

Dina Bader et Rosita Fibbi

Les enfants de migrants: un véritable potentiel

Etude réalisée sur mandat de la Commission Education et Migration
de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP)

© 2012 SFM

Table des matières

1	Introduction	5
1.1	Arrière-plan et mandat	5
1.2	Les enfants de migrants en Suisse: un aperçu	5
1.3	Cadre théorique	7
1.4	Délimitation du champ d'étude et structure du document	8
2	Inputs éducationnels	10
2.1	Parcours et projet migratoires	11
2.1.1	Motif d'immigration	11
2.1.2	Mode d'incorporation	13
2.1.3	Projet migratoire	13
2.1.4	Considérations relatives au parcours migratoire	14
2.2	Environnement familial et social	14
2.2.1	Structure familiale	14
2.2.2	Statut socio-économique post-migratoire	18
2.2.3	Socialisation linguistique	19
2.2.4	Considérations relatives à l'environnement familial et social	20
2.3	Ecole et structures de formation	20
2.3.1	Age d'arrivée dans le système éducatif du pays d'accueil	20
2.3.2	Facteurs institutionnels	21
2.3.3	Considérations relatives à l'école	22
2.4	Capital social ²²	
2.4.1	Le cercle familial	23
2.4.2	Le cercle communautaire	24
2.4.3	Le cercle institutionnel	25
2.4.4	Considérations relatives au capital social	27
2.5	Ressources psychosociales	27
2.5.1	La résilience	28
2.5.2	Motivation proactive	28
2.5.3	Motivation réactive	30
2.5.4	Considérations relatives aux ressources psychosociales	31
2.6	Conclusions	31

3	Portraits	32
3.1	Sara: Même s'il y a des obstacles, il faut continuer à aller de l'avant.	32
3.2	Yasi: J'ai refusé de me laisser enfermer dans un tiroir.	34
3.3	Hiba: Il faut beaucoup étudier, deux fois plus qu'un enfant qui parle le français.	35
3.4	Mirnes: Si on obtient de bonnes performances, le bagage migratoire ne devient plus si difficile. 37	
3.5	Adnan: Comme je n'avais ni instrument ni argent, cet enseignant m'a offert une guitare pour que je puisse suivre les cours obligatoires de musique.	39
3.6	Marta: Mon père m'a toujours poussée à avoir un bon diplôme.	40
3.7	Conclusions	42
4	Modèles d'action	42
4.1	ChagALL à Zurich	43
4.2	«beraber» à Bâle	44
4.3	Moroccan Coaching Project à La Haye	45
4.4	Cosmicus – Stichting Witte Tulp aux Pays-Bas	45
4.5	Verikom: de «Kendi» à «Jeunes exemples / Junge Vorbilder» à Hambourg	46
4.6	MigraMENTOR: Enseignants avec un background migratoire à Hambourg	47
4.7	Programme START en Allemagne	49
4.8	Un pont entre ZEP et «grandes écoles» en France	49
4.9	Considérations autour des modèles d'action	50
5	Conclusions générales	51
6	Bibliographie	52

1 Introduction

1.1 Arrière-plan et mandat

Dans la perception collective, les enfants de migrants riment souvent avec problèmes sociaux, tourments identitaires et surtout difficultés, voire échecs scolaires. En Suisse, ce cliché négatif est aujourd'hui encore dominant, en dépit de l'expérience acquise en matière d'intégration des premières vagues migratoires.

Parmi les raisons de cette vision unidimensionnelle figure la prépondérance, jusqu'il y a une quinzaine d'années en Suisse, d'une immigration faiblement qualifiée sur le plan scolaire. Le souci de l'équité a également amené divers auteurs à relever, voire dénoncer, les écarts de réussite scolaire des enfants de migrants par rapport aux autochtones. Finalement, la procédure de naturalisation en Suisse s'avère socialement sélective: elle écrème systématiquement les rangs des enfants de migrants en les reclassant à juste titre comme Suisses, rendant par là invisibles les résultats d'une partie des jeunes issus de la migration.

Dans ce contexte, la Commission Education et Migration (CEM) de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) entend contribuer à rendre mieux visible la réussite des jeunes d'origine immigrée qui constitue un aspect méconnu de la réalité des enfants de migrants.

Pour atteindre cet objectif, la CEM a décidé de consacrer son *Convegno* d'avril 2012 à la situation des jeunes issus de la migration qui constituent un potentiel pour la société et l'économie suisses, grâce notamment à la formation qu'ils ont pu acquérir dans leur pays d'immigration. Elle a ainsi confié au Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM) de l'Université de Neuchâtel la rédaction d'un document de base sur ce thème.

L'étude se fonde sur une notion de réussite qui se décline en termes de formation, tant générale que professionnelle, d'activité entrepreneuriale ou d'engagement civique associatif et/ou politique. Elle fournit un aperçu de la littérature suisse et internationale sur les enfants de migrants réussissant leur parcours scolaire et professionnel. Elle dresse ensuite le portrait de quelques jeunes dont la trajectoire exemplaire illustre le propos général et elle offre finalement un aperçu des modèles d'action en vue du renforcement du potentiel que représentent les enfants de migrants.

1.2 Les enfants de migrants en Suisse: un aperçu

En Suisse, les analyses statistiques sont traditionnellement basées sur la nationalité comme critère de distinction des populations, un critère de moins en moins utile pour cerner l'évolution des migrants et leurs descendants. L'Office fédéral de la statistique a proposé une révision intéressante des catégories pour appréhender cette réalité mouvante en différenciant les résidents selon leur lieu de naissance (1^{re} génération = personnes nées à l'étranger versus 2^e génération et plus = personnes nées en Suisse) et introduisant la distinction entre population issue ou non de la migration.

Il ressort des données sur la population active (Tableau 2) qu'en 2008 quelque 30% de la population résidente permanente âgée de 15 ans ou plus, soit un peu moins de 2 millions de personnes, est issue de la migration en Suisse. Les personnes de nationalité suisse représentent un tiers de cette population. Quatre cinquièmes des personnes issues de la migration sont des migrants (1^{re} génération d'étrangers ainsi que Suisses à la naissance ou par acquisition) contre un cinquième de personnes nées en Suisse (2^e génération d'étrangers ainsi que Suisses à la naissance ou par acquisition). Cette deuxième génération équivaut à une ville plus grande que celle de Zurich qui comptait 348'000 habitants en 2011.

Tableau 1: Population résidente permanente de 15 ans ou plus selon le statut migratoire, en 2008

	En milliers	En %
Total	6417	100
Population non issue de la migration	4360	67.9
Population issue de la migration ¹	1967	30.7
1 ^{re} génération	1604	25.0
2 ^e génération ou plus	363	5.7
Population au statut migratoire indéterminé	89	1.4

1) Inclus les étrangers de 3^e génération ou plus

Source: Enquête suisse sur la population active (ESPA) 2008

(<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html>)

Les performances scolaires des enfants de migrants, qui constituent l'objet principal de notre étude, se caractérisent par une tendance à une plus grande polarisation que chez les Suisses. Le recensement 2000 (Mey et al. 2005) montre que, à égal niveau de formation parentale, ils sont plus nombreux que les autochtones à ne pas parvenir à une formation post-obligatoire, mais il atteste également qu'ils sont plus nombreux à suivre des formations tertiaires (Tableau 2).

Tableau 2: Jeunes nés en Suisse, âgés de 20 ans: niveau de formation atteint selon le niveau de formation le plus élevé des parents et statut migratoire

Formation des parents	Statut migratoire	Ecole obligatoire	Sec II profess.	Sec II maturité	Tertiaire profess.	Tertiaire haute école
Ecole obligatoire	<i>Suisse de naissance</i>	15	68	10.4	2.3	4.3
	<i>deuxième génération</i>	17.9	59.5	12.4	2.6	7.7
Sec II professionnel	<i>Suisse de naissance</i>	5.6	67.2	16.7	3.1	7.4
	<i>deuxième génération</i>	10	59.2	15.4	4.4	11
Sec II maturité	<i>Suisse de naissance</i>	4.2	38.7	33.4	3.7	20.1
	<i>deuxième génération</i>	9.9	38.8	24.5	4.5	22.4

Source: Mey et al. 2005

L'origine migratoire réduit les chances d'entrer en apprentissage, mais n'a pas d'effet sur l'entrée dans des formations en école (Hupka et al. 2006b), un constat que les auteurs attribuent à la stigmatisation des jeunes primo-migrants, notamment des garçons. De plus, à l'intérieur du segment de la formation professionnelle, les élèves d'origine immigrée sont davantage exposés que leurs contemporains suisses au risque de ne pas terminer leur cursus formatif (Keller et al. 2010).

Une autre étude fait état des performances remarquables des jeunes d'origine immigrée, en estimant les chances pour un enfant issu d'une famille où aucun des parents n'a suivi une formation professionnelle ou tertiaire de fréquenter une école de maturité: elles sont de 10,2% chez les Suisses alors que celles des enfants de deuxième génération sont de 18,6%. Cet écart positif est observé également pour les enfants dont les parents ont une formation professionnelle: les chances des

enfants étrangers de la deuxième génération de fréquenter une école de maturité sont plus élevées (27%) que pour les Suisses (21%). Et l'auteure d'en conclure que les enfants issus de l'immigration, dont les parents sont faiblement qualifiés, utilisent mieux les possibilités de formation qui leur sont offertes que les enfants suisses (Riphahn 2007).

L'importance numérique des enfants de migrants d'origine modeste confrontés à des parcours scolaires difficiles est, fort probablement, à l'origine de la vision pessimiste qui leur est souvent attachée. Cette vision vaut comme confirmation de la perspective dominante orientée sur les déficits des migrants, qui fige cette population dans une distance incommensurable avec les autochtones et les confortent dans leur sentiment de supériorité. Cette vision pessimiste parvient à occulter l'autre aspect, encourageant, des trajectoires d'intégration au fil des générations: il permet de découvrir les ressources que les jeunes parviennent à mobiliser dans leur parcours d'insertion pour saisir les opportunités offertes par leur nouveau pays (Bolzman et al. 2003).

1.3 Cadre théorique

L'étude des enfants de migrants a connu son essor d'abord aux Etats-Unis dans la seconde moitié du XX^e siècle et plus récemment également en Europe. En schématisant quelque peu, il est possible d'identifier trois approches du processus de construction du vivre ensemble entre populations installées et migrants: celle de l'assimilation, celle de l'intégration et celle plus récente discutée sous la dénomination de théories de l'incorporation.

Les théories de l'assimilation, dominantes dans la littérature américaine, placent au centre de leur intérêt la question du changement culturel des migrants considéré comme préalable indispensable à leur acceptation dans le nouveau contexte (Warner et Srole 1945). Dans sa version la plus récente, cette préoccupation apparaît toujours comme centrale, bien que partiellement atténuée: l'assimilation est «le déclin de la distinction ethnique et des différences culturelles et sociales qui l'accompagnent» (Alba et Nee 2003). Alba affirme que les migrants parviennent le plus souvent à rejoindre la «*mainstream*» (une notion qui relève aussi bien du registre socio-économique que culturel) sinon à la première, du moins à la deuxième ou à la troisième génération. Les caractéristiques de type individuel demeurent les variables décisives dans l'explication des parcours de mobilité sociale, d'acculturation et, finalement, d'effacement des distinctions ethniques. Toutefois, puisque les distinctions sociales qui touchent les immigrants et leurs enfants ne relèvent pas seulement du désavantage de leur couche sociale d'origine, mais impliquent des dimensions raciales, ethniques et religieuses, la théorie de l'assimilation doit traiter les processus concernant le changement et la diminution de ces barrières sociales (Alba et Nee 2003). En reprenant Zolberg (Zolberg et Long 1999), Alba porte une attention particulière aux modalités de gestion des frontières entre les groupes dans les sociétés d'immigration en opposant les frontières nettes (*bright boundaries*) et les frontières floues (*blurred boundaries*) (Alba 2005).

Les approches de l'intégration, en revanche, mettent au centre de leur réflexion la relation entre les immigrants et les institutions de la société d'accueil: les auteurs, notamment canadiens (Berry 1992; Reitz 1998, 2002), qui s'inscrivent dans cette mouvance définissent l'intégration comme la participation réussie à l'école, sur le marché du travail et du logement ou dans la vie politique. Les caractéristiques ethniques des migrants, leur identité, la rétention ou l'abandon de leurs liens sociaux et communautaires renvoyant à leur background ethnique et religieux sont des aspects distincts de la question de l'insertion dans la société. Pareille distinction place la question de la rétention de la différence ethnique sur un plan indépendant de celui de l'intégration. Les dimensions macrosociales, nationales et institutionnelles acquièrent une grande saillance. Ainsi Reitz développe des comparaisons entre pays d'immigration (Canada, Australie et Etats-Unis) pour mettre en exergue l'impact des institutions scolaires et des structures du marché du travail, tester les inégalités basées sur le statut migratoire ou l'origine à l'intérieur des institutions et comparer l'impact de ces facteurs sur l'incorporation des groupes spécifiques de migrants (Reitz 1998; Reitz et al. 1999). Cette conceptualisation a exercé une certaine influence en Europe (Crul et Vermeulen 2003).

Les approches que l'on peut réunir sous l'étiquette de théories de l'incorporation se caractérisent par l'abandon de la vision unitaire et indifférenciée de la société d'immigration prédominante jusque-là au profit d'une vision plus précise de cette société ainsi que par une attention nouvelle aux modalités d'interaction entre immigrés et société d'immigration dans toutes ses articulations. En conséquence, les variables structurelles (p. ex. niveau de qualification des migrants, caractéristiques du marché du travail, opportunités éducatives) sont considérées comme les mieux à même de rendre compte des parcours d'insertion des migrants et de leurs familles dans la nouvelle société, parcours fort différenciés entre divers groupes d'origine et à l'intérieur des divers groupes d'origine (Schmitter Heisler 2000).

La plus poussée et la plus influente des théories de l'incorporation est celle formulée par Portes, Zhou et Rumbaut (Portes et Rumbaut 2001; Portes et Zhou 1993b; Zhou 1997), connue sous la dénomination d'assimilation segmentée. Elle met en avant la pluralité des modes d'assimilation dans la société américaine: si une partie des enfants de migrants rejoignent tous la couche moyenne américaine, d'autres, pourtant mobiles sur le plan social, conservent des liens forts avec leur communauté alors que d'autres encore s'enfoncent dans des situations de marginalité. Les variables qui rendent compte de la diversité de ces trajectoires sont les politiques d'immigration (p. ex. favorisant ou non la stabilisation des migrants), le contexte sociétal (p. ex. l'hostilité à l'égard des divers groupes), l'environnement local (p. ex. le quartier, ses opportunités économiques et son équipement social) ou encore l'importance des réseaux sociaux notamment hétérogènes.

L'importance du contexte dans le déroulement des processus d'insertion des migrants est donc un sujet déjà présent dans la littérature américaine. Toutefois, lorsqu'il est repris par d'autres chercheurs, les dimensions macrosociales, nationales et institutionnelles, acquièrent une plus grande saillance.

En Europe, la diversité des contextes institutionnels est encore plus grande que dans les trois pays traditionnels d'immigration, que l'on pense aux systèmes scolaires, aux structures du marché du travail, à la gestion de la différence religieuse ou, encore, à la législation sur l'accès à la nationalité du pays d'immigration. Pour ce qui est de la scolarité, par exemple, Crul et Schneider mettent en avant des facteurs institutionnels propres à chaque pays, tels que l'âge de la scolarisation, l'âge à laquelle intervient la première sélection, la perméabilité des filières de formation, l'existence ou l'absence de filières alternatives pour parvenir à un niveau élevé de formation, autant de facteurs qui jouent un rôle majeur dans le façonnement des parcours d'insertion des enfants de migrants (Crul et Schneider 2010)¹. Des analyses en ce sens sont également développées en France (Silberman et al. 2007) ou en Grande Bretagne (Heath et al. 2008).

Notre étude s'inscrit dans la perspective des théories de l'incorporation dans la mesure où elle pose au centre de son intérêt l'insertion structurelle des enfants de migrants, que ce soit sur le plan de la formation acquise ou de l'insertion professionnelle. Ce faisant, l'étude va au-delà des seuls facteurs individuels de réussite scolaire et professionnelle, comme c'est le cas du modèle de Heller (Heller 1997) qui concerne notamment les élèves doués. Cette analyse de la littérature s'attache en premier lieu à explorer l'impact des facteurs contextuels et institutionnels, car ce sont ces facteurs sur lesquels les acteurs de la société d'immigration ont plus directement prise.

1.4 Délimitation du champ d'étude et structure du document

Le terme «enfant de migrants» a été retenu pour cette étude: il est plus englobant, car il se réfère au statut générationnel. Il désigne la condition de ceux dont la présence dans le pays d'immigration n'est pas le résultat d'une décision personnelle, mais celle de leurs parents. Il comprend aussi bien

¹ Les auteurs discutent également les contextes discursifs au niveau politique, au niveau social dans les interactions quotidiennes et au niveau médiatique. Ces dimensions renvoient à la construction de frontières nettes ou floues évoquées par Alba (2005) que Crul et Schneider toutefois fondent sur des dimensions institutionnelles (p. ex. législation sur l'acquisition de la nationalité).

les «enfants migrants», à savoir les jeunes ayant vécu personnellement la mobilité, que la «deuxième génération», terme généralement réservé à ceux qui sont nés dans le pays d'immigration.²

Si pendant les «Trente glorieuses» le migrant en Suisse rimait avec un profil unique, celui de l'ouvrier appelé à exercer des emplois peu qualifiés, la migration a connu depuis les années 90 une profonde différenciation, de sorte que les profils des migrants se sont fortement modifiés: requérant d'asile, réfugié, femme sans-papiers et primo-migrante, étudiant étranger et personnes hautement qualifiées (Pecoraro 2005). En dépit de cette différenciation, aujourd'hui encore 55% des étrangers actifs occupés sont des salariés simples et un bon tiers (35%) ne possède pas un niveau de formation supérieur à la scolarité obligatoire (Espa 2010). Pour cette raison, notre analyse de la littérature porte sur les familles immigrées à faible bagage scolaire.

L'expérience des enfants de ces migrants présente de nombreuses similitudes avec celle des jeunes issus de familles autochtones modestes, imputables à leur condition sociale commune. De ce fait, les facteurs identifiés comme influençant les parcours scolaires sont pertinents dans nombre de situations bien au-delà des seuls enfants de migrants. Ceci dit, la condition des enfants de migrants présente également des spécificités dont nous mettrons en évidence les enjeux et les conséquences.

Les études empiriques qui s'attachent à rendre compte de la réussite scolaire des enfants de migrants prennent comme indicateur le fait d'avoir terminé une formation permettant l'accès à une formation tertiaire (Nauck 2008; Pott 2002; Tepecik 2011). Une analyse de la littérature ne comporte pas une définition aussi stricte de l'indicateur: en conséquence, ont été pris en considération les travaux qui considèrent l'achèvement d'une formation post-obligatoire comme une réussite sur le plan de la formation. Cela correspond d'ailleurs à l'indicateur retenu par les autorités pour leur action ciblée de politique éducative (Wolter 2010).

En résumé, notre analyse de la littérature porte sur les facteurs de réussite en termes de formation des enfants de migrants issus de familles au bagage scolaire modeste.

Conformément aux trois finalités de ce texte, le document est organisé en plusieurs chapitres:

Le chapitre 2 fournit les résultats de l'analyse de la littérature concernant les facteurs qui contribuent à déterminer des parcours de réussite chez les enfants de migrants en termes de carrière de formation positive, en regroupant ces facteurs dans les catégories suivantes: parcours et projet migratoires, environnement social, école, capital social et ressources psychosociales.

Le chapitre 3 illustre certains des propos et conclusions qui émergent dans la discussion de la littérature, en présentant six jeunes ayant atteint un niveau de formation élevé, que ce soit dans le contexte universitaire ou professionnel supérieur, ou qui s'illustrent par leur engagement associatif et/ou politique pour le bien de la collectivité (locale, immigrée, etc.). Pour identifier ces jeunes, nous avons fait appel en premier lieu au réseau des membres de la Commission Education et Migration. Nous nous sommes en outre adressés à des personnes ressources connaissant très bien la réalité de leur ville ou de leur canton.

Le chapitre 4 quant à lui, inventorie certaines actions menées en Suisse et à l'étranger pour soutenir les efforts des enfants de migrants dans leur affirmation scolaire et professionnelle. Nombre d'entre elles mettent à contribution le soutien d'acteurs engagés ainsi que les ressources communautaires pour faire éclore les potentialités des nouvelles générations issues de la migration.

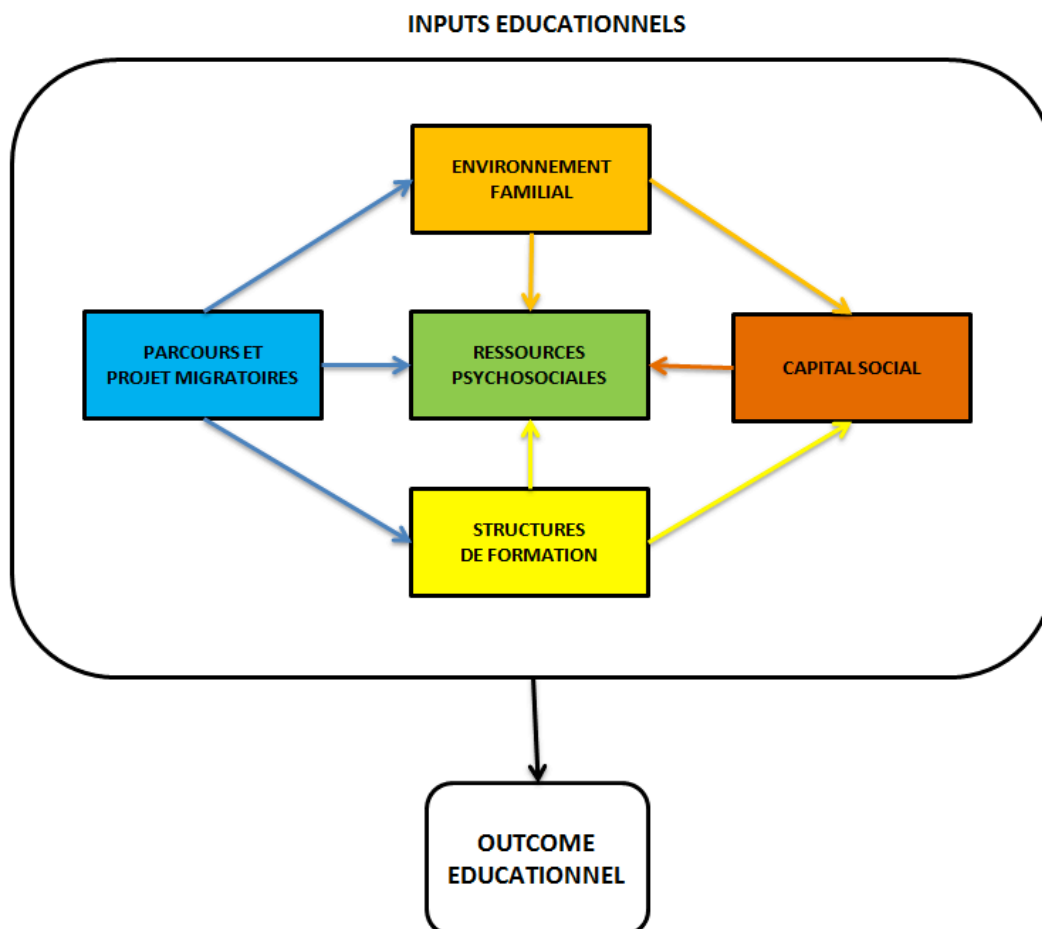
² Il faut reconnaître que la naissance dans le pays d'immigration représente un avantage certain pour la scolarisation: par contre, la naissance à l'étranger constitue un obstacle supplémentaire que les «enfants migrants» doivent surmonter.

2 Inputs éducationnels

Trouver une profession satisfaisante qui réponde à ses aspirations est le projet de vie de tout individu dans une société. Cet objectif présente toutefois des enjeux très concrets pour les enfants de migrants de milieu modeste qui voient en la formation une façon de changer leur destin et la possibilité de gravir les échelons de la hiérarchie sociale. Or, pour certains, cela reste un rêve en dépit de leurs efforts alors que pour d'autres ce rêve devient réalité. Pourquoi ces différences de parcours?

A travers une analyse de la littérature suisse et internationale, plusieurs facteurs sont apparus comme pouvant expliquer la réussite scolaire de certains enfants de migrants. Ces facteurs sont nommés des inputs éducationnels, de par leur *impact* sur la formation de ces enfants. Ils ne sont pas exhaustifs, mais reflètent néanmoins les différents champs d'influence qui amènent à un parcours de formation accompli. L'obtention d'un diplôme est appelé alors un *outcome* éducationnel parce qu'il est *l'effet direct* d'une combinaison de ces facteurs externes. Il ne s'agit pas ici de parler des capacités intellectuelles propres à chaque individu, de caractère ou de personnalité, mais plutôt des facteurs structurels, relationnels et contextuels qui déterminent et délimitent les champs des possibilités des enfants de migrants. En d'autres termes, le fil conducteur de cette étude est de comprendre ce qui aide certains enfants à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de formation.

Figure 1: Influences des inputs éducationnels sur le parcours de formation



La revue de la littérature débouche sur cinq champs d'influence, schématisés dans la Figure 1. Ces champs sont le parcours et le projet migratoires, l'environnement familial, les structures de formation, le capital social et enfin, les ressources psychosociales.

Le champ du *parcours migratoire* se compose de trois facteurs: le motif d'immigration, le mode d'incorporation et le projet migratoire. Ces facteurs constituent le premier champ d'influence qui détermine le nouvel environnement de la famille immigrée et l'entrée de l'enfant à l'école. *L'environnement familial* forme le deuxième champ d'influence du fait qu'il concerne le contexte socio-économique dans lequel l'enfant va évoluer. Il est composé de la structure familiale, du statut socio-économique des parents et du type de socialisation linguistique. *L'école et les structures de formation* sont le troisième champ où se combinent d'une part les éléments structurels et d'autre part les éléments relationnels. Dans le cas des facteurs structurels, les offres préscolaires et les mécanismes de sélection scolaire ont une influence certaine sur le parcours de formation des enfants de migrants. Parce qu'il a un impact direct sur la scolarité, l'âge d'arrivée des enfants de migrants dans le système éducatif fait également partie du troisième champ.

Les facteurs relationnels des écoles et des institutions scolaires sont en revanche intégrés dans le quatrième champ, le *capital social*. L'environnement familial et l'environnement scolaire peuvent tous deux former le capital social de l'élève qui se divise en trois cercles: le cercle familial, le cercle communautaire et le cercle institutionnel. Grâce à leur soutien et avec l'influence des facteurs des trois autres champs, l'enfant de migrants peut développer des *ressources psychosociales* qu'il peut mobiliser pour parvenir à un parcours de formation accompli. Ces ressources se composent principalement de la résilience et de la motivation proactive et réactive.

Ces cinq champs d'influence sont communs à tous les enfants de migrants qui ont réussi leur formation. Toutefois, cela n'implique pas que chacun de ces enfants a été influencé par tous les inputs éducatifs et pas non plus que chacun de ces facteurs a eu un impact sur tous les enfants. Parce que chaque trajectoire de vie est personnelle, c'est la combinaison de certains facteurs, intervenant de manière dépendante ou indépendante, qui permet aux enfants de migrants de connaître une mobilité sociale.

2.1 Parcours et projet migratoires

La migration peut conditionner le parcours scolaire de l'enfant étranger avant même son entrée à l'école. Elle établit le contexte de départ en posant les bases sur lesquelles la nouvelle vie de la famille migrante va s'ériger. Ces bases peuvent être stables, d'autres incertaines, influençant les perspectives d'avenir et le parcours scolaire de l'enfant. Trois facteurs déterminent ainsi ce contexte de départ: le motif d'immigration, le mode d'incorporation et le projet migratoire.

2.1.1 Motif d'immigration

Les migrants peuvent avoir des motifs fort différents de partir, parmi lesquels des raisons politiques ou économiques, du fait d'un regroupement familial ou encore par mobilité académique. Selon le motif, l'immigration peut être plus ou moins longue, temporaire ou définitive. En outre, une migration peut être individuelle ou familiale. Toutes ces formes de migration n'ont pas les mêmes implications. Dans le cas d'une migration familiale, les conséquences se répercutent également sur la nouvelle génération, les enfants de migrants. Le motif d'immigration et les conditions dans lesquelles la migration prend forme fixent en effet le contexte d'arrivée et d'intégration dans la société d'accueil et ce faisant, dessinent les contours du nouvel environnement dans lequel les enfants de migrants vont grandir.

Les conditions d'émigration et d'immigration tiennent un rôle essentiel dans le devenir des enfants de migrants. Chaque enfant de migrants, né à l'étranger, doit faire face à une vie nouvelle dans le pays d'accueil. Mais selon le motif d'immigration, le contexte de départ est plus ou moins difficile et les obstacles plus ou moins grands.

Analysant les données PISA de 2003, Levels et al. (2008) observent des différences notables en ce qui concerne les résultats en mathématiques entre les enfants provenant d'une migration écono-

mique et ceux issus d'un exil politique: les premiers obtiennent de meilleurs scores que les seconds. Face au constat que la migration pour des raisons économiques aboutit à de meilleures performances scolaires que la migration d'asile, ces chercheurs néerlandais donnent deux explications relevant des conditions et des motivations de migration.

La première raison réside dans les *conditions* d'émigration. La migration d'asile découle de persécutions, de violences physiques ou morales, de guerres, en somme d'une «instabilité politique» dans le pays d'origine (Levels et al. 2008: 839). Or, l'exil, issu d'une situation d'insécurité, peut affecter psychologiquement toute la famille et être traumatisant: non seulement, une migration forcée est bien souvent synonyme d'une émigration dans l'urgence, mais encore elle s'accompagne de la crainte d'une persécution ou de représailles sur ses proches restés au pays et de souvenirs douloureux qui laissent des séquelles psychiques. De plus, les exilés doivent faire face à un avenir incertain, lié aux craintes de ne pas obtenir le statut de réfugiés. Aussi est-il difficile, pour un enfant dans cette situation, de se concentrer sur sa formation et de disposer d'un cadre de vie et d'un entourage social sereins. Le poids de la migration involontaire (et d'une incorporation négative) a été également décrit par Ogbu (1987) dans son analyse de la situation aux Etats-Unis dans les années 80. Certes, ce lourd passé peut devenir par la suite une source motivationnelle pour le jeune réfugié qui voit, dans sa formation, une chance de se reconstruire. Le chemin vers une ascension sociale risque cependant d'être plus difficile que pour un enfant de migrants économiques, qui ne doit pas faire face à des traumas psychiques aussi graves.

La seconde raison relève des *motivations* qui poussent à la migration. Dans toute migration, il y a un pays d'origine – au sein duquel il y a un «push factor», soit un «facteur de répulsion», et un pays d'accueil avec un «pull factor», soit un «facteur d'attractivité». Dans le cas d'une migration d'asile d'une part et d'une migration économique d'autre part, ces deux facteurs n'ont pas le même poids. Dans la migration d'asile, c'est le «facteur de répulsion» du pays d'origine qui joue le plus grand rôle, car c'est l'insécurité qui y règne pour ces ressortissants qui les conduisent à s'exiler. Le pays d'accueil joue ici un rôle second: son «facteur d'attractivité» sera déterminé par les chances d'obtenir une protection par la présence de la communauté ethnique dans le pays. Autrement dit, la motivation première de la migration d'asile n'est pas l'immigration dans le pays d'accueil, mais l'émigration du pays d'origine.

Dans la situation des migrants économiques, le «facteur d'attractivité» du pays d'accueil tient un rôle principal puisque ce sont leurs aspirations à une mobilité sociale ou plus généralement le désir d'augmenter le revenu du ménage qui ont motivé l'immigration. Celle-ci peut être justifiée par une conjoncture défavorable du pays d'origine qui ne permet plus de répondre aux besoins des ressortissants, faisant ainsi office de «facteurs de répulsion». Mais ces raisons au départ jouent un moindre rôle face aux «facteurs d'attractivité» du pays d'immigration identifiés en fonction des chances estimées par les migrants, de milieu modeste, de se maintenir et de progresser économiquement en limitant les risques inhérents à la migration (Stark et Bloom 1985). Face à la difficulté d'atteindre eux-mêmes cet objectif, l'investissement dans la carrière professionnelle de leurs enfants devient alors l'un des moyens les plus sûrs de l'accomplir:

Même si certaines familles avaient comme projet initial d'accumuler de l'argent en vue d'accéder à une certaine promotion sociale par la création d'un commerce, d'une petite entreprise ou autre, ce projet a été reformulé autour de l'avenir de leurs enfants. En effet, le désir de mobilité sociale des parents, qui a été contredit par les contraintes économiques et sociales, a été reporté sur les enfants dont on espère qu'une bonne scolarisation leur donnera plus de chances.

(Zérroulou 1988: 456)

La formation devient l'un des canaux par lesquels une ascension sociale est possible: de bonnes performances scolaires assurent un meilleur avenir professionnel et, par là, de meilleures retombées économiques. Bien souvent les parents attribuent leur statut social défavorisé dans le nouveau pays à leur manque de formation. C'est la raison pour laquelle les parents migrants encouragent leurs enfants à réussir à l'école: se former dans le pays d'accueil constitue à leurs yeux non seulement une nécessité économique, mais aussi une manière de donner un sens aux projets migratoire et de vie.

2.1.2 Mode d'incorporation

Le mode d'incorporation est l'accueil réservé aux migrants de la part du pays d'immigration et de ses autorités. Cet accueil, qui dépend entre autres du motif d'immigration, peut être favorable à la présence des migrants, défavorable ou neutre. Un mode d'incorporation favorable est celui dont bénéficie un réfugié statutaire auquel les autorités reconnaissent un droit à la protection du pays d'accueil en mettant à sa disposition des ressources. Lorsque ce statut ne lui est pas reconnu, le migrant d'asile fait face à un mode d'incorporation défavorable, tout comme le sans-papiers. Or, le mode d'incorporation est un facteur déterminant de par sa faculté d'adoucir ou d'alourdir le contexte de départ d'un enfant issu d'une migration d'asile. En effet, lorsque cet enfant et sa famille obtiennent l'asile et deviennent des réfugiés statutaires, ce mode d'incorporation favorable allège un parcours de vie difficile en les faisant bénéficier d'une aide étatique et en leur donnant accès aux marchés de l'emploi et du logement ainsi qu'à la formation. Lorsqu'ils sont requérants d'asile «NEM»³ ou déboutés, leur illégalité en regard du droit de séjour aggrave les conséquences de leurs conditions de départ difficiles. Quant au mode d'incorporation neutre, il correspond à celui des migrants économiques ayant reçu un permis de séjour ou d'établissement en réponse à la demande du marché de l'emploi du pays d'accueil.

La notion de mode d'incorporation, proposée par Alejandro Portes et Min Zhou (1993a), rend compte des degrés d'obstacles auxquels les migrants et leurs enfants sont confrontés; il indique les ressources dont ils pourront disposer dans le nouveau contexte. Pour les raisons précitées, chaque mode d'incorporation a une influence sur les chances de réussite des enfants de migrants: un enfant dont les parents sont en séjour irrégulier (mode d'incorporation défavorable) a moins de chances de connaître une mobilité ascendante qu'un enfant de migrants économiques établis (mode d'incorporation neutre) ou de réfugiés (mode d'incorporation favorable) et ceci, non seulement pour des raisons institutionnelles⁴, mais également du fait de son statut précaire et des faibles ressources à sa disposition.

Le mode d'incorporation opère une différenciation importante permettant aux uns, réfugiés statutaires, d'augmenter leurs chances d'ascension sociale et entravant les autres, non reconnus comme tels. Ceci est valable également pour les migrants économiques, dont les uns ont obtenu un titre de séjour et les autres pas, contraints dès lors à la clandestinité. En d'autres termes, le mode d'incorporation redistribue les cartes des obstacles auxquels il faut se confronter en vue d'une ascension sociale là où le motif d'immigration à lui seul semblait montrer une simple dichotomie entre migration économique et politique.

2.1.3 Projet migratoire

Le projet migratoire change en raison des motifs d'immigration et du mode d'incorporation. Penser rester définitivement dans le pays d'accueil, prévoir ou craindre un retour au pays d'origine à moyen terme n'a pas les mêmes conséquences sur la scolarité des enfants de migrants. Ces derniers adoptent des comportements dans leur vie quotidienne qui sont le reflet de leur projet et de leur évaluation des chances de le réaliser.

Crul (2000a) montre ainsi que des migrants qui projettent l'avenir de leurs enfants dans le pays d'accueil portent davantage d'attention aux résultats scolaires, encouragent la poursuite de la formation et l'apprentissage de la langue d'accueil afin qu'ils s'intègrent au mieux. Cette décision de rester a un impact considérable sur l'avenir des enfants puisque cela donne encore une autre signification

³ Il s'agit des requérants frappés d'une «non-entrée-en-matière» qui sont, de ce fait, considérés comme illégaux en Suisse.

⁴ En Suisse, les enfants de sans-papiers ne peuvent poursuivre une formation duale au-delà de leur scolarité obligatoire. Afin de leur donner accès à l'apprentissage, le conseiller national Luc Barthassat a déposé une motion (08.3616) le 2 octobre 2010 allant dans ce sens. Cette motion a été récemment adoptée par les deux Chambres. La consultation pour sa mise en œuvre dure jusqu'au 8 juin 2012.

à l'ascension sociale: *construire* leur vie dans le pays d'accueil. En d'autres termes, ce projet de vie se transforme en une détermination qui, d'après Hermans, permet de percevoir les barrières linguistiques et la discrimination éventuelle comme des obstacles à surmonter. L'enfant de migrants développe une volonté tenace d'y arriver (Hermans 1995: 34).

En revanche, il en va autrement des enfants dont les parents considèrent l'immigration comme temporaire de par leur statut de séjour ou qui l'imaginent ainsi et, en conséquence, inscrivent leur avenir dans le pays d'origine. En effet, ces derniers privilégient leur langue et leur culture d'origine dans le but de rendre la réinsertion de leurs enfants plus facile en cas de retour au pays. Les options professionnelles également sont calquées sur les opportunités de travail du pays d'origine. Dans le cas des Pays-Bas, Crul constate que certains enfants sont envoyés quelque temps dans le pays d'origine afin qu'ils perfectionnent leurs compétences linguistiques, même si cela doit impliquer l'arrêt provisoire de leur scolarité dans le pays d'immigration (Crul 2000a: 10). Autrement dit, la décision d'un retour à moyen terme a des conséquences directes sur l'investissement et les résultats scolaires de ces enfants ainsi que peut-être sur la moindre pression de devoir «réussir» dans le pays d'accueil.

Contrairement au motif d'immigration qui détermine le contexte de départ de l'enfant de migrants, le mode d'incorporation et, avec lui, le projet migratoire familial peuvent évoluer au cours du temps et influencer par conséquent tout le parcours scolaire de cet enfant. En effet, le type de permis détermine souvent la possibilité de rester dans le pays d'accueil. Avoir un permis F (pour les personnes admises à titre provisoire) ou un permis C (autorisation de séjour de longue durée, assortie d'un permis de travail) n'a évidemment pas les mêmes incidences sur le projet migratoire familial. Ainsi, par exemple, une famille sans-papiers change de projet migratoire avec la régularisation de son séjour: alors qu'auparavant, un retour au pays – dans ce cas, souvent forcé – était une possibilité réelle, l'obtention d'un titre de séjour lui permet d'envisager l'avenir dans le pays d'accueil.

Peut-on avancer l'hypothèse que plus vite le permis de séjour des parents est garanti, meilleurs seront les résultats scolaires de leurs enfants? Des études empiriques manquent à cet égard pour une conclusion définitive, mais cette hypothèse devrait être testée.

2.1.4 Considérations relatives au parcours migratoire

Le parcours et le projet migratoires sont le premier champ de facteurs ayant une influence sur les résultats scolaires des enfants de migrants du fait de la définition même de leur statut dans la société d'accueil. Trois facteurs, consécutifs, sont ici importants: tout d'abord, le motif d'immigration puis, le mode d'incorporation et enfin, le projet migratoire familial. Si l'on réunit ces trois facteurs de migration, on obtient le contexte de départ le moins difficile à une ascension sociale: être venu dans le pays d'accueil pour des raisons économiques (motif d'immigration), au bénéfice d'une autorisation de séjour (mode d'incorporation neutre) et pouvoir penser rester à long terme dans le pays d'accueil (projet migratoire). Encore une fois, ceci n'exclut pas la possibilité, pour les enfants de migrants ne correspondant pas à ce profil, de parvenir à une promotion sociale, mais le chemin pour eux risque d'être plus long et plus ardu.

2.2 Environnement familial et social

L'environnement déterminé par la structure familiale, le statut socio-économique post-migratoire et le type de socialisation linguistique, encadrent la vie des enfants de migrants au quotidien. Ces facteurs sont les déterminants initiaux de leur parcours scolaire. Ils constituent non seulement le contexte dans lequel ils vont évoluer, mais aussi les bases sur lesquelles ils vont pouvoir s'appuyer.

2.2.1 Structure familiale

La structure familiale implique la composition et le mode de fonctionnement d'une unité familiale. Elle inclut la composition du ménage et les personnes exerçant le rôle parental (*famille nucléaire*) et celle de la fratrie (*taille et rang dans la fratrie*). Le facteur *genre* est également intégré dans cette définition pour le rôle qu'il peut impliquer au sein de l'organisation familiale.

2.2.1.1 Famille nucléaire

Provenir d'une famille nucléaire, où les deux parents vivent ensemble, a un effet positif sur la poursuite de la formation de l'enfant de migrants. Ce constat, partagé par de nombreux chercheurs, s'explique par plusieurs raisons. Portes et Zhou mettent en avant la plus grande cohésion qui règne dans une famille où les deux parents sont ensemble, puisque la stabilité au sein du cercle familial apporte un environnement plus serein et plus propice à la concentration (Portes et Zhou 1993a: 80). La littérature américaine revient avec insistance sur l'impact négatif des familles monoparentale (Boyd et Grieco 1998; Waters et al. 2010; Wilson 1987). Là-bas, ce facteur distingue assez clairement les populations défavorisées et notamment immigrées des couches moyennes. Une récente étude italienne identifie également la famille nucléaire comme condition idéale pour la transmission du capital humain, tout en relevant que, ce qui compte, ce n'est pas tellement la présence physique, mais plutôt la qualité des relations intergénérationnelles (Ravecca 2009).

En Suisse, Hupka et al. (2006a), qui se basent sur des données PISA de 2000, montrent qu'un enfant issu d'une famille nucléaire a plus de chances de se voir attribuer une place d'apprentissage qu'un candidat provenant d'une famille monoparentale. Selon ces chercheurs, ce résultat s'explique par les critères de recrutement des entreprises qui misent sur la potentielle stabilité d'un candidat issu d'une famille nucléaire pour s'éviter d'être confrontées à des problèmes sociaux durant le temps de l'apprentissage (Hupka et al. 2006a: 10). Bien qu'en réalité les problèmes sociaux ne soient pas l'apanage des familles monoparentales, ce raisonnement causal explique les moindres difficultés des enfants de famille nucléaire à trouver une place d'apprentissage et, par conséquent, à poursuivre leur formation.

Meunier (2007), qui se base sur ces mêmes données PISA, met en avant les raisons économiques expliquant l'avantage des familles nucléaires: dans le cas de deux parents qui travaillent, les ressources financières sont plus importantes que dans une famille monoparentale. De telles ressources sont indispensables pour supporter le poids de la scolarité de l'enfant et, de ce fait, joue un rôle non négligeable dans la décision de poursuivre une formation. Dans ce dernier cas, il n'est toutefois pas nécessaire que la famille nucléaire inclue le père et la mère pour constater un effet positif des ressources financières sur la formation de l'enfant, mais plutôt que ce noyau familial soit composé de deux adultes et donc de deux revenus. Ces facteurs économiques favorables à la réussite scolaire sont de ce fait aussi pertinents pour les familles recomposées.

En Suisse et généralement en Europe, les familles nucléaires constituent la majorité des structures familiales des migrants⁵. Dès lors, ce facteur n'est pas pris en compte comme élément d'un parcours de formation exemplaire.

2.2.1.2 La taille et le rang dans la fratrie

La fratrie peut avoir une influence sur les performances scolaires d'un enfant de migrants, principalement pour le rang qu'il y occupe et non pour le nombre. En effet, la taille de la fratrie, soit le nombre d'enfants, est un facteur explicatif aujourd'hui mineur, car les familles nombreuses sont devenues beaucoup plus rares parmi les migrants⁶. Il est vrai que le nombre d'enfants est souvent associé aux ressources financières disponibles de la famille: plus ces ressources sont faibles, plus le coût d'une longue formation pour chaque enfant est une charge supplémentaire difficilement supportable. Dans le cas de familles modestes, cela peut contraindre certains enfants à opter plutôt pour un travail afin d'accroître les revenus de la famille (Santelli 2009). Dans de telles situations, ce sont principalement les aînés qui interrompent leur scolarité. Comme le constate le sociologue

⁵ Selon les chiffres de l'OFS de 2010, 61% des étrangers résidents permanents en Suisse, entre 20 et 64 ans, sont mariés contre 8% de divorcés (Source: STATPOP, OFS 2010).

⁶ Dans l'étude sur les jeunes nés en Suisse de parents turcs, balkaniques et suisses (TIES), le nombre moyen de personnes dans les familles suisses est de 3.7 alors qu'il est de 4.0 dans les familles balkaniques et de 4.1 dans les familles turques (Fibbi et al. 2010).

néerlandais Maurice Crul (2000a), il y a un lien très fort entre le niveau de formation atteint par les enfants de migrants et leur rang dans la famille. Il démontre en effet que le rang dans la fratrie, c'est-à-dire l'ordre des naissances, joue un rôle important et peu étudié au demeurant.

Aussi relève-t-il qu'il est fréquent que l'aîné obtienne – indépendamment des autres facteurs externes – de moins bonnes performances scolaires. Etant le premier enfant de la famille scolarisé dans le nouveau pays, il doit faire face à davantage de difficultés que ses frères et sœurs cadets, par exemple: apprentissage de la langue d'accueil, confrontation avec un nouveau mode éducatif au sein de l'espace scolaire qui peut être en contradiction parfois avec l'éducation reçue dans le cadre familial – ou encore responsabilités familiales qui peuvent lui incomber en tant qu'aîné de la fratrie. Par conséquent, la poursuite de la formation est plus difficile pour l'aîné que pour les autres enfants de la fratrie.

En d'autres termes, le rôle de pionnier de l'aîné dans le système éducatif peut avoir deux effets: un premier, négatif et individuel, un second, positif et collectif. Le manque de connaissances des parents du système scolaire du pays d'accueil et les autres difficultés susmentionnées vont constituer un sérieux handicap dans la progression scolaire de l'aîné. Sans un soutien social extérieur important – notamment celui des enseignants (voir 2.4.3 *Le cercle institutionnel*) – et à moins de faire preuve de résilience⁷, il n'aura pas les mêmes possibilités de poursuivre sa formation que ses frères et sœurs cadets. Portes et Fernandez-Kelly (2008) parlent à ce propos d'«ambitions sacrifiées» de l'enfant aîné.

En revanche, l'ordre des naissances a un effet positif pour les autres enfants de la fratrie, plus jeunes. Le rôle de pionnier dans le système éducatif du pays d'accueil va permettre à l'aîné de faire bénéficier ses cadets de son expérience scolaire, suppléant ainsi à ses parents qui ne peuvent tenir ce rôle (Crul 2000a: 15). En Suisse, Perregaux et al. aboutissent au même constat:

La scolarisation de l'aîné-e induit un renversement de rôle qui fait de l'aîné-e scolarisé-e le «passeur» de nouvelles normes et surtout de la langue d'accueil dans la famille, le «maître» qui, dans la sphère familiale, va notamment servir de soutien à ses parents pour comprendre les exigences de l'enseignant-e et faire entrer la fratrie plus jeune dans la langue et les normes du pays d'accueil.

(Perregaux et al. 2006: 9)

De plus, l'aîné, de par les contacts qu'il a pu établir lors de son parcours scolaire, peut mettre son réseau de connaissances au profit de ses frères et sœurs. Hupka et al (2006a), qui basent leur analyse sur des données PISA de 2000, constatent que les chances d'obtenir une place d'apprentissage s'accroissent lorsque l'enfant de migrants a un frère aîné ou une sœur aînée.

Etre le premier enfant de parents immigrés ne prédestine pas à une formation brève, mais accroît considérablement les obstacles auxquels celui-ci doit se confronter. Parce qu'il fait face à un système scolaire encore nouveau pour ses parents, l'aîné ne peut compter que sur un appui moral de leur part alors qu'il sera souvent un appui scolaire pour ses frères et sœurs plus jeunes.

2.2.1.3 Le genre

Bien que le genre fasse partie des caractéristiques individuelles, il a été inclus dans cette étude de par le rôle social qu'il implique. Les analyses statistiques sur la réussite scolaire des enfants de migrants mettent en avant le sexe comme un facteur important pour expliquer les différences de performances scolaires. Les nombreuses études ne parviennent pas à un constat unanime quant au sexe qui obtient les meilleurs résultats: certaines relèvent que les filles atteignent de meilleurs résultats scolaires (Hassini 1997) alors que d'autres observent que les enfants de migrants réussissent aussi bien, qu'ils soient de sexe féminin ou masculin (Crul 2000a; Fibbi et al. 2010). Malgré les choix

⁷ La résilience est la capacité psychologique à parvenir à avancer en dépit des obstacles, à se développer malgré tout dans un environnement qui aurait pu se révéler néfaste (Cyrluk et Duval 2006).

préférentiels des matières scolaires parfois distincts⁸, il a été démontré par ailleurs que plus les opportunités offertes dans un pays étaient équivalentes pour les deux sexes, moins il y avait d'écart dans les résultats en mathématiques, une branche souvent dite masculine (Baker et Perkins Jones 1993, cités dans Meunier 2007: 33).

En réalité, garçons et filles, quelle que soit leur origine migratoire, sont confrontés à des rôles sociaux distincts qui peuvent influencer leurs performances scolaires et compromettre l'égalité des chances. Pour illustrer les différences de rôles sociaux genrés, Qin (2006) met en exergue quatre facteurs: les attentes parentales post-migratoires, la socialisation à la maison, les relations genrées à l'école et le processus genré d'acculturation et de formation identitaire. Dans le cas des *attentes parentales*, la migration et l'arrivée dans un nouvel environnement social peuvent engendrer un changement de conceptions des rôles genrés. Dans certains pays d'émigration où de faibles ressources financières ne permettent pas d'envoyer tous les enfants de la famille à l'école, la priorité est souvent donnée au garçon, seul garant alors des vieux jours de ses parents (Qin 2006: 10). En Suisse, l'école obligatoire étant gratuite, ce choix ne se pose plus: le garçon aussi bien que la fille sont scolarisés. Après la scolarité obligatoire, la poursuite de la formation n'est pas toujours une évidence et dépend fréquemment d'autres facteurs externes comme les projets et les ambitions professionnelles de la famille. Lorsque ce sont les modèles familiaux traditionnels qui sont valorisés, être une fille peut constituer un désavantage pour la poursuite de la formation. Mais bien souvent, c'est le contraire qui se produit: la fille est encouragée à obtenir un diplôme, un sésame qui devient alors la preuve d'une intégration réussie de la famille.

Le deuxième facteur concerne ce que Qin intitule «*la socialisation à la maison*», c'est-à-dire le fait que les filles, dans certains groupes ethniques, soient soumises à une surveillance accrue et à plus d'interdits que les garçons. Pourtant, leurs sorties plus limitées que celles de leur(s) frère(s) les avantagent quant aux études. Deux raisons l'expliquent. D'une part, elles ont – théoriquement – plus de temps à consacrer au travail scolaire du fait qu'elles sont plus souvent à la maison. D'autre part, ce contrôle restrictif a pour effet de développer en elles un sentiment d'injustice à l'égard de la différence de traitement dont elles se sentent victimes et, par conséquent, de voir en la formation une source d'émancipation et en l'école un «*espace de liberté*» (Qin 2006: 12). Comme le souligne également Fuligni (1997), les études ont alors une toute autre signification pour les filles que pour leurs frères, d'où parfois de meilleurs résultats. Cet effet positif peut s'estomper lorsque le statut socio-économique est bas. En effet, dans une telle situation, les filles sont davantage sollicitées pour aider aux tâches ménagères que les garçons qui, adolescents, peuvent se voir contraindre de trouver un travail à côté de leur formation pour pallier aux faibles ressources familiales (Zhou et al. 2008: 54). Dans une situation de précarité, garçons et filles peuvent être soumis à des obligations familiales qui peuvent restreindre le temps consacré aux révisions.

Le troisième facteur identifié par Qin touche aux *relations genrées à l'école*. Les comportements à l'école reflètent souvent les différences socialement construites de la masculinité et de la féminité. En d'autres termes, les garçons, dont la masculinité se construit souvent autour du défi des règles scolaires, se montrent beaucoup plus turbulents et sont plus sévèrement punis par leurs enseignants. En revanche, les filles, dont on attend qu'elles soient plus disciplinées que les garçons, se conforment à ces attentes en adoptant souvent un tel comportement, parvenant de ce fait à s'accorder les faveurs de leurs enseignants. Par un constat empirique, Meunier (2007) conclut que les garçons semblent plus sensibles à leur environnement scolaire que les filles qui sont plus affectées par leur environnement familial (Meunier 2007: 25). Cette différence de sensibilité transparaît aussi dans le quatrième facteur établi par Qin, soit le *processus genré d'acculturation et de formation identitaire*. Qin montre que les garçons, parfois plus exposés à la discrimination raciale, ont davantage de peine à assumer une identité biculturelle, additive, contrairement aux filles. Or, le développement d'une identité biculturelle, sans renier l'une ou l'autre appartenance, est l'une des clés motivationnelles de la réussite scolaire (Qin 2006: 14).

⁸ En sciences, les filles seraient plus orientées vers la biologie alors que les garçons le seraient davantage vers la physique, la chimie ou les mathématiques (McAndrew et al. 2008: 8). Cette assertion est valable, quelle que soit la nationalité de l'élève.

En conclusion, être de tel ou tel genre ne promet pas de meilleures performances scolaires, car ce sont principalement la nature des implications sociales liées au genre dans l'environnement scolaire d'une part et le contexte socioculturel de la famille d'autre part qui peuvent influencer les performances scolaires. Par ailleurs, les résultats empiriques ne livrent pas un message univoque. Sans doute les études transversales sont-elles mal adaptées pour cerner les réalités mouvantes (Fibbi et al. 2005).

2.2.2 Statut socio-économique post-migratoire

Les conditions de vie des enfants de migrants sont largement déterminées par la position que les parents occupent dans la stratification sociale du pays d'immigration et de leur niveau de formation.

2.2.2.1 Niveau de formation des parents

Comme le montre abondamment la littérature sociologique depuis les années 70 (Bourdieu et Passeron 1970), le niveau de formation des parents exerce une forte influence sur la trajectoire scolaire des enfants. Une large étude comparative de la réussite scolaire des enfants de migrants aux Etats-Unis aboutit à la conclusion que le niveau de formation parental et le revenu familial sont les facteurs qui déterminent le plus clairement le succès scolaire. L'accent souvent mis, dans la littérature consacrée à l'intégration des migrants, sur les catégories d'origine nationale, ethnique ou raciale font écran à la conscience des différences d'origine sociale entre les groupes immigrés (Kao et Thomsom 2003).

Dans sa thèse quantitative sur la production éducationnelle en Suisse à partir de données PISA, Meunier (2007; 2011) observe un effet significativement positif d'un niveau d'éducation, du père comme de la mère, supérieur à la scolarité obligatoire, sur les scores des élèves et ceci, quel que soit leur sexe. Meunier explique qu'un haut niveau d'éducation des parents implique souvent un meilleur appui scolaire pour les enfants (Meunier 2007: 31). Toutefois, des deux parents, le niveau de formation de la mère semble avoir un impact plus important sur les résultats scolaires des enfants (Meunier 2011: 23). Ce constat suggère l'interprétation suivante: partant du principe que la mère est, des deux parents, celle qui s'occupe davantage des devoirs des enfants, un niveau d'éducation plus élevé lui permet d'être un meilleur appui scolaire.

En d'autres termes, le niveau de formation des parents a une influence certaine sur les performances scolaires des enfants, non seulement parce que le savoir des parents est mis à profit dans l'aide aux devoirs, mais aussi parce que bien souvent «l'hérédité scolaire l'emporte sur la mobilité» (Meunier 2007: 35).

2.2.2.2 Emploi et statut socio-économique parental

Un statut socio-économique des parents peu élevé ne reflète pas toujours leur niveau de formation. Lorsque leurs diplômes ne sont pas reconnus dans le pays d'accueil, les migrants vivent un déclassement social post-migratoire. Ce déclassement est bien souvent définitif, car, en Suisse, il est très difficile de retrouver le chemin d'une mobilité sociale ascendante, au contraire des Etats-Unis par exemple, où le choc de la déqualification liée à la migration a un impact limité dans le temps. Là-bas, le décalage initial entre formation et statut professionnel vécu par le nouveau migrant est compensé en moyenne en l'espace de quelques années (Borjas 2000). Parfois, ce déclassement des parents peut avoir une conséquence positive sur leur soutien de la formation des enfants dès lors que celle-ci permet d'envisager «la conquête d'un statut perdu dans l'immigration» (Santelli 2009: 191).

Ce qui peut distinguer les enfants de migrants issus de familles modestes entre eux, ce n'est donc pas toujours la classe sociale post-migratoire qui leur est commune, mais le statut des parents sur le marché du travail. Comme susmentionné, les enfants issus d'une famille nucléaire (voir 2.2.1.1 *Famille nucléaire*) sont davantage favorisés d'un point de vue des ressources financières que ceux issus d'une famille monoparentale avec un seul revenu. En revanche, les analyses empiriques montrent que l'effet économique positif de la famille nucléaire ne se constate que si les deux parents

ont un travail. Un parent au chômage entraîne des effets négatifs sur les ressources financières du ménage et donc sur les scores des enfants, même si la famille est nucléaire. Meunier (2007) constate également que le fait que la mère travaille à temps partiel, en comparaison avec une mère travaillant à temps plein, a un effet positif sur le score des filles et des garçons.

Le statut des parents sur le marché du travail peut par conséquent influencer indirectement le parcours scolaire des enfants, que cela soit en termes de ressources financières ou en termes de disponibilité.

2.2.3 Socialisation linguistique

Puisque la maîtrise de la langue de scolarisation est un critère de sélection pour la poursuite de la formation dans les filières scolaires les plus qualifiantes (voir 2.3.2.2 *Mécanismes de sélection scolaire*), il est essentiel que les enfants de migrants pratiquent cette langue également en dehors du cadre scolaire afin d'accroître leurs compétences linguistiques. Ceci dépend souvent du type de socialisation de la famille: si celle-ci est davantage intra- ou intercommunautaire. En effet, une famille dont le cercle de socialisation est bilingue (donc intercommunautaire) accroît les performances de ses enfants dans la langue de scolarisation. En revanche, les analyses empiriques montrent que les enfants d'une famille qui ne parle qu'exclusivement la langue d'origine dans son cercle social sont préférentiels (Levels et al. 2008; Meunier 2011).

Avoir un entourage qui parle aussi la langue de scolarisation permet aux enfants de migrants de développer leurs compétences linguistiques et d'en accélérer l'apprentissage (Gehlken et al. 2006; Fuligni 1997). Les études basées sur les données PISA révèlent que parler une langue étrangère dans le cercle familial est associé à des performances scolaires moins bonnes (Levels et al. 2008; Meunier 2011). Toutefois, la variable «langue parlée à la maison» utilisée dans ces études ne tient pas compte du bilinguisme souvent utilisé par les enfants de migrants entre la langue d'origine, pour communiquer avec les parents, et la langue de scolarisation, avec la fratrie. Or, ceci est une réalité très fréquente des deuxièmes générations qui ont grandi dans le pays d'accueil et qui, avec les années, deviennent parfaitement bilingues (voir chapitre 3 *Portraits*).

Le type de socialisation de la famille migrante dépend souvent de l'accueil réservé aux étrangers dans le pays d'accueil puisque leur intégration comporte une forme de réciprocité. Il est vrai que la ségrégation spatiale ou en général un accueil hostile de la part de la société d'immigration envers les nouveaux arrivants favorise une réponse de repli culturel plutôt qu'une ouverture de la famille migrante (Crul 2000a: 12). A l'inverse, un accueil bienveillant facilite son intégration dans la société d'immigration. Autrement dit, la nature de l'accueil a des conséquences indirectes, mais indéniables, sur les chances de réussite des enfants de migrants puisqu'elle induit des opportunités de socialisation qui vont déterminer la rapidité de leur intégration linguistique.

Se fondant sur les données PISA de 2000, Meunier constate que «les effets négatifs de l'immigration semblent s'estomper avec le temps» et ses résultats montrent que les élèves originaires d'Italie, d'Espagne ou du Portugal obtiennent de meilleurs scores que leurs camarades provenant d'Ex-Yougoslavie, d'Albanie, du Kosovo ou de Turquie (Meunier 2007: 34). Ceci confirme que, plus le flux migratoire est récent et l'accueil de la société d'accueil hostile, plus les performances scolaires des enfants sont faibles. A l'inverse, plus un flux migratoire est ancien et sa présence dans la société d'accueil acceptée, meilleures sont les performances scolaires des enfants de migrants.

En conclusion, posséder des compétences suffisantes dans la langue de scolarisation est essentiel pour avoir des chances de réussir dans le système éducatif du pays d'immigration. Ces compétences langagières s'acquièrent bien sûr à l'école, mais aussi dans l'entourage social des enfants de migrants. En outre, le type de socialisation linguistique de la famille dépend non seulement du degré d'intégration dans la société d'accueil, mais également de la qualité de l'accueil qui lui est fait.

2.2.4 Considérations relatives à l'environnement familial et social

L'environnement familial des enfants de migrants est le deuxième champ de facteurs ayant une influence importante sur leur trajectoire de formation. Tout comme le parcours et le projet migratoires, l'environnement familial fixe le socle à partir duquel une mobilité sociale peut se construire. Parmi toutes les configurations possibles, l'environnement familial le plus propice à la mobilité sociale semble être celui qui, tout d'abord, se compose d'une structure familiale nucléaire où les deux parents travaillent. Puis, le fait de ne pas être le premier enfant scolarisé de la famille permet de réduire les risques d'accidents de parcours durant la scolarité. Enfin, une socialisation bilingue en dehors du cadre scolaire accroît les compétences linguistiques dans la langue de scolarisation.

2.3 Ecole et structures de formation

Parce que l'ascension sociale commence déjà à l'école, le système éducatif joue un rôle fondamental dans la réussite sociale et professionnelle des enfants de migrants:

Education has long been regarded as the most important means of social advancement for immigrant families and thus a measure of the level of integration into the countries of destination. In the absence of other resources, the education system provides an opportunity for the social advancement of the next generation. Success in the education system allows the children of migrants to obtain higher paying and higher status jobs with a concomitant rise in the family's social standing. Of course, education is not the only means of social advancement; but in post-industrial societies the educational system is the most promising avenue. (Levels et Dronkers 2008: 1405)

Mais le système éducatif n'est pas le même partout et les chances de réussite des élèves en dépendent. Comme le relève Felouzis, la définition même d'une filière à exigences élevées est très variable d'un canton à l'autre: dans certains cas, ces élèves représentent moins de 15 % de l'ensemble, et dans d'autres cas plus de 60 %. De son analyse détaillée des inégalités entre élèves natifs et non natifs conduite sur la base des données PISA de 2003, Felouzis relève que certains systèmes défavorisent fortement les élèves migrants ou issus de l'immigration, sans que l'on puisse imputer leurs moindres performances aux caractéristiques sociales et d'âge de ces élèves. De fait, leur mise à l'écart dans des filières spécifiques – à basses exigences et réservées aux élèves les plus faibles – renforce considérablement leur «handicap» (Felouzis et al. 2009: 26). Ces différences, reflets de la décentralisation de l'éducation en Suisse, sont un exemple de l'importance de l'environnement scolaire pour le parcours professionnel des enfants de migrants.

2.3.1 Age d'arrivée dans le système éducatif du pays d'accueil

Avant d'aborder les facteurs structurels des institutions scolaires qui ont une influence avérée sur le parcours de formation des enfants de migrants, il est nécessaire de prendre en considération l'âge d'arrivée dans le système éducatif du pays d'accueil. Les chercheurs de l'OCDE constatent que, plus l'enfant est entré tôt dans le système éducatif du pays d'accueil, plus l'écart entre ses résultats scolaires et ceux des natifs s'amenuise (OCDE 2006: 32). En Suisse, on a observé que l'arrivée devrait intervenir avant la fin de la scolarité obligatoire afin que les possibilités d'accès dans les meilleures filières de formation post-obligatoire ne soient pas compromises, (Gakuba 2004: 11).

Deux raisons rendent compte de ce lien. D'une part, plus on arrive jeune dans le système scolaire, plus l'égalité des chances entre les élèves étrangers et leurs camarades autochtones s'accroît. Ceci s'explique principalement par un moindre décalage de leurs compétences linguistiques dans la langue de scolarisation. En effet, l'école obligatoire – tout comme les offres préscolaires – constituent une phase cruciale dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et, par conséquent, une période critique dans la réussite scolaire (Crul 2007a; 2000). D'autre part, le fait de côtoyer les normes et les usages de la société d'accueil depuis l'enfance rend l'environnement socioculturel extérieur plus familier (Baum et Flores 2011).

2.3.2 Facteurs institutionnels

Les institutions scolaires, en tant que structures de formation, tiennent un rôle clé dans la réussite scolaire des enfants de migrants. Leur rôle est double, c'est-à-dire structurel et relationnel. Ce sous-chapitre traite des facteurs structurels; le sous-chapitre 2.4.3 abordera en revanche les aspects relationnels. La littérature souligne le rôle capital de deux facteurs susceptibles d'aider ou de freiner la progression des enfants de migrants dans leur formation: l'offre préscolaire et les mécanismes de sélection scolaire.

2.3.2.1 Structures préscolaires

Si l'école primaire est une étape importante dans la scolarité de l'enfant de migrants, le niveau préscolaire l'est tout autant⁹. Parce que les écarts d'égalité des chances quant à une formation future se creusent dès le plus jeune âge, les offres préscolaires permettent d'atténuer les effets négatifs imputables à la classe sociale ou à un contexte de départ difficile (Lanfranchi 2010). Par une socialisation précoce, un éveil au monde qui les entoure et une stimulation de leur curiosité, les enfants sont soutenus dans leur envie d'apprendre. L'étude de Lanfranchi (2002) arrive au constat que les enfants fréquentant les institutions d'encadrement préscolaire comme les jardins d'enfants et les crèches sont plus avancés d'un point de vue cognitif, social et linguistique que ceux pris en charge dans le seul cadre familial (Lanfranchi 2002: 18). Comme souligné dans le rapport de la Commission fédérale de coordination pour les questions familles (COFF) de 2008, «la petite enfance [...] est désormais considérée comme une période essentielle pour l'acquisition des bases du développement intellectuel et socio-émotionnel de la personne» (Viernickel et Simoni 2008: 22). Le développement harmonieux de l'enfant s'articule donc autour de l'éducation familiale et de l'éducation préscolaire, où personnel d'encadrement et parents sont des «partenaires éducatifs» (Lanfranchi 2010: 38). Or, la Suisse présentait, en 2008, le taux le plus bas de prise en charge préscolaire parmi les pays à haut revenu de l'OCDE (Liebig et al. 2012).

L'entrée dans une institution préscolaire représente souvent, pour les enfants de migrants, leur premier contact avec la langue d'accueil. Dans la partie germanophone de la Suisse, la diglossie représente une difficulté supplémentaire pour les enfants de migrants qui doivent apprendre le suisse-allemand et le haut allemand. Commencer à apprendre le haut allemand dans des structures préscolaires permet incontestablement de meilleures performances en lecture à l'école primaire. En d'autres termes, les structures préscolaires facilitent la transition avec l'école, en préparant l'enfant à sa future scolarité. La recherche comparative européenne TIES (Crul et Schneider 2012 [à paraître]) constate d'ailleurs un effet significativement positif entre la fréquentation d'une institution préscolaire et l'issue de la sélection des niveaux scolaires au secondaire.

Les institutions d'encadrement préscolaires sont ainsi des lieux où l'enfant de migrants connaît sa première socialisation, commence son apprentissage de la langue de scolarisation et développe des facultés indispensables à un futur parcours scolaire réussi.

2.3.2.2 Mécanismes de sélection scolaire

En vivant dans le pays d'immigration et en y étant scolarisés, la plupart des enfants de migrants deviennent bilingues, acquérant à la fois des compétences linguistiques dans la langue de scolarisation et dans la langue d'origine. Le bilinguisme des enfants de migrants constitue un atout majeur pour leur réussite scolaire, car la capacité de parler plusieurs langues développe leurs facultés cognitives et d'apprentissage (Schöps 2010: 29). Or, cet atout est peu valorisé du fait de la contrainte de la maîtrise exclusive de la langue de scolarisation comme critère de formation et «des

⁹ Par niveau préscolaire, on entend ici les jardins d'enfants (2-4 ans), les crèches et les groupes de jeux. En effet, avec l'introduction du concordat HarmoS entré en vigueur en 2009, l'école enfantine fait partie de la scolarité obligatoire dans la majorité des cantons.

idées encore tenaces, déqualifiant le bilinguisme et le visant comme un obstacle à une bonne adaptation» (Perregaux et al. 2006: 12).

Bien que la Suisse reconnaisse quatre langues nationales et soit de ce fait multiculturelle, le système de l'école obligatoire dans les différents cantons prône le monolinguisme (Müller 2001). De la sorte, seules les compétences dans la langue de scolarisation sont évaluées dans le processus de sélection, une sélection qui, de plus, intervient très tôt dans la scolarité des enfants. Le système éducatif suisse impose une sélection scolaire vers l'âge de douze ans lorsque des épreuves communes ou «de référence» ainsi que les notes obtenues durant la dernière année primaire déterminent l'accès aux filières à exigences élémentaires ou étendues de la scolarité secondaire I (Meyer 2003).

Une sélection aussi précoce laisse de côté de nombreux enfants de migrants, arrivés tardivement dans le système scolaire et avec des lacunes dans la langue de scolarisation¹⁰ (Entorf et Minoiu 2005). Ils sont orientés vers des filières moins qualifiantes du fait de leurs faibles compétences linguistiques, avant même d'avoir pu se forger les bases nécessaires pour développer leur potentiel et dépasser leur position de départ défavorable (Crul 2007a: 4). Il en résulte pour eux une limitation du choix de formation. Il est en effet assez difficile d'entrer dans des filières supérieures en post-obligatoire une fois que l'on se trouve au bas de l'échelle des niveaux du secondaire I, car de nombreuses conditions en restreignent l'accès (Häfeli et Schellenberg 2009; Müller 2001).

Si une sélection précoce semble être défavorable à l'égalité des chances entre les élèves, une sélection tardive, en revanche, semble mieux la garantir. En effet, un système scolaire où l'entrée précoce à l'école se combine avec un âge tardif pour la première sélection augmente les chances d'une bonne qualification post-obligatoire des enfants de migrants. Les chances de suivre une formation post-obligatoire académique passent du simple au double lorsque l'on compare le cas des enfants d'immigrés turcs en Allemagne (avec entrée tardive et sélection précoce) avec celui des mêmes enfants d'origine turque insérés dans des systèmes scolaires où l'entrée précoce est associée à une sélection tardive (p. ex. France, Suède et Belgique) (Crul et Schneider 2012 [à paraître]).

En d'autres termes, une sélection plus tardive permet de mieux assurer l'égalité des chances pour tous les élèves afin d'éviter que la sélection des capacités cognitives ne devienne plutôt une sélection sociale (Lanfranchi 2002).

2.3.3 Considérations relatives à l'école

Les enfants de migrants qui sont nés dans le pays d'accueil (ou arrivés très jeunes) et qui ont fréquenté des offres préscolaires ont un parcours scolaire plus facile que les autres grâce à un apprentissage précoce de la langue d'accueil. Mais, du fait de la diversité des parcours migratoires, les enfants de migrants ne sont pas tous nés dans le pays d'accueil et pas *tous* n'ont pu accéder aux offres préscolaires. Les structures de formation doivent tenir compte de ces faits afin de garantir l'égalité des chances. Par conséquent, la compréhension de l'égalité des chances ne devrait pas impliquer une sélection scolaire pour *tous* les élèves, mais plutôt une sélection scolaire entre les élèves qui ont les *mêmes* atouts en main.

2.4 Capital social

Le soutien de l'entourage proche ou étendu est appelé le «capital social»: il joue un rôle important dans le façonnement des carrières scolaires des élèves, qu'ils soient autochtones ou étrangers. Dans le cas des enfants de migrants, cette règle générale se présente parfois sous des aspects spécifiques. Parce que le statut d'immigré implique de nombreux obstacles, le capital social est indispensable pour encourager et soutenir l'enfant à poursuivre ses efforts, tant que ses capacités

¹⁰ Parmi les cantons romands, seul Vaud exempt de ces épreuves les élèves allophones n'ayant pas encore accompli une année dans le système éducatif suisse (IRDP 2010).

cognitives le lui permettent (Zhou et al. 2008). Pour reprendre le concept de «significant others»¹¹, ceux-ci proviennent principalement de trois cercles, qui agissent sur l'enfant de manière concomitante ou dissociée: le cercle familial (les parents et les frères et sœurs aînés), le cercle communautaire (les pairs) et le cercle institutionnel (les enseignants).

2.4.1 Le cercle familial

2.4.1.1 Encouragement des parents

Les parents forment le premier cercle de soutien, un soutien souvent primordial pour la progression positive du cursus de formation de leurs enfants du fait de son impact sur l'estime de soi. Le soutien des parents est déterminé par leurs aspirations éducatives vis-à-vis de leurs enfants, des aspirations qui influencent les résultats scolaires. En effet, Neuenschwander et al. (2007) montrent, à partir des données de trois études longitudinales menées aux Etats-Unis et en Suisse¹², que des aspirations parentales élevées ont un effet positif sur les performances des enfants et qu'à l'inverse de faibles aspirations prédisent de moins bons résultats (Neuenschwander et al. 2007: 600).

Les aspirations des parents dépendent principalement du motif d'immigration et de leur projet migratoire, mais également de leur statut socio-économique. Pour les familles modestes, la formation est perçue comme la porte d'entrée à une ascension sociale et à de meilleures conditions de vie «parce que leur situation leur [a] permis de saisir l'importance du savoir et de ce qu'il procure, *a fortiori* après avoir été cantonnés [dans le pays d'immigration] dans les emplois les plus subalternes» (Santelli 2009: 187; mis en italique par l'auteur). De la sorte, l'école devient un «vecteur d'intégration» au sein de la société d'accueil et la formation de l'enfant un projet collectif (Gakuba 2004; Hermans 1995). Neuenschwander et al. (2007) constatent d'ailleurs que «les aspirations parentales peuvent servir de médiateurs entre les effets de classe sociale et les résultats scolaires» (Neuenschwander et al. 2007: 595; notre traduction). En d'autres termes, les aspirations éducationnelles élevées des parents pour leurs enfants atténuent l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires.

Dans d'autres situations, l'encouragement des parents peut se comprendre comme le report de leurs propres ambitions de formation sur leurs enfants lorsque qu'ils estiment avoir été privés de la chance de se former. La réussite de leurs enfants est vécue alors comme une fierté et une revanche sur le sacrifice de leurs propres aspirations.

Sie sagten mir immer, dass sie selber die Chance nicht ausgenutzt beziehungsweise gar nicht hatten, da sie aus ärmeren Verhältnissen kommen. Und auch wegen dem Krieg. Und dann sagten sie uns immer 'ihr habt jetzt die Chance – nützt es aus!'

(Interview A, cité dans Gehlken et al. 2006: 14)

Dans une telle situation, les enfants sont souvent conscients de leur «chance», de la valeur de l'éducation et un sentiment d'obligation naît envers leurs parents immigrés: réussir leur formation, c'est montrer leur reconnaissance en guise de remerciements (Baum et Flores 2011; Fuligni 1995). Mais ce sentiment de redevance peut également s'exprimer par l'attachement envers le pays d'origine: avoir un bon diplôme c'est pouvoir y retourner un jour et devenir un agent de son redressement économique, politique ou social (Gakuba 2004: 9).

Parce que se sentir soutenus constitue une source motivationnelle importante, l'encouragement des parents est essentiel pour les enfants d'un point de vue psycho-émotionnel. Même s'ils ne sont pas en mesure de leur apporter une aide concrète par exemple pour les devoirs – du fait de faibles compétences linguistiques dans la langue de scolarisation ou par sentiment d'insécurité quant aux exigences demandées par l'école (Schöps 2010) –, certains parents mettent en place des cours du soir lorsque leurs enfants ont besoin d'un appui scolaire, à défaut de pouvoir les aider eux-mêmes

¹¹ Les «significant others» sont des «personnes qui exercent une influence sur les attitudes des individus» (Woelfel et Haller 1971: 75).

¹² Ces trois études sont the Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT), the Study of Childhood and Beyond (CAB) et the Swiss Parents-Teacher-Collaboration Study (SPTCS).

(Gehlken et al. 2006: 14). L'encouragement moral des parents en vue d'une réussite scolaire est donc totalement indépendant de leur capacité à aider. Quelle que soit la forme de leur soutien, les parents avec de fortes aspirations éducationnelles pour leurs enfants ont un effet positif incontestable sur les performances scolaires (Zhou et al. 2008; Neuenschwander et al. 2007).

La relation parents-enfants dans les familles immigrées présente, selon Kao (2004), des traits particuliers en comparaison avec les familles autochtones américaines: l'école est davantage un sujet de discussion, les enfants sont plus proches de leurs parents et ceux-ci exercent un contrôle plus ferme au niveau du processus de prise de décision. En Suisse, on parvient à des résultats assez proches (Fibbi et Lerch 2007).

2.4.1.2 Soutien de l'aîné ou de l'aînée

A côté du soutien «silencieux» des parents, les frères et sœurs aînés, voire les cousins plus âgés, sont des acteurs majeurs pour la réussite scolaire des cadets, constituant par là une partie de leur capital social (Portes et Fernández-Kelly 2008).

Le frère aîné ou la sœur aînée (ci-après «l'aîné», sans distinction de sexe) joue plusieurs rôles. Puisqu'il est le premier enfant scolarisé, l'aîné a une expérience scolaire qu'il peut mettre au profit des plus jeunes et de ce fait, leur donner des conseils constructifs ou les orienter dans un choix de formation (voir à ce propos 2.2.1.2 *La taille et le rang dans la fratrie*). Il est un soutien socio-émotionnel important et parfois une figure d'autorité (Crul 2000a: 13). En effet, il peut être convié à assumer le rôle de médiateur culturel, non seulement auprès des parents, mais parfois également auprès des enseignants. Il devient alors l'intermédiaire entre les adultes et les cadets. De plus, le sentiment de responsabilité intrafamiliale de par son rang d'aîné peut le conduire à vouloir protéger ses frères et sœurs des mauvaises fréquentations ou de comportements à risques qui pourraient compromettre leur avenir (Portes et Fernández-Kelly 2008).

L'aîné, de par ses multiples casquettes, peut donc être un soutien certain pour le frère cadet ou la sœur cadette, qui voit souvent en lui une personne de référence. Du fait de cette dynamique inter-familiale, les chances de poursuivre une formation s'accroissent au sein de la fratrie.

2.4.2 Le cercle communautaire

La communauté d'origine (locale, ethnique, régionale ou nationale quelle qu'elle soit) de l'enfant de migrants forme le deuxième cercle de soutien. Bien que l'identité d'«immigrés» puisse aisément rassembler des migrants de nationalités différentes et développer des solidarités intercommunautaires, il s'agit fréquemment de la communauté ethnique qui apporte le soutien le plus fort, du fait d'usages et de codes culturels communs et de la solidarité qui se développe en son sein. Lorsque la famille migrante n'est pas encore bien intégrée dans la société d'accueil de par une immigration récente, il peut s'avérer avantageux pour elle de s'insérer dans sa communauté si celle-ci est bien installée dans le pays d'accueil:

En Suisse, on a souvent tendance à sous-estimer le rôle des réseaux communautaires et associatifs, qui permettent d'établir le contact entre les familles immigrées et leur nouvel environnement, notamment dans un contexte urbain anonyme qui connaît peu d'autres instances médiatrices comme, par exemple, le voisinage. Ce niveau intermédiaire est d'autant plus indispensable que la migration est récente, précaire, issue de milieux modestes ou qu'elle ne peut s'appuyer sur des représentants reconnus du pays d'origine.

(Fibbi et Efiionayi-Mäder 2008)

Le cercle communautaire peut également aider les enfants de migrants à poursuivre leur formation. D'une part, la communauté peut leur permettre de mobiliser des ressources dont leur famille ne dispose pas (Portes et Zhou 1993a) en leur donnant accès à un capital social positif, c'est-à-dire à un réseau de connaissances influentes, leur facilitant la recherche d'emploi ou d'une place d'apprentissage. En d'autres termes, une communauté bien implantée dans le pays d'accueil permet de pallier au manque de contacts des parents (Häfeli et Schellenberg 2009: 135) ou d'élargir le cercle de leurs connaissances. D'autre part, la communauté peut jouer le rôle de contrôle social en surveil-

lant les jeunes afin qu'ils n'aient pas des fréquentations néfastes et ne connaissent de ce fait pas une mobilité sociale descendante (Hao et Pong 2008: 64).

L'effet positif de la présence d'une grande communauté ethnique sur les performances scolaires des enfants de migrants constitue l'un des résultats de l'étude des Néerlandais Levels et al. (2008) dont l'analyse empirique se fonde sur les données PISA de 2003. Le soutien de la communauté est un complément à celui de la famille, surtout quand celle-ci a un faible capital social.

2.4.2.1 *Entraide des pairs*

Un autre avantage de la présence d'une communauté bien établie est celui de l'entraide entre pairs, qui se manifeste de manière horizontale ou verticale. Horizontalement, ce soutien prend forme entre des pairs aux parcours migratoire et scolaire semblables, mais pas forcément de même nationalité. L'entraide entre pairs d'une même génération représente un facteur fondamental dont l'importance croît avec l'avancement des études (Crul 2000a: 7; Gehlken et al. 2006). Avoir un réseau d'amis qui partage le même contexte socio-économique et culturel, faisant donc face aux mêmes difficultés pour parvenir à une mobilité sociale ascendante, permet d'affronter les obstacles et de compenser les ressources manquantes par une force motivationnelle commune (Vang, dans *Diversity & Democracy* 2010: 15; Baum et Flores 2011). Ce soutien mutuel est non seulement au niveau pratique (p. ex. révision des cours ensemble), mais aussi et surtout au niveau psychologique (Crul 2000a: 6). Les jeunes enfants de migrants discutent des problèmes intra- et extrascolaires et partagent leurs expériences. De par leur soutien mutuel, ils parviennent plus facilement par exemple, à faire valoir, auprès de leurs parents, leur volonté de poursuivre une formation ou leur choix à ce propos si ces derniers avaient envisagé d'autres desseins pour eux.

Le soutien vertical, au même titre qu'entre aînés et cadets de la même famille, est instauré entre un jeune migrant et un étudiant plus âgé, le plus souvent de la même communauté, ayant le statut de répétiteur ou de «mentor». Ce soutien intergénérationnel est d'ordre socio-émotionnel et psychologique puisque le mentor devient le confident de l'élève, parfois son porte-parole et souvent, la personne ayant une légitimité capable de convaincre les parents du potentiel de leur enfant (voir à ce propos 2.5.2.2 *Correspondance cognitive*). Mais au-delà de son soutien, l'étudiant mentor est un exemple. Dans le cas de l'entraide entre frères et sœurs, les opportunités manquées de l'un servent de leçon à l'autre. Quant à l'expérience positive du mentor, elle permet au plus jeune d'avoir un modèle à suivre, une preuve vivante qu'accéder à des études supérieures n'est pas une chose impossible pour un membre de sa communauté. Avoir des modèles à suivre constitue une source de motivation essentielle pour ne pas tomber dans le fatalisme (Qin 2006). Nombre d'interventions auprès des jeunes d'origine immigrée (voir chapitre 4) tablent sur ce modèle de soutien vertical.

2.4.3 *Le cercle institutionnel*

L'influence et le rôle des institutions scolaires sur les performances des enfants de migrants ne sont pas uniquement d'ordre structurel (voir 2.3.2 *Facteurs institutionnels*), mais également relationnel. Les acteurs institutionnels, c'est-à-dire les enseignants, mais aussi les conseillers en orientation ont une place prépondérante dans le soutien des enfants de migrants. Une forte responsabilité collective, c'est-à-dire un investissement significatif des acteurs institutionnels dans la scolarité de chaque élève, comporte deux avantages: d'une part, cela a un effet positif sur les performances scolaires des élèves, d'autre part, cela accroît la satisfaction professionnelle de l'acteur institutionnel et, par là, son moral (Hao et Pong 2008). Ces deux conséquences positives sont interdépendantes, l'une pouvant découler de l'autre et vice versa.

Le soutien du cercle institutionnel s'articule autour du soutien individualisé des enseignants envers l'élève et de la communication entre les parents et les acteurs institutionnels.

2.4.3.1 Soutien individualisé des enseignants

Le troisième cercle, et non des moindres, est le cercle institutionnel qui s'articule premièrement autour du soutien des enseignants et de la qualité des rapports enseignant – élève (Schöps 2010). En effet, «tous les enfants qui ont connu un développement positif peuvent se rappeler au moins une personne qui, à l'école primaire, dans les degrés supérieurs ou à l'université, s'est intéressée à eux, les a encouragés et motivés dans leur parcours.» (Häfeli et Schellenberg 2009: 71).

Le soutien individualisé de l'enseignant représente un facteur de réussite scolaire indispensable, non seulement pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, mais également pour la motivation à poursuivre la formation. Le professeur ayant de grandes aspirations pour ses élèves, même si ces derniers suivent des filières aux exigences élémentaires, rehausse leur estime de soi et par là, leur motivation à apprendre et à progresser (Neuenschwander et al. 2005; Hao et Pong 2008). Gehlken et al. (2006) encouragent ainsi les enseignants à souligner les petits progrès des enfants de migrants, notamment lors de leur apprentissage de la langue de scolarisation, et de ne pas sanctionner par des notes trop sévères les fautes d'orthographe qui seraient susceptibles de décourager leur motivation parfois encore fragile (Gehlken et al. 2006: 17).

Le soutien des enseignants est essentiel et, c'est pourquoi, de nombreux auteurs les invitent – tout comme les conseillers d'orientation – à se défaire de leurs stéréotypes et préjugés sociaux. Ceux-ci peuvent influencer leur regard vis-à-vis des compétences des enfants de migrants et de leurs futures possibilités professionnelles (Hupka et Stalder 2004; Kronig 2007; Hermans 1995; Gehlken et al. 2006). En outre, ils incitent à modérer les aspirations des élèves, sous prétexte de leur appartenance ethnoculturelle ou de leur statut socio-économique:

Er glaube nicht, dass ich die Sek schaffe, dass ich überfordert wäre. Dass ich zuerst mal in die Real gehen solle. Probieren (...) und dann könne ich immer noch nach oben wechseln. (...) Von den Noten her hätte es schon gereicht, aber der Lehrer hat gemeint, ich wäre überfordert in der Sek.

(Interview C, cité dans Gehlken et al. 2006: 18)

Si le dénigrement des enseignants donne à certains élèves une force motivationnelle supplémentaire pour réussir, il n'en va pas ainsi pour la majorité d'entre eux. En effet, l'opinion de l'enseignant au sujet des capacités et du potentiel de ses élèves est si influente qu'un lien de cause à effet avec les performances scolaires des enfants de migrants est facilement constatable (Kronig 2007: 9). Mais pas seulement. Dans certaines cultures, comme en Asie, l'enseignant est très estimé et son jugement est parfois entendu par les parents sans être remis en doute. Aussi l'avis de l'enseignant aura-t-il une conséquence non seulement sur les résultats scolaires de ses élèves, mais également sur l'opinion que les parents se feront des capacités de leur enfant et sur leur volonté d'encourager ou non la poursuite de sa formation.

2.4.3.2 Communication acteurs institutionnels – parents

La communication entre les différents acteurs institutionnels et les parents est essentielle pour permettre une collaboration au niveau du processus éducatif de l'enfant. La famille et l'école sont deux systèmes distincts qui, au travers de leur coordination, parviennent à optimiser leur soutien pour la scolarité de l'enfant. Cette communication concerne d'une part, les enseignants et les parents, d'autre part, les parents et les conseillers en orientation.

Communication individuelle enseignants – parents: Les parents et les enseignants sont des partenaires éducatifs autour de la tâche des devoirs scolaires (Neuenschwander et al. 2005). Afin de pouvoir aider au mieux l'enfant dans sa scolarité, la communication individuelle et orale entre ces deux groupes d'acteurs est nécessaire et cela passe par une information réciproque. Pour Neuenschwander et al. (2005), cet échange d'informations est primordial en vue de mettre en place une coopération efficace et d'éviter des malentendus.

La communication directe n'est certes pas toujours possible lorsque les compétences linguistiques des parents dans la langue d'accueil ne suffisent pas et que l'enseignant ne parle pas la langue d'origine de la famille. Souvent, l'enfant de migrants, bilingue, tient alors le rôle d'interprète. Sa

présence va toutefois influencer la conversation des adultes dans le sens où un filtrage des propos sera exercé (Schöps 2010: 25). Faire appel à un interprète communautaire représente également une alternative envisageable (Neuenschwander et al. 2008). Le recours aux enseignants des cours de langue et culture d'origine et, plus généralement, la recherche de modalités adéquates de communication favorisent la collaboration entre les parents immigrés et l'école (Fibbi et Mellone 2010; Moret et Fibbi 2010). En effet, les enjeux d'une relation de qualité se situent tant au niveau pratique qu'au niveau symbolique de la réussite scolaire des enfants. Le rapport avec l'école influence sans conteste la qualité de la relation des migrants et leurs familles avec le pays d'immigration. La langue ne doit pas constituer un obstacle à toute communication entre les parents et l'enseignant, car il est important que ces deux groupes d'acteurs se rencontrent. Lanfranchi (2002) souligne même la nécessité, pour l'enseignant, d'acquérir des compétences transculturelles afin que des «entretiens réguliers et substantiels» soient possibles.

Communication conseillers en orientation – parents: Les conseillers en orientation sont également des acteurs pouvant influencer la poursuite de la formation des enfants de migrants. Comme leur nom l'indique, ils donnent des conseils aux élèves quant aux possibilités de formations post-obligatoires et les aident à construire leur projet professionnel. Etre mal orientés représente un obstacle majeur à l'accès à une formation supérieure (Baum et Flores 2011). Mais surtout les conseillers en orientation peuvent transmettre des informations auxquelles les parents n'auraient pas eu accès autrement. Comme pour les enseignants, il est important que les conseillers en orientation soient des personnes «accessibles» pour les parents, que ce soit pour faire connaître les offres de formation destinées à leurs enfants ou trouver un appui financier tel qu'une bourse d'études par exemple.

Informé, assisté et aidé les enfants de migrants afin qu'ils soient bien orientés est donc essentiel et les conseillers en orientation notamment, peuvent, grâce à leurs conseils, contribuer à l'ascension sociale de ces jeunes.

2.4.4 Considérations relatives au capital social

Un capital social, un réseau de connaissances et de contacts vaste et diversifié représente un atout primordial pour les enfants de migrants qui veulent aller au bout de leur formation, voire la poursuivre le plus loin possible hors des sentiers battus de leurs parents. Le cercle institutionnel et, en particulier, le soutien de l'enseignant reste néanmoins la ressource la plus importante de par les multiples fonctions qu'il peut remplir. Tout d'abord, une aide individualisée de l'enseignant favorise l'apprentissage de l'enfant de migrants. De plus, l'enseignant tient un rôle de «messenger» puisqu'il peut convaincre les parents de soutenir leur enfant dans sa scolarité. Enfin, il est la personne la plus à même de leur expliquer le système scolaire et de leur indiquer comment ils peuvent aider leur enfant. Par tous ces rôles et parce qu'il est le pilier principal de l'éducation, l'enseignant peut être un «mentor naturel» (Häfeli et Schellenberg 2009: 71).

L'aspect du soutien social et ses répercussions sur l'estime de soi et les attentes en matière de formation revêtent une importance particulière pour les enfants de migrants (Coleman 1988). Il faut aussi tenir compte du fait qu'ils dépendent davantage que les autres élèves des «significant others» aux aspirations élevées (Kao 1999).

2.5 Ressources psychosociales

Dans les paragraphes précédents, divers inputs éducationnels, réunis en quatre champs (parcours et projet migratoires, environnement familial, structures de formation, capital social), ont montré qu'ils pouvaient avoir une influence positive sur les performances scolaires. En réalité, cette influence passe par le développement, chez les enfants de migrants, de ressources psychosociales qui constituent le cinquième champ. Les ressources seront analysées en tant que résilience et motivation proactive et réactive.

2.5.1 La résilience

La résilience est la capacité d'un individu à évoluer de manière positive malgré des circonstances extérieures difficiles, lui permettant d'en atténuer ainsi les effets négatifs:

The term refers to the phenomenon of overcoming stress or adversity. That is, put in more operational terms, it means that there has been a relatively good outcome for someone despite their experience of situations that have been shown to carry a major risk for the development of psychopathology. The focus is strictly on relative resistance to psychosocial risk experiences.

(Rutter 1999: 119)

Les enfants de migrants, issus d'une famille modeste et parvenant à avoir un parcours scolaire exemplaire, font état de résilience. Les structures de formation jouent ici un rôle important puisqu'elles fournissent à ces enfants des ressources qui leur permettent de développer cette faculté de protection (Gakuba 2004: 5). En effet, face à un contexte de départ défavorable à la mobilité sociale, la formation devient à la fois un refuge et une porte d'entrée vers un avenir meilleur.

La résilience développée par le jeune peut aussi prendre sa source dans d'autres facteurs tels qu'un fort capital social, une indépendance précoce ou des capacités cognitives supérieures (Häfeli et Schellenberg 2009: 16). Baum et Flores parlent notamment d'«immigrant optimism» pour expliquer la faculté des migrants à dépasser les désavantages liés à leur statut grâce à une force psychologique alimentée par leurs fortes aspirations de mobilité sociale (Baum et Flores 2011: 178).

2.5.2 Motivation proactive

La motivation et la détermination sont, sans aucun doute, les inputs éducationnels et psychologiques les plus essentiels, les prémices d'une réussite scolaire et professionnelle. Ces ressources donnent la force et l'envie de se battre pour arriver et de surmonter les obstacles liés à la condition d'immigré. La motivation est le moteur de tout changement.

La motivation peut prendre appui sur un facteur interne, tel le goût subjectif pour une matière, ou sur des facteurs externes (OCDE 2006: 93). Ce ressort motivationnel constitue l'un des facteurs-clé des parcours d'insertion identifiés dans une vaste étude sur l'intégration des enfants de migrants à New York: les auteurs y ont décelé un «second generation advantage» qui repose justement, en partie, sur cette force de caractère forgée dans l'adversité (Kasinitz et al. 2009).

Comprendre le choix migratoire de ses parents ou vouloir prendre son destin en main sont des exemples de sources motivationnelles, les unes proactives, les autres réactives (OCDE 2006; Portes et Fernandez-Kelly 2008). Si la motivation réactive est une force développée par le jeune le plus souvent en réaction à des événements ou à des ressentis, la motivation proactive est davantage basée sur la signification que prend la poursuite de la formation à un moment donné. Elle peut trouver sa source dans la mémoire active, la correspondance cognitive ou l'émulation positive.

2.5.2.1 Mémoire active: le capital culturel

La mémoire active est la capacité à retracer et à comprendre son passé et son parcours migratoire à l'aide des souvenirs familiaux, dans un processus de formation identitaire (Fernández-Kelly 2008: 133). Pour cela, l'enfant de migrant va s'appuyer sur le capital culturel de sa famille, c'est-à-dire leur acquisition culturelle, qu'elle soit incorporée (par le savoir-faire), objectivée (par l'acquisition d'objets comme les livres) ou institutionnalisée (par l'obtention de diplômes):

La transmission du capital culturel est sans doute la forme la mieux dissimulée de transmission héréditaire de capital et reçoit de ce fait un poids d'autant plus grand dans le système des stratégies de reproduction que les formes directes et visibles de transmission tendent à être plus fortement censurées et contrôlées.
(Bourdieu 1979: 4)

A travers le capital culturel familial, comme aussi à travers la réputation positive d'un membre de sa famille par exemple (Fernández-Kelly 2008), l'enfant de migrants va trouver en ce passé une source motivationnelle proactive. Sa formation se manifeste alors comme la continuité de ce que sa famille avait commencé à construire (Santelli 2009; Zéroulou 1988).

2.5.2.2 Correspondance cognitive

La correspondance cognitive est la capacité à faire ressurgir un sentiment, le souvenir d'une expérience passée ou des connaissances intériorisées, grâce à un geste ou un objet lors d'une situation donnée avec un interlocuteur (Fernández-Kelly 2008: 135). Recevoir un livre ou une carte du pays d'origine va déclencher, par exemple, chez le jeune une émotion qui lui permettra de mobiliser des ressources utiles pour la suite de son parcours scolaire (Fernández-Kelly 2008: 129)¹³. La correspondance cognitive n'est toutefois pas une ressource à la portée de tous:

Many impoverished children receive strange presents from well-intentioned people of greater wealth and education, but only a small number of those youngsters possess the means to make sense of such gifts.
(Fernández-Kelly 2008: 129)

Néanmoins, ceux qui capables de lui donner une signification trouvent une raison complémentaire à la poursuite de leur formation.

2.5.2.3 Emulation positive: le rôle du modèle

L'émulation positive est une imitation inconsciente de gestes et de langage (Fernández-Kelly 2008: 131). Elle permet à l'enfant de migrants d'adopter des comportements qui vont favoriser sa réussite scolaire, prenant exemple sur des modèles. A nouveau, le rôle des pairs est à souligner et tout particulièrement celui de l'étudiant-mentor. A travers son exemple de réussite, le jeune – désireux d'en faire autant – va plus ou moins consciemment imiter la façon de se comporter du mentor. Sa perception de l'école changera, son attitude quant aux devoirs et à la révision des examens aussi. En bref, il prendra goût aux études, acquérant toujours plus d'autonomie et décuplant sa force motivationnelle (Crul 2002b). La figure du mentor lui transmettra également le message qu'il est possible, en étant enfant de migrants, de réussir dans la société d'accueil sans pour autant devoir renier son identité (Bayham 2008). Mais l'émulation positive ne se cantonne pas qu'à des modèles de scolarité. En effet, le jeune peut également s'inspirer de son entourage et de ses parents qui, de par leur assiduité au travail et leur volonté de réussite, l'encouragent à en faire autant pour sa formation (Bayham 2008: 131).

L'émulation positive est donc une faculté que l'enfant développe inconsciemment par l'imitation des qualités des individus qu'il admire, une faculté qui lui permet de fournir les efforts nécessaires pour atteindre les buts fixés.

¹³ Fernández-Kelly cite dans son article un cas particulièrement révélateur. Dan-el est issu d'une classe moyenne de la République Dominicaine où la mythologie grecque est enseignée à l'école. Après l'immigration de la famille aux Etats-Unis et une mobilité descendante, Dan-el n'a pas reçu le même niveau de scolarisation. Un jour pourtant, un enseignant avisé lui a donné un livre d'auteurs classiques qui a réveillé en lui l'envie de poursuivre les études dans cette matière, comme par le passé. L'exemple de Dan-el montre comment, à travers la transmission d'un objet, la formation a pris son sens.

2.5.3 Motivation réactive

A l'inverse de la motivation proactive, la motivation réactive ou instrumentale est une réaction à une insatisfaction et un refus de résigner. En effet, cette motivation – si ce n'est même cette détermination – est issue d'une volonté d'améliorer ses conditions de vie et de prendre sa revanche sur les sacrifices des parents n'ayant pu combler leurs propres aspirations (Fuligni 1997; voir 2.4.1.1 *Encouragement des parents*). La crainte de devoir rester dans la même couche sociale que ses parents agit alors comme un moteur et l'éducation devient une échappatoire sociale (Portes et Fernández-Kelly 2008: 31). La motivation réactive peut être le produit d'événements négatifs comme une situation de discrimination ou le résultat de ressources positives comme l'estime de soi, le sentiment d'appartenance à l'école et la projection sur le long terme.

2.5.3.1 Image et estime de soi: croire en ses capacités

Le fait d'avoir une bonne image de soi et de croire en ses capacités constitue aussi bien un input qu'un output éducatif (OCDE 2006: 98). Non seulement cela est essentiel pour réussir tout au long du parcours scolaire, mais cela constitue également une réaction de fierté de ce qui a été accompli. Être persuadé de ses propres compétences et croire en soi représente le meilleur moyen de faire face aux refus, de surmonter les obstacles et de continuer à avancer (Häfeli et Schellenberg 2009: 56). Parfois même, le jeune trouve une source motivationnelle dans l'image négative renvoyée par les autres, qu'ils soient des connaissances, des professeurs, ou tout simplement pour contredire les préjugés sur sa communauté. Son diplôme devient alors la preuve qu'ils ont eu tort.

L'estime de soi et la confiance en ses propres capacités sont souvent le produit d'un fort soutien des parents d'une part, en fonction des ambitions qu'ils ont pour leurs enfants (Neuenschwander et al. 2007), d'autre part des professeurs qui évaluent par des notes les compétences de leurs élèves. Un fort capital social a donc une influence majeure sur l'accroissement ou l'affaiblissement de l'estime de soi chez certains enfants de migrants qui, à travers le regard des autres, se sentent autorisés à croire en eux.

2.5.3.2 Sentiment d'appartenance à l'école

Le sentiment d'appartenance à l'école est une ressource de bien-être pour l'enfant de migrants. Ne pas se sentir «étranger» – au sens formel comme au sens figuré – au sein des structures scolaires, permet d'éviter le sentiment d'exclusion, d'incompréhension, de discrimination et les comportements de défi qui peuvent nuire au bon déroulement de la formation de l'élève.

Les études menées par l'OCDE (2006), à partir des données PISA de 2003, font état du sentiment d'appartenance à l'école comme d'une variable permettant de mesurer les différences de scores entre les pays test. Les chercheurs de l'OCDE constatent qu'en Suisse ce sentiment se renforce avec les générations: plus l'enfant sera «arrivé» tôt dans son pays d'accueil (les natifs ayant le score le plus élevé et la première génération le score le plus faible), plus il aura le sentiment d'appartenir à son école (OCDE 2006: 109). L'interprétation de ce résultat laisse penser que le sentiment d'appartenance à l'école s'accroît avec le sentiment d'appartenance à la société d'accueil ou, en d'autres termes, que l'un est le reflet de l'autre.

Renforcer le sentiment d'appartenance à l'école c'est renforcer le bien-être et la perception de soi, avec pour conséquences positives, une plus grande force motivationnelle dans la poursuite de la formation et la réduction des barrières à l'éducation (Häfeli et Schellenberg 2009; OECD 2006).

2.5.3.3 Projection sur le long terme et perspectives professionnelles

Pour développer de fortes aspirations d'ascension sociale et investir autant d'années et autant d'efforts dans une formation, encore faut-il être sûr de pouvoir rester suffisamment longtemps dans le pays d'accueil. En effet, être capable de se projeter sur le long terme dépend notamment du mode d'incorporation et du projet migratoire familial. Un enfant de sans-papiers ou au bénéfice d'une autorisation de séjour temporaire ne peut se projeter de la même manière qu'un jeune avec un

permis d'établissement et dont la famille a renoncé à un projet de retour. Or, pour Hermans, seuls les élèves capables de se projeter dans l'avenir ont la persévérance nécessaire pour poursuivre leur formation (Hermans 1995: 40).

De même, un jeune qui a des perspectives professionnelles accroît sa motivation. Beaucoup d'enfants de migrants échouent, malgré leurs capacités avérées, car ils n'ont pas de projet d'avenir et, par un mécanisme d'imitation sociale, ils s'inscrivent dans des filières inférieures pour suivre leurs amis (Crul 2002b). Crul (2002b) affirme ainsi que les jeunes qui trouvent un but à leur formation changent d'attitude envers l'école et commencent à se préoccuper des notes qu'ils obtiennent, conscients qu'elles leur donneront accès à un plus large choix de carrières, voire même qu'elles pourront changer leur vie.

2.5.4 Considérations relatives aux ressources psychosociales

La résilience d'une part et la motivation proactive ou réactive d'autre part sont des ressources psychosociales qui permettent la progression des enfants de migrants de milieu modeste dans leur formation. L'une comme l'autre sont le produit d'une combinaison de facteurs externes qui interviennent à un moment donné dans la trajectoire de vie de ces enfants. Les ressources ainsi mobilisées leur permettront de surmonter les obstacles liés à leur condition d'immigrés de milieux modestes et de parvenir à un parcours scolaire accompli.

2.6 Conclusions

A partir d'une revue de la littérature suisse et internationale, ce chapitre a mis en exergue plusieurs inputs éducationnels qui ont une influence positive sur le parcours de formation des enfants de migrants. Ces facteurs ont été réunis en cinq champs: le parcours et le projet migratoires, l'environnement familial, l'école et les structures de formation, le capital social et les ressources psychosociales. Dans chacun de ces groupes, un ou deux facteurs ont montré un impact particulièrement fort sur les possibilités de réussite scolaire des enfants de migrants. Concernant le parcours et le projet migratoire, le *mode d'incorporation*, c'est-à-dire l'accueil reçu par les migrants à leur arrivée dans le pays d'immigration de la part des autorités, peut diminuer ou augmenter les obstacles auxquels ils devront faire face dans leur nouvel environnement. Ceci va également influencer le type de socialisation de la famille qui, de ce fait, s'oriente davantage vers une socialisation intra- ou interethnique. Ici, la *socialisation interethnique* est celle qui permet d'accroître les compétences linguistiques des enfants de migrants dans la langue de scolarisation, dont la maîtrise constitue un critère fondamental de la sélection scolaire. Par conséquent, les *offres préscolaires* permettent de compenser les inégalités du contexte de départ en offrant aux jeunes enfants de migrants la possibilité de commencer l'apprentissage de la langue de scolarisation avant même leur entrée à l'école obligatoire. Pour permettre un bon déroulement de leur scolarité, puis de leur formation, les enfants de migrants ont également besoin d'un fort capital social, c'est-à-dire non seulement de *l'appui de leur entourage familial ou communautaire*, mais également du *soutien individualisé de l'enseignant*. La combinaison de ces différents facteurs leur permettra de développer de la *résilience* et de trouver la *motivation* nécessaire pour surmonter les obstacles liés à leur condition d'immigrés et parvenir à un parcours de formation accompli.

3 Portraits

Les six portraits retracent le parcours de formation de trois garçons et trois filles, enfants de migrants de famille modeste, aux origines les plus diverses et vivant dans différents cantons (LU – TG – VD – TI). Ils appartiennent tous aux flux migratoires plus récents provenant du Sud de l'Europe et du «Sud» géopolitique, donc de ces groupes qui, dans le débat public sur l'intégration, sont souvent présentés comme étant problématiques en invoquant toutes sortes de raisons. Ils ont chacun leur trajectoire et leur histoire, mais tous ont réussi à surmonter les obstacles liés à leur statut d'immigré pour accomplir leur parcours scolaire ou professionnel. Plusieurs facteurs d'influence se retrouvent dans leur parcours. Mais le plus fort et le plus présent est, sans aucun doute, le capital social. Citons ici le soutien individualisé de l'enseignant. Dans chacun des portraits, au moins un enseignant a témoigné à son élève un soutien particulier et un encouragement à poursuivre ses efforts.

Par ailleurs, la majorité des interviewés racontent que la langue de leur canton de résidence est la langue de communication utilisée avec leurs frères et sœurs, mais qu'en famille la langue d'origine est privilégiée. Ce bilinguisme et le fait de pratiquer la langue de scolarisation en dehors du cadre scolaire leur a permis de développer considérablement leurs compétences linguistiques et, par là, leurs performances scolaires. De plus, pour les six personnes interrogées, être un enfant de migrants comporte de nombreux avantages pour la scolarité. Ces avantages peuvent être résumés en deux mots-clés: la flexibilité et la curiosité. D'une part, leur double appartenance socioculturelle leur donne une facilité d'adaptation à des environnements différents et une flexibilité linguistique grâce à leur bilinguisme. D'autre part, le fait de connaître deux cultures et d'avoir grandi parmi des enfants d'horizons variés leur a permis de stimuler leur curiosité depuis leur jeune âge pour faire de nouvelles connaissances et découvrir d'autres manières de penser. Quel que soit leur parcours migratoire et leur formation, tous ont dû faire face à des obstacles qu'ils évoquent pudiquement; tous ont cependant pu les surmonter.

Malgré leur trajectoire de vie différente, presque tous s'engagent actuellement en faveur de l'intégration des étrangers, que ce soit sous la forme d'une participation associative ou politique. Chez certains, cet engagement se manifeste à travers leur métier d'enseignant qui leur permet de soutenir les enfants et de les encourager comme c'était le cas pour eux. Ces six portraits montrent le potentiel des jeunes migrants dans notre société.

3.1 Sara: Même s'il y a des obstacles, il faut continuer à aller de l'avant.

Sara Demir				
Origines turques arméniennes – Bellinzone (TI)				
Ecole enfantine	Secondaire I	Ecole de	Cours pour le	Comptable
Ecole primaire	Exigences élevées	commerce	brevet fédéral de comptabilité	

Sara Demir est née en 1982 de parents turcs, d'origine arménienne et de confession chrétienne-orthodoxe. Son père quitte l'Allemagne, où réside toute sa famille, pour rejoindre son épouse installée au Tessin. Ensemble, ils ont quatre enfants dont Sara qui est la deuxième.

Sara commence sa scolarité en entrant à l'école enfantine, puis fait cinq ans d'école primaire avant d'intégrer une classe à exigences élevées à l'école secondaire. A chaque degré scolaire, Sara peut compter sur le soutien d'au moins un ou deux enseignants, des personnes avec lesquelles elle garde, encore aujourd'hui, de bonnes relations. Elle est heureuse d'avoir eu des enseignants aussi «compétents» durant les premières années d'école qu'elle estime «les plus importantes». En effet, ils ont non seulement été un soutien pour la poursuite de sa formation, mais surtout un réconfort dans les moments difficiles.

Lorsque Sara a 11 ans, elle perd sa mère, décédée suite à une longue maladie. Ce terrible événement bouleverse toute la famille. Le père doit dès lors gérer seul une famille de quatre enfants dont le cadet n'a que deux ans. Toute la fratrie est alors mise à contribution et, «par tradition», les filles un peu plus que les garçons. Mais, pour Sara, le fait de devoir aider son père n'a en rien entravé ses études; assidue et exigeante, elle étudie beaucoup. Son père l'encourage dans cette voie. Parfois même, il lui fait peur en la menaçant de ne pas la laisser redoubler dans le cas où elle raterait son année. Il espère ainsi que sa crainte de ne pas pouvoir continuer ses études la poussera à ne pas relâcher ses efforts. A travers cette «peur psychologique», son père veut en fait lui dire «réussis à l'école!».

A la fin de sa scolarité obligatoire, Sara opte pour l'école de commerce. Cette décision, elle la prend après avoir consulté, à de nombreuses reprises, la conseillère en orientation de son école et écouté son frère aîné qui l'encourage à suivre son exemple, car «l'école de commerce offre de nombreux débouchés», dit-il. Son frère est déjà en troisième année de l'école de commerce lorsque Sara l'intègre. Etant donné qu'il a de l'avance sur elle, il l'aide dans ses devoirs et ses révisions.

Son père se remarie et épouse une femme araméenne de Syrie. De cette union naît une petite fille, le cinquième enfant de la famille. Comme la belle-mère ne parle pas encore très bien l'italien, toute la famille communique en araméen. Ensemble Sara et ses frères et sœurs parlent néanmoins en italien. Du temps de leur mère, l'italien était la langue utilisée à la maison, les parents se souciant d'une «bonne intégration» des enfants.

L'entrée dans sa vie d'une nouvelle figure maternelle n'est pas évidente pour Sara. L'ambiance à la maison est devenue électrique au point que l'un de ses enseignants remarque des tensions chez elle. Sara se confie à lui. Il la reconforte et lui donne des astuces pour pouvoir se concentrer lorsqu'elle est chez elle afin que ces problèmes familiaux n'affectent pas son envie d'apprendre.

A la fin de l'école de commerce, Sara passe quatre mois en Allemagne, en séjour linguistique. A son retour, il reste encore quelques mois avant la rentrée universitaire. Sara souhaite étudier l'économie ou le droit à l'Université de Fribourg. En attendant, elle trouve un travail. Sa nouvelle indépendance financière lui fait revoir tous ses plans puisqu'elle a dorénavant les moyens de quitter le domicile familial. Conscient des tensions entre sa fille et sa nouvelle épouse, son père accepte sa décision et même l'encourage si cela peut contribuer à son bonheur: «Vas-y, tu es assez grande maintenant pour tracer ton chemin; tu vas réussir à t'en sortir».

Pour le prix de cette liberté retrouvée, Sara tire un trait sur ses ambitions universitaires et s'inscrit à des cours de préparation au brevet fédéral de comptabilité. Peu après, elle est engagée comme comptable dans un centre hospitalier.

Depuis 2008, Sara est active au sein du Partito Popolare Democratico. La même année, elle est élue conseillère municipale de Bellinzone pour quatre ans et fait partie de la Commissione della legislazione qu'elle présidera de 2009 à 2010. Depuis 2012, Sara est membre de la Commission cantonale pour l'intégration des étrangers (CIS).

Commentaire

Le portrait de Sara montre l'importance de la famille sur le parcours de formation. Elle a beau être studieuse, la recherche de l'indépendance financière afin de quitter le domicile familial l'incite à renoncer à des études universitaires. Son récit illustre l'impact des structures familiales sur les projets de formation des jeunes ainsi que l'influence du frère aîné sur ses choix de formation ou pour l'aide aux devoirs. De plus, Sara a fortement été encouragée par son père et par ses enseignants qui l'ont, à maintes reprises, soutenue et reconfortée lors des moments difficiles.

3.2 Yasi: J'ai refusé de me laisser enfermer dans un tiroir.

Yasi Manoharan				
Origines sri lankaises – Kriens (LU)				
Ecole enfantine	Secondaire I	Apprentissage	Maturité	Etudiant en
Ecole primaire	Exigences	Dessinateur en	professionnelle	architecture
	élémentaires /	bâtiment		
	élevées			

Yasi Manoharan vient au monde en 1988 au Sri Lanka. A l'âge de 4 ans, Yasi et sa famille arrivent en Suisse en tant que requérants d'asile après avoir fui la guerre qui sévit dans leur pays. En Suisse, ils n'ont aucun parent proche. Yasi est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. Il a deux petites sœurs. Durant son enfance, les conditions de vie de la famille sont modestes: la mère reste au foyer et le père travaille à la Coop. Auparavant, celui-ci a fait, en Inde, des études d'ingénieur sur machines et il a travaillé quelques années en Arabie Saoudite. Pourtant, Yasi ne se sent jamais moins bien loti que les autres enfants, même s'il peut cependant déceler certaines différences.

Après l'école enfantine et six ans d'école obligatoire, Yasi est placé dans une classe à exigences élémentaires en secondaire I. Il y reste un an. L'année suivante, il est redirigé vers une classe à exigences élevées dans laquelle il passe trois ans. Intéressé par toutes les matières scolaires, Yasi peut compter sur le soutien de ses professeurs. Il garde un très bon souvenir de leur compétence et de leur encouragement à aller aussi loin que possible. Ses parents sont également un très grand soutien pour lui. Ils tiennent à ce qu'il suive une bonne formation afin de pouvoir gagner correctement sa vie, une réussite qui est, pour eux, la preuve qu'ils ont fait tout ce qu'il fallait pour le soutenir et qu'ils ont pris les bonnes décisions pour lui. Même s'ils ne peuvent pas toujours l'aider pour ses devoirs, ils s'intéressent à son parcours de formation. En famille, on parle tamil, mais avec ses sœurs les discussions se déroulent très souvent en allemand. Ses sœurs étant plus jeunes, elles ne peuvent pas, elles non plus, lui fournir un appui scolaire s'il en a besoin. Les réponses à ses questions, il les trouve alors principalement auprès de ses professeurs.

Lorsque Yasi obtient une place d'apprentissage comme dessinateur en bâtiment, ses parents sont très soulagés. Cela n'a pas été sans efforts. En effet, avant de recevoir cette place, Yasi a essuyé de nombreux refus, sans raison particulière. Après avoir envoyé plus de 60 lettres de motivation, une seule réponse positive lui est parvenue. Pourtant, ses camarades suisses, qui eux, n'ont envoyé que 3 dossiers de candidature ou qui ont de moins bons résultats que lui trouvent immédiatement une place d'apprentissage. Cette expérience de discrimination du fait de son nom à consonance étrangère et de sa couleur de peau le marquera. Il prend conscience que les gens ont souvent peur des personnes de nationalité étrangère alors que «dans le fond», dit-il, «ce ne sont que des jeunes qui sont très bien intégrés». Ce sentiment d'injustice agira sur lui comme un moteur motivationnel: il refuse de se laisser «enfermer dans un tiroir» et de donner raison au cliché selon lequel un Tamoul ne peut travailler que dans une cuisine. Lui, il veut faire ce qu'il aime.

Pourtant, malgré cette force de volonté, c'est la place d'apprentissage qui décide de son métier. Alors qu'il aurait souhaité devenir graphiste, il commence un apprentissage en tant que dessinateur en bâtiment. Mais il ne le regrette pas. Durant ses quatre années d'apprentissage, il fait partie d'une équipe enthousiaste qui l'encourage et qui le soutient. Cela concerne tout particulièrement son maître d'apprentissage qui non seulement lui a accordé la place, mais de plus croit en lui.

Durant tout son parcours, Yasi peut aussi compter sur ses amis qui l'encouragent sans cesse à poursuivre sa formation et à aller de l'avant. Cette amitié – au-delà des différences d'origine – lui a montré encore une fois que la nationalité ne joue aucun rôle pour bien vivre ensemble et qu'elle n'est pas un critère pour une société harmonieuse. Fort de cette conviction, il entre chez les Jeunes socialistes lucernois pour promouvoir l'égalité des chances et s'engager en faveur des jeunes. Mais également, parce que la Suisse de son enfance a changé de regard envers les étrangers. Alors qu'il garde le souvenir d'un pays chaleureux et solidaire, il constate avec tristesse la dureté avec laquelle

la Suisse accueille actuellement les migrants. S'engager, c'est, pour lui, témoigner de son expérience heureuse, la faire partager et entreprendre tout son possible pour que la Suisse redevienne ce qu'il a connu dans son enfance.

Après son apprentissage, Yasi prépare sa maturité professionnelle durant une année intensive. Il est aujourd'hui étudiant en architecture.

Commentaire

Le parcours de Yasi a été fortement influencé par son capital social: non seulement par l'appui de ses parents et de ses professeurs, mais aussi par celui de ses amis. Ceux-ci l'ont influencé, d'une part, directement par leur encouragement, d'autre part, indirectement, du fait de leur amitié au-delà des différences de nationalité. Une autre personne clé dans le bon déroulement de son parcours a été son maître d'apprentissage qui lui a témoigné un très grand soutien et qui a joué le rôle de mentor.

Dans ce portrait, d'autres inputs éducationnels sont également illustrés comme la pratique de l'allemand avec ses sœurs ou la motivation réactive. En effet, Yasi a réussi à dépasser la discrimination subie à cause de son nom ou de sa couleur de peau en la transformant en une énergie positive lui permettant de surmonter tous les obstacles.

3.3 Hiba: Il faut beaucoup étudier, deux fois plus qu'un enfant qui parle le français.

Hiba Aden				
Origines somaliennes – Yverdon-les-Bains (VD)				
Classe d'accueil post-obligatoire	Stages au CHUV	Formation d'opératrice en machines	Traductrice Somali / Arabe	Opératrice en machines (pacemaker)

Née en Somalie, Hiba Aden arrive en Suisse à 15 ans, en tant que mineure non accompagnée. Ses parents ont rassemblé l'argent nécessaire pour qu'elle puisse fuir la guerre et l'ont envoyée à Genève où trois de ses frères aînés se sont déjà réfugiés. A son arrivée pourtant, sa demande d'asile est prise en charge par le canton de Vaud; elle est donc séparée de ses frères. Après elle, quatre autres frères et sœurs arrivent en Suisse, mais avec le temps, seuls elle et l'un de ses frères y restent. Ils sont en tout 11 frères et sœurs. Elle est l'avant-dernière enfant.

Hiba est placée à l'EVAM¹⁴, un centre vaudois pour requérants d'asile et prise en charge par une assistante sociale à qui elle confie tout de suite son désir d'aller à l'école. L'assistante sociale, désolée, lui annonce qu'à presque 16 ans, elle a déjà dépassé l'âge de la scolarité obligatoire en Suisse, mais elle lui promet de trouver une solution. Déçue, Hiba ne perd pas sa motivation pour autant.

Alors qu'elle est à l'EVAM depuis deux semaines, Hiba voit passer devant le centre des enfants se rendant à l'école. Animée par une détermination sans faille, elle les suit et demande, en anglais, au secrétariat de l'école de rencontrer le directeur qui la reçoit le lendemain. Cette rencontre sera décisive: par un heureux hasard, le directeur est également le doyen des classes CASPO¹⁵ du collège de Béthusy, à Lausanne. Lors de leur rendez-vous, il lui pose des questions en français, mais comme elle ne le comprend pas il lui demande si elle parle l'anglais. Elle acquiesce. Il sort alors

¹⁴ EVAM: Etablissement vaudois d'accueil des migrants (ancien nom: FAREAS)

¹⁵ CASPO: classes d'accueil de scolarité post-obligatoire

un papier pour lui faire faire une dictée et évaluer son niveau. Puis, il lui demande de faire une dictée en somali. Elle n'en revient pas: «un Blanc qui sait le somali! ». Il lui confie alors qu'il ne le parle pas, mais sait le lire. Comme elle parle aussi l'arabe, il lui demande de rédiger une dictée dans cette langue. Pour elle, c'est un moment «incroyable».

L'année scolaire étant presque écoulée, le directeur lui propose d'intégrer une classe CASPO la rentrée suivante et l'invite à assister à la remise des diplômes. Quelques semaines plus tard, son assistante sociale lui annonce qu'elle a trouvé un camp de vacances à la montagne avec d'autres jeunes de son âge, une opportunité pour elle de pratiquer le français. «C'est là que j'ai commencé une nouvelle vie», raconte Hiba. Pendant le camp, la communication avec les autres jeunes n'est pas toujours évidente, le langage des mains remplaçant bien souvent la parole, mais cela ne gâche en rien leurs vacances.

Fin août, elle intègre la classe d'accueil post-obligatoire. Après une année de cours et ne trouvant pas de place d'apprentissage, elle fait plusieurs stages au CHUV¹⁶ comme aide cuisinière ou assistante médicale. Elle espère que cela lui facilitera l'accès à une place d'apprentissage. En vain. Quelque temps plus tard, elle est engagée comme intérimaire dans une industrie de matériel médical où elle apprend le métier d'opératrice en machines pour pacemakers. Ce travail lui permet de devenir très vite indépendante et grâce au Service de protection de la jeunesse, elle trouve un studio qu'elle finance elle-même. Parallèlement à sa formation, elle prend des cours hebdomadaires de mathématiques et de français donnés par deux bénévoles retraitées qui l'aident aussi dans la rédaction de lettres administratives. Durant les mois d'été, elle suit plusieurs cours de grammaire à l'Université de Lausanne. Sa facilité et son envie d'apprendre lui permettent de gagner deux prix: le prix option dessin et le prix option mathématiques.

Hiba est une femme indépendante au sens large, qui s'intéresse, s'interroge, s'informe. Dans son temps libre également, elle va au cinéma pour voir des films en français afin de perfectionner ses compétences linguistiques, en plus des quatre langues qu'elle parle couramment (somali, anglais, italien¹⁷ et arabe). Après chaque film, elle analyse les nouveaux mots qu'elle a appris et, pour ceux qu'elle ne comprend pas, elle questionne son enseignante. Parfois même, elle se promène dans les couloirs de l'hôpital pour lire les panneaux d'affichage. Et parce qu'elle ne peut laisser une question sans réponse, elle s'empresse de demander leur signification aux infirmières qui passent.

Pendant trois ans, Hiba est traductrice d'arabe et de somali au CHUV, à la Polyclinique et à l'EVAM. C'est là qu'elle fait la connaissance d'un médecin qui sera un grand soutien pour elle et avec lequel elle parle de ses possibilités d'avenir. Actuellement, Hiba travaille comme opératrice en machines dans la même entreprise de matériel médical qui l'a formée, à temps plein et à durée indéterminée. Elle est heureuse de pouvoir annoncer cette bonne nouvelle à sa mère avec laquelle elle reste en contact par téléphone et qui l'a toujours soutenue. Celle-ci est fière de sa fille.

Son parcours professionnel exemplaire relève du «miracle», affirme-t-elle. Au point même qu'elle est assaillie de coups de téléphone de ses compatriotes en Suisse pour savoir comment elle a réussi, là où eux n'arrivent pas à débloquer une situation qui leur semble inextricable. Elle commence par leur répondre un par un, à leur montrer où se trouvent les renseignements nécessaires sur Internet et à les conseiller. Même si ces informations sont accessibles, ils ne savent souvent pas comment chercher. Selon elle, la situation qu'ils vivent est plus difficile qu'elle ne l'a été pour elle: elle a pu compter sur son assistante sociale, le doyen des classes CASPO, des enseignants, des médecins, des bénévoles. Eux, dit-elle, il n'y a personne pour les orienter. De plus, mineurs comme adultes, tous vivent dans le même centre alors qu'elle a pu, grâce au Service de protection de la jeunesse, résider dans un lieu exclusivement réservé aux mineurs. Le Service de protection de la jeunesse (SPJ) lui a donné un cadre de vie «stricte et propre». Cet effet structurant lui a permis de devenir autonome rapidement. Le SPJ l'a encouragée dans sa formation qu'il a financée et lui a offert un soutien individualisé.

¹⁶ CHUV: Centre hospitalier universitaire vaudois

¹⁷ La partie sud de la Somalie a été une colonie italienne de 1889 à 1941, avec pour capitale Mogadiscio.

Les conseils et l'aide de Hiba ont un succès tel qu'elle décide de créer à Yverdon-les-Bains une association réunissant des Somaliens, quel que soit leur origine, afin de les aider dans leur intégration. Actuellement, Hiba suit une formation pour apprendre à mener des ateliers et devenir, à son tour, formatrice.

La prochaine étape pour Hiba? Sa naturalisation, l'aboutissement pour elle de son parcours migratoire.

Commentaire

Le portrait de Hiba se distingue des autres du fait qu'elle n'est pas un enfant *de* migrants, mais qu'elle est arrivée en Suisse en tant que mineure non accompagnée. En dépit de sa situation, elle a su se construire un réseau social grâce à l'appui institutionnel et à sa capacité à nouer des contacts.

Le fort capital social dont Hiba a bénéficié depuis son arrivée en Suisse montre son importance dans le parcours professionnel et de vie d'un enfant migrant. Etant mineure non accompagnée et avec peu d'appui de sa fratrie, le soutien et la disponibilité du personnel institutionnel et d'encadrement a remplacé celui de sa famille et aussi celui de sa communauté. Hiba a fait preuve d'une motivation proactive qui lui a permis de surmonter tous les obstacles qu'implique un contexte de départ de requérant d'asile, puis de réfugié. Elle a ainsi développé de la résilience, ce qui lui a permis de franchir, une par une, les étapes vers une mobilité sociale.

3.4 Mirnes: Si on obtient de bonnes performances, le bagage migratoire ne devient plus si difficile.

Mirnes Dervisevic Origines bosniaques – Ebikon (LU)				
Ecole enfantine	Ecole primaire	Secondaire I Exigences élémentaires	Apprentissage 1 Constructeur de ventilations	Apprentissage 2 Planificateur de techniques de ventilation

Cadet d'une famille de trois enfants, Mirnes Dervisevic arrive en Suisse à l'âge de 4 ans avec ses parents et sa sœur et son frère aînés après avoir fui la guerre de Bosnie. Ils obtiennent un permis F délivré aux étrangers admis à titre provisoire. Mirnes se rappelle que ses débuts en Suisse ont été plutôt difficiles du fait de son exil. A l'école enfantine, il est le seul enfant avec un tel passé. Il se lie alors d'amitié avec un autre enfant, lui-même originaire de Bosnie, avec lequel il passe la majeure partie de son temps, leur origine commune les ayant rapprochés.

Après six ans d'école primaire, Mirnes entre dans une classe secondaire à exigences élémentaires. Lorsque vient le choix d'une orientation post-obligatoire, il opte pour la voie de l'apprentissage comme presque tous ses amis. Ces derniers sont majoritairement originaires d'Italie, d'Espagne ou du Portugal. Ensemble ils parlent l'allemand, une langue dans laquelle Mirnes communique également avec son frère et sa sœur. Celle-ci l'aide d'ailleurs souvent pour ses devoirs lorsque Mirnes en a besoin.

Alors qu'il s'imagine déjà mécanicien automobile, un métier que ses parents approuvent, il doit se résoudre à se réorienter. Après une année «catastrophique» pour chercher une place d'apprentissage dans ce secteur, Mirnes comprend que son nom, à consonance étrangère, fait obstacle à toutes ses propositions de candidature et ce, malgré son passeport suisse, acquis à l'âge de 16 ans. Lui se heurte à des obstacles invisibles alors que d'autres camarades avec les mêmes notes que lui, voire des notes moins bonnes, obtiennent une place d'apprentissage pour apprendre ce métier.

Lorsqu'il annonce à ses parents qu'il s'oriente vers une place d'apprentissage dans les métiers du bâtiment, ces derniers ne sont pas très enthousiastes. De par l'expérience professionnelle du père en tant qu'ouvrier de chantier, qui aujourd'hui touche l'assurance-invalidité (AI) à 50%, la décision de Mirnes ne les enchante pas vraiment. Il s'agit de métiers éprouvants et les salaires sont faibles. Toutefois, ils acceptent le choix de leur fils et le soutiennent dans sa recherche.

Mirnes obtient une place d'apprentissage comme constructeur d'installations de ventilation dans une entreprise de son canton. Au terme de son apprentissage, ses excellentes notes – supérieures à la moyenne des certificats de capacité de sa branche – lui permettent de participer aux Championnats suisses des métiers (Suissetec). Mirnes accède au podium en obtenant la deuxième place du classement des meilleurs constructeurs d'installations de ventilation de Suisse.

Durant sa formation, son enseignant du centre de formation professionnelle où il y suit des cours en parallèle à son apprentissage lui témoigne un grand soutien, même pour des problèmes d'ordre personnel. C'est un enseignant qui n'est «pas seulement occupé à donner son cours, mais qui encourage ses élèves». Mirnes lui confie son envie de poursuivre sa formation. L'enseignant l'aide, le conseille, l'oriente. Pour Mirnes, l'opinion que se font ses enseignants de ses capacités est en effet très importante et tient une place primordiale dans sa décision de continuer. L'avis des enseignants est à l'opposé de celui de son maître d'apprentissage qui lui conseille plutôt de commencer à travailler et de repousser à plus tard sa deuxième formation, car l'école qu'il vise est très difficile et très chère. Ce découragement ne fait que raviver la motivation de Mirnes qui, déterminé, décide de poursuivre sa formation sans attendre. Ses parents sont très heureux de son choix et le soutiennent.

Un ami, élève dans l'école où Mirnes souhaite être admis, lui dit alors de ne pas hésiter et de s'inscrire. Mirnes suit son conseil et il est reçu avec succès. Il suit actuellement un second apprentissage en tant que planificateur de techniques de ventilation.

De par sa propre expérience, Mirnes souhaiterait pouvoir s'engager en faveur de l'accès des jeunes migrants à l'apprentissage. Il est pour l'heure, membre d'Amnesty International et sensible à leur campagne Asile et Migrations.

Commentaire

Le portrait de Mirnes met en lumière plusieurs inputs éducationnels. Comme les autres portraits, le fort capital social a été déterminant dans le parcours de cet enfant de migrants: ses parents l'ont soutenu moralement, sa sœur aînée l'a aidé à faire ses devoirs, un ami l'a encouragé à s'inscrire dans une école et, surtout, l'un de ses enseignants le conforte dans son chemin ambitieux face à d'autres figures d'autorité plutôt décourageantes. La confiance en ses capacités que lui témoigne son enseignant a eu un impact très positif sur sa propre estime. Ce portrait montre la diversité des personnes qui entourent ce jeune et sont capables de le soutenir. Malgré la discrimination ressentie lors de sa recherche d'une place d'apprentissage, ce soutien lui a permis de ne pas baisser les bras et de développer une motivation réactive.

De plus, Mirnes explique dans son récit que son passé en tant qu'enfant d'exilés a rendu le début de sa nouvelle vie en Suisse plus difficile par rapport aux autres enfants de son âge. Toutefois, les obstacles liés à ce contexte de départ ont pu être surmontés grâce au fait que Mirnes a commencé sa (pré-)scolarité au même moment que ses camarades suisses et qu'il a bénéficié, tout au long de son parcours, de l'encouragement de ses proches.

3.5 Adnan: Comme je n'avais ni instrument ni argent, cet enseignant m'a offert une guitare pour que je puisse suivre les cours obligatoires de musique.

Adnan Sakiri				
Origines macédoniennes – Kreuzlingen (TG)				
Ecole primaire	Secondaire I Exigences élémentaires / élevées	Ecole de maturité spécialisée orientation pédagogie	Haute école pédagogique	Enseignant primaire

Accompagné de sa mère, Adnan Sakiri quitte la Macédoine à l'âge de 6 ans pour rejoindre son père en Suisse. Ce dernier y a immigré à l'âge de 16 ans, d'abord comme saisonnier, puis avec un permis B. Il a travaillé comme couvreur et, par la suite, comme ouvrier non qualifié pour de nombreuses sociétés de construction. Bien que le père ait un emploi, les conditions de vie de la famille Sakiri sont «très modestes». La mère ne travaillant pas et avec cinq enfants, le revenu du père ne permet pas de vivre confortablement. Adnan est le deuxième de sa fratrie, né après une sœur aînée et avant un frère et deux sœurs plus jeunes.

Adnan commence sa scolarité en entrant à l'école obligatoire. Ses débuts en Suisse se passent «agréablement» grâce à un petit voisin, originaire lui aussi de Macédoine et parfaitement bilingue, qui lui présente d'autres enfants. A l'issue de la sélection scolaire à la fin de l'école primaire, Adnan intègre une classe à exigences élémentaires. Là, il fait la connaissance d'un professeur qui, à compter de ce jour, sera son plus grand soutien. Même lorsque l'année suivante Adnan est admis dans une classe à exigences élevées, ils garderont le contact. Trois ans plus tard, Adnan postule pour divers apprentissages en tant que polymécanicien, employé de vente ou dessinateur en bâtiment. En vain. «J'avais de bonnes notes, mais personne ne voulait de moi», explique-t-il. Faute de trouver une place d'apprentissage, Adnan tente sa chance en s'inscrivant à l'examen d'entrée pour l'Ecole de maturité spécialisée, orientation pédagogie (ci-après EMSop). Il réussit et entame sa formation d'enseignant pour le degré primaire. Ses parents sont contents pour lui, même s'ils auraient préféré qu'il contribue au revenu de la famille en trouvant un travail. Ils acceptent son choix de poursuivre sa formation et, même, ils sont fiers de lui.

Pendant sa formation scolaire, Adnan peut compter sur le soutien moral de ses parents et en particulier sur celui de sa mère avec laquelle il discute de ses perspectives professionnelles. Ses parents l'encouragent, mais ne peuvent l'aider pour ses devoirs du fait de leur bagage scolaire limité et d'une faible maîtrise de l'allemand. Même s'il doit apprendre seul, «au moins personne ne l'en empêche»: ni ses parents, ni ses amis. Malgré leurs moins bonnes notes, ces derniers ne l'ont en effet «jamais tiré vers le bas avec eux». Ils respectent le fait qu'il aime aller en cours et faire les devoirs. Une personne fera toutefois preuve d'une très grande générosité à son égard: lorsqu'à l'EMSop, Adnan apprend qu'il doit jouer d'un instrument pour ses cours de musique, il n'a ni instrument, ni argent. Son ancien professeur de classe à exigences élémentaires avec lequel il a toujours maintenu de bonnes relations, lui offre alors une guitare. «Il m'a toujours soutenu et il était toujours là pour moi», se souvient Adnan, reconnaissant.

Malgré un premier échec à l'examen de maturité spécialisée de chimie, Adnan, déterminé, ne se laisse pas décourager et le repasse une deuxième fois avec succès. Sans interruption, il intègre alors la Haute école pédagogique (ci-après HEP) de son canton pour deux ans. Puis il entreprend 6 mois de formation continue à la HEP de Zurich.

Son métier d'enseignant, Adnan ne le considère pas comme une vocation, mais plutôt comme une succession positive d'opportunités qui se sont présentées à lui: d'abord, son admission à l'EMSop, puis celle à la HEP et enfin l'obtention d'une bourse d'études qui lui a permis de ne plus devoir travailler dans une pizzeria pendant les mois d'été pour financer sa formation. Par passion, Adnan donne parallèlement des cours de danse hip hop.

Toutefois, ce n'est pas un hasard si Adnan se lance dans la carrière d'enseignant. Il ne s'imagine pas travailler dans les secteurs commercial ou financier par exemple, car dit-il «dans l'économie, il n'y a pas d'humanité: il n'est question que de performances et de l'argent que tu rapportes, sinon tu n'es personne». Le métier d'enseignant, au contraire, lui permet de privilégier l'humain et non la performance en nouant des relations et en transmettant son savoir. Pour lui, il est important qu'un enfant ait envie d'aller à l'école et de faire quelque chose de sa vie. Pour cela, il a besoin d'être compris, soutenu et encouragé. Or, cela n'est pas toujours le cas, estime-t-il.

Bien qu'il ait lui-même souvent souffert de discriminations, Adnan considère qu'être un enfant de migrants comporte de nombreux avantages parmi lesquels il cite le bilinguisme. Depuis son enfance, l'allemand est sa langue de communication avec ses frères et sœurs comme avec ses amis, et ce, quelle que soit leur nationalité. L'albanais est exclusivement utilisé avec ses parents ou sa famille élargie. Cette capacité à parler deux langues lui a permis d'acquérir différentes techniques d'apprentissage, de connaître plusieurs cultures, de développer son esprit critique et de bénéficier d'une facilité d'adaptation à différents environnements. Pour lui, tout ceci a eu un impact positif évident sur son parcours scolaire et professionnel. Mais bien sûr, il y a également des inconvénients comme le fait que certaines personnes peuvent se montrer méfiantes envers lui ou qu'on lui ait refusé la naturalisation sous prétexte d'un manque d'intégration alors qu'il «enseigne pourtant aux enfants suisses leur langue, une langue qu'il connaît donc mieux qu'eux». Adnan réside en Suisse grâce à un permis C, un statut que ses parents n'ont d'ailleurs pas pu obtenir. Ils vivent depuis près de trente ans avec le permis B, renouvelé chaque année.

Depuis 2008, Adnan est enseignant primaire et suit actuellement une formation continue à la HEP de son canton pour pouvoir enseigner au degré secondaire. Avec le recul, comment qualifierait-il sa carrière? De «difficile, intensive, endurante, belle».

Commentaire

Peut-être même plus que les autres portraits, celui d'Adnan montre la forte influence du soutien d'un enseignant non seulement sur le parcours scolaire, mais aussi sur le parcours de vie. Le professeur de la classe à exigences élémentaires a témoigné une grande sympathie à Adnan et a fait preuve d'une confiance dont celui-ci avait besoin pour être encouragé à poursuivre ses efforts et faire face à de nombreuses situations de discrimination. Alors qu'il estime que tout le long de sa formation, il n'a pu «compter que sur lui-même», le soutien de cet enseignant, au-delà de l'année scolaire passée dans sa classe, a été déterminant pour la trajectoire de vie d'Adnan qui est en passe de devenir, à son tour, professeur d'école secondaire.

3.6 Marta: Mon père m'a toujours poussée à avoir un bon diplôme.

Marta Macedo				
Origines portugaises – Tägerwilen (TG)				
Ecole enfantine	Secondaire I	Apprentissage	Haute école	Enseignante
Ecole primaire	Exigences élevées	commercial	pédagogique	primaire

Marta Macedo est née en Suisse, de parents portugais arrivés comme saisonniers en 1977. A trois mois, elle est confiée à sa marraine au Portugal, car ses parents ne peuvent pas la garder avec eux de par leur statut en Suisse¹⁸. Lorsqu'elle a deux ans et demi, ses parents reçoivent une autorisation de séjour annuel (permis B). Ils peuvent donc la faire venir en Suisse ainsi que son frère de trois ans

¹⁸ Le permis de saisonnier impliquait de pouvoir travailler 9 mois en Suisse par an. Le permis de saisonnier a été aboli en 2002 avec l'entrée en vigueur des accords sur la libre circulation.

son aîné. Durant son enfance, Marta et sa famille vivent modestement. Ses parents travaillent dans une clinique, le père en cuisine et la mère dans l'intendance. Petite déjà, Marta adore lire. Elle dévore des livres en allemand surtout, la langue de son canton de résidence (Thurgovie). Cette passion pour les livres l'aide donc beaucoup à développer ses compétences en allemand et à enrichir son vocabulaire. Même si avec ses parents et les adultes de sa famille elle doit parler portugais, sa langue d'origine, l'allemand devient sa langue, celle qu'elle parle avec les jeunes de sa génération, ses cousins et son frère.

Après l'école enfantine, ses compétences en allemand lui permettent de suivre une scolarité primaire normale, sans devoir fréquenter des cours spéciaux pour enfants de migrants déjà mis en place dans les écoles primaires dans les années 1980. A ce propos, on lui a toujours dit «Du kannst es auch ohne!». En fait, elle est la «petite fille portugaise, sage et très intelligente», appréciée de tous ses enseignants.

Lorsqu'à la fin de la dernière année d'école primaire, les épreuves de sélection doivent répartir les élèves dans les différentes sections du degré secondaire I, son enseignante lui dit qu'elle a le potentiel pour entrer un jour au gymnase, mais que, pour cela, il faut qu'elle tienne bon et qu'elle soit déterminée. A l'époque, Marta ne sait pas ce qu'est une telle école, mais elle sent pourtant que les paroles de l'enseignante transmettent un message positif, que cela doit être un compliment. Ces propos encourageants et la foi que cette enseignante place en elle a des répercussions positives sur l'estime qu'elle a d'elle-même. Elle a aussi confiance en ses capacités. Marta est admise à l'école secondaire dans une section à exigences élevées.

Malgré de bons résultats, Marta opte, à la fin de la scolarité obligatoire, pour un apprentissage commercial. Puis elle travaille durant neuf ans en tant qu'employée de commerce, principalement dans une agence de voyages. Au fil du temps, elle réalise pourtant que son activité professionnelle ne lui correspond plus. Elle souhaite réorienter sa carrière et trouver un métier où elle puisse laisser une empreinte. Se décrivant comme idéaliste, Marta entend apporter une contribution plus personnelle à la société pour, en quelque sorte, améliorer le monde. Former les adultes de demain en devenant enseignante pour les enfants lui apparaît alors comme un travail fait pour elle. Afin qu'elle puisse réussir cette reconversion professionnelle, ses parents l'aide financièrement, leur manière à eux de la soutenir. Dès son plus jeune âge, ses parents, et en particulier son père, l'ont encouragée à aller le plus loin possible, sans jamais pour autant la contraindre à faire quoi que ce soit. Mais, de par une brève scolarité, limitée à quatre années d'école primaire, ses parents n'ont pas pu pas l'aider autrement qu'en la poussant à profiter des opportunités qu'eux-mêmes n'ont pas eues. Pour ses questions concernant les devoirs scolaires, elle a cependant pu compter sur son frère aîné et parfois également sur des camarades de classe.

A 24 ans, Marta entreprend une année passerelle pour accéder à la haute école pédagogique; elle conjugue en alternance travail et études. L'année suivante, elle commence sa formation d'enseignante primaire et obtient son diplôme trois ans plus tard. Durant ses études, elle prend conscience de l'évolution négative de l'image des migrants. Alors qu'enfant, elle n'a jamais souffert de discriminations, elle constate que les écoles d'aujourd'hui ont beaucoup plus besoin d'enseignants d'origines diverses pour tenir le rôle de médiateurs entre les Suisses et les étrangers et éviter la méconnaissance et les malentendus réciproques. Sensible à la thématique de la multiculturalité, tout comme l'est son père, Marta devient membre du Groupe de travail pour les questions relatives aux étrangers à Kreuzlingen.

Aujourd'hui, Marta Macedo enseigne dans une classe d'école primaire en Thurgovie; elle est également présidente du Groupe de travail pour les questions relatives aux étrangers de sa ville.

Commentaire

Le portrait de Marta met en lumière l'importance du capital social et de la socialisation linguistique. D'une part, plusieurs personnes l'ont soutenue: il y a ses parents qui l'ont encouragée moralement et financièrement, son frère aîné sur lequel elle a pu compter pour un appui scolaire et ses enseignants, en particulier sa maîtresse d'école primaire qui a cru en elle. D'autre part, la pratique d'un bilinguisme quotidien entre sa langue d'origine avec les adultes de sa famille et l'allemand avec ses cousins et son frère a eu un rôle positif sur ses compétences linguistiques. La pratique de l'allemand,

la langue de scolarisation, hors du cadre scolaire a sans aucun doute aussi contribué à ses bons résultats.

3.7 Conclusions

Ces six portraits ne font que donner un petit aperçu de la situation des jeunes d'origines modestes, parfois nés à l'étranger, qui sont parvenus à mener à bien un projet de formation à long terme.

Presque tous sont passés par deux formations pour atteindre leur niveau actuel, comme si les coups de frein ne pouvaient pas briser leur élan et comme si leur envie de réussir ne pouvait se satisfaire de la première opportunité: aller plus loin, changer de cap, corriger le tir par rapport à la formation initiale, acceptée pour certains faute de mieux. Ils sont prêts à parcourir un sentier long et sinueux pour atteindre le niveau à la hauteur de leur ambition et de leur farouche volonté d'affirmation personnelle. Ils reconnaissent l'appui reçu et se sentent redevables envers ces enseignants qui, de par leur soutien et leur confiance, leur ont donné des ailes, pour dépasser les obstacles, les tracasseries voire les brimades, qu'ils ont rencontré sur leur route.

Ce sont des «héros» ordinaires qui se situent aujourd'hui d'égal à égal («auf gleicher Augenhöhe») avec leurs contemporains, se positionnent comme des interlocuteurs sur un pied d'égalité («ebenbürtig») dans l'espace public de leur ville. Ils assument leur double appartenance sans la thématiser particulièrement, comme une réalité qui s'impose à tous, qui va tout simplement de soi. En préparant ce chapitre, nous avons récolté des dizaines de noms de jeunes au parcours proche de celui d'Adnan, de Sara, ou de Mirnes: ils témoignent ici de ces centaines de leurs camarades qui, comme eux, se sont silencieusement fait une place reconnue dans cette société.

Il est temps de prendre acte que l'accumulation de ces trajectoires individuelles acquiert désormais une signification collective pour ces groupes d'immigrés provenant des «pays lointains» à propos desquelles on n'arrête pas d'agiter le spectre d'une impossible intégration.

4 Modèles d'action

La mobilisation de divers acteurs, souvent privés, en vue de la promotion d'une haute qualification chez les enfants de migrants trouve son fondement dans deux types d'argumentation: celle qui fait appel aux valeurs humanistes et celle qui se base sur une vision de l'évolution à long terme des sociétés d'immigration et de leurs intérêts bien compris. Bien que ces deux motivations ne soient pas exclusives, tantôt c'est l'une, tantôt l'autre qui prévaut.

L'objectif de l'équité est le moteur de certains projets qui font appel à une forte composante de bénévolat. Ainsi, par exemple, la formule du gymnase privé zurichois Unterstrass «Wo Werte Schule machen» (cf. 4.1) synthétise la finalité qui mobilise les enseignants soucieux de vivre de manière crédible les valeurs évangéliques, de les transmettre de manière tout autant crédible¹⁹ et d'œuvrer pour une plus grande cohésion sociale dans une société ouverte et plurielle.

D'autres projets en revanche trouvent leur raison d'être dans la prise de conscience des évolutions à long terme et des intérêts bien compris des pays d'immigration. Certaines fondations notamment en Allemagne qui soutiennent des programmes ciblés sur les enfants de migrants expliquent leur engagement par la nécessité de contrecarrer tant soit peu l'«injuste» sélectivité sociale du système scolaire dont souffrent les enfants doués qui ne disposent pas des moyens financiers pour poursuivre leur formation. Elles soulignent également les lourdes implications à long terme d'une

¹⁹ Wie können evangelische Werte in einer pluralen und offenen Gesellschaft glaubhaft gelebt und weiter gegeben werden? Wie gelingt personales Lernen und die Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit gleichzeitig?

situation qui s'apparente au «gaspillage» au vu des changements démographiques du pays. Le manque de main-d'œuvre qualifiée va se faire sentir dans les années à venir entraînant une perte de richesse pour l'ensemble du pays si l'on néglige le potentiel de nombre de jeunes (Kiziak et al. 2011).

Parmi ceux dont la mobilisation se fonde sur une vision à long terme des besoins du pays, certains acteurs fondent leur engagement également par la nécessité de faire émerger une élite parmi les groupes minoritaires de la société, capable de représenter leurs intérêts et de les faire valoir dans la dynamique démocratique du pays.

Nous allons présenter quelques programmes menés en Suisse et dans d'autres pays européens qui visent à promouvoir la réussite scolaire des enfants de migrants. La liste ne prétend pas à l'exhaustivité, mais elle fournit un aperçu des efforts qui voient le plus souvent la société civile se mobiliser en faveur des enfants de migrants prometteurs.

4.1 ChagALL à Zurich

Le projet ChagALL est unique en Suisse à divers titres: explicitement destiné aux jeunes d'origine immigrée et à leurs familles, il soutient des jeunes qui font preuve de volonté et de capacité, afin de faciliter leur passage de la scolarité obligatoire à une école menant à une maturité. Le programme vise la formation secondaire supérieure la plus ambitieuse, s'appuie sur un engagement considérable des jeunes et des enseignants et il est suivi par des chercheurs en sciences de l'éducation de l'Université de Zurich. Le titre du projet est un acronyme pour «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn».

Des enseignants, proches du Gymnase Unterstrass (établissement scolaire protestant à Zurich), ont élaboré ce projet dans l'intention de permettre à des jeunes d'origine immigrée présentant un potentiel de poursuivre des études au-delà de l'école obligatoire. Le gymnase souhaite par là favoriser le succès des études post-obligatoires prestigieuses pour les jeunes doués à l'école, mais dépourvus de moyens financiers. Les élèves de 8^e et 9^e année, dont les parents sont nés à l'étranger, peuvent présenter leur dossier accompagné d'une lettre de recommandation d'un enseignant.

ChagALL offre aux jeunes qui ont rempli avec succès les conditions d'entrée dans le programme, une aide concrète comprenant des mesures de soutien personnalisées pendant leur temps libre afin qu'ils réussissent leur entrée dans une école menant à la maturité, qu'elle soit gymnasiale, professionnelle ou spécialisée. Le suivi intensif proposé est gratuit. Il se déroule chaque semaine, le mercredi après-midi et le samedi matin, pendant environ huit mois. Il vise à soutenir l'apprentissage des matières enseignées telles que les mathématiques, l'allemand et le français; et renforce, dans le même temps, les capacités du jeune à structurer son propre processus d'apprentissage et l'accompagne dans le développement de sa personnalité.

Ce modèle d'intervention s'avère payant, car deux tiers des jeunes suivis parviennent à leur but et à se maintenir dans leur voie d'études une année après la fin du programme lui-même. Une évaluation d'impact sommative et de processus de type formatif (Moser et Berger 2011) rend systématiquement compte des modalités d'intervention ainsi que des succès atteints.

En 2011/2012 le programme ChagALL soutient, pour la quatrième année consécutive, douze jeunes de onze nationalités différentes. La participation au programme est gratuite pour les élèves; en revanche, le Gymnase Unterstrass est soutenu financièrement pour cette activité par des donateurs et des fondations (Arcas, Mercator Schweiz, AVINA, Jacobs, Wegweiser). Alors que la mobilisation d'institutions privées est une pratique courante en Allemagne, par exemple, elle est tout à fait exceptionnelle en Suisse.

Ce projet se caractérise par une volonté de garantir l'égalité des chances. En ouvrant cette possibilité d'accès aux jeunes désireux de suivre des études gymnasiales ou de se réaliser au travers d'une maturité professionnelle, le programme ChagALL donne un exemple local de mobilisation de la société civile pour soutenir des jeunes d'origine immigrée.

Pour en savoir plus:

<http://www.unterstrass.edu/innovation/05.02.2012>

http://www.unterstrass.edu/presse/erfolgreiches_foerderprogramm_fuer_migranten_chagall/

<http://www.videoportal.sf.tv/video?id=63f1cbc5-b50a-49dd-aaf3-057d091b3d91>

4.2 «beraber» à Bâle

En 2000, divers jeunes étudiants de l'Université de Bâle, d'origine turque principalement, se sont réunis en association pour concevoir et mener à bien le projet «beraber». Mettant à contribution leur récente expérience d'élèves brillants, ils ont proposé une action de mentorat en faveur d'autres enfants et jeunes d'origine immigrée afin de les aider à surmonter les passages difficiles dans le parcours scolaire et de promouvoir leur intégration via le succès scolaire. En reflet de cette perspective, la dénomination du projet signifie «ensemble» en turc.

En 2012, 117 étudiants d'origine immigrée et suisse accompagnent 137 enfants et adolescents en leur fournissant un soutien personnalisé et un appui scolaire. Le soutien renforce l'estime de soi des jeunes et offre aux parents immigrés la possibilité de rencontrer des interlocuteurs crédibles et proches d'eux, susceptibles de les épauler dans leur tâche de support et d'orientation de leur enfant dans l'école suisse. Les étudiants-enseignants sont rémunérés pour les cours donnés aux élèves et la coordination du programme, mais travaillent bénévolement pour toutes les autres tâches associées à la bonne conduite du programme. La coordination du projet est soutenue financièrement par la Fondation Christoph Merian et l'association GGG Basel, ainsi que par le Département de l'instruction publique du canton de Bâle-Ville et de la Fachstelle Integration.

Ce projet d'étudiants en place depuis plus de 10 ans est une véritable gageure. De nombreux prix sont, de plus, venus conforter les jeunes dans leur démarche d'engagement social: prix de l'intégration de la ville de Bâle, l'Orange Award décerné d'entente avec l'Unicef, la nomination de la Hochschule für Soziale Arbeit de Lucerne, la distinction «Schappo» du canton de Bâle-Ville. Autant de conditions qui ont favorisé son développement et son implantation dans d'autres villes. Il existe depuis 2006 à Zurich et depuis 2008 à Berne.

Les étudiants de l'Université et de l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich ont repris ce modèle: animé par un fort sens des responsabilités envers leurs «frères cadets»; les étudiants d'origine immigrée font donc preuve d'un engagement solide afin de concrétiser la perspective de l'égalité des chances.

A Berne, les étudiants ont pu compter sur un large appui des autorités, des services sociaux scolaires et d'autres sponsors pour recruter quelque quarante enseignants d'origine immigrée. Le prix de la ville de Berne a valu la reconnaissance publique d'une action qui témoigne, tant des enfants de migrants que de la société d'immigration, de la volonté de contribuer au bien commun. «beraber» constitue un bel exemple d'engagement de la société civile qui, pour qu'il soit durable et efficace, ne va cependant pas sans appui des institutions.

Pour en savoir plus:

<http://www.beraber.ch/de/beraber-basel/> (beraber à Bâle)

<http://www.drs.ch/www/de/drs/nachrichten/regional/bern-freiburg-wallis/210835.unterrichten-fuer-eine-bessere-integration.html>

4.3 Moroccan Coaching Project à La Haye

Entamé en 1999 à La Haye, le projet de coaching marocain est l'un des premiers projets de mentoring aux Pays-Bas; il demeure l'un des rares projets de mentoring ancrés dans les structures scolaires.

Confrontées au cas de nombreux jeunes marocains en difficulté scolaire, trois écoles se sont dotées chacune d'une bonne dizaine de coaches d'origine marocaine. Les mentors, partageant la même origine que les jeunes et âgés de seulement quelques années de plus qu'eux, sont des personnes de confiance pour les jeunes. Ils trouvent un soutien pour leur action dans la figure nouvellement créée du coordinateur: cette personne remplit aussi un rôle de médiateur entre l'école, les enseignants et les mentors (coaches).

L'école s'enrichit par là de deux figures, les mentors et le coordinateur, qui peuvent intervenir pour désamorcer les tensions avec les jeunes en difficulté. Les coaches sont considérés comme des interlocuteurs légitimes par le conseil de l'école. Les enseignants trouvent également dans le coordinateur un collègue qui, grâce à ses contacts avec les coaches, est capable de les épauler.

Le rapport d'évaluation du projet met en avant le succès obtenu en termes de réduction du nombre de drop-outs (seuls 5 drop-outs sur les 118 jeunes ayant participé au projet au cours des 5 ans) (Crul et Kraal 2004) ainsi que des jeunes sans formation post-obligatoire. Grâce à ce dispositif, les écoles sont parvenues à établir un contact avec des jeunes qu'il avait été impossible d'atteindre auparavant. Les retombées positives se concrétisent dans la capacité d'un accès différencié aux jeunes en difficulté, de contenir l'impact négatif des *peer-groups* et d'agir efficacement contre les stéréotypes au sein du corps enseignant. En revanche, le projet des coaches rencontre une limite puisque ces mentors ne sont pas des éducateurs de rue, capables de travailler avec des jeunes en grave difficulté sociale, victimes de négligence, auteurs ou victimes de violence.

En somme, selon le rapport d'évaluation, les coûts financiers inhérents à l'engagement des coordinateurs sont inférieurs aux gains obtenus en termes de diminution des tensions, réduction des situations d'échec et amélioration du climat au sein de l'école (Neumann et Schneider 2011). L'expérience de La Haye, financée par les autorités communales, s'est diffusée dans d'autres villes néerlandaises.

Pour en savoir plus:

http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1552.asp#Best_Practices

<http://www.onderwijsraad.nl/actueel/lustrum/l-factor/projecten/begeleiding/19-marokkaans-coachingproject/item2710>

4.4 Cosmicus – Stichting Witte Tulp aux Pays-Bas

L'association Cosmicus est l'une des plus grandes associations d'étudiants d'origine immigrée, présente dans toutes les villes universitaires des Pays-Bas (Crul 2007b). Cosmicus représente une organisation nationale qui encourage la formation, le développement et la carrière d'étudiants et de jeunes universitaires grâce à des projets et activités de type éducatif, culturel et scientifique.

Le constat que des jeunes d'origine immigrée ayant les mêmes qualifications scolaires sont plus souvent orientés vers les filières à exigences élémentaires du secondaire I que les jeunes autochtones («discrimination éducative») a poussé l'association à monter en 1997 une structure d'aide aux devoirs des jeunes défavorisés, essentiellement d'origine turque.

Des chercheurs ont montré l'importance du rang des enfants dans la fratrie pour la réussite scolaire: les aînés, même nés dans le pays d'immigration, présentent des écarts plus importants par rapport aux autochtones que les cadets. Ceux-ci en effet bénéficient des connaissances des aînés qui, forts de leur expérience, parviennent à compenser les faibles capacités des parents migrants à s'orienter

dans le système scolaire local et à soutenir efficacement leurs jeunes frères et sœurs. Par leur engagement en faveur des cadets, les aînés ont un rôle de modèles pour les plus jeunes Crul 2002a).

De ce constat naît l'idée de développer un programme de mentoring intitulé «Tulipe Blanche»²⁰. Aujourd'hui, ce programme s'adresse aux jeunes de 7 à 17 ans de toute origine (Stichting Witte Tulp 2011). Impliquant parents et enseignants ainsi que plus de 150 bénévoles (dont un nombre important de jeunes ayant participé au projet comme mentés et revenant pour assurer une fonction de mentor), la Tulipe blanche offre un accompagnement scolaire intensif à plus de 600 jeunes, dont une majorité d'origine turque.

Outre le fait que le mentoring est pris en charge par des jeunes d'origine semblable aux adolescents suivis dans le projet, la fondation soutient des activités de loisirs éducatifs dans le cadre de clubs dont le but est de permettre aux adolescents de découvrir leurs talents et leurs intérêts. Les clubs ont des thématiques très diversifiées: club de science, club de média, club d'art et de culture, club de robotique, club d'échecs. Le projet a reçu en 2004 le prix de la princesse Máxima des Pays-Bas, en reconnaissance de sa contribution à la société néerlandaise.

Pour en savoir plus:

<http://www.cosmicus.nl/>

<http://larevue2analck.over-blog.com/article-cosmicus-college-un-exemple-de-discrimination-positive-aux-pays-bas-90013088.html> (film en français sur Cosmicus)

<http://www.stichtingwittetulp.nl/>

<http://www.academicwebpages.com/preview/pathways/models/wittetulpe.html>

4.5 Verikom: de «Kendi» à «Jeunes exemples / Junge Vorbilder» à Hambourg

S'inspirant du modèle néerlandais de «student mentoring» et l'adaptant à la situation de Hambourg, le Verikom²¹ mène, entre 2004 et 2005-2006, le projet pilote «Kendi» – un mot turc signifiant «soi-même» – dont le but est de faciliter le passage des jeunes, principalement d'origine turque²², de l'école obligatoire au secondaire II.

Kendi s'adresse à quelque 30 élèves d'origine immigrée fréquentant la dernière ou avant-dernière classe de la scolarité obligatoire, ainsi qu'à leurs parents. Le projet entend améliorer le niveau d'information et promouvoir leurs capacités d'auto-organisation et d'interaction avec les écoles. Les acteurs du projet sont une vingtaine de jeunes mentors âgés de 19 à 24 ans, afin que l'écart d'âge avec les mentés soit significatif, mais pas trop grand, et partageant les mêmes origines. Ils ont obtenu la maturité ou fréquentent une formation tertiaire et ils ont suivi une formation ad hoc pour mener à bien leur tâche de mentors.

Les élèves reçoivent trois heures hebdomadaires d'appui scolaire financées par les parents et la ville de Hambourg. En plus de cet apport cognitif, les mentors s'emploient à développer les capacités d'études des jeunes et à renforcer leur confiance en eux-mêmes. Les parents peuvent participer à des rencontres avec d'autres parents pour échanger entre eux des expériences et discuter de diverses questions concernant l'école et leur quartier, ainsi que pour recevoir des informations ciblées sur les possibilités et les alternatives de formation pour leurs enfants.

Le projet pilote implique les associations et les écoles des quartiers concernés, l'Université de Hambourg, la haute école pédagogique locale ainsi que l'association des entrepreneurs turcs. Il bénéficie

²⁰ Le programme a été créé par des étudiants universitaires d'origine turque. Le nom renvoie au fait que la tulipe est une fleur emblématique aussi bien pour les Pays-Bas – où elle symbolise l'activité floricultrice – que pour la Turquie, d'où le nom et la fleur sont originaires.

²¹ Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V., <http://www.verikom.de/>

²² <http://verikom.de/kendi.htm>

du soutien financier de la Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. et de la Fondation Preuschhof.

Le succès du projet pilote Kendi pousse Verikom à étendre l'expérience à plusieurs écoles et quartiers pour inclure également des mentors russes, arabes, polonais et afghans. Le projet «Jeunes exemples / Junge Vorbilder» démarre en 2007. Reprenant le concept et les modalités de fonctionnement de Kendi, ce projet met donc l'accent sur trois dimensions de soutien: accompagnement social et émotionnel, *tutoring* pour des matières spécifiques et orientation quant à la carrière scolaire et aux perspectives professionnelles (Akpınar et Değirmenci 2011).

On relèvera que si les mentors, de par leur position de «grands frères» ou «grandes sœurs», exercent principalement leur action à l'égard des jeunes, ils ont aussi un rôle important à l'égard des parents immigrés auxquels ils ont un accès privilégié en raison de leurs compétences dans la langue d'origine et dans leur compréhension profonde du background des migrants de la première génération. Ils agissent donc comme médiateurs culturels en même temps que pourvoyeurs d'informations. Cette double action facilite la construction d'une convergence entre parents et enfants immigrés sur le projet de formation du jeune. Portes attribue à ce parallélisme un impact positif pour la dynamique familiale, non seulement dans le processus d'acculturation à la société de résidence, mais également pour les parcours de mobilité (Portes et Rumbaut 2001).

Le projet montre son efficacité dans la mesure où les mentés obtiennent de meilleures notes scolaires et le climat dans la classe s'améliore, permettant de mieux faire mieux émerger le potentiel des élèves. De plus, les parents s'impliquent davantage dans la formation de leurs enfants et ils sont plus fiers de leur succès.

Les mentors sont également un groupe cible pour le projet. En effet, l'opportunité d'exercer diverses fonctions dans le projet, que ce soit comme formateur de mentor ou responsables régionaux ou coordinateurs, leur offre la possibilité de développer leurs compétences et d'accroître leur estime de soi. Dans la mesure où le projet a été «pris en main» par les mentors eux-mêmes, il est devenu un outil et un lieu d'empowerment pour des jeunes issus de la migration au parcours scolaire exemplaire. A ce jour, quelque 180 mentors ont suivi la formation et œuvré dans le cadre du projet.

Le projet Junge Vorbilder a reçu des nombreux prix: en 2008 par la Fondation Körber; en 2010 le Hidden Movers Award décerné par la Fondation Deloitte; en 2011-12 il est reconnu parmi les 52 projets les plus innovateurs en matière de formation de la part du Ministère fédéral allemand pour la formation et la recherche et reçoit le prix de la Fondation Vodafone²³.

Pour en savoir plus:

http://www.verikom.de/junge_vorbilder/mentoring.html

http://www.verikom.de/junge_vorbilder/documents/Tagungsdoku_verikom.pdf

http://www.verikom.de/junge_vorbilder/mentoring.html (Clip)

4.6 MigraMENTOR: Enseignants avec un background migratoire à Hambourg

Dans certains quartiers de Hambourg, la proportion d'élèves d'origine immigrée dépasse 30% et monte jusqu'à presque 100%. Face à ces jeunes, les enseignants ayant également connu un parcours migratoire ne sont pas plus de 5%. C'est de ce constat que naît l'action en faveur de la promotion de la carrière d'enseignant auprès des jeunes ayant suivi avec succès l'école du pays

²³Le projet est soutenu par la Fondation Robert Bosch, la Diakonie de Hambourg, la Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch, la Fondation Preuschhof, la Fondation Körber et le Transatlantischer Ideenwettbewerb USable, ainsi que par l'Union européenne, le Fonds social européen, le Ministère fédéral allemand pour la famille, les seniors, les femmes et les jeunes et, last but not least, la Ville de Hambourg.

d'accueil. Elle est soutenue par la fondation ZEIT, Ebelin und Gerd Bucerius de Hambourg et par le Ministère fédéral allemand de la formation et de la recherche.

Ces enseignants savent, du fait de leur expérience, ce que signifie grandir dans une famille immigrée; ils connaissent les avantages et les difficultés que cela comporte. Ils sont à même d'accompagner les élèves dans leur parcours, de les motiver pour s'investir dans le travail scolaire et de leur montrer qu'il est possible de réussir à l'école. En outre, ils jouent le rôle de «constructeurs de ponts» entre les familles et l'école ainsi qu'entre groupes d'origine diverse.

Le programme s'adresse à des personnes qui s'interrogent quant à une possible activité professionnelle d'enseignant et cherchent à s'orienter quant aux exigences et aux opportunités de ce métier, et qui se demandent quelles sont leurs aptitudes à mener à bien une formation d'enseignant. Le programme consiste essentiellement en un séminaire de quatre jours comprenant des conférences scientifiques, des informations concernant le choix des matières à enseigner, du travail en groupe, des conseils individualisés en vue d'une formation d'enseignant, des rencontres avec des chercheurs en sciences de l'éducation, des enseignants et des responsables d'établissements scolaires ainsi que des stages d'observation dans les écoles et les universités. Les personnes intéressées reçoivent également une information précise sur les possibilités d'obtenir des bourses d'études ou d'autres soutiens destinés expressément aux enfants de migrants de la part notamment de fondations privées.

Des actions dans le même sens ont aussi été développées à Berlin. Dans cette ville, le projet MigraMENTOR a pu bénéficier du soutien des prestigieuses universités Humboldt et de la Freie Universität, ainsi que de la Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, le ministère berlinois de la formation, qui exerce une fonction de surveillance. Le projet mobilise des ressources du Fonds social européen et d'une contribution analogue des deux universités. Grâce à l'appui des fondations Hertie et ZEIT, la Freie Universität a proposé, pour la première fois en 2011, des séminaires à une trentaine d'étudiants berlinois ayant un background migratoire, afin de les orienter au sujet de la profession d'enseignant. En outre, le programme comporte un soutien pédagogique dans certaines matières telles que les sciences sociales, la linguistique et les sciences naturelles pour ceux qui accomplissent des études pédagogiques (Lehramtstudierende – teacher training courses).

L'Université Humboldt s'efforce, quant à elle, de recruter davantage d'étudiants avec un background migratoire dans les matières mathématiques, ingénierie, sciences naturelles et technique. Elle mène une intense activité de promotion dans les écoles du secondaire II de Berlin (concours et stages pour les élèves) en vue d'encourager les jeunes à embrasser la profession d'enseignant. Elle offre, en outre, des passerelles pour faciliter la transition entre le degré secondaire II et l'université et mène un programme de multiplicateurs pour enseignants et élèves.

Le Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie a également développé un programme dans ce sens²⁴.

Pour en savoir plus:

<http://li.hamburg.de/netzwerk/> (clip)

<http://www.migramentor.de/>

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/lehrkrmighigru_handlungsempf.pdf?__blob=publicationFile

²⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (éd.) (2007): Handlungskonzept «Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte». Düsseldorf

4.7 Le programme START

«Hast Du einen Migrationshintergrund, bist gesellschaftlich engagiert und bringst gute schulische Leistungen mit?» C'est ainsi que le programme START invite des jeunes d'origine immigrée à se porter candidats pour une bourse d'études proposée par la Hertie Stiftung via sa société affiliée, la START Stiftung.

En Allemagne, les fondations, généralement privées, qui offrent des bourses d'études à des étudiants et des doctorants²⁵ sont nombreuses. START reprend à son compte le concept de ces programmes, mais s'en différencie par le fait qu'il s'adresse exclusivement aux jeunes d'origine immigrée²⁶. Il soutient le jeune au cours de sa préparation à la maturité ou de toute autre formation qui lui ouvre l'accès au degré tertiaire.

Ce concept innovateur, y compris dans le contexte allemand, a été mis en pratique depuis 2002 et implique aujourd'hui une centaine de partenaires: fondations, entreprises, associations et individus, aux côtés de ministères et de municipalités dans 14 Länder. Actuellement, les boursiers START sont environ 500. START a gagné en légitimité²⁷ et en notoriété dans la société allemande. Dans son discours à l'occasion du XX^e anniversaire de la réunification, s'exprimant à propos du livre controversé de Thilo Sarrazin, l'ancien président allemand Wulff a répondu indirectement à une lettre ouverte des boursiers START parue dans «Die Welt»²⁸. Aujourd'hui, ce programme est également appliqué en Autriche, notamment à Vienne, Salzbourg et dans le Vorarlberg.

Selon les promoteurs de cette initiative, son succès est dû à l'écho profond de son message: les enfants de migrants ne sont pas une charge, mais ils constituent, en tant que citoyens, un potentiel, la formation étant le meilleur vecteur d'intégration. Manifestement ce message a incité divers groupes de la société allemande à mener une coopération fructueuse.

Le principe du mentoring à la base du projet START pour faciliter l'accès aux formations supérieures des jeunes méritants d'origine immigrée peut trouver son application également à d'autres niveaux. Les boursiers START sont impliqués dans la collaboration avec une autre fondation, Siemens, qui s'engage en faveur de l'acquisition de compétences linguistiques par les enfants d'immigrés de l'âge préscolaire (selon une méthode appelée «Kikus»). Il s'agit en quelque sorte d'un modèle de multiplicateurs du mentoring. A partir de la 10^e année scolaire, les élèves d'origine immigrée parrainent des enfants en crèche ou en école enfantine. Pendant un an, ils suivent et soutiennent les petits dans leurs efforts d'apprentissage de l'allemand selon la méthode «Kikus». Ils assurent également la liaison entre les familles immigrées et l'institution.

Pour en savoir plus:

<http://www.start-stiftung.de/>

www.start-stipendium.at

4.8 Un pont entre ZEP et «grandes écoles»

En France, l'intervention qui symbolise le mieux l'effort de parier sur les jeunes méritants d'origine immigrée est celle de la «filière ZEP». Les ZEP sont des «zones d'éducation prioritaire» où se concentrent des publics défavorisés qui n'ont guère de chances d'accéder à des formations tertiaires ambitieuses.

Prenant acte du faible renouvellement social des élites sorties de leurs rangs, les institutions de formation supérieure, notamment le prestigieux Institut d'Etudes politiques de Paris, ont créé, en 2001,

²⁵ Parmi les mieux connues, on citera la Studienstiftung des Deutschen Volkes ou encore les fondations proches des partis politiques (Konrad-Adenauer-, Friedrich-Ebert-, Friedrich-Naumann-, Heinrich-Böll-Stiftung usw.).

²⁶ Peut participer au programme START un jeune qui est né à l'étranger ou dont l'un des parents est né à l'étranger.

²⁷ Le projet a reçu divers prix, notamment du Président fédéral et du Ministre-président du Land de Hesse.

²⁸ http://www.start-stiftung.de/uploads/files/405_619START-Newsletter_Juli_2011.pdf

des conventions d'éducation prioritaire (CEP) qui permettent à des lycéens en ZEP d'avoir une voie d'accès spécifique pour entrer à «Sciences-Po».

La formation dans les «grandes écoles» d'élites compétentes et triées en fonction de leur mérite est une tradition républicaine en France, qui concrétise le principe d'égalité. Si ce programme a initialement été contesté, car il introduisait la «*discrimination positive*» pratiquée aux Etats-Unis, il est aujourd'hui entré dans les mœurs. Depuis, quasiment toutes les grandes écoles, ont aussi mis en place des dispositifs de diversité sociale²⁹.

Il est difficilement concevable en France de proposer un programme ciblé sur les enfants de migrants, car ces jeunes sont des citoyens français en vertu du *ius soli* et le principe d'égalité interdit tout ciblage «ethnique». Ainsi ces projets sont formulés comme visant un public défavorisé, défini territorialement, parmi lequel on compte bien évidemment beaucoup d'enfants de migrants. L'autre caractéristique des divers dispositifs français est le fait qu'ils émanent d'institutions de formation supérieure, même si leur mise en œuvre passe par une mobilisation citoyenne des professeurs et des étudiants.

Ces programmes consistent en un travail de *tutoring* de la part des enseignants des lycées d'entente avec les professeurs des grandes écoles. Cet investissement spécifique permet aux jeunes de passer l'examen d'entrée aux grandes écoles.

Dix ans après la création des CEP, les initiateurs du programme tirent un bilan plutôt positif³⁰: les 850 étudiants recrutés par cette voie particulière sont à plus de deux tiers issus de milieux socialement défavorisés. Le recrutement via le concours aboutit en revanche à des effectifs issus de milieux favorisés dans quatre cas sur cinq. Le taux de boursiers a bondi de 6% en 2000 à 26% en 2011, relève le directeur de Sciences Po. L'objectif de la démocratisation des élites est loin d'être atteint, mais «les conventions d'éducation prioritaire ont apporté un bol d'air frais à l'école, avec des étudiants venus d'au-delà du périphérique»³¹.

4.9 Considérations autour des modèles d'action

Les divers modèles présentés ne couvrent de loin pas la gamme des interventions qui soutiennent la carrière scolaire des enfants de migrants. Ils ont cependant tous en commun l'objectif de hisser ces jeunes aux échelons élevés de la formation post-obligatoire. Le but, plus ou moins explicite selon les cas, est d'encourager la formation d'un groupe professionnellement avancé, capable de se poser en interlocuteur sur pied d'égalité avec les membres de la société de résidence.

Un élément caractéristique de ces expériences est qu'elles tablent sur l'engagement des jeunes d'origine immigrée eux-mêmes qui, ayant profité de ces offres de monitoring, sont motivés à leur tour pour se positionner en acteur de l'avancement scolaire de leurs cadets. Compter sur l'engagement des migrants et de leurs collectivités organisées ne revient pas cependant à les laisser se débrouiller seuls avec, comme corollaire, le constat désenchanté du caractère éphémère du bénévolat. Dans ces projets, à la bonne volonté des uns fait écho la mobilisation de la société civile, notamment des fondations privées (et, parfois, des instances publiques locales). Celles-ci soutiennent l'organisation, financent les formations des mentors, complètent les écolages là où cela est nécessaire, offrant par

²⁹ L'Ecole polytechnique a ainsi créé l'Association Tremplin (<http://www.association-tremplin.org/>). L'Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) a mis en place le dispositif nommé «Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi?» (<http://egalite-des-chances.essec.edu/>). Les étudiants des trois Grandes Ecoles de Lyon ont créé l'association ASTUCE-Lycéens: l'Association des Tuteurs pour la Culture et l'Epanouissement des Lycéens (<http://astucelyceens.com/>; http://www.ens-lyon.eu/ASTUCE/0/fiche_associationetudiant/&RH=ASSOCIATIONETUDIANT). L'école des Mines et l'école vétérinaire Oniris se sont associées pour créer BRIO, programme de tutorat travaillant avec plus de 120 lycéens en 2010 (<http://www.brio-nantes.org/>). La Conférence des grandes écoles a créé un groupe Ouverture sociale afin de mutualiser les bonnes pratiques et de dupliquer le tutorat étudiant dans toutes les grandes écoles souhaitant développer un tel dispositif.

³⁰ http://www.sciencespo.fr/sites/default/files/CEP_Etude_VTiberj_final.pdf

³¹ <http://www.liberation.fr/societe/01012358366-sciences-po-c-est-encore-loin-le-periph>.

là les conditions indispensables pour rendre digne de soutien et efficace l'engagement à moyen terme.

Au terme de sa toute récente analyse de l'intégration des enfants de migrants en Suisse (Liebig et al. 2012), l'OCDE en vient à recommander une action renouvelée dans le domaine consistant à renforcer les offres passerelles et le mentorat pour les migrants qualifiés. Il semble en effet nécessaire de soutenir les efforts individuels des jeunes afin de contribuer à l'éclosion d'un groupe d'élite parmi les enfants de migrants susceptibles d'œuvrer à l'intégration sociale de leur collectivité d'origine ainsi qu'à la cohésion de la société dans laquelle ils vivent.

5 Conclusions générales

Dans cette brève étude, nous avons pris le parti de singulariser la situation des enfants de migrants. Il faut cependant souligner avec force les similitudes de la condition des enfants de migrants avec celle des jeunes «autochtones» issus de milieux modestes. Des mesures visant les élèves issus de milieux défavorisés, ciblées sur la dimension sociale, constituent sans aucun doute une réponse adéquate aux défis posés par l'intégration des couches défavorisées dans la société. Toutefois, la déterminante socio-économique ne rend pas complètement compte de toute la variabilité des résultats scolaires entre jeunes issus de la migration et jeunes autochtones. Ce constat empirique rend indispensable l'adoption de mesures axées sur ce public particulier, en vue d'atteindre une plus grande équité (OECD Migrant Education Policy Review Team 2010). La question linguistique est assurément d'importance capitale: le développement de la prise en charge préscolaire va justement dans cette direction bien qu'il n'épuise pas le champ des interventions possibles.

On mentionnera ici, en guise de conclusion, seules quelques pistes d'action à ce niveau. L'analyse de la littérature indique le domaine du capital social comme un terrain sur lequel il faut investir. Divers organes internes à la CDIP ont, d'ores et déjà, mené une réflexion approfondie sur la question de la communication entre école/lieu de formation et parents migrants, faisant par là preuve de sensibilité pour cet aspect.

Mais, au regard du rôle important qu'ont inmanquablement joué des enseignants dans les parcours de réussite des jeunes interrogés, au regard de l'importance attribuée aux figures positives par ces jeunes à la recherche de repères, un développement s'impose en direction de cette figure professionnelle. Ce développement pourrait mettre à contribution la diversification interne des collectivités immigrées, au sein desquelles l'on voit émerger de plus en plus de jeunes qui ont réussi leur parcours de formation. Les modalités de cet investissement pourraient aller des interventions structurées et soutenues de mentoring dans les filières de formation post-obligatoire au recrutement ciblé et accru des jeunes issus de la migration pour le métier d'enseignant, car ils sont particulièrement sensibilisés à ce rôle de médiateur culturel envers les parents et de soutien professionnel et social des jeunes.

6 Bibliographie

- Akpınar, Deniz et Arzu Değirmenci (2011). «Es ist beschämend wie oft in unserem Bildungswesen die Herkunft eines Menschen seine Zukunft belastet. Mentoring mit Migrationshintergrund – das Projekt „Junge Vorbilder“ bei verikom in Hamburg», in Neumann, Ursula et Jens Schneider (éd.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 245-252.
- Alba, Richard (2005). «Bright vs blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States.» *Ethnic and Racial Studies*, 28(1): 20-49.
- Alba, Richard et Victor Nee (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baum, Sandy et Stella M. Flores (2011). «Higher education and children in immigrant families.» *The future of children* 21(1): 171-193.
- Bayham, Lindsay (2008). *Second generation, not second class: how role models can help second-generation muslim youth form positive hybrid identities*. [Durham]: Duke University: School for international training.
- Berry, John W. (1992). «Acculturation and Adaptation in a New Society.» *International Migration*, 30: 69-85.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (2003). "Secondas – Secondos": le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zurich: Seismo.
- Borjas, George J. (2000). «The Economic Progress of Immigrants», in Borjas, George J. (éd.), *Issues in the Economics of Immigration*. University of Chicago Press: 15-49.
- Bourdieu, Pierre (1979). «Les trois états du capital culturel.» *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(novembre): 3-6.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boyd, Monica et Elizabeth M. Grieco (1998). «Triumphant Transitions: Socioeconomic Achievements of the Second Generation in Canada.» *International Migration Review*, 32(4): 853-876.
- Coleman, James (1988). «Social Capital in the Creation of Human Capital.» *American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- Crul, Maurice (2000a). «Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands», in Vermeulen, Hans et Joel Perlman (éd.), *Immigrants, schooling and social mobility. Does culture make a difference?* London: McMillan.
- Crul, Maurice (2000b). *De Sleutel tot Success*. Amsterdam Het Spinhuis.
- Crul, Maurice (2002a). «Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands.» *International Journal for the Advancement of Counselling* 24: 275-287.
- Crul, Maurice (2002b). «Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands.» *International journal for the advancement of counselling*, 24: 275-287.
- Crul, Maurice (2007a). «Pathways to Success for the Second Generation in Europe.» *Migration information source*, April. [En ligne]
<http://www.migrationsinformation.org/Feature/display.dfm?ed=592>
- Crul, Maurice (2007b). «Student mentoring among migrant youth. A promising instrument.» International Conference "Education, diversity and excellence", Upplands Väsby, 26-28 January 2007.
- Crul, Maurice et Karen Kraal (2004). *Evaluatie Landelijk Ondersteuningsprogramma mentoring*. Amsterdam: IMES.

- Crul, Maurice et Jens Schneider (2010). «Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities.» *Ethnic and Racial Studies*, 28(4): 1-20.
- Crul, Maurice et Jens Schneider, éd. (2012 [à paraître]). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, Maurice et Hans Vermeulen (2003). «The Second Generation in Europe. Introduction to the special issue.» *International Migration Review*, 37(4): 965-986.
- Cyrułnik, Boris et Philippe Duval (2006). *Psychanalyse et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Diversity & Democracy (2010). *The Borders of Opportunity: Immigration and Higher Education*. Association of American Colleges and Universities.
- Entorf, Horst et Nicoleta Minoiu (2005). «What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration.» *German Economic Review*, 6(3): 355-376.
- Felouzis, Georges, Samuel Charmillot et Barbara Fouquet-Chauprade (2009). «Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête PISA 2003.» *Unige, Ggape, Working Paper, octobre 2009*.
- Fernández-Kelly, Patricia (2008). «The Back Pocket Map: Social Class and Cultural Capital as Transferable Assets in the Advancement of Second-Generation Immigrants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 116-137.
- Fibbi, Rosita et Denise Efonayi-Mäder (2008). «Questions d'éducation dans les familles migrantes», in COFF (éd.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 48-67.
- Fibbi, Rosita et Mathias Lerch (2007). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et outcomes sociaux*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Fibbi, Rosita, Mathias Lerch et Philippe Wanner (2005). «Processus de naturalisation et caractéristiques socio-économiques des jeunes issus de la migration», in OFS (éd.), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisés et deuxième génération*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique: 57ss.
- Fibbi, Rosita et Valeria Mellone (2010). *Jeunes en transition de l'école à la formation professionnelle: quelle participation pour les parents?* Berne: CDIP.
- Fibbi, Rosita et al. (2010). *Second generation of Turkish and former Yugoslavian Descent in Zurich and Basel*. TIES country report. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Fulgini, Andrew J. (1997). «The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior.» *Child Development*, 68(2): 351-363.
- Gakuba, Théogène Octave (2004). «L'école: facteur de résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse.» *Education en débats*, 2: 67-87.
- Gehlken, Malaika et al. (2006). *Schulerforg – aber weshalb? Vier tamilische Jugendliche berichten über ihre Schulzeit in der Schweiz*. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des Projektstudiums Immigrantenkinder. Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Häfeli, Kurt et Claudia Schellenberg (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Hao, Lingxin et Suet-Ling Pong (2008). «The Role of School in the Upward Mobility of Disadvantaged Immigrants' Children.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 62-89.
- Hassini, Mohamed (1997). *L'école: une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris: L'Harmattan.

- Heath, Anthony F., Catherine Rethon et Elina Kilpi (2008). «The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment.» *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- Heller, Kurt A. (1997). «Individuelle Bedingungen der Schulleistung: Literaturüberblick», in Weinert, F.E. et A. Helmke (éd.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz/PVU: 183-201.
- Hermans, Philip (1995). «Moroccan immigrants and school success.» *International Journal of Education*, 23(1): 33-44.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi et Barbara E. Stalder (2006a), «Does the Swiss VET System encourage inequity?» Texte présenté à la conférence: *Vocationalisation of Education: how, where, when, why and in what sense does it matter?*, le Marseilles.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi et Barbara E. Stalder (2006b). «Does the Swiss VET System encourage inequity?» *European Research Network on Transitions in Youth. Marseille, Sept.7-9 2006*.
- Hupka, Sandra et Barbara Stalder (2004). «Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II.», dans: Conférence suisse des déléguées de l'égalité (éd.), *Le genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation: pistes et tendances*. Zurich: Buchs: 87-102.
- IRDP (2010). Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes. Enseignement primaire, secondaire premier cycle, Suisse Romande. Tableaux comparatifs: Année scolaire 2010-2011. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Kao, Grace (1999). «Psychological well-being and educational achievement among immigrant youth», in Hernandez, Donald J. (éd.), *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance*. The National Academies Press: 410-477.
- Kao, Grace (2004). «Parental Influence on the Educational Outcomes of Immigrant Youth.» *International Migration Review*, 38(2): 427-449.
- Kao, Grace et Jennifer Thomsom (2003). «Racial and ethnic stratification in Educational Achievement and Attainment.» *Annual Review of Sociology*, 29: 417-42.
- Kasinitz, Philip et al. (2009). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. New York: Russell Sage Foundation.
- Keller, Anita, Sandra Hupka-Brunner et Thomas Meyer (2010). Parcours de formation post-obligatoires en Suisse: les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE, mise à jour 2010. Bâle: Transitions de l'Ecole à l'Emploi, UniBas.
- Kiziak, Tanja, Vera Kreuter et Reiner Klingholz (2011). *Mehr Chancen für Schüler. Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen*. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Kronig, Winfried (2007). «Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien», dans: Opp, Günther et Michael Fingerle (éd.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt: 212-226.
- Lanfranchi, Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, Andrea (2010). «Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht?» *Heilpädagogik Online: die Fachzeitschrift im Internet*, 9(2): 36-48. [En ligne] <https://www.unine.ch/fsm/rprivate/biblio/pdf/35328.pdf>
- Levels, Mark et Jaap Dronkers (2008). «Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin.» *Ethnic and Racial Studies*, 31(8): 1404-1425.

- Levels, Mark, Jaap Dronkers et Gerbert Kraaykamp (2008). «Immigrant children's educational achievement in western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance.» *American Sociological Review*, 73(October): 835-853.
- Liebig, Thomas, Sebastian Kohls et Karolin Krause (2012). *L'intégration des immigrés et de leurs enfants sur le marché du travail en Suisse* Paris: Éditions de l'OCDE.
- McAndrew, Marie et al. (2008). «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?» *Education et francophonie*, 36(1): 177-196.
- Meunier, Muriel (2007). Analyse économique de la production éducationnelle: le cas de la Suisse. Thèse de doctorat: Univ. Genève.
- Meunier, Muriel (2011). «Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland.» *Economics of Education Review*, 30(1): 16-38.
- Mey, Eva, Miriam Rorato et Peter Voll (2005). «Die soziale Stellung der zweiten Generation. Analysen zur schulischen und beruflichen Integration der zweiten Ausländergeneration», dans: OFS (éd.), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisées et deuxième génération*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique: 61-152.
- Meyer, Thomas (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. EDK/CDIP, BFS/OFS & Neuchâtel, BFS/OFS.
- Moret, Joëlle et Rosita Fibbi (2010). *Enfants migrants de 0 à 6 ans: quelle participation pour les parents?* Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Moser, Urs et Stéphanie Berger (2011). Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn» Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Müller, Romano (2001). «Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule. Integration oder Benachteiligung?» *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2): 265–297.
- Nauck, Bernhard (2008). «Kulturelles und Soziales Kapital als Determinanten des Bildungserfolgs bei Migranten», in Lauterbach, Wolfgang et Rolf Becker (éd.), *Bildungserwerb von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag: 1-22.
- Neuenschwander, Markus P. et al. (2005). *Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, Markus P., Andrea Lanfranchi et Claudia Ermer (2008). «Les relations école – famille», in COFF (éd.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 68-79.
- Neuenschwander, Markus P. et al. (2007). «Parents' expectations and students' achievement in two western nations.» *International Journal of Behavioral Development*, 31(6): 594-602.
- Neumann, Ursula et Jens Schneider (2011). «Mentoring Projekte: Einschätzung der Forschungslage», in Neumann, Ursula et Jens Schneider (éd.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 220-231.
- OCDE (2006). Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD Publishing.
- OECD Migrant Education Policy Review Team (2010). *Closing the gap for immigrant students: policies, practice, and performance*. Paris: Publications de l'OCDE.
- Ogbu, John (1987). «Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation.» *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4): 312-334.
- Pecoraro, Marco (2005). *Migrants hautement qualifiés en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

- Perregaux, Christiane et al. (2006). «Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante?» *Programme national de recherche* 52: 8-13. [En ligne] http://www.unibe.ch/fapse/satie/Publications/55b_2006_Quels-changements.pdf
- Portes, Alejandro et Ruben Rumbaut, éd. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press.
- Portes, Alejandro et Patricia Fernández-Kelly (2008). «No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 12-36.
- Portes, Alejandro et Min Zhou (1993a). «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 530: 74-96.
- Portes, Alejandro et Min Zhou (1993b). «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among post-1965 Immigrant Youth.» *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530 (74-96).
- Pott, Andreas (2002). *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß*. Opladen: Leske Budrich.
- Qin, Desiree Baolian (2006). «The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation.» *Current Issues in Comparative Education*, 9(1): 8-19.
- Reitz, Jeffrey (1998). *The Warmth of the Welcome. The social Causes of Economic Success for Immigrants in Different Nations and Cities*. Boulder: Westview Press.
- Reitz, Jeffrey (2002). *Host societies and the reception of immigrants: institutions, markets and policies*. New York: Center of Migration Studies of New York.
- Reitz, Jeffrey G. et al. (1999). «The institutional framework of ethnic employment disadvantage: a comparison of Germany and Canada.» *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3): 397-443.
- Riphahn, Regina T. (2007). La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse: comparaison entre Suisses et immigrés. *La vie économique*: 18-21.
- Rutter, Michael (1999). «Resilience concepts and findings: implications for family therapy.» *Journal of Family Therapy*, 21: 119-144.
- Santelli, Emmanuelle (2009). «La mobilité sociale dans l'immigration: transmissions familiales chez les Algériens.» *Migrations société*, 21(123-124): 177-194.
- Schmitter Heisler, Barbara (2000). «The Sociology of Immigration», in Brettel, Caroline B. et James F. Hollifield (éd.), *Migration Theory*. New York, London: Routledge: 77-96.
- Schöps, Miriam (2010). «Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation.» *Heilpädagogik Online: die Fachzeitschrift im Internet*, 9(2): 4-35.
- Silberman, Roxane, Richard Alba et Irène Fournier (2007). «Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation.» *Ethnic and Racial Studies*, 30(1): 1-27.
- Stark, Oded et David E. Bloom (1985). «The new economics of labour migration.» *American Economic Review*, LXXV: 173-178.
- Stichting Witte Tulp (2011). «Engagierte Studierende betreiben eine professionelle Organisation? Das ist möglich!», in Neumann, Ursula et Jens Schneider (éd.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 253-258.
- Tepecik, Ebru (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Viernickel, Susanne et Heidi Simoni (2008). «Education et formation précoces», in COFF (éd.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 22-33.
- Warner, W.L. et L. Srole (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven: Yale University Press.

- Waters, Mary et al. (2010). «Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood.» *Ethnic and Racial Studies*, 33(7): 1169-1193.
- Wilson, William J. (1987). *The Truly Disadvantaged*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woelfel, Joseph et Archibald O. Haller (1971). «Significant Others, the Self-Reflexive Act and the Attitude Formation.» *American Sociological Review*, 36: 74-87.
- Wolter, Stefan C. (2010). *Rapport sur l'éducation 2010*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Zéroulou, Zaihia (1988). «La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation.» *Revue française de sociologie*, 29(3): 447-470.
- Zhou, Min (1997). «Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation.» *International Migration Review*, 31(4): 975-1008.
- Zhou, Min et al. (2008). «Success Attained, Deterred, and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles's New Second Generation.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 37-61.
- Zolberg, Aristide et Litt Woon Long (1999). «Why Islam is like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States.» *Politics and Society*, 27: 5-38.