

**École et
migration :
un accord
dissonant ?**

Entretiens Ferdinand Buisson

**École
migrat
un acco
dissonan**

ENS ÉDITIONS

École et migration : un accord dissonant ?

School and migration: a dissonant chord?

Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey (dir.)

DOI : 10.4000/books.enseditions.15697
Éditeur : ENS Éditions
Lieu d'édition : Lyon
Année d'édition : 2020
Date de mise en ligne : 11 mai 2020
Collection : Entretiens Ferdinand Buisson
ISBN électronique : 9791036201998



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 10 septembre 2020
ISBN : 9791036201974
Nombre de pages : 88

Référence électronique

BUISSON-FENET, Hélène (dir.) ; REY, Olivier (dir.). *École et migration : un accord dissonant ?* Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2020 (généré le 02 juin 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/15697>>. ISBN : 9791036201998. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.15697>.

© ENS Éditions, 2020
Conditions d'utilisation :
<http://www.openedition.org/6540>

**École et
migration :
un accord
dissonant ?**

**École
migrat
un acco
dissonan**

Entretiens Ferdinand Buisson

ENS ÉDITIONS

Entretiens Ferdinand Buisson

Collection dirigée par Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey

Les Entretiens Ferdinand Buisson, au confluent des recherches et des pratiques éducatives

Les Entretiens Ferdinand Buisson offrent un espace de confrontation original entre chercheurs et praticiens sur des thèmes stratégiques pour l'éducation.

Chaque session des Entretiens, qui se tient à l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon), permet en premier lieu à des chercheurs de s'exprimer dans un registre qui diffère des productions scientifiques habituelles. Il s'agit alors pour eux de s'adresser à un public plus large que celui de leurs pairs, et de privilégier une approche subjective, mais éclairée par leurs travaux et leur connaissance scientifique du sujet. Elle propose en second lieu à des praticiens de réagir en livrant leur propre lecture du thème abordé, informée par leurs savoirs d'expérience et leurs pratiques d'acteurs de terrain. Chaque ouvrage de la collection tente ainsi de relever le défi d'une ressource éducative qui s'adresse au plus grand nombre tout en se nourrissant de démarches scientifiques.

Dans la même collection

Le politique doit-il se mêler d'éducation ?

2016 • ISBN 978-2-84788-795-2

Le lycée professionnel : relégué et avant-gardiste ?

2016 • ISBN 978-2-84788-843-0

À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?

2017 • ISBN 978-2-84788-899-7

L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?

2017 • ISBN 978-2-84788-971-0

Inclure le handicap, recomposer l'école ?

2018 • ISBN 979-10-362-0054-0

Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?

2019 • ISBN 979-10-362-0077-9

Le nom de cette collection s'est inspiré de la figure de Ferdinand Buisson (1841-1932), philosophe et auteur du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (paru en deux éditions en 1887 et 1911), qui est souvent considéré comme la première grande publication de référence concernant l'école républicaine. Philosophe de formation, Ferdinand Buisson a notamment été professeur de pédagogie à la Sorbonne, directeur de l'enseignement primaire sous Jules Ferry ou encore président de la commission parlementaire qui rédige le texte de la loi de séparation des Églises et de l'État. À la fois homme d'action et penseur, il a présidé la Ligue française des droits de l'homme et a reçu le prix Nobel de la paix en 1927 pour ses actions en faveur de la réconciliation franco-allemande.

École et migration : un accord dissonant ?

Avec les contributions de

Claire Schiff

Mathieu Ichou

Geneviève Mottet

Régis Guyon

Jean-Luc Vidalenc

Simon Keste

École et migration un accord dissonant ?

Éléments de catalogage

École et migration : un accord dissonant ? / Claire Schiff, Mathieu Ichou, Geneviève Mottet, Régis Guyon, Jean-Luc Vidalenc et Simon Keste. Introduction par Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey – Lyon : ENS Éditions, impr. 2020. – 1 vol. (88 pages) ; 18,5 cm. – (Entretiens Ferdinand Buisson, ISSN 2494906X).

Bibliogr. : p. 79-83

ISBN 979-10-362-0197-4 (br.) : 10 euros

Cet ouvrage est diffusé sur la plateforme OpenEdition books en HTML, ePub et PDF :
<http://books.openedition.org/enseditions/>

Tous droits de représentation, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.
Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon.
Les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective sont interdites.

© ENS ÉDITIONS 2020

École normale supérieure de Lyon

15, parvis René Descartes

BP 7000

69342 Lyon cedex 07

ISBN 979-10-362-0197-4

01
INTRODUCTION

01
INTRODU

École et migration : un accord dissonant ?

Hélène Buisson-Fenet

CNRS, ENS de Lyon

Olivier Rey

Institut français de l'éducation, ENS de Lyon

Émile Durkheim, l'un des pères fondateurs de la sociologie, avait insisté en son temps sur la fonction sociale universaliste du modèle scolaire français : l'école, défendait-il dans *L'évolution pédagogique en France*¹, devait intégrer dans un même creuset national et républicain les enfants issus des « petites patries » (à savoir les régions). L'objectif commun consistait à rassembler les esprits (et d'ailleurs aussi les corps) pour assurer l'unité de la société, développer la rationalité, et avec elle cultiver l'esprit critique et le désir d'émancipation des pouvoirs autoritaires, transmettre le sens des valeurs à travers l'engendrement des générations.

Ainsi que l'a montré Denis Meuret², un autre modèle préside à l'institutionnalisation de l'école américaine, qui doit composer dès ses origines avec le multiculturalisme de son public comme de son encadrement pédagogique.

Sans développer davantage les caractères distinctifs de ces deux modèles, on pourrait faire l'hypothèse que le penchant universaliste de notre école républicaine explique en partie un paradoxe : alors que les lois sur l'obligation scolaire sont chez nous précoces, alors que le recrutement d'élèves allochtones a toujours étroitement dépendu de l'histoire de notre immigration, il faut attendre 1964 pour que l'on se demande – dans la toute première enquête de l'Ined³ sur l'entrée en classe de sixième – si « l'élève étranger n'est pas défavorisé par rapport à l'élève du pays ». Surtout, c'est seulement dans les années 2000 que le critère juridique de la nationalité n'est plus le seul à être pris en

1 Édité pour la première fois en 1938.

2 D. Meuret, *Gouverner l'école. Une comparaison France / États-Unis*, Paris, PUF, 2007.

3 Institut national d'études démographiques.

compte, que l'on n'assimile plus cette population juvénile socialement diversifiée à la seule catégorie des enfants d'ouvriers, et que l'on teste l'importance relative du sexe de ces élèves dans l'explication de leur réussite et de leur orientation scolaire.

Considérer l'origine ethnoculturelle de ces élèves à travers leurs trajectoires d'immigration est encore une autre histoire.

L'impossibilité de cerner les catégories ethniques dans les enquêtes de statistique publique en France a contribué au retard de la reconnaissance de l'hétérogénéité scolaire au sein du vaste ensemble des « enfants d'immigrés ». Or toutes les minorités ne connaissent pas les mêmes trajectoires et ne sont pas vouées aux mêmes types de difficultés scolaires. En même temps, braquer le projecteur sociologique sur les particularités de socialisations primaires de certaines populations migrantes (tels que les groupes subsahéliens) a donné lieu à de vives controverses, à l'instar de celle que la publication de l'ouvrage d'Hugues Lagrange sur *Le déni des cultures*⁴ a occasionnée en 2012, lorsqu'il lui a été reproché de trop ignorer les conditions socioéconomiques des familles au profit de l'argument de la déstabilisation du modèle familial matriarcal en vigueur au Mali, au Sénégal ou en Mauritanie.

Par ailleurs, alors que l'antienne du « handicap culturel » se trouve aujourd'hui largement battue en brèche, l'enjeu de l'accueil scolaire et de la participation de l'école au projet migratoire se renouvelle avec la problématique actuelle de populations exilées du pourtour méditerranéen et de la péninsule arabe, dont une part se compose de mineurs isolés et de jeunes d'âge scolaire. La question de l'itinérance et l'adaptation des dispositifs d'apprentissage à une population juvénile non stabilisée se posait déjà à l'égard des familles roms. Elle se recompose aujourd'hui à distance de l'histoire classique de l'immigration comme de celle des « gens du voyage », sous le paramètre des traumas du départ forcé, des violences encourues et vécues sur les routes du transit, et des heurts de la re-scolarisation quand le recours au statut de réfugié peine à être mis en œuvre.

En mettant l'accent sur la perspective qualitative des enquêtes, nous faisons le choix d'aborder de front les parcours et les expériences

4 H. Lagrange, *Le déni des cultures*, Paris, Seuil, 2010.

des élèves descendants d'immigrés, et ceux des élèves réfugiés. Ce que nous avons souhaité interroger à travers cette édition des Entretiens Ferdinand Buisson, c'est à la fois ce que les élèves allochtones font à l'institution scolaire, et ce que l'institution scolaire leur fait, dans le temps long de la scolarisation – qui remet bien sûr en question le terme « d'allochtonie » mais en conserve aussi certaines traces –, comme dans l'actualité de l'accueil.

Les lecteurs découvriront combien l'image complaisamment véhiculée de la migration comme fait homogène et source de problèmes scolaires inhérents à la condition d'étranger n'a que peu à voir avec la complexité de parcours et d'expériences, dans lesquels les continuités et les ruptures ne se situent pas forcément là où on les attendait.

Si l'enfant qui arrive pour la première fois dans une école en France est souvent vu comme un élève sans passé, les enquêtes et témoignages évoqués ici montrent en revanche que son destin scolaire s'inscrit toujours dans une trajectoire personnelle et familiale qui gagnerait à être mieux connue et mieux utilisée afin de dépasser certains obstacles.

Examiner la situation des élèves issus de la migration permet alors de mettre en lumière des normes implicites de notre culture scolaire qui ne sont pas sans lien avec la production de la difficulté à l'école. Si les difficultés sociales rencontrées par ces enfants sont généralement présumées à défaut d'être toujours cernées, on constate une sous-estimation des problèmes liés au rôle central du langage dans la culture scolaire, et surtout une interrogation récurrente sur la capacité de l'école française à faire de la diversité sociolinguistique un levier pour les apprentissages.

Quelles sont alors les capacités et les limites actuelles de l'école (comme ensemble de pratiques professionnelles) et de l'Éducation nationale (comme institution et comme service public) concernant la valorisation des migrations, à la fois comme projets de mobilité sociale, comme épreuves de déclassement, et comme parcours d'accès aux droits ?

ØZ
LE POINT DE VUE
DES CHERCHEURS

ØZ
LE POINT
DES CHERC

Les trajectoires scolaires des élèves migrants : entre capacités d'adaptation et contextes d'accueil

Claire Schiff

Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux

La réussite scolaire est-elle une affaire de mérite ou d'opportunités ? La sociologie de l'éducation nous a depuis longtemps appris qu'il était difficile de faire la part des choses entre les caractéristiques individuelles et les contextes sociaux dans les déterminants des parcours scolaires des jeunes. Pour les élèves migrants, cela est d'autant plus vrai que leurs aspirations sont marquées par l'expérience migratoire et qu'ils rencontrent des contraintes particulières dans leur pays d'accueil. En tirant les enseignements d'enquêtes quantitatives et qualitatives, nous verrons que si les élèves migrants ne manquent pas d'atouts, les contextes à la fois nationaux et locaux sont déterminants pour leurs trajectoires scolaires.

Migration et scolarité : un lien positif... sous certaines conditions

Nous savons que la France est un ancien pays d'immigration, mais nous avons moins conscience des transformations importantes des profils des migrants qui entrent en France depuis la fin des années 1990. Les changements les plus nets concernent leur niveau scolaire qui s'est considérablement élevé, au point que les adultes migrants qui arrivent depuis la fin des années 1990 ont en moyenne un niveau d'étude supérieur à celui des natifs français du même âge¹. Du fait de cette augmentation du niveau scolaire des cohortes de migrants depuis une vingtaine d'années, les enfants d'immigrés nés comme leurs parents à l'étranger ont plus souvent un ou deux parents diplômés du supérieur que ceux nés en France. On peut

1 X. Thierry, « Évolution récente de l'immigration en France et éléments de comparaison avec le Royaume-Uni », *Population*, vol. 59, n° 5, 2004, p. 725-764.

d'ailleurs noter que les résultats du panel des élèves entrés en 6^e en 1995 font apparaître que les enfants de migrants nés à l'étranger ont des parcours scolaires plutôt meilleurs que les enfants de migrants nés en France. Ils ont en effet moins souvent quitté le secondaire sans qualification que leurs condisciples de deuxième génération (8,6 % contre 11,1 %) et leurs résultats aux épreuves nationales de 6^e sont légèrement supérieurs à ceux de leurs condisciples issus de l'immigration nés en France².

Au-delà de l'impact du niveau d'études des parents, on sait aussi désormais qu'il existe un effet positif propre de l'expérience de la migration sur la motivation et la persévérance scolaire³. C'est ce que montrent aussi nombre de travaux sur la scolarité des migrants et des minorités menés dans d'autres pays d'immigration – aux États-Unis et au Canada, notamment⁴. La valeur attribuée à l'école, la motivation des élèves immigrés et de leurs familles, la pratique du bilinguisme, ainsi que l'existence de ressources et de pressions communautaires favorables à l'investissement scolaire, apparaissent comme les principales explications des bonnes performances scolaires des jeunes migrants dans ces pays.

Mais ce lien apparemment positif entre migration et réussite scolaire est aussi affecté par la façon dont les systèmes scolaires gèrent la présence d'élèves migrants allophones, et de façon plus générale, par des fonctionnements plus ou moins pénalisants pour les locuteurs non natifs. Aux États-Unis, au Canada ou en Australie, l'école laisse une place plus importante à l'enseignement en langue d'origine et ménage une phase de transition et de soutien prolongée aux élèves allophones, en comparaison avec la France⁵. Ces pays privilégient

2 INSEE, *Les immigrés en France. Édition 2005*, Collection INSEE Références, 2005, p. 99. En ligne : [<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371777>].

3 L.-A. Vallet et J.-P. Caille, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les dossiers d'éducation et formation du MEN*, n° 67, avril 1995, p. 1-153.

4 R. Dinovitzer, J. Hagan et P. Parker, « Choice and Circumstance. Social Capital and Planful Competence in the Attainments of Immigrant Youth », *Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 28, n° 4, 2003, p. 463-488 ; C. Suarez-Orozco et M. Suarez-Orozco, *Transformations. Immigration, Family and Achievement Motivation along Latino Adolescents*, Stanford University Press, 1995.

5 H. Cebolla Boado, « Les enfants d'immigrés progressent-ils plus vite à l'école ? Le cas français », *Population*, vol. 63, n° 4, 2008, p. 747-765.

aussi des modalités d'évaluation et d'orientation moins pénalisantes que les nôtres pour les élèves qui ne sont pas des locuteurs natifs.

Le cas français : le cap de l'insertion, l'épreuve de l'âge, l'obstacle d'une offre institutionnelle incertaine

En dépit de la motivation engendrée par la migration et le rapport globalement positif que les élèves nouvellement arrivés entretiennent vis-à-vis de l'école, les modalités d'accueil, d'évaluation et d'intégration des élèves migrants ne permettent pas toujours de tirer profit de ces potentialités en faveur de la réussite scolaire dans le pays d'accueil. Chez nous, les difficultés se posent tout particulièrement pour ceux qui arrivent en cours de cycle secondaire. C'est ce que nous avons pu observer à travers le suivi de cohorte que nous avons effectué sur l'ensemble des élèves passés par les classes d'accueil en collège dans trois académies (Paris, Créteil, Bordeaux) à la fin des années 1990⁶. À l'aide des informations de l'application « Base élèves académique » sur cette population d'environ 1 700 élèves, nous avons pu observer leurs parcours sur six années, entre 1998 et 2005.

Quels sont les principaux enseignements de ce suivi ? Premièrement, nous avons observé que plus de la moitié de ces élèves sortaient du système scolaire avant d'avoir terminé le cycle ou d'avoir obtenu un diplôme, et deuxièmement, que ces « sorties » étaient très fortement corrélées avec l'âge de leur arrivée en France.

Les premières années de scolarisation, ainsi que l'approche de l'âge de la fin de scolarité obligatoire, apparaissent comme des étapes particulièrement difficiles à franchir pour ces élèves. Près d'un élève sur cinq quitte son établissement dès la fin de la première année de scolarisation en France, alors que par la suite seul un sur dix quitte son établissement chaque année. Tout se passe comme si, une fois passé le cap de la première année, les élèves étaient plus assurés de pouvoir poursuivre leurs études. Les « sorties » concernent majoritairement les élèves les plus âgés. En 1999 (l'année suivant le passage

6 C. Schiff et B. Fouquet-Chauprade, « Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants », *La déscolarisation*, D. Glasman et E. Douat dir., Paris, La Dispute, 2011, p. 181-202.

en classe d'accueil), 72 % des 17 ans ou plus ne sont déjà plus scolarisés, alors que cela ne concerne que 20 % des élèves ayant 12 ans ou moins. L'écart se creuse encore davantage trois ans après leur arrivée en France : les élèves arrivés à 16 ans et plus sont moins de 10 % à être encore scolarisés, contre 57 % des plus jeunes. Il est donc clair que plus les élèves arrivent jeunes dans le système scolaire français, plus ils ont de chances d'y faire une scolarité complète. Une seule année peut avoir une incidence importante sur le devenir scolaire, puisque l'on constate qu'un élève arrivé à l'âge de 12 ans a deux fois plus de chance de se maintenir dans le système scolaire quatre ans après la classe d'accueil qu'un élève arrivé à 13 ans. On observe que ce sont les élèves entrés jeunes qui sont orientés et se maintiennent le plus longtemps en filière générale. Il est clair que plus les décisions d'orientation se prennent tôt dans le cursus scolaire, moins les élèves ayant migré à un âge avancé auront la possibilité d'entamer une scolarité longue. Les modalités d'orientation plus ou moins précoce des différents systèmes scolaires expliquent d'ailleurs en partie les divergences observées entre les taux de réussite relativement élevés des migrants aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande ou aux Pays-Bas et les faibles performances des élèves migrants scolarisés dans les établissements secondaires des pays comme l'Allemagne, la Suisse ou la Belgique, la France se trouvant dans une situation intermédiaire⁷.

On peut aussi noter ici que les possibilités de scolarisation des plus âgés dépendent en grande partie du contexte local. L'enquête Evascol à laquelle nous avons récemment participé a montré que de grandes disparités existaient dans les modalités de prise en charge scolaire entre des académies qui reçoivent pourtant un nombre de jeunes migrants quasi identiques. Ainsi, une académie comme celle de Bordeaux, historiquement peu touchée par l'immigration mais qui connaît depuis plusieurs années une augmentation importante des arrivées, ne compte toujours aucune classe en lycée pour les élèves nouvellement arrivés et manque de façon générale de solutions pour les grands

7 OECD, « Learning Outcomes of Students with an Immigrant Background », *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, p. 65-79, 2010. En ligne : [<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>].

adolescents non francophones⁸. À l'inverse, une académie comme celle de Montpellier, confrontée depuis plus longtemps à l'immigration sans pour autant recevoir actuellement beaucoup plus d'élèves migrants, a depuis longtemps développé des solutions de scolarisation pour les grands adolescents, telles que la mutualisation des moyens entre lycées et des procédures d'orientation aménagées. Les inégalités territoriales de scolarisation et de réussite, qui ont déjà été démontrées pour l'ensemble de la population⁹, sont sans doute plus exacerbées encore pour les élèves migrants.

Comme pour les autres élèves, les parcours des collégiens primo-migrants sont le fruit d'interactions difficilement mesurables entre leurs qualités propres et le fonctionnement du système scolaire. Mais à la différence des élèves nés en France, ceux qui sont arrivés à l'adolescence voient se dessiner leur destin scolaire sur une période restreinte, dans un système qui n'a pas pour vertu première de « laisser le temps au temps ». L'optimisme et la persévérance des nouveaux venus représentent certes un potentiel de réussite dans une institution de plus en plus massivement confrontée à la désillusion et l'apathie d'élèves qui ne croient plus en l'efficacité de l'école. Mais faut-il encore qu'ils aient la possibilité de passer le cap délicat des premières années de scolarisation en France. Si l'élévation du niveau scolaire des migrants représente un atout, l'élévation de l'âge à l'entrée des jeunes représente quant à lui un obstacle. De fait, les mesures qui tendent à prolonger les délais d'attente avant l'immigration et les procédures toujours plus contraignantes imposées aux demandes de regroupement familial ont pour résultat d'augmenter mécaniquement l'âge moyen auquel les jeunes entrent en France. En 1980, 43 % des mineurs admis au séjour dans le cadre du regroupement familial avaient moins de 6 ans, alors que cela n'était le cas que de 20 % de ceux qui étaient enregistrés en 2000 comme bénéficiaires du regroupement familial¹⁰.

8 La première UPE2A en lycée général a été ouverte l'année 2018-2019.

9 S. Broccolichi, « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 180, 2009, p. 74-91.

10 X. Thierry, « Évolution récente de l'immigration en France et éléments de comparaison avec le Royaume-Uni », art. cit.

Expérience migratoire et conditions d'accueil : quel impact sur le rapport à l'école des jeunes migrants ?

Les approches quantitatives des parcours scolaires attestent de l'importance de ce qui se passe pendant la première année de scolarisation en France. Nous souhaitons maintenant aborder la question de l'expérience des jeunes telle que nous avons pu l'observer au travers d'approches plus qualitatives : observation dans les collèges et entretiens avec les adolescents et leurs familles¹¹. Ici aussi, on peut souligner à la fois la vulnérabilité et le potentiel de ces jeunes.

La maîtrise de la langue pour les non-francophones est un processus long qui se consolide rarement en une année, tout au moins pour les collégiens. Mais la dynamique d'investissement ou de désinvestissement vis-à-vis de l'école peut se mettre en place très rapidement, surtout chez les adolescents.

Beaucoup de jeunes migrants affirment être venus avec ou pour rejoindre leurs parents – précisément afin d'aller à l'école. Cette perspective donne un sens à leur présence en France et peut se traduire parfois par une idéalisation (naïve) de l'efficacité de l'école française, considérant qu'il suffit de « bien travailler » pour devenir un jour médecin ou avocat. Ce sont des jeunes qui ont une capacité à se projeter dans l'avenir, mais qui sont aussi généralement bien enracinés dans leur passé. Ils savent d'où ils viennent, quelle est l'histoire de leur famille, ce que représente l'épreuve de l'immigration, et pourquoi elle a été entreprise. En ce sens, ils sont très différents des jeunes de deuxième ou troisième génération qui ont souvent peu de connaissances concernant le passé migratoire de leurs parents ou grands-parents, qui sont parfois désillusionnés face à l'avenir et qui doutent de la capacité du système scolaire à les armer pour trouver un emploi à la hauteur de leurs aspirations.

Parce que les nouveaux arrivants ont souvent un rapport particulier au temps, ils ont une capacité à différer les plaisirs immédiats qui est *a priori* favorable à l'investissement scolaire. Cela ne présage en rien leur réussite, mais fait qu'ils sont généralement très réceptifs

11 C. Schiff, *Beurs & Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2015.

et plutôt confiants. En même temps, ils doivent faire face à de nombreuses contraintes matérielles et pratiques liées à la situation migratoire. Certains, dont les parents n'ont pas d'emplois stables ou dont la famille est restée au pays, sont tentés de travailler rapidement. Ainsi, ces élèves ne s'éternisent pas dans le système scolaire s'ils ne perçoivent pas d'avantages concrets, surtout lorsqu'il existe des possibilités d'insertion économique dans les secteurs dans lesquels travaillent leurs compatriotes : on pense par exemple à la confection ou au bâtiment en ce qui concerne les Turcs¹². Autrement dit, ce sont des jeunes qui soit s'accrochent, soit lâchent prise assez rapidement. Ici encore, ce qui se passe pendant la première année est décisif pour l'avenir des jeunes migrants. Les choses ne sont pas jouées d'avance, même si la scolarité antérieure pèse lourdement sur les parcours.

A priori, il existe également chez eux un respect de la figure de l'enseignant. Ces élèves, si différents culturellement de leurs pairs nés en France, ressemblent beaucoup plus, dans leurs dispositions à l'égard des enseignants, aux élèves de la Troisième République qu'aux adolescents d'aujourd'hui, pour lesquels l'autorité de l'enseignant se construit dans la relation avec la classe et n'est jamais acquise d'avance. Ce respect des enseignants français de la part des migrants est aussi lié à leur expérience passée de l'école dans leur pays. En réponse à la question de savoir quelle est la principale différence entre l'école « ici et là-bas », les jeunes migrants répondent le plus souvent : « Ici c'est mieux, les profs ne frappent pas les élèves. » Ainsi, au-delà d'un simple conformisme vis-à-vis de l'autorité, les enseignants français méritent leur respect car ils respectent davantage les élèves. Ces élèves sont d'ailleurs souvent choqués par la façon dont les jeunes français s'adressent aux enseignants.

Une majorité de primo-migrants est scolarisée dans des établissements classés ZEP / REP et dans des collèges dits « difficiles » qui connaissent une ségrégation croissante¹³. Cela n'est pas sans incidence

12 C. Schiff, « Les jeunes migrants turcs face aux réseaux économiques "ethniques" », *Économies choisies ?*, N. Barbe et S. Latouche dir., Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme (Ethnologie de la France), 2004, p. 109-122.

13 G. Felouzis, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, 2003, p. 413-447.

sur la façon dont se déroulera leur intégration. Au-delà de l'aspect scolaire de l'intégration (apprentissage des consignes, maîtrise de la langue, familiarisation avec les différentes matières), la dimension sociale de l'intégration est également importante et souvent déterminée par le contexte local. La confrontation avec les autres jeunes va se faire de façon plus ou moins rapide, plus ou moins progressive, plus ou moins brutale, selon la nature de la population juvénile, mais aussi selon les modalités d'intégration proposées aux migrants. Certains élèves allophones sont directement placés en classe banale. D'autres connaissent une intégration progressive, d'autres encore restent un ou deux ans quasiment sans contacts en dehors du petit groupe d'élèves des dispositifs d'accueil, même si les préconisations ministérielles insistent de plus en plus sur une inclusion partielle en classe ordinaire dès l'arrivée.

Ainsi, les collégiens primo-migrants sont confrontés à un double défi : celui de parvenir à s'adapter scolairement et celui de parvenir à trouver sa place au sein du groupe de pairs. On peut même dire qu'il s'agit d'un triple défi, car il existe aussi une troisième dimension de l'adaptation : celle qui consiste à répondre aux attentes de la famille et de la communauté d'origine (attente en termes de respect des comportements sexués, de soutien aux parents qui maîtrisent moins bien la langue française, de participation aux activités communautaires, etc.).

On peut se représenter le jeune primo-arrivant comme étant situé au centre d'un triangle composé de trois pôles d'injonctions : au sommet, il y aurait le pôle scolaire dont les enseignants sont les principaux acteurs ; à la base, d'une part le groupe des pairs ou la communauté juvénile du collège ou du quartier, d'autre part, la famille et la communauté, si celle-ci est présente. Chaque pôle cherche à imposer aux jeunes ses propres normes concernant ce qui est souhaitable pour réussir, être accepté et reconnu. Ces différentes injonctions sont plus ou moins contradictoires, plus ou moins en tension. Les contradictions les plus fortes ne sont pas toujours entre l'école et la famille : la plupart des familles visent les mêmes objectifs que l'école, même si leurs définitions de la « réussite » ne sont pas identiques. Ce sont rarement les familles récemment immigrées qui exigent par exemple des dérogations aux principes de laïcité pour des raisons religieuses et culturelles.

Dans le contexte des quartiers difficiles, la tension la plus forte oppose le pôle juvénile aux pôles scolaire et familial. Pour dire les

choses simplement, ce qu'il faut faire pour se faire accepter par les autres jeunes correspond bien souvent à ce qu'il ne faut justement pas faire si l'on veut devenir un « bon » élève et être conforme aux attentes des adultes. Or le personnel scolaire n'a pas toujours conscience de cette contradiction vécue par les jeunes. Ainsi peut-il reprocher aux jeunes migrants qui sont placés dans les classes ordinaires de ne pas s'intégrer, de rester à l'écart des autres élèves, alors même qu'à partir du moment où ils commencent à s'intégrer, il leur sera reproché d'adopter des comportements moins studieux, de relâcher leurs efforts. Ainsi les élèves primo-arrivants qui réussissent le mieux scolairement sont souvent très isolés socialement.

Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur

Mathieu Ichou

Institut national d'études démographiques (Ined)

L'immigration est un phénomène social majeur dans de nombreux pays européens. Or, les effets sociaux à long terme de ces mouvements de populations s'évaluent moins à travers l'étude des immigrés eux-mêmes que par l'analyse des trajectoires de leurs descendants. En France, près d'un quart des enfants d'âge scolaire ont au moins un parent immigré.

Parallèlement à la croissance démographique des enfants d'immigrés, la place de l'éducation scolaire dans les sociétés européennes est devenue de plus en plus centrale. Du fait de la massification de l'enseignement secondaire, puis supérieur, une part toujours plus importante des jeunes générations fréquente l'école pendant une durée qui s'allonge. Cette tendance s'avère d'autant plus significative qu'elle a lieu dans des sociétés où les qualifications scolaires jouent un rôle essentiel dans le positionnement des individus dans l'espace social.

Simultanément, l'immigration est omniprésente dans les discours politiques et médiatiques et ces discours sont largement déterminés par la perception de l'immigration comme un problème social. À ce titre, le thème de l'échec scolaire des enfants d'immigrés reste un *leit-motiv*, souvent associé à la dénonciation des carences supposées des familles immigrées, à l'absence de « volonté d'intégration » de leurs enfants et, plus rarement, aux dysfonctionnements du système scolaire.

Devant la prégnance de ces discours, un des objectifs de mon ouvrage¹ est de proposer un autre point de vue sur la scolarité des enfants d'immigrés. L'originalité de ce point de vue consistera à passer d'une vision de l'échec scolaire des enfants d'immigrés comme *problème social* à l'étude de leurs trajectoires scolaires comme

1 M. Ichou, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, 2018.

problématique sociologique, fondée sur une approche descriptive, plus que prescriptive, et sur des preuves empiriques constituées à partir d'outils méthodologiques et conceptuels des sciences sociales.

Recherches existantes sur les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France

Les analyses proposées se fondent sur une lecture des travaux de sciences sociales sur les enfants d'immigrés à l'école² auquel il est impossible de rendre justice ici. L'ensemble de ces recherches ont mis en avant une conclusion semblable : les enfants d'immigrés réussissent en général moins bien à l'école que les enfants de natifs. Cette moindre réussite se manifeste à travers les résultats scolaires à l'école primaire et au collège et en termes d'orientation vers les filières professionnelles après la classe de 3^e et les sections les moins prestigieuses du baccalauréat. À l'issue de leur trajectoire scolaire, les enfants d'immigrés sont donc en général moins diplômés que les enfants de natifs.

Quasiment tous les travaux qui traitent du thème de la scolarité, en général, de celle des enfants d'immigrés, en particulier, s'accordent pour donner une place essentielle à l'influence des propriétés sociales des parents sur la scolarité de leurs enfants. Depuis les années 1960, les chercheurs amoncellent les preuves empiriques de l'influence de l'origine sociale des élèves sur leurs parcours scolaires. La position des parents dans la structure sociale, les capitaux économique et culturel qui y sont liés et qui engendrent, chez les élèves, des dispositions plus ou moins proches des attentes de l'école constituent l'explication principale des écarts scolaires entre les enfants de natifs et d'immigrés.

La plupart des travaux existants, notamment avant les années 2010, sont limités par plusieurs obstacles méthodologiques et théoriques.

2 Voir notamment les travaux de Louis-André Vallet, Héctor Cebolla Boado, Yaël Brinbaum, Jean-Luc Primon et leurs collègues. Une synthèse est disponible dans M. Ichou et A. van Zanten, « France. The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities », *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, P. Stevens, A. Dworkin Gary dir., Londres, Palgrave Macmillan, 2018, p. 511-558.

Premièrement, pour des raisons qui tiennent aux variables disponibles dans les enquêtes et à la puissance statistique des analyses, beaucoup des recherches existantes ne distinguent que quelques grands agrégats qui constituent les groupes les plus importants numériquement. Ce faisant, ces travaux produisent une représentation trop homogénéisante de la situation scolaire des enfants d'immigrés. Comme le montrent des travaux récents, ainsi que les résultats présentés dans la suite de ce texte, les analyses qui prennent le parti d'utiliser des catégorisations fines de l'origine migratoire ont permis de mettre pleinement au jour la diversité scolaire de la « deuxième génération » en France.

En outre, les différences scolaires entre élèves et groupes d'élèves ne disparaissent pas totalement, même quand on procède à des comparaisons « à milieu social équivalent ». Un cadre analytique qui se focalise uniquement sur les propriétés sociales et les conditions matérielles d'existence des familles immigrées en France ne permet pas de comprendre pourquoi des individus placés dans des conditions structurelles similaires dans la société d'immigration ont des trajectoires différentes.

Si l'explication des inégalités scolaires n'est pas uniquement contenue dans les propriétés sociales des familles en France, il est logique de vouloir chercher ailleurs : dans la société d'émigration. La piste explicative la plus simple consiste alors à rendre la « culture d'origine » des immigrés responsable de la sur- ou sous-réussite de leurs enfants. Malgré leur évidence apparente, les explications de type culturaliste, qui insistent sur le rôle des valeurs et des normes du groupe pour comprendre la situation scolaire de ses membres, ont deux défauts fondamentaux. D'une part, elles ont tendance à oublier l'historicité des phénomènes étudiés et ne sont donc pas très performantes pour expliquer les changements temporels, en particulier intergénérationnels. D'autre part, elles produisent une représentation homogène des groupes, qui ne permet pas de comprendre les variations et hiérarchies internes à chaque collectif censé partager une même culture.

Cadre analytique général

Mon parti pris est d'utiliser comme fondations du cadre d'analyse des *outils conceptuels de la sociologie générale*, en particulier les notions de socialisation, de capitaux et de statut social, et de réfléchir théoriquement et empiriquement aux modifications que ces concepts généraux doivent subir du fait des spécificités de l'objet « enfants d'immigrés ». Dans l'ouvrage, l'analyse est organisée successivement autour des principales instances de socialisation qui influencent les trajectoires scolaires des enfants : les parents, l'école, la fratrie et le quartier. Ici, c'est sur les parents que je me concentrerai.

Inspiré théoriquement des travaux de Sayad, Bourdieu et Lahire et empiriquement de Zeroulou, Laacher et Santelli, je pars du principe que, afin de comprendre le rapport à l'école, les pratiques éducatives, les aspirations et, plus généralement, les dispositions scolaires des parents immigrés au moment où leurs enfants sont scolarisés, il est nécessaire, non seulement de s'intéresser à leurs conditions d'existence actuelle, mais également à la socialisation pré-migratoire des immigrés.

Les différences entre les conditions d'existence avant et après la migration se manifestent souvent par une certaine discordance entre la position sociale occupée dans la société d'origine et la position sociale occupée dans la société d'immigration. Cette dissonance de la situation de statut, au sens de la *ständische Lage* de Weber, est d'autant plus forte que le possible déclassement lié à la migration se double souvent, surtout pour les immigrés postcoloniaux, d'une situation de minorisation dans la hiérarchie ethno-raciale dominante de la société d'immigration. Pour spécifier une telle dissonance, on peut trouver chez les théoriciens de la stratification sociale le concept d'incohérence de statut (*status inconsistency*). Cette incohérence de statut peut avoir pour principe une différence entre le niveau d'éducation et le revenu d'un individu, entre sa position sociale objective et subjective ou, dans le cas d'un immigré, entre son statut social avant et après la migration. Ces statuts sociaux différents sont occupés successivement, mais aussi souvent simultanément : en effet, la dualité du statut social de l'émigré/immigré est entretenue et réactivée par les relations que l'immigré entretient « entre ici et là-bas ».

Ce n'est qu'une fois que l'on a reconstitué la trajectoire sociale complète des immigrés et donc pris la mesure de la différence qui peut exister entre les statuts sociaux qu'ils occupent dans les sociétés d'origine et d'immigration que l'on peut comprendre leurs ressources et dispositions scolaires dans le pays d'immigration. C'est en tout cas l'une des hypothèses centrales que je souhaite mettre à l'épreuve empirique.

Les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés : dépasser une vision homogène de la « deuxième génération »

Les lignes suivantes résument les résultats obtenus par l'analyse statistique des performances scolaires des enfants d'immigrés de l'école primaire au lycée, à partir de trois panels d'élèves du ministère de l'Éducation nationale : le panel d'élèves entrés au cours préparatoire (CP) en 1997 et les panels d'élèves entrés en 6^e en 1995 et 2007. Premièrement, les moins bons résultats scolaires des enfants d'immigrés par rapport aux enfants de natifs s'expliquent d'abord et avant tout par la position sociale qu'occupent leurs parents. C'est la leçon la moins originale et pourtant sans doute la plus importante sociologiquement. Les enfants d'immigrés sont bien plus nombreux que les enfants de natifs à avoir des parents faiblement pourvus en capitaux économique et scolaire. Pour cette raison, ils échouent plus souvent à l'école.

Deuxièmement, la diversité scolaire de la « deuxième génération » apparaît très importante. Certains groupes souffrent de désavantages scolaires par rapport aux élèves du groupe majoritaire de même milieu social : c'est le cas en particulier des enfants d'immigrés du Sahel et de Turquie. D'autres groupes, en revanche, ont des résultats scolaires supérieurs : c'est surtout le cas des enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est.

Troisièmement, malgré des progrès plus rapides des enfants d'immigrés, par rapport aux enfants de natifs, à l'école primaire, les positions scolaires relatives des différents groupes sont marquées par une forte inertie. Autrement dit, les inégalités scolaires formées précocement ont des conséquences durables.

Au-delà de ces analyses, il est important de replacer les performances des élèves dans la cohérence plus large de leur trajectoire

scolaire de l'école primaire à l'enseignement supérieur. En adoptant une approche holistique, j'ai étudié les différentes dimensions et étapes des trajectoires scolaires conjointement, plutôt que séparément, contrairement aux usages dominants de la sociologie quantitative de l'éducation. À partir des données du Panel 1995 du ministère de l'Éducation nationale, j'ai retenu des indicateurs mesurant la diversité des dimensions des trajectoires scolaires (résultats, filières, langues, options, type d'établissement et contexte socio-urbain) et leur étendue temporelle (informations sur l'école primaire, le collège, le lycée et l'enseignement supérieur). En rassemblant et en ordonnant 22 indicateurs, il est possible de constituer des types de trajectoires scolairement homogènes et hiérarchisées grâce à une méthode de classification inductive (l'analyse en classes latentes). Cinq trajectoires-types peuvent être ainsi distinguées par ordre croissant de valeur scolaire :

- Trajectoire 1 : échec précoce et décrochage (21 % des élèves) ;
- Trajectoire 2 : difficultés au collège, orientation vers les filières professionnelles (25 % des élèves) ;
- Trajectoire 3 : scolarité intermédiaire, enseignement supérieur court (21 % des élèves) ;
- Trajectoire 4 : trajectoire « protégée » dans le privé (12 % des élèves) ;
- Trajectoire 5 : distinction et réussite dans le secteur public (20 % des élèves).

Une fois ces configurations construites, on examine quels élèves suivent le plus souvent quel type de trajectoires. Plusieurs conclusions ressortent de ces analyses. Premièrement, comme c'est le cas pour les résultats scolaires, l'effet de l'origine sociale des élèves et, en particulier, du niveau d'éducation de leurs parents dans la différenciation progressive des trajectoires des élèves, apparaît fondamental. Deuxièmement, même lorsque les puissants effets des propriétés sociales sont pris en compte, les enfants d'immigrés font plus rarement l'expérience des trajectoires scolaires les plus prestigieuses. En d'autres termes, les fractions socialement favorisées du groupe majoritaire réussissent à se séparer des élèves des autres groupes sociaux et ethniques en suivant des types exclusifs de trajectoires scolaires qui leur permettent de récolter, ensuite, les profits matériels et symboliques les plus importants. En France, la plupart des enfants

d'immigrés qui atteignent l'enseignement supérieur sont concentrés dans ses sections les moins prestigieuses et les plus courtes. La quasi-exclusion des enfants d'immigrés de l'enseignement privé et leur surreprésentation parmi ceux qui fréquentent les classes de l'enseignement spécialisé constituent également deux formes complémentaires de ségrégation et d'inégalité.

Enfin, comme pour les résultats scolaires, un résultat essentiel concerne la diversité des expériences scolaires de la « deuxième génération ». Une partie des enfants d'immigrés sont surreprésentés dans des trajectoires scolaires objectivement reléguées aux marges du système éducatif : au sein d'établissements scolaires urbains défavorisés, dans l'enseignement spécialisé et dans les formations professionnelles courtes. Parmi eux, les enfants d'immigrés turcs se distinguent par une situation scolaire générale particulièrement défavorisée. D'autres élèves font l'expérience d'une réussite scolaire relative qui, sauf pour quelques certains « miraculés », ne se traduit pas par la fréquentation des institutions et des filières les plus sélectives et prestigieuses. Comme en termes de résultats scolaires, les enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est et de Chine font partiellement exception, car ils surpassent souvent les élèves du groupe majoritaire de mêmes milieux sociaux.

La genèse de la réussite scolaire : décentrer le regard vers la société d'origine des parents

Pour expliquer la différenciation des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés, les premières analyses, à la suite de la grande majorité des recherches existantes, ont insisté sur l'importance des caractéristiques socioéconomiques des familles immigrées en France. Pourtant, les immigrés sont aussi des émigrés. Par conséquent, comme je l'ai souligné en introduction, il existe de solides raisons sociologiques de s'intéresser à leurs propriétés sociales dans et par rapport à leur pays d'origine pour rendre compte de leurs trajectoires ultérieures et de celles de leurs enfants. Dans la suite du texte, je démontre l'influence intergénérationnelle des propriétés sociales pré-migratoires à l'aide d'analyses statistiques et de l'étude de près de 100 entretiens biographiques effectués avec des immigrés et leurs enfants en France et en Angleterre.

Grâce à l'appariement de données sur les pays d'origine et de l'enquête Trajectoires et origines (TeO), il est possible d'évaluer les effets du niveau relatif d'éducation des immigrés dans leur société d'origine sur le diplôme atteint par leurs enfants en France. Deux résultats principaux émergent. Premièrement, la plupart des groupes d'immigrés en France sont en moyenne plus éduqués que les non-immigrés comparables du même pays d'origine, mais cette « sélectivité éducative » diffère beaucoup selon les pays d'origine et entre immigrés du même pays. Deuxièmement, il existe bel et bien une influence intergénérationnelle du niveau relatif d'éducation des parents immigrés sur la réussite scolaire des enfants en France, comparé au niveau d'éducation de la population de leur société d'origine. La position éducative relative peut en effet être considérée comme un indicateur à la fois du capital culturel possédé et du statut social pré-migratoire, eux-mêmes associés à la transmission aux enfants, dans le cadre de la socialisation familiale, de ressources cognitives (des manières de penser et des connaissances) et de dispositions (en particulier un rapport positif au savoir et des attentes scolaires) utiles à la réussite scolaire.

En prenant appui sur les récits biographiques des immigrés et de leurs enfants, rencontrés en France et en Angleterre, ce texte se clôt en s'intéressant aux processus sociaux qui sous-tendent la relation statistique établie entre position éducative pré-migratoire des parents et scolarité des enfants. D'abord, la place donnée à l'éducation par les parents immigrés dans la formulation et la transformation du projet migratoire initial joue un rôle fondamental dans la genèse des attentes scolaires familiales dans le pays d'immigration. Ensuite, les expériences scolaires des parents dans le pays d'origine et, plus généralement, l'histoire scolaire familiale, participent également à la compréhension de la construction et à la transmission intergénérationnelle des attentes et du rapport au savoir. Enfin, le statut social subjectif, qui correspond rarement au statut post-migratoire objectif, est une autre source importante d'attentes scolaires et sociales pour les enfants. Ces trois dimensions (projet migratoire, expériences scolaires familiales et statut social subjectif) sont intimement liées aux propriétés sociales des immigrés et de leurs familles dans la société d'origine.

Conclusion

Rompre avec une vision de l'immigration comme problème social : ce recul s'est avéré nécessaire pour analyser les trajectoires scolaires diverses des enfants d'immigrés. Ne pas étudier les immigrés uniquement après qu'ils soient entrés sur le territoire national, en ignorant tout de leur histoire antérieure. Ne pas réduire leurs enfants à un groupe homogène, toujours en échec scolaire. Ne pas attribuer *a priori* toutes les difficultés scolaires des enfants à des défaillances familiales, à une culture d'origine incompatible avec l'école ou à une fratrie trop nombreuse. Autant d'impératifs analytiques qui ont, je crois, porté leurs fruits.

Le manque de place a produit des zones d'ombres. Au-delà des héritages parentaux, le rôle d'autres instances de socialisation comme l'école, le quartier et la fratrie a été laissé de côté dans l'analyse. Des éléments complémentaires se trouvent dans l'ouvrage. Néanmoins, les données utilisées ne permettent pas d'aborder de façon suffisamment directe et détaillée les processus de production des inégalités qui se déroulent à l'intérieur de l'école et de la classe, notamment – mais pas seulement – les éventuelles discriminations que subissent les membres des minorités ethniques. Des recherches futures devront être effectuées pour produire des analyses plus complètes, dont la difficile tâche pourrait être de spécifier, dans le domaine scolaire, l'ampleur et les effets, d'une part, des discriminations perçues et des discriminations commises et, d'autre part, des discriminations directes attribuables à des individus précis et des discriminations systémiques plus diffuses.

De l'usage des catégories ethniques à l'école : enjeux, ambiguïtés et embarras

Geneviève Mottet

GRIFE-GE, FPSE-Université de Genève, Suisse

Les catégories de discours mobilisées par les acteurs scientifiques, politiques, médiatiques ou institutionnels pour définir un public ont généralement un impact sur le traitement (représentations et pratiques) des populations ciblées. Nous chercherons dans cet article à appréhender différentes étapes du travail de codification des catégories ethniques dans le milieu scolaire à partir du tournant des années 2000, en commençant par les catégories mobilisées dans le contexte des évaluations internationales PISA¹. Nous verrons comment ces catégories ethniques ont été remobilisées dans les dispositifs institutionnels, et notamment les discours professionnels concernant les élèves d'origine immigrée. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux enjeux symboliques, sociaux et politiques, ainsi qu'aux ambiguïtés et embarras relatifs à l'usage de ces catégories.

La volonté, tout à fait louable, de vouloir observer les inégalités en utilisant les catégories ethniques comme indicateurs de potentielles pratiques discriminatoires subies par les descendants d'immigrés dans le milieu scolaire comporte néanmoins le risque que leur mobilisation politique, médiatique ou institutionnelle participe à la production de catégories de pensée assignant les difficultés aux origines des élèves. Alors que les catégories ethniques ont gagné en légitimité scientifique, elles gardent un caractère incertain et complexe dans leur élaboration empirique et linguistique². Des questions se posent ainsi dans la manière de nommer les catégories que certains appellent « ethniques », d'autres « d'origine », ou encore « d'origine culturelle ». Quels termes choisir pour parler des élèves « non

1 Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

2 G. Felouzis, « L'usage des catégories ethniques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 127-132.

autochtones»? Faut-il parler d'élèves migrants, comme c'est souvent le cas aujourd'hui dans les discours publics comme dans les textes scientifiques, ou est-il préférable de mobiliser la terminologie, sans doute plus lourde sémantiquement, d'élèves d'origine étrangère, issus de l'immigration, voire de descendants d'immigrés? Le choix des mots est important en tant qu'il affine à un statut distinct. C'est pour cela que nous choisissons ici de délaisser la référence à « l'élève migrant », tant cette terminologie cristallise la migration comme un état immuable, alors même que certains élèves n'ont jamais émigré et ne sont pas dans une logique de migration à venir.

Notre questionnement porte sur le contexte localisé du canton de Genève et sur les politiques éducatives du ministère national de l'Éducation. La Suisse est un pays plurilingue et pluriculturel, avec quatre langues nationales, et cette diversité culturelle et linguistique s'est fortement accrue depuis les années 1960, suite à la migration internationale. À Genève, on observe un taux d'élèves étrangers (qui n'ont pas le passeport suisse) de 39,5 % en 2018³, taux qui n'est cependant pas en augmentation malgré les « on-dit ». Le contexte plurilingue de la Suisse a participé à développer un rapport à la diversité qu'il s'agit de reconnaître. Toutefois, toutes les origines ne revêtent pas la même valeur sociale, en tant qu'elles sont hiérarchisées parfois même par le droit. Par exemple, la Suisse a fonctionné un temps avec le modèle dit des « trois cercles » régissant l'admission des étrangers sur la base de leur pays de provenance (critère « ethnique ») et non pas uniquement sur le critère de la différence nationale.

Notre analyse se fonde sur diverses données empiriques provenant de plusieurs enquêtes : une quarantaine d'entretiens qualitatifs semi-directifs menés auprès de professionnels de l'enseignement primaire, des observations ethnographiques de conseil d'école (suivi collégial durant lequel les enseignants échangent à propos des élèves), des données récoltées dans le cadre de la formation des enseignants, ainsi que dans le cadre d'une enquête sur la scolarisation d'enfants requérants d'asile.

3 Calculs effectués à partir des annuaires statistiques de l'éducation (Genève, Département de l'instruction publique).

Quelles sont les frontières qui fixent les limites des catégories ? Quels mouvements et effets impensés peut-on thématiser ? Comment rendre compte des enjeux des usages et de leurs transformations, ainsi que les effets qu'ils ont sur le vécu des publics ?

Le travail de codification politique et savante des catégories ethniques : une mise sous projecteur ambivalente

À partir des années 2000, et notamment avec la première étude PISA, la catégorisation ethnique s'est petit à petit imposée au niveau de la politique européenne. Elle est devenue un indicateur mobilisé pour comparer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, même dans un pays comme la France qui refusait jusque-là d'élaborer des catégories religieuses et ethniques⁴. La collecte des données sur l'ethnicité vise selon les chercheurs qui mobilisent les analyses quantitatives à mettre au jour des inégalités et/ou des discriminations⁵. Plus précisément, selon Bertheleu⁶, les analyses statistiques permettraient de comprendre comment les différentes formes de domination s'articulent entre elles, ainsi que de révéler des processus et des corrélations entre des phénomènes qui jusque-là n'avaient pas été interprétés comme producteurs de discriminations.

En plus de ces catégories ethniques mobilisées à partir des années 2000 dans les études comparatives des systèmes éducatifs, l'usage du mot et de la catégorie de « race » se développe également depuis la dernière décennie. Des travaux en sciences humaines et sociales engagent une réflexion sur son emploi⁷ et indiquent qu'elle

4 D. Schnapper, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 133-139.

5 P. Simon et J. Stavo-Debaugé, « Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence », *Sociétés contemporaines*, vol. 53, n° 1, 2004, p. 57-84 ; G. Felouzis, « L'usage des catégories ethniques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 127-132 ; D. Schnapper, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », art. cité.

6 H. Bertheleu, « Discriminations et relations interethniques », *VEI enjeux*, n° 168, 2012, p. 31-37.

7 É. Devriendt, M. Monte et M. Sandré, « Analyse du discours et catégories "raciales" : problèmes, enjeux, perspectives », *Mots. Les langages du politique*, vol. 116, n° 1, 2018, p. 9-37.

cherche à nommer les rapports sociaux d'oppression afin de les analyser et les combattre, dans une perspective de transformation sociale⁸. Pour autant, ces travaux pointent régulièrement les dangers ou « risques » liés à l'usage, fût-il raisonné et critique, du mot « race »⁹.

Parmi ces risques, il y a bien les effets concrets que peuvent produire des catégories et leur mise en exergue. L'usage de la catégorie ethnique dans la statistique publique revêt une forte ambiguïté. D'une part, l'ambiguïté relève du fait qu'il est difficile de nommer et de classer. De fait, l'ethnique ne renvoie aucunement à un groupe culturellement, socialement ou religieusement homogène ; les notions de « arabe », « noire », de « population musulmane », etc., sont particulièrement ambiguës¹⁰. D'autre part, le choix des catégories mobilisées pour « nommer » et « classer », que ce soit dans les statistiques ou dans le discours public, s'opérationnalise au moment où l'on observe une « décomplexion » du discours raciste¹¹ et la mobilisation d'une dimension biologisée de la race. Dans ce contexte, l'utilisation qui est faite de ces catégories est à prendre en considération, car elle revêt une dimension ambivalente et porte des enjeux d'importance, en tant qu'elle peut produire des effets de transformation sociale comme de discrimination. De fait, comme le relève Desrosières¹², la statistique ne se contente pas de « refléter » la réalité nationale, mais l'« institue » également à un *espace cognitif commun*. En outre, selon Schnapper, l'utilisation de catégories ethniques par la politique et la recherche ne peut manquer de concourir à ce que la conscience « ethnique » se renforce et produise des effets pervers et non maîtrisables de l'utilisation qui en résultera.

- 8 P. Ndiaye, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008 ; M. Bessone, « W. E. B. Du Bois et la construction des catégories raciales et coloristes dans l'Amérique ségrégationniste », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2013. En ligne : [<http://journals.openedition.org/nuevomundo/65271>].
- 9 Fassin, 2010, p. 169, cité par É. Devriendt, M. Monte et M. Sandré, « Analyse du discours et catégories “raciales” : problèmes, enjeux, perspectives », art. cité, p. 18.
- 10 D. Schnapper, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », art. cité.
- 11 P. Tévanian, « Avant-propos. Le racisme comme système », *La mécanique raciste*, P. Tévanian dir., Paris, La Découverte, 2017, p. 5-13.
- 12 A. Desrosières, « L'histoire de la statistique comme genre : style d'écriture et usages sociaux », *Genèses*, vol. 2, n° 49, 2000, p. 121-137.

Cette complexité de la comparaison n'est toutefois pas toujours prise en compte par les mobilisateurs des statistiques telles que certains médias, politiques, voire experts. Ces mobilisateurs seront tentés d'utiliser les données dans une visée démonstrative des problèmes, qui seraient pour eux posés par les descendants d'immigrés, et/ou dans une visée proactive engageant de nouveaux dispositifs à l'égard de ces derniers. Nous relevons, à partir des constats de Noiriel¹³, que le travail de codification peut être utilisé afin de « connaître et reconnaître », mais risque également d'être utilisé pour « surveiller et contrôler », et/ou pour « stigmatiser et réprimer ».

Nous verrons ci-dessous, au moyen de données issues de l'analyse de rapports de recherche émanant soit du ministère suisse de l'Éducation (CDIP¹⁴), soit d'instituts publics de recherche, quels sont les effets ambivalents des catégories ethniques au niveau institutionnel, et quels sont les dispositifs qui ont été pensés en lien avec ce travail de codification.

Des catégories aux dispositifs encourageant la participation des « mauvais » comme des « bons » descendants d'immigrés

Suite à l'élaboration en mars 2000 de la Stratégie de Lisbonne, les premières études statistiques PISA prennent alors une importance considérable dans ce projet économique. Celui-ci a fixé comme objectif que l'Union européenne devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen, 2000¹⁵). Dans ce contexte, à partir du début des années 2000, les études PISA ont été utilisées afin d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. PISA 2000 a mobilisé la catégorisation ethnique pour évaluer les inégalités scolaires

13 G. Noiriel, *L'identification. Genèse d'un travail d'État*, Paris, Belin, 2007.

14 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

15 Il s'agit là des conclusions de la présidence du Conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000.

présentes entre les élèves autochtones (nationaux pour la Suisse) et les élèves issus de l'immigration. C'est ainsi également que les objets d'expertise sur les descendants d'immigrés se sont centrés à partir des années 2000 sur leurs potentiels et performances scolaires en même temps que sur les difficultés de ces publics. Tout se passe comme si le discours social sur cette catégorie se développait depuis lors de manière paradoxale, tant au niveau de la valorisation et des apports de ce public qu'au niveau des « problèmes » qu'ils créeraient (discours sur la violence des jeunes issus de la migration, de leur décrochage, de leur échec scolaire, etc.). Nos analyses des discours politiques relatifs à PISA 2000 mettent en exergue le déploiement de dispositifs en direction de ces deux catégories de publics issus de l'immigration ; soit les élèves en grande difficulté scolaire et issus des territoires ségrégués, soit les publics considérés comme étant à « haut potentiel »¹⁶.

Concernant la première catégorie, les élèves présentés comme « cumulant les handicaps sociaux et d'ethnicité » et comme ayant des difficultés scolaires, le ministère national de l'Éducation a adopté un « plan d'action » (CDIP, 2003) visant à réagir aux mauvais résultats de PISA 2000. Dans ce document, on lit des propos surprenants, car essentialisant les handicaps sociaux et d'ethnicités. Il est ainsi fait référence dans ce rapport de deux « faiblesses génétiques » : « PISA 2000, centré sur les compétences en littéracie, aura surtout mis en exergue deux faiblesses “génétiques”, que les comparaisons régionales et cantonales et les études d'approfondissement entreprises sur le plan national permettent aujourd'hui de mieux cerner » (CDIP, 2003). Toute une batterie de mesures est alors développée, ciblée sur les jeunes considérés comme risquant la désaffiliation scolaire et sociale, allant de la création du REP (réseau d'éducation prioritaire) en 2006 à l'allongement de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans avec le dispositif FO18 mis en place à Genève en 2018¹⁷.

16 G. Mottet, « La “cause” des descendants d'immigrés à l'école saisie par des experts et ministres de l'Éducation : une catégorie d'action publique en mutation », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 33, 2017, p. 203-228.

17 G. Mottet, « Une école “sociale active” pour des élèves acteurs, qualifiés et mieux orientés », *Formation emploi*, n° 136, 2016, p. 7-28.

Ensuite, les « migrants qualifiés » deviennent une catégorie spécifique pour laquelle les politiques entendent également promouvoir la participation. L'Office fédéral de la statistique s'intéresse de fait aux migrants hautement qualifiés¹⁸. En Suisse, comme en Europe, différents organismes relèvent cette nécessité en élaborant des recommandations et en finançant des recherches au sujet des potentialités des populations immigrées¹⁹. Le souci exprimé en faveur de la diversité est selon Doytcheva²⁰ essentiellement motivé par un discours sur le « gâchis » humain que provoque la « non-utilisation des compétences des personnes issues de l'immigration, socialisées, éduquées et formées en France ». Les actions se concentrent sur des publics plutôt très diplômés que l'on se propose d'accompagner vers l'emploi.

Ces catégorisations entre les enfants de migrants ayant des « handicaps » et ceux ayant un « potentiel » participent à fabriquer des représentations duales qui produisent une différenciation entre les « mauvais » et les « bons » immigrés. Elles coexistent par ailleurs avec la propagation dans le discours public de propos racistes « décomplexés »²¹, en parallèle de la valorisation de la diversité et du multiculturalisme qui devient une pratique mobilisée par les entreprises²². Cette dualité du rapport social, porté en direction des catégories ethniques dans le discours public et institutionnel, soit négativé, soit positif, est-elle présente dans les représentations des professionnels de l'éducation ? Impacte-t-elle sur les pratiques des enseignants ?

18 M. Pecoraro, « Les migrants hautement qualifiés », *Migrants et marché du travail.*

Compétences et insertion professionnelle des personnes d'origine étrangère en Suisse, W. Haug et P. Wanner dir., Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2005, p. 71-108.

19 B. Khader, M. Martiniello, A. Rea et C. Timmerman dir., *Penser l'immigration et l'intégration autrement*, Bruxelles, Bruylant, 2006 ; M. Crul, J. Schneider et F. Lelie dir., *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2012.

20 M. Doytcheva, « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, vol. 1, n° 4, 2010, p. 423-438.

21 P. Tévanian, « Avant-propos. Le racisme comme système », art. cité.

22 O. Meier, « De la diversité culturelle à sa valorisation », *L'Expansion Management Review*, vol. 1, n° 116, 2005, p. 70-75 ; M. Doytcheva, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, 2018.

L'usage des catégories ethniques par les enseignants : une mobilisation équivoque

Nous allons tenter d'illustrer la complexité du rapport social des enseignants vis-à-vis des élèves d'origine immigrée en montrant, d'une part, comment ces enseignants réinvestissent les catégories ethniques mobilisées en amont et, d'autre part, comment ils reproduisent parfois des discours que l'on pourrait qualifier de stigmatisants, alors même qu'ils font partie, comme nous le verrons, d'un corps enseignant constitué partiellement de professionnels d'origine étrangère.

Le rapport social des enseignants vis-à-vis des élèves d'origine étrangère est particulièrement ambivalent. Les professionnels témoignent pour la plupart, dans leurs discours sur le rôle de l'école et leur approche professionnelle, d'une posture positivante la diversité des publics et empathique à l'égard des élèves issus de l'immigration. Prendre en compte la diversité des publics participe d'une posture professionnelle considérée comme une évidence pour beaucoup de professionnels (lorsque cela ne rentre pas en contradiction avec l'universalisme laïque). Les activités pédagogiques dirigées vers la reconnaissance des langues et cultures d'origine font consensus, même si elles ne sont dans les faits utilisées qu'occasionnellement, voire marginalement, souvent en raison des programmes chargés dans les diverses disciplines. Pour autant, malgré l'assentiment de principe à la prise en compte de la diversité, nous observons que des discours racisants, discriminants ou stigmatisants sont portés par des professionnels selon les objets d'énonciation (par exemple lorsque le propos porte sur des situations éducatives complexes spécifiques).

La notion de « cumul de handicaps » mobilisée par les politiques éducatives semble réinvestie par les enseignants que nous avons interrogés. Nous observons que, derrière lesdites « problématiques individualisées » de tel ou tel élève, s'expriment parallèlement et spontanément des registres interprétatifs, comme des jugements sociaux et souvent stéréotypés, relatifs aux caractéristiques sociales des élèves telles que l'« ethnicité » et le « milieu social » qui, combinés, sont particulièrement problématisés dans une idée de manque, de disqualification, de distance culturelle. Nos notes relatives à l'observation

de conseils d'école rendent compte des catégorisations qui émergent dans les propos d'enseignants, et témoignent de discours assez vifs à l'égard des élèves issus de l'immigration, qui cumuleraient différents handicaps et dont les chances de réussite sont perçues comme faibles. De nombreux propos mettent en exergue un climat familial et une culture qui seraient « nocifs » pour l'enfant, liant origine ethnique et sociale : « C'est typique italien ! », « Les parents sont "sous-cultivés" », « Il est serbe » et « Il est dangereux, c'est un futur délinquant ».

À l'inverse, les enfants ayant une origine culturelle étrangère combinée à une origine sociale défavorisée font particulièrement partie des « surprises » lorsqu'ils réussissent à poursuivre leurs études : « J'ai des surprises pour ça, le petit portugais là qui a des parents tout à fait simples et qui est au collège donc ça c'est fantastique il s'accroche. » Par ailleurs, les enseignants de notre échantillon ont tendance à attribuer aux enfants de milieux défavorisés, soit un potentiel intellectuel qui leur permettra de faire des études (la figure de l'exception, de la surprise), soit, quand le potentiel intellectuel fait « défaut », un potentiel manuel qu'il convient de valoriser (l'excellence de l'ouvrier). Nous retrouvons ici le discours sur les « migrants à potentiel », ceux qui occupent une place dans les préoccupations des politiques éducatives (politiques, experts).

Les évaluations internationales comme PISA et les catégories ethniques utilisées afin d'interpréter les différences de résultats entre élèves et pays sont, elles également, objets d'appropriation par les enseignants qui les utilisent afin d'expliquer les différences de compétences entre élèves à partir des catégories ethniques :

Quand ils disaient qu'à Genève les élèves lisaient moins bien que dans d'autres cantons, il faut tenir compte qu'à Genève, on a plus d'immigrés aussi.

Je trouve que des fois PISA c'est ridicule comme comparaison, on ne peut pas comparer un canton bernois et genevois [...]. On aura plus de problèmes de comportement à Genève parce que dans l'éducation somalienne ce n'est pas la même chose que dans l'éducation suisse allemande.

Tout se passe comme si les catégories ethniques, alors qu'elles furent mobilisées dans les évaluations comparatives PISA par les chercheurs pour rendre compte de la persistance des inégalités, participaient paradoxalement d'un processus de légitimation d'un « problème immigré ». Ce qui interpelle également en ce sens, c'est que ces deux citations sont les propos d'enseignantes issues elles-mêmes de l'immigration. Comme si, malgré leur propre origine étrangère et leur propre ascension sociale (parents : ouvrier, aide-cuisinière / père absent, douanière puis vendeuse), elles interprétaient l'ethnicité comme un problème. Becker²³ et Goffman²⁴ relèvent que les membres du groupe minoritaire sont souvent amenés à intérioriser cette image stigmatisée d'eux-mêmes comme la seule image possible, finissant par se percevoir effectivement diminués dans leurs capacités et dans leurs droits. Cette représentation consensuelle qui s'« applique » à voir l'enfant immigré comme étant inévitablement en échec, contribue à fortifier la pensée très profonde et ancienne de l'infériorité de l'Autre (l'étranger). Cette idée de « faute originelle », définie par Sayad²⁵, dévoile la violence symbolique à laquelle l'immigré se voit régulièrement confronté.

Les catégories ethniques : un embarras pour les enseignants issus de l'immigration ?

Selon Changkakoti et Broyon²⁶, l'écart entre la diversité des élèves et celle des enseignants est une problématique bien présente dans les recherches nord-américaines²⁷ mais encore peu explorée en Europe. Les auteures relèvent que ces recherches s'intéressent à la valeur ajoutée des enseignants issus des minorités ; ils seraient des modèles

23 H. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* [1963], Paris, Métailié, 2012.

24 E. Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.

25 A. Sayad, « Immigration et "Pensée d'État" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, 1999, p. 2-14.

26 N. Changkakoti et M.-A. Broyon, « Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, 2013, p. 99-110.

27 Par exemple : A. M. Villegas et J. J. Irvine, « Diversifying the Teaching Force. An Examination of Major Arguments », *The Urban Review*, vol. 42, n° 3, 2010, p. 175-192.

pour les élèves issus de l'immigration ainsi qu'une image forte de la légitimité de la diversité pour les élèves majoritaires. Chez les enseignants issus de l'immigration, le fait d'avoir eu un parcours similaire permettrait de développer des compétences et des attitudes particulières, ce qui favoriserait le sentiment des élèves primo-arrivants de se sentir mieux acceptés et reconnus²⁸. La chercheuse relève que certains enseignants ont mal vécu les préjugés et l'indifférence aux différences dans leur propre parcours, et seraient ainsi prévenus contre ce type d'attitudes. Selon elle, ils seraient sensibles aux différences et feraient très attention à ne jamais catégoriser les élèves dans une culture, une classe sociale ou un comportement. Aussi, voici les questions que se posent Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin²⁹ : « Est-ce qu'un enseignant descendant d'immigré est vraiment plus sensible aux risques d'essentialisation et de "folklorisation" des différences ? Enferment-ils moins les élèves issus de l'immigration et de groupes minorisés dans une culture ou une identité d'origine, attribuées à "leur nature" ? »³⁰ Les enseignants issus de l'immigration sont-ils vraiment prémunis contre la reproduction du stigmatisme et les pensées ethnocisantes ?

Si nous n'avons pas enquêté de manière approfondie sur ces questions, nous présentons néanmoins quelques données qui peuvent permettre de les aborder. Nos analyses comprennent quelques informations sur certaines caractéristiques des étudiants, pouvant ainsi amener des hypothèses quant à leur rapport social vis-à-vis des catégories ethniques : leurs propres caractéristiques sociales, leur positionnement politique ainsi que leur vécu personnel des discriminations subies dans le contexte scolaire. Nous verrons également

28 M.-A. Broyon, « L'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, J. Rey et M.-A. Broyon dir., n° 21, 2016, p. 39-58.

29 J. Larochelle-Audet, C. Borri-Anadon et M. Potvin, « La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 2, 2016, p. 172-195.

30 M.-O. Magnan, A. Pilote, M. Vidal et T. Collins, « Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires », *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet dir., Montréal, Fides Éducation, 2016, p. 232-240.

comment un public en grande partie issu de l'immigration peut reproduire des représentations stéréotypées, et/ou subir de surcroît l'embarras de la catégorie en tant que professionnel, notamment lorsqu'il est d'une origine ethnique socialement stigmatisée (enseignants d'origine maghrébine, arabe, ou africaine par exemple).

Concernant les caractéristiques du public investi dans la professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons pu observer, dans le cadre de certaines formations que nous donnons, qu'il est pour moitié d'origine étrangère. Parmi les étudiants en début de formation à Genève (année académique 2018-2019), 28,6 % d'entre eux ont personnellement migré en Suisse (16,9 % étant enfant, 3,9 % adolescent, 7,8 % adulte). La moitié de ces étudiants ont des pères qui ont migré en Suisse étant enfant, adolescent ou adulte (soit 50,7 %), et l'on observe que 65 % des mères ont migré, dont 41,6 % étant adultes. Le niveau de formation des parents, toutes origines confondues, est de 34,6 % au niveau tertiaire (bachelor et master pour 29,3 %, doctorat pour 5,3 %), et 10,7 % des parents ont terminé leurs études au primaire ou au secondaire I. Les autres ont fait un apprentissage (28 %) ou le secondaire professionnel (10,7 %) et général (12 %). On observe une hétérogénéité des niveaux d'études entre les familles des enseignants en formation. De même, le positionnement politique des étudiants se destinant à l'enseignement primaire est très hétéroclite : 43,2 % se disent apolitiques, 20,3 % se considèrent au centre de l'échiquier politique et 8,1 % de droite. Parmi le positionnement politique dit de gauche, 25,7 % des étudiants se disent de gauche et 2,7 % s'affirment comme étant « très à gauche ». Ces données confirment le fait qu'être issu de l'immigration, comme c'est le cas de 65 % des étudiants de ce cursus, ne prédestine pas à un positionnement politique forcément marqué à gauche, positionnement politique qui se présente comme étant particulièrement engagé en direction de la diversité. Relevons toutefois que des chercheurs ont constaté que ce sont les membres des groupes issus de l'immigration maghrébine, africaine et des DOM qui s'ancrent le plus à gauche, vraisemblablement en raison de l'expérience sociale des discriminations auxquelles ils sont confrontés dans la société française³¹.

31 P. Simon et V. Tiberj, *La fabrique du citoyen. Origines et rapport au politique en France*,

Aussi, à l’opposé, aucun étudiant ne s’est présenté comme étant de l’extrême droite. Nous savons pour autant que ce n’est pas le fait d’être issu de l’immigration qui empêche de se situer de ce côté de l’échiquier politique. De fait, il arrive que des immigrés rejoignent diverses sections de l’UDC (Union démocratique du centre, parti d’extrême droite en Suisse). Strijbis³² rend d’ailleurs compte de l’idée populaire existante en Suisse selon laquelle les immigrés naturalisés voteraient davantage pour la droite que les nationaux, et que beaucoup d’entre eux adapteraient des attitudes plus hostiles vis-à-vis de l’immigration que certains autochtones. L’absence de vote d’extrême droite dans ce corpus relève peut-être du fait que, comme le soulignent Baur, Green et Helbling³³, chez les individus plus qualifiés, l’éducation a un effet émancipateur qui entraîne une plus grande ouverture culturelle.

Parallèlement, parmi notre public, 41,3 % disent avoir subi des discriminations au regard de leur « origine ethnique, nationalité, faciès » de la part d’autres élèves, et 22,7 % de la part de professionnels du milieu scolaire. 8 % d’entre eux considèrent également avoir subi des discriminations des professionnels en raison de leur religion (réelle ou supposée), et 5,3 % de leur milieu social. Des enseignants et des étudiants en formation relatent également des situations dans lesquelles ils ont entendu des professionnels tenir des propos qu’ils qualifient de racistes. La salle des maîtres est le lieu où certaines « blagues » à caractère xénophobe sont lancées, faisant rire et/ou mettant mal à l’aise les collègues et les stagiaires. Certains avouent ne pas oser réagir aux blagues à caractère discriminant contre les minorités. Pour leur « survie professionnelle », certains adopteraient des stratégies d’invisibilité³⁴. Ceux d’entre eux issus de migrations récentes se sentent particulièrement contraints de se fondre dans la masse en taisant leurs prétendues

Paris, Ined, 2012 ; A. Jardin, « Les jeunes français issus de l’immigration sont-ils dépolitisés ? », *Migrations Société*, n° 147-148, 2013, p. 175-188.

32 O. Strijbis, « Migration Background and Voting Behavior in Switzerland. A Socio-Psychological Explanation », *Swiss Political Science Review*, vol. 20, n° 4, 2014, p. 612-631.

33 R. Baur, E. G. T. Green et M. Helbling, « Immigration-Related Political Culture and Support for Radical Right Parties », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 42, n° 11, 2016, p. 1748-1773.

34 N. Changkakoti et M.-A. Broyon, « Enseignants venus d’ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle », art. cit.

particularités culturelles ou religieuses. L'usage de la catégorie ethnique produit ici de l'embarras, provoquant un sentiment de mal-être, de désaccord ou d'injustice chez les acteurs de terrain qui n'adhèrent pas aux discours tenus ou qui peuvent même se sentir (in)directement la cible des propos énoncés.

Certains enseignants osent toutefois promouvoir la discussion, voire le débat. La citation qui suit montre bien la dialectique qui se joue autour du « réagir / se taire » entre un enseignant de classe d'accueil et une titulaire :

J'avais une collègue à X, ça s'était un peu mal passé. Elle avait beaucoup d'a priori négatifs et je lui ai même dit ouvertement, je lui ai dit, « mais il faut changer de métier hein », elle avait des Syriens, et des Palestiniens, et puis elle... entre guillemets elle les « maltraitait ». Dans le sens, elle était ultra-stricte avec eux et puis, et puis elle est venue et elle me dit « ouais non, mais bon, il faut savoir les mater ceux-là ». Je n'ai rien dit. Puis elle disait tout le temps « on va avoir de nouveaux arrivages »... « Arrivages »... Je lui ai dit, « mais attends, ça, c'est des êtres humains, ce n'est pas des marchandises, calme-toi ». Et puis surtout, deux-trois fois j'ai vu que, alors elle m'a dit que « j'avais vu ça à la TV » mais je lui ai dit « écoute c'est totalement faux », elle m'a dit « ouais mais eux c'est des musulmans, nous ils ne nous serrent pas la main parce qu'ils nous considèrent comme impures » (enseignant de structure d'accueil).

Cette discussion entre professionnels se rapproche de la confrontation, une situation qui n'est pas aisée à vivre au quotidien. Dès lors, dire ou taire, s'offusquer ou sourire, réagir ou faire la sourde oreille, font partie des dilemmes professionnels que vivent certains enseignants, notamment ceux qui sont eux-mêmes issus de l'immigration, mais pas seulement.

En dernier lieu, il faut souligner avec Boucher et Belqasmi³⁵ que l'activité sociale de catégorisation ethnique dans certains secteurs se fonde sur la concentration de professionnels « d'origine africaine » dans

35 M. Boucher et M. Belqasmi, « L'intervention sociale et la question ethnique », *Hommes & migrations*, vol. 2, n° 1290, 2011, p. 22-32.

les champs d'intervention les moins exigeants au niveau du diplôme professionnel attendu et les plus précaires du point de vue salarial. Ils posent la question des autres critères qui président à l'embauche de ces professionnels. Seraient-ils engagés pour leur « expérience de vie dans un quartier populaire », pour la « proximité avec les publics et les communautés en présence », ou en raison des origines partagées qui engendreraient d'office des « compétences ethnoculturelles » ? Dans le milieu scolaire, il se peut également que des engagements de professionnels se fassent pour ces raisons et parce qu'il y a une connaissance de la langue arabe, ce que l'on voit notamment dans les écoles qui accueillent des enfants de réfugiés ou de requérants en provenance de pays arabophones. On se questionne également sur le déploiement d'engagements temporaires et précaires pour soutenir le corps professionnel, et sur la préférence accordée par les directions d'établissement aux personnes desdites origines qui pourraient « traduire » et « expliquer les us et coutumes suisses ».

Conclusion

Nous avons abordé la question des catégorisations ethniques à différentes échelles : savantes, institutionnelles, professionnelles et identitaires, en relevant le caractère ambivalent qui les caractérise. Tout d'abord, il a été question du travail de codification politique et savante de la catégorie. Il a été vu que l'usage des catégories ethniques peut être motivé afin de mettre en lumière les inégalités persistantes, tout comme il peut devenir un instrument en vue d'« améliorer les dynamiques de contrôle »³⁶. À partir de ces catégories ethniques, des dispositifs ont été institués pour deux groupes de publics issus de l'immigration, afin de promouvoir leur participation scolaire et sociale ; les migrants « cumulant les handicaps » (ethniques et sociaux) et les migrants considérés comme étant « à potentiel ». Cette hiérarchisation de la population d'origine immigrée entre les « mauvais éléments » et les « bons » est le reflet d'une dualité dans les

36 M. Boucher et M. Belqasmi, « Enquêter sur l'éducation et le racisme dans l'intervention sociale. Entre engagement et distanciation », *Migrations Société*, vol. 1, n° 167, 2017, p. 77-90.

discours politiques qui soit dénoncent le « problème immigré », soit valorisent la diversité dans une logique managériale de rentabilité, de performance et d'efficacité. Le propos s'est ensuite déplacé sur la réception par les professionnels de l'éducation de ces catégories ambivalentes et des dispositifs institutionnalisés pour répondre aux problèmes dénoncés. Les professionnels de l'éducation mobilisent les catégories ethniques de manière particulièrement équivoque. Enfin, nous avons soulevé la question de l'embarras de l'usage des catégories ethniques pour les enseignants étant eux-mêmes d'origine immigrée.

Le champ de l'éducation ne peut être appréhendé dans toute sa complexité sans problématiser les ambivalences des mots d'ordre politiques, économiques et institutionnels, notamment dans leurs manières d'appréhender les publics. Dès lors, nous nous sommes intéressée aux catégorisations ethniques promues par des acteurs agissant à différentes échelles du système éducatif, et avons cherché à en questionner les enjeux. Face à l'essentialisation des catégories ethniques qui peut avoir des effets sur les carrières des élèves issus de l'immigration, nous proposons d'appréhender la question des catégories ethniques à partir du grain fin de leurs trajectoires personnelles. De fait, il importe de nuancer, voire de dénoncer, l'usage des catégories ethniques lorsque celui-ci tend à homogénéiser une population intrinsèquement plurielle et à hiérarchiser le rapport entre les « légitimes et les illégitimes », comme le montre la dichotomie entre le « nous » et le « eux ». L'ouvrage de Beaud³⁷, une enquête qualitative longitudinale dans laquelle il a enquêté sur les trajectoires des huit enfants d'une famille immigrée d'Algérie, est un bel exemple de déessentialisation. Le sociologue montre avec beaucoup de doigté les effets du positionnement dans la fratrie, de l'expérience du genre, du poids des pairs et des associations de quartier (sportives notamment), ainsi que des contextes politiques et médiatiques dans les trajectoires des membres de la famille. Les « enfants d'immigrés » ne constituent pas une entité uniforme dont les individus partageraient

37 S. Beaud, *La France des Belhoumi*, Paris, La Découverte, 2018.

des propriétés identiques et fixes³⁸. Nous appuyant sur les propos de Simon³⁹ concernant les « statistiques ethniques », il apparaît que la méthode de l'auto-identification est la plus respectueuse des principes de liberté de choix. Aussi l'assignation des élèves à leurs origines, même lorsque les professionnels souhaitent en ce sens les valoriser, les enferme dans une identité souvent unilatérale qui ne permet pas de penser l'entre-deux.

38 M. Ichou, « Différences d'origine et origine des différences. Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n° 1, 2013, p. 5-52.

39 P. Simon, « Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et de "race" », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 153-162.

03
LE POINT DE VUE
DES PRATICIENS

03
LE POINT
DES PRATI

Migration et scolarité : un enjeu social et politique pour l'école

Régis Guyon

Rédacteur en chef de la revue *Diversité*, Réseau Canopé

Dès mon entrée dans le métier il y a maintenant une vingtaine d'années, j'ai été concerné – sans y être préparé, je dois le dire – par les questions de l'altérité en général, et plus particulièrement celle des migrations et des élèves allophones. J'ai rencontré ces questions en tant qu'enseignant d'histoire-géographie d'abord, dans un collège qui accueillait une importante communauté rom venue du Kosovo suite à la guerre de la fin des années 1990¹; comme formateur au CASNAV² de l'académie de Reims ensuite; et enfin, depuis 2011, comme directeur du département Ville-École-Intégration du CNDP, devenu Canopé depuis, et rédacteur en chef de la revue *Diversité*, dont la mission est de concevoir des ressources et d'accompagner les personnels de l'éducation, notamment ceux travaillant avec les élèves allophones³.

Diversité et hétérogénéité

Évoquer les migrations et l'école, c'est d'abord se mettre d'accord sur ce dont on parle afin de lever tout malentendu. S'il s'agit d'évoquer les élèves allophones nouvellement arrivés en France, qui découvrent pour la première fois, souvent à l'issue d'un long et périlleux périple, notre pays, notre culture et notre langue. Nous ne parlons pas des élèves issus de l'immigration, dont les parents, grands-parents ou

1 Voir R. Guyon, « Scolarisation des enfants roms du Kosovo – Troyes », *Diversité*, n° 159, 2009, p. 93-97. On pourra également se reporter au n° 21 des *Cahiers pédagogiques*, coordonné par R. Guyon et M. Rigolot, *À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs*, 2010.

2 Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de famille itinérantes et de voyageurs.

3 L'ensemble des éléments développés ici est le fruit de mon expérience professionnelle, mais aussi des numéros de la revue *Diversité* que je dirige depuis 2011.

âieux plus lointains encore résident en France depuis longtemps. Cette distinction peut paraître évidente, mais l'expérience montre que la confusion est fréquente lorsqu'on évoque cette question, notamment lorsqu'elle est envisagée sous l'angle de l'intégration. Une fois cette distinction et ce principe assez simples posés, nous pouvons mettre en place un cadre de réflexion et d'action.

De mon point de vue, nous aurions tort de considérer les élèves allophones comme un groupe à part, exogène au système éducatif, venant « percuter » le cours ordinaire de l'école. Si tel était le cas, il faudrait mettre en œuvre des dispositifs ou des structures tellement spécifiques qu'ils les isoleraient et enfermeraient leur parcours dans un cadre fixé définitivement, dès leur arrivée. Cela a pu exister dans le passé, notamment à partir des années 1970 et la mise en place des *classes d'initiation* (CLIN) et les *classes d'accueil* (CLA). Mais depuis, et en particulier avec la circulaire de 2012⁴, cette approche par la classe spécifique n'est plus du tout à l'ordre du jour. Il ne faudrait pas non plus considérer les élèves allophones comme une entité homogène. Bien au contraire, s'ils ont un trait commun – l'allophonie – on ne peut qu'être frappé par la diversité et l'hétérogénéité de leurs profils et de leurs parcours. Il est évident, par exemple, que l'âge auquel les élèves arrivent en France et leur bagage scolaire sont des marqueurs déterminants pour la suite de leur scolarité : le rapport aux apprentissages, à la langue et à l'institution d'un enfant de 5 ans ne peut pas être celui d'un adolescent de 16 ans, qui a déjà connu une socialisation et une scolarisation antérieures.

On peut également citer le bagage scolaire et la maîtrise des compétences langagières dans la langue d'origine. Certains élèves ne sont jamais allés à l'école dans leur pays d'origine ; d'autres ont pu suivre une scolarité régulière et continuent jusqu'à leur départ. Certains ont des compétences dans la plupart des disciplines scolaires enseignées en France ; d'autres ne maîtrisent que quelques rudiments de lecture et d'écriture dans leur langue et écriture d'origine. Tous ont en revanche une biographie langagière qui s'est considérablement diversifiée et

4 Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ».

étouffée au contact des langues rencontrées au fur et à mesure de leur parcours. De ce fait, ils disposent bien souvent d'une forme d'agilité pour s'approprier de nouvelles langues, compétence qui fait leur singularité au regard des autres élèves⁵ ; le défi étant ensuite pour eux d'entrer dans la langue de l'école – une langue formelle avec un usage formel – et de s'en approprier tous les codes et les implicites, ce qui n'est pas toujours simple...

La nature de la migration est elle aussi déterminante. À l'époque où j'étais au CASNAV, c'est-à-dire à la fin des années 2000, j'avais été impressionné par le contraste entre celles et ceux qui arrivent « en tête » des circuits migratoires, et celles et ceux qui arrivent « en queue » de ce même mouvement. Ceux qui arrivent en premier sont ceux qui ont eu les moyens de partir les premiers, dans l'urgence d'un conflit qui vient de se déclencher, comme je l'avais constaté avec les Tchétchènes. Ils partent, malgré les traumatismes dus à l'émigration, dans de meilleures conditions pour préparer la suite. À l'inverse, d'autres arrivent plusieurs années après le conflit, comme ce fut le cas des Roms du Kosovo, qui continuaient à arriver en France dix ans après leur émigration forcée. Ils sont souvent déjà passés par plusieurs pays européens (Italie, Espagne) et continuent à bouger entre différents pays, en fonction des nécessités et du réseau familial. Ils subissent et héritent ainsi des épreuves difficiles – que tous n'ont pas connues directement – qui hypothèquent grandement leur stabilité et peuvent compromettre la continuité de la scolarité des enfants.

Scolarité et parcours

Il n'y a donc pas un portrait type de l'élève allophone nouvellement arrivé, mais bien une série de points de repère à prendre en compte afin de comprendre et d'analyser son profil et sa situation de départ, ce qui va occuper les enseignants dans les semaines et mois qui suivent l'arrivée de l'enfant en France.

5 C. Klein dir., *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Scérén / CNDP-CRDP, 2012.

Cet accueil, c'est-à-dire l'entrée dans l'école et dans sa langue, est un passage obligé, délicat, qui requiert de la part des professionnels tact et empathie. Mais ce point de départ – l'accueil – ne doit pas être compris comme une fin en soi, encore moins comme un point d'arrivée : on doit d'emblée penser la suite du parcours, c'est-à-dire la scolarité des élèves, le rapport aux savoirs et l'entrée dans les apprentissages scolaires, l'orientation, etc.

Les élèves allophones sont effectivement des élèves à part entière qui, comme les autres, sont des jeunes en devenir, dans leur grande diversité. Quoi qu'il arrive, plus ou moins rapidement, ils deviendront des élèves ordinaires. Cela ne signifie pas qu'il faut nier leur origine ou leur trajectoire particulière, ou l'oublier, mais il faut faire l'exercice délicat d'en avoir la connaissance sans en faire une catégorie essentialisante. On peut se dire que les élèves allophones ont des spécificités, variables des uns aux autres, comme les autres élèves. Ni plus ni moins.

Il est donc impératif de considérer leur parcours et leur scolarité précédant leur arrivée en France de façon globale, et pas seulement sous l'angle des besoins en langue française. Documenter autant que possible ce parcours éducatif afin d'identifier les points d'appui et les manques est une ressource utile pour l'enseignant. Établir une biographie langagière pour avoir une idée de l'agilité et des compétences linguistiques dont ils pourront se saisir dans leur apprentissage *du* français et dans leurs apprentissages *en* français est nécessaire. De même, ce diagnostic initial doit être réalisé en concertation avec l'ensemble des acteurs travaillant auprès des familles, et partagé avec l'ensemble de la communauté éducative. Cette documentation composera le socle de référence pour assurer le suivi et l'accompagnement des élèves. Il permettra également de lever un certain nombre d'*a priori* que certains acteurs peuvent avoir sur ces élèves, qui peuvent avoir tendance à insister davantage sur les difficultés des élèves que sur leurs capacités ou leur potentiel à entrer dans les apprentissages.

Dispositif et équipe éducative

Du point de vue de l'équipe éducative, la question de la langue est souvent, là encore, source de malentendus. On se borne trop souvent à parler de la maîtrise de la langue comme d'un préalable à la scola-

risation « ordinaire », alors que la langue reste un matériau souple et que sa pratique dans l'école est la source des apprentissages, de tous les apprentissages. Avec ses erreurs, ses approximations et imperfections. Apprendre, cela nécessite de passer par des phases d'essais-erreurs. Il ne faudrait pas voir les erreurs des élèves allophones comme des difficultés scolaires majeures, et indépassables, mais comme des passages obligés, chaque élève ayant d'abord comme réflexe de se calquer sur la structure de sa langue maternelle pour s'exprimer en français. L'absence du son [é] chez les arabophones, l'absence de distinction entre le féminin et le masculin chez les anglophones ou encore de déterminant chez les turcophones, etc., peuvent être autant d'explications des difficultés ou des erreurs récurrentes des élèves porteurs de ces langues maternelles là. Si les enseignants n'ont pas conscience de ces écarts, ils peuvent voir dans les erreurs un manque de travail ou d'attention, alors qu'il faudrait y voir une langue française en voie d'acquisition.

C'est là que la notion de français comme langue de scolarisation a toute son importance : la langue de l'école n'est pas tout à fait celle de la rue ou de la famille ; plus encore, chaque discipline développe un corpus et un langage qui lui sont propres. Pour prendre un exemple dans ma discipline, l'histoire-géographie, la langue enseignée est particulière car elle s'appuie très souvent sur l'usage de la voix passive : on cache le sujet dans la phrase, on ne sait pas qui est acteur de l'action. De même, on a recours à la nominalisation afin de décrire des phénomènes et poser des notions. Cela semble secondaire, alors qu'il est aisé d'imaginer la difficulté supplémentaire pour des élèves qui sont en train de découvrir le français en essayant de comprendre un cours. Non seulement il faut tenir compte de la langue d'origine pour comprendre les erreurs et accompagner les élèves dans leurs pratiques du français, mais il faut tout autant accompagner les enseignants dans leur prise de conscience et leur connaissance des usages du français dans leur propre discipline. C'est à travers la langue qu'un travail pédagogique collectif doit être engagé au sein des équipes éducatives. Cela relève de leur responsabilité.

Comme je l'indiquais plus haut, l'institution scolaire, depuis les années 1970, a mis en place des dispositifs variés, qui posent la question de l'accueil, de la scolarité et donc de l'inclusion des élèves

allophones. Mais dès que l'on crée des dispositifs, toute une série de questions se posent. Un dispositif a d'abord pour fonction, comme le rappellent Barrère ou Glasman⁶, de reconnaître un public, et matérialise une réponse à une urgence en dépassant le cadre imposé par l'institution et le droit commun. Un dispositif permet ainsi de s'adresser à des publics ou à des difficultés spécifiques. Mais d'emblée, la dimension intégrative, protectrice et réparatrice du dispositif peut interroger : quelles sont les spécificités et spécialités des personnes à qui on les confie ? Un dispositif se comporte-t-il toujours à la marge d'une organisation ? Concrètement, est-ce uniquement au professeur d'UPE2A (unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants) que revient la responsabilité d'assurer le suivi des élèves, au risque de marginaliser l'enfant ? Ou s'agit-il de concerner tous les acteurs éducatifs et en premier lieu les autres enseignants ? Certains dispositifs, parce qu'ils peuvent amener à catégoriser et externaliser certains élèves, font courir le risque que les enseignants et les acteurs publics se déchargent de la prise en charge de ces élèves sur ces dispositifs et contribuent ainsi à les détourner, en tout ou partie, du curriculum commun.

Hospitalité et inclusion

Ainsi, l'accueil et la scolarité des élèves allophones résonnent parfaitement avec une ambition inclusive et la réalité de l'hospitalité scolaire.

De mon point de vue, cette problématique s'inscrit dans la tradition séculaire de l'hospitalité, aussi ancienne que l'humanité, de la protection de celui qu'on accueille – comme hôte – chez soi (*hestia*), y compris son pire ennemi (*hosties*). Homère en avait pour ainsi dire établi les règles, décrivant un rituel quasi immuable avec une série de scènes répondant à un protocole précis, codifiant l'attitude et les gestes de l'hôte et de son invité. Ainsi, comme l'écrivait Gotman, l'hospitalité est un principe toujours vivant, tout à la fois « une série de codes, de conventions, de règles auxquels il faut se conformer » tout en étant toujours dans leur transgression, dans « ce qui fait qu'on va

6 Voir le n° 190 de *Diversité* intitulé *À l'école des dispositifs*, 2017.

au-delà du code, qu'on en donne un peu plus». Ainsi, à la différence du simple accueil, l'hospitalité « comporte toujours une part qui sort du code, et c'est en cela qu'elle relève aussi de l'économie, du don, de la gratuité avec tout ce que cela comporte de déséquilibre, de marge, d'indéfinition, d'indétermination »⁷.

Finalement, ce qui nous rassemble – et nous unit⁸ – ce sont les savoirs et les langues. Sujet éminemment politique – au sens le plus noble du terme –, les langues nourrissent autant qu'elles questionnent nos constructions identitaires, notre capacité à vivre ensemble et à faire société. L'école, comme toutes les structures éducatives et comme le stipule le code de l'éducation, a pour obligation d'accueillir tous les enfants, quel que soit leur statut administratif, quelle que soit leur situation sociale, quelles que soient leurs spécificités, etc. Bref, tous les enfants au-delà de toutes conditions et considérations. Dans ce jeu de l'hospitalité et de la réciprocité, tous les enfants seront potentiellement tour à tour accueillis et accueillants, les adultes accueillants et accueillis. Pour les enseignants et les éducateurs, cela relève tout à la fois d'une éthique, d'une posture, mais aussi d'une professionnalité de l'hospitalité.

7 Entretien avec A. Gotman, *Diversité*, n° 153, 2008, p. 8. Voir également le n° 196 de *Diversité* de septembre-décembre 2019 intitulé *L'hospitalité #2* qui se propose de revenir sur cette notion, dix ans après le précédent numéro, avec des contributions éclairantes de S. Laacher, M. Delmas-Marty, B. Boudou, etc.

8 F. Dubet, *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*, Paris, Seuil, 2016.

Utiliser les compétences linguistiques des familles pour agir

Jean-Luc Vidalenc

Pôle allophones, Direction des services départementaux de l'éducation du Rhône

J'ai été enseignant en école primaire, en éducation prioritaire pendant une vingtaine d'années, enseignant spécialisé, directeur d'école, et je suis formateur depuis cinq ans. Pourtant, malgré ces expériences, la diversité sociolinguistique des élèves et de leurs familles m'est longtemps restée invisible, comme elle était ignorée par la plupart des collectifs et cadres institutionnels dans nos réseaux.

C'est pour pallier cette carence, dont j'ai pris conscience ces dernières années, que je me suis réinvesti dans des études sur le tard, en psychologie, sociologie, psycholinguistique, etc. Je suis désormais formateur d'enseignants qui accueillent des élèves allophones ou issus du voyage, et je m'efforce de réinvestir ce que j'ai appris dans mes activités de formateur, et de mobiliser les ressources disponibles dans le domaine, afin d'accompagner les changements de pratiques.

Cette approche prend le contre-pied de la notion de handicap socioculturel, qui postule de fait que « notre » grille de lecture du capital culturel est la seule légitime, même si elle ne prend pas en compte d'autres éléments, comme à titre d'exemple l'empreinte écologique.

Pour analyser la situation des élèves migrants, nous devons alors prendre en compte des variables sociales évidemment liées aux origines et aux trajectoires familiales des élèves, comme l'a montré Mathieu Ichou. Ces éléments, qui pèsent fortement sur la situation des élèves, échappent en revanche à l'aire de compétence de l'enseignant, qui doit composer avec sans pouvoir les modifier.

Le formateur doit par conséquent trouver des leviers d'action à sa portée, qui contribuent à favoriser la réussite des élèves; objectif général vers lequel doit tendre son travail.

Dans ce contexte, il peut être intéressant d'identifier des variables langagières fines, pas toujours faciles à mesurer, mais qui expliquent des différences significatives que l'on peut rencontrer au niveau de situations socialement comparables. C'est par exemple le cas

lorsqu'on constate des réussites paradoxales ou des trajectoires diversifiées dans une fratrie, selon les régimes langagiers des enfants, ou des réussites paradoxales en fonction des histoires et des épreuves rencontrées, du temps passé en France, etc.

C'est l'identification de ces variables qui permet aux enseignants d'agir, d'avoir une influence sur la réduction des difficultés que rencontrent les élèves. C'est un enjeu de motivation et de dynamique professionnelle, permettant de ne pas rester coincé dans la sidération face à des situations *a priori* insolubles.

Il s'agit donc de repérer des domaines d'action et des variations qui permettent d'agir dans le contexte que l'on maîtrise.

Comprendre ce qui se passe dans les familles, au niveau sociolinguistique, est sans doute un élément essentiel afin de prendre en compte ce qui se joue au niveau des réussites des élèves.

Nous avons en France une tradition hostile aux pratiques linguistiques régionales dans les familles, qui remonte à la construction de la République et de l'État nation, qu'on retrouve en grande partie dans une certaine méfiance de l'institution éducative envers les langues des migrants.

Il y a au contraire des façons d'agir en connaissant et en reconnaissant les compétences langagières familiales susceptibles de changer la place des familles, et donc des enfants, vis-à-vis de l'école.

On peut ainsi se proposer d'utiliser les compétences linguistiques des familles pour l'apprentissage du langage, au lieu de les vivre comme des difficultés ou des risques.

L'enjeu est d'aider la famille à se repositionner comme parent d'élève, légitime au sein de l'école française, malgré les pertes de repères induites par la migration.

Cela signifie reconnaître aux élèves une place légitime dans une filiation au sein de leur famille, en accord avec la langue familiale, ce qui les sécurise et leur permet de vivre l'école de leur pays d'accueil comme un prolongement de leur parcours et de leurs cadres de socialisation précédents, et non comme un arrachement, par rapport à leur famille.

Il s'agit de favoriser le développement cognitif et langagier à la maison, en incitant au partage entre parents et enfants des connaissances et compétences sur le monde, sans effet de censure sur l'expérience en partie effacée ou niée par la migration.

L'expérience familiale n'est alors plus perçue comme un handicap à compenser : on renverse la vision déficitaire des familles qui, pour un motif ou un autre, sont moins proches de la culture scolaire et de ses formes contextuelles liées à la société française.

Au-delà de l'école, cette vision permet de participer à la construction d'une société plus ouverte sur l'altérité, et de montrer comment le plurilinguisme contribue à lutter contre les replis identitaires, notamment par des actions en mobilisant les langues des familles à l'école, contribuant à requalifier les parents comme interlocuteurs valables à l'école.

L'objectif étant de faire de ces diversités une solution et non un problème, en évitant de les considérer comme telles.

Des personnels enseignants en manque de soutien*

Simon Keste

Directeur d'école élémentaire en réseau d'éducation prioritaire

En premier lieu, il conviendrait de prendre en compte non seulement ce qu'on demande aux enseignants lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves issus de la migration, mais aussi ce que ça leur demande en termes de travail au quotidien. Quand je suis arrivé dans mon école en réseau d'éducation prioritaire (REP), en tant que professeur des écoles, je me suis retrouvé en charge d'une classe de CE1 avec 5 élèves allophones qui venaient d'Afrique du Nord, un élève handicapé en fauteuil, 5 élèves avec des troubles du comportement. L'institution me demandait alors de m'adapter aux différences des élèves, tout en faisant classe, sans forcément me donner des moyens pour le faire. L'année suivante, deux collègues ont craqué avec les mêmes élèves. Comment faire ? Cette question-là, on ne l'a toujours pas résolue.

Je suis maintenant directeur d'une école, toujours en REP+, dans une périphérie métropolitaine, où se côtoient et se mélangent des élèves issus de plusieurs migrations : des allophones les plus récents, aux enfants qui sont en France depuis plusieurs générations. Ce ne sont pas les mêmes situations de migrations que celles que l'on peut rencontrer dans un lycée international, évidemment ! Dans ce dernier cas, on n'évoque pas les problèmes de migration, ou du moins pas dans les mêmes termes, ce qui souligne s'il en était besoin que les problèmes sont en l'occurrence avant tout sociaux.

Les dispositifs d'intégration et d'inclusion (unités localisées pour l'inclusion scolaire ou ULIS, unités pédagogiques pour élèves allophones ou UP2A) sont omniprésents dans mon école, mais cette dernière cumule toutes les difficultés éducatives, sociales, familiales et

* Pour des raisons professionnelles, le collègue directeur d'école a souhaité que sa contribution soit publiée sous un pseudonyme.

linguistiques. Le rapport à l'école de ces enfants est parfois compliqué, par exemple hérité de leurs parents qui ont été des primo-arrivants plusieurs années auparavant et qui en gardent un souvenir amer d'échec et de relégation, et d'orientation subie.

Nous avons des vécus individuels douloureux. Je pense par exemple à un enfant de 8 ans venu des Comores, dont les parents sont restés à Mayotte pendant qu'il est accueilli en France chez une vague tante. Il est complètement perdu, dans un cadre scolaire qu'il ne parvient pas à tenir. Plusieurs fois par jour, je dois aller le récupérer en classe, parce qu'il s'est mis en boule sous son bureau ou a agressé sa maîtresse.

La mise en place des CP/CE1 à 12 élèves s'est traduite dans mon école par le fait que ces classes à effectifs réduits sont occupées par les enseignants les plus expérimentés, qui ont besoin de souffler après de nombreuses années confrontés à des classes difficiles. Pendant ce temps, les classes de cycle 3 (CM1, CM2 au niveau de l'école) se retrouvent à 28 élèves et sont confiées aux collègues les plus récents dans le métier. Mon UP2A se trouve ainsi sous la responsabilité d'une jeune collègue, qui fait un excellent travail, mais dont c'est la première affectation après l'INSPÉ. Les collègues se retrouvent donc dans un état d'épuisement avancé quatre mois après la rentrée...

Les élèves qui posent le plus de problèmes sont envoyés vers des professionnels spécifiques (réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté ou RASED, auxiliaires de vie scolaire, etc.), mais le montage de ces dossiers ou des demandes d'aide correspondante, représentent encore un travail conséquent.

Il manque énormément de temps pour réfléchir à la nature des difficultés de ces élèves. On s'épuise à avoir des réponses spécifiques pour des situations d'urgence particulières. Que peut faire une institution pour soutenir ces équipes pédagogiques afin qu'elles sortent de l'urgence ? Pourrait-on être plus efficace avec tous ces moyens et tous ces dispositifs dont nous disposons, mais qui sont aussi consommateurs d'énergie ?

Nous avons le sentiment d'être, avec nos élèves, stigmatisés par la société. On bénéficie de formations sur la prévention de la radicalisation, qui nous pose beaucoup moins de problème que le climat scolaire et la sécurité au quotidien.

La réponse aux difficultés issues de la migration est peut-être moins de s'interroger sur les spécificités et les particularités de ces élèves que de construire du pouvoir d'agir pour tous, et en premier lieu pour les personnels. On peut par exemple chercher ensemble les moyens de permettre aux élèves de développer du travail personnel dans l'école, plutôt que de leur donner des devoirs à la maison – qui sont source de difficultés dans leurs familles –, et de demander ensuite à des intervenants d'aller faire de l'aide aux devoirs pour y remédier !

04
DÉBAT

04
DÉBAT

Débat

Olivier Rey

Institut français de l'éducation, ENS de Lyon

Le débat a largement porté sur les enjeux autour de la langue et du langage scolaire que soulève l'arrivée à l'école d'enfants issus de la migration. Dans un souci de clarification, Claire Ravez, qui a travaillé sur les questions de l'interculturel en contexte éducatif¹, a rappelé que l'éducation nationale française comprend toutefois plusieurs dispositifs en matière de bilinguisme ou de multilinguisme, avec une profusion de sigles dans lesquels les novices ont parfois du mal à se repérer. En effet, les différents dispositifs visent des publics qui ne sont pas identiques. Les classes d'enseignement des « langues et cultures d'origine » (ELCO), qui remontent aux années 1970, s'adressent en priorité aux élèves allophones, alors que les sections dites binationales ou européennes dans les collèges ou lycées concernent en général d'autres publics. De fait, la suite des débats a essentiellement concerné l'accueil et les dispositifs visant les élèves allophones.

Comment se déroule l'accueil des élèves issus de la migration ?

Plusieurs participants ont souligné que le premier défi pour l'éducation nationale consiste à réussir à accueillir tous les enfants nouvellement arrivés. Dans certains départements et certaines académies, comme à Créteil, il faut parfois entre six mois et un an pour qu'un enfant puisse accéder à des conditions normales de scolarisation. En Guyane, pendant le « Printemps guyanais », des rubans ont été accrochés devant le rectorat pour symboliser les enfants non scolarisés. Environ 4 000 rubans ont été recensés. Une participante qui revenait de Guyane a témoigné qu'il y manquait environ 500 postes par an

1 C. Ravez, « L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 129, 2019. En ligne : [<https://edupass.hypotheses.org/1469>].

et 25 établissements d'enseignement secondaire afin de scolariser correctement tous les élèves. Des problèmes similaires se rencontrent à Mayotte. Dans certaines parties du territoire de la République, nous ne parvenons pas toujours à intégrer dans le droit commun de l'éducation des enfants nouvellement arrivés.

De façon récurrente, la migration est un phénomène global qui traverse la société, mais nous avons toujours « euphémisé cette présence de migrants ou de descendants d'immigrés dans l'éducation prioritaire », estimait un directeur d'école en réseau d'éducation prioritaire. Selon lui, l'éducation nationale aura du mal à résoudre certains problèmes généraux du système sans commencer par reconnaître la réalité de ces élèves en grande partie en échec scolaire du fait de leur situation d'enfants de la migration qu'on ne sait pas prendre en charge convenablement, et non du fait de lacunes individuelles. Ce silence ou cette méconnaissance renforce paradoxalement un discours médiatique et politique qui, depuis quarante ans, stigmatise ces populations et fait obstacle aux politiques publiques censées résoudre ces difficultés.

Selon Mathieu Ichou, un élève sur quatre a des parents issus de la migration. La mobilité, et donc la migration, est devenu un fait structurel global dans notre société, relevait un participant. Or, lorsqu'on passe en revue la réponse institutionnelle et les dispositifs mis en place, tout se passe comme si l'éducation cherchait des solutions afin de résoudre un problème ponctuel, pour corriger quelque chose d'anormal, un dysfonctionnement à l'égard d'un modèle qui ne connaissait pas d'enfant socialisé dans une autre langue. Il conviendrait peut-être d'interroger alors la norme de l'institution éducative, un peu comme cela a été fait dans le domaine de l'inclusion. Faut-il procéder à des ajustements à la marge ou modifier la norme éducative ?

L'acculturation aux conceptions scolaires proprement françaises ne va effectivement pas toujours de soi, a rappelé Jean-Luc Vidalenc, en évoquant l'exemple d'un lycée professionnel dans lequel arrivaient des mineurs isolés guinéens qui bouleversaient les traditions de fonctionnement de la filière, en contrariant notamment les modes d'évaluation individuelle. Ils étaient en effet porteurs d'une expérience de solidarité du groupe et ne concevaient pas l'idée de laisser l'un d'entre eux en difficulté sans l'aider, alors que notre modèle français et occidental place l'individu au centre de l'apprentissage et de la formation.

Une participante s'est demandé s'il ne fallait pas d'abord penser la valorisation de la culture d'origine pour construire la perspective d'un destin commun à tous les élèves accueillis dans l'école française, quelles que soient leurs trajectoires antérieures. Cette idée a soulevé plusieurs réserves, liées à la préoccupation de ne pas enfermer les enfants dans une culture et une langue en ignorant la dynamique sociale de l'école. Un enseignant a fait remarquer qu'en milieu scolaire, il n'était pas très compliqué de valoriser les cultures d'origine ou le métissage, mais que la difficulté centrale tenait plutôt dans la transmission de la culture scolaire, pour laquelle on manquait de ressources et de soutien institutionnel. Plutôt que de parler de valorisation de la culture d'origine, Jean-Luc Vidalenc préférerait centrer les efforts sur la langue, car elle se trouve au cœur des besoins essentiels d'un enfant pour penser et communiquer.

Langue scolaire, langue d'origine : quelles articulations ?

Sigrid Martin, du pôle allophones de la DSDEN² du Rhône, constatait que pour un certain nombre d'élèves nouvellement arrivés au niveau du collège, une lacune de l'éducation nationale consiste à ne pas pouvoir leur offrir un enseignement disciplinaire dans leur langue d'origine. Aujourd'hui, les écoles et établissements ne peuvent pas proposer d'enseignements disciplinaires d'histoire ou de mathématiques, par exemple, en italien ou en arabe. Cela constituerait pourtant un moyen de garder l'acquis d'un certain bilinguisme tout en permettant à ces élèves de bénéficier d'un parcours de réussite plus accessible. Certains jeunes migrent par exemple du Maroc vers l'Italie, y passent une dizaine d'années, puis viennent en France. Confrontés à notre système, ils sont mis en difficulté, non pas tant pour des obstacles disciplinaires que par manque d'une langue vivante de référence.

Une participante témoignait d'une recherche en cours sur les enfants requérants d'asile, dans le cadre de laquelle étaient développées des évaluations en langue d'origine, y compris dans les matières

2 Direction des services départementaux de l'éducation nationale.

scolaires, ainsi que des entretiens avec les parents. Cette recherche permet notamment de connaître la forme de scolarisation qu'ils avaient auparavant connue, et d'appréhender les vecteurs de familiarisation avec la langue française dont ils bénéficiaient : voisins, langue apprise dans les camps, etc. L'objectif étant de mieux comprendre les problématiques de transfert de compétences afin de saisir dans quelle mesure ces éléments peuvent aider les professionnels qui doivent travailler avec ces enfants.

Marie-Odile Maire-Sandoz, du centre Alain Savary, se demandait si la recherche, souvent tournée vers les parents ou les enfants, ne devrait pas s'intéresser de façon plus importante aux enseignants qui font face à des urgences pour lesquelles ils sont peu préparés. Comment perçoivent-ils ces enfants et comment peuvent-ils identifier les difficultés pédagogiques et didactiques qu'ils vont rencontrer ? Dans le micro des interactions de la classe, où se jouent des questions de socialisation importantes, au cœur du processus des apprentissages, quelle est la difficulté que rencontrent les élèves ? Depuis des années, on entend par exemple que les enfants turcs ont des problèmes avec les règles de genre et de déterminants, liés à la grammaire différente de la langue turque. Pourquoi n'avons-nous pas progressé sur cette question pourtant bien connue ? Marie-Odile Maire-Sandoz avait également comparé les expériences des professionnels de La Duchère et de l'école internationale de Manosque, confrontés dans les deux cas à des populations issues de la migration. La différence notable qui apparaissait était que dans l'école internationale, la priorité absolue était donnée à la poursuite des apprentissages alors que dans les autres écoles, il fallait d'abord que les élèves apprennent le français, et qu'ensuite ils reviennent vers les apprentissages, une fois le français plus ou moins maîtrisé. Il y avait donc effectivement une rupture dans le parcours, rupture dommageable pour les élèves.

Il n'y a pas qu'avec les élèves allophones que le problème se pose effectivement, notaient plusieurs participants. Mais les réponses didactiques et pédagogiques qui sont construites sont peu capitalisées et mal diffusées. Une participante se questionnait également : quel est l'intérêt de se bloquer sur les erreurs de langage d'un élève au collège arrivé depuis moins de quatre ans ? Il existe, au niveau international, des systèmes qui sont plus favorables aux élèves migrants,

en concevant des évaluations adaptées permettant de prendre en compte les progressions de ces enfants. Le système français est très monolingue et standardisé.

Jean-Luc Vidalenc reconnaissait qu'il faut trois à sept ans de familiarité avec une seconde langue pour pouvoir établir son raisonnement dans cette langue. Construire sa réussite scolaire représente donc un défi redoutable lorsqu'on arrive en fin de primaire ou au collège, sans pouvoir poursuivre les apprentissages dans sa langue maternelle. Il faudrait par exemple réfléchir à la façon de proposer des cours de mathématiques en italien, ne serait-ce qu'à l'aide des ressources numériques.

Invoquer la « maîtrise de la langue » telle qu'elle est visée dans les programmes, renvoie à une approche technique, sans erreurs, au fait que les élèves devraient utiliser une langue fluide qui respecte les canons de la réussite scolaire, expliquait Régis Guyon. Or, la langue est un objet qui bouge, qui fait lien, à partir duquel on peut bouger et créer. Les nouveaux arrivants apprennent très vite un français de communication, pour se parler et survivre, mais l'école française, peu détendue sur ces questions, demande très vite aux élèves d'être comme les autres, de pratiquer une langue correcte, « sans fautes », qui se prête mal à faire de la singularité une ressource. À l'occasion d'un numéro de la revue *Diversité*³, Régis Guyon relatait qu'il avait eu la chance d'interroger Fatima Sissani à propos de son film *La langue de Zahra*⁴. Elle y explique que sa mère était perçue dans son quartier comme une femme ignare, pauvre, sans richesse langagière. Or cette dame, qui parle kabyle mais pas arabe, contrairement à ce que la plupart des gens pensent, crée de la poésie en permanence car elle a apporté de son village d'origine la tradition de chanter et de composer des histoires chantées, dans la lignée d'Ulysse ou des récits rapportés d'Ismaïl Kadaré en Albanie. Ainsi, cette langue a une valeur qu'il faut aller chercher au-delà des apparences.

Un participant évoquait son expérience récente en Nouvelle-Calédonie, où les migrants sont les Européens, mais où seuls 10 % des

3 *Langue des élèves, langue(s) de l'école*, n° 176 de *Diversité*, 2014.

4 Film documentaire de 2011.

Kanaks ont le bac, sans que le recours à la langue locale constitue une solution. Une partie de ce retard de scolarisation s'explique en effet par la difficulté de relier la langue familiale, avant tout orale, à l'institution scolaire : dès lors qu'on ramène la langue des élèves à l'école, où on la scolarise, les parents ne la reconnaissent pas. C'est une langue qui devient différente, avec un support écrit qui n'existait pas, sans résoudre le problème de la réussite des enfants kanaks. L'articulation de la langue de la maison avec la langue de l'école est un enjeu majeur de la scolarisation, comme l'a montré Bernard Lahire, ou des romanciers comme Annie Ernaux.

Ø5
BIBLIOGRAK

Ø5
BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- BAUR Robert, GREEN G. T. Eva et HELBLING Marc, « Immigration-Related Political Culture and Support for Radical Right Parties », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 42, n° 11, 2016, p. 1748-1773.
- BEAUD Stéphane, *La France des Belhoumi*, Paris, La Découverte, 2018.
- BECKER Howard, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* [1963], Paris, Métailié, 2012.
- BERTHELEU Hélène, « Discriminations et relations interethniques », *VEI enjeux*, n° 168, 2012, p. 31-37.
- BESSONE Magali, « W. E. B. Du Bois et la construction des catégories raciales et coloristes dans l'Amérique ségrégationniste », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2013. En ligne : [<http://journals.openedition.org/nuevomundo/65271>].
- BOUCHER Manuel et BELQASMI Mohamed, « L'intervention sociale et la question ethnique », *Hommes & migrations*, vol. 2, n° 1290, 2011, p. 22-32.
- BOUCHER Manuel et BELQASMI Mohamed, « Enquêter sur l'éducation et le racisme dans l'intervention sociale. Entre engagement et distanciation », *Migrations Société*, vol. 1, n° 167, 2017, p. 77-90.
- BROCCOLICHI Sylvain, « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagee des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 180, 2009, p. 74-91.
- BROYON Marie-Anne, « L'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, J. Rey et M.-A. Broyon dir., n° 21, 2016, p. 39-58.
- CEBOLLA BOADO Héctor, « Les enfants d'immigrés progressent-ils plus vite à l'école ? Le cas français », *Population*, vol. 63, n° 4, 2008, p. 747-765.
- CHANGKAKOTI Nilima et BROYON Marie-Anne, « Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, 2013, p. 99-110.
- CRUL Maurice, SCHNEIDER Jens et LELIE Frans dir., *The European*

- Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2012.
- DESROSIÈRES Alain, « L'histoire de la statistique comme genre : style d'écriture et usages sociaux », *Genèses*, vol. 2, n° 49, 2000, p. 121-137.
 - DEVRIENDT Émilie, MONTE Michèle et SANDRÉ Marion, « Analyse du discours et catégories "raciales" : problèmes, enjeux, perspectives », *Mots. Les langages du politique*, vol. 116, n° 1, 2018, p. 9-37.
 - DINOVIETZ Ronit, HAGAN John et PARKER Patricia, « Choice and Circumstance. Social Capital and Planful Competence in the Attainments of Immigrant Youth », *Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 28, n° 4, 2003, p. 463-488.
 - DOYTCHÉVA Milena, « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, vol. 1, n° 4, 2010, p. 423-438.
 - DOYTCHÉVA Milena, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, 2018.
 - FELOUZIS Georges, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, 2003, p. 413-447.
 - FELOUZIS Georges, « L'usage des catégories ethniques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 127-132.
 - GOFFMAN Erwin, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minit, 1975.
 - GUYON Régis, « Scolarisation des enfants roms du Kosovo – Troyes », *Diversité*, n° 159, 2009, p. 93-97.
 - GUYON Régis, « Leur amour de la langue kabyle m'a bercée. Entretien avec Fatima Sissani », *Diversité*, n° 176, 2014.
 - GUYON Régis et RIGOLOT Michaël dir., *À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs*, n° 21 des *Cahiers Pédagogiques*, 2010.
 - ICHOU Mathieu, « Différences d'origine et origine des différences. Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n° 1, 2013, p. 5-52.
 - ICHOU Mathieu, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, 2018.
 - ICHOU Mathieu et VAN ZANTEN Agnès, « France. The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational

- Inequalities», *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, P. Stevens, A. Dworkin Gary dir., Londres, Palgrave Macmillan, 2018, p. 511-558.
- INSEE, *Les immigrés en France. Édition 2005*, Collection INSEE Références, 2005. En ligne : [<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371777>].
 - JARDIN Antoine, « Les jeunes français issus de l'immigration sont-ils dépolitisés ? », *Migrations Société*, n°147-148, 2013, p.175-188.
 - KHADER Bichara, MARTINIELLO Marco, REA Anrea et TIMMERMAN Christiane dir., *Penser l'immigration et l'intégration autrement*, Bruxelles, Bruylant, 2006.
 - KLEIN Catherine dir., *Le français comme langue de scolarisation. Accompanyer, enseigner, évaluer, se former*, Scérén / CNDP-CRDP, 2012.
 - LAGRANGE Hugues, *Le déni des cultures*, Paris, Seuil, 2010.
 - LAROCHELLE-AUDET Julie, BORRI-ANADON Corina et POTVIN Maryse, « La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 2, 2016, p.172-195.
 - MAGNAN Marie-Odile, PILOTE Annie, VIDAL Marjorie et COLLINS Tya, « Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires », *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet dir., Montréal, Fides Éducation, 2016, p.232-240.
 - MEIER Olivier, « De la diversité culturelle à sa valorisation », *L'Expansion Management Review*, vol. 1, n° 116, 2005, p. 70-75.
 - MEURET Denis, *Gouverner l'école. Une comparaison France / États-Unis*, Paris, PUF, 2007.
 - MOTTET Geneviève, « Une école "sociale active" pour des élèves acteurs, qualifiés et mieux orientés », *Formation emploi*, n°136, 2016, p. 7-28.
 - MOTTET Geneviève, « La "cause" des descendants d'immigrés à l'école saisie par des experts et ministres de l'Éducation : une catégorie d'action publique en mutation », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 33, 2017, p. 203-228.
 - NDIAYE Pap, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008.

- NOIRIEL Gérard, *L'identification. Genèse d'un travail d'État*, Paris, Belin, 2007.
- OECD, « Learning Outcomes of Students with an Immigrant Background », *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, p. 65-79, 2010. En ligne : [<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>].
- PECORARO Marco, « Les migrants hautement qualifiés », *Migrants et marché du travail. Compétences et insertion professionnelle des personnes d'origine étrangère en Suisse*, W. Haug et P. Wanner dir., Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2005, p. 71-108.
- RAVEZ Claire, « L'interculturel à l'école : quels cadres de référence? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 129, 2019. En ligne : [<https://edupass.hypotheses.org/1469>].
- SAYAD Abdelmalek, « Immigration et "Pensée d'État" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, 1999, p. 2-14.
- SCHIFF Claire, « Les jeunes migrants turcs face aux réseaux économiques "ethniques" », *Économies choisies?*, N. Barbe et S. Latouche dir., Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme (Ethnologie de la France), 2004, p. 109-122.
- SCHIFF Claire, *Beurs & Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2015.
- SCHIFF Claire et FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, « Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants », *La déscolarisation*, D. Glasman et E. Douat dir., Paris, La Dispute, 2011, p. 181-202.
- SCHNAPPER Dominique, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 133-139.
- SIMON Patrick, « Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et de "race" », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 153-162.
- SIMON Patrick et STAVO-DEBAUGE Joan, « Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence », *Sociétés contemporaines*, vol. 53, n° 1, 2004, p. 57-84.
- SIMON Patrick et TIBERJ Vincent, *La fabrique du citoyen. Origines et rapport au politique en France*, Paris, Ined, 2012.
- STRIJBIS Oliver, « Migration Background and Voting Behavior in Switzerland. A Socio-Psychological Explanation », *Swiss Political Science Review*, vol. 20, n° 4, 2014, p. 612-631.

- SUAREZ-OROZCO Carola et SUAREZ-OROZCO Marcelo, *Transformations. Immigration, Family and Achievement Motivation along Latino Adolescents*, Redwood City (CA), Stanford University Press, 1995.
- TÉVANIAN Pierre, « Avant-propos. Le racisme comme système », *La mécanique raciste*, P. Tévanian dir., Paris, La Découverte, 2017, p. 5-13.
- THIERRY Xavier, « Évolution récente de l'immigration en France et éléments de comparaison avec le Royaume-Uni », *Population*, vol. 59, n° 5, 2004, p. 725-764.
- VALLET Louis-André et CAILLE Jean-Paul, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les dossiers d'éducation et formation du MEN*, n° 67, avril 1995, p. 1-153.
- VILLEGAS Ana Maria et IRVINE Jacqueline Jordan, « Diversifying the Teaching Force. An Examination of Major Arguments », *The Urban Review*, vol. 42, n° 3, 2010, p. 175-192.

01
INTRODUCTION

**École et migration :
un accord dissonant ?**

HÉLÈNE BUISSON-FENET

OLIVIER REY

7

02
LE POINT DE VUE
DES CHERCHEURS

**Les trajectoires scolaires
des élèves migrants : entre
capacités d'adaptation
et contextes d'accueil**

CLAIRE SCHIFF

13

Migration et scolarité : un lien
positif... sous certaines
conditions

13

Le cas français : le cap de
l'insertion, l'épreuve de l'âge,
l'obstacle d'une offre
institutionnelle incertaine

15

Expérience migratoire et
conditions d'accueil : quel
impact sur le rapport à l'école
des jeunes migrants ?

18

**Les enfants d'immigrés à
l'école : inégalités scolaires
du primaire à l'enseignement
supérieur**

MATHIEU ICHOU

23

Recherches existantes sur
les trajectoires scolaires des
enfants d'immigrés en France

24

Cadre analytique général

26

Les trajectoires scolaires
des enfants d'immigrés :
dépasser une vision homogène
de la « deuxième génération »

27

La genèse de la réussite
scolaire : décentrer
le regard vers la société
d'origine des parents

29

Conclusion

31

**De l'usage des catégories
ethniques à l'école : enjeux,
ambiguïtés et embarras**

GENEVIÈVE MOTTET

33

Le travail de codification
politique et savante
des catégories ethniques :
une mise sous projecteur
ambivalente

35

Des catégories aux dispositifs encourageant la participation des « mauvais » comme des « bons » descendants d'immigrés

37

L'usage des catégories ethniques par les enseignants : une mobilisation équivoque

40

Les catégories ethniques : un embarras pour les enseignants issus de l'immigration ?

42

Conclusion

47

03

LE POINT DE VUE DES PRATICIENS

Migration et scolarité : un enjeu social et politique pour l'école

RÉGIS GUYON

53

Diversité et hétérogénéité

53

Scolarité et parcours

55

Dispositif et équipe éducative

56

Hospitalité et inclusion

58

Utiliser les compétences linguistiques des familles pour agir

JEAN-LUC VIDALENC

61

Des personnels enseignants en manque de soutien

SIMON KESTE

65

04

DÉBAT

OLIVIER REY

71

Comment se déroule
l'accueil des élèves issus
de la migration ?

71

Langue scolaire, langue
d'origine : quelles articulations ?

73

Cet ouvrage est composé avec les caractères
Source Sans Pro dessiné par Paul D. Hunt
et *Programme* dessiné par David Keshavjee et Julien Tavelli.
Il est imprimé sur papier Munken Lynx cream.

Il a été achevé d'imprimer
par l'imprimerie JOUVE – PRINT
733, Rue Saint- Léonard, 53100 MAYENNE en mai 2020.
Conception graphique: www.caroleperret.com
Numéro d'impression : 2954391K
Dépôt légal : juin 2020
Imprimé en France



Qu'ils arrivent seuls ou en famille, en situation légale ou irrégulière, les jeunes d'âge scolaire constituent une partie essentielle des flux migratoires. De nationalité étrangère ou nés hors de la France métropolitaine, ils et elles ont massivement connu l'école « ailleurs ». De nationalité française, ils communiquent régulièrement dans une autre langue que le français avec leurs parents. Or, en valorisant la culture et la langue nationales, l'école française n'accentue-t-elle pas le poids de l'origine ethnoculturelle dans les performances scolaires ? Quels dispositifs et quelles orientations de l'action éducative peuvent conforter l'espoir de mobilité sociale qui accompagne les projets migratoires ? Que disent les enquêtes de suivi sur la capacité de l'école à faire réussir les élèves « nouvellement arrivés » au même titre que les élèves « durablement installés » ?

Dans quelle mesure l'histoire de l'immigration et des itinérances oriente-t-elle non seulement le recrutement scolaire, mais aussi les pratiques pédagogiques ?

À l'épreuve des circulations et des parcours des jeunes d'origine immigrée, des jeunes réfugiés ou des jeunes « du voyage », l'institution scolaire révèle des rigidités différentes selon son cadre sociétal de référence, et des souplesses parfois inédites.

À partir de la double considération des élèves migrants et des enfants d'immigrés, cet Entretien Ferdinand Buisson ouvrira donc la réflexion sur les capacités et les limites actuelles de l'école à valoriser les migrations à la fois comme projets de mobilité sociale, comme épreuves de déclassement et comme parcours d'accès aux droits.

Collection dirigée par Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey



ISBN :
979-10-362-0197-4
10 euros