

LES JEUNES D'ORIGINE ÉTRANGÈRE ET L'ÉCOLE FRANÇAISE

Quelques réflexions sur l'état présent des problèmes

par Anne-Marie GOGUEL, maître-assistant à l'Université de Dijon (France)

1. Rappel de quelques données de base sur l'immigration

Entre les deux guerres, l'immigration en France était surtout d'origine polonaise et italienne (6,5 % de la population totale de la France en 1931). Dans la période qui va de 1955 à 1972 il y a eu une forte immigration de Portugais et de Maghrébins ; aujourd'hui sur les 4 236 994 personnes de nationalité étrangère (8 % de la population totale) on compte trois grands groupes : un tiers de Maghrébins, un tiers d'Ibériques, 12 % d'Italiens, les autres nationalités se répartissant entre Turcs, Yougoslaves, etc.

Avec la crise, en 1974, c'est l'arrêt de toute nouvelle immigration et donc la « stabilisation » de la population déjà présente en France : à une immigration « de rotation » concernant une population avant toute masculine se substitue de plus en plus une immigration familiale (en 1975, les femmes constituent 40 % de la population étrangère, les moins de 17 ans : 28 %). Aujourd'hui on compte 2 millions 800 000 jeunes d'origine étrangère entre 0 et 26 ans ; parmi eux, les trois quarts sont nés en France et un tiers sont de nationalité française ; chaque année s'y ajoutent 115 000 nouveaux (95 000 naissances, en France, de parents étrangers, 20 000 entrées au titre du « regroupement familial »).

Mais pour beaucoup, la présence des étrangers est comme un « mauvais rêve » dont on va se réveiller un beau matin : loin de là, le poids relatif au sein de la population des jeunes d'origine étrangère ne va pas cesser de croître ; même s'il y a des soldes migratoires négatifs et une baisse de la fécondité des femmes étrangères, ils constitueront en l'an 2000 entre 55 % et 62 % de la population d'origine étrangère. Il y a là un défi, mais aussi une chance exceptionnelle de renouvellement pour le système scolaire français.

Dès aujourd'hui, ils en constituent 7,9 % des effectifs totaux (963 000 en 1980-81) (à 95 % dans l'enseignement public : ils sont proportionnellement trois fois moins représentés dans l'enseignement privé que les Français). Ils constituent 9,2 % des effectifs de l'enseignement du premier degré et 6 % de ceux du

second degré. Mais ces effectifs sont répartis fort inégalement selon les académies, les districts scolaires, les écoles, en raison du caractère concentré de l'implantation de la population immigrée dans les zones urbaines industrielles.

D'autre part, les adolescents d'origine étrangère, s'ils constituent 5,9 % de l'effectif total du « premier cycle » secondaire ne sont plus que 3,4 % de celui du second cycle long (ils n'ont qu'une chance sur dix d'y accéder contre une chance pour trois pour l'ensemble des adolescents français) alors qu'ils constituent 9,4 % des effectifs du second cycle court (enseignement technique) et 11,3 % des « classes préparatoires à l'apprentissage » qui conduisent aux emplois les moins valorisés. Ils sont également sur-représentés dans l'enseignement dit « spécialisé » destiné aux inadaptés scolaires : 15,95 % dans les « classes de perfectionnement » (1,75 fois plus de probabilités d'y accéder que pour les Français), 15,79 % de l'effectif des S.E.S. (Sections d'Enseignement Spécialisé), (2,7 fois plus de chances d'y accéder que les Français).

Il restera à s'interroger sur les mécanismes de cette « relégation » dans les filières les moins désirables : le constat statistique, à lui seul, ne peut tenir lieu d'explication, et il faut se garder de tout fatalisme, surtout si l'on tient compte du taux d'accroissement des effectifs d'origine étrangère dans le second cycle long.

2. Les réponses institutionnelles

Elles reflètent la prise de conscience progressive des problèmes et la transformation de la représentation sociale que s'en font les responsables et l'opinion. Les changements sémantiques en sont également le signe : on parle aujourd'hui de jeunes « d'origine étrangère » et on critique l'expression de « deuxième génération d'immigrés ».

A) TROIS GRANDES ÉTAPES

a) *On est parti, d'abord, des problèmes posés par l'enseignement du français, langue étrangère, à des « primo-ar-*

rivants », d'où la création de « classes d'initiation » (dans le 1^{er} degré) : 776 en 1980-1981 avec 11 155 élèves, et de « classes d'adaptation » (dans le 2^d degré) : 126 en 1980-81 avec 1 908 élèves. Ces classes, créées à partir de 1970, ont atteint leur objectif, celui d'intégrer par étapes les élèves non francophones à l'école mais leur effectif s'est aujourd'hui stabilisé : l'immense majorité des jeunes d'origine étrangère sont scolarisés dans le système général d'enseignement et c'est là que se posent des problèmes, qu'on ne peut réduire à leur aspect linguistique.

b) On a ensuite, et notamment à cause de l'intervention des représentants des pays dont sont originaires les immigrés, mis l'accent sur l'enseignement des langues d'origine : entre 1973 et 1981, des accords ont été conclus avec le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et tout récemment avec l'Algérie (décembre 81). Les gouvernements étrangers recrutent et rémunèrent les enseignants qui sont chargés, trois heures par semaine, d'enseigner « leur » langue aux enfants d'école primaire regroupés à cet effet par nationalités, soit en dehors des horaires scolaires (cours dits « parallèles ») soit lors du « tiers temps pédagogique » (cours dits « intégrés ») : ces enseignements concernent environ 20 % des enfants d'origine étrangère, mais ils ne sont pas sans poser des problèmes : ils risquent de prolonger et de perpétuer la marginalisation des enfants d'origine étrangère, si les instituteurs de langues ne sont pas vraiment intégrés à l'équipe éducative. Dans le second degré, les brochures officielles destinées aux parents recommandent aux familles immigrées « de choisir en sixième pour leurs enfants leur propre langue maternelle, arabe, espagnol, italien, portugais » car il est désormais reconnu que l'étude de sa langue maternelle facilite l'adaptation de l'enfant à la vie du collège ». Cependant, les langues de l'immigration ne sont enseignées que dans une minorité d'établissements : pour l'arabe, dans 60 collèges et 32 lycées, pour le portugais,

dans 114 collèges et 38 lycées (1981). En outre, même lorsqu'elles sont proposées, elles ne sont choisies que par une minorité des parents (par 30 % des Espagnols, 10 % des Italiens, mais seulement par 3 % des Portugais, 2 % des Tunisiens, 1 % des Algériens et 1 % des Marocains) ce qui révèle à quel point le projet d'assimilation à la culture dominante est fort chez la majorité des familles et cela, d'autant plus qu'il s'agit des groupes les plus exclus socialement. Il faudrait se garder, au nom du respect du « droit à la différence », d'enfermer les enfants et les adolescents issus de l'immigration dans une identité définie de l'extérieur par les représentants de la culture dominante...

c) C'est dans cette optique, celle de la lutte contre la « marginalisation » des enfants d'origine étrangère au sein du système scolaire que se développe depuis quelques années une troisième préoccupation : celle d'une « éducation interculturelle » qui, en principe, ne concerne pas seulement les enfants d'origine étrangère, mais l'ensemble des enfants et des adolescents, qu'il importerait de sensibiliser et d'ouvrir aux valeurs des cultures différentes. Il y a là un projet très ambitieux, puisqu'il concerne, en théorie, les treize millions d'usagers du système scolaire. Les représentants de la France au sein de réunions internationales sous l'égide du Conseil de l'Europe se sont faits les avocats de ce nouveau projet ; l'honnêteté oblige à dire malheureusement qu'on en reste aujourd'hui à un petit nombre d'expériences, ainsi qu'à l'élaboration de quelques outils pédagogiques fort intéressants (voir par exemple « Guernica », « Les Ritals »...) mais que, faute de moyens à l'échelle des ambitions proclamées, cela risque de rester à l'état d'intentions non suivies d'effets...

d) Deux mesures pédagogiques d'ordre général ont cependant des conséquences importantes qui concernent les enfants d'origine étrangère même s'ils ne sont pas les seuls à être affectés : le développement des P.A.E. (Projets d'Ac-



tion Éducative) qui permettent aux élèves et aux maîtres des collèges de disposer de plages horaires (en général 10 % des horaires réglementaires) au cours desquelles il est possible de mettre en œuvre des « projets » de recherche et d'animation interdisciplinaire : l'expérience montre que, bien souvent, dans les collèges où les enfants et adolescents d'origine étrangère sont nombreux, les thèmes choisis sont en rapport sous une forme ou sous une autre avec les problèmes de l'immigration : par exemple dans un collège de la zone nord de Marseille des « ateliers » ont créé des chansons et des pièces de théâtre qui mettent en scène la vie quotidienne des habitants du quartier, en utilisant le « franco provençal » mâtiné d'arabe que parlent les gens.

Seconde mesure, la création en 1981 des « zones d'éducation prioritaires » Z.E.P.) définies localement à partir des besoins comme les districts scolaires où la proportion d'élèves en échec ou en retard est la plus importante ; des moyens supplémentaires ont été mis à la disposition des écoles et collèges de ces zones, pour renforcer l'encadrement pédagogique. Il est encore impossible aujourd'hui d'évaluer l'impact réel de ces innovations, et de savoir si l'on a réussi à dépasser les illusions de « l'éducation compensatoire » telle qu'elle s'était développée aux États-Unis.

B) LES MOYENS : INSTITUTIONS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES

Des lieux de recherche et d'intervention pédagogique se sont créés peu à peu depuis 1970 : rendre hommage à la valeur du travail qui s'y fait ne doit pas nous empêcher — au contraire — de reconnaître leur caractère encore marginal, et le fait que, jusqu'à présent, leurs activités ne concernent encore qu'une minorité des enseignants français.

Il y a d'abord le bureau « Documentation Migrants », une antenne du C.N.D.P. (Centre National de Documentation Pédagogique), où l'on trouve une importante documentation relative à tous les aspects de l'immigration. Le bureau publie depuis 1970 deux revues, « Migrants Formation » (4 numéros par an, 800 abonnés) et *Migrants Nouvelles* (10 numéros par an) ainsi que des dossiers documentaires, des bibliographies, etc. A l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, une petite équipe dépendant du C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), (S. Boulot, D. Fradet) a élaboré des documents pédagogiques centrés sur l'interculturalité et un ensemble de notes de recherche. Le Service de Recherche de l'I.N.E.T.O.P. (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle) a procédé, en 1978, à une enquête auprès des Centres d'information et d'orientation dont les résultats ont été publiés sous forme résumée dans le numéro 3 de la Revue « L'Orient Scolaire et Professionnelle » (1980). L'I.N.-E.D. (Institut National d'Études Démographiques) dont l'une des « unités de recherche » se consacre à l'étude des « migrations intérieures » a publié en 1982 l'enquête de H. Bastide « Les enfants d'immigrés et l'enseignement français » (Presses Universitaires de France). L'E.P.H.E.S.S. (École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales) comprend en son sein une « Commission Nationale pour les études interethniques ». De même,

Il faut ensuite mettre l'accent sur le rôle des quatorze C.E.F.I.-S.E.M. (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) créés à partir de 1975 sous forme de petites équipes de recherche, de formation et d'animation annexées aux Écoles Normales d'Instituteurs des villes où se trouve concentrée une importante population immigrée. Là encore, des expériences ont été lancées, des outils pédagogiques élaborés, des perspectives nouvelles ouvertes, souvent d'un grand intérêt. Reste le fait que chaque année, quelques centaines de stagiaires seulement sont touchés, qui n'ont pas



toujours les moyens de transformer réellement, à leur retour les écoles et les collèges où ils travaillent.

Mentionnons enfin le rôle des associations privées, parmi lesquelles il faut citer en premier lieu le « C.I.E.M. » (Centre d'Information et d'Études sur les Migrations) qui a publié, notamment des études produites par des chercheurs eux-mêmes d'origine immigrée, la revue « Hommes et Migrations » et les nombreuses associations d'originaires, associations et mouvements de lutte contre le racisme et de solidarité avec les immigrés.

La période récente, en outre, a vu la parution de plusieurs importants rapports, œuvres de commissions d'études réunies à la demande du nouveau gouvernement pour faire le point sur la situation des immigrés, et plus généralement sur un ensemble de problèmes sociaux. Citons d'abord le rapport publié sous la direction de James Marangé et André Lebon « l'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française » publié à la Documentation Française en 1982 (nous y avons puisé quantité d'informations) le rapport de Madame Françoise Gaspard *L'information et l'expression culturelle des communautés immigrées en France : bilan et propositions* (hors commerce) le rapport de Hubert Dubedout « Ensemble, refaire la ville » : *Rapport au Premier Ministre*, du président de la Commission Nationale pour le développement social des quartiers, le rapport de Gilbert Bonnemaïson « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité. La Documentation Française, 1983.

C) LES OBSTACLES

Qui s'opposent à la mise en œuvre des suggestions et des innovations que nous venons d'énumérer ne manquent pas :

une des équipes du C.N.R.S. (Centre National de la Recherche Scientifique) se consacre à l'étude des « Migrations internationales ». Enfin une enquête réalisée par Hanna Malewska-Peyre du « Centre de Formation et de Recherches de l'Éducation Surveillée » de Vauresson est sur le point de paraître aux Éditions de la Documentation Française sous le titre « Crise d'identité et problèmes de déviance chez les jeunes immigrés ».

a) *Ils s'enracinent d'abord dans les mentalités.* Les enseignants français sont fortement marqués par le modèle « laïque » et jacobin d'une école « ouverte à tous », à la condition que tous se soumettent à son projet assimilateur. Ce modèle a d'autant moins disparu qu'un courant de pensée qui n'est pas sans influence, celui de la « Nouvelle Droite » qui dispose d'une revue pédagogique intitulée « Nouvelle École » soutient, au nom du « respect des différences » qu'il faudrait concevoir, à l'intention des enfants d'origine étrangère, un enseignement entièrement distinct de celui qui est dispensé aux enfants français, raison de plus pour renforcer, chez les « gens de gauche » qui se veulent anti-racistes les thèses « assimilationnistes ».

Si l'on examine les conclusions de l'enquête de H. Bastide, et les commentaires qu'il a recueillis auprès d'un échantillon représentatif de chefs d'établissements du premier et du second degré, on constate qu'aux yeux de ces responsables ce sont les familles « installées en France, implantées, francisées, intégrées, voire assimilées » (op. cit. p. 279) dont les enfants n'éprouvent au cours de leur scolarité pas plus de difficultés que leurs camarades français des mêmes milieux socio-économiques, tandis que les situations de « conflit entre la culture dispensée à l'école et celle de familles bien souvent issues du milieu rural, ancrées dans leurs traditions (ibid.) se traduiraient par des « carences » et des « handicaps » dans le déroulement de la scolarité. Tout se passe donc comme si c'était avant tout aux familles de s'assimiler, sans qu'il soit fait mention d'un effort nécessaire, en sens inverse, de la part de la collectivité scolaire, pour s'ouvrir aux valeurs et aux codes différents du sien.

On ne peut, en outre, passer sous silence le développement de thèses plus ou moins ouvertement racistes au sein de l'opinion publique, et notamment lors de la récente campagne électorale en vue des élections municipales de mars 1983. Certains ont tenté de faire des immigrés les « boucs émissaires » du chômage, de la crise, de « l'insécurité » et n'ont pas hésité à exagérer la part prise par les adolescents d'origine étrangère dans la « petite délinquance » qui se développe aujourd'hui.

Une enquête de l'I.N.E.D. en 1974 montrait qu'à l'époque, 63 % des Français interrogés estimaient que, dans leur voisinage « la proportion des étrangers n'était pas trop élevée » contre 23 % de l'opinion contraire, et ceci, chose intéressante, indépendamment

du taux effectif de la population étrangère dans leur quartier de résidence, ce qui montre l'inanité du prétendu « seuil de tolérance ». Mais déjà à ce moment, c'est la population d'origine maghrébine qui se trouvait la plus rejetée, puisque si 68 % des personnes interrogées estimaient que « les étrangers se conduisent aussi bien ou même mieux que les Français », 55 % des répondants disaient avoir « une mauvaise opinion » des Nord-Africains et 23 % une « mauvaise opinion » des Noirs ; parallèlement, la majorité des répondants estimaient que « le mélange avec les Français » n'était pas possible dans le cas des Noirs et des Arabes, à la différence de ce qu'ils pensaient des immigrants d'origine « latine » (Portugais, Espagnols, Italiens). Il est à craindre que ces discriminations n'aient pas disparu, tout au moins dans les couches les plus âgées de la population, car, lors d'un sondage récent, une majorité de jeunes Français disaient se sentir « plus proches » d'un maghrébin de leur âge que d'un Français de souche de l'âge de leurs parents.

b) *Un second obstacle tient à la centralisation et à la rigidité des structures scolaires, qui s'opposent à la diffusion des innovations.* Trop souvent les décisions d'orientation sont prises en fonction de deux indicateurs : le niveau de réussite, et l'âge de l'enfant. Or, c'est un fait que les enfants d'origine étrangère sont plus nombreux à accumuler des retards en début de scolarité : leur taux de redoublement du « cours préparatoire » est deux fois celui des enfants français ; à l'entrée en 6^e, 77 % d'entre eux contre 55 % des élèves français (toutes catégories sociales confondues) ont un an de retard ou plus : or il y a là un facteur, trop souvent décisif, d'orientation vers les filières scolaires les plus courtes, et les moins désirables.

c) *Un troisième obstacle nous paraît venir de la difficulté*

qu'il y a, en France, à organiser « l'aller et retour » entre recherche fondamentale, recherche appliquée, et pratiques pédagogiques. Il manque en France de véritables « laboratoires de pédagogie » comme il en existe par exemple en Belgique, qui puissent évaluer en toute indépendance les innovations et les réformes mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale. Trop souvent, les intentions sont généreuses « au sommet » ; les textes et les instructions concernant la scolarisation des enfants d'origine étrangère ne manquent pas ; ils ne s'accompagnent pas toujours de la mise en place de moyens correspondants ; trop souvent, le bilan des expériences et des innovations n'est pas fait de façon suffisamment indépendante et neutre pour qu'on puisse en tirer des informations utiles à la poursuite, et à la correction des efforts entrepris. On peut regretter que les départements de « Sciences de l'Éducation » des Universités, insuffisamment développés en France, et très orientés vers la recherche concernant l'école dans le Tiers Monde, en raison de l'effectif des étudiants en « sciences de l'éducation » qui en sont originaires n'aient pas, en général, prêté une attention correspondante aux problèmes posés par la présence d'un « Tiers Monde » en France même.

3. Quelques problèmes en débat

A) A PROPOS DU « SEUIL DE TOLÉRANCE »

Cette « pseudo-notion » est sans valeur scientifique : elle n'en a pas moins un poids non seulement idéologique, mais institutionnel. Un récent numéro (23 mai 1982) du périodique de droite *Valeurs Actuelles* portait en page de couverture cette citation de l'académicien Pierre Gaxotte : « Il est admis qu'une nation peut absorber 7 % d'étrangers sans s'altérer. La France a atteint la cote d'alerte, et dans douze régions sur vingt, l'a dépassée. La France devient une autre nation ». C'est un fait que les responsables d'offices publics de logement, ou même de cités universitaires utilisent la référence à ce pseudo « seuil » comme s'il s'agissait d'une notion « scientifique » et comme telle, incontestable, pour imposer des « quotas » dans la répartition des logements, ce qui permet de justifier le rejet des étrangers à la périphérie des villes.

Cette limite à la « tolérance » du « corps social », présentée comme un phénomène quasiment biologique, naturel, automatique, sert d'alibi pour rejeter la responsabilité des problèmes tout à fait réels que pose la coexistence de populations différentes sur les « autres » présentés comme « trop nombreux », et surtout, elle dispense d'un travail d'analyse qui est lui, des plus nécessaires. Une étude comparative faite sur une série d'écoles de la ville de Marseille montrait que la réussite de ces écoles (mesurée par le taux des retards scolaires et des échecs) était sans rapport avec la proportion d'enfants d'origine étrangère en leur sein, mais tenait à toute une série de variables : à la qualité, à la cohésion, à l'expérience de l'équipe pédagogique, à l'ancienneté de son implantation, au type de rapports qui s'établissaient entre l'école et le quartier environnant. Il serait tout à fait fâcheux qu'au nom d'un anti-racisme abstrait, on refuse d'examiner et d'étudier les problèmes souvent graves qui se posent dans les écoles et collèges de banlieue, où sont scolarisés les jeunes des milieux les plus populaires, Français et étrangers ; mais il serait encore plus grave que la « présence des étrangers » soit utilisée comme « le facteur explicatif » qui à lui seul, rendrait compte de ces problèmes, comme c'est trop souvent le cas lorsqu'ils sont abordés dans les médias.

B) *C'EST DIRE, ÉGALEMENT, L'IMPORTANCE D'ÉTUDES PRÉCISES SUR LES FACTEURS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE DES ENFANTS D'ORIGINE ÉTRANGÈRE.* Entrent en jeu, avant tout, des facteurs qui sont communs entre eux (enfants

d'ouvriers à 90 %) et les enfants français des mêmes catégories socio-professionnelles. Jouent également le niveau de formation et d'éducation des parents, la composition de la famille et l'effectif de la fratrie (80 % des enfants de travailleurs migrants appartiennent à des familles de cinq enfants et plus). On peut penser que ces facteurs « pèsent » et pèseront de plus en plus par rapport à des facteurs spécifiques liés à l'origine étrangère des parents : langue et culture d'origine de ceux-ci, histoire scolaire des « primo arrivants » dans le pays d'origine.

Une enquête rarement citée de D. Coureau de l'I.N.E.D. (1973) retrouve, pour un échantillon de 2 000 enfants d'origine étrangère la relation déjà découverte par Otto Klineberg entre le Q.I. moyen des enfants et la durée de séjour des parents dans la société d'accueil. Les Q.I. moyens, évalués grâce à l'épreuve E.C.-N.I.-IV (Échelle Collective de Niveau Intellectuel utilisée dans la grande enquête I.N.E.D.) sont compris entre 70 et 80 pour les enfants ayant séjourné en France entre 0 et 6 mois, entre 90 et 100 pour les enfants ayant séjourné en France entre 5 et 10 ans. Le Q.I. moyen des enfants maghrébins de cet échantillon est de 91,62, celui des enfants portugais de 91,15, celui des enfants espagnols de 96,14, celui des enfants italiens de 97,5, ce qui montre bien à quel point ce que l'on « mesure » ici dans le cas des moyennes de groupes que l'on compare entre eux, ce ne sont pas des « aptitudes », mais des degrés d'acculturation, indépendamment de ce que peut représenter, par ailleurs, le « Q.I. »

étrangère. Inversement dans un « panel » d'enfants étudiés en 1972, 1973 et 1974, si l'on considère les élèves provenant d'une 6^e normale et affectés trois ans plus tard en 3^e (qui n'ont donc pris aucun retard), les enfants d'ouvriers spécialisés sont, dans ce cas, 48 % de l'effectif initial s'il s'agit d'étrangers, contre 40 % pour les enfants d'ouvriers spécialisés français, les enfants d'ouvriers qualifiés étrangers 53 % contre 50 % pour les enfants d'ouvriers qualifiés français, les enfants d'employés étrangers 70 % contre 65 % pour les enfants d'employés français : dans ce cas, la scolarité des enfants d'origine étrangère est, contrairement aux idées reçues, un peu meilleure que celle des enfants français des mêmes milieux, peut-être parce qu'il s'agit d'une population qui a été plus sévèrement sélectionnée au départ. Ce n'est que pour la catégorie des « professions libérales et cadres supérieurs » que la relation se renverse : 80 % des enfants français issus de cette catégorie se retrouvent trois ans plus tard en 3^e, contre seulement 62 % des enfants étrangers de cette catégorie sociale.

Une analyse différentielle des comportements des différents groupes nationaux montrerait que, malgré la parenté supposée entre cultures latines et culture française, et la distance supposée plus grande entre celle-ci et la culture arabo-islamique, les élèves d'origine portugaise accumulent plus de retards que les élèves d'origine maghrébine, et leur taux relatif



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
CENTRE NATIONAL
DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUE

MIGRANTS NOUVELLES

96

MARS 1984

quand il s'agit de comparer, les uns aux autres, des individus issus d'un même groupe social et culturel.

Mais, même s'il est bien entendu que les « handicaps » en question n'ont rien de « naturel », et qu'ils sont relatifs à une institution scolaire dont on peut souhaiter la refonte, reste à analyser comment jouent dans le détail les stratégies à l'égard de l'école des différents groupes concernés (aussi bien le groupe des parents que celui des enseignants...). De plus en plus, la recherche française en sociologie de l'éducation rejette l'interprétation fataliste et mécaniste des déterminismes sociaux, pour s'intéresser à la façon dont les différents acteurs sociaux utilisent les institutions scolaires, et aux types d'« itinéraires » suivis (cf. J.M. Berthelot *Le piège scolaire*, P.U.F. 1983). Si l'on s'intéresse à la « spécificité » des enfants d'origine étrangère, si on les compare aux enfants d'origine française des mêmes catégories socio-professionnelles, on peut constater que dans la catégorie « ouvriers », les enfants de migrants sont 1,48 fois plus souvent envoyés en S.E.S. ou en 6^e allégée que les enfants français de même origine, 1,57 fois plus souvent s'il s'agit d'enfants d'employés, 1,50 fois plus souvent s'il s'agit d'enfants de « cadres » : il s'agit donc là d'un effet spécifique lié à l'origine

de participation à l'enseignement secondaire long est plus faible que celui des Algériens, surtout en ce qui concerne les filles : cela montre combien on doit se défier des stéréotypes « réifiant » les cultures d'origine, combien il est nécessaire d'analyser avec précision l'attitude des familles, et les motivations des jeunes eux-mêmes, notamment des jeunes filles d'origine maghrébine, pour lesquelles la poursuite de la scolarité est une des issues possibles aux problèmes que leur posent les conflits entre les normes de leur famille, et celles de la société ambiante.

C) D'OÙ L'ACCENT A METTRE SUR UNE TROISIÈME PISTE DE RECHERCHE : CELLE QUI CONCERNE L'ENSEMBLE DES EFFETS D'INTERACTION ENTRE GROUPES SOCIAUX QUE RECOUVRENT LES TERMES PEUT-ÊTRE UN PEU GÉNÉRAUX ET IMPRÉCIS D'« INTERCULTURALITÉ » OU DE « MÉTISSAGE CULTUREL ». S'en réclamer, c'est dire que l'on refuse l'alternative, trop souvent posée, entre l'assimilation pure et simple à la société d'accueil, et le « retour » imaginaire ou réel, à la société d'origine des parents. On parlera donc désormais (rapport Marangé Lebon) « d'insertion » plutôt que d'assimilation ou d'intégration, en posant en postulat la double nécessité d'une bonne maîtrise de la langue française,

d'une bonne intégration au sein du système scolaire en même temps que d'une « reconnaissance » de l'identité propre, ce qui permettrait un véritable « choix » entre « rester » et « repartir », une adaptabilité aux deux sociétés concernées. Ces deux impératifs vont de pair pour ceux qui ont réussi à survivre au sein du système scolaire. Mais malheureusement, la majorité des jeunes d'origine étrangère, qui ont été prématurément exclus du système scolaire par l'échec ne se reconnaissent ni dans l'une, ni dans l'autre des deux sociétés en contact, et se sentent rejetés par l'une comme par l'autre.

Lancer le mot d'ordre de « l'inter-culturalité », c'est en principe, se préoccuper non seulement de l'insertion « non assimilatrice » des minorités, mais aussi de l'éducation de la majorité des représentants de la culture dominante au dépassement de l'ethnocentrisme, au relativisme culturel, tant il est vrai que « on ne peut connaître sa propre culture si l'on n'en connaît pas d'autre »

Le risque est évidemment d'en rester à un discours idéaliste sur « le dialogue des cultures » qui ne se réalise dans de bonnes conditions que pour les plus favorisés. On risque alors d'oublier que ce ne sont jamais « des cultures » qui se rencontrent, mais des personnes, qui appartiennent à telle ou telle fraction de leur société d'origine, qui se trouvent placées dans un contexte qui peut quelquefois favoriser le « respect mutuel », mais qui trop souvent, permet aux uns, même sans le « vouloir », de profiter d'une situation de domination et d'hégémonie, tandis que les autres se sentent et se perçoivent d'emblée comme dévalorisés. Il ne faudrait pas que le discours sur « l'interculturalité » serve d'alibi pour ne pas analyser avec précision les conditions institutionnelles dans lesquelles se font les « contacts » que l'on préconise. On peut citer cependant déjà un certain nombre d'expériences de « co-animation » entre un maître ou une maîtresse française, un maître ou un animateur représentant une des cultures minoritaires autour de thèmes « interculturels » dont semble-t-il, tous les enfants ont bénéficié. Mais apprendre à s'ouvrir à une culture étrangère est une affaire de longue haleine, qui suppose une prise de conscience des blocages réciproques, des obstacles à la communication, et une utilisation de tous les registres y compris les codes non verbaux, une éducation de l'écoute et du regard, un apprentissage des « techniques du corps » caractéristiques des différentes cultures...

On notera, au passage, l'importance des recherches menées par un psycho-sociologue d'origine roumaine, Serge Moscovici, sur « La Psychologie des minorités actives » (P.U.F. 1980). Il a pu montrer que les minorités, même dominées, peuvent exercer une influence en retour sur les majorités, à condition d'être « actives, « consistantes » et « nomiques » c'est-à-dire conscientes des valeurs propres dont elles se réclament, et capables d'affirmer leur différence, voire même leur rupture vis-à-vis des normes majoritaires.

D) UNE QUATRIÈME PISTE DE RECHERCHE SE POLARISE AUJOURD'HUI AUTOUR DE L'ÉMERGENCE DE CE QUE CERTAINS NOMMENT, A JUSTE RAISON « UN NOUVEL ACTEUR SOCIAL COLLECTIF » : ces générations de jeunes issus de l'immigration qui affirment avec force aujourd'hui à travers leurs groupes musicaux (cf. « Rock against police » !) leurs troupes de théâtre, leurs productions de tous ordres que leur culture propre est une « culture tierce » qui ne se ramène ni à la culture d'origine, ni à celle du pays d'accueil, et qui exigent aujourd'hui d'être « reconnues » et vues d'un regard neuf. Que l'on songe par exemple au roman qui vient d'être publié sous le titre humoristique « Le thé au harem d'Arché Ahmed » par une jeune écrivain d'origine immigrée. Ces jeunes qui ont fait l'expérience du refus et du rejet de la part de la majorité, en même temps que de conflits avec les normes imposées par leurs parents cherchent aujourd'hui à réinterpréter de façon originale les valeurs héritées de ceux-ci et celles qu'ils ont apprises à l'école : telles ces jeunes filles d'origine maghrébine des lycées de Dijon, interrogées par une étudiante en psychologie de même origine qui annoncent leur volonté d'avoir un métier et de rester célibataires (car elles refusent à la fois le mariage arrangé, et le

mariage avec un Français qui les excluerait de la communauté islamique) et se réclament d'un « véritable Islam » différent disent-elles de celui de leurs parents. A vrai dire, dans la crise spirituelle que nous traversons tous, l'invention d'identités neuves remaniant et réinterprétant les valeurs du passé tout en affrontant le présent ne concerne pas seulement les jeunes issus des minorités culturelles mais nous enrichira tous.

E) RESTERAIT ENFIN A POSER LE PROBLÈME CLÉ, A LA FOIS THÉORIQUE ET PRATIQUE, QUE POSE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES MAÎTRES A L'INTER-CULTURALITÉ. Dans les Écoles Normales d'Instituteurs ont été créées des « unités de formation optionnelles », qui doivent préparer les élèves-maîtres à « l'éducation des enfants en difficulté pour des raisons socio-culturelles ».

On peut déplorer que l'on mette sur le même plan des cas aussi différents que celui des enfants d'origine tzigane, des enfants d'origine étrangère, et des enfants issus du « sous-prolétariat » français, qui relèvent pourtant de stratégies pédagogiques bien différentes. Il est inquiétant de constater combien ce libellé est « en retard » par rapport au thème de « l'interculturalité » puisque l'origine étrangère serait ici pensée sous la forme pure et simple du « handicap » à compenser, cela au moment même où les chercheurs remettent de plus en plus en question la notion

même de « handicap socio-culturel », son ethnocentrisme et son fatalisme sociologique implicites. Comme nous l'avons dit les stages organisés par les C.E.F.I.S.E.M., si remarquables soient-ils ne sont accessibles qu'à quelques centaines d'enseignants chaque année, alors que le corps enseignant français comprend plus de six cent mille personnes, dont le droit à la formation permanente vient d'être, en principe, reconnu, mais sans que les moyens correspondants aient pu être mis en place. Nous souhaitons pour notre part le développement des enseignements et des recherches en éducation comparée, qui nous semble ne pas tenir encore la place qu'elles devraient dans la formation des enseignants français. Espérons que le présent congrès, ainsi que le congrès mondial d'éducation comparée à Paris en 1984 soient l'occasion d'enrichir les perspectives, la réflexion et les pratiques pédagogiques des enseignants français grâce à l'apport de leurs collègues étrangers.

Post Scriptum : Le présent rapport ne prétend nullement à l'originalité ; il représente simplement un essai pour mettre à la disposition des collègues présents à Wurzburg quelques informations relatives à l'état présent des recherches et des débats en France aujourd'hui. Nous tenons à remercier tout particulièrement pour l'aide précieuse qu'ils nous ont apportée l'équipe du C.N.D.P. « Documentation Migrants », Serge Boulot et Danièle Fradet du C.R.E.D.I.F., et le professeur Louis Porcher de l'Université Paris III.

*Conférence d'Anne-Marie GOGUEL
Communiquée par Denis ROYCOURT*

Quelques adresses :

Documentation-Migrants C.N.D.P., 91 rue Gabriel Péri - 92120 Montrouge.
C.R.E.D.I.F.-E.N.S. Saint-Cloud, 11 avenue Pozzo di Borgho - 92110 Saint-Cloud.
A.D.R.I. Agence de développement des relations interculturelles, 43 bis rue des Entrepreneurs - 75015 Paris.
C.I.E.M. Centre d'informations et d'études sur les migrations - 46 rue de Montreuil, 75011 Paris.
I.N.E.T.O.P., 41 rue Gay Lussac - 75005 Paris.
I.N.E.D., 27 rue du Commandeur - 75675 Paris Cedex 14.
La Documentation Française, 29-31 Quai Voltaire - 75340 Paris Cedex 07.