



Conseil de l'Éducation
et de la Formation

***Projet de réponse à la consultation de la Commission européenne
(Livre vert) « Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les
systèmes éducatifs européens ».***

PROBLEMATIQUE

Le livre vert s'intéresse à une difficulté importante à laquelle les systèmes éducatifs sont aujourd'hui tous confrontés, à savoir la présence dans les écoles d'un nombre important d'enfants issus de l'immigration, qui se trouvent dans un environnement socioéconomique défavorable. Pour n'être pas nouveau, ce problème s'est intensifié et propagé ces dernières années. Cette situation justifie de nouvelles mesures en complément de la directive 486, prise en 1977 et qui ne traite que des enfants de migrants citoyens de l'Union. La question posée revêt toute sa pertinence dans le cadre des travaux du Conseil de l'Éducation et de la Formation et ce à divers titres.

ENJEUX POUR LE CEF

Le dossier est brûlant en Communauté française de Belgique puisque les résultats des enquêtes internationales confirment successivement les mauvais résultats de notre Communauté en matière de performances scolaires des enfants issus de l'immigration.

Le dossier est sensible aussi parce qu'il touche aux flux migratoires et à la politique d'immigration évoquée dans le Livre vert, mais aussi au chômage et à l'emploi en même temps qu'à l'école dans ses missions d'éducation et d'émancipation sociale. (Voir les quatre objectifs du décret Missions). Le dossier est d'autant plus sensible qu'il a tendance à prendre une réelle extension en Communauté française de Belgique et plus particulièrement dans les grandes villes : Bruxelles bien sûr, mais bien d'autres aussi.

La question est complexe et ne trouvera pas de solution simple, mais elle présente l'avantage de susciter une réflexion globale. Celle-ci doit nous permettre de rassembler, dans un même dossier, différentes analyses menées dans des cadres plus restreints parce que plus pointus mais qui illustrent, à divers titres, des aspects du problème. Par exemple, les travaux en cours sur l'abandon scolaire, sur le français langue d'enseignement dans le pré-primaire et au-delà, sur la formation initiale des enseignants.

Enfin, l'intérêt de la question posée consiste principalement pour le CEF à cesser de saucissonner les propositions d'intervention sur cette thématique en capitalisant les initiatives nombreuses prises par différentes instances et institutions, sur des enjeux d'équité et d'efficacité.

ORGANISATION DU DOCUMENT

Etant donné ces déclarations d'intérêt, le CEF se propose d'aborder la question sous deux angles principaux parmi ceux suggérés dans le Livre vert : sa vision des enjeux stratégiques de la problématique et ses propositions en tant que Conseil de l'Éducation et de la Formation qui l'amèneront à privilégier les ancrages éducatifs et pédagogiques tout en les resituant dans un cadre global. Suivront quelques demandes adressées à l'Europe.

Ce document se veut une première approche en réponse aux questions posées par le Livre vert, mais se verra complété par le dossier d'instruction qui suivra et qui développera les propositions de pistes que d'aucuns pourraient estimer embryonnaires. D'ailleurs les pistes abordées ici viseront plus à présenter les aspects du problème de manière contradictoire qu'à y apporter des solutions sous forme de décisions abouties.

1. Enjeux stratégiques majeurs soulignés par le CEF

Enjeu n° 1

Il s'agit avant toute chose de prendre en considération la complexité du problème abordé et d'être bien conscient d'une complexité au moins égale dans les mesures à prendre pour y répondre. Cela ne dédouane pas les Institutions de remettre des propositions de solutions. Cependant, ces dernières devront se lire comme autant de démarches à conjuguer pour produire davantage d'intégration sociale. En effet, les populations immigrées cumulent généralement plusieurs types de difficultés : logement, santé, emploi, éducation...et les solutions relèvent de plusieurs niveaux de pouvoir. *Cette manière d'envisager la question posée se veut un plaidoyer pour une politique globale et cohérente, pour une coordination des décisions au sein du même niveau de pouvoir et entre eux.*

Enjeu n° 2

D'une manière générale, le CEF souscrit à l'analyse de la situation telle qu'elle est présentée, en synthèse, dans le Livre vert. En effet, le système éducatif en Communauté française se caractérise par des résultats faibles en termes d'efficacité et d'équité comme le confirment les enquêtes PISA dans le cadre de l'OCDE. *« Pour conclure sur l'efficacité et l'équité du système éducatif en Communauté française, on notera que, tant en termes de rendement moyen (efficacité) qu'en termes d'influence des facteurs socioéconomiques sur les résultats des élèves (équité), la Communauté française se caractérise, en sciences et en lecture, par des performances plus faibles que la moyenne internationale. Réduire la proportion d'élèves très faibles – particulièrement en lecture et en sciences – constitue donc le principal défi pour notre système éducatif. Les données de PISA 2006 montrent, une fois de plus, qu'il existe des différences importantes d'une école à l'autre, et que les facteurs socioéconomiques pèsent fortement dans l'explication de ces différences.*

Ce constat vaut pour les pays qui, comme la Communauté française, organisent une sélection précoce par de multiples biais (filières, redoublement) au détriment de structures favorisant l'acquisition des compétences de base par tous. »¹

Parmi les éléments qui ont été pointés comme des causes possibles de cette faiblesse, le taux élevé d'immigration (dont une partie d'immigration « illégale ») et le taux élevé de chômage parmi la population migrante constituent des causes externes au système éducatif qui sont à prendre en considération. Avec plus de 12% de personnes nées à l'étranger, la Belgique accueille une des plus importantes communautés immigrées d'Europe. L'immigration en Belgique se caractérise par une forte hétérogénéité de l'origine et de la distribution de la population immigrée ainsi que des résultats de cette population tant au regard de la réussite à l'école que de sa situation sur le marché du travail. Les mouvements migratoires concernent la Communauté française de manière très importante.² Les écoles en Communauté française accueillent environ 18% de jeunes issus de l'immigration (jeunes de 1^{re} et de 2^e génération selon les critères de l'OCDE).

Une première démarche consisterait sans doute à identifier les différentes catégories de personnes ciblées par le vocable « jeunes issus de l'immigration » dans le système éducatif de la communauté française de Belgique, puis à analyser plus finement les causes et les remèdes à apporter à leur mauvaise intégration sociale et scolaire. (Ce travail ne peut se mener dans le cadre de la rédaction de la réponse au Livre vert, mais devrait faire l'objet du dossier d'analyse du CEF.) Cette étude plus fine devrait permettre de poser la question de l'importance, éventuellement relative, que la diversité non seulement socioéconomique et culturelle mais aussi ethnique et religieuse revêt pour les questions d'intégration sociale et scolaire. En clair, il convient sans doute d'étudier les composantes socioéconomiques de la question mais aussi d'en questionner les composantes ethniques, nationales et religieuses. L'analyse de Nico Hirtt intitulée « Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale » de 2006 apporte une série d'éléments éclairants sur la question. Les travaux de la Fondation Roi Baudouin *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA* de mars 2007 complètent avantageusement l'analyse. C'est plutôt sur ces dernières bases particulièrement nuancées que nous proposons de poursuivre la réflexion. En gros, l'origine sociale des élèves, établie sur la base du niveau d'instruction et sur la profession des parents, explique une part des écarts observés. Depuis plusieurs décennies, le système scolaire continue à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires. Cependant, le statut socioéconomique même s'il joue un rôle important n'absorbe pas les effets des autres facteurs que sont la langue parlée à la maison et le type d'enseignement (général ou qualifiant). Dès lors la réflexion doit être ouverte sur les facteurs liés à l'origine ethnique et nationale qui seraient source d'inégalités, en écartant les arguments pernicieux d'ordre biologique « inférieurs » ou qui seraient liés à une incompatibilité culturelle « trop différents pour s'intégrer ».

Enjeu n° 3

Etant donné ses missions prioritaires, ***le Conseil de l'Éducation et de la Formation centrera ses recommandations sur les politiques scolaires sans négliger pour autant les relations que l'école entretient avec le tissu social, économique et culturel dans lequel elle s'inscrit.***

¹ A. Baye, V. Quittre, G. Hindryckx, A. Fagnant Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ULg) sous la direction de D. Lafontaine, *Les acquis des élèves en culture scientifique Premiers résultats de PISA 2006*

² A Bruxelles, 50% de la population n'est pas née belge ou de parents belges.

En effet, il apparaît souvent très clairement et malheureusement aussi très cruellement pour les acteurs de l'école que les initiatives prises en son sein échouent en raison de ce manque d'articulation entre l'école et son environnement. Pour exemple, l'apprentissage du français comme langue d'enseignement aura moins de chance d'atteindre le niveau souhaité dans un milieu scolaire où 90 à 100% d'élèves sont issus de l'immigration – surtout s'il s'agit de la même langue d'immigration - et n'en connaissent pas les rudiments. A fortiori si – comme certains observateurs le signalent aujourd'hui – quelques enseignants issus de l'immigration manifestent les mêmes difficultés par rapport à la langue scolaire. Un sérieux travail de réflexion devrait être mené sur les manières de réaliser l'objectif d'hétérogénéité des publics dans le cadre de l'insertion des jeunes issus de l'immigration.

Le CEF tient donc à redire avec force que l'école ne peut pas tout et qu'elle n'est pas toute seule. Ainsi, lui confier exclusivement le soin d'intégrer les populations issues de l'immigration reviendrait à générer une nouvelle vague de découragement parmi les enseignants qui sont bien conscients que leurs efforts en ce sens sont souvent contrecarrés par une approche politique qui n'arrive pas à éviter la concentration des immigrés dans certains quartiers ni la ségrégation scolaire. Tous les phénomènes de ghettoïsation étant clairement identifiés comme producteurs d'échec scolaire. L'école ne peut rester le seul acteur responsable de l'évolution scolaire des élèves d'origine étrangère. Des partenariats avec le monde associatif et la collaboration des parents sont essentiels à l'élaboration d'une stratégie efficace.

2. Propositions de mesures stratégiques majeures aux yeux du CEF

Comme signalé dans les premières pages, les mesures ci-dessous sont présentées sous la forme de positions contrastées ou contradictoires, parfois suivies de propositions de réflexion ou de décision.

1. Si les objectifs poursuivis par les auteurs du Livre vert ne souffrent pas d'ambiguïté en tablant sur l'éducation pour garantir aux élèves un équipement qui leur permette de « devenir des citoyens intégrés, prospères et productifs du pays d'accueil »³, nous attirons cependant l'attention de ces auteurs sur l'utilisation répétée d'un vocabulaire relatif au handicap scolaire qui pourrait accréditer une vision de l'immigration comme une difficulté innée chez certains jeunes⁴. Au contraire, les élèves d'origine étrangère représentent un potentiel inexploité pour les pays d'accueil et ils gagnent aujourd'hui à être perçus comme une richesse à cultiver. C'est loin d'être le cas tant sur le plan des perceptions que sur celui des bénéfices attendus puisque l'échec des politiques d'insertion professionnelle a un coût bien supérieur à celui des budgets des programmes de développement. *Cette richesse potentielle de l'immigration n'est pas toujours perçue comme telle par les acteurs de l'éducation et nécessiterait un programme de valorisation, celle des langues et celle des cultures d'origine et du pays d'accueil.*
2. **A propos des deux mesures de la directive 77 : enseignement gratuit d'une des langues officielles de l'Etat d'accueil et promotion d'un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine**
La directive 77/486/CEE a déjà fait progresser l'éducation des jeunes issus de l'immigration en attirant l'attention des Etats membres sur les difficultés qu'elle

³ Commission des Communautés européennes, *Livre vert Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, 2008, p.3.

⁴ Ibidem, p. 3,4,5,9...

pouvait revêtir. En outre, elle recommandait l'offre d'un enseignement gratuit de la langue officielle de l'Etat d'accueil et la promotion de la langue et de la culture du pays d'origine.

Des mesures ont été prises dans le fondamental et dans le secondaire pour identifier un public susceptible de bénéficier de mesures d'insertion scolaire spéciales ; c'est le décret « classes-passerelles » dans le secondaire et le fondamental où la mesure est complétée par le dispositif ALE (Adaptation à la Langue d'Enseignement) dont l'objectif est d'assurer un encadrement renforcé des élèves qui ne peuvent pas bénéficier d'une classe-passerelle.

Dans le courant de l'année scolaire passée, les deux Conseils généraux du fondamental et du secondaire ont procédé à une évaluation des mesures concrètes qui les a amenés à demander des modifications importantes du décret.⁵ En effet, sans nier l'intérêt des mesures prises, il apparaît que le public des classes-passerelles ne représente qu'une infime partie des élèves qui devraient bénéficier d'un apprentissage intensif de la langue d'enseignement. Quant aux mesures prises elles-mêmes, elles appellent des adaptations de taille et ne donnent pas satisfaction du point de vue des principaux acteurs de l'école. Pour exemple, la définition de primo-arrivants qui cible le public se révèle trop restrictive et, en région wallonne, situe les jeunes dans les centres d'accueil des réfugiés alors qu'il apparaît aujourd'hui que les concentrations s'opèrent dans les grandes villes. Pour une étude approfondie de ces mesures, il convient de se reporter aux deux documents cités plus haut qui ont le mérite de resituer le problème dans un contexte plus large que celui du dispositif au sens strict et qui abordent ainsi beaucoup d'autres aspects qui mériteraient des développements dans le cadre de ce dossier : la formation initiale et continuée des enseignants, l'attribution des moyens en lien avec une relative autonomie à les gérer dans les établissements en fonction des publics accueillis, les relations des parents avec l'école, notamment dans leur rôle de motivation du jeune à réussir à l'école, perçue comme un moyen d'intégration et d'émancipation sociale.

La mesure relative à la promotion des langues d'origine comme moyen de remédier aux difficultés d'apprentissage de la langue scolaire a connu moins de succès. Elle apparaît assez controversée. Nous nous référerons aux travaux de Silvia Lucchini⁶ pour situer avec nuances l'intérêt de ce recours dans le cadre scolaire. Il apparaît comme une marque de bon sens de recommander le recours aux langues d'origine pour favoriser l'intégration des jeunes issus de l'immigration puisqu'ils ne connaîtront pas d'interruption du développement linguistique ni intellectuel. Cependant, le fait de réserver l'apprentissage de ces langues étrangères aux seuls élèves migrants et de l'utiliser comme un système transitoire vers un usage exclusif de la langue du pays d'accueil a pour effet de dévaloriser la langue d'origine minoritaire. ***La proposition consisterait donc plutôt à recommander, à l'ensemble des élèves, l'apprentissage de certaines langues d'origine des élèves issus de l'immigration au même titre que d'autres langues étrangères. Cela aurait pour effet de valoriser ces langues et les élèves qui les parlent.***

Toutes les langues maternelles n'ont pas le même statut : certaines sont des langues standard ou de référence dans le pays d'origine, d'autres sont des dialectes, d'autres

⁵ Conseil général de l'enseignement fondamental *Avis du 4 octobre 2007 sur les classes-passerelles*
Conseil général de l'enseignement secondaire *Avis du 24 avril 2008 sur les classes-passerelles*

⁶ S. Lucchini, *le fait de préconiser l'enseignement des langues d'origine comme moyen de remédier aux difficultés d'apprentissage de la langue scolaire se fonde aussi sur le bon sens...*, « L'école et la ville »
Publication de la Commission communautaire française, Dossier 1 *Bruxelles multilingue*, 2006.

encore sont des « interlangues » fruits d'interactions entre plusieurs systèmes. La question reste entière de l'identification claire de la langue d'origine pour une partie des jeunes de même que du degré très relatif de maîtrise de cette langue.

Mais que signifie « maîtriser » une langue ? Pour Silvia Lucchini, il s'agit plutôt de disposer de compétences linguistiques « transversales » dans la mesure où elles se développent au sein de n'importe quelle langue et qui une fois maîtrisées facilitent l'apprentissage d'autres langues. Selon Silvia Lucchini, « Ce qui est capital dans l'acquisition du niveau suffisant de maîtrise d'une langue, pour en apprendre efficacement une deuxième, c'est bien le développement de processus langagiers... Ces derniers sont ceux qui sont nécessaires à l'apprentissage de la langue de scolarisation, caractérisée par l'omniprésence de l'écrit et par un haut degré de décontextualisation et d'abstraction. » En bref, changer de langue – revenir à la langue d'origine – ne remédiera pas aux difficultés linguistiques des enfants issus de l'immigration. L'accent se déplace donc de l'apprentissage de la langue à l'acquisition du langage. Les enfants en difficulté sont ceux chez qui le langage ne s'est pas développé de façon conforme aux attentes scolaires et non pas ceux qui parlent une autre langue. ***La proposition consisterait donc aussi à mettre en place au niveau de l'enseignement maternel des activités de développement du langage, peut-être sous la forme d' « ateliers de langage ».***

3. Bien que le Livre vert n'y fasse pas allusion de manière explicite, il conviendrait d'***analyser la portée des représentations sur la langue***. De ce point de vue, les langues minoritaires semblent continuer à faire l'objet de perceptions négatives. Quant à la langue d'enseignement et en l'occurrence le français, son apprentissage en milieu immigré ne peut pas faire l'économie d'une analyse des représentations des locuteurs et des apprenants. Ainsi pour certaines familles issues de l'immigration, le français sera associé à une langue de colonisation, pour d'autres à la langue d'un pays qui les rejette ou les cantonne dans une situation d'exclusion y compris à travers son institution scolaire, et donc dans un statut de minorité opprimée ou stigmatisée. Au contraire, pour d'autres familles, le projet de scolarité des enfants peut faire partie des stratégies d'ascension sociale avec pour corollaire les effets suivants : plus on s'assimile à la culture dominante et plus on en intègre le projet scolaire ; plus le projet scolaire des familles et de la société sont congruents, plus facilement réussissent les enfants à l'école ; plus valorisante est la scolarisation, plus élaborés sont les projets scolaires, etc.⁷. Cette dimension du problème concerne autant les familles que les jeunes. Les propositions consisteront surtout à améliorer le contact entre les parents et l'école, à encourager les parents à mettre le plus tôt possible leur enfant à l'école maternelle, à aider ces parents eux-mêmes à s'intégrer le plus rapidement possible dans des processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil afin de suivre la scolarité de leurs enfants. En multipliant les occasions de se parler et de se voir, l'école crée, avec l'aide d'associations de quartier qui pourraient servir d'intermédiaires entre écoles et communautés, des rencontres interculturelles favorables à l'intégration.

⁷ A. Manço, *Education scolaire, intégration et discrimination des jeunes issus de l'immigration en Europe : comment faire de l'école un instrument de mobilité sociale et d'acquisition de compétences interculturelles ?*, IRFAM, 2006.

4. Etant donné le caractère assez général des propositions du Livre vert - propositions auxquelles le CEF souscrit dans sa grande majorité - il conviendrait d'étudier, pour plusieurs d'entre elles, les aménagements à leur apporter afin de les mettre à la mesure des systèmes éducatifs en vigueur en Belgique. Par exemple, pour la Communauté française, interroger le choix de politiques de différenciation positive en lieu et place de modèles plus globaux qui travaillent à la poursuite des apprentissages de base avec la totalité des élèves. *En effet, s'il s'avère que « les stratégies globales couvrant tous les niveaux et toutes les filières du système sont celles qui fonctionnent le mieux »⁸, il conviendrait de poser la question de l'opportunité de prendre des décisions de politique scolaire qui vont élargir le spectre de la différenciation à 40% des écoles ou plutôt concentrer les moyens sur le continuum pédagogique (jusqu'à 14 ans) pour obtenir 100% de réussite.* Mais le Livre vert nous confirme bien qu'il est plus difficile d'éliminer la ségrégation là où elle est installée que d'organiser un « enseignement intégré » dans les systèmes nouvellement confrontés à une forte immigration.

En rapport avec le constat d'orientation massive des jeunes issus de l'immigration dans les filières qualifiantes, la lutte contre ces phénomènes de relégation s'impose, peut-être par une revalorisation ou refondation de ces filières. Comment ? Par un travail d'excellence qui passe sans doute par l'octroi de moyens en matériel et en équipements (CTA, fonds d'équipement, fonds des bâtiments...) mais surtout par une grande exigence sur le plan de la formation des enseignants et du niveau de compétences des élèves. Un enseignement qui ne débute vraiment qu'en troisième année après une acquisition des compétences 14 ans par tous les élèves, peut-être ?

5. *Le CEF soutient particulièrement la position du Livre vert qui considère comme « une mesure essentielle de garantir le respect de normes de qualité dans toutes les écoles ».* Les indicateurs de la commission de pilotage remis à jour et enrichis régulièrement permettent aux décideurs de prendre conscience des échecs générés par notre système d'enseignement sans doute avec la participation des principaux acteurs qui sont persuadés de travailler à construire l'excellence. Par exemple, la présence massive d'enfants turcs dans l'enseignement spécialisé⁹ peut être analysée comme un facteur de relégation. Les effets désastreux du redoublement, de la relégation de filières « nobles » en filières « moins nobles » sont aujourd'hui clairement identifiables et pourraient donner lieu à des choix politiques en matière d'éducation. Il resterait encore à faire partager ces choix et décisions par les acteurs principaux de l'école (Pouvoirs organisateurs, directeurs et équipes éducatives et enseignantes) seuls capables de renverser la tendance actuelle en produisant davantage de réussite. Au tableau de bord des services de pilotage devrait correspondre, dans chaque école, un tableau de bord dont les indicateurs seraient personnalisés en fonction des objectifs poursuivis. En matière d'intégration scolaire comme en d'autres matières, il paraît urgent de remettre les principaux acteurs de l'école à la manœuvre en les responsabilisant. Par la gestion de son tableau de bord, l'école prend des mesures objectives sur la situation existante et utilise ces informations pour piloter, c'est-à-dire réguler ses actions en vue d'atteindre les objectifs fixés. Les actions pourraient aller de l'accroissement des taux de réussite (Certificat d'Etudes de Base, Certificat du

⁸ Commission des Communautés européennes, *Livre vert Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, 2008, p.12.

⁹ Ph. Tremblay, *Enquête longitudinale comparée sur l'orientation des élèves sortant de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie*.

premier degré...) à la gestion de l'absentéisme, à la réduction des manifestations d'incivilité ou de violence, à l'amélioration de l'équipement scolaire, etc.

Ces mesures devraient permettre d'établir des comparaisons avec la Flandre toute proche afin d'embrasser d'un même regard toutes les composantes de la problématique. Cet aspect qui pourrait paraître aller de soi a posé problème dans le cadre de la réflexion sur le décret des « classes-passerelles » où les élèves issus des deux autres communautés de notre pays ne peuvent pas bénéficier d'un apprentissage intensif du français, par exemple.

6. Mesures relatives à la formation initiale et continuée, et au développement de carrière des enseignants

Sur les deux volets de la directive, il y aurait des recommandations à formuler en lien avec la formation des enseignants : certaines plus ciblées sur la langue d'enseignement et d'autres sur la promotion des langues d'origine.

A propos de la langue d'enseignement :

- Conscience des enjeux liés à la maîtrise de la langue d'enseignement
- Maîtrise des mécanismes d'apprentissage des « processus linguistiques communs aux langues » développés par Silvia Lucchini
- Méthodes d'apprentissage du français langue étrangère (avec les accents à mettre sur la communication orale) et du français langue seconde (avec ses exigences de communication écrite scolaire)
- Compétences au diagnostic et à la remédiation immédiate.

A propos des langues d'origine :

- Gestion de la diversité en matière de compétences linguistiques et sociocognitives des enfants migrants
- Valorisation et motivation des élèves
- Initiation à la comparaison des codes implicites liés aux représentations du temps et de l'espace, au statut de la langue et de l'écrit, à la hiérarchisation syntaxique...

Mais aussi formation des enseignants à l'approche interculturelle qui permet de travailler sur les représentations des publics en présence, sur leur diversité.

Il va sans dire que ces recommandations de formation posent la question du recrutement des enseignants du maternel et du primaire qui sont en première ligne dans ces apprentissages.

7. Ces différentes approches de la problématique de l'intégration des jeunes issus de l'immigration posent la question d'une évolution des politiques scolaires vers une éducation interculturelle dans des milieux multiculturels.

3. Quelles aides peut-on attendre des structures européennes ?

- Mettre à la disposition des Etats membres des indicateurs sur les facteurs d'échec scolaire et de réussite afin de stimuler la réflexion et le débat : identifier les éléments en cause, analyser leur impact et ébaucher des méthodes de remédiation.
- Favoriser les échanges entre les enseignants des différents pays pour faire connaître les bonnes pratiques, diffuser les résultats d'expériences encourageantes et mettre en perspective les pistes explorées.

- Inciter au pilotage dans chaque Etat membre. Les outils d'évaluation renvoient évidemment à la question du monitoring, un débat souvent épineux dans la mesure où il oblige à déterminer de qui l'on parle : qui sont les allochtones, qui sont les défavorisés ? Il sous-entend donc la constitution de bases de données compilant ces distinctions, ce qui peut alimenter un débat sur la protection de la vie privée.
- Multiplier les aides aux pays européens et surtout à ceux qui montrent un haut taux d'immigration et sont les plus en proie aux difficultés en matière d'intégration des jeunes issus de l'immigration. Pour les mêmes raisons, des financements spécifiques supplémentaires pourraient être réservés aux grandes villes.