

ÉDUCATION & IMMIGRATION : ARRÊTONS LE GÂCHIS POUR RÉUSSIR ENSEMBLE !

*Idées et actions éducatives
pour renforcer l'intégration et le succès
des enfants issus de l'immigration*



BAIN & COMPANY

Ce rapport a été rédigé en partenariat avec Bain & Company, que nous remercions pour ses analyses, son apport d'expertise et son aide pour l'élaboration des recommandations.

Depuis plusieurs décennies, le cabinet de conseil Bain & Company s'engage en faveur de l'éducation et travaille avec des associations éducatives innovantes à but non lucratif et des établissements scolaires novateurs pour accroître les opportunités offertes aux étudiants défavorisés. À Paris, Bain est le partenaire historique de certaines ONG, telles que la Fondation pour l'enfance, avec par exemple un accompagnement qui a permis la création de la plateforme d'urgence « 119 » pour les enfants disparus et est également engagé auprès d'Espérances Banlieue en faveur de l'éducation dans les zones prioritaires.

PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce document est le résultat d'une collaboration entre VersLeHaut et une équipe de consultants du cabinet de conseil en stratégie, Bain & Company, qui ont apporté gracieusement leur expertise et leur méthodologie.

Le rapport a été rédigé sur la base d'un appel à contributions lancé par VersLeHaut en octobre 2020 et diffusé largement auprès de nos partenaires, de notre conseil scientifique, des réseaux sociaux... De nombreuses contributions - de tous niveaux - ont nourri la réflexion des auteurs de ces pages qui reprennent de nombreux exemples de dispositifs de terrain. Le rapport s'est aussi nourri de nombreux travaux et livres, d'entretiens avec des acteurs et chercheurs, d'études françaises et internationales, d'articles scientifiques ou journalistiques, cités en référence. Il reprend également certains passages et certaines propositions développées dans le rapport « Vivre, grandir, construire Ensemble » (janvier 2016).

Dans un souci de lisibilité, les notes et les sources des figures présentées dans le rapport ont été regroupées à la fin de l'ouvrage.

Nous remercions la Fondation Pierre Bellon, dont le soutien précieux a permis l'édition de cet ouvrage.

La Fondation Pierre Bellon pour le développement humain agit en France et à l'international auprès de personnes en difficulté – en particulier auprès des jeunes et de leurs familles – dans trois domaines : la réalisation du potentiel, pour aider chacun à construire son avenir; la vie au travail, pour qu'elle soit une source d'épanouissement personnel et collectif; et l'alphabétisation, pour développer l'autonomie du plus grand nombre.

Créée en 2011 par Pierre Bellon, président fondateur du groupe Sodexo, devenu leader mondial des services de qualité de vie, elle est aujourd'hui une fondation reconnue d'utilité publique.

Auteurs du rapport :

Marc Vannesson,
délégué général

Bérengère Wallaert,
chargée d'études

L'équipe de Bain & Company

Pierre-Antoine Dresco (partner), Solène Duchamp (consultant),
Guillaume Houdayer (senior manager)
et Vincent Richard (associate consultant)

Conception : xavier.jacobi@orange.fr

PRÉSENTATION DE VERS LE HAUT

Le think tank dédié aux jeunes et à l'éducation

Lancé en 2015 avec l'ambition de nourrir le débat public, les décideurs et les acteurs de l'éducation, VersLeHaut est un think tank dédié aux jeunes, aux familles et à l'éducation.

Hors du champ partisan, VersLeHaut associe à sa réflexion des acteurs de terrain, des jeunes et des familles, des experts et des personnalités de la société civile tout en appuyant son travail sur des études et des recherches scientifiques.

VersLeHaut diffuse des propositions concrètes afin d'élaborer un projet éducatif adapté aux défis de notre temps.

Un regard sur ce qui marche

Créé à l'initiative de plusieurs acteurs engagés en faveur de la jeunesse, VersLeHaut s'attache particulièrement à valoriser les expériences de terrain réussies.

Nous capitalisons sur les bonnes pratiques qui font leur preuve en France comme à l'étranger.

VersLeHaut travaille de manière indépendante, dans un esprit de coopération et d'ouverture, en veillant à éviter toute situation de conflit d'intérêts.

Les membres fondateurs de VersLeHaut



Déjà publiés

Toutes les publications de VersLeHaut sont disponibles sur www.verslehaut.org

Donner plus de chances aux jeunes ruraux : idées & actions pour une meilleure orientation des jeunes ruraux

Janvier 2021

Jeunesse&Confiance : résultats et enseignements du baromètre 2020 : Face à la crise sanitaire, une confiance qui fléchit mais ne s'effondre pas.

Décembre 2020

De la famille en plus: idées et actions pour développer le parrainage de proximité

Septembre 2020

Les enjeux de la rentrée démasqués

Septembre 2020

École : à la recherche d'un nouveau souffle

2018, actualisé juin 2020

Soutenir les familles, le meilleur investissement social

2017, actualisé juin 2020

Pas d'éducateur, pas d'éducation !

2016, actualisé juin 2020

Éducation: comment éviter le « retour à l'anormal » ?

Mai 2020

Vacances apprenantes: des ateliers éducatifs pour mieux lutter contre les inégalités

Mai 2020

Coronavirus: et si on mobilisait la réserve de l'Éducation nationale pour limiter les dégâts éducatifs?

Mai 2020

Coronavirus: le défi éducatif

Mars 2020

L'éducation, une affaire de maire

Février 2020

Jeunesse&Confiance 2019 : résultats et enseignements du baromètre

Novembre 2019

Rentrée 2019 – les chantiers qui attendent Jean-Michel Blanquer

Septembre 2019

La transition pacifique

Juillet 2019

Filles et garçons face au bac: ce n'est pas (forcément) ce que vous croyez

Juin 2019

Européennes 2019 : où sont les jeunes ?

Mai 2019

Décryptage du projet de loi Blanquer

avril 2019

Les 10 grandes tendances de la famille en France

mars 2019

Les Français et l'école: ce qu'ils pensent, ce qu'ils en attendent

février 2019

Jeunesse&Confiance 2018 : résultats et enseignements du baromètre

novembre 2018

En finir avec les violences éducatives ordinaires: la loi anti-fessée ne suffira pas

novembre 2018

**Le point sur la mise en œuvre
des réformes pour l'école**

septembre 2018

**Ce que les pays du sud peuvent nous
apprendre en matière éducative**

juin 2018

**Manifeste pour la responsabilité
éducative des entreprises**

juin 2018

**Service national universel :
pour une dynamique globale**

Avril 2018

**Contre les fake news, l'éducation plus
efficace que la censure**

avril 2018

**Ils ne dorment pas assez !
5 propositions pour l'éducation
au sommeil**

Mars 2018

**Les jeunes face à la tentation
de la « radicalisation ».**

Que faire ?

Janvier 2018

**Égalité femmes/hommes :
pour une éducation à la relation**

décembre 2017

**Jeunesse&Confiance 2017 :
résultats et enseignements du baromètre**

novembre 2017

**Tous éducateurs ! Et vous ?
Pour une société éducatrice (Bayard
Éditions)**

octobre 2017

**Après le tweet du Medef,
quelle responsabilité éducative
pour les entreprises ?**

Septembre 2017

**Accueil, besoins & espoirs des mineurs
non accompagnés**

septembre 2017

**À l'école de la confiance, quelle place
pour les parents ?**

Août 2017

**Bac : quels enjeux derrière
la réforme ?**

Juin 2017

**École : de la sélection par l'échec
au développement des talents de chacun**

Février 2017

**Jeunesse&Confiance 2016 : résultats
et enseignements du baromètre**

novembre 2016

Mobilisation générale pour l'éducation !

Novembre 2016

École : de l'entre-soi à l'entre-nous

septembre 2016

**Éducation : quel « retour sur
investissement » ?**

Juin 2016

Vivre, grandir, construire ensemble

janvier 2016

**Jeunesse&Confiance 2015 :
Soyons à la hauteur des espérances
de la jeunesse :**

résultats et enseignements du baromètre

novembre 2015


SOMMAIRE

INTRODUCTION	10
I. REGARDER LA RÉALITÉ DES PARCOURS DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION	16
1. Qui sont les 4,3 millions de jeunes issus de l'immigration en France ?	19
2. Une moindre réussite tout au long du parcours : de l'accès à l'emploi au début de la scolarité	26
3. Des facteurs sociaux et culturels défavorisent la réussite des immigrés	36
4. Le système français semble accentuer les inégalités (au lieu de les combler)	50
5. La France n'est pas le plus mauvais élève	60
6. Une intégration difficile à mesurer	66
II. LEVER LES BLOCAGES INTERNES POUR ÊTRE FRANÇAIS ENSEMBLE	78
1. Elargir des horizons tronqués pour oser grand	81
2. Construire une identité apaisée	87
3. Mettre la priorité sur la langue, une question centrale pour la réussite et l'intégration	106
4. Développer l'enseignement de la citoyenneté, de la laïcité et des faits religieux	116
5. Faire grandir la fraternité par la rencontre	126
III. RENFORCER L'EFFORT ÉDUCATIF POUR FAIRE DU SUR-MESURE ET COMPENSER AU PLUS VITE LES RETARDS	136
1. Si le poids de la dépense intérieure d'éducation reste stable, la France surinvestit dans les zones d'éducation prioritaire	138
2. L'évaluation du niveau d'acquis à l'arrivée en France et à l'entrée à l'école	140
3. L'accueil scolaire et la présentation des normes de l'école	142
4. Un suivi et un soutien durant le parcours scolaire	142
5. Intervenir en amont de l'arrivée sur le territoire	152

IV. REPENSER LA CARTE SCOLAIRE : DE LA SÉGRÉGATION SUBIE À LA MIXITÉ CHOISIE	156
1. La carte scolaire et la sectorisation n'assurent ni la mixité sociale ni la liberté de choix pour les familles	157
2. Repenser les paramètres du système de sectorisation : élargir, affiner, flexibiliser	161
3. Rendre plus attractifs les établissements : les revaloriser et les différencier	167
4. Pour atteindre ces objectifs : une gouvernance dédiée, un indicateur de mixité, l'effort du secteur privé	172
V. MOBILISER DAVANTAGE LES ENTREPRISES DANS L'ORIENTATION ET L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE	178
1. L'orientation : ouvrir le champ des possibles par la sensibilisation et l'accompagnement	179
2. Renforcer l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration	187
VI. ASSOCIER LES PARENTS POUR AIDER LES ENFANTS	194
1. Les parents issus de l'immigration ont besoin d'être confortés	196
2. Comment renforcer l'engagement des parents ?	203
3. Comment renforcer le lien parents-écoles, pour les familles issues de l'immigration ?	211
VII. CAPITALISER SUR L'ENVIE DE REUSSIR DES JEUNES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS	220
1. Que sait-on des mineurs non accompagnés ?	224
2. Mieux accompagner le parcours des MNA en France	225
3. Les MNA, un soutien et un modèle pour les autres jeunes	235
CONCLUSION	240
REMERCIEMENTS	242
SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS	245
NOTES ET SOURCES DES FIGURES	252

INTRODUCTION





Lorsque la question migratoire est au cœur des débats publics, c'est souvent sur un ton polémique. La plupart du temps, les discussions portent sur la maîtrise des flux migratoires ou bien sur le lien fait entre l'immigration et des phénomènes comme l'insécurité, le mal-logement... L'immigration est alors vue comme une menace, ou un fait subi qu'il est difficile à contrôler. D'autres évoquent l'immigration comme une chance, mais si nous ne nous donnons pas les moyens d'une intégration réussie, cela sonne comme une incantation un peu vague ou un vœu pieux.

VersLeHaut est un think tank dédié à l'éducation et à la jeunesse. La question des flux n'est pas de notre ressort. En revanche, nous avons la conviction que l'éducation est au cœur des défis migratoires qui se posent aujourd'hui et pour les décennies à venir. L'engagement en faveur de l'éducation est l'une des conditions décisives pour relever ensemble ces défis, en permettant à la fois une meilleure réussite des jeunes issus de l'immigration, et une plus grande réussite collective pour la France.

Même si les jeunes issus de l'immigration ont des parcours d'ascension sociale par rapport à leurs parents, ils sont souvent confrontés à de sérieux obstacles sur leur parcours. Il est difficile pour ces jeunes de réussir en France. Pas impossible, mais plus difficile que pour les autres jeunes.

- Avant l'école, la maîtrise de la langue, si décisive pour la réussite scolaire et l'intégration, pourra être inégale selon le niveau de langue de la famille.

- Puis la scolarité s'avère plus compliquée dans des quartiers et des établissements scolaires où les familles issues de l'immigration se concentrent, du fait de la ségrégation spatiale, renforcée par la carte scolaire. Ces établissements croisent de nombreux handicaps et, malgré l'engagement des professionnels et les dispositifs de soutien, les taux de réussite sont plus bas qu'ailleurs.

MÊME SI LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION ONT DES PARCOURS D'ASCENSION SOCIALE PAR RAPPORT À LEURS PARENTS, IL EST DIFFICILE POUR EUX DE RÉUSSIR EN FRANCE.

- Les parents n'ont pas toutes les clés pour faire face à des défis éducatifs qu'ils relèvent au sein

d'une culture différente de celle de leur pays d'origine.

- Puis, l'insertion sur le marché du travail est rendue beaucoup plus aléatoire parce que les jeunes concernés n'ont pas forcément les codes et peuvent faire face à des discriminations.

De ce constat peuvent naître deux réactions antagonistes, qui ont un point commun : elles ne permettent pas d'apporter des réponses à la hauteur de l'enjeu.

- La première réaction consiste à considérer ces jeunes comme des « parasites » dont il faudrait se débarrasser. Ce discours de rejet est en contradiction avec les valeurs qui fondent notre pays : *liberté, égalité, fraternité*. Mais ce discours a aussi une force auto-réalisatrice : en dénigrant les populations concernées, on renforce les difficultés sans apporter la moindre réponse, et on perd confiance dans la capacité de la France à « faire des Français ». Là où nous pourrions être fiers de notre attractivité et de notre diversité, nous sombrons dans le déclinisme angoissé.

- La seconde réaction consiste à considérer les jeunes issus de l'immigration comme des victimes qui subissent leur sort. En mettant uniquement l'accent sur les discriminations, en négligeant tous les efforts humains et budgétaires déployés pour leur réussite, en fermant les yeux sur les succès et sur le fait que beaucoup de jeunes trouvent malgré tout un avenir meilleur en France, on culpabilise les populations d'accueil

et on fait perdre aux jeunes concernés une part de leur énergie et de leur confiance, si nécessaires pour construire leur destinée.

Dans les deux cas, on méprise le potentiel immense des jeunes issus de l'immigration. C'est un gâchis pour eux. C'est un gâchis pour l'ensemble du pays !

Ce tableau rapide ne rend évidemment pas compte de nombreuses nuances dans les chiffres et dans les trajectoires personnelles de personnes issues de l'immigration. De multiples parcours de réussite et même d'excellence apparaissent à tous les niveaux. Et il convient justement de les observer afin de discerner ce qui a aidé ces jeunes à réussir, à se développer et souvent à entraîner les autres dans leur sillage. Il est nécessaire de comprendre ce qui permet de déjouer les prédictions négatives qui pèsent sur les enfants issus de l'immigration, afin d'amplifier ce mouvement.

Si nous voulons que l'immigration soit vraiment une chance pour la France - une chance pour chacun de ses enfants qui a un avenir à construire et des talents à déployer, et une chance pour notre pays qui a besoin de jeunesse et de compétences -, il faut changer de discours et de méthode. Il faut sortir du déni qui nous prive des réponses adaptées.

Nous n'osons pas regarder la réalité en face, et nous faisons « comme si » ... Comme si c'était la même chose d'être né dans une famille française, bien intégrée ou dans une famille issue de l'immigration. Comme s'il suffisait de donner les mêmes apports éducatifs à chacun pour que tous arrivent au même point à la fin. C'est évidemment un dévoiement du principe républicain d'égalité. Cet aveuglement renforce les écarts : à donner autant – voire moins - à ceux qui partent de plus loin, on les condamne à arriver plus bas. C'est ce qui se passe en France. Tellement attachés à promouvoir que nous sommes tous à égalité, nous nions le fait que nous arrivons avec des bagages différents. L'origine, les conditions matérielles, les compétences de chacun, le handicap... font de chaque enfant un être à part plus ou moins avancé et plus ou moins rapide sur l'échiquier scolaire.

**SI NOUS VOULONS QUE
L'IMMIGRATION SOIT VRAIMENT
UNE CHANCE POUR LA FRANCE,
IL FAUT CHANGER DE DISCOURS
ET DE MÉTHODE. IL FAUT SORTIR
DU DÉNI QUI NOUS PRIVE DES
RÉPONSES ADAPTÉES.**

Un autre facteur explique une partie du déni français sur le sujet : la peur de l'instrumentalisation par ceux qui rejettent l'immigration par principe. Mettre en avant les difficultés scolaires renforcées de certains jeunes serait leur porter tort. Pourtant, dire que les jeunes issus de l'immigration font face à des problèmes, cela ne veut pas dire qu'ils sont le problème. Il faut cesser d'infantiliser les Français en considérant qu'ils ne sont pas capables de le comprendre. Nous considérons au contraire qu'en posant clairement les enjeux et en avançant des pistes d'action appuyées sur des exemples qui font leur preuve, on pourra créer un engagement fort autour de propositions éducatives ambitieuses.

DIRE QUE LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION FONT FACE À DES PROBLÈMES, CELA NE VEUT PAS DIRE QU'ILS SONT LE PROBLÈME.

Ce rapport a une première ambition : lever le voile sur la situation des jeunes issues de l'immigration. Qui sont-ils ? Combien sont-ils ? Et surtout, quels sont leurs parcours ? Quelles sont les véritables et profondes inégalités qui pèsent sur les enfants issus de l'immigration, récemment arrivés ou bien nés en France ? Bien

sûr, avec les générations, les chances de réussir s'améliorent. Mais l'ascenseur social reste plus lent.

Ayant observé ce qui représente un frein à la réussite, nous proposons des pistes afin que les jeunes issus de l'immigration soient dans la possibilité d'offrir vraiment leurs talents à la France tout en s'épanouissant eux-mêmes. Ces pistes d'actions ne sont pas des doux rêves. Elles sont nourries de l'expérience d'acteurs de terrain, de jeunes et de familles, d'experts...

En Allemagne, c'est un fils d'immigrés turcs qui a découvert le premier vaccin contre la Covid. Combien de talents laisserons-nous se perdre dans le désespoir de l'échec scolaire et dans les illusions extrémistes ? Nous avons beaucoup de cartes en main pour changer rapidement la donne.

Les mouvements migratoires ne devraient pas faiblir dans les décennies à venir selon la plupart des projections, notamment face aux bouleversements climatiques et aux guerres qui s'annoncent dans leur sillage. Les pays qui arriveront le mieux à intégrer les nouveaux arrivants seront ceux qui tireront le mieux leur épingle du jeu. En revanche, les pays qui laisseront grandir sans réagir des poches entières d'échec scolaire et de chômage, sont menacés par

« l'archipellisation » croissante et les divisions. Les pays qui arriveront le mieux à intégrer les nouveaux arrivants seront ceux qui tireront le mieux leur épingle du jeu.

Deux précisions :

1. Les autres jeunes ne sont pas des « privilégiés »

Mettre le focus sur la situation des jeunes issus de l'immigration, ce n'est pas minorer les difficultés auxquelles doivent faire face d'autres jeunes ou considérer que les autres jeunes sont des privilégiés. VersLeHaut a publié d'autres travaux, qui portent par exemple sur la situation des jeunes des territoires ruraux. Il n'est pas question d'opposer les uns aux autres. Il nous a semblé important de travailler sur le lien entre immigration et éducation pour apporter un nouveau regard sur ce sujet souvent polémique.

**LES PAYS QUI ARRIVERONT
LE MIEUX À INTÉGRER LES
NOUVEAUX ARRIVANTS SERONT
CEUX QUI TIRERONT LE MIEUX LEUR
ÉPINGLE DU JEU.**

2. Sur le périmètre de ce rapport

Nous détaillerons dans la première partie ce que nous définissons par « jeunes issus de l'immigration. » Précisons d'emblée que nous avons fait le choix d'exclure du sujet les trajectoires qui relèvent davantage de « l'expatriation », d'un pays riche à un autre, en nous concentrant sur les mouvements de ceux qui viennent d'un pays moins riche en France pour un avenir meilleur. Nous n'évoquons pas seulement la situation des enfants directement issus de l'immigration, mais aussi des enfants de 2^e, voire de 3^e génération. Par ailleurs, nous n'avons pas abordé la question de l'immigration dans les départements d'outre-mer, car les problématiques, bien que recoupant parfois celles de la Métropole, méritent souvent une approche dédiée.

PARTIE I

REGARDER LA RÉALITÉ DES PARCOURS DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION



1. REGARDER LA RÉALITÉ EN FACE N'EST PAS UNE ATTEINTE À L'UNIVERSALISME RÉPUBLICAIN

La France est souvent mal à l'aise avec la question des origines. Cela part d'un bon sentiment : l'universalisme républicain refuse d'assigner à résidence une personne en fonction d'un trait de son identité. La République ne veut pas réduire un citoyen à l'un de ses attributs : sa couleur de peau, son sexe, son lieu de naissance, ses convictions religieuses, son orientation sexuelle... Elle ne veut pas enfermer un individu dans une dépendance à une communauté d'origine, qui viendrait faire obstacle à l'égalité républicaine. Ce refus du déterminisme, ce souci de l'égalité et de la liberté, honorent notre pays.

Mais cette attitude peut avoir des travers. Elle pousse parfois à une conception si abstraite des citoyens, libres et égaux en droits, qu'elle refuse de voir en face certaines réalités et se prive donc des moyens de compenser des inégalités. Au nom de l'égalité des droits, on oublie parfois que nous ne partons pas tous avec les mêmes chances dans la vie. Cette problématique est particulièrement sensible

dans le champ éducatif où il faut souvent partir de la réalité que vivent les enfants et observer ces derniers pour adapter les réponses apportées. L'enjeu est alors de partir du réel, sans pour autant « coller une étiquette » qui les enferme.

S'agissant des jeunes issus de l'immigration, le problème est particulièrement complexe. Bien souvent, les statistiques publiques sur les facteurs de risques d'échec scolaire s'en tiennent à des critères socio-économiques. On parle du niveau de revenu et de diplômes des parents, de la taille du logement, de la composition familiale... Cela est évidemment déterminant. Mais faire l'impasse sur l'origine des jeunes, sur leur histoire, sur leur culture familiale, sur la langue qu'ils parlent à la maison, au motif que les seuls indicateurs qui comptent sont économiques et sociaux, c'est fermer les yeux sur la réalité dont sont témoins les éducateurs de rue, les éducateurs spécialisés, tous les enseignants qui interviennent dans des milieux où une part importante des jeunes est issue de l'immigration. A minima, le plurilinguisme demande un savoir-faire particulier de l'enseignant.

Le débat sur les statistiques ethniques est trompeur. Il laisse parfois penser qu'on ne peut rien voir, rien savoir. En réalité, on peut faire des statistiques intégrant le pays de naissance des parents, sans être dans une logique raciale, qui inviterait les personnes à s'identifier à une « communauté » d'origine. Il faut cependant noter que ces études sont assez rares en France. Cela explique que certaines données mises en avant dans les pages qui suivent sont un peu datées. Il est symptomatique que la dernière grande étude d'ampleur nationale, réalisée par l'INED et l'Insee, portant sur la trajectoire des personnes issues de l'immigration (l'enquête TeO) remonte à 2008 ! Une nouvelle édition de cette enquête, portant sur plus de 26 000 personnes, vient d'être bouclée (l'enquête a eu lieu entre juillet 2019 et novembre 2020) et les premiers résultats seront exploitables dans quelques mois. Le fait qu'il faille attendre 12 ans pour avoir des données actualisées sur un sujet si important en dit long sur le flou qui domine aujourd'hui sur ces questions ! Alors que l'immigration est très présente dans les débats publics, on dispose de peu de données fiables et solides pour jauger des évolutions, des échecs et des réussites de nos politiques dans ces domaines.

2. UN CONSTAT CHIFFRÉ ET AUSSI OBJECTIF QUE POSSIBLE POUR APPORTER DES RÉPONSES ADAPTÉES

Nous avons donc voulu faire un point aussi objectif que possible sur les réalités vécues par les jeunes issus de l'immigration en France. En faisant la lumière sur leur situation, nous voulons éviter un certain nombre de fantasmes qui grandissent dans l'ignorance ; nous voulons surtout identifier les défis spécifiques auxquels font face les jeunes concernés. L'enjeu n'est pas de se lamenter ou de critiquer ! Il est de proposer des réponses éducatives qui permettent de renforcer la réussite et l'intégration de tous. À ne pas regarder la réalité en face, on se prive des moyens de répondre aux défis.

Il s'agit d'abord de voir qui sont les jeunes d'origine immigrée en France, et où se concentre leur présence sur le territoire national. Nous avons ensuite voulu remonter le parcours des jeunes issus de l'immigration, en partant de l'insertion professionnelle jusqu'au début de leur parcours scolaire. À chaque étape importante, nous avons voulu mettre en avant les écarts, pour identifier ceux que le système éducatif n'a pas réussi à compenser. On verra ainsi si le système éducatif français est plus ou moins performant que les systèmes éducatifs étrangers pour répondre aux défis des jeunes issus de l'immigration. Enfin, il est important de porter un regard élargi sur l'intégration, qui ne se limite pas aux critères de réussite scolaire ou professionnelle.

1. Qui sont les 4,3 millions de jeunes issus de l'immigration en France ?

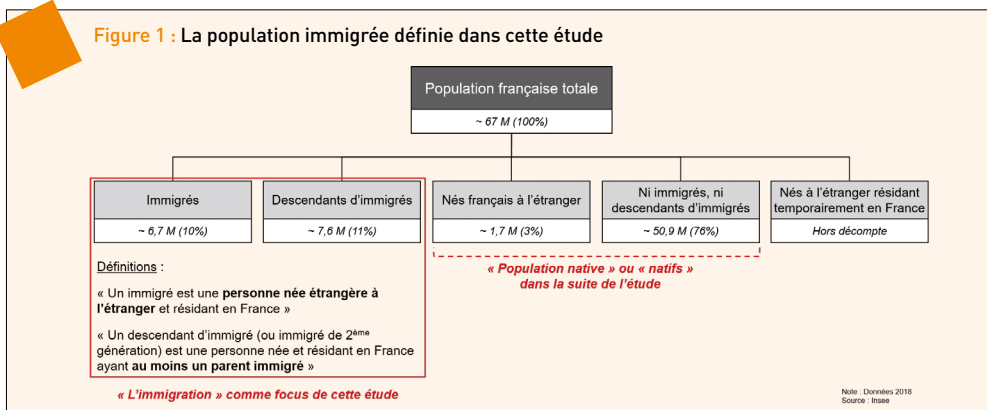
1. UNE PERSONNE SUR CINQ EST ISSUE DE L'IMMIGRATION EN FRANCE

On définit ici, et dans la suite du rapport, la population immigrée comme le regroupement de deux populations statistiques : les immigrés dits de première génération et les descendants d'immigrés, en accord avec la définition de l'Insee. Par immigré, on entend « une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France » et par descendant d'immigré « une personne née et résidant

en France et ayant au moins un parent immigré ». Ce chiffre est plus important si l'on retient la définition de l'OCDE qui inclut les Français nés à l'étranger. En effet, les 1,7 million de personnes nées françaises à l'étranger et résidant en France (ex : les enfants d'expatriés revenus depuis en France) seraient comptabilisées (voir. figure 1).

En France, une personne sur cinq est immigrée (« première génération ») ou descendante d'immigré (« deuxième génération ») en

Figure 1 : La population immigrée définie dans cette étude



2019¹ et ² ; soit approximativement 14,3 millions d'individus (tous âges confondus) dont 6,7 millions d'immigrés - personnes nées étrangères à l'étranger et résidant en France - ainsi que 7,7 % de descendants

d'immigrés (ou immigrés de 2^e génération) née et résidant en France ayant au moins un parent immigré. Parmi ces descendants d'immigrés, environ 50 % sont de familles mixtes (un parent immigré et un parent non immigré) et 50 % sont de familles non mixtes (deux parents immigrés ou famille monoparentale immigrée).

1. Insee, Recensements annuels et estimations de population, 2015-2019

2. Insee, Enquête Emploi, 2006-2019

Ces chiffres n'intègrent pas l'immigration illégale qui, par nature, est difficile à évaluer. Le think tank Pew Research évoque pour la France le nombre de 300 000 à 400 000 personnes immigrées en situation illégale³. Un rapport parlementaire de 2018⁴ évoque pour le seul département de Seine-Saint-Denis (93), des chiffres allant de 150 000 à 400 000 personnes, le directeur de l'immigration du ministère de l'Intérieur évoquant une fourchette comprise entre 150 000 et 200 000 personnes en situation illégale pour ce département.

2. À LA DIFFÉRENCE D'AUTRES PAYS EUROPÉENS, LES MIGRANTS EN FRANCE VIENNENT D'AFRIQUE

En France, la population immigrée est majoritairement issue d'Afrique subsaharienne et du Sahel, du

Maghreb (principalement Algérie et Maroc) et d'Europe (voir figure 2).

Fruit de liens historiques et économiques, l'origine des immigrés en Europe témoigne d'une grande diversité de situations selon les pays. Généralement, le poids des migrations intra-européennes est souvent nettement plus important que celui des migrations issues d'Afrique, contrairement à la situation en France (ex : en Suisse, ~56 % des immigrés de 1^{ère} génération viennent d'Europe, ~42 % en Allemagne, ~33 % en France).

La population immigrée en France (immigrés et descendants d'immigrés confondus) est principalement issue du Maghreb (~31 %), d'Afrique subsaharienne et du Sahel (~15 %), et d'Europe du Sud (~22 %).

Comparativement aux autres pays de l'OCDE, la France est une terre de migration avec une part d'immigrés et descendants d'immigrés (selon la définition de l'immigration donnée par l'OCDE) dans sa population totale supérieure de 10 points par rapport à la moyenne (voir figure 3 page 21).

3. <https://www.lesechos.fr/monde/europe/immigration-illégale-représenterait-1-de-la-population-européenne-1147556>

4. Rapport d'information sur l'évaluation de l'action de l'État dans l'exercice de ses missions régaliennes en Seine-Saint-Denis, François Cornut-Gentille (LR) et Rodrigue Kokouendo (LaREM), mai 2018

Figure 2 : Répartition de la population immigrée par pays de naissance (2019 ; en pourcentage de la population immigrée totale)

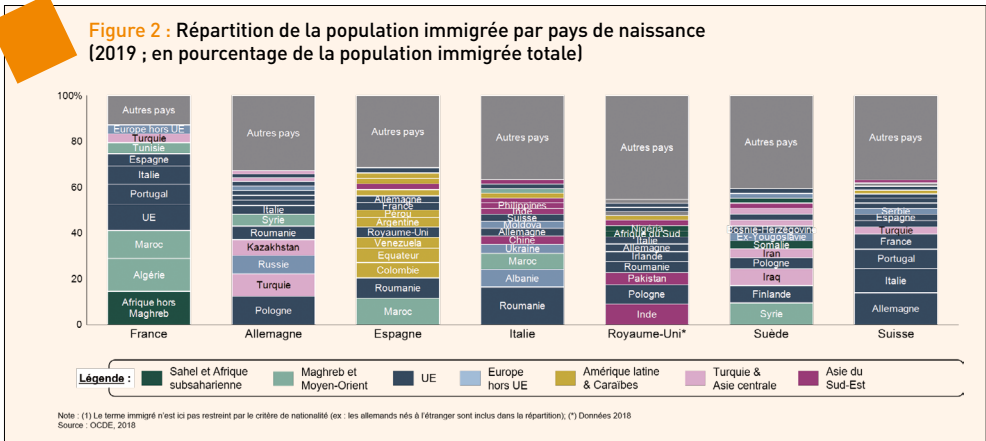
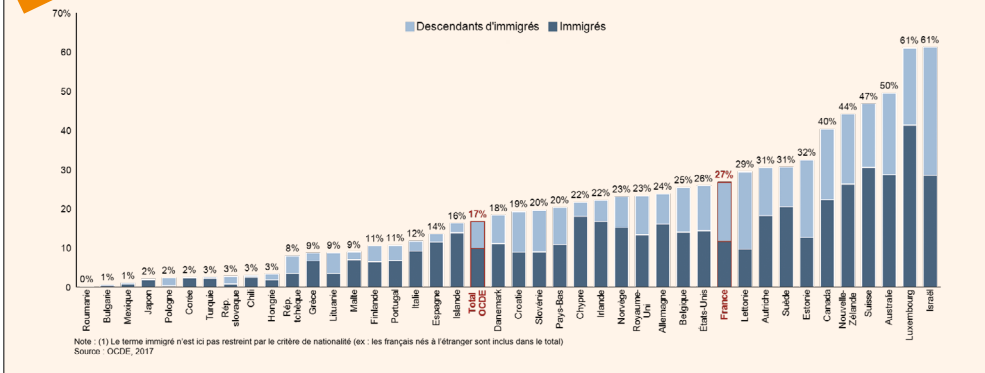


Figure 3 : Part de la population totale issue de l'immigration (immigrés et descendants) (2017 ; en pourcentage de la population totale)



Les pays où la part des immigrés et descendants d'immigrés est la plus importante dans la population totale sont la Suède (31 %), l'Estonie (32 %), la Suisse (47 %) ou le Luxembourg (61 %) pour l'Europe, et le Canada (40 %), la Nouvelle-Zélande (44 %), l'Australie (50 %) ou Israël (61 %) pour le reste du monde.

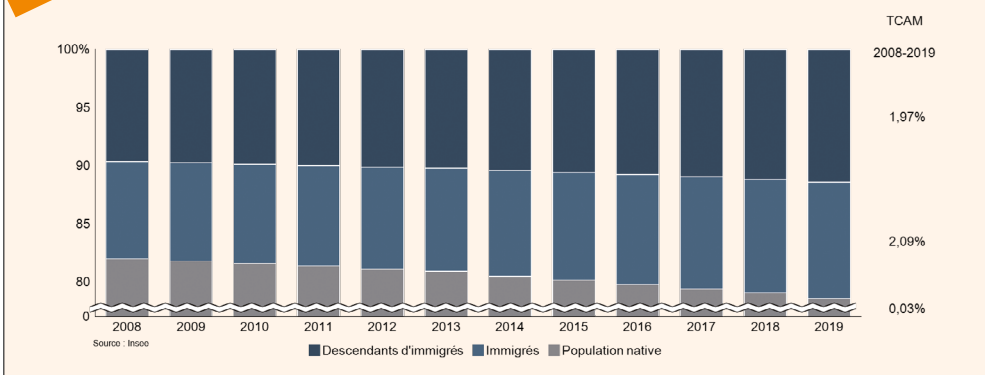
Si l'on considère uniquement les immigrés de première génération, leur part dans la population totale est plus importante dans des pays comme la Norvège (15 %), l'Allemagne

(16 %) ou la Belgique (14 %), plutôt qu'en France (12 %). Le positionnement de la France s'explique par le nombre relativement important de descendants d'immigrés.

3. LA POPULATION ISSUE DE L'IMMIGRATION CROÎT PLUS VITE QUE LA POPULATION NATIVE

En France, la population issue de l'immigration croît de 2 % par an depuis 2008 avec des populations issues d'Afrique subsaharienne,

Figure 4 : Evolution de la population en France par segment de population (descendants d'immigrés, immigrés et population native) (2008 – 2019 ; population en milliers)



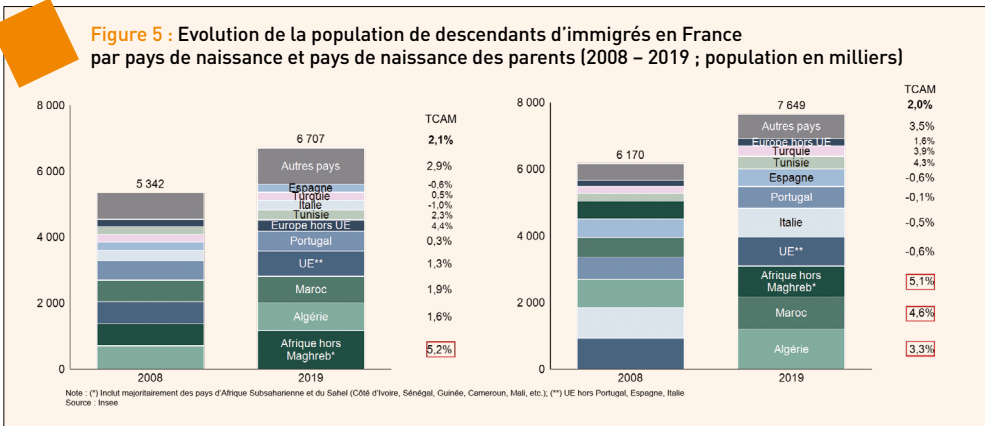
d'Algérie et du Maroc en forte croissance (voir figure 4 page 21).

La population immigrée (1^{ère} et 2^{ème} génération) croît de 2 % par an depuis 2008 tandis que la population native est stable, ce qui peut être expliqué par des flux nets positifs d'immigrés, ainsi que par une surfécondité des populations immigrées de 1^{ère} génération par rapport à la population native. En effet, une femme immigrée de 1^{ère} génération donnera naissance en moyenne à ~2,6 enfants alors

immigrée) avec la plus forte croissance enregistrée (5,2 % par an), devant l'Algérie et le Maroc.

En ce qui concerne les descendants d'immigrés, les descendants d'Europe (hors Espagne, Italie et Portugal) ne sont plus la première source de population (-0,6 % par an). L'Algérie, le Maroc et l'Afrique subsaharienne sont désormais les pays d'origine les plus représentés et les plus en croissance, augmentant respectivement de 3,3 %, 4,6 % et 5,1 % par an. Les

Figure 5 : Evolution de la population de descendants d'immigrés en France par pays de naissance et pays de naissance des parents (2008 - 2019 ; population en milliers)



qu'une femme issue de la population native aura en moyenne ~1,8 enfants. Il convient de noter que le phénomène est limité à une génération : le département des statistiques, des études et de la documentation (DSED) du ministère de l'Intérieur indique en effet que la fécondité des descendantes d'immigrés est proche de celle de la population native et donc que l'impact sur la fécondité globale est très faible (voir figure 5).

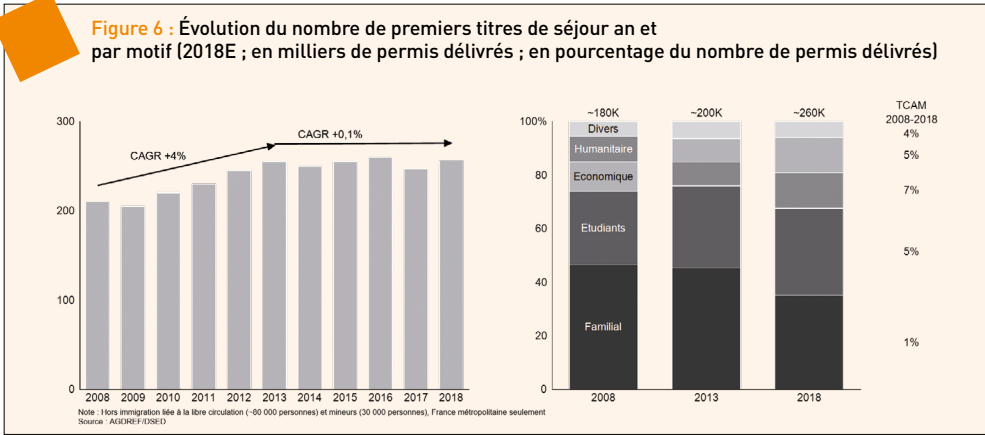
En ce qui concerne les immigrés, sur la période, l'Afrique subsaharienne s'est imposée comme la principale origine (17 % de la population

populations issues de Tunisie (5 % des descendants d'immigrés) et de Turquie (4 %) affichent également une croissance deux fois supérieure à la moyenne de, respectivement, 4,3 % et 3,9 % par an.

4. L'IMPORTANCE DE L'IMMIGRATION FAMILIALE ET DE L'IMMIGRATION POUR ÉTUDES, EST UNE PREUVE QUE LA QUESTION ÉDUCATIVE EST CRUCIALE

En analysant la croissance et les motifs de permis de séjours délivrés depuis 2008, on peut constater un

Figure 6 : Évolution du nombre de premiers titres de séjour an et par motif (2018E ; en milliers de permis délivrés ; en pourcentage du nombre de permis délivrés)



ralentissement du nombre de permis délivrés depuis 2013 et que les principaux motifs de séjour en France sont les études et la famille (voir figure 6).

Au préalable, il convient de noter que la seule analyse des titres de séjour est incomplète car elle ne prend pas en compte les effets de la libre circulation au sein de l'Union européenne (~90 000 individus), ainsi que les mineurs (~30 000 individus).

Depuis 2013, le nombre de permis de séjour délivrés chaque année se stabilise aux alentours de 260 000 avec un taux de croissance annuelle de 0,1 % par an entre 2013 et 2018, alors qu'il était de 4 % par an entre 2008 et 2013.

Quels sont les motifs d'accueil ?

- Les deux principaux motifs de migration sont les études et le regroupement familial comptant pour 70 % des permis de séjour. Ce sont également les principaux motifs pour les autres pays européens avec une immigration de longue date, comme en Allemagne ou en Belgique. Cela souligne la pertinence du sujet de

l'éducation lorsque l'on parle de la population issue de l'immigration.

- Même si l'immigration pour motif économique progresse (+5 % par an), elle reste faible (~13 % des titres délivrés). L'OCDE explique cette faiblesse en partie par le « faible dynamisme du marché du travail français » avec un taux de chômage élevé.

- Enfin, la part des migrants humanitaires en France est passée de 10 % à ~13 % en 2018, mais reste faible par rapport à d'autres pays européens dont la part de migrants humanitaires dans la population totale est inférieure à 0,05 %, loin derrière la Suède (~0,8 %), l'Allemagne (~0,5 %) et l'Autriche (~0,4 %).

5. LES IMMIGRÉS SE CONCENTRENT DANS CERTAINES ZONES (GRANDES AGGLOMÉRATIONS URBAINES, SUD)

Quand on rapporte le nombre de personnes immigrées dans la population totale, cela n'a pas beaucoup de sens si l'on ne prend pas en compte la répartition de la population

immigrée sur le territoire national. Cela a notamment un impact sur la capacité d'accueil dans les établissements scolaires.

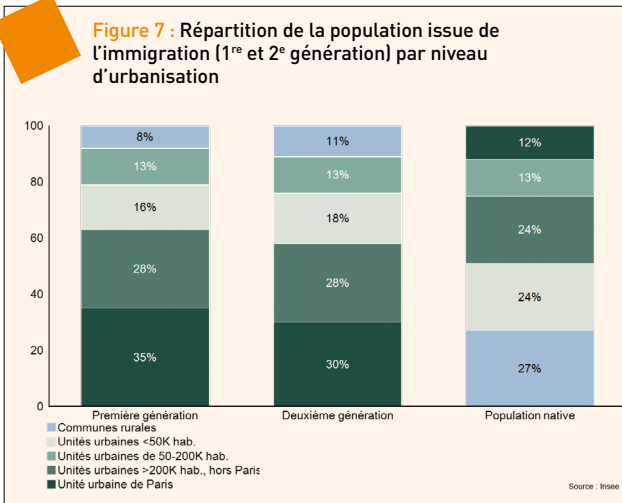
Géographiquement, les populations issues de l'immigration sont en moyenne plus présentes dans les zones urbaines (notamment Paris et l'Île-de-France), moins présentes dans le Nord-Ouest et le Centre-Nord de la France, avec une répartition territoriale influencée par l'origine migratoire (voir figures 7, 8, 9).

~60 % de la population issue de l'immigration se trouve dans les unités urbaines de plus de 200 000 habitants : 63 % pour la première génération et 58 % pour la deuxième génération, contre seulement 36 % pour la population native.

Les populations issues de l'immigration sont en effet surreprésentées par rapport à la population native dans la région Île-de-France et sous-représentées dans les régions du Nord-Ouest (Bretagne, Pays de la Loire et Poitou-Charentes) et le Centre-Nord (Bourgogne, Centre, Champagne-Ardenne, Picardie, Normandie).

Selon l'Insee⁵, « parmi les 36 communes de France métropolitaine comptant plus de 10 000 habitants et dont plus de 30 % de la population est d'origine étrangère, 15 sont situées en Seine-Saint-Denis. [...] Cette population immigrée n'est majoritaire dans

Figure 7 : Répartition de la population issue de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) par niveau d'urbanisation



5. Une population immigrée aujourd'hui plus répartie sur le territoire régional. Insee Analyses Île-de-France n° 70, octobre 2017

Figure 8 : Répartition de la population issue de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) par région (2008, %)

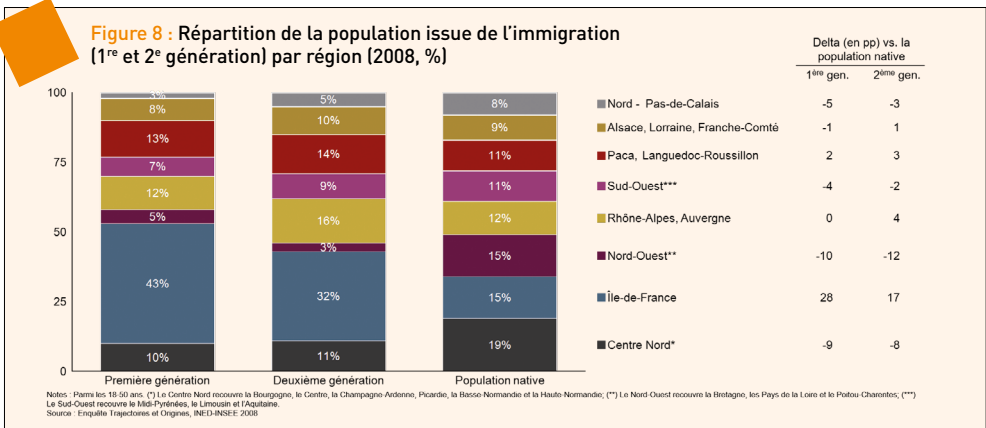
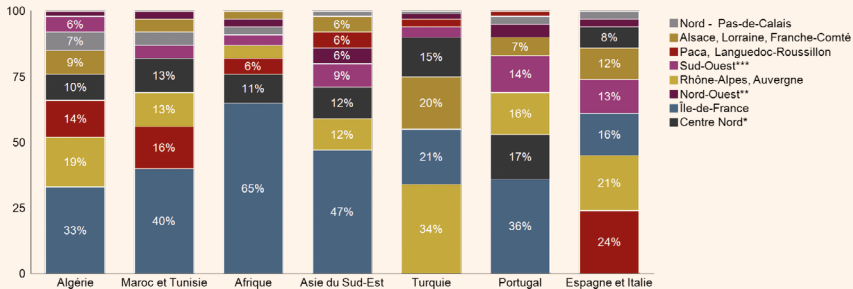


Figure 9 : Répartition de la population descendante d'immigrés (2^e génération) par région selon le pays d'origine (2008, %)



Notes : * Parmi les 18-50 ans, (*) Le Centre Nord recouvre la Bourgogne, le Centre, la Champagne-Ardenne, Picardie, la Basse-Normandie et la Haute-Normandie; (***) Le Nord-Ouest recouvre la Bretagne, les Pays de la Loire et le Poitou-Charentes; (**) Le Nord-Ouest recouvre la Bretagne, les Pays de la Loire et le Poitou-Charentes; (****) Le Sud-Ouest recouvre le Midi-Pyrénées, le Languedoc et l'Alsace.
Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

aucune commune. Les maximums sont atteints à La Courneuve et Aubervilliers (43 %). Dans ces deux communes, plus de huit enfants sur dix (de moins de 25 ans) ont au moins un parent immigré (88 % à La Courneuve ; 84 % à Aubervilliers).

Enfin, on note que la répartition sur le territoire semble parfois influencée par l'origine migratoire – l'immigration d'origine espagnole et italienne est particulièrement présente en Paca et en Languedoc-Roussillon, et l'immigration d'origine turque particulièrement dans l'est de la France (Alsace, Lorraine, Franche-Comté, Rhône-Alpes et Auvergne).

Figure 10 : Répartition de la population immigrée par génération et tranche d'âge (2017*, 2018* ; Population en milliers)



ont moins de 15 ans (~61 %). Avec ~3,5 millions de moins de 25 ans, les jeunes descendants d'immigrés sont 4 fois plus nombreux que les jeunes immigrés de 1^{ère} génération sur la période 2017-2018 (voir figures 10, 11 page 26).

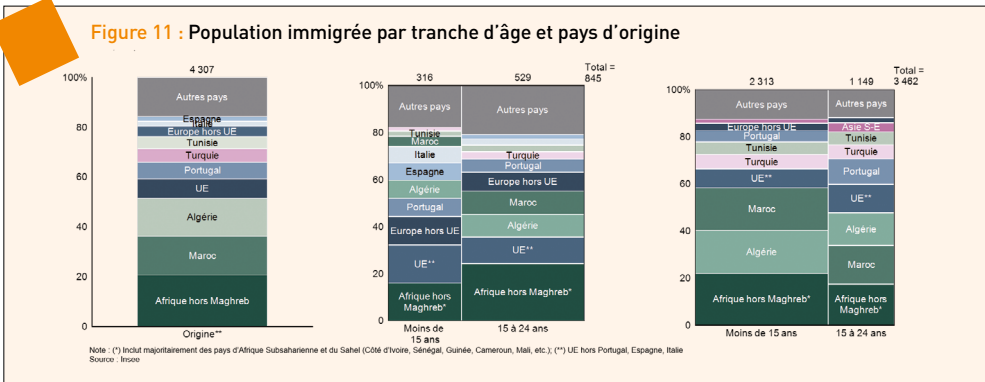
Plus d'un jeune immigré sur deux vient d'Afrique (hors Maghreb) (~21 %), du Maroc ou d'Algérie (~15 % chacun), soit une représentation légèrement plus forte que dans la population immigrée totale (1^{ère} génération incluse).

Parmi les descendants d'immigrés, l'Afrique, l'Algérie et le Maroc sont les 3 pays d'origine principaux

6. LE PROFIL MAJORITAIRE : IMMIGRÉ DE LA DEUXIÈME GÉNÉRATION, ISSU D'AFRIQUE, ENFANT, FILLE

La France compte 4,3 millions de jeunes de moins de 25 ans issus de l'immigration. 6 jeunes sur 10

Figure 11 : Population immigrée par tranche d'âge et pays d'origine



représentant ~60 % des moins de 15 ans et ~50 % des 15-24.

Contrairement à beaucoup d'idées reçues, les jeunes issus de l'immigration sont plus souvent des femmes

(~52 % contre 48 % d'hommes), ce qui correspond à un phénomène de féminisation des flux migratoires (les femmes représentant 40-45 % des immigrés dans les années 1920, contre 50 % en 2000 et 51 % en 2019).

2. Une moindre réussite tout au long du parcours : de l'accès à l'emploi au début de la scolarité

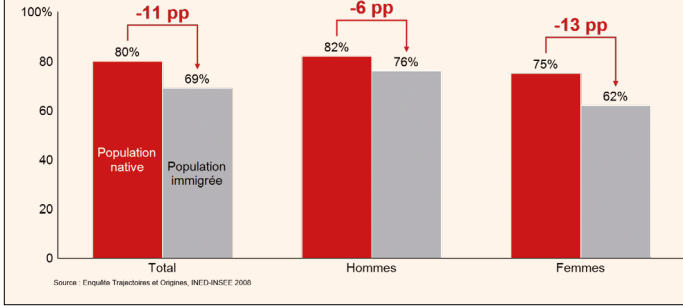
Après un rappel des données chiffrées sur le profil des jeunes issus de l'immigration en France, faisons le point sur leur réussite, à différents moments de leur parcours, en partant de leur intégration professionnelle et en remontant dans le temps jusqu'à l'entrée dans l'enseignement scolaire. L'objectif est de montrer les écarts, qui sont variables selon le pays d'origine, et de voir ainsi comment nous pourrions mieux compenser les inégalités.

1. PROFESSIONNELLEMENT, LES IMMIGRÉS SONT MOINS INTÉGRÉS ET RÉUSSISSENT MOINS BIEN

En France, le taux d'emploi est plus bas dans la population issue de l'immigration que dans la population native. Il est plus bas parmi les populations d'origine africaine que parmi celles d'origine d'Europe du Sud. Il est plus bas chez les femmes que chez les hommes, mais avec une amélioration sur la 2^e génération chez les femmes, contrairement aux hommes.⁶ (voir figure 12)

6. Ined - Insee, Enquête Trajectoires et Origines, 2008

Figure 12 : Taux d'emploi chez les hommes et les femmes de 18 à 50 ans issus de l'immigration de 1^{re} et 2^e génération (2008, % de la population)



Le taux d'emploi évolue différemment entre la 1^{re} et la 2^e génération chez les hommes et chez les femmes issus de l'immigration. Chez les hommes, il baisse : de 81 % à 74 % ; chez les femmes, il s'améliore : de 58 % à 65 %. La comparaison disponible ici est à prendre avec grande précaution

Le taux d'emploi (part des actifs occupés dans l'ensemble de la population entre 18 et 50 ans) est plus élevé dans la population native (80 %) que dans la population issue de l'immigration (69 % ; immigrés et descendants confondus), notamment chez les femmes (75 % contre 62 %) où l'écart est principalement accentué par une part plus importante d'inactivité (études, ou en raison de la structure familiale par exemple, 11 des 13 points de différence), mais également chez les hommes (82 % contre 77 %) où l'écart s'explique davantage par un taux de chômage plus élevé (4 des 5 points de différence) (voir figure 13).

Figure 13 : Taux d'emploi chez les hommes et les femmes de 18 à 50 ans issus de l'immigration de 1^{re} et 2^e génération (2008, % de la population)

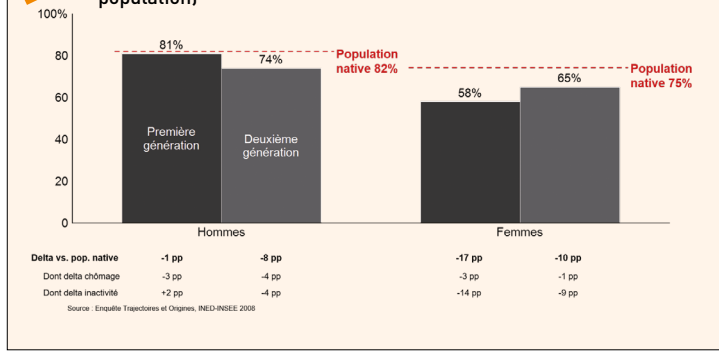
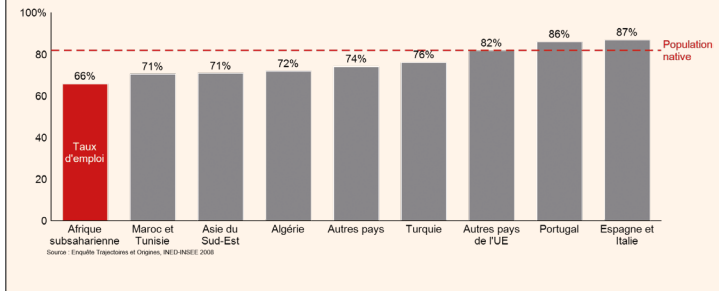
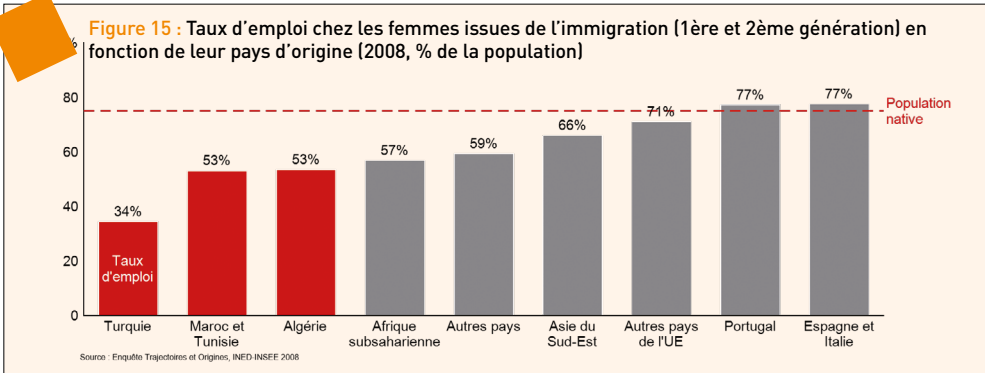


Figure 14 : Taux d'emploi chez les hommes issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) en fonction de leur pays d'origine (2008, % de la population)



dans la mesure où les immigrés de la première génération présentée ici ne sont pas nécessairement les parents de la deuxième génération étudiée.

Figure 15 : Taux d'emploi chez les femmes issues de l'immigration (1ère et 2ème génération) en fonction de leur pays d'origine (2008, % de la population)



D'autres facteurs tels que l'évolution démographique et socioéconomique des flux migratoires ont pu également avoir un impact (voir figure 14 page 27).

Pour les hommes, les taux d'emploi les plus forts s'observent chez les populations d'immigration d'Europe du Sud (proche ou au-dessus des taux d'emploi de la population native) tandis que les taux d'emploi les plus faibles s'observent chez les populations d'immigration d'Afrique

subsaharienne (66 %), du Maroc et de Tunisie (71 %), d'Asie du Sud-Est (71 %) et d'Algérie (72 %) (voir figure 15).

Pour les femmes, le classement selon l'origine est quelque peu différent : ce sont les immigrées venues de Turquie et leurs descendantes qui ont les taux d'emploi les plus bas (34 % seulement). Viennent ensuite les immigrées du Maghreb (53 %). Comme chez les hommes, les taux

d'emploi les plus élevés s'observent parmi les populations d'immigration issues des pays d'Europe du Sud.

Au-delà de la question du taux d'emploi, il faut noter que les immigrés et descendants d'immigrés ont généralement un salaire horaire égal ou inférieur à la population native (sauf quelques exceptions)⁷ (voir figures 16, 17).

7. Ined - Insee, Enquête Trajectoires et Origines, 2008

Figure 16 : Différence de salaire horaire moyen entre les hommes issus de l'immigration et la population native par pays d'origine (2008, % de salaire horaire de la population native)

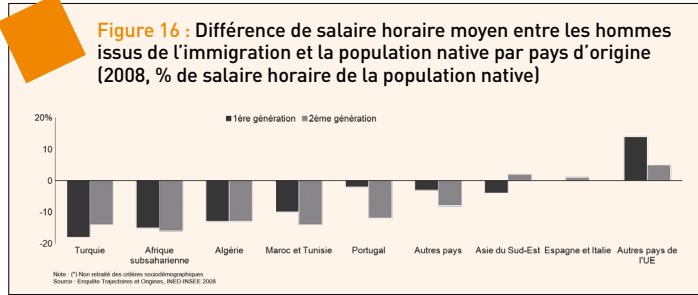


Figure 17 : Différence de salaire horaire moyen entre les femmes issues de l'immigration et la population native par pays d'origine (2008, % de salaire horaire de la population native)

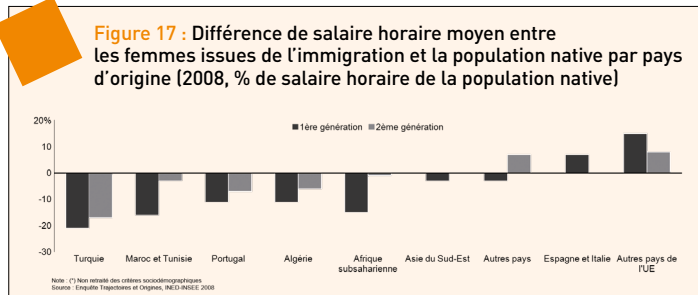
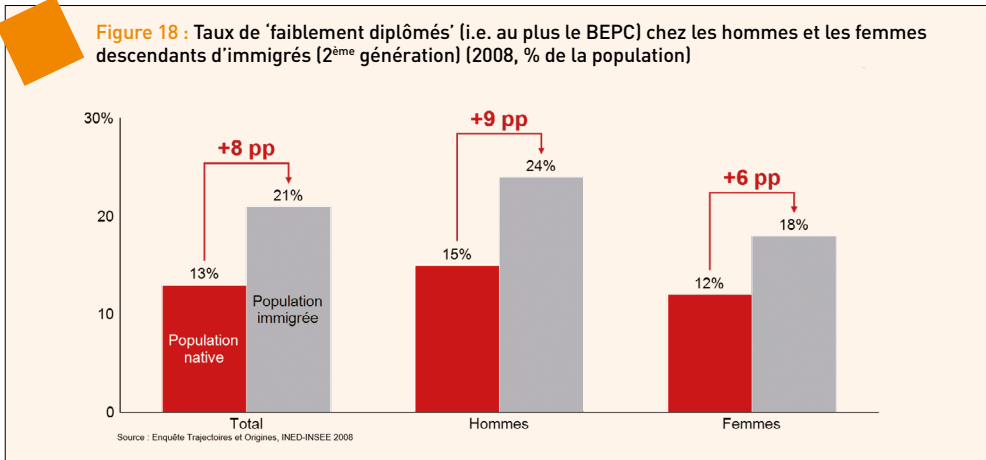


Figure 18 : Taux de 'faiblement diplômés' (i.e. au plus le BEPC) chez les hommes et les femmes descendants d'immigrés (2^{ème} génération) (2008, % de la population)

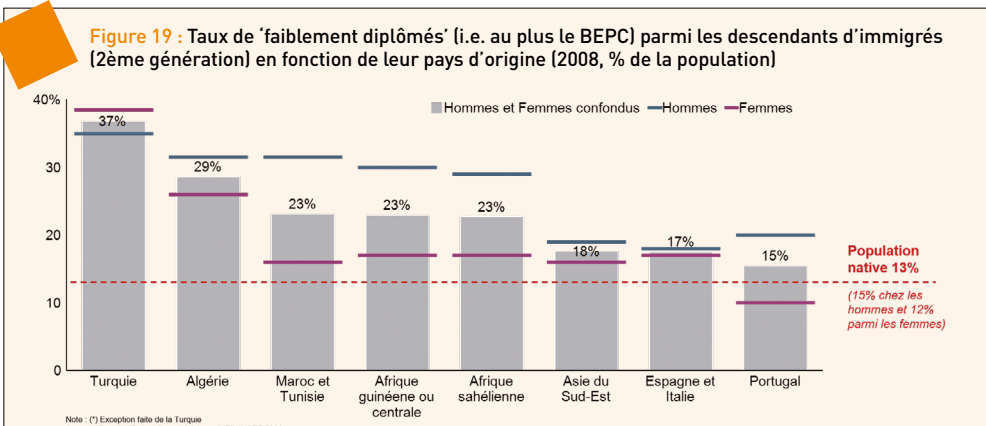


En considérant les écarts de salaires horaires bruts (c'est-à-dire non retraités des facteurs sociodémographiques) entre population issue de l'immigration et population native, on remarque ainsi que, si les immigrés issus des pays d'Europe (hors Portugal) ont un salaire horaire équivalent ou supérieur à la population native, la majorité des populations issues de l'immigration, d'origines africaine (Maghreb et subsaharienne), portugaise et turque ont des salaires horaires inférieurs à la population

native – jusqu'à 20 % de moins pour les immigrés turques par exemple.

Chez les hommes, l'écart de salaire horaire a tendance à s'accroître entre la 1^{ère} et la 2^e génération sauf pour les populations venant de Turquie et d'Asie du Sud-Est. Au contraire, le salaire horaire des femmes tend à progresser entre la 1^{ère} et la 2^e génération. Là encore, ce constat est à prendre avec précaution en raison du fait que d'autres facteurs ont pu impacter l'évolution entre première et deuxième génération.

Figure 19 : Taux de 'faiblement diplômés' (i.e. au plus le BEPC) parmi les descendants d'immigrés (2^{ème} génération) en fonction de leur pays d'origine (2008, % de la population)



2. LES IMMIGRÉS SONT EN MOYENNE MOINS DIPLÔMÉS QUE LA POPULATION NATIVE, AVEC DES ORIENTATIONS MARQUÉES ^{8 9} (cf. figure 18 p.29)

21 % des descendants d’immigrés (24 % de garçons/18 % de filles) sortent du système scolaire avec au plus le niveau BEPC (aujourd’hui diplôme national du brevet), contre 13 % pour la moyenne de la population native (15 % de garçons/12 % de filles). Quel que soit le pays d’origine

(hors Turquie) et pour la population native, les filles sont en moyennes plus diplômées que les garçons (cf. figure 19 page 29).

Ce taux de « faiblement diplômés » (au maximum le brevet) fluctue selon le pays d’origine (de manière relativement similaire pour les hommes et les femmes) : particulièrement élevé pour les descendants d’immigrés de Turquie (37 %), il diminue mais reste significatif pour les descendants d’immigrés du Maghreb et d’Afrique subsaharienne (29 % sont originaires d’Algérie et 23 % du Maroc,

8. Ined - Insee, *Enquête Trajectoires et Origines*, 2008
 9. Insee, *Enquête Formation Qualification Professionnelle*, 2003.

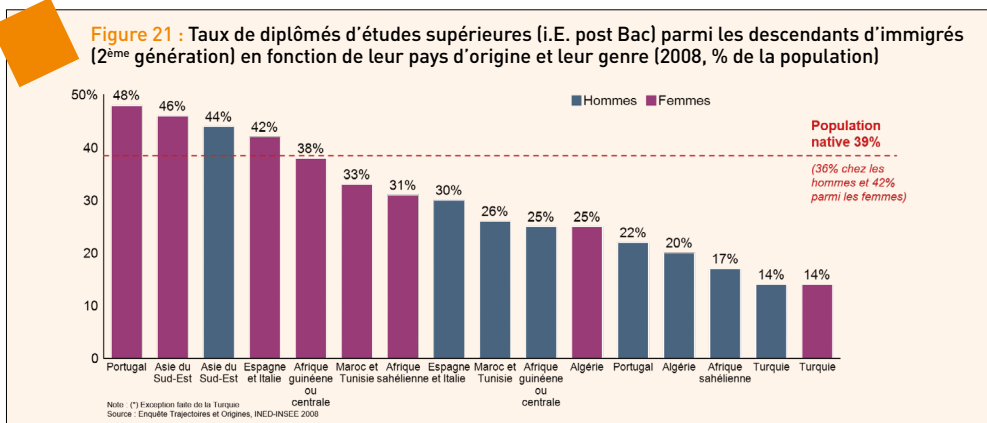
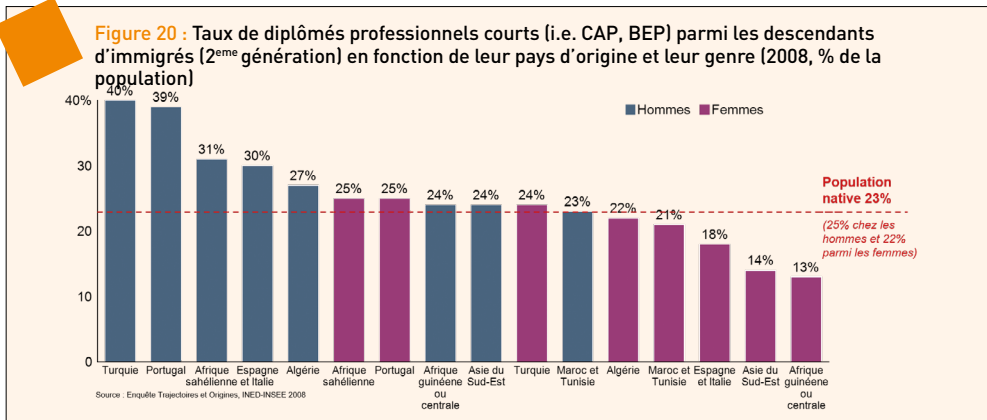
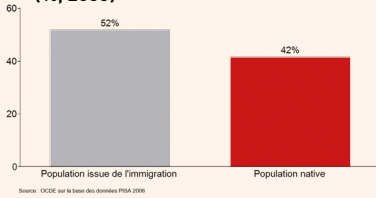


Figure 22 : Aspirations des élèves de 15 ans quant à l'exercice d'une profession de cadre ou de dirigeant au sein de la population issue de l'immigration et de la population native (% , 2006)



de la Tunisie et d'Afrique sahélienne, guinéenne ou centrale). Viennent ensuite les descendants d'immigrés d'Asie du Sud-Est (18 %), d'Espagne et d'Italie (17 %) et du Portugal (15 %) - proches des niveaux dans la population native (13 %).

Au-delà de l'obtention du diplôme en lui-même, on relève une orientation professionnelle différenciée selon le sexe et l'origine (voir figures 20, 21).

On observe des biais et différences culturelles d'orientation selon les pays d'origine – par exemple, les diplômes professionnels courts (CAP-BEP) sont particulièrement prisés chez les jeunes hommes descendant de l'immigration turque (40 %), portugaise (39 %) et, dans une moindre mesure, d'Afrique sahélienne, d'Espagne et d'Italie (30-31 %) par rapport aux jeunes hommes de la population native (25 %). Tandis que les diplômes d'études longues et académiques (Bac +3 et plus) sont surreprésentés

Figure 23 : Réussite scolaire au cours du primaire et secondaire de la population issue de l'immigration * et de la population native (Panels 1997** et 2007*)**

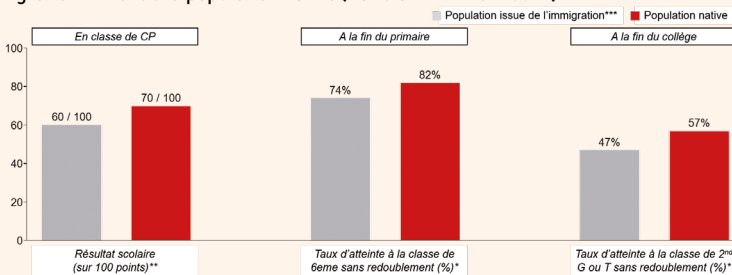
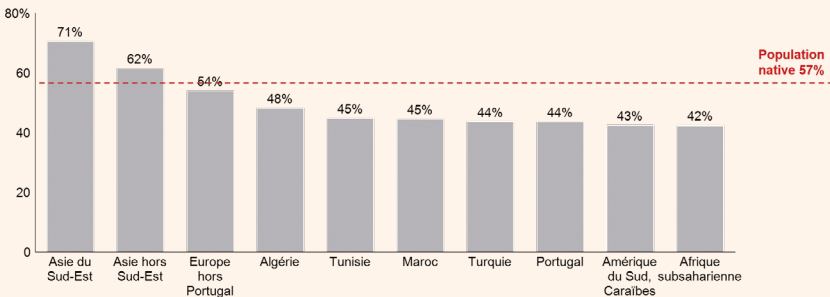


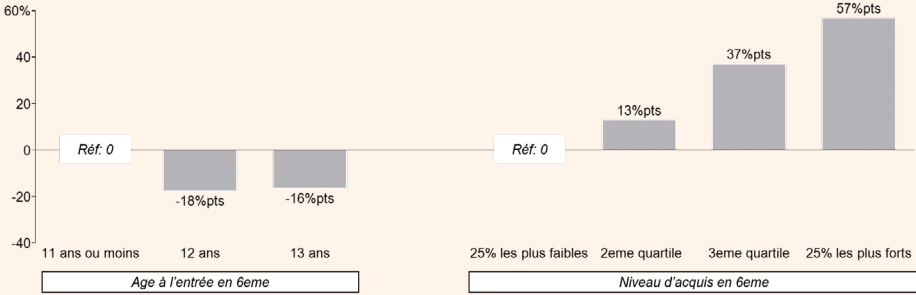
Figure 24 : Taux d'atteinte à la 2nde générale ou technologique sans redoublement de la population issue de l'immigration * en fonction de leur pays d'origine (% , Panel 2007)



Note : (*) Dont le deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues. Pour le score au CP Af. Subsaharienne est la moyenne pondérée entre sahil & golfe de guinée, Chine est incl. dans Asie du SE et le Portugal est approximé par l'union du Sud. Source : Etude Insee sur base du Panel 1997 (Matheu Ichou)

Figure 25 : Impacts (en points de %) sur le taux (%) d'accès à la 2^{de} sans redoublement de l'âge d'entrée et le niveau d'acquis en sixième parmi la population issue de l'immigration * (Panel 2007)**

Ecart nets c'est-à-dire à autres caractéristiques égales - pays d'origine ; lieu de naissance de l'enfant ; sexe ; structure parentale ; taille de la fratrie ; revenu mensuel disponible ; catégorie sociale de la personne de référence ; diplôme le plus élevé de la mère et du père ; nombre de livres à la maison ; langue parlée, année d'arrivée en France et activité de la mère



Source : Etude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Callie, Ariane Cosquerie, Emilie Miranda, Louise Viard-Culliot)

(25 %) chez les descendants (hommes et femmes) d'immigrés d'Asie du Sud-Est par rapport à la population native (19 %).

Les femmes sont en moyenne plus présentes dans les spécialités de gestion/commerce et de sciences sociales et dans les études supérieures plus longues, et moins présentes dans les formations scientifiques et de l'industrie ou dans l'enseignement professionnel (CAP-BEP).

Pourtant, les élèves issus de l'immigration semblent avoir autant, voire plus, d'aspiration professionnelle que ceux issus de la population native. Par exemple, 52 % d'entre eux aspirent, à 15 ans, à exercer une profession de cadre ou de dirigeant, tandis qu'ils sont seulement 42 % dans la population native (cf. figure 22 page 31).

3. DES ÉCARTS DE RÉUSSITE À TOUS LES NIVEAUX DU PARCOURS SCOLAIRE : DE L'ÉCOLE PRIMAIRE À LA SECONDE^{10 11 12}

Le taux de redoublement

47 % des jeunes issus de l'immigration (filles et garçons confondus) atteignent la 2^{de} générale ou technologique sans avoir redoublé, contre 57 % dans la population native.

Il existe une disparité significative de réussite selon le pays d'origine - ~30 points entre les jeunes d'origine d'Asie du Sud-Est (71 %) et les jeunes d'Afrique subsaharienne et d'Amérique du Sud (42 %) : entre, on retrouve dans l'ordre, le reste de l'Asie (62 %), l'Europe hors Portugal et Turquie (54 %), l'Algérie (48 %), puis la Tunisie, le Maroc, la Turquie et le Portugal (44-45 %) (voir figures 23, 24 page 31).

10. Études sur la base des panels Insee 1995, 1997 et 2007

11. Ichou, *Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège*, 2013.

12. Ichou, *Échec scolaire et immigration*, 2019.

Si les facteurs sociodémographiques, économiques et culturels influent sur la performance des jeunes issus de l'immigration lors du collège (voir partie suivante), l'âge d'entrée et le niveau d'acquis à l'entrée en 6^e sont les variables qui pèsent le plus. À autres variables observables égales, le taux de redoublement au collège des élèves qui ont accédé à la 6^e à 12 ou 13 ans sera supérieur de ~17 points à celui des élèves qui y ont accédé à 11 ans ou moins. Pareillement, un élève classé au-dessous de la médiane des élèves (natifs et immigrés) a plus de ~37 points de risques supplémentaires de redoubler au collège. Cela

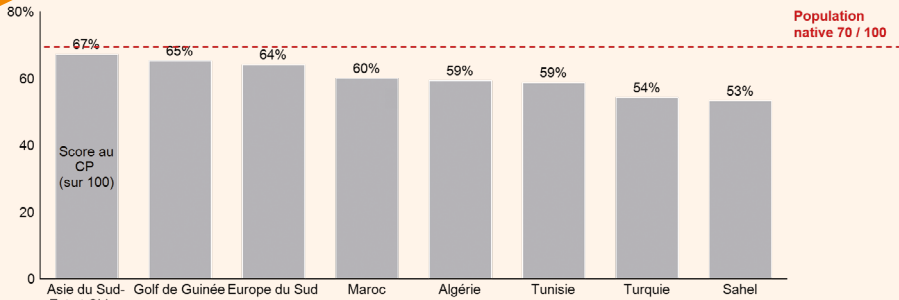
semble indiquer qu'il faut descendre jusqu'au primaire pour cibler les causes de ces inégalités (voir figure 25).

On note que le collège ne permet pas de combler l'ensemble des déficits de compétences. Si ces dernières, en français, s'améliorent légèrement en moyenne chez les jeunes issus de l'immigration (quel que soit leur pays d'origine), le retard relatif en mathématiques, par rapport à la population native, perdure.

L'écart de niveau en 6^e

Le niveau de compétences en 6^e montre un écart fort entre jeunes

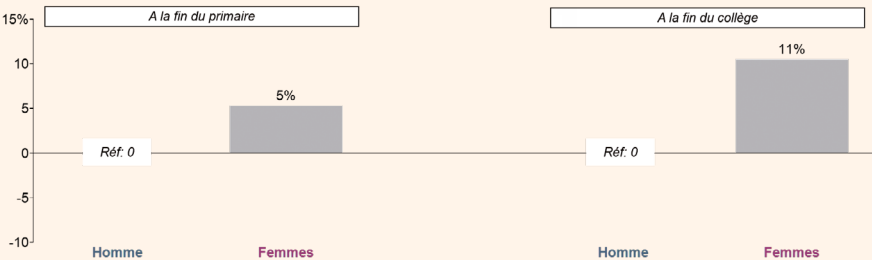
Figure 26 : Réussite scolaire en classe de CP de la population issue de l'immigration * en fonction de leur pays d'origine (score sur 100, Panel 2007)



Note : (*) Dont le deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est immigré, familles mixtes exclues; Pour le score au CP: Af: Subsaharienne est la moyenne pondérée entre sahel & golf de guinée, Chine est incl. dans Asie du SE et le Portugal est approximé par France du Sud
Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Calle, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Vizard-Guilhot)

Figure 27 : Impacts (en points de %) sur le taux (%) d'accès à la 6^{ème} et 2^{nde} sans redoublement du genre parmi la population issue de l'immigration * (Panel 2007)**

Ecart nets c'est-à-dire à autres caractéristiques égales - pays d'origine ; lieu de naissance de l'enfant ; sexe ; structure parentale ; taille de la fratrie ; revenu mensuel disponible ; catégorie sociale de la personne de référence ; diplôme le plus élevé de la mère et du père ; nombre de livres à la maison ; langue parlée, année d'arrivée en France et activité de la mère



Note : (***) Dont le deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est immigré, familles mixtes exclues
Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Calle, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Vizard-Guilhot)

issus de l’immigration et population native.

- Seulement 1/3 des jeunes issus de l’immigration obtiennent un résultat supérieur à la médiane en français et en mathématiques en 6^e et font donc partie des 50 % d’élèves qui réussissent le mieux ; le reste étant donc représenté par des élèves issus de la population native.

- Similairement, 74 % des jeunes issus de l’immigration arrivent en 6^e sans avoir redoublé, contre 82 % pour la population native.

On constate ces écarts dès l’entrée à l’école primaire : si le score scolaire au CP des jeunes de la population native est de 70/100, il tombe à 60/100 lorsque l’on considère uniquement les jeunes issus de l’immigration. Le score varie, là encore, selon le pays d’origine des parents. Les enfants d’immigrés du Sahel et de Turquie ont, en moyenne, les scores les plus bas (respectivement 53/100 et 54/100),

suivis par les enfants d’immigrés du Maghreb (59-60/100 pour l’Algérie, la Tunisie et le Maroc), alors que les enfants d’immigrés d’Asie du Sud-Est et de Chine (67/100) font presque aussi bien que les enfants de natifs (voir figure 26 page 33).

De même que pour l’enseignement supérieur, les jeunes filles, quel que soit leur pays d’origine, s’en sortent mieux que les garçons : leur taux d’accès à la 2^e, sans redoublement, est supérieur de 10 points aux garçons (5 points quand il s’agit de la 6^e) (voir figure 27 page 33).

On note qu’entre les panels d’élèves de 1997 et de 2007, les écarts de réussite scolaire entre population native et population issue de l’immigration ne s’accroissent pas radicalement, voire s’améliorent pour les jeunes originaires de certains pays comme dans les pays du golfe de Guinée, du Sahel et du Maghreb.

Figure 28 : Inégalités entre immigrés et natifs selon le pays d’origine

		Taux d'emploi	Ecart de salaire horaire avec pop. native	Taux de 'faiblement diplômés'	Taux de diplômés pro & courts	Taux de diplômés d'études sup.	Taux de non redoublement au collège	Taux de non redoublement au primaire	Score en CP (sur 100)
Afrique hors Maghreb	H	66%(1)	-15%	29%(2)	29%(2)	19%(2)			
	F	57%(1)	-15%	17%(2)	21%(2)	33%(2)	42%(1)	76%(1)	65(2)
Algérie	H	72%	-13%	31%	27%	20%			
	F	53%	-11%	26%	22%	25%	48%	72%	59
Maroc	H	71%	-10%	31%	23%	26%			
	F	53%	-10%	16%	21%	33%	45%	74%	60
Tunisie	H	71%	-10%	31%	23%	26%			
	F	53%	-10%	16%	21%	33%	45%	70%	59
Turquie	H	76%	-18%	35%	40%	14%			
	F	34%	-21%	38%	24%	14%	44%	67%	54
Portugal	H	86%	-2%	20%	39%	22%			
	F	77%	-11%	10%	25%	48%	44%	77%	64(3)
Espagne & Italie	H	87%	0%	18%	30%	30%			
	F	77%	+7%	17%	18%	42%	54%(3)	83%(3)	64(3)
Asie du SE	H	71%	-4%	19%	24%	44%			
	F	66%	-3%	16%	14%	46%	71%	86%	67
Population native	H	82%	Réf	15%	25%	36%			
	F	75%	Réf	12%	22%	42%	57%	82%	70

Absence de décomposition mais en moyenne les femmes performant mieux que les hommes dans chaque groupe

Note: (1) Approximation basée sur « Afrique subsaharienne ». (2) Approximation basée sur « Afrique subsaharienne, méditerranée et centrale ». (3) Approximation basée sur « Europe hors Portugal » ou « Europe du Sud »
Source : Enquête Trajectoires et Origines, INLHNSLE 2006. L'étude Insee sur base du Panel 2007; L'étude Insee sur base du Panel 1997 (Matheu Ichou)

Quels enseignements tirés de ces parcours ?

Les inégalités entre population issue de l'immigration et population native semblent se répéter tout au long des parcours scolaire et professionnel – des résultats en classe de CP à l'intégration professionnelle (taux d'emploi, salaire).

La performance de la population immigrée est très hétérogène, que ce soit entre hommes et femmes, ou entre pays d'origine avec, comme principales populations (par ordre général de niveau de difficulté) :

- **Les hommes originaires d'Afrique subsaharienne** (~7 % de la population issue de l'immigration, sans les femmes) : leur taux d'emploi, niveau de salaire et performances scolaires sont les plus faibles (leurs compatriotes féminines faisant légèrement mieux sur ces points).

- **Les femmes issues de l'immigration turque** (~2 % de la population issue de l'immigration) : elles ont le taux d'emploi record le plus bas (seulement 34 %), elles sont les plus faiblement diplômées (leurs compatriotes masculins affichant des taux d'emploi plus élevé et une orientation vers les diplômes professionnels courts type CAP-BEP).

Les hommes et femmes d'origine maghrébine (~31 % de la population issue de l'immigration) : leur taux d'emploi et niveau de salaire sont parmi les plus faibles, avec des niveaux de diplôme et de scolarité moyens parmi les immigrés.

- On note ainsi que les hommes et femmes issus de **l'immigration d'Europe du Sud** (~22 % de la population issue de l'immigration, dont 9 % du Portugal) s'en sortent en moyenne mieux. Ils ont les taux d'emploi les plus hauts et sont en général diplômés (tendance aux diplômes courts et professionnels pour les hommes, et baccalauréat, voire études supérieures, pour les femmes).

- **L'immigration d'Asie du Sud-Est** génère la population qui s'en sort le mieux académiquement et d'un point de vue salarial. Le taux d'emploi est en revanche mitigé par rapport à la population d'Europe, peut-être en raison d'un manque de débouchés et d'insertion professionnelle réussie. Mais cette population représente une petite partie de la population issue de l'immigration (~2 %).

Cela incite à penser que les causes de ces inégalités ne se limitent pas au champ du système éducatif français mais prennent également racine dans les milieux sociaux-économiques, démographiques et culturels. C'est ce que nous explorerons davantage dans le prochain chapitre (*voir figure 28*).

3. Des facteurs sociaux et culturels défavorisent la réussite des immigrés

Les jeunes issus de l’immigration viennent en moyenne de milieux sociodémographiques qui les défavorisent face au système français, par rapport à la population native.

1. LES FACTEURS SOCIODÉMOGRAPHIQUES PÈSENT LOURD SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE

Lorsqu’on parle d’inégalités de milieux sociodémographiques, il s’agit des origines, de la classe socio-professionnelle, du bagage éducatif (lié aux diplômes des parents), de la structure familiale, de la langue parlée à la maison...

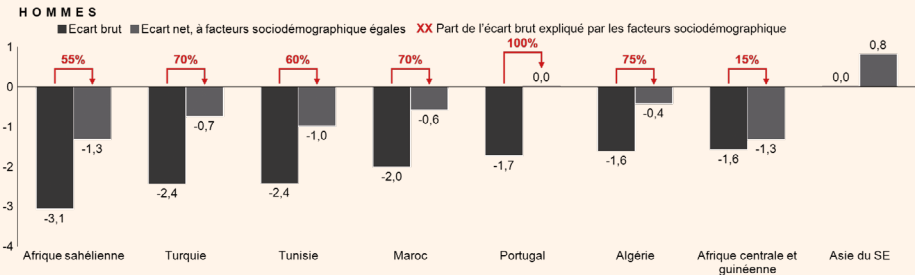
Le fait que les jeunes issus de l’immigration soient moins favorisés sur tous ces critères explique une grande partie des écarts de performance entre jeunes immigrés et jeunes issus de la

population native. Sans ces inégalités, les résultats des immigrés seraient plus proches de ceux des natifs.

Lorsque l’on regarde les résultats en classe de 3^e, pour les élèves du panel 2007, mais qu’on tient compte des différences sociales et familiales, on s’aperçoit que les écarts de performance se réduisent fortement pour les jeunes garçons et filles d’origine maghrébine (~60 à 75 % de réduction pour la plupart et un écart nul pour les jeunes filles d’origine tunisienne) ou portugaise (un écart nul après retraitement).

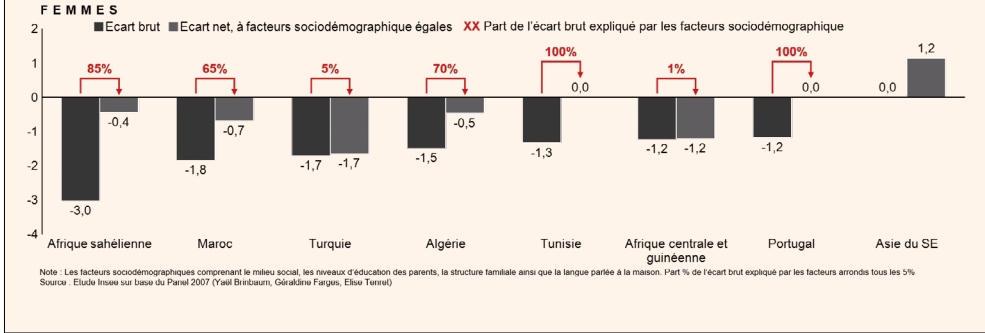
Pour l’immigration d’Afrique guinéenne et centrale, et pour les jeunes filles d’origine turque, des écarts de performance importants subsistent à caractéristiques sociales et familiales égales. A l’inverse, les jeunes issus de l’immigration d’Asie du Sud-Est deviennent plus performants que la population native

Figure 29 : Ecart brut et net (corrégés des facteurs sociodémographiques) de performance scolaire en 3ème entre hommes issus de l’immigration* et de la population native, par pays d’origine (Panel 2007, écart-type)



Note : Les facteurs sociodémographiques comprennent le milieu social, les niveaux d’éducation des parents, la structure familiale ainsi que la langue parlée à la maison. Part % de l’écart brut expliqué par les facteurs arrondis tous les 5%
 Source : Etude Insee sur base du Panel 2007 (Yvel Dombaum, Géraldine Farges, Clotilde Terret)

Figure 30 : Ecart brut et net (corrégés des facteurs sociodémographiques) de performance scolaire en 3ème entre femmes issues de l'immigration et de la population native, par pays d'origine (Panel 2007, écart-type)

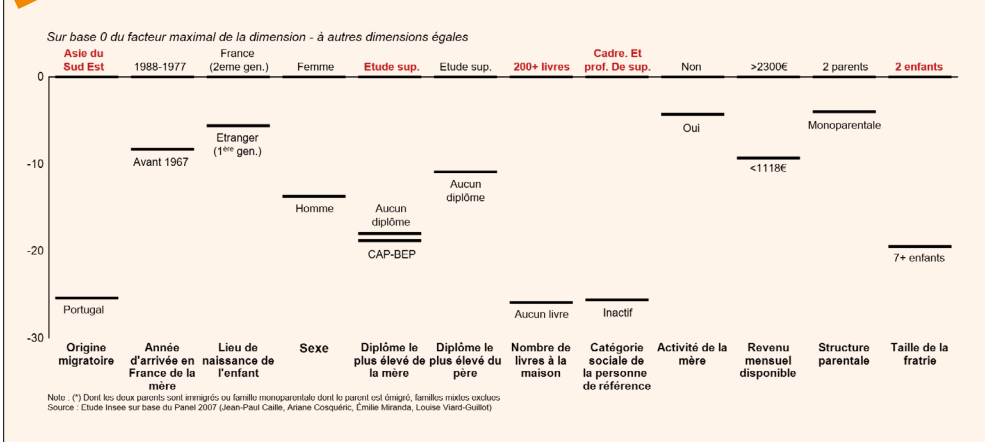


une fois le retraitement effectué (voir figures 29, 30).

Partant du constat que le contexte social et familial influence fortement sur les performances scolaires des enfants issus de l'immigration, et en nous appuyant sur l'étude du panel Insee 2007, on peut isoler les facteurs qui pèsent le plus sur les performances des jeunes issus de l'immigration, représentées ici par le taux d'accès à la seconde sans redoublement.

Parmi ces facteurs sociodémographiques (toutes choses étant égales par ailleurs), les plus déterminants sur les performances scolaires des enfants, en plus du pays d'origine, sont la catégorie socioprofessionnelle des parents et le nombre de livres détenus à la maison (25 points d'écart entre le plus haut facteur et le plus bas). Le niveau de diplôme de la mère et la taille de la fratrie sont également déterminants (19 points d'écart) (voir figure 31).

Figure 31 : Impacts (en points de %) sur le taux (%) d'accès à la 2nde sans redoublement parmi la population issue de l'immigration * (Panel 2007)



2. LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE (CSP) DES PARENTS COMPTE PLUS QUE LEURS REVENUS

La CSP est l'un des facteurs déterminants de la réussite d'un jeune

La catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence est un des premiers critères expliquant les différences de taux d'atteinte à la 2^e sans redoublement chez les jeunes issus de l'immigration : 22 points d'écart de taux d'atteinte à la 2^e sans redoublement entre un enfant de cadre ou profession intellectuelle supérieure et un enfant d'ouvrier non qualifié.

L'impact du niveau de revenu disponible de la famille est moins important que celui de la classe socioprofessionnelle : 9 points d'écart de taux d'atteinte à la 2^e sans redoublement entre un enfant dont le revenu mensuel disponible de la famille est supérieur à 2 300 € et un autre enfant dont la famille a un revenu mensuel

disponible inférieur à 1 118 € (voir figure 32).

Les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés dans les classes socioprofessionnelles les moins favorisées

- 75 % des jeunes issus de l'immigration appartiennent à des familles dont le père est ouvrier ou employé (contre 50 % dans la population native), avec des différences notables en fonction des pays d'origine. La part de cadres dans la population issue de l'immigration est quant à elle plus de deux fois plus faible que dans la population native (4 % contre 10 %).
- Parmi les origines migratoires où la part d'ouvriers et d'employés est la plus grande, on retrouve l'Algérie (82 %), le Portugal (81 %), les pays d'Afrique sahélienne (80 %), le Maroc et la Tunisie (78 %). L'Asie du Sud-Est se démarque avec la même part de cadres (10 %) et de professions intermédiaires (16 %) que dans la population native (voir figure 33).

Figure 32 : Impacts (en points de %) sur le taux (%) d'accès à la 2nde sans redoublement parmi la population issue de l'immigration * (Panel 2007)

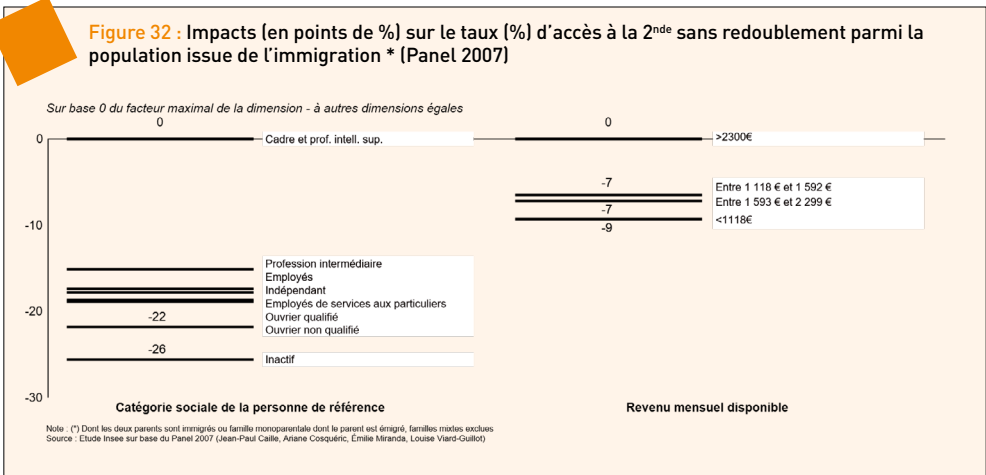
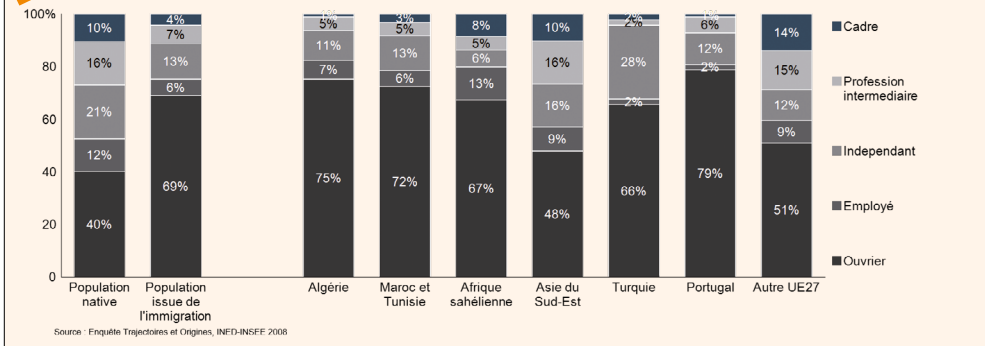


Figure 33 : Catégorie socioprofessionnelle des pères de familles immigrés et de la population native (% , 2008)



Cette surreprésentation reste forte mais se réduit d'une génération à l'autre

En effet, les fils de pères immigrés sont eux aussi en majorité des ouvriers et des employés, même si on constate une tendance à la baisse (60 % contre 75 % pour les pères immigrés) et des évolutions contrastées selon les origines migratoires.

- Parmi les descendants d'un père immigré, on retrouve la plus grande part d'ouvriers et d'employés chez les personnes issues de l'immigration turque (68 %), sahélienne (76 %) et algérienne (65 %). Globalement, on constate toutefois une baisse de cette part pour toutes les origines migratoires.

- En parallèle, on constate une évolution de la part de cadres entre les hommes de la première et de la deuxième génération : +7 points pour l'Algérie, +4 points pour la Turquie, +9 points pour le Portugal. Chez les personnes issues de l'immigration venant d'Afrique sahélienne, la part de cadres stagne, entre la première et la deuxième génération,

à 8 %, tandis que, pour l'immigration originaire d'Asie du Sud-Est, on enregistre une très forte hausse : + 22 points entre la première et la deuxième génération (voir figure 34 page 40).

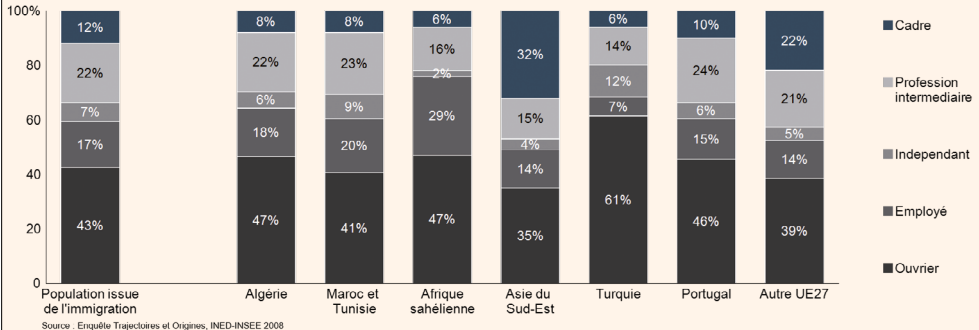
3. PLUS LE BAGAGE CULTUREL DES PARENTS EST ÉLEVÉ, PLUS FORTE EST LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS

Le nombre de livres à la maison et le diplôme de la mère sont des facteurs clés

À autres caractéristiques comparables, le nombre de livres détenus à la maison et le dernier diplôme obtenu par la mère figurent également parmi les principaux critères expliquant les différences de taux d'atteinte à la 2^{de} sans redoublement chez les jeunes issus de l'immigration.

- On compte 26 points d'écart de taux d'atteinte à la 2^{de} sans redoublement entre un enfant sans livres à la maison et un enfant avec plus de 200 livres à sa disposition.

Figure 34 : Catégorie socioprofessionnelle des hommes descendants d'un père immigré (% , 2008)



● On compte 18 points d'écart de taux d'atteinte à la 2de sans redoublement entre un enfant dont la mère n'a aucun diplôme et un enfant dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur.

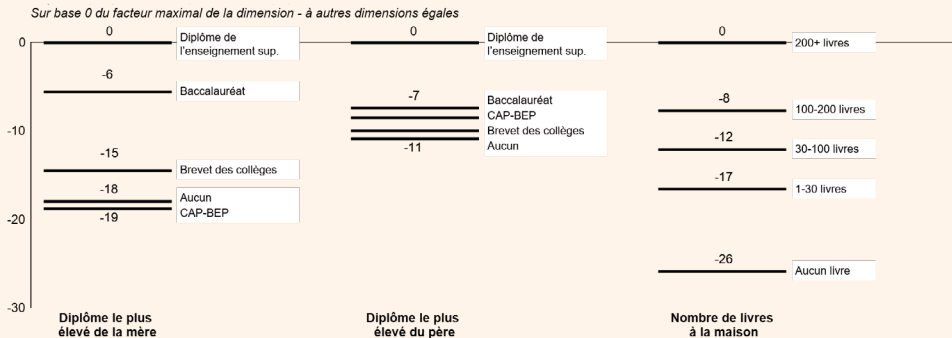
Notons que le dernier diplôme obtenu par le père est un facteur dont l'impact est important, mais moindre par rapport à celui de la mère. On peut supposer que cela vient du rôle d'éducation des enfants davantage endossé par la mère (voir figure 35).

25 % des femmes immigrées n'ont aucun diplôme (ce n'est pas le cas des immigrées européennes)

Plus de 1 femme immigrée de première génération sur 4 n'a aucun diplôme à la fin de ses études, contre seulement 9 % dans la population native.

On constate également des écarts dans la part de femmes titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur : 45 %

Figure 35 : Impacts (en points de %) sur le taux (%) d'accès à la 2nde sans redoublement parmi la population issue de l'immigration * (Panel 2007)



pour la population issue de l'immigration contre 58 % pour la population native. Cette répartition varie fortement en fonction des origines migratoires.

Parmi les origines migratoires où la part de femmes sans diplôme est la plus grande, on retrouve l'Afrique sahélienne (51 %), le Maroc et la Tunisie (37 %), la Turquie (36 %) ou encore le Portugal (34 %).

A l'inverse, on observe une part importante de femmes diplômées du baccalauréat ou du supérieur dans l'immigration d'Espagne et d'Italie (51 %) et à plus forte raison des autres pays de l'Union européenne (85 %, hors Portugal) (voir figure 36).

et près de deux fois moins de non diplômés (25 % contre 44 %) chez les immigrés arrivés après 1998, par rapport aux immigrés arrivés avant 1974 (voir figure 37 page 42).

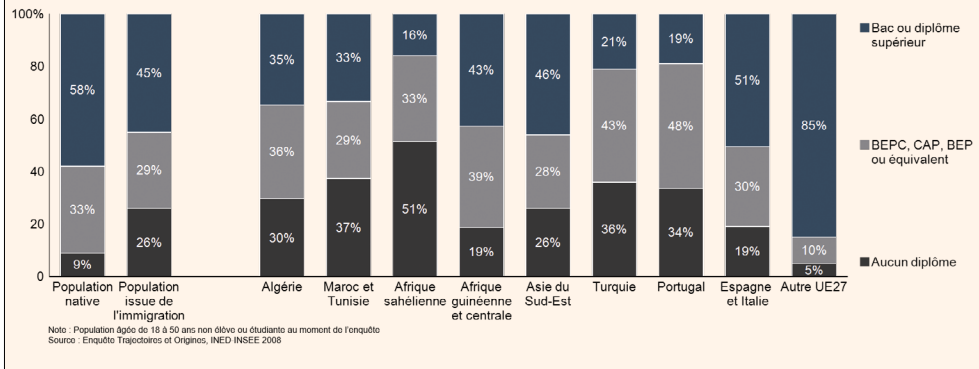
4. LA MAUVAISE MAÎTRISE DU FRANÇAIS EST HANDICAPANTE

La mauvaise maîtrise du français peut également être un facteur de mauvaise intégration (scolaire, professionnelle, sociale, citoyenne, etc.) pour la population issue de l'immigration.

Un niveau de départ différent

Lorsque l'on regarde le niveau de départ et le parcours d'apprentissage

Figure 36 : Diplôme obtenu par les femmes immigrés de première génération et de la population native à la fin de leurs études (% , 2008)



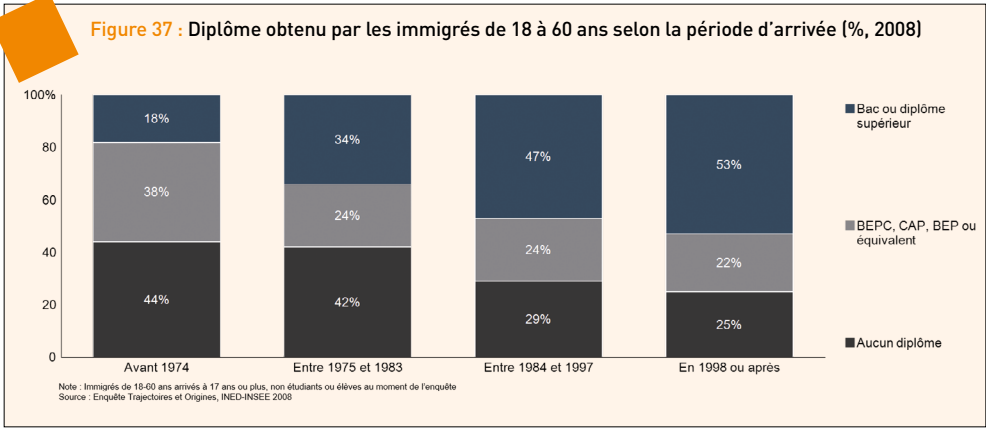
Les nouvelles vagues d'immigration sont plus diplômées

On note toutefois que les vagues d'immigration récentes sont en moyenne plus diplômées que les précédentes : près de trois fois plus de titulaires du bac ou d'un diplôme du supérieur (53 % contre 18 %)

du français chez les immigrés de première génération, on trouve des trajectoires différentes en fonction de l'origine migratoire.

En 2008, parmi les immigrés dont les parents ne parlaient pas le français et qui sont arrivés en France à 18 ans ou plus, 17 % estimaient avoir des difficultés à l'oral, voire aucune

Figure 37 : Diplôme obtenu par les immigrés de 18 à 60 ans selon la période d'arrivée (% , 2008)



notion de français. Ils étaient 58 % à avoir les mêmes difficultés à leur arrivée à l'âge adulte en France, soit une amélioration de 41 points.

À l'arrivée en France, les difficultés à l'oral ou le manque de notions de français sont plus courants pour l'immigration de pays n'ayant pas de passé culturel commun avec la France. 94 % des immigrés turcs, 92 % des immigrés portugais et 88 % des immigrés d'Asie du Sud-Est étaient concernés à leur arrivée, contre seulement 29 % des immigrés d'Afrique subsaharienne et 35 % des immigrés d'Algérie.

Des trajectoires d'apprentissages variées

On constate qu'il existe des trajectoires d'apprentissage du français différentes selon les origines migratoires. Par exemple, les immigrés turcs étaient encore 56 % à estimer avoir des difficultés à l'oral ou aucune notion de français en 2008, soit une amélioration de 38 points depuis leur arrivée. Dans le même temps, on a une amélioration de 77 points pour les immigrés portugais et de 68 points pour les immigrés d'Espagne et d'Italie (voir figure 38).

Figure 38 : Part d'immigrés arrivés en France à l'âge adulte* déclarant avoir des difficultés à l'oral ou ne pas avoir de notion de français (2008, %)

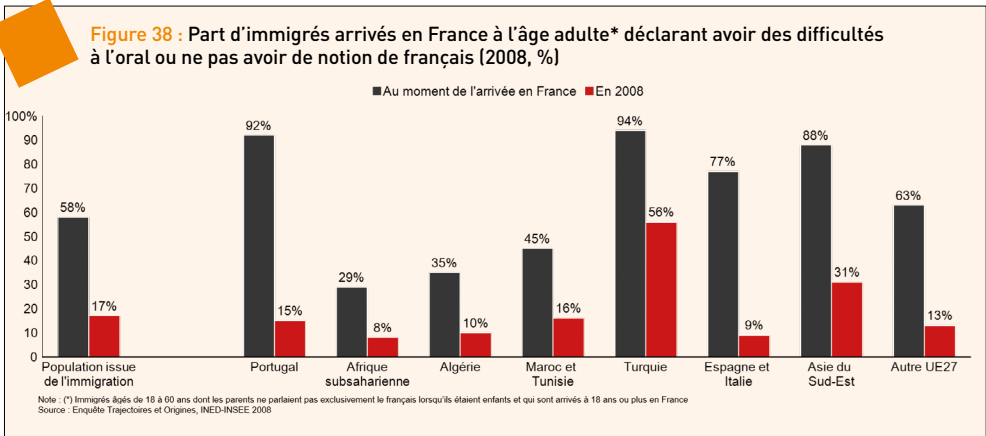
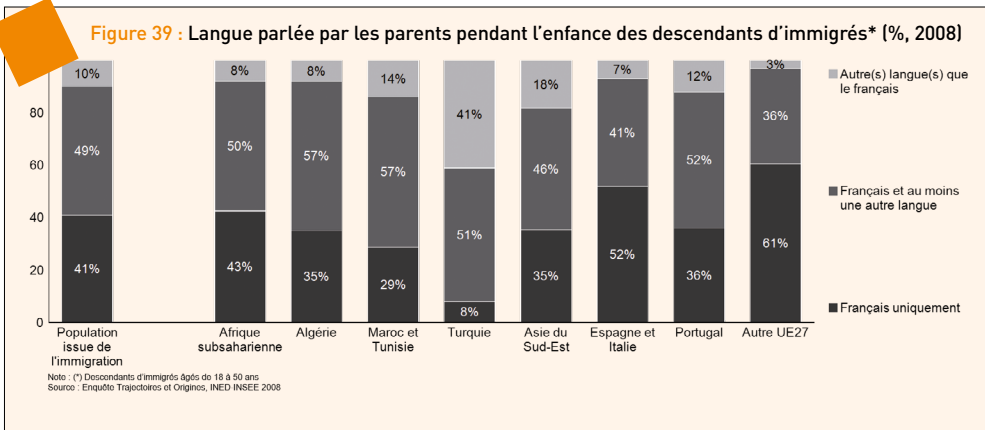


Figure 39 : Langue parlée par les parents pendant l'enfance des descendants d'immigrés* (% , 2008)



À cette notion de maîtrise de la langue française, il faut ajouter la volonté des parents issus de l'immigration de conserver et transmettre leur héritage culturel et linguistique à leurs enfants. Les descendants d'immigrés ont en majorité été élevés soit dans un environnement multilingue où le français était parlé en plus d'une autre langue (49 %), soit dans un environnement où le français était la seule langue parlée (41 %).

On constate cependant que, pour certaines origines migratoires, la pratique du français à la maison était limitée. Par exemple, 41 % des descendants d'immigrés turcs ont été élevés par leurs parents dans une autre langue que le français. Ce choix peut être motivé par la volonté de conserver son héritage culturel, mais il peut être aussi renforcé par la mauvaise maîtrise de la langue du pays d'accueil (voir figure 39).

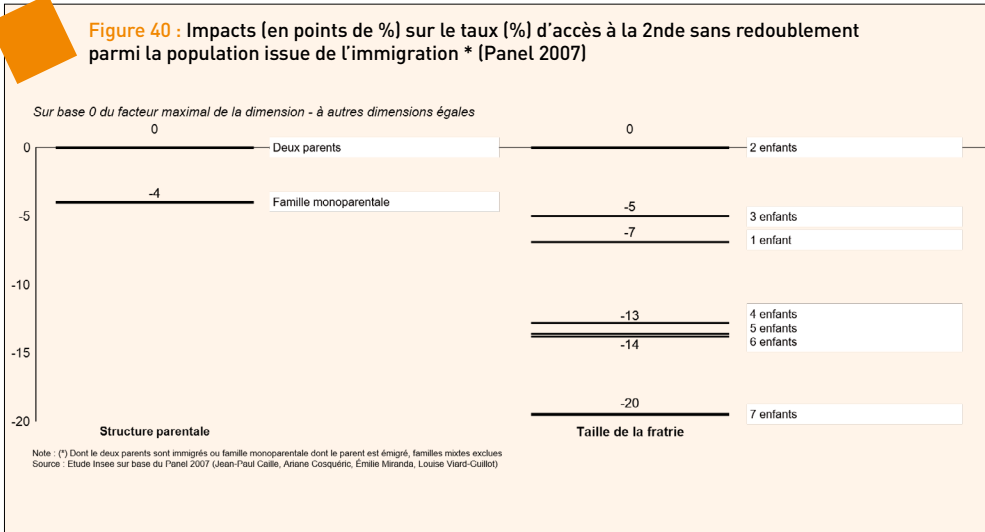
5. L'IMPACT DE LA STRUCTURE FAMILIALE : FAMILLES TRÈS NOMBREUSES ET MONOPARENTALES SONT PLUS EN DIFFICULTÉ

La structure familiale pèse sur la réussite

Toutes choses étant égales par ailleurs, le nombre d'enfants par famille et dans une moindre mesure la structure parentale (monoparentale ou non) fait également partie des principaux critères expliquant les différences de taux d'atteinte à la 2^{de} sans redoublement chez les jeunes issus de l'immigration.

- Il y a 20 points d'écart de taux d'atteinte à la 2^{de} sans redoublement entre un enfant issu d'une fratrie de 2 enfants et un enfant issu d'une fratrie de 7 enfants. On constate que cet écart commence à partir de 3 enfants par famille et se creuse à mesure que le nombre d'enfants s'agrandit.
- Il y a 4 points d'écart de taux d'atteinte à la 2^{de} sans redoublement entre un enfant issu d'une famille

Figure 40 : Impacts (en points de %) sur le taux (%) d'accès à la 2nde sans redoublement parmi la population issue de l'immigration* (Panel 2007)



monoparentale et un enfant ayant ses deux parents (voir figure 40).

Beaucoup de familles immigrées (surtout venues d’Afrique) sont des familles (très) nombreuses

Or, on constate que, dans le panel 2007, près de 50 % des familles immigrées ont 4 enfants ou plus, contre seulement 19 % dans la population native, avec des contrastes importants selon les pays d’origine.

- Parmi les origines migratoires où la part de familles avec 4 enfants ou plus est importante, on retrouve les pays du Maghreb (63 % pour le Maroc, 60 % pour la Tunisie et 57 % pour l’Algérie) et l’Afrique subsaharienne (61 %).

- A l’inverse, les familles issues d’Asie du Sud-Est et d’Europe ont en majorité 1 à 3 enfants (~80 %, comme pour la population native). La Turquie se distingue avec 57 % de familles ayant 1 à 3 enfants et 43 %

de familles ayant 4 enfants ou plus (voir figure 41).

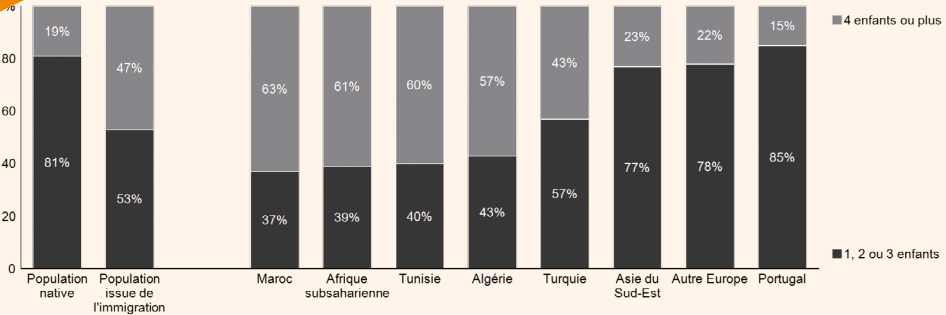
Cette différence s’efface quasiment à la génération suivante

Bien que le nombre moyen d’enfants par femme soit plus élevé dans la population immigrée (2,7 contre 1,9 pour la population native), on note que cette différence s’estompe pour les descendants d’immigrés, qui sont en ligne avec la population native (également 1,9 enfants par femme en moyenne). Par exemple, chez les immigrés de première génération issus du Maghreb, les femmes ont en moyenne 3,5 enfants. Ce chiffre descend à 2 enfants par femme pour les descendantes d’immigrés d’origine maghrébine (voir figure 42).

Beaucoup de familles immigrées sont monoparentales

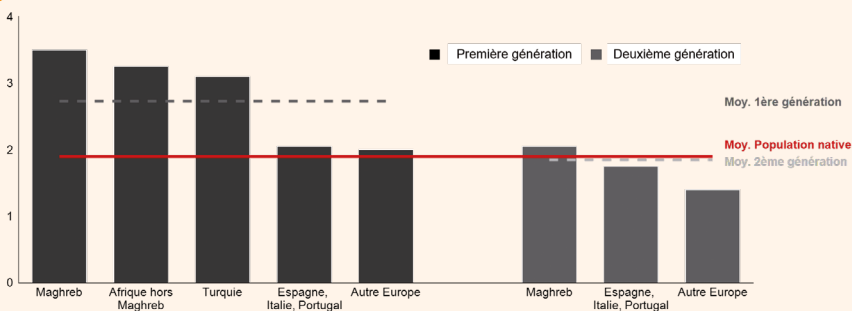
On remarque qu’il y a davantage de familles monoparentales avec

Figure 41 : Répartition du nombre d'enfants dans la fratrie dans les familles d'immigrées* selon le pays d'origine des parents (% , 2008)



Note : (*) 1 familles immigrées ayant un enfant entré en 6^{ème} à la rentrée 2007, familles mixtes exclues
 Source : Étude Immée sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Collin, Aniane Cosquerie, Emeline Merenda, Luciane Veard-Guillet)

Figure 42 : Nombre moyen d'enfants par femme parmi les populations issues de l'immigration (1ère et 2ème génération) en fonction de leur pays d'origine (2010)



Note : Femmes de 19 à 50 ans
 Source : INSEE, Insee Enquête Famille et Logements 2011

enfants mineurs dans certaines populations issues de l'immigration par rapport à la population totale, avec des différences importantes selon les pays d'origine.

- Parmi les origines migratoires où la part de familles monoparentales avec enfants mineurs est plus élevée que dans la population totale (23 %), on compte l'Afrique subsaharienne (34 %) et l'Algérie (29 %).

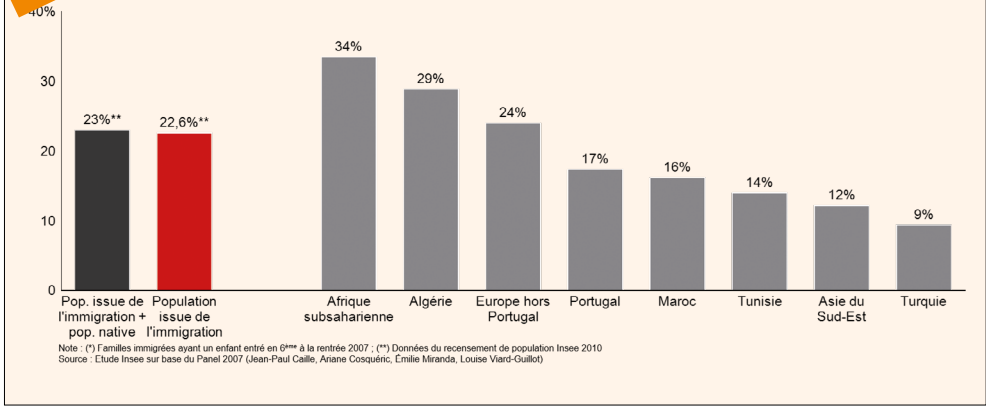
- Le département des statistiques, des études et de la documentation du ministère de l'Intérieur note par ailleurs, en 2010, que les femmes immigrées sont plus souvent à la tête

de familles monoparentales que les femmes non-immigrées (10 % contre 7 %, en comparant les femmes de 15 ans et plus dans chacune des populations) (voir figure 43 page 46).

La probabilité d'emploi dépend de la structure familiale, surtout pour les femmes

En plus d'avoir un impact sur les performances scolaires des enfants, la structure du cercle familial influe sur les probabilités d'emploi des populations issues de l'immigration, et ce en particulier pour les femmes. Plusieurs effets peuvent être décrits :

Figure 43 : Part des familles monoparentales avec enfants mineurs dans les familles issues de l'immigration* et dans la population totale (% , Panel 2007, Recensement 2010)



● On constate que la probabilité d'emploi se réduit le plus si l'on est une femme (par rapport à un homme), seule ou en couple avec un conjoint ne travaillant pas (contre en couple avec un conjoint qui travaille) et avec des enfants (contre sans enfants). Le statut d'immigré ne semble cependant pas avoir d'influence majeure, puisque des écarts semblables se retrouvent dans la population native.

● Quelle que soit l'origine étudiée ici, on constate des réductions importantes de la probabilité d'emploi pour les femmes avec enfant dont le conjoint ne travaille pas : -1,28 pour l'Europe du Sud et la population native, -1,25 pour le Maghreb. Les femmes seules avec enfant accumulent également des écarts importants : -1,1 environ pour les différents groupes (voir figure 44).

Figure 44 : Impact du type de ménage sur la probabilité d'emploi parmi la population issue de l'immigration d'Europe du Sud, du Maghreb et la population native (2005 - 2008)

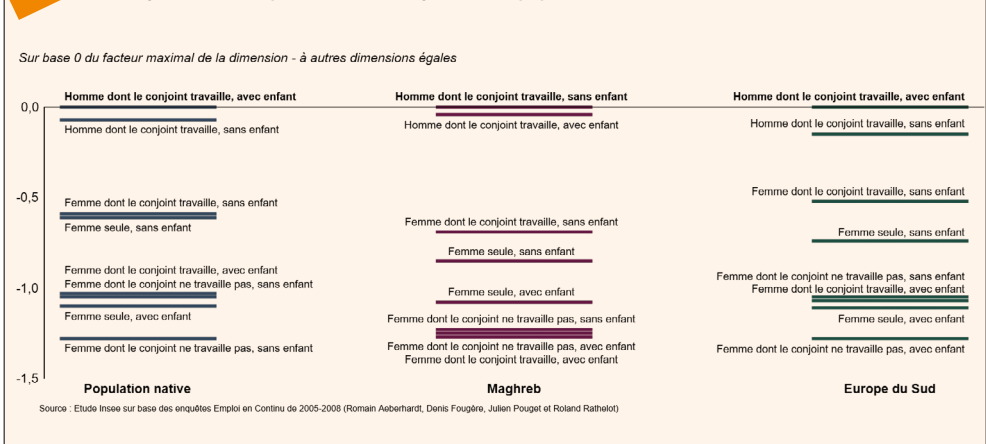


Figure 45 : Taux d'activité des femmes turques, maghrébines, par rapport à la population native* (2013 – 2018, %)

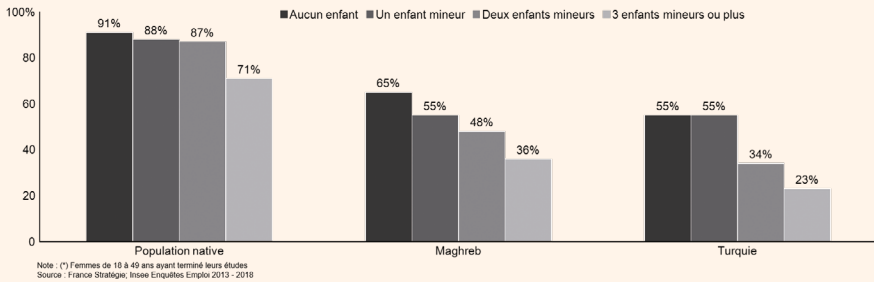
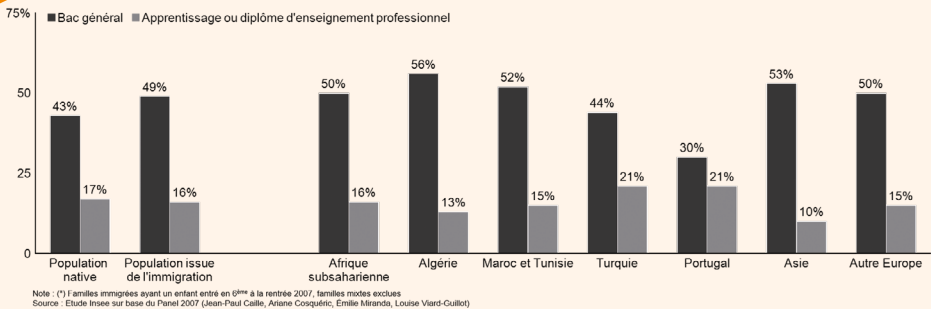


Figure 46 : Aspiration des parents immigrés* à la fin de la première année de 6ème de leur enfant, par rapport à la population native (% , Panel 2007)



Les femmes immigrées accumulent les facteurs qui éloignent de l'emploi

On constate que les femmes immigrées tendent à accumuler certains de ces facteurs pesant sur leur probabilité d'emploi (monoparentale, avec un conjoint sans travail, avec enfants) :

- On observe notamment des taux d'activité nettement plus bas chez les femmes immigrées maghrébines et turques, par rapport à la population native, notamment si elles ont plus de 3 enfants de moins de 18 ans à charge : 71 % de taux d'activité féminin pour la population native, 36 % pour l'immigration maghrébine et 23 % pour l'immigration turque.

- De plus, les femmes immigrées tendent à avoir leur premier enfant plus tôt que la population native (27 ans contre 28 ans) et à vivre en majorité seules contrairement à la population native (42 % des femmes immigrées maghrébines sont en couple, contre 58 % des femmes natives) (voir figure 45).

6. DES PARENTS AMBITIEUX MAIS QUI S'INVESTISSENT DIFFICILEMENT À L'ÉCOLE

Les parents issus de l'immigration sont ambitieux pour leurs enfants

On remarque souvent un décalage dans le rapport au système éducatif

entre parents immigrés et parents de la population native. Cela ne doit pas mener à la conclusion que les parents immigrés ne sont pas concernés puisqu'ils sont souvent plus ambitieux¹³ que la population native pour leurs enfants.

- Sur la base du panel 2007, on constate que les parents issus de l'immigration souhaitent à 49 % que leur enfant (alors en 6^e) poursuive ses études par un baccalauréat général, contre 43 % dans la population native, avec des différences en fonction du pays d'origine.
- Parmi les origines migratoires les plus ambitieuses pour leur enfant, on compte l'Algérie (56 % des parents aspirent à un bac général pour leur enfant), l'Asie (53 %) ou encore le Maroc et la Tunisie (52 %).
- L'immigration turque et portugaise semble, quant à elle, davantage valoriser l'apprentissage ou les diplômes de l'enseignement professionnel

13. Ce terme d'« ambition » peut prêter à confusion. Il désigne ici l'espérance d'études longues et de diplôme élevé pour un enfant, laissant entendre que l'ambition se résumerait à un parcours académique poussé. Nous gardons ce terme, adopté par la littérature scientifique, tout en regrettant ce qu'il induit en termes de représentation...

pour leur enfant : 21 % contre 17 % pour la population native (voir figure 46 page 47).

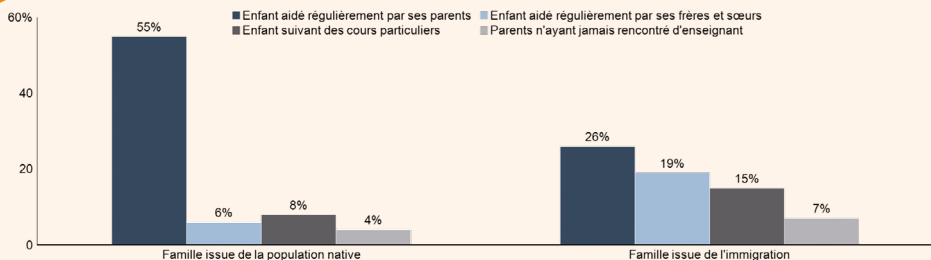
Mais ils ne s'impliquent pas autant dans le parcours scolaire que les natifs

Bien que plus ambitieux pour leurs enfants, les parents issus de l'immigration ne parviennent pas à s'impliquer de la même manière dans leur parcours scolaire, par rapport aux parents de la population non-immigrée.

- On constate un plus faible taux d'aide aux devoirs de la part des parents au sein des familles immigrées (26 %) par rapport aux familles natives (55 %). Cet écart est en partie compensé par l'implication des frères et sœurs dans l'aide aux devoirs, plus forte dans les familles immigrées (19 %) que dans les familles natives (6 %).
- De plus, près de deux fois plus de parents d'élèves immigrés n'ont jamais rencontré d'enseignant par rapport à la population native (7 % contre 4 %).

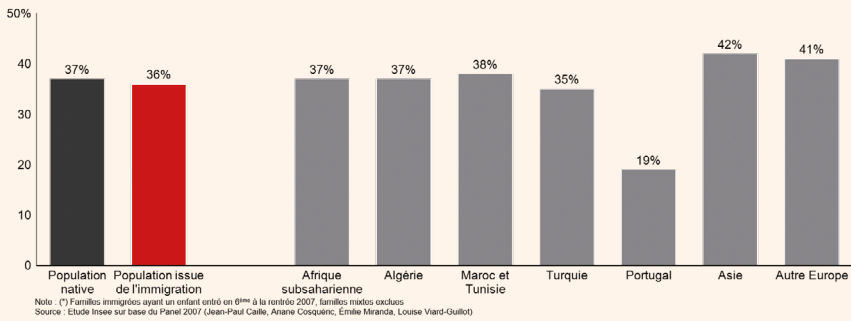
On notera toutefois que, malgré cette implication a priori moins forte

Figure 47 : Relation des parents d'élèves de 6^eme avec le parcours scolaire de leur enfant, en fonction du statut migratoire* (% , Panel 2007)



Note : (*) Familles immigrées ayant un enfant entré en 6^{me} à la rentrée 2007, familles mixtes exclues
Source : Etude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Arane Cosqueric, Emile Miranda, Louise Viard-Guillet)

Figure 48 : Part des immigrés* estimant que les diplômes du supérieur sont les plus utiles pour trouver un emploi, par rapport à la population native (% , Panel 2007)



des parents, les enfants de familles immigrées suivent plus souvent des cours particuliers que les enfants de familles natives (15 % contre 8 %) (voir figure 47).

Des raisons socioéconomiques mais aussi culturelles entraînent ce désengagement

Ce moindre engagement des parents dans le suivi de la scolarité s'explique ici encore en partie par des différences de contexte sociodémographique (maîtrise de la langue, bagage éducatif des parents, situation familiale), mais également par des biais culturels sur l'éducation et la valeur du travail tels que, par exemple :

- La vision de l'éducation comme une prérogative communautaire plus que familiale (notamment pour les familles venues d'Afrique subsaharienne).
- La valorisation des filières courtes qui professionnalisent – par exemple, 19 % des parents immigrés portugais pensent que les diplômes d'enseignement supérieur sont les diplômes les plus utiles pour trouver un emploi contre 42 % chez les

parents immigrés d'Asie et 37 % dans la population native (voir figure 48).

7. DES CONTRAINTES LIÉES AU PAYS D'ORIGINE ET À LA MIGRATION ELLE-MÊME

Le traumatisme du parcours migratoire

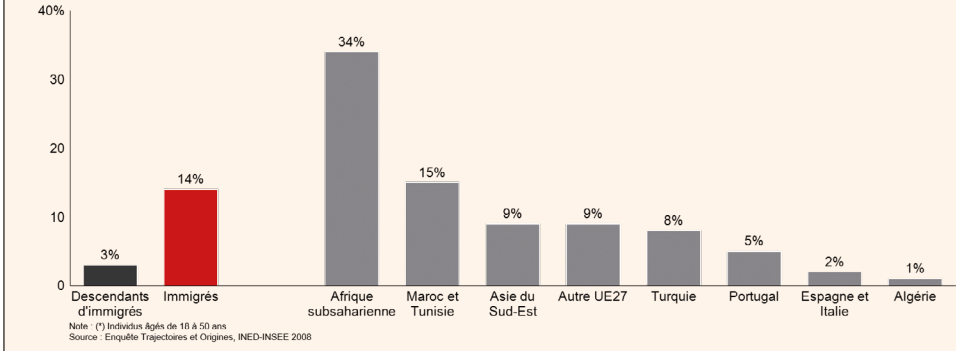
Pour les immigrés de première génération, le motif de départ (exil, regroupement familial, études, etc.) et les traumatismes liés au voyage ont naturellement une influence sur la réussite scolaire et professionnelle.

Un lien (notamment financier) les attache à leur région d'origine

Par ailleurs, les immigrés restent bien souvent engagés vis-à-vis de leur région d'origine, notamment à travers des transferts financiers réguliers à leur famille.

- 14 % des immigrés de première génération envoient régulièrement de l'argent hors de la France métropolitaine, avec des disparités en fonction des pays d'origine.

Figure 49 : Part des immigrés* apportant une aide financière régulière à un ménage hors France métropolitaine (2008, %)



● Parmi les origines migratoires les plus engagées financièrement dans leur région d'origine, on compte : l'Afrique subsaharienne (34 %), le Maroc et la Tunisie (15 %). Cette pratique n'est cependant pas répandue partout (seulement 1 % en Algérie et 2 % en Espagne et en Italie).

Ce type d'engagement contribue au développement économique de certaines régions du monde, mais

peut également influencer sur les choix d'orientation des immigrés, qui privilégient alors des études courtes et une entrée rapide sur le marché du travail.

On notera toutefois que ce phénomène s'atténue fortement pour les descendants d'immigrés, qui ne sont que 3 % à entretenir ce type de lien avec la région d'origine de leur famille (voir figure 49).

4. Le système français semble accentuer les inégalités (au lieu de les combler)

Nous voyons comment une partie des inégalités de réussite peut s'expliquer par le contexte familial et l'histoire personnelle des jeunes issus de l'immigration. Ces facteurs n'expliquent pas tout. Le système éducatif, qui devrait contribuer à combler les difficultés, peut hélas contribuer à les accentuer.

1. LES INÉGALITÉS (DE DIPLÔME, DE RÉSIDENCE) ONT UN POIDS PLUS LOURD POUR LES POPULATIONS IMMIGRÉES QUE POUR LES NATIFS

Nous avons identifié que des éléments structurels du système éducatif français tels que la carte scolaire ou l'orientation scolaire et

professionnelle expliquent également en partie les inégalités. Mais elles pèsent plus lourd sur les populations immigrées, comme s’il y avait un effet cumulatif.

- Le lieu de résidence (Île-de-France, province et Zone Urbaine Sensible ou non) est un critère qui pèse davantage sur la probabilité d’emploi pour la population issue de l’immigration que pour la population native¹⁴ : impact de 0,37 (delta max-min sur le coefficient de déterminant) sur la probabilité d’emploi pour la population native tandis qu’il s’agit d’un impact supérieur de 0,50 sur la probabilité d’emploi pour les descendants d’immigrés d’Europe du Sud ou du Maghreb.
- Toutes choses étant égales par ailleurs (notamment le type de ménage ou l’expérience professionnelle), le type de diplôme (i.e. l’orientation professionnelle) est un critère qui pèse davantage sur le taux d’emploi de la population issue de l’immigration que parmi la population

native¹⁵ : impact de 0,65 pour la population native tandis qu’il s’agit d’un impact supérieur de 0,83 et 1,1 sur la probabilité d’emploi respectivement pour les descendants d’immigrés d’Europe du Sud ou du Maghreb (voir figure 50, figure 51 page 52).

L’écart restant, dit « inexpliqué », peut être attribué (au moins en partie) à la discrimination, comme nous le détaillerons plus tard.

Une concentration de ces jeunes dans les banlieues défavorisées d’Île-de-France et encore plus dans certains établissements

Aujourd’hui, la concentration des milieux défavorisés reproduit, voire accentue, les inégalités. C’est un problème d’aménagement du territoire, mais il se trouve amplifié par la politique éducative et a un impact direct sur la réussite scolaire et professionnelle des populations issue de l’immigration.

14. À caractéristiques observables et comparables égales (type de ménage, expérience professionnelle et niveau de diplôme)

15. À caractéristiques observables et comparables égales (type de ménage, expérience professionnelle et lieu de résidence)

Figure 50 : Impact du type de ménage sur la probabilité d’emploi parmi la population issue de l’immigration d’Europe du Sud, du Maghreb et la population native (2005 - 2008)

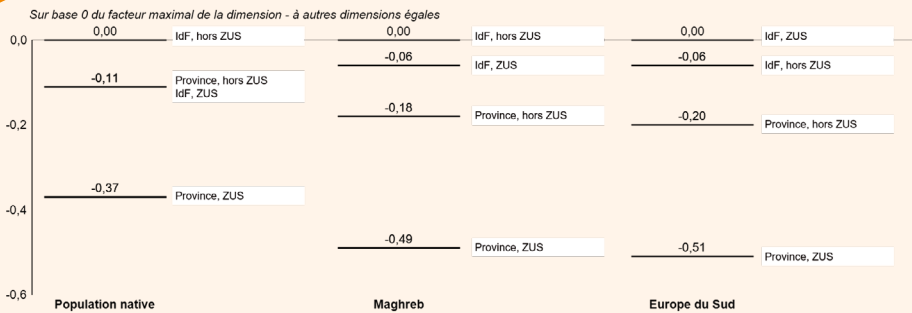
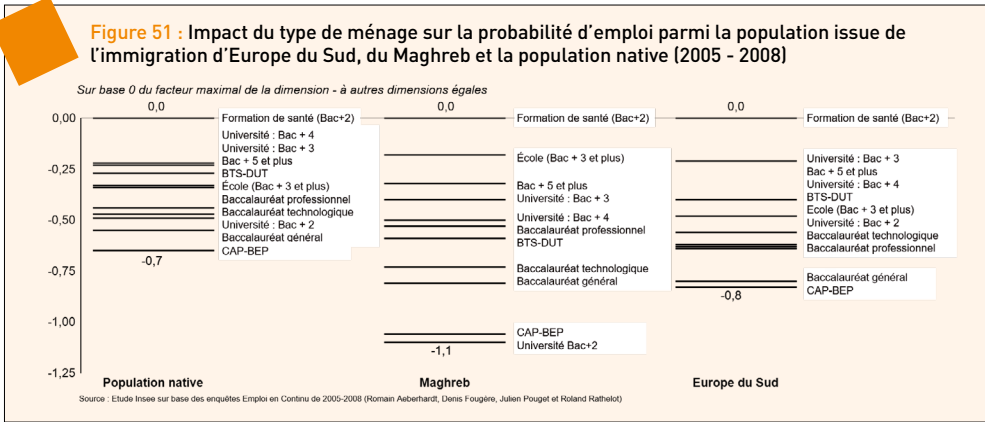


Figure 51 : Impact du type de ménage sur la probabilité d'emploi parmi la population issue de l'immigration d'Europe du Sud, du Maghreb et la population native (2005 - 2008)



Une corrélation forte entre concentration d'élèves défavorisés et performance scolaire

En effet, les enquêtes PISA démontrent la forte corrélation entre la concentration d'élèves défavorisés (en général, et pour la population issue de l'immigration spécifiquement) et la moindre performance des élèves en compréhension de l'écrit à 15 ans.

- La corrélation est forte pour la concentration d'élèves défavorisés de toutes origines, et elle est bien moindre pour la population issue de l'immigration en général. Cela suggère donc bien que le lien tient

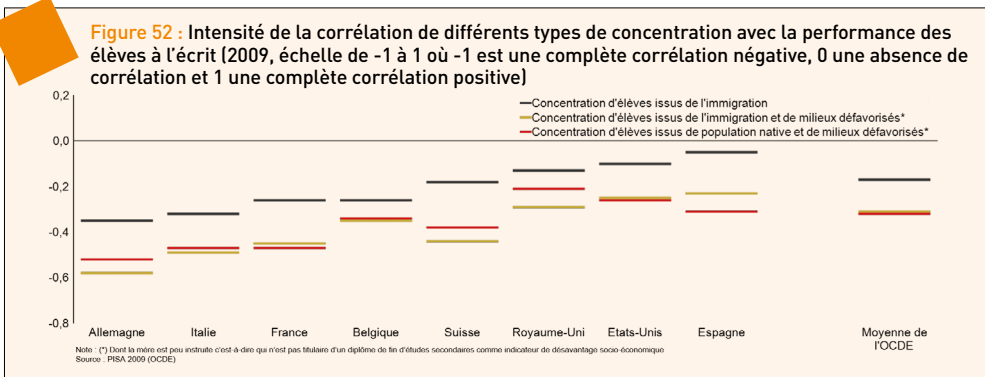
davantage au contexte social défavorisé qu'au statut migratoire.

- Cette corrélation est vraie pour la plupart des pays de l'OCDE, mais de façon particulièrement élevée pour la France (voir figure 52).

Une nette concentration géographique des populations immigrées, en périphérie des grandes agglomérations

On constate une nette concentration géographique des jeunes issus de l'immigration (particulièrement l'immigration extra-européenne – Afrique subsaharienne, Maghreb et Turquie principalement) dans certains

Figure 52 : Intensité de la corrélation de différents types de concentration avec la performance des élèves à l'écrit (2009, échelle de -1 à 1 où -1 est une complète corrélation négative, 0 une absence de corrélation et 1 une complète corrélation positive)



quartiers, généralement en périphérie des grandes agglomérations.

- Si la part des jeunes issus de l'immigration extra-européenne, parmi les moins de 18 ans, est de 16 % à l'échelle nationale en 2015, elle s'élève à 27 % au total dans les unités urbaines de plus de 100 000 habitants et en moyenne à 42 % au niveau des quartiers où ils sont les plus présents.

- Ces écarts sont réels, mais moins importants pour les jeunes issus de l'immigration européenne (Europe du Sud et Turquie principalement) : en moyenne, ces jeunes vivent dans un quartier où ils représentent ~10 % de tous les jeunes (tandis qu'ils ne représentent que ~6 % des jeunes dans les agglomérations de plus de 100 000 habitants et 5 % au total en France).

- L'unité urbaine de Paris se distingue par un indice de concentration des jeunes issus de l'immigration extra-européenne particulièrement élevé (proche de 50 %) par rapport au reste de la France.

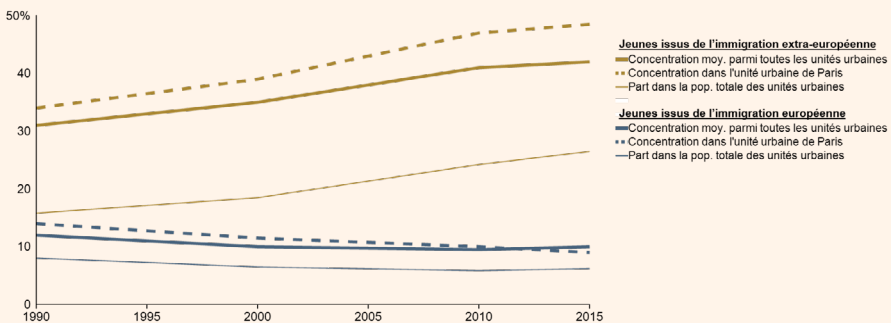
- Enfin, on note que cette concentration des jeunes issus de l'immigration extra-européenne a eu tendance à s'accroître depuis 1990, en parallèle de l'augmentation de la part de cette population dans la population totale, ce qui suggère que cette population continue de rester dans les mêmes quartiers au fil des générations et des nouveaux arrivants (voir figure 53).

La concentration d'élèves défavorisés s'aggrave dans les établissements publics

Cette concentration des jeunes de milieux défavorisés dans les banlieues des grandes agglomérations se retrouve de façon aggravée dans les établissements scolaires de proximité, puisque ceux qui le peuvent échappent à la carte scolaire en rejoignant un établissement privé.

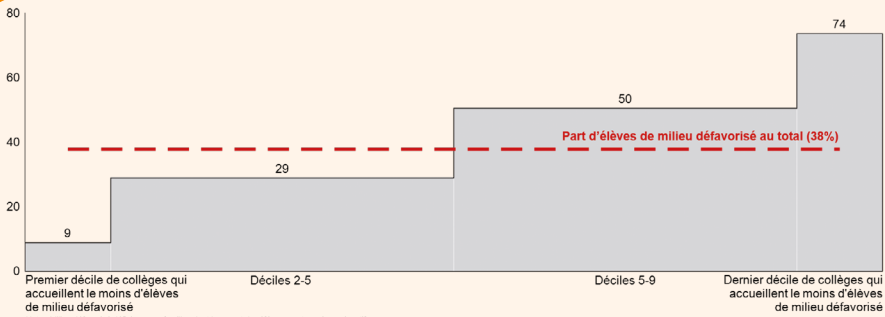
- En 2015, les 10 % des collèges qui accueillent la plus faible proportion d'élèves de milieux défavorisés en comptent en moyenne 9 % dans leurs effectifs (au lieu des 38 % que

Figure 53 : Indice de concentration des jeunes de moins de 18 ans issus de l'immigration selon leur origine (1990-2015, % parmi les unités urbaines de >100K habitants)



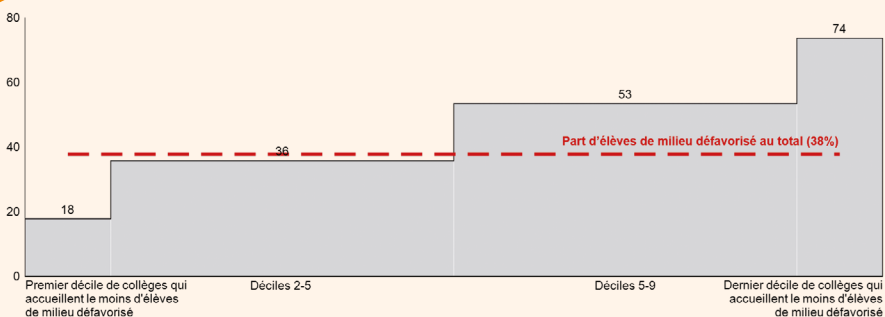
Lecture : Indice de concentration = un jeune issu de l'immigration tiré au hasard vit en moyenne dans un quartier où les jeunes issus de l'immigration représentent XX % des jeunes de moins de 18 ans
 Source : France Stratégie (Hugo Dotton, Pierre-Yves Cussiet, Clément Dherbecourt, Alban George)

Figure 54 : Part moyenne d'élèves de milieu défavorisé des collèges (publics et privés), répartis selon cette proportion d'élèves de milieu défavorisé (à la rentrée 2015, %)



Note : Milieu défavorisé défini comme familles dont le parent de référence est ouvrier ou inactif
Source : Étude DEFP (Pauline Givord, Marine Guillem, Olivier Morso, Fabrice Murat)

Figure 55 : Part moyenne d'élèves de milieu défavorisé des collèges publics, répartis selon cette proportion d'élèves de milieu défavorisé (à la rentrée 2015, %)



Note : Milieu défavorisé défini comme familles dont le parent de référence est ouvrier ou inactif
Source : Étude DEFP (Pauline Givord, Marine Guillem, Olivier Morso, Fabrice Murat)

cette population représente dans la population totale) et, à l'autre extrémité, les 10 % qui en accueillent le plus en proportion ont une part de 74 % en moyenne.

- On note ici que ces chiffres concernent les élèves de milieux défavorisés en général (définis comme élèves dont le parent de référence est ouvrier ou inactif), et non pas uniquement les élèves issus de l'immigration. Cependant, on a montré plus haut que les familles issues de l'immigration étaient surreprésentées parmi eux (voir figure 54).

Les collèges publics accueillant davantage de jeunes issus de milieux populaires que les collèges privés, on trouve une répartition assez proche et légèrement plus homogène en se restreignant aux collèges publics (premier décile à 22,7 % et dernier décile à 65,3 %). Les valeurs, pour les établissements privés, sont systématiquement plus faibles, traduisant un recrutement d'élèves plus favorisés de manière générale. Elles mettent toutefois en évidence certains collèges privés (le dernier décile notamment) qui comptent 43,2 % d'élèves de

Figure 56 : Part moyenne d'élèves de milieu défavorisé des collèges privés, répartis selon cette proportion d'élèves de milieu défavorisé (à la rentrée 2015, %)

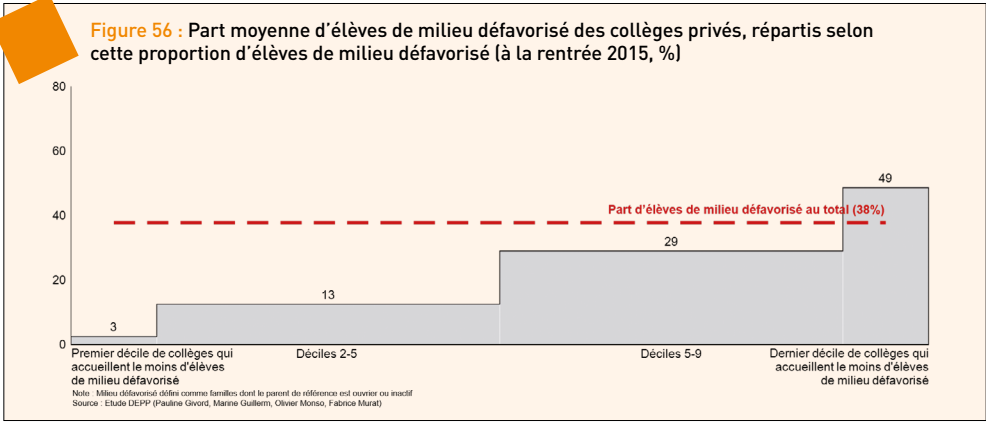
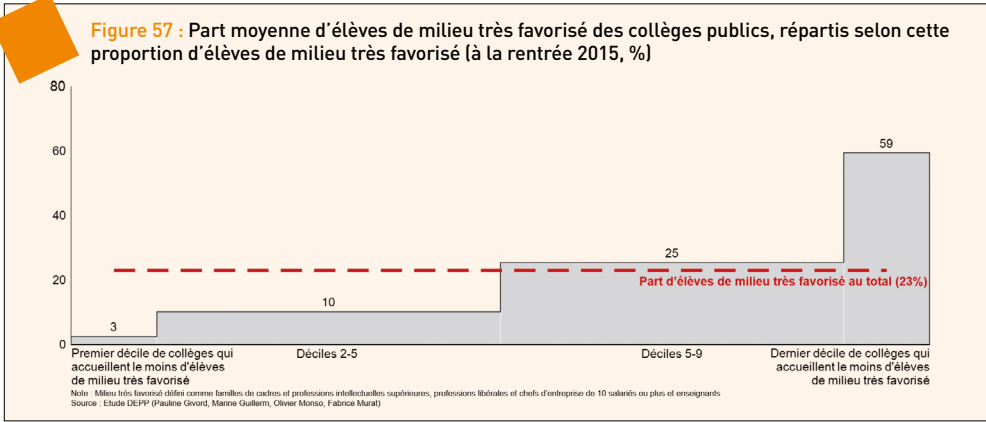


Figure 57 : Part moyenne d'élèves de milieu très favorisé des collèges publics, répartis selon cette proportion d'élèves de milieu très favorisé (à la rentrée 2015, %)

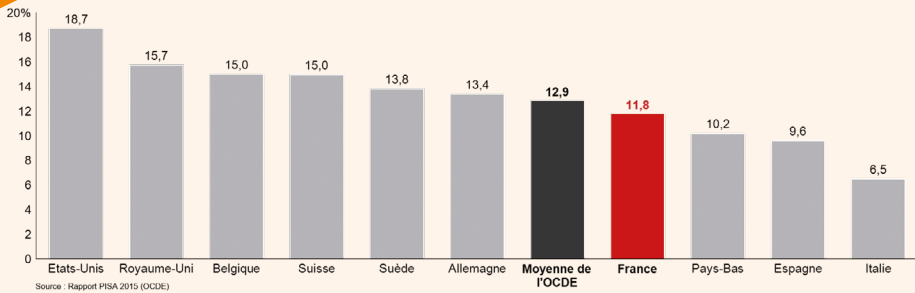


milieux défavorisés, ce qui est supérieur aux 37,8 % que cette population représente à l'échelle nationale. D'une certaine façon, on peut dire que certains collèges privés arrivent à atteindre une véritable mixité sociale (avec des élèves de différents milieux), là où les établissements publics dans les quartiers populaires voient surtout une surreprésentation des enfants de milieux populaires (voir figures 55, 56).

Enfin, en effectuant la même analyse pour les élèves de milieux très favorisés (familles de cadres et professions intellectuelles supérieures, professions

libérales, chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus et enseignants), on note qu'ils sont également, voire davantage, concentrés, ce qui participe aussi à un manque de mixité sociale. En effet, les 10 % des collèges (publics et privés) qui accueillent la plus faible proportion d'élèves de milieux très favorisés en comptent en moyenne 3 % dans leurs effectifs (au lieu des 23 % que cette population représente dans la population totale). À l'autre extrémité, les 10 % qui en accueillent le plus en proportion ont une part de 59 % en moyenne (voir figure 57).

Figure 58 : Indice de concentration des élèves issus de l'immigration dans des établissements scolaires (2015, %)



Cette situation de concentration n'est d'ailleurs pas propre à la France puisque l'étude PISA 2015 montre que le niveau de concentration des élèves issus de l'immigration en France (11,8 %) est comparable à d'autres pays européens et inférieur à la moyenne de l'OCDE (12,9 %) (voir figure 58).

Quelles explications à la corrélation entre le milieu défavorisé et une performance scolaire altérée ?

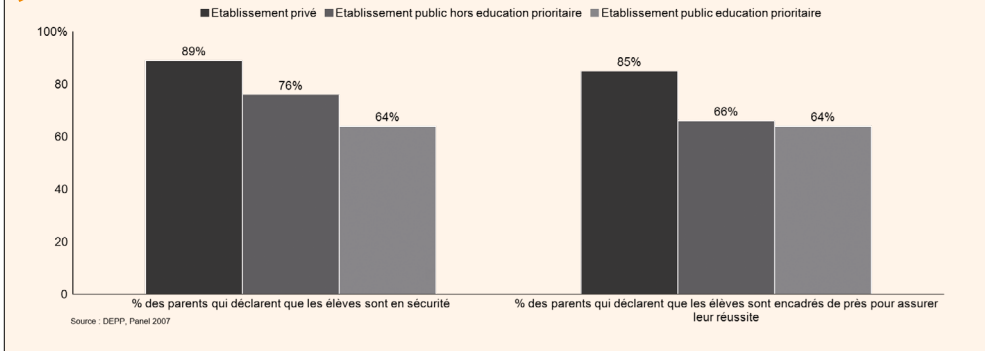
La corrélation négative entre concentration des milieux défavorisés et performance scolaire a été source de multiples théories économétriques dont les principales (outre les effets sociodémographiques déjà abordés plus haut) sont :

- **Un effet de sous-culture de référence** : peu de modèles ambitieux. Dans cette perspective, un groupe de référence (ou plusieurs sous-groupes) émergent au sein d'une classe ou d'un établissement, définissant un ensemble de normes comportementales communes qui faciliterait ou au contraire ralentirait l'apprentissage.

Or, tous les élèves tendent à vouloir converger vers le consensus et l'appartenance à un groupe de référence pour s'intégrer et, à l'inverse, à se priver de l'ambition pourtant légitime des groupes de référence auxquels ils ne pensent pas appartenir. On souligne ainsi, en plus de l'importance de modèles positifs au sein de la classe et de l'établissement, l'importance de la valorisation des modèles de réussite en dehors de l'établissement (dans la société, le sport, etc.) pour les jeunes issus de l'immigration.

- **Un effet de facteurs institutionnels** : peu d'enseignants chevronnés, peu de médecins scolaires... Par exemple, les enseignants les plus compétents pourraient ne pas être attirés par les écoles accueillant un public considéré comme difficile, l'investissement dans les écoles situées dans les quartiers les plus pauvres pourrait être moins élevé, ou encore le nombre limité de médecins scolaires pourrait particulièrement jouer en défaveur des établissements de REP ou REP +. On note par exemple que seulement ~65 % des parents immigrés dont l'enfant

Figure 59 : Perception des parents immigrés sur le niveau d'insécurité et d'encadrement éducatif d'élèves de différents types d'établissement (2007, %)



(6^e) est en établissement public estimant qu'il est encadré de manière à assurer sa réussite, contre 85 % en établissement privé.

● **L'impact de l'insécurité sur les capacités à s'investir scolairement.** Pour les élèves vivant dans un état d'insécurité (physique, matériel ou psychologique), cela représente un frein à l'apprentissage. On note par exemple que seulement 64 % des parents immigrés dont l'enfant (6^e) est en établissement public prioritaire estiment qu'il est en sécurité dans l'établissement, contre 76 % en établissement public hors éducation prioritaire et 89 % en établissement privé (voir figure 59).

diplômes entre population native et population issue de l'immigration. Cela s'explique bien évidemment par des différences de performances et d'acquis scolaires au collège mais il semblerait également qu'il y ait des inégalités d'orientation en elles-mêmes. En effet les jeunes issus de l'immigration sont plus nombreux que ceux de la population native à considérer qu'ils ont été moins bien traités lors des décisions d'orientations (voir figure 60 page 58).

On peut soulever plusieurs éléments du système d'orientation comme potentiels facteurs d'explication :

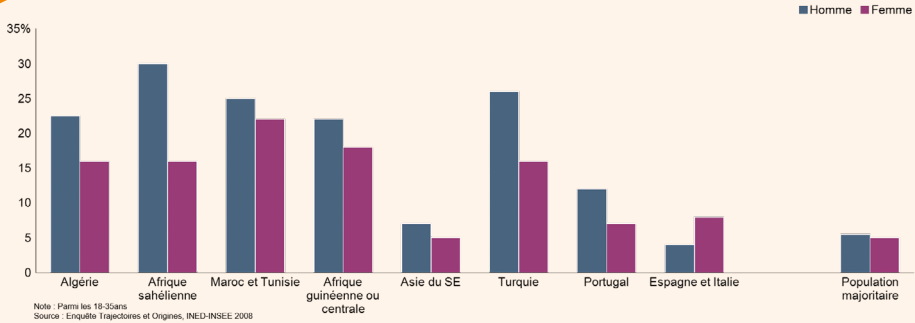
- La nature « élitiste » du système qui parfois crée un sentiment d'orientation par défaut plus que par attrait, pour les diplômés courts et professionnels notamment.
- Une inégalité d'information selon les établissements, les enseignants ou les parents, en ce qui concerne les possibilités de filières, de débouchés ou encore en ce qui concerne les requis académiques et de compétences.

2. UNE DISCRIMINATION À L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET À L'EMBAUCHE ?

Les jeunes issus de l'immigration se sentent discriminés à l'orientation

Nous avons vu précédemment qu'il y a des différences d'orientation et de

Figure 60 : Part des descendants d'immigrés ayant déclaré avoir été moins bien traités lors de décision d'orientation, selon leur pays d'origine (2008, %)



Une discrimination à l'embauche sur des facteurs sociodémographiques, mais peut-être pas seulement

L'écart de réussite entre population issue de l'immigration et population native s'explique donc en partie par des facteurs sociodémographiques (âge, classe sociale, situation familiale, bagage culturel familial) ou encore par des inégalités d'expérience scolaire (carte scolaire/lieu de résidence, orientation professionnelle/type de diplôme). Toutefois, plusieurs analyses ont montré qu'à profil comparable, les écarts

(notamment sur le taux de chômage) se réduisent, mais perdurent pour certaines origines :

- S'ils disparaissent quasiment complètement pour les populations issues de l'immigration d'Europe du Sud et d'Asie du Sud-Est, ils restent importants pour les populations issues de l'immigration africaine (subsaharienne et Maghreb).
- Ils se réduisent davantage pour les descendants d'immigrés (2^e génération) que pour les premières générations, notamment pour l'immigration turque.

Figure 61 : Décomposition des écarts de chômage entre les hommes issus de l'immigration et la population native, par origine migratoire (2013 - 2018, points)

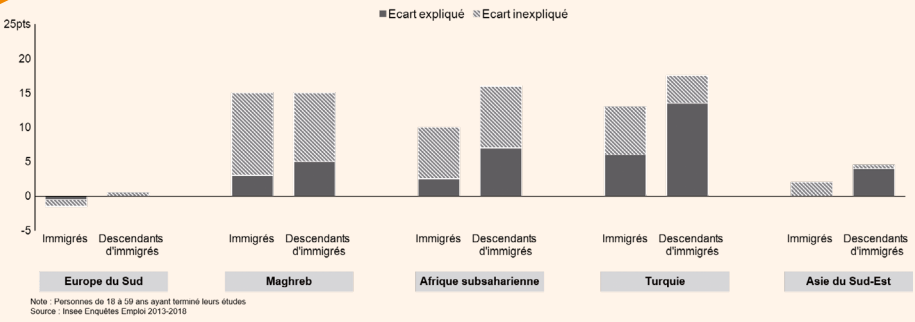


Figure 62 : Décomposition des écarts de chômage entre les femmes issues de l'immigration et la population native, par origine migratoire (2013 - 2018, points)

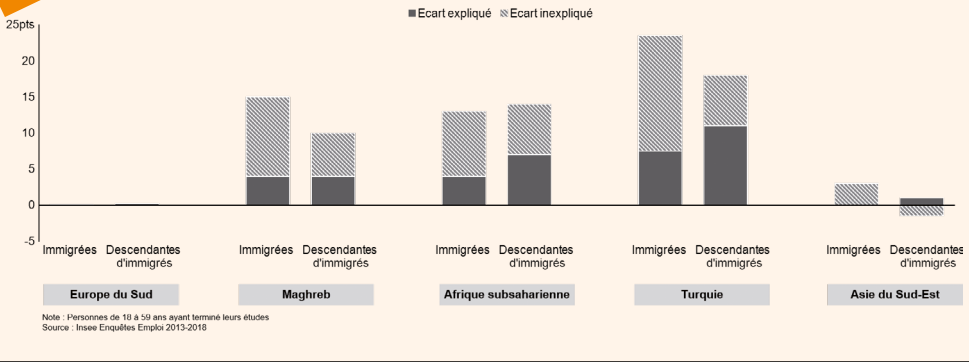
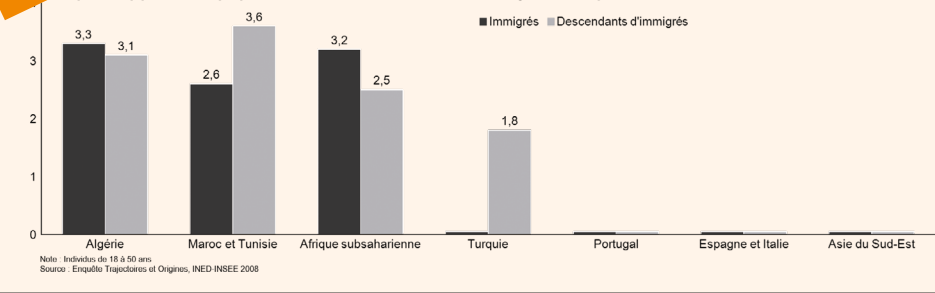


Figure 63 : Risque relatif d'avoir déclaré un refus injuste d'emploi au cours des cinq dernières années, par rapport à la population native (2008, échelle logarithmique)



● Mais ils se réduisent en proportion similaire pour les femmes et les hommes (voir figures 61, 62).

L'écart restant, dit « inexpliqué », peut être attribué à plusieurs facteurs inconnus. Mais on s'accorde à dire qu'au moins une partie (difficilement quantifiable) est à attribuer à de la discrimination. En effet, les populations issues de l'immigration

déclarent plus fréquemment que la population native un refus injuste d'emploi.

Ce phénomène est particulièrement avéré pour les immigrants et descendants d'immigrants d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, qui sont 2,5 à 3,5 fois plus susceptibles de déclarer un refus injuste d'emploi par rapport à la population native (voir figure 63).

5. La France n'est pas le plus mauvais élève

Compte tenu de ses flux migratoires, le système français semble bien s'en sortir relativement aux autres pays dans la réussite scolaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration.

Des écarts de performance scolaire importants (notamment en sciences et lecture) (voir figure 64)

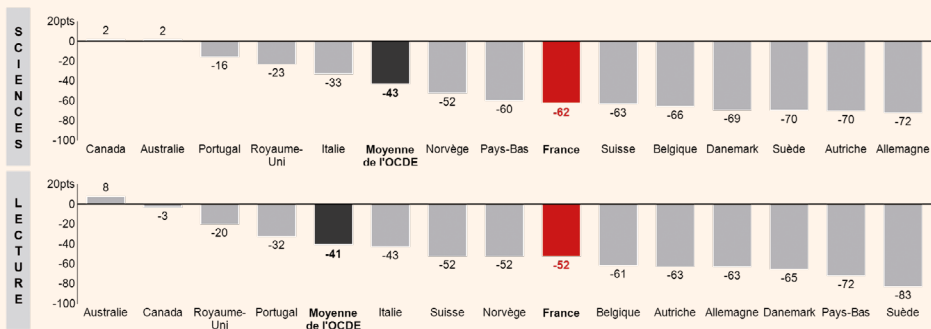
Les enquêtes PISA nous éclairent sur la performance scolaire des jeunes issus de l'immigration, comparée à celle des jeunes issus de la population native, dans les différents pays de l'OCDE. On s'appuiera ici sur les résultats de l'étude PISA 2015 pour les sciences et 2018 pour la lecture.

- On remarque que l'écart de performance entre immigrés de 1^{re} génération et natifs à l'épreuve de sciences est de 62 points en France en 2015, contre 43 points pour la moyenne de l'OCDE. L'écart de performance est ainsi plus grand qu'au Portugal (16 points) ou en Norvège (52 points), mais plus faible qu'en Suède (70 points) ou en Allemagne (72 points).

1. LA FRANCE SEMBLE MOINS PERFORMANTE QUE D'AUTRES POUR FAIRE RÉUSSIR LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

A travers les études PISA, on remarque des écarts de réussite (performance scolaire, sentiment d'appartenance, bien-être, etc.) entre immigrés et natifs, plus marqués en France qu'ailleurs.

Figure 64 : Ecart de performance en sciences et lecture entre immigrés et population native* (2015, 2018, différence en nombre de points aux tests PISA)



Note : Les données de la catégorie « Sciences » proviennent du rapport PISA 2015, celles de la catégorie « Lecture » du rapport PISA 2018. Source : Rapports PISA 2015 et 2018 (OCDE)

● L'écart de performances entre immigrés et population native se confirme pour l'épreuve de lecture (2018) : 52 points en France, contre 41 points pour la moyenne de l'OCDE. On notera que cet écart est plus faible de dix points par rapport aux sciences. Ainsi, la France se classe derrière le Royaume-Uni (20 points) ou le Portugal (32 points), mais une nouvelle fois devant l'Allemagne (63 points) ou la Suède (83 points).

Les performances se sont encore dégradées entre 2008 et 2012

Les rapports PISA soulignent malheureusement également une tendance à la détérioration des performances scolaires des jeunes issus de l'immigration en France entre 2003 et 2012. Sur cette période, la part

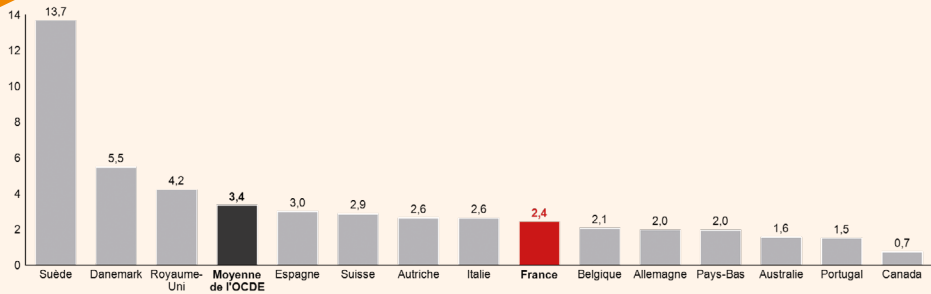
Plus grave : les écarts de performance demeurent à la deuxième génération

Bien que cet écart se résorbe progressivement d'une génération à l'autre, les écarts de performance entre immigrés de 2^e génération et natifs sur l'épreuve de sciences persistent et demeurent plus importants en France qu'ailleurs : 50 points contre 30 pour la moyenne de l'OCDE (voir figure 65).

Davantage de redoublements, mais moins que dans d'autres pays

Cela dit, il convient de nuancer les performances relatives de la France, notamment en regardant la probabilité de redoublement des immigrés, par rapport à la population native. Sur cet indicateur, la France, où un

Figure 65 : Probabilité de redoublement pour les immigrés par rapport à la population native* (2012, point de probabilité)



Note : (*) Non retraité des critères sociodémographiques
Source : « Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration », OCDE 2015

des « low performers » en mathématiques et lecture a augmenté de 8 points de pourcentage en France, bien qu'elle soit restée stable à l'échelle de l'OCDE. A l'inverse, des pays comme l'Allemagne ont réussi à réduire cette proportion de 14 points de pourcentage sur la période.

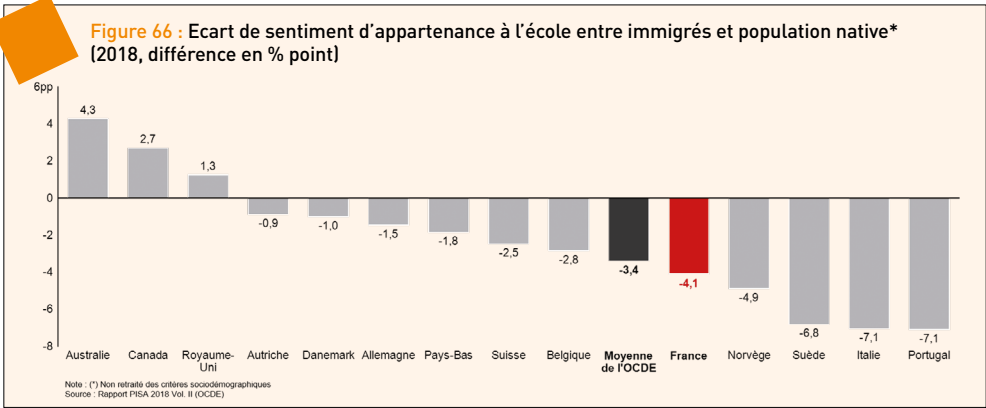
immigré a 2,4 fois plus de chances de redoubler par rapport à un natif, offre des conditions qui sont plus favorables que la moyenne des pays de l'OCDE (3,4 fois). La Suède, quant à elle, affiche un écart très important (13,7 fois). Cela pourrait s'expliquer, en France par exemple, par

la pratique de politique de redoublement différenciée et non uniformisée selon les établissements et secteurs.

Cela pose aussi la question de l'utilisation du redoublement. Celui-ci a été très largement réduit, à

maîtrisent pas bien la langue, et qui peuvent être pénalisés par un passage systématique en classe supérieure où ils se trouvent confrontés à des difficultés supplémentaires, sans maîtrise des bases.

Figure 66 : Écart de sentiment d'appartenance à l'école entre immigrés et population native* (2018, différence en % point)

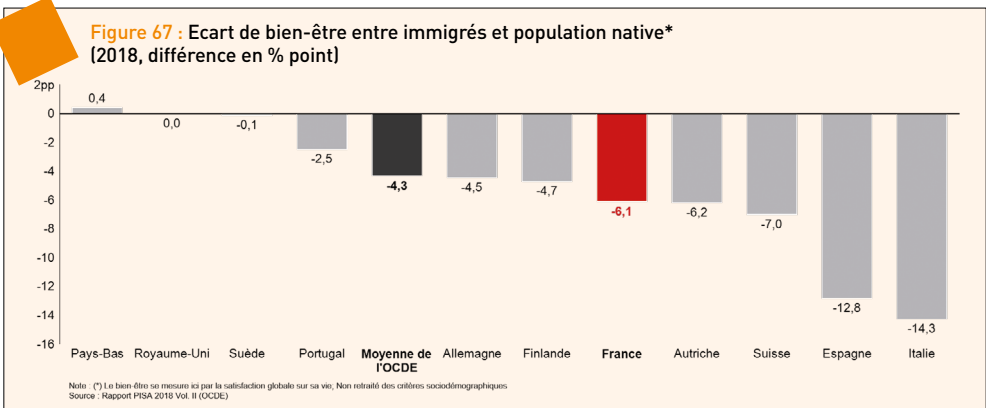


partir de comparaisons internationales montrant qu'il n'était pas d'une grande utilité pour les jeunes concernés. Cependant, il peut avoir une utilité lorsqu'il n'est pas vécu comme une sanction mais permet à certains jeunes d'apprendre à un rythme plus adapté à leurs besoins. Cela peut notamment être le cas de jeunes allophones ou qui ne

Un sentiment de bien-être scolaire inférieur à la population native, et de façon plus marquée qu'ailleurs (voir figure 66)

Dans le rapport PISA 2018, l'écart de sentiment d'appartenance à l'école entre immigrés et population native est légèrement plus marqué en France que dans la moyenne de

Figure 67 : Écart de bien-être entre immigrés et population native* (2018, différence en % point)



l'OCDE (-4 points de pourcentage contre -3 points).

Cet indicateur varie fortement en fonction des pays et apporte des informations complémentaires aux simples résultats académiques aux épreuves PISA. Par exemple, l'Allemagne, qui affiche des écarts de performance académique importants entre immigrés et natifs, enregistre cependant un écart faible sur le sentiment d'appartenance à l'école (-1,5 points de pourcentage). A l'inverse, le Portugal, bon élève sur les performances scolaires,

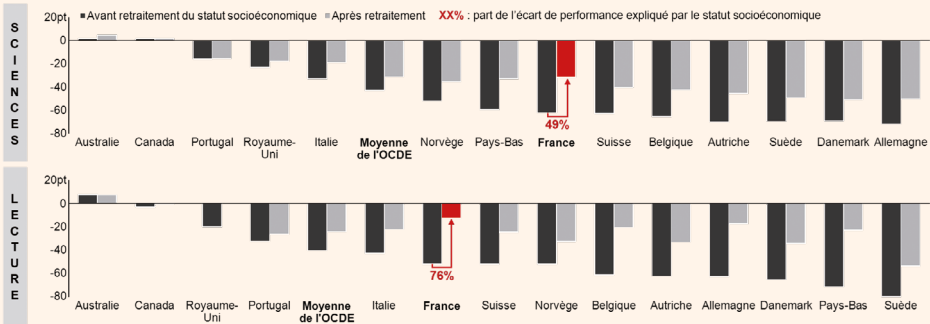
contre -4 points). Sur cet indicateur, le Royaume-Uni et la Suède affichent des niveaux de bien-être similaires entre immigrés et population native.

2. EN RÉALITÉ, LA SOUS-PERFORMANCE FRANÇAISE EST DUE AU PROFIL SOCIAL DE SA POPULATION IMMIGRÉE

À niveau social comparable, la France fait mieux que ses voisins

La sous-performance du système Français s'explique par les facteurs

Figure 68 : Ecart de performance en sciences et lecture entre immigrés et population native, avant et après retraitement du statut socioéconomique (2015, 2018, différence en nombre de points aux tests PISA)



Note : Les données de la catégorie « Sciences » proviennent du rapport PISA 2015, celles de la catégorie « Lecture » du rapport PISA 2018. Source : Rapports PISA 2015 et 2018 (OCDE).

creuse un écart important sur le sentiment d'appartenance (-7,1 points) (voir figure 67).

Toujours dans le rapport PISA 2018, on obtient également des informations plus générales sur l'écart de bien-être, y compris hors du cadre scolaire, entre les immigrés et la population native. Comme pour le sentiment d'appartenance, l'écart de bien-être entre immigrés et population native est plus marqué en France que dans la moyenne de l'OCDE (-6 points de pourcentage

sociodémographiques particuliers de sa population migratoire. Elle doit donc être relativisée : si l'on gomme cette dimension, la France fait mieux que plusieurs de ses voisins (voir figure 68).

Le retraitement permet de voir qu'à facteurs socioéconomiques égaux de sa population issue de l'immigration, la France s'en sortirait mieux que la moyenne de l'OCDE dans sa capacité à faire réussir les jeunes issus de l'immigration en sciences et lectures :

- Le principal facteur expliquant la sous-performance des immigrés en France est le statut socioéconomique de ceux-ci. En effet, en retraitant les scores aux tests PISA 2015 (sciences) et 2018 (lecture), on s’aperçoit que le statut socioéconomique explique 49 % de l’écart de performance en sciences et 76 % en lecture.

- Cette prédominance est particulièrement forte en France, par rapport aux autres pays de l’OCDE où le statut socioéconomique explique en moyenne 27 % de l’écart de performance pour les sciences et 40 % pour la lecture.

- Ce constat semble se confirmer si on regarde la probabilité de redoublement (voir figure 69).

Ainsi, si l’on ne prend pas en compte le statut socioéconomique, on remarque que les immigrés en France s’en sortent certes toujours moins bien que les natifs, mais avec des écarts nettement plus faibles qui équivalent ou sont en-dessous de

la moyenne de l’OCDE : 32 points pour les sciences, 13 points pour la lecture.

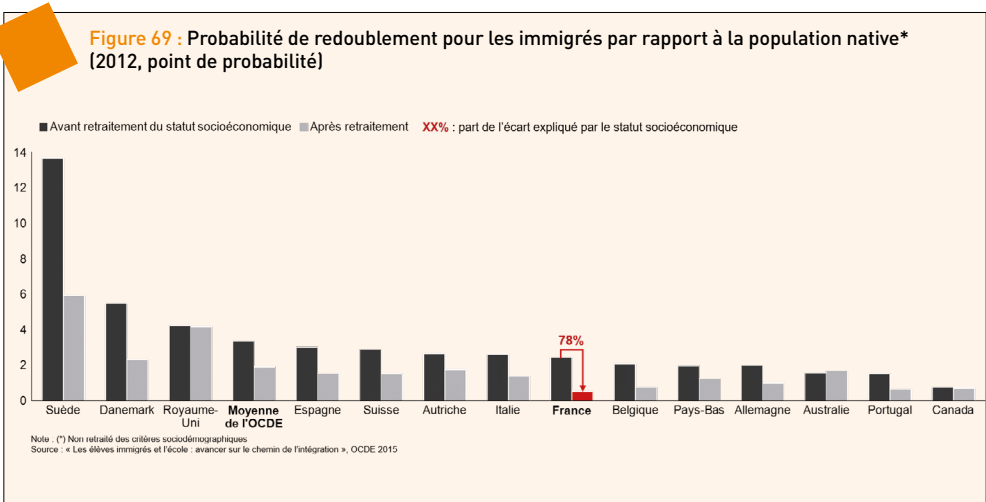
Quelques indicateurs sur lesquels la France affiche des performances supérieures à la moyenne

Le statut socioéconomique peut parfois cacher des profils à fort potentiel chez les immigrés.

- Dans les pays où plus de 45 % des immigrants sont dits « désavantagés », la part d’immigrants ayant atteint le premier quartile dans les tests de lecture est semblable à la part d’étudiants natifs désavantagés. C’est le cas, par exemple, en Autriche, au Danemark ou en Grèce.

- En France et en Allemagne, plus d’immigrants ont atteint ce premier quartile que de natifs désavantagés. À niveau socioéconomique égal, les immigrants en France sont donc davantage représentés dans les « top performers » que les natifs.

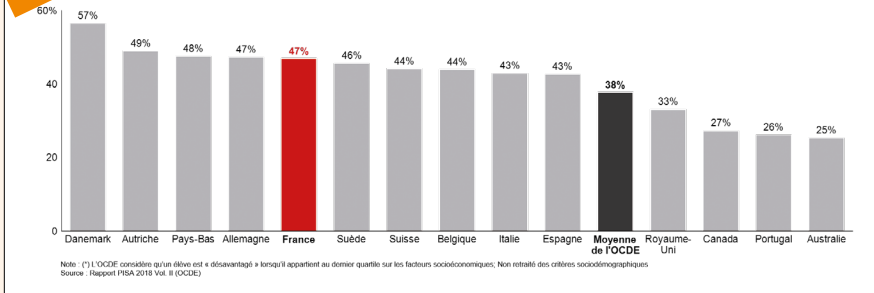
Figure 69 : Probabilité de redoublement pour les immigrés par rapport à la population native* (2012, point de probabilité)



EN FRANCE, ENVIRON 1 JEUNE IMMIGRÉ SUR 2 EST DÉSAVANTAGÉ SUR LE PLAN SOCIOÉCONOMIQUE

En France, environ 1 jeune immigré sur 2 est désavantagé sur le plan socioéconomique (dernier quartile), contre 38 % pour la moyenne des pays de l'OCDE. C'est nettement plus que pour la population native (21 % en France, 23 % pour la moyenne de l'OCDE). Cette surreprésentation, couplée à la prédominance du statut socioéconomique parmi les facteurs d'explication de la réussite scolaire, explique une nouvelle fois les importants écarts de performance entre immigrés et population native.

Figure 70 : Part d'élèves considérés comme désavantagés par l'OCDE dans la population immigrée* (2018, %)



Le cas de l'immigration turque : une intégration différente selon les pays^{16 17}

Comme nous l'avons vu plus haut, l'immigration d'origine turque est confrontée à de nombreux défis, tant sur le plan de la réussite scolaire que sur l'intégration professionnelle. Ce constat est globalement le même dans plusieurs pays européens (France, Allemagne, Suède ou Autriche), mais avec des modèles d'intégration différents.

16. Crul, *Snakes and Ladders in Educational Systems : Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe*, 2013

17. Gouazé, *L'intégration des populations issues de l'immigration (turques et maghrébines) en Allemagne et en France*, 2011

Davantage d'accès aux études supérieures en France

Si l'on considère la part de descendants d'immigrés turcs ayant eu accès aux études supérieures, la France et la Suède se distinguent comme les pays offrant le plus d'opportunités avec respectivement 37 % et 32 % de personnes dans le supérieur. À l'inverse, en Allemagne et en Autriche, la part de descendants d'immigrés turcs ayant eu accès aux études supérieures est nettement plus basse avec, respectivement, 5 % et 15 %.

Or, lorsque l'on compare ces chiffres à ceux de la population native à statut socioéconomique égal, on s'aperçoit

que les descendants d'immigrés turcs sont autant, voire plus, représentés dans le supérieur en Allemagne et en Autriche, qu'en France ou en Suède.

Mais une intégration professionnelle plus aisée en Allemagne

Les parcours scolaires se structurent différemment selon les pays. En Allemagne, les immigrés turcs

accèdent principalement à des filières professionnelles et tentent de s'intégrer rapidement sur le marché du travail. Il en résulte une meilleure intégration professionnelle (65 % de taux d'emploi en Allemagne en 2018, contre 56 % en France en 2008), mais des probabilités de mobilité sociale plus faibles que dans des pays comme la France ou la Suède.

6. Une intégration difficile à mesurer

La réussite des jeunes issus de l'immigration et le succès de l'intégration sont largement dépendants de la réussite scolaire et de l'accès à l'emploi. C'est indéniable et il serait illusoire de penser un succès de nos politiques migratoires sans veiller à un succès sur ces deux points. On ne peut cependant pas résumer l'intégration à un taux de diplômés. D'autres dimensions des parcours personnels et collectifs doivent être prises en compte, même s'il n'y a pas de mesure évidente de l'intégration d'une personne immigrée dans son pays d'accueil.

Nous avons tenté d'approcher cette réalité en observant des données sociales (comme le sentiment d'appartenance, les mariages mixtes, l'accès à la propriété...), la participation à la vie politique et la contribution économique de la France et

même le désir de se faire enterrer en France. L'ensemble de ces données ne dessine pas un tableau précis, car chacun de ces items répond à d'autres enjeux que le seul fait d'être intégré. Mais ils contribuent à donner des indices.

Soulignons en outre que l'intégration se joue à double sens. Elle concerne ceux qui sont intégrés et ceux qui intègrent : « L'idée de mesurer comportements ou des phénomènes sociaux soulève des problèmes complexes, et cela est d'autant plus vrai quand on veut évaluer l'intégration des immigrés dans leur société d'accueil, car il s'agit d'un processus social à double sens, qui met en jeu les migrants d'une part, la société d'accueil d'autre part. »¹⁸.

18. Conseil de l'Europe, *Les mesures et indicateurs d'intégration*

Par ailleurs, la notion d'intégration diffère selon le résultat qui est attendu. La question ne se pose pas dans les mêmes termes selon que l'on défend un modèle multiculturaliste, ou selon que l'on défend l'assimilation. Il y a de ce point de vue bien des ambiguïtés dans les politiques publiques françaises, ambiguïtés qui reflètent celles de la société tout entière. Le classement des personnalités préférées des Français compte beaucoup de personnes issues de l'immigration et on se félicite de compter au parmi les gloires nationales beaucoup de héros qui incarnent la diversité. On

1. UNE INTÉGRATION SOCIALE QUI DÉPEND AUSSI DE LA POPULATION NATIVE¹⁹

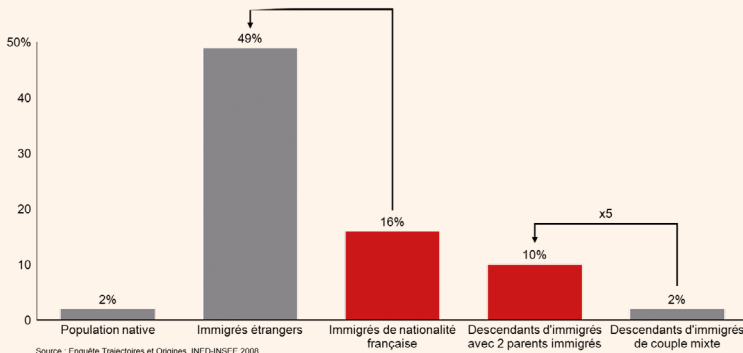
Pour se sentir français : avoir la nationalité et vivre la mixité

36 % des immigrés de 1^{re} génération déclarent ne pas se sentir français, mais ce taux chute à 16 % pour ceux qui ont obtenu la nationalité.

Parmi les descendants d'immigrés, 2 % de descendants issus de couples mixtes déclarent ne pas se sentir français. Ils sont 5 fois moins nombreux

19. Ined - Insee, Enquête Trajectoires et Origines, 2008

Figure 71 : Nombre de personne déclarant « ne pas se sentir français » parmi la population native, la population immigrée et population de descendants d'immigrés (2008, % de chaque population)



se flatte de vivre dans une culture ouverte sur l'universel, qui rayonne au-delà des frontières et attire des personnes du monde entier. Pourtant, les études d'opinion montrent, de la part des Français, une méfiance, voire un rejet, à l'égard de l'immigration. Bien souvent, on constate que ce sont les « grandes masses » qui font peur et qu'un des enjeux majeurs de l'intégration est de recréer les conditions d'une rencontre personnelle.

que les descendants dont les deux parents sont immigrés (voir figure 71).

La majorité des unions se font entre individus du même pays d'origine : dans l'enquête TeO 2008, 50 % des immigrés de 18 à 60 ans qui vivent en couple ont un conjoint immigré originaire du même pays qu'eux et 8 % immigré d'un autre pays, tandis que plus de 25 % des immigrés vivent avec un conjoint né en France, dont

90 % avec une personne de la population native.

Naturellement, la probabilité d'être marié avec une personne du même pays d'origine est d'autant plus forte que la personne arrive mariée sur le territoire français. Cette tendance varie aussi selon le pays d'origine : forte dans les pays comme la Turquie (les personnes arrivent majoritairement mariées), moins prononcée pour les immigrés d'Europe (souvent arrivés enfants).

À la 2^e génération, selon l'enquête de 2008, on se mariait moins entre personnes de même origine : 40 % des immigrés de 1^{re} génération sont en couple avec une personne de la population native, ce chiffre passe à 65 % pour leurs descendants.

Se sentir discriminé empêche de se sentir français

Les descendants de deux parents immigrés témoignent d'une plus grande fréquence de discrimination, tandis que les descendants de parents mixtes se situent dans une position intermédiaire.

La population immigrée se sent fortement stigmatisée à travers les préjugés : plus d'un immigré sur deux (immigré de 1^{re} génération ou descendant de deux parents immigrés) déclare subir « souvent » ou « parfois » des questions sur ses origines. C'est ainsi que moins d'un immigré sur deux se déclare perçu comme Français.

Parmi les immigrés et descendants d'immigrés, les originaires d'Afrique subsaharienne, du Maghreb, et dans

une moindre mesure de Turquie et d'Asie du Sud-Est rapportent plus que les autres des expériences de discrimination.

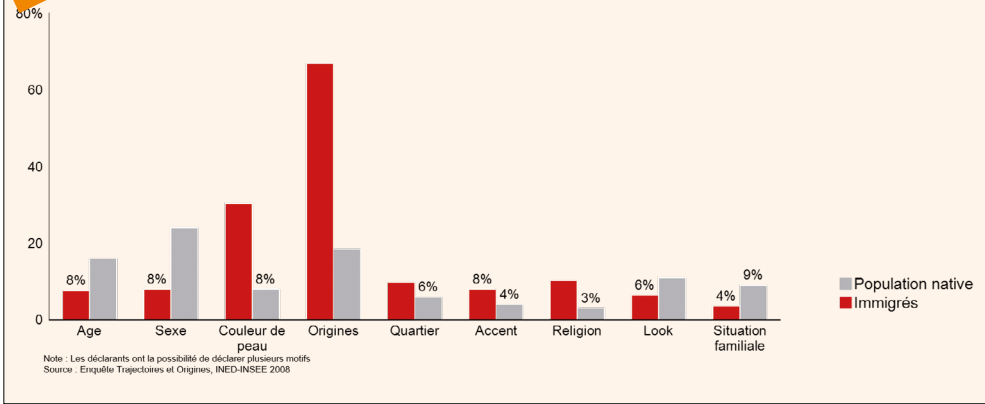
Ces résultats sont confirmés une fois contrôlées les caractéristiques socio-démographiques, ce qui suggère que les discriminations sont essentiellement l'affaire de « minorités visibles ».

Parmi les principaux motifs de discrimination :

- 67 % des immigrés déclarent subir des discriminations liées à leurs origines. La population native déclare davantage subir des discriminations liées au sexe.
- La couleur de peau est le principal motif cité par les minorités visibles, c'est-à-dire les natifs des départements d'outre-mer et les populations d'Afrique sahélienne, guinéenne ou centrale.
- L'origine est le principal motif pour les immigrés issus du Maghreb, d'Asie du Sud-Est et de Turquie.
- La religion n'est citée comme cause de discrimination que par les originaires de régions où l'islam est dominant, et plus souvent par les descendants d'immigrés que par les immigrés eux-mêmes.

On note cependant que ces chiffres datent de 2008. La montée du terrorisme islamiste et la polarisation des débats publics sur l'islam a sans doute fait évoluer la donne, comme en témoignent plusieurs enquêtes qui montrent que la question religieuse est désormais un sujet de

Figure 72 : Motifs de discrimination déclarés par les individus issus de l'immigration (1ère et 2ème génération) et la population native (2008, % de motifs déclarés)



conflictualité, autant, sinon plus, que l'origine (voir figure 72).

Les parcours de logements sont moins favorables aux immigrés (non européens)

Le rapport au logement peut aussi être vu comme une clé de l'intégration. Dans un pays où le rêve de beaucoup est de devenir propriétaire, il est intéressant de voir la situation des personnes issues de l'immigration par rapport à la propriété et à la location.

Les immigrés non européens sont moins propriétaires, et cela s'aggrave

Le taux de propriétaires parmi la population immigrée est presque deux fois moins important qu'au sein de la population native en 2013, et en dessous du niveau de 1996. Ce nonaccès à la propriété est particulièrement vrai pour les populations immigrées d'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de Turquie. Les immigrés d'Europe sont au même niveau que la population majoritaire.

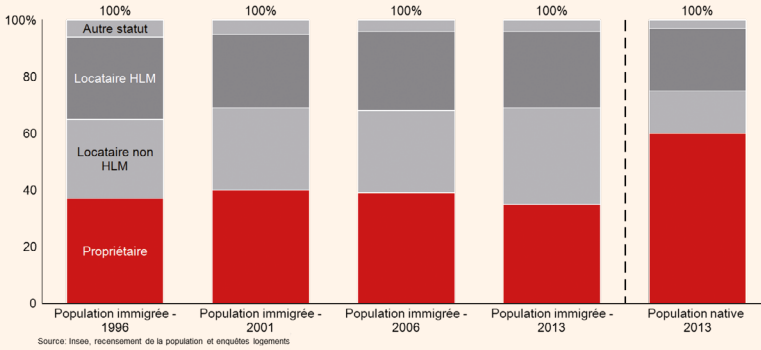
Les ménages immigrés sont moins souvent propriétaires de leur résidence principale que les non-immigrés : 35 % contre 60 % en 2013. Cet écart s'est particulièrement creusé entre 2006 et 2013. Alors que la part des propriétaires parmi les ménages non immigrés augmente à un rythme régulier depuis 1996, elle baisse chez les immigrés depuis 2001, perdant jusqu'à 4 points entre 2006 et 2013.

Les locataires sont davantage en logement social et glissent moins vers la propriété

En 2013, 61 % des ménages immigrés sont locataires, une proportion en hausse de 4 points depuis 1996. Pour les ménages non immigrés, cette proportion est de 37 % et pratiquement constante depuis 17 ans. Les ménages immigrés locataires vivent deux fois plus dans le secteur social que les non-immigrés.

La sortie de l'habitat social vers la propriété se réalise pour 34 % de la population native, mais uniquement

Figure 73 : Type d'habitation pour les populations immigrée et native (2003, % de la population immigrée)



pour 21 % des immigrés et 23 % de leurs descendants. Ce constat est d'autant plus vrai pour les populations du Maghreb (15 %) et d'Afrique subsaharienne (9 %) (voir figure 73).

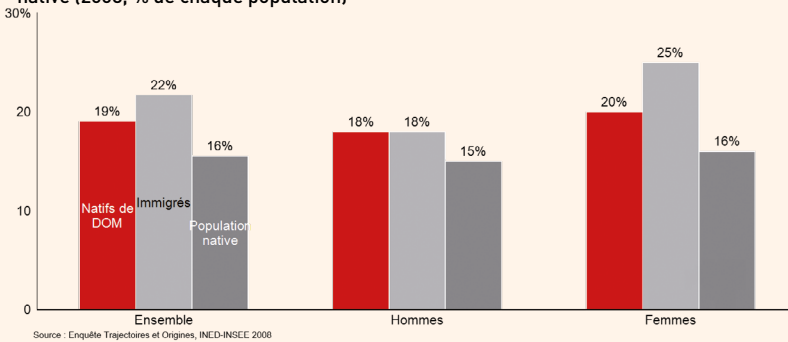
L'état de santé déclarés des immigrés est moins bon, surtout chez les femmes

Autre indice pour regarder le parcours des personnes issues de l'immigration : leur niveau de santé. 22 % des immigrés âgés de 18 à 60 déclarent un état de santé altéré, c'est-à-dire « moyen », « mauvais » ou « très

mauvais », tandis qu'ils ne sont que 16 % dans la population majoritaire. L'état de santé perçu diffère selon l'origine (aggravé pour les immigrés de Turquie, du Portugal et d'Asie du Sud-Est).

Ce constat est accentué chez les femmes avec, en moyenne, une jeune immigrée sur dix (18 à 30 ans) déclarant un état de santé altérée, écart qui se maintient dans le temps avec 47 % des femmes immigrées contre 33 % pour les femmes de la population majoritaire. À population socialement équivalente, l'écart se

Figure 74 : Nombre de personne déclarant « avoir un état de santé altéré » (i.e. moyen, mauvais ou très mauvais) chez les hommes et les femmes issus des DOM, immigrés et de la population native (2008, % de chaque population)



gomme pour les hommes, mais pas pour les femmes.

Cette situation s'est cependant nettement améliorée depuis quelques années (voir figure 74).

2. LES PRATIQUES CULTURELLES ET L'INTÉGRATION : ENTRE CONVERGENCE ET RÉSISTANCE

Les personnes issues de l'immigration vivent deux mouvements internes qui les mènent vers l'intégration ou, au contraire, vers une résistance vis-à-vis de la société d'accueil.

« Des éléments de convergence se manifestent dans l'ordre des loisirs et des pratiques culturelles aussi bien que dans les habitudes culinaires, les attitudes religieuses, matrimoniales ou politiques. À ce modèle, conforme aux perspectives assimilationnistes classiques (Park et Burgess, 1921), s'oppose le modèle de la « résistance » culturelle ou de la mobilisation ethnique, qui présente les caractéristiques opposées : les processus d'intégration vont de pair avec le maintien, voire le renforcement, des particularismes. »²⁰

La convergence culturelle : surtout pour les pratiques qui relèvent de l'école et des mass media

« Dans le modèle de la convergence culturelle, le processus d'assimilation est perçu comme une évolution spontanée de la condition des

migrants et de leurs descendants au sein de la société d'accueil ».

Les attitudes observées dans le domaine des loisirs au sein des populations immigrées et issues de l'immigration accèdent à l'idée d'un mouvement global de convergence culturelle : les activités de loisir pour lesquelles la socialisation scolaire est la plus prononcée, d'une part, et celles qui relèvent le plus de l'influence des mass media et des industries culturelles, d'autre part, sont en effet celles où les divergences liées à l'origine sont les plus faibles.

La résistance culturelle : pour ce qui relève de la socialisation familiale

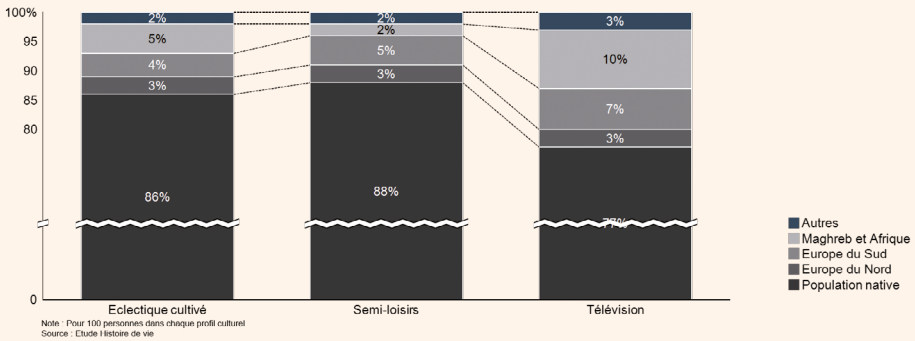
« À l'opposé du modèle de la convergence, le modèle de la résistance culturelle souligne les différences entre minorités ethniques qui tendent à maintenir une bonne part de leurs particularismes culturels alors même que s'accroît leur degré d'insertion sociale et économique »²¹.

Certaines divergences subsistent cependant, qui n'expriment toutefois pas nécessairement une résistance culturelle clairement structurée, et qui se situent davantage dans l'ordre des pratiques populaires, dont la diffusion échappe à la fois à l'influence de l'école et à celle des médias et qui relèvent beaucoup plus exclusivement de la socialisation familiale ou de la socialisation par les pairs. La question religieuse est également à prendre en compte (voir figure 75).

20. Coulangeon, *Les loisirs des populations issues de l'immigration, miroir de l'intégration*, 2007

21. idem

Figure 75 : Répartition de la population par profil culturel et par origine (2007, % du nombre de personnes)



Le religieux revient sur le devant de la scène

La question religieuse a pris une nouvelle dimension dans le débat public. Alors que l'appartenance confessionnelle peut être perçue comme un facteur facilitant l'intégration, notamment lorsque les migrants ont la même confession que la population majoritaire – les paroisses catholiques dans les quartiers populaires sont ainsi un des rares espaces de mixité ethnique – elle peut être considérée comme un frein, voire comme un obstacle lorsqu'elle apparaît comme un élément culturel extérieur.

On voit que ce sujet est devenu un point de crispation en France, particulièrement s'agissant de l'islam.

Longtemps considéré comme un « non-sujet », car le religieux était renvoyé à la sphère familiale et intime, ce retour de la question religieuse dans l'espace public invite chacun à repenser un équilibre.

Qu'elle soit liée à certaines interprétations de l'islam ou à des revendications identitaires de populations

« déracinées » à la recherche de repères²², cette affirmation identitaire conduit à des tensions dont certaines ont été relayées largement dans les médias et qui peuvent être des freins à l'intégration.

- 46 % des 16-25 ans considèrent que les relations sont mauvaises dans leur entourage entre personnes de religions différentes (contre 38 % pour les jeunes d'origines différentes, 20 % entre les générations, 10 % entre les sexes).
- Plus les personnes interrogées sont jeunes, plus ces relations sont jugées mauvaises (de 51 % pour les moins de 20 ans, à 40 % pour les 23-25 ans)²³.

Ces bouleversements s'inscrivent par ailleurs dans le contexte d'une montée du salafisme et du wahhabisme dans le monde musulman, qui s'appuie sur une contestation forte – et parfois violente – aussi bien de l'islam traditionnel que des modes

22. Ces évolutions ont notamment été mises en exergue par Gilles Kepel, dans *Les banlieues de la République*, publié en 2012, un quart de siècle après son autre étude : *Les banlieues de l'islam*

23. Baromètre Jeunesse&Confiance 2015 réalisé par Opinionway pour VersLeHaut

de vie occidentaux. Un discours de haine – qui propose une vision du monde et un absolu, en opposition avec le matérialisme occidental – peut, dans les cas extrêmes, conduire certains jeunes en perte de repères à la violence, au terrorisme.

Dans son rapport « Un islam français est possible », Hakim El Karoui pointe une dérive à l'œuvre chez une partie des jeunes musulmans en France. Il évoque « une bataille politique et idéologique ». « Cette bataille est à l'œuvre dans [un groupe] qui regroupe environ 25 % des musulmans de France avec, parmi eux, beaucoup de jeunes, peu qualifiés, peu insérés dans l'emploi, qui vivent dans les quartiers populaires périphériques des grandes agglomérations à forte densité d'immigrés. Ce groupe ne se définit plus par son conservatisme, mais par l'utilisation qu'il fait de l'islam afin de mener une véritable rébellion idéologique vis-à-vis du reste de la société française, tant ses valeurs et ses comportements sont opposés à la norme et aux habitus communs. »²⁴

Contribution politique : globalement, confiance et participation

Une confiance dans les institutions (sauf la police)

Les immigrés et descendants d'immigrés ont confiance dans les institutions comme l'école, le service public et la justice, mais moins envers la police :

- L'école fait presque l'unanimité chez les immigrés et les descendants d'immigrés.
- Les immigrés de 1^{re} génération sont moins critiques que la population majoritaire ou les descendants d'immigrés à l'égard de la justice et du service public de l'emploi.
- La défiance pour l'institution policière est particulièrement élevée parmi les descendants d'immigrés maghrébins et d'Afrique subsaharienne. Ce point peut s'expliquer par la fréquence des contrôles policiers²⁵.

Une participation réelle à la vie politique, mais plus d'abstention aux municipales

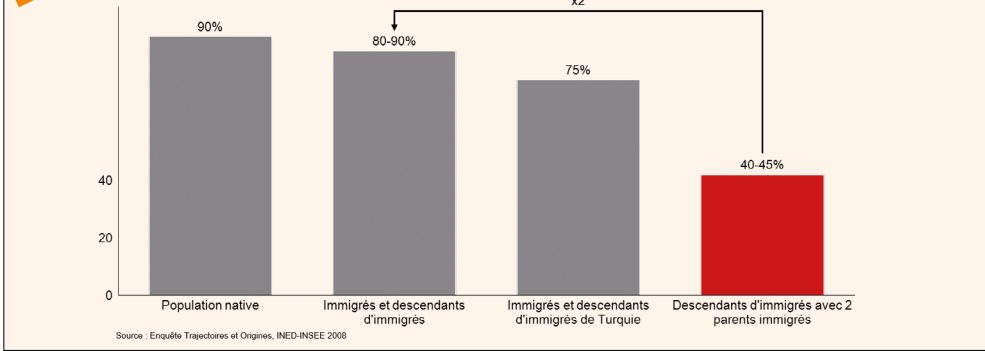
Parmi les personnes issues de l'immigration qui ont la nationalité française (ou une nationalité de l'Union européenne), la majorité participe à la vie politique, les immigrés d'origine turque ou ceux dont les deux parents sont eux-mêmes immigrés restant tout de même en retrait.

- Si 90 % de la population native est inscrite sur les listes électorales, seulement ~30 % des étrangers possédant une nationale de l'Union Européenne sont inscrits.
- 80-90 % des immigrés et descendants d'immigrés sont inscrits sur les listes avec, comme « mauvais élèves », les immigrés et descendants d'immigrés turques (~75 %).
- En revanche, seuls ~40-45 % des naturalisés français sont inscrits sur les listes électorales

24. Institut Montaigne, *Un islam français est possible*, septembre 2016

25. Voir l'enquête *Trajectoires et Origines 2008*

Figure 76 : Nombre de personnes inscrites sur les listes électorales parmi la population native, les populations immigrées et descendantes d'immigrés (2008, % de chaque population)



En ce qui concerne la participation aux élections, les immigrés et descendants d'immigrés sont moins mobilisés que la population native :

- Pour l'élection présidentielle (89 % des inscrits en moyenne). Cependant, les descendants d'immigrés de Turquie, d'Asie du Sud-Est et d'Afrique subsaharienne ont un taux de participation inférieur à 80 %.
- Pour les élections municipales, la tendance est la même, avec une abstention toutefois plus importante (20 % en moyenne parmi les immigrés et descendants d'immigrés). Elle dépasse en effet les 30 % pour les 2^{es} générations d'Afrique subsaharienne et atteint pratiquement 35 % pour les descendants d'immigrés d'Asie du Sud-Est et 40 % pour ceux de Turquie (voir figure 76).

3. CONTRIBUTION ÉCONOMIQUE²⁶ : UN EFFET POSITIF DIFFICILE À MESURER

Le sujet de l'impact de l'immigration sur l'économie est un sujet très

26. France Stratégie, *L'impact de l'immigration sur le marché du travail, les finances publiques et la croissance*, 2019

débat. France Stratégie considère que l'immigration de 1^{re} génération a un effet positif et significatif sur le PIB par habitant : lorsque le taux de migration augmenta de 1 %, le PIB par habitant croît de 5 euros par personne et par an, soit 300 millions d'euros par an en France.

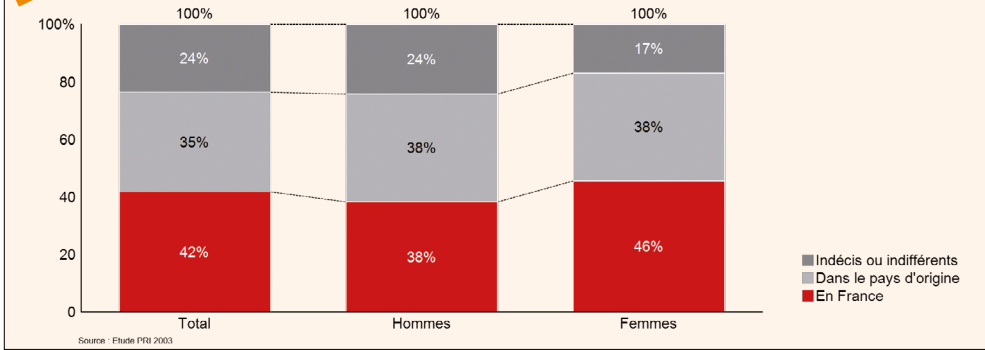
Les élasticité du taux de migration des travailleurs et des familles à un an sont respectivement de 0,31 et 0,26 indiquant, autrement dit, que ce sont les travailleurs et les regroupements familiaux qui impactent positivement le PIB par tête.

Ce résultat, qui diffère des études sur données de panel qui estiment que la migration n'a pas d'effet sur le PIB par habitant, suggère que la migration est plus bénéfique en France qu'elle ne l'est en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Certains travaux pointent en contrepoint le poids des dépenses liées aux difficultés sociales des populations issues de l'immigration.

Sur ce point, il nous paraît évident que la contribution économique

Figure 77 : Taux d'immigrés souhaitant être enterré en France, dans leur pays d'origine ou indécis ou indifférents, par sexe (2003, % de la population immigrés)



des jeunes issus de l'immigration dépendra de l'investissement éducatif que nous ferons : si nous laissons des parties entières de la jeunesse sur le bord du chemin, cela représentera un coût important pour le pays. En revanche, si nous nous donnons les moyens pour que les jeunes concernés puissent développer tout leur potentiel, notre pays en sortira renforcé ! Combien de talents gâchons-nous chaque année à cause du décrochage scolaire, du chômage des jeunes ?

Être enterré en France, l'ultime preuve de l'intégration ?

Et si la réussite ultime d'une intégration réussie était le fait d'être enterré ou incinéré en France ? C'est la question posée à un panel de 6 211 immigrés (1^{re} génération) lors de l'enquête PRI 200327.

On observait alors trois groupes distincts : ceux qui souhaitent être enterrés en France, qui représentent ~41,8 % du panel, ceux qui souhaitent être enterrés dans

leur pays d'origine (~34,6 %) et les indécis ou indifférents (~23,6 %).

Des différences significatives apparaissent entre les hommes et les femmes : les hommes souhaitent moins être inhumés en France que les femmes (45,6 % contre 38,3 %).

Les facteurs favorables à l'enterrement en France étaient, toute chose égale par ailleurs : le statut marital (les célibataires, veufs ou veuves sont plus enclins à être enterrés en France), un très bon état de santé, l'accès à la propriété, la nationalité française et la localisation des parents. On observait également de fortes disparités entre pays d'origine, les populations du Maghreb et d'Orient souhaitant davantage être enterrées dans leur pays d'origine, ce qui peut être expliqué par un lien plus fort à celui-ci (lien à la famille, propriété sur place, etc.), au coût des obsèques et à la question religieuse (beaucoup de musulmans souhaitant être enterrés « en terre musulmane » ou dans des carrés musulmans de cimetières qui étaient peu nombreux au moment de l'enquête) (voir figure 77).

27. Insee - Cnav, Enquête Passage à la retraite des immigrés, 2003

En conclusion, les écarts de réussite professionnelle, de réussite scolaire et d'intégration entre les populations issues de l'immigration et la population native sont encore conséquents. Parmi les populations immigrées, certaines souffrent plus que d'autres de l'échec scolaire ou du chômage. On pense notamment aux hommes d'Afrique subsaharienne, aux hommes et aux femmes issus du Maghreb ou encore aux femmes d'origine turque. En revanche, les populations issues d'Europe du Sud s'en sortent en moyenne mieux avec des taux d'emploi et un niveau de diplôme élevé, ainsi que celles d'Asie du Sud-Est qui affichent un niveau académique au-dessus de la population native.

Les facteurs explicatifs de ces disparités sont variés et se mêlent de façon complexe. En font partie le milieu social bien entendu, mais aussi les facteurs démographiques, la structure familiale, le bagage culturel familial, les rapports à l'éducation, la matérialisation de la réussite, ainsi que l'histoire, le point de départ et les différences culturelles des populations issues de l'immigration.

Certes, le rôle de l'école est crucial et le système français ne semble pas corriger ces inégalités (concentration urbaine et scolaire, mauvaise orientation, discrimination), mais il ne les creuse pas non plus, voire - et c'est une nouvelle rarement soulignée - il fait parfois mieux que d'autres systèmes européens, alors qu'ils accueillent des populations immigrées de milieux sociaux plus défavorisés.

Face à cette multitude de facteurs et aux difficultés du système scolaire à réduire les vents contraires, une approche plus globale est nécessaire. A ce titre, nous identifions 6 grands axes de recommandations pour favoriser la réussite de ces jeunes :


- Lever les blocages internes invisibles chez les migrants, afin qu'ils soient en paix avec leurs origines et se projettent dans la citoyenneté française.
- Investir dans l'éducation pour les populations défavorisées issues de l'immigration pour compenser au plus vite leur retard, notamment s'agissant de la maîtrise de la langue.
- Réduire la ségrégation, en évitant de concentrer toutes les difficultés dans les mêmes établissements scolaires.
- Renforcer l'engagement des entreprises dans l'aide à l'orientation, l'accès à l'emploi et le développement de parcours d'ascension sociale par le travail.
- Associer davantage les parents, et les accompagner pour qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle.
- Réserver un accueil plus adapté aux jeunes mineurs non accompagnés.

Nous avons la conviction qu'il reste beaucoup à faire, mais de nombreuses bonnes pratiques existent et ne demandent qu'à être mises à l'échelle.

PARTIE II

LEVER LES BLOCAGES INTERNES POUR ÊTRE FRANÇAIS ENSEMBLE





De très nombreux blocages systémiques entravent la réussite des enfants issus de l'immigration. Mais cette réussite est aussi freinée par des blocages internes qui les renforcent.

Lorsque l'on est déraciné, tourmenté par la peur ou la honte, lorsque l'on est enfermé dans un monde clos, sans horizon, lorsque l'on peine à se projeter, à sortir d'un présent sans fin... la réussite est beaucoup plus difficile. Pour grandir et déployer tout leur potentiel, les jeunes ont besoin de confiance. Ils ont besoin de confiance en eux, de confiance dans l'avenir.

Les ruptures de transmission, le sentiment de « déracinement », les conflits de loyauté sont autant d'obstacles à la réussite et à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. Tout comme le manque de modèles inspirants et le sentiment de relégation.

Par l'éducation, il est possible de faire grandir la confiance. Il est possible de réconcilier les histoires familiales et l'histoire nationale. Il est possible de sortir des conflits de cultures, de mémoires, d'identités, de langues, qui empoisonnent le débat public et freinent la réussite individuelle et collective.

L'enjeu est notamment de sortir de la dialectique à laquelle sont renvoyés beaucoup de jeunes issus de l'immigration, par des regards et des discours catégoriques : coupables/victimes. Coupables lorsque l'on accuse l'immigration de tous les maux, particulièrement les jeunes - l'expression « jeunes » apparaissant même dans certains articles comme un synonyme de délinquants, lorsque l'on évoque les quartiers populaires. Victimes lorsque l'on enferme les personnes issues de l'immigration dans une vision misérabiliste, où la seule qualité qu'on leur reconnaisse est le statut de discriminé.

La reconnaissance de chacun, de son histoire est un premier pas. Elle ne doit surtout pas s'arrêter là. Si la fierté d'une personne, d'une communauté se construit uniquement par opposition, on fait grandir les divisions et la défiance. Il faut créer et favoriser la transmission d'un héritage commun et la projection dans un avenir partagé. Renforcer les conditions d'une fierté commune, d'un souci commun. Articuler les « je » pour consolider le « nous ». Comme le souligne Philippe de Beauregard, référent pédagogique du réseau d'écoles Espérance Banlieues : « Vivre ensemble, ce n'est pas vivre

en sous-ensembles, sinon ce n'est pas une société mais des archipels ».

Mais attention, face aux divisions de la société et aux risques d'« archipelisation », la tentation est grande de croire que le « nous » doit se construire sur l'ignorance, la négation des différences. C'est une erreur ! L'historienne Mona Ozouf, dans sa magnifique « Composition française »²⁸, montre à travers un retour sur son enfance bretonne, comment les identités particulières peuvent s'articuler et enrichir l'identité française. Même le modèle assimilationniste de la IIIe République, parfois pris en exemple avec nostalgie pour sa capacité à faire grandir le sentiment d'appartenance dans un pays heurté par les conflits intérieurs, donnait place à une reconnaissance des réalités particulières. Y compris dans l'Éducation nationale, comme le montre, par exemple, l'historien Jean-François Chanet dans sa thèse « L'école républicaine et les petites patries ».²⁹

La lutte contre le « séparatisme » ne peut pas se faire uniquement sur la base de sanctions, d'interdictions, de méfiances... Il faut surtout œuvrer à rendre de nouveau attractive la promesse française d'une aventure partagée !

28. Publiée chez Gallimard, 2009.

29. Aubier, 1996.

Pour lever les blocages, nous avons identifié 5 leviers d'actions :

- Élargir les horizons.
- Construire une identité apaisée.
- Mettre la priorité sur la langue, clé de l'intégration.
- Développer l'enseignement de la citoyenneté, de la laïcité et des faits religieux.
- Vivre l'amitié au-delà des différences.

Dans tous les cas, il faut sortir du déni, de la pensée magique. Rien ne se fera sans un effort éducatif renouvelé, pour lever ces blocages invisibles qui empêchent des centaines de milliers de jeunes d'« oser grand ».

Alors que l'ambition de départ est souvent là – on arrive en France à la recherche d'un avenir meilleur –, les familles se heurtent à des projections limitées, liées à l'appartenance culturelle, et parfois à un manque d'estime de la part de soi ou de l'autre. En levant ces blocages, chacun, différent, pourra aller vers l'autre et, en s'appuyant sur l'amitié, construire un destin commun, celui des citoyens français. Malgré les difficultés, Naïma³⁰, une mère de famille marseillaise d'origine immigrée, affiche sa confiance : « En tous cas, je suis optimiste. Ça viendra. On rentrera dans la masse... ».

30. Interrogée par La Maison des Familles.

1. Élargir des horizons tronqués pour oser grand

1. SORTIR DU GHETTO

Les parents sont ambitieux pour leurs enfants. Et le système ?

Les parents veulent le meilleur pour leurs enfants. Ceux qui ont immigré ont globalement un désir de réussite supérieur aux parents autochtones, à milieu social équivalent. Ils ont quitté leur pays pour la France, à la recherche d'un avenir meilleur et ils rêvent que la France soit pour eux, et surtout pour leurs enfants, une terre de succès.

Une statistique illustre cette ambition : **75 % des familles de migrants aimeraient que leur enfant poursuive ses études jusqu'à l'âge de 20 ans, contre 55 % des familles autochtones³¹.**

« Ils ont, dans bien des cas, le sentiment qu'envoyer leurs enfants à l'école française représente un privilège.³² »

Après avoir interrogé un groupe de parents immigrés, la responsable de la Maison des Familles des Buissonnets, un dispositif de soutien à la parentalité proposé par Apprentis d'Auteuil dans les quartiers nord de Marseille, résume : « Quel que soit le moyen d'y parvenir, pour les parents,

la réussite de leurs enfants vise un même but : l'obtention d'une place dans la société qui les accueille, la France ». « Une place réelle, c'est quand ils auront un métier, seront mariés et arriveront à subvenir à leurs besoins eux-mêmes », nous dit Rachid, l'un des parents interrogés. Pourtant, la réalité bride souvent ces ambitions, en laissant penser qu'il est difficile de sortir de son quartier, de son milieu...

Les familles souffrent d'un univers fermé

La nécessité de sortir de la cité

Les familles issues de l'immigration voient leur univers restreint : souvent géographiquement, car elles se concentrent souvent dans des quartiers ghettoïsés, ce qui influence leur projection dans l'avenir.

Les cités dans lesquelles se concentrent des familles issues de l'immigration sont souvent assez fermées. Pour de nombreuses raisons qui se conjuguent, les services publics sont moins présents qu'ailleurs : santé, culture, transports...

Les cités sont parfois vécues comme des « bulles » où règne une certaine convivialité, voire une sécurité interne, mais qui vivent en vase clos. Les personnes qui y demeurent en sortent peu et il est

31. Insee, Les immigrés en France, 2005.

32. Marie-Rose Moro, Enfants de l'immigration, une chance pour l'école, 2012.

difficile (et parfois dangereux) d'y entrer. Lorsque les parents sont au chômage et que les établissements scolaires sont sur place, on peut passer toute son enfance au même endroit. Ce n'est pas seulement une question de ressources financières ou de transports. L'idée même de partir, de sortir... n'est pas toujours dans les habitudes. Aller visiter un

AIDER LES JEUNES À SORTIR DE LEUR QUARTIER EST UN LEVIER POUR LEUR PERMETTRE D'ENVISAGER L'AVENIR, ET DE LE PRÉPARER.

musée, même gratuit, « ce n'est pas pour moi ». On se pose des barrières internes.

Par exemple, on rencontre dans des quartiers de Toulon des jeunes qui ne sont jamais allés voir la mer. Or, il y a une corrélation forte entre l'empêchement de se projeter dans l'espace et dans le temps. L'enfermement dans un territoire resserré est un frein pour se mobiliser pour l'avenir. Le temps est comme « suspendu ». Aider les jeunes à sortir de leur quartier est un levier pour leur permettre d'envisager l'avenir, et de le préparer.

Jean-Marie Petitclerc, prêtre salésien, éducateur, qui a longtemps dirigé le Valdocco, implanté notamment à Chanteloup-les-Vignes ou à Argenteuil, déplore les politiques de zonage, qui caractérisent depuis plusieurs décennies la politique de la

ville et qui ont tendance à enfermer les jeunes et les familles dans les quartiers :

« Il ne faut pas uniquement lancer des dispositifs dans les quartiers, pour les habitants des quartiers... Après la carte scolaire, on développe des dispositifs pour envoyer les jeunes d'un même quartier ensemble en vacances. Et maintenant il y a aussi des dispositifs pour les entrepreneurs dans leur quartier... Et la prochaine étape, ce sera quoi ? Des résidences pour personnes âgées dans le quartier ? Et comme ça, la boucle sera bouclée... On pourra passer toute sa vie au même endroit... Au Valdocco, à Argenteuil, à quelques kilomètres de Paris, quelques minutes en train, on a plusieurs fois emmené à Paris des jeunes qui découvraient la ville pour la première fois. La mobilité est une valeur de la modernité. Elle est un atout pour l'insertion professionnelle. Mais beaucoup de jeunes de milieux populaires en sont privés. Les dispositifs comme Erasmus bénéficient surtout aux élèves les plus favorisés. Les jeunes bacheliers des quartiers ont parfois comme seul horizon les BTS des lycées de leur quartier... Les jeunes scotchés dans leur cage d'escalier sont dans l'incapacité de se mobiliser sur un projet. Car pour cela, il faut penser qu'ailleurs est différent d'ici, que demain peut être différent d'aujourd'hui. L'école doit prendre en compte cette indispensable éducation à la mobilité !³³

33. Entretien avec les auteurs et intervention lors d'un événement organisé par VersLeHaut, le 21 novembre 2017, à Paris.

Abdelilah Laloui, jeune étudiant issu de l'immigration, a reçu une claque lorsqu'il est arrivé à Sciences-Po. Il s'est rendu compte qu'il n'avait pas eu accès aux mêmes richesses culturelles que ses camarades de milieux favorisés. Il a voulu rattraper cela, en dévorant tous les livres qui lui tombaient sous la main. Il témoigne de cet enfermement subi par beaucoup de jeunes dans les quartiers populaires : « Il y a tout un univers qu'on ne soupçonne pas. Et un sentiment d'illégitimité qui paralyse. Même quand les musées sont gratuits, il ne vient pas à l'idée de beaucoup qu'on puisse y aller ».

Le plafond de verre intériorisé

Le « plafond de verre » dont souffrent une grande partie des enfants de l'immigration est en partie intériorisé, avec des limites que l'on se fixe à soi-même ou que l'on fixe à ses proches parce qu'on ne se sent pas légitime pour les dépasser. On n'ose pas se projeter dans un avenir ambitieux auquel on pourrait pourtant prétendre.

Toute situation sociale difficile peut freiner la réussite d'un enfant, et de très nombreuses familles immigrées sont dans ce cas. Mais des familles françaises « de souche » rencontrent cette difficulté. Il est intéressant d'observer, dans ce frein à la réussite, ce qui tient spécifiquement à la situation d'une personne issue de l'immigration en tant que telle. Naïma³⁴ résume l'enjeu de l'éducation des enfants issus de l'immigration en

France : « qu'ils y arrivent comme n'importe quel Français qui n'est pas immigré, qui est d'ici ».

En interrogeant des jeunes adultes devenus éducateurs spécialisés auprès de jeunes MNA³⁵, on s'aperçoit que leur formation courte d'éducateur a été encouragée par l'institution scolaire, au vu de leurs origines modestes, comme par leurs familles, peu à même d'envisager leur enfant dans des études longues. L'un d'eux, bon élève et fils de femme de ménage, n'a jamais envisagé d'entreprendre les études de médecine dont il rêvait.

On sous-estime le désir de ces familles d'être confrontées à quelque chose d'ambitieux. Si on les aide à lever les freins, la motivation est intense.

³⁵. Mineurs non accompagnés.

**ON SOUS-ESTIME LE DÉSIR
DE CES FAMILLES D'ÊTRE
CONFRONTÉES À QUELQUE
CHOSE D'AMBITIEUX. SI ON LES
AIDE À LEVER LES FREINS, LA
MOTIVATION EST INTENSE.**

³⁴. Interrogée dans le cadre de cette étude par la Maison des Familles de Marseille.

TÉMOIGNAGE ÉLISABETH MICHEL, RESPONSABLE DE LA MAISON DES FAMILLES DE GRENOBLE

Élisabeth Michel relate la petite aventure du voyage à la grotte Chauvet. Le site était situé loin mais une organisation avait été mise en place pour en faire profiter ces familles issues de l'immigration qui sortaient très rarement de leur quartier. Avec un certain étonnement, les organisateurs ont constaté que les familles étaient ravies d'aller loin (5 h aller-retour) pour voir un site unique au monde, avec un sentiment de chance. Cette visite a été l'occasion d'initier à l'art rupestre un groupe de 25 enfants et de 25 adultes. La guide a témoigné ensuite : « Je n'ai jamais vu un groupe aussi attentif ». La plupart ont raconté leur expérience sur une carte postale du lieu qui avait été offerte. Et 3 enfants en ont fait un exposé en revenant en classe.

Élisabeth Michel raconte une autre anecdote : en vacances, une adolescente se montrait très habile avec un bébé : « Tu peux penser grand ». Éducatrice de jeunes enfants, pédiatre... La jeune fille ne voyait pas son talent et, faute d'autres modèles, d'autres représentations, connaissait surtout l'option de devenir « nounou ». Parfois une rencontre, par exemple avec un avocat, lors d'un stage, ou d'une présentation, suffit à ouvrir l'univers des possibles à des jeunes : « Le plafond est très fort, il faut lever les empêchements psychiques ».

2. POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'AMBIION

**L'origine culturelle intervient
fortement dans les ambitions
familiales**

**Des projections plus ou moins
grandes selon le niveau
socioculturel**

Les problématiques d'orientation sont différentes selon les origines et l'intégration plus ou moins réussie de la famille. A ce niveau-là, le capital culturel a une importance essentielle.

Samy³⁶, issu d'une famille privilégiée culturellement, regarde différemment le statut d'immigré que les autres personnes interrogées ne bénéficiant pas du même bagage : le fait d'être immigré n'a pas tellement d'importance. Sa famille est confiante dans sa capacité d'adaptation à son nouveau pays et ses institutions. Ce qui est déterminant pour lui, c'est le type d'éducation qu'elle lui donne, que cela soit en Égypte ou en France : « Il n'y a aucune différence pour moi

36. Interrogée dans le cadre de cette étude par la Maison des Familles de Marseille.

car je m'efforce de construire une personnalité mature et indépendante, pour n'importe quel endroit et pour n'importe quel moment. Par exemple, je suis toujours un ami de mon fils. On fait beaucoup de choses ensemble : jouer, sortir, regarder, discuter, étudier, etc. »

Ainsi, Naïma, veuve d'un officier militaire, au sujet de la réussite qu'elle ambitionne pour ses enfants, nous explique : « **J'aimerais bien qu'ils aillent très loin dans leurs études. Je ne veux pas qu'ils voient juste. Il faut qu'ils soient ambitieux ! Qu'ils arrivent le plus loin possible. [...] En tout cas on va essayer de pousser le plus loin possible. Mais je ne suis pas d'accord qu'ils soient... hum, c'est à dire, je ne sais pas, ... ordinaires.** »

Pour les parents ayant fait des études, la réussite pour leurs enfants passe – comme une évidence – par l'ambition d'études supérieures. De même, pour Nadia, qui a grandi en France, la réussite qu'elle espère pour sa fille (17 ans) c'est : « Faire de belles études. Qu'elle réussisse dans sa vie. Qu'elle ait un bon métier ».

Pour Rachid, ayant toujours vécu en France, marié avec une algérienne qui enseignait l'arabe, il faut s'impliquer dans les études de ses enfants. Au sujet de son fils aîné, il dit : « Je lui enseigne le programme de maths avec deux ans d'avance, car il aime beaucoup ça. Il fera des études pour créer son entreprise ou reprendre une boîte intéressante. »

En revanche, les parents n'ayant pas fait d'études ont des ambitions académiques moindres pour leurs enfants et mettent davantage en avant la préoccupation de leur donner une bonne éducation et un métier, si possible à leur compte. Ainsi, pour Dalila, sans travail ni diplôme, la réussite c'est « surtout la bonne éducation » de ses enfants. Elle nous confie : « J'espère qu'ils réussissent, mais c'est pas question qu'ils fassent des études supérieures, hein. Pour moi, un diplôme et un métier ça me suffit, pour vivre tranquillement et dignement. Un métier artisanal, ça suffit pour mes enfants. [...] Si les garçons ils prennent le métier et l'expérience de leur Papa, c'est mieux pour eux. ».

FOCUS SUR LE FILM **LES HÉRITIERS**

Les *Héritiers* est un film dramatique français réalisé par Marie-Castille Mention-Schaar, sorti en 2014. Il est fondé sur une histoire vécue : une professeure convainc sa classe de 2^{de} la plus faible de se présenter au Concours national de la Résistance et de la Déportation, défi qui va les transformer. Les élèves se confrontent à cet événement extrêmement douloureux. Et la dimension profonde de ce dernier, jointe à la confiance de leur enseignante qu'ils peuvent produire un travail de qualité, va leur donner des ailes et leur permettre de grandir.

Les projections marquées par l'origine géographique des familles

Au-delà du statut social de la famille, qui porte les ambitions de son milieu, on a remarqué que les projections étaient différentes selon le pays d'origine. Dans l'enquête PISA, on voit que les aspirations par rapport aux études supérieures sont très différentes d'un pays à l'autre. Par exemple, les Portugais se projettent différemment des Français dans les études supérieures : cela dépend fortement du milieu d'origine.

Le rapport à l'enseignement supérieur dépend fortement des valeurs culturelles. Mais il n'y a pas de déterminisme. Il n'y a pas non plus de lien entre niveau de diplôme et réussite dans la vie. On le voit même pour ce qui concerne l'insertion professionnelle :

les pays de l'OCDE où les aspirations aux études supérieures sont les plus faibles - Allemagne, Autriche, Suisse - sont aussi ceux où le taux de chômage des jeunes est au plus bas. Ce serait une grave erreur d'entendre l'ambition au seul sens de la poursuite d'études longues !



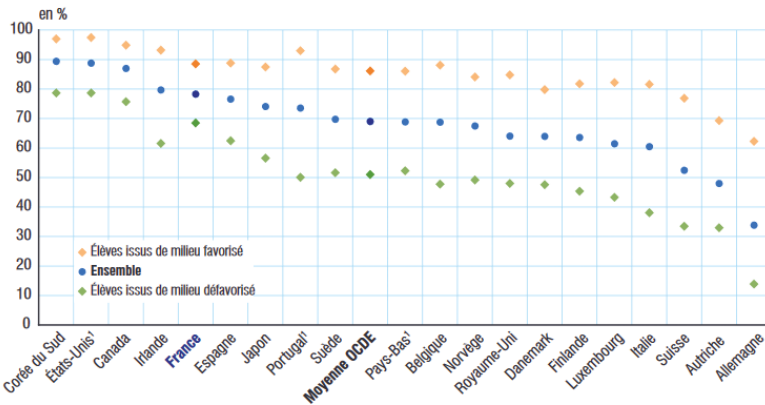
PROPOSITION 1

LANCER UN GRAND CHANTIER DANS L'ÉDUCATION NATIONALE : CELUI DE DÉVELOPPER UNE PÉDAGOGIE DE L'AMBITION.

Auprès des enseignants et directeurs :

Lors des décisions d'orientation en conseil de classe, les enseignants devraient être encouragés à toujours proposer une orientation ambitieuse à leurs élèves, en particulier ceux qui y sont le moins portés par leur famille.

Figure 1 : Part des élèves de 15 ans qui comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur selon le milieu social en 2018



1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête PISA. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].
 Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020.
 Lecture : en moyenne dans l'OCDE, en 2018, 69 % des élèves de 15 ans déclarent envisager d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est le cas de 51 % des élèves issus de milieu défavorisé et de 86 % des élèves issus de milieu favorisé.
 Champ : élèves de 15 ans scolarisés.
 Source : OCDE, PISA 2018, questionnaire élèves.

Auprès des inspecteurs :

Une partie de l'évaluation des enseignants pourrait porter sur leur capacité à mener leurs élèves vers des parcours exigeants, selon le niveau des élèves.

Auprès des associations de parents d'élèves :

Les associations devraient mettre en place des rencontres avec les familles, non seulement pour leur expliquer les filières possibles en France, mais pour les encourager à déployer le

plus d'audace possible à l'égard de l'orientation de leur enfant.

Auprès des élèves :

De façon individuelle et collective, les élèves devraient être accompagnés pour exprimer leurs désirs profonds, au-delà des projections raisonnables qu'ils peuvent formuler pour leur avenir. Des « binômes-boosters » pourraient être créés avec pour objectif de s'encourager mutuellement à s'engager dans des parcours ambitieux.

2. Construire une identité apaisée

Le déracinement d'une partie des jeunes issus de l'immigration pousse chacun à se replier sur des identités fantasmées, en concurrence avec les autres. La montée en puissance sur un mode identitaire du religieux, notamment de l'islam, n'est pas étranger à ce sentiment de déracinement.

Offrir à chacun les bases d'une identité sereine est une condition indispensable afin qu'il puisse s'épanouir, s'ouvrir à l'autre et tisser des liens d'amitié dans la société. L'éducation doit permettre à chacun d'inscrire sa vie dans une histoire, et d'articuler ainsi identités personnelle et collective.

La philosophe Simone Weil a bien montré comment cet « enracinement », qui se fonde sur une gratitude à l'égard des générations qui nous ont précédés, était une condition de

la liberté et de l'épanouissement de la personne.

C'est vrai au niveau individuel, avec un défi pour chaque jeune, en fonction de ses origines, de son histoire et de sa culture familiales.

Deux extrêmes sont à éviter :

- d'une part, la négation radicale du parcours personnel du jeune, de son histoire et de sa culture familiales, au nom d'un universalisme mal compris ou d'un jacobinisme exagéré³⁷ ;
- d'autre part, la réduction d'un jeune à une caractéristique ou une origine qui revient à essentialiser un trait de sa personnalité (attention à l'« assignation à résidence » identitaire)³⁸.

37. L'historien Marc Bloch rappelait, dans *L'Étrange défaite*, Gallimard, 1990 (Folio Histoire, 27) : « C'est un pauvre cœur auquel il est interdit de renfermer plus d'une tendresse ».

38. Certains passages de ce chapitre reprennent des éléments du rapport *Vivre, grandir, construire ensemble*, publié en 2016 par VersLeHaut

1. COMMENT ÊTRE EN PAIX AVEC SES ORIGINES ?

Travailler l'estime de soi en s'appuyant sur sa propre culture pour construire son identité

Il est difficile d'être dans une dynamique de réussite ambitieuse lorsque l'on a une image dégradée de sa famille, de ses origines, de soi-même. Rachid, un jeune homme arrivé récemment sur le territoire, dénonce l'état d'esprit de perdant qui empêche la réussite : « Si tu mets dans la tête 'je suis un immigré', tu peux pas réussir. Si tu t'en fous, que tu es fort, que dans ta tête tu es le meilleur, tu réussis. C'est le mental qui compte, sinon, c'est pas la peine de faire. »³⁹ Tout ce qui appuie l'estime de soi d'un jeune est un levier vers la réussite. Ceci est vrai dans toute situation, mais particulièrement lorsque cette estime est fragilisée.

39. idem.

EXEMPLE DES ÉTUDIANTS ÉCRIVENT POUR TÉMOIGNER

La ZEP est un média qui, conscient de l'absence de la parole des jeunes dans les médias, recueille les témoignages et les articles de jeunes, et les met à disposition des journaux, comme Libération ou Ouest-France. Par exemple, chaque mois, Libération consacre une double page à ces écrits. Traditionnellement basé en région parisienne, depuis 2 ans la Zep étend son prisme. Elle s'est rapproché du BTS du lycée Bréquigny, un quartier prioritaire de la ville de Rennes. Une de leurs enseignantes Sandrine Caroff-Urfer, a organisé

un atelier qui leur donne l'occasion d'exprimer leur opinion, et de partager une expérience personnelle. Ils le font parfois de façon anonyme. Leurs témoignages est l'occasion de mettre des mots sur leur histoire, et d'en laisser une trace.

La première étape est de valoriser le groupe auquel appartient l'enfant, les individus qui le composent et la culture qui le porte. Afin d'être fier des siens pour être fier de soi. Dans la culture d'un peuple se trouvent des contes, des artisanats, des arts, des histoires épiques... Autant d'éléments propres à être valorisés, et dont l'enfant devrait pouvoir être fier.



PROPOSITION 2

POUR PERMETTRE AUX ENFANTS DE DÉVELOPPER UNE IMAGE POSITIVE D'EUX-MÊMES ET DE S'IDENTIFIER POSITIVEMENT À LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL :

- Organiser au sein des écoles des événements présentant des exemples positifs d'intégration en faisant notamment appel à des personnalités issues de l'immigration, qui viendraient présenter leur parcours de réussite.
- Valoriser la culture de chacun afin que chacun se sente connu et reconnu :
 - Dans les petites classes, en leur faisant apporter un objet, ou chanter une comptine de son pays d'origine.
 - Dans les plus grandes classes, les amener à raconter des spécificités culturelles ou des événements historiques ou géographiques de leur pays d'origine.

● **Veiller aux illustrations dans les manuels scolaires, qu'elles reflètent la diversité de la société et montrent comment les migrants et les minorités font partie intégrante de la société.**

Tenir compte de son histoire : la rupture dans le récit familial - les pratiques narratives

Pour s'appuyer sur une identité et une estime de soi fortes, il est important d'être au clair avec son histoire personnelle et familiale. Or, de nombreux enfants issus de familles ayant eu un parcours migratoire ont une histoire « à trous ». Le récit familial a pu être interrompu lors de la migration, mais aussi avant, les raisons ayant motivé le départ pouvant être cachées. Des parcours « galère » en arrivant en France sont parfois aussi cachés aux jeunes enfants. Comment aider ces familles à renouer avec leur histoire, faire la paix avec le passé pour pouvoir se projeter dans l'avenir ? Des techniques existent, autour de pratiques narratives.

Michel Delage⁴⁰ écrit : « Une société, une culture, une communauté, une famille ou une personne qui n'aurait pas d'histoire, serait perdue car elle serait en errance, prise dans une succession de moments sans consistance, condamnée à la répétition, sans que véritablement des liens puissent s'instaurer. Pour se sentir appartenir, il faut partager des histoires, une histoire ».

L'enjeu est donc de valoriser les histoires personnelles, sans enfermer

les jeunes dans une identité particulière. Il est tout aussi important de valoriser un récit partagé, d'où l'importance de l'apprentissage de l'histoire de France, comme le rappelait l'historien Fernand Braudel. Alors même que l'École des Annales mettait l'accent sur les longues durées, il insistait sur l'importance des récits historiques pour les élèves au collège : « Dans des classes jeunes, je ne demande pas que les gens connaissent par cœur les dates, les noms, etc. Mais j'aime le récit, je trouve qu'on ne doit pas compliquer les choses, on ne doit pas parler de choses abstraites. [...] J'aime les bons récits, je crois que l'histoire traditionnelle avec les aperçus, les ouvertures d'aujourd'hui doit faire l'essentiel. »⁴¹

41. Fernand Braudel, interrogé au journal télévisé de FR3 Provence-Alpes, le 16 octobre 1985, après une leçon donnée face à la rade de Toulon à des élèves de 3^e du collège Alphonse Daudet de Châteauevallon, et portant sur le siège de Toulon en 1707.

TÉMOIGNAGE LE RÉCIT DE TRAVERSÉE (PAR BARBARA LAU)

Le traumatisme fait que l'histoire n'est pas narrée. Elle reste portée par ceux qui l'ont vécue sans être partagée. Barbara Lau, dramathérapeute et thérapeute familiale, a créé le Récit de Traversée afin de permettre aux familles ayant vécu des parcours migratoires de raconter à leurs enfants leur histoire, afin de laisser une trace du récit de leur vie. Les enfants illustrent le récit, à l'aide de peintures, collages, dessins, sculptures prises en photo : un objet-livre naît de ce travail, symbolisant un épisode clé du parcours familial. Les familles repartent avec le livre, et →

40. M. Delage, *Histoires en famille, histoires de famille*, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 51, 11-33, 2013.

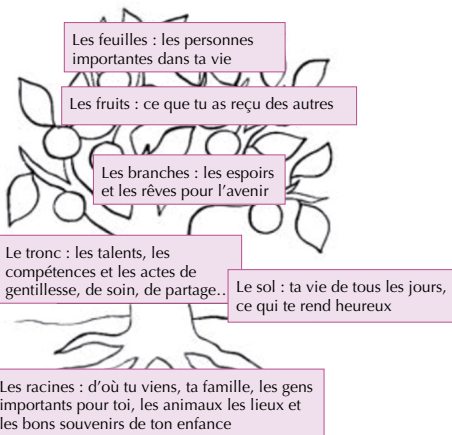
sont invitées à en poursuivre l'écriture. Ainsi, ces épisodes de vie peuvent être intégrés à l'histoire de chacun.

Une famille originaire du Tibet a ainsi pu raconter à leur fils âgé de quelques mois au moment du départ la répression chinoise qu'ils avaient vécue car ils détenaient des images du Dalaï Lama chez eux. Ils ont narré la fuite, la longue traversée en passant par le Népal, les années en Inde, pour finalement trouver l'asile politique en France. L'enfant a pu poser des questions, et comprendre la raison du départ de ses parents. Ce sujet n'avait jamais été abordé avant. Il a créé, pour illustrer, des dessins reprenant les paysages tibétains imaginés et le paysage de banlieue dans lequel il vit actuellement. Ainsi les deux mondes étaient représentés.

FOCUS SUR L'OUTIL « TREE OF LIFE » (L'ARBRE DE VIE)

L'arbre de vie est un outil de soutien psychosocial basé sur des pratiques narratives. Il utilise les différentes parties d'un arbre comme métaphores pour représenter différents aspects de la vie et inviter les jeunes à raconter leur histoire. Il s'agit non seulement de partager ce qui a été difficile mais surtout ce qui a pu les rendre fiers et heureux, et de s'appuyer sur ce passé et sur les commentaires encourageants du groupe pour grandir en force et en optimisme.

L'arbre de vie proposé par le RVTS norvégien lors d'une intervention en Serbie



Cet outil est utilisé en particulier par le RVTS (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging – Centre régional de prévention des violences, stress traumatique et des suicides) de la région Sud-Est en Norvège qui est un « competency center » missionné par le gouvernement norvégien sur les questions de migration forcée et de santé mentale.

L'ÉCRITURE D'UN LIVRE SUR SON PARCOURS MIGRATOIRE

À la Maison des Familles de Grenoble, les bénévoles ont identifié combien il pouvait être destructeur de garder le silence autour d'une histoire. Plusieurs parents ont été soutenus pour rédiger l'histoire de leur migration, à destination de leurs enfants. Un écrivain public a prêté sa plume, des photos et des dessins ont été réunis. Avec le soutien des fondations Mérigot et Foujita, une petite collection a pu voir le jour. Chacun a pu publier un joli livre illustré retraçant l'essentiel de son parcours. Derrière des titres évocateurs comme « Un jour il faut savoir dire non », écrit par une femme venue de Tunisie, ou « D'un père à son fils » venu du Congo, « Garder la tête haute, toujours » d'une femme albanaise, « Rien n'est jamais perdu » ..., on voit se dérouler des histoires singulières, fortes, difficiles, très différentes, mais qui toutes ont en commun le courage déployé pour protéger ses enfants.



La qualité de l'accueil intervient aussi dans l'apaisement des personnes immigrées

Une crainte à l'égard de l'immigration

Les principales craintes de la population française dans le baromètre 2019 de la Commission nationale consultative des Droits de l'Homme⁴² sont :

- La pauvreté (35 %).
- Le chômage (22 %).
- L'immigration (10 %).
- L'intégrisme religieux (10 %).

On peut supposer qu'avec la crise sanitaire, la Covid-19 a changé l'ordre des craintes, mais on note malgré

tout une certaine hostilité à l'égard de l'immigration. C'est toujours un sujet de préoccupation en France : elle alimente la crainte et l'hostilité d'une partie de la population.

- 52 % des Français estiment qu'il y a trop d'immigrés en France.
- 40 % des Français estiment être au moins un petit peu racistes.
- On a constaté une hausse de 11 % des crimes et délits à caractère raciste entre 2018 et 2019.⁴³

Cette hostilité se retrouve dans la perception qu'ont les Français des immigrés :

42. D'après le baromètre de la CNCDH, en 2019

43. Ministère de l'Intérieur

- 59 % des Français perçoivent les immigrés comme profitant du système social.
- 37 % des Français perçoivent les immigrés comme la principale cause de l'insécurité.
- 44 % des Français estiment que les immigrés ne se donnent pas les moyens de s'intégrer.

Le fait musulman alimente les peurs

Selon Marie-Rose Moro, pédopsychiatre, spécialiste de l'adoles-

BIEN QUE LES FRANÇAIS MUSULMANS SOIENT CONSIDÉRÉS PAR UNE GRANDE MAJORITÉ DES FRANÇAIS (82 %) COMME DES CITOYENS COMME LES AUTRES, CERTAINES PRATIQUES RELIGIEUSES SONT JUGÉES INCOMPATIBLES AVEC LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE

cence, qui a beaucoup travaillé sur le sort des jeunes issus de l'immigration : « Aujourd'hui, l'archétype de l'étranger est celui du musulman fondamentaliste »⁴⁴. Et celui-ci fait peur, alors que la France vit sous la menace terroriste depuis plusieurs années.

Bien que les Français musulmans soient considérés par une grande majorité des Français (82 %) comme des citoyens comme les autres,

certaines pratiques religieuses sont jugées incompatibles avec la société française, notamment : le port du voile (50 %) ou l'interdiction de montrer l'image du prophète (43 %) ⁴⁵.

On le voit, les Français sont attachés à leur « art de vivre » et attendent des étrangers qu'ils s'adaptent à ce mode de vie. Les manifestations visibles d'appartenance à l'islam sont perçues négativement dans la mesure où elles apparaissent comme des remises en cause de ce mode de vie ou des formes d'allégeance à une idéologie hostile.

Des ressentis de rejet mais qui ne viennent pas forcément de la population native

Lorsqu'on interroge des jeunes issus d'une immigration récente, on entend un grand désir d'être français. Mais on perçoit aussi que le rejet dont certains se sentent l'objet freine leur sentiment d'appartenance à la communauté française.

Comme l'expriment des jeunes mineurs non accompagnés⁴⁶ : « Moi, je me sens français à 40-50 % parce que les autres me regardent pas comme français ». « Il y a beaucoup de gens qui nous critiquent, qui nous disent 'Africains de merde'. C'est le regard des autres qui me fait douter... Si tu m'accueilles bien, je vais me sentir français. ».

Paradoxalement, les jeunes interrogés ont pu souligner que c'est dans les lieux où il y a peu d'étrangers qu'ils se sont sentis les mieux

44. Marie-Rose Moro, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Bayard, 2012.

45. Source.

46. Du foyer ALEFPA Jean Zay, à Asnières (92). Il faut noter que ces jeunes n'ont pas la nationalité française.

accueillis. « A Paris, c'est très raciste. Hors de Paris, c'est moins raciste. Il y a beaucoup d'étrangers... ».

Autre élément à prendre en compte : le rejet n'est pas toujours le fait de Français d'origine française. Comme en témoignent les jeunes que nous avons interrogés, il vient parfois d'immigrants de plus longue date qui craignent peut-être de voir leur condition reculer avec une arrivée plus massive là où ils étaient insérés. Il vient aussi d'autres communautés étrangères : « Les Pakistanais qui sont nés en France n'aiment pas les Pakistanais qui viennent de l'étranger », raconte un jeune migrant pakistanais. D'autres témoignent de leurs difficultés entre communautés étrangères dans leur établissement scolaire : « Les Français nés en France ils sont gentils mais les arabes parlent mal avec nous. »

Dans un lieu d'accueil de Marseille, « Les Buissonnets », des parents issus de l'immigration se sont exprimés à propos de leur vécu en France. Sur la question du racisme, Dalila a exprimé qu'elle et sa famille sont mal-considérés, « traités comme des immigrés », par les administrations françaises, certains Français, et surtout par les immigrés d'installation plus ancienne, comme « les vieux arabes, qui ont la nationalité » dans le quartier et qui sont « méchants » envers eux.⁴⁷

Comme le résume avec indulgence Ahmed, mineur non accompagné, « La liberté, l'égalité, la fraternité. C'est pas à 100 % ».

BEAUCOUP DE JEUNES ET DE PARENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION EXPRIMENT UNE GRATITUDE, UNE RECONNAISSANCE.

Heureusement, beaucoup ne subissent pas cette hostilité

Globalement, beaucoup de jeunes et de parents issus de l'immigration expriment une gratitude, une reconnaissance. Ils sont conscients qu'ils ont quitté une situation difficile pour trouver un avenir meilleur et que leurs chances de réussite et de paix sont plus grandes en France.

« Moi, j'ai jamais senti qu'on me parle mal ou qu'on me regarde de travers parce que je suis immigrée. J'ai jamais senti. Peut-être parce que je m'exprime bien en français, je sais pas. Je n'ai pas eu de remarques méchantes. Je suis pourtant voilée mais, non... », précise Nadia⁴⁸.

D'ailleurs, l'hostilité à l'égard des étrangers n'est pas partagée par tous les Français :

- Plus des $\frac{3}{4}$ des Français estiment que la lutte contre le racisme doit être un objectif en France.
- **27 % des Français estiment que c'est avant tout la société française qui ne donne pas aux immigrés les moyens de s'intégrer.**

On note des différences assez fortes quant à l'attitude à l'égard de l'immigration. Par exemple, les inégalités liées à l'origine ethnique sont jugées

47. Synthèse des entretiens menés par la Maison des Familles des Buissonnets (Marseille), décembre 2020.

48. Interrogée par la Maison des Familles dans le cadre de cette étude.

inacceptables par 75 % des titulaires d'un deuxième cycle universitaire, et par 54 % seulement des titulaires du seul Brevet des collèges ou des non-diplômés. On constate également que les moins éduqués sont plus hostiles aux immigrés.⁴⁹ Sans doute que les personnes les moins formées se sentent plus menacées par une concurrence potentielle avec les populations issues de l'immigration, notamment sur le marché du travail. La « peur du déclassement » est à prendre en compte. Cette crainte pèse moins sur les personnes titulaires d'un bac +5... Par ailleurs, les personnes des catégories sociales supérieures sont moins exposées aux difficultés sociales qui se concentrent dans les quartiers accueillant davantage les familles immigrées. Parmi les familles de classes moyennes issues de l'immigration, certaines sont d'ailleurs promptes à quitter ces quartiers lorsqu'elles le peuvent reprenant à leur compte l'expression « Pour s'en sortir, il faut en sortir. »

Si le débat sur l'immigration et les capacités d'accueil est légitime et se pose dans beaucoup de pays, il est important de prendre conscience que le sentiment de rejet que vivent des jeunes d'origine immigrée renforce leurs difficultés d'intégration, faisant grandir l'amertume là où pourrait au contraire se développer la reconnaissance.

Retrouver un discours politique assumé sur les questions d'immigration, capable d'expliquer les enjeux et les choix posés, sans éluder la

complexité ni les difficultés, sans non plus réduire ce phénomène à une menace subie, voilà une clé pour la réussite de l'intégration dans notre pays.

Si nous continuons de laisser grandir le malaise, sans vision ni discours clairs, nous serons perdants sur tous les tableaux. A l'image des autres politiques publiques, il faut une stratégie globale sur les questions migratoires, intégrant un volet éducatif puissant. Cette stratégie doit être assumée devant les Français : l'ignorance et le flou sont le terreau de tous les fantasmes et toutes les peurs.



PROPOSITION 3

DÉFINIR UNE POLITIQUE CLAIRE EN MATIÈRE D'IMMIGRATION, AVEC DES CHOIX ASSUMÉS ET EXPLIQUER CES CHOIX POLITIQUES AUX FRANÇAIS POUR SORTIR DES NON-DITS QUI FAVORISENT LES PEURS ET ALIMENTENT L'ÉCHEC DE L'INTÉGRATION.

Travailler sur les tabous et les représentations

Les élèves comme les enseignants sont traversés par des représentations sur l'immigration, qui peuvent parfois aller jusqu'au racisme. Le passé colonial controversé et douloureux de la France, ainsi que son exploitation actuelle par certains pays d'origine, rendent ces problématiques particulièrement douloureuses. Les tabous, par exemple autour de la guerre d'Algérie, ne favorisent pas une parole et une pensée apaisées.

⁴⁹. François Dubet, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Seuil, 2020.

EXEMPLE SANDRINE CAROFF-URFER, ENSEIGNANTE

Sandrine Caroff-Urfer, enseignant le français dans un quartier prioritaire de la ville de Rennes, a innové pour son cours de lecture et d'analyse d'image. Elle l'a fait reposer sur une affiche publiée il y a quelques années. C'était une affiche de communication à l'occasion de l'ouverture du Musée national de l'Histoire de l'Immigration. L'affiche représentait un personnage à l'origine exotique, mais non précise. L'idée était de faire remonter des stéréotypes sur l'immigration et les migrants. Cette étude a donné lieu à de nombreuses prises de parole sur un sujet sensible et généralement tabou.

Il est souvent plus facile d'aborder des sujets douloureux à travers le prisme de la culture ou de l'histoire. Lorsque Courbet choisit de représenter un enterrement paysan sur une toile de format monumental, alors que ces gens sont considérés comme quantité négligeable, c'est un acte politique subversif. En parler en classe permet de libérer la parole de façon détournée sur un sentiment d'inégalité.

Dans l'ouverture du livre d'entretien avec Marie-Rose Moro, « Enfants de l'immigration, une chance pour l'école », Denis et Joanna Peiron montrent l'enjeu de la formation des éducateurs : « Assumée et valorisée, la diversité constitue un atout. Sensibilisés à la différence culturelle dans le cadre d'une vraie formation humaniste, les professeurs seraient mieux à même d'enseigner à tous les élèves présentant des besoins spécifiques, qu'ils soient liés à un handicap, au statut social ou encore à la situation familiale »⁵⁰.

Afin d'adopter une position bienveillante et sereine envers cette diversité, plutôt que du rejet ou de l'impuissance (en faisant comme si elle n'existait pas), il est nécessaire de mieux former les éducateurs et les enseignants.

PROPOSITION 4

PROPOSER AUX ENSEIGNANTS ET À TOUS LES ÉDUCATEURS UNE FORMATION SUR LA QUESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE.

PROPOSITION 5

DONNER D'AVANTAGE À VOIR DANS LES MÉDIAS LES PARCOURS DE RÉUSSITE DE PERSONNES ISSUES DE L'IMMIGRATION.

50. Bayard Éditions, 2012.

2. COMMENT S'INSÉRER DANS LE RÉCIT COLLECTIF DE LA FRANCE ?

Mieux articuler identité d'origine et identité française

Pouvoir formuler ses incompréhensions pour mieux intégrer les valeurs

Certaines familles issues de l'immigration vivent parfois des conflits de valeurs entre la culture d'origine et

la culture française. Cela rejaillit sur l'éducation des enfants qui peuvent être tiraillés entre ce qui se vit à la maison et ce qui se vit à l'école ou ailleurs. Ignorer ces conflits n'est pas la meilleure façon d'aider les jeunes à grandir.

Pour répondre aux difficultés liées aux valeurs qui s'entrechoquent entre la culture d'origine et les références éducatives occidentales, il est important de pouvoir exprimer ses incompréhensions.

FOCUS SUR LA MAISON DES FAMILLES DE SAINT-BRUNO

La Maison des Familles de Saint-Bruno mène depuis plusieurs années des ateliers de partage entre parents, dans le but de débloquer des situations difficiles. Ils sont animés par Bénédicte Duchaffaut, sociologue et islamologue ayant travaillé sur les ponts entre les mondes musulman et non musulman. Dans la Maison des Familles, des parents - surtout des mères - d'origine maghrébine, albanaise, indienne et roumaine... se retrouvent autour d'un café convivial. Les thèmes sont choisis ensemble, comme le couple, l'alimentation, la pudeur, les libertés, la sexualité, le pur et l'impur, le harcèlement... Les mères viennent partager leurs convictions et leurs doutes, et cherchent des clefs de lecture de la société dans laquelle grandissent leurs enfants. Le principe est de partir de son histoire personnelle, et de prendre en compte ce qui se vit en France. Un des enjeux est d'éviter l'amnésie du passé, souvent parsemé de vécus difficiles, afin de pouvoir construire sur une base solide. Les positions sont étayées par le dialogue. Chacun est amené à discerner entre les valeurs positives qu'il veut adopter (par exemple, la liberté) et celles qu'il refuse (par exemple, la société de consommation à outrance).

Ces partages permettent souvent à des personnes issues de l'immigration d'être plus sereines au sein de cette nouvelle culture. Lorsqu'il

s'agit des parents, un des fruits est de pouvoir laisser aller les enfants plus librement au sein de cette société dont ils connaissent un peu mieux les codes.

FOCUS SUR LE PROJET DE RECHERCHE : CAGE

Coming of Age in Exile (CAGE) est un grand projet de recherche financé par le Danish Research Center for Migration Ethnicity and Health, au sein de l'université de Copenhague. L'étude citée vise à observer l'inclusion sociale des jeunes réfugiés au Danemark. L'étude qualitative a exploré le rôle des lycées traditionnels danois dans l'intégration des jeunes réfugiés récemment arrivés et le potentiel de ce type d'école pour soutenir l'inclusion sociale des réfugiés dans le pays de résidence. Le lycée traditionnel, où se rencontrent jeunes réfugiés et jeunes danois, a facilité la formation de réseaux et d'amitiés entre étudiants de différentes origines. Les valeurs portées par l'école ont permis de valider les compétences et les expériences des réfugiés tout en les aidant à s'adapter à la vie au Danemark grâce à l'enseignement des langues et à une introduction aux normes tacites de la vie quotidienne. Bien que les barrières linguistiques constituent parfois un obstacle à l'inclusion sociale, les activités ayant un objectif commun clairement défini facilitent les interactions interethniques et l'établissement de relations.

<https://mesu.ku.dk/projects/cage/>

PROPOSITION 6

MULTIPLIER LES LIEUX D'ÉCHANGE ET DE PARTAGE PROPICES À EXPRIMER LES INCOMPRÉHENSIONS MUTUELLES FACE AUX DIFFÉRENCES CULTURELLES, PAR EXEMPLE AU SEIN DES ESPACES PARENTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, DANS LES MAISONS DES FAMILLES.

Il ne s'agit pas de tomber dans le relativisme mais d'expliquer ce qui se vit en France, les fondements et valeurs qui permettent de comprendre le mode de vie en France, les principes républicains, en partant de ce que ressentent les familles. Par exemple, on comprend mieux la laïcité quand on explique comment elle est née, quelle est son histoire... en partant aussi du vécu des jeunes et des familles.

Ménager des espaces de dialogue à l'école : un programme lourd nuit aux temps d'échanges

De façon générale, les cours dispensés dans le cadre de l'école laissent peu de place aux échanges, aux débats, voire pas du tout. Or, ces questions ont besoin d'être débattues, chacun exprimant ses ressentis et ses représentations, et entendant celles de l'autre, afin de parvenir à un

regard plus ajusté. Un cours descendant sans retours possibles n'aura pas le même impact. Cette remarque peut s'étendre à l'ensemble des disciplines mais s'applique de façon aigüe aux problématiques touchant à l'identité.

Trop souvent, on ménage du temps pour ces échanges à l'occasion d'un événement exceptionnel : un attentat, un assassinat... Ces temps sont alors déconnectés de l'expérience quotidienne des élèves.

FOCUS SUR UN TEMPS DE RELECTURE À FROID

Au sein de l'internat éducatif et scolaire Saint-Philippe, à Meudon, un établissement des Apprentis d'Auteuil, les jeunes se réunissent par classes d'âge le soir, après le dîner, pour un temps d'échange avec les éducateurs. Ce temps de relecture permet de faire le point sur les événements de la journée, sur les comportements de chacun, sur les principes éducatifs. Les jeunes peuvent exprimer leurs questionnements, leurs incompréhensions. Les éducateurs peuvent refaire le point sur les progrès et les problèmes. Ce temps d'échange « à froid » est l'occasion de mettre tout le monde « à niveau », dans un climat de bienveillance et d'exigence.



PROPOSITION 7

PRENDRE LE TEMPS, AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, POUR DES ÉCHANGES ENTRE LES ÉLÈVES ET L'ENSEIGNANT, MAIS AUSSI ENTRE PAIRS SUR LE SENS DES RÈGLES QUI RÉGISSENT NOTRE VIVRE-ENSEMBLE.

Un héritage culturel à partager

Partager une culture commune, c'est pouvoir communiquer à partir d'un patrimoine commun, qui donne un socle de compréhension et de lecture du monde, mais aussi une identité qui permet de se reconnaître et de reconnaître l'autre comme français, y compris lorsqu'il ne se réduit pas à cette seule identité.

C'est pourquoi la culture devrait avoir une place centrale dès que l'on aborde des problématiques

concernant l'insertion. Qu'est-ce que la culture française ? Ses arts, son patrimoine, sa langue, ses valeurs, son histoire, ses codes... et bien d'autres éléments plus subtils tels que la « façon de vivre à la française », en partageant de longs repas, en appréciant le vin, un humour irrévérencieux, quelques tirades issues de pièces ou de films, le respect pour certains héros, des tabous collectifs... L'héritage culturel d'un vieux pays comme la France est extrêmement riche et profond. A l'image de sa gastronomie, qui s'est nourrie de terroirs et de cultures régionales multiples, la culture française s'est enrichie du patrimoine venu de ses régions, et de tout ce que les étrangers venus s'installer en France ont apporté et apportent au fil des siècles. Cet héritage continue à mobiliser. Comme le disait avec simplicité un jeune récemment arrivé : « La France, c'est beau. Il y a la Tour Eiffel. ». Ce patrimoine – et notamment la langue – continue à être le commun qui peut réunir les habitants de la France.

Dans une classe de CE2 de REP+ un enseignant a fait l'expérience de demander : « Qui est français ici ? ». Seule la moitié des petits élèves, pourtant tous nés en France, ont levé la main. Comme l'exprime Philippe de Beauregard, « il faut devenir français de cœur, pas que de papier ». L'attachement à la France ne vient pas par décret ou par injonction, mais par des expériences vécues. C'est l'expérience de Malik Bezouh⁵¹, intellectuel né en France de parents venus

d'Algérie, qui fut tenté un temps par la radicalité, mais qui raconte comment sa rencontre avec les écrits de Bossuet ont changé son regard.

Un enseignant du réseau Espérance Banlieues raconte également qu'il avait emmené une classe visiter la cathédrale de Chartres. Une maman accompagnatrice, en France depuis 15 ans, fut saisie et lui a confié : « On ne m'avait jamais parlé de la France ».

FOCUS SUR LA JOURNÉE DE L'ÉLÉGANCE

À l'école du Réseau Espérance Banlieues de Mantes-la-Jolie, toute l'école vit une « journée de l'élégance ». Chacun est invité à mettre ses plus beaux vêtements, et c'est l'occasion pour tous, enfants et adultes, de partager une danse gracieuse de la cour du roi Louis XIV, le menuet.

Une enseignante de classe allophone explique qu'elle s'appuie sur tout l'héritage de la culture française afin de construire un socle de connaissances qui servent de références à l'imaginaire des Français. Elle leur apprend à lire à partir des contes de Perrault, elle chante avec eux des comptines et chansons de référence (Frère Jacques ou La Marseillaise), elle leur explique les devises, elle utilise l'image du drapeau... Tout peut être prétexte à faire du commun.

51. Physicien de formation, spécialiste de l'islam de France, auteurs de plusieurs ouvrages dont *France-islam : le choc des préjugés*, Plon, 2015.

FOCUS SUR HOMÈRE ET SHAKESPEARE EN BANLIEUE

Augustin d’Humières est professeur de lettres classiques à Meaux, dans un lycée qui concentre beaucoup de difficultés. Toutes les familles qui le peuvent contournent la carte scolaire pour l’éviter. En 2003, Augustin d’Humières et six anciens élèves décident de créer un réseau de solidarité entre lycéens, avec un premier objectif : assurer la survie du latin et du grec. Pour eux, le grec et le latin sont les meilleurs vecteurs de l’égalité des chances ! Pour de nombreux élèves, ces langues sont d’abord un merveilleux instrument pour maîtriser une langue française qui n’est pas parlée chez eux, et se familiariser avec des étymologies qui pourraient sembler « barbares ».

« Plus l’école va mal, plus elle a besoin du grec et du latin. Mon premier travail au lycée, depuis vingt années que j’y enseigne, c’est d’abord dans mes cours de grec et de latin de seconde, de revenir sur ce qui n’a pas été compris à l’école primaire, les bases du français, la nature, la fonction des mots. Cette “remise à niveau” nécessaire est la condition indispensable des progrès de l’élève, non seulement en grec et en latin, mais dans d’autres matières, à commencer par le français et les langues vivantes. »⁵²

A ceux qui arguent que les auteurs classiques sont difficiles d’accès à ces élèves, il rétorque que, au contraire « ce sont surtout ces auteurs qui sont accessibles aux élèves qui lisent peu et ont souvent une maîtrise imparfaite du français : il faut les champs de bataille d’Homère, il faut des textes qui emportent tout sur leur passage. ».

Quatre ans plus tard : beaucoup de familles sont revenues dans l’établissement, des anciens élèves sont devenus professeurs de lettres classiques, avocats, élèves de grandes écoles, médecins. Ils ont réussi à faire de ce lycée déshérité une citadelle des langues anciennes. Un ouvrage raconte son expérience, en collaboration avec la journaliste Marion Van Renterghem : « Homère et Shakespeare en banlieue »⁵³.

52. Augustin d’Humières, interrogé par Alexandre Devecchio, Figarovox, le 28 mars 2015.

53. Éditions Grasset, 2009.

FOCUS SUR LA DICTÉE DES CITÉS

Deux associations, créées en 2013, l'une par Abdellah Boudour, l'autre par Rachid Santaki, organisent des dictées, ouvertes à tous : « La dictée pour tous » et « La dictée géante ». Le principe est simple : on se réunit dans un lieu public, parfois même en extérieur, pour faire ensemble une dictée. Après celle-ci, on récompense ceux qui font le moins de fautes, avec des prix par catégorie. Par ces initiatives, on renoue en fait avec une pratique qui existait à la cour de Napoléon III ou bien lors de la fameuse dictée de Bernard Pivot.

Beaucoup de jeunes participent. Ils sont de tous niveaux, de toutes origines. Pas seulement des bons élèves ! Les parents et grands-parents sont aussi associés. La dictée qui, à l'école, est parfois synonyme de stress, devient dans ces cas-là, un moment de découverte, de partage.

L'initiative a commencé dans des quartiers populaires, avec une forte présence de jeunes issus de l'immigration. Au début, la « dictée pour tous » s'appelait même « la dictée des cités ». La première s'est tenue à Argenteuil. Abdellah Boudour attendait quelques dizaines de personnes, il y a eu plus d'une centaine. Et depuis, les dictées pour tous se développent partout... jusqu'à l'Élysée où une dictée a été organisée l'année dernière dans la salle des fêtes. Brigitte Macron avait dicté un extrait de Notre-Dame de Paris, de Victor Hugo...

Alors que, souvent, l'orthographe est vécue comme un facteur d'exclusion - on se moque de celui qui se trompe - les organisateurs de ces dictées géantes arrivent à faire de l'orthographe un trait d'union. On découvre des textes du patrimoine littéraire. On peut se corriger, se dépasser. On apprend les uns des autres. On valorise ceux qui progressent. Et autour de la dictée peuvent se développer des ateliers d'écriture pour les jeunes et les moins jeunes.

Il est beau de découvrir que la langue nous unit, qu'elle est un bien commun, qu'il faut protéger et promouvoir. Maîtriser les codes de la langue, ce n'est pas être enfermé dans un code arbitraire, c'est gagner en liberté pour s'exprimer, entrer en relation, inventer et avancer ensemble !

FOCUS SUR ASSOCIATION « LA FRANCE QUELLE HISTOIRE »

Depuis 2016, des bénévoles animés par la passion de l'Histoire de France souhaitent la faire partager à des jeunes de la Seine-Saint-Denis pour leur donner le goût de la France. Par exemple, ils ont pu vivre ensemble un week-end au Puy-du-Fou, ou la visite du château de Versailles, celle du château de Drancy autour de l'histoire des tirailleurs sénégalais... L'idée est de leur faire « toucher du doigt » l'histoire de France.



FOCUS SUR FRÈRES D'ARMES, UN PROJET PORTÉ PAR LA FONDATION LILIAN THURAM

Frères d'Armes est un projet qui est né de l'idée du réalisateur Rachid Bouchareb et de l'historien Pascal Blanchard, avec l'aide du ministre délégué aux Anciens Combattants. À l'occasion des commémorations de la Première Guerre mondiale (1914-1918) et de la libération de 1945, le projet s'attache à faire connaître le parcours de 50 grandes figures représentatives de nos diversités venues d'anciennes colonies, de protectorats et de territoires alliés, mais aussi de régions françaises. L'ambition de Frères d'Armes est de faire découvrir au grand public des visages méconnus de notre histoire et de proposer d'autres références qui seront plus tard relayées au sein du monde éducatif.

Des épisodes de 2 minutes entrecoupées d'archives donnent à voir ces destins exceptionnels. Et chaque épisode est commenté par la voix d'un parrain directement concerné par le personnage dont il sera l'incarnation contemporaine.

La série Frères d'Armes constituée de 50 films documentaires de 2 minutes a été diffusée pendant l'année 2014 sur France 3, France Ô et sur les chaînes du réseau outre-mer. Ces diffusions ont été appuyées par une douzaine d'événements en province, à Paris et en outre-mer.

FOCUS SUR LES « ASSEMBLÉES DE CURIEUX »

L'objectif de l'association Tous Curieux, fondée par Abdelilah Laloui, est de donner accès aux œuvres à un public qui ne se dirigerait pas spontanément vers elles, principalement en banlieue parisienne, par des interventions directes dans les établissements et par l'organisation de sorties culturelles pour les lycéens.

Tous curieux organise des « assemblées de curieux » : des étudiants bénévoles animent des ateliers qui abordent un sujet leur tenant à cœur (littérature, cinéma, philosophie, musique, etc.) pour tenter de stimuler la curiosité des lycéens et des collégiens. Tenter une médiation culturelle avec les élèves passe avant tout par bousculer les idées reçues, dans un cadre moins rigide et scolaire que traditionnellement.

Une « assemblée de curieux » se déroule en général de la façon suivante :

- D'abord, les animateurs proposent une citation, qui sera la problématique du jour et qui permet d'entamer la discussion autour des enjeux qu'elle soulève. Avant, la plupart des participants auraient reçu la citation « la musique est une révélation plus haute que toute philosophie » comme une activité suspecte, « un truc de mecs qui fument ». Là, ils s'autorisent à réfléchir.
- On s'interroge autour d'une question telle que « le théâtre, à quoi ça sert ? ». Et là encore, il n'y a pas de mauvaise réponse !
- Puis l'un des organisateurs (étudiant ou lycéen, le plus proche possible des jeunes) propose une œuvre et dit pourquoi il l'aime.
- Les élèves expérimentent une pratique artistique. Il peut s'agir de jouer des saynètes, par exemple. On peut mettre en scène un moment du quotidien, ou une scène inventée. Chacun se frotte à l'exercice sans autocensure. Pari gagné.

Le week-end, l'association propose de participer à des sorties culturelles, telles que des avant-premières de films, des visites d'expositions ou se rendre au théâtre, par exemple.

Créée en 2017, l'association est en pleine expansion.



FOCUS SUR QUARTIERS D'ÉTÉ 2020 : L'ASSOCIATION LE ROCHER À CHAMBORD

Le Rocher « Oasis des Cités » est une association en mission dans les quartiers sensibles. Elle a pour but de mettre en place des actions éducatives, sociales et culturelles avec les enfants, adolescents, adultes et familles des quartiers urbains en difficulté.

L'association Le Rocher a emmené des familles découvrir le Domaine national de Chambord, dans le cadre du dispositif « Quartiers d'été 2020 », un dispositif mis en place par l'État, avec le Comité interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation, pour les habitants des quartiers qui avaient des vacances encore plus réduites que d'habitude à la suite de la crise sanitaire.

500 personnes (400 habitants des quartiers et 100 personnes du Rocher) ont pu venir à Chambord entre le 26 juin et le 26 juillet 2020, à l'occasion de 12 camps de 3 à 6 jours et de 8 journées de découverte. Ces journées ont permis à beaucoup, comme Awa, une maman des Mureaux, « d'avoir un jour de vacances dans l'été » !

Les familles et les jeunes ont pu participer à de nombreuses activités proposées par le domaine : le spectacle de chevaux et de rapaces mené par un « François Ier » très convaincant, des promenades dans la réserve au milieu d'animaux sauvages, des courses de barques sur la Loire... Les familles sont même montées au sommet de la lanterne centrale.

Deux guides accompagnaient les équipes en leur racontant l'Histoire de France, tout en ouvrant toutes les portes du château. Moment inédit, le Président de la République, Emmanuel Macron, est venu clôturer ce dispositif. Ces visites ont aussi été l'occasion de rencontres entre les habitants des quartiers, les équipes du Rocher et les professionnels de Chambord, qu'ils soient guide historique, jardinier, comédien, fauconnier, cavalier de la Garde républicaine ou encore garde-forestier !

Les jeunes étaient émerveillés. Ousmane en a témoigné : « *Je vais avoir des étoiles quand je vais fermer les yeux ce soir. Je n'ai jamais vu quelque chose d'aussi beau* ».


PROPOSITION 8
FAVORISER LE PARTAGE DE L'HISTOIRE, AVEC UNE APPROCHE PLUS INCARNÉE.

Proposer des sorties « clés en main » aux enseignants, afin de faciliter l'organisation de visites scolaires dans des lieux de mémoire.

Dans le cadre du développement du service civique ou en s'appuyant sur la réserve citoyenne, créer dans chaque établissement scolaire une mission d'organisation de sorties scolaires confiée à un jeune volontaire ou à un réserviste. Ce dernier serait chargé de tout gérer, clés en main (autorisations parentales, logistique, ...), en lien avec l'enseignant, et de proposer aux équipes éducatives, tout au long de l'année, un « catalogue » de sorties élaboré avec le concours des institutions culturelles, touristiques et historiques de la région.

Proposer – en supplément des manuels scolaires nationaux – un complément décliné par rectorat, non pas pour faire des manuels d'histoire régionale, mais pour valoriser, lorsque cela est possible, des illustrations locales des programmes nationaux.

Développer les supports pédagogiques numériques en histoire permettant de mieux faire prendre conscience aux élèves de la réalité de l'époque étudiée (avec des cours d'histoire, offrant le recours à la réalité augmentée).

Réactiver la réserve citoyenne, en ayant à cœur, par le choix des intervenants, de retenir des réservistes capables de susciter la fierté d'appartenance : valorisation d'actions exemplaires et de services, récits par des historiens... Les enseignants pourraient alors choisir dans un « catalogue » des interventions qui correspondraient à leur projet pédagogique.

Développer les dispositifs comme « Quartiers d'été » au château de Chambord, qui permettent à des familles de milieux populaires de découvrir le patrimoine culturel et historique français.

Développer le sentiment d'appartenance : l'exemple de l'uniforme

Dans beaucoup de pays, le recours à l'uniforme est une évidence dans les établissements scolaires. Il ne s'agit pas d'une contrainte pour les élèves mais d'une fierté, on arbore sa tenue scolaire comme on porte le maillot de son club sportif.

Cette pratique est rare en France. Plusieurs établissements ne l'ont jamais abandonnée (lycées militaires, Établissement de la Légion d'Honneur à Saint-Denis, quelques établissements privés...). D'autres l'ont adopté récemment.

FOCUS SUR L'INTERNAT D'EXCELLENCE DE SOURDUN

En 2012, l'internat d'excellence de Sourdun (Académie de Créteil) a opté pour l'uniforme, après une consultation des élèves et des familles, sur l'opportunité et sur le choix de la tenue. Le coût d'un ensemble (pour les garçons, un blazer avec un blason de l'école, deux pantalons, quatre chemises, deux pulls, une cravate) s'élève à environ 270 euros – dont 80 euros pris en charge par les familles.

Le cours Alexandre Dumas à Montfermeil propose, quant à lui, un uniforme plus simple : un sweat à capuche aux couleurs de l'école.

Outre le renforcement du sentiment d'appartenance à l'établissement et la lutte contre la « course aux marques de vêtements », l'uniforme peut aussi être un moyen de répondre aux polémiques sur les tenues à connotation religieuse et le respect de la laïcité, et d'apporter une réponse apaisée au débat sur les vêtements « corrects » des filles comme des garçons...

Le choix d'une tenue commune, décidée par un collectif d'élèves et d'éducateurs, peut aussi être l'occasion de travailler ce qui réunit cette

communauté éducative, ses valeurs, ses goûts, et en faire un levier d'appartenance pour tous.



PROPOSITION 9

DÉVELOPPER DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES VOLONTAIRES LE RECOURS À UNE TENUE COMMUNE, CHOISIE PAR LES ÉDUCATEURS, LES PARENTS ET LES ÉLÈVES, AFIN DE RENFORCER LE LIEN D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE.

3. Mettre la priorité sur la langue, une question centrale pour la réussite et l'intégration des jeunes issus de l'immigration

En France, le sujet de la langue est plus sensible qu'ailleurs. La langue française est une pièce maîtresse de l'identité nationale, même si elle la dépasse largement à travers la francophonie. Albert Camus l'affirmait à sa manière : « Ma patrie, c'est la langue française. »

Rappelons-nous l'effort d'unification du pays par la langue, et les luttes contre les langues régionales, jusque dans les cours de récréation. C'étaient du moins les consignes officielles données aux instituteurs, même si de nombreux ajustements étaient faits par les enseignants sur le

terrain, beaucoup parlant la même langue régionale, ou le même patois, que leurs élèves. Aujourd'hui on redécouvre la richesse de ces particularités régionales, et même on déplore leur disparition.

Dans notre imaginaire national, on ne peut pas être français sans maîtriser la langue française. C'est d'ailleurs indispensable d'en maîtriser les bases pour obtenir la nationalité et, depuis un ajout de 1992, notre Constitution le rappelle dès l'article 2 : « La langue de la République est le français. ».

Pourtant, l'école ne se donne pas tous les moyens nécessaires pour arriver à une maîtrise élevée du français chez tous ses élèves. De même, l'institution scolaire est souvent mal à l'aise avec les autres langues que le français. Les débats publics sur l'apprentissage des langues donnent d'ailleurs parfois l'impression que le cerveau humain est limité à la maîtrise d'un idiome. Comme si apprendre une langue se faisait systématiquement au détriment d'une autre langue... Les travaux en neurosciences montrent plutôt l'inverse. Bien sûr, les emplois du temps scolaires sont plus limités que le cerveau humain et il faut faire des choix. On ne peut pas tout apprendre sur le temps scolaire. Mais pourquoi mettre systématiquement en opposition l'apprentissage du français et celui d'une autre langue vivante ? Et si une meilleure prise en compte des langues maternelles des jeunes issus de l'immigration était aussi une clé pour une meilleure maîtrise de la langue française ?

1. MAÎTRISER LE FRANÇAIS, UN ATOUT MAIS SURTOUT UNE NÉCESSITÉ

La maîtrise de la langue est une des conditions de naturalisation

Le cadre européen de référence pour les langues (CECRL) est un classement qui permet d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère. Ces niveaux sont appelés A1, A2, B1, B2, C1, C2. Pour obtenir la naturalisation française, on demande au moins un niveau de maîtrise « seuil » B1 (dit « utilisateur indépendant »), qui correspond aux compétences suivantes⁵⁴ :

- Comprendre les points essentiels d'une discussion quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières au travail, à l'école, aux loisirs, etc.
- Être autonome dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.
- Pouvoir produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
- Savoir raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Parler le français pour s'insérer

Maîtriser la langue française est un ressort très fort pour les personnes issues de l'immigration. A l'arrivée en France, les enfants ont besoin de

54. Service-public.fr

LA QUALITÉ DU LANGAGE EST UN INDICATEUR TRÈS FORT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS. LE LANGAGE, ET EN PARTICULIER LA RICHESSE DU VOCABULAIRE, DÉTERMINE LA RÉUSSITE SCOLAIRE.

maîtriser cette langue qui est celle de l'enseignement, pour s'insérer dans la vie scolaire. Les compétences linguistiques sont un préalable de début du cursus scolaire, et restent indispensables tout au long de la scolarité et de la formation professionnelle, et leur importance se vérifie encore pour l'insertion dans la vie professionnelle, à l'oral comme à l'écrit.

Le langage est une clé décisive de la réussite scolaire

La qualité du langage est un indicateur très fort de la réussite scolaire des enfants⁵⁵. Le langage, et en particulier la richesse du vocabulaire, détermine la réussite scolaire. Ceci s'explique en partie par le fait que les mots sont une condition de la pensée. On ne peut pas penser facilement si on n'a pas les mots pour le faire. Un langage élaboré sera celui qui contient beaucoup de mots, bien ordonnés par catégories. Il s'agit à la fois d'enrichir la pensée et de classer la pensée organisée.

55. Voir *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Agnès Florin, PUF, 1991.

L'importance d'utiliser un vocabulaire riche, y compris dans sa langue maternelle

Les enfants issus de l'immigration, qui parlent une autre langue que le français à la maison, peuvent tout à fait bénéficier des mêmes compétences autour du langage si leur entourage utilise avec eux des phrases complexes et tous les jeux de mots évoqués plus haut. La pensée peut s'élaborer dans n'importe quelle langue. Au contraire, en apprenant ensuite le français, ils bénéficieront des subtilités présentes dans les deux langues, ce qui apporte une grande richesse à la finesse de la pensée. Ainsi, parler une langue maternelle autre que le français n'est pas en soi un problème, mais plutôt un atout.

Comme l'expliquent les chercheuses Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre⁵⁶, à propos de l'enfant de 1 an : « On observe également que le plurilinguisme, loin de freiner l'apprentissage, favorise la compréhension d'un nombre important de mots : quand la mère parle en plusieurs langues à l'enfant, celui-ci voit ses chances de comprendre 11 à 12 mots multipliées par 1,3. » (par rapport à un enfant qui ne parle qu'une langue).

En revanche, si la famille entreprend de parler un français approximatif à la maison, l'enfant peut être perdant.

Lorsque la famille dont la langue maternelle est étrangère est

56. Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre, *Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elle*, Culture Études 2018/2 (n° 2).

culturellement défavorisée, le petit enfant n'a pas accès au langage complexe dans sa langue maternelle. L'enfant cumule alors un nombre de mots réduits en français et dans sa langue maternelle.

Ainsi, pour ce qui est de l'acquisition du français « langue seconde », l'enjeu est de permettre à l'enfant d'adopter un langage riche et complexe en français, à l'instar des petits natifs de milieu favorisé.

La qualité de langue est déterminée au départ par le milieu d'origine

Une étude récente réalisée par Santé Publique France (qui repose sur les données de l'enquête Elfe) a confirmé que le niveau socioéconomique des parents influence l'apprentissage du langage chez les enfants. Ces disparités de vocabulaire sont visibles dès l'âge de 2 ans⁵⁷. Il faut donc agir de façon très précoce sur la question langagière.

De plus, la nature et la qualité des interactions diffèrent en effet selon les milieux. Dans les milieux culturels favorisés, on utilise moins d'impératifs et d'interdictions, on parle aux enfants avec un langage complexe, qui inclut les sous-entendus et les implicites, l'humour, les jeux de mots... Et ainsi ces derniers bénéficient dès leur entrée à l'école d'une quantité de vocabulaire supérieure, mais aussi d'une meilleure capacité de compréhension et d'abstraction.

57. Sébastien Grobon, Lidia Panico et Anne Solaz, *Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans*, Insee, Ined, 2018

Le langage contre la violence

Maîtriser la langue permet de parler et de partager avec les autres, bien entendu, ainsi que comprendre ce qui se passe. Mais, au-delà, plus on a de mots pour s'exprimer, plus on a la possibilité de dire et de se dire sans avoir recours à la violence. Quand on n'a pas de mots, on passe plus facilement aux poings. L'incapacité à formuler clairement sa pensée avec des mots, à s'exprimer par la parole est un terreau pour la violence. On ne peut que partager ce constat posé par de nombreux spécialistes. Citons, par exemple, le linguiste Alain Bentolila, très engagé dans la lutte contre l'illettrisme : « Lorsque la parole et l'écriture ont perdu leur pouvoir de transformer pacifiquement le monde et les autres, d'autres moyens s'imposent pour imprimer sa marque : on altère, on meurtrit, on casse, parce que l'on ne peut se résigner à ne laisser ici-bas aucune trace de son

**L'INCAPACITÉ À FORMULER
CLAIREMENT SA PENSÉE AVEC
DES MOTS, À S'EXPRIMER PAR LA
PAROLE EST UN TERREAU POUR
LA VIOLENCE.**

éphémère existence. La violence est ainsi l'inéluctable conséquence de l'incapacité de mettre en mots sa pensée en y mettant de l'ordre ; seuls les mots organisés apaisent en effet une pensée sans cela chaotique, tumultueuse, qui se heurte aux parois d'un crâne jusqu'à l'insupportable et qui finit par exploser dans

un acte incontrôlé de violence. Le flux contrôlé des mots, la succession tranquille des phrases diffèrent le passage à l'acte ; ils donnent une chance à deux intelligences d'en rester aux mots plutôt que d'en venir aux mains. C'est sans doute à long terme le moyen le plus efficace et le plus honorable de rompre l'interminable succession des poussées de violence que toutes les mesures ponctuelles ont tant de mal à endiguer. » Dans cette perspective, l'accent mis sur l'apprentissage du langage, en maternelle et en primaire est sans doute le plus grand service que l'on puisse rendre aux jeunes générations pour les aider à construire la paix.

Après l'assassinat de Samuel Paty, l'institution scolaire s'est mobilisée - à raison - pour rappeler l'importance de la liberté d'expression aux élèves. Encore faut-il qu'ils aient une capacité d'expression...

2. COMMENT RENFORCER LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, POUR LES PRIMO-ARRIVANTS ET LES AUTRES ?

La nécessité d'un renforcement de l'apprentissage du français

Pour les jeunes issus de l'immigration qui ne parlent pas le français, il s'agit évidemment de l'apprendre le plus vite et le mieux possible. Mais il peut aussi être important de renforcer la connaissance de la langue maternelle pour éviter qu'elle soit parlée de façon si pauvre que cela pénalise leur développement.

Avec les classes UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants), l'école française tente de répondre à la première problématique - l'apprentissage du français -, mais pour la seconde, - la valorisation de la langue maternelle comme un atout potentiel pour le jeune - beaucoup reste à faire. C'est un frein pour la progression des élèves, même pour ceux qui ont un bon niveau par ailleurs.

Philippe de Beauregard, référent pédagogique pour le réseau Espérance Banlieues, souligne que, au-delà des leçons de vocabulaire, toutes les situations sont favorables à l'apprentissage d'un nouveau mot. Un jour, en accompagnant d'anciens élèves de l'école, il précise à d'autres dans la cour : « Ce sont des vétérans d'Espérance Banlieues ». C'est l'occasion de comprendre ce qu'est un « vétéran ». « Quels vétérans connaissez-vous ? Zinedine Zidane ! » Cette dimension doit irriguer toute la pratique, et non pas rester restreinte à des leçons de vocabulaire.

Chacun arrivant à l'école avec son bagage personnel de langue(s), on ne peut pas offrir un enseignement unique. Il faut adapter les apprentissages aux besoins de chaque élève. Cela n'empêche pas de respecter le socle commun des savoirs, mais dans le cadre d'une personnalisation des moyens, notamment des besoins de renforcement en langue française. Le dédoublement des classes de CP-CE1 en ZEP illustre ce besoin de façon implicite : quand le niveau de langue est très différent, on doit

personnaliser davantage, ce qui est plus facile avec des effectifs réduits.

Lorsqu'un élève rencontre des difficultés, un diagnostic prenant en compte l'ensemble des langues qu'il parle peut apporter des éléments de réponse. Il faut parfois identifier si le problème de langue vient de la

langue maternelle, de la maîtrise de la langue française, ou du passage de l'une à l'autre. C'est l'objectif du test ELAL d'Avicenne (voir encadré ci-dessous). Dans certaines classes, en Finlande, on aide les migrants à traverser leurs difficultés dans leur propre langue, avec un traducteur.

FOCUS SUR LE TEST ELAL D'AVICENNE, POUR ÉVALUER LES SITUATIONS DE BILINGUISME

La question du bilinguisme des élèves allophones est complexe : dans un contexte d'exposition à plusieurs langues, on peut parfois observer des problèmes de communication dans une ou plusieurs des langues parlées par l'enfant. Peu d'outils permettent de saisir les nuances des situations de bilinguisme. En effet, seuls 5 à 15 % des enfants considérés bilingues le sont vraiment (Moro, 2004).

Le test ELAL d'Avicenne (Évaluation langagière pour allophones et primo-arrivants), créé en 2008, est un outil innovant pour évaluer les situations de bilinguisme et les éventuels problèmes de langage.

Le test comprend trois volets :

- Un test à destination de l'enfant (le test ELAL d'Avicenne à proprement parler) qui vise à évaluer la production et la compréhension de l'enfant dans sa langue maternelle (évaluation et notation sur 17 séries d'items) ;
- Un questionnaire à destination des parents pour rechercher des liens entre le niveau linguistique de l'enfant dans la langue maternelle et l'histoire langagière de la famille (questions diverses sur les langues parlées dans le foyer, l'histoire migratoire, le contexte socioéconomique, etc.) ;
- Un test pour évaluer le niveau en français de l'enfant (un test existant : le N-EEL).

Le croisement de ces trois sources de données permet un diagnostic poussé des éventuels problèmes linguistiques d'un enfant allophone, que ceux-ci soient liés à la langue maternelle, à la langue du pays d'accueil, ou au passage de l'une à l'autre⁵⁸.


PROPOSITION 10
LANCER UNE GRANDE MOBILISATION POUR RENFORCER L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE :

- Effectuer un diagnostic des aptitudes linguistiques des enfants de migrants dès leur entrée en collectivité (crèche ou maternelle), par exemple lors de leur inscription.
- Cette évaluation précoce pourra aussi être proposée par des intervenants en dehors de structures d'accueil (médecin, PMI, travailleurs sociaux...).
- Pour ce faire, élaborer des instruments précis d'évaluation.

- Lorsque la maîtrise de la langue d'enseignement est jugée insuffisante, offrir des ressources nécessaires aux lieux accueillant ces enfants.
- Mobiliser les Caisses d'Allocations familiales et tous les acteurs œuvrant auprès des familles pour proposer des outils de sensibilisation aux parents sur l'apprentissage de la langue.
- Développer des initiatives comme « 1001 mots » et « Promenons-nous dans nos histoires », qui encouragent le développement des interactions langagières entre parents et enfants.

FOCUS SUR 1001 MOTS

L'association 1001 mots est dédiée au développement du langage chez les tout-petits. L'association propose 3 types d'interventions :

Des ateliers à destination des parents sur le développement du langage. Ces ateliers parents-enfants sont animés par une orthophoniste ou une psychologue spécialiste de la petite enfance. Ils permettent les échanges entre parents, la découverte de lieux ressources dans leur quartier et la rupture de l'isolement. A l'issue de chaque atelier, un livre est offert aux familles et il est proposé aux parents de poursuivre leurs échanges dans un groupe WhatsApp dédié au partage d'idées de jeux, d'activités ou de sorties. Ces ateliers sont déployés dans trois territoires pilotes : Paris 18^e (La Chapelle – La Goutte d'Or), Plaisir (78) et Le Perreux-sur-Marne (94).

Un accompagnement au quotidien par SMS. L'association propose un suivi à distance des familles par l'envoi de SMS, de livres, et par des appels d'orthophonistes, durant 8 mois.

La formation de parents ambassadeurs pour favoriser les échanges de pair-à-pair. Pour animer la communauté de parents bénéficiaires, 1001 mots forme des parents qui relaient les messages en coanimant des ateliers et groupes WhatsApp de parents, et en organisant des sorties entre parents.

FOCUS SUR PROMENONS-NOUS DANS NOS HISTOIRES

Promenons-nous dans nos histoires est un programme qui accompagne parents, professionnels de la petite enfance, animateurs d'accueil de loisirs pour qu'ils racontent encore plus d'histoires aux enfants. Ce programme, développé par l'association ParentsProfesseursEnsemble, repose sur 3 piliers :

- 4 sessions de formation présentant les bénéfices de la lecture pour les jeunes enfants, les différentes manières de lire une histoire, l'importance du rituel du soir, la construction du lien parent-enfant, etc.
- Un recueil de près de 40 histoires sélectionnées par des parents et des professeurs passionnés de littérature jeunesse, qui est distribué aux parents afin de l'aider à choisir des lectures de qualité.
- Une bibliothèque tournante organisée pendant toute la durée du programme. Chaque semaine les parents et les enfants se voient prêter un ouvrage.

PROPOSITION 11

DÉVELOPPER DES PROGRAMMES RENFORCÉS ET INDIVIDUALISÉS DE SOUTIEN LINGUISTIQUE, DANS LE CADRE D'UN « PROJET PERSONNALISÉ DU JEUNE ».

- Renforcer la personnalisation des parcours scolaire des élèves, à travers un « projet personnalisé du jeune » qui fixe pour chaque élève des objectifs et des moyens adaptés, dans un échange entre les parents, le jeune et les enseignants.
- Créer massivement des classes de renforcement de français, dans toutes les académies, en proportion du nombre de personnes issues de l'immigration.
- Pour certains élèves, remplacer certains cours (par exemple de LV2) par des cours de français renforcé. Ce dispositif peut être généralisé

dans les établissements comprenant un taux élevé d'élèves issus de l'immigration.

- Former les éducateurs aux enjeux de l'apprentissage du français, pour profiter de chaque moment à l'école (scolaire et périscolaire) en vue de déployer la compréhension et l'usage de nouveaux mots.

L'ignorance du plurilinguisme prive une partie des immigrés de leurs atouts

Les langues sont valorisées selon le poids économique du pays qui les emploient

Il y a en France une forme de hiérarchisation des langues, certaines plus valorisées que d'autres, en fonction de la valeur économique des pays ou des intérêts diplomatiques de la France. La hiérarchie des langues est

très nette, calquée sur la puissance économique-culturelle des nations qui les portent (américain + bambara-). Les représentations autour des langues sont portées par toute la société, y compris les enseignants.

TÉMOIGNAGE UNE ENSEIGNANTE DE BTS

Une enseignante de BTS témoigne que les élèves multilingues issus de l'immigration ne sont pas encouragés à inscrire leurs langues sur leur CV, supposant que le swahili, un dialecte chinois ou le mahorais seraient plutôt des facteurs minorants, sans tenir compte du talent que ce multilinguisme représente.

L'apprentissage des langues vivantes à l'école répond aux besoins culturels, économiques et diplomatiques de notre pays ; il n'est pas possible, pour le système éducatif français, de multiplier sans limites les options linguistiques pour le plus grand nombre. Mais ce choix de valoriser quelques langues vivantes ne doit pas être synonyme de rejet à l'égard des autres langues, notamment les langues maternelles de jeunes issus de l'immigration.

FOCUS SUR QUELLES SONT LES LANGUES VIVANTES ÉTUDIÉES EN FRANCE ?

Selon la publication de la Direction des Études, de la Performance et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale - L'État de l'École en 2020 -, on mesure l'absence des langues correspondant aux langues maternelles des petits Français issus de l'immigration, l'arabe, le turc, le portugais... : « L'anglais et l'espagnol restent les langues vivantes les plus étudiées au collège. À la rentrée 2019, quasiment la totalité des collégiens apprennent l'anglais (99,4 %). L'espagnol est étudié par 55 % d'entre eux, l'allemand par 15,3 % et l'italien par 4,4 %. Depuis la rentrée 2016, les élèves étudient une deuxième langue vivante dès la classe de 5^e (4^e auparavant). Ainsi, la part des élèves apprenant l'espagnol a progressé de 15 points de pourcentage entre 2015 et 2016, celle des élèves faisant de l'allemand de près d'1 point et celle des élèves étudiant l'italien de plus d'1 point. Parmi les autres langues, l'apprentissage du chinois se démarque par sa forte progression, passant de 1 500 élèves en 2005 à plus de 18 000 en 2019 (soit 0,5 % des collégiens à la rentrée 2019). Enfin, un collégien sur cent étudie une langue régionale. »

Valoriser le plurilinguisme dans les approches pédagogiques

Symboliquement, l'institution école doit reconnaître une place aux langues maternelles parlées par les élèves, afin que la maîtrise d'une autre langue ne soit pas vécue comme une honte, mais au contraire, comme une force. La maîtrise d'une autre langue que le français peut être un atout supplémentaire pour le développement d'un enfant ; ce n'est en aucun cas un problème ou un défaut mais un héritage à valoriser. C'est également une façon d'accepter les parents - l'enfant est accueilli dans tout ce qu'il est -, et non de « cacher » une partie de sa culture.

Opposer violemment français et langue maternelle est contreproductif. Ne pas avoir l'autorisation d'utiliser sa langue crée des inhibitions d'apprentissage. Accueillir la langue permet parfois de débloquer

des situations, l'enfant s'autorisant à penser dans sa langue maternelle.

Évidemment, le français reste la langue à acquérir en France, et il faut renforcer les efforts pour que les enfants issus de l'immigration la maîtrisent mieux. Mais, comme le note Marie-Rose Moro, un grand nombre d'enfants évolue dans un univers plurilingue. Cette situation devrait encore progresser dans les années à venir. Nous devons en faire un atout pour la France et pour les jeunes concernés. La langue première est le socle d'accès au langage, et la base de l'accès à la langue seconde. Quand on est serein avec sa langue première, cela favorise l'investissement dans la langue seconde, ce qui entraîne estime de soi et réussite.

FOCUS SUR DULALA, L'OUVERTURE SUR LES LANGUES⁵⁹

Créée en 2009, l'association Dulala est aujourd'hui une référence dans l'éducation en contexte multilingue. Organisme de formation, Dulala accompagne les acteurs des champs éducatif, culturel, social ou de la santé dans la mise en place de projets ouverts sur les langues.

Leurs actions répondent à trois enjeux sociétaux majeurs : permettre la réussite scolaire, participer à la cohésion sociale et lutter contre les discriminations, en valorisant et encourageant la transmission des langues familiales, et en développant des représentations positives de la diversité, grâce à l'éveil aux langues dès la petite enfance. →

59. D'après le site de l'association.

A la façon d'un laboratoire, Dulala s'appuie sur des réseaux de chercheurs et de professionnels pour concevoir des pratiques et des ressources testées sur le terrain.

En 2018, Dulala a lancé Kamilala, un réseau mondial d'acteurs amoureux des kamishibais (petits théâtres en bois) et engagés pour une école inclusive et ouverte sur le monde.



PROPOSITION 12

FAIRE UN ATOUT DU PLURILINGUISME DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Valoriser les langues maternelles des jeunes issus de l'immigration : faire une « rose des langues » avec des pétales représentant les langues

connues dans la classe, se dire bonjour dans toutes les langues à la kermesse, s'appuyer sur le goût des enfants pour la traduction pour proposer des contes bilingues (choisir la langue dans laquelle le conte est raconté, souvent la langue première, et celle dans laquelle il est traduit)...

4. Développer l'enseignement de la citoyenneté, de la laïcité et des faits religieux

Atravers l'éducation morale et civique, l'école prend du temps pour revenir avec les enfants sur les fondamentaux du vivre-ensemble. Ces temps peuvent être précieux pour tous les élèves, notamment pour les jeunes issus de l'immigration, à condition qu'ils soient bien exploités. C'est notamment l'occasion de mieux connaître les institutions et d'aborder la question si délicate de la laïcité. Mal comprise, elle apparaît souvent comme un point de crispation.



1. LES COURS D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE (EMC), UN LEVIER MAL EXPLOITÉ

Les cours d'Enseignement Moral et Civique peuvent-ils remplir cette mission d'enseigner la laïcité ?

Les notions de citoyenneté et de laïcité sont abordées au sein des cours d'enseignement moral et civique (EMC). A raison d'une heure par quinzaine, pendant tout l'enseignement secondaire, ces cours ont

pour objectif explicite de « favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »⁶⁰. L'élève doit appréhender le fonctionnement de notre démocratie, et à partir de là comprendre l'intérêt de nos valeurs républicaines. Les cours d'éducation civique permettraient de lever l'ambiguïté sur ce qu'est la laïcité. Alors que les déchirements autour des caricatures de Mahomet mettent violemment en cause notre capacité à vivre ensemble, ce but semble tout à fait central dans l'éducation.

Soulignons qu'il peut être compliqué pour des populations qui viennent d'arriver sur le territoire de comprendre le principe de la laïcité, en particulier celles qui viennent de pays où le religieux est très présent et où la distinction des sphères spirituelle et temporelle n'existe pas. Cela peut être très abstrait. D'où l'intérêt de replacer la laïcité dans son contexte et dans son objectif de vivre ensemble, avec des faits précis et des droits et interdictions explicites. Ces problématiques sont à remettre en perspective dans le temps historique, notamment pour montrer qu'elles ne sont pas uniquement liées au contexte actuel.

Il faudrait également soigner l'enseignement des faits religieux. Chacun a des représentations sur les religions qu'il connaît mal, et ces représentations sont en général négatives. Sortir des idées reçues, pour connaître véritablement certains comportements et

leur explication, permet en général de mieux accepter celui qui a des croyances différentes.

On peut ajouter que ces cours peuvent informer les jeunes sur leur propre religion, souvent mal connue, ce qui engendre des positions excessives par manque de fondement et de nuances.

Un tournant vers l'éducation morale prive les élèves d'un socle de réflexion sur les institutions

Une évolution des cours d'EMC a eu lieu après 2015, à la suite des attentats de Charlie Hebdo (cette modification avait déjà été amorcée). Ces cours ont été repensés comme un symbole, dans la lutte contre le communautarisme. L'intitulé et le quota horaire a été unifié (1 h / 15 jours). L'aspect moral du contenu a été largement amplifié par rapport à l'enseignement civique. Ce qui concerne la politique, les institutions était passé au second plan. Pourtant, comme le souligne Camille Amilhat, doctorante en science politique au CESSP-CNRS, qui a travaillé sur l'apprentissage du métier de citoyen, en primaire et secondaire, à travers les cours d'EMC : « être citoyen, ce n'est pas avoir une bonne morale ». Dans ses recherches, elle témoigne de ce besoin de comprendre le fonctionnement des institutions, très méconnu :

Dylan, en 3^e en REP : « Y a aussi les droits... les droits du Président de la République. Ça, ça m'intéresse parce qu'on a tendance – nous citoyens – à penser que c'est le Président qui décide de toutes les lois, sauf que

60. Selon le site du ministère de l'Éducation nationale.

non. Lui, il promulgue juste les lois, en fait. Les lois, elles sont proposées, elles sont examinées, après chacun donne son opinion et après on fait des votes, des choses comme ça. Et ça m'agace un petit peu que tout le monde pense que voilà, c'est le Président qui fait tout, quoi. »

En 2019, on a réintroduit davantage d'enseignement du fonctionnement des institutions dans les programmes d'EMC. Mais de façon encore limitée. Certains enseignants engagés avaient continué à expliquer les institutions, percevant l'enjeu de cette connaissance, mais ils se mettaient en porte-à-faux par rapport au programme. Ces modifications d'objectifs nuisent à la lisibilité de l'EMC et à l'investissement dans cette discipline.

En revanche, avec la réforme du lycée, le ministère prévoit une spécialité en sciences politiques en 1^{re} et en terminale, ce qui devrait donner une formation plus solide aux élèves concernés.

Camille Amilhat, dans le cadre de ses recherches, a interrogé des élèves et

des enseignants de classes de quartiers divers, dont certains de REP +. Elle a observé que les cours d'EMC ont beaucoup intéressé les élèves, en particulier ceux qui étaient en cours de démarches pour obtenir la nationalité française. L'idée de pouvoir voter les rendait réceptifs à ces problématiques. Ceux qui se sont le plus intéressés se situaient souvent aux extrêmes du spectre socio-culturel : les plus favorisés d'une part, les plus défavorisés d'autre part. Les jeunes expriment l'envie de comprendre l'actualité. Ce qui marque le plus les élèves sont les visites, ou la rencontre d'un élu qui vient dans leur classe : cela a induit des questions, des réactions et marque davantage les mémoires. Les questions soulevées entraînent les jeunes à s'exprimer autour de questions brûlantes, comme le rappel des attentats de Charlie Hebdo. Les échanges peuvent être très vifs, et difficiles à gérer pour l'enseignant. Mais cela donne un cadre pour aborder ces questions.

FOCUS SUR QUI S'INTÉRESSE AUX COURS D'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE ?

Camille Amilhat, doctorante en science politique au CESSP-CNRS, a mené un travail de recherche sur les cours d'éducation morale et civique au collège. Elle a pu montrer, entre autre, que l'intérêt et les apprentissages dans ce cours sont variables selon la nationalité des enfants interrogés. L'échantillon n'étant que de 48 élèves (observés et interrogés en entretien), les résultats et les hypothèses explicatives sont à prendre avec prudence.

Elle a créé une « note d'apprentissage civique » qui mesure chez chaque élève l'intérêt (subjectivement évalué et objectif) porté aux cours d'EMC :

- sur les institutions publiques (4 points sur 10)
- sur la participation en classe lors de ces cours (3 points sur 10)
- et sur les connaissances acquises à travers ces cours (3 points sur 10).

Les résultats

- 56 % des élèves nés hors de France et/ou possédant une nationalité étrangère (simple ou en plus de leur nationalité française) obtiennent un très bon score d'apprentissage civique (supérieur à la médiane de 6,5/10), soit presque autant que les élèves français (uniquement) de parents nés en France (58 %) et bien plus que les élèves français (uniquement) de parent(s) né(s) à l'étranger (31 %).
- les élèves nés hors de France et/ou possédant une nationalité étrangère obtiennent notamment la moyenne la plus haute s'agissant du score d'intérêt porté aux cours (rapporté sur 10 : 7,2/10 contre respectivement 6,7/10 et 4,8/10).
- notons également que parmi les élèves en difficulté, les élèves nés hors de France et/ou possédant une nationalité étrangère obtiennent la proportion la plus haute d'élèves ayant un très bon score d'apprentissage (40 %), suivis des élèves français (uniquement) de parent(s) né(s) à l'étranger (29 %) et des français (uniquement) de parents nés en France (17 %).

Les hypothèses

- Pour expliquer les résultats des élèves nés hors de France et/ou possédant une nationalité étrangère :

- Cet intérêt marqué pourrait tout d'abord être le reflet d'une implication personnelle de l'élève français pour s'intégrer sur ce sol différent de celui de son autre appartenance, entrer complètement dans la « communauté des citoyens »⁶¹ voire se détacher d'un stigmate racial de rejet de ce système, qu'il soit d'ailleurs français ou non.

- C'est ensuite l'environnement familial qui pourrait expliquer ce rapport étroit à l'opérationnalisation civique. La migration encore récente ou la comparaison encore vive avec une autre ethnie entraîneraient un sentiment de reconnaissance, partagé par les parents aux enfants, envers les institutions publiques qui les ont accueillies et donc « un attachement spécifique à la démocratie hexagonale, au modèle qu'elle incarne »⁶². Ces familles mettraient ainsi un point d'honneur à ce que leurs enfants s'intéressent, apprennent à →

61. Tiberj V., Simon P., 2012, « La fabrique du citoyen : origines et rapport au politique en France », Working Papers, 175, Institut National d'Études Démographiques (INED).

62. Brouard S., Tiberj V., 2005, Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque, Paris, Presses de Sciences Po (Nouveaux Débats), 157 p.

connaître et apprécient les institutions françaises, et accèdent à la citoyenneté française.

● Pour expliquer que ce phénomène ne soit pas globalement le même chez les élèves que l'on nomme communément de la « deuxième génération » d'immigrés, sans nationalité étrangère :

- On peut envisager l'existence d'un sentiment d'illégitimité chez ces jeunes qui les ferait se sentir citoyens en construction nulle part. Ils seraient pris dans un double habitus d'illégitimité, « enfants illégitimes » de leurs parents puisqu'élevés dans la culture française⁶³ et sans attache officielle, par la nationalité, à leur pays d'origine, et enfants pas encore légitimes de la nation dans laquelle ils vivent puisqu'encore désignés comme immigrés.

63. Sayad A., 2006, « L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes », Paris : Éditions Raisons d'Agir.

Les cours d'EMC sont insuffisamment investis par les enseignants

Dans les faits, ces cours sont parfois moins préparés que ceux des matières « classiques », et il arrive que les heures soient utilisées par les enseignants dans leur propre matière pour « rattraper le programme ». Notons que très peu d'enseignants se font inspecter pendant cette discipline, cela leur est d'ailleurs déconseillé. Cependant, dans de nombreux établissements, les cours d'EMC sont assurés par un professeur d'histoire-géographie formé à cet effet. Parfois même, un seul enseignant se spécialise en EMC pour toute l'école.

● **Faire travailler les élèves par demi-groupes, qu'ils puissent s'exprimer.**

● **Proposer des formations renforcées à ceux qui enseignent ces matières, plutôt en formation initiale en master d'éducation. N'importe quel enseignant de lycée peut assurer le cours.**

● **Développer (là où le volume des classes rend les choses possibles) la spécialisation d'un seul enseignant pour les cours d'EMC.**

● **Mettre davantage en valeur les problématiques politiques et institutionnelles (et moins la morale).**

2. MIEUX FORMER À LA LAÏCITÉ, EN INCLUANT L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX

L'espace médiatique met en avant les comportements identitaires religieux et radicaux, pour la plupart issus de l'islam, contrastant avec un paysage culturel imprégné du christianisme. Mais il est cependant

PROPOSITION 13

DONNER PLUS D'IMPORTANCE AUX COURS D'ENSEIGNEMENT MORALE ET CIVIQUE, AU SEIN DUQUEL DOIT S'INSCRIRE LA CONNAISSANCE DES FAITS RELIGIEUX ET DE LA LAÏCITÉ :

important de souligner que la religion n'est pas le quotidien de tous. Au contraire, globalement, de plus en plus de Français s'affirment « sans religion ».

Marie-Rose Moro oppose deux façons de vivre la laïcité. Dans les pays anglo-saxons, la laïcité se vit « par addition », chacun montrant ses appartenances, tout en bénéficiant du droit de croire et de ne pas croire. La France penche du côté de la laïcité par effacement. « Par effacement : nous sommes tous différents mais nous sommes invités à gommer nos histoires, à cacher nos appartenances et pratiques religieuses, du moins dans la sphère publique. [...] Or l'effacement est difficile à tenir notamment parce que, chez beaucoup, le religieux a pris la place laissée par les grandes idéologies.⁶⁴ ». Il ne s'agit pas de valoriser une approche anglo-saxonne, qui montre aussi ses limites, mais de voir comment l'enseignement de la laïcité peut davantage intégrer la prise en compte des faits religieux, afin de sortir de l'ignorance, facteur de peur et d'incompréhension.

La laïcité est souvent mal comprise

La laïcité peut poser problème à certains jeunes à qui elle est mal expliquée. C'est ce qu'explique la journaliste Samia Chiki⁶⁵. Le jeune peut se dire, dans un raccourci erroné : « La religion est rejetée donc

moi qui suis croyant je suis rejeté, on veut supprimer les religions de l'espace public, on n'accepte pas ce que je suis. »

Le point de blocage arrive donc sur un malentendu, qui est la confusion entre laïcité et refus des religions, alors que la laïcité incarne, rappelons-le, la liberté de croire ou de ne pas croire, la neutralité de l'État à l'égard des religions et la séparation des Églises et de l'État. Soulignons que les populations issues de l'immigration ne sont pas les seules à manquer de vision claire. Il peut être compliqué de distinguer le port d'un signe ostensible d'appartenance religieuse (interdit) d'un signe discret (autorisé). La notion d'ostensible est sujet à interprétation. Pour beaucoup, toute expression religieuse est devenue concrètement illégale dans l'espace public. On remarque que, dans beaucoup d'écoles, le fait religieux est même devenu tabou. La confusion est grande, même chez les personnes les plus exposées comme les enseignants.

Selon une enquête de l'IFOP, publiée en janvier 2021⁶⁶, dans le second degré, près d'un professeur sur deux a déjà bridé son propos par souci d'éviter tout incident.

66. *Observatoire des enseignants : les contestations de la laïcité et les formes de séparatisme religieux à l'École*, IFOP pour la Fondation Jean Jaurès et Charlie Hebdo.

64. Marie-Rose Moro, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Bayard, 2012.

65. Journaliste, participant à l'association EspoirEtCréation, doctorante à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

TÉMOIGNAGE **UNE ENSEIGNANTE D'UN QUARTIER PRIORITAIRE**

Une enseignante d'un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) de Rennes témoigne du flou sur ce qui est de l'ordre du religieux. Sur un journal étudiant, un jeune a voulu témoigner de la réussite de sa sœur ayant développé un commerce de bonbons. Son succès résidait dans la niche qu'elle avait investie : les bonbons halals. Certains enseignants se sont opposés, craignant que relater cette expérience trahisse le principe de la laïcité.

ECLAIRAGE **EDITH TARTAR GODDET, PSYCHOSOCIOLOGUE**

Edith Tartar Goddet⁶⁷ donne son éclairage sur l'hostilité qui existe chez certains enseignants : « Dans la culture scolaire traditionnelle, l'interprétation du principe de laïcité est non seulement à l'exclusion de la pratique religieuse à l'école (ce qui est légal) mais c'est un sujet dont personne ne doit parler, qui ne doit pas apparaître et qui, dans cet espace, n'existe pas. C'est donc un sujet tabou. Or il est bien connu que les sujets tabous sont ceux qui nous occupent le plus et lorsque nous les chassons par la porte, ils surgissent en force par la fenêtre. De plus, ils suscitent en nous des réactions émotionnelles fortes, épidermiques, irrationnelles, souvent excessives qui peuvent produire des effets dévastateurs sur le climat des lieux dans lesquels nous vivons. Certains professionnels scolaires sont tellement hostiles au religieux qu'ils le méconnaissent et sont dans l'incapacité d'enseigner le fait religieux de manière paisible, rationnelle, méthodique ; comme ils enseignent, fort bien par ailleurs, les récits de la mythologie grecque ou romaine. Mais décrire et analyser les faits qui constituent chaque religion, travailler les récits bibliques ou coraniques de manière pédagogique participe à la connaissance de l'autre à travers sa culture. Il est bien connu que les discriminations sociales, les attitudes méprisantes à l'égard de l'autre, différent de soi, reposent sur la méconnaissance de ce qu'il est. »⁶⁸

67. Psychosociologue et présidente de l'ap2e (Association protestante pour l'éducation et l'enseignement).

68. Extrait d'un entretien de la rubrique *La vie en question* de la revue *Réforme*, février 2016.

L'enseignement de la laïcité et des faits religieux à l'école primaire. Où en est-on ?⁶⁹

Face à l'ampleur du défi autour de la question de la laïcité, il paraît important de ne pas attendre pour aborder ce thème difficile, mais de le faire dès le primaire, de façon adaptée aux interrogations de chaque âge. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés, et sont en demande d'outils. Plusieurs sont mis à disposition des enseignants d'UPE2A, qui pourraient servir d'appui aux autres enseignants.

La question de l'enseignement du fait religieux à l'école est un vieux débat. En 2002, le rapport de Régis Debray avait marqué les esprits et contribué à l'évolution des programmes scolaires. Tout comme dans le rapport Joutard, avant lui (1989), les propositions de développement de cet enseignement visaient surtout l'enseignement secondaire, et concernaient peu l'école primaire.

Or, il y a un double intérêt à s'adresser à des enfants de CE2, CM1, CM2 :

- C'est un âge où ils sont curieux et posent beaucoup de questions sur ces sujets ;
- Ils sont ouverts et sont moins marqués que les adolescents par une démarche identitaire autour du religieux.

Au primaire, il faut attendre 2008 pour que ces thèmes soient introduits dans les programmes, notamment à travers le préambule du cycle des

approfondissements : « La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. ».

Cependant, comme le souligne Lola Petit, auteure d'une thèse sur « L'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école primaire »⁷⁰ qui a mené sa recherche avec l'association Enquête, il faut noter que ces thèmes sont présentés très rapidement et principalement sous un angle historique : les faits religieux sont alors renvoyés à des phénomènes du passé et aucun lien n'est établi avec l'environnement actuel dans lequel évoluent les élèves.

Dans cette perspective historique, l'association Enquête notait ainsi dans son rapport d'activités, au sujet des programmes : « On trouve très peu de choses sur le judaïsme ; le christianisme semble la seule expression religieuse existante et disparaît des programmes avec la Renaissance, quand l'Islam est évoqué uniquement lors des Croisades. Il est également fait mention de manifestations du religieux par le biais de l'histoire des arts dans la distinction en architecture, comme en musique, du religieux et du profane. ».

⁷⁰. Au sein du groupe « Sociétés, Religions, Laïcité », de l'École Pratique des Hautes Études

⁶⁹. À partir du rapport d'activité de l'association Enquête et d'échanges avec Lola Petit.

FOCUS SUR L'ASSOCIATION ENQUÊTE

L'association Enquête a été créée en septembre 2010 par Marine Quenin, avec une ambition : faire découvrir la laïcité et les faits religieux aux enfants du primaire, grâce au jeu et aux loisirs créatifs, avec une approche laïque et non confessionnelle. L'idée est de développer chez les enfants un rapport apaisé et réfléchi à ces sujets.

Aujourd'hui agréée par le ministère de l'Éducation nationale et lauréate de la démarche présidentielle « La France s'engage », l'association est née d'un constat évident : la méconnaissance croissante du fait religieux a deux inconvénients majeurs : elle rend incompréhensible pour les jeunes une partie du monde qui les entoure et notamment une partie de leur environnement proche ; et elle laisse la place à des préjugés, des stéréotypes qui nourrissent les tensions.

Enquête présente ainsi sa vision : « Agir pour que les enfants et plus tard les adultes qu'ils deviendront évoluent dans un environnement dont ils décodent l'organisation et la symbolique religieuses, et soient en mesure de comprendre la laïcité et d'accepter la coexistence des religions, et s'inscrivent comme citoyens acteurs d'un vivre-ensemble éclairé. ».

Au-delà de donner des clés aux enfants pour décrypter leur environnement, le projet Enquête poursuit 3 objectifs :

- Apaiser les éventuelles tensions en faisant exister des espaces où les enfants et les adolescents parlent de ces sujets sensibles dans un environnement bienveillant, hors des temps de crise, et pas uniquement via les extrémismes, souvent plus visibles ;
- Développer, chez les enfants, un rapport réfléchi au religieux, en leur permettant de faire la distinction entre le champ du savoir et celui de la croyance, et de prendre conscience de la pluralité des convictions et de leur diversité interne. Faire adhérer à la laïcité, en présentant ce principe positivement, par les libertés qu'il garantit (croire, ne pas croire, pratiquer ou non) et non pas comme une série d'interdictions, afin de mettre en évidence son utilité concrète, à la fois au niveau individuel et au niveau collectif.

Depuis 2010, 5 600 enfants et jeunes ont été touchés par ces ateliers, plus de 6 200 professionnels éducatifs ont été formés et près de 12 500 outils diffusés.

Le nom « Enquête » a été choisi parce que l'association propose aux enfants d'enquêter à la manière du chercheur qui s'efforce de comprendre le monde qui l'entoure et, en passant par le jeu, les initie à la démarche de questionnement propre aux sciences humaines. En exerçant leur curiosité et leur réflexe de questionnement sur le sujet du religieux, les enfants pourront « s'approprier ce principe essentiel qu'est la laïcité ! »

FOCUS SUR UN OUTIL PÉDAGOGIQUE : LA COLLECTION « RÉCITS PRIMORDIAUX »

La collection « Récits primordiaux », de La Documentation française, propose aux enseignants dix ouvrages qui présentent chacun – sur un thème ou un personnage (récits de la Création, Abraham, Moïse, Jésus, Mohammed... – plusieurs récits adaptés pour les enfants, à partir de textes de référence. Ces textes sont accompagnés d'éléments de contexte, d'un lexique, d'illustrations et d'explications pédagogiques.

FOCUS SUR LES FREINS ET LES MOTIVATIONS DES ENSEIGNANTS À L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX EN PRIMAIRE ⁷¹

- En 2016, 85 % des enseignants du premier degré étaient favorables à l'enseignement de la laïcité au primaire et 76 % le pratiquaient dans leur classe.
- S'agissant de l'enseignement des faits religieux au primaire, ils n'étaient que 59 % à y être favorables et seulement 39 % à le pratiquer. D'ailleurs, 45 % des enseignants du primaire considéraient que l'enseignement des faits religieux n'était pas inscrit dans les programmes.

Parmi ceux qui enseignent les faits religieux en primaire :

- 63 % considèrent que c'est indispensable pour comprendre l'histoire ;
- 48 % que la connaissance des différentes convictions est nécessaire au vivre-ensemble.

Parmi ceux qui ne le pratiquent pas dans leur classe :

- 36 % considèrent qu'ils n'ont pas la formation suffisante ;
- 32 % que les religions n'ont pas leur place à l'école laïque ;
- 23 % qu'ils n'ont pas les outils pédagogiques adaptés ;
- 21 % qu'ils n'ont pas le temps ;
- 19 % craignent les réactions des familles, des élèves ou de la hiérarchie.

71. Sondage Opinionway, pour VersLeHaut, Enquête et Bayard Éducation, janvier 2016

Un besoin d'outils et formation

Il y a une forte demande de formation et d'outils pédagogiques de la part des enseignants dans le champ de l'enseignement à la laïcité et aux faits religieux. En dépit des outils déployés par

le ministère de l'Éducation nationale pour accompagner l'enseignement du fait religieux depuis la grande mobilisation lancée le 22 janvier 2015, on a pu mesurer début 2016 que 87 % des enseignants du premier

degré considèrent que la formation continue n'était pas adaptée et que 82 % estimaient que la formation initiale était insuffisante. 37 % de ceux qui enseignaient alors les faits religieux souhaitaient plus d'outils pédagogiques.⁷²

Des outils mis à la disposition des enseignants en UPE2A pourraient être adaptés.

Sur le site du CASNAV, sont listées des ressources permettant de travailler sur la laïcité et les valeurs de la République en classe :

- **Dossier sur Eduscol** : très complet, il permet d'explorer plusieurs pistes pédagogiques en fonction des profils des élèves.⁷³
- **Livret Laïcité** : édité après la journée de la laïcité en décembre 2017, ce

72. Source : enquête réalisée en France entre le 21 décembre 2015 et le 3 janvier 2016 par Opinionway pour VerLeHaut, Enquête et Bayard Éducation auprès d'un échantillon de 345 enseignants en écoles primaires publiques.

73. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2190145/laicite-et-valeurs-de-la-republique-en-upe2a

livret de l'académie de Paris permet d'exploiter plusieurs ressources, notamment à partir de dessins et témoignages d'élèves en UPE2A.⁷⁴

- **Dossier sur TV5 Monde** : la démarche est élaborée à partir de supports médiatiques, les activités adaptées en fonction des niveaux de français.



PROPOSITION 14

DÉVELOPPER L'ENSEIGNEMENT DE LA LAÏCITÉ ET DES FAITS RELIGIEUX DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE.

- **Former davantage les enseignants sur la laïcité et sur le fait religieux, dès la formation initiale, puis en formation continue ;**
- **Renforcer la diffusion auprès des enseignants d'outils pédagogiques adaptés.**

74. idem.

5. Faire grandir la fraternité par la rencontre

Aristote faisait de l'amitié le fondement d'une société. Comment la faire grandir ? Comment donner une chance à la fraternité, principe phare de notre devise républicaine, qui a même pris depuis peu une portée constitutionnelle, avec une décision du Conseil constitutionnel du 6 juillet 2018 ? Il ne suffit pas de partager une

langue, une histoire et une culture pour construire une société apaisée et favoriser la réussite de chacun. Il est aussi vital de faire se rencontrer des personnes d'horizons différents. Nous verrons plus loin comment faire pour que l'école soit davantage un lieu de rencontre et de mixité. Il faut aussi que des espaces et des temps d'amitié puissent grandir.

1. DES ÉCOLES OUVERTES SUR LEUR TERRITOIRE

Le dialogue et l'amitié entre des populations d'origine différente impliquent un travail en amont. Pour utiliser une métaphore, pour qu'un arbre s'implante, on prépare le terrain en remuant la terre, en la mettant en condition de recevoir les racines. Les écoles sont trop souvent des îlots séparés de leur quartier, sans lien réel avec les habitants, les commerçants, l'activité. Bien des actions sont possibles pour rendre effectif cet accueil du quartier, avec des liens dans les deux sens. Pour s'y implanter, il faut construire un dialogue avec le lycée d'à-côté, participer à des événements locaux, mener des partenariats avec les commerçants et les entreprises locales - ce qui favorisera les stages -, inviter les gens du quartier aux fêtes de l'école, à commencer par les résidents des Ehpad...

Philippe de Beauregard⁷⁵ utilise l'image de l'agriculture pour illustrer l'évolution de l'enseignement. Au moment de la massification de l'enseignement, on a cherché à transformer l'école à la façon de l'agriculture industrielle, en harmonisant le fonctionnement des classes : dans des grands établissements, des élèves suivent tous les mêmes cours, de 50 minutes, ont les récréations au même moment... Aujourd'hui, on se rend compte que cette agriculture avait stérilisé les sols et produit une alimentation de qualité médiocre. De même,

l'enseignement industriel a laissé beaucoup d'enfants sur le bord du chemin, et le niveau n'est pas toujours au rendez-vous. Une des issues à cette crise agricole est la permaculture : des petites unités à forte productivité font du sur-mesure en tenant compte du terroir, des autres espèces, qui s'auto-fertilisent et vivent en symbiose grâce à leurs différences... De la même façon, pour contrer l'épuisement du système éducatif, il serait pertinent de retrouver une éducation personnalisée, adaptée à l'environnement et aux individus qui la reçoivent. Ces petites unités à forte valeur ajoutée sont très enracinées dans leur territoire. On retrouve une vision artisanale de l'éducation, cousue-main et efficace.



PROPOSITION 15

À L'IMAGE DES CITÉS ÉDUCATIVES, DÉVELOPPÉES DANS 80 TERRITOIRES, RENFORCER L'ANCRAGE LOCAL DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, ET LES LIENS AVEC LE MONDE EXTÉRIEUR.

Pour que l'école soit un lieu ouvert sur le territoire, multiplier les occasions de tisser du lien (inviter aux kermesses, participer à la vie locale, etc.).

Par ailleurs, les enfants peuvent être séparés au sein même d'une école, dans des classes différentes pour les uns ou pour les autres. Traditionnellement, la France a tendance à mettre à part ceux qui sont différents (par exemple, les

75. Directeur pédagogique du réseau Espérance Banlieues.

enfants en situation de handicap avaient droit à des établissements à part, et c'est encore en partie le cas...). Lorsque le besoin se fait sentir, les enfants sont orientés dans des classes spécialisées (SEGPA, ULIS, UPE2A⁷⁶...). Parfois, leur semaine est partagée entre une classe standard et une classe spécialisée. Mais l'orientation est décidée de façon ferme, souvent avec une décision administrative pour une durée précise. On fait partie de cette classe ou on n'en fait pas partie. On pourrait imaginer des classes plus ouvertes, dans lesquelles un enfant aurait la possibilité de faire un passage transitoire, de quelques semaines, d'en sortir, d'y revenir si besoin. C'est le cas en Finlande. Il y a des classes de difficultés transitoires, dans lesquels les enfants entrent et sortent facilement. Comme elles sont ouvertes, les enfants qui y passent ne sont pas étiquetés, stigmatisés. Cette

souplesse permet de répondre de façon ajustée et souple à un besoin qui peut évoluer.



PROPOSITION 16

FAVORISER, MÊME POUR LES CLASSES SPÉCIALISÉES À DESTINATION DE PUBLICS SPÉCIFIQUES (HANDICAP, ÉLÈVES ALLOPHONES...), DES DISPOSITIFS PLUS OUVERTS, AVEC DES ÉLÈVES QUI Y PASSENT UN MOMENT PLUS OU MOINS RÉDUIT, SELON LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.

2. ENCOURAGER LES PONTS ENTRE LES PERSONNES D'ORIGINES DIFFÉRENTES

Des projets pédagogiques pour ouvrir les perceptions

Des projets pédagogiques peuvent permettre d'entrer dans une réalité vécue ailleurs pour comprendre l'autre.

76. Dans le système éducatif français, une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ou UPE2A est un dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus dans les classes ordinaires.

FOCUS SUR BERNARD VILLERMET, PROFESSEUR D'EMC

Bernard Villermet, professeur d'EMC au lycée de Chambéry, a mené pendant une année un projet pédagogique consacré aux migrations et à l'interculturalité, avec pour ambition d'encourager les élèves à « réfléchir à leur relation aux autres, à l'écoute des autres, tout en construisant un « vivre ensemble dans la diversité ». Il s'agissait d'appréhender les migrations avec un regard éclairé et critique. Ils ont à la fois été sensibilisés au traitement et à l'interprétation de l'information, et ont également fait un travail sur la diversité culturelle de la société dans laquelle ils vivent. Mais surtout, ils ont découvert d'autres cultures en faisant des recherches documentaires et à travers des pratiques artistiques et des rencontres de personnes venues d'ailleurs.

Par exemple, les élèves de 1^{re} ont fréquenté le Centre du Patrimoine arménien (CPA) de Valence (Drôme). Ils ont visité l'atelier dans l'exposition permanente, puis partagé un repas arménien, et ils ont suivi un parcours pédagogique en ville pour appréhender le paysage urbain façonné par les migrations à différentes époques et à différentes échelles. Les élèves ont aussi abordé les génocides et spoliations au Musée d'Art et d'Archéologie de la même ville. Plus tard, ils se sont penchés sur les migrations liées au conflit syrien et ont rencontré l'équipe artistique de la pièce de théâtre contemporain X-Adra (Ramzy Choukair, le metteur en scène et les comédiennes franco-syriennes) avant d'assister à la représentation de cette pièce sur la scène nationale de Chambéry. Plusieurs enseignants de la Cité des Arts (Conservatoire à Rayonnement Régional) ont initié les élèves de 2^{de} et 1^{re} à la culture arménienne et à la musique : ateliers en classe, découverte du duduk et pratique de la danse du Kotchari, qui a donné lieu, au mois d'avril, à un flashmob avec orchestre dans les rues de Chambéry.

Les élèves de 1^{re} se sont rendus au Haut-Commissariat des Nations Unies, à Genève, pour travailler sur les migrations internationales et la protection internationale des personnes réfugiées. Ils ont ensuite évoqué les enjeux des migrations internationales au cours du Model United Nations de Genève, avec 700 autres élèves en provenance du monde entier...

Les lycéens ont également rencontré plusieurs personnalités artistiques et politiques afin d'étendre leur compréhension des migrations.



PROPOSITION 17

AIDER LES ENFANTS ET LES JEUNES À LA COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE MIGRATOIRE ET DE L'IDENTITÉ DES MIGRANTS À TRAVERS, NON PAS LEURS FRAGILITÉS ET LEUR DÉNUEMENT, MAIS LEUR CULTURE ET LEURS RICHESSES.

Partager des moments communs

La façon la plus efficace de vivre l'amitié est de partager des moments forts.

POUR CONTRER L'ÉPUISEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF, IL SERAIT PERTINENT DE RETROUVER UNE ÉDUCATION PERSONNALISÉE, ADAPTÉE À L'ENVIRONNEMENT ET AUX INDIVIDUS QUI LA REÇOIVENT.

Proposer le scoutisme à tous

FOCUS SUR **RENOUER AVEC L'ESPRIT DU CAMP DE BROWNSEA**

L'initiative « Brownsea » a été pensée par les Scouts de France pour renouer avec l'esprit d'accueil de la diversité de Baden Powell, le fondateur du scoutisme. Elle consiste à inviter au camp d'été des jeunes qui ne font pas partie de la troupe, pour partager un temps de vacances et d'amitié. L'objectif est de faire de la place à des jeunes venant d'un univers moins privilégié.

« Le camp est le meilleur moment pour découvrir le scoutisme ! Les jeunes ont vraiment le temps de rentrer dans l'imaginaire, d'être dans l'ambiance, de se lier d'amitié. C'est une belle expérience : ça nous oblige à évoluer, à nous adapter à des enfants qu'on ne connaît pas. Ça permet à des enfants qui n'ont jamais entendu parler des scouts de nous rejoindre, et ça marche ! » - Annette, responsable adjointe du groupe Saint-Michel de Matoury (Guyane).⁷⁷

Un groupe de compagnons – 16/20 ans – des Scouts et Guides de France de Colombes (92) est intervenu dans un quartier nord de Marseille, La Busserine, pendant l'été 2020. Leur projet, articulé à celui de l'association L'Agora, consistait à proposer des animations au cœur du quartier, pour les enfants d'abord, mais également pour les jeunes. Cela a donné aussi à certains l'opportunité de s'investir pour leur propre quartier, et de tisser des amitiés avec les Scouts. Finalement, autant de personnes proposaient des activités que d'enfants en bénéficiaient.

77. D'après le site de l'association

LES SPORTS OU LES ARTS ONT L'AVANTAGE DE POUVOIR ÊTRE VÉCUS INTENSÉMENT EN DEHORS D'UNE MAÎTRISE COMPLÈTE DE LA LANGUE, ET FONT APPEL À DES QUALITÉS PERSONNELLES QUI METTENT LES GENS EN VÉRITÉ LES UNS FACE AUX AUTRES.

Le sport et les arts : créer et vibrer ensemble

Les sports ou les arts ont l'avantage de pouvoir être vécus intensément en dehors d'une maîtrise complète de la langue, et font appel à des qualités personnelles qui mettent les gens en vérité les uns face aux autres. On peut vivre ensemble quelque chose de fort de façon immédiate, au-delà des différences.

FOCUS SUR **GENEVIÈVE GUETEMME, ENSEIGNANTE CHERCHEUSE**

Une enseignante chercheuse⁷⁸, Geneviève Guetemme, a emmené ses stagiaires, des jeunes filles qui se destinent à être enseignantes, dans des associations accueillant des groupes mixtes de jeunes migrants. Ces jeunes filles n'avaient pas eu l'occasion de côtoyer directement des jeunes ayant ce genre de parcours. Ils ont fait ensemble un travail d'arts plastiques. Passée la timidité première, cet échange a ouvert des perspectives. Les jeunes migrants ont eu des retours très positifs, heureux de partager un moment avec des jeunes de leur âge. Les stagiaires se sont mises à parler davantage de leurs élèves, et ont même relancé leur intérêt pour les cours de Français Langue Étrangère.

78. Université d'Orléans, spécialisée dans les arts plastiques.

Grâce à l'art, les enseignants en cours de formation peuvent développer leur sens de l'audace, celle d'oser aller vers l'autre. Habituellement, les stagiaires ne pensent pas aux méthodes pédagogiques comme une façon de permettre

la rencontre. Or, bien des méthodes permettent l'inclusion des migrants, mais aussi l'inclusion des nouveaux enseignants. L'idée est de créer un tissage entre les publics, les différents milieux, les différents domaines.

FOCUS SUR **LES ATELIERS SYRIENS (MENÉS PAR GENEVIÈVE GUETEMME)**

Deux artistes réfugiés syriens – Diala Brisly et Manar Bilal - ont mené à Orléans des ateliers auprès d'enfants syriens, en utilisant la méthode ABR (Arts-based Research Methods).

Le principe consiste à présenter des œuvres d'art et des activités artistiques aux enfants afin de les engager à décrire, à exprimer leurs pensées, à les aider à consolider leur identité et à raconter leur histoire. A travers des récits et des photos d'enfants en camps de réfugiés, puis l'expression des enfants par le dessin, les deux artistes ont utilisé la dynamique du récit pour exposer et débattre sur :

- les conditions de vie et d'éducation des enfants migrants dans les camps de réfugiés ;
- la posture de l'hôte (dans les pays de transit et d'arrivée) ;



- le rôle de l'art pour améliorer l'apprentissage des langues et l'inclusion sociale ;
- la responsabilité de l'artiste/chercheur d'analyser et de développer la pédagogie innovante.

Ils ont tous deux partagé leur histoire (en anglais, car leur connaissance du français était très limitée) et ont insisté sur les questions éducatives dans les camps de réfugiés.

Les ateliers ont révélé la capacité de l'art à rencontrer des enfants syriens – à travers les photos – ou à les aider à fréquenter « l'école » dans les camps libanais avec « l'art des tentes », comme l'appelle Diala Brisly. Ils avaient le pouvoir de transporter les Français enfants/élèves dans un autre endroit afin de considérer :

- le rôle de l'école dans la vie ;
- le rôle de l'art (et de raconter des histoires) en tant qu'outil d'enseignement ;
- les nouvelles méthodes d'apprentissage des langues ;
- le lien entre les arts et la vie publique avec les représentations de la migration dans les arts contemporains qui nous en diront long sur les enfants migrants ;
- l'importance des pratiques participatives pour explorer des questions complexes touchant à l'interculturalité et à la politique, telles que le franchissement des frontières, l'exil, l'identité... ;
- la nécessité d'un dialogue social et interculturel, comme l'exige le plan d'action de la Commission européenne visant à faciliter l'intégration des migrants dans le système d'éducation et de formation des États membres, de la maternelle à l'université.

Les élèves, les enseignants et les éducateurs ont relevé l'importance de mener des ateliers dans les écoles ordinaires pour répondre au besoin des migrants de s'exprimer avec des images et comme un moyen d'entrer en contact avec les autres – où qu'ils soient et qui ils soient. Les participants ont décrit l'ABR comme une pratique éthique, capable de rendre apparente une nécessité (donner aux enfants migrants une voix et un sentiment d'appartenance) et un moyen (utilisé pour créer les conditions d'un dialogue).



PROPOSITION 18

DÉVELOPPER L'ACCÈS DES ENFANTS MIGRANTS AUX LOISIRS COLLECTIFS ET AUX ACTIVITÉS SPORTIVES (CAMPES, ANIMATIONS...) AFIN DE FAVORISER LA COMMUNICATION ENTRE LES ENFANTS D'ORIGINES DIFFÉRENTES.

- **Mettre à disposition des bâtiments municipaux (scolaires ou autres) en dehors des heures de cours pour organiser des activités impliquant des enfants de migrants.**
- **Encourager la participation des parents et leur aide dans la préparation de ces activités.**
- **Fournir une information simple et plurilingue dans les mairies sur les activités possibles.**

3. VIVRE LE PARTAGE ET L'ENTRAIDE

L'entraide au niveau local

Pour vivre localement un lien social plus dense, des maisons de quartier peuvent être un lieu d'entraide et de mutualisation, qui permettent de lutter contre l'isolement. L'entraide crée la rencontre et l'amitié. Le développement de bourses d'entraide, ou la mutualisation de certains moyens entre voisins à l'échelle de chaque quartier (des équipements ou des objets d'un usage ponctuel : tondeuse à gazon, chaises pliantes...) permettent de créer la rencontre.

Partager une activité de solidarité internationale

De nombreuses collectivités locales (départements et régions) ont mis en place des « bourses » pour financer des projets de solidarité internationale portés par des jeunes. Au-delà des soutiens financiers, un accompagnement au montage du projet est parfois proposé. Ce sont des initiatives intéressantes, elles provoquent souvent des vocations, et sont l'occasion d'acquérir de nombreuses compétences. Mais ces dispositifs sont souvent mal connus, notamment des jeunes en difficulté. Ils peuvent parfois ne bénéficier qu'à un public « d'initiés ».

Les actions de solidarité internationale sont aussi développées dans certains établissements, comme des éléments centraux du projet éducatif. Au sein d'Apprentis d'Auteuil, les Actions Éducatives de Solidarité Internationale (AESI), permettent à des jeunes confrontés à des difficultés d'apprentissage et relationnelles de partir à l'étranger (Afrique de l'Ouest, Madagascar, Maghreb, Amérique du Sud...) pour participer à des projets concrets au service des populations locales, en lien avec des jeunes du pays d'accueil. Ils participent, par exemple, à des travaux de réfection ou d'aménagements de bâtiments, de constructions d'écoles...

Alors qu'ils sont souvent préoccupés par la résolution de leurs propres difficultés, les jeunes se trouvent appelés à mener des actions solidaires, tout en mettant en valeur leurs qualités et leurs compétences.

Ces actions à l'international offrent une ouverture interculturelle très forte, et permettent à des jeunes de reprendre confiance en eux. En 2014, plus de 150 jeunes ont pu bénéficier de ces dispositifs au sein d'Apprentis d'Auteuil, grâce à des financements du ministère des Affaires étrangères, de collectivités locales, et grâce à des donateurs et mécènes privés.

Les équipes éducatives insistent sur l'importance de prendre un temps de relecture avec les jeunes, quelques temps après le retour en France, pour les inviter à faire mémoire des moments importants, des apports de l'expérience, et pour les inviter à en tirer le meilleur dans leur vie quotidienne.



PROPOSITION 19


DONNER UN NOUVEL ÉLAN AUX PROJETS DE SOLIDARITÉ INTERNATIONALE, EN IMPLIQUANT LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION.

- Dans les appels à projets lancés par les collectivités locales, mettre l'accent – parmi les critères de sélection – sur la diversité des profils des membres des équipes qui demandent des financements (niveau de formation, origine sociale...).
- Demander aux porteurs de projets de s'engager à leur retour à une restitution : qu'ils communiquent sur leur projet auprès des habitants (par des conférences, un film, un rapport, une exposition...), en particulier dans des établissements, centres sociaux... touchant des publics de jeunes en difficulté.
- Encourager les mécènes à contribuer au financement d'actions éducatives de solidarité internationale.
- Impliquer les jeunes dans la préparation de l'action, le plus en amont possible, mais également dans la relecture puis l'évaluation du dispositif.

PARTIE III

RENFORCER L'EFFORT ÉDUCATIF
POUR FAIRE DU SUR-MESURE
ET COMPENSER AU PLUS VITE
LES RETARDS





Pour lutter contre l'échec éducatif, les politiques publiques se sont appuyées sur des stratégies de zonage, principalement sur la base de critères socioéconomiques. C'est la logique de l'éducation prioritaire (REP/REP+). Ces stratégies montrent leurs limites. Les établissements en zones prioritaires ont du mal à compenser les écarts qui se creusent avec les autres établissements. Par ailleurs, on laisse de côté une partie des jeunes défavorisés qui ne se situent pas dans ces zones. Serons-nous capables d'avoir une approche plus fine pour adapter davantage la réponse, en fonction des besoins des jeunes et des familles ? Serons-nous notamment capables de prendre en compte les difficultés particulières qui pèsent sur les jeunes issus de l'immigration ?

Ces difficultés ne sont pas forcément les mêmes selon les pays d'origine, selon le contexte familial. Cela demande un effort éducatif spécifique pour faire du « sur-mesure » et pour compenser au plus vite les retards, notamment dans la maîtrise de la langue. On a vu plus haut que le niveau acquis dans les premières années était décisif pour la suite du parcours.

Cet effort éducatif sera un investissement rentable : il est la clé pour une meilleure réussite, tout au long du parcours scolaire, dans l'insertion professionnelle et tout au long de la vie. Et il répond d'ailleurs à une exigence de plus en plus forte à l'égard du système scolaire dans son ensemble. Après le pari de la massification, il est temps de réussir le défi de la personnalisation.

1. Si le poids de la dépense intérieure d'éducation reste stable, la France surinvestit dans les zones d'éducation prioritaire

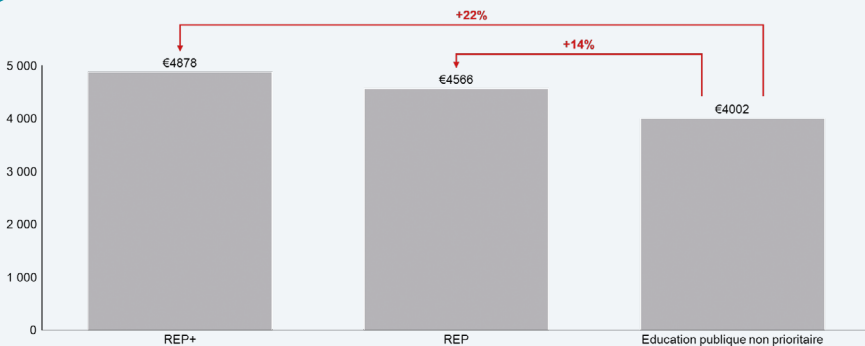
1. LA FRANCE SURINVESTIT DANS LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Depuis 1980, la dépense intérieure d'éducation en France a doublé pour atteindre près de 155 milliards d'euros en 2017. Mais elle est restée relativement stable en proportion du PIB (6,7 % du PIB en 2017 contre 6,5 % en 1980). Les activités d'enseignement, qui comprennent notamment la masse salariale éducative, représentent 80 à 90 % de cette dépense selon les cycles.

Dans la dépense globale, la politique d'éducation prioritaire lancée en France à partir de 1981 consiste en un surinvestissement pour réduire les inégalités éducatives et accompagner de manière spécifique les populations les plus défavorisées. D'après

la Cour des comptes, en 2015, ce surinvestissement est de 564 euros de masse salariale éducative supplémentaire par an et par élève de REP (+14 %) et de 876 euros par an et par élève de REP + (+22 %), par rapport aux élèves relevant de l'éducation non prioritaire. Ainsi, du début du primaire à la fin du collège, soit une période de 12 ans, ce surinvestissement est, respectivement, de ~6 800 euros et ~10 500 euros par élève de REP et REP +. Une somme qui peut sembler insuffisante lorsqu'elle est comparée au coût engendré pour la société par un élève décrocheur, c'est-à-dire sorti du système scolaire sans diplôme du secondaire: ~230 000 euros étalés sur une période de 40 ans, d'après une estimation du BCG pour le ministère de l'Éducation nationale. (voir figure 1).

Figure 1 : Masse salariale éducative annuelle par élève selon le type d'éducation (prioritaire ou non)



Les inégalités de réussite persistant, il convient de se demander si ce surinvestissement est suffisant, sachant qu'il va s'intensifier dans les chiffres d'après 2017 avec le dédoublement de certaines classes. S'il est effectivement suffisant, est-il utilisé pour financer les initiatives qui ont le plus d'impact pour les jeunes défavorisés ? C'est à partir de cette interrogation que le rapport Mathiot-Azéma⁷⁹ recommande, en 2019, la refonte de la politique d'éducation prioritaire, avec notamment la suppression de la carte des REP et le passage à une logique de priorisation par établissement à l'échelle de l'académie.

Ainsi, sur ce thème, notre proposition générale est celle d'un accompagnement plus personnalisé pour chaque élève ou groupe d'élèves, avec la mise à disposition d'un ensemble de dispositifs à toutes les étapes du parcours scolaire, dans lequel les établissements peuvent choisir pour s'adapter aux trajectoires de chacun.

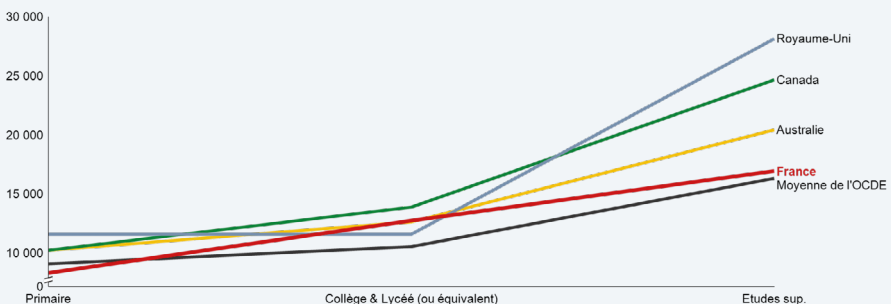
79. Mathiot et Azéma, *Rapport Mission Territoires et Réussite*, 2019.

2. UN NÉCESSAIRE RÉÉQUILIBRAGE DE LA DÉPENSE ÉDUCATIVE EN FAVEUR DE LA MATERNELLE

Compte tenu de l'importance des premières années de scolarisation dans le parcours d'un élève, revoir l'allocation des ressources entre les cycles et mettre l'emphase sur les premières années pourrait permettre de prévenir la création de certaines inégalités.

Par ailleurs, ce constat se vérifie lorsque l'on regarde la dépense éducative selon le cycle de formation dans les pays de l'OCDE. En effet, la France affiche un investissement au primaire inférieur à ceux des pays les plus performants en matière de réussite scolaire des jeunes défavorisés. Depuis les années 1980, la dépense éducative est concentrée sur le cycle secondaire, au détriment du primaire et de la maternelle. Ce sous-investissement se matérialise également par un nombre plus important d'élèves par enseignant, par rapport à la moyenne de l'OCDE (voir figures 2, 3).

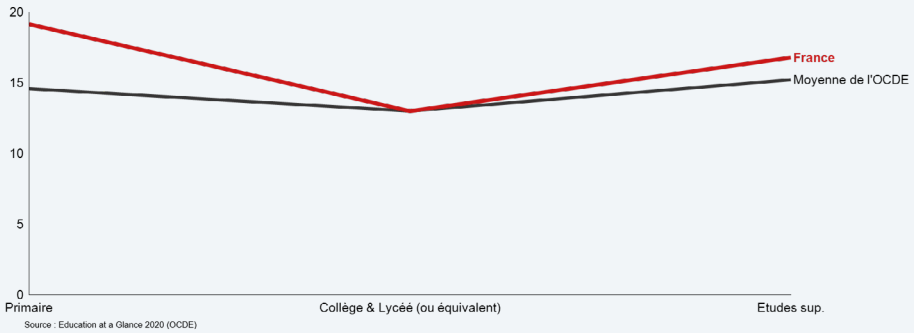
Figure 2 : Cout scolaire par élève selon le cycle de formation en France et à l'international (2017, dépenses directes dans les institutions éducatives en USD)



Note : (*) Sélection de pays en haut du classement sur la réussite des populations issues de l'immigration dans les études PISA

Source : Education at a Glance 2020 (OCDE)

Figure 3 : Nombre d'élèves par enseignants selon le cycle de formation en France et à l'international (2018)



Le rééquilibrage de la dépense éducative permettrait de développer dès la maternelle les acquis nécessaires sans attendre le CP, notamment en matière de maîtrise du langage. Un renforcement du programme de maternelle permettrait d'acter ce changement auprès des professeurs.

Beaucoup de choses se jouent, même avant l'accès à l'école, comme le

rappelait la commission des 1 000 jours, présidée par Boris Cyrulnik. Il est indispensable de mieux accompagner les parents dans le renforcement de leurs compétences éducatives (voir partie IV) dès les premiers âges de leur enfant. L'ouverture de places de crèches dans les quartiers populaires, avec des professionnels de la petite enfance mieux formés, répond également à une nécessité.

2. L'évaluation du niveau d'acquis à l'arrivée en France et à l'entrée à l'école

Les inégalités de réussite scolaire prennent racine très tôt, souvent dans le passé et le milieu sociodémographique des élèves. On pourrait améliorer la situation en connaissant et en prenant en compte les acquis et compétences de l'élève à son entrée dans le système scolaire.

1. LES ÉVALUATIONS SERVENT AUJOURD'HUI À MESURER LA PERFORMANCE DU SYSTÈME

En France, on procède chaque année à des évaluations nationales pour mesurer la performance globale du système scolaire, et des évaluations ciblées pour préparer l'accueil des élèves allophones.

Pour tous les élèves, les réformes Blanquer de 2017 à 2019 ont réinstauré les évaluations nationales au CP, en CE1 et en 6e, ainsi qu'un test de positionnement pour la seconde et le CAP. Ces évaluations ont lieu chaque année au début de l'année scolaire et ont pour objectif de doter l'Éducation nationale d'un outil de mesure de la performance du système scolaire, pour assurer une évaluation régulière et transparente des établissements.

Pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), le Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), qui est la structure de l'Éducation nationale en charge de l'accueil, de l'orientation et de la scolarisation des élèves étrangers dans chaque académie, propose une évaluation des acquis. Cette évaluation est réalisée par un enseignant au français langue seconde (FLS), puis elle est transmise à l'enseignant qui accueillera l'élève.

2. LES ÉVALUATIONS POURRAIENT SERVIR À MIEUX IDENTIFIER DES DIFFICULTÉS ET RENFORCER LES DISPOSITIFS CIBLÉS POUR LES ALLOPHONES

PROPOSITION 20

SE BASER DAVANTAGE SUR LES ÉVALUATIONS NATIONALES POUR ACTIONNER DES DISPOSITIFS DE REMÉDIATION

Aujourd'hui, les évaluations nationales sont exclusivement utilisées pour prendre le pouls en matière de performance du système scolaire. Or, ces évaluations pourraient servir à mieux identifier des cas d'élèves, de classes ou d'établissements en difficulté, pour ensuite leur proposer des dispositifs de remédiation (ex: programme « devoirs faits », initiative « Agir contre l'illettrisme », etc.). L'évaluation régulière permet également de suivre et de quantifier la trajectoire de progrès de chaque élève.

PROPOSITION 21

HARMONISER LES MODALITÉS D'ÉVALUATION ENTRE LES ACADÉMIES ET ASSURER LE SUIVI DES ÉLÈVES ALLOPHONES PAR LE CASNAV

- L'évaluation des acquis par le CASNAV pourrait être améliorée de plusieurs manières :
- Définir un référentiel de bonnes pratiques en matière d'évaluation des acquis pour harmoniser le dispositif entre les académies.
- Renforcer la communication et l'information auprès des établissements, sur l'importance et les ressources disponibles pour l'évaluation initiale du niveau d'acquis des élèves allophones nouvellement arrivés (notamment au cycle secondaire).
- Assurer un suivi des élèves sur plusieurs années sur la base des évaluations nationales, pour analyser l'impact des différents dispositifs sur leur trajectoire scolaire.

3. L'accueil scolaire et la présentation des normes de l'école

Les jeunes issus de l'immigration et leurs parents ne sont pas toujours armés pour comprendre et s'adapter au système éducatif français. Il est donc central de prévoir un dispositif d'accueil pour leur donner des clés de compréhension

et expliciter les normes de l'école (par exemple, les horaires, les devoirs à la maison, etc.).

Pour les dispositifs d'accompagnement des familles, nous développons des pistes dans le chapitre dédié (partie VI).

4. Un suivi et un soutien durant le parcours scolaire

Les inégalités de réussite s'expliquent en partie par le statut sociodémographique de la population issue de l'immigration, et le système scolaire ne parvient pas réellement à combler ces inégalités, voire même les accentue. Il y a donc un intérêt à engager une réflexion sur ce que le système scolaire français peut faire pour mieux accompagner ces élèves en difficultés, tout au long de leur parcours.

1. DES ÉQUIPES ÉDUCATIVES PAS ENCORE ASSEZ FORMÉES À ENSEIGNER EN MILIEUX HÉTÉROGÈNES

Les membres de l'équipe éducative sont, avec les membres de la famille,

des acteurs-clés pour le développement de l'enfant. Or, ils ne sont pas toujours armés pour faire face à la diversité d'origines et de milieux des élèves, tant au niveau des contenus que des méthodes pédagogiques.

En France, ce qui existe déjà : des formations spécifiques pour travailler avec les allophones et l'extension du rôle des assistants d'éducation

Les enseignants intervenant dans les classes UPE2A sont titulaires d'une certification supplémentaire (CCFLS) permettant l'enseignement en Français Langue Seconde. Les postes en UPE2A étant rares, la certification peut également permettre de

devenir référent FLS dans son établissement. Pour les étudiants souhaitant devenir enseignants, il est également possible de prendre l'option Français Langue Étrangère et Seconde (FLES) au CAPES de lettres modernes ou d'opter pour des modules axés sur l'enseignement des élèves allophones dans le plan académique de formation (PAF) des académies.

Pour venir en renfort des enseignants et améliorer le taux d'encadrement des élèves, la réforme Blanquer prévoit la possibilité pour les assistants d'éducation de couvrir certaines « missions d'enseignements », s'ils préparent les concours du métier d'enseignant et sont au minimum en deuxième année de licence. Leur rémunération sera alors de 693 euros par mois pour huit heures consacrées à ces missions (963 euros en Licence 3 et 980 euros en Master 1).

Former les enseignants et les encourager à se rejoindre dans des réseaux d'entraide

PROPOSITION 22

FORMER LES ENSEIGNANTS À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET À LA GESTION DE LA DIVERSITÉ DANS LES CLASSES.

Dans une même classe, l'hétérogénéité des profils est une donnée d'entrée qui peut être décomposée en trois dimensions : l'hétérogénéité des acquis scolaires (maîtrise des savoirs, des compétences et de la langue), l'hétérogénéité des modes d'implication (maîtrise des codes, rapport

au savoir et à l'école), l'hétérogénéité des degrés d'engagement (désir d'apprendre à l'école : rejet, passivité, appétence, volonté, etc.)⁸⁰.

La conséquence directe de cette hétérogénéité, c'est que les élèves n'apprennent pas tous de la même manière. Trois gestes permettent aux enseignants d'en tirer profit : varier les supports et approches utilisés (ex : écrit, oral, vidéo), expliciter et confronter les démarches d'apprentissage des élèves (ex : présenter les différentes méthodes possibles pour un exercice), et enfin favoriser le travail collaboratif des élèves (ex : travail en groupe).

Philippe Meirieu insiste, dès 1985, sur l'importance de la remise en question des professeurs par rapport à leurs convictions et aux directives du programme : « Différencier la pédagogie de façon rationnelle, c'est en quelque sorte se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution »⁸¹.

Parmi les outils à disposition des enseignants dans la mise en place d'une pédagogie différenciée, on compte par exemple l'affichage de ressources utiles aux élèves pendant le travail autonome, l'autoévaluation des élèves, ou encore la modulation des espaces dans la salle de classe. Dans le cas des élèves allophones, la Certification Complémentaire en Français Langue Seconde (CCFLS), qui pourrait être

80. DGESCO, *Penser l'hétérogénéité et en tirer profit*, 2017
81. Meirieu, *L'École, mode d'emploi - Des « méthodes actives » à la « pédagogie différenciée »*, 1985

largement développée dans la formation des enseignants et permet également de mieux gérer la diversité au sein d'une même classe.

PROPOSITION 23

CRÉER DES RÉSEAUX D'ENTRAIDE ENTRE ENSEIGNANTS POUR LES FORMER ET LES CONNECTER ENTRE EUX ET AVEC L'EXTÉRIEUR.

La formation des enseignants, par exemple au Français Langue Seconde ou à la coordination avec le CASNAV et les UPE2A, nécessiterait de déployer des moyens humains considérables pour toucher le plus grand nombre d'enseignants. Pour économiser cet effort au maximum, des relais de proximité pourraient former leurs collègues localement, comme ce qui a déjà été expérimenté dans l'académie de Créteil.

FOCUS SUR LA FORMATION DE RELAIS DE PROXIMITÉ DANS L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Propos d'une formatrice du CASNAV : « Ce qui change lorsque l'on passe du système de classe d'accueil au dispositif UPE2A, c'est que la formation va toucher l'ensemble du personnel éducatif. [...] Avec l'inclusion des élèves allophones, on raisonne à l'échelle d'une équipe éducative : enseignants UPE2A, enseignants généralistes, CPE, assistants pédagogiques, etc. ».

Pour former ce large public, l'académie de Créteil a misé sur la formation de relais de proximité dans les différents districts, c'est-à-dire de professeurs eux-mêmes en charge de transmettre la formation à leurs collègues.

La formation de relais de proximité pourrait être complétée par la création d'une plateforme d'entraide pour que les enseignants puissent échanger et partager des bonnes pratiques en matière de gestion de la diversité dans leur classe. Cette plateforme pourrait également être ouverte sur l'extérieur en proposant aux enseignants d'être mis en lien avec des associations locales investies sur le sujet de l'inclusion et de

la diversité. Cela leur permettrait de connaître les activités périscolaires disponibles, de comprendre la vie et la dynamique du quartier. Cette plateforme pourrait aussi favoriser la mise en relation avec des traducteurs bénévoles pour apporter une aide ponctuelle lorsqu'un enseignant a besoin d'un appui spécifique pour soutenir un élève allophone en difficulté.

2. DES MESURES SPÉCIFIQUES POUR DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

PROPOSITION 24

OFFRIR AUX JEUNES UN PARCOURS PERSONNALISÉ EN MOBILISANT ET RENFORÇANT LES DISPOSITIFS EXISTANTS.

Compte tenu de la diversité des difficultés rencontrées par les élèves, la personnalisation du parcours semble être une solution à expérimenter davantage. Pour ce faire, des plans annuels de développement pourraient être proposés aux élèves en difficulté. Ce « projet personnalisé » inclurait un diagnostic des compétences de l'élève et des objectifs détaillés pour la fin de l'année, à la manière de ce qui se fait au Danemark.

LE PROGRAMME INDIVIDUEL AU DANEMARK

Le système éducatif danois se caractérise par une grande autonomie laissée par l'État dans la gestion des écoles publiques, notamment aux communes (application du programme, recrutement du personnel) et aux établissements (nombre d'enfants par classe, répartition des heures par matière, méthodes d'enseignement).

En classe, les élèves ne sont pas notés avant d'atteindre 14-15 ans (comme en Suède ou en Finlande) et le redoublement n'est pas pratiqué. Les élèves sont évalués sur la base d'un « Programme individuel » dans lequel l'enseignant consigne les forces et les faiblesses scolaires de l'élève, un bilan de son développement psychologique et social, les objectifs pédagogiques qu'il doit atteindre, ainsi que les méthodes mises en œuvre par l'enseignant pour que ces objectifs soient atteints.

Les parents sont régulièrement (au moins deux fois par an) tenus au courant des progressions scolaires et de l'épanouissement de l'élève.

En complément, les modalités d'examen de certaines formations pourraient être révisées pour se concentrer sur l'acquisition de compétences, même si le diplôme final n'est pas obtenu. En effet, même si un examen n'est pas réussi, cela n'empêche pas d'établir une éventuelle progression dans la trajectoire individuelle de l'élève.

LES MODALITÉS D'EXAMEN DE CERTAINES FORMATIONS POURRAIENT ÊTRE RÉVISÉES POUR SE CONCENTRER SUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES, MÊME SI LE DIPLÔME FINAL N'EST PAS OBTENU.

**FOCUS SUR L'EXEMPLE DU
BTS SAM (SUPPORT À L'ACTION
MANAGÉRIALE) DU LYCÉE
BRÉQUIGNY DE RENNES**

Les enseignants ont établi une grille d'évaluation secondaire, qui n'est pas celle de l'examen national, mais qui mesure les progrès accomplis. Les compétences peuvent être mesurées davantage à l'oral, et les examinateurs s'adaptent au point de laisser l'élève utiliser un mot de sa langue, qu'il explique ensuite avec d'autres mots.

**Le dédoublement des CP
et CE1 : la réduction des effectifs
ne suffit pas**

Les classes de CP et CE1 en zones d'éducation prioritaire (REP/REP +) ont été dédoublées à partir de 2017. Au total, 190 000 élèves bénéficient d'un accompagnement plus individuel et d'un meilleur cadre de travail grâce à cette mesure. Même si celle-ci va dans le sens d'une plus grande individualisation de l'accompagnement, les évaluations ont montré que les effets étaient limités si

les enseignants n'étaient pas accompagnés pour mettre en place une nouvelle pédagogie.



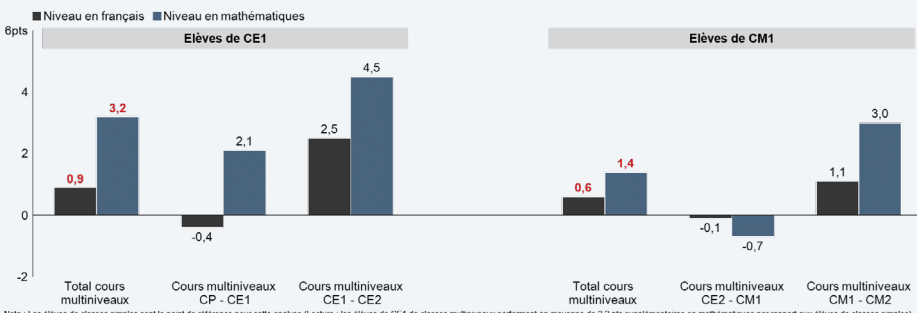
PROPOSITION 25

**DÉVELOPPER LE MODÈLE DES
CLASSES MULTINIVEAUX EN
PRIMAIRE ET L'EXPÉRIMENTER
AU COLLÈGE.**

Bien qu'en fort recul dans les zones d'éducation prioritaire où elles sont remplacées par des classes dédoublées, les classes multiniveaux représentaient 54 % des classes élémentaires hors éducation prioritaire en 2019, avec principalement des classes à deux niveaux consécutifs (ex : CP-CE1 ou CM1-CM2).

Dans une enquête réalisée en 2012, l'Éducation nationale souligne les différents bénéfices des classes multiniveaux : autonomie des élèves dans le travail, tutorat entre pairs d'âges différents (aide à l'apprentissage pour les plus jeunes, explication des savoirs et recul critique pour les plus âgés), construction de projets de

Figure 4 : Écart de performance en français et mathématiques des classes multiniveaux par rapport aux classes simples, pour les élèves de CE1 et CM1 (2007, points)



Note : Les élèves de classes simples sont le point de référence pour cette analyse (Lecture : les élèves de CE1 de classes multiniveaux performant en moyenne de 3,2 pts supplémentaires en mathématiques par rapport aux élèves de classes simples)
Source : « Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours », Leroy-Audouin & Suchaut (2007)

classe fédérateurs, etc. Des travaux d'évaluation du dispositif datant de 2007 (Leroy-Audouin et Suchaut) ont conclu que les progressions scolaires des élèves des classes multiniveaux sont au moins égales et souvent supérieures à celles d'élèves suivant un cours simple. En CE1, on estime que les élèves de classes multiniveaux ont en moyenne des résultats supérieurs de 0,9 points en français et 3,2 points en mathématiques (sur 100 points) par rapport aux élèves de classes simples⁸².

On notera toutefois que l'effet positif des classes multiniveaux est d'autant plus fort lorsque les élèves évalués sont les plus jeunes de la classe ; et que certaines dispositions peuvent être légèrement moins favorables à la progression scolaire (ex : les élèves de CM1 en classe multiniveaux CE2 – CM1) (cf. figure 4).

Ce dispositif gagnerait à être déployé plus largement, notamment dans les zones urbaines où il est moins fréquemment mis en place que dans les zones rurales (40 % des élèves urbains étaient concernés en 2014, contre 75 % dans les zones rurales). Le dispositif pourrait également être expérimenté au collège.

Un soutien renforcé grâce à des actions de remédiation ponctuelle

De nombreux dispositifs de soutien pour les élèves en difficultés existent tout au long du parcours scolaire, apportant une aide ponctuelle ou continue. On citera par exemple le

dispositif des « classes Segpa » dans les collèges, qui s'adresse aux élèves présentant des difficultés scolaires importantes ne pouvant être résolues par des actions de remédiation ponctuelles. Pour les élèves relevant du parcours traditionnel, des créneaux dédiés à l'accompagnement personnalisé et au soutien scolaire sont prévus tout au long de l'année, pour l'ensemble des élèves (une heure par semaine en école élémentaire, deux à trois heures au collège).

Ces dispositifs se déployant en continu sont complétés par de nombreux autres dispositifs apportant une remédiation ponctuelle. Parmi eux, on citera :

- L'initiative « Agir contre l'illettrisme », qui consiste en un renforcement du projet pédagogique en cycle élémentaire, notamment grâce à des outils comme le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP/CEA » ou la note « Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome ».
- Le programme « Devoirs faits », qui propose d'aider gratuitement les élèves à faire leurs devoirs dans l'enceinte de l'établissement pour les familles qui le souhaitent. Son déploiement est progressif jusqu'en 2020, avec pour objectif initial de le proposer à 20 % des collégiens en 2017.
- Le stage de soutien avant la 6e, qui consiste en un stage de soutien gratuit, d'une durée d'une semaine avant la rentrée en 6e, centré sur le français et les mathématiques.
- Les vacances apprenantes (voir plus loin).

82. Leroy-Audouin et Suchaut, *Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours*, 2007.

FOCUS SUR APPLICATION DU DISPOSITIF « DEVOIRS FAITS » AU COLLÈGE PIERRE MENDES FRANCE (COLLÈGE REP+, TOURCOING, ACADÉMIE DE LILLE)

Création de 4 espaces, qui sont des lieux de transition entre la classe et l'extérieur pour développer l'envie d'apprendre, chaque lieu ayant une identité différente :

- 3C : Le Centre de Connaissances et de Culture (numérique et papier) ;
- SACCADE : Service d'Accompagnement et d'Aide aux Devoirs – Pôle scientifique ;
- CDR : Centre de Ressources – Pôle des sciences humaines et de langue ;
- Espace de coworking (anciennement la salle de permanence) qui est un lieu de polyvalence : pour accueillir des intervenants extérieurs, entièrement modulable et décroissant pour faciliter les activités en groupes par exemple.

Les élèves décident eux-mêmes en se rangeant dans la cour (parfois sur suggestion du professeur en cas de besoin de soutien scolaire par exemple) du lieu dans lequel ils veulent passer ce temps périscolaire.

Le bilan est très positif, l'équipe éducative ayant observé des progrès scolaires sur 1/3 des élèves et dans l'ensemble un climat scolaire (incluant les parents) plus serein dans l'établissement.

FOCUS SUR LES VACANCES APPRENANTES

Les vacances d'été sont une période qui creuse les inégalités éducatives. D'après une étude d'Harris Cooper en 1996, cette période cause des pertes d'acquis estimées à un mois d'apprentissage. Le phénomène est plus marqué pour les élèves allophones ou issus de milieux défavorisés, pour qui l'impact peut aller jusqu'à 3 à 4 mois en matière de maîtrise du langage.

Par ailleurs, 3 millions d'enfants en France ne partent pas en vacances en temps normal. Partant de ce double constat, l'Éducation nationale a lancé plusieurs dispositifs liés aux « vacances apprenantes », notamment les colonies de vacances apprenantes (250 000 enfants bénéficiaires en 2020) qui sont des séjours proposés à tous les publics et en particulier aux plus fragiles, ou le dispositif « École ouverte »

(400 000 bénéficiaires) qui consiste en l'animation d'ateliers dans les établissements scolaires pendant les périodes de vacances.

Ces dispositifs ont pour objectif de limiter les pertes d'acquis pendant les vacances et de favoriser l'ouverture d'esprit, en proposant des activités ludiques et pédagogiques. Ils sont complétés par des actions de financement à destination des familles (ex : chèques-vacances) et des collectivités territoriales (notamment pour l'accueil de loisirs)⁸³.

83. Source : Michel Wendling, Ateliers Amasco ; ministère de l'Éducation nationale.

Pour les élèves allophones, les classes UPE2A offrent un suivi personnalisé, mais réduit à 1 an

En quoi consistent les UPE2A ?

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) est le dispositif d'accompagnement des élèves allophones permettant une personnalisation du parcours tout en gardant un temps en classe ordinaire. En 2018-2019, près de 68 000 élèves avaient des besoins particuliers en matière d'apprentissage de la langue française (FLS), de l'école élémentaire au lycée.

Pour les élèves allophones, les différentes modalités de scolarisation varient selon le cycle et selon leur niveau à l'arrivée. Les élèves du premier degré peuvent être regroupés dans des classes UPE2A à partir du CP, avec un enseignement quotidien en français comme langue secondaire (FLS) et pour un temps variable. Pour les élèves du second degré, l'affectation en UPE2A est décidée sur la base d'une évaluation effectuée à leur arrivée. Pour les jeunes ayant été scolarisés dans leur pays d'origine, une part importante de l'enseignement est proposée dans les classes

ordinaires, avec en complément des cours spécialisés en Français Langue Seconde. Pour les élèves ayant été peu ou non scolarisés antérieurement, l'objectif est d'apprendre le français et d'acquérir des connaissances de base dans différentes matières enseignées dans les classes UPE2A, avec une présence dans les classes ordinaires pour les cours où la maîtrise du français est moins fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.) (voir encadré page suivante).

Les limites du dispositif

Bien que permettant de fournir un accompagnement spécifique aux allophones, plusieurs critiques sont adressées au dispositif UPE2A :

- **Sur l'ambition du dispositif :** les difficultés scolaires des élèves sont utilisées par certains professeurs UPE2A pour légitimer des offres scolaires dégradées : choix de supports trop enfantins ou déconnectés des programmes officiels, recours à des contenus non scolaires. Le dispositif souffre notamment d'un manque de définition de son ambition, par exemple en matière de transition vers les classes ordinaires.

FOCUS SUR LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS (EANA) POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2017-2018



Source : education.gouv.fr

PROPOS RECUEILLIS AUPRÈS D'UN ÉLÈVE D'UNE CLASSE UPE2A AYANT REJOINT LE CURSUS CLASSIQUE

« J'ai eu le droit d'aller dans la vraie classe parce que mes notes étaient bonnes. [...] On apprend des choses difficiles, des trucs nouveaux ».

● **Sur l'organisation dans les établissements:** la présence d'une classe UPE2A dans un établissement complique la planification des contenus pédagogiques, car les élèves ont un niveau souvent très hétérogène et ils font des allées et venues entre les classes. De plus, le dispositif amène une lourdeur administrative importante puisqu'il est souvent géré de manière ad hoc, sans possibilité de passer par les logiciels ordinaires (gestion des absences, évaluation des élèves, gestion des salles de classe).

● **Sur l'image des UPE2A dans les établissements:** les classes UPE2A, souvent présentes dans des établissements qui concentrent déjà des jeunes issus de milieux défavorisés, sont parfois mal perçues. Certains professeurs UPE2A témoignent du fait que leur salle de classe est reléguée au fond du couloir, que les enseignants sont mis à part, que le cours est considéré comme une salle de jeu et que les élèves allophones sont mal intégrés dans les classes ordinaires.

POUR ALLER PLUS LOIN

Le blog des classes UPE2A du lycée professionnel Maria Deraismes (Paris 17^e)
Pour retrouver des témoignages, des ressources éducatives, des travaux réalisés par les élèves allophones, etc.
Source : <http://deraismes-3upe2a.blogspot.com/>

PROPOSITION 26**AMÉLIORER LE DISPOSITIF UPE2A SUR 3 POINTS : L'AMBITION DU DISPOSITIF, SON ORGANISATION AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS, SON IMAGE.****Sur l'ambition du dispositif :**

- Renforcer le pilotage institutionnel et la coordination des acteurs (académies et Éducation nationale) pour homogénéiser la qualité de l'enseignement des classes UPE2A sur l'ensemble du territoire. Pour ce faire, il est important de fixer un cadre sur les contenus et outils pédagogiques pertinents dans les classes UPE2A, pour éviter de proposer une offre scolaire dégradée.

- Codifier une approche à l'échelle de chaque élève, avec un diagnostic de compétences, la définition d'une ambition pour l'année à venir notamment au niveau de la transition vers une classe ordinaire, la définition des étapes et sous-objectifs, un suivi et une évaluation. Pour ce faire, il est intéressant de former davantage les enseignants à la différenciation pédagogique (voir la partie dédiée).

Sur l'organisation dans les établissements :

- Guider les directions d'établissements et les équipes éducatives UPE2A dans la gestion administrative de ces classes en partageant des supports, des conseils, notamment en s'appuyant sur les bonnes pratiques des UPE2A existantes.

- Mieux répartir les classes UPE2A sur le territoire, afin d'éviter la concentration d'élèves défavorisés dans les mêmes établissements.

Cette proposition est à mettre en lien avec les propositions relatives à la mixité scolaire.

- Mettre en place un outil de pilotage pour suivre les cohortes d'élèves ayant été scolarisés en UPE2A.

- Augmenter les ressources / classes selon les besoins, notamment dans le cadre d'une extension de ces classes aux élèves allophones non nouvellement arrivés.

Sur l'image des UPE2A dans les établissements :

- Renforcer et valoriser le rôle des référents UPE2A.

PROPOS RECUEILLIS AUPRÈS D'UNE ENSEIGNANTE UPE2A

« Il est important d'expliquer à toute l'école le rôle de la référente : elle vient présenter sa spécialité (UPE2A), les outils à mettre en place (comme le cahier de vocabulaire). Cette présentation est à faire chaque année - pour les nouveaux enseignants et parce que des questions peuvent émerger en cours d'année. Elle peut éclairer et aider les enseignants sur certains codes culturels par exemple (baisser les yeux/regarder dans les yeux...) ».

- Communiquer de manière plus active et claire sur les UPE2A auprès des équipes éducatives, des directions d'établissements, ainsi qu'auprès des parents et des élèves, afin de revaloriser ces classes et d'expliquer leur objectif (ex : partage de témoignages d'élèves d'UPE2A, présentation du dispositif lors des réunions de professeurs ou des réunions parents-professeurs).

CITATION D'UNE ANCIENNE ÉLÈVE UPE2A, EN PASSE DE TERMINER SON BEP COIFFURE

Sur l'impact des dispositifs d'accompagnement : « Je pense que ça aurait été difficile pour moi de m'adapter, parce que c'est une langue que je ne connaissais pas, c'était nouveau pour moi, je parle ma langue à moi avec mes parents. Ça m'a beaucoup aidé parce que j'ai pu connaître des gens, parler avec eux. Et c'est une langue qui est difficile le français pour moi, donc ça m'a beaucoup aidé. ».

Sur les conseils à donner aux EANA : « Je leur dirais de tenir très fort, parce que c'est vrai que c'est dur quand on arrive dans un pays, qu'on connaît rien, qu'on connaît personne, qu'on n'a pas de famille. Mais rien n'est impossible dans la vie, donc tôt ou tard ils vont réussir, eux-mêmes ils seront fiers d'eux comme moi aujourd'hui ».

(Propos recueillis par le CASNAV de l'académie de Lyon en 2014)

5. Intervenir en amont de l'arrivée sur le territoire

Les parcours scolaires des enfants ayant vécu une migration sont très hachés. Souvent, ils ne bénéficient d'aucune instruction jusqu'à ce que leur situation se stabilise. Des associations tentent d'éviter le naufrage scolaire de

ces enfants, elles s'installent dans des camps de réfugiés, ou se font connaître. La situation est très loin d'être satisfaisante. Les dispositifs à destination des enfants en chemin nécessitent une prise en charge internationale d'envergure.

FOCUS SUR L'ASSOCIATION « LOVE AND SERVE WITHOUT BOUNDARIES »

Zoé⁸⁴ a suivi un stage à Athènes, en juin 2019, auprès de familles de migrants avec l'association « Love and serve without boundaries ».

Créée il y a 10 ans, cette structure vise à offrir des cours aux enfants et aux adultes, essentiellement sur le plan linguistique, afin que les familles puissent s'intégrer. Elle a été créée par une ancienne migrante, Maria Rouze, arrivée à 16 ans. C'était il y a 5 ans. La majorité des familles sont arrivées depuis 6 mois à 1 an. Certains étaient juste en transition vers l'Allemagne.

15 à 20 volontaires tournent souvent (ils restent 1, 2 ou 3 mois), à part 3 ou 4 volontaires stables pendant l'année. L'offre évolue en fonction des volontaires présents. Au passage de Zoé, ils ont proposé des cours de français. Des étudiants venus de tous les pays européens se sont retrouvés ensemble : France, Espagne, Italie, Pays-Bas, Angleterre, et même Afghanistan...

Les volontaires arrivent à Athènes par une plus grosse structure, « Indigo Volunteers », qui fournit les plus petites et très nombreuses associations.

L'association propose :

- Des cours de langue le matin pour adultes et enfants.
- Un espace pour les 2-5 ans où les animateurs leur parlent anglais de façon ludique.
- Une garderie l'après-midi pour les enfants, pendant que les parents font des démarches administratives ou vont travailler.

Les cours ont lieu le matin, avec une offre qui peut aller jusqu'à 6 classes différentes, chacune accueillant entre 5 et 15 élèves. Les familles viennent 2 à 4 fois par semaine, en fonction des besoins.

- Le vendredi et le samedi, il y a une distribution de produits alimentaires et d'hygiène.

La structure fonctionne de façon très souple et libre, une des seules contraintes consistant à être ponctuels.



84. Zoé Bourgeat, étudiante.

L'expérience de Zoé a été très riche :

Les enfants se sont montrés extrêmement motivés, faisant toujours leurs devoirs, arrivant 20 minutes en avance aux cours, ce qui était très touchant. Mais il est difficile d'enseigner l'anglais !

- Les adultes se vexent facilement lorsqu'on souligne leurs erreurs.
- Les élèves étaient très différents les uns des autres (des Syriens, des Afghans...) sans langue commune. L'occasion de découvrir d'autres moyens de communication.

Le fait d'être en dehors des camps était un atout. Le lieu était neutre.

Les histoires que ces réfugiés racontaient, au détour d'une rédaction par exemple, étaient souvent bouleversantes.

Cela a été une expérience difficile de voir la pauvreté des enfants, qui se jetaient sur la nourriture (il fallait en cuisiner de très grosses quantités), et étaient prêts à se battre pour des jouets, tellement ils en manquaient, même si ceux-ci ne manquaient pas à l'association.

L'expérience n'a duré qu'un mois, ce qui était frustrant car trop court. Zoé espère y retourner un jour. Mais les rencontres ont été intéressantes, et le stage très dépayçant.

L'an prochain elle s'apprête à partir pour une année universitaire à Beyrouth dans le cadre d'Erasmus, pour continuer à s'ouvrir à des cultures différentes.



PROPOSITION 27

MOBILISER LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE POUR PROPOSER AUX ENFANTS EN COURS DE MIGRATION UNE INSTRUCTION ADAPTÉE, NOTAMMENT EN RENFORÇANT L'OFFRE ÉDUCATIVE DANS LES CAMPS DE RÉFUGIÉS.



PARTIE IV

REPENSER LA CARTE SCOLAIRE :
DE LA SÉGRÉGATION SUBIE
À LA MIXITÉ CHOISIE



1. La carte scolaire et la sectorisation n'assurent ni la mixité sociale ni la liberté de choix pour les familles

La concentration des milieux défavorisés dans les mêmes établissements scolaires est une réalité, en France et ailleurs en Europe, en particulier dans la périphérie des grandes agglomérations.

Cette concentration crée des inégalités supplémentaires : les études PISA ont en effet montré que la concentration d'élèves issus de milieux défavorisés, et en particulier de personnes issues de l'immigration, était fortement corrélée à une sous-performance scolaire. Dans le même temps, l'intégration apparaît comme un voeu pieu si les nouveaux arrivants sont regroupés dans des quartiers à l'écart de la population française. On se souvient ainsi d'un mouvement de protestation de mères de famille issues de l'immigration qui avaient protesté en

2015 à Montpellier, dans le quartier du Petit Bard, pour une plus grande mixité, alors qu'un collège regroupait une grande partie d'enfants d'origine marocaine. « Ils sont tout le temps ensemble, à l'école ensemble, dans les habitations ensemble », s'inquiétaient une mère d'élève, Safia Habsaoui, citée par France 2, qui relevait aussi les interrogations d'une autre mère, Fatima El Boughlami : « Il y a des enfants qui ne savent pas parler le français. Comment voulez-vous qu'ils apprennent à parler le français quand ils se retrouvent avec la même communauté ? »⁸⁵

Partant de ce constat, la mixité scolaire apparaît comme un levier pour permettre une meilleure intégration des jeunes issus de l'immigration à l'école et dans la société.

85. Journal télévisé de 20h, France 2, le 28 mai 2015.

1. LE DISPOSITIF ACTUEL NE FAVORISE PAS LA MIXITÉ SOCIALE, MALGRÉ PLUSIEURS TENTATIVES ET EXPÉRIMENTATIONS

La mixité sociale à l'école est un objectif récent

En 1963 est créée la « carte scolaire », qui est alors un système de répartition géographique des postes d'enseignants. Par abus de langage, on désigne par le même terme le dispositif de « sectorisation » lancé au même moment et ayant pour objectif de répartir les élèves selon des secteurs d'affectation géographique. A l'origine, la création de ce dispositif répond à un enjeu de répartition efficace des enseignants et élèves sur le territoire, à une époque de forte croissance du nombre d'établissements. Elle n'a donc pas été créée dans un objectif de mixité.

En 1984 et 1987, les premiers assouplissements de la carte scolaire introduisent l'importance de la notion de libre choix pour les familles. Cette notion a régulièrement été remise au centre des débats au fil des alternances politiques et des velléités de réforme ou de maintien de la carte scolaire⁸⁶, et avec l'apparition d'un nouvel enjeu parallèle : la mixité sociale à l'école. Ce second enjeu a d'ailleurs supplanté le premier, puisque la mixité sociale est devenue, en 2013, une obligation légale, suite à la modification de l'article L.111-1 du Code de l'Éducation par la loi d'orientation et de programmation

86. Lelièvre, *La carte scolaire : levier de mixité sociale à l'école ?*, CNESCO, Juin 2015.

pour la refondation de l'École de la République.

FOCUS SUR L'ARTICLE L.111-1 DU CODE DE L'ÉDUCATION DEPUIS 2013

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. [...] **Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.** »

La déssectorisation (le libre choix) ne profite pas aux familles les plus défavorisées

Dans leur rapport de 1987 évaluant l'impact des premiers assouplissements de la carte scolaire, les sociologues Cœuvrard et Ballion font un constat double⁸⁷ : les familles de milieux favorisés profitent davantage des assouplissements (6% des couples d'agriculteurs utilisent la possibilité de libre choix, contre 25% pour les couples d'enseignants⁸⁸) et ont tendance à éviter les établissements les moins réputés pour leurs enfants.

En 2007, à défaut de la suppression initialement souhaitée, le gouvernement met en place un fort assouplissement de la carte scolaire.

87. Cœuvrard et Ballion, *Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, 1987.

88. Ballion, *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, 1991.

L'évaluation de cette mesure vient corroborer les travaux effectués sur les assouplissements précédents. En effet, on constate deux effets principaux : la mise en place de stratégies d'évitement des établissements les moins bons par les familles les plus favorisées (dérogations, enseignement privé, fuite résidentielle) et la concentration des familles les moins favorisées dans ceux-ci. En effet, les collèges de l'éducation prioritaire qui représentaient alors 3,4% des élèves, ont concentré 10% des demandes de dérogation. Certains établissements ont ainsi été amputés de 25% de leurs effectifs⁸⁹. Or, très peu de boursiers ont bénéficié de ces assouplissements (8% des demandes de dérogations en 2009), ce qui a mené à une plus forte concentration des élèves défavorisés dans certains établissements⁹⁰.

Ainsi, pour le chercheur et spécialiste Pierre Merle, « le libre choix de l'établissement favorise la ségrégation

ethnique et sociale, alors qu'une affectation des élèves régulée par une instance publique permet de limiter les phénomènes ségrégatifs »⁹¹.

2. PEUT-ON CONCILIER LIBERTÉ DE CHOIX DES FAMILLES ET MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE ?

Aujourd'hui, en France, le débat sur la mixité sociale à l'école et la carte scolaire semble se résumer à arbitrer de manière exclusive entre favoriser la liberté de choix des familles qui veulent le meilleur pour leur enfant, ou refuser la ségrégation scolaire avec des établissements qui n'accueilleraient que des personnes de même profil social ou de même origine.

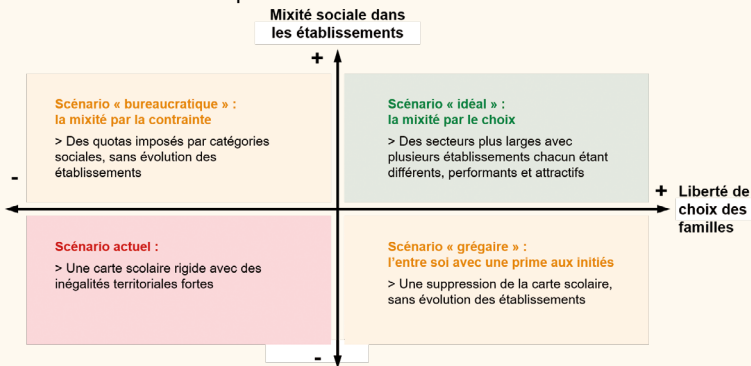
En réalité, plusieurs scénarios existent en matière de liberté pour les familles et de mixité sociale dans les établissements⁹² :

- Le scénario actuel : une carte scolaire rigide, avec des inégalités

89. Fack et Grenet, *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire*, 2013.
 90. Ben Ayed, Broccolichi et Monfroy, *Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ?*, 2013.

91. Merle, *Le recrutement social des élèves des lycées des secteurs publics et privés*, 2014.
 92. VersLeHaut, *Rapport Vivre, grandir, construire ensemble*, 2016.

Figure 1 : Différents scénarios pour la carte scolaire



Source : « Vivre, Grandir, Construire ensemble » Vers le Haut (2016)

territoriales fortes, soit un échec sur chacun des deux objectifs.

- Le scénario « grégaire » : une suppression de la carte scolaire sans évolution des établissements, qui favorise l'entresoi avec une « prime aux « initiés » ».
- Le scénario « bureaucratique » : une mise en place de quotas imposés par catégories sociales, sans évolution des établissements, créant ainsi une mixité par la contrainte.
- Le scénario « idéal » : des secteurs plus larges avec plusieurs établissements, chacun étant différent, performant et attractif, créant une mixité par le choix des familles. Dans la suite de ce rapport, nous émettrons des propositions allant en ce sens, c'est-à-dire permettant de concilier la liberté de choix pour les familles et la mixité sociale dans les établissements scolaires (voir figure 1 page 159).

Notre objectif : augmenter la liberté et la mixité

Notre objectif est de parvenir à concilier liberté de choix des familles et mixité scolaire, à travers l'élargissement des secteurs et la création d'une offre pédagogique riche et différenciée au sein d'un même secteur.

Pour parvenir à cet objectif, nos recommandations se fondent sur trois piliers :

- 1.** La liberté de choix des parents pour leurs enfants, dans le cadre défini par la politique de sectorisation ;
- 2.** La mixité sociale à l'école ;

3. L'autonomie des établissements pour créer des projets pédagogiques ambitieux, servant au mieux les missions de l'Éducation nationale.

L'approche proposée ici se veut expérimentale, entre les mesures correctives et les changements structurels. L'ensemble des dispositifs recommandés nécessitent d'être expérimentés à une échelle réduite, évalués, modifiés au besoin, puis généralisés s'ils font leurs preuves.

2. Repenser les paramètres du système de sectorisation : élargir, affiner, flexibiliser

Nous proposons de créer des secteurs élargis avec une hétérogénéité et une complémentarité des établissements du secteur.

FOCUS SUR L'EXPÉRIMENTATION D'AFFELNET EN ÎLE-DE-FRANCE

L'expérimentation d'Affelnet, à partir de 2007, en Île-de-France, présente deux aspects complémentaires :

- L'agrandissement des secteurs pour les lycées dans l'académie de Paris ;
- La mise en place d'une procédure d'affectation automatisée pour répartir les élèves dans les différents établissements de chaque secteur.

Comme nous le détaillerons par la suite, cette expérimentation ayant fait l'objet de plusieurs rapports d'évaluation est jugée comme une réussite en matière d'amélioration de la mixité sociale et d'enrichissement du choix pour les parents, tout comme l'expérimentation des secteurs multi-collèges.



PROPOSITION 28

AGRANDIR LES SECTEURS POUR UNE OFFRE PÉDAGOGIQUE ÉLARGIE, À L'IMAGE D'AFFELNET.

Pour offrir un plus grand choix d'établissements aux parents, il est possible d'élargir les secteurs de la carte scolaire, à la manière de ce qui a été fait dans le cadre de l'expérimentation d'Affelnet pour les lycées parisiens où la ville a été divisée en 4 grands secteurs (contre 110 secteurs pour les collèges sur le même territoire), ou encore dans le cadre de l'expérimentation des secteurs multi-collèges dans plusieurs régions de France (17 territoires, soit entre 50 et 80 collèges concernés).

L'expérimentation de cette méthode de sectorisation pourrait être ainsi étendue à des lycées, collèges, écoles élémentaires, voire maternelles, partout sur le territoire, à travers un travail conjoint de l'État et des collectivités.

Plusieurs critères pourraient être retenus pour redessiner les contours des secteurs. Outre la simple distance du domicile, le temps de transport, la diversité des populations dans la zone et les options pédagogiques disponibles, pourraient être des indicateurs permettant d'assurer davantage

Figure 2 : Différences de sectorisation géographique de l'Académie de Paris pour les lycées et les collèges (2020)



de choix pour les parents et une meilleure mesure de la mixité sociale. Par exemple, dans le cadre de l'expérimentation des secteurs multi-collèges à Paris (trois secteurs dans les 18^e et 19^e arrondissements), la composition sociale contrastée des établissements a été un critère de regroupement. Le nouveau travail de découpage pourrait ainsi soulever la question de la pertinence de la sectorisation par académie, dans le cas où des secteurs voisins, dépendants de deux académies différentes, présenteraient une

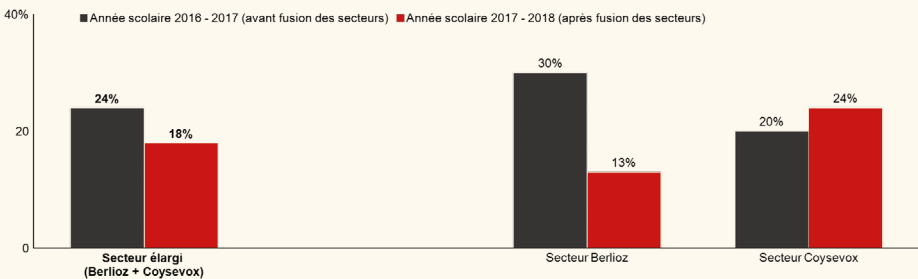
composition sociale complémentaire (voir figure 2).



PROPOSITION 29
DÉVELOPPER DES PARTENARIATS ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS.

Au sein des secteurs élargis, en développant des partenariats entre les établissements, on pourra accroître la complémentarité des offres pédagogiques et la mixité scolaire.

Figure 3 : Taux d'évitement du privé des élèves de 6^{ème} domiciliés dans le secteur multi-collège Berlioz-Coysevox dans le 18^{ème} arrondissement de Paris (2016 - 2018, %)



Note : Les secteurs Berlioz et Coysevox ont été réunis à partir de l'année scolaire 2017 - 2018.
Source : « Secteurs multi-collèges à Paris : un outil efficace contre la ségrégation sociale ? », Grenet & Soudi (2019)

Les établissements pourraient avoir la liberté de s'associer entre eux pour enrichir leur offre pédagogique et atteindre leurs objectifs en matière de mixité sociale. Plusieurs modalités peuvent être envisagées :

- **Le jumelage d'établissements** : dans le cadre de l'expérimentation des secteurs multi-collèges, les collèges Berlioz et Coysevox, dans le 18^e arrondissement de Paris, ont mis en place une affectation basée sur le principe de « montée alternée », qui consiste à affecter les nouveaux entrants du secteur en 6^e alternativement dans un collège puis dans l'autre (en l'occurrence, le collège Coysevox pour l'année 2017-2018). En matière de mixité, ce partenariat a créé un mouvement de « retour vers le public », en particulier dans l'ancien secteur Berlioz parmi les catégories socio-professionnelles très favorisées et défavorisées. Au global, 18% des parents ont opté pour le privé dans le secteur élargi, contre 24% l'année précédente⁹³ (voir figure 3).

93. Grenet et Souidi, *Secteurs multi-collèges à Paris : un outil efficace contre la ségrégation sociale ?*, 2018

- **Le partage d'options et de spécialités** : les établissements d'un même secteur pourraient envisager de proposer leurs options et spécialités à des élèves d'autres établissements, soit en mettant en place un système de transport dédié (voir l'encadré suivant), soit en prenant appui sur les opportunités offertes par le distanciel.



PROPOSITION 30

FAÇILITER LA MOBILITÉ DES ÉLÈVES AU SEIN DE CHAQUE SECTEUR.

La création de plus grands secteurs implique des défis logistiques nouveaux pour les familles qui choisissent des établissements plus éloignés de leur domicile. Plusieurs solutions peuvent être envisagées pour ces familles :

- **La mobilité des élèves** : les établissements pourraient proposer une offre de transport dédiée aux élèves les plus éloignés ou étant mal desservis par les transports en commun (« *busing* »).

FOCUS SUR LE « BUSING » POUR LES ÉLÈVES ALLOPHONES AU DANEMARK

Au Danemark, la ville d'Aarhus (2^e plus grande ville du pays) a lancé une offre gratuite de transport pour mieux répartir les élèves allophones, particulièrement concentrés dans les écoles de l'ouest de la ville, avec pour objectif de limiter à 20% maximum la part d'allophones dans une classe. Sur les 600 élèves bénéficiaires en 2006, 63% ont choisi de rester dans leur établissement d'accueil une fois leur apprentissage du danois terminé. →

● **Le développement des internats** : pour certaines régions où les contraintes liées à la mobilité sont trop grandes (ex : enclavement, faible densité d'établissements), l'internat peut être une solution offrant un cadre de vie favorable, notamment pour les élèves confrontés à des situations familiales difficiles. Bien que coûteux, le dispositif des internats d'excellence, relancé par le ministre de l'Éducation nationale, permet à ce titre de développer plus rapidement les compétences et les ambitions des élèves motivés⁹⁴. Par exemple, la scolarité à Sourdun augmente de 45% les chances d'obtenir un baccalauréat général.

PROPOSITION 31

FERMER LES ÉTABLISSEMENTS OÙ LA SOUS-PERFORMANCE EST TROP GRANDE POUR MIEUX LES REPRENDRE.

94. Behaghel, Charpentier, de Chaisemartin et Gurgand, *Les effets de l'internat d'excellence de Sourdun sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée*, 2013.

Pour éviter la mise en place de stratégies d'évitement et ainsi favoriser la mixité sociale, il nous faut poser la question de l'avenir de certains établissements les plus en difficulté, qui malgré les efforts ne pourraient pas attirer les familles les plus favorisées dans un secteur donné.

Pour ces établissements, plusieurs pistes sont envisageables : la fermeture avec répartition des élèves dans les autres établissements du secteur si leur capacité le permet, ou la reprise par les établissements les plus cotés qui souhaitent créer une nouvelle antenne. La deuxième option permettrait aux établissements les plus attractifs de satisfaire les demandes des familles, et aux établissements les moins attractifs d'y voir arriver une nouvelle équipe de direction, avec une approche pédagogique différente, tout en créant de l'attractivité et en favorisant la mixité sociale.

Cette proposition nécessite cependant une réflexion approfondie et une évaluation d'impact : la fermeture

Figure 4 : Barème Affelnet de l'académie de Paris pour l'affectation en seconde générale et technologique (2012 – 2013, points)

Bonus	Barème de l'académie de Paris
Redoublement	9 999
Handicap	9 999
Notes	600
District	600
Boursier	300
Fratie	30
Premier vœu	0
<i>Nombre de vœux</i>	6

Source : « Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire », Fack & Grenet (2012)

d'un établissement scolaire ne représente en aucun cas une solution miracle, et doit être évaluée au cas par cas. En effet, les écoles sont des espaces de vie et d'échange qui animent bon nombre de quartiers.

PROPOSITION 32

AFFINER LA PROCÉDURE D'AFFECTATION DES ÉLÈVES POUR PRENDRE MIEUX EN COMPTE LES CRITÈRES SOCIAUX.

En complément de la création de secteurs élargis permettant d'offrir un choix d'établissement plus grand aux parents, il est utile de proposer une procédure d'affectation automatisée pour répartir les élèves entre les établissements. Cette procédure doit être suffisamment fine pour prendre en compte les critères sociaux et favoriser la mixité, sans pour autant pénaliser les bons élèves issus de milieux favorisés.

L'expérimentation d'Affelnet sur les lycées d'Île-de-France permet d'illustrer la manière dont on peut favoriser la mixité sociale en affinant la procédure d'affectation des élèves. En effet, Affelnet est un algorithme qui prend en compte plusieurs critères (résultats scolaires, vœux de l'élève, statut boursier, présence d'un autre enfant du foyer dans l'établissement, etc.) pour affecter les collégiens de 3e dans des lycées. L'utilisation de critères sociaux dans la procédure d'affectation permet de réduire la concentration des différents milieux dans les mêmes établissements. Par exemple, le

bonus boursier a permis une réduction d'environ 20% de la segmentation sociale dans les lycées parisiens, bien que celle-ci reste supérieure à la moyenne nationale⁹⁵.

On notera néanmoins que les algorithmes utilisés doivent faire l'objet de perfectionnements et répondre à des enjeux de transparence, pour éviter les répartitions vécues comme arbitraires ou favorisant la mixité avant toute chose. Entre 2015 et 2016, on avait par exemple constaté un doublement de la part de boursiers au lycée Turgot à Paris, pour atteindre 80%, soit une réduction effective de la mixité (voir figure 4).

Pour aller plus loin, on pourrait donc élargir l'automatisation des procédures d'affectation à l'ensemble des zones où les secteurs sont agrandis : lycées, collèges et autres cycles si les expérimentations en confirment l'intérêt. De plus, la prise en compte des critères sociaux pourrait être affinée, notamment en introduisant de nouveaux lorsque c'est pertinent (ex : bonus différencié selon l'échelon de bourse comme déjà en vigueur dans l'académie de Créteil ; bonus pour les élèves issus de l'éducation prioritaire ; bonus pour les élèves issus de l'immigration).

PROPOSITION 33

ASSOPLIR LA PROCÉDURE D'AFFECTATION DES PROFESSEURS DANS LES ÉTABLISSEMENTS.

95. Fack, Grenet et Benhenda, *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*, 2014.

Engager une réflexion sur les critères d'affectation des enseignants : un arbitrage entre mobilité et ancienneté

Aujourd'hui, l'affectation des professeurs, selon la procédure du « mouvement », dépend principalement de leur ancienneté, au détriment de la mobilité. Par exemple, en 2016, moins de la moitié des enseignants (47%) ayant fait une demande de mobilité ont reçu satisfaction. Après une sur-mobilité en début de carrière pour fuir les établissements difficiles, les enseignants ont tendance à se fixer à un poste, dans l'établissement qu'ils visaient. Au bout de 30 ans de carrière, on note ainsi une ancienneté moyenne de 20 ans dans le même établissement⁹⁶.

96. Rapport de la Cour des comptes *Gérer les enseignants autrement*.

Ce chiffre traduit une certaine inertie du personnel enseignant une fois le poste souhaité obtenu.

Concevoir et encourager de nouvelles mobilités pour les enseignants qui le souhaitent, sans remettre en question leurs acquis de carrière

Au-delà des mobilités permanentes, de nouvelles mobilités sont à concevoir et encourager pour les enseignants qui le souhaitent. Par exemple, on peut envisager le lancement de transferts temporaires dans les établissements d'éducation prioritaire, avec la possibilité de récupérer son poste initial à une certaine échéance ; ou encore un partage du temps d'enseignement entre plusieurs établissements.

POUR RÉCAPITULER

● Créer des secteurs élargis avec une hétérogénéité et une complémentarité des établissements du secteur :

- Agrandir les secteurs pour proposer aux parents une offre pédagogique élargie à la manière de ce qui a été fait dans le cadre de l'expérimentation d'Affelnet pour les lycées à Paris.
- Au sein des secteurs élargis, accroître la complémentarité des offres pédagogiques et la mixité scolaire en développant des partenariats entre les établissements.
- Fermer les établissements où la sous-performance est trop grande, pour mieux les reprendre.
- **Affiner la procédure d'affectation des élèves dans les établissements du secteur élargi.**
- Proposer une procédure d'affectation automatisée, valorisant les critères sociaux de manière équitable.

● Assouplir la procédure d'affectation des professeurs dans les établissements :

- Engager une réflexion sur les critères d'affectation des enseignants : un arbitrage entre mobilité et ancienneté.
- Concevoir et encourager de nouvelles mobilités pour les enseignants qui le souhaitent, sans remettre en question leurs acquis de carrière.

3. Rendre plus attractifs les établissements : les revaloriser et les différencier

1. DIFFÉRENCIER L'OFFRE PÉDAGOGIQUE DES ÉTABLISSEMENTS DU SECTEUR ÉLARGI POUR LES RENDRE PLUS ATTRACTIFS AUPRÈS DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

PROPOSITION 34

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE PROJETS PÉDAGOGIQUES AMBITIEUX, COMPLÉMENTAIRES À L'ÉCHELLE D'UN SECTEUR.

La création de secteurs élargis dans lesquels les parents ont une plus grande liberté de choix pousserait les établissements à se différencier. Cette différenciation ne doit pas se faire dans une optique de concurrence à outrance entre les établissements, mais dans une logique de complémentarité à l'échelle du secteur.

L'objectif est d'offrir une qualité d'enseignement homogène à cette échelle, pour limiter les phénomènes

d'évitement, tout en laissant l'autonomie aux établissements de se démarquer en proposant par exemple :

- **Des options recherchées** : langues rares (ex : chinois, portugais, arabe), langues anciennes (ex : latin, grec) ou langues régionales (ex : créole, basque, breton) ;
- **Des parcours particuliers** : filières sportives (90 sports différents proposés en France aujourd'hui), filières artistiques (ex : musique, danse, théâtre, arts plastiques) ;
- **Des méthodes innovantes** (ex : différenciation pédagogique, distanciel, travail collaboratif, classe inversée, apprentissage sur le terrain) ;
- **Des équipements de qualité** : infrastructures sportives particulières, équipements technologiques (ex : Fab Lab au collège Louise Michel de Clichy-sous-Bois, ou au lycée Henri Nominé de Sarreguemines) ;

● **Des échanges internationaux** (ex : voyages linguistiques, correspondants, partenariats avec des établissements à l'étranger, programmes européens).

Cette proposition est en ligne avec des recommandations déjà formulées par le passé auprès de l'Éducation nationale, notamment dans le

rapport Grande pauvreté et réussite scolaire de 2015 ou dans le rapport Thélot de 2004 : « Pour éviter que l'école n'ajoute elle-même aux inégalités, il faudrait que l'offre éducative (options, enseignants, chefs d'établissement, cadre physique, etc.) ne soit pas de moindre qualité dans les quartiers, ou pour les élèves défavorisés, que pour les autres ».

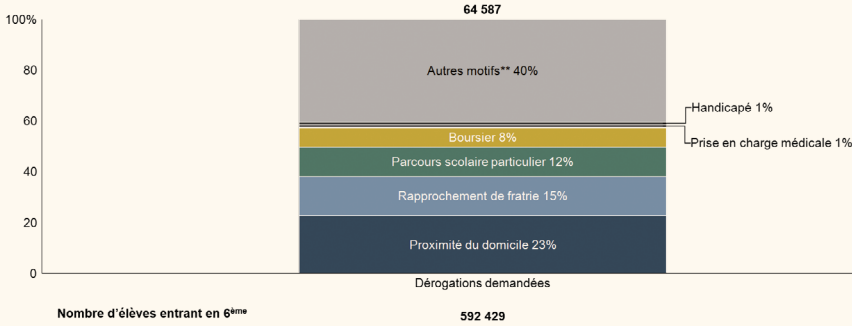
FOCUS SUR LE COLLÈGE RIMBAUD À AMIENS (SOMME) : UN PROJET PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE LA MIXITÉ SCOLAIRE

Ce sont 67% des élèves du collège Rimbaud d'Amiens qui sont issus de CSP défavorisées, 65% d'entre eux qui sont boursiers. Une modification de secteur y a permis une plus grande mixité sociale avec l'arrivée de 80 jeunes issus de CSP moins défavorisées, ce qui a été une force pour permettre à l'équipe éducative de développer un projet pédagogique efficace et novateur :

- Mixité sociale et scolaire dans toutes les classes ;
- Respect mutuel entre élèves et équipes ;
- Équipe éducative soudée, attentive et réactive ;
- Cadre aux règles strictes dans lequel les jeunes jouissent d'une certaine liberté, mais non exempts de sanctions éventuelles ;
- Exigences sur le plan des apprentissages ;
- Travaux collectifs et interdisciplinaires, pensés et mis en place par l'ensemble des professeurs, en associant des professionnels à la réflexion des élèves et en valorisant les restitutions des travaux devant les élèves et les parents. Par ce travail collectif, tous les élèves progressent et développent leur autonomie, leur empathie et leur sens de l'entraide ;
- Tous les élèves doivent participer aux voyages et sorties scolaires ;
- Une salle est réservée aux parents qui sont particulièrement sollicités (80 à 100% d'entre eux assistent aux réunions parents/enseignants).

Une véritable réussite : 83% des élèves obtiennent leur brevet, 64% d'entre eux l'obtiennent avec une mention (chiffres comparables à la moyenne nationale). Tous les éléments sont réunis pour que ces jeunes, soutenus par leurs parents et par leurs enseignants, aient confiance en leur avenir et nourrissent des projets ambitieux.

Figure 5 : Répartition des demandes de dérogation à l'entrée de la 6ème par motif de demande*



Note : (*) Ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège public de France métropolitaine à la rentrée 2009 ; (**) La catégorie « Autres motifs » correspond à un champ libre dans le formulaire de demande de dérogation à la carte scolaire. Malgré son poids, c'est la catégorie de demande avec le taux d'acceptation le plus faible en 2009 (65% contre 73% en moyenne).
Source : « Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire », Fack & Grenet (2012)

2. COMMUNIQUER AUPRÈS DES PARENTS EN SE CONCENTRANT SUR LES CRITÈRES LES PLUS IMPORTANTS POUR EUX

PROPOSITION 35

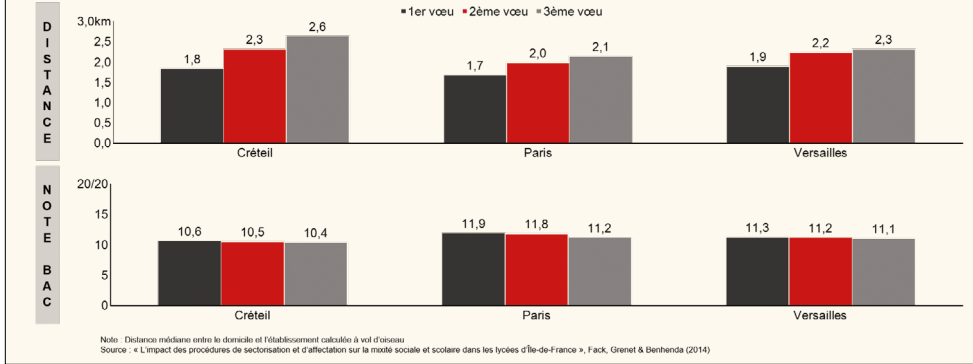
COMMUNIQUER ACTIVEMENT SUR L'OFFRE PÉDAGOGIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT ET LA COMMODITÉ POUR LES PARENTS.

Lorsque l'on analyse les motifs de dérogation pour l'année 2009, on s'aperçoit que les trois principaux motifs sont : la proximité du domicile (23%), le rapprochement de fratrie (15%) et le parcours scolaire particulier (12%). Ces trois motifs nous indiquent que la commodité pour les parents et la richesse de l'offre pédagogique (perçue ici à travers la possibilité de suivre une option particulière) sont les principaux critères de décision des parents dans le choix d'un établissement (voir figure 5).

Cette analyse est confirmée par les listes de vœux des collégiens dans le cadre de la procédure Affelnet pour les lycées des académies de Versailles, Créteil et Paris. A l'instar de l'année scolaire 2012-2013, les vœux sont généralement classés de manière à remplir à la fois les exigences en matière de proximité du domicile et celles en matière de qualité de l'enseignement (perçu ici à travers la note moyenne au bac de l'établissement)(voir figure 6 page 170).

Dans un contexte où les établissements portent un projet pédagogique distinctif, il devient important de communiquer activement sur ce projet et sur la qualité de l'enseignement dispensé, sans oublier de communiquer sur la commodité pour les parents (proximité des transports, facilité d'accès, etc.), puisque ce sont là les principaux critères de choix des parents pour l'établissement de leur enfant.

Figure 6 : Distance médiane du domicile et note moyenne au baccalauréat 2011 des établissements demandés par les élèves franciliens en fonction du rang du vœu dans la procédure Affelnet pour l'année scolaire 2012 – 2013



FOCUS SUR DES FICHES SYNTHÉTIQUES DE PRÉSENTATION DES ÉTABLISSEMENTS DANS LE MASSACHUSETTS

Dans l'État du Massachusetts, le Department of Elementary and Secondary Education propose des fiches synthétiques de chaque établissement, dans une démarche de transparence auprès des parents. De nombreuses données sont ainsi disponibles publiquement pour aider les parents à choisir un établissement pour leur enfant : informations pratiques, nombre d'élèves, nombre et degré de qualification des professeurs, résultats de l'établissement et progression des élèves, taux d'absentéisme, nombre d'incidents, dépenses par élève, etc.

Bien que certaines des catégories statistiques utilisées ne se transposent pas dans notre contexte (ex : statistiques ethniques), cette démarche de transparence permet aux parents de faire un choix éclairé d'établissement pour leur enfant.

PROPOSITION 36

SENSIBILISER SUR LES VERTUS DE LA MIXITÉ, TOUT EN RASSURANT SUR LA QUESTION DE LA SÉCURITÉ.

L'évaluation des politiques de déségrégation aux États-Unis⁹⁷ a montré que l'arrivée d'élèves défavorisés dans de nouveaux établissements (notamment à travers des dispositifs de « busing ») n'avait pas d'impact sur les performances scolaires des meilleurs élèves

97. Angrist et Lang, *Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program*, 2004.

déjà présents. A l'inverse, bien que difficilement mesurable sur leurs notes à court-terme, l'impact d'une plus grande mixité sur les élèves défavorisés est positif, notamment en matière d'attitude vis-à-vis de l'école⁹⁸.

Comme le résume le spécialiste Pierre Merle, « en les mélangeant, les mauvais élèves progressent plus vite, sans pour autant que les bons progressent moins »⁹⁹. Bien que les bénéfices de la mixité scolaire n'aient pas directement été mesurés sur les performances scolaires en France, on observe des effets positifs liés à l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres milieux ou sur le développement des ambitions professionnelles. La mixité sociale à l'école répond ainsi à un enjeu collectif de performance scolaire et de mobilité sociale des plus défavorisés.

Or, les établissements scolaires ne peuvent pas sensibiliser les parents aux vertus de la mixité sans les rassurer sur la question de la sécurité, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement. Il serait ainsi intéressant d'engager une réflexion sur de nouveaux dispositifs en matière de sécurité (ex : formation spéciale des surveillants sur la sécurité, réflexion autour du rôle de CPE).

PROPOSITION 37

AMÉLIORER FORTEMENT L'ATTRACTIVITÉ DES POSTES D'ENSEIGNANTS DANS LES ZONES À FORT ENJEU DE MIXITÉ.

98. Guyon, *Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves ?*, 2012.

99. Pierre Merle, *La mixité sociale est un atout*, VNI, 2010.

Comme mis en avant par la Cour des comptes en 2017, les postes dans l'éducation prioritaire sont de plus en plus investis par de jeunes professeurs dont c'est la première affectation : 20% des postes dans l'éducation prioritaire en 2011, contre 23,6% en 2016¹⁰⁰. Or, cette tendance accentue deux phénomènes : le manque d'expérience face à des classes en difficulté scolaire et l'instabilité des équipes pédagogiques qui rend difficile la construction d'un projet de long terme.

Malgré les mécanismes compensatoires mis en place (majoration des heures d'enseignement, aménagement de temps de travail en équipe, moyens de remplacement spécifiques, etc.), il est possible d'aller plus loin en matière de rétribution des années d'enseignement en éducation prioritaire (ex : augmentation de salaire, majoration des points de carrière, prime liée à la longévité au sein d'un même établissement d'éducation prioritaire) pour limiter le « turnover » et attirer davantage de professeurs expérimentés.

Si ces compensations ne s'avèrent pas suffisamment efficaces pour créer de la stabilité dans les effectifs, des mesures plus contraignantes pourraient être envisagées, notamment l'impossibilité de pouvoir faire une demande de mobilité avant d'avoir atteint une certaine ancienneté sur le poste actuel (ex : 3 ans, sur le modèle des chefs d'établissement).

100. Cour des comptes, *Céler les Enseignants autrement : Une réforme qui reste à faire*, 2017

POUR RÉCAPITULER

- **Différencier l'offre pédagogique des établissements du secteur élargi pour les rendre plus attractifs auprès des parents et des enseignants.**

Favoriser le développement de projets pédagogiques ambitieux, complémentaires à l'échelle d'un secteur.

- **Communiquer auprès des parents en se concentrant sur les critères les plus importants pour eux dans le choix d'un établissement.**

Communiquer activement sur l'offre pédagogique de l'établissement et la commodité pour les parents.

Sensibiliser sur les vertus de la mixité, tout en rassurant sur la question de la sécurité.

- **Améliorer l'attractivité des postes d'enseignants dans les zones à fort enjeu de mixité, en majorant des mécanismes compensatoires mis en place pour limiter le « turnover » et attirer davantage de professeurs expérimentés.**

4. Pour atteindre ces objectifs : une gouvernance dédiée, un indicateur de mixité, l'effort du secteur privé

1. CONCEVOIR UNE GOUVERNANCE DÉDIÉE POUR LES SECTEURS ÉLARGIS

La création de secteurs élargis pousse à engager une réflexion sur la gouvernance de ces nouveaux ensembles, et notamment sur la gestion des effectifs (personnel enseignant ou non), la gestion des dérogations, le niveau d'autonomie budgétaire, ou encore le pilotage de l'offre pédagogique à l'échelle du secteur.

Par ailleurs, la mise en place de ces secteurs et des principes qui les régissent (enrichissement et complémentarité de l'offre pédagogique, respect des engagements en matière de mixité, etc.) implique d'aligner de nombreux acteurs aux intérêts parfois divergents : chefs d'établissement, enseignants, académies, collectivités, parents, etc.

2. FAIRE DE LA MIXITÉ SOCIALE UN INDICATEUR DE PILOTAGE À PART ENTIÈRE

PROPOSITION 38

ALIGNER LE NIVEAU DE MIXITÉ AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT AVEC LE NIVEAU DE MIXITÉ DANS LE SECTEUR.

Pour s'assurer du respect des engagements en matière de mixité sociale à l'échelle d'un secteur ou d'un établissement, il est nécessaire d'utiliser la mixité comme un indicateur de pilotage à part entière. Le niveau de mixité dans l'établissement pourrait par exemple être comparé au niveau de mixité à l'échelle du secteur, de manière à avoir une mesure qui prend en compte la réalité des territoires. Le respect de ce critère pourrait conditionner l'accès à des financements supplémentaires. Cet indicateur a d'ailleurs déjà été utilisé lors du travail de sectorisation, dans le cadre de l'expérimentation des secteurs multi-collèges.

PROPOSITION 39

INSTAURER UN QUOTA MAXIMUM DE 30% D'ENFANTS IMMIGRÉS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION PAR ÉTABLISSEMENT POUR LIMITER LES EFFETS NÉFASTES LIÉS À LA CONCENTRATION.

Dans certains contextes, une baisse du niveau général a été observée lorsque la concentration d'élèves issus de milieux défavorisés est trop importante, notamment dans le cas particulier des immigrés. En Italie,

par exemple, on a observé qu'une concentration d'élèves immigrés dans une classe diminuait de 2% les résultats des élèves autochtones en mathématiques et en lecture¹⁰¹.

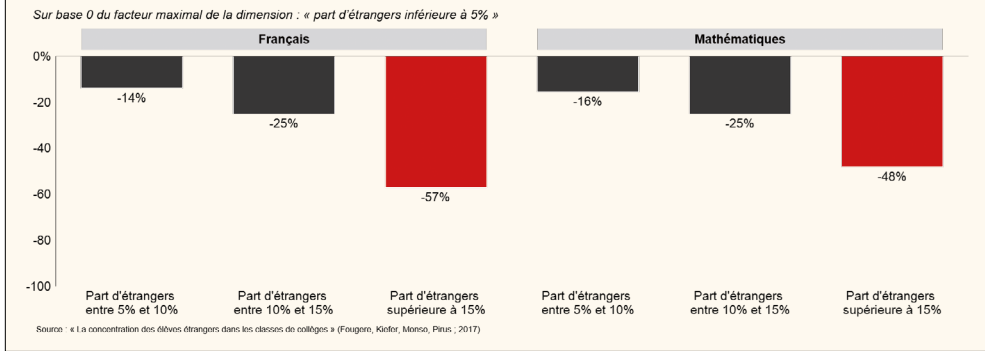
Pour éviter des phénomènes de forte concentration d'élèves allophones ou étrangers, il serait souhaitable d'expérimenter l'instauration d'une limite maximale à ne pas dépasser au sein d'une classe ou d'un établissement. Cette limite à partir de laquelle la concentration crée une sous-performance scolaire, doit être définie par un travail d'évaluation dédié, en s'inspirant de ce qui a pu être fait en France ou à l'étranger. Au-delà d'un certain seuil, les nouveaux élèves seraient inscrits dans d'autres établissements à proximité, charge à la puissance publique de prendre en charge les déplacements (systèmes de « busing » ou transports publics pris en charge intégralement...).

En France, cette question a été abordée, notamment en classe de 6e sur base du panel d'élèves de 2007¹⁰². Il apparaît qu'une concentration d'élèves étrangers supérieure à 15% induit une sous-performance de 57% d'écart-type en français et 48% en mathématiques. Toutefois, cette sous-performance est grandement expliquée par des facteurs socioéconomiques et par les caractéristiques de l'établissement. Une fois l'impact de ces facteurs retraités, la sous-performance demeure, mais baisse à 9% en français et 6% en

101. Ballatore, Fort et Ichino, *The Tower of Babel in the Classroom: Immigrants and Natives in Italian Schools*, 2018

102. Fougère et al., *La concentration des élèves étrangers dans les classes de collèges*, 2017

Figure 7 : Effet d'une hausse d'un point de la part d'étrangers dans une classe sur le score en fin de sixième en français et mathématiques (en écart-type) (Panel 2007)



mathématiques. On observe ainsi une sous-performance plus marquée à partir d'un seuil de concentration de 15% (voir figure 7).

DES EXEMPLES DE POLITIQUES DE QUOTAS EN EUROPE

- **En Italie**, la part d'élèves immigrés de première génération dans une classe est limitée à 30%, et ce depuis 2010. Des exceptions sont prévues dans le cas où l'élève a un niveau suffisant en italien.
- **Au Danemark**, la part d'élèves étrangers dans un établissement scolaire est limitée à 30%, avec la mise en place d'un dispositif de « busing » lorsque ce seuil est dépassé. Il existe également des quotas en dehors de la sphère de l'éducation, puisque la concentration d'immigrés dans un même quartier est limitée à 40%. Au-delà de ce seuil, les logements ne sont plus proposés aux immigrés.
- **En Allemagne**, il existe également des mesures en dehors des politiques éducatives, puisque les demandeurs d'asile ne peuvent pas choisir leur commune de résidence, de manière à éviter la concentration.

3. INCLURE LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS, SOUS CONTRAT OU NON, DANS L'EFFORT COLLECTIF VERS DAVANTAGE DE MIXITÉ SOCIALE

PROPOSITION 40

PROPOSER DES FINANCEMENTS PUBLICS RENFORCÉS AUX ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS - SOUS CONTRAT, OU NON - DANS LE CAS D'UN RESPECT D'ENGAGEMENTS EN MATIÈRE DE MIXITÉ

Les établissements privés sous contrat, notamment ceux relevant de l'enseignement catholique, ont déjà commencé à se saisir de la question de la mixité scolaire. L'enseignement catholique a, par exemple, mis en place plusieurs dispositifs, parmi lesquels le Plan Réussite Éducative depuis 2008, qui consiste en l'octroi de postes supplémentaires aux établissements qui portent un projet lié à l'inclusion (ex : handicap, unité pour allophones, accueil de

mineurs non accompagnés, etc.) ou encore le dispositif des établissements à moyens éducatifs renforcés depuis 2017, qui consiste en l'octroi de postes supplémentaires pour les établissements où la concentration d'élèves défavorisés est particulièrement forte, de manière à pouvoir proposer des activités supplémentaires (atelier théâtre, atelier méditation, renforcement scolaire, etc.).

Comme le propose le rapport Grande pauvreté et réussite scolaire de 2015, des dotations différenciées pourraient être attribuées en fonction du respect des engagements en matière de mixité scolaire, tant pour les établissements publics que privés. Cette proposition est à inclure dans une concertation avec les établissements privés sous contrat, sur la manière dont ils peuvent participer au mieux à l'effort collectif vers davantage de mixité scolaire (ex : forfaits aménagés en fonction des revenus du foyer).

On pourrait proposer des financements publics renforcés (notamment pour une meilleure prise en charge des frais de cantine, des bourses...) pour les établissements privés qui respecteraient des engagements en matière de mixité.

PROPOSITION 41

FACILITER LE PASSAGE SOUS CONTRAT DES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS POUR ENCOURAGER LA DIFFUSION D'APPROCHES INNOVANTES.

Les établissements privés hors contrat sont, pour certains, porteurs de projets pédagogiques innovants et vertueux sur le plan de la mixité sociale (ex : Espérance Banlieues). Il serait à ce titre intéressant de capitaliser sur leurs expérimentations et les proposer à plus grande échelle, par exemple en facilitant le passage sous contrat en réduisant la période nécessaire avant d'effectuer une demande, qui est de cinq ans aujourd'hui.

Toutefois, le projet pédagogique de certains établissements hors contrat est permis par leur autonomie vis-à-vis des directives de l'Éducation nationale. Ainsi, lorsque le passage sous contrat n'est pas une option envisageable, le soutien des projets pédagogiques vertueux pourrait passer par des financements d'autres parties prenantes (ex : régions, programmes d'investissements d'avenir, entreprises).

POUR RÉCAPITULER

- **Concevoir une gouvernance dédiée pour les secteurs élargis, qui implique d'aligner de nombreux acteurs aux intérêts parfois divergents.**
- **Faire de la mixité sociale un indicateur de pilotage à part entière :**
 - Aligner le niveau de mixité au sein de l'établissement avec le niveau de mixité dans le secteur ;
 - Réfléchir à l'instauration de quotas pour limiter les effets néfastes liés à la concentration.
- **Inclure les établissements privés, sous contrat ou non, dans l'effort collectif vers davantage de mixité sociale.**
 - Développer des financements publics complémentaires, conditionnés au respect des engagements en matière de mixité pour les établissements privés ;
 - Faciliter le passage sous contrat des établissements privés pour encourager la diffusion d'approches innovantes, ou faciliter l'octroi de financements publics pour les projets éducatifs innovants répondant à des défis éducatifs spécifiques.

PARTIE V

MOBILISER DAVANTAGE LES ENTREPRISES DANS L'ORIENTATION ET L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE



Comme nous l'avons vu précédemment, les personnes issues de l'immigration sont en moyenne moins diplômées et moins bien intégrées professionnellement que la population native, en particulier les femmes. Ces disparités s'expliquent en partie par la sous-performance scolaire des immigrés, et par leur statut socioéconomique, mais aussi par des inégalités en matière d'orientation professionnelle. En effet, les immigrés rapportent plus souvent avoir été moins bien traités que la population native lors de décisions d'orientation, prises bien souvent par défaut plutôt que par attrait. Par ailleurs,

les inégalités face à l'emploi sont en partie attribuables à des phénomènes de discrimination, que les populations issues de l'immigration sont plus susceptibles de rencontrer.

De façon plus générale, les jeunes issus de l'immigration ont souvent moins de modèles inspirants, et connaissent moins de personnes capables de leur faire connaître la variété des débouchés professionnels et des filières.

Pour combler ces lacunes, l'école ne peut pas tout ! Le monde du travail a un rôle à jouer. Cela fait partie de la responsabilité éducative des entreprises.

1. L'orientation professionnelle : ouvrir le champ des possibles par la sensibilisation et l'accompagnement

Avant même d'enclencher une réflexion autour de l'orientation professionnelle, il est important de s'autoriser à envisager des projets pour l'avenir, à rêver, à se projeter. Cette projection est facilitée lorsque l'on a en tête des modèles inspirants (personnalités ou proches) qui nous ressemblent ou qui ont un parcours similaire. C'est cette réflexion qui va permettre aux jeunes de verbaliser leurs questions liées à l'orientation.

1. QUELLE DIVERSITÉ DES ADULTES À L'ÉCOLE ?

TÉMOIGNAGE SANDRINE CAROFF-URFER

Sandrine Caroff-Urfer, enseignante en BTS à Rennes, souligne que, dans son pôle éducatif regroupant plusieurs lycées dans un quartier prioritaire de la ville, sur 250 enseignants, seuls 2 ou 3 sont issus de l'immigration. Or, les stagiaires enseignants viennent parfois de milieux très modestes, mais ils sont presque toujours français nés de parents non-immigrés.

De même que la police nationale s'était inquiétée, il y a quelques années, de son attractivité auprès des jeunes issus de l'immigration, il est nécessaire que l'Éducation nationale reflète la diversité des publics scolaires, afin que les enfants puissent s'identifier et se projeter plus facilement dans leur corps enseignant.



PROPOSITION 42

ENCOURAGER L'ENGAGEMENT DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, ET VALORISER CES PARCOURS AUPRÈS DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES ELLES-MÊMES.

PROPOSITION 43

FAVORISER LES JUMELAGES ENTRE UN LYCÉE GÉNÉRAL ET UN LYCÉE PROFESSIONNEL, AFIN QUE LE LYCÉE GÉNÉRAL DÉVELOPPE SON RÉSEAU À L'IMAGE DES LYCÉES PROFESSIONNELS QUI LE FONT SPONTANÉMENT DANS UN SOUCI DE RECHERCHE DE STAGES (C'EST L'AVANTAGE DES ÉTABLISSEMENTS POLYVALENTS).

FOCUS SUR 100 000 ENTREPRENEURS

L'association 100 000 Entrepreneurs a été créée en 2007 avec pour objectif de développer l'esprit d'entreprendre des jeunes, par l'intermédiaire de rencontres avec des entrepreneurs, au sens large du terme: chefs d'entreprise, intrapreneurs, indépendants, etc. Depuis sa création, l'association a sensibilisé plus de 550 000 jeunes de 13 à 25 ans sur l'ensemble du territoire.

100 000 entrepreneurs se veut comme une plateforme de mise en relation entre des enseignants qui souhaitent élargir les horizons de leurs élèves en matière d'orientation et des entrepreneurs qui ont envie de partager leur expérience. Pour se faire connaître de ces publics, l'association repose sur un réseau de bénévoles et d'ambassadeurs.

Près de 40 % des interventions de l'association se fait dans les quartiers prioritaires, où l'enjeu de donner des modèles inspirants aux jeunes est particulièrement fort. Ces zones sont notamment ciblées à travers un événement national dédié: « Le Mois de l'Entrepreneuriat dans les Quartiers », organisé avec le fonds IMPACT Partners et Bpifrance. L'association intervient également auprès des décrocheurs du système scolaire grâce à des partenariats avec la mission locale ou d'autres associations.

FOCUS SUR AUSTRALIAN BUSINESS AND COMMUNITY NETWORK (ABCN)

L'association ABCN, créée en 2005 à l'initiative de plusieurs entreprises, met en lien environ 200 établissements scolaires australiens implantés pour la plupart dans des zones défavorisées, avec une quarantaine de grandes entreprises, pour proposer de la formation et du mentorat aux élèves. Depuis sa création, environ 50 000 salariés ont été mobilisés pour accompagner 200 000 jeunes (près de 30 000 seulement en 2019).

L'objectif d'ABCN est de faire tomber certaines barrières présentes dans l'esprit des jeunes lorsque l'on parle de projet professionnel et d'élargir leurs horizons, à travers du mentorat et de la formation. Pour ce faire, les professionnels proposent aux jeunes des immersions et des rencontres sur le lieu de travail, ainsi qu'un accompagnement individualisé et dans la durée. L'association propose plus de 15 programmes, sur des thématiques diverses : compétences fondamentales (lecture et calcul), innovation, employabilité, leadership, diversité, etc. Par exemple, il existe le programme « InterACT », spécifiquement dédié au développement de l'employabilité des jeunes immigrés de première génération.

Ce type de partenariat est doublement bénéfique. Cela permet aux jeunes de prendre confiance en eux et de s'autoriser à envisager un avenir professionnel ambitieux : avant le début du programme, 59 % des jeunes déclaraient avoir confiance en leur capacité à atteindre leurs objectifs, contre 100 % à la fin du programme. Cela permet également à l'entreprise de développer les « soft skills » des employés devenus mentors par leur participation à un programme de développement spécifique, et cela se traduit par un engagement plus important de leur part : par exemple, sur les plus de 750 salariés de PwC ayant participé au programme, le taux d'attrition parmi les mentors était de 30 % plus faible que pour la moyenne des salariés de l'entreprise.

Lorsque l'on voit l'importance d'avoir des modèles inspirants dans la construction du projet professionnel d'un jeune, se pose la question de la représentation des personnes issues de l'immigration dans les médias, la société civile, les entreprises, etc. Bien souvent pour les jeunes issus de l'immigration résidant dans les

quartiers prioritaires, les personnalités inspirantes sont des sportifs ou des musiciens. Il est donc important de diversifier la représentation de cette population. Un effet loupe renforce la sensibilité à cette question pour les jeunes issus de l'immigration, dans la mesure où ils vivent majoritairement dans des quartiers

où ils sont sur-représentés par rapport à la réalité de la présence immigrée sur le territoire national. Cette réalité

mérite d'être expliquée aux jeunes concernés qui n'ont pas toujours une juste représentation de la diversité.

FOCUS SUR LE CLUB XXI^E SIÈCLE ET LA REPRÉSENTATION DE LA DIVERSITÉ DANS LA SOCIÉTÉ CIVILE

Le Club XXI^e siècle est une association fondée en 2004, ayant pour mission de promouvoir une vision positive de la diversité, de l'égalité des chances et de la méritocratie républicaine. Le Club regroupe des décideurs du secteur privé et du secteur public, principalement issus de la diversité.

Les membres de l'association prennent régulièrement la parole dans la presse pour raconter leur parcours et inspirer les jeunes issus de l'immigration, tout en diffusant une vision positive de la diversité. Par exemple, Boun-Ngy Chhuon, membre et ancien co-président du Club XXI^e siècle, revient pour Capital sur son parcours scolaire et sur l'importance du rôle de ses parents : « Ma mère ne parlait pas le français, elle n'a jamais pu m'aider à faire mes devoirs. Mais elle m'a appris à respecter l'autorité des institutions et à m'investir pour mon avenir ».

L'association soutient également un panel de dispositifs destinés à diffuser cette vision positive de la diversité et à accompagner les jeunes issus de l'immigration dans leur intégration scolaire et professionnelle. Parmi eux, on citera par exemple :

- Les Entretiens de l'Excellence, pour ouvrir le champ des possibles des jeunes en matière d'orientation (voir l'encadré dédié).
- Le concours Talents des Cités, pour récompenser les initiatives entrepreneuriales dans les quartiers prioritaires.
- Le programme Revel@Her, pour proposer du mentoring professionnel à des femmes issues de la diversité.
- Le fonds XXI pour l'éducation, pour sélectionner, financer et accompagner des projets éducatifs vertueux en matière de lutte contre les inégalités scolaires.
- La publication d'un baromètre de la diversité COMEX SBF120, pour mesurer le degré de diversité dans les instances de direction des grandes entreprises.

2. CONNAÎTRE LES POSSIBILITÉS D'ORIENTATION

Il est difficile de décrypter les métiers, les filières et les entreprises pour développer la connaissance théorique du monde professionnel.

Bien que de nombreuses ressources soient disponibles en libre accès sur internet, le monde professionnel peut rapidement devenir un labyrinthe pour les jeunes, en particulier

si leur entourage ne peut pas les aider à le décrypter. Pour développer les connaissances théoriques des jeunes sur le monde professionnel (métiers, filières, entreprises, etc.), le recours à des présentations incarnées se révèle particulièrement efficace. Ces présentations peuvent prendre plusieurs formes, notamment : forums, ateliers, intervention en classe, ou rencontres en ligne.

FOCUS SUR LA PLATEFORME EN LIGNE DE JOBIRL

JobIRL est une association qui exploite le potentiel des nouvelles technologies pour permettre aux jeunes de rencontrer des professionnels et découvrir le champ des possibles en matière d'orientation.

L'association propose une plateforme en ligne qui met en relation des jeunes qui se posent des questions sur des métiers ou des filières, et des professionnels ou des étudiants désireux de partager leur connaissance du monde professionnel. Les échanges sont dématérialisés sur la plateforme, elle-même modérée par les équipes de JobIRL pour assurer la sécurité de tous. La plateforme permet également aux jeunes de trouver des stages ou des alternances grâce à leurs échanges avec des professionnels.

Ce réseau social d'orientation, complètement gratuit et ciblant principalement les 14-25 ans, compte plus de 60 000 membres en 2020.

FOCUS SUR LES CORDÉES DE LA RÉUSSITE POUR MOBILISER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Lancé en 2008 par le ministère de l'Éducation nationale, le dispositif des cordées de la réussite a pour objectif d'introduire une plus grande équité dans l'accès aux études supérieures, notamment les filières sélectives (ex : classes préparatoires, grandes écoles, etc.).

Une cordée consiste en un partenariat entre une « tête de cordée », qui est un établissement d'enseignement supérieur ou un lycée dans le cas des classes préparatoires, et des établissements « encordés », →

qui peuvent être des collèges ou des lycées, la plupart du temps dans un quartier prioritaire ou dans une zone rurale enclavée. On compte 423 cordées en 2020, regroupant 300 têtes de cordée avec 2 000 établissements encordés.

L'accompagnement des jeunes se base sur des actions individuelles de tutorat et d'ouverture culturelle (visites de musées, conférences, etc.), avec pour objectif d'inciter les jeunes à envisager les études supérieures et à ne pas s'autocensurer.

Pour connaître la réalité des métiers : capitaliser sur les stages

Dans les quartiers prioritaires de la ville, les élèves et leurs familles ne bénéficient pas toujours de réseaux pour trouver une entreprise ou une administration d'accueil pour un stage. Pourtant les stages et les immersions en entreprise sont l'occasion pour les jeunes de découvrir des métiers et des secteurs d'activité nouveaux, intégrer les codes de l'entreprise et tester leurs goûts.

FOCUS SUR LA PLATEFORME WWW.MONSTAGEDE TROISIÈME.FR

Fin 2018, a été lancée une plateforme internet destinée à faciliter la recherche d'un stage pour les élèves de 3e des zones REP/REP +. A son lancement, le gouvernement avait annoncé que 30 000 offres de stage seraient proposées (15 000 par l'État, 15 000 par les entreprises). Finalement, 33 000 offres de stage ont été déposées en 2018 et 8 000 jeunes ont pu en profiter (soit seulement ~6 % des effectifs de 3e en REP/REP +).

Mobiliser des professionnels pour aider les jeunes à choisir leur orientation de manière individualisée

La formulation d'un choix d'orientation professionnelle éclairé nécessite de pouvoir faire une synthèse des connaissances théoriques et pratiques, puis de les mettre en regard de ses envies, de ses compétences et du parcours à réaliser. C'est un travail complexe pour lequel les jeunes ont besoin d'être accompagnés. Les professionnels ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des jeunes dans la définition et la concrétisation de leur projet professionnel. Le parrainage peut permettre de construire son projet professionnel par l'échange et de fournir une aide à la décision.

FOCUS SUR **PROXIMITÉ**

Proximité est une association d'accompagnement et de parrainage qui agit pour la réussite de la jeunesse et le développement du lien social. Elle met en relation des jeunes collégiens ou lycéens défavorisés qui s'intéressent au monde professionnel avec des mentors issus d'entreprises, d'administrations, etc. Au total, 1 412 jeunes ont été accompagnés sur l'année 2019.

Le parrainage de Proximité, c'est un accompagnement personnalisé, régulier et durable de jeunes, majoritairement issus de quartiers prioritaires dès la 6e, par des bénévoles venus du monde du travail, les « parrains/marraines ». Proximité part du besoin de chaque jeune, de ses aspirations et de sa sensibilité pour lui proposer un parrainage dont les contenus et le rythme sont adaptés à ses demandes et à son parcours.

L'idée est de faire se rencontrer des personnes d'âges et d'horizons différents, afin de créer des conditions de relations fondées sur l'enrichissement mutuel, pour des moments de partage et d'échanges portant sur la scolarité, l'orientation, l'insertion professionnelle et les expériences personnelles. Depuis sa création en 2002 à Saint-Denis, 4 000 jeunes ont été accompagnés. 1 200 bénévoles en activité professionnelle s'investissent dans le parrainage.

L'impact du parrainage de Proximité? 80 % des jeunes accompagnés dans leurs études ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer (contre 68 % en 2017-2018). 90 % des jeunes ont été acceptés dans la filière de leur choix. 96 % des parrains/marraines sont satisfaits du parrainage et de l'accompagnement de Proximité avec, pour motifs de satisfaction, la relation tissée avec leur filleul (78 %) et ses progrès (67 %). Du côté des parrains, 82 % d'entre eux estiment avoir progressé en matière d'écoute et/ou de pédagogie au contact de leur filleul.

FOCUS SUR LES ENTRETIENS DE L'EXCELLENCE ET LE DISPOSITIF DES « PROMOTIONS DE L'EXCELLENCE »

L'association Les Entretiens de l'Excellence a été créée afin de sensibiliser les jeunes de la 4^e à la terminale sur la question de l'orientation. S'adressant en particulier aux jeunes issus de quartiers prioritaires de la ville, de zones d'éducation prioritaire ou de zones rurales, le constat des Entretiens de l'Excellence est triple : les jeunes souffrent souvent d'un déficit d'information, d'un champ des possibles conditionné par l'environnement immédiat et d'un déficit de réseau, notamment lorsqu'il s'agit de trouver un stage.

Face à ce constat, l'association organise chaque année un événement sur une demi-journée, dans un établissement d'enseignement supérieur, à destination des jeunes qui se posent des questions sur leur orientation. Deux ateliers thématiques de 90 minutes, animés par des professionnels, sont proposés de manière à créer un échange entre les jeunes et les intervenants. Bien souvent, les jeunes se déplacent pour une thématique précise, mais repartent en ayant découvert des métiers ou des secteurs qu'ils ne connaissaient pas. Ce dispositif s'est rapidement diffusé à l'échelle internationale : 33 villes en France pour 15 000 adolescents touchés chaque année, et 9 villes en Afrique francophone pour 4 000 jeunes touchés par an. Le dispositif a également été décliné sous format dématérialisé (Les Entretiens de l'Excellence Live), avec des événements organisés plus régulièrement, pour un public de 200 à 250 jeunes par atelier.

Un dispositif supplémentaire a également été lancé pour accompagner les jeunes dans la durée : Les Promotions de l'Excellence. Ce projet repose sur des partenariats entre une entreprise ou une administration publique et un établissement scolaire, avec pour objectif d'accompagner une cohorte de 15 à 20 jeunes lycéens dans la construction de leur projet professionnel, sur trois ans, de la 2^{de} à la terminale.

PROPOSITION 44

ENGAGER UNE RÉFLEXION SUR LA TRANSFORMATION DE L'ONISEP EN AGENCE DE L'ORIENTATION.

Cette agence, indépendante de l'Éducation nationale, impliquerait la société civile le plus largement possible, notamment en associant

les fédérations professionnelles et les entreprises, en s'appuyant sur les opportunités offertes par les nouvelles technologies et en capitalisant sur les dispositifs vertueux déjà en place. Cette agence serait en charge de développer, de coordonner et de diffuser ces dispositifs.

L'agence aurait notamment pour mission de :

- **Accompagner les professeurs principaux dans leur rôle de premier aigilleur en matière d'orientation :**

leur fournir des informations sur les dispositifs existants, leurs usages, les interlocuteurs-clés, les former sur les enjeux de l'orientation pour les jeunes et faire en sorte que cela devienne une mission à part entière dans leur plan de travail.

- **Populariser les plateformes d'orientation en ligne (ex : JobIRL) auprès des enseignants et des établissements.**

Ces outils peuvent constituer un renfort précieux pour les professeurs en matière d'orientation et pour les professionnels en matière de pré-recrutement de stagiaires ou d'alternants motivés.

- **Développer et coordonner des dispositifs de parrainage à grande échelle (ex : académie, secteur élargi), notamment en mettant en relation des parents d'élèves avec**

- **des élèves intéressés par leur métier.**

Ces dispositifs pourraient être expérimentés à une échelle locale, puis déployés sur l'ensemble du territoire.

- **Compenser le déficit de réseau des familles issues de l'immigration dans la recherche d'un stage ;**

par exemple, pour la plateforme www.monstagedetroisième.fr : le seuil de 30 000 offres pourrait être revu à la hausse (environ 22 % des effectifs de 3e en REP/REP +), de manière à favoriser l'adéquation entre offre et demande. Pour ce faire, les entreprises d'une certaine taille pourraient être tenues de proposer une offre de stage sur la plateforme.

- **Définir et suivre des indicateurs sur l'orientation professionnelle des jeunes ;**

par exemple : taux de couverture des dispositifs déployés sur le territoire, part des jeunes accédant aux études supérieures souhaitées, part des jeunes accédant à l'emploi souhaité, utilité des ressources proposées aux jeunes dans leur orientation, etc.

2. Renforcer l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration

L'engagement des entreprises en matière d'intégration professionnelle des personnes issues de l'immigration repose avant tout sur des politiques volontaristes. Elles ne sont contraintes par aucun cadre réglementaire sur ce point, autre que le respect du principe de non-discrimination. La question de l'inclusion

des immigrés se distingue ainsi d'autres sujets contraignants sur le plan légal ; notamment : l'inclusion des seniors (pour les entreprises de plus de 50 salariés) et des travailleurs en situation de handicap (pour les entreprises de plus de 20 salariés), ou l'égalité femmes-hommes (pour les entreprises de plus de 250 salariés).

FOCUS SUR **LA CHARTE DE LA DIVERSITÉ**

La charte, lancée en 2004, est proposée à l'ensemble des acteurs économiques qui souhaitent s'engager en matière de diversité. En 2019, on comptait 3 800 organisations signataires de cette charte. Première du genre en Europe, elle a lancé un mouvement international : 23 chartes similaires existent maintenant sur le continent.

Bien que non contraignante, la charte est utilisée pour mettre en avant les bonnes pratiques en matière d'inclusion et de diversité, notamment grâce à un Tour de France de la diversité organisé chaque année.

Pourtant, l'inclusion et la diversité deviennent prioritaires pour beaucoup d'entrepreneurs, notamment aux États-Unis où l'on a constaté une vague d'engagement public de la part des entreprises, suite au meurtre de George Floyd, ou encore en France avec la multiplication des entreprises à mission dans le cadre de la loi Pacte.

Pour accompagner et anticiper ce mouvement en faveur d'une meilleure intégration, le cadre national pour les entreprises doit évoluer : fixer des objectifs contraignants pour

les organisations qui le souhaitent, créer différents labels selon le degré d'engagement de l'organisation, promouvoir la diversité et l'inclusion auprès des entreprises à mission (voir figure 1).



PROPOSITION 45

FAIRE DE L'INCLUSION ET DE LA DIVERSITÉ UNE PRIORITÉ RSE POUR LES ENTREPRISES, GRÂCE À UNE APPROCHE DÉDIÉE.

Figure 1 : L'intégration professionnelle des jeunes issus de l'immigration dans les entreprises : développer une approche spécifique, pour recruter et promouvoir de manière diverse



Une approche pragmatique et transparente : factueliser les problèmes d'inclusion au sein des entreprises et communiquer de manière transparente.

Les entreprises doivent se saisir de la question de l'inclusion et de la diversité en se basant sur des faits.

Pour ce faire, un diagnostic doit être réalisé sur les populations ciblées, de manière à pouvoir définir des priorités et des modalités d'action. Le plan d'action doit ensuite être diffusé largement pour que tout le monde se saisisse de la question.

FOCUS SUR GOOGLE : PEOPLE OPERATIONS DEPARTMENT ET ANNUAL DIVERSITY REPORT

Le People Operations Department de Google met la donnée au service de l'inclusion en analysant des informations récoltées auprès des employés pour en tirer des conclusions en matière de diversité. Ces analyses permettent d'identifier des priorités et alimentent un plan d'action pour l'année qui suit. On notera que, dans un contexte anglo-saxon, les entreprises sont autorisées à récolter beaucoup de données sur les minorités en interne, ce qui permet une grande profondeur d'analyse.

Les analyses sont ensuite compilées dans un rapport annuel rendu public, notamment pour diffuser certaines bonnes pratiques et pour faire état de la progression en matière d'inclusion et de diversité d'une année sur l'autre.

Une approche globale : faire de la diversité l'affaire de tous en impulsant la dynamique à tous les échelons de l'entreprise.

La diversité et l'inclusion doivent faire l'objet d'actions concrètes pour l'ensemble des échelons de l'entreprise, du top management aux collaborateurs. Pour ce faire, de nouveaux indicateurs doivent être définis et utilisés.

FOCUS SUR WALMART ET LE « DIVERSITY GOALS PROGRAM »

Un programme destiné aux managers (+67 000 en 2013 aux États-Unis) pour les rendre responsables d'objectifs en matière d'inclusion et de diversité : recrutements divers, écarts de salaire, progression de carrière, etc. Ces objectifs représentent 10% de l'évaluation de fin d'année des managers, avec des réductions de bonus pouvant aller jusqu'à 30% en cas de violation de la politique d'inclusion et de diversité. →

On notera que Walmart est une entreprise américaine, ce qui autorise la récolte de données sur les minorités en interne, et facilite la mise en place de tels dispositifs.

Une approche écosystémique : diffuser et mettre en valeur les bonnes pratiques au sein de son écosystème.

Dans de nombreux secteurs, les entreprises se transforment pour devenir des plateformes entretenant des liens forts avec un écosystème de partenaires (clients, fournisseurs, prestataires, etc.). Il est important de mobiliser cet écosystème autour du sujet de l'inclusion et de la diversité pour diffuser et récupérer des bonnes pratiques.



PROPOSITION 46

RECRUTER DIFFÉREMMENT POUR FAVORISER LA DIVERSITÉ

● **Élargir le périmètre : se faire connaître et offrir des opportunités aux jeunes issus de l'immigration.**

Les quartiers prioritaires de la ville sont souvent des enclaves professionnelles dans lesquelles le taux de chômage est plus élevé qu'ailleurs (25 % contre 10 % pour les autres quartiers en 2016) et où les entreprises investissent peu en matière de recrutement. Plusieurs actions sont possibles pour favoriser l'accès de ces jeunes à de nouveaux emplois : relayer les offres localement, notamment grâce au réseau associatif, se faire connaître lors de salons/forums, inciter les entreprises à s'installer dans les QPV grâce à des indemnités, etc.

FOCUS SUR LE DISPOSITIF DES EMPLOIS FRANCS POUR DÉSENCLAVER LES QUARTIERS PRIORITAIRES : L'EXEMPLE DU VAL-D'OISE

En 2018, environ 900 personnes ont trouvé un emploi grâce au dispositif des emplois francs dans les quartiers prioritaires du Val-d'Oise. Deux actions ont rendu cela possible. D'abord, une action locale : l'organisation de forums professionnels, notamment dans les locaux de la préfecture. Puis, une action nationale : une incitation financière à destination des entreprises pour qu'elles recrutent des demandeurs d'emploi issus des QPV : le dispositif des emplois francs (15 000 euros sur 3 ans pour un CDI, 5 000 euros sur 2 ans pour un CDD d'au moins 6 mois).

Ce dispositif a été décliné spécifiquement pour les jeunes de moins de 26 ans pendant la période de pandémie (les emplois francs +) avec une revalorisation des primes pour les entreprises.

● **Assouplir les critères : repenser son processus de recrutement pour brasser des profils divers.**

En l'état, les critères de recrutement de certaines entreprises tendent à exclure de manière indirecte les

profils issus de l'immigration (ex : performances scolaires, expériences passées, formalisation de la candidature). Or, ces critères empêchent certains candidats de passer un entretien, sans pour autant présumer de leur potentiel au sein de l'entreprise.

FOCUS SUR EY (UK) ET LA RÉVISION DES SEUILS D'ÉLIGIBILITÉ

Au Royaume-Uni, EY s'est aperçu que certains critères d'éligibilité pénalisaient les profils issus de la diversité au niveau du recrutement (ex : performances scolaires). Ces critères ont donc été revus à la baisse et les tests en ligne, destinés à évaluer le potentiel des candidats, ont été renforcés. EY a lancé en parallèle la plateforme « Future Ready » qui fournit des ressources pour se préparer au mieux à postuler : informations pratiques, ressources sur le leadership, aide au réseautage, etc.

Résultat : en 2016, 18% des jeunes recrutés n'auraient pas été éligibles avec les anciens seuils et la part d'étudiants issus d'écoles publiques a augmenté de 10 points.

● **Réduire les biais cognitifs dans le processus de recrutement.**

Agir en amont des entretiens de recrutement est crucial, mais ça ne suffit pas. Au cours des entretiens, des biais cognitifs conscients ou inconscients sont à l'œuvre. Par exemple, on pourra citer l'effet de primauté qui consiste à s'en tenir à sa première impression ; le biais de projection, qui consiste à favoriser

les candidats dans lesquels on se retrouve ; ou encore le biais de stéréotype qui pousse à tirer des conclusions hâtives à partir d'associations d'idées. À compétences égales, l'apparence d'un candidat, les mots qu'il emploie, ses expériences passées, sa formation, son genre, etc. sont autant d'éléments qui peuvent biaiser notre jugement et limiter la capacité des entreprises à recruter diversement.

FOCUS SUR LA POPULARISATION DES ÉVALUATIONS ANONYMES DANS LES CABINETS DE CONSEIL

Beaucoup de cabinets de conseil mettent en place des dispositifs basés sur le principe d'anonymat et destinés à réduire au maximum l'impact des biais cognitifs sur les décisions de recrutement. Ces dispositifs peuvent être très simples comme très élaborés.

Par exemple, le cabinet de conseil en stratégie Bain & Company ne transmet plus le CV d'un candidat, pour le premier tour d'entretien, à son interviewer censé évaluer uniquement les compétences analytiques. Des formations internes sont également proposées pour apprendre à repérer et réduire les principaux biais cognitifs.

Des dispositifs plus élaborés se multiplient toutefois, utilisant le pouvoir de l'intelligence artificielle pour évaluer le potentiel d'un candidat, sans avoir recours à un interviewer. Un outil comme Pymetrics, utilisé par de nombreux cabinets (BCG, Accenture, Deloitte, Bain & Company, etc.), permet d'évaluer de manière approfondie les compétences d'un candidat à travers une série de mini-jeux en ligne, réduisant au maximum l'impact des biais cognitifs.



PROPOSITION 47

OFFRIR LES MÊMES OPPORTUNITÉS DE CARRIÈRE À TOUS.

● **Veiller au respect du principe d'égalité des chances. Une fois recrutées au sein d'une entreprise, les personnes issues de l'immigration doivent pouvoir bénéficier des mêmes opportunités de carrière : formation, promotions, flexibilité, etc. Le respect du principe d'égalité des chances est fondamental pour permettre à chacun de se développer pleinement.**

FOCUS SUR GOOGLE ET LA PROMOTION DES FEMMES

Dans le cadre de son approche de la diversité basée sur des faits et des analyses, Google a repéré que les femmes se saisissaient moins que les hommes de la possibilité de se nommer soi-même auprès de son manager pour une promotion. Il en résultait un écart du rythme de promotions entre hommes et femmes.

Après avoir repéré ce problème, un mail à l'ensemble des employés concernés a été envoyé, mentionnant explicitement ce problème et encourageant les femmes à se manifester pour des promotions. Ce message a permis de rapidement réaligner les opportunités des femmes avec celles des hommes.

● **Accompagner les personnes issues de l'immigration dans leur parcours professionnel.** Ayant investi dans leur recrutement et dans le déploiement de leur potentiel, les entreprises doivent ensuite faire de la rétention et la promotion des personnes issues de l'immigration un sujet-clé pour réussir en matière de diversité et d'inclusion. Elles doivent parfois davantage investir de manière à fournir un cadre propice au développement de ces talents.

● **Agir sur les représentations pour inspirer les profils issus de la diversité.** Bien souvent, les personnes issues de l'immigration manquent de modèles inspirants qui leur ressemblent au sein de leur entreprise. Ce problème de représentation dans les hautes sphères peut-être un facteur limitant, de manière inconsciente, de l'ambition que l'on se fixe.

FOCUS SUR WHIRLPOOL ET LA RÉTENTION DES TALENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

Après avoir investi dans le recrutement de talents issus de la diversité, Whirlpool a constaté qu'il ne parvenait pas à garder ces profils aussi longtemps que les autres au sein de l'entreprise.

Il a donc développé un outil d'évaluation du risque de départ des salariés : évaluation de l'impact financier du départ d'un salarié en particulier, probabilité de départ, actions à engager pour limiter le risque de départ. Les managers de ces talents ont également été formés de manière à optimiser le développement des individus au sein de leurs équipes.

Cet outil a été utilisé sur 65 salariés issus de la diversité, identifiés comme étant des talents d'exception dans l'entreprise. Sur cet échantillon, l'attrition a été de 14 points de pourcentage plus basse que sur le reste de la population comparable.

FOCUS SUR LE CIVIL SERVICE ANGLAIS ET LA CRÉATION DU POSTE DE « DIVERSITY CHAMPION » POUR SUSCITER DES VOCATIONS


La haute fonction publique anglaise a fait le constat d'une sous-représentation des minorités en son sein : seulement 5% de hauts fonctionnaires issus de minorités ethniques en 2019, contre 13% dans la population totale.

Pour pallier ce problème, le Civil Service s'est fixé des objectifs ambitieux en matière de diversité pour 2022-2025. Des « diversity champions » ont également été nommés parmi les chefs de service. Ils seront responsables de l'atteinte des objectifs en matière de diversité et d'inclusion, et joueront le rôle de mentors pour les personnes issues de minorités dans le développement de leur carrière dans la haute fonction publique anglaise.

PARTIE VI

ASSOCIER LES PARENTS POUR AIDER LES ENFANTS





De façon générale, nos politiques éducatives ne s'appuient pas assez sur les parents, premiers éducateurs des enfants. Historiquement, l'école et beaucoup d'institutions éducatives se sont développées sans les familles, et parfois contre elles, en partant du principe que leur mission était de compenser les défaillances familiales et de créer de l'égalité là où le milieu d'origine était source de déterminisme. Au cours des dernières décennies, l'accent a été mis – notamment depuis la fin des années 80 – sur l'importance de la coéducation, de l'alliance entre l'école et les parents. Mais, dans les faits, les relations sont souvent compliquées et parfois très conflictuelles.

L'assassinat odieux de Samuel Paty, en octobre 2020, par un islamiste radical, est le paroxysme atroce d'une situation où la contestation par le milieu familial des valeurs défendues par l'école conduit au pire. De cette situation, certains ont tiré la conclusion qu'il fallait remettre une frontière étanche entre ce qui se passe à l'école et ce qui se vit dans les familles. On comprend cette réaction, mais est-elle pour autant

efficace? Pouvons-nous laisser des jeunes piégés dans un conflit de loyauté insoluble? Au-delà de ce cas dramatique, n'est-ce pas le moment de développer une meilleure alliance éducative entre parents et éducateurs, pour renforcer la cohérence et donc l'impact de nos politiques éducatives?

Il faut arrêter de se priver d'un moteur fort, plus puissant que bien des dispositifs très lourds et très coûteux : les parents veulent le meilleur pour leurs enfants ! Ils se sentent parfois démunis, isolés, sans maîtrise des codes de la réussite... Mais ils sont souvent avides d'appuis, de conseils, d'écoute, de considération. Comme le relève le sociologue Adil Jazouli, on est plus souvent face à des « parents licenciés » que face à des « parents démissionnaires ».

En renforçant les compétences parentales et en consolidant les alliances entre les familles et les acteurs éducatifs, on fait des économies et on maximise l'impact de nos actions. Cette alliance éducative est d'autant plus nécessaire pour les jeunes issus de l'immigration qui sont parfois tiraillés, davantage que

les autres, par des différences entre les exigences du milieu familial et celles de la société française.

Et si on construisait des ponts plutôt que des murs ? Au-delà de l'efficacité éducative pour les jeunes, cela aurait

d'ailleurs le mérite de renforcer l'intégration des parents concernés : face aux défis éducatifs, les parents, quelle que soit leur origine, ont beaucoup à partager. L'éducation crée du lien.

1. Les parents issus de l'immigration ont besoin d'être confortés

1. LES DÉFIS DES PARENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

Une instabilité qui fragilise particulièrement les parents issus de l'immigration

En France, plus de 4 parents sur 10 trouvent qu'il est difficile d'élever son enfant¹⁰³. Les difficultés sont renforcées pour les parents qui disposent de conditions socioéconomiques peu favorables. Celles touchant un revenu net de moins de 2 000 euros par mois, celles qui ont un logement inadapté, les familles monoparentales, les familles nombreuses...

Pour les familles issues de l'immigration, la projection dans l'avenir est parfois mise à mal par les préoccupations envahissantes du quotidien. Lorsque les familles sont en attente de régularisation, qu'elles sont elles-mêmes sans capacité de se projeter durablement en France, il est difficile pour l'enfant d'œuvrer pour son propre avenir.

Par ailleurs, aux traumatismes qui ont pu être vécus pendant le parcours migratoire, ou qui ont justifié le départ du pays d'origine, se surajoutent parfois de nouveaux traumatismes, liés à la précarité, à l'instabilité administrative... Ne négligeons pas le fait que : « La condition de sans-papiers, comme la migration, détruit les liens de parenté », comme l'a démontré l'anthropologue Frédérique Fogel¹⁰⁴. Tout ce qu'on attendrait d'un parent devient plus difficile de la part de ces parents.

Par ailleurs, la pauvreté et la précarité sont le lot d'une partie de ces familles. On sait que les difficultés socioéconomiques sont des entraves fortes à l'investissement scolaire des enfants. Parmi les enfants issus de l'immigration, on dénombre également ceux des familles itinérantes (anciennement appelées « gens du voyage »), qui cumulent de nombreux handicaps. Toute mesure sociale au bénéfice d'une famille

103. TMO-Régions pour la Cnaf, janvier-février 2016.

104. Frédérique Fogel, *Parenté sans papiers*, Éditions Dépayse, mai 2019.

améliorant sa situation financière et sociale participe au bien-être et à la réussite des enfants.

De façon générale, les parents arrivent en France avec un fort sentiment de disqualification. Leur condition sociale, leur langue... les mettent déjà dans une position de fragilité dans la société française. Comme le souligne la sociologue Laura Odasso¹⁰⁵, ce sentiment est renforcé par le fait que les parents nouvellement arrivés en France ont parfois du mal à suivre leur enfant, qui maîtrise mieux la langue et les codes. Il y a même souvent un certain renversement de la situation, l'enfant se faisant le « traducteur » du pays d'accueil pour ses parents. En particulier, il aide les parents à se débrouiller dans les espaces sociaux, à interagir avec l'école... Le renversement vient aussi du fait que, dans le cas des familles dont la situation administrative n'est pas encore régularisée, c'est la présence de l'enfant à l'école qui va être un argument fort de régularisation¹⁰⁶. C'est donc la scolarisation de l'enfant qui devient la pierre angulaire du statut familial.

La parentalité est donc bousculée par la situation d'immigrant. Pourtant, c'est aussi ce qui donne du sens et du courage pour ce parcours migratoire. L'avenir de leur enfant a souvent motivé le choix d'émigrer des parents.

Cela rend particulièrement problématique d'affronter des difficultés scolaires vécues par leur enfant. Comme le dit Régis Félix, militant ATD Quart Monde et ancien principal de collège dans des quartiers populaires : « La déception est là aussi, souvent, notamment quand la famille vient d'ailleurs et que l'espoir de donner une meilleure éducation aux enfants était au cœur du projet migratoire ».¹⁰⁷

Une étude de l'Union nationale des Associations familiales (Unaf) sur le rapport des parents issus de l'immigration avec l'école le précise¹⁰⁸ : « L'école représente l'espoir d'une vie plus heureuse pour ses enfants, espoir qui justifie le sacrifice des parents et leur donne l'envie et le courage pour surmonter les obstacles. »

Un père est cité : « J'étais plus heureux en Algérie où j'avais un commerce, mais je ne regrette pas mon choix, pour mes enfants. ».

C'est souvent la présence de l'enfant, le fait de faire famille qui motive les parents à avancer dans la situation difficile d'immigrant. On peut s'appuyer sur cette motivation.

Un sentiment d'illégitimité dans le système scolaire

Des parents ayant des connaissances scolaires limitées ne se sentiront pas forcément légitimes, par exemple pour venir aux réunions d'écoles. Leur premier réflexe sera de ne pas y aller. Certains parents

105. Collège de France, chaire « Migrations et sociétés », Université d'Aix-Marseille

106. Voir l'interview de Frédérique Fogel par Libération, le 27 février 2020

107. *L'échec scolaire, une épreuve douloureuse pour les parents*, LaCroix, 9 décembre 2020

108. *Être parent immigré en France. Quelle relation avec l'école pour les parents venus de l'étranger ?*, UNAF, 2015

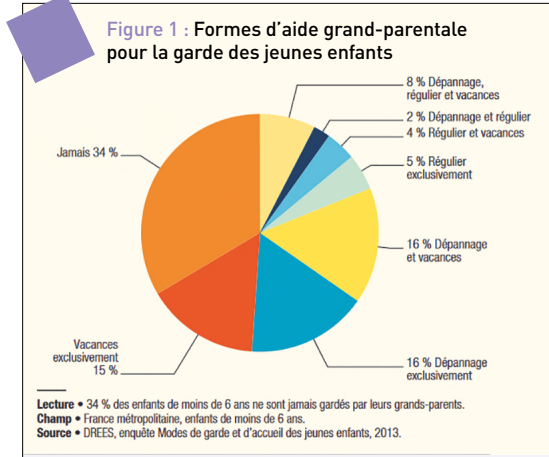
souffrent d'un sentiment d'illégitimité, lorsque la honte de ne pas savoir lire et écrire en français, ou lire et écrire tout court, les empêche de se sentir « à la hauteur » pour rencontrer les enseignants. D'autant plus que certains ont eux-mêmes traversé un parcours scolaire douloureux, marqué par l'échec ou la frustration. Parfois, le simple fait de voir les autres parents avec un papier et un crayon pour noter les indications de l'institutrice peut représenter un obstacle infranchissable. Ils peuvent avoir besoin d'un soutien. Elisabeth Michel, responsable de la Maison des Familles de Grenoble, raconte qu'en les accompagnant au début aux réunions d'école, ils ont pu y trouver leur place.

FOCUS SUR RÉGIS FÉLIX, MILITANT ATD QUART MONDE

Régis Félix, militant ATD Quart Monde et ancien principal de collège dans des quartiers populaires, se souvient de la fuite de certains parents, anxieux d'être jugés par l'institution : « Je cherchais à rencontrer la mère d'un élève en difficulté mais elle trouvait toujours des excuses pour refuser les rendez-vous. Jusqu'au jour où elle a sonné à la porte de l'établissement sur le coup de 18 h 30, quand le collège était vide. Elle ne voulait tout simplement pas affronter le regard des enseignants. »¹⁰⁹

109. L'échec scolaire, une épreuve douloureuse pour les parents, LaCroix, 9 décembre 2020

L'absence de la famille élargie fragilise et isole



Souvent sous-estimés dans les politiques publiques, les grands-parents jouent un rôle très important dans l'éducation en France. Par exemple, environ 2 enfants de moins de 6 ans sur 3 sont gardés au moins une fois de temps en temps par leurs grands-parents (voir figure 1).¹¹⁰

Pour les familles migrantes, la famille élargie n'est pas toujours présente. Il est beaucoup plus difficile d'élever un enfant seul, sans l'étayage soutenant que représente la famille élargie. Le pas est d'autant plus grand à franchir lorsque ces parents sont issus de cultures dans lesquelles élever un enfant est le fait de toute la communauté, pas seulement de la famille nucléaire. On connaît tous ce fameux proverbe qui correspond à une réalité pour beaucoup de familles issues de l'immigration africaine : « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

110. Morgan Kitzmann (Ined), *Les grands-parents : un mode de garde régulier ou occasionnel pour deux tiers des jeunes enfants*, Études et Résultats, n° 1070, Drees, juin 2018.

Jean-Marie Petitclerc témoigne ainsi de l'incompréhension d'un père d'origine africaine, récemment arrivé en France, lorsqu'un éducateur avait accompagné son fils qui traînait dans la rue à une heure très tardive. Le père ne voyait pas dans ce comportement une mise en danger particulière.

Dans un autre registre, l'absence des grands-parents peut être particulièrement problématique s'agissant des questions d'éducation affective, relationnelle et sexuelle. Dans un groupe de parents conduit par VersLeHaut dans le cadre d'une enquête sur la pornographie chez les mineurs, plusieurs parents d'origine subsaharienne témoignaient du fait que les conversations sur les évolutions du corps, les règles, la sexualité

étaient très rares entre parents et enfants. En temps normal, les rares échanges à ce sujet avaient plutôt lieu entre grands-parents et petits-enfants. « Moi, ma mère ne m'a jamais parlé de ça. C'est une affaire dont on parle avec la grand-mère », témoignait une mère. Comment faire si les grands-parents ne sont pas là ?

Les groupes de partage entre parents remplissent un rôle précieux de conseil et d'appui, mais aussi de services rendus ponctuels.

De même, les familles bénéficiant d'un parrainage de proximité soulignent qu'elles souffrent moins de la solitude et trouvent en ce lien un appui à l'éducation de leur enfant.

FOCUS SUR C'EST QUOI LE PARRAINAGE DE PROXIMITÉ ?

Le parrainage de proximité se définit comme la construction d'une relation privilégiée instituée entre un adulte parrain/marraine, un enfant et sa famille. Elle est fondée sur des valeurs d'échanges, de réciprocité, d'enrichissement mutuel et sur la confiance. Le parrainage prend la forme de temps partagés entre le filleul et le parrain qui se concrétisent sous des formes variées (sorties, activités culturelles, loisirs, repas, week-ends, vacances...). Il s'adresse à tous les enfants et adolescents : ceux qui vivent en famille, comme ceux qui n'ont pas de lien régulier avec elle (éloignement, placement, pupille de l'État...). La demande émane des parents (ou d'un représentant légal), et peut être initiée par un professionnel. Le parrainage de proximité est une illustration concrète de la manière dont la société civile, auto-organisée, peut créer du lien social, un « vivre-ensemble » qui ne se fait plus toujours naturellement, par l'intermédiaire d'un tiers associatif.

De nombreuses associations proposent des parrainages, parmi lesquelles Parrains par 1 000, Un Enfant Une Famille...

L'étude d'impact social menée par Parrains par Mille a permis de montrer que 76 % des parents d'enfants parrainés interrogés disent avoir plus de temps pour eux, et 9 parents d'enfants parrainés sur 10 pensent bénéficier d'une aide supplémentaire dans l'éducation de leur enfant.

FOCUS SUR DEUX CAUSES DE LA DISTANCE PARENTS/ÉCOLE

La **confiance absolue.** Dans certaines familles issues de l'immigration, la cause de la distance par rapport à l'école est paradoxale : elle est liée à leur confiance absolue dans l'institution scolaire. Dans cette perspective, on n'imagine même pas entrer en dialogue avec les enseignants en considérant que ce serait une marque de défiance et de remise en cause de leur autorité. Ainsi, ce qui peut être perçu comme un désintérêt est en fait le signe d'une très forte confiance.

Les horaires atypiques. N'oublions pas de mentionner les conditions de travail précaires de beaucoup de femmes issues de l'immigration, qui ont des horaires difficilement compatibles avec le suivi des enfants (par exemple, s'agissant des salariées qui font le ménage dans les entreprises avant et après les « horaires de bureaux »). Un éducateur du Service d'accueil de jour éducatif Janus Korczak, dans le 15^{ème} arrondissement de Paris, témoignait de ces difficultés : « Nous prenons en charge des enfants en situation difficile dont beaucoup sont issus de l'immigration, avec des parents qui se donnent beaucoup de mal au travail pour leur offrir le meilleur. Notamment des mères qui, faisant des ménages, ne sont pas là le matin pour accompagner les enfants à l'école ou le soir pour être à leurs côtés. Ce sont les aînés qui s'en occupent... Ces parents ont parfois du mal à comprendre les difficultés de leurs enfants : parce qu'ils leur garantissent des conditions matérielles satisfaisantes, ils ont l'impression qu'ils font tout ce qu'il faut. En effet, leurs enfants ont des conditions de vie bien meilleures que celles qu'ils avaient dans leur pays d'origine au même âge, mais cela n'est pas suffisant pour ces enfants qui ont aussi besoin de la présence de leurs parents. »

FOCUS SUR LES BOURSES DIESTERWEG, POUR LES ENFANTS ET LEURS PARENTS

À Francfort, en Allemagne, la fondation de la Société polytechnique (Stiftung Polytechnische Gesellschaft) a lancé en 2008 un dispositif original, pour des enfants de classes primaires qui ont besoin d'un soutien linguistique, choisis sur recommandation de leur école : il s'agit d'une bourse et d'activités qui ne visent pas seulement à accompagner l'enfant, mais aussi ses parents, et même ses frères et sœurs. En parallèle des activités pour l'enfant, les parents sont également accompagnés pendant 2 ans : une académie des parents, 6 à 8 samedis dans l'année, avec des informations et des conseils sur l'éducation, l'orientation, le système scolaire allemand ; des visites en famille dans des lieux culturels ou académiques ; un suivi personnalisé avec des visites à domicile de tuteurs... Des soutiens financiers permettent à la famille d'acquérir du matériel pédagogique. Ce système de bourse et d'accompagnement pour des familles issues de l'immigration est désormais en cours de déploiement dans une dizaine de villes allemandes.

2. POURQUOI A-T-ON BESOIN DES PARENTS ?

Pour éviter le conflit de loyauté

Pour beaucoup d'enfants, ce qui se vit à la maison est très différent du monde de l'école. Cela peut être encore plus vrai pour les jeunes issus de l'immigration. Il est important que l'enfant puisse passer de l'un à l'autre en restant lui-même.

À travers un exemple, Marie-Rose Moro montre ce qui se joue : « Le passage à l'écrit risque de poser problème si l'élève, à la maison, n'a jamais vu son père ni sa mère un stylo à la main. Il faudra l'accompagner, l'aider à lever une éventuelle inhibition, lui montrer qu'il est capable lui aussi d'écrire et d'y prendre du plaisir ».¹¹¹

Lorsqu'il y a une incohérence forte, voire une guerre entre ces deux mondes, l'enfant est tiraillé. L'aide à la parentalité peut consister à faciliter ce passage de l'un à l'autre en expliquant les codes. Chaque culture accuse l'autre de maltraiter les enfants (par exemple, certains parents étrangers sont horrifiés qu'on laisse dormir seuls les bébés dans une pièce). Comme l'exprime Marie-Rose Moro : « Face à la différence, soit on fait la guerre, soit on fait de la diplomatie ».

Il est compliqué de faire progresser un élève si la famille et l'école sont en conflit. Si la famille condamne le fond ou la forme de l'enseignement, il est difficile pour l'élève de trouver

une posture adaptée, qui signifierait trahir l'un ou l'autre. Dans tous les cas, la position est inconfortable, ce qui n'est pas optimal pour entrer dans les apprentissages. C'est particulièrement vrai chez les tout-petits, mais le conflit de loyauté perdure jusqu'à la fin des études. L'alliance avec les parents est un préalable à la possibilité pour l'enfant d'endosser son habit d'élève.

Pour offrir un cadre sécurisant nécessaire à la croissance de l'enfant

Un parent délégitimé et peu sûr de lui aura du mal à établir une autorité constructive avec son enfant. Il est inutile de redire qu'un enfant a besoin de cet appui solide pour se sentir en sécurité et grandir.

Il arrive que le manque de maîtrise de la langue oblige les parents à faire de leur enfant un traducteur, et cette traduction s'étend parfois aussi aux codes culturels (l'enfant explique à son parent où aller pour telle démarche, ou comment se comporter dans telle situation). L'enfant se sent alors porteur d'une lourde responsabilité qui peut l'insécuriser.

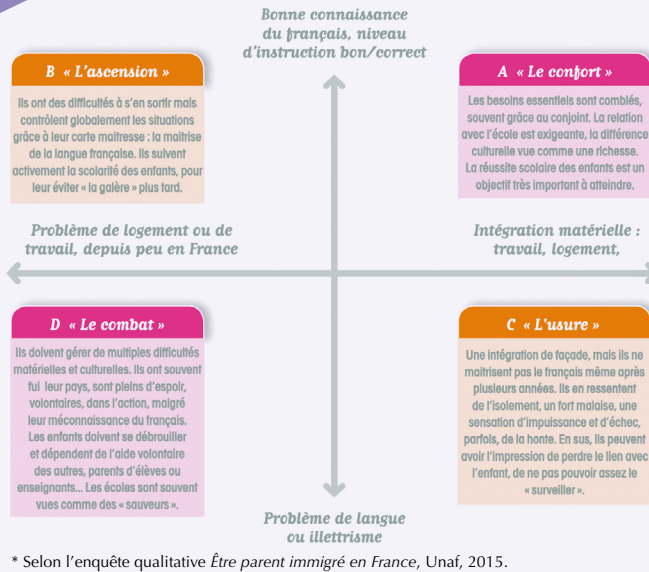
Sans le cadre sécurisant de l'autorité parentale, l'enfant aura plus de mal à se concentrer et à entrer dans les apprentissages.

Pour faire coopérer les parents aux attentes de l'école

L'immense majorité des parents souhaite ardemment la réussite de son enfant. Il arrive que cette motivation soit contre-productive chez des

111. Marie-Rose Moro, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'École*, Bayard, 2012.

Figure 2 : La perception de l'école selon la situation des parents immigrés*, Unaf, 2015



parents mal informés sur les attentes de l'école ou sur ce qui développe les compétences de l'enfant. Ainsi, dans certaines familles, lire un livre est un signe d'oisiveté à combattre, ou bien des mamans déterminées remplacent les jeux créatifs et de manipulation de leurs petits de maternelle (Lego, Playmobil) contre des tablettes « éducatives » vantées par la télévision... Il est facile de s'appuyer sur cette motivation pour rectifier ces erreurs... à

condition de pouvoir dialoguer avec les parents (voir figure 2).

FOCUS SUR UN ÉCHANGE AVEC LES PARENTS SUR L'IMPORTANCE DE LA LECTURE

Dans l'établissement Charles-Péguy de Bobigny, une jeune élève d'origine sri-lankaise a des facilités évidentes à l'école. Bonne élève, elle est toujours volontaire et impliquée dans son travail. Pourtant, après des vacances scolaires, à la rentrée, son professeur se rend compte qu'elle n'a pas lu le livre qu'on lui a demandé de travailler. Cela suscite un étonnement. En creusant avec l'élève, l'enseignant comprend qu'à la maison, ses parents n'apprécient pas qu'elle lise. Ses parents considèrent que ce temps de lecture est du temps perdu, de l'oisiveté, particulièrement pour une jeune fille. En dialoguant avec ses parents, l'équipe éducative n'a pas eu de mal à faire comprendre à quel point la lecture était bénéfique pour cette élève, et combien elle serait décisive pour sa réussite. Ce simple échange a pu débloquent la situation. Il ne s'agissait pas de dire aux parents ce qu'ils devaient faire, de les prendre de haut... mais seulement de leur partager des clés pour favoriser la réussite de leur fille¹¹².

112. Exemple donnée par Christiane Conturie, membre de la communauté SFX,.

FOCUS SUR LES ÉCOLES DE LA PARENTALITÉ

Afin de restaurer les parents issus de l'immigration dans leurs fonctions parentales, le réseau Espérance Banlieues organise des « écoles de la parentalité » qui s'articulent autour de 3 étapes :

- Adhésion ;
- Estime mutuelle ;
- Actionnement éducatif (aide aux devoirs, éducation affective, relationnelle et sexuelle : il y a une attente et une grande défiance).

2. Comment renforcer l'engagement des parents ?

L'un des enjeux majeurs pour renforcer l'engagement des parents est déjà de conforter leur légitimité et de les rassurer.

1. RECONNAÎTRE QU'ILS SONT LES PREMIERS ÉDUCATEURS DE LEURS ENFANTS

Les familles les plus modestes connaissent parfois un effet d'« invalidation du rôle des parents », d'après Clothilde Granado, responsable du réseau École d'ATD Quart Monde : « Beaucoup n'ont pas leur mot à dire sur ce qu'elles souhaiteraient voir mis en œuvre pour leurs enfants. Il arrive même que les enseignants n'évoquent pas avec les parents les difficultés rencontrées par leurs enfants, parce qu'ils sont persuadés qu'il n'y a pas d'aide possible à la maison ». ¹¹³

113. *L'échec scolaire, une épreuve douloureuse pour les parents*, LaCroix, 9 décembre 2020.

Il peut être bon de rappeler que les parents sont les premiers éducateurs. Sauf en cas de défaillance, les institutions éducatives ne se substituent pas à eux. En revanche, à travers une alliance éducative, les parents et les professionnels (à commencer par l'école) peuvent tisser une relation de confiance qui s'articule autour de l'intérêt de l'enfant.

Il arrive que parents et professionnels soient dans un conflit larvé ou même ouvert, car ils n'entendent pas l'éducation de la même façon. Des pratiques issues de cultures différentes peuvent être mutuellement disqualifiées. Par exemple, un allaitement qui se prolonge au-delà des deux ans a pu être critiqué, de même l'exigence de mettre un enfant de maternelle à l'école toute la journée pourra être mal vécue...

Si les professionnels ont en tête que l'intérêt premier de l'enfant est de

pouvoir s'appuyer sur un parent confiant et dans une posture éducative (et non passif car disqualifié), certaines maladresses peuvent être évitées. Dans tous les cas, le dialogue est important pour que chacun puisse exprimer ses attentes et ses inquiétudes. Ce dialogue n'est possible que si les adultes se parlent d'égal à égal. Les professionnels ont un travail à faire sur leur posture, traditionnellement supérieure (« Je suis le professionnel sachant »), et qui doit évoluer vers une écoute attentive des valeurs et des objectifs d'autres façons de procéder.



PROPOSITION 48

À TRAVERS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE (UN MODULE OBLIGATOIRE SUR LA RELATION AVEC LES PARENTS), CONTINUER DE FAIRE ÉVOLUER LA POSTURE DES PROFESSIONNELS (DANS L'AIDE SOCIALE À L'ENFANCE, LE TRAVAIL SOCIAL, LES PERSONNELS DE CRÈCHES, LES ENSEIGNANTS...).



2. RÉDUIRE LES ÉCARTS CULTURELS POUR FAIRE GRANDIR LA COHÉRENCE ÉDUCATIVE

Beaucoup de parents ont connu un parcours migratoire difficile. Il arrive souvent qu'ils ne transmettent pas cette page de l'histoire familiale, et le récit est interrompu. Pourtant, cet épisode est souvent fondateur dans l'histoire familiale, et nécessaire pour que les enfants comprennent leurs parents et les valeurs familiales.

Ne rien savoir est en revanche douloureux pour les enfants, voire traumatique.

Par ailleurs, les parents sont souvent en position peu valorisée en France. Il peut être très important que les enfants les voient sous un autre jour, tels qu'ils se sont montrés pour avoir le courage de faire ce chemin. Bien des aspects de leur personnalité sont passés sous silence. Raconter est souvent la première étape d'une meilleure compréhension et d'une valorisation des parents.

Recoudre le récit est aussi une façon de s'apaiser avec son histoire, et de permettre à ses enfants de savoir d'où ils viennent pour avancer plus loin.



FOCUS SUR LA PHOTO DE CLASSE

Ce projet de documentaire multimédia a été mis en place durant l'année scolaire 2012-2013, dans une classe de CE2 de l'école Gustave Rouanet, dans le 18^e arrondissement de Paris. La majorité des enfants étaient d'origine étrangère et tous avaient au moins un grand-parent né à l'étranger. Pendant toute l'année scolaire, l'institutrice a fait travailler ses élèves sur leurs origines et l'histoire de leur famille. Concrètement, plusieurs ateliers pédagogiques ont permis aux élèves d'échanger et de faire des recherches sur leur pays d'origine, sur leur langue maternelle, sur les drapeaux, sur des photos ou des objets de famille, sur leur arbre généalogique... Un moment majeur de ce projet était l'interview vidéo des parents : les enfants ont interrogé

leurs parents, dans la classe, sur leur histoire familiale, leur pays d'origine. La moitié des parents de la classe ont accepté de se prêter à l'exercice. Cette pratique présente plusieurs intérêts : elle permet à l'enfant de développer des compétences en matière d'expressions écrite et orale, de faire preuve d'initiatives, d'esprit de recherche et de dialogue. Elle permet aussi d'associer les parents à ce qui se passe à l'école. Pour des familles qui se sentent éloignées de cet univers scolaire, c'est un véritable atout. L'implication des parents est en effet une des clés du succès de leurs enfants.

Cette expérience a fait l'objet d'un web documentaire, filmé par Estelle Fenech et Catherine Portaluppi. Ce projet multimédia est consultable sur le site www.photo-de-classe.org.

La pédopsychiatre Marie-Rose Moro, qui a suivi ce projet, témoigne de son intérêt : « Faire enquêter les enfants sur leurs origines, leur histoire individuelle et leurs liens avec la grande histoire est un moyen de restaurer de la dignité, de la connaissance et de la reconnaissance. Cela permet aux enfants d'être fiers d'eux et crée un lien formidable dans l'école ».

Partant d'un sentiment de disqualification, certains parents n'osent pas s'appuyer sur leurs propres ressources. Ils estiment que leur culture doit être cachée. Alors qu'elle

porte des valeurs qui sont utiles pour l'éducation de leurs enfants et qui profitent à l'ensemble de la communauté nationale.

FOCUS SUR LA MAISON DES FAMILLES DE GRENOBLE

Elle accompagne une centaine de familles par an. Beaucoup sont arrivées récemment (depuis moins de 5 ans) et d'autres de plus longue date. 60 % sont des familles monoparentales. On est confronté à une problématique essentielle : comment construire une identité qui joigne l'identité culturelle d'origine et l'appropriation des codes français ? La conviction d'Élisabeth Michel, responsable de la Maison des Familles, est qu'on peut trouver une troisième voie, en maintenant la fierté de ses origines et l'adaptation aux codes français.

Parfois, des mamans de tradition maghrébine ont trouvé que la Maison des Familles aurait dû offrir un café à tels invités, ou insistent pour cuisiner elles-mêmes et ne pas embaucher de traiteur, car cela fait partie de la fête et de l'accueil...

Les parents sous-estiment ce qu'ils auraient à transmettre, au-delà d'une culture particulière. Ensemble, à travers les associations de parents d'élèves ou non, les parents peuvent trouver des valeurs communes et des éléments qu'ils ont à cœur de transmettre à leurs enfants, et qui ne sont pas la propriété d'une communauté.

À Grenoble, des parents issus de l'immigration sont allés trouver le CPE du collège, et ont demandé de faire le lien entre les parents pour établir une liste de « priorités parentales ».

Le partage a été fructueux et a permis à chaque famille de réfléchir à ses propres pratiques, tout en renforçant le lien entre parents.



PROPOSITION 49

MOBILISER LES PARENTS D'ÉLÈVES AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES POUR QU'ILS PRODUISENT ENSEMBLE UNE LISTE DE CE QUE LES PARENTS SOUHAITENT TRANSMETTRE À LEUR ENFANT.

FOCUS SUR PAPOTO, PARENTALITÉ POUR TOUS¹¹⁴

L'association vise à faciliter le soutien parental des familles les plus vulnérables.

Elle a pour objectif la prévention des inégalités par le renforcement des connaissances et des compétences des parents défavorisés et/ou fragilisés. L'ambition de Papoto est de compenser l'inégalité d'accès à une information scientifiquement fondée concernant le développement affectif, émotionnel, social, cognitif de l'enfant et les pratiques éducatives identifiées dans la littérature comme les plus propices à son épanouissement dans une société donnée.

Sa démarche consiste à permettre l'accès de tous à des données qui ont un fort impact sur le devenir des enfants, de faciliter la compréhension de ces informations par les publics les plus en difficulté, de leur permettre de se les approprier s'ils le souhaitent. Elle met à disposition un savoir, des connaissances actualisées et scientifiquement étayées. Les parents, en retour, doivent avoir le choix d'y adhérer, ou pas.

À travers les outils développés, proposés en libre accès (vidéos, fiches d'animation d'atelier), et les prestations annexes (ateliers Papoto, formations, conférences), l'association souhaite accompagner les professionnels de la parentalité dans leur travail de soutien, de transmission et de guidance.

114. D'après le site de l'association

FOCUS SUR « PARENTIA », PETIT MANUEL DE CONSEILS ÉDUCATIFS, ÉDITÉ EN OCTOBRE 2020

Ce petit ouvrage pratique a été écrit par Ameth Sarr, éducateur lui-même issu de l'immigration, directeur de l'association « Ecole et cultures » dont l'objet est de venir en aide aux enfants en difficulté scolaire, en mobilisant les parents ». A partir de son expérience, il a voulu aider les parents, en particulier ceux qu'il rencontre dans les cités de Mantes-la-Ville, souvent issus de l'immigration et parfois « déboussolés dans leur mission éducative »¹¹⁵, en leur donnant quelques clefs pratiques.

Son livret met en scène, à travers des dialogues illustrés, des situations de la vie quotidienne dans lesquelles les parents peuvent être en difficulté pour élever leurs enfants. 24 rubriques évoquent des sujets aussi divers que « rester cohérents entre parents », « éduquer votre enfant dans la douceur », « lui apprendre à supporter les épreuves » ...

Par exemple, le premier chapitre s'intitule « assumer ensemble le rôle de parents » :

- On décrit le contexte, un dimanche soir où les enfants traînent sans que leur père intervienne
- Puis sont détaillés les dialogues habituels qui s'ensuivent et qui ne se passent pas bien (la mère et le père se disputent).
- Puis l'auteur écrit un autre déroulé, sous le titre « ce qu'il faudrait dire » (le père appuie la mère).
- Une phrase résume l'idée générale à retenir : « En tant que parents, vous avez le rôle de définir ensemble le cadre que vous souhaitez offrir à vos enfants, et communiquer.

115. Jean-Marie Petitclerc, dans la préface de l'ouvrage



3. PERMETTRE AUX PARENTS DE COMMUNIQUER EN FRANÇAIS

La première étape consiste à permettre aux parents de communiquer avec les autres éducateurs de leurs enfants, donc, pour ceux

qui ne sont pas de langue française, de pouvoir améliorer leur niveau de langue. Les parents migrants devraient avoir la possibilité d'apprendre la langue d'enseignement de leurs enfants.

FOCUS SUR **DES RESSOURCES POUR DES ACTIVITÉS SOCIOLINGUISTIQUES**

Les actions d’alphabétisation de proximité portées par des associations de quartiers et des centres sociaux ont conduit au développement d’activités sociolinguistiques. Ces ateliers sont mis en place dans des structures de proximité à destination de migrants. « Il s’agit d’une pédagogie contextualisée qui vise à renforcer les compétences sociales et communicatives pour mieux exercer ses rôles dans la société d’accueil (parent d’élève, locataire, consommateur, citoyen, habitant d’un quartier...). » Sur le site aslweb.fr, sont mises à disposition des acteurs de terrain de nombreuses ressources pour l’animation d’ateliers. Ces ressources sont notamment classées selon les espaces sociaux. Plusieurs concernent les activités éducatives et peuvent être utilisées au sein des établissements scolaires, des centres de loisirs, des clubs de sport...

PROPOSITION 50

REPÉRER AU SEIN DES STRUCTURES ÉDUCATIVES LES BESOINS LINGUISTIQUES DES PARENTS, POUR PROPOSER DES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES ET DES COURS DE FRANÇAIS POUR LES PARENTS, OU LES AIGUILLER VERS DES STRUCTURES QUI EN PROPOSENT.

Sur [aslweb](http://aslweb.fr), Le RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL) propose des ressources pour l’animation d’activités socio-langagières.

PROPOSITION 51

ORGANISER AU SEIN DES STRUCTURES ÉDUCATIVES DES ACTIVITÉS CONJOINTES POUR PARENTS ET ENFANTS, ACCOMPAGNÉS PAR LES ÉDUCATEURS, AFIN DE FAVORISER L’APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À TRAVERS DES ACTIVITÉS LUDIQUES ET CRÉATIVES, ÉVENTUELLEMENT EN COOPÉRATION AVEC DES ASSOCIATIONS.

4. FAVORISER LE PARTAGE ENTRE LES FAMILLES DIFFÉRENTES

Le besoin de dialoguer entre familles issues de l’immigration a bien été identifié dans le diagnostic thématique et territorial du Contrat de Ville de Marseille Provence Métropole qui avait été rendu en juin 2015 : « Les parents des quartiers prioritaires sont globalement confrontés à un certain

isolement et évoquent, dans les diagnostics et espaces participatifs, le besoin d'échanger avec d'autres parents sur leur rôle éducatif. Ce besoin est d'autant plus fort que le dialogue est souvent complexe avec l'institution scolaire, en lien avec : une méconnaissance des codes institutionnels et/ou une faible maîtrise de la langue française ; des attentes professionnelles des équipes éducatives parfois en décalage avec les besoins et attentes des parents, des valeurs éducatives qui ne sont pas toujours partagées. ».

C'est la raison d'être des Maisons des Familles des Apprentis d'Auteuil. Elles se veulent des espaces d'accueil et de rencontre des familles où celles-ci peuvent échanger en toute confiance, s'entraider et être épaulées par une équipe qui cherche à faciliter les relations au sein des familles, entre les familles, entre ces dernières et leur environnement, y compris les diverses institutions auxquelles elles ont à faire.¹¹⁶

¹¹⁶ Selon le témoignage de l'équipe de la Maison des Familles de Marseille.

FOCUS SUR LES ATELIERS DE PARTAGE À LA MAISON DES FAMILLES

À la Maison des Familles de Grenoble, une fois par mois, des groupes de mères se retrouvent pour échanger pendant 1 h 30, pendant les horaires scolaires. Ces ateliers sont animés par la sociologue/islamologue Bénédicte Duchaufaud. L'objectif de ce partage est qu'elles puissent exprimer leur désarroi face aux codes culturels français : « Ma fille embrasse sur la joue un garçon ». « Cela ne se fait pas ». La première étape est de légitimer leurs questions. On a le droit de ne pas comprendre, d'être déstabilisé, et d'en parler. L'idée est de décrypter le sens de leurs techniques éducatives (c'est la question de la pudeur, par exemple) et, avec le contexte législatif français, de trouver des moyens pour conserver ce sens tout en trouvant d'autres façons de le faire. Les sujets qui sont choisis par les mères tournent autour de l'éducation, comme, par exemple : Est-ce qu'on éduque pareil filles et garçons ? C'est quoi la pudeur ? La difficulté d'éduquer un adolescent (beaucoup de parents n'ont pas eu d'adolescence, ont travaillé très tôt).

FOCUS SUR LA MAISON DES PARRAINAGES DE HÉROUVILLE-SAINT-CLAIR (14)

À Hérouville-Saint-Clair (14) a été lancée, en 2019, La Maison des parrainages, une association qui organise des parrainages de proximité, principalement à destination des 2 000 jeunes placés en foyers dans le département.

Les bénéfiques de ce type d'initiatives sont multiples : création d'une solidarité intergénérationnelle, lutte contre l'isolement des plus fragiles, renforcement du maillage associatif local.

D'autres initiatives sont nées dans le giron de la Maison des parrainages, notamment le projet « Parrain de persévérance scolaire » qui accompagne des jeunes en situation de décrochage en allant les chercher là où ils se trouvent (ex : clubs sportifs), ou encore le dispositif « Inclus's jeune » qui propose un accompagnement sur mesure aux jeunes ne venant plus à la mission locale ou à l'École de la 2e Chance (prise de contact, puis soutien personnel et parrainage jusqu'à l'âge de 25 ans).

FOCUS SUR L'ASSOCIATION HIPPY INTERNATIONAL

À HIPPY (Home Instruction for Parents and Pre-School Youngsters) est une association créée dans les années 60 en Israël pour favoriser la réussite scolaire des enfants d'immigrés et l'intégration des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants.

La principale activité de cette association est d'organiser des visites bi-hebdomadaires au domicile de parents immigrés pour proposer des activités de développement de l'enfant (alphabétisation, développement cognitif, émotionnel et physique). Les activités proposées associent alors au maximum les parents (contes, activités manuelles, etc.). Ces visites s'inscrivent dans des programmes de deux à trois ans.

Les bénévoles envoyés dans les foyers ont pour particularité d'être recrutés au sein de la communauté concernée et d'être formés par des éducateurs de l'association HIPPY. Cela permet notamment de s'assurer une maîtrise de la langue parlée par les parents.

Aujourd'hui, il existe des antennes de l'association HIPPY dans 10 pays, dont l'Allemagne, l'Italie ou l'Autriche. Les Pays-Bas, la Finlande et le Danemark ont quant à eux lancé des initiatives directement inspirées du modèle HIPPY.

PROPOSITION 52

DÉPLOYER DES MAISONS DES FAMILLES SUR TOUT LE TERRITOIRE, À L'IMAGE DES MAISONS PORTÉES PAR APPRENTIS D'AUTEUIL.

PROPOSITION 53

VIA LES CAISSES D'ALLOCACTIONS FAMILIALES, PROPOSER À CHAQUE PARENT – NOTAMMENT CEUX ISSUS DE L'IMMIGRATION - UNE INVITATION À UN GROUPE DE PARTAGE ENTRE PARENTS. IL S'AGIT PRINCIPALEMENT D'UN TRAVAIL DE MISE EN RELATION AVEC LES DISPOSITIFS EXISTANTS, PORTÉ PAR LES ASSOCIATIONS FAMILIALES, LES RÉSEAUX DE PARENTS...

3. Comment renforcer le lien parents-écoles, pour les familles issues de l'immigration ?

1. CRÉER DES OCCASIONS D'ÉCHANGE

Une personne dédiée à la relation famille-école

Il y a parfois besoin d'un médiateur entre l'école et les familles. Les

travailleurs sociaux, les professionnels des Maisons des Familles jouent parfois ce rôle. Il ne s'agit pas de faire écran, de faire à la place des parents, mais de faciliter les conditions de la mise en relation, pour des familles très éloignées de l'école.

FOCUS SUR MARIE-PAULE, ENSEIGNANTE-COORDINATRICE AUPRÈS DES FAMILLES

Le besoin de ce poste est apparu après les attentats de 2015, lorsque de très nombreux parents faisaient part de leurs inquiétudes à la directrice de cette école primaire très mixte (cette année, 25 langues y sont parlées, du tchéchène au guinéen...).

Le poste a été construit par Marie-Paule Doudard à partir des besoins. L'idée est d'être une personne entièrement dédiée à l'écoute des parents. Au fil des ans, elle a installé des rendez-vous, tels que le café-parents mensuel autour d'une thématique choisie par eux, ou la semaine annuelle qui se déploie autour d'un thème (par exemple, « hygiène buccodentaire et équilibre alimentaire »).



Chaque matin et chaque soir, Marie-Paule est à la sortie pour tisser du lien avec les familles, au quotidien. Au fur et à mesure des besoins, elle reçoit des familles qui la sollicitent, ou qu'elle va parfois mobiliser, souvent en compagnie de la directrice ou de l'enseignante. L'équipe éducative lui fait remonter les difficultés rencontrées par un enfant et elle se charge de faire le lien avec les familles.

Ce lien commence avec les enfants, et Marie-Paule souligne à quel point c'est indispensable pour s'approprier mutuellement. Tous les matins, elle organise des petits ateliers de parole pour les enfants de la maternelle, qui viennent par six. Pendant 30 minutes, ils évoquent les émotions, le vivre-ensemble, à travers des jeux et des histoires. Marie-Paule travaille étroitement avec la directrice à laquelle elle rend compte de son activité plusieurs fois par semaine.

PROPOSITION 54

NOMMER UN RÉFÉRENT PARENTALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET DÉVELOPPER LES POSTES DE MÉDIATEUR PARENTS/ÉCOLES POUR TRAVAILLER LE LIEN AUX FAMILLES, AUX CÔTÉS DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT.

Un meilleur accueil des familles par les établissements avec l'aide du CASNAV

L'accueil des élèves allophones est assuré en priorité par les établissements scolaires, avec le soutien des CASNAV. Des ressources sont mises à disposition des enseignants permettant de présenter l'école au public le plus large possible. Sur le site Eduscol, on trouve notamment un livret d'accueil bilingue disponible en 13 langues (bientôt 14), en format écrit ou audio. Ce type d'outil permet aux établissements de respecter leur

obligation d'information vis-à-vis de toutes les familles et de sensibiliser les familles étrangères sur les principes qui régissent le fonctionnement de l'École en France.

LIVRET D'ACCUEIL BILINGUE

(Ici la première page de la version Français-Anglais – disponible dans 12 autres langues.)



FOCUS SUR LE DISPOSITIF : OUVRIR L'ÉCOLE AUX PARENTS POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE¹¹⁷

C'est un espace d'apprentissage pour les parents étrangers primo-arrivants autour de l'enseignement du français, de la découverte des valeurs de la République et du fonctionnement du système scolaire.

L'opération « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) est conduite en partenariat entre le ministère de l'Intérieur et le ministère chargé de l'Éducation nationale. Elle vise à favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant.

Les formations ont pour objectif de permettre :

- L'acquisition du français (comprendre, parler, lire et écrire) ;
- La connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ;
- La connaissance du fonctionnement et des attentes de l'École vis-à-vis des élèves et des parents.

Les formations gratuites, d'une durée comprise entre 60 et 120 heures annuelles, sont proposées à des groupes de 8 à 15 personnes environ au sein d'écoles, de collèges ou de lycées. Elles sont organisées pendant la semaine, à des horaires permettant d'accueillir le plus grand nombre de parents.

Les formations sont assurées majoritairement par des enseignants, essentiellement ceux qui ont été formés à l'enseignement du Français Langue Seconde, mais aussi par des personnels des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), des personnels de santé, ou d'associations.

Chiffres-clés issus de l'enquête pour l'année 2017-2018 : cette année-là, 460 ateliers OEPRE ont été menés, chacun comptant en moyenne 17 parents inscrits. Ce qui signifie que 7 820 parents ont bénéficié de cet accompagnement. 84 % des parents participants aux ateliers sont des femmes.

¹¹⁷. D'après le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale

L'inscription, un temps de rencontre avec les parents

La procédure d'inscription dans les établissements publics est souvent trop impersonnelle. Pourtant, elle pourrait être un temps intermédiaire qui permet aux parents de faire un premier pas dans l'école, et de se sentir accueillis et attendus.

Voici comment le ministère de l'Éducation nationale la décrit : « Les inscriptions sont enregistrées par le directeur d'école. Le maire inscrit administrativement les enfants dans les écoles. Dans le second degré, le directeur académique des services de l'Éducation nationale affecte les élèves dans les collèges et les lycées. La famille doit ensuite compléter le dossier remis par l'établissement pour compléter l'inscription. »

Dans les faits, beaucoup de parents ne rencontrent pas l'équipe éducative au moment de l'inscription. A l'image de ce que pratiquent beaucoup de directeurs d'établissement, notamment dans le privé, il pourrait être intéressant de prévoir systématiquement un rendez-vous avec la famille et avec le jeune pour une première inscription.



PROPOSITION 55

RENDRE SYSTÉMATIQUE L'ENTREVUE ENTRE LA FAMILLE ET UN MEMBRE DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE (LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT) À L'OCCASION DE L'INSCRIPTION.

A l'occasion de ces rendez-vous, tout comme pour les inscriptions en crèches, pourraient être remis des fascicules d'information pour les parents expliquant le fonctionnement du système scolaire et les objectifs de l'école, les droits et obligations des parents et de leurs enfants. Cette information devrait se présenter sous forme écrite, mais aussi en audio et vidéo, et être conçues de manière à être facilement comprises par tous les parents.

Trouver un espace intermédiaire moins intimidant

Donner vie aux « espaces-parents »

Il faut parfois un espace intermédiaire au sein de l'école dans lequel les parents accèdent aux codes de l'institution scolaire. Ils peuvent s'approprier les lieux, tisser des liens et peu à peu exprimer leurs questions. C'est tout l'objectif des « espaces parents » dont la création a été rendue obligatoire par la loi de refondation de l'École de juillet 2013 qui prévoit la mise à disposition d'un espace pour les parents dans chaque école.

Mais ces lieux n'ont de sens que s'ils sont « animés », en lien avec les équipes de direction, les associations de parents d'élèves et éventuellement d'autres professionnels de l'enfance et de l'éducation.

Les « espaces-parents » sont malheureusement parfois une coquille vide que ni les parents ni l'école n'ont investi. Mais lorsqu'ils sont portés par un petit groupe motivé, les fruits sont nombreux.

FOCUS SUR UN ESPACE-PARENTS DYNAMIQUE

Brigitte Compain¹¹⁸, ancienne présidente de la FCPE d'Ille-et-Vilaine, a animé l'espace-parent d'une école publique Montessori. Au sein de l'école, l'espace-parent était ouvert une grande partie de la journée, dans une ambiance très conviviale. On y organisait des soirées crêpes, des jeux... Cet espace est d'abord un sas, où des mères anxieuses peuvent prendre le café tout en restant proches de leur enfant en attendant 11 h 30. Ce lieu appartient aux parents, et n'est pas la propriété des enseignants, ce qui est sécurisant pour les familles les plus éloignées de l'école. C'est également un lieu permettant une rencontre parent-enseignant tranquille, en-dehors d'une « convocation » qui signifie toujours que quelque chose va mal. Le contact entre parents et enseignants peut être très souple (ex : un professeur passe une tête : « Je n'ai pas assez de parents pour une sortie, vous venez ? »). Parfois aussi, certaines mères ne se sentent pas autorisées à sortir de chez elles, sauf pour aller à l'école (dans le cadre d'un contrôle très fort du conjoint). Elles peuvent donc investir cet espace. Toutes les initiatives peuvent voir le jour, adaptées aux situations locales. Par exemple, des cours d'alphabétisation ont été proposés. La souplesse de la structure, qui n'est pas une association, permet d'innover.

118. Et vice-présidente de la FCPE au national jusqu'en 2017

FOCUS SUR LE GROUPE FACEBOOK « ENSEMBLE POUR L'INSTRUCTION & L'ÉDUCATION »

Il s'agit d'un petit groupe collaboratif entre des parents et des enseignants, visant à partager de l'information. Ce groupe était initialement destiné aux parents soucieux d'organiser l'instruction à la maison pendant la fermeture des établissements scolaires durant la pandémie, ainsi qu'aux enseignants qui souhaitaient apporter leur aide et leurs éclairages.

On y trouve des conseils de professionnels de l'enseignement, de thérapeutes, et des échanges et astuces de parents, qui circulent librement dans une ambiance bienveillante et dans un souci de soutien. Le groupe a réuni des personnes issues de l'enseignement public comme de l'enseignement privé, y compris des parents pratiquant l'instruction en famille. Des « live » sont organisés en ligne, parfois autour d'un expert. Les sujets sont très variés : les troubles « dys » de l'enfant, l'orientation des étudiants, le harcèlement... Au gré des contributions, on y trouve ce qui préoccupe l'ensemble des adultes concernés par l'école, chacun depuis sa fonction.

<https://www.facebook.com/groups/1097412327277508/>

PROPOSITION 56

AFFECTER UNE ENVELOPPE BUDGÉTAIRE « PARENTALITÉ » DANS CHAQUE ÉTABLISSEMENT POUR DONNER VIE AUX ESPACES-PARENTS (INTERVENTION D'ASSOCIATIONS FAMILIALES POUR MONTER DES GROUPES DE PARTAGE, DES CONFÉRENCES D'EXPERTS...).

FOCUS SUR ALLER À LA RENCONTRE DES PARENTS

Il arrive aussi que ce soit l'école qui parte à la rencontre des parents. C'est, par exemple, le cas du collège Georges Brassens à Narbonne (Aude) où l'équipe de direction et les enseignants sont invités à la rencontre des parents d'élèves, chez l'un des parents, en lien avec « La Maison des Potes »¹¹⁹, pour évoquer les problématiques d'absentéisme, les choix d'orientation et d'options¹²⁰...

119. La Fédération nationale des « Maisons des Potes » (FNMDP) est un réseau d'associations de quartier créé en 1989. Elle a pour vocation de participer au développement des projets associatifs dans les quartiers défavorisés.

120. Sources : Marie-Aleth GRARD, *Une École de la réussite pour tous. Avis du Conseil économique, social et environnemental*, mai 2015

2. AIDER LES PARENTS À ACQUÉRIR LES CODES SCOLAIRES

Connaître les « codes » de l'École ne va pas de soi. Sylvie Cohen, formatrice de formateurs en FLE (Français Langue Étrangère) relate une expérience au sein des cours municipaux de la ville de Paris. Certains parents (en particulier des Chinois)

venaient en cours avec le bulletin de leur enfant, en demandant qu'on leur traduise les appréciations, mais en demandant également comment réagir, s'il fallait qu'ils punissent leur enfant, comme il est peut-être d'usage dans leur pays si les résultats ne sont pas à la hauteur de leur espérance.

Comme dans toute situation sociale, savoir se comporter à l'école n'est pas inné. C'est le fruit d'un long apprentissage inconscient que chacun fait sans s'en rendre compte. Un parent venu d'ailleurs, en particulier s'il n'avait pas suivi une scolarité poussée dans son pays d'origine, peut avoir du mal à comprendre les enjeux et les obligations scolaires. Ils peuvent mettre une pression excessive sur leurs enfants, ou se désengager totalement. Leur façon de s'adresser à l'enseignant peut sembler décalée, souvent dans le sens d'une timidité excessive. Beaucoup de parents se rendent compte qu'ils ne sont pas adaptés, et éprouvent un certain malaise. C'est souvent l'une des raisons de leur désengagement.

Le premier des codes, qui paraît évident à un natif français, c'est le droit – et même le devoir – de communiquer avec l'école. Or, Marie-Rose Moro explique que, dans d'autres communautés, « ne pas empiéter sur le terrain de l'école, c'est d'une certaine manière rester à sa place, c'est respecter la figure et la mission de l'enseignant. »¹²¹ Cette retenue est parfois comprise à tort pour un désengagement.

121. Marie-Rose Moro, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'École*, 2012

Brigitte Compain¹²², ancienne présidente de la FCPE d'Ille-et-Vilaine, raconte que certains parents manquent de l'information la plus élémentaire. Par exemple, ils ignorent qu'en CP on apprend à lire et à écrire... L'information leur fait défaut tout au long du cursus de leur enfant. Par exemple, ils peuvent avoir du mal à comprendre les difficultés d'apprentissage que peut rencontrer leur enfant. Puis, ils ne connaissent pas les filières et les possibilités d'orientation... La formation des parents pourrait débuter dès la naissance de l'enfant. On pourrait ainsi les informer sur l'importance de parler à son bébé, ou la façon de

repérer des troubles précoces (mon bébé ne sourit pas...).

Mal informés, les parents sont aussi plus vulnérables pour affirmer leurs choix face à l'école.

59 % des parents migrants savent qu'ils peuvent faire appel d'une décision d'orientation (contre 81 % pour les parents non-immigrés)¹²³.

Dans certaines écoles, se développent des « papothèques », des rencontres entre les parents et les enseignants, qui peuvent être appuyées par un traducteur, et pendant lesquelles les uns et les autres échangent autour des pratiques éducatives et culturelles.

122. Secrétaire adjointe FCPE national jusqu'en 2017 et ancienne présidente de la FCPE d'Ille-et-Vilaine.

123. Selon un rapport du Haut Conseil à l'intégration : *Les défis de l'intégration à l'école*, la Documentation française, 2011.

FOCUS SUR LA MALLETTE DES PARENTS

La Mallette des parents est un dispositif destiné à faciliter le dialogue entre les parents et les équipes éducatives et à ainsi renforcer l'implication des parents dans l'école et dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Il s'agit d'un ensemble d'outils (DVD, fiches méthodologiques...) permettant d'organiser des échanges avec les parents, à plusieurs moments-charnières de la scolarité :

- En CP : principalement sur l'apprentissage de la lecture ;
- En 6e : sur l'entrée au collège ;
- En 3e : sur l'orientation (avec la participation possible des élèves).

Trois réunions sont prévues dans l'année avec les parents volontaires et l'équipe enseignante, axées sur l'aide que les parents peuvent apporter à leurs enfants et sur les relations avec l'établissement.

Le coût par établissement est évalué entre 1 000 et 1 500 euros.

Une évaluation a été menée en 2010¹²⁴. On a pu constater, dans les classes qui ont bénéficié du dispositif, y compris pour les élèves →

124. Menée par l'École d'Économie de Paris, dans un rapport remis au Haut-Commissaire à la Jeunesse, Martin Hirsch, en janvier 2010

dont les parents n'ont pas participé au dispositif, une baisse de l'absentéisme, des exclusions temporaires, des avertissements et, à l'inverse, une hausse des distinctions. 80 % des familles des classes tests n'ont jamais été convoquées par le collège, contre 72 % dans les classes témoins.

Les effets sont significatifs en termes de motivations et de comportement, ils sont identifiables sur les résultats scolaires à plus long terme. Ce dispositif léger et peu coûteux prouve l'efficacité de l'implication des parents dans l'école.

LE FASCICULE ÉCRIT ET ORAL DE LA FCPE

La FCPE, Fédération des Conseils de Parents d'Élèves, a produit, depuis 2008, un outil en ligne permettant la formation des parents d'élèves. Il précise ce qui est obligatoire et ce qui est interdit à l'école, explique à quoi sert cette dernière, et comment s'y comporter. Un document a été conçu en partenariat avec ATD Quart Monde. Il est accessible dans la plupart des langues du monde, et en version audio, afin de répondre aux questions, même les plus simples.

PROPOSITION 57

DÉPLOYER MASSIVEMENT LES ATELIERS « OUVRIR L'ÉCOLE AUX PARENTS POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ».

PROPOSITION 58

METTRE EN PLACE, AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, EN LIEN AVEC LES FÉDÉRATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES, DES JUMELAGES/PARRAINAGES DE PARENTS D'ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS AVEC DES PARENTS PLUS INSTALLÉS, QUI POURRONT LES ACCOMPAGNER.

Impliquer les parents dans l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants

On a vu que les choix d'orientation des jeunes issus de l'immigration étaient marqués par la culture familiale. Les parents sont les mieux placés pour accompagner leur enfant dans leur choix de vie, mais ils sont entravés dans leur capacité à aider leur enfant, notamment lorsqu'il leur manque des éléments de compréhension du système français. Une fois informés et confortés, ils redeviendront un appui.

PROPOSITION 59

SUIVANT LA RECOMMANDATION DU COMITÉ DES MINISTRES DU CONSEIL DE L'EUROPE - REC (2008) 4¹²⁵, METTRE EN PLACE UN SERVICE DE CONSEILS ET D'ORIENTATION DANS LES ÉCOLES QUI IMPLIQUE LES PARENTS.

Les établissements scolaires devraient offrir aux parents migrants un service de conseils et d'orientation sous la forme de consultations en groupe ou individuelles et, si possible, une formation visant à améliorer leur capacité à participer à l'éducation de leurs enfants, à leur développement et à leur intégration.

3. PAPAOUTAI ? L'IMPLICATION DES PÈRES IMMIGRÉS DANS LA RÉUSSITE DE LEURS ENFANTS

Lorsqu'on évoque le soutien à la parentalité, dans les faits, il s'agit surtout de soutien à la maternité... La

125. Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales.

plupart des dispositifs accompagnant les familles mobilisent principalement les mères. C'est aussi vrai pour les familles issues de l'immigration. D'autant plus qu'il y a beaucoup de familles monoparentales parmi elles. L'implication des pères reste difficile.

Pourtant, les pères peuvent avoir un rôle majeur d'inspiration, notamment pour les garçons, qui sont davantage touchés par l'échec scolaire. Certains établissements sont particulièrement vigilants quant à l'implication des pères, en leur expliquant notamment que – même sans diplôme - ils ont un rôle crucial en manifestant leur intérêt pour le parcours scolaire de leurs enfants.

PROPOSITION 60

DÉVELOPPER DES DISPOSITIFS DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ QUI VISENT DIRECTEMENT LES PÈRES. UNE COMMUNICATION CIBLÉE ET DES THÈMES ADAPTÉS PEUVENT SUSCITER DAVANTAGE D'ADHÉSION.

PARTIE VII

CAPITALISER SUR L'ENVIE DE REUSSIR DES JEUNES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS



Comme le souligne Ravi K.S. Kohli¹²⁶, en tant que migrants, les mineurs non accompagnés (MNA) sont protégés par la Convention relative au statut des réfugiés de 1951. Cependant, la Convention des Nations Unies de 1989, relative aux droits de l'enfant (CIDE), offre un cadre plus large pour garantir le bien-être des mineurs isolés demandeurs d'asile. À leur besoin d'asile et à la reconstitution de réseaux sociaux s'ajoute la construction d'un projet éducatif.

« Lors de l'évaluation et de la détermination de l'intérêt supérieur d'un enfant ou des enfants en général, l'obligation de l'État d'assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires pour son bien-être [...] doit être prise en considération. Les termes « protection et soins » doivent également être lus dans un sens large, car leur objectif n'est pas énoncé de manière limitée ou en termes négatifs (tels que « pour protéger l'enfant du

mal »), mais plutôt en relation avec l'objectif global d'assurer le « bien-être » et le développement de l'enfant. Le bien-être des enfants, au sens large, comprend leurs besoins de base, physiques, éducatifs et émotionnels, ainsi que leurs besoins d'affection et de sécurité » (Comité des Nations Unies sur les droits de l'enfant, 2013).

Les MNA ont certes des besoins spécifiques, mais aussi leurs besoins fondamentaux, comme tout autre enfant pris en charge en protection de l'enfance.

Comme le remarque Clémence Chusseau, cheffe de Projet Afrique de l'Ouest aux Apprentis d'Auteuil¹²⁷ : « Avec nos partenaires européens, nous avons la conviction que la question de l'intégration des jeunes MNA n'est pas un 'mystère', mais plutôt dépend de notre capacité à voir ces jeunes comme des citoyens potentiels, et de la capacité de chaque État à leur donner la chance de réussir. »

126. Professor of Child Welfare, University of Bedfordshire

127. Entretien avec les auteurs

1. Que sait-on des mineurs non accompagnés ?

Début 2019, on estimait qu'il y avait près de ~40 000 mineurs non accompagnés (MNA) en France¹²⁸ et 17 000 nouveaux MNA reconnus durant l'année 2019, soit 6,7 fois plus qu'en 2002.

On note quand même une difficulté de chiffrage : si la Mission MNA (MMNA), au sein de la Sous-Direction des Missions de Protection Judiciaire et d'Éducation du ministère de la Justice, publie des statistiques sur les MNA identifiés depuis 2014-2015, il se peut que ces chiffres soient incomplets en raison de mineurs isolés non identifiés. Par ailleurs, on notera l'absence de statistiques fiables avant 2014-2015, hormis quelques estimations ad hoc

128. Source : Président de l'Assemblée des Départements de France.

triangulant plusieurs sources associatives, comme les Études typologiques de 2002 et 2012¹²⁹.

L'inflation du nombre de MNA stabilisée en 2019

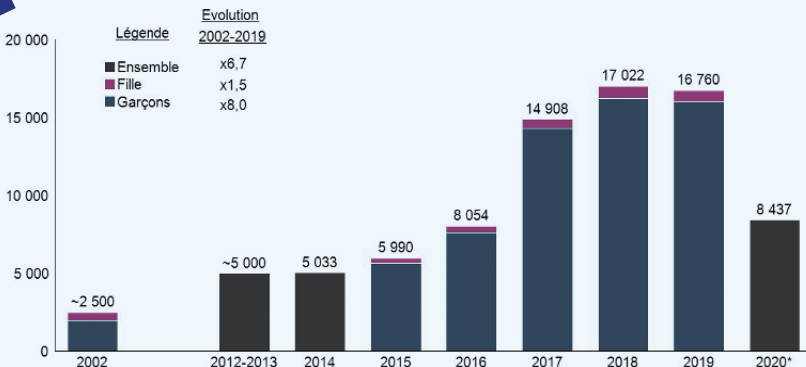
Le nombre de MNA demandant protection en France a augmenté ces vingt dernières années, même s'il s'est stabilisé en 2019 pour la première fois. Par ailleurs, la situation sanitaire va engendrer un nombre bien moindre de migrations en 2020 : seulement ~8 500 identifiés jusqu'à novembre.

Ce sont très majoritairement des garçons (~95 %)

Cela s'explique par deux effets distincts. Il est tout d'abord probable

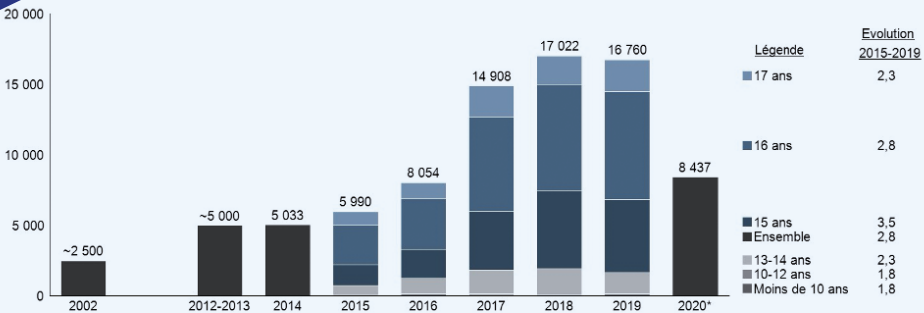
129. Angéline Étiemble.

Figure 1 : Évolution des flux de MNA identifiés, répartis par sexe (2002 – 2020, #)



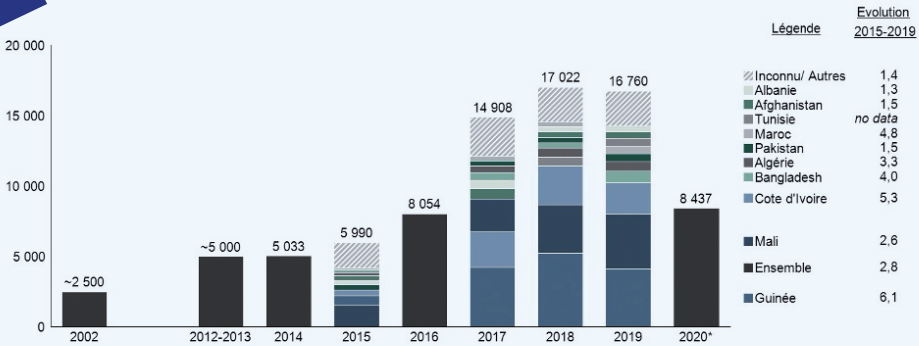
Note : (*) Du 1^{er} janvier au 29 novembre 2020. Décomposition affichée quand la donnée était disponible. Source : Études typologiques de 2002 et 2012 - Angéline ÉTIEMBLE ; Rapport d'activité de la MMNA (Mission Mineurs Non Accompagnés) 2015-2019

Figure 2 : Évolution des flux de MNA identifiés, répartis par âge (2002 – 2020, #)



Note : (*) Du 1 janvier au 29 novembre 2020. Décomposition affichée quand la donnée était disponible.
 Source : Etudes typologiques de 2002 et 2012 - Angéline ETIEMBLE ; Rapport d'activité de la MNA (Mission Mineurs Non Accompagnés) 2015-2019

Figure 3 : Évolution des flux de MNA identifiés, répartis par origine (2002 – 2020, #)



Note : (*) Du 1 janvier au 29 novembre 2020. Décomposition affichée quand la donnée était disponible.
 Source : Etudes typologiques de 2002 et 2012 - Angéline ETIEMBLE ; Rapport d'activité de la MNA (Mission Mineurs Non Accompagnés) 2015-2019

que les jeunes filles soient moins nombreuses à partir de leur pays. Par ailleurs, le fait que leur vulnérabilité en fasse des proies faciles pour les réseaux d'exploitation et des victimes potentielles de la traite des êtres humains (TEH), il est à craindre que ces mêmes réseaux fassent obstacle à leur protection par les services de la protection de l'enfance et donc qu'elles ne soient pas identifiées.

La majorité des MNA affichent entre 15-17 ans à leur arrivée

~80-90 % d'entre eux déclarent appartenir à cette tranche d'âge. a question de l'âge des MNA est un sujet délicat, leur prise en charge étant liée à leur minorité, les jeunes majeurs ont intérêt à minorer leur âge.

Enfin, ~60 % viennent de Guinée, du Mali ou de la Côte d'Ivoire

Les pays du Maghreb représentent ~10 % des flux au total. On note parmi les principales autres origines : Pakistan, Afghanistan, Bangladesh et Albanie (voir figures 1, 2 et 3).

Une dépense qui augmente fortement

La dépense liée à la prise en charge des MNA a fortement augmenté en raison de l'accroissement de leur

nombre. Son coût est estimé en 2018 à un total de 1,9 à 2 milliards d'euros, soit ~3 % des budgets départementaux (voir figure 4).

Figure 4 : Dépense liée à la prise en charge des MNA

<i>Estimation pour 2018</i>	Coût unitaire annuel	Nombre	Coût total annuel
Phase 1: Identification et qualification de la minorité & isolement	19 000 – 20 000 € par évaluation <i>(prise en charge et hébergement d'urgence)</i>	40 000 évaluations dont 17 000 MNA reconnus & confiés (<i>flux</i>)	760 - 800 millions €
Phase 2: Répartition départementale par la MMNA			
Phase 3: Accompagnement au titre de l'ASE	50 000 € par MNA <i>(prise en charge par l'ASE)</i>	23 000 MNA* (<i>stock</i>)	1 150 millions €
Total			1 900 – 1 950 millions €

Note: (*) L'ADEF estime à 40 000 le nombre de MNA fin 2018 (incl. les jeunes en accueil provisoire ~17 000 reconnus & confiés en 2018)
Source: MMNA-ADT, Commission des affaires sociales

FOCUS SUR LE CARNET NUMÉRIQUE « MINEURS NON ACCOMPAGNÉS »

Les Apprentis d'Auteuil ont mené pendant 3 ans, avec 7 autres partenaires européens - associations et universités -, un projet d'échanges de pratiques et de savoirs ayant abouti à la création d'une formation en ligne, à destination des professionnels, le Carnet Numérique « mineurs non accompagnés », qui apporte des réflexions, pratiques et outils inspirants pour mieux accompagner et intégrer les jeunes MNA. Il revient notamment sur les fondamentaux éducatifs au cœur de cet accompagnement. L'objectif est d'apporter des clés de compréhension aux professionnels et aux associations accompagnant au quotidien ces jeunes pour qu'ils réussissent leur parcours de vie dans leur nouveau pays d'accueil.

<https://www.apprentis-auteuil.org/index.php?id=1840>

PROPOSITION 61

DANS TOUT PROJET À DESTINATION DES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS, VÉRIFIER EN AMONT QUE LES BESOINS FONDAMENTAUX SONT PRIS EN CHARGE, ET NOTAMMENT LEURS BESOINS ÉDUCATIFS QUI DOIVENT ÊTRE AU CŒUR DE L'ACCOMPAGNEMENT.

PROPOSITION 62

DIFFUSER LARGEMENT AUPRÈS DES PROFESSIONNELS QUI INTERVIENNENT AUPRÈS DES MNA LE CARNET NUMÉRIQUE « MINEURS NON ACCOMPAGNÉS », QUI PROPOSE DES RÉFLEXIONS, DES PRATIQUES ET DES OUTILS POUR UN MEILLEUR ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES.

2. Mieux accompagner le parcours des MNA en France

1. DÉVELOPPER UNE PRISE EN CHARGE GLOBALE

Ces jeunes doivent prendre en charge des situation juridiques et administratives particulièrement lourdes et longues. Ils ont besoin d'être accompagnés par une personne familiarisée avec ces démarches. Si un professionnel les décharge de cette préoccupation, ils seront beaucoup plus à même de se concentrer sur leurs apprentissages. De plus, il peut être utile que les professionnels qui entourent ces enfants aient des éléments de contexte géopolitiques qui les aident à comprendre ce que les jeunes ont pu vivre. Mais surtout, il est important qu'ils soient formés à l'accueil et à l'écoute, pour comprendre leurs difficultés et leurs besoins, et ainsi mener un accompagnement vraiment efficace.

Accompagner globalement ces jeunes demande donc des compétences transversales particulières. Des postes de « référents MNA » ont été créés dans certaines structures mais, aujourd'hui, leurs titulaires ne reçoivent pas de formation particulière.

Par ailleurs, l'ensemble des professionnels travaillant auprès de ces jeunes devraient recevoir un rudiment de ces compétences.

Soulignons que, dans le meilleur des cas, ces jeunes sont entourés par de multiples professionnels auxquels ils doivent expliquer leur situation. Par exemple, des jeunes ayant traversé la Libye et ayant subi des tortures peuvent être amenés à raconter à chaque intervenant leur parcours, et revivre à chaque fois cette épreuve. Il peut être adapté de leur offrir un accompagnement global.

PROPOSITION 63

OFFRIR AUX MNA UN ACCOMPAGNEMENT GLOBAL AVEC UN RÉFÉRENT UNIQUE SUR LE PLAN JURIDIQUE, ÉDUCATIF ET PERSONNEL, EN DÉVELOPPANT DES POSTES SPÉCIALISÉS POUR L'ACCUEIL DES MNA.

PROPOSITION 64

FORMER DES « RÉFÉRENTS MNA » AFIN DE REMPLIR CETTE MISSION. ILS SÉRAIENT ÉGALEMENT CHARGÉS DE FORMER LES AUTRES ÉDUCATEURS DE LEUR STRUCTURE AUX PROBLÉMATIQUES DES MNA ET À CERTAINES BASES D'ÉCOUTE ET DE PÉDAGOGIE BIENVEILLANTE.

Les MNA arrivent avec un lourd bagage

Les parcours des MNA comportent quasiment toujours des traumatismes. Bien des jeunes ont connu la faim, la misère, mais aussi l'esclavage, la torture, le viol... Ces douleurs ont pu être enfouies, mais sont prêtes à ressurgir de façon parfois violente, à travers des réactions excessives à un événement anodin.

Dans son rapport alternatif thématique 2020 sur les mineurs isolés étrangers¹³⁰, France Terre d'Asile insiste sur cette problématique : « Sur le plan psychologique, un cumul de traumatismes, souvent lié

130. Rapport alternatif thématique au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies dans le cadre de l'examen de l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant par la France, décembre 2020.

à des événements dans le pays d'origine, au parcours migratoire et à leur arrivée dans les pays d'accueil, fait apparaître une santé mentale particulièrement dégradée et une prévalence dans les troubles post-traumatiques tels que les troubles anxieux ou les états dépressifs. Un jeune sur dix reçu en consultation médicale dans les programmes de Médecins du Monde France en 2017 présentait un trouble d'ordre psychologique¹³¹ ».

TÉMOIGNAGE CAROLINE MAIGNÉ, CHARGÉE D'INSERTION AUX APPRENTIS D'AUTEUIL DE MEUDON

Caroline Maigné, chargée d'insertion aux Apprentis d'Auteuil de Meudon, raconte qu'une jeune ivoirienne avait montré une grande agitation en entendant une règle métallique tomber par terre, et que l'enseignant avait voulu l'exclure du cours. Après avoir pris le temps de l'accompagner, il s'est avéré que ce bruit avait réveillé la mémoire de son excision pendant laquelle l'outil était tombé.

Les psychologues nous ont appris depuis longtemps que les traumatismes reviennent en mémoire lorsque la personne qui les a traversés se sent en plus grande sécurité. En un sens, l'accueil de cette jeune fille avait porté ses fruits... Mais les éducateurs n'ont pas toujours les clés pour le comprendre, et peuvent ajouter des maladroites, voire des violences, à la souffrance passée.

131. Médecins du Monde, *Observatoire de l'accès aux droits et aux soins dans les programmes de Médecins du Monde en France*, rapport 2017.

Parmi les situations les plus anxieuses qui pourraient être évitées, il y a la réévaluation de leur statut de mineur. Lors des transferts de mineurs d'un département à un autre, certains conseils départementaux soumettent le jeune à une nouvelle évaluation, alors même que sa minorité a déjà été reconnue par le conseil départemental et le parquet. Le jeune voit ainsi sa qualité de mineur mise en doute, ce qui remet en cause son statut et le fait retomber dans une grande insécurité. Le ministère des Solidarités et de la Santé a publié un guide¹³² destiné à éviter de procéder à une nouvelle évaluation, coûteuse et délétère. Mais les départements continuent, de plus en plus couramment, à la pratiquer.

PROPOSITION 65

ÉVITER LE RECOURS À LA RÉÉVALUATION. PARALLÈLEMENT, L'ÉVALUATION SOCIALE DE LA MINORITÉ ET DE L'ISOLEMENT SE DOIT D'ÊTRE HARMONISÉE SUR LE TERRITOIRE FRANÇAIS AFIN D'ÉVITER LES DISPARITÉS ENTRE DÉPARTEMENTS.

PROPOSITION 66

PROCÉDER À LA MISE EN PLACE SYSTÉMATIQUE D'UN PARCOURS DE SANTÉ DÈS L'ARRIVÉE DE L'ENFANT, PRÉVOYANT UN BILAN MÉDICAL INCLUANT UNE ÉVALUATION PSYCHOLOGIQUE, CONFORMÉMENT À L'ARTICLE 24 DE LA CIDE.

132. Guide de bonnes pratiques en matière d'évaluation de la minorité et de l'isolement, décembre 2019.

Une amélioration est à espérer : une incitation à pratiquer le bilan de santé a en effet été mise en place en 2019. Il est devenu l'une des trois conditions nécessaires à un remboursement de l'État. Le bilan de santé et l'accès aux soins des enfants, dès leur arrivée, est aussi prévu dans la Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022.¹³³

Les difficultés à l'arrivée en France

Une des difficultés réside dans le fait que, au-delà des longs chemins émaillés de souffrances ou de traumatismes, l'arrivée en France, faite de déplacements et de changements de référents, continue à être déstabilisante pour le jeune. Cette remarque a été formulée à propos des MNA venus d'Afrique de l'Ouest. Dans le cadre des changements et transferts de l'hôtel d'accueil aux différents MECS et services, il est commun d'observer certaines réticences du MNA, voire une perte de confiance ou un repli sur soi. Le fait de changer de service engendre un changement d'éducateur, et cette transition est souvent précipitée sans une préparation du MNA en amont. Un jeune peut vivre cela comme une rupture, ce qui peut parfois avoir des effets néfastes sur sa stabilité émotionnelle. Il se retrouve donc dans une situation encore plus vulnérable. Il sera important de poser la question et de travailler sur les effets de ces changements, qui peuvent être récurrents tout au long de son parcours¹³⁴.

133. Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022 : Garantir à chaque enfant les mêmes chances et les mêmes droits, p.19. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dossier_de_presse_-_strategie_nationale_de_prevention_et_protection_de_l_enfance_vf.pdf.

134. Réflexion de Clémence Chusseau, cheffe de service Afrique de l'Ouest aux Apprentis d'Auteuil.

FOCUS SUR UN MODÈLE D'INTÉGRATION DÉVELOPPÉ EN ÉCOSSE

Le Scottish Guardianship Service, un modèle d'accueil et de soutien aux MNA en Écosse. Ce dispositif de parrainage vise les enfants, les jeunes demandeurs d'asile et les victimes de la traite qui arrivent seuls en Écosse. Ayant subi de graves traumatismes, ils doivent faire face au fait d'être séparés de leurs familles dans un nouveau pays dans lequel ils sont également confrontés à des barrières linguistiques et culturelles. Au-delà du soutien humain, les tuteurs procurent une aide administrative dans les processus d'immigration et d'aide sociale, tout en leur procurant des informations et des conseils. Ils les aident à la fois à comprendre tout le processus, mais aussi à raconter leur histoire. Ils sont vigilants à rendre ces jeunes les plus autonomes possibles, et s'assurent qu'ils peuvent réellement s'exprimer tout au long du processus. Depuis l'adoption, en 2015, de la loi sur la traite et l'exploitation des êtres humains, l'association travaille en partenariat avec le Scottish Refugee Council.

<https://www.aberlour.org.uk/a-decade-of-trhe-scottish-guardianship-service/>

Le temps trop court de l'intervention sociale

8 MNA sur 10 arrivant sur le territoire national déclare avoir entre 15 et 17 ans. Or, ils doivent pouvoir justifier d'un statut régularisé à leurs 18 ans pour poursuivre leur parcours en France, ce qui laisse peu de temps aux équipes pour stabiliser leur situation juridique. Cette urgence oblige les éducateurs à se focaliser sur le volet administratif, souvent aux dépens d'une prise en charge éducative plus profonde et durable. Cette situation interroge les travailleurs sociaux. Ne pouvant approfondir les liens avec les jeunes, dans un temps particulièrement réduit, l'éducateur peut avoir l'impression de ne pas pouvoir faire convenablement son travail d'accompagnement éducatif.

L'obtention d'un Contrat jeune majeur permet d'allonger la durée de ces droits, et favorise donc une intégration réussie. Mais, comme le souligne France Terre d'Asile : « Alors que leur profil, caractérisé par la difficulté d'insertion et l'absence de soutien familial, correspond parfaitement aux critères d'attribution des Contrats jeune majeur, les mineurs isolés étrangers ont de plus en plus de mal à en obtenir. »

Face à la progression des coûts de prise en charge, certains départements affichent des conditions toujours plus strictes pour l'accord de contrats jeunes majeurs, surtout pour les anciens mineurs non accompagnés. Les fortes différences de prise en charge d'un département à l'autre créent des injustices fortes entre les jeunes.

PROPOSITION 67**HARMONISER L'ACCÈS AU CONTRAT JEUNE MAJEUR SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE.****La dimension culturelle/interculturelle de la prise en charge des MNA**

Il est attendu d'un jeune arrivé sur le territoire qu'il s'adapte immédiatement. La difficulté linguistique est bien identifiée, mais la question des difficultés à entrer dans une société parfois très différente de son milieu d'origine est plus rarement évoquée. Ces jeunes sont particulièrement souples et motivés, mais les incompréhensions restent importantes.

« Il existe de nombreuses zones d'ombres dans le processus de prise en charge des Mineurs Non Accompagnés. Les trajectoires, parcours, et vécus des MNA sont très variables et beaucoup de facteurs peuvent être aujourd'hui source d'incompréhensions entre

IL EST ATTENDU D'UN JEUNE ARRIVÉ SUR LE TERRITOIRE QU'IL S'ADAPTE IMMÉDIATEMENT. LA DIFFICULTÉ LINGUISTIQUE EST BIEN IDENTIFIÉE, MAIS LA QUESTION DES DIFFICULTÉS À ENTRER DANS UNE SOCIÉTÉ PARFOIS TRÈS DIFFÉRENTE DE SON MILIEU D'ORIGINE EST RAREMENT ÉVOQUÉE.

les MNA d'origine ouest-africaine et les professionnels du travail social français. L'approche interculturelle et les connaissances linguistiques favorisent des échanges réguliers et profonds avec les MNA sur les parcours, les inquiétudes, les attentes, mais aussi une meilleure compréhension des comportements de chacun. Cette intervention est fondamentale pour faciliter ensuite les relations et les différentes étapes du parcours, voire également adopter des approches d'accompagnement différentes selon les situations des jeunes »¹³⁵.

FOCUS SUR FUTUR AU PRÉSENT, EN PARTENARIAT AVEC LES APPRENTIS D'AUTEUIL

La prise en compte interculturelle dans l'accompagnement. L'objectif de ce projet est de renforcer les compétences et connaissances des travailleurs sociaux européens prenant en charge des MNA par la venue de travailleurs sociaux ouest-africains sur des temps d'immersion (de 2 semaines jusqu'à 1 mois).

Tous les accompagnements et prises en charge mènent à une meilleure compréhension du fonctionnement du pays et des attendus de comportement, que les jeunes ingèrent « au fil de l'eau », ou grâce à des conseils ciblés.

On peut également aider à franchir ce pont grâce à des pratiques artistiques.

¹³⁵. Propos tenus par le coordinateur et travailleur social sénégalais du projet Futur au Présent

FOCUS SUR L'ART AU SERVICE DE L'INTÉGRATION

Geneviève Guetemme, chercheuse à l'université d'Orléans, utilise les arts pour répondre à certaines problématiques vécues par les migrants.

Elle monte un projet avec des ateliers d'artistes pour faire de l'art une porte d'entrée et un accélérateur d'apprentissage en linguistique et des comportements socioculturels attendus en France.

Ses travaux ont l'avantage d'être en lien avec des équipes internationales qui ouvrent la problématique à ce qui est rencontré ailleurs, avec des populations différentes, mais qui demande des clefs identiques. Une équipe de Manchester réfléchit à l'accueil de la communauté pakistanaise. Une équipe israélienne se penche sur l'insertion des Érythréens... Ces recherches mènent à des projets européens répondant au même défi : faire société avec des personnes ayant des codes différents.

Associant chercheurs, artistes, enseignants et migrants, toujours en lien avec l'art, ces recherches permettent de produire des ressources visant à proposer un programme éducatif qui, par exemple, pourrait être utilisé par des écoles.

L'un des intérêts de cette approche faite par des artistes est d'aborder la question par la complexité.

Par exemple, pour le thème de recherche « Migra-Tude », l'université d'Orléans a collaboré avec la Biennale d'art contemporain pour travailler sur la solitude. Les migrants (étudiants, MNA...) sont invités, sur une plateforme dédiée, à parler de leur expérience.

2. « METTRE LE PAQUET » SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Même si le choix du pays où émigrer se fait en partie en fonction de la langue (un grand nombre de MNA viennent d'anciennes colonies et ont des rudiments de français), beaucoup ont besoin de renforcer ou d'apprendre notre langue. Certains sont redirigés vers des classes qui remplissent cette fonction (les UPE2A). Rémi Barbas, qui accueille

ces jeunes dans des foyers d'Apprentis d'Auteuil, souligne les limites du dispositif.

Les jeunes n'ont droit qu'à une année d'UPE2A. S'ils arrivent en cours d'année, « tant pis », ils ne bénéficieront que de la fin de l'année dans la plupart des cas. Parfois, cependant, ils peuvent refaire une année. Les niveaux s'étagent entre les niveaux A1 et B1. On devrait également s'assurer que, tant qu'un niveau A2 n'est pas atteint, le jeune puisse

continuer en UPE2A, le niveau B1 étant même préférable, puisque c'est le niveau minimum requis pour une naturalisation.

Par ailleurs, certains jeunes se voient fermer la porte de Centres de formation par l'apprentissage parce qu'ils n'ont pas le niveau requis en français.

Les niveaux extrêmement variables de français rendent difficile la progression optimale de chacun. « Certains s'ennuient, d'autres ne comprennent pas »¹³⁶. D'autant plus que les enseignants ne sont pas toujours formés à prendre en charge cette diversité.

¹³⁶. Rémi Barbas, responsable d'un foyer des Apprentis d'Auteuil à Dijon

EXEMPLES ACTIVITÉS SOCIO-LANGAGIÈRES DÉPLOYÉES PAR LA PLATEFORME D'ACCUEIL DE MNA D'APPRENTIS D'AUTEUIL À VANNES (56)

Le but est de réfléchir à comment accompagner un MNA sur des actes de la vie quotidienne en le mobilisant dans une activité socio-langagière.

Groupe 1 : Je fais mes courses au supermarché

- Bien préparer l'avant avec le budget, la liste des courses.
- Le pendant = l'explication des prix fixes, la différence entre produits frais/non frais/surgelés, l'identification des prix, payer à la caisse (ne pas négocier les prix...).
- L'après = ranger les courses dans le logement.

Groupe 2 : J'ai rendez-vous pour un stage/apprentissage

- Faire une mise en situation avant le rendez-vous.
- Explication des conventions de stage/du CERFA.
- Travail sur la tenue.
- Identifier le lieu du rendez-vous sur Google Maps par exemple.
- Prévoir l'itinéraire et le temps de transport.
- Travailler la communication avec le patron.

Groupe 3 : Prendre le bus

- Comprendre que le trajet va d'un point A à un point B.
- Regarder la carte des transports.
- Regarder les horaires.
- Où se situe l'arrêt du bus ?
- Quel est le numéro du bus ?
- Quel est le parcours du bus ?
- Quel titre de transport est nécessaire ? Importance de bien le garder durant tout le trajet.
- Ne pas rester sur le marchepied.



Groupe 4 : Je fais mon lit

- Identifier à quoi sert un drap, une housse de couette, un lit, une taie d'oreiller, une alèse.
- Faire le lit avec le jeune les premières fois, puis le laisser faire seul.

Groupe 5 : J'ai rendez-vous à l'hôpital

- L'accompagner quand on peut, car un rendez-vous à l'hôpital, c'est toujours compliqué, même pour nous.
- Que veut dire s'enregistrer ?
- Se repérer sur le plan de l'hôpital.
- Se préparer à être soigné par une femme éventuellement.
- Bien expliquer chaque acte médical dans la mesure du possible.

PROPOSITION 68**POUR RENFORCER L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, DONNER PLUS DE SOUPLESSE AU CLASSE D'UPE2A.**

- **Donner la possibilité de continuer à suivre une classe d'UPE2A de renforcement de français aussi longtemps que le besoin se fait sentir. Pour le moins, une année tronquée ne devrait pas être comptabilisée.**
- **Proposer des classes de niveaux, et localement diriger les jeunes en fonction de leur niveau dans les établissements.**

3. EN FINIR AVEC LA « LOTERIE » DU STATUT

Suspendus à la décision administrative de leur accorder des papiers de séjour, les MNA peinent à se projeter dans un avenir professionnel et personnel. C'est d'ailleurs pour cette raison que la filière d'apprentissage est quasiment la seule à être choisie, car elle assure à la fois l'obtention

des papiers et des ressources suffisantes. Comme le souligne Marie-Anne Robert, directrice de la Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) Jean Zay d'Asnières, « si une formation ne propose pas d'apprentissage, elle sera systématiquement délaissée ». Les structures elles-mêmes privilégient les formations qui pourront leur assurer rapidement l'obtention des papiers et une certaine autonomie. L'étape ultérieure semble assez lointaine pour les encadrants eux-mêmes.

Le parcours d'un des jeunes du foyer illustre ce choix. Il voulait être médecin, et avait réduit ses prétentions à infirmier ou aide-soignant afin d'utiliser les passerelles existantes dans un deuxième temps. Mais il est finalement devenu boulanger, car une opportunité de contrat s'est présentée.

Ahmed : « J'ai envie de faire un bac pro électricité... J'ai un Contrat jeune majeur pour un an. Après un an, je n'aurai plus de Contrat jeune

majeur, plus personne pour payer mon diplôme. Alors que j'aurais besoin de 4 ans. »

Le casse-tête administratif pour obtenir un contrat

Comme le résume un jeune MNA, la situation paraît parfois inextricable : « Tout dépend des papiers. Si on n'a pas de papier, on n'a pas de patron. Si on n'a pas de patron, on peut pas avoir de formation. Si on n'a pas de formation, on n'a pas de papier... ». Le système se mord la queue : il faut un contrat pour obtenir des papiers, mais un patron ne peut pas embaucher sans ces papiers...

Les professionnels qui les entourent développent des trésors d'ingéniosité pour trouver des patrons qui prennent le risque d'embaucher des apprentis avec la promesse qu'ils auront des papiers. Il arrive régulièrement qu'un employeur souhaite embaucher, et qu'un jeune en face veuille travailler, mais que les papiers tardent à rendre les choses possibles. Le système repose entièrement sur l'investissement et l'humanité de personnes qui prennent des risques par rapport au cadre légal. Il faudrait qu'une volonté politique rende la situation fluide. La crise sanitaire et le confinement ont encore plus figé les situations.

En janvier 2021, la grève de la faim de Stéphane Ravacley, boulanger à Besançon, a attiré l'attention sur l'absurdité de certaines situations administratives : un jeune apprenti MNA d'origine guinéenne était menacé d'expulsion parce qu'il venait d'avoir 18 ans alors qu'il était en formation sur un métier en tension – la boulangerie.

Les difficultés d'accès aux documents d'état civil pour les jeunes qui en sont dépourvus compliquent encore la donne. Par exemple, avoir des papiers d'identité est nécessaire pour l'ouverture d'un compte bancaire, ce qui bloque ceux qui pourraient faire un stage ou épargner en vue de leur sortie des dispositifs à 18 ans.

La jurisprudence française a reconnu depuis de nombreuses années que « l'intérêt de la société commande que l'existence de tout enfant soit constatée sur les registres d'état civil » et la loi prévoit la tenue d'un jugement déclaratif de naissance pour pallier l'absence d'état civil. Aujourd'hui encore, pourtant, de nombreux jeunes en sont privés, la France contrevenant ainsi à l'article 8 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui prévoit le rétablissement rapide de l'identité des enfants qui en sont privés.

PROPOSITION 69

ASSOULIR LE CADRE LÉGAL POUR FACILITER LA POSSIBILITÉ POUR LES JEUNES MNA DE SE FORMER EN APPRENTISSAGE, SANS PRISE DE RISQUE POUR LEUR EMPLOYEUR.

PROPOSITION 70

AMÉLIORER LES DÉMARCHES DE RESTITUTIONS D'ÉTAT CIVIL POUR LES MINEURS ISOLÉS ÉTRANGERS ET RAPPELER AUX TRIBUNAUX FRANÇAIS LEUR COMPÉTENCE EN LA MATIÈRE.¹³⁷

¹³⁷. Proposition poussée par l'association France Terre d'Asile.

4. OUVRIR LE CHAMP DES POSSIBLES ET LES RÉSEAUX DE RELATION

Un horizon professionnel limité

En interrogeant un groupe de jeunes MNA accueillis dans le foyer Jean Zay d'Asnières (92), on a pu observer que, pour la plupart, leur ambition faisait le grand écart entre des rêves irréalistes et lointains tels que devenir chanteur, joueur de football ou homme d'affaire... et l'obtention de leur diplôme artisanal (en boulangerie, électricité...) qui n'envisageait pas d'étape ultérieure d'envergure.

Ils connaissent très mal les parcours et filières possibles, ce qui rend difficile pour eux d'envisager un avenir plus large que l'obtention d'un diplôme court que les structures d'accueil leur auront proposé.

Ibrahim, bientôt diplômé d'un CAP Boulangerie en témoigne : « Je ne connais pas d'autre métier. On ne sait pas les métiers qui existent. ».

Moussa complète : « Je rêvais de la médecine. Mais ce n'est pas pour moi, il y a 8 ans d'études après le bac. Il faut avoir de l'argent. ».

LE SYSTÈME REPOSE ENTIÈREMENT SUR L'INVESTISSEMENT ET L'HUMANITÉ DE PERSONNES QUI PRENNENT DES RISQUES PAR RAPPORT AU CADRE LÉGAL.

Actuellement, un jeune dispose de 300 euros pour faire face à ses frais. S'il n'a pas de ressources propres, il ne peut pas envisager de poursuivre ses études.

PROPOSITION 71

PROPOSER AUX JEUNES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS DES RENCONTRES AVEC DES CONSEILLERS D'ORIENTATION À MÊME DE DISCERNER LEURS ENVIES ET LEURS POSSIBILITÉS, TOUT EN LES AIDANT À IMAGINER UN AVENIR AMBITIEUX.

PROPOSITION 72

DÉVELOPPER DES BOURSES ADAPTÉES À LA POURSUITE D'ÉTUDES DES MNA (EN PARTICULIER DANS LES MÉTIERS LES PLUS TENDUS).

Une absence d'entourage soutenant affectivement et financièrement

Pour élargir les horizons, le parrainage tel que celui proposé par Proximité peut se révéler très porteur. Un jeune MNA du foyer Jean Zay d'Asnières, Soumaïta, avait des rudiments de métallerie appris en Afrique. Il a eu, grâce à son parrain, l'opportunité d'entrer dans une grande entreprise de métal, Spark.

Ahmed : « Je n'ai pas de famille, avec des gens qui pourraient me montrer le chemin pour entrer dans une école de foot. Je ne sais pas comment y aller. »

FOCUS SUR PAS DE TV POUR FAVORISER LA RENCONTRE...

À Vannes, Apprentis d'Auteuil accueille des grands MNA dans des logements diffus. Ces jeunes ne sont pas en foyer, ils sont en appartement, avec un accompagnement éducatif : des éducateurs viennent régulièrement pour les suivre et des temps collectifs sont également prévus. Anne Valla, responsable de la plateforme d'accueil des MNA, explique un choix éducatif qui a été fait pour ces jeunes : pas de télévision dans les appartements. « L'objectif est de les inciter à sortir de chez eux, d'entrer en relation avec leurs voisins, leur environnement. Comme ils n'ont pas de grand écran de télévision, pour les matchs de foot, ils sont obligés de sortir, par exemple d'aller au café. Cela leur permet de créer des liens d'amitié, de participer à la vie sociale de la ville et de ne pas vivre dans une bulle entre eux. » Un patron de bar a ainsi été sollicité par des jeunes MNA qui constituaient leur dossier administratif pour avoir un titre de séjour : il pouvait certifier de leur bonne intégration !

PROPOSITION 73

OBJECTIF « UN JEUNE MNA = UN PARRAIN ». DÉVELOPPER MASSIVEMENT LE PARRAINAGE DE PROXIMITÉ POUR LES MNA DE FAÇON À CE QUE CHAQUE JEUNE REÇOIVE UN SOUTIEN PERSONNEL ET AIT UNE PERSONNE DE RÉFÉRENCE À MÊME DE LES INTERROGER EN PROFONDEUR SUR LEURS PROJETS, VOIRE MÊME D'Y CROIRE AVEC - ET POUR - EUX¹³⁸.

138. Pour plus de précisions, voir le rapport de VersLeHaut *De la famille en plus, idées & actions pour développer le parrainage de proximité*, <https://www.verslehaut.org/wp-content/uploads/2020/09/Le-parrainage-de-proximite%CC%81-vdef.pdf>

3. Les MNA, un soutien et un modèle pour les autres jeunes

Leur parcours inspire le respect

Le courage des jeunes mineurs non accompagnés force le respect. Ils s'investissent dans leur formation et semblent croire que ce chemin aboutira au-delà de toute espérance. Des jeunes du foyer Jean Zay expriment avec simplicité que cette motivation est avant tout une question de survie.

Moussa : « Si tu penses que t'es optimiste, tu vas réussir. Si tu es pessimiste, tu ne vas pas réussir. Si quelqu'un a peur, il est mort. »

Ahmed : « La vie n'aime pas les faibles, elle aime les durs. »

Par ailleurs, en attente de papiers ils font preuve d'une extrême docilité. Comme le remarque Marie-Anne Robert, directrice d'une MECS accueillant principalement des MNA, « ce sont des jeunes qui ne sont pas difficiles à accompagner, ils craignent le moindre faux pas qui remettrait en cause leur parcours de régularisation. ».

Lorsqu'ils rencontrent des jeunes Français décrocheurs, l'effet peut être saisissant. Les MNA, pleins d'envie de réussir et avec si peu de moyens, secouent ces jeunes qui ont fait face à des difficultés beaucoup moins lourdes. Le parcours des MNA, souvent très difficile, impressionne les jeunes décrocheurs.

D'autant plus que, parmi les décrocheurs se trouvent parfois des jeunes

dont les parents ou les grands-parents ont connu une migration, comme les jeunes MNA. Souvent, l'espoir de leurs parents était justement de donner de meilleures chances à leurs enfants. Les jeunes renouent indirectement avec le récit de leurs parents.

Leur investissement scolaire : l'école peut entraîner les autres

Les MNA misent beaucoup sur l'école, qu'ils considèrent comme une grande chance, ce qui peut aider les jeunes décrocheurs à changer de perspective.

Voici les propos d'un jeune MNA du foyer Jean Zay d'Asnières: « Un jour, je vais avoir tout. Les choses vont de mieux en mieux: maintenant, je suis scolarisé! Je rêvais de faire de la peinture en bâtiment, et je suis en formation ».

Des lieux pour partager

Pour que ces échanges puissent avoir lieu, il manque aujourd'hui des occasions de partage. Les foyers de l'ASE qui accueillent des MNA offrent une mixité entre étrangers ayant vécu des parcours migratoires différents mais, la plupart du temps, ils accueillent assez peu de jeunes Français nés en France de parents français.

LES MNA, PLEINS D'ENVIE DE RÉUSSIR ET AVEC SI PEU DE MOYENS, SECOUENT CES JEUNES QUI ONT QUI ONT FAIT FACE À DES DIFFICULTÉS BEAUCOUP MOINS LOURDES. LE PARCOURS DES MNA, SOUVENT TRÈS DIFFICILE, IMPRESSIONNE LES JEUNES DÉCROCHEURS.



PROPOSITION 74

PERMETTRE DE LA MIXITÉ DANS LES FOYERS EN MÉLANT DES JEUNES AUX PARCOURS DIFFÉRENTS. MULTIPLIER LES OCCASIONS INFORMELLES DE RENCONTRES AMICALES.

FOCUS SUR L'ACCUEIL DES JEUNES MIGRANTS DANS LE RÉSEAU DON BOSCO ACTION SOCIALE

Les plateformes MNA Don Bosco

En novembre 2016, lors du démantèlement de la jungle de Calais par l'État, le Préfet des Landes a demandé à l'Institut Don Bosco (IDB) de recevoir, sous 48 heures, 12 jeunes Afghans. En répondant à cette demande, l'Institut a pris conscience de quatre évidences :

- L'IDB, s'il se voulait fidèle à son histoire, devait répondre à cet afflux massif de jeunes mineurs isolés (MNA) ;
- Ces jeunes sont des enfants comme les autres, mais leurs parcours et leurs situations administratives créent des obligations particulières d'encadrement ;
- Les dispositifs départementaux des MECS (Maisons d'Enfants à Caractère social) étaient saturés ;
- L'internat pouvait être une solution pour certains, mais devait être privilégié l'habitat individuel ou en co-location.

Depuis 2016, l'IDB a ouvert plusieurs plateformes MNA en répondant à des appels à projets de différents départements. La prise en charge éducative repose sur un accueil bienveillant et digne de chaque jeune et sur la prise en compte de tous les aspects de sa vie : santé, scolarité, apprentissage de l'autonomie, maintien des liens avec la famille d'origine quand cela est possible, socialisation et vie culturelle, apprentissage du français, citoyenneté, régularisation de la situation administrative. L'hébergement est assuré en diffus. Est accordée une importance fondamentale à la scolarité et à l'insertion professionnelle : à ce jour, plus de 90 % des jeunes accueillis sont engagés dans un processus de scolarité ou d'apprentissage.

Les équipes éducatives sont pluridisciplinaires (éducateurs spécialisés, conseillers en insertion professionnelle, conseillers en économie sociale et familiale, infirmiers, assistants de service social) et travaillent en lien avec tous les partenaires de droit commun, de manière à anticiper et préparer au mieux la sortie de chaque jeune du dispositif.

Odysée au Bocage de Chambéry

Depuis de nombreuses années, la fondation du Bocage à Chambéry accueille des MNA au sein de ses MECS. Elle a également ouvert des dispositifs d'accueil spécifiques de ces jeunes.



« Odyssee » accueille en collectif, dans un pavillon situé sur son domaine à Chambéry, 12 MNA encadrés par une équipe éducative pluridisciplinaire affectée au fonctionnement du pavillon. 3 autres MNA vivent, de manière plus autonome, en appartement sur le site de la fondation.

Le SHE (Service d'hébergement extérieur) accueille en hébergement diffus (studios en ville, chambres en FJT) une vingtaine d'autres.

Notons enfin l'accueil en « Familles solidaires » - un dispositif imaginé par le Département de Savoie, qui a confié sa réalisation à la fondation du Bocage -, de 15 MNA, bénéficiant d'une tutelle d'État exercée par le Département.

Association Maison internationale Garelli 14 (AMIG 14)

Il s'agit d'un dispositif d'accueil de 48 jeunes MNA confiés par le service d'aide sociale à l'enfance du Calvados. Durant la semaine (du lundi matin au vendredi après-midi), les jeunes vivent en inclusion dans deux internats de lycées professionnels salésiens : l'institut Lemonnier à Caen (Calvados) et le lycée Don Bosco à Giel (Orne). Ils fréquentent en journée les cours dans des filières de l'industrie et du bâtiment, et participent en soirée à la vie de l'internat, ce qui leur permet d'être inclus dans des groupes de vie avec d'autres jeunes Français.

Une prise en charge spécifique, par des éducateurs spécialisés, est mise en place le week-end (du vendredi soir au lundi matin), comportant des cours FLE (Français Langue Étrangère), un soutien psychologique, une éducation à la citoyenneté, des pratiques culturelles (sorties, visites) et sportives (inscription dans des clubs sportifs).

Ce dispositif donne entière satisfaction, tant dans la dimension de la formation professionnelle (on note un fort investissement des MNA dans les cursus de formation) débouchant sur une réelle qualification que dans l'insertion dans la société française, grâce à de multiples échanges avec de jeunes Français de leur âge.

Garelli 95

Cinq associations du réseau Don Bosco Action Sociale (Institut Don Bosco, Le Valdocco, AEPCR, Cité de l'Espérance, Notre-Dame de Montmélian) se sont fédérées en 2019 pour répondre à l'appel à projet lancé par le Conseil départemental du Val-d'Oise (Région parisienne) pour l'accueil de 60 MNA. A été mis en place (ouverture début 2020) un dispositif pour l'accueil diffus et l'accompagnement socioprofessionnel de ces adolescents.

En ce qui concerne l'hébergement, est privilégié l'accueil dans des pavillons, certains pouvant être partagés entre MNA et jeunes étudiants du campus de Cergy-Pontoise, ce qui constitue une belle expérience de mixité sociale. En ce qui concerne la formation, celle-ci est dispensée, pour les plus en difficulté, par différents centres d'accueil de jour ; pour les autres, ils sont scolarisés soit en apprentissage, soit au sein d'un collectif d'employeurs partenaires.

En ce qui concerne l'accompagnement, que ce soit sur le plan éducatif ou social, celui-ci se fait de manière personnalisée par les membres de l'équipe (éducateurs spécialisés, scolaires, sportifs, assistants de service social, conseillers en économie sociale et familiale, aides-soignants). Est également mis en place un réseau de parrainage par des bénévoles travaillant selon les principes de la Charte de parrainage de proximité mise en place par le réseau DBAS.

Au total, 900 jeunes MNA sont accueillis dans ces dispositifs spécifiques qui portent le nom du premier jeune migrant accueilli à Turin en 1841 par Don Bosco : Garelli. A ce nombre s'ajoutent une centaine de MNA accueillis dans les Maisons d'enfants à caractère social du réseau Don Bosco Action sociale.

CONCLUSION


La question à laquelle nous avons voulu répondre dans ce rapport n'est pas « Êtes-vous pour ou contre l'immigration ? Faut-il ouvrir ou fermer les frontières ? ». Cela n'est pas de notre ressort.

La question à laquelle nous avons voulu répondre est l'un des plus grands défis éducatifs de notre époque : « Plusieurs millions de jeunes pleins de ressources et de potentiel sont présents en France. Leurs familles ont choisi notre pays comme la promesse d'un avenir meilleur. Pourtant, ils font face à des défis particuliers qui pénalisent leur réussite et leur capacité à contribuer à l'aventure nationale. Que voulons-nous leur proposer ? ».

Nous pouvons fermer les yeux sur ces difficultés éducatives. Nous pouvons laisser se débrouiller ces jeunes, tant bien que mal, pour trouver leur voie de réussite dans les conditions actuelles. Une partie réussira très bien – et le fait déjà - malgré les obstacles. Mais beaucoup resteront sur le bord du chemin, où grandiront la colère et le ressentiment. Nous perdrons alors beaucoup dans ce grand gâchis.

Mais nous pouvons aussi sortir du déni et regarder en face les défis particuliers que posent à notre système éducatif la présence en France de plus de 4,3 millions de jeunes issus de l'immigration, particulièrement concentrés dans certaines zones de notre territoire. Nous pouvons alors entreprendre un effort éducatif majeur, avec autant de générosité que d'exigence. Nous pouvons alors développer massivement tant d'initiatives qui font déjà leurs preuves sur le terrain à petite échelle :

- Nous pouvons nous attaquer à tous les freins internes qui handicapent particulièrement ces jeunes : le déracinement et le malaise identitaire, la faible maîtrise de la langue, la fermeture de l'horizon spatial et temporel... ;

- 
- Nous pouvons renforcer l'investissement éducatif, pour faire du sur-mesure dans nos écoles et combler dès le plus jeune âge les lacunes, avant qu'elles ne creusent et deviennent des fardeaux trop lourds ;
 - Nous pouvons remettre à plat la carte scolaire pour passer d'une ségrégation subie à une mixité choisie ;
 - Nous pouvons renforcer l'engagement des entreprises pour ouvrir le champ des possibles et proposer des parcours d'ascension sociale par le travail ;
 - Nous pouvons conforter les parents dans leurs missions, en leur faisant confiance et en les soutenant ;
 - Nous pouvons changer de regard sur les mineurs non accompagnés pour capitaliser sur leur soif de réussir.

Et alors, nous gagnerons.

Nous gagnerons la fierté d'être fidèles à ce qui fait le génie français. Nous gagnerons la joie de faire rayonner et de partager une langue, une culture, un art de vivre qui attirent et auxquels nous sommes attachés. Nous gagnerons la gratitude de ceux qui ont trouvé en France un accueil et les moyens d'accomplir leurs rêves. Nous gagnerons de la créativité, de la diversité, de l'envie pour renouveler, enrichir et poursuivre notre destin commun. Nous gagnerons ensemble, ceux qui sont nés ici et ceux qui sont nés ailleurs, le bonheur de faire grandir la liberté, l'égalité, la FRATERNITÉ.

À nous de choisir !

REMERCIEMENTS

Tout en précisant qu'elles ne sauraient être tenues responsables des propos émis dans ces pages, nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à la réflexion de VersLeHaut, et notamment :

- Les membres de son comité directeur ;
- Les membres de son conseil scientifique ;
- Les associations partenaires.

Et toutes les personnes rencontrées ou qui ont nourri notre réflexion par des apports écrits :

Les jeunes et les éducateurs du foyer Jean Zay, à Asnières (ALEFPA) ; les jeunes et les éducateurs de l'internat éducatif et scolaire St Jean, à Sannois (Apprentis d'Auteuil) ; les parents de la Maison des familles des Buissonnets à Marseille.

Camille Amilhat, doctorante en science politique au CESSP-CNRS

Philippe Aubry, micro-lycée pour « décrocheurs » de 16-25ans français et allophones

Jean-Louis Auduc, ancien directeur de l'IUFM de Créteil, membre du conseil de sages de la laïcité du ministère de l'Éducation nationale

Rémi Barbas, chef de Service Éducatif, Service des Fils de Noé à Dijon, Apprentis d'Auteuil

Philippe de Beauregard, directeur pédagogique, Espérance Banlieues

Romuald Benmoussa, éducateur spécialisé, à la plateforme MNA

René Cassin, service Oscar Roméro, Apprentis d'Auteuil

Zoé Bourgeat, étudiante

Sandrine Caroff-Urfer, enseignante en BTS au lycée Bréquigny, QPV Rennes (entretien)

Samia Chiki, journaliste, participant à l'association EspoirEtCréation, doctorante à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)

Clémence Chusseau, cheffe de projet Afrique de l'Ouest, Apprentis d'Auteuil

Sylvie Cohen, formatrice de formateurs en français langue étrangère

Brigitte Compain ex-vice-présidente FCPE (jusqu'en 2017)

Thierry Couvert-Leroy, responsable du pôle Education/Petite Enfance de La Croix Rouge Française

Sylvie Da Costa, chargée de mission « Mixités » au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

Marie Derain, inspectrice de la justice et ancienne défenseuse des droits des enfants

Marie-Paule Doudard, enseignante coordinatrice école-famille, Saint Jean-Baptiste de La Salle, Laval

Bénédicte Duchaffaut, sociologue, animatrice ateliers parents de la Maison des Familles de Grenoble

Jeane Dufour, responsable de la Maison des familles des Buissonnets à Marseille

Geneviève Guetemme, enseignante chercheuse, université d'Orléans

Chems-Eddine Haffiz, recteur de la Grande mosquée de Paris

Patricia Humann, coordinatrice du pôle EPEJ (École, petite enfance, jeunesse), Union nationale des Associations familiales (Unaf)

Patrick d'Hérouville, directeur général de l'association du réseau Espérance Banlieues

Isia Khalfi, avocate

Abdellilah Laloui, fondateur de l'association Tous Curieux !

Barbara Lau, dramathérapeute

Caroline Maigné, conseillère emploi formation insertion jeunes migrants, en Île-de-France pour la Fondation Apprentis d'Auteuil

Élisabeth Michel, responsable de La Maison des Familles de Grenoble

Marie-Rose Moro, pédopsychiatre, cheffe de service de la Maison de Solenn

Sandrine Noé, enseignante CAIP chargée d'animation et d'innovation pédagogiques

Laura Odasso, chercheuse à la Chaire Migrations et Sociétés du Collège de France

Eugénie Perreau, animatrice à la Maison des Familles de Marseille

Jean-Marie Petitclerc, réseau Don Bosco

Bénédicte Pételle, enseignante ayant travaillé en UPE2A (entretien)

Marie-Anne Robert, directrice du dispositif départemental des Hauts-de-Seine, Foyer Jean Zay, ALEFPA

Ameth Sarr, fondateur d'École et Cultures

Édith Tartar Goddet, présidente de l'Association protestante pour l'Éducation et l'Enseignement

Chenva Tieu, chef d'entreprise, fondateur des Entretiens de l'Excellence

Thomas Urdy, conseiller au cabinet de la ministre déléguée à la citoyenneté

Béatrice Viannay-Galvani, déléguée générale, 100 000 entrepreneurs

Victor Vielfault, directeur de la Fondation Insertion par le Logement

Bernard Villermet, professeur, Lycée, Chambéry

Michel Wendling, président de l'association Amasco

SYNTHÈSE

**I. POUR LEVER
LES BLOCAGES****1. Développer une pédagogie de l'ambition**

- Lancer un grand chantier dans l'Éducation nationale : celui de développer une pédagogie de l'ambition auprès des enseignants, des inspecteurs, des parents d'élèves et des élèves.

2. Permettre aux enfants de développer une image positive d'eux-mêmes.

- Rendre visibles des personnes illustrant ses exemples positifs d'intégration, en les invitant lors d'événements, ou en veillant aux illustrations dans les manuels scolaires : qu'elles reflètent la diversité de la société et affirment que les migrants et les minorités font partie intégrante de la société.
- Proposer aux enseignants une formation sur la question de la diversité culturelle.
- Mettre la diversité linguistique au service de toute la classe.

3. Se donner les moyens d'une meilleure connaissance mutuelle

- Définir une politique claire en matière d'immigration, avec des choix assumés et expliquer ces choix politiques aux Français pour sortir des non-dits qui favorisent les peurs et l'échec de l'intégration.
- Multiplier les lieux d'échanges et de partage propices à exprimer les incompréhensions mutuelles face aux cultures différentes, et à vivre l'amitié.
- Prendre le temps pour des échanges entre élèves et enseignants mais aussi entre pairs sur le sens des règles qui régissent notre vivre-ensemble.
- Aider les enfants et les jeunes à la compréhension du phénomène migratoire et de l'identité des migrants à travers, non pas leurs fragilités et leur dénuement, mais leur culture et leurs richesses.

4. Lancer une grande mobilisation pour renforcer l'apprentissage du français

- Effectuer un diagnostic des aptitudes linguistiques des enfants de migrants dès leur entrée en collectivité.
- Renforcer la personnalisation des parcours scolaires.
- Favoriser des dispositifs plus ouverts, même pour des classes à destination de publics spécifiques.

5. Améliorer l'apprentissage de la citoyenneté

- Favoriser le partage de l'histoire, avec une approche incarnée, et de façon générale, promouvoir toutes les façons de découvrir et vivre la culture française afin que les jeunes issus de l'immigration investissent leur identité française.
- Construire les bases d'une culture commune en utilisant les comptines, les contes, les chants, et tout ce qui sert de référence pour soutenir l'imaginaire.
- Donner plus d'importance aux cours d'Enseignement Moral et Civique, au sein duquel doit s'inscrire la connaissance des faits religieux et de la laïcité.
- Développer l'enseignement de la laïcité et des faits religieux dès l'école primaire.
- Renforcer l'ancrage local des établissements scolaires et les liens avec le monde extérieur.

III. POUR COMBLER LE RETARD SCOLAIRE

Permettre un accompagnement plus individualisé et spécifique à chaque élève en difficulté, à travers la mise à disposition d'un ensemble de dispositifs parmi lesquels les établissements peuvent piocher pour définir une trajectoire de réussite pour chaque élève.

1. Utiliser les évaluations d'acquis pour personnaliser les parcours scolaires

- Se baser davantage sur les évaluations nationales pour actionner des dispositifs de remédiation.
- Harmoniser les modalités d'évaluation entre les académies et assurer le suivi des élèves allophones par le CASNAV.

2. Proposer un parcours personnalisé pour les élèves en difficulté

- Offrir aux jeunes un parcours personnalisé en mobilisant et renforçant les dispositifs existants.
- Améliorer le dispositif UPE2A sur 3 points : l'ambition du dispositif, son organisation au sein des établissements, son image.
- Mobiliser la communauté internationale pour proposer aux enfants en cours de migration une instruction adaptée, notamment dans les camps de réfugiés.

4. Mieux former et préparer les équipes éducatives à enseigner en milieux hétérogènes et divers

- Former les enseignants à la différenciation pédagogique et à la gestion de la diversité dans les classes.
- Créer des réseaux d'entraide entre enseignants pour les former et les connecter entre eux et avec l'extérieur.
- Encourager les classes multiniveaux : étendre au primaire et expérimenter au collège.

IV. POUR RÉINVENTER LA CARTE SCOLAIRE

Parvenir à concilier liberté de choix des familles et mixité scolaire, à travers l'élargissement des secteurs et la création d'une offre pédagogique riche et différenciée au sein d'un même secteur.

1. Repenser les paramètres du système de sectorisation pour favoriser la mixité sociale et le libre choix

- Agrandir les secteurs pour une offre pédagogique élargie, à l'image d'Affelnet.
- Flexibiliser la procédure d'affectation des professeurs dans les établissements.
- Fermer les établissements où la sous-performance est trop grande pour mieux les reprendre.
- Affiner la procédure d'affectation des élèves pour prendre mieux en compte les critères sociaux.

2. Revaloriser et différencier les établissements pour les rendre plus attractifs auprès des parents et des enseignants

- Différencier l'offre pédagogique des établissements du secteur élargi pour les rendre plus attractifs auprès des parents et des enseignants.
- Communiquer auprès des parents en se concentrant sur les critères les plus importants pour eux dans le choix d'un établissement.

- Améliorer l'attractivité des postes d'enseignants dans les zones à fort enjeu de mixité.

3. Se donner les moyens d'atteindre les objectifs en matière de pédagogie et de mixité

- Concevoir une gouvernance dédiée pour les secteurs élargis.
- Faire de la mixité sociale un indicateur de pilotage à part entière.
- Instaurer un quota maximum de 30 % d'enfants immigrés de première génération par établissement pour limiter les effets néfastes liés à la concentration.
- Encourager par des financements publics la mixité dans les établissements privés.

V. POUR MOBILISER LES ENTREPRISES SUR L'ORIENTATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Pour réussir l'intégration, tout ne repose pas seulement sur l'école. Le monde du travail a un rôle décisif. C'est la responsabilité éducative des entreprises.

1. Pour l'orientation : ouvrir le champ des possibles par la sensibilisation et l'accompagnement

- Encourager l'engagement des jeunes issus de l'immigration dans les métiers de l'enseignement, et valoriser ces parcours auprès des équipes enseignantes elles-mêmes.
- Soutenir les dispositifs existants en matière d'appui à l'orientation en les coordonnant et en les diffusant au sein des établissements scolaires.
- Transformer l'ONISEP en agence de l'orientation.

2. Renforcer l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration

- Faire de l'inclusion et de la diversité une priorité RSE pour les entreprises, grâce à une approche dédiée (pragmatique, globale et écosystémique).
- Recruter différemment pour favoriser la diversité, en élargissant le périmètre, en assouplissant les critères, en réduisant les biais cognitifs dans le processus de recrutement.
- Offrir les mêmes opportunités de carrière à tous.

VI. POUR ASSOCIER LES PARENTS

Restaurer la place des parents dans un système qui peut nier leur légitimité, et s'appuyer sur leur ambition pour leurs enfants.

1. Restaurer la légitimité et la place des parents

- À travers la formation initiale et continue, continuer de faire évoluer la posture des professionnels.
- Mettre en place un service de conseils et d'orientation dans les écoles qui impliquent les parents.
- Affecter une enveloppe budgétaire « parentalité » dans chaque établissement pour donner vie aux espaces-parents (intervention d'associations familiales pour monter des groupes de partage, des conférences d'experts...).

2. Faire coopérer les parents en leur donnant les clefs

- Déployer massivement les ateliers « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative ».
- Rendre systématique l'entrevue entre la famille et un membre de l'équipe éducative (le chef d'établissement) à l'occasion de l'inscription.
- Mettre en place, au sein des établissements scolaires, en lien avec les fédérations de parents d'élèves, des jumelages/parrainages de parents d'élèves nouvellement arrivés avec des parents plus installés

- Nommer un référent parentalité dans les établissements scolaires et développer les postes de médiateur parents/écoles pour travailler le lien aux familles, aux côtés du chef d'établissement.

- Déployer des Maisons des Familles sur tout le territoire, à l'image des maisons portées par les Apprentis d'Auteuil.

3. Aider les parents à acquérir le français

- Repérer au sein des structures éducatives les besoins linguistiques des parents, pour proposer des ateliers sociolinguistiques et des cours de français pour les parents, ou les aiguiller vers des structures qui en proposent.
- Organiser au sein des structures éducatives des activités conjointes pour parents et enfants, accompagnés par les éducateurs, afin de favoriser l'apprentissage du français à travers des activités ludiques et créatives, éventuellement en coopération avec des associations.

4. Développer des dispositifs de soutien à la parentalité qui visent directement les pères.

VII. POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES MNA

Donner aux MNA la chance d'offrir tout leur potentiel à la France, en levant les obstacles administratifs et personnels qui mettent en échec leur parcours.

1. Prendre en charge leurs besoins fondamentaux

- Offrir aux MNA un accompagnement global, avec un référent unique sur le plan juridique, éducatif et personnel, en développant des postes spécialisés pour leur accueil.
- Former des « référents MNA » afin de remplir cette mission. Ils seraient également chargés de former les autres éducateurs de leur structure aux problématiques des MNA et à certaines bases d'écoute et de pédagogie bienveillante.
- Procéder à la mise en place systématique d'un parcours de santé dès l'arrivée de l'enfant, prévoyant un bilan médical incluant une évaluation psychologique, conformément à l'article 24 de la CIDE.

2. Mieux accompagner le parcours des MNA

- Éviter le recours à la réévaluation.
- Parallèlement, l'évaluation sociale de la minorité et de l'isolement se doit d'être harmonisée sur le territoire français afin d'éviter les disparités entre départements.

- Harmoniser l'accès au Contrat jeune majeur sur l'ensemble du territoire
- Pour renforcer l'apprentissage du français, donner plus de souplesse aux classes d'UPE2A
- Proposer aux jeunes mineurs non accompagnés des rencontres avec des conseillers d'orientation à même de discerner leurs envies et leurs possibilités, tout en les aidant à imaginer un avenir ambitieux.
- Développer des bourses adaptées à la poursuite d'études des MNA (en particulier dans les métiers les plus tendus).
- Développer massivement le parrainage de proximité pour les MNA de façon à ce que chaque jeune reçoive un soutien personnel et ait une personne de référence à même de les interroger en profondeur sur leurs projets, voire même d'y croire avec - et pour - eux

3. En finir avec la « loterie » du statut

- Assouplir le cadre légal pour faciliter la possibilité pour les jeunes MNA de se former en apprentissage, sans prise de risque pour leur employeur.
- Améliorer les démarches de restitutions d'état civil pour les mineurs isolés étrangers et rappeler aux tribunaux français leur compétence en la matière.

NOTES ET SOURCES DES FIGURES

PARTIE I

Figure 1 : Note : Données 2018

Source : Insee

Figure 2 : Note : (1) Le terme immigré n'est ici pas restreint par le critère de nationalité (ex : les Allemands nés à l'étranger sont inclus dans la répartition) ; (*) Données 2018

Source : OCDE, 2018

Figure 3 : Note : (1) Le terme immigré n'est ici pas restreint par le critère de nationalité (ex : les Français nés à l'étranger sont inclus dans le total)

Source : OCDE, 2017

Figure 4 : Source : Insee

Figure 5 : Note : (*) Inclut majoritairement des pays d'Afrique Subsaharienne et du Sahel (Côte d'Ivoire, Sénégal, Guinée, Cameroun, Mali, etc.) ; (**) UE hors Portugal, Espagne, Italie

Source : Insee

Figure 6 : Note : Hors immigration liée à la libre circulation (~80 000 personnes) et mineurs (30 000 personnes), France métropolitaine seulement

Source : AGDREF/DSED

Figure 7 : Source : Insee

Figure 8 : Notes : Parmi les 18-50 ans. (*) Le Centre Nord recouvre la Bourgogne, le Centre, la Champagne-Ardenne, Picardie, la Basse-Normandie et la Haute-Normandie ; (**) Le Nord-Ouest recouvre la Bretagne, les Pays de la Loire et le Poitou-Charentes ; (***) Le Sud-Ouest recouvre le Midi-Pyrénées, le Limousin et l'Aquitaine.

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 9 : Notes : Parmi les 18-50 ans. (*) Le Centre Nord recouvre la Bourgogne, le Centre, la Champagne-Ardenne, Picardie, la Basse-Normandie et la Haute-Normandie ; (**) Le Nord-Ouest recouvre la Bretagne, les Pays de la Loire et le Poitou-Charentes ; (***) Le Sud-Ouest recouvre le Midi-Pyrénées, le Limousin et l'Aquitaine.

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 10 : Source : Insee

Figure 11 : Note : (*) Inclut majoritairement des pays d'Afrique Subsaharienne et du Sahel (Côte d'Ivoire, Sénégal, Guinée, Cameroun, Mali, etc.) ; (**) UE hors Portugal, Espagne, Italie

Source : Insee

Figure 12 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 13 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 14 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 15 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 16 : Note : (*) Non retraité des critères sociodémographiques

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 17 : Note : (*) Non retraité des critères sociodémographiques

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 18 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 19 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 20 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 21 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 22 : Source : OCDE sur la base des données PISA 2006

Figure 23 : Note : (***) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues

Source : (*) Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot) ; (***) Étude Insee sur base du Panel 1997 (Mathieu Ichou)

Figure 24 : Note : (*) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues ; Pour le score au CP : Af. Subsaharienne est la moyenne pondérée entre sahel & golfe de guinée, Chine est incl. dans Asie du SE et le Portugal est approximé par Europe du Sud

Source : Étude Insee sur base du Panel 1997 (Mathieu Ichou)

Figure 25 : Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 26 : Note : (*) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues ; Pour le score au CP : Af. Subsaharienne est la moyenne pondérée entre sahel & golfe de guinée, Chine est incl. dans Asie du SE et le Portugal est approximé par Europe du Sud

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 27 : Note : (***) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 28 : Note : (1) Approximation basée sur « Afrique subsaharienne » ; (2) Approximation basée sur « Afrique sahélienne, guinéenne et centrale » ; (3) Approximation basée sur « Europe hors Portugal » ou « Europe du Sud »

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008 ; Étude Insee sur base du Panel 2007 ; Étude Insee sur base du Panel 1997 (Mathieu Ichou)

Figure 29 : Note : Les facteurs socio-démographiques comprenant le milieu social, les niveaux d'éducation des parents, la structure familiale ainsi que la langue parlée à la maison. Part % de l'écart brut expliqué par les facteurs arrondis tous les 5 %

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Yaël Brinbaum, Géraldine Farges, Elise Tenret)

Figure 30 : Note : Les facteurs socio-démographiques comprenant le milieu social, les niveaux d'éducation des parents, la structure familiale ainsi que la langue parlée à la maison. Part % de l'écart brut expliqué par les facteurs arrondis tous les 5 %

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Yaël Brinbaum, Géraldine Farges, Elise Tenret)

Figure 31 : Note : (*) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 32 : Note : (*) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 33 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 34 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 35 : Note : (*) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 36 : Note : Population âgée de 18 à 50 ans non-élève ou étudiante au moment de l'enquête

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 37 : Note : Immigrés de 18-60 ans arrivés à 17 ans ou plus, non étudiants ou élèves au moment de l'enquête

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 38 : Note : (*) Immigrés âgés de 18 à 60 ans dont les parents ne parlaient pas exclusivement le français lorsqu'ils étaient enfants et qui sont arrivés à 18 ans ou plus en France

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 39 : Note : (*) Descendants d'immigrés âgés de 18 à 50 ans

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 40 : Note : (*) Dont les deux parents sont immigrés ou famille monoparentale dont le parent est émigré, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 41 : Note : (*) Familles immigrées ayant un enfant entré en 6^e à la rentrée 2007, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 42 : Note : Femmes de 19 à 50 ans
Source : DSED, Insee Enquête Famille et logements 2011

Figure 43 : Note : (*) Familles immigrées ayant un enfant entré en 6^e à la rentrée 2007 ; (**) Données du recensement de population Insee 2010

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 44 : Source : Étude Insee sur base des enquêtes Emploi en Continu de 2005-2008 (Romain Aeberhardt, Denis Fougère, Julien Pouget et Roland Rathelot)

Figure 45 : Note : (*) Femmes de 18 à 49 ans ayant terminé leurs études

Source : France Stratégie ; Insee Enquêtes Emploi 2013 - 2018

Figure 46 : Note : (*) Familles immigrées ayant un enfant entré en 6^e à la rentrée 2007, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 47 : Note : (*) Familles immigrées ayant un enfant entré en 6^e à la rentrée 2007, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 48 : Note : (*) Familles immigrées ayant un enfant entré en 6^e à la rentrée 2007, familles mixtes exclues

Source : Étude Insee sur base du Panel 2007 (Jean-Paul Caille, Ariane Cosquéric, Émilie Miranda, Louise Viard-Guillot)

Figure 49 : Note : (*) Individus âgés de 18 à 50 ans

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 50 : Source : Étude Insee sur base des enquêtes Emploi en Continu de 2005-2008 (Romain Aeberhardt, Denis Fougère, Julien Pouget et Roland Rathelot)

Figure 51 : Source : Étude Insee sur base des enquêtes Emploi en Continu de 2005-2008 (Romain Aeberhardt, Denis Fougère, Julien Pouget et Roland Rathelot)

Figure 52 : Note : (*) Dont la mère est peu instruite c'est-à-dire qui n'est pas titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires comme indicateur de désavantage socio-économique

Source : PISA 2009 (OCDE)

Figure 53 : Lecture : Indice de concentration = un jeune issu de l'immigration tiré au hasard vit en moyenne dans un quartier où les jeunes issus de l'immigration représentent XX % des jeunes de moins de 18 ans

Source : France Stratégie (Hugo Botton, Pierre-Yves Cusset, Clément Dherbécourt, Alban George)

Figure 54 : Note : Milieu défavorisé défini comme familles dont le parent de référence est ouvrier ou inactif

Source : Étude DEPP (Pauline Givord, Marine Guillerme, Olivier Monso, Fabrice Murat)

Figure 55 : Note : Milieu défavorisé défini comme familles dont le parent de référence est ouvrier ou inactif

Source : Étude DEPP (Pauline Givord, Marine Guillerme, Olivier Monso, Fabrice Murat)

Figure 56 : Note : Milieu défavorisé défini comme familles dont le parent de référence est ouvrier ou inactif

Source : Étude DEPP (Pauline Givord, Marine Guillerme, Olivier Monso, Fabrice Murat)

Figure 57 : Note : Milieu très favorisé défini comme familles de cadres et professions intellectuelles supérieures, professions libérales et chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus et enseignants

Source : Étude DEPP (Pauline Givord, Marine Guillerme, Olivier Monso, Fabrice Murat)

Figure 58 : Source : Rapport PISA 2015 (OCDE)

Figure 59 : Source : DEPP, Panel 2007

Figure 60 : Note : Parmi les 18-35ans
Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 61 : Note : Personnes de 18 à 59 ans ayant terminé leurs études

Source : Insee Enquêtes Emploi 2013-2018

Figure 62 : Note : Personnes de 18 à 59 ans ayant terminé leurs études

Source : Insee Enquêtes Emploi 2013-2018

Figure 63 : Note : Individus de 18 à 50 ans

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 64 : Note : Les données de la catégorie « Sciences » proviennent du rapport PISA 2015, celles de la catégorie « Lecture » du rapport PISA 2018

Source : Rapports PISA 2015 et 2018 (OCDE)

Figure 65 : Note : (*) Non retraité des critères sociodémographiques

Source : « Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration », OCDE 2015

Figure 66 : Note : (*) Non retraité des critères sociodémographiques

Source : Rapport PISA 2018 Vol. II (OCDE)

Figure 67 : Note : (*) Le bien-être se mesure ici par la satisfaction globale sur sa vie ; Non retraité des critères sociodémographiques

Source : Rapport PISA 2018 Vol. II (OCDE)

Figure 68 : Note : Les données de la catégorie « Sciences » proviennent du rapport PISA 2015, celles de la catégorie « Lecture » du rapport PISA 2018

Source : Rapports PISA 2015 et 2018 (OCDE)

Figure 69 : Note : (*) Non retraité des critères sociodémographiques

Source : « Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration », OCDE 2015

Figure 70 : Note : (*) L'OCDE considère qu'un élève est « désavantagé » lorsqu'il appartient au dernier quartile sur les facteurs socioéconomiques ; Non retraité des critères sociodémographiques

Source : Rapport PISA 2018 Vol. II (OCDE)

Figure 71 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 72 : Note : Les déclarants ont la possibilité de déclarer plusieurs motifs

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 73 : Source : Recensements de population et Enquêtes Logement, Insee

Figure 74 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 75 : Note : Pour 100 personnes dans chaque profil culturel

Source : Étude Histoire de vie

Figure 76 : Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE 2008

Figure 77 : Source : Étude PRI 2003

PARTIE II

Figure 1 : Champ : Élèves scolarisés de 15 ans et plus

Note : OCDE, Pisa 2018

PARTIE III

Figure 1 : Note : Cout par élève de primaire et collège

Source : Cour des comptes – Rapport sur l'Éducation Prioritaire (2015)

Figure 2 : Note : (*) Sélection de pays en haut du classement sur la réussite des populations issus de l'immigration dans les études Pisa

Source : Education at a Glance 2020 (OCDE)

Figure 3 : Source : Education at a Glance 2020 (OCDE)

Figure 4 : Note : Les élèves de classes simples sont le point de référence pour cette analyse (Lecture : les élèves de CE1 de classes multiniveaux performant en moyenne de 3,2 pts supplémentaires en mathématiques par rapport aux élèves de classes simples)

Source : « Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours », Leroy-Audouin & Suchaut (2007)

PARTIE IV

Figure 1 : Source : « Vivre, Grandir, Construire ensemble » Vers le Haut (2016)

Figure 2 : Source : www.cartescolaire.paris ; Open Data Paris

Figure 3 : Note : Les secteurs Berlioz et Coysevox ont été réunis à partir de l'année scolaire 2017 – 2018

Source : « Secteurs multi-collèges à Paris : un outil efficace contre la ségrégation sociale ? », Grenet & Souidi (2018)

Figure 4 : Source : « Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire », Fack & Grenet (2012)

Figure 5 : Note : (*) Ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège public de France métropolitaine à la rentrée 2009 ; (**) La catégorie « Autres motifs » correspond à un champ libre dans le formulaire de demande de dérogation à la carte scolaire. Malgré son poids, c'est la catégorie de demande avec le taux d'acceptation le plus faible en 2009 (65 % contre 73 % en moyenne).

Source : « Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire », Fack & Grenet (2012)

Figure 6 : Note : Distance médiane entre le domicile et l'établissement calculée à vol d'oiseau

Source : « L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France », Fack, Grenet & Benhenda (2014)

Figure 7 : Source : « La concentration des élèves étrangers dans les classes de collèges » (Fougère, Kiefer, Monso, Pirus ; 2017)

PARTIE VI

Figure 1 : Champ : France métropolitaine, enfants de moins de 6 ans

Source : DREES, Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, 2013

Figure 2 : Source : Enquête Être parent immigré en France, Unaf, 2015

PARTIE VII

Figure 1 : Note : (*) Du 1 janvier au 20 novembre 2020 ; Décomposition affichée quand la donnée était disponible

Source : Études typologiques de 2002 et 2012 - Angéline ETIEMBLE ; Rapport d'activité de la MMNA (Mission Mineurs Non Accompagnés) 2015-2019

Figure 2 : Note : (*) Du 1^{er} janvier au 20 novembre 2020 ; Décomposition affichée quand la donnée était disponible

Source : Études typologiques de 2002 et 2012 - Angéline ETIEMBLE ; Rapport d'activité de la MMNA (Mission Mineurs Non Accompagnés) 2015-2019

Figure 3 : Note : (*) Du 1 janvier au 20 novembre 2020 ; Décomposition affichée quand la donnée était disponible

Source : Études typologiques de 2002 et 2012 - Angéline ETIEMBLE ; Rapport d'activité de la MMNA (Mission Mineurs Non Accompagnés) 2015-2019

Figure 4 : Note : (*) L'ADF estime à 40 000 le nombre de MNA fin 2018 (incl. les jeunes en accueil provisoire ~17 000 reconnus & confiés en 2018)

Source : MMNA ; ADF ; Commission des affaires sociales

À PROPOS DE BAIN & COMPANY

Bain & Company est le cabinet de conseil international qui accompagne les dirigeants ambitieux pour transformer leurs entreprises en pionnières du monde de demain.

À travers 59 bureaux dans 37 pays, nous faisons équipe avec nos clients autour d'une ambition commune : atteindre des résultats exceptionnels qui leur permettent de dépasser la concurrence et de redéfinir leur secteur. En appui de nos expertises intégrées et personnalisées, nous proposons aux entreprises l'accès à un écosystème dynamique qui rassemble les acteurs du digital et de la technologie les plus innovants. Grâce à cette approche, les résultats obtenus par nos clients sont supérieurs, plus rapides et plus durables

À travers notre engagement d'investir plus d'un milliard de dollars sur 10 ans dans des activités bénévoles, nous mobilisons nos talents, ressources et expertises auprès d'associations et organismes à but non lucratif pour répondre aux défis urgents qui s'imposent en matière d'éducation, d'équité raciale et sociale et de développement économique et environnemental.

Depuis la fondation de Bain & Company en 1973, nous mesurons notre succès à l'aune de celui des entreprises qui nous font confiance : nous sommes fiers de bénéficier du taux de recommandation le plus élevé de notre secteur du conseil.

4,3 millions de jeunes issus de l'immigration sont présents en France, particulièrement concentrés dans certaines zones urbaines. Ils sont pleins de ressources et leurs familles ont choisi notre pays comme la promesse d'un avenir meilleur. Mais ils font face à des obstacles qui pénalisent leur réussite et réduisent leur capacité à participer à l'aventure nationale.

Nous pouvons fermer les yeux sur ces difficultés et laisser ces jeunes se débrouiller, tant bien que mal. Une partie réussira très bien – et le fait déjà - malgré les obstacles. Mais beaucoup resteront sur le bord du chemin, où grandiront la colère et le ressentiment. Quel gâchis pour eux et pour la France !

À l'inverse, nous pouvons sortir du déni et regarder en face les défis particuliers que pose l'immigration à notre système éducatif. C'est ce que propose ce rapport, à travers 75 propositions, inspirées par des initiatives de terrain. Il est urgent d'entreprendre un effort éducatif majeur, avec autant de générosité que d'exigence, selon 6 grandes priorités :

- Lever les blocages – le déracinement et le malaise identitaire, les difficultés autour de la langue, la fermeture des horizons social, spatial et temporel... – pour devenir Français ensemble ;
- Renforcer l'investissement éducatif, pour faire du sur-mesure dans nos écoles et combler les lacunes dès le plus jeune âge ;
- Remettre à plat la carte scolaire pour passer d'une ségrégation subie à une mixité choisie ;
- Mobiliser les entreprises pour ouvrir le champ des possibles et favoriser l'ascension sociale par le travail ;
- Soutenir les parents pour aider les enfants ;
- Capitaliser sur l'envie de réussir des mineurs non accompagnés.

Par cet investissement éducatif, nous gagnerons la fierté d'être fidèles au meilleur de notre histoire. Le bonheur de partager une langue, une culture, un art de vivre qui attirent et auxquels nous sommes attachés. La gratitude de ceux qui trouvent en France l'accueil et les appuis pour accomplir leurs rêves. Nous gagnerons aussi de la créativité, de la diversité, de l'enthousiasme pour enrichir et poursuivre notre destin commun. Nous gagnerons ensemble, ceux qui sont nés ici et ceux qui sont nés ailleurs, la joie de faire grandir la liberté, l'égalité, la FRATERNITÉ.

Février 2021



21, rue de la Vanne
92120 Montrouge
+33 (0) 1 74 31 62 60
contact@verslehaut.org
www.verslehaut.org

Avec le soutien de

*Agir pour le
développement humain*

FONDATION PIERRE BELLON