



Après les tragiques attentats des 7 et 8 janvier 2015, vient le temps de l'introspection et de l'action. L'école - institution sociale centrale dans notre modèle français d'intégration républicaine et laïque - mérite un débat approfondi et des mesures d'exception.

Pour alimenter la réflexion après avoir diffusé, le 13 janvier 2015, une note consacrée à l'apprentissage de la citoyenneté dans l'école française¹, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) publie ce jour une seconde note complémentaire, intitulée *Ecole, immigration et mixités sociale et ethnique*.

La première note questionnait l'apprentissage de la citoyenneté à l'école. Nous en résumons ici les principaux points.

Sur le papier, notre programme d'enseignement civique est quasi-exemplaire : la France est le seul pays européen à dispenser pendant douze années consécutives un enseignement à la citoyenneté à la fois obligatoire et associé à des quotas d'heures définis². **Sur le terrain, les lacunes de cet enseignement sont nombreuses**³ : heures d'enseignement non dispensées dans leur totalité car souvent intégrées dans des enveloppes horaires globales notamment dans l'enseignement professionnel aux publics socialement défavorisés, pratique du débat argumenté non généralisée, faible engagement des élèves dans les instances de gouvernance des établissements (conseil de classe, conseil d'administration...), taux d'abstention des lycéens record aux élections de la vie lycéenne, projets citoyens dans et hors de l'école trop exceptionnels. **Ce déséquilibre entre cours d'enseignement d'éducation civique et l'apprentissage actif de la citoyenneté par le débat et les projets concrets handicape cet enseignement : la recherche montre, en effet, que c'est par un apprentissage actif que l'élève comprend et s'approprie les valeurs de citoyenneté**⁴.

Ces difficultés dans la mise en œuvre s'expliquent entre autres, par la **faiblesse de la formation des enseignants, en éducation civique globalement, sur le fait religieux en particulier mais aussi sur les dispositifs pédagogiques d'apprentissage de la citoyenneté active. La quasi-absence de formation des élèves qui jouent des rôles de représentants dans leurs établissements** (délégués de classe, représentants au Conseil d'administration...) n'est pas, non plus, étrangère à leur faible engagement dans ces responsabilités. Les difficultés de mise en œuvre s'expliquent aussi par l'absence de statut prioritaire de la matière Éducation civique, que révèle notamment

¹ Cnesco (2015) *L'apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage*, Paris

² Source : Eurydice (2012) *L'éducation à la citoyenneté en Europe*, Bruxelles

³ MEN (2013) *Rapport Morale laïque - Pour un enseignement laïque de la morale*, Mission sur l'enseignement de la morale laïque, Paris

⁴ E. Campbell (2006) *What is education's impact on civic and social engagement?* in *Measuring the effects of education on health and civic engagement : proceeding of the Copenhagen symposium*, dir. OECD, Paris

l'incohérence du cadre des examens nationaux. Par exemple, l'éducation civique est évaluée dans les baccalauréats professionnels mais l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) n'a pas sa place dans les épreuves de la voie générale.

Des interrogations sur notre modèle d'intégration républicaine et laïque par l'école.

Au-delà de l'apprentissage de la citoyenneté, les tragiques événements de ce début d'année interrogent aussi plus largement la capacité de l'école française à jouer le rôle crucial qui est le sien dans notre modèle d'intégration républicain des populations scolaires issues de l'immigration.

Notre seconde note *École, immigration et mixités sociale et ethnique* montre à partir des résultats de recherche que les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration se sont dégradés durant la dernière décennie et que l'écart de performance entre les jeunes autochtones et les immigrés de la seconde génération est supérieur, en France, à celui observé dans les autres pays de l'OCDE. Les filles issues de l'immigration réussissent cependant mieux que leurs *alter ego* garçons. Un sentiment d'injustice dans l'univers scolaire est plus marqué chez les enfants issus de l'immigration notamment en matière d'orientation.

Ces résultats ne sont pas sans lien avec l'existence, en France, d'une ségrégation sociale et ethnique. **Certaines recherches ont mis en évidence l'existence de « ghettos scolaires ».** Or, la recherche montre que la ségrégation sociale et ethnique produit des effets néfastes puissants sur un ensemble de dimensions sociétales. Plus les écoles sont ségréguées socialement et ethniquement, plus les problèmes de santé des jeunes, leur consommation de stupéfiants, les incivilités, les maternités précoces, l'intolérance vis-à-vis de l'étranger ou plus généralement de l'altérité, la difficulté à dialoguer et à travailler avec des jeunes de milieux sociaux et culturels différents... progressent. Les écoles ghettos créent de plus des dynamiques d'apprentissage négatives qu'éclairent aujourd'hui les statistiques scolaires.

À l'étranger (Royaume-Uni, Belgique, États-Unis, Irlande...) des politiques nationales volontaristes sont mises en place pour fabriquer les mixités sociale et ethnique, elles peuvent éclairer les décisions d'action publique en France. Si ces politiques scolaires, pour développer une école citoyenne, réellement intégratrice de tous les élèves français, ne peuvent se construire que sur le long terme, il est désormais urgent de les engager concrètement.



Nathalie Mons

Présidente du Cnesco

Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise

École, immigration et mixités sociale et ethnique

Au-delà de l'apprentissage de la citoyenneté, les tragiques événements de ce début d'année interrogent aussi plus largement la capacité de l'école française à jouer le rôle crucial qui est le sien dans notre modèle d'intégration républicain des populations scolaires issues de l'immigration. Les recherches récentes mettent en évidence la dégradation des résultats scolaires des élèves issus de l'immigration depuis le début des années 2000 et questionnent la faiblesse des mixités sociales et ethniques dans certains établissements scolaires.

Les performances scolaires des élèves issus de l'immigration se sont dégradées durant la dernière décennie

Les recherches nationales et internationales questionnent la réalité de notre modèle scolaire d'intégration républicaine des populations des premières et secondes générations de l'immigration. Ainsi l'enquête internationale sur les acquis scolaires des élèves de 15 ans PISA 2012⁵ montre qu'en dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves français s'est creusé, à l'instar de la détérioration des inégalités sociales à l'école. Même à milieux économique et social des élèves donnés, en France l'écart de résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et autochtones est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Ce résultat est d'autant plus inquiétant que durant la décennie 2000 nombre de pays de l'OCDE, comme l'Allemagne, les États-Unis, la Suisse ou la Hollande développaient des politiques ambitieuses d'intégration scolaire qui garantissaient de meilleures conditions d'apprentissage aux jeunes issus de l'immigration et donc, au final, des performances scolaires moins dégradées.

L'écart de performances entre les jeunes autochtones et les immigrés de la seconde génération est supérieur en France à la moyenne de l'OCDE

Le pays affiche, de plus, un écart de performance entre les jeunes appartenant aux secondes générations - nés en France de parents immigrés - et les jeunes français de souche largement supérieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE. Dans l'absolu, ces contre-performances sont importantes : **en France près de 43 % des élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le niveau 2 en mathématiques dans PISA 2012**, révélant qu'à 15 ans près de la moitié de ces élèves présentent des difficultés scolaires sévères qui vont obérer leur poursuite d'études dans le second cycle du secondaire - notre lycée - et dans l'enseignement supérieur.

Les statistiques nationales⁶ corroborent ces résultats, révélant plus finement des inégalités selon les origines migratoires des élèves et/ou de leurs parents et selon le sexe des élèves.

⁵ OCDE PISA 2012 results: excellence through equity. *Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II), Paris: OCDE ; OCDE (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : Ce que les élèves savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Paris : OCDE.

⁶ Voici une sélection d'articles récents sur ce champ des analyses entre école et immigration : Brinbaum, Y., & Primon, J.L. (2013). *Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés*. *Economie et statistiques*, n°464-465-466, p. 215-243. Ichou, M. (2013). *Différence 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*. Vol.54, p. 5-52. Zirroti, J.P. (2006). *Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation*. *Cahiers de l'URMIS*, n°10-11.

Les trajectoires scolaires des enfants issus de l'immigration diffèrent notablement selon l'origine migratoire

A partir de l'enquête statistique *Trajectoires et origines*⁷, une étude de Brinbaum et al. (2013) met en évidence les différences de performances scolaires des descendants d'immigrés⁸, âgés de 18 à 35 ans en 2008, selon leur pays d'origine. **Globalement, les enfants d'immigrés sont plus souvent sans diplôme que la population autochtone : 18 % d'entre eux ne décrochent pas un diplôme du second cycle du secondaire, contre 12 % des natifs. Si, pour les élèves immigrés d'Asie du Sud-Est, ce taux de non-diplomation avoisine celui des enfants qui ne sont ni immigrés, ni enfants d'immigrés, il dépasse la barre des 20 % pour les jeunes d'origine algérienne (24 %), d'Afrique Sahélienne (20 %), du Maroc ou de Tunisie (20 %).** Ces résultats différenciés selon l'origine migratoire trouvent leur origine dans une série de paramètres qui impactent les trajectoires scolaires : l'âge d'arrivée en France de l'enfant, la taille de la fratrie, le niveau de formation des parents, les catégories socio-professionnelles des parents en France mais aussi dans le pays d'origine. Ces différences de trajectoires selon l'origine migratoire se retrouvent tout au long du parcours scolaire et notamment dans le choix des filières au lycée, conditionnant largement la nature de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Les filles issues de l'immigration réussissent mieux que leurs *alter ego* garçons

C'est aussi en fonction du sexe que se différencient les parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration. **Les filles issues de l'immigration réussissent scolairement mieux que leurs *alter ego* garçons.** Rappelons que cette sur-scolarisation relative des filles est d'autant plus importante que l'origine sociale des élèves est défavorisée⁹. **Cette sur-performance se vérifie à tous les niveaux de la trajectoire scolaire, à l'exception des derniers échelons et des voies les plus élitistes de l'enseignement supérieur, comme les CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles) et les grandes écoles, elles-mêmes (voir encadré page suivante).**

Compétences scolaires : les inégalités frappent plus fortement les élèves issus de l'immigration au collège qu'au primaire

Au-delà des trajectoires scolaires, ce sont également les compétences scolaires des élèves qui se distinguent selon leur origine migratoire. L'importance des écarts de performances entre natifs et enfants de l'immigration varie selon le niveau d'enseignement considéré. A partir du panel d'élèves entrés au CP en 1997 de la DEPP et des données de l'enquête *Trajectoires et Origines*, Ichou (2013) croise performances scolaires des élèves, origine socio-professionnelle et niveau d'éducation des parents. Outre l'importance de l'influence de la position sociale sur les inégalités scolaires, il montre en comparant les résultats scolaires à l'entrée en primaire, que les élèves issus de l'immigration ont de moins bons résultats que les natifs mais que cet écart de performance se resserre en fin de primaire, à l'exception des élèves issus de l'immigration turque et du Sahel qui connaissent un désavantage scolaire très marqué, les élèves d'Asie du Sud-Est obtenant les meilleurs résultats. Mais en contrôlant le milieu économique d'origine, les enfants d'immigrés du Maghreb et d'Europe du Sud obtiennent des résultats presque similaires, excepté encore une fois les élèves issus de l'immigration turque et du Sahel (les élèves issus de l'immigration d'Asie du Sud Est obtiennent alors des résultats supérieurs aux natifs). **Ichou note que si les écarts se resserrent tout au long de la scolarité au primaire, les inégalités scolaires au collège s'amplifient de nouveau entre les natifs et les élèves issus de l'immigration. A ce titre,**

⁷ L'enquête statistique *Trajectoires et Origines : enquête sur la diversité des populations en France* a été réalisée conjointement par l'INED et l'INSEE en 2008. Conduite auprès d'un échantillon de 22 000 individus, elle s'intéresse prioritairement aux conditions de vie et aux trajectoires sociales des immigrés –personnes nées étrangères à l'étranger– et des descendants d'immigrés –personnes nées en France métropolitaine dont l'un ou les deux parents sont immigrés – résidant sur le territoire français métropolitain. Statistiquement, l'enquête est représentative de l'ensemble de la population de France métropolitaine. Pour plus de détails sur cette enquête, voir le site qui lui est dédié : <http://teo.site.ined.fr/>

⁸ Les descendants d'immigrés sont des personnes nées en France d'au moins un parent né à l'étranger.

⁹ Terrail J.P. (1992) *Réussite scolaire : la mobilisation des filles*, Sociétés Contemporaines, n°11-12, pp. 53-89

Felouzis et al. (2003) expliquent que le collège est le lieu d'une ségrégation ethnique plus marquée que l'école primaire, qui ferait baisser les résultats scolaires des élèves dans les établissements les plus ségrégués.

La sur-scolarisation des filles issues de l'immigration

Dans une analyse consacrée aux filles immigrées, Brinbaum, Primon et Moguerou¹⁰ mettent en évidence que les filles issues de l'immigration devancent les garçons, aux différentes étapes du cursus scolaire.

C'est, tout d'abord, le cas en ce qui concerne la détention d'un baccalauréat. Parmi les 18-35 ans, 65 % des filles et 57 % des garçons ont obtenu le baccalauréat. « Dans les familles immigrées, les « nouveaux bacheliers » sont, plus encore que dans les autres milieux, des bacheliers avec respectivement 62 % de lauréates pour 48 % de lauréats », selon Brinbaum et al. (2011). Pour autant, les filles d'immigrés sont moins souvent détentrices du baccalauréat que l'ensemble des filles de 18-35 ans (62 % vs 65 %). Dans les familles d'origine portugaise, les bacheliers (64 %) sont nettement plus nombreuses que les bacheliers (41 %) ; majoritairement à travers la voie générale. Si les filles issues des immigrations turques et d'Afrique subsaharienne réussissent mieux que les garçons - l'obtention du baccalauréat ne concerne cependant que 38 % des filles issues de l'immigration turque et 40 à 46 % de celles issues des immigrations d'Afrique subsaharienne - elles se dirigent massivement vers les filières professionnelles non destinées à la poursuite d'études supérieures. Les enfants d'immigrés algériens sont en retrait pour l'accès au baccalauréat, les filles réussissant mieux que les garçons (51 % vs 41 %). A l'opposé, les descendants d'immigrés venus du Sud-Est asiatique se distinguent par leur réussite : ils supplantent les jeunes du même âge, en particulier dans le groupe des filles.

Cet avantage des filles issues de l'immigration se poursuit dans l'enseignement supérieur. « Elles accèdent plus fréquemment qu'eux à l'enseignement supérieur (52 % vs 39 % ; soit 1,3 fois plus souvent que les garçons) ; elles dominent plus nettement les garçons que les autres filles (le rapport filles-garçons étant pour l'ensemble des 18-35 ans de 1,2), selon Brinbaum et al (2014). Cependant, en dépit de leurs bons résultats scolaires, les filles d'immigrés s'orientent moins que les garçons vers les filières sélectives et élitistes de l'enseignement supérieur long (CPGE et grandes écoles) (respectivement 8 % et 4 %). La reproduction des élites, dans les familles immigrées, [...] demeure une prérogative masculine », notent les auteurs.

Un sentiment d'injustice dans l'univers scolaire plus marqué chez les enfants issus de l'immigration, notamment en matière d'orientation

Ces sous-performances scolaires ne sont pas étrangères certainement à un sentiment d'injustice dans l'univers scolaire plus développé chez les jeunes issus de l'immigration, en ce qui concerne à la fois des injustices d'orientation, de notation ou de sanctions¹¹. C'est dans le domaine de l'orientation que sont ressenties les plus fortes injustices. Près de 15 % des descendants d'immigrés déclarent « avoir été moins bien traités » lors des décisions d'orientation soit trois fois plus que la population majoritaire dans l'étude. Les élèves originaires du Maghreb (en particulier d'Algérie avec un élève sur cinq) ou de l'Afrique centrale ou de Turquie (30 %) sont ceux qui déclarent le plus ressentir ce sentiment d'injustice, les garçons dans une plus forte proportion que les filles. Les injustices scolaires vécues sont attribuées à des motifs discriminatoires d'ordre

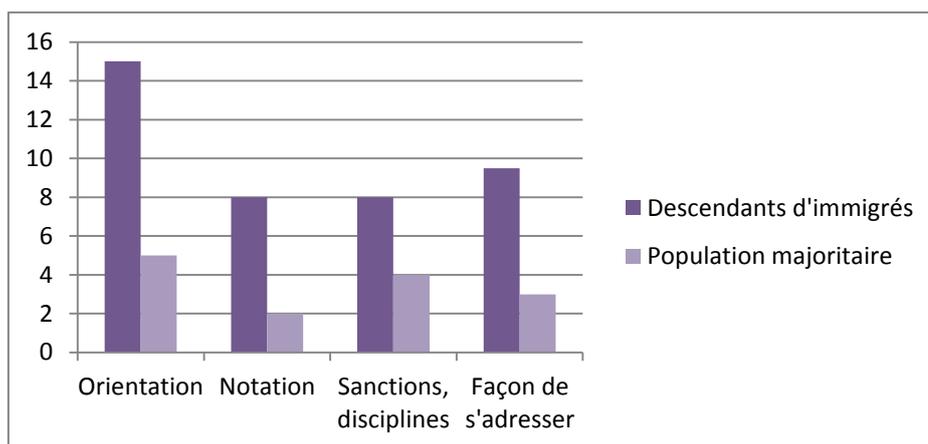
¹⁰ Brinbaum Y., Primon J.-L., Moguerou L (2011). *La scolarisation des filles d'immigrés : succès et orientations différentielles*, Revue Diversité, n° 165

¹¹ Brinbaum, Y., & Primon, J.L. (2013). *Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés*. Economie et statistiques, n°464-465-466, p. 215-243

ethno-racial comme la couleur de peau ou la nationalité. Selon Zirotti et al (2006)¹², les jeunes d'origine maghrébine exprimeraient un fort sentiment d'injustice et de discrimination imputé à leur origine ethnique.

La figure 1, ci-dessous, compare les degrés d'injustices ressenties par les descendants d'immigrés et la population majoritaire selon qu'il s'agit de l'orientation, de la notation, des sanctions ou du mode d'interpellation des élèves, par les adultes, dans l'univers scolaire (Brinbaum et al., 2013).

Figure 1. Importance des déclarations de sentiment d'injustice par les élèves descendants d'immigrés et la population majoritaire selon le type d'injustice en 2008 (en %)



Sources : Enquêtes Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008. Tirée de Brinbaum, Y., & Primon, J.L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistiques*, n°464-465-466, p. 215-243.¹³

Le cercle vicieux de la ségrégation sociale et ethnique

Si une grande partie de ces contre-performances scolaires s'expliquent par des caractéristiques individuelles (catégories socio-professionnelles et niveaux d'éducation des parents...), **le contexte scolaire, très fortement ségrégué socialement et ethniquement de certains établissements, sert de terrain propice à des dynamiques de groupes néfastes aux apprentissages. Notre système scolaire produit du séparatisme ethnique et plus globalement social.** C'est l'universitaire Georges Felouzis dans son ouvrage sur « *l'Apartheid scolaire* »¹⁴ qui lèvera le tabou, en 2005, en mesurant pour la première fois en France le niveau de ségrégation ethnique, dans le contexte d'une académie. Il mettra en évidence l'existence d'établissements scolaires fortement ségrégués, qui ont depuis fait leur chemin médiatique sous l'appellation de « *ghettos scolaires* ». En ce milieu des années 2000, les statistiques dites « *ethniques* » n'ont pas droit de cité, elles déclencheront une polémique quelques

¹² Zirotti, J.P. (2006). *Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation*. Cahiers de l'URMIS, n°10-11

¹³ **Notes :** Brinbaum et al. définissent les élèves selon leurs origines migratoires et géographiques. Ils distinguent donc dix catégories: Algérie, Maroc ou Tunisie ; Afrique sahélienne; Afrique centrale et du golfe de Guinée ; Asie du Sud-Est ; Turquie ; Portugal ; Autres pays de l'union européenne ; Autres pays ; Population majoritaire.

Lecture : Alors que 15 % des descendants d'immigrés déclarent ressentir une injustice relative à l'orientation scolaire, ils sont seulement 5 % pour la population majoritaire (soit 3 fois plus d'injustice ressentie pour les descendants d'immigrés).

¹⁴ Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Le Seuil.

années plus tard¹⁵. La ségrégation ethnique est invisible et non officiellement mesurée nationalement encore à ce jour. Cette ségrégation ethnique croise bien sûr la ségrégation sociale dans les écoles. Elles résultent de ségrégation résidentielle mais aussi de stratégie d'évitement dans le choix de l'établissement de la part des parents.

La responsabilité partielle de la ségrégation résidentielle

Selon les analyses de Felouzis *et al.* (2002, 2003), certes, c'est principalement la ségrégation résidentielle plus que l'école elle-même qui explique mécaniquement la ségrégation ethnique au sein des établissements scolaires¹⁶. Mais l'organisation scolaire, la sectorisation et les dérogations formulées par les parents et acceptées par l'institution scolaire portent une partie de responsabilité. En moyenne, les stratégies familiales d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges. Cependant, la ségrégation est plus marquée en fonction de l'origine ethnique des élèves qu'en fonction de leur origine sociale ou de leur niveau scolaire. Dans la région où les auteurs ont conduit leur enquête, il faudrait que 90 % des élèves allochtones changent de collège pour être également répartis dans l'ensemble des collèges de la ville. Ce taux passe à 50 % pour les élèves socialement défavorisés et à 30 % pour les élèves en retard scolaire de deux ans. Enfin, l'effet des stratégies familiales est plus marqué pour les élèves allochtones que pour les élèves socialement défavorisés.

La mise en évidence scientifique des « ghettos scolaires »

En moyenne, les stratégies familiales d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges, nous l'avons vu. Cet effet apparaît limité. Mais dans les années 2000, en affinant leur analyse Georges Felouzis et ses collègues ont montré que cette moyenne varie très fortement en fonction des établissements. Pour les collèges les plus fuis par les familles, la ségrégation ethnique est bien plus importante que cette moyenne. Elle peut être multipliée par des coefficients variant de 1,5 à 2,5. Cela signifie que les stratégies familiales d'évitement n'agissent que marginalement sur la moyenne de la ségrégation scolaire, mais elles accentuent très fortement cette ségrégation dans le cas de quelques collèges particulièrement fuis et par là même ségrégués. **Ces résultats mettent aussi en évidence que les familles populaires n'acceptent plus comme une évidence de scolariser leurs enfants dans le collège public de leur quartier.** Elles peuvent adopter des comportements d'acteurs de l'école au même titre que les classes sociales moyennes et supérieures, en se tournant dans certaines zones urbaines, au prix de réels sacrifices, vers un enseignement privé « populaire », ou vers d'autres collèges publics. « *Cela correspond, pour ces familles populaires, au refus d'un enfermement social dans des quartiers ghettos laissés à l'abandon. Toutefois, en fin de parcours, les collèges fuis par toutes les catégories de population concentrent les élèves les plus défavorisés et souvent issus de l'immigration.* », notent les auteurs.

Des effets néfastes puissants de la ségrégation sociale et ethnique

Ces ségrégations sociales et ethniques ne sont neutres ni pour l'école ni pour notre société, comme le montrent un champ riche de recherches conduites sur des terrains nationaux très divers (Etats-Unis, France, Belgique, Irlande, Inde...). **Plus les écoles sont ségréguées socialement et ethniquement, plus les problèmes**

¹⁵ Pour une analyse du débat sur les statistiques ethniques : un rapport du CAS *Les statistiques ethniques : éléments de cadrage*, Centre d'analyse stratégique, juin 2006. Disponible à l'adresse suivante : http://archives.strategie.gouv.fr/sites/default/files/stat_ethnique_web.pdf.

¹⁶ Felouzis, G., & Liot, F. & Perroton (2002), J. *Ecole, ville, ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'académie de Bordeaux*, CADIS-LAPSAC, Université de Bordeaux 2 ; Felouzis, G (2003). *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*. Revue française de sociologie, 44, 3, p. 413-448.

de santé des jeunes, leur consommation de stupéfiants, les incivilités, les maternités précoces, l'intolérance vis-à-vis de l'étranger ou plus généralement de l'altérité, la difficulté à dialoguer et à travailler avec des jeunes de milieux sociaux et culturels différents... progressent. Par ailleurs, les écoles ghettos créent des dynamiques d'apprentissage négatives éclairées aujourd'hui par les statistiques scolaires¹⁷.

A l'étranger : des politiques nationales volontaristes pour fabriquer la mixité sociale et ethnique

Comment faire de notre école un puissant vecteur d'intégration laïque, économique, sociale et politique ? On le comprend, les réponses sont multi-dimensionnelles, dépassent largement l'école mais s'imposent aujourd'hui dans l'urgence. **Si des politiques scolaires isolées, ne peuvent à elles seules, résoudre l'ensemble des problèmes de la société française, ce sont des instruments efficaces qui doivent être mobilisés pour contribuer à apporter des solutions et à transformer notre école en un puissant outil de cohésion sociale.**

Au-delà et en complément d'une meilleure éducation aux faits religieux - au pluriel mais aussi au singulier - c'est-à-dire à la compréhension du rôle des religions dans nos sociétés, développer un apprentissage de la citoyenneté actif, particulièrement au lycée - ces dernières années avant l'entrée dans la vie citoyenne active, et plus spécifiquement dans la voie d'enseignement professionnel aux publics en difficulté apparaît aujourd'hui central. Débat argumenté, projets citoyens, rôle central des élèves dans la vie de leur établissement sont cruciaux et doivent se développer à partir d'une amélioration des formations des enseignants mais aussi des élèves délégués.

La politique de soutien aux élèves les plus favorisés socialement doit aussi se poursuivre, dans la lignée des mesures du plan d'Éducation prioritaire déjà entamées. Investissements des collectivités territoriales, projets financés par le ministère de la Ville... : les ressources et les initiatives ne manquent pas sur le terrain mais sont souvent affaiblies par de faibles coordinations entre le ministère de l'Éducation nationale et ses nombreux partenaires.

Mais au cœur de notre réflexion doit aussi se placer aujourd'hui prioritairement la recherche d'une réelle mixité sociale et ethnique à l'école, car toutes les autres politiques scolaires, si ambitieuses soient-elles, se heurteront toujours aux dynamiques de groupe fortement destructrices des écoles ghettos, qui créent des bombes à retardement scolaire, social et politique. Des pays, comme l'Angleterre, même sous des gouvernements conservateurs, ont osé des politiques volontaristes, par exemple, de quotas sociaux et scolaires dans les écoles ou d'affectation visant les mêmes effets. Des districts américains, sans afficher des quotas, ont mis en place des modes de régulation des affectations des élèves qui visent à mixer les publics scolaires dans les établissements. Ces politiques complexes concernent des décideurs multiples - le ministère de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales notamment, et ne peuvent se mettre en place que dans des contextes propices. La mixité sociale et scolaire demeure de façade si les enseignants ne sont pas, par exemple, formés à gérer dans leur classe l'hétérogénéité scolaire de leurs élèves. Les parents doivent aussi être rassurés sur les effets bénéfiques de la mixité sociale, notamment dans l'intégration professionnelle de leurs enfants, la vie

¹⁷ Guyon, N. (2013). *Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves ?* Regards croisés sur l'économie, p 151-164

Sacerdote, B. (2011). *Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far?* Handbook of the Economics of Education, Volume 3

Gao, R. (2013). *Familiarity Does Not Breed Contempt: Diversity, Discrimination and Generosity in Delhi Schools.* JOB MARKET PAPER

Boisjoly, J., Duncan, G.J, Kremer, M., Levy, D.M. et Eccles, J. (2006). Empathy or Antipathy? The Impact of Diversity. *The American Economic Review*, 96, 1890–1905. Gottfredson, N. C.

Guyon, N. (2013). *Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves ?* Regards croisés sur l'économie, p 151-164

professionnelle requérant d'inter-agir, de monter des projets collectifs avec des collègues qui ne présentent pas toujours un profil strictement similaire au sein.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dès son programme d'Orientation stratégique, 2014-2017 a lancé une série d'activités qui vont permettre d'apporter des ressources pour la réflexion du grand public et la construction des politiques scolaires nationales et territoriales actuelles et à venir :

- **Les forums en région, construits avec la Ligue de l'enseignement, Canopé, France Culture et une série de collectivités territoriales ont débuté par des premiers échanges avec parents et citoyens en Picardie en décembre 2014 autour de la mixité sociale.** Ces forums vont s'installer dans différentes régions françaises dans les mois à venir pour alimenter le débat avec les parents et les citoyens plus largement autour de la mixité sociale, scolaires et ethnique.
- **Le rapport sur les *Inégalités sociales et d'origine migratoire à l'école*, à paraître cet été va permettre de réactualiser nos données sur les parcours des jeunes issus de l'immigration.** Il mettra aussi en évidence des politiques scolaire qui ont permis de faire reculer les inégalités sociales à l'école dans d'autres pays de l'OCDE.
- **Une conférence de comparaisons internationales sur les politiques de mixité sociale en juin 2015, pour laquelle le Cnesco s'est associé, depuis l'automne 2014, au Conseil Supérieur de l'Éducation québécois permettra d'examiner les politiques et dispositifs qui ont fait leur preuve à l'étranger** et réunira décideurs français et étrangers pour échanger autour de leurs pratiques et fabriquer concrètement les politiques scolaires de demain autour de la mixité sociale.
- **Dans le cadre de sa thématique École et démocratie, le Cnesco publiera une synthèse sur l'efficacité des dispositifs d'apprentissage de la citoyenneté** sur lequel il a sollicité depuis l'automne 2014 une équipe pluridisciplinaire de sociologues, politistes et spécialistes de sciences de l'éducation.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire est une **instance indépendante** créée par la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République, du 8 juillet 2013. Il est **composé de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, de parlementaires, provenant de la majorité comme de l'opposition, ainsi que de membres du Conseil économique, social et environnemental**, nommés pour 6 ans.

Le Cnesco mène une **évaluation scientifique et indépendante du système scolaire** afin d'éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public. Il **met à disposition son expertise sur les méthodologies d'évaluation**. Enfin, il **promeut une culture d'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public**.

Le Cnesco conduit son action dans une **perspective d'ouverture à l'international, caractérisée par un réseau de chercheurs associés**. Il a ainsi été sollicité par la Commission Européenne pour évaluer scientifiquement les politiques scolaires dans le primaire et le secondaire.

Le Cnesco diffuse les résultats des évaluations auprès des professionnels de l'éducation et du grand public, à travers un **réseau de partenariats et des actions multiples** : rapports d'évaluation, conférences de consensus scientifique, conférences de comparaisons internationales, forums en région, formations universitaires pour les praticiens, kits pédagogiques d'animation de réunion...

CONTACT PRESSE

Amandine Blanchard-Schneider
Chargée de communication et de partenariats
Cnesco 31-35 rue de la Fédération 75 015 Paris
Tél. 01 55 55 77 11 / 06 03 08 89 44
amandine.blanchard-schneider@education.gouv.fr
www.cnesco.fr
Twitter : Cnesco_Educ