

## L'école et les enfants d'immigrés

Zahia ZEROULOU

**C'**est surtout à partir des années 70, après l'augmentation du nombre d'enfants d'immigrés dans les écoles et l'émergence de problèmes spécifiques, que la scolarisation et les conditions d'insertion sociale et professionnelle de ces enfants ont attiré l'attention des pédagogues, enseignants et chercheurs en sciences sociales.

Les travaux de recherche font un constat d'échec dont les causes sont analysées en fonction des dimensions suivantes : le fonctionnement sélectif du système scolaire, les handicaps socio-culturels et la gestion de la différence culturelle.

### Des structures spéciales pour les enfants de migrants

Les enfants d'immigrés cumuleraient donc les handicaps. L'Education Nationale commence à partir de 1970 à créer nombre de structures spécifiques pour répondre aux problèmes des enfants de migrants, et ce par des circulaires ministérielles. Celles-ci vont de la création de classes d'initiation et d'adaptation (34) dans le secondaire à la création d'un enseignement de soutien pour ceux qui en ont besoin (circulaire du 25 septembre 1973) en passant par la création de cours de langues et de culture d'origine (suite aux accords bilatéraux avec les pays d'origine). Un temps fort de ces aménagements va être la création (par circulaire du 25 juin 1975) du premier Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) à Lyon. Ces centres sont des sections intégrées aux Ecoles Normales chargées d'assurer une formation complémentaire pour les enseignants intéressés.

La création de ces centres correspond, d'une certaine manière, à une reconnaissance par les pouvoirs publics des problèmes spécifiques rencontrés par les enfants étrangers et par leurs enseignants. Certains travaux de recherche ont eu pour objectif de montrer que la plupart de ces enfants ne peuvent pas réintégrer les filières normales après leur passage dans les classes d'initiation et d'adaptation car ils sont trop âgés. Les réformes ne font souvent qu'aggraver la sélection scolaire, dans la mesure où l'orientation dans l'appareil scolaire en France est liée à l'âge. Elles ne contribuent nullement à la lutte contre l'échec et l'élimination de l'école. A travers les réformes scolaires, on retrouve les ambiguïtés des "politiques migratoires" à l'égard des jeunes oscillant entre l'assimi-

lation et le traitement de la différence. Cette ambiguïté s'ajoute à celle des parents qui ont une attitude ambivalente à l'égard de l'appareil scolaire. Ils lui demandent de traiter leurs enfants comme les enfants français et en même temps de tenir compte de leur spécificité dans l'hypothèse d'un retour au pays d'origine. Cette attitude apparaît dans leurs pratiques à l'égard des cours de langues d'origine qui font à la fois l'objet d'un refus parce qu'ils marginalisent leurs enfants, et de revendications lorsqu'ils n'existent pas dans les écoles.

Les approches de la scolarisation des enfants d'immigrés sont plus centrées sur l'immigration sur tous ses aspects que sur le traitement différentiel par l'école de l'hétérogénéité de ses publics comme s'il y avait un lien de causalité entre l'appartenance des enfants à des familles immigrées et l'échec scolaire. Celui-ci serait inhérent à leurs origines ethniques. Les difficultés sont expliquées par leur altérité, définie comme un manque par rapport aux attentes de l'institution et comme l'indice d'un état de culture dévalué sinon inférieur. S'agissant d'enfants d'immigrés, le discours institutionnel fait référence à la diversité culturelle qui sépare les composantes de son public sans toutefois corréliser les problèmes liés à leur spécificité à un problème éducatif d'ensemble d'élèves issus de milieux défavorisés. Les enfants d'immigrés sont un des publics scolaires de l'école avec beaucoup d'autres présentant une grande diversité sur le plan socio-culturel.

### Persistance du mythe du retour

L'autre caractéristique du discours institutionnel est sa contribution à la persistance du mythe du retour chez les familles, notamment à travers les cours de langue et de culture d'origine qui fonctionnent le plus souvent comme des classes "ghetto" où l'on regroupe tous "les Arabes" selon l'expression utilisée par les parents et les enfants. Ces derniers rappellent qu'ils se trouvent face à ces enseignements dans la même situation que leurs camarades français. Le refus des parents à l'égard du suivi de ces cours mérite un questionnement sur leur statut dans l'école et leurs modalités de fonctionnement.

Si l'un des objectifs de l'école est d'aider à la prise de possession de l'avenir, l'introduction de toute incertitude ne peut que perturber les élèves et miner leur système de dispositions sociales à l'égard de l'avenir déjà fortement fragilisé dans la plupart des familles.

Pour dévoiler les mécanismes sociaux qui régissent la

relation à l'école et à la scolarisation, il est utile de passer par la médiation de la réussite surprenante d'enfants immigrés. Nous avons constaté que la réussite semble être associée entre autres à un système de représentations de l'expérience de l'immigration qui est propre à ces familles et dans lequel la relation à l'école tient une place prépondérante.

Cette forme d'organisation de l'expérience qu'elles ont de l'immigration inclut bien sûr la perception de la société française dans son ensemble, c'est-à-dire de l'environnement global dans lequel elles sont amenées à vivre : environnement écologique (l'habitat), économique (le travail), social et culturel, et l'environnement plus restreint et plus spécifique constitué par la population immigrée elle-même.

Il convient toutefois de ramener cet environnement à la mesure des familles immigrées, c'est-à-dire tel qu'il leur est objectivement dévolu et tel qu'elles en ont subjectivement l'expérience.

Ces systèmes inégalement structurés de représentation du monde social constituent comme "le pays d'origine" dans lequel prend racine, tout à la fois, les croyances en l'action d'un certain nombre de mécanismes et d'institutions (dont, en premier lieu, l'école), les attentes raisonnablement associées à ces croyances et, par-delà toutes ces projections, les objectifs qui structurent les chances d'avenir que les immigrés se donnent et donnent à leurs enfants.

## La capacité à anticiper

Les enfants qui réussissent appartiennent à des familles qui se caractérisent par leur capacité à anticiper sur l'avenir, à dépasser la précarité propre à la condition présente de l'immigré (précarité matérielle, mais aussi psychologique). Leur séjour en France, leur mode de vie, leurs "manières de penser et d'agir" cessent d'être subordonnés à la représentation du provisoire qui est comme constitutive du mode être de l'immigré. Aussi, les enfants ressentent-ils moins intensément l'incertitude qui frappe la plupart des familles qui n'ont d'autre choix que de vivre au jour le jour leur condition d'immigré en France, ou dans le meilleur des cas, d'investir au double sens matériel (tel l'investissement économique) et moral (à la manière de l'investissement affectif) du terme dans le pays d'origine et cela au prix d'énormes sacrifices et privations. ■

Article extrait du livre "Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration". 1989. Avec l'aimable autorisation des éditions l'Harmattan.

