

L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire

La scolarisation des jeunes arrivants fonctionne d'une manière binaire, estime ici l'auteur. Séparés des autres élèves lorsqu'ils sont scolarisés en classes d'accueil, les enfants migrants sont par ailleurs traités sur un pied d'égalité quand ils sont intégrés en classes ordinaires, où ils ne bénéficient que rarement d'une aide appropriée. Dans ces deux cas de figures, le découragement de l'élève et sa tentation de quitter le système scolaire ne sont pas à imputer au jeune migrant, mais bien au système.

Élèves "primo-migrants", "primo-arrivants", "non-francophones" ou "nouvellement arrivés en France" ; la terminologie en vigueur pour désigner ces enfants et adolescents migrants scolarisés suite à leur entrée sur notre territoire varie au gré des velléités des pouvoirs publics de mieux répondre aux besoins de cette population encore relativement méconnue. Si la présence de ces élèves dans les écoles françaises remonte aux premiers temps d'une immigration qui, contrairement aux idées reçues, ne fut pas exclusivement masculine et travailleuse⁽¹⁾, son émergence en tant que "problème" méritant un traitement institutionnel particulier date du début des années soixante-dix, avec l'explosion du regroupement familial et l'arrivée en grand nombre d'enfants, et ce notamment en provenance du continent africain.

En 1970 sont créées dans le primaire les premières classes d'initiation (Clin). Trois ans plus tard apparaissent dans les collèges les classes d'adaptation, par la suite appelées classes d'accueil (Cla), qui seront progressivement complétées par des dispositifs plus ponctuels (cours de rattrapage intégrés et modules temporaires). Actuellement, il existe environ 1200 structures destinées à la scolarisation des nouveaux arrivants dans le premier degré, plus de 700 en collège, et moins d'une centaine en lycée, en dépit d'une très forte augmentation des arrivées de grands adolescents ces dernières années. Une minorité d'élèves migrants, plus ou moins significative selon les départements, n'est pas scolarisée dans ces structures, en principe réservées à ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour suivre d'emblée un cursus ordinaire, pendant une durée d'un an, maximum deux. D'où la difficulté de connaître précisément les effectifs des nouveaux venus, dont beaucoup ne sont pas répertoriés comme tels par les établissements. Le fait qu'ils arrivent de manière échelonnée, tout au long de l'année scolaire, ne facilite pas non plus leur repérage dans les statistiques. Ainsi, le chiffre de près de 40 000 élèves nouvellement arrivés scolarisés au niveau national en 2001-2002, issu de l'enquête annuelle de la direction

par **Claire Schiff**,
chercheur au Centre
d'analyse et d'intervention
sociologiques,
université de Bordeaux II

1)- Marie-Claude
Blanc-Chaleard, "Français
et Italiens à l'école
de la République, Histoire
de quatre écoles
primaires de l'Est parisien",
*Revue d'histoire moderne
et contemporaine*, vol. 38,
n° 4, 1991.

2)- Direction de la Programmation et du Développement de l'Éducation nationale (DPD), *Résultat de la collecte. Enquête : élèves non-francophones nouvellement arrivés en France. Répartition académique*. Observation d'octobre 2002.

3)- Voir le cas de Marseille dans le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France*, mai 2002, téléchargeable sur le site du Groupe d'étude et de lutte contre les discriminations (Geld), www.le114.com, in *Dossiers discriminations*, rubrique Éducation.

de la Programmation et du Développement, offre un ordre d'idée général plus qu'il ne constitue une radiographie précise de la situation⁽²⁾. Cette enquête représente néanmoins la première tentative sérieuse pour évaluer la présence de ces élèves dans notre système scolaire et confirme l'augmentation importante des flux d'entrées, en particulier d'élèves âgés, depuis la fin des années quatre-vingt-dix. Certaines académies comme Paris, Versailles, Créteil, Montpellier ou Aix-Marseille ont connu un doublement, voire un triplement des effectifs en quelques années, nécessitant la création de nouvelles structures d'accueil. Dans le département de la Seine-Saint-Denis par exemple, le nombre de Cla en collège est passé de trente-deux en 1998-1999 à quarante en 2000-2001 et à cinquante et un en 2002. À Paris, sur la même période, on observe une augmentation des Cla en collège et en lycée, qui fait passer leur nombre de trente-neuf à cinquante-six, puis à soixante-huit en 2002.

Les académies et les départements les plus concernés sont ainsi obligés de trouver des solutions, parfois innovantes⁽³⁾, aux difficultés de scolarisation d'élèves aux profils de plus en plus divers, allant des jeunes bien scolarisés mais particulièrement éloignés de la langue française (Chinois, Ukrainiens), à d'autres peu ou pas scolarisés, mais déjà partiellement francophones (Marocains, Africains subsahariens). Dans les départements moins touchés par des flux massifs, qui voient néan-

moins leurs effectifs de primo-migrants augmenter de manière significative, le problème attire peu l'attention des recteurs et des inspections académiques, alors que l'offre de scolarisation ne répond plus à la demande. Ainsi, dans des villes de province, nombre de jeunes approchant ou ayant déjà atteint leurs seize ans se retrouvent sans possibilité de scolarisation, relégués aux cours d'alphabétisation ou de soutien scolaire proposés par le secteur associatif. La concentration géographique des primo-migrants jouerait donc plutôt en faveur d'une amélioration de leurs conditions d'accueil et de scolarisation, en permettant l'émergence de compétences professionnelles chez les enseignants, une meilleure mutualisation des moyens au sein de l'académie, et surtout en contribuant à la sensibilisation des pouvoirs publics à cette question.

Obstacles institutionnels à l'accès à une scolarité ordinaire

De récentes circulaires ministérielles rappellent les règles de la scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France, qui doivent faciliter leur accès au droit commun :

- Respect de l'obligation scolaire quel que soit le statut à l'égard de la législation sur le droit du séjour ;
- Évaluations distinctes des compétences scolaires d'une part, et de la maîtrise du français de l'autre avant l'affectation ;
- Obligation d'effectuer une double inscription en structure spécifique et en classe banale pour permettre les passages en cours d'année et les emplois du temps adaptés au cas par cas ;
- Ouverture des classes d'accueil sur les classes ordinaires et participation de toute l'équipe pédagogique à leur fonctionnement ;
- Possibilité pour les élèves de suivre l'ensemble des disciplines en fonction de leur niveau ;
- Effectifs restreints à quinze élèves ;
- Nomination d'enseignants ayant des compétences avérées dans l'enseignement du français langue seconde, etc⁽⁴⁾.

Force est de constater sur le terrain que, à l'image de l'hétérogénéité de la population primo-migrante elle-même, les politiques et les pratiques de scolarisation de ces élèves se déclinent en autant de façons de faire plus ou moins adaptées et réfléchies selon les académies, les départements, les établissements et les classes⁽⁵⁾. Dans les faits, la prise en charge des nouveaux arrivants relève d'un mélange souvent contradictoire de convictions différentialistes ou assimilationnistes, de bonne ou de mauvaise volonté des personnels concernés. Surtout lorsqu'il est exclusif et pratiqué en classe "fermée", l'enseignement du français en structure d'accueil peut s'avérer une sinécure pour des enseignants en fin de carrière, qui ressassent des pratiques d'un autre âge face à des élèves particulièrement dociles et respec-

4)- "Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages", circulaire 2002-100 du 25-4-2002, *Bulletin officiel spécial*, n° 10, 25 avril 2002 ; "Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés", circulaire 2002-063 du 20 mars 2002, *Bulletin officiel*, n° 13, 28 mars 2002.

5)- *Op. cit.*, rapport IGEN, 2002.

tueux de l'autorité des adultes. Majoritairement implantées en zones d'éducation prioritaire (Zep), les classes d'accueil apparaissent à bien des égards comme des havres de tranquillité dans l'environnement hostile et perturbé des collèges difficiles de banlieue. À l'inverse, lorsque l'exigence scolaire et l'ouverture de ces classes au cursus ordinaire prime et que l'intégration des élèves se fait de manière progressive et individuelle, conformément aux directives ministérielles, l'enseignement aux élèves non-francophones relève du défi et de la gageure. Il s'agit alors à la fois d'adapter sa pratique pédagogique à la diversité des cas rencontrés, de tenir compte de l'ensemble des disciplines auxquelles sont confrontés les élèves et qui ont chacune leur vocabulaire particulier, et de se faire le défenseur des migrants auprès des enseignants ordinaires, souvent réticents à accueillir ces élèves et à adapter leurs modes d'évaluation à leurs difficultés.

Dans le cadre d'un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, nous avons été amené à nous pencher sur le cas des adolescents primo-migrants⁽⁶⁾. Nos travaux antérieurs sur cette population⁽⁷⁾, ainsi que d'autres enquêtes plus quantitatives⁽⁸⁾, mettaient en avant leur vulnérabilité à la relégation scolaire, notamment par le biais de la surorientation en Section d'enseignement professionnel adapté - Segpa, et leur sortie précoce du système. On pouvait s'attendre à ce que certaines caractéristiques de ces familles, ou d'une partie d'entre elles, soient sources de manquements à l'obligation scolaire, qu'il s'agisse de l'évitement des institutions pour cause de statut irrégulier, de convictions et de pratiques culturelles contraires aux exigences de l'école publique française ou encore de l'obligation parfois faite aux jeunes migrants de travailler. Or, nous avons constaté que la plupart des difficultés que rencontraient ces jeunes à se faire scolariser correctement relevaient du fonctionnement ou plutôt des dysfonctionnements de l'institution elle-même. Nous évoquerons ici quelques-uns de ces obstacles qui apparaissent comme spécifiques aux processus d'accueil, d'évaluation, d'orientation ou d'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés en France⁽⁹⁾.

Des procédures d'évaluation souvent inadaptées

La première étape, avant l'affectation des nouveaux entrants à un établissement scolaire, est celle de l'évaluation des compétences, en vue notamment de déterminer la nécessité ou non du passage par une structure d'accueil. Dans les différentes académies, cette procédure ne s'effectue pas selon les mêmes modalités ni avec les mêmes outils. Certaines ne font passer que des tests, d'autres complètent les évaluations écrites par un entretien à l'oral. Dans quelques-unes d'entre elles, des enseignants sont associés à la correction des résultats. Mais dans la majorité des cas, la charge de faire passer les tests et de les corriger incombe au

6)- Claire Schiff et al., *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants. Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*, rapport final pour le Fonds d'aide et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (Fasild), mars 2003. Les rapports issus de ce programme sont téléchargeables sur <http://cisad.acd.education.fr/déscolarisation>.

7)- Claire Schiff, "Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension", *VEI enjeux*, n° 125, juin 2001.

8)- Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Les dossiers d'éducation et formation du ministère de l'Éducation nationale, n° 67, avril 1996.

9)- Pour les nombreux cas d'élèves primo-arrivants qui chaque année connaissent une période plus ou moins longue d'attente avant leur affectation définitive, voir Claire Schiff et Marie Lazaridis, "Une difficulté spécifique d'accès au système scolaire. Les jeunes primo-migrants en attente de scolarisation", *VEI enjeux*, n° 132, mars 2003.

personnel des Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage (Casnav) et/ou des Centres d'information et d'orientation (CIO). Les personnes chargées de ces tâches considèrent souvent qu'elles ne sont pas formées à l'évaluation du niveau des élèves.

S'il s'agit, en principe, d'évaluer en deux temps le niveau de maîtrise du français d'une part, et le niveau de connaissance scolaire de l'autre, la confusion entre les deux est fréquente. Pour les plus âgés en particulier, la maîtrise du français est souvent une condition *sine qua non* de leur admission dans un établissement, en l'absence de structure d'accueil à proximité.

Les outils à la disposition des services chargés de l'évaluation à l'entrée, bien qu'étant de plus en plus nombreux, reposent, pour la plupart, sur un modèle de test élaboré en fonction des normes du système scolaire français. Les tests de mathématique sont, par exemple, présentés sous leur forme courante dans le système sco-

laire français, les énoncés étant simplement traduits dans les langues étrangères les plus représentées. Dans le cadre de notre recherche, un test qui sert à évaluer la compréhension écrite d'un texte littéraire dans une académie qui scolarise une majorité d'arabophones dans ses classes d'accueil fut soumis à un groupe d'étudiants de l'Institut national des langues orientales. Ceux-ci l'ont trouvé difficilement compréhensible, dans la mesure où il apparaissait comme une traduction quasi littérale du français écrit et que l'arabe employé n'était pas celui en vigueur dans les établissements scolaires des pays du Maghreb⁽¹⁰⁾.

Une enquête effectuée par le Casnav de Créteil sur les élèves du secondaire scolarisés en structure d'accueil en 2001-2002 fait apparaître un décalage très significatif entre le niveau scolaire déclaré par le jeune et sa famille et le niveau estimé à l'aide des tests d'évaluation. Même si l'on peut supposer que les exigences du système scolaire français sont supérieures à celles de la plupart des pays dont proviennent les migrants, on peut néanmoins s'interroger sur la fiabilité des modalités d'évaluation. De fait, les mauvais résultats des élèves peuvent aussi bien refléter un manque de compréhension dû à la manière dont les problèmes sont posés qu'une véritable absence de connaissance dans cette matière. La sous-évaluation des capacités est d'ailleurs beaucoup plus fréquente que l'inverse, et cela nécessite parfois des réorientations par la suite.

On peut noter que les tests utilisés pour l'évaluation des non-françophones n'ont jamais fait l'objet d'une analyse de contenu, ni de procédure de vérification auprès d'un public d'élèves français. Comme le souligne un rapport de l'Inspection générale : *“Les modalités actuelles de l'évaluation s'apparentent encore trop à un positionnement des-*

La plupart des difficultés que rencontrent ces jeunes à se faire scolariser correctement relèvent du fonctionnement ou plutôt des dysfonctionnements de l'institution elle-même.

10)- Test de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Inetop).

tiné à trier les élèves en fonction des structures de scolarisation.” Il arrive parfois que, lorsque ces dernières sont en nombre insuffisant pour accueillir toutes les demandes, certains parmi les plus âgés ne soient même pas reçus par les services en charge de l'évaluation.

Réticences des acteurs institutionnels

Les grands adolescents primo-migrants sont souvent perçus comme non “scolarisables”, du fait de leurs caractéristiques propres qui les rendraient inadaptés aux exigences de l'institution scolaire. À partir d'un certain âge, la méconnaissance du français est considérée comme un obstacle quasi insurmontable, qui se confond bien souvent, dans l'esprit des personnes chargées d'accueillir les primo-arrivants, avec des facteurs tels que le manque de volonté, l'absence de connaissances scolaires et de capacité d'adaptation ; tant de lacunes que l'institution n'a pas pour vocation de combler.

De plus, la pratique de la double inscription des collégiens non francophones, en classe d'accueil et en classe banale, préconisée afin d'assurer leur éventuelle intégration en cours d'année, a tendance à aug-



menter leur coût par rapport à celui des classes ordinaires. Les effectifs souvent restreints dans ces structures exigent par ailleurs l'application d'une pédagogie différenciée. On observe ainsi des résistances de la part des établissements à se voir attribuer une classe d'accueil ou à recevoir plus d'élèves que le strict minimum requis. En effet, l'amalgame entre élèves "difficiles" et primo-migrants, encouragé par l'ethnisation des phénomènes de violences scolaires, peut servir d'argument à ceux qui ne souhaitent pas accueillir ce type d'élèves dans leur établissement⁽¹¹⁾.

D'une manière générale, quand il s'agit de primo-arrivants ou d'ex-primo-arrivants, le personnel enseignant se sent plus libre de contester les décisions d'orientation, s'il estime que les élèves affectés à leur établissement n'ont pas le niveau requis, comme en témoigne la multiplication des refus opposés par des collèges et lycées à l'intégration des sortants des classes d'accueil. En particulier pour les plus de seize ans, qui sont orientés en lycée à l'issue de la classe d'accueil en collège, les établissements s'opposent fréquemment à leur intégration en arguant de leur mauvaise maîtrise du français. Ainsi, ils contestent les décisions des conseils de classe des collèges et renvoient les élèves concernés vers les services chargés de l'accueil afin qu'ils leur proposent une nouvelle orientation. En 2001-2002, plus de soixante-dix élèves orientés en lycée dans l'académie de Créteil à l'issue de la Cla se sont ainsi présentés à la cellule d'accueil, à qui il était demandé de trouver une place dans un dispositif Mission générale d'insertion pour les plus de seize ans ou de nouveau dans une classe d'accueil en collège pour les plus jeunes⁽¹²⁾.

La scolarisation en classes fermées est bien souvent suivie d'une orientation vers des sections peu valorisées (les quatrième "aide et soutien", troisième "d'insertion", l'apprentissage, ou les BEP-CAP – Brevet d'enseignement professionnel et Certificat d'aptitude professionnel), plutôt que vers des filières souples et ouvertes qui permettraient d'adapter les parcours à la progression des élèves. Un ensemble de facteurs est à la source de ce phénomène : la rigidité d'un système d'orientation qui défavorise fortement ceux qui ont un retard d'âge supérieur à un an ; des enseignants de classes ordinaires réticents à accueillir des élèves maîtrisant encore mal le français ; la charge supplémentaire que représente pour les administrations des établissements une gestion plus individualisée des emplois du temps ; et parfois le comportement des enseignants des classes d'accueil eux-mêmes, qui souhaitent protéger leur pré-carré⁽¹³⁾.

Le statut : une entrave à la scolarisation ?

Les textes en application rappellent que "quel que soit son âge, l'inscription [d'un élève] dans un établissement scolaire [...] ne peut pas être subordonnée à la présentation d'une carte de séjour"⁽¹⁴⁾. Les personnes en charge de l'orientation des adolescents primo-migrants doi-

11)- Voir pour exemple "Sous la pression des enseignants et du maire Éric Raoult, une classe de jeunes étrangers est délocalisée", *Le Monde*, 7 février 2003.

12)- "État final des actions MGIEN 2001-2002", rectorat de Créteil, septembre 2002.

13)- Voir le relatif échec des réformes préconisées par l'inspection académique du Rhône pour ces raisons, rapport IGEN, pp. 27-32.

14)- Circulaire 2002-063 du 20 mars 2002.

vent néanmoins s'en préoccuper, notamment parce que l'accès à certains stages professionnels est soumis à des conditions de régularité du séjour. De plus, lorsqu'il existe une saturation des structures d'accueil, les services chargés de l'évaluation et de l'affectation des jeunes se sentent obligés d'effectuer une forme de tri ou de hiérarchisation des demandes. L'irrégularité du séjour peut, à ce moment-là, apparaître comme un critère de sélection. À l'Inspection académique de Seine-Saint-Denis, où les listes d'attente pour entrer dans les classes d'accueil sont particulièrement longues, après prise en compte de l'ordre d'arrivée des demandes, priorité est donnée à ceux qui possèdent un dossier à l'Office des migrations internationales (Omi), aux jeunes entrés dans le cadre du regroupement familial, aux enfants de réfugiés statutaires et aux mineurs isolés placés dans les foyers d'Aide sociale à l'enfance (ASE). Ce n'est pas tant la modalité d'entrée du jeune sur le territoire qui est prise en compte que la présence d'un parent ou d'un responsable lui-même en situation régulière.

Plus rarement, la question des papiers devient un argument pour justifier un refus d'accueillir les enfants de migrants à l'école. Dans la commune de Montfermeil, l'obligation faite aux familles immigrées de fournir de multiples justificatifs de la régularité de leur situation à l'égard du logement et du droit de séjour a abouti, au cours des années quatre-vingt-dix, à la non-scolarisation d'enfants migrants, notamment africains. En dépit des condamnations en justice du maire pour non-respect de l'obligation de scolarisation pendant les années quatre-vingt, des formes d'intimidation plus masquées ont perduré pendant de nombreuses années. Au moment de notre enquête dans cette commune en 2001, une trentaine d'enfants, dont l'inscription en primaire avait été refusée par les services municipaux, venaient d'être intégrés dans les écoles à la suite d'un long périple de démarches ayant nécessité l'intervention de nombreuses personnes (inspecteur académique, associations, directeurs d'écoles, sous-préfet, etc.). Dans un tel contexte, l'accès des nouveaux arrivants à l'école est tributaire de l'affirmation d'un devoir moral d'hospitalité de la part de quelques personnes particulièrement mobilisées, servant de médiateurs et de défenseurs des migrants.

Des modalités d'intégration peu motivantes

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des classes d'accueil demeurent la "boîte noire" du système d'intégration des élèves migrants. En l'absence de véritable formation initiale spécifique offerte dans le cadre des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), les enseignants affectés à ces structures sont contraints de bricoler avec les moyens du bord. On peut souligner à ce propos que les formations continues proposées par les Casnav sont plus souvent centrées sur des

thématiques socioculturelles assez larges, du genre “connaissance de la famille africaine”, que sur des questions strictement pédagogiques ou linguistiques, pourtant essentielles à l’enseignement du Français langue seconde. Le réflexe est souvent d’appréhender les élèves migrants comme des individus porteurs d’une culture étrangère ou comme des “déracinés”, davantage que comme des élèves dont la spécificité est avant tout d’être allophones. D’où la tendance à interpréter leurs difficultés comme relevant d’un conflit culturel ou d’une fragilité psychologique, alors qu’elles résultent bien souvent d’une scolarité antérieure défailante, des différences entre leur langue maternelle et le français, ou sont tout simplement propres au processus d’apprentissage d’une deuxième langue. La plupart des structures d’accueil fonctionnent en classes “fermées”, avec un enseignant de français langue seconde spécialisé, et un emploi du temps fixe pour des

élèves qui n’ont le plus souvent la possibilité d’aller en classe banale qu’après avoir passé une année ou deux en Cla. Rares sont alors les établissements qui organisent systématiquement un soutien adéquat en français pour faciliter la transition. Par ailleurs, l’intégration des nouveaux arrivants directement en classe ordinaire dès leur arrivée est une pratique plus ou moins répandue selon les académies et les départements. Elle n’implique pas forcément la mise en place de mesures de soutien ou une meilleure articulation entre structure d’accueil et classe ordinaire. Dans le Pas-de-Calais, par exemple, qui ne possède pas de structures d’accueil, des heures de soutien en français ne sont organisées que si l’établissement possède un excédent d’heures supplémentaires et s’il existe des enseignants volontaires pour le faire. Dans le Val-de-Marne, où il existe une forte intégration des nouveaux arrivants en classe ordinaire dès leur arrivée, pour peu qu’ils maîtrisent le français à l’oral, cela ne favorise pas pour autant l’ouverture des classes d’accueil de ce département vers les enseignements ordinaires. Ainsi, les adolescents non francophones qui possèdent des compétences affirmées dans certaines langues vivantes et en mathématique, ne peuvent pas bénéficier de ces enseignements en classe ordinaire, dès lors qu’ils ont été placés en classes d’accueil, où l’accent est mis sur l’apprentissage du français. Ceci a pour effet de décourager des élèves qui se voient uniquement confrontés aux matières dans lesquels ils ont des lacunes importantes.

La scolarisation des nouveaux arrivants fonctionne ainsi d’une manière binaire, avec une forte différenciation des élèves scolarisés en classe d’accueil d’une part, puisqu’ils n’entrent pas en contact avec les autres élèves, et une indifférenciation complète de ceux qui sont intégrés en classe ordinaire d’autre part, puisqu’ils ne bénéficient le plus

Lorsque les élèves migrants sont maintenus dans des structures d’accueil ou dans des classes “adaptées” où ils ne côtoient que des élèves en échec scolaire, ils sont tentés de sortir du système scolaire.

souvent d'aucun soutien. En l'absence de possibilité d'intégration progressive dans les classes ordinaires et de soutien pour les sortants des classes d'accueil, la confrontation subite avec les exigences scolaires en classes banales fragilise ces élèves. Lorsque la tendance de l'établissement est d'encourager le redoublement de la Cla, nombre d'élèves choisissent de délaisser l'école après quelques années.

En effet, lorsque les élèves migrants sont maintenus plusieurs années dans les structures d'accueil ou dans des classes "adaptées" où ils ne côtoient que des élèves en échec scolaire, ils ont l'impression de ne pas avancer dans leur cursus, alors qu'ils approchent de l'âge limite de l'obligation scolaire. Cela leur donne le sentiment de perdre leur temps et explique la propension des redoublants des classes d'accueil à sortir du système scolaire en cours de route¹⁵. L'intégration directe ou très rapide en classe ordinaire et l'orientation dans les filières générales sans soutien peuvent aussi être sources de démotivation pour les élèves peu ou pas francophones à leur arrivée, lorsqu'ils ont l'impression que l'écart entre les efforts consentis et les résultats scolaires obtenus est trop important. Certains élèves migrants font, dans un premier temps, preuve d'un travail acharné et parviennent à un rythme de progression rapide, tout en continuant à accumuler les mauvaises notes aux contrôles, dans la mesure où ils sont pénalisés par un français écrit encore hésitant et une lenteur dans la formulation des réponses, qui ne reflètent cependant pas forcément leur niveau de connaissances générales. Le décalage entre les efforts et la progression d'une part, les performances relatives à une norme scolaire de l'autre, est particulièrement important pour ces élèves et inévitablement source de découragement.

15)- Voir les résultats du suivi de cohorte effectué par Barbara Chauprade-Fouquet dans l'académie de Bordeaux, Claire Schiff, rapport Fasild, 2003.

La période charnière des premières années d'installation

Cette présentation des multiples difficultés que peuvent rencontrer les élèves migrants dans leur accès à une scolarité adaptée peut laisser pessimiste quant à la capacité de l'institution à promouvoir leur mobilité sociale et leur insertion professionnelle, voire à leur assurer un enseignement de français adapté. Soulignons une fois de plus la nature extrêmement disparate des politiques locales et des pratiques d'enseignement. Entre les initiatives heureuses, les solutions de facilité et les cas de discriminations avérés, il est impossible d'évaluer de manière globale l'impact des modalités d'accueil et d'intégration sur les parcours de ce public, surtout en l'absence de suivi portant sur un nombre significatif de primo-migrants et sur une période suffisamment longue.

La première année après l'arrivée paraît déterminante, dans la mesure où les nouveaux entrants sont le plus souvent optimistes et confiants face à l'école française, pleins de bonne volonté et d'espoir

en l'avènement de jours meilleurs. Ils se différencient en cela des jeunes de la troisième génération qu'ils sont amenés à côtoyer par la suite dans les filières professionnelles et dont beaucoup ont, au contraire, une vision désenchantée de l'institution et de l'avenir⁽¹⁶⁾. Les formes d'assimilation à la communauté juvénile, ou, au contraire, le rejet que peuvent connaître les nouveaux-venus de la part des jeunes de banlieue, souvent eux-mêmes issus de l'immigration, ont une incidence sur leurs choix et leurs parcours, tout autant que les réalités institutionnelles qu'ils rencontrent. La socialisation scolaire s'accompagne d'une socialisation juvénile, les deux étant souvent en tension dans les collèges des banlieues difficiles⁽¹⁷⁾. S'ajoutent à cela les particularités des différentes communautés auxquelles appartiennent ces élèves, et notamment l'existence ou non de débouchés professionnels au sein des entreprises et des réseaux "ethniques". Pour certains, une scolarisation, même relativement courte et peu valorisée du point de vue de la norme en vigueur dans la société d'accueil, peu représenter un atout important leur permettant de s'assurer une position privilégiée au sein des industries "communautaires" et d'éviter les pires formes d'exploitation⁽¹⁸⁾. L'absence de solution offerte à un nombre croissant de jeunes migrants approchant ou ayant dépassé l'âge de l'obligation scolaire, mais qui étaient le plus souvent correctement scolarisés dans leur pays d'origine, est ainsi particulièrement inquiétante. Car leurs besoins ne sont couverts ni par les traditionnels dispositifs d'alphabétisation destinés à un public d'adultes, ni par les nouvelles mesures de formation linguistique mises en œuvre dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration. ◀

16)- Claire Schiff, "Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques", *VEL-enjeux*, n° 131, 2002 ; Margaret A. Gibson ; John U. Ogbu (eds), *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Garland Publishing Inc., New York et Londres, 1991.

17)- François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

18)- Claire Schiff, "Les jeunes migrants turcs face aux réseaux économiques "ethniques", in collectif, *Économies choisies*, éditions de la Maison des sciences de l'homme (à paraître).



Karima Dirèche-Slimani, "Les enjeux de l'école : des attentes encore non formulées"
▶ Dossier *Les Comoriens de France*, n° 1215, septembre-octobre 1998

Marie-France Guinot-Delery et Michaela Leuprecht, "L'enseignement des langues et cultures d'origine"
▶ Dossier *D'Alsace et d'ailleurs*, n° 1209, septembre-octobre 1997

▶ Dossier *À l'école de la République*, n° 1201, septembre 1996

Jean-Paul Laurens, "La migration : une chance contre l'échec scolaire ?"
▶ Dossier *Histoires de familles*, n° 1185, mars 1995

▶ Dossier *À l'école, l'intégration*, n° 1146, septembre 1991