

Intégration des enfants étrangers et issus de l'immigration dans le système scolaire français (premier degré)

Héléna Foubert

▶ **To cite this version:**

Héléna Foubert. Intégration des enfants étrangers et issus de l'immigration dans le système scolaire français (premier degré). Education. 2014. dumas-01072156

HAL Id: dumas-01072156

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01072156

Submitted on 7 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité Professorat des écoles

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4

Héléna Foubert

Intégration des enfants étrangers et issus de l'immigration dans le système scolaire français (premier degré)

Directeur de mémoire : Denis Vigneron

Site de formation : Arras
Section : 2

TABLE DES MATIÈRES

- ❖ INTRODUCTION

- ❖ Lexique

I. Définition du public et dispositifs d'accueil

A. Définition scolaire et socio-culturelle du public concerné : la nomination comme facteur discriminant et créateur de confusions ?
   - Définition socio-géographique
   - Définition institutionnelle et scolaire
   - Critiques induites par la définition institutionnelle

B. Dispositifs d'accueil : entre le dispositif institutionnel et la réalité du terrain

II. La scolarité des EANA

A. Aspects pédagogique et méthodologique

B. Étude des résultats scolaires en fonction des trajectoires familiale et migratoire

- ❖ Encadré : Les EANA dans l'Union Européenne

III. Étude de cas : scolarisation particulière des enfants Roms

A. Définition du public et des profils scolaires

B. Les raisons d'une scolarisation et d'une scolarité chaotiques

C. Pistes d'action

- ❖ CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE

- ❖ Bibliographie

- ❖ Annexes

« Nous sommes frères par nature mais étrangers par l'éducation » (Confucius)

INTRODUCTION

« En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants présents sur le territoire français, quel que soit leur statut au regard du droit, qu'ils soient français ou étrangers, garçons ou filles, âgés de 6 à 16 ans » écrit Stéphanie Galligani[1], de même que le droit international assure le droit à l'instruction et à l'éducation des enfants[2]. Ceci concerne notamment les 18 500 élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ayant intégré l'école élémentaire entre 2010 et 2011[3]. De fait, ces enfants « venus d'ailleurs »[4] tant géographiquement que culturellement sont l'illustration parfaite de l'indéniable diversité de l'école française. Depuis toujours, mais plus systématiquement et visiblement depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la France a accueilli de nombreux élèves issus de l'immigration. Élise de Lacerda et Laurent Ameline[5] distinguent trois mouvement d'immigration ces vingt dernières années ayant influencé les effectifs scolaires : les immigrations italienne et espagnole, plus anciennes et qui tendent à diminuer, les immigrations algérienne et portugaise à partir des années 1960 qui diminuent depuis la fin des années 1980 et, enfin, les immigrations marocaine, tunisienne, turque et africaine plus récentes et donc plus nombreuses. Les auteurs soulignent également l'importance prise, jusqu'à la fin des années 1990, par les élèves issus d'Asie du Sud-Est. La préoccupation principale du système scolaire français, concernant ces EANA est de les intégrer au plus vite dans un cursus scolaire classique, dit « ordinaire ». Cette intégration, écrit Hélèna Delbecq[6], repose sur deux modèles principaux : un modèle intégré et un modèle séparé. Dans le modèle intégré les EANA sont intégrés dans le cursus traditionnel correspondant à leur âge dès leur arrivée et suivent le même contenu des programmes que leurs camarades tout en bénéficiant des différentes formes de soutien scolaire. Le modèle séparé peut être transitoire ou de longue durée où les enfants immigrés sont regroupés dans des classes spécialisées pendant un temps plus ou moins long et bénéficient d'un enseignement spécifique à leurs besoins. Le modèle français est un modèle hybride visant à inscrire les enfants en classe ordinaire, dont ils suivent une partie des enseignements, et en classe spécialisée, les classes d'initiation pour les non-

[1] GALLIGANI Stéphanie, «Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France», *Les Cahiers du GEPE*, 2012

[2] Voir pour cela l'annexe 1

[3] Ministère de l'Éducation Nationale, *note d'information* « les élèves nouveaux arrivants non-francophones en 2010-2011 » publiée en mars 2012

[4] CASTELLOTTI Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 110

[5] LACERDA Élise, AMELINE Laurent, « Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premiers et second degrés », VEI Enjeux, n° 125, juin 2001, pp. 166-167

[6] DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008, pp. 8-10

francophones. La France est, dans le cadre européen, l'un des bons élèves en matière d'intégration scolaire des enfants immigrants[7]. En terme de lien avec les familles, la France fait partie des pays qui mettent à la fois en place des « personnes ressources » pour les élèves et leurs familles, la possibilité de recourir à des interprètes et enfin la publication d'informations scolaires dans la langue d'origine des familles. De même, la France est le pays ayant mis en place le plus grand nombre d'accords bilatéraux avec les autres pays européens afin de proposer des cours dans leur langue d'origine aux enfants.

Néanmoins, parler d'intégration de ces nouveaux arrivants pose la question du sens que l'on donne à cette notion, de sa définition. Nous nous appuierons dans ce travail sur l'éclaircissement sémantique apporté par Hélèna Delbecq[8]. Elle souligne que deux définitions s'affrontent : celle, philosophique, du *Petit Robert* définissant l'intégration comme étant l' « établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société » et celle plus courante d'une « opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu ». Ainsi s'affrontent une vision dans laquelle deux entités ont un mouvement réciproque pour se rapprocher et une autre où c'est un individu, unilatéralement, qui doit faire l'effort de se rapprocher d'un tout. De plus, le sociologue Émile Durkheim, défini un groupe intégré « dans la mesure où ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs ». Durkheim insiste donc sur la réciprocité de l'intégration mais aussi et surtout sur sa dimension subjective : un sentiment d'appartenance, ici de la part de l'élève, et une volonté de partager les valeurs du groupe. Sur cette réflexion, nous reprendrons la définition de l'intégration scolaire des EANA de Delbecq entendue à la fois comme « le processus qui caractérise l'accueil et la prise en charge des EANA au sein du système scolaire et le sentiment d'appartenance que développeront ces élèves par rapport à ce nouvel environnement ». L'intégration au sens de Durkheim et Delbecq prend, sous cet éclairage, le sens d'inclusion. C'est cette même définition qui va mettre en lumière le paradoxe même du système scolaire : si, en théorie, il tend à mettre en avant un mouvement réciproque de l'école vers l'enfant et de l'enfant vers l'école, la réalité est toute autre.

[7] Voir pour cela le dossier « *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* » de l'Agence Exécutive éducation, audiovisuel et culturel mandaté par la Commission Européenne en avril 2009.
[8] DELBECQ Hélèna, L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences, 2008, pp. 24-25

La tradition républicaine française incite les populations étrangères et d'origines étrangères à une intégration pleine et entière, dans une logique d'assimilation, qui entre en contradiction avec la volonté affichée de mettre en avant la culture et la langue d'origine des enfants. C'est le constat de cette dualité que met en avant Hélèna Delbecq[9] lorsqu'elle fait mention du « traitement différentialiste de ces élèves, perçus comme relevant uniquement des savoir-faire des 'spécialistes' en la matière et une forme d'assimilationnisme qui consiste à ignorer les besoins particuliers de ces élèves lorsqu'ils sortent des dispositifs spécifiques »[10]. Cela se traduit, dans la réalité scolaire et sociale, par une vision négative sinon alarmiste[11] du plurilinguisme de ces enfants. L'amalgame est régulièrement fait entre élèves allophones, échec scolaire voir délinquance en raison de la forte présence des instances d'aides aux EANA dans certains quartiers défavorisés. Par ailleurs, la langue d'origine de l'enfant, et donc son pays d'origine, déterminent le traitement dont il bénéficiera de la part de l'institution : les langues les mieux considérées[12] sur le marché international seront valorisées à l'inverse des langues les moins mises en avant[13]. Le nouvel élève est caractérisé comme un élève en manque, en manque de la maîtrise de la langue française, et non pas comme riche d'une culture et d'une langue supplémentaire.

C'est autour de ces problèmes, dérivés de cette situation paradoxale en France, que nous nous proposons d'axer notre travail. De fait, nous nous sommes interrogés sur les conséquences de cette dualité, propre à l'histoire migratoire et politique de la France, sur la situation concrète de ces enfants allophones, nouvellement arrivés, issus de l'immigration, immigrés, etc. Cette dualité formulée par Claude Zaidman et Prisca Bachelet[14] qui se demandent « s'il s'agit des problèmes que les enfants immigrés rencontrent dans leur vie scolaire ou des problèmes qu'ils posent du fait même de leur présence à l'institution ». Notre questionnement se fera autour de trois axes principaux. Dans un premier temps, nous tâcherons de définir le public concerné et le cadre juridique définissant l'intégration scolaire de ces enfants ainsi que les dispositifs d'accueil les concernant: qui sont-ils et à quelles catégories fait-on référence ? Comment sont-ils accueillis ? Dans un deuxième temps nous nous pencherons sur les effets du système scolaire français sur les résultats scolaires de ces

[9] In DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008
[10] Ibid. p 16
[11] Voir pour cela le travail de MUNI TOKE Valelia, « fantasmes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dit « Bénisti », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 35-44.
[12] Cas de l'anglais, de l'espagnol ou du chinois.
[13] Cas du turque ou de l'arabe.
[14] ZAIDMAN Claude et BACHELET Prisca, « École et migrants. Éléments d'analyse », *Travail*, n°7, février 1985

enfants ce qui nous permettra de constater le rôle essentiel joué par la situation familiale et surtout le capital scolaire et culturel des parents. Un troisième temps sera consacré à l'étude du cas si spécifique des élèves Roms migrants qui, outre qu'il est au cœur de l'actualité depuis de nombreuses années, est source de nombreuses incompréhensions et mérite une attention particulière. Enfin, un encadré sera réalisé concernant le rapport aux familles et à la langue d'origine des EANA dans l'Union Européenne.

LEXIQUE

- **CASNAV** : le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Ce type de structure visant à l'accueil, l'orientation et la scolarisation des EANA existe depuis 1975 (anciennement : Les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants -CEFISEM).
- **CRI** : cours de rattrapages intégrés
- **Dihal** : délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement
- **EANA/ENA** : élèves (allophones) nouvellement arrivés
- **EBEP** : élèves à besoins éducatifs particuliers
- **ELCO** : enseignement de langue et de culture d'origine
- **FLE** : français langue étrangère (centrée essentiellement sur l'acquisition d'une compétence de communication et d'une compétence linguistique)
- **FLM** : français langue maternelle
- **FLS** : français langue seconde (langue de communication, de scolarisation et de socialisation - compétences de communication scolaire, linguistique et culturelle pour la maîtrise des codes sociaux)
- **MAT** : modules d'accueil temporaires
- **UPE2A**: Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. C'est une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques ou les dispositifs de scolarisation des élèves allophones arrivants. Ce terme remplace et recouvre les termes utilisés auparavant: CLIN (une Classe d'initiation pour non-francophones (ou CLIN1) est une classe de l'école élémentaire réservée aux élèves non-francophones qui viennent d'arriver en France. Les élèves y sont orientés par le Casnav de leur académie. L'enseignement au sein d'une CLIN est comparable à celui d'une Classe d'accueil (CLA) au collège.), CLA et CLA-NSA (classe d'accueil pour élèves non francophones et non scolarisés antérieurement)
- **ZEP** : Les zones d'éducation prioritaires ont été remplacées en 2006 par les Réseaux de Réussite Scolaire (**RRS**) auxquels s'est ajouté en 2011 le programme « écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (**Éclair**)

I. Définition du public et présentation des dispositifs d'accueil

A) Définition scolaire et socio-culturelle du public concerné : la nomination comme facteur discriminant et créateur de confusions ?

Avant de nous interroger sur les logiques qui encadrent l'intégration scolaire des EANA, nous nous pencherons sur la définition du public concerné. De qui prétendons-nous parler ici ? À la fois des enfants nouvellement arrivés en France mais aussi des enfants nés en France de parents étrangers, de manière générale, écrit Thao Tran-Minh[15], « des enfants ayant accès à la maison à une autre langue que le français ». Ces élèves, souligne Stéphanie Galligani[16] ont en commun la douleur du sentiment de rupture à l'arrivée dans un pays, le déracinement, et surtout dans une école inconnue. Ce moment où ils se trouvent « démunis de grille de compréhension, de repères et de normes sûres[…] »[17] les obligeant à passer par une phase de recatégorisation, de réidentification définie par Arnold Van Gennep (1998)[18]. Néanmoins, au-delà de cette dimension affective, les ouvrages et différents travaux s'accordent à insister sur l'immense hétérogénéité des profils de ces élèves, une très grande variété des profils et des niveaux, peu prises en compte dans les textes officiels. Stéphanie Galligani note la diversité des profils, mise en avant par les témoignages des enseignants, selon : le pays de provenance, les expériences culturelles mais aussi et surtout scolaires, les projets migratoires et la position sociale qu'ils engendrent en France, les histoires personnelles, etc. Autant d'éléments qui, nous le verrons dans la seconde partie de notre travail, ont une influence sur le parcours scolaire de ces élèves. Dans un document publié en 2012, le ministère de l'éducation nationale[19] se penche sur ces 0,4% des effectifs scolaires en 2010-2011. Sur les 38 100 EANA de cette période, 18 500 ont intégré l'école élémentaire, et sont concentrés dans certaines zones particulières, notamment l'Île-de-France, comme le montre la carte suivante[20] :

[15] TRAN-MINH Thao, « Perspectives renouvelées autour des elco : la parole aux enfants alloglottes », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 61

[16] GALLIGANI Stéphanie, «Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France», *Les Cahiers du GEPE*, 2012

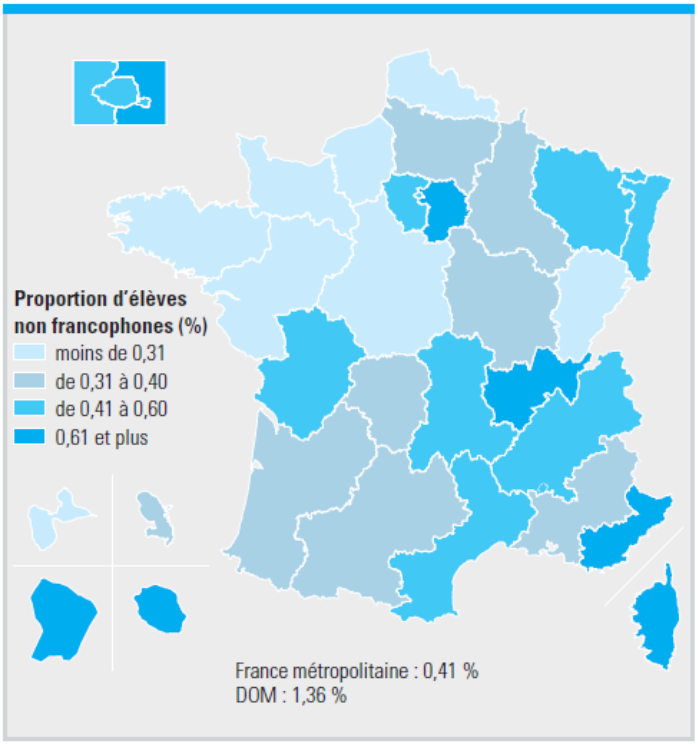
[17] Ibid.

[18] Voir pour cela les travaux de Stéphanie GALLIGANI y faisant référence.

[19] Ministère de l'Éducation Nationale, *note d'information* « les élèves nouveaux arrivants non-francophones en 2010-2011 » publiée en mars 2012

[20] Voir le document en annexe 2 pour plus de précisions.

CARTE 1 – Les élèves non francophones scolarisés dans les écoles élémentaires, année scolaire 2010-2011



Source : MENJVA-MESR DEPP

Élise de Lacerda et Laurent Améline ajoutent que cette répartition territoriale diffère selon le pays d'origine des familles[21]. On retrouve une majorité de familles marocaines dans les académies de Lille et de Montpellier, les élèves portugais se trouvent surtout en Île-de-France et autour de Bordeaux, les élèves originaires d'Afrique en Île-de-France, les Turcs dans l'Est tandis que les populations Sud-asiatiques sont réparties de manière assez uniforme sur le territoire. De même, les enfants issus de l'immigration sont fortement concentrés dans certains établissements : « Dans le premier degré, les 7,1% d'établissements qui accueillent plus de 20% d'étrangers parmi leurs élèves scolarisent 54,1% du total des élèves étrangers »[22]. Ces établissements font généralement partie des dispositifs ECLAIR et RRS qui assurent la scolarisation de près des trois quarts des enfants étrangers[23]. Ces élèves sont, plus que leurs camarades français, issus de familles d'origines sociales défavorisées ajoutent les auteurs qui notent que cette part augmente dans les familles issues d'immigration récente [24], notamment concernant les élèves africains (hors Maghreb): « Près de 7 élèves turcs et plus de 6 élèves

[21] in LACERDA Élise, AMELINE Laurent, « Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premiers et second degrés », *VEI Enjeux*, n° 125, juin 2001, pp. 172-173
[22] Ibid. p162
[23] Ibid.
[24] Ibid. p169

marocains sont fils d'ouvrier ou de chômeur, quand ce n'est le cas « que » de 4 élèves algériens, un peu plus de 6 portugais et 4 italiens ». Toutefois, le premier aperçu que nous venons de donner de ces lèves demande à être complété de la définition officielle de ce public : qu'en disent les institutions et les enseignants ?

Si, sous l'impulsion du ministre de l'éducation en 2001 Jack Lang, on parle de « nouveaux arrivants » et d'élèves « allophones », de nombreux autres vocables ont été utilisés, porteurs de débats. C'est Stéphanie Galligani[25] qui, dans une enquête réalisée auprès de 2O personnes enseignantes, majoritairement des femmes entre 40 et 50 ans, montre l'influence des catégorisations officielles sur le discours des enseignants vers les EANA. Depuis les années 1970 de nombreuses dénominations ont concerné ces élèves particuliers. Le point commun à toutes ces dénominations, note l'auteur, est qu'elles font référence à l'enfant étranger comme porteur de différences, sous le signe d'une altérité et d'un manque, voir même d'un « handicap par rapport à la culture française »[26]. De fait on considère ces enfants comme « en manque », de maîtrise de la langue et de la culture française, et non comme riches d'une culture et d'une langue supplémentaires comme le souligne Véronique Castellotti[27]. Cette altérité, cette notion de l'élève porteur de différence, peut concerner son histoire personnelle (« enfant de migrants » ou « élèves de nationalité étrangère » dans les circulaires de 1986 et 2002), son parcours (« nouveaux arrivants » depuis le 25 avril 2002) ou sa maîtrise de la langue (« sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » dans la circulaire du 25 avril 2002). L'idée de déplacement géographique, de « primo-arrivant », pour catégoriser ces élèves a peu à peu été remplacée par le critère de la différence linguistique, « non-francophones ». Cette dénomination semble par ailleurs plaire aux enseignants qui y voient un critère éducatif, donc, plus neutre. De fait, plus de 65% des personnes interrogées dans l'enquête de Galligani utilisent le terme d'EANA tel que défini par le *Bulletin Officiel* spécial du 25 avril 2002 et sont donc sensibles aux catégorisations officielles. Il semble que les catégorisations institutionnalisées rassurent les professionnels de l'éducation. Toutefois, les enseignants insistent sur le fait que le critère de la nationalité n'est pas, ou peu, opérant dans ce genre de situations dans la mesure où une partie des EANA scolarisés sont de nationalité française. Une autre définition à prendre en compte est celle rédigée par la Commission européenne en 2009 dans une publication relative à « l'intégration scolaire des

[25] GALLIGANI Stéphanie, «Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France», *Les Cahiers du GEPE*, 2012

[26] Ibid.

[27] CASTELLOTTI Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 111-112

enfants immigrants en Europe » : « Un enfant immigrant est défini dans ce document soit comme un enfant né dans un autre pays (européen ou non), soit comme un enfant dont les parents ou les grands-parents sont nés dans un autre pays. Le terme « immigrant » couvre des situations diverses qui peuvent être décrites dans différents contextes par exemple par les expressions « enfants primo-arrivants » ou « enfants issus de l'immigration ». Il peut s'agir d'enfants et de familles installés légalement, demandeurs d'asile ou réfugiés, ou encore en situation d'immigration irrégulière ». Mais ces catégories, qui admettent une très grande variété des situations et pourtant ne reposent que sur un nombre restreint de critères, engendrent un certain nombre de critiques.

Tout d'abord, à vouloir rassembler tant de cas particuliers dans une catégorie homogène, on ne sait plus très bien de quoi ni de qui on parle. Véronique Castellotti interroge d'ailleurs : « peut-on penser la diversité/pluralité/hétérogénéité avec des catégories stables ? »[28]. Des catégories qui ont été mises en place pour « créer du sens » se trouvent finalement porteuses de confusion du fait de leur extrême rigidité. Claude Zaidman, Prisca Bachelet[29] et Hélèna Delbecq[30] insistent sur l'extrême diversité des situations de ces élèves (des parcours scolaires, des situations sociales et familiales, et que dire des enfants Roms et de Voyageurs ?!) qui rendent toute catégorisation ardue sinon confuse et risquée. Stéphanie Galligani insiste sur l'importance de la nomination qui est faite de ces élèves par l'institution dans les processus d'identification scolaire des enfants. L'enfant ayant perdu ses repères et ayant été contraint de rompre avec ses référents, c'est le discours officiel qui « le nomme – ou plutôt le renomme - dans l'espace scolaire par l'attribution de caractéristiques externes qui servent à sa (re)catégorisation »[31]. Les catégories ont donc un impact sur la vision que le nouvel élève a de lui-même et de son statut. Le danger est donc, comme le soulignent également Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard[32] ainsi que Zaidman et Bachelet, que l'enfant intériorise ces catégories homogénéisantes, niant les spécificités des parcours individuels, et surtout la vision institutionnelle de ces nouveaux arrivants en termes de handicap par rapport à la société et à la culture française. Véronique Castellotti ajoute que donner à penser aux

[28] CASTELLOTTI Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 110

[29] ZAIDMAN Claude et BACHELET Prisca, « École et migrants. Éléments d'analyse », in *Travail*, n°7, février 1985

[30] In DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008

[31] Ibid.

[32] DAT Marie-Ange et SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 9-19.

nouveaux arrivants l'hétérogénéité en terme de dysfonctionnement[33], que les enfants intériorisent, peut provoquer des vives réactions dans les familles : certaines vont aller jusqu'à gommer toute tracer de diversité et faire disparaitre toute autre culture, d'autres vont mettre en valeur leurs origines jusque dans la violence[34]. Tao Tran Minh ajoute que parler d'enfants « nouvellement arrivés » ignore totalement la problématique des enfants nés en France de parents étrangers, pourtant au cœur des débats sociétaux actuels. Hélèna Delbecq ajoute cette interrogation supplémentaire quant à la nomination de « nouveaux arrivants » : à partir de quand l'élève n'est-il plus un nouvel arrivant ? Autant de questions rhétoriques et pratiques qui interrogent les catégorisations officielles relatives à ces enfants « venus d'ailleurs ». C'est pour cette raison que nous faisons le choix, dans ce travail, d'utiliser la dénomination d'EANA dans son sens le plus large, en parallèle de la définition donnée par la Commission européenne des enfants immigrés : les élèves allophones (français ou d'une autre nationalité), les élèves nouvellement arrivés, les enfants issus de familles Roms ou de Voyageurs. Ces élèves qui sont, par ailleurs, rattachés par l'éducation nationale, à la catégorie des EBEP et bénéficient de mesures d'accueil et de scolarisation particulières comme nous allons le voir.

[33] Voir pour cela les débats autour des rapports dit Bénisti, faisant l'amalgame entre immigration, délinquance et échec scolaire, étudiés par MUNI TOKE Valelia, « Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits « bénisti » », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 35-44.
[34]CASTELLOTTI Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 112

B) Dispositifs d'accueil: entre dispositifs institutionnels et réalité du terrain

Les modalités d'inscription et de scolarisation des EANA sont définies par la circulaire 2002-063 du 20 mars 2002, soumis à l'obligation de scolarisation des enfants de 6 à 16 ans. Le Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012 et la circulaire 2012-141 définissent les conditions de cette scolarisation, notamment dans l'apprentissage du FLS:

« les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. A partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) pour un travail de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins […]. Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages ».

De fait, le système français repose sur ce qu'Hélèna Delbecq[35] nomme « une structure ouverte à double inscription ». Les élèves sont à la fois inscrits dans le parcours de scolarisation ordinaire et dans une UPE2A et l'accent est mis sur l'accueil et la communication avec les familles. Les UPE2A remplacent depuis 2012 les anciennes structures spécifiques de scolarisation des EANA (CLIN, CLA, CLA-NSA). Deux procédures peuvent être mises en place dans le cadre de la scolarisation d'un EANA dans le premier degré : l'une en UPE2A et l'autre hors UPE2A. Dans le premier cas de figure, le directeur de l'établissement procède à une inscription provisoire de l'élève dans une classe ordinaire correspondant à son âge (un écart de deux ans maximum restant envisageable), puis l'enseignant de l'UPE2A procède à une évaluation scolaire et linguistique à la suite de laquelle sera élaboré, avec l'équipe pédagogique, un dispositif d'inclusion qui précise d'une part la classe d'inclusion définitive, d'autre part le volume horaire de prise en charge en dispositif UPE2A pour un enseignement du français langue seconde (FLS)[36]. L'objectif étant d'accroître la présence de l'élève en classe ordinaire. La seconde procédure prend, elle, appui sur le Casnav qui prendra en charge l'évaluation de l'élève puis l'enseignement individualisé du FLS. La présence des élèves dans une UPE2A est prévue pour un an et tend à durer le moins possible afin d'éviter tout phénomène de ségrégation propre à ce type de structures qui, antérieurement, « a conduit à la

[35] DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008

[36] Voir annexe 3 *principes du fonctionnement pédagogique des UPE2A* de l'académie de Versailles

scolarisation d'élèves allophones dans ces classes, parfois durant plusieurs années, sans qu'ils soient en contact avec les autres élèves et le milieu scolaire ordinaire »[37].

Toutefois, il existe une diversité des pratiques et des réalités derrière ces mesures officielles, qui ne sont pas exemptes d'un certain nombre de dérives. Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard se sont intéressées aux conditions de travail des Casnav des académies de Bordeaux, Toulouse, Grenoble et Nantes[38] et ont fait le constat d'une grande diversité de dispositifs et de pratiques selon les académies et d'une certaine confusion dans la prise en charge effective des EANA. Tout d'abord elles constatent un manque de cohésion important entre les Inspections Académiques (IA), chargées de la mise en place des projets au niveau académique, et les Casnav chargés de les appliquer. Ce manque de cohésion se traduit par une multitude de dispositifs allant « de quelques structures encore très fermées dans lesquelles les élèves étrangers sont scolarisés entre eux, à des classes totalement ordinaires, où le plus souvent les enseignants ne sont pas informés des particularités de ce public et des structures proposées par l'institution »[39]. Ce manque de coordination est à la fois académique et nationale et à pour conséquence un accompagnement faible, parfois même absent, des EANA et de leurs familles. Ce manque de prise en charge et d'évaluation des actions au niveau national est repris par Hélèna Delbecq[40] qui insiste sur l'effet de confusion que cela peut avoir sur les élèves et leur formation. De fait, ces situations particulières mal gérées conduisent parfois l'élève à être stigmatisé et considéré comme étant en difficultés importantes alors même que c'est la prise en charge qui pose problème. Hélèna Delbecq ajoute que l'organisation même de l'enseignement du FLS dans les UPE2A et au Casnav, en structure ouverte comme le prône le modèle français, peut être contre productif à terme car « deux élèves de même niveau linguistique en français mais dans deux classes de rattachement différentes, ne pourront pas forcément suivre les mêmes créneaux horaires d'enseignement du français langue seconde puisqu'il faut composer avec les horaires des matières que ces élèves suivent en classe ordinaire. [...] L'enseignement du FLS aura alors tendance à s'apparenter à un suivi individualisé, sans véritable dynamique de groupe, pourtant favorable à l'apprentissage »[41].De plus, il y avait encore en 2008, en France, 5 500 enfants étrangers qui

[37] in MEUNIER Olivier, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *Socio-logos*, n° 3 2008, pp. 1-42

[38] DAT Marie-Ange et SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 9-19.

[39] Ibid. p.12

[40] DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008, p.11

[41] Ibid.

ont été scolarisés sans structures spécifiques[42] et n'ont bénéficié d'aucune aide. Cela pose la question de l'égalité de traitement entre les EANA en France. Les situations entre les académies variant selon le bon vouloir du personnel académique et de la présence importante ou non du Casnav dans le secteur, un même élève ne bénéficiera pas du même traitement selon l'académie dans laquelle il est amené à se scolariser. Cette situation, relèvent ces auteurs, est aussi à mettre en lien avec la quasi inexistence de formations adaptées pour les enseignants. Ceux-ci ne bénéficient souvent que de formations de quelques jours, non remplacées, parfois refusées par les académies qui vont jusqu'à supprimer les postes spécialisés. Les enseignants ne sont majoritairement pas formés à l'accueil de ces élèves particuliers et ne bénéficient pas du temps nécessaire pour prendre en charge ces élèves. De fait, nous avons constaté dans notre pratique de classe quotidienne quelles étaient les difficultés liées à l'accueil d'un EANA dans une classe ordinaire sans formation préalable. La présence dans la classe de CM1 d'un élève turcophone, scolarisé en France depuis le Cours Préparatoire et présentant d'importantes difficultés dans la pratique scolaire du français, a mis en lumière plusieurs types de problèmes. Problèmes d'ordre pédagogique d'une part sur la façon d'intégrer au mieux cet élève dans les leçons de vocabulaire sans pour autant ralentir le travail des autres, sur la façon de le faire participer aux jeux de langue dans la classe sans qu'il ne se sente en décalage avec ses camarades. Problèmes d'ordres temporels sur la gestion du temps à répartir entre la progression de la classe et les besoins spécifiques de cet élève et des élèves en grandes difficultés. Problèmes culturels enfin, comme le soulignent Claude Zaidman et Prisca Bachelet[43]. En effet, l'enseignant peut se trouver en décalage avec la situation familiale et culturelle de l'élève, avec ses traditions et ses valeurs, et donc ne pas parvenir à instaurer une relation pédagogique de confiance et de sécurité propre à l'épanouissement de l'élève. Néanmoins, il est important de souligner l'implication et le grand dynamisme des enseignants de FLS qui ne cessent d'innover dans leurs pratiques pédagogiques afin de combler ce manque. Une autre difficulté accentuée par le manque de coordination et d'évaluation nationale des pratiques tient à l'influence des réalités locales dont parlent Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard. La diversité des régions et des profils et formes de migration selon les régions font varier les pratiques des institutions. Comme nous l'avons constaté au contact des Casnav des académies de Lille et de Versailles, les

[42] DAT Marie-Ange et SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 10
[43] ZAIDMAN Claude et BACHELET Prisca, « École et migrants. Éléments d'analyse », in *Travail*, n°7, février 1985

situations sont très différentes[44] et n'appellent pas la même prise en charge. Toutefois, insistent les auteurs, s'il y avait une véritable coordination nationale, un travail en réseau entre les institutions et les Casnav, les académies pourraient reprendre certains projets déjà en place dans d'autres académies et les adapter plutôt que tout reprendre seule dès le départ.

On constate donc que, malgré des objectifs affichés très clairs et précis quant à la scolarisation des EANA, la mise en œuvre de ces objectifs est confuse et parfois même contradictoire. Le manque de moyens, l'absence de coordination nationale et académique entre les services et le manque de formation des enseignants sont autant d'éléments remettant en cause l'efficacité des éléments mis en place en faveur de l'inclusion des EANA dans le système scolaire français. Encore une fois se pose la question de savoir si l'inclusion des EANA est réelle ou si l'on est de fait confronté à une intégration. De même, la diversité des pratiques selon les académies conduit non seulement à un traitement différent des élèves mais aussi à une hétérogénéité des objectifs et des démarches dans l'évaluation des EANA à leur arrivée.

L'ensemble de ces éléments gravitent autour d'un objectif essentiel pour les EANA et primordial pour les institutions : la maîtrise du français langue seconde.

[44] Voir p.8 et annexe 1

II. La scolarité des EANA

A) Ses aspects méthodologique et pédagogique

La mission qui incombe à l'institution scolaire, et avec elle aux Casnav et UPE2A, concernant les EANA est celle de « l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme, par l'accès à une qualification, gage d'insertion »[45]. Le Saint Graal est donc pour ces jeunes élèves l'acquisition de la langue française et de la culture française. Intéressons nous dans un premier temps aux objectifs et pratiques des enseignements en FLS.

L'un des premiers éléments mis en avant dans les documents d'accompagnement, bien qu'il n'y ait pas encore de programmes officiels dans le domaine, est d'aborder le plus rapidement les notions relatives aux programmes ordinaires afin que les élèves puissent bénéficier d'une rapide intégration[46]. De même, le FLS vise à développer à la fois des compétences de communication, des compétences linguistiques et des compétences culturelles. Toutefois, comme le souligne Hélèna Delbecq[47], le FLS n'a pas de didactique ni de méthodologie spécifique à sa matière, à l'inverse du FLM et du FLE. Le FLS se trouve au croisement du FLM et du FLE et doit composer avec la didactique et la méthodologie de ces deux matières quoi que les contenus précis des enseignements soient laissés à la libre appréciation des enseignants. On trouve donc un enseignement dans un premier temps centré sur l'aspect communicationnel oral de la langue (afin de permettre à l'élève de comprendre les consignes mais aussi de communiquer avec le reste de la classe) - présent surtout en FLE- puis s'orientant vers l'enseignement des différentes formes de discours de la langue - présent surtout en FLM. Il en va de même d'un point de vue méthodologique où il n'existe pas d'exercices propres à cette matière mais bien au croisement du FLM et du FLE. On notera par exemple que « les pratiques de la lecture ou de production écrite empruntent beaucoup [...] au FLM. Les activités d'oral, scènes dialoguées à restituer, expression sur images, sont plutôt dérivées des pratiques réalisées en FLE »[48]. Le FLS se trouve dans une situation d'entre-deux

[45] D'après Forestier in ZIROTTI Jean-Pierre, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006/2 n° 116, p. 77

[46] On a déjà mentionné dans la partie précédente la difficulté à parvenir à ce genre de pratique dans la mesure où, dans une même classe, un enseignant de FLE peut avoir à s'occuper d'élèves dont les niveaux scolaires et de français sont très différents.

[47] DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008, pp. 12-13

[48] Ibid. d'après G. Vigner

qui en fait sa spécificité. Narajan Alex Laurence[49] s'intéresse aux deux formes de communication propres à l'enseignement, et à l'apprentissage, si spécifique du FLS : la communication didactique, la langue objet d'apprentissage, et la communication ordinaire, la langue outil. Elle définit la communication didactique comme celle réalisée dans l'espace de la classe avec le maître et reposant sur des éléments imposés à savoir « le lieu, le moment où elle aura lieu et avec qui, les méthodes à employer, les formes d'évaluation et la dissymétrie des locuteurs devant le code communicationnel employé »[50]. Ici l'enseignant est à la fois celui qui dirige, celui qui évalue et celui qui donne l'information. Hors de la salle de classe c'est la communication ordinaire qui prend le pas, communication définie comme « immédiate, familière, gratuite, non finalisée et égalitaire »[51]. N. Laurence insiste dans son article sur le fait que c'est bien par la pratique de ces deux formes de communication, et par le croisement de celles-ci, que l'élève apprend le français mais est aussi capable de se rapprocher des natifs. Il lui faut à la fois acquérir la langue, étudier la langue, et apprendre la langue, être capable de communiquer.

L'enseignement du FLS est emprunt de certaines difficultés, notamment au niveau des enseignants. La difficulté principale réside dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Dans une même classe l'enseignant accueil des élèves aux profils scolaires et culturels très différents[52] :

- Les élèves qui viennent d'arriver en France ne maîtrisant pas la langue mais qui ont suivi une scolarité continue dans leur pays d'origine
- Les élèves qui ne maîtrisent pas la langue et qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine, qu'il faut donc alphabétiser et à qui il faut apprendre le métier d'élève
- Les élèves qui maîtrisent un peu la langue et qui ont connu une scolarité normale dans leur pays d'origine
- Les élèves qui maîtrisent un peu la langue mais qui ont connu une scolarité discontinue ou inexistante dans leur pays d'origine

Ces mêmes élèves ne sont pas présents tout au long de l'année, leur arrivée est souvent discontinue et cela complique la tenue d'une pratique de classe continue pour l'enseignant.

[49] LAURENCE Narajan Alex, « Les enfants nouvellement arrivés en France : éloignés du proche (l'école en France) », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/4 n°168, pp. 431-443.
[50] Ibid. p. 433
[51] ibid. p. 434
[52] D'après F. Davin-Channe in DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008, pp. 12-13

Un autre élément de difficulté, décrit notamment par Nathalie Auger[53] et lié au manque de formation des enseignants, tient au fait que les enseignants aient tendance à confondre compétences dans la matière et compétences en français : cela conduirait à penser qu'une maîtrise insuffisante du français chez un élève ferait de lui un élève en difficultés scolaires, comme si l'élève se trouvait ainsi vierge de toutes connaissances. Nathalie Auger met ici en avant l'amalgame malheureux fait, chez les EANA, entre maîtrise du français et échec scolaire. Cela nous amène à poser la question du traitement, par l'institution, de la langue d'origine des EANA. Les études en sociolinguistique et psycholinguistique, comme le souligne Auger, insistent sur l'importance de la valorisation de la langue maternelle chez les EANA afin d'assurer une stabilité cognitive et affective chez l'élève et l'amener à l'apprentissage du français dans de bonnes conditions. Cela permet de rassurer l'élève et de ne pas provoquer de confusion, voir de malaise, en lien avec sa culture d'origine, Pourtant, force est de constater que le plurilinguisme des élèves est traité comme « soustractif », voir nuisible à l'intégration des EANA, certains allant jusqu'à parler de handicap.

Avant de nous intéresser au rapport à la langue d'origine des EANA[54] dans l'enseignement du FLS, nous ferons un petit rappel historique des politiques publiques visant l'insertion des élèves nouveaux arrivants dans le système scolaire français. C'est, pour la première fois, dans les années 1970 avec la croissance du nombre d'élèves étrangers que l'État met en place les CLIN mais aussi des ELCO dans le cadre d'accords bilatéraux avec 8 pays[55]. C'est une première tentative pour laisser aux EANA la possibilité de suivre un enseignement dans leur langue d'origine. Néanmoins a persisté une importante difficulté pour laisser place à la diversité culturelle mais surtout linguistique des élèves qui a donné lieu en 1984 à une réflexion sur la scolarisation des enfants migrants par l'islamologue et professeur au Collège de France Jacques Berque[56]. Jacques Berque constate que l'insertion sociale des populations immigrées ne va pas de soi et qu'il est important de définir des projets, notamment au niveau de l'École, qui leurs sont destinés. La mission de l'institution devient alors double puisqu'elle doit « favoriser, par la connaissance de la langue et de la société françaises, les éventuels projets d'intégration définitive en France [et] promouvoir, dans l'espace scolaire, un rapport à la différence linguistique er culturelle des immigrés qui contribue à l'intégration harmonieuse

[53] AUGER Nathalie, « Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 45-51.
[54] Voir encadré « les EANA dans l'Union Européenne »
[55] Portugal, Italie, Tunisie, Espagne, Maroc, Yougoslavie, Turquie et Algérie
[56] Voir à ce sujet ZIROTTI Jean-Pierre, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006/2 n° 116, pp. 73-91.

de la diversité dans une société qui s'enrichirait de leurs aspects culturels »[57]. Ce rapport préconise donc l'enseignement des langues et cultures d'origine dans l'espace scolaire commun à tous. Les ELCO étaient supposées être au service de ce but mais, comme le note Zirotti, leurs bénéfices sont très mitigés. Tout d'abord de par leur organisation : les enseignements culturels et linguistiques ne tiennent aucun compte du passé migratoire des élèves ni même des éléments culturels et linguistiques dont ils sont porteurs et n'ont donc que peu de lien avec le vécu des élèves. Il s'agit plus d'un enseignement supplémentaire que d'une valorisation des racines des élèves[58], cet effet accentué par le fait que les ELCO ont, jusque dans les années 2000, été uniquement réservés aux EANA - ne leur permettant donc pas de valoriser leur culture dans le cadre plus global de la classe - et sur la base du volontariat. Ensuite, dès leur instauration les ELCO ont été très mal reçues dans les écoles, celles-ci leur reprochant d'être contraires aux principes de laïcité et de neutralité de l'École. De même, et comme écrit plus haut, le plurilinguisme est vécu comme un handicap pour les élèves et non comme un élément bénéfique, en classe ordinaire mais aussi dans le cadre particulier de l'enseignement du FLS. Ceci est d'autant plus vrai « si la langue en question n'est pas bien cotée sur le marché linguistique comme l'arabe ou le turc par exemple »[59], par opposition à l'anglais, le portugais ou l'italien. L'arabe notamment, ajoute Zirotti, est vu comme élément transmettant aux élèves des valeurs archaïques et extrémistes que rejette l'École. Cela conduit à une totale dissymétrie dans la pratique et l'enseignement des langues qui ne sont pas également valorisées dans le système scolaire, certaines langues étant disqualifiées au profit d'autres. Les langues sont hiérarchisées dans le système éducatif et culturel. Le prestige de la langue dépendant du statut de la population qui la porte, opposant déjà les européens et non européens, exception faite des langues asiatiques comme mentionné en première partie. À l'heure actuelle, le plurilinguisme n'est valorisé que si la langue est apportée par l'institution scolaire et si l'élève a un très bon niveau scolaire. Tout est fait pour que la valorisation de l'enseignement des langues soit fait au profit d'une meilleure insertion des jeunes et non plus, comme le conseillait Jacques Berque, pour valoriser la culture des populations immigrées de France. Les déboires de la pédagogie interculturelle mentionnés ici sont symptomatiques d'un particularisme français : la présence d'un fort État-Nation au service duquel l'École assure la cohésion sociale et culturelle de la nation. La volonté

[57] Ibid. pp. 78-79
[58] Zirotti prend l'exemple de la distinction entre l'arabe dialectique pratiqué dans les familles et l'arabe classique enseigné dans les ELCO.
[59] AUGER Nathalie, « Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 45

clairement affichée depuis la Révolution que soit faite « l'unification culturelle des groupes sociaux indépendamment de leur origine régionale ou de leur condition sociale »[60]. L'aboutissement de ce que Zirotti nomme un « curriculum interculturel » est rendu difficile, sinon impossible, par cette tension d'une ouverture culturelle et linguistique annoncée et une tradition fortement ancrée d'unité culturelle et linguistique et par des préjugés eux-mêmes très présents. Une fois encore, il est important de noter tout de même la volonté des personnels du Casnav, enseignants et associations, de changer cette situation de faits et de mettre en avant la culture et la langue des nouveaux arrivants et ce depuis de très nombreuses années.

[60] sujet ZIROTTI Jean-Pierre, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006/2 n° 116, p.75

B) Étude des résultats scolaires en fonction des trajectoires familiale et migratoire

Quoi que notre travail soit focalisé sur la scolarisation des EANA dans le premier degré, il est indispensable, pour bien saisir l'influence de la migration sur la scolarité des élèves, de s'intéresser à la carrière scolaire de ces élèves dans son ensemble. Pour cette raison, nous élargirons ici notre champ d'analyse au second degré et ouvrirons sur un élément concernant l'entrée à l'université des EANA. Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille[61] ont repris l'idée selon laquelle les EANA étaient, plus que les élèves natifs, sujets à l'échec scolaire et plus fréquemment orientés vers des filières plus prestigieuses. Leur travail indique que le simple critère de la nationalité n'est pas déterminant pour arriver à cette conclusion et ils donc pris appuis sur cinq critères (être de nationalité étrangère, être né hors de France métropolitaine, avoir passé au moins une année scolaire élémentaire hors de France, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir des parents qui parlent régulièrement avec soi une autre langue que le français) différents pour analyser le parcours scolaire des EANA. Ils constatent, en effet, un écart important entre les résultats scolaires des EANA et les natifs en primaire, écart qui tend à disparaître au collège. Ils expliquent ce phénomène par une plus grande implication des parents immigrés. De fait, à conditions sociales équivalentes (notamment l'appartenance à une famille nombreuse dans un milieu défavorisé), les EANA réussissent mieux que les natifs car leurs parents ont pour eux plus d'ambitions et les poussent plus dans le travail scolaire, notamment les familles Africaines et du Maghreb. Les parents, quoi que peu scolarisés dans leur pays d'origine, ont confiance dans l'institution scolaire pour améliorer les conditions de vie de leurs enfants à long terme. L'observatoire des inégalités reprend le constat selon lequel les aspirations scolaires des familles immigrées sont plus fortes que celles des natifs à position sociale égale car « ceux qui émigrent ont souvent un projet d'ascension sociale, pour eux comme pour leurs enfants ; ils n'ont pas ou peu été scolarisés et n'ont donc pas été mis en échec par le système éducatif, contrairement, aux parents peu qualifiés qui ne sont pas d'origine immigrée »[62]. Les auteurs en concluent donc que, à l'exception des cas d'immigration récente des élèves qui est vecteur de difficultés scolaires, l'effet migratoire est inexistant sur la scolarité et que ce sont les caractéristiques de l'environnement familial qui pèse le plus sur la scolarité. Constat fait également par Élise de Lacerda et Laurent Améline[63] qui, en analysant les résultats scolaires des EANA et des natifs,

[61] in VALLET Louis-André et CAILLE Jean-Paul, "La scolarité des enfants d'immigrés", in *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 293-301

[62] Voir annexe 3

[63] in LACERDA Élise, AMELINE Laurent, « Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premiers et second degrés », *VEI Enjeux*, n° 125, juin 2001, pp. 172-173

mettent en lumière le fait que les EANA sont d'autant plus en retard sur les natifs quand l'immigration est récente tandis que les élèves issus d'immigration plus ancienne ont des résultats proches des natifs.

Mathieu Ichou[64] reprend ces différents travaux mais insiste sur le fait qu'il faut aller plus loin et s'intéresse à la fois aux différences de résultats scolaires entres les EANA et les natifs selon les déterminantes sociales mais aussi aux différences de résultats scolaires entre les EANA. Son travail lui permet d'élaborer les catégories sociales et géographiques suivantes entre les élèves selon le pays de naissance des parents : France métropolitaine, Europe du Sud, Algérie, Maroc, Tunisie, Sahel, dans un pays limitrophe du Golfe de Guinée (Côte d'Ivoire, Bénin, Togo, Cameroun, Guinée, Ghana, Guinée équatoriale), Turquie, dans les DROM-COM et, enfin, en Asie du Sud-Est et en Chine. Il s'intéresse également aux couples mixtes dont l'un des deux parents est né en France métropolitaine. Il analyse ensuite les résultats scolaires des enfants tout au long de la scolarité obligatoire, de l'entrée en élémentaire jusqu'à la fin du collège. Il constate, tout d'abord, que les résultats des élèves issus de couples mixtes sont similaires à ceux des natifs. Il reprend également ce qui a été dit précédemment sur l'importance de la variable sociale qui réduit les différences de résultats constatées entre les EANA et les natifs. Différences fortes au début de l'élémentaire et à la fin du collège qui tendent à se réduire entre ces deux périodes. L'auteur émet plusieurs hypothèses susceptibles d'expliquer ces variations de résultats au fil de la scolarité. Il reprend, tout d'abord, l'idée selon laquelle les EANA progresseraient plus que les natifs dans la maîtrise de la langue française en élémentaire ce qui contribuerait à l'amélioration nette de leurs résultats. Quant aux écarts constatés au collège, Ichou s'appuie sur les travaux de Felouzis qui les considère comme le résultat de la ségrégation ethnique faite au collège. De fait, écrit-il, « les enfants d'immigrés fréquentent des classes beaucoup plus ethniquement ségréguées que les enfants de natifs [et] les effets négatifs de cette ségrégation sont nettement plus intenses en 3ème qu'au début de l'école primaire ou du collège »[65]. Cela est lié, comme nous l'avons montré dans la première partie concernant la définition du public, au fait que les EANA sont généralement regroupés dans des zones de l'éducation prioritaire et se trouvent dans les mêmes établissements scolaires des quartiers sensibles. L'élément nouveau essentiel apporté par Mathieu Ichou tient aux différences constatées, et maintenues dans une même hiérarchie,

[64] ICHOU Mathieu, « 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 », *Revue française de sociologie*, 2013/1 Vol. 54, pp. 5-52.
[65] Ibid. p.28

entres les EANA. Les élèves immigrés d'Asie du Sud-Est et de Chine (scores de 67,2% de réussite en CP) ont des notes proches et parfois supérieures à celles de natifs (70,3% au CP) tout au long de leur scolarité au contraire des élèves immigrés du Sahel et de Turquie (respectivement 53,3 et 54,3% de réussite au CP)[66]. De même, tout au long de leur scolarité, les élèves issus de familles immigrées d'Europe du Sud et du Maghreb vont maintenir un niveau intermédiaire entre les deux précédentes catégories. Ces éléments sont par ailleurs repris dans une étude de l'observatoire des inégalités[67] qui présente les taux de réussite aux baccalauréats généraux et professionnels parmi les élèves dont les parents n'ont pas le baccalauréat : les élèves issus de familles immigrées d'Asie du Sud-Est présentent 42% de réussite contre 37% pour les natifs et 22% pour les élèves issus de l'immigration turque. Ces différences et la présence d'une hiérarchie des EANA en fonction du pays de naissance du père se retrouvent également, signal l'auteur, dans la position sociale des familles et dans la distribution des diplômes. Se pose alors la question des raisons de cette hiérarchie entre les EANA qui ne peut plus s'expliquer exclusivement par la ségrégation socio-spatiale, la position sociale et la durée de résidence en France. De même, l'argument consistant à voir dans ces résultats l'effet de différences culturelles outre qu'il n'est pas vérifié empiriquement signifierait que seul le pays d'origine influence le comportement des familles face à l'école mais aussi et surtout le comportement de l'institution face à ces familles. Mathieu Ichou invite donc à prendre en compte les trajectoires migratoires des familles, leur passé et les éléments qui caractérisent leur migration. Comme cela a été dit préalablement, il y autant de profils migratoires que d'EANA, raison pour laquelle il est si difficile d'établir un profil de ces élèves et de leur comportement scolaire. De même, ajoutent Claude Zaidman et Prisca Bachelet, on ne peut guère comparer les profils scolaires d'élèves « récemment arrivés en France et présents à quelques uns par classe dans une école à grande majorité francophone, et celles d'enfants maghrébins ou portugais formant les 90% de la population scolaire de certaines écoles des cités de la banlieue parisienne. De nombreux paramètres entrent en ligne de compte, date d'arrivée, pays d'origine, âge, type d'habitat, passé scolaire, et concourent à différencier les enfants de migrants »[68].

C'est ce qu'a montré le travail de Zaïha Zéroulou qui s'est intéressée aux comportements des familles qui conduisent les enfants à l'échec ou à la réussite scolaire en fonction de l'expérience de la migration. Mais, cette fois, elle distingue non seulement les EANA entre

[66] Ibid. pp. 21-22
[67] Voir annexe 3
[68] ZAIDMAN Claude et BACHELET Prisca, « École et migrants. Éléments d'analyse », in *Travail*, n°7, février 1985

eux à l'instar de Mathieu Ichou mais elle va plus loin étant donné qu'elle s'intéresse uniquement à la distinction entre les élèves issus de l'immigration algérienne. Pour cela elle a rencontré les familles et analysé les résultats scolaires des étudiants algériens et d'origine algérienne dans les universités publiques lilloises. Son but étant de montrer l'influence des stratégies et pratiques migratoires des familles sur la réussite ou l'échec scolaire des familles. Pour cela elle prend en compte les caractéristiques sociales des parents avant l'émigration (la position sociale occupée en Algérie) et les conditions d'émigration (notamment le délai qui a séparé la migration des pères de celle des autres membres de la famille). Elle interroge spécifiquement les variables suivantes : la position des parents dans le pays d'origine, l'expérience de la migration, le mode de vie, les relations conservées avec le milieu d'origine, le modèle éducatif des parents et les expériences d'échec ou de réussite des enfants au sein du système scolaire. Elle abouti à l'élaboration de deux profils familiaux ayant, pour le groupe 1, une influence positive sur la trajectoire scolaire des enfants, et une conséquence inverse dans le groupe 2. Nous avons synthétisé, sous forme de tableau, les résultats de cette recherche :

<table>
<tr><td></td><td>Groupe 1</td><td>Groupe 2</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Caractéristiques Des familles</td><td colspan="2">Avant l'émigration</td></tr>
<tr><td>- Origine urbaine (accès facilité à la scolarisation, pouvaient connaître le français)
- Grands-parents exploitants agricoles, fonctionnaires, commerçants</td><td>- Exode rural (scolarisation antérieure faible voir absente)
- Grands-parents majoritairement paysans, non propriétaires</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conditions d'émigration (âge au mariage, âge d'arrivée en France, écart entre migration du père et du reste de la famille)</td></tr>
<tr><td>- émigration simultanée de la famille (suppose un affranchissement de la tutelle de la famille élargie) => maintien d'une forte cohésion interne dans la famille face aux difficultés
- Femmes veuves, divorcées ou mariées tardivement donc plus émancipées</td><td>- Regroupement après séparation de plus de 3ans (faire venir sa femme est perçu comme honteux par la famille élargie) => équilibre familial détruit par l'absence prolongée du père
- Femmes mariées jeunes à un mari beaucoup plus âgé qu'elles ont rejoint tardivement en France</td></tr>
<tr><td colspan="2">Place et rôle des enfants dans le projet / les familles face à l'école française</td></tr>
<tr><td>- Désir de mobilité sociale des parents a été contredit par les contraintes économiques et sociales et a été reporté sur les enfants : on espère qu'une bonne scolarisation leur donnera plus de chances
- Les familles considèrent les études comme un investissement pour que les enfants</td><td>- Projet principalement économique, l'ascension sociale est souhaitée dans le pays d'origine (gagner de l'argent pour construire une maison au pays et repartir)
- Vision provisoire de la vie en France qui est transmise aux enfants (malgré le fait qu'elle soit devenue définitive de par</td></tr>
</table>

	n'occupent pas les même emplois que leurs parents - Sentiment moindre du provisoire de la situation, volonté de maintenir une distance à la société d'origine pour mieux s'intégrer - Attitudes confiantes et actives face à l'école et ses représentants. Refus des dangers de l'action assimilatrice de l'école. - Emprunt de certaines normes et valeurs à la société française, prise de distances avec la société d'origine	l'impossibilité de réalisation de leurs projets) - Liens forts avec la famille restée au pays - Vécu migratoire pénible et culpabilisation des enfants : « c'est pour vous qu'on est venu ici » - Attitude fatalise face à la vie en France et aux échec des enfants : « Les enfants resteront toujours des Arabes, des ouvriers, des manœuvres comme le père. Les Français ne vont pas mettre un Arabe dans un bureau » - l'institution scolaire est considérée comme étant discriminante à l'égard de leurs enfants (racisme envers les enfants arabes), favorisant la reproduction sociale. - Attitude critique et méfiante face à l'institution qui transforme leurs enfants « en Français » et diminuant l'influence de la famille.
La gestion des contraintes et les stratégies		
Conséquences sur la scolarité des enfants	- Engagement dans le travail scolaire est un « habitus » transmis par la famille - La famille attend beaucoup de l'école et transmet ces attentes aux enfants - Nécessité de réussite scolaire pour obtenir de meilleures conditions de vie, volonté de forcer son destin - Attitude mobilisatrice des parents qui est vecteur de la réussite scolaire des enfants - Milieu d'origine relativement aisé qui favorise les ambitions individuelles et est favorable à la scolarité des enfants	- Peur que les enfants perdent leur identité, appel à la tradition - Les enfants sont tiraillés entre la tradition familiale, le procès fait à la société d'accueil, et leur vécu scolaire. - L'échec scolaire est vécu comme un destin social - Absence de projets chez les parents qui transmettent aux enfants leurs angoisses et espoirs déçus : « on n'est pas chez nous »

Mesurer le niveau d'intégration scolaire des EANA de même que l'impact de la migration sur les résultats scolaires demande une étude du parcours scolaire des élèves dans sa globalité, prendre en compte à la fois le domaine scolaire mais aussi l'univers familial et personnel de l'élève. De même, chercher à intégrer les EANA à tout prix en classe ordinaire pour éviter la ségrégation tout en tenant compte de leurs spécificités produit une certaine tension à la fois pour les élèves mais aussi au sein des institutions.

Les EANA dans l'Union Européenne[69] (UE)

Nous nous intéressons ici principalement au rapport aux familles et à la langue d'origine, deux aspects essentiels pour l'inclusion des élèves dans leur nouvel univers scolaire.

Dans le cadre de la communication avec les familles, trois types de mesure ont été mises en place. Tout d'abord la publication d'informations sur le système scolaire dans la langue maternelle des familles immigrantes (données majoritairement par les autorités locales et les écoles ou les autorités nationales). D'autre part le recours à des interprètes, qui est encouragé mais non obligatoire (à l'exception des pays d'Europe du Nord et de l'Est dans le cas notamment des familles réfugiées politique), au niveau national ou local. Enfin, la présence de personnes en charge de l'accueil et de l'orientation des élèves immigrants soit initiées au niveau local ou inscrites dans les règlementations. Cela abouti à la formation de six groupes dans l'Union Européenne dans la relation aux familles immigrées :

- Malte qui ne met en place aucune de ces mesures,
- La Belgique francophone et germanophone, la Grèce et Chypre qui ont mis en place le recours à des interprètes,
- La Bulgarie, la Pologne et la Slovaquie qui ont recours aux personnes-ressources,
- La Lituanie et la Slovénie qui ont recours à la fois aux interprètes et aux personnes-ressources,
- L'Allemagne, la Suède, l'Islande et le Lichtenstein qui ont recours aux interprètes et publient des informations dans la langue maternelle des familles immigrantes,
- Le dernier groupe enfin, a recours aux trois types de mesures : La communauté flamande de Belgique, la France, l'Espagne, le Portugal, la République-Tchèque, l'Estonie, le Danemark, l'Irlande, la Lettonie, le Luxembourg, la Hongrie, les Pays-Bas, l'Autriche, la Finlande, le Royaume-Uni et la Norvège.

On constate donc que les trois mesures sont mises en place dans la moitié des pays de l'UE, majoritairement par les autorités nationales en matière d'éducation et ce de façon assez récente.

Concernant l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants, deux démarches sont en place dans l'UE : les accords bilatéraux et la prise en charge par le

[69] Nous prenons ici appui sur un document de l'Agence Exécutive éducation, audiovisuel et culturel, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, mandaté par la Commission Européenne, avril 2009

système scolaire national, majoritaire dans l'UE, qui concerne plus de la moitié des pays membres.

Les accords bilatéraux sont signés entre deux pays, le pays d'accueil se charge des infrastructures tandis que le pays d'origine prend en charge les enseignants. Ces accords peuvent être signés avec des pays membres mais aussi avec des non-membres selon le passé migratoire de chaque pays. Les cours ont généralement lieux en dehors des horaires scolaires, c'est le cas des ELCO en France. C'est la France qui a, dans l'UE, le plus d'accord bilatéraux (9 accords[70]) puis viennent l'Allemagne et la Slovénie (7 accords), les communautés française et flamande de Belgique (5 accords), l'Espagne (2 accords) et enfin le Luxembourg (un accord avec le Portugal).

Dans le cadre des cours dispensés à la charge du pays d'accueil, il est recommandé que les cours soient dispensés à tous les élèves sans distinction selon le statut ou le pays d'origine. Toutefois la Bulgarie, la République Tchèque, le Danemark, la Lituanie et la Norvège ont défini des catégories d'élèves pouvant y avoir accès. En Lituanie, par exemple, l'accès aux cours de langue est limité aux enfants d'immigrants qui arrivent sur le territoire avec l'intention de travailler ou de s'établir sur le territoire.

Quoi que le document fasse mention d'initiatives récentes de certains pays comme l'Irlande, la France ou encore le Royaume-Uni pour améliorer la prise en compte des langues maternelles des EANA, se sont toujours les langues les plus valorisées sur le marché linguistique qui sont mises en avant. Toutefois, Nathalie Auger[71] se félicite que le Centre européen des langues vivantes (CELV) ait de plus à plus à cœur dans ses démarches de promouvoir la diversité en classe. Elle prend notamment l'exemple du projet « combat + » qui, à la logique d'intégrer les langues vivantes dans l'enseignement, associe « toute autre langue et culture de la classe (minoritaire, régionale, issue de la migration) ». [72]

[70] Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie

[71] AUGER Nathalie, « Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 47-49

[72] Ibid. p. 49

III. Étude de cas : scolarisation particulière des enfants Roms

Afin d'étudier spécifiquement le cas des enfants Roms, un travail de terrain a été nécessaire. Nous avons, dans un premier temps, été en contact avec le CASNAV de Lille mais cela ne nous permettait pas de cibler un public particulier au sein des EANA. Dans un second temps, nous avons contacté l'association d'Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes (A.S.E.T) du Nord ainsi que les antennes AREAS de Lens et de Lille...sans succès (absence de numéros de téléphone ou orientation vers un contact par courriel sans parvenir à obtenir de réponse). Ayant réalisé en 2010/2011 une enquête de terrain auprès de membres de l'association Romeurope de Lyon, nous avons utilisé ce contact et sommes entrés en relation avec l'antenne lilloise de l'association par téléphone. Parallèlement, nous avons eu l'opportunité d'échanger par courriels avec Morgane Alarcon du programme « Les Roms ont des droits : former pour lutter contre les discriminations » de la Ligue de Droits de l'Homme (LDH). Toutefois, nous avons constaté, au regard des informations recueillies auprès de ces contacts, que les constats étaient très similaires à ceux que nous avions eu l'opportunité de faire auprès des Roms de Lyon. C'est pour cette raison que le choix a été fait, dans ce travail, de se baser sur notre propre expérience de terrain faite en 2010/2011 d'une durée plus longue sur le terrain et au contact des enfants, et de l'étayer au moyen des informations recueillies auprès de la LDH et de Romeurope. L'enquête de 2010/2011 s'appuie sur un travail d'observations de terrain et d'entretiens avec l'anthropologue spécialiste de la question Rom Thomas Ott et avec des membres de l'association Romeurope de Lyon ainsi qu'avec des familles Roms liées à l'association. Elle fait suite à l'exposition réalisée par Thomas Ott et le photographe Bruno Amsellem « Voyages pendulaires. Des Roms au coeur de l'Europe » en 2010.

A) Définition du public et des profils scolaires

Avant de s'intéresser spécifiquement à la scolarisation des enfants Roms, il est important de spécifier de qui l'on parle. En France, on utilise indifféremment les termes Roms, Gitans, Manouches, Tsiganes, Gens du voyage, Romanichels, etc., qui renvoient pourtant à des réalités différentes bien qu'ils soient tous originaires du nord de l'Inde. On parle de Roms (« homme » en romani) pour les populations tsiganes d'Europe centrale et orientale et représentant la minorité ethnique la plus importante en Europe. Les Roms sont majoritairement présents dans les pays de l'ex-Yougoslavie, et notamment la Roumanie. Contrairement à une idée répandue, les Roms ne sont pas des nomades : ils sont des sédentaires contraints à la migration suite à la chute du communisme. Ces familles, majoritairement rurales, quittent leur pays car elles n'ont aucunes perspectives socio-économiques et sont marginalisées dans leur pays. Ces familles ne sont pas, dans leur pays d'origine, les plus pauvres, elles ont souvent une maison et du terrain mais ne parviennent pas à trouver un emploi et à subvenir aux besoins de leurs familles. Thomas Ott Et Bruno Amsellem insistent sur cet aspect dans leurs travaux : toutes les familles qu'ils ont rencontré sont propriétaires de maisons tout à fait salubres dans leur pays d'origine. De fait, c'est une migration essentiellement familiale ce qui explique le nombre important d'enfants Roms sur le territoire, près du tiers de la population Rom. On estime qu'en France environ 10 à 15 000 Roms vivent dans des bidonvilles[73] principalement en Ile-de-France et dans les agglomérations marseillaise, lyonnaise, nantaise, toulousaine, bordelaise et lilloise. Ces familles vivent dans des bidonvilles en bordure des grandes villes et occupent illégalement des terrains, vivant dans une extrême précarité, n'ayant pas accès à l'eau ou l'électricité et risquant à tout moment d'être expulsées. Ces conditions de vie, à la fois dans le pays d'origine et à l'arrivée en France, a d'importantes répercutions sur la scolarité des enfants. Le collectif Romeurope estime que 5 à 7000 enfants Roms migrants atteindront l'âge de 16 ans en France sans jamais avoir été scolarisés[74] ou en ayant eu une scolarité spasmodique. Le collectif a élaboré pour 2008-2009 un tableau indiquant le nombre des enfants Roms migrants scolarisables en France et ceux effectivement scolarisés[75] , illustrant le nombre d'enfants non scolarisés (entendu ici comme les enfants inscrits à l'école mais ne suivant pas l'enseignement ou une de manière occasionnelle):

[73] Voir « La non scolarisation des enfants Roms migrants » publié en 2010 par Romeurope
[74] Ibid.
[75] Ibid.

Etat de la scolarisation des enfants roms dans plusieurs villes de France			
Année scolaire 2008-2009 à:	**Enfants scolarisables**	**Enfants inscrits au cours de l'année**	**Enfants effectivement scolarisés**
Marseille	600	50	20
Lyon	159	92	35
Nantes (Terrains non conventionnés)	300	120	40
Nantes (Terrains conventionnés*)	73	73	73
Situation novembre 2009	**Enfants scolarisables**	**Enfants inscrits**	
Seine-Saint-Denis (hors MOUS de Montreuil, Bagnolet, St Denis, St Ouen et Aubervilliers)	1300	80**	
MOUS Montreuil***	110	40	
Massy	100	7	

*L'expression « terrains conventionnés » désigne les terrains sur lesquels résident des familles ayant passé un contrat avec Nantes Métropole, et qui bénéficient d'une stabilité de leur lieu de vie, d'aménagements sanitaires, d'un accompagnement scolaire, et autres aides, à la condition qu'elles s'investissent pour s'insérer, notamment en scolarisant leurs enfants.
**Données recueillies auprès de l'ASET 93
**Ces MOUS (Maîtrise d'œuvre urbaine et sociale) très diverses dans leurs modalités, ont été mises en place pour un nombre limité de familles qui bénéficient d'une stabilité du lieu de vie et d'un accompagnement social l

Le collectif distingue en effet trois types de non-scolarisation chez les enfants Roms :

- Les enfants non intégrés au système scolaire : enfants totalement en dehors du système scolaire pour lesquels aucune inscription n'a été faite en France.
- Les enfants partiellement intégrés au système scolaire : enfants dont les démarches d'inscription se font sur plusieurs mois ou inscrits mais qui sont encore en dehors du circuit scolaire.
- Les enfants déscolarisés : enfants qui sortent du circuit scolaire ou sont déscolarisés pendant plusieurs années.

Par ailleurs, nous avons constaté au contact de certains enseignants leur découragement face à la scolarité des enfants Roms. Une enseignante nous expliquait que « au début on essaye de faire des choses, on leur donne des cahiers, on fait de la différenciation...mais le temps qu'on commence à faire des progrès, ils repartent ou sont expulsés, ça donne un peut l'impression de bosser dans le vent. Les élèves ne sont pas totalement assidus. Et puis, on ne peut pas expliquer aux parents ce qu'il faut faire parce qu'on ne se comprend pas. ». Cet élément est repris par Clarisse Decroix et Marion Lièvre[76] qui indiquent que pour certains parents Roms,

[76] DECROIX Clarisse et LIEVRE Marion, « la scolarisation une « distinction » ? », in *À l'école avec les élèves Roms, Tsiganes et voyageurs* , Les cahiers pédagogiques, hors-série n°21, mai 2011

le simple fait que l'enfant aille à l'école est un gage de réussite et que les attentes de la famille se trouvent irréalistes face aux réalités de l'école.

Cela nous amène à nous interroger sur les raisons de ces scolarités chaotiques des enfants Roms en France, créant une génération de jeunes analphabètes qui ne pourront pas s'intégrer à la société française. Pourtant, témoigne Véronique Decker[77] dans une vidéo enquête intitulée « scolarisation des enfants Roms mode d'emploi » de la Dihal de Bobigny : « On n'est pas obligé d'être analphabète pour être un Rom ! ».

[77] Directrice de l'école élémentaire Marie Curie de Bobigny très engagée dans le travail pour la scolarisation des enfants Roms

B) Les raisons d'une scolarisation et d'une scolarité chaotiques

On distinguera ici trois principaux types de raisons engendrant des difficultés dans la scolarisation des enfants Roms : les conditions de vie, la perception des acteurs et, enfin, le contexte culturel et social des familles.

Les conditions de vie des familles sont, dans la majorité des familles Rom migrantes, extrêmement précaires. Les logements, en caravanes, sont insalubres et favorisent la diffusion des maladies contagieuses. Les enfants n'ont pas accès aux soins médicaux et présentent d'importantes carences alimentaires qui ont un impact sur leur scolarité. De même, les enfants passent souvent plus de temps à chercher des ressources pour nourrir la famille qu'à aller à l'école, la famille étant dans des conditions de survie au jour le jour et ne pouvant pas se projeter dans l'avenir et donc envisager une scolarisation à long terme. Les familles n'ont pas accès à l'eau courante ou à l'électricité, les services de la ville ne leur sont pas accessibles (le ramassage des déchets notamment) et les enfants n'ont pas les conditions matérielles nécessaires à une bonne scolarité. À cela s'ajoute l'instabilité du lieux de vie des famille. Les logement sont situés sur des terrains occupés illégalement et donc sujets aux expulsions. Ce que le collectif Romeurope nomme « la mobilité forcée des familles » déstabilise les familles mais aussi les enfants qui ne parviennent pas à suivre une scolarité ordinaire dans de bonnes conditions. De même, les différents acteurs qui s'impliquent dans la scolarisation de ces enfants, les associations et les enseignants notamment, n'ont pas toujours les moyens de réagir à ces expulsions et de suivre les élèves dans leur parcours. Dans son rapport, Romeurope pointe le fait que « la gestion de l'urgence quotidienne est peut être le plus grand frein à la scolarisation que nous pouvons observer puisqu'elle ne permet pas aux familles de formuler des projets de long terme, et donc de scolarisation »[78], les familles ont peur d'envoyer les enfants à l'école et que ceux-ci soient ensuite expulsés. Certaines familles font de très fréquents aller-retour entre la France et la Roumanie au gré des expulsions. De même, les familles n'ont que très rarement les moyens d'assumer les frais de cantine ou de transports scolaires qui permettraient aux enfants de suivre une scolarité classique. Ces conditions, note pourtant Véronique Decker, n'empêchent pas une partie des enfants de vouloir apprendre coûte que coûte.

Un autre élément empêchant une bonne scolarisation des enfants Roms tient au comportement des différents acteurs, et notamment des élus locaux. Scolariser des enfants Roms dans les établissements demande une implication et un travail conséquents de la part des enseignants,

[78] Voir « La non scolarisation des enfants Roms migrants » publié en 2010 par Romeurope

directeurs, inspecteurs et membres du Casnav. Outre la crainte de travailler pour des élèves qui finiront par partir, vecteur de démotivation chez les enseignants, ces acteurs sont confrontés à la perception négative qu'ont les parents d'élèves et les élèves des Roms et faire face à des tensions. De même, la volonté et l'implication des acteurs associatifs et éducatifs sont souvent mises à mal par les institutions, notamment les communes. De fait, les élus communaux ont une perception très négative des Roms et beaucoup nient la présence des Roms sur leur territoire ou tentent d'en laisser la responsabilité aux communes limitrophes. Cela a un effet particulièrement désastreux sur la scolarisation des enfants pour lesquels les communes font en sorte de refuser l'inscription dans les écoles. À Béziers[79], par exemple, le maire a refusé de scolariser des enfants Roms de sa commune arguant du fait que l'occupation illégale d'un terrain n'en faisait pas de résidents légaux et a ensuite refusé de prêter un local au Casnav et à l'inspection académique. Confronté à un jugement en faveur des enfants de familles Roms, la mairie a été contrainte de les inscrire dans des écoles mais a mis plusieurs mois à faire les inscriptions et a noyé les familles sous les procédures administratives. Plusieurs témoignages similaires ont été recensés par Romeurope en France. Ce type de comportement des mairies, nous expliquait un membre de Romeurope Lyon, coupe court aux initiatives des enseignants et des associations et peut parfois briser l'élan associatif créé autour d'une communauté.

Un dernier élément tient au profil socio-culturel des familles. Thomas Ott note que toutes les familles, selon leur région d'origine à tendance plus rurale ou urbaine, ont un rapport différent à l'institution scolaire et donc à la scolarisation des enfants. Clarisse Decroix et Marion Lièvre[80] reprennent ce constat en comparant deux profils familiaux distincts porteurs de deux rapports différents à l'École. Dans le premier groupe, la scolarisation des enfants est porteuse d'une motivation sociale : en ayant des enfants parlant et écrivant le français, les familles se considèrent comme « civilisées » et européennes, supérieures dans une logique hiérarchique aux autres familles tsiganes. Dans le second groupe, l'institution scolaire est vécue comme prolongement de la discrimination sociale et ethnique vécue au quotidien. Le parcours migratoire est ici déterminant dans le rapport à l'institution. Une fois encore, et malgré la conception idéal-typique des Roms en France, on constate que cette dénomination est porteuse de nombreuses différences entre les familles.

[79] Voir l'article de BOUJADDI Mohamed, « quelles conditions nécessaires à la scolarisation des enfants Roms ? », in *À l'école avec les élèves Roms, Tsiganes et voyageurs* , Les cahiers pédagogiques, hors-série n°21, mai 2011

[80] DECROIX Clarisse et LIEVRE Marion, « la scolarisation une « distinction » ? », in *À l'école avec les élèves Roms, Tsiganes et voyageurs* , Les cahiers pédagogiques, hors-série n°21, mai 2011

On constate donc que la précarité du quotidien et le comportement des acteurs institutionnels sont les principaux éléments mettant à la mal la scolarisation des enfants Roms.

C) Pistes d'action

Les pistes d'action concernent à la fois les conditions de vie des familles et une meilleure inclusion des enfants dans les écoles.

Il apparaît évident que l'un des principaux éléments à mettre en place pour favoriser une véritable scolarisation des enfants Roms concerne des conditions de vie saines et stables. Pour cela, un certain nombre de communes, dont les villes de Lyon et Bobigny, mettent en place des programmes d'aide à l'insertion des familles dans la société et d'aides financières et échange d'une scolarisation assidue et régulière des enfants. Nous avons rencontré, à Lyon, un couple de Roms et leurs trois enfants qui, après de longues années d'errances entre la Roumanie et Lyon, venaient de s'installer dans un appartement et scolarisé les enfants.

Un autre élément, pédagogique cette fois, interroge les moyens à la disposition des enseignants pour aider aux mieux les enfants Roms à se sentir en confiance dans les écoles. Au sein de l'école Marie Curie de Bobigny, Véronique Decker et son équipe ont mis en place une pédagogie de type Freinet, coopérative et individualisée. Veronique Decker considère que cette pédagogie est très avantageuse pour les enfants Roms. L'aspect coopératif permet de gérer les conflits par le dialogue et de travailler, par le dialogue toujours, les préjugés que les enfants peuvent avoir sur les Roms. Cela permet également, par la pratique d'activités notamment manuelles en petits groupes, de mettre les capacités des enfants Roms en avant et de ne pas les enfermer dans le carcan de l'élève en difficulté. Véronique Decker, à l'instar de Romeurope, insiste sur la force et la volonté que doivent avoir les enseignants pour aider les enfants Roms et l'ouverture d'esprit nécessaire pour mettre leur culture en avant. Raphaël Descamps[81] insiste sur la nécessité de mettre en valeur la richesse culturelle et la diversité de ces élèves pour parvenir à un travail dans le respect et la confiance, indispensables dans la relation pédagogique.

Les Roms sont, aujourd'hui, marginalisés et entourés de nombreux stéréotypes nocifs à la bonne scolarisation des enfants. Un travail essentiel doit être fait par l'institution scolaire pour leur permettre de « trouver leur place [et] pas à la marge de la marginalité »[82].

[81]DESCAMPS Raphaël, « Les maisons qui accueillent les gitans ne brûlent jamais », in *À l'école avec les élèves Roms, Tsiganes et voyageurs* , Les cahiers pédagogiques, hors-série n°21, mai 2011

[82] Thomas Ott, « Voyages pendulaires. Des Roms au coeur de l'Europe », 2010

CONCLUSION

La France est un État monolingue au sein duquel la question de la diversité linguistique fait l'objet de nombreux débats. Pourtant, s'agissant des EANA au sein du système scolaire, « le plurilinguisme n'est plus un choix mais une réalité de la classe »[83]. Ces enfants interrogent l'institution scolaire sur ses propres contradictions : intégrer les EANA en classe ordinaire afin de les traiter comme leurs camarades français tout en tenant compte de leurs spécificités. Ces élèves sont de fait éloignés « de leur culture, de leur famille, de leur pays, etc., mais, pragmatiquement parlant, ils sont également éloignés de la langue française, de la culture française, des normes, ils sont alors « coincés » dans un entre-deux »[84]. Nous avons constaté, au long de ce travail, la tension constante qui existe autour de cette question. Dans la pratique quotidienne, leurs spécificités sont évaluées en terme de handicap et les enseignants éprouvent de grandes difficultés à mettre en avant les connaissances d'élèves enfermés dans le carcan des non-francophones en échec scolaire. Pourtant, cet EANA typique n'existe pas et il est essentiel de prendre en compte la diversité des profils culturels et des parcours migratoires de ces élèves et de leurs familles. De même, les études montrent que le plurilinguisme est favorable aux apprentissages. Cette tension se caractérise également par les variations de pratiques qui existent entre les orientations officielles et la réalité du terrain. Les structures spécifiques (Casnav, UPE2A) ne bénéficient pas toujours des outils nécessaires pour mettre en place des projets à destination des EANA de même que les enseignants ont très rarement bénéficié de formations leur permettant d'accueillir au mieux ces élèves. De fait, constate Hélèna Delbecq, « à côté des considérations didactiques ou pédagogiques, entrent aussi en jeu les représentations des uns et des autres au sujet de l'intégration et du rôle de l'école »[85] au cœur de ces tensions. Si la valorisation des langues et cultures d'origine est affichée, elle est pourtant difficilement applicable.

Le cas de la scolarisation des enfants Roms migrants est particulièrement symptomatique de cette situation car il pose la question de l'accueil des différents EANA. Si l'accueil des EANA interroge la perception de l'intégration par les acteurs scolaires, le cas des Roms migrants interroge la différence qui est faite entre les EANA. On constate que sont mis en avant dans le système scolaire les élèves dont la langue d'origine est valorisée au détriment des autres

[83] AUGER Nathalie, « Les travaux du conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p. 50

[84] [84] LAURENCE Narajan Alex, « Les enfants nouvellement arrivés en France : éloignés du proche (l'école en France) », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/4 n°168, p 431

[85] DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008, p. 85

EANA. Les enfants Roms migrants cumulent à la fois un handicap linguistique mais aussi culturel compte tenu des préjugés fermement ancrés en France à leur encontre. Pourtant, à l'instar des autres EANA, ces enfants ont pour vocation de vivre et de travailler en France et donc de s'intégrer à la société française.

Un travail nous semble donc essentiel à mener sur deux aspects fortement liés. D'une part revoir l'enseignement du FLS afin de valoriser la culture des arrivants et de valoriser le plurilinguisme au service des apprentissages. Parallèlement, cela induit de permettre aux enseignants d'étoffer leur formation initiale en faveur d'un accueil plus efficient des EANA au sein des classes ordinaires. Toutefois, cela implique de la part de l'institution de mettre de côté la logique d'assimilation des nouveaux arrivants autour d'une culture française forte et porteuse de la cohésion nationale au profit d'un modèle, sinon multiculturel, au moins ouvert aux cultures présentent sur le territoire. Ceci permettrait aux EANA d'être partie intégrante de ce nouveau pays tout en maintenant un lien non conflictuel avec leurs origines.

« Fais bon accueil aux étrangers car toi aussi tu seras un étranger » (Roger Ikor)

BIBLIOGRAPHIE

- AUGER Nathalie, « Les travaux du conseil de l'europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 45-51.
- BERTUCCI Marie-Madeleine, « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions », *Le français aujourd'hui*, 2007/3 n° 158, pp. 28-38.
- CASTELLOTTI Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 109-114.
- DAT Marie-Ange et SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 9-19.
- de LACERDA Élise, AMELINE Laurent, « Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premiers et second degrés », *VEI Enjeux*, n° 125, juin 2001, pp. 160-173
- DELBECQ Hélèna, *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, 2008
- GALLIGANI Stéphanie, «Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France», *Les Cahiers du GEPE*, 2012
- ICHOU Mathieu, « 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 », *Revue française de sociologie*, 2013/1 Vol. 54, pp. 5-52.
- LAURENCE Narajan Alex, « Les enfants nouvellement arrivés en France : éloignés du proche (l'école en France) », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/4 n°168, pp. 431-443.
- LAZARIDIS Marie, « La scolarisation des enfants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI Enjeux*, n° 125, juin 2001
- MEUNIER Olivier, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *Socio-logos*, n° 3 2008, pp. 1-42
- MUNI TOKE Valelia, « Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits « bénisti » », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 35-44.
- TRAN-MINH Thao, « Perspectives renouvelées autour des elco : la parole aux enfants alloglottes », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 61-69.
- VALLET Louis-André. « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises ». In: *Revue française de pédagogie*. Volume 117, 1996. pp. 7-27.
- VALLET Louis-André et CAILLE Jean-Paul, "La scolarité des enfants d'immigrés", in *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 293-301
- YOUNG Andrea et MARY Latisia, « Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, pp. 87-97.
- ZAIDMAN Claude et BACHELET Prisca, « École et migrants. Éléments d'analyse », in *Travail*, n°7, février 1985

- ZEROULOU Zaihia. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation ». In: *Revue française de sociologie*. 1988, 29-3. pp. 447-470.
- ZIROTTI Jean-Pierre, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006/2 n° 116, pp. 73-91.
- *À l'école avec les élèves Roms, Tsiganes et voyageurs* , Les cahiers pédagogiques, hors-série n°21, mai 2011
- Agence Exécutive éducation, audiovisuel et culturel, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, mandaté par la Commission Européenne, avril 2009
- Ministère de l'Éducation Nationale, *note d'information : les élèves nouveaux arrivants non-francophones en 2010-2011*, mars 2012

ANNEXES

1) Les textes nationaux et internationaux relatifs aux droits de l'enfant (extrait d'un rapport publié par Romeurope en 2010)

Convention Internationale des Droits de l'Enfant, Article 28

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;
b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;
c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;
d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles;
e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Code de l'éducation
***« L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six et seize ans.** » (Article L. 131-1)*

*« Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. **Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement.** » (Article L. 131-1-1)*

Constitution de 1946

*« La Nation garantit **l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction**, à la formation professionnelle et à la culture. »* (Préambule – Article 13)

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels conclu à New York le 16 décembre 1966

« Les États parties au présent Pacte reconnaissent ***le droit de toute personne à l'éducation****. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »* (Article 13)

Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales

« ***Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction.*** » (Protocole n°1 – Article 2)

2) Ministère de l'Éducation Nationale, *note d'information : les élèves nouveaux arrivants non-francophones en 2010-2011*, mars 2012

note d'
information
12.01 MARS

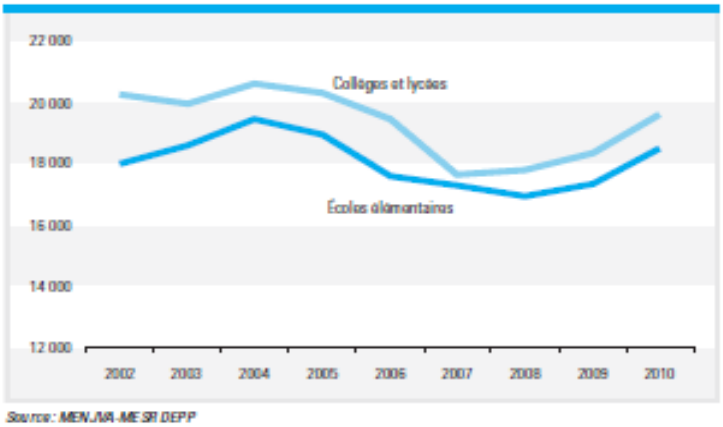
38 100 nouveaux arrivants non francophones de plus de 6 ans ont été scolarisés au cours de l'année scolaire 2010-2011 : 18 500 dans les écoles élémentaires, 16 200 dans les collèges et 3 400 dans les lycées. Au total, ils représentent 0,4 % des effectifs scolaires. 79 % d'entre eux bénéficient d'une scolarité dans une classe particulière ou d'un soutien ponctuel dans les écoles élémentaires, contre 90 % dans les collèges et lycées. À ces élèves s'ajoutent près de 1 700 jeunes de plus de 16 ans pris en charge par les missions générales d'insertion (MGI) et les groupements d'établissements (GRETA).
En métropole, en raison des flux migratoires et de l'attractivité de certaines régions, un tiers des académies accueille 65 % des élèves non francophones. La Guyane scolarise la plus forte proportion d'élèves non francophones.

Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011

38 100 élèves non francophones en 2010-2011

Après avoir connu un maximum de 40 100 élèves en 2004-2005, le nombre de nouveaux arrivants non francophones a diminué jusqu'à 34 700 élèves en 2008-2009 pour remonter à 38 100 élèves durant l'année scolaire 2010-2011 *(tableau 1 et voir l'encadré « Méthodologie »)*. Les élèves non francophones sont accueillis principalement dans les établissements publics, pour la plupart dans des dispositifs spécifiques. Parmi eux, 18 500 sont scolarisés à l'école élémentaire, et 19 600 dans les collèges et lycées *(graphique 1)*. Les nouveaux arrivants en âge de fréquenter le lycée sont davantage affectés en lycée professionnel (60,4 %).
Par ailleurs, près de 1 700 jeunes non francophones âgés de plus de 16 ans sont pris en charge par des structures comme les missions générales d'insertion (MGI) ou par les groupements d'établissements publics pour la formation continue (GRETA) *(tableau 2)*.

GRAPHIQUE 1 – Les élèves non francophones depuis 2002



Source : MEN-JVA-MESR DEPP

ministère Éducation nationale jeunesse vie associative

TABLEAU 1 – Les élèves non francophones depuis 2002 *
France métropolitaine + DOM

		Rentrées scolaires							
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Écoles élémentaires	Ensemble présents	17 980	18 610	19 450	18 950	17 590	17 280	16 950	17 350	18 490
	% en soutien	75,0	74,5	75,4	75,1	78,8	79,3	79,7	80,1	78,7
Collèges, lycées	Ensemble présents	20 250	19 960	20 630	20 330	19 450	17 630	17 770	18 360	19 600
	% en soutien	85,7	88,9	85,8	86,8	87,7	89,9	90,8	89,1	89,6
Total premier et second degrés		38 230	38 570	40 080	39 280	37 040	34 910	34 720	35 710	38 090

* Ces données annuelles sont la moyenne des effectifs constatés à chaque trimestre.
Source : MEN-JVA-MESR DEPP

TABLEAU 2 – Jeunes de plus de 16 ans bénéficiant d'autres actions
France métropolitaine + DOM

Type de dispositif	2002	2005	2010
MGI	1 690	1 230	1 290
GRETA	290	70	30
Autres dispositifs	240	270	340
Total	2 220	1 570	1 650

Source : MEN-JVA-MESR DEPP

Une répartition concentrée sur le tiers des académies, en métropole

La présence des élèves non francophones sur le territoire français suit les parcours migratoires de leurs parents. L'attractivité des zones frontalières ou de certains bassins d'emplois fait que ces élèves sont concentrés sur quelques académies. En métropole, six régions sont particulièrement concernées : l'Île-de-France (académies de Paris, Créteil, Versailles) accueille un tiers des nouveaux arrivants ; les régions du pourtour méditerranéen 12,7 % (Provence-Alpes-Côte d'Azur et Languedoc-Roussillon) ; la région Rhône-Alpes 12,8 % (Lyon, Grenoble) ; et, enfin, l'Alsace et la Lorraine en totalisent 6,5 % (Strasbourg, Nancy-Metz) *(tableau 3)*.
Au sein des départements d'outre-mer, la situation géographique très particulière de la Guyane explique qu'elle reçoive 67 % des élèves non francophones des DOM, loin devant La Réunion qui en accueille 19 %.
Rapportés à la population scolaire, les élèves nouveaux arrivants représentent à peine 0,4 % de l'ensemble des élèves de métropole, en 2010-2011, et 0,8 % des élèves scolarisés dans les départements d'outre-mer. On en compte davantage en Guyane (3,8 %), dans les académies de Paris et de Corse (respectivement 0,9 % et 0,8 %), que dans celles de Caen (0,1 %) ou de Lille (0,2 %), par exemple *(voir cartes)*.

Des arrivées tout au long de l'année

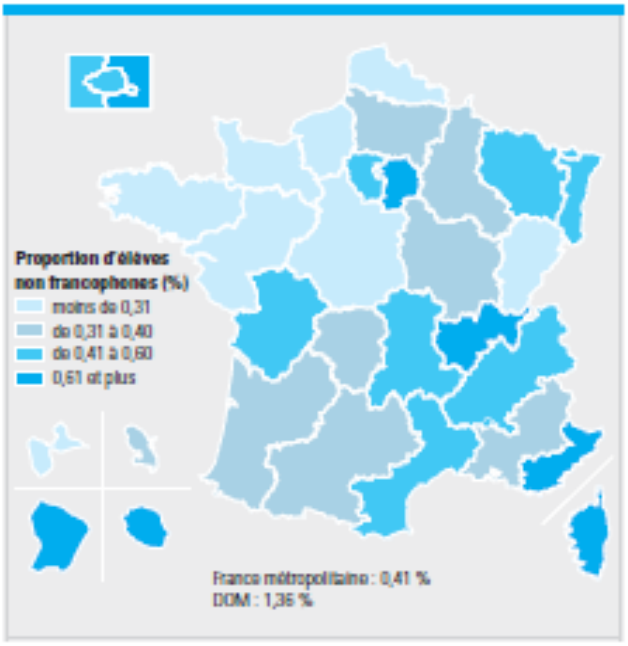
Entre le début et la fin de l'année scolaire 2010-2011, le nombre de nouveaux arrivants non francophones passe de 34 100

TABLEAU 3 – Les élèves non francophones accueillis depuis 2002-2003

	Premier degré					Second degré					Premier et second degrés				
	2002	2005	2010 (nombre)	2010 (%)	dont en soutien (%)	2002	2005	2010 (nombre)	2010 (%)	dont en soutien (%)	2002	2005	2010 (nombre)	2010 (%)	dont en soutien (%)
Aix-Marseille	1 040	1 073	703	4,4	80,2	1 188	899	614	3,3	86,2	2 228	1 972	1 317	3,8	83,0
Amiens	335	356	407	2,5	71,7	522	674	583	3,1	95,2	857	1 030	990	2,8	85,6
Besançon	242	229	172	1,1	57,0	248	303	246	1,3	95,5	490	532	418	1,2	79,7
Bordeaux	460	504	618	3,8	66,2	396	597	502	2,7	88,4	856	1 101	1 120	3,2	76,2
Caen	189	191	104	0,6	48,1	170	251	185	1,0	81,6	359	442	289	0,8	69,6
Clermont-Ferrand	250	336	335	2,1	82,1	179	271	346	1,9	83,2	429	607	681	2,0	82,7
Corse	157	128	147	0,9	74,8	196	165	149	0,8	94,0	353	293	296	0,9	84,5
Créteil	1 339	1 288	1 872	11,6	86,8	2 424	2 218	2 806	15,2	80,4	3 763	3 506	4 678	13,4	82,9
Dijon	297	312	364	2,3	83,5	274	359	333	1,8	90,4	571	671	697	2,0	86,8
Grenoble	756	1 020	1 019	6,3	92,2	558	686	745	4,0	98,8	1 314	1 706	1 764	5,1	95,0
Lille	347	404	464	2,9	66,6	725	710	624	3,4	89,4	1 072	1 114	1 088	3,1	79,7
Limoges	276	259	151	0,9	89,4	253	340	343	1,8	75,8	529	599	494	1,4	80,0
Lyon	1 695	1 406	1 422	8,8	81,9	989	1 023	1 271	6,8	94,6	2 684	2 429	2 693	7,7	87,9
Montpellier	878	698	738	4,6	71,8	1 087	696	775	4,2	92,0	1 965	1 394	1 513	4,4	82,2
Nancy-Metz	467	373	666	4,1	64,0	487	422	381	2,0	91,9	954	795	1 047	3,0	74,1
Nantes	379	498	553	3,4	61,5	343	411	523	2,8	82,6	722	909	1 076	3,1	71,7
Nice	948	1 087	943	5,8	83,1	838	767	624	3,4	95,5	1 786	1 854	1 567	4,5	88,1
Orléans-Tours	593	614	364	2,3	76,4	537	585	507	2,7	88,4	1 130	1 199	871	2,5	83,4
Paris	801	747	634	3,9	100,0	2 658	2 285	1 923	10,3	100,0	3 459	3 032	2 557	7,4	100,0
Poitiers	313	377	420	2,6	47,1	281	534	395	2,1	65,6	594	911	815	2,3	56,1
Reims	315	363	289	1,8	88,9	414	426	272	1,5	92,6	729	789	561	1,6	90,7
Rennes	387	528	458	2,8	53,5	409	695	545	2,9	80,7	796	1 223	1 003	2,9	68,3
Rouen	175	230	137	0,8	100,0	319	391	368	2,0	100,0	494	621	505	1,5	100,0
Strasbourg	482	621	640	4,0	65,9	468	452	562	3,0	81,3	950	1 073	1 202	3,5	73,1
Toulouse	636	635	535	3,3	81,3	617	778	647	3,5	78,7	1 253	1 413	1 182	3,4	79,9
Versailles	2 010	1 741	2 004	12,4	93,0	2 489	2 131	2 329	12,5	97,0	4 499	3 872	4 333	12,5	95,1
Total France métropolitaine	15 767	16 018	16 159	100,0	79,4	19 069	19 069	18 598	100,0	89,6	34 836	35 087	34 757	100,0	84,8
Guadeloupe	174	157	84	3,6	100,0	114	254	138	13,7	98,6	288	411	222	6,7	99,1
Guyane	954	1 982	1 640	70,4	67,7	731	787	594	59,0	99,2	1 685	2 769	2 234	67,0	76,1
Martinique	144	148	97	4,2	36,1	93	120	147	14,7	49,7	237	268	244	7,3	44,3
La Réunion	936	647	507	21,8	98,4	244	103	127	12,6	90,6	1 180	750	634	19,0	96,8
Total DOM	2 208	2 934	2 328	100,0	74,2	1 182	1 264	1 006	100,0	90,8	3 390	4 198	3 334	100,0	79,2
Total France métro. + DOM	17 975	18 952	18 487		78,7	20 251	20 333	19 604		89,6	38 226	39 285	38 091		84,3

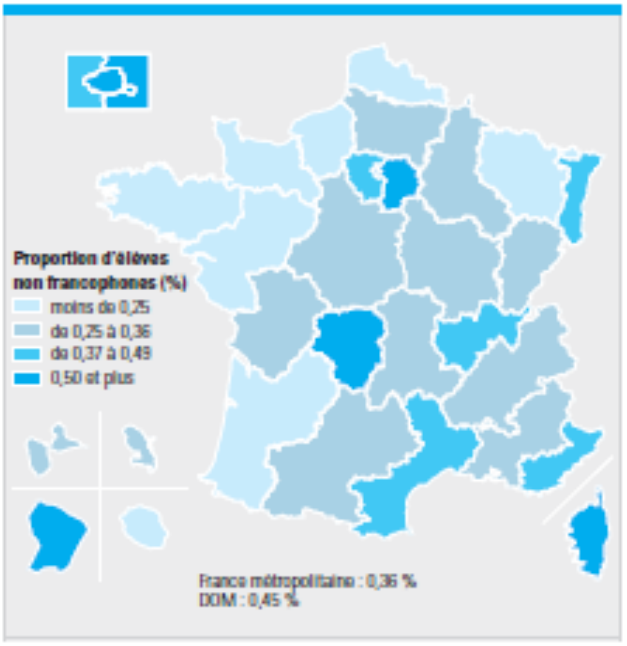
Source : MEN-JVA-MESR DEPP

CARTE 1 – Les élèves non francophones scolarisés dans les écoles élémentaires, année scolaire 2010-2011



Source : MEN-MJVA-MESR DEPP

CARTE 2 – Les élèves non francophones scolarisés dans les collèges et les lycées, année scolaire 2010-2011



Source : MEN-MJVA-MESR DEPP

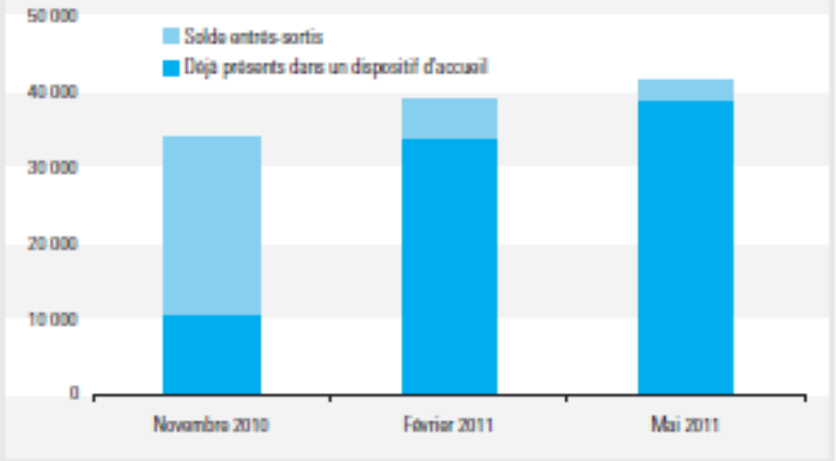
à 41 400 élèves dans les premier et second degrés. Le flux des entrées est plus important à la rentrée scolaire (+ 23 100), mais les arrivées sont encore nombreuses entre novembre et janvier (+ 8 600) de même qu'entre février et mai (+ 6 300). Dans le même temps, 3 800 jeunes quittent une structure d'accueil pour une classe ordinaire entre octobre et janvier, et 3 900 entre février et mai *(tableau 4 et graphique 2)*.

TABLEAU 4 – Évolution du nombre de non francophones en 2010-2011
France métropolitaine + DOM

Année scolaire 2010-2011	Déjà présents dans un dispositif d'accueil	Entrés	Sortis	Ensemble présents
1er trimestre	10 949	23 111	-	34 060
2e trimestre	34 060	8 627	3 800	38 887
3e trimestre	38 887	6 341	3 877	41 351

Source : MEN-MJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 2 – Évolution du nombre d'élèves non francophones au cours de l'année scolaire 2010-2011



Source : MEN-MJVA-MESR DEPP

Une prise en charge qui s'améliore mais reste inégale selon l'âge et les académies

Depuis la rentrée 2002, le soutien apporté aux élèves non francophones s'est légèrement renforcé, sans dépasser toutefois la barre de 80 % dans les écoles élémentaires, et de 90 % dans les collèges et lycées *(tableau 1)*. Sur le moyen terme, la quasi-totalité des élèves doit bénéficier d'un soutien sous une forme ou une autre après une éventuelle période d'attente.

Dans les écoles élémentaires, 78,7 % des élèves non francophones bénéficient d'une scolarité dans une classe spécifique ou d'un soutien ponctuel *(tableau 5 et voir l'encadré « Les dispositifs d'accueil mis en place »)*. Ces dispositifs ont été mis en place de manière très inégale selon les académies : quatre académies y accueillent

TABLEAU 5 – Les élèves du premier degré selon la structure d'accueil en 2010-2011
France métropolitaine + DOM

Type de classe	Présents	
	Nombre	%
CLIN	8 320	45,0
Classes du cursus ordinaire avec soutien en CRI	6 230	33,7
Classes du cursus ordinaire sans soutien	3 937	21,3
Total	18 487	100,0

Source : MEN-MJVA-MESR DEPP

TABLEAU 6 – Les élèves du second degré selon la structure d'accueil, en 2010-2011
France métropolitaine + DOM

Type de classe	CLA	CLA-NSA	Modules d'accueil temporaires	Classes du cursus ordinaire avec soutien	Classes du cursus ordinaire sans soutien	Total	Dont ensemble des élèves NSA	Total élèves en soutien (%)
Collège	8 934	1 227	1 112	3 468	1 421	16 162	1 624	91,2
LEGT	385	-	115	436	427	1 363	33	68,7
LP	1 024	75	163	634	183	2 079	99	91,2
Total (1)	10 343	1 302	1 390	4 538	2 031	19 604	1 756	89,6

(1) Non compris 442 élèves en attente d'affectation.
Source : MEN/MA-ME SR DEPP

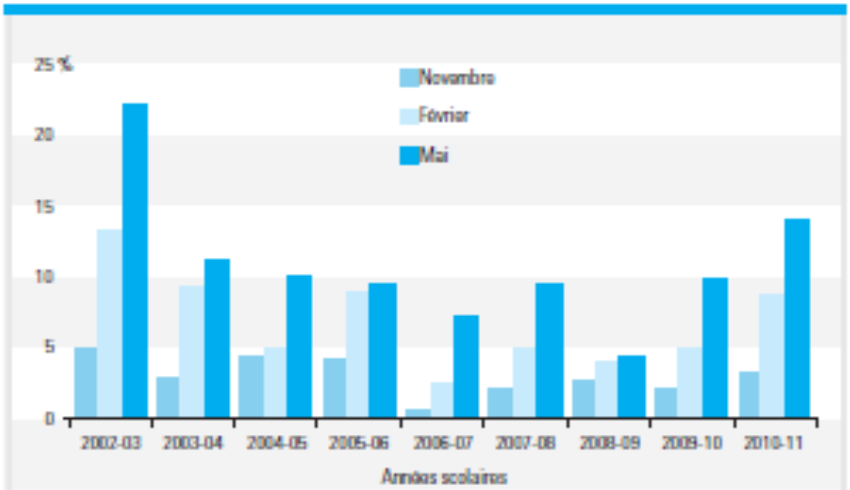
à peine la moitié de ces élèves (Caen, Poitiers, Rennes, la Martinique), alors que d'autres y scolarisent plus de 90 % (Grenoble, La Réunion, Versailles), voire 100 % des élèves (Paris, Rouen, la Guadeloupe).

Dans les collèges et les lycées professionnels, la part des élèves pris en charge est globalement importante : 91 % des élèves non francophones sont accompagnés dans leur apprentissage de la langue française. En lycée d'enseignement général et technologique, les besoins en soutien semblent moins importants et ne concernent que 69 % des élèves *(tableau 6)*.

Mais des disparités entre académies apparaissent également : moins de 70 % des élèves bénéficient d'un soutien dans les académies de Poitiers et de la Martinique, tandis que la totalité des primo-arrivants non francophones sont pris en charge dans les académies de Rouen et Paris.

Par ailleurs, dans le second degré, 3,2% des élèves non francophones nouvellement arrivés dans le trimestre étaient en attente d'une affectation scolaire en novembre 2010 *(graphique 3)*. Lorsqu'ils arrivent en France au cours du troisième trimestre, certains doivent patienter jusqu'au début de l'année scolaire suivante avant d'être scolarisés dans un collège ou un lycée : 14 % des élèves étaient en situation d'attente en mai 2011. Pour autant, sur la période observée, l'intégration « rapide » des migrants non francophones dans le système scolaire s'est globalement améliorée jusqu'à la rentrée scolaire 2009. En 2010-2011, il semble que les établissements aient du mal à « absorber » les nouveaux venus, en nombre plus important que les années passées : les effectifs d'élèves en attente d'affectation s'accroissent alors au fil des trimestres, sans toutefois retrouver le niveau observé au début des années 2000.

GRAPHIQUE 3 – Part des élèves non francophones en attente d'affectation parmi les nouveaux arrivants de chaque trimestre, dans le second degré



Lecture : sur 100 élèves non francophones arrivés en novembre 2002, cinq étaient en attente d'affectation. En novembre 2011, trois étaient dans cette situation.
Source : MEN/MA-ME SR DEPP

Sylvie Kleinholt, DEPP B1

Méthodologie

Depuis la rentrée 2001, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) mène une enquête spécifique sur les élèves non francophones et les dispositifs d'accueil qui leur sont destinés au sein des établissements scolaires des secteurs public et privé. Adressée aux inspections académiques, elle est renseignée par les chefs d'établissement et comprend trois phases d'observation (novembre, février et mai) afin de prendre en compte les arrivées et les départs tout au long de l'année. En effet, les élèves restant dans les dispositifs d'accueil en fonction de leur progression individuelle dans la maîtrise de la langue française. Cette enquête recueille des données sur les élèves non francophones accueillis dans le département : nombre de présents à une date donnée, type de prise en charge, ainsi que les flux d'entrées et de sorties des dispositifs d'accueil.

Sauf indication précise de la date d'observation, les effectifs présentés ici sont donc la moyenne des effectifs constatés à chaque trimestre.

Pour en savoir plus

Circulaires n° 2002-063 du 20 mars 2002 et n° 2002-100 du 25 avril 2002 publiées dans le *Bulletin officiel spécial* n° 10 du 25 avril 2002 – Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

Sylvie Kleinholt, « La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005 », *Note d'Information* 06.08, MEN-DEP, mars 2006.

« Enfants d'ailleurs, élèves en France », *Cahiers pédagogiques*, n° 473, mai 2009.

http://www.cndp.fr/vei/

www.education.gouv.fr/statistiques

depp.documentation@education.gouv.fr

Les dispositifs d'accueil mis en place

Les élèves non francophones, qui arrivent tout au long de l'année en France, bénéficient d'un dispositif d'accueil particulier : cellules d'accueil au niveau de l'inspection académique, du rectorat, ou du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) ; brochure explicative détaillant le fonctionnement du système éducatif français ; évaluation des savoir-faire en langue française et des compétences scolaires déjà acquises dans le pays d'origine, préalables à toute orientation et affectation dans un établissement scolaire.

À l'école élémentaire comme dans les collèges et les lycées, les élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau et à leur âge, avec un décalage d'un ou deux ans maximum. Ils y suivent les enseignements où la maîtrise de la langue est moins fondamentale (EPS, arts plastiques et musique, mathématiques parfois). En parallèle, ils peuvent être regroupés dans une classe d'initiation (CLIN) à l'école élémentaire, ou dans une classe d'accueil (CLA) en collège/lycée pour un enseignement quotidien de la langue française. La durée d'accueil dans ces classes spécifiques, variable selon les besoins de chaque élève, excède rarement un an. L'objectif est qu'ils puissent suivre, le plus rapidement possible, l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire. Dans le second degré, les élèves ayant été très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine peuvent intégrer une classe d'accueil pour élèves non scolarisés auparavant (CLA-NSA).

Certaines académies ont également développé des dispositifs de soutien linguistique plus souples, ouverts au gré des besoins : après quelques mois passés en CLIN/CLA, ou en raison de contraintes géographiques et de faiblesse des effectifs (zones rurales, notamment), les élèves non francophones peuvent bénéficier de cours de rattrapage intégré (CRI) dans les écoles élémentaires ou d'heures de soutien ponctuel, assurés quelques heures par semaine par un enseignant issu de l'établissement ou itinérant. Dans le second degré, certains rectorats ont également mis en place des modules d'accueil temporaires (MAT), avant une intégration dans un cursus ordinaire.

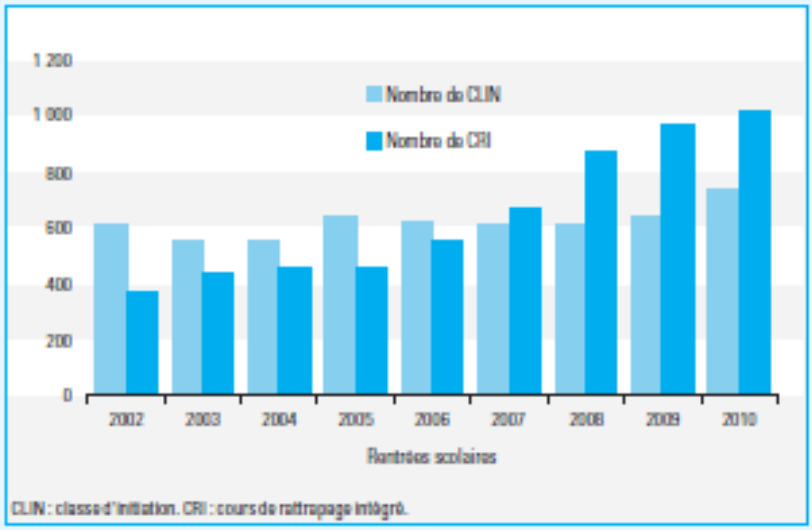
Dans l'enseignement élémentaire, 1 759 classes d'initiation ou cours de rattrapage intégré ont été mis en place pour accueillir les 18 500 élèves non francophones. Au fil des ans, le nombre de CLIN est resté relativement stable, passant de 611 à 740 ; en parallèle, les dispositifs d'accueil plus légers, comme les CRI, ont presque triplé, passant de 371 à 1 019 *(tableau 7)*. Les cours de rattrapage intégré sont aujourd'hui la principale structure d'accueil des élèves non francophones dans les écoles élémentaires *(graphique 4)*.
Une forte proportion des classes CLIN et CRI (46 %) sont ouvertes dans les écoles appartenant à un réseau d'éducation prioritaire, à savoir un réseau « ambition réussite » (RAR) ou un réseau de « réussite scolaire » (RRS) *(tableau 8)*.

TABLEAU 7 – Dispositifs d'accueil des élèves non francophones depuis 2002
France métropolitaine + DOM

		Rentrées scolaires		
		2002	2005	2010
Écoles élémentaires	Nombre de CLIN	611	645	740
	Nombre de CRI	371	463	1019
Total écoles élémentaires		**982**	**1 108**	**1 759**
Collèges et lycées	Nombre de CLA	485	637	653
	Nombre de CLA-NSA	72	71	94
	Nombre de MAT	198	256	151
Total collèges et lycées		**755**	**964**	**898**

Source : MEN/VA-MESR/DEPP

GRAPHIQUE 4 – Dispositifs d'accueil mis en place pour les élèves non francophones : écoles élémentaires



CLIN : classe d'initiation. CRI : cours de rattrapage intégré.

Source : MEN/VA-MESR/DEPP

TABLEAU 8 – Nombre de classes scolarisant des nouveaux arrivants en 2010-2011
France métropolitaine + DOM

Type de classe	Nombre de classes de premier degré		
	Nombre de classes	Dont classes en RRS	Dont classes en RAR
CLIN	740	207	165
CRI	1 019	245	190
Total	**1 759**	**452**	**355**
%	100,0	25,7	20,2
		45,9 %	

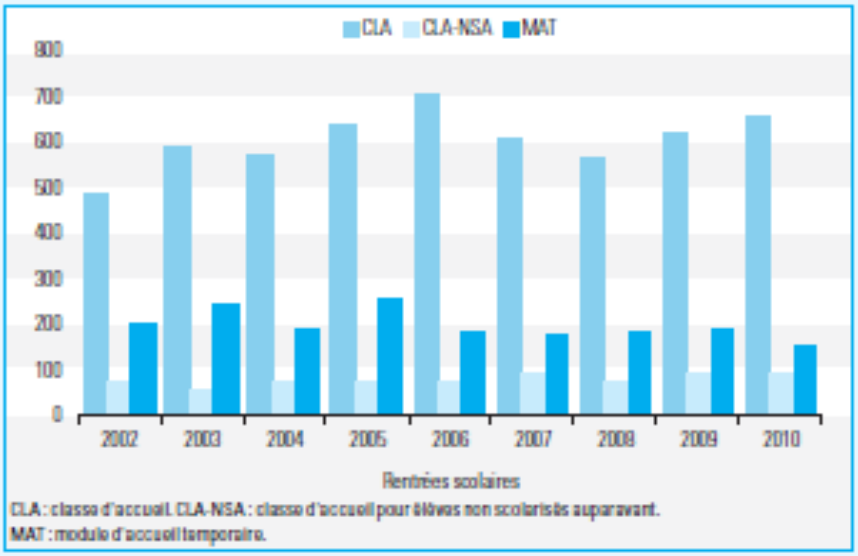
Type de classe	Nombre de classes de second degré					
	Collège	Lycée d'enseignement général et technologique	Lycée professionnel	Total	Dont classes en RRS	Dont classes en RAR
CLA	563	34	56	653	171	87
CLA-NSA	89		5	94	22	14
Modules d'accueil temporaires	111	15	25	151	29	13
Total	**763**	**49**	**86**	**898**	**222**	**114**
%	85,0	5,4	9,6	100,0	24,7	12,7
					37,4 %	

Source : MEN/VA-MESR/DEPP

Dans le second degré, près de 900 classes d'accueil ou modules d'accueil temporaires ont pris en charge les 16 200 collégiens et 3 400 lycéens *(graphique 5)*. Ces dispositifs ont été implantés principalement dans les collèges (85 %), et deux fois plus souvent dans les lycées professionnels (10 %) que dans les lycées d'enseignement général et technologique (5 %). La plupart de ces structures (83 %) sont des CLA ouvertes à l'année dans les établissements du secondaire ; parmi elles, 10 % sont réservées aux élèves non scolarisés auparavant.

Ces dispositifs d'accueil ont été, comme dans le premier degré, souvent implantés dans les établissements de l'éducation prioritaire, à hauteur de 37 % ; en comparaison, les classes relevant de l'éducation prioritaire représentant en France globalement 13 % de l'ensemble des classes.

GRAPHIQUE 5 – Dispositifs d'accueil mis en place pour les élèves non francophones : collèges et lycées



CLA : classe d'accueil. CLA-NSA : classe d'accueil pour élèves non scolarisés auparavant.
MAT : module d'accueil temporaire.

Source : MENJVA-MESRI-DEPP

Un peu d'histoire

À la fin des années 60, une centaine de « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » ont été mises en place, en mettant l'accent sur l'enseignement élémentaire. Elles accueillaient les élèves étrangers, âgés de plus de six ans, nouvellement arrivés sur le territoire français, et maîtrisant peu ou pas la langue française. Les premières circulaires organisant l'enseignement à l'école élémentaire de ces enfants datent du 13 janvier 1970 et du 25 septembre 1973. Leur objectif était de permettre une insertion rapide dans un cursus ordinaire de façon à ne pas exclure ces élèves de l'ensemble de la communauté scolaire, en maintenant le principe républicain d'égalité.
Ces dispositions se sont traduites, dès 1970, par la création de classes d'initiation (CLIN), de cours de rattrapage intégré (CRI) dans les écoles élémentaires, et par l'organisation de la scolarité dans le secondaire en 1973. En 1986, deux nouvelles circulaires précisent que *« la capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et, donc, à sa réussite scolaire »*. Elles font désormais référence aux élèves étrangers nouvellement arrivés, mais aussi à l'importance du dialogue à instaurer avec leur famille.

En 2002, la réglementation rappelle que l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique à tous et en particulier à ces élèves, et que *« l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration. »* L'accent est mis sur l'accueil de ces élèves (évaluation et affectation) et sur l'information des parents pour leur permettre d'acquérir une bonne compréhension du système éducatif français.
Aujourd'hui, sont concernés par ces mesures tous les élèves de plus de six ans arrivés récemment en France (depuis moins d'un an), dont la maîtrise de la langue française ou des apprentissages scolaires est insuffisante pour intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire correspondant à leur âge. Il est précisé, par ailleurs, qu'il y a lieu de veiller à la scolarisation des mineurs âgés de plus de seize ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, en s'appuyant sur leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire.

3) *Principes du fonctionnement pédagogique des UPE2A*, académie de Versailles

- Une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques pour tous les niveaux : UPE2A 1er dégré (Ecole élémentaire) ou UPE2A 2d degré (Collège ou lycée),
- Un dispositif inscrit dans les projets d'école et d'établissement,
- Implication de l'équipe enseignante,
- Intégrer le plus rapidement possible les élèves dans le cursus ordinaire,
- 1 an de prise en charge pédagogique dans l'UPE2A,
- Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers.
- Inscription de l'élève en classe ordinaire (1 à 2 ans d'écart),
- Enseignement intensif du français comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines enseignée par une pratique de la discipline elle-même,
- Enseignement de 2 autres disciplines que le français (mathématiques, langue vivante),
- Adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité d'une discipline (horaire scolaire identique aux élèves inscrits).

➢ UPE2A : un accueil spécifique des élèves et de leur famille

de 6 à 11 ans *(1er degré - Ecole élémentaire)*

Une évaluation initiale

- un test de positionnement (évaluations) en école
- une prise en compte du parcours antérieur (prise d'informations sommaires)

Un accueil en classe ordinaire

- un protocole d'accueil
- un emploi du temps évolutif

Un suivi personnalisé

- contacts réguliers entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires
- degré de maîtrise du français apprécié régulièrement
- orientation à construire au regard des compétences acquises et des capacités des élèves

de 11 à 16 ans *(2d degré - Collèges et lycées)*

Une évaluation initiale par la cellule d'accueil d'un Centre d'information et d'orientation (CIO)

- un test de positionnement (évaluations)
- une prise en compte du parcours antérieur (prise d'informations sommaires)

Un accueil au collège

- un protocole d'accueil

- un emploi du temps évolutif

Un suivi personnalisé

- contacts réguliers entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires
- degré de maîtrise du français apprécié régulièrement
- orientation à construire au regard des compétences acquises et des capacités des élèves

➢ UPE2A : un parcours scolaire adapté

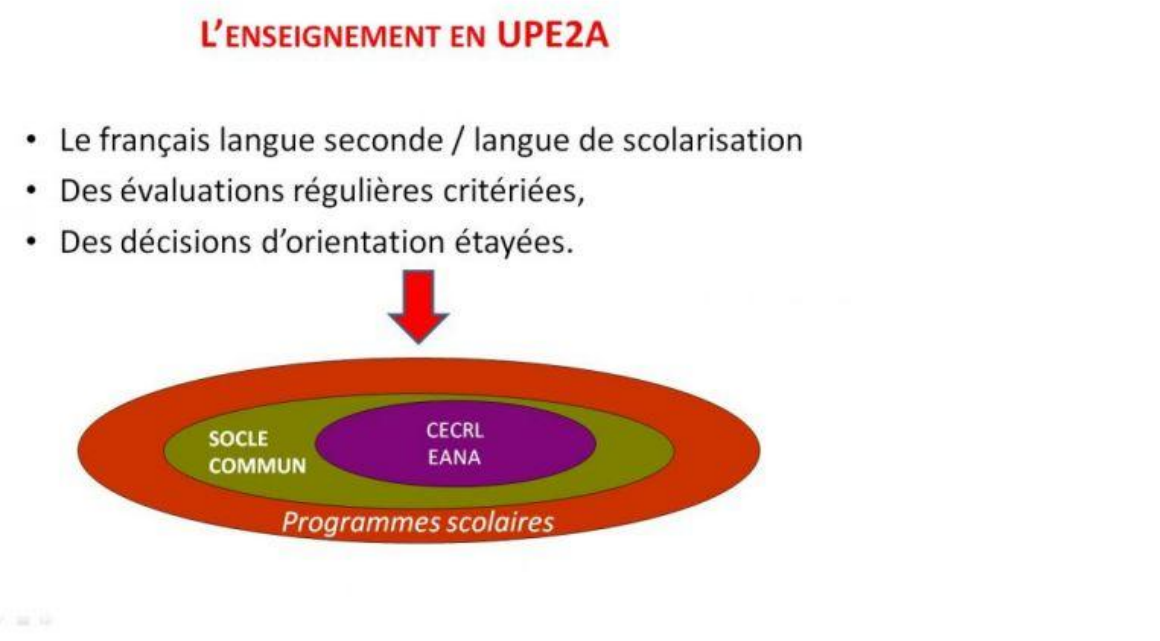
INSCRIPTION DE L'ELEVE EN CLASSE ORDINAIRE (1 à 2 ans d'écart)

1er degré (Ecole élémentaire)

- 1 an de prise en charge pédagogique par l'UPE2A
- 9h minimum + fréquentation classe ordinaire où il est inscrit
- Un enseignement quotidien et pour un temps variable
- Pour les élèves peu ou non scolarisés antérieurement et de cycle 3 = maintien dans la structure sans dépasser une année supplémentaire avec un suivi durable et personnalisé

2d degré (Collèges et lycées)

- 1 an de prise en charge pédagogique par l'UPE2A
- 12h minimum avec fréquentation de la classe ordinaire dans laquelle il est inscrit
- + 2 disciplines autres que le français (mathématiques et langue vivante 1)
- Aménagement de l'emploi du temps pour un suivi intégral d'une discipline
- Pour les élèves peu ou non scolarisés antérieurement, scolarisation en UPE2A à temps complet + EPS, musique, arts visuels, etc… en classe ordinaire



4) Observatoire des inégalités, « pourquoi les enfants d'immigrés réussissent mieux à l'école que les autres », 9 octobre 2012

Pourquoi les enfants d'immigrés réussissent mieux à l'école que les autres

9 octobre 2012 - En apparence, les jeunes d'origine immigrée réussissent moins bien que les autres à l'école. Mais si l'on tient compte de leur milieu social, c'est tout l'inverse...

Entre 50 et 55 % des enfants dont la famille est originaire du Maghreb, d'Afrique sub-saharienne ou du Portugal obtiennent le bac, contre 64,2 % pour les enfants de famille non-immigrée, selon les données du ministère de l'éducation. Le taux est de 33 % pour les enfants originaires de Turquie, mais de 66,8 % pour ceux dont la famille vient d'Asie du Sud-Est.

Taux de bacheliers selon l'origine Unité : %	
	Taux
Non immigrée	64,2
Immigrée du Maghreb	50,8
Immigrée d'Afrique sub-saharienne	55,0
Immigrée du Portugal	51,3
Immigrée de Turquie	32,9
Immigrée d'Asie du Sud-Est	66,8
Ensemble	**62,8**
Elèves du panel 1995. Source : Ministère de l'éducation	

Ces données sont trompeuses car les enfants d'origine immigrée sont, en moyenne, issus de milieux beaucoup moins qualifiés. Or, pour l'ensemble de la population, le taux de bacheliers parmi les enfants dont la mère n'a aucun diplôme est de 40 %, contre 90 % pour celles dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur. Bref : on compare des populations qui ne peuvent pas l'être.

Taux de bacheliers selon le diplôme de la mère Unité : %	
Diplôme	
Aucun	42,7
Certificat d'études	50,1
BEP	66,4
CAP	60,6
BEPC	70,7
Bac	81,0
Supérieur	90,2
Ensemble	62,8
Elèves du panel 1995. Source : Ministère de l'éducation	

Si on ne considère que les enfants dont aucun des parents n'a le bac, les écarts sont quasiment nuls entre immigrés et non-immigrés pour l'obtention du bac général ou technologique. Sauf pour deux types de populations : les enfants dont la famille est d'origine turque, qui réussissent moins bien que la moyenne, et ceux d'origine d'Asie du Sud-Est, qui réussissent mieux.

Taux de bacheliers généraux et technologiques parmi les enfants dont aucun des parents n'a le baccalauréat Unité : %	
Origine de la famille	
Non immigrée	37,0
Immigrée du Maghreb	37,0
Immigrée d'Afrique sub-saharienne	35,0
Immigrée du Portugal	38,0
Immigrée de Turquie	22,0
Immigrée d'Asie du Sud-Est	42,0
Ensemble	**37,0**
Elèves du panel 1995. Source : Ministère de l'éducation	

Pour aller encore plus loin dans l'analyse, il faut construire des « modèles » plus complexes. L'exercice consiste à déterminer la probabilité de réussite pour des populations comparables : à catégorie sociale, niveau de diplôme des parents ou composition familiale équivalents. « Toutes choses égales par ailleurs », comme disent les statisticiens. On prend comme

référence les enfants dont la famille est d'origine non-immigrée, et on observe ce qui se passe pour les autres enfants. Si le coefficient est supérieur à 0, alors, les enfants d'une catégorie donnée ont tendance à mieux réussir « toutes choses égales par ailleurs » que les enfants de parents non-immigrés. C'est justement le cas : hormis pour les enfants d'origine turque où les résultats ne sont pas significatifs (l'écart est trop faible), les enfants d'origine immigrée réussissent toujours mieux ! Les enfants d'origine maghrébine ou asiatique ont la probabilité la plus forte de réussite.

Indice de réussite : probabilité d'avoir le bac général et technologique	
Origine de la famille	
Non immigrée	Référence
Immigrée du Maghreb	0,93
Immigrée d'Afrique sub-saharienne	0,71
Immigrée du Portugal	0,43
Immigrée de Turquie	non signif.
Immigrée d'Asie du Sud-Est	1,08
* Si l'on raisonne à composition par sexe, par catégorie sociale, par niveau de diplôme des parents et par structure familiale équivalents.	
Source : Ministère de l'éducation, élèves du panel 1995	

Au total, les enfants d'immigrés ont de moins bons résultats scolaires, non parce qu'ils sont immigrés, mais parce que leurs parents appartiennent à des milieux sociaux défavorisés. A milieu équivalent, ils sont même plutôt meilleurs. Comment expliquer ce phénomène ? Selon une étude du ministère de l'Education, les aspirations scolaires des enfants d'immigrés et de leurs parents sont plus fortes. Pour deux grands types de raisons : ceux qui émigrent ont souvent un projet d'ascension sociale, pour eux comme pour leurs enfants ; ils n'ont pas ou peu été scolarisés et ils n'ont donc pas été mis en échec par le système éducatif, contrairement aux parents peu qualifiés qui ne sont pas d'origine immigrée. « *Ils se positionnent donc de manière plus positive par rapport au système éducatif français* », concluent les chercheurs.

L'une des raisons mise en avant pour refuser d'entrouvrir les frontières aux personnes venues de l'étranger est leur difficulté à s'intégrer en France. Les difficultés rencontrées par les immigrés à l'école et par la suite dans le monde du travail sont réelles. Sauf qu'elles n'ont pas grand chose à voir avec une question d'intégration, d'apprentissage de la langue ou autre. Les immigrés rencontrent les mêmes difficultés que les catégories modestes en général, en particulier une école taillée sur mesure pour les milieux favorisés. Renvoyer la responsabilité de l'échec scolaire ou du chômage sur les migrants n'est pas récent et, dans l'histoire de notre pays, se répète à chaque crise. C'est une façon de déterminer des boucs-émissaires, mais aussi d'éviter de s'attaquer aux causes profondes des difficultés de ces couches sociales, de l'école au marché du travail.

http://www.inegalites.fr/spip.php?article1458