

**L'intégration des nouveaux arrivants :
quelle mission pour l'École ?**



ISBN : 2-86637-431-2

Illustration de couverture : *Pochoir Bérés*, lithographie, Delaunay Sonia

© Photo Cnac/MNAM Dist. RMN / © Philippe Migeat

La collection « Les Actes de la Descò » est dirigée par Christian Destribois

Suivi éditorial : Laurence Iacono

Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles

Maquette : Macao sarl

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du code pénal.

Programme national de pilotage

L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?

Actes de l'université d'automne,
organisés par l'académie de Créteil
les 25-28 octobre 2004.
Maison d'éducation de la Légion d'honneur

Direction de l'Enseignement scolaire
Bureau de la formation continue des enseignants



Élèves d'une classe du collège Gabriel-Péri à Aubervilliers en région parisienne.

Sommaire

Avant-propos	0
Ouverture des travaux	
<i>Bernard Saint-Girons</i>	0
<i>Dominique Borne</i>	0

Introductions

Immigration et intégration en France, d'hier à aujourd'hui	
<i>Pascal Blanchard, Dominique Borne, Françoise Lorcerie, Catherine Withol de Wenden</i>	
Table ronde animée par Morad Aît-Habbouche	0
Les politiques de l'intégration en Europe: peut-on parler d'une politique européenne d'intégration?	
<i>Mariam Abbou Zahab, Christophe Bertossi, Jeannette Bougrab, Jean-Guy Branger, Inès Michalowski, Enrico Pugliese</i>	
Table ronde animée par Pascale Fossat	0

Première partie

La maîtrise du français

Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration?	
<i>Gilbert Dalgalian</i>	0
Langue et migration	
<i>Mohand Améziane Abdellak, Félicia Heindereich</i>	
Table ronde animée par Catherine-Juliet Delpy et Josiane Gabry	0
La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde	
<i>Michèle Verdelhan, Gérard Vigner</i>	
Table ronde animée par Francis Tourigny	0

Deuxième partie

La scolarisation des nouveaux arrivants: quels modèles pour demain?

Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine (Elco)?

Viviane Bouysse 0

Les politiques de scolarisation

Marc Bablet, Christian Bovier, Erik Louis, Gilles Pétreault

Table ronde animée par Martine Storti 0

Un suivi de cohortes de nouveaux arrivants: questions de méthode

Barbara Fouquet-Chauprade 0

Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte pour s'intégrer

Mariella de Ferrari 0

Troisième partie

Les partenariats: quel partage de responsabilité?

Les politiques de la ville en matière d'intégration des nouveaux arrivants

Jacques Donzelot 0

Quels partenariats pour réussir l'intégration?

Abdel Aïssou, Daniel Bouvard, Denise Causse, Francis Delarue, Françoise Fournieret

Table ronde animée par Anne-Marie Filho 0

Conclusions

Denis Bertrand 0

Bernard Saint-Girons 0

Avant-propos

Catherine Klein,

IA-IPR de lettres

chargée de mission académique sur la scolarisation des élèves nouveaux arrivants

Pour la première fois, en octobre 2004, une université de l'Éducation nationale a abordé la question de l'intégration des élèves « nouveaux arrivants » et s'est interrogée sur la mission qui incombe à l'École. Cette université d'automne, qui s'est tenue à la Maison d'éducation de la Légion d'honneur de Saint-Denis, aura traité la problématique institutionnelle à la lumière d'apports universitaires nombreux, historiques, anthropologiques, linguistiques, sociologiques ou encore scientifiques.

Pour l'académie de Créteil, qui a organisé la manifestation nationale à la demande du ministère, c'était certes une très grande responsabilité, mais aussi l'heureuse reconnaissance d'un demi-siècle consacré à l'intégration des jeunes primo-arrivants, dans des actions souvent pionnières, dans un paysage national alors très disparate, où l'Île-de-France et quelques académies du Nord ou du Sud étaient les seules à se sentir vraiment investies d'une telle mission. Les choses ont bien changé, la mission d'intégration est aujourd'hui pour toutes les académies, sous l'impulsion du ministère de l'Éducation nationale (on se reportera au *Bulletin national spécial* n° 10 d'avril 2002), une nécessaire réalité : l'École a scolarisé environ 39 000 nouveaux arrivants en France en 2004.

Au cours de la manifestation, qui réunissait des professeurs, des chefs d'établissement et les corps d'inspection des premier et second degrés, une idée principale se sera imposée comme une évidence : la réussite de l'intégration des élèves nouveaux arrivants dans l'École dépend tout autant de l'effort que l'Institution accomplit et continuera d'accomplir pour faire évoluer les mentalités de ceux qui sont appelés à accueillir les nouveaux arrivants (comme d'ailleurs des nouveaux arrivants eux-mêmes qui sont accueillis), que de la mise en place de dispositifs d'une capacité d'accueil suffisante pour permettre la maîtrise de la langue française et au besoin une rescolarisation ; autrement dit, l'efficacité de ces dispositifs est intimement liée, plus encore qu'à leur nombre, à leur qualité et à la disposition d'esprit de tous ceux qui ont pour mission d'accueillir : enseignants, administratifs et tout personnel intervenant dans un établissement scolaire, corps d'inspection enfin. Et les échecs, ou du moins les lenteurs, que l'on observe aujourd'hui tiennent pour la plupart à

des réticences, à des peurs, à des incompréhensions, à un sentiment de ne pas avoir la compétence nécessaire, beaucoup plus qu'à un manque de moyens.

Il importe donc que l'École n'agisse pas seulement dans le quotidien de l'action, mais sache (et ce fut le grand mérite de cette université) prendre le temps de la penser, en apportant aux divers acteurs les éclairages nécessaires, de l'histoire notamment. On pense à ces vers de Victor Hugo, dans le poème « Fonction du poète » extrait du recueil *Les Rayons et les Ombres* :

Toute idée, humaine ou divine,
Qui prend le passé pour racine
A pour feuillage l'avenir.

L'Éducation nationale ne saurait agir avec pertinence dans l'isolement et le cloisonnement. C'est pourquoi les débats s'ouvrirent par une journée de réflexion générale sur l'immigration et l'accueil des immigrés ; les conférenciers, sans qu'il y ait bien entendu aucune connivence entre eux, ni encore moins aucune commande de notre part (!), mais parce que cette évidence s'imposait à eux, ont tous souligné l'importance primordiale de l'esprit d'accueil, à l'heure même où les contrats d'accueil et d'intégration sont mis en œuvre, où les régions et les départements ont pour mission de mettre en place des plans d'intégration pour les populations immigrées, où le Fas (Fonds d'action social) est devenu le Fasild (« ...pour l'intégration et la lutte contre les discriminations »).

S'il est nécessaire pour l'Éducation nationale de mettre son action en perspective avec la question générale de l'immigration en France, il l'est sans doute aussi aujourd'hui de la replacer dans le cadre européen, ne serait-ce que parce que les populations d'immigrés sont très mobiles. Si la Constitution européenne peut paraître assez timide dans ses propositions, envisageant principalement la question de la gestion des flux migratoires, en revanche, les universitaires étrangers présents à Saint-Denis auront confirmé l'importance de la problématique pour chacun des pays européens, qui apportent des solutions, il est vrai, bien disparates. L'idée, évidemment, ne peut que germer d'une université européenne qui permette de confronter les différentes politiques éducatives d'intégration et peut-être de mutualiser un certain nombre d'idées et d'expériences.

La seconde journée des rencontres aura permis de conforter l'idée de la primauté de cet esprit d'accueil : certes, l'enjeu prioritaire de la scolarisation des nouveaux arrivants est la transmission de la maîtrise du français (sans pratique linguistique minimale, il n'est pas d'intégration possible et l'exclusion sociale est certaine) ; mais, si la didactique du français langue étrangère est aujourd'hui bien élaborée et si celle du français langue seconde fait l'objet de recherches universitaires en cours de développement (les conférences auront permis des éclairages complémentaires et réactualisés sur ces deux modalités de l'enseignement du français), la réflexion au

sein de l'Institution doit porter dorénavant sur le statut qu'il convient de donner à la langue maternelle du nouvel arrivant dans le processus du nouvel apprentissage linguistique ; bien entendu, le temps est loin où on considérait qu'il fallait faire « table rase » de tout le passé linguistique et culturel de l'étranger, même si la tentation est encore parfois latente ici ou là ; mais l'Éducation nationale doit s'interroger sur les possibilités de construire un nouvel apprentissage linguistique qui s'appuierait sur les compétences langagières déjà acquises par le nouvel arrivant : la conférence du linguiste Dalgalian aura été de ce point de vue particulièrement éclairante, et la mise au point qui aura été effectuée par Viviane Bouysse de la Desco concernant l'avenir des Enseignements linguistiques et culturels d'origine (Elco), ou encore la table ronde, inédite il faut le souligner, réunissant des psychologues et psychiatres de l'hôpital Avicenne de Bobigny, auront suscité une réflexion conjointe sur les raisons des blocages que les enseignants peuvent observer chez certains enfants nouveaux arrivants au cours du processus d'apprentissage de la nouvelle langue, sur la nécessité de s'intéresser aux langues d'origine des élèves nouveaux arrivants et de reconnaître ces derniers comme des enfants bilingues ou plurilingues, riches d'acquis antérieurs, variés, complexes – sur lesquels les enseignants, qui les ignorent souvent, peuvent s'appuyer pour faciliter l'entrée dans les nouveaux apprentissages –, sur la pertinence d'un travail sur la notion de culture, dans sa pluralité – culture de soi, culture de l'autre – et autour du concept d'origine, dans sa singularité. Il est essentiel pour les responsables de la scolarisation des nouveaux arrivants d'agir sur leurs propres représentations pour modifier leur pratique et prendre en compte la diversité culturelle des élèves, leur rapport au savoir, la transmission culturelle au sein de la famille, la culture d'origine se transformant dans la migration.

La réflexion du troisième jour sur les dispositifs de scolarisation ou du quatrième jour sur les partenariats s'est, elle aussi, inscrite dans la même ligne : alors que l'objectif quantitatif est à quelque chose près atteint et que le nombre des classes d'accueil ou des modules linguistiques est dans l'ensemble suffisant, il s'agit désormais de veiller à améliorer la qualité de l'enseignement qui est dispensé, et plus encore, des conditions de l'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, du suivi qui est à mettre en place pour les enfants ainsi intégrés, de la formation délivrée aux enseignants affectés dans ces dispositifs, de la valorisation de leurs compétences acquises pour un grand nombre par l'expérience professionnelle ou au titre de la formation continue, de la possibilité de délivrer un diplôme linguistique reconnu aux élèves ainsi formés. De même, il apparaît clairement aujourd'hui que la scolarisation et l'intégration des nouveaux arrivants ne peuvent être la seule affaire de l'École : des partenariats sont à développer à tous les niveaux, du local au national ; pour la délicate question des « papiers », dont la délivrance est nécessaire aux plus de 16 ans qui ne sont plus sous statut scolaire et souhaitent suivre un apprentissage, la dernière table ronde aura bien souligné comment l'action de l'Éducation nationale ne peut que dépendre dans son prolongement de la réflexion plus globale qui est menée sur le droit à la nationalité. De même, la mise en place des contrats d'aide et d'intégration

(CAI) rendra nécessaire l'instauration de passerelles avec l'Éducation nationale, ne serait-ce que pour y puiser la principale ressource humaine compétente.

Au cours des quatre journées de l'université, aux onze conférences et tables rondes se sont ajoutés quinze ateliers. Il n'a pas été possible de les reproduire ici sous leur forme initiale. En revanche, en complément à la publication des Actes de la Desco, l'intégralité des problématiques et des conclusions de ces ateliers a été déposée sur le site du centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants de l'académie de Créteil (Casnav) : www.ac-creteil.fr/casnav). J'adresse mes remerciements les plus vifs à ceux qui ont assumé la préparation ou l'animation de ces ateliers, qui furent des temps d'échanges approfondis entre professionnels de l'École et dont les conclusions ont été quotidiennement rapportées dans le journal de l'université, permettant l'information de tous.

Extrêmement complexe la scolarisation des élèves nouveaux arrivants ? L'université d'automne l'aura souligné : les flux ne sont pas prévisibles et sont évolutifs (si ces dernières années, les nouveaux arrivants semblaient globalement plus âgés et moins bien scolarisés dans leur pays d'origine, il semblerait que cette année une évolution inverse se dessine) ; les poursuites de scolarité sont parfois rendues aléatoires par une absence de statut juridique de l'élève nouvel arrivant au regard de la loi française ; mais cette scolarisation est aussi extrêmement stimulante et satisfaisante pour les pédagogues qui y trouvent la confirmation de leur mission, telle que la circulaire du BO de mai 1997 peut la définir : former, éduquer, instruire, dans le souci des principes essentiels de la démocratie : respect d'autrui, liberté, égalité. Chaque acteur, alors présent, de l'intégration scolaire des nouveaux arrivants aura reconnu ou découvert le processus complexe de l'intégration, qui induit de la réciprocité, mais rencontre aussi des résistances et des blocages (peur de l'autre, peur de la différence), et aura pu s'interroger sur la façon de devenir un véritable agent d'intégration conjuguant égalité et reconnaissance de l'altérité : cela aussi aura constitué la grandeur de cette université d'être à la fois réflexive et prospective, d'avoir permis d'impulser, de diffuser des idées et d'inciter à aller de l'avant.

L'université n'aurait pas eu la qualité organisationnelle qui fut la sienne, et à laquelle les 150 à 200 personnes quotidiennement présentes ont été très sensibles, sans les efforts redoublés de l'équipe d'organisation : chargée de communication, infographiste, technicien informaticien et ensemble de l'équipe du Casnav (formateurs et secrétaire), démontrant, s'il en était besoin, combien la question de l'intégration des nouveaux arrivants est une priorité académique pour l'académie de Créteil. Qu'ils en soient remerciés ! Le Casnav de Créteil est aujourd'hui reconnu comme un pôle d'expertise : depuis octobre dernier, il a accompli des missions dans de nombreuses académies et d'autres seront effectuées à la rentrée 2006. Je me réjouis de cette juste reconnaissance de ses compétences acquises patiemment au cours des années passées et qui sont mises aujourd'hui au service de nos collègues chargés de l'intégration des nouveaux arrivants.

J'ai plaisir à remercier également les inspecteurs généraux qui nous ont apporté leur soutien et leur contribution, mes collègues inspecteurs d'académie qui ont aidé à la réalisation du projet et les universitaires pour le très haut niveau scientifique de leurs contributions (un remerciement particulier à Denis Bertrand, qui a assumé la responsabilité scientifique de l'université et nous a gratifiés d'un fort beau discours sur la « reconnaissance »), l'IUFM de Créteil et les éditeurs, CRDP et maisons privées, qui ont assuré l'information et la diffusion des publications, universitaires et scolaires, afférentes aux thématiques abordées. Je remercie aussi Jacques Rougeon, agrégé de lettres et chargé d'études à la direction de l'Enseignement scolaire, de sa précieuse collaboration à la mise en forme de cet ouvrage.

Pour finir, je dirai toute ma gratitude au recteur de l'académie de Créteil, Bernard Saint-Girons, qui a accepté sans hésiter la lourde responsabilité, et l'aventure, de l'organisation de l'université, pour laquelle le ministère le sollicitait, misant sur la richesse du potentiel humain de l'académie et lui accordant ainsi sa confiance : les journées furent encadrées par ses deux discours, dont le second aura particulièrement impressionné les participants par les perspectives d'avenir qu'il a ouvertes, dans le souci fermement exprimé de maintenir à l'action institutionnelle une dimension profondément humaniste.

Créteil, le 2 mai 2005

Ouverture des travaux

Bernard Saint-Girons,

recteur de l'académie de Créteil, chancelier des universités

Je vous remercie, madame, de nous accueillir dans cette Maison, nous tous qui à des titres divers, intervenons sur ce dossier qui constitue l'un des défis majeurs du service public de l'Éducation nationale. Je vous remercie de fournir un tel cadre à nos travaux et de donner à ce sujet d'actualité, dans un environnement marqué par l'histoire, un lieu propice à son étude. Ce sujet est, dans l'académie de Créteil, l'une de nos priorités.

Au cœur de Saint-Denis et de l'académie de Créteil, nous pouvons évoquer l'ensemble des sujets autour desquels les enseignants effectuent un travail auprès d'élèves qu'ils accueillent et pour lesquels ils s'emploient à définir les termes d'un projet pédagogique individualisé.

Tous les acteurs de l'Éducation nationale ont aujourd'hui l'opportunité de se rencontrer pour réfléchir sur leurs pratiques, évoquer leurs interrogations et dégager de nouvelles pistes d'analyse. C'est en tout cas autour de cet objectif que Catherine Klein a travaillé sur le projet d'aujourd'hui. D'autres académies auraient souhaité être maîtres d'ouvrage de cette action et lorsque la décision a été prise de nous retrouver ici, chacune a eu le soin d'apporter la contribution la plus appropriée à la réflexion d'aujourd'hui.

Cette université d'automne présente pour nous l'opportunité d'éclairer les pratiques par une recherche universitaire permettant d'en structurer les méthodes, et d'en ouvrir les perspectives. Nous sommes partagés très également entre représentants des corps d'inspection, enseignants et personnels d'orientation ; cette représentation assure l'équilibre entre le premier et le second degré. Cette mobilisation nous permet de réfléchir sur la notion essentielle de parcours scolaire. Il donne à ceux qui entrent au collège la possibilité de mener un projet à son terme et d'offrir, à ceux qui arrivent en cours de route, les conditions permettant de réfléchir à la meilleure insertion possible dans notre société.

Pour la première fois, me semble-t-il, une université d'automne est consacrée à l'intégration des nouveaux arrivants. Ce n'est pas par hasard que ce sujet vient en débat au moment où est en cours d'élaboration le projet de loi d'orientation sur l'école. Par-delà les débats qui ont déjà eu lieu et se poursuivent encore aujourd'hui,

il est important que l'école se donne les moyens d'accueillir, dans leur diversité, l'ensemble des élèves, et qu'elle réfléchisse au défi de conduire ces élèves dans la réalisation de leur projet personnel, dans l'expression de leurs talents. L'Éducation nationale peut et doit travailler avec un certain nombre d'autres interlocuteurs. Ainsi, dès cet après-midi, des représentants des migrations internationales ou encore du service social d'aide aux étrangers seront ici, afin de croiser leurs propres pratiques et réflexions avec les nôtres.

Nous devons veiller à introduire dans nos pratiques, une perspective historique. Qu'en est-il de l'intégration et de l'immigration en France, d'hier à aujourd'hui? Je remercie Dominique Borne d'avoir répondu à notre invitation afin de nous rappeler un certain nombre d'étapes majeures qui jalonnent l'histoire de l'Éducation nationale. Nous pouvons faire remonter l'histoire la plus récente à 1975, avec la création des Cefisem, devenus Casnav en 2002, traitant de la scolarisation des nouveaux arrivants et de la prise en charge des enfants du voyage, dans une perspective incluant le premier degré, puis le second en 1986. Deux circulaires nous rappellent à quel point nous avons à mettre en avant les enjeux et l'objectif poursuivi par la politique à la structuration de laquelle vous participez de manière active.

Le passage au Casnav marque sans doute une évolution sémantique, mais surtout la volonté de prendre en compte la diversité des situations respectives, certains élèves maîtrisant déjà à son arrivée quelques éléments de la langue. C'est dans cet esprit que les textes instituant le Casnav invitaient à recentrer les activités sur *«L'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et l'intégration de ces élèves dans des classes ordinaires. Les personnels du Casnav apportent une aide aux équipes pédagogiques et une contribution déterminante à la mise en place de classes d'intégration dans le système scolaire.»* Ils offrent donc un engagement interne, et aussi une médiation avec les familles et l'ensemble des partenaires concernés.

D'autres textes font apparaître en 2002, de nouveaux paramètres. Je rappellerai au moins le préambule de la circulaire de 1984 : *«En l'état actuel de la législation, aucune distinction ne peut être faite entre les élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation; les personnes responsables seront donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction.»* En outre, la convention internationale de 1989, relative aux droits de l'enfant, garantit le droit à l'éducation en dehors de toute distinction de nationalité ou en rapport avec la situation personnelle de l'élève.

Tels sont les enjeux auxquels les académies sont confrontées, sans doute à des degrés divers. Quinze sur trente sont plus fortement concernées, accueillant au moins 1 000 nouveaux arrivants par an. Toutefois, je voudrais insister sur le fait que toutes les académies sont en charge de tout ou partie de ce dossier.

Les nouveaux arrivants scolarisés dans le premier degré sont environ 19 000, dont 1 400 dans l'académie de Créteil. Près de 22 000 nouveaux arrivants sont scolarisés dans le second degré, dont plus de 2 000 dans l'académie de Créteil. Soulignons aussi la diversité des origines des élèves que nous accueillons : 45 % sont d'origine maghrébine, avec une forte représentation algérienne. L'Afrique représente environ 17 %, avec une forte représentation de la Côte-d'Ivoire. Les évolutions politiques des pays expliquent en grande partie les arrivées. L'académie de Créteil doit également répondre à deux particularités : une population chinoise en augmentation, dont l'implantation évolue vers le nord du département (sans qu'il soit possible d'expliquer cette évolution); la présence d'élèves venant des pays de l'ancienne Europe de l'Est, notamment de Roumanie et de Yougoslavie. Pour ceux-là, j'ajouterai une dernière précision : au-delà de leur diversité, nous constatons qu'ils ont un âge plus avancé à leur arrivée et que souvent le contact qu'ils ont pu avoir avec leur système scolaire d'origine a été inexistant ou très superficiel.

Nous devons accueillir toutes ces diversités dans nos classes d'accueil, et chacun s'accordera à reconnaître qu'elles doivent être intégrées dans le projet de l'établissement. Intégrer les classes d'accueil signifie non seulement participer à la politique de l'établissement, mais aussi assurer les adaptations nécessaires des dispositifs nationaux d'accueil. C'est là que se situe le défi pédagogique : il nous faut conserver le noyau dur de notre système scolaire et adapter nos modes d'apprentissage aux parcours antérieurs.

En octobre 2000, l'académie avait déjà réfléchi à cette question, lors d'un séminaire des professeurs des classes d'accueil. L'an dernier, dans un établissement, j'ai pu mesurer à quel point une conjugaison forte entre l'enseignement du français et les autres disciplines représente un impératif.

Nous devons par ailleurs garder à l'esprit que les élèves que nous accueillons sont souvent en rupture avec leur passé. Souvent, ils ont vécu des événements déstabilisants, traumatisants. Nous devons les rassurer, mais aussi les enseigner. En effet, si nous pouvons adapter les parcours, il ne peut être question d'adapter les exigences.

Tels sont les enjeux. Vous aurez également à travailler sur l'évaluation : nous sommes dans des dispositifs par nature transitoires. Les élèves doivent retrouver le plus vite possible les classes ordinaires : à charge pour nous d'évaluer le bon moment pour cette intégration, à charge pour nous de nous donner les moyens de suivre ces élèves dans ces dispositifs, au-delà du moment où ils entrent dans la classe ordinaire. Je souhaite en effet que nous puissions nous donner des outils de suivi de ces cohortes, même si la notion de cohorte n'est pas tout à fait adaptée à la diversité des flux d'élèves qui nous arrivent. Il n'y a pas de rentrée banale pour les élèves qui arrivent au titre des nouveaux arrivants.

Au moment où l'on parle de mise en œuvre de la loi de cohésion sociale, il est essentiel que nous connaissions nos objectifs et que nous sachions les mettre en

perspective avec les résultats obtenus. Nous sommes en mesure, dans cette académie, de mettre à notre actif un certain nombre de bilans. Nous devons savoir échanger et mutualiser les bonnes pratiques. Tel est bien le sens des travaux pour lesquels je vous souhaite une parfaite réussite.

Dominique Borne

doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale

Je suis particulièrement heureux d'être ici, avec vous tous qui travaillez sur ce projet fondamentalement républicain. Il s'agit d'un sujet complexe : les chiffres sont incertains (35 000, 37 000 nouveaux arrivés ?) ; les mots eux-mêmes posent problème : les statistiques nous disent que 600 000 élèves étrangers étudient dans le système scolaire français, mais que signifie l'adjectif *étranger* dans ce contexte ? Nous rencontrons une difficulté pour simplement nommer ces élèves, nous usons, sans réflexion, du mot *immigré* pour éviter de dire *maghrébin* ou *musulman*. Ces enfants que nous désignons ainsi, beaucoup d'entre eux sont déjà Français, la plupart le deviendront. Intégrer c'est éviter de stigmatiser des origines. On n'hérite pas de l'immigration.

L'instruction est obligatoire pour tous les enfants, français et étrangers, de 6 à 16 ans. C'est un principe fondamental. À partir de là, nous rejoignons une problématique essentielle : comment enseigner une culture partagée par tous les (...) jeunes Français, actuels et futurs, tout en jouant de la capacité de l'institution à s'adapter aux différents parcours des élèves ?

En matière de politique d'intégration, j'ai des souvenirs très marquants de passages dans des collèges et des lycées de l'académie de Créteil et de dialogues avec les élèves. Lorsqu'ils allaient à Paris, les élèves disaient : « On va chez les Céfrancs. » Ils ont plus que jamais le sentiment d'être ailleurs (...) ; ils habitent pleinement leurs cités, mais ils ne sont pas chez eux en France. Pourtant, il est fondamental de leur faire comprendre qu'ils vivent avec les Céfrancs. Ils ne sont pas, communauté étrangère, chez les Céfrancs, ils vivent avec eux et, si ce n'est pas déjà le cas, ils seront bientôt pleinement Français. Mais, pour les aider, nous ne pouvons travailler seuls à l'Éducation nationale. Les ghettos qui sont aux portes du collège, le collège seul ne peut les faire disparaître.

Vous me permettez une brève allusion à la loi sur les signes religieux à l'école. La pratique de cette loi, la manière dont elle a été appliquée dans les établissements, institue une sorte de frontière invisible, mais symboliquement forte, entre *le dedans* et *le dehors* de la République. C'est ainsi que je l'interprète : elle signifie non pas que l'on abandonne son identité, mais que pour entrer dans l'école et donc apprendre

à devenir citoyen, on doit adopter les lois de la République. Si je franchis la porte de l'école, j'entre en République. Pour autant, personne n'est sommé d'abandonner ses particularismes, l'école accueille chacun, chaque élève a droit à la langue qu'il a pratiquée pendant peut-être dix ou quinze ans, il a droit à une culture. Mais Français, il entre dorénavant dans la culture partagée par les Français.

Introductions

Table ronde

Immigration et intégration en France, d'hier à aujourd'hui

Pascal Blanchard,

historien, chercheur associé au CNRS

Dominique Borne,

doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale

Françoise Lorcerie,

directrice de recherche en sciences politiques au CNRS

Catherine Withol De Wenden,

politologue et juriste, directrice de recherche au CNRS-Ceri

Table ronde animée par Morad Aït-Habbouche,

agence de presse images LPBV, ex-rédacteur en chef à France-3.

Morad Aït-Habbouche : Permettez-moi d'abord de saluer cette initiative du rectorat de Créteil. Nous sommes mobilisés autour de la question de l'intégration des nouveaux arrivants. Nous sommes en effet nombreux à considérer que l'égalité des chances représente un atout pour la France.

Comme journaliste, je suis en train de réaliser un documentaire sur deux cardiologues. Le premier a quitté l'Algérie à huit ans, avec sa mère. Il est arrivé en France pour rejoindre son père, ouvrier. Ses parents étaient tous deux analphabètes. Lui-même ne savait ni lire ni écrire. Il est aujourd'hui vice-président de l'université de Lille, vice-doyen et professeur de cardiologie. Il va parler, dans le documentaire, des difficultés qu'il a rencontrées avant d'atteindre ce poste. L'autre personne est d'origine tunisienne, avec le même profil. Fait assez rare, il est aujourd'hui chef de clinique, cardiologue et deux fois chef de service, dans deux services différents.

Cette parenthèse me permet de vous dire à quel point cet enjeu est important à la fois pour l'Éducation nationale et pour la France. J'ai souvent été irrité lorsque, à la télévision ou même à l'école, je ne trouvais rien dans mes manuels sur cette histoire commune. Je suis d'origine algérienne et j'ai toujours été très frustré par ce

sentiment d'exclusion. Jamais dans ma scolarité, je n'ai toutefois été confronté au racisme. Je suis un produit de l'école laïque et républicaine; ce dont je suis fier.

Aujourd'hui, la question ne porte pas seulement sur l'intégration et l'immigration, mais aussi sur l'acceptation: accepter que des gens différents puissent être Français est, pour moi, le débat du jour. La politique actuelle est un peu plus volontariste. Mais l'acceptation des étrangers comme une chance pour la République est une question trop souvent mal traitée et en tout cas assez peu abordée.

Pourquoi les immigrés sont-ils arrivés? Pourquoi sont-ils restés? Quelles conséquences cela a-t-il? Il faut réfléchir aux enjeux de l'intégration en France, au regard de la mondialisation. Nous évoquerons l'inertie des institutions, mais aussi l'inertie des immigrés et des enfants d'immigrés eux-mêmes. Je suis également en colère contre ceux qui me ressemblent et parfois ne jouent pas le jeu: il ne faut pas non plus se voiler la face. Nous parlerons de l'école comme lieu d'égalité des chances. Enfin, nous évoquerons l'enrichissement mutuel. Je regardais hier un reportage sur l'enseignement de la langue anglaise dès l'âge de sept ou huit ans: imaginer, à huit ans, que l'on peut apprendre une autre langue, c'est déjà réaliser que d'autres personnes vivent différemment.

Pascal Blanchard: L'approche de notre problématique est d'abord un « problème d'histoire ». Les immigrés dans cette perspective, durant les deux derniers siècles, représentent une difficulté déjà en termes d'enseignement de l'histoire de France, mais aussi en tant que sujet d'étude même. Le tout s'inscrit aujourd'hui dans une seconde strate, celle de « l'intégration ». Comment mieux être Français en quelque sorte? Dans un tel contexte, l'approche historique de l'immigration et donc son enseignement pose question. Par exemple, nous venons de mener une enquête auprès de 500 Toulousains sur la question suivante: « Pouvez-vous me citer une date issue de l'histoire de l'immigration? » Quelque 96 % des élèves de première et de terminale en étaient incapables. Ce résultat est quasi identique auprès des adultes (*voir le résultat de cette étude dans l'ouvrage collectif La Fracture coloniale. La Société française au prisme de l'héritage colonial, La Découverte, 2005*). Nous avons donc affaire à une histoire, que l'on connaît mal, qui ne renvoie à aucun savoir académique ou scolaire, et qui pourtant qui marque les débats actuels; elle se situe pourtant au cœur de l'histoire républicaine, mais, en termes de dates, de faits, elle est inconnue, invisible, ce qui renvoie justement à une sur-visibilité des enjeux et des « trous de mémoire ».

Ces adultes et ces adolescents ont beaucoup de difficultés à intégrer l'histoire de l'immigration comme leur propre histoire, puis de l'inscrire dans une histoire de France plus large. De même, les « Gaulois » – termes employé par un grand nombre de nos sondés sur Toulouse – ont du mal à considérer que l'immigration est légitime en France. Un grand nombre d'adolescents sont issus de l'immigration intra-européenne ou ex-coloniale, pour eux cette non-histoire est vécue comme un

manque. Les angoisses, les problèmes d'identité ne sont pas les mêmes pour eux que pour les migrants extra-européens. Par définition, pour un jeune Sénégalais, un jeune Vietnamiens, pour un jeune Antillais, pour un jeune Chinois (via la présence de 140.000 travailleurs sous contrat en 1914-1918), il s'agit d'une histoire totalement vécue à l'aune de l'histoire coloniale (ou à ses périphéries), dont ils ont le sentiment qu'elle est mal enseignée, mal connue, pleine de non-dits. Ils ont le sentiment d'être les *victimes de l'histoire*. Cette question essentielle touche également l'ensemble de la société française. À partir du moment où même les personnes concernées ne connaissent pas cette histoire commune, elle ne trouve pas de légitimité.

L'histoire contemporaine de l'immigration en France date de la III^e République, puis de la IV^e et de la V^e. Au cours de notre enquête, nous avons interrogé bon nombre de jeunes Maghrébins sur l'histoire de l'immigration. Parmi eux, 90 % nous répondent : « Il y a eu l'histoire coloniale et nos parents ont immigré après cette histoire coloniale. » C'est d'ailleurs ainsi qu'est souvent présentée l'immigration dans les manuels scolaires, en ne citant que la dernière grande vague d'immigration post-coloniale. Pourtant, 2 400 000 Maghrébins (travailleurs, artistes, étudiants, soldats, famille...) sont entrés en France avant les indépendances. L'immigration maghrébine représente donc une histoire de presque un siècle. Les jeunes Chinois et Vietnamiens pensent également que l'histoire de leur immigration a commencé avec les *boat people* en 1978. Il faut leur expliquer que 180 000 Vietnamiens sont venus en France pendant la Grande guerre et entre les deux guerres, que 140 000 Chinois ont immigré ici pendant la première guerre mondiale et que le premier Chinatown se situait dans le quartier de la gare de Lyon. L'histoire de l'immigration est donc beaucoup plus prégnante et longue qu'on ne l'enseigne. Cependant, les problématiques restent bloquées par notre vision de l'immigration comme des vagues qui se seraient succédé sans intégration, ni apports communs. Sans s'inscrire dans l'histoire de France, à la fois économique, mais aussi culturelle, politique, démographique, industrielle, militaire...

En fait, lorsque l'on aborde l'histoire coloniale et celle de l'immigration, on a l'impression de ne pas parler de l'histoire nationale, comme si elle n'était pas totalement intégrée à l'histoire de France. Comment, par exemple, pour des jeunes Antillais, Vietnamiens ou Malgache, enseigner à un enfant ce qu'est la République et son histoire, alors que dans nos manuels, aucun personnage ne lui « ressemble » ? En effet, l'enfant cherche dans son manuel des héros de la République qui lui semble proche de lui. Il s'agit d'un problème d'identité, certes, mais aussi de cohérence avec la réalité de l'histoire. C'est un problème de fond lorsque l'on essaie de réfléchir sur l'enseignement et ses outils, puisque l'on arrive à une situation où l'élève va rejeter cette histoire en pensant qu'elle est manipulée et lui refuse une place dans son destin national.

Pour la première fois, cette année, plusieurs manuels de première et de terminale traitent de la question de la colonisation en perspective avec l'histoire des immigra-

tions, mais aussi à travers des exemples périphériques comme les zoos humains. Au travers des films (comme *Man to man*) et des exposés, les enfants ont d'un seul coup découvert cette histoire des exhibitions humaines. Lorsqu'un jeune Algérien ou Africain découvre que ses arrière-grands-parents ont été exposés dans des zoos ou des jardins d'acclimatation, il n'entretiendra pas le même rapport qu'un autre à la République, mais en même temps il comprendra sa propre histoire dans une perspective plus vaste. Il ne peut pas rentrer dans l'histoire de ce pays où il vit comme un autre. Nous sommes en permanence sur le fil du couteau aujourd'hui, car du fait de l'absence d'histoire, les enfants se positionnent en victimes de l'histoire et demande des comptes. Il nous faut donc leur expliquer l'histoire avec toutes ces facettes. En effet, même leurs parents ont beaucoup de mal à le faire. Ainsi, comment un père algérien peut-il répondre à la question suivante de son enfant: pourquoi sommes-nous venus vivre dans le pays que nous venions de battre? Sans apport de l'histoire la réponse résonne comme une histoire impossible.

En France, aucun film sur l'histoire de l'immigration ne passe à la télévision, à une heure d'écoute raisonnable, sur le modèle de *De Nuremberg à Nuremberg* par exemple. Ces sujets semblent encore à la marge de l'histoire de France. Cette histoire n'est pas une histoire normalisée. Or aujourd'hui, nous continuons à accueillir de nouvelles populations immigrées. Nous avons réalisé un travail sur l'île de la Réunion, sujet extrêmement peu abordé. Nous voulions réfléchir, en termes d'identité, à la problématique que représentent les Dom et les Tom. Là-bas, les jeunes filles viennent à l'école voilées depuis très longtemps. Mais qu'est-ce que l'histoire de l'esclavage? Comment est-elle traitée dans les manuels? Or la Réunion est aussi un pays de migrations vers la métropole. Nous rencontrons de véritables difficultés pour situer cette histoire dans celle de la France, lorsque se superposent une difficulté de connaître à l'école et de découvrir dans les médias, qui se double d'une absence de parole des parents et de compréhension des entourages.

Ainsi, si la notion d'immigration a une histoire sur la totalité du siècle, la notion d'intégration n'a peut-être pas la même dynamique historique et ne résume pas la posture de la France dans le siècle. Il s'agit d'un terme récent (vers 1955), destiné à l'Algérie coloniale, alors que ces personnes n'ont pas la même histoire et méritent d'être découvertes à l'aune des raisons qui les ont poussées à venir en France: on ne quitte pas forcément son pays pour les mêmes raisons. Il est évident qu'aujourd'hui, on ne peut plus parler de l'histoire de la République sans expliciter ces migrations et le lien avec la colonisation.

Le terme d'immigration est souvent cité au singulier, alors que pour beaucoup de chercheurs, il devrait être au pluriel: nous devons parler d'une histoire des immigrations. Les parcours et les destins sont différents. Les immigrations du Maghreb, du Portugal et de Chine ne sont pas à placer dans la même historicité. Il est donc essentiel, lorsque nous y réfléchissons, d'analyser la spécificité des périodes

et des imaginaires : l'immigration ne se déroule pas dans un « lieu neutre ». On arrive dans un pays qui possède déjà sa propre histoire.

De même, nous ne devrions même pas avoir, dans nos manuels, de pages spécifiques sur la colonisation : son histoire devrait être noyée dans l'histoire de France. Immigration et colonisation sont deux éléments constitutifs de notre histoire récente, et non des éléments périphériques.

Dominique Borne : Je voudrais d'abord exprimer mon accord avec ces propos. Par ailleurs, même si nous n'avons pas entamé ce travail assez tôt, je voudrais souligner les efforts réalisés actuellement pour que cette histoire devienne banale, mais indispensable, dans l'histoire de France. Un récent numéro de la *Documentation Photographique* en témoigne...

L'histoire de l'immigration en France est très ambivalente : à certaines périodes, la France, patrie des Droits de l'homme, semble avoir été ouverte. Un nombre considérable d'étrangers se sont présentés pour la défendre. Nous relevons à d'autres moments, des périodes de violence et de racisme, comme lors des émeutes anti-juives à Alger. Nous avons accueilli entre les deux guerres beaucoup de Polonais et d'Italiens, mais quand en 1939, les derniers combattants de la République espagnole ont franchi la frontière, nous les avons placés dans des camps. Ainsi, notre histoire est-elle sans cesse ambivalente. Nous avons beaucoup tardé sur le regroupement familial : nous n'avons regroupé les familles qu'au moment où nous avons stoppé l'immigration. La France a même connu des périodes noires : les réfugiés ou étrangers fuyant l'Allemagne nazie ont été les premiers livrés aux Allemands par Vichy. Nous avons donc une image complexe à analyser qu'il serait absurde d'analyser seulement comme négative.

Par ailleurs, nous avons, dans les années vingt, accueilli des étrangers, notamment des Polonais, « importés » avec leur langue et leurs curés. Ils restaient entre eux et bien souvent, n'apprenaient pas le français. Contrairement aux idées reçues (« autrefois l'intégration était plus facile... »), les communautés polonaises et même italiennes sont restées longtemps closes. Rappelons d'autre part que si l'immigration en France a toujours été plus forte que dans le reste de l'Europe, c'est avant tout parce qu'au XIX^e siècle, les naissances étaient en France moins nombreuses qu'ailleurs.

Je pense au film de Techné, *Loin* : nous ne disons pas assez que dans le Bassin méditerranéen, la frontière est ouverte dans un sens, mais pas dans l'autre. Nous pouvons nous rendre sans difficulté sur les plages de Marrakech, mais le voyage est difficile dans l'autre sens. Il existe là une géographie et une histoire tout à fait fondamentales. Pour aider l'intégration les programmes doivent intégrer l'histoire de tous et de chacun, il y a le « roman national », patrimoine commun et partagé et puis il y a la trace de chacun. Les programmes de 1995 proposent, en géographie, d'étudier le Maghreb en classe de 5^e. Mais il faut encore renforcer l'histoire de l'immigration.

Un autre exemple va dans le même sens. Un professeur de Blois avait reçu un enfant d'origine kurde, complètement perdu. Il n'arrivait pas à travailler avec lui. En fait, le contact a seulement commencé à passer entre eux lorsqu'ils se sont rendu compte qu'à l'époque de la guerre de 1914, leurs arrière-grands-parents respectifs avaient combattu l'un contre l'autre, du côté des Dardanelles. Brusquement, leurs histoires individuelles se rencontraient, l'enfant perdu se retrouvait dans un morceau d'histoire commune.

Il faut donc à la fois entrer dans une histoire, mais entrer dans une histoire où l'on ne présente pas toujours les immigrés comme des victimes. Il existe en effet un véritable danger de victimisation, qui fonctionne d'ailleurs par imitation de tout ce que l'on dit de l'extermination des Juifs. Nous assistons parfois à des formes désastreuses de concurrence. Nous le comprenons bien lorsque nous parlons de l'esclavage aux Antilles: «Nous sommes plus victimes que les autres, nous devons recevoir des indemnités». Pourtant, s'identifier aux victimes n'est pas un bon moyen de participer réellement à la construction d'une communauté nationale.

De très bons travaux ont montré que, jusqu'aux années soixante ou soixante-dix du siècle dernier, l'intégration est passée par le syndicalisme et le football, pardonnez-moi cette schématisation d'une histoire complexe. Cette intégration fonctionne moins bien maintenant, notamment pour le syndicalisme: la grève a représenté un moyen d'intégration remarquable, mais le chômage a modifié cette situation. Le combat dans la Résistance a également été merveilleusement intégrateur. Aujourd'hui, l'intégration est plus difficile.

Il est en général de bon ton d'affirmer qu'il est scandaleux d'enseigner encore «nos ancêtres les Gaulois». Pourtant, il me semble qu'en devenant Français, on adopte les Gaulois comme ancêtres choisis. On ne devient pas Français par filiation, mais par choix. Quand on devient Français par choix, on accepte toute la mythologie de l'histoire de France, de Charlemagne à la Révolution. Avoir du *sang gaulois* ne veut d'ailleurs pas dire grand-chose. Insister sur le choix et l'adoption d'une histoire me semble fondamental, à condition que dans cette histoire, chacun trouve sa place. C'est à cette condition que l'on peut entrer dans l'histoire et la faire sienne.

Françoise Lorcerie: Je ne suis pas historienne, aussi je donnerai un point de vue plus sociologique et plus actuel.

Les jeunes qui arrivent aujourd'hui en France entrent dans un pays en crise avec son histoire et en crise dans son rapport à l'immigration. Une des ruptures essentielles du point de vue des logiques sociales se situe dans les années 1973-1974. Auparavant, les formes d'immigration de main-d'œuvre qui prévalaient depuis la seconde guerre mondiale consistaient en une immigration sauvage organisée par les entreprises, avec parfois des régularisations qui se faisaient sur place, comme le montre le film *Mémoire d'immigrée* de Yamina Benguigui: il s'agissait d'une sorte de politique de laisser-faire. Cette forme d'immigration, à laquelle beaucoup s'étaient

habitué en France, a été stoppée, en 1973, suite à une décision algérienne et en 1974 suite à une décision française. À partir de là, les personnes qui vivaient en France se sont trouvées prises au piège: si elles partaient, elles ne pourraient plus revenir et personne ne les remplacerait. C'est dans ces conditions que les hommes ont fait venir, assez malgré eux, leurs familles.

Cette immigration familiale qui a marqué la deuxième moitié des années soixante-dix et le début des années quatre-vingt a complètement transformé le rapport de la France à la réalité migratoire. Elle a créé le problème public de l'intégration: c'est à partir de ce moment-là que l'immigration a changé de nature. Toute la problématique actuelle des nouveaux arrivants s'inscrit dans ce contexte où l'immigration est devenue un problème politique de communauté nationale. Ces personnes font-elles partie de notre communauté? On leur accorde facilement, trop facilement selon certains, la nationalité française, mais est-ce qu'ils la méritent? Sont-ils vraiment Français?

Du point de vue des logiques sociales en cause, nous avons affaire, à ce moment-là, à un processus que toute une partie de l'idéologie française récuse: la formation de minorités. Au sens juridique, notre droit ne connaît pas de droit des minorités ethniques. Ce n'est par conséquent pas une question de droit. Ainsi, une tension s'est établie entre le droit universaliste qui accorde des droits assez larges aux personnes quelle que soit leur nationalité, et les réalités, les croyances et représentations sociales. L'existence des minorités est un fait de représentation sociale.

Cette idée de minorité est apparue à l'encontre de l'universalité du droit, et a provoqué l'apparition de tensions. Les décisions des années 1973-1974 ont produit une sorte de position nationaliste défensive dans l'ensemble des pays européens qui ont pris les mêmes décisions. Ce processus de création de minorités, qui met en opposition le droit et les représentations sociales, est déterminant pour traiter de l'accueil des migrants: ainsi, depuis cette configuration, l'accueil se fait de façon ambivalente, partagé entre un droit ambitieux et des représentations sociales profondément ethnicisées. La tension entre le droit et le processus d'ethnicisation s'est très bien vue durant l'épisode du foulard. Même si l'on peut malgré tout tirer quelque chose de symbolique de cette polémique, elle a néanmoins représenté un intense épisode anti-musulman durant lequel les dérapages ont été foison.

Nous devons donc faire attention à la nature assez particulière de notre configuration, à son ambivalence profonde entre le droit et des processus d'ethnicisation qui ne sont pas avoués et par rapport auxquels les professionnels me semblent démunis en termes de formation. M. Borne évoque nos ancêtres les Gaulois en disant qu'il faut les revendiquer, à la condition que chaque enfant puisse inscrire sa propre histoire dans cette mythologie gauloise. Mais cette inscription représente un effort pour repenser une histoire qui veut rester nationale autour de la fiction des Gaulois. En lisant Mauss qui a réfléchi à la définition de la nation, vous comprendrez à quel point il donne de l'importance à cette construction d'une idéologie

nationale profonde, quasi ethnique, pour donner à la nation une sorte d'identité familiale: cette inscription de la nation comme quasi-race fait que nous nous trouvons maintenant dans une situation où nous devons ré-élaborer la nation dans un sens plus symbolique et plus tourné vers l'idée de solidarité active. Les désignations ethnicisées (les étiquettes qui renvoient les personnes à leur origine) ne sont pas légitimes ni validées officiellement, ce qui ne les empêche pas de circuler. Elles sont présentes partout, même dans les esprits de certains professionnels de l'Education nationale.

Pourtant, ces questions ne sont ni assez analysées, ni assez maîtrisées: les mentalités doivent être changées. Nous avons parlé de réinscrire l'histoire des immigrations dans l'histoire nationale, il faut avant tout changer les mentalités à propos de la nation et de notre destin commun.

Catherine Withol De Wenden : Je ne suis pas non plus historienne, mais j'ai longtemps étudié ces questions. Il faut à la fois envisager des aspects de continuité et de rupture. Je retrouve la continuité dans un certain nombre de concepts qui font partie de l'histoire de France: ainsi, dans les journaux de la fin du XIX^e siècle, les thèmes du débat étaient identiques, alors que les étrangers n'étaient pas les mêmes. Nous étions à cette époque devant le dilemme «dépopulation ou dénationalisation». Aujourd'hui, nous sommes exactement dans le même débat, entre problèmes démographiques de la France et problèmes d'intégration. À l'époque, on disait qu'il fallait «faire des Français avec les étrangers». Aujourd'hui, nous retrouvons ce thème dans les objectifs du contrat social, du vivre ensemble.

On disait également que ces gens vivaient entre eux, qu'ils avaient leurs coutumes, qu'ils étaient violents et provoquaient de la délinquance. Si le terme de minorité n'était pas employé, les concepts existaient déjà dans la vision que l'on avait des étrangers de l'époque. De même, le défi qui consiste à gérer à la fois une population qui s'installait et une population mobile était déjà à l'époque un sujet très important.

Toutefois, un certain nombre de ruptures sont intervenues par rapport à la façon dont nous avons procédé pendant des décennies. Je situe (...) la rupture en 1974, avec le passage d'une immigration tournante à une immigration qui se sédentarise, malgré elle et malgré la volonté des pouvoirs publics de la faire repartir chez elle. Des problèmes de logement apparaissent. Nous passons des bidonvilles aux banlieues. La rupture s'est également faite à cause du chômage: pendant longtemps, l'intégration est passée par le travail. Aujourd'hui, le chômage se perpétue dans les générations issues de l'immigration, aggravées par des discriminations dans l'accès à l'emploi.

Il faut souligner aussi la rupture générationnelle: nous sommes dans un phénomène d'intégration segmentée des populations issues de l'immigration. Nous remarquons ce phénomène dans les ruptures générationnelles: chacun vit dans son

contexte. Problème central: l'univers de référence, en termes de socialisation, n'est plus le même d'une génération à l'autre et change très vite, tous les dix ans, d'où des difficultés de dialogue.

En même temps, je relève une certaine continuité dans l'objectif du *vivre ensemble*, même si les termes ont changé: nous avons parlé d'*assimilation*, d'*insertion*, d'*intégration*, etc. Ainsi, nous sommes finalement toujours très fidèles au contrat social, à l'idée d'égalité des chances, à toute une série de concepts qui font partie du modèle français d'intégration. Face à des concepts relativement stables, un certain nombre d'éléments changent tout de même, mais restent peu perçus, notamment l'accès à la classe moyenne de toute une partie des populations issues de l'immigration. Nous relevons en effet une sorte de promotion moyenne, à côté des grandes réussites spectaculaires que l'on aime bien montrer à la télévision ou des situations dramatiques - qui existent. En fait, cette insertion réussie est très souvent la réalité quotidienne de personnes qui *bricolent* leur propre itinéraire dans la société française.

Enfin, les instruments ont certainement changé et notamment la situation du marché du travail et les tentatives de lutter contre les discriminations: les différentes politiques de territorialisation de l'intégration représentent un instrument qui s'impose depuis les années quatre-vingt-dix. De même, les bonnes pratiques font partie des objectifs européens en matière d'intégration: les pays européens comparent toute une série de micro-expériences réalisées ici et là, afin d'œuvrer pour plus de vivre-ensemble. Ainsi, les concepts sont restés relativement stables, tandis que les populations ont changé et que les instruments essaient de se renouveler au service du contrat social.

Débat

De la salle: Je suis professeur d'histoire-géographie en Zep. Je trouve qu'il nous manque un outil: nous parlons beaucoup d'intégrer les enfants à la culture française, mais en tant que professeur d'histoire-géographie, je travaille sans filet. Il nous manque des connaissances sur l'enseignement de l'histoire dans leurs pays, afin d'aider les enfants à mieux nous connaître.

Pascal Blanchard: Sur la connaissance des systèmes scolaires de l'Algérie, je peux vous conseiller Benjamin Stora. Les enfants éduqués en Algérie n'ont pas appris la même guerre d'Algérie que les enfants français. Vous parlez de connaissances sur l'histoire des pays, mais il faudrait pousser la réflexion jusqu'à la connaissance des mécanismes scolaires des différents pays.

L'important est moins de connaître tous les systèmes éducatifs, culturels et religieux, que les systèmes familiaux. La place du père ou de la mère, devraient être étudiés dans une sorte d'atlas des cultures des populations immigrées en France. Que

répondre à un jeune Sri Lankais qui vous demande depuis combien de temps des Sri Lankais sont présents en France? Les premiers Sri Lankais sont arrivés en France en 1884. Mais nous ne disposons de presque aucun outil pour enseigner ces connaissances. En outre, un tel outil, indispensable, serait compliqué à construire.

Dominique Borne : Des travaux sont effectués dans les lycées français du Maghreb, avec l'appui du Centre d'études arabes de Rabat. L'histoire y est enseignée en français et en arabe à partir de programmes spécifiques qui font leur place aux histoires nationales locales.

De la salle : J'ai cru entendre qu'au moins 55 % des enfants n'étaient pas d'origine maghrébine. L'Europe est en train de se construire, des enfants arrivent de partout. Je pense que nous devons nous occuper de la scolarité de tous ces enfants nouvellement arrivés en France. Nous ne devons pas créer de communautarisme. Je ne renie pas du tout cette réalité du grand lac qui sépare la France et le Maghreb, mais les enfants arrivent aujourd'hui de beaucoup d'endroits différents. En outre, leurs parents ne sont pas tous au chômage. Certains arrivent avec un bon bagage scolaire. Il ne faut donc pas traiter la question avec l'idée que tous les nouveaux arrivants n'ont pas bénéficié dans leur pays d'un accès à l'éducation. Si les réponses apportées par l'Education nationale ne sont pas adaptées pour ces enfants, nous rencontrerons un nouveau problème.

Pascal Blanchard : En effet, il ne faut pas focaliser nos discussions sur les populations issues du Maghreb. Je peux vous parler des enfants chinois. Les Chinois du Nord ne vivent pas avec les autres Chinois arrivés depuis deux ou trois générations par exemple. Nous pensons naturellement qu'ils ont tous une histoire commune, alors que la différence entre les Mandchous et les Cantonais peut être comparée à la différence entre les Chinois et les Japonais. Les Chinois du Nord ne vivent pas dans les mêmes quartiers que les Chinois du Sud, leurs parents ne travaillent pas ensemble. Ces enfants ne sont donc pas intégrés au sein d'une même communauté. Pour un enseignant, il est essentiel de le savoir. Connaître vingt-cinq siècles d'histoire chinoise permet de comprendre cette distinction essentielle. La contextualisation est indispensable. Mais en même temps, un enseignant ne peut tout connaître. Il faut donc réfléchir aux mises en perspective essentielles.

À l'inverse, il existe des histoires communes parmi les populations qui arrivent, comme entre les Kurdes et les Turcs. L'historicité est donc aussi à comprendre géographiquement.

Autre remarque. Sur les 327 manifestations organisées dans le cadre de l'année de la Chine en France, rien sur l'immigration chinoise. Alors que 400 000 ? ont été consacrés à l'éclairage en rouge de la tour Eiffel, tous les projets sur l'histoire des migrants chinois en France ont été refusés d'un commun accord entre les autorités

françaises et chinoises. Il en est d'ailleurs de même pour l'année de la France en Chine. Pourquoi?

De la salle : Je suis séduite par l'idée d'adopter les Gaulois comme ancêtres, mais pour ce faire, il faut déjà être inscrit dans une lignée. À ce titre, je suis étonnée d'entendre encore le terme « issu de l'immigration » : nous ne sommes pas issus de l'immigration, mais issus de parents de chair et de sang, et c'est par eux que nous nous inscrivons dans une lignée et que nous pouvons nous choisir une histoire d'adoption. Par ailleurs, chaque fois que sont évoqués les obstacles à l'intégration, c'est au moment où justement, cette intégration est en marche. Ainsi, la revendication religieuse est désignée comme un obstacle à l'intégration, alors que, pour moi, elle est à l'inverse le signe que la France est enfin choisie comme terre pour y vivre, en apportant donc avec soi sa religion.

Dominique Borne : Le fait que les Français d'origine maghrébine soient maintenant inhumés en France est un signe d'intégration. Les signes d'intégration sont nombreux et il est vraiment regrettable que l'on ne mette l'accent que sur les difficultés.

Concernant le religieux, il me semble tout de même qu'actuellement, le religieux occulte un autre phénomène : parmi les Français qui se réclament d'une origine maghrébine, on ne compte que 12 ou 13 % de pratiquants musulmans. La plupart de ces Français sont laïques et la sécularisation ambiante les a également touchés. La lecture trop exclusive par le religieux me semble abusive. Actuellement, les affirmations du fondamentalisme, qui sont en fait très politiques, sont beaucoup trop considérées comme religieuses. Cette lecture trop religieuse du monde est dangereuse, elle affole d'autant plus les pays européens qu'ils sont en voie de sécularisation.

Nous avons l'impression d'un retour offensif de l'islam, alors qu'il s'agit d'un retour politique. L'enseignant a un rôle à jouer pour apprendre à distinguer le politique et le religieux

Il existe une difficulté supplémentaire : nous avons beaucoup de mal à analyser l'islam dans son historicité. Chacun d'entre nous sait que le christianisme actuel n'est pas le même que celui des Croisades ou de l'Inquisition. Nous savons que l'histoire a connu différentes périodes et que l'on ne convertit plus par la force. Or pour l'islam, on ne le sait pas vraiment. L'enfant d'origine immigrée ne le sait pas non plus. Si nous ne lui apportons pas cette connaissance, nous favorisons l'interprétation des fondamentalistes. Nous avons donc, avec l'islam, un problème civique.

Catherine Withol De Wenden : Nous constatons, au quotidien, des formes de citoyennisation de l'islam, dans les tentatives de faire accepter des constructions de mosquées dans la ville, de carrés musulmans dans les cimetières, à travers toute une série de maillages associatifs, etc. Toutes ces expériences sont des formes de citoyennisation de l'islam.

La France est le pays qui rassemble le plus de personnes de culture musulmane en Europe (environ quatre millions de personnes), mais cette population est très diversifiée, ce que l'on ne voit pas. Nous avons à l'inverse tendance à réduire l'islam de France aux populations maghrébines, mais les Turcs, une partie des Africains et des Asiatiques sont également musulmans. La réalité est donc tout à fait à l'inverse de cette dimension d'affrontement stratégique que l'on présente parfois.

Françoise Lorcerie : Il existe une manifestation politique de l'islam, mais il me semble que nous ne devrions pas réduire la tendance actuelle de l'islam à une affirmation politique. Le rapport Stasi disait que les « agissements attentant à la laïcité sont de plus en plus nombreux, en particulier dans l'espace public ». Cette phrase veut dire qu'il a de plus en plus de voiles dans l'espace public. Or jusqu'à nouvel ordre, les voiles y sont légaux! Ils n'attendent pas à la laïcité. Nous devons faire très attention à ne pas prendre un musulman pratiquant pour un anti-laïc ou un anti-Français. Il a le droit de pratiquer et sa femme a le droit de porter le voile. Désormais, les élèves n'ont plus le droit de porter le voile à l'école, mais elles conservent ce droit dans l'espace public et à l'université. En tant que sociologue, je suis très sensible à cette espèce de persécution qui se développe actuellement à propos de l'islam. Je lisais par exemple ce matin cet encart dans les transports en commun: « Tarik Ramadan, l'homme qui veut instaurer l'islamisme en France. » On joue avec les fantasmes.

Nous acceptons l'idée qu'il existe une historicité du catholicisme, mais l'islam n'a pas de dogme; il n'a pas d'organisation ecclésiastique; il est mobile. Un islamologue me disait que l'islam est ce qu'en font les musulmans, à chaque moment, dans chaque espace. Nous ne devons donc pas céder à cette mystification qui nous montre l'islam comme une machine qui voudrait pénétrer nos institutions pour les détruire de l'intérieur.

Le terme *intégration* est devenu politique, mais il existe également un *concept d'intégration* (les sciences sociales américaines disent plutôt « assimilation »). Que se passe-t-il lorsque des personnes étrangères arrivent et vivent dans une société démocratique? Elles ont montré qu'il existe des processus d'évolution culturelle. En effet, les mouvements culturels dans les familles vont très vite. Les changements de référent culturel sont très rapides. Dans un processus complexe d'intégration, le mouvement culturel représente la première étape. La deuxième étape est l'intégration: on trouve un métier, on gagne sa vie. La troisième se situe dans les processus de métissage: on se marie. Enfin, arrive le processus de reconnaissance intersubjective: on n'est plus identifié comme des « eux », on s'identifie comme faisant partie du « nous ».

Or en France, la mixité matrimoniale existe, tout comme l'intégration professionnelle et l'acculturation, pourtant, une frontière ethnicisée se maintient entre certains groupes de populations. Il existe donc, en France, une discrimination à base ethnique, en même temps qu'une mixité matrimoniale et une acculturation massive.

Nous sommes ainsi dans un processus très complexe d'intégration dans lequel coexistent des processus qui vont à l'encontre de l'intégration. Or le choix d'affirmer l'islam, qu'on observe chez une minorité de jeunes, fait partie de ces processus sociaux: on peut l'analyser comme une identité positive. Les jeunes adultes qui réaffirment leur islam affichent en fait quelque chose qui peut être une nouvelle quête d'identité.

De la salle : J'aurais souhaité avoir un peu plus de renseignements sur les continuités et les ruptures historiques: aux alentours de 1973-1974, on parlait d'immigration sauvage, ce qui donne l'impression qu'elle a été plus contrôlée ensuite. Pourtant, j'avais le sentiment que c'était l'inverse et qu'à partir de 1974, une sorte d'anarchie s'était mise en place.

Catherine Withol De Wenden : En 1945, le gouvernement a souhaité rationaliser la politique de l'immigration: on a rédigé des lois et créé des structures et un office chargé de l'essentiel du recrutement des étrangers, les Algériens n'étant pas inclus dans cette politique.

Toutefois, les besoins de main-d'œuvre étaient tels que très vite les pouvoirs publics ont été débordés; à partir des années 1955-1960, l'essentiel des recrutements a donc été réalisé directement par les employeurs, avant une régularisation administrative *a posteriori*. En 1968, 82% des entrées se faisaient clandestinement. Ainsi, l'Office national de l'immigration qui avait le monopole en la matière ne contrôlait que 18% des entrées sur le territoire.

À partir de 1974, un coup d'arrêt a été mis à l'immigration de main-d'œuvre salariée, et l'immigration familiale s'est poursuivie légalement. Elle représente la moitié des entrées. Cependant, l'immigration de travail a illégalement continué. Toutefois, on ne procéda plus qu'à des régularisations exceptionnelles, notamment en 1981-1982 et en 1997-1998. Mais les sans-papiers continuent à arriver et leur situation est régularisée au fur et à mesure des grèves de la faim.

Dominique Borne : Lorsque je parle de nos ancêtres les Gaulois, je ne fais pas référence à une race ou une ethnie. Les Gaulois s'inscrivent dans la tradition d'une histoire républicaine, ils ont résisté à l'occupant romain. Pour les catholiques, la tradition mythique des origines rattache la France à Clovis.

Ce constat montre bien qu'il n'existe pas de peuple d'origine en France, mais une succession d'arrivées consécutives. Cependant, pour construire une communauté, il faut des repères culturels communs. Nous avons donc bien besoin des Gaulois pour parler entre Français et avoir des bouts d'histoire culturelle commune.

De la salle : Je souhaiterais interroger les intervenants sur la notion de *communautarisme*.

Dominique Borne : La dénonciation forte du communautarisme est relativement récente: lors de nos grands succès en football, on exaltait «la France black, blanc, beur». Le communautarisme est un phénomène dont l'identité culturelle submerge les autres formes de l'identité, quand on se reconnaît entre soi exclusivement, à travers des références ethniques, religieuses, qui forment la totalité de l'identité. Alors il y a risque de voir se dissoudre la communauté citoyenne.

Il ne faudrait toutefois pas que la critique du terme communautarisme entraîne une critique trop vive du terme communauté. La communauté andalouse ou les Auvergnats de Paris se réunissent chaque année dans la joie et le plaisir de partager des souvenirs et des références communes. Il n'y a rien à redire, tant que nous nous retrouvons tous dans la citoyenneté et dans les valeurs de la République.

La France est de ce point de vue un peu spécifique en Europe. Ainsi, en Allemagne, en Espagne ou en Italie, il n'est pas du tout choquant que les cours de morale passent par les structures religieuses. En Angleterre, les cours d'éducation civique comportent une part de religieux. En France, ce n'est pas possible, sauf en Alsace-Moselle. L'éducation civique est totalement centrée sur les valeurs de la République. L'école n'emprunte pas au religieux. Ainsi, l'école est totalement fermée aux communautarismes.

Ceci dit, nous nous rendons bien compte que dans les pays européens où la France était souvent moquée, on commence à regarder la France avec plus d'intérêt. Nous remarquons un certain renversement de situation.

Morad Aït-Habbouche : Nous avons créé un club nommé Le XXI^e Siècle, sous le parrainage de Claude Bébéar. Tous ses membres, pour beaucoup issus de l'immigration, ont réussi dans leur domaine. Or Claude Bébéar nous disait un jour que peut-être nous recréions, au travers de ce club, un certain communautarisme.

Récemment, Aïssa Dermouche, le fameux préfet musulman, a posé la vraie question: «Est-ce qu'un corps, comme le corps préfectoral, peut accepter un corps étranger?» La réponse a été clairement négative. Des inerties demeurent. D'autres de mes amis ont essayé de s'imposer au QUAI d'Orsay, parce qu'ils possédaient le bagage nécessaire, mais ils n'ont jamais réussi à s'intégrer.

Dans ce débat sur l'intégration, l'idée d'acceptation me semble essentielle: il faut ouvrir les postes aux personnes issues de l'immigration.

Pascal Blanchard : La République exprime une crainte face à la demande des « communautés ». La Guyane est par exemple constituée d'histoires spécifiques et d'arrivées successives. Elle a vécu au XIX^e siècle l'un des plus grands génocides de la République française. Une *communauté d'exclusion* s'est ainsi constituée. Parallèlement, d'autres communautés choisissent de se retrouver. La République sans s'en rendre compte construit des communautés, qui ensuite se construisent contre elle.

Certes aujourd'hui, la République doit faire face à l'islam: mais en 1926, on a construit la Grande Mosquée de Paris, avant tout pour avoir en face de soi des personnes que l'on pense capables de contrôler la communauté musulmane. Durant un siècle, la République n'a voulu dialoguer qu'avec les croyants et les musulmans, peu avec les laïcs et les politiques réformateurs. Systématiquement, elle a discuté avec le religieux. À l'inverse, on n'a jamais regardé les Asiatiques à l'aune de leur religion. Mais depuis la conquête de l'Algérie, on a préféré parler avec les autorités religieuses qu'avec d'autres forces. La République renvoie l'autre à une communauté musulmane, et dit ensuite qu'elle craint cette même communauté. Pourtant, des dizaines de communautés existent en France et composent des équilibres qui permettent à la République de fonctionner. Le terme de communautarisme me dérange car on peut à la fois être dans une communauté et être républicain. Va-t-on interdire aux Indiens, aux descendants de bagnards de Guyane d'avoir une mémoire?

Il ne faut pas avoir peur des communautés. Une exposition s'est récemment tenue sur l'exhibition en France des Indiens de Guyane: eux-mêmes sont allés chercher les photos et ont présenté leur exposition. J'ai honte de constater que la République n'a même pas été capable de réaliser cette exposition. En quoi ce souci de mémoire est-il la priorité des Indiens? 97% d'entre eux sont au chômage. Nous avons du mal avec nos communautés; ce n'est pas parce que nous partageons les mêmes valeurs que nous devons écarter la mémoire. Je ne crois pas que nous puissions fonder une nation commune sur l'écrasement des mémoires.

Le décret Crémieux de 1870 a octroyé la nationalité française aux Juifs d'Algérie. Il a été cité par 2% des personnes interviewées lors de l'enquête sur Toulouse que j'évoquais en introduction. C'est un total très élevé: je rappelle qu'à peine 21% des personnes étaient en mesure de dater la fin de la guerre d'Algérie à 2 ans près. En effet, lorsque la République n'enseigne pas ces connaissances, ne parle pas de l'immigration, d'autres le font à sa place et cultivent la victimisation. Lorsque des enfants refusent d'écouter un cours sur la Shoah, nous touchons un problème. L'enfant connaît le décret Crémieux car son grand-frère lui en a parlé et il vous répond que depuis toujours, les Juifs sont favorisés. Et ce n'est peut-être pas dans les manuels scolaires que vous trouverez une réponse à lui apporter. L'absence de travail sur l'histoire ne tue pas l'histoire, elle conduit inéluctablement à la manipulation des mémoires.

Morad Aït-Habbouche: Un musée de l'Immigration devrait prochainement ouvrir à la Porte-Dorée.

De la salle: Les nouveaux arrivants ressentent un double rejet: face à l'emploi de la part de la communauté nationale parce qu'ils n'ont pas encore la culture républicaine française, et aussi de la part des enfants issus de l'immigration. Les élèves nouvellement arrivés sont partagés entre être intégrés socialement dans la communauté nationale et être intégrés dans la communauté scolaire de leurs pairs, celle du

quartier. C'est une souffrance pour eux: étrangers parce qu'ils se trouvent dans une communauté nationale qui ne les reconnaît pas, en même temps ils sont considérés comme étrangers par des enfants eux-mêmes issus de l'immigration.

Françoise Lorcerie: À Marseille, les populations issues d'une immigration plus ancienne se protègent considérant que l'arrivée de ces nouveaux immigrés représente une menace pour ce qu'ils ont réussi à conquérir précédemment. C'est bien la preuve que l'on ne peut pas parler de communauté: il existe des conflits, des tensions et des contradictions au sein d'une population de même origine.

Max Weber a essayé de remplacer l'idée de communauté par l'idée de principe de communalisation: qu'est-ce qui fait une communauté? Il existe beaucoup de communautés dans notre pays, mais par quel principe se sentent-elles comme une sorte de petite famille? Il existe différents principes de communautarisation; il faut bien les distinguer du communautarisme de repli, sans non plus trop généraliser.

John Ingham¹ a dégagé, d'une étude sur l'intégration des Juifs américains, un concept d'*intégration pluraliste*: certaines personnes se replient sur elles-mêmes, mais pour l'intégration, l'important est dans les échanges développés à l'égard des autres groupes de population.

Une union politique ne peut pas se construire sur l'écrasement des mémoires, dit Pascal Blanchard: mais qu'est-ce que cela signifie à l'école? À l'école, nous opérons une distinction très forte entre les identités politiques qui nous unissent (nous appartenons tous à une même démocratie) et les identités privées, communautaires, qui éventuellement nous distinguent, mais ne nous opposent pas forcément. Que fait l'école avec cette pluralité des mémoires, sachant que dans notre système politique, peu de place lui est réservée, ce qui provoque des tensions?

De la salle: L'école qui accueille des nouveaux arrivants est la même que celle qui est stigmatisée depuis des générations dans les quartiers où existent des problèmes. Il arrive qu'un nouvel arrivant soit scolarisé en Zep plutôt que dans des lycées de centre-ville. Ainsi, il ne s'agit pas d'un rejet des enfants nouvellement arrivés, mais du rejet de ces enfants qui sont en Zep et qui depuis deux générations n'arrivent pas à décoller de ces lieux où la paupérisation s'accélère.

Il me semble à l'inverse que l'école est peut-être un des lieux où le rejet ne s'exerce pas trop. Ainsi, un élève kurde et un élève turc me disent qu'ils peuvent parler à l'école, parce qu'il s'agit d'un terrain neutre. Ma classe avait d'ailleurs été baptisée la Suisse. Tel est le rôle de l'école.

1. - «Un autre dilemme», extrait traduit de *Send them to me. Jews and other immigrants in Urban America*. Lyon, Ariese-CNRS.

Dominique Borne : La mixité sociale est évidemment souhaitable, mais les phénomènes de communautarisme sont créés par la société. Lorsqu'une barre d'immeuble compte 85 % de Maliens, on ne peut accuser les enfants de communautarisme. La mixité sociale est l'un des problèmes de l'école actuellement : chacun sait que les collègues ne sont pas tous identiques, même si en apparence, il s'agit des mêmes professeurs et des mêmes programmes.

De la salle : Je souhaiterais que nous évoquions les populations tziganes et roms.

Pascal Blanchard : Un sociologue les appelait « les immigrés permanents de l'intérieur ». En termes d'imaginaire collectif, ils semblent ne jamais réussir à s'intégrer. Même dans les programmes, il est extrêmement rare que leur histoire soit abordée, alors qu'ils appartiennent à la communauté nationale. Seuls deux manuels scolaires traitent, d'une manière claire et lisible, de la place des populations tziganes dans l'histoire de France. En effet, le migrant, dans l'imaginaire collectif, s'oppose à la notion d'une République constituée.

Un débat a eu lieu, à l'époque par Jacques Toubon qui présidait la mission de préfiguration de la Cité de l'immigration, sur l'intégration des Antillais dans l'histoire des immigrations en France. Certains parlaient des Antilles comme d'un département, intégré sur le territoire national. D'autres évoquaient la distance, l'altérité, une longue histoire d'immigrations. En métropole, l'Afro-Antillais renvoie, en termes d'imaginaire, à l'immigration « black ». Le débat s'est conclu sur l'idée que les Antillais n'avaient pas à être cités dans la Cité de l'immigration, ce que je conteste fortement : quand on raconte l'histoire de l'immigration, les Antillais sont à mettre au même niveau que les Savoyards et les Corses à une certaine époque. De fait, les Antillais n'ont pas aujourd'hui de véritable place dans l'histoire nationale : ils ne sont pas présents dans l'histoire coloniale, puisqu'il s'agit d'un Dom, mais ils ne sont pas non plus cités dans l'histoire des migrations, et l'histoire de la Traite est encore très marginale. Pourtant, nous comptons aujourd'hui en métropole plus de personnes originaires des Antilles que dans les eux départements de Guadeloupe et de Martinique.

Il existe un vrai problème avec ces enfants immigrés de l'intérieur car la République a beaucoup de mal à intégrer ses « populations mobiles ».

Dominique Borne : Il existe tout de même des programmes d'histoire spécifiques pour les Antilles et la Réunion, dans lesquels est réellement prise en compte l'histoire de ces départements. Il faut bien sûr également tenir compte de cette histoire-là dans l'histoire de France, mais l'idée est transposable pour le Pays basque, la Bretagne ou la Picardie. Il existe une histoire globale qui doit laisser leur place aux histoires locales.

Pascal Blanchard : La difficulté consiste à donner à ces histoires locales un sens pour la nation. Il est très intéressant de comparer les processus « d'intégration » à la

L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'École?

France de la Bretagne et de la Tunisie: on comprend mieux l'histoire nationale au regard de ces processus spécifique, qu'ils soient en métropole ou dans les outre-mers.

Morad Aït-Habbouche: Je vous remercie tous de votre participation.

Table ronde

Les politiques de l'intégration en Europe : peut-on parler d'une politique européenne d'intégration ?

Mariam Abou Zahab,

chargée de cours à l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco) et à l'IEP de Paris, chercheur rattaché au CNRS-Ceri

Christophe Bertossi,

chercheur à l'Institut français des relations internationales (Ifri), docteur en science politique de l'IEP Aix-Marseille, associé à l'université de Warwick

Jeannette Bougrab,

maître de conférences, Paris-I, membre du Haut Conseil à l'intégration (HCI)

Jean-Guy Branger,

sénateur des Charente-Maritime, vice-président de la commission des Migrations, des Réfugiés et de la Population à l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe

Inès Michalowski,

membre de l'école doctorale de l'Institut pour la recherche sur les migrations et les études interculturelles (MIS), Osnabrück, Allemagne

Enrico Pugliese,

professeur, directeur de l'Institut de recherche sur la population et la politique sociale (IRPPS), Conseil national italien de la recherche, Rome

*Table ronde animée par Pascale Fossat,
journaliste et productrice à France Culture.*

Pascale Fossat : Nous allons nous interroger sur l'existence d'une politique européenne d'intégration. Nous tenterons d'abord de définir le terme d'« intégration », avant d'aborder la situation dans les grands pays d'Europe, en matière d'accès à la scolarité, à l'emploi et à la nationalité. Enfin, nous nous interrogerons sur l'existence d'une politique de l'intégration pour l'Europe de demain.

Tout d'abord, quelle définition le Haut Conseil à l'intégration donne-t-il de la notion d'intégration ?

Jeannette Bougrab : Depuis sa création, il y a deux ans, il ne se passe pas une journée sans que le Haut Conseil à l'intégration ne s'interroge sur cette notion. Il s'est attaché à la définir dans son rapport annuel. Cette notion pose un problème. N'est-ce pas stigmatiser les étrangers que de parler d'intégration à leur sujet? Notre propos est très éloigné de cette perspective. Mais force est actuellement de constater un échec relatif des politiques passées : il suffit de regarder les taux de chômage dans les quartiers où la concentration de populations étrangères est forte; nous connaissons leur précarité sociale. L'échec scolaire conduit au chômage de nombreux jeunes issus de l'immigration. Par vocation, la France est une terre d'immigration. Les immigrés y ont été accueillis au siècle dernier et ont partagé les conditions de vie de la communauté nationale.

D'après le Haut Conseil, l'intégration n'est pas destinée aux seuls Français issus de l'immigration, mais concerne tout individu qui participe à l'espace civique; l'identité nationale se vit au travers de valeurs partagées. Il ne suffit pas de naître sur le sol français pour se sentir français. Pour s'associer, chacun de nous doit faire un effort, oublier ses particularités pour retrouver ce qu'il a de commun avec les autres. On peut considérer que l'intégration est l'une des formes d'élaboration de l'identité. L'idée d'intégration suppose en effet une certaine *extériorité* chez celui qui veut s'intégrer. Une personne étrangère à un groupe peut avoir le sentiment d'y être bien intégrée si elle a été bien accueillie. S'intégrer revient à s'identifier à un groupe qui n'est pas nécessairement la communauté originelle. L'intégration est de ce fait une forme d'identité. C'est pourquoi nous avons insisté sur la nécessité de créer un contrat d'accueil et d'intégration.

Or il existe plusieurs formes d'intégration parce qu'il existe plusieurs identités, originelles ou non. Le Haut Conseil a voulu insister sur l'une des formes d'intégration, l'intégration civique. Elle ne peut évidemment pas correspondre aux premières formes d'identité: familiale, communautaire ou culturelle. Elle suppose que l'individu adhère à une communauté plus abstraite et fasse un effort de volonté qui transcende ses identités premières. Beaucoup de jeunes confrontés à des problèmes d'identité confondent citoyenneté et identité qui pourtant appartiennent à des registres différents: la première notion est politique, de l'ordre du choix, la seconde plutôt de l'ordre de la filiation. L'intégration civique doit respecter l'identité de chacun et se démarquer de l'assimilation. L'intégration est un terme mathématique qui suppose la neutralité des termes engagés, le rapport à la raison; elle désigne une opération par laquelle des éléments différents vont se transformer et créer une identité nouvelle. Son contraire est la désintégration. L'intégration renvoie au contrat, à la volonté liée à l'élément rationnel du politique.

Afin de donner plus de sens à cette définition, le Haut Conseil a tenté de la confronter à d'autres notions, et notamment à la distinction entre intégration et assimilation. Intégration et assimilation sont en effet deux termes que nous avons tendance à confondre. On dit souvent d'un immigré qu'il est assimilé, et donc bien

intégré. Or plusieurs raisons nous incitent à distinguer ces deux termes et à préférer le concept d'intégration à celui d'assimilation. En effet, le terme d'intégration est un terme neutre car il est issu des mathématiques, alors que le terme d'assimilation renvoie plutôt à une fonction biologique.

Jusqu'à présent, nous avons parlé d'assimilation ; la nation française s'est construite autour d'un socle commun : l'usage de la langue française. C'était une façon de nier l'identité culturelle. Ainsi, en Bretagne ou ailleurs, les enfants avaient interdiction de parler une autre langue que le français. Nous avons préféré le terme d'intégration parce que le terme d'assimilation est *historiquement chargé*.

Avec l'intégration civique, on se rattache aux principes communs de l'égalité, de la liberté de conscience, et de la liberté religieuse. À l'inverse, l'assimilation absorbe toutes les identités. L'intégration ne nie pas les différences, mais l'individu adhère à des principes communs.

Pascale Fossat : Avez-vous, en Italie, votre propre définition de l'intégration ?

Enrico Pugliese : J'ai une certaine réticence devant les concepts d'intégration, d'assimilation, ou de multiculturalisme. Dans les années soixante, les chercheurs italiens ont débattu de la supériorité du concept d'intégration sur le concept d'assimilation. Elle souligne des éléments de réciprocité, à l'inverse de l'assimilation qui signifie qu'une personne *entre* dans quelque chose qui existe déjà. Dans les années quatre-vingt - quatre-vingt-dix, la littérature italienne a considéré que le concept d'intégration n'était pas suffisant pour souligner le respect des cultures de chacun, et l'on parla alors de multiculturalisme. Selon moi, il vaudrait mieux s'intéresser aux chances d'intégration sociale des immigrés.

Pascale Fossat : Qu'en est-il de la politique d'intégration en Allemagne et aux Pays-Bas ?

Inès Michalowski : La politique d'intégration allemande a souvent été opposée à la politique d'intégration française. De la même façon, on a opposé le modèle multiculturel néerlandais au modèle allemand fondé sur l'appartenance ethnique à la nation. La France aurait donc adopté un modèle civique et politique, tandis que l'Allemagne aurait choisi un modèle ethnique. Cette croyance en l'existence de différents modèles d'intégration est très forte, au point qu'en Allemagne, on a considéré que les Pays-Bas représentaient un bon modèle, ce pays ayant réussi à favoriser la tolérance envers les populations étrangères, avec une politique publique d'intégration forte. À l'inverse, l'Allemagne a rencontré des problèmes de racisme. Cependant, aujourd'hui, nous pouvons tout de même nous permettre de nous interroger sur la réalité de ces deux modèles.

L'Allemagne et les Pays-Bas sont deux pays d'immigration, même s'ils ne se sont reconnus ainsi que tardivement. D'ailleurs, cette acceptation est très récente pour

l'Allemagne, avec la mise en place d'une Commission chargée de réfléchir à une politique d'immigration pour le pays. Dans les années quatre-vingt-dix, plusieurs évolutions ont été décisives: l'Allemagne a abouti à un consensus politique au sujet de l'intégration. À l'inverse, aux Pays-Bas, on était parti d'un consensus autour d'un modèle multiculturel, fortement remis en cause dans les années quatre-vingt-dix.

Les incendies criminels à caractère raciste que l'Allemagne a connus dans les années quatre-vingt-dix ont provoqué de fortes réactions dans la population et dans la classe politique. Une nouvelle loi sur la citoyenneté a alors introduit des éléments de droit du sol dans la notion de nationalité allemande, et cette année, après trois années de débats, un accord politique a été trouvé autour de la nouvelle loi qui entrera en vigueur en janvier 2005.

Aux Pays-Bas, le modèle multiculturel fortement soutenu par la population a été remis en question dans les années quatre-vingt-dix. Un fameux article intitulé « Le drame multiculturel » expliquait notamment qu'en voulant relativiser les différences culturelles, les Pays-Bas ont ignoré les différences sociales et économiques. Cette analyse, ainsi que celles de Pim Fortuyn, ont beaucoup marqué les débats de l'époque. Aujourd'hui, les tabous sont brisés et des efforts d'intégration sont demandés aux étrangers.

Lors de ces débats de remise en cause du multiculturalisme, on a montré que les étrangers sont en Allemagne deux fois plus souvent au chômage que la moyenne des Allemands. Aux Pays-Bas, ils le sont quatre fois plus souvent que la moyenne des citoyens néerlandais. Les scientifiques ont orienté leurs recherches sur l'influence des structures communes: par exemple, les syndicats ont-ils un rôle intégrateur pour les étrangers? Cette question permet peut-être d'expliquer les importantes différences d'intégration des étrangers dans les différents pays européens.

Ainsi, les grands modèles d'intégration ont-ils été remis en cause, ce qui ouvre la porte à la recherche d'autres solutions. Il s'agit maintenant de résoudre des questions très pragmatiques. C'est pourquoi des programmes d'intégration ont depuis été mis en place dans nombre de pays européens.

Pascale Fossat: Les contrats d'accueil et d'intégration se sont-ils inspirés de l'exemple allemand?

Jeannette Bougrab: La nouvelle politique française en matière d'intégration a été décidée il y a deux ans. Pendant des années, la France, comme l'Allemagne, ne s'est pas préoccupée des conditions d'accueil de sa population immigrée. Or nous savons que dans les prochaines années, nous aurons besoin de main-d'œuvre étrangère. Pour éviter les erreurs du passé, il faut préparer l'avenir et donc mettre en place un cadre permettant l'accueil des futurs immigrés qui arrivent en France soit au titre du regroupement familial, soit au titre du travail. La plus grande majorité du flux migratoire correspond toutefois au regroupement familial.

Pascale Fossat : Ce contrat d'accueil et d'intégration ne s'adresse donc qu'à une minorité de personnes immigrées en France.

Jeannette Bougrab : Il s'adresse en principe à tous les arrivants. Un lieu leur est ouvert, ils sont accueillis lors d'un entretien individuel. Des informations leur sont communiquées, un accompagnement social peut être mis en place et une formation linguistique est proposée, sous forme de contrat d'accueil. Ce contrat n'est toutefois pas obligatoire, contrairement aux Pays-Bas. Ainsi, même si l'on s'interroge sur les éventuels effets du contrat d'accueil, il faut bien savoir que certains ne le signent pas.

En fait, l'intégration en France se fait au regard des droits et obligations civiques, avec une partie spécifique sur la question des femmes.

Christophe Bertossi : Je voudrais réagir sur la notion d'intégration qui ne concerne pas uniquement l'intégration civique des populations issues de l'immigration. Les transformations actuelles, y compris en France, ont amené à réaliser que nous ne sommes plus dans la seule dimension civique de l'intégration : le premier objectif de l'intégration est dorénavant de lutter contre le chômage qui s'avère plus important chez les populations immigrées, de permettre l'accès à l'éducation, aux loisirs, à la formation, au système de soins, etc. En Angleterre, la mortalité infantile parmi les populations issues des minorités ethniques est trois fois plus importante que la moyenne nationale. Les inégalités se ressentent même en termes d'espérance de vie. Cette approche empirique des questions d'intégration consiste à découpler le projet d'accueil des personnes qui nous rejoignent, du seul objectif d'en faire de « bons citoyens ».

Dans la ville de Colomtree, bastion de la révolution industrielle, rasée pendant la seconde guerre mondiale, qui compte beaucoup de minorités frappées par le chômage, est paru un article assorti d'une photographie. La photographie présente une jeune femme voilée qui tient un cadre indiquant « Prix du meilleur citoyen de Colomtree ». La mention précise que cette femme est la plus jeune lauréate du Prix. Il lui a été décerné « pour son fantastique enthousiasme et engagement à rendre ses camarades de classe sensibles à la souffrance des autres ». Je vois mal une telle cérémonie récompensant une jeune femme voilée du prix de « meilleur citoyen de l'année », dans les salons d'honneur de la Ville de Paris.

Pascale Fossat : Qu'est-ce qui distingue les politiques anglaise et française en matière d'intégration ?

Christophe Bertossi : Aux Pays-Bas, le multiculturalisme a été remis en question à partir du moment où l'on s'est demandé s'il fonctionnait. En Allemagne, des questions sont également posées sur les critères d'intégration préalablement choisis. En France, nous sommes dans une interrogation sous l'effet de l'article 13 du traité

d'Amsterdam² et des deux directives qui ont suivi. En effet, l'Europe nous incite à nous questionner et à regarder la situation chez nos voisins. Nous réalisons alors que nous avons beaucoup fantasmé sur l'externalité des populations immigrées: ces personnes peuvent devenir des citoyens «normaux». Finalement, nous ne devons plus avoir peur de parler des inégalités matérielles et de leur lien avec les appartenances, lien qu'une intégration purement civique nous amènerait à nier.

La définition britannique de l'intégration date de 1966: l'intégration est la promotion de l'égalité des chances, associée à la diversité culturelle, dans une atmosphère de tolérance mutuelle.

Jeannette Bougrab : Jusqu'à présent, la France n'a pratiqué qu'un traitement social de l'immigration. Le droit communautaire a représenté une sorte de levier pour l'intervention en matière de lutte contre les discriminations. Ces deux dernières années, il a en outre été reconnu que l'intégration ne peut se faire uniquement ainsi, même si la lutte contre les discriminations reste une priorité du Haut Conseil et du gouvernement. D'ailleurs, est actuellement en discussion au Sénat un projet de loi sur la Haute Autorité administrative indépendante de lutte contre les discriminations et pour l'égalité³, concrétisation d'une directive communautaire.

Mais cette notion d'intégration ne peut se faire sans socle commun: il serait illusoire de vouloir vivre ensemble, sans des principes républicains qui nous rassemblent. L'affaire du voile en est une parfaite illustration. Loin de moi l'idée de penser qu'une jeune fille voilée soit moins citoyenne qu'une autre, mais la laïcité fait partie du socle de la République française, du contrat auquel les personnes adhèrent. Bien sûr, on ne leur demande pas de nier leur identité religieuse, mais on estime que dans un espace laïc, la manifestation ostentatoire des signes religieux doit être limitée.

Pascale Fossat : Comment sont vécus, par les populations, ces contrats d'accueil et d'intégration? Sont-ils facteur d'intégration?

Mariam Abou Zahad : La politique d'intégration a été, en Grande-Bretagne, remise en question à partir de 1989: on a en effet constaté que le multiculturalisme avait peut-être produit des effets pervers. Une autre politique a donc été recherchée, notamment au regard du chômage qui dans le Nord de l'Angleterre, est cinq fois plus élevé chez les jeunes immigrés du Bangladesh que chez les jeunes Anglais. Pourtant, les jeunes filles pakistanaises réussissent mieux à l'école que les jeunes Anglaises, ce qui ne signifie pas qu'elles vont mieux s'assimiler. Elles bénéficient surtout d'une très grande faculté d'adaptation: il ne s'agit ni d'intégration, ni d'assimilation, mais d'adaptation à un environnement particulier des ressources culturelles dont elles disposent. Ces ressources sont d'ailleurs assez nombreuses puisque la

2. - Le traité d'Amsterdam, signé le 2 octobre 1997, est entré en vigueur le 1^{er} mai 1999.

3. - Rapport n° 121 de J.-R. LECERF (séance du 15 décembre 2004).

communauté est suffisamment importante pour maintenir une certaine «auto-suffisance». Il est donc possible de remodeler sa vie, à sa façon, sans abandonner son identité. Certes les croyances et valeurs des parents sont remises en cause, mais les valeurs et croyances occidentales ne sont pas pour autant assimilées. En fait, on construit une sorte d'entre-deux, en passant constamment d'un environnement à l'autre. Les conflits qui apparaissent ne résultent pas de la situation d'immigration, il s'agit de conflits internes à la société pakistanaise. La loi sur la laïcité n'a pas posé de problème aux jeunes Pakistanaises. Aucun Pakistanais n'a défilé dans les rues. Enlever le foulard à l'école ne les dérange pas. En revanche, nous avons de plus en plus de jeunes filles qui portent à l'université un foulard très répandu dans les classes moyennes du Pakistan. Elles se cherchent un peu.

En revanche, le problème se pose pour le turban des Sikhs: en France, les Sikhs se sont sentis insultés car on a totalement oublié qu'ils existaient. Certes il s'agit d'une immigration récente et peu nombreuse, mais ils ont des arguments: beaucoup de Sikhs ont donné leur sang pour la France lors de la première guerre mondiale. Ils ont d'autant moins compris ce problème de turban qu'en Grande-Bretagne, les Sikhs sont considérés, au même titre que les Juifs, comme une minorité ethnique, au titre de la loi d'avril 2001. Pourtant, être Sikh correspond à une religion.

Ainsi, toutes les lois de lutte contre la discrimination s'appliquent à eux. On ne peut donc leur demander d'enlever leur turban en Grande-Bretagne. Ils ont également réussi, par un lobbying efficace, à obtenir de nombreuses dérogations: ils roulent en moto sans casque par exemple. Au Canada, les problèmes ont été plus proches des problèmes rencontrés en France, non seulement à cause du turban, mais surtout en raison de ce petit poignard que portent les Sikhs et qui fait partie des obligations religieuses. Quelques exclusions ont été prononcées, mais les Sikhs ont également obtenu gain de cause sur d'autres points. Ils ont l'habitude du lobbying intense.

En France, nous avons ouvert une boîte de Pandore, comme le montre la manifestation de ce printemps ou le harcèlement qu'a subi M. de Villepin en Inde. Actuellement, ils multiplient les recours auprès des instances européennes, avec toujours un soutien de la communauté organisée dans le monde entier.

Pascale Fossat: Les contrats de séjour en vigueur en Italie sont-ils identiques aux contrats d'accueil en France?

Enrico Pugliese: Historiquement, l'Italie est un pays d'émigration, les lois sur l'immigration y sont très récentes. Dans les autres pays européens, on peut parler d'une importante expérience migratoire: les grandes migrations intra-européennes ont avant tout concerné des migrations industrielles durant les Trente Glorieuses. Mais après 1973, les immigrés sont arrivés, dans leur grande majorité, du Tiers-monde. L'Espagne, le Portugal et la Grèce représentent aujourd'hui les nouveaux pays

d'immigration de ces populations. Notre législation a dû assimiler les législations des autres pays. Nous disposons aujourd'hui d'une législation très avancée.

Cependant, les indicateurs d'intégration dans la société italienne ne sont pas les bons. Il est difficile de se faire une idée de la situation. Par exemple, le chômage des étrangers n'existe pas en Italie car ne bénéficiant pas de protection sociale ou d'allocations chômage, les immigrés doivent absolument travailler. L'indicateur du chômage n'est donc pas le bon. Or la loi n'a pas été modifiée sur ce sujet, elle a conservé cette notion de contrat de séjour: ce contrat lie le droit au séjour au travail dans une entreprise, ce qui est en contradiction totale avec la dynamique actuelle du marché du travail dans notre pays.

Pascale Fossat : Quel est l'objectif de ce contrat?

Enrico Pugliese : Il s'agit d'introduire un modèle comme celui de l'Allemagne dans les années cinquante, qui n'a d'ailleurs pas fonctionné! Les immigrés arrivent, travaillent, puis repartent chez eux. Le marché du travail devient alors très flexible, sans relation prolongée. Or nous faisons face aujourd'hui à une arrivée massive de sans-papiers (environ 500 000 par an), mais ils vont perdre leur droit de séjour parce qu'ils n'ont pas de contrat de travail. Il en fut de même aux États-Unis après la guerre : les travailleurs agricoles issus du Mexique venaient travailler dans certaines entreprises frontalières, et ainsi a débuté l'immigration clandestine. En somme, le contrat de séjour correspond à une négation de l'intégration.

Pascale Fossat : Avez-vous relevé des transformations dans la manière de penser, en Europe, la citoyenneté et la laïcité?

Christophe Bertossi : Dans les années soixante, nous étions, en Grande-Bretagne, dans une définition très ouverte des minorités, mais parallèlement, à partir de 1962, les frontières ont été fermées. En fait, les politiques d'intégration généreuses ont toujours été la contrepartie de la fermeture radicale des frontières.

Nous sommes maintenant dans une situation où il n'est plus possible de penser ces questions comme en 1984, ce qui ne signifie pas que nous nous soyons abstraits des contraintes des contextes politiques. Nous n'allons pas importer le modèle italien ou français. Ainsi, au moment de la loi sur la laïcité en France, le ministre de l'Intérieur britannique a jugé utile d'inscrire sur son site Internet: « Nous comprenons le débat qui se déroule actuellement en France. Cependant, nous garantissons à nos concitoyens que jamais le gouvernement britannique ne suivra cette évolution. »

Ma première difficulté avec le concept d'intégration est qu'il ne représente pas un concept du point de vue de la recherche en sciences sociales. Nous essayons de le mesurer, mais nous ne savons pas ce qu'il est. Les Britanniques parlent également d'intégration, mais le terme ne signifie pas la même chose qu'en France. En outre, l'intégration est présentée comme un programme que l'on souhaite voir se réaliser,

mais toujours en termes de problème. L'intégration est un problème qui fait problème. Ainsi, l'intégration n'est pas simplement un terme mathématique.

Jeannette Bougrab : Le Haut Conseil à l'intégration n'est pas un institut de recherches en sciences sociales. Nous sommes rattachés au Premier ministre. Nous sommes là pour proposer des solutions concrètes aux difficultés d'une partie de la population. C'est la raison pour laquelle nous avons dû élaborer une définition de l'intégration. Cependant, bien évidemment, nous ne remplaçons pas les chercheurs en sciences sociales. S'ils disposent d'une définition intéressante, nous sommes preneurs.

Enfin, la Grande-Bretagne n'est pas un pays laïc : or on ne peut concevoir la loi sur la laïcité de la même manière dans un pays laïc et dans un pays qui ne l'est pas.

Jean-Guy Branger : En affirmant que nous avons manqué, en France, la première vague d'intégration, je n'intente pas un procès aux politiques en place à l'époque. Dans les années soixante-dix, nous avons eu besoin de main-d'œuvre immigrée, mais nous n'avons pas su mettre en place les moyens nécessaires à l'intégration de ces travailleurs.

Pour être bien intégré dans un pays, il faut connaître sa langue. Notre premier devoir consiste donc à apprendre la langue française à ceux qui arrivent. Comment donner à quelqu'un un niveau de connaissance suffisant et par conséquent, un débouché sur l'emploi sans la maîtrise de la langue du pays ?

Par ailleurs, nous ne sommes pas bons dans tous les domaines, mais nous n'avons pas à rougir de ce que nous avons fait, quels qu'aient été les gouvernements. Depuis deux ans, le problème se pose avec beaucoup d'acuité et il a fallu devenir plus audacieux, sans commettre trop d'erreurs. Ainsi s'est mis en place le Haut Conseil à l'intégration. La France naturalise chaque année 150 000 personnes étrangères, dont beaucoup issues du Maghreb et d'Afrique centrale. Suite à cette naturalisation, ces personnes possèdent les mêmes droits, et les mêmes devoirs que l'ensemble des citoyens français.

Pascale Fossat : L'égalité des droits représente justement un des points forts de la politique européenne.

Jean-Guy Branger : Tout à fait. En fait, nous concrétisons l'intégration par ces naturalisations. Nous accueillons 200 000 personnes par an. Il faut garder ces chiffres en tête.

Pascale Fossat : Ces personnes ont-elles le droit de vote ?

Jean-Guy Branger : Lorsque ces personnes reçoivent la nationalité française, elles votent comme vous et moi. Pour les élections locales, nous y venons, mais il est vrai

que l'évolution ne se fait pas facilement. Les autres pays européens accueillent moins d'immigrés que nous et n'accordent pas la nationalité.

Enrico Pugliese: Environ 10% des immigrés sont naturalisés en Italie.

Jean-Guy Branger: En France, la laïcité représente une valeur particulièrement forte, ce n'est pas le cas en Grande-Bretagne. Nous avons en France 10% de population musulmane, soit 6 millions de personnes, contre 3% en Grande-Bretagne. L'échelle des difficultés n'est pas la même, c'est pourquoi il est difficile d'établir des comparaisons en termes de réussites ou d'échecs. Nos complémentarités dans nos différences font ressortir les difficultés qui se posent à chaque pays.

Pascale Fossat: Cinq ans après le traité d'Amsterdam, comment se déclinent les politiques de l'immigration en Europe?

Jean-Guy Branger: À côté du Parlement européen, qui regroupe les 25 pays, siège le Conseil de l'Europe. Il ne produit pas de loi, mais discute des problèmes d'actualité. Sa particularité est de garantir le respect des Droits de l'homme. Un pays ne peut entrer au Conseil de l'Europe sans avoir répondu à un certain nombre de questions d'histoire sur les Droits de l'homme. L'intégration représente un des problèmes majeurs que nous rencontrons déjà et qui va se poser dans les prochaines années avec encore plus d'acuité. Les recommandations du Conseil de l'Europe sont présentées au Conseil des ministres qui émet ensuite un avis. Le Conseil de l'Europe est à même de revenir plusieurs fois sur un même sujet, de façon à obtenir gain de cause, je l'espère.

Pascale Fossat: Quelles recommandations du traité d'Amsterdam ont d'ores et déjà été appliquées?

Jean-Guy Branger: Le traité d'Amsterdam repose sur trois piliers: liberté, démocratie et respect des Droits de l'homme. Il propose de mettre en place un espace de liberté, de sécurité et de justice à l'intérieur de l'Union européenne. Il fait de l'immigration une compétence communautaire, afin de fixer des normes minimales communes pour l'entrée des étrangers, leur séjour et l'exercice du droit d'asile.

Le Conseil européen a établi la composition et la méthode de travail du groupe de travail chargé de préparer la Charte des droits fondamentaux, proclamée à la fin de l'année 2002. Le pari du traité d'Amsterdam est de permettre à chaque Européen de jouir de la liberté de circuler et de s'établir dans toute l'Union, dans des conditions de sécurité et de justice accessibles à tous.

En mai 2004, un premier bilan a été tiré, dont la Commission européenne a fait état en juin dernier: des avancées dans le domaine du droit d'asile ont été relevées. Toutefois, beaucoup reste à faire, et l'accord du 18 juin 2004 sur le nouveau traité

de l'Union devrait encore augmenter les possibilités. Dans l'attente, les possibilités offertes par les traités d'Amsterdam et de Nice devraient être complètement exploitées. Nous pouvons noter dans ce cadre l'entrée en vigueur du nouveau système de comparaison d'empreintes digitales des demandeurs d'asile.

S'agissant de l'immigration légale, une directive traite du regroupement familial, une autre du statut des ressortissants de pays tiers, et une autre de l'admission des étudiants étrangers. Certes, ces directives ne sont pas tout à fait à la hauteur des ambitions formulées en 1999. Certains aspects restent décevants, notamment à propos du lien entre immigration légale et immigration illégale.

Il faut pourtant admettre que l'immigration est un facteur-clé de la politique de l'Union. Dans ce contexte, il faut veiller au bon retour des immigrants dans leur pays d'origine afin d'éviter le travail clandestin. La directive plaide pour une meilleure collaboration entre les États et l'élaboration d'une législation. Des progrès ont tout de même été accomplis en matière de sécurité des documents de voyage grâce au système des visas.

Pascale Fossat : Cette politique est surtout efficace en matière de contrôle et de sécurité, mais pas en matière d'intégration.

Jean-Guy Branger : Il est vrai que nous avançons lentement, mais rappelons qu'il n'existait rien auparavant. En outre, le premier bilan date seulement de mai 2004.

Pascale Fossat : Quels sont les points d'achoppement entre les pays sur les questions d'intégration?

Jean-Guy Branger : En fait, les parlements nationaux ne sont pas toujours à l'unisson avec les décisions de leurs gouvernements.

Pascale Fossat : La question de l'égalité des droits pose-t-elle par exemple problème?

Jean-Guy Branger : Dans nombre de pays, les immigrés restent quelques années, puis repartent. Il n'y a pas de naturalisation. Ce que nous faisons n'est certes pas suffisant, mais au regard de l'intégration des Mexicains aux États-Unis, nous agissons déjà beaucoup.

Pascale Fossat : Une harmonisation des politiques d'intégration au niveau européen vous semble-t-elle légitime?

Jean-Guy Branger : Elle a été décidée.

Jeannette Bougrab : La France a fait beaucoup de progrès en matière de droits car il n'existe pas, en France, de discrimination en termes d'aides sociales, y compris pour

les prestations non distributives. Demeurent simplement des discriminations pour l'accès à certains corps de la fonction publique.

Pascale Fossat : L'Europe demande-t-elle l'accès des populations étrangères à la fonction publique?

Jeannette Bougrab : Seuls les métiers de la magistrature et de la police restent réservés aux nationaux. Certaines municipalités ont tenté de contourner la loi en matière de répartition des aides sociales et le Conseil d'État a considéré ces pratiques comme discriminatoires. Ainsi, sur le plan des droits, il n'existe pratiquement plus en France de discrimination. Bien sûr, nous savons que demeurent des problèmes en matière d'accès à l'emploi. Mais beaucoup d'entreprises viennent de signer des chartes de diversité.

Christophe Bertossi : Sept millions d'emplois non publics du marché de l'emploi français restent encore fermés aux populations issues de l'immigration: ainsi, on ne peut être géomètres-experts en France sans carte d'identité française.

Pourquoi l'Europe n'a-t-elle pas d'impacts concrets et tangibles sur les politiques d'intégration? Parce que, selon le principe de subsidiarité, l'intégration ne relève pas des politiques européennes. L'Europe est uniquement chargée de la politique des frontières.

Jean-Guy Branger : Cette évolution est en cours, mais l'harmonisation est très difficile à réaliser. En effet, chaque État est souverain. Si nous voulons intégrer correctement ces populations, nous devons correctement les accueillir dans les écoles, dans l'emploi et dans la citoyenneté. Nous ne devons pas répéter les erreurs du passé. La Constitution européenne permet un pas supplémentaire vers l'harmonisation des politiques d'immigration. Grâce à elle, le Parlement européen disposera de nouveaux pouvoirs. Ainsi, avec toutes ses imperfections, la Constitution est extrêmement importante et permet une avancée réelle pour le fonctionnement de l'Europe.

Enrico Pugliese : Sur ces sujets, le Conseil de l'Europe a été très actif en proposant des avancées très positives. Hélas ses recommandations ne sont pas bien appliquées. Ensuite, vient encore le problème très complexe des responsabilités nationales *versus* les responsabilités européennes. Il reste beaucoup de chemin à faire dans ce domaine.

Avec le traité d'Amsterdam, la politique d'immigration est devenue un pilier de la politique de l'Union européenne, ce qui est très positif. Mais du fait de l'obsession de l'Europe pour la sécurité, les textes sur la sécurité ont été plus rapidement mis en place que ceux portant sur la politique d'intégration. Ainsi, en Italie, la partie sécuritaire du traité a été appliquée immédiatement, contrairement aux mesures sociales.

Inès Michalowski : Nous avons du mal à savoir si, un jour, une politique d'intégration sera mise en place au niveau européen. Pour décider d'une telle politique, il faudrait créer des indicateurs permettant de mesurer l'intégration et d'établir des comparaisons. S'agit-il d'un problème d'intégration des étrangers dans le milieu professionnel? En Italie par exemple, un tel indicateur n'a pas de sens.

Nous sommes par exemple en train de développer, au niveau européen, un index de l'inclusion sociale. Cet instrument permettra une évaluation annuelle des conditions d'intégration. Il me semble que c'est dans ce sens que nous devons avancer. Toutefois, si les pays réussissent l'intégration de leur population immigrée, le moyen d'y parvenir n'est peut-être pas si essentiel. Peut-être faut-il également laisser aux pays une certaine liberté.

Pascale Fossat : Cette différenciation sectorielle ne risque-t-elle pas d'enlever toute dimension de transversalité, pourtant nécessaire dans toute politique?

Inès Michalowski : Le rôle de l'Europe est pour l'instant un rôle de coordination, en laissant aux États membres la responsabilité de résoudre les problèmes les plus pragmatiques, en dehors de toute idéologie. Les problèmes qui apparaissent ici ou là en Europe sont bien souvent comparables, car très concrets.

Pascale Fossat : En même temps, certains choix ont clairement été effectués par les pays.

Inès Michalowski : S'agissant de la langue par exemple, tout le monde est d'accord pour dire que l'apprentissage de la langue est indispensable. Une fois en accord sur ce genre de constat, les pays peuvent toutefois différer dans le mode d'utilisation de cette connaissance de la langue: pour une naturalisation, pour une carte de résident, pour une carte de séjour de quelques années, etc. Le gouvernement néerlandais a même prévu d'exiger la maîtrise de la langue dans le cadre du regroupement familial.

Jeannette Bougrab : La France a mis en place un observatoire des statistiques qui va bientôt remettre un rapport sur les flux migratoires, mais également sur les phénomènes de discrimination. Le Conseil scientifique de cet observatoire est présidé par Mme Carrère d'Encausse. Là encore, le droit communautaire a été appliqué. L'article 13 du traité d'Amsterdam et ses directives prévoient des mécanismes de lutte contre les discriminations très particuliers: il s'agit tout de même d'un début d'action volontariste.

Par ailleurs, la dimension civique n'est pas une dimension idéologique. Je suis le symbole de la génération issue de la première vague d'immigration: mes parents, arrivés dans les années soixante, ont trouvé immédiatement un travail. Mais ils ne parlent pas français, ne savent ni lire ni écrire. Ils vivent dans l'isolement le plus total, à la campagne. Ils ne voient que leurs enfants. J'estime que la République doit leur

donner plus. Ce n'est pas une question d'idéologie. Je veux que mes parents puissent s'exprimer quand ils font les courses, et remplir leurs formulaires administratifs.

Lors du débat sur le contrat d'accueil et d'intégration, nombre d'associations se sont élevées contre l'apprentissage du français. Lorsque nous avons évoqué la possibilité de rendre obligatoire l'apprentissage linguistique (300 heures par an), nous avons été considérées comme des réactionnaires portant atteinte aux libertés individuelles!

N'oublions pas que beaucoup de femmes immigrées, notamment turques, ne peuvent accéder aux informations. Leur donner la maîtrise de la langue représente pour elles la première des libertés. Ne pensez donc pas que l'apprentissage du français soit acquis.

Jean-Guy Branger: Nous ne pouvons pas donner la nationalité française à 150 000 personnes par an, si notre langue est ignorée; c'est une question de cohésion sociale. Nous avons le devoir de demander l'apprentissage du français aux populations immigrées.

Pascale Fossat: Parlez-vous votre langue d'origine?

Jeannette Bougrab: Non, car j'ai vécu à la campagne. Toutefois, à l'Inalco ou à l'IEP, beaucoup de mes étudiants étudient l'arabe en première langue et se destinent ainsi à des carrières internationales. Ainsi, nous avons beaucoup abordé la question des nouveaux arrivants, mais il faut également s'attacher aux symboles qui ont toute leur importance: l'introduction de l'histoire de la décolonisation dans les programmes est essentielle. Le centre de retour de l'immigration, créé suite à la mission de Jacques Toubon, rendra d'une certaine manière hommage à tous ces Français venus de loin. En effet, la culture française est ouverte et s'enrichit des autres cultures qu'elle se réapproprie.

Pascale Fossat: Les ONG critiquent fortement la politique d'intégration telle qu'elle est mise en place par l'Union européenne.

Jean-Guy Branger: Moi aussi, car elle ne progresse pas assez vite! Pourtant, le Conseil de l'Europe s'intéresse de manière permanente à l'intégration des populations immigrées; je présenterai d'ailleurs en janvier prochain un rapport intitulé «Immigration et intégration». J'en profiterai pour signaler le manque de moyens que nous constatons dans tous les pays du Conseil de l'Europe.

Inès Michalowski: Sans pouvoir apporter de solutions miracles, nous relevons tout de même certaines pistes, comme la discrimination positive mise en place par l'IEP pour les étudiants issus de Zep. De même, en Allemagne, des réflexions sont en cours sur la question de l'accueil de l'enfant étranger dans les écoles. Certes, il ne s'agit

pas d'une innovation, puisqu'en France, les réflexions sur les cartes scolaires sont récurrentes. Les cours de langue pour les parents représentent également une solution. Mais, aucun des pays européens ne peut présenter de solution miracle.

Christophe Bertossi : Grâce au projet européen, nous avons dorénavant pris l'habitude de regarder ce qui se passe chez le voisin, de comparer, sans l'opposer, notre modèle à celui des autres et de reprendre ce que l'on juge être les meilleures pratiques des uns et des autres. Ainsi, les Anglais ne s'imposent pas un modèle figé : suite aux émeutes de 2001, ils ont avancé.

Nous avons d'un côté une sorte de crise d'identité et de l'autre une curiosité qui nous amène à regarder ailleurs et à trouver des priorités communes : la lutte contre les discriminations, l'accès des deuxièmes générations des populations issues de l'immigration à la citoyenneté. Ainsi, la loi allemande a exclu l'exclusivité du droit du sang qui datait de 1913. L'Italie, comme l'Espagne ou la Grèce réalise sa transition en devenant un pays d'immigration et non plus d'émigration. L'Europe est donc un laboratoire commun de réflexions à tous les niveaux.

De la salle : Nous voyons arriver, dans les cours d'alphabétisation, des mères de famille turques présentes sur le territoire depuis plus de trente ans. Elles font aujourd'hui cette démarche d'apprentissage car elles ont compris qu'elles ne retourneront pas en Turquie et que leurs petits-enfants ne parleront que le français. Ainsi, le projet d'intégration s'inscrit dans le temps. Imposer la maîtrise de la langue comme préalable est un renversement.

Jeannette Bougrab : Dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration, l'apprentissage de la langue dure une année. Le programme prévoit 600 heures de cours, mais en général, les formations durent 300 heures. Il s'agit de formations très rudimentaires.

La question du statut personnel est importante : longtemps, nous avons pensé que ces personnes immigrées étaient de passage. Il ne paraissait pas utile de leur apprendre la langue, ni de les intégrer, ni de leur appliquer les lois de la République, notamment en matière d'égalité des femmes. Certes, l'intégration prend du temps, mais nous pouvons au moins accorder rapidement à ces personnes la même protection sociale et civique qu'aux citoyens français. Il est évident que l'on ne peut balayer d'un seul trait sa culture, mais attendre trop a conduit à l'exclusion des gens pendant des années.

Pascale Fossat : Nous avons tous compris que l'Europe de l'intégration avance à petits pas. Je vous remercie.

Catherine Klein : Je vous remercie tous de votre participation. Je remercie également Pascale Fossat d'avoir accepté d'animer cette table ronde.

Première partie

La maîtrise du français

**La valorisation de la langue d'origine et l'intégration :
fondements d'une vie enrichie**

Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ?

Gilbert Dalgalian,

linguiste, ex-expert de l'Unesco en technologies éducatives,
ancien directeur pédagogique de l'Alliance française de Paris

Telle qu'elle est formulée - «le bilinguisme favorise-t-il l'intégration?» - la question me semble mal posée. D'une part, le concept d'intégration peut véhiculer l'idée d'une éradication, avancée ou non, des langues et des cultures d'origine. Je propose d'utiliser le terme d'*insertion*, ou encore l'expression plus complète d'*intégration respectueuse de tous les apports linguistiques et culturels*. D'autre part, le bilinguisme est un fait, une situation de départ conditionnée par l'environnement familial ou social. Ce terme recouvre des niveaux de pratiques très inégaux et n'annonce pas un projet d'éducation systématique de la part de la famille ou de l'école. Pour être précis, j'emploierai le terme d'*éducation bilingue*, qui présuppose la volonté de la famille ou de l'institution scolaire de valoriser les apports linguistiques de l'élève, antérieurs à son arrivée en France.

Existe-t-il un lien entre le niveau des compétences linguistiques et l'échec scolaire? Si oui, les compétences de la personne bilingue sont-elles diminuées ou au contraire accrues, et dans quelles conditions?

Nous dirons que le rapport entre la maîtrise du français et l'échec scolaire n'est ni mécanique, ni uniforme. Les obstacles à l'insertion sont multiples. L'échec scolaire peut être la conséquence de la non-insertion autant que la cause première de celle-ci. Une maîtrise insuffisante du français n'est pas le seul facteur d'une scolarité manquée. À cela s'ajoutent les différentes formes, sociales et raciales, d'exclusion. Il ne faut pas non plus mésestimer l'impact des diverses formes d'agressions, réelles ou symboliques, que subissent et reproduisent les jeunes dans certaines de nos banlieues. Celles-ci s'accompagnent en retour d'un comportement néo-tribal que nous pourrions définir comme une *insertion anti-insertion*. Ces éléments ne concernent pas uniquement les nouveaux arrivants et s'observent dans l'ensemble de la société française. Nous ne pouvons pas faire abstraction du contexte sociopolitique de notre pays. L'école n'a pas toutes les réponses.

Cause ou conséquence, l'échec scolaire est presque toujours l'élément le plus visible de la non-insertion que nous déplorons. Serions-nous condamnés à l'inaction?

J'esquisserai trois pistes de réflexion pour définir les bases d'une pédagogie allant à contre-courant d'un certain défaitisme.

La valorisation culturelle des élèves

Il ne me semble pas pédagogique d'inciter les élèves à renier leur langue d'origine. Ce n'est pas en faisant table rase de la langue maternelle des nouveaux entrants que le système éducatif pourra les insérer. Ces acquis sont multiples: communicatifs, culturels, cognitifs et parfois même textuels.

L'indifférence de l'institution scolaire aux acquis linguistiques antérieurs crée une déstabilisation affective et cognitive profonde pour l'enfant primo-arrivant.

L'interdiction des références à la langue maternelle n'est pas productive, puisque c'est en s'exerçant à comparer les différences formelles entre sa langue d'origine et le français que l'enfant acquiert les structures de la langue d'accueil. Les enseignants doivent s'appuyer sur ces langues maternelles, même s'ils ne peuvent les enseigner. Les allers-retours entre langue d'origine et langue d'accueil sont inévitables dans un premier temps. Ils renforcent la maîtrise des deux langues et s'avèrent beaucoup plus efficaces qu'un effacement de la langue maternelle. Par «aller-retour», je n'entends pas le recours à la traduction systématique, mais la libre reformulation d'une expression, d'un événement, d'une anecdote. Pour illustrer mon propos, je prendrai comme exemple l'un de mes souvenirs d'enfance.

En 1941, deux soldats allemands se présentent à la grille du pavillon de banlieue où j'habitais avec ma grand-mère. Ils recherchaient mon père, Joseph Dalgalian, théoriquement retenu prisonnier en Normandie. J'avais alors sept ans. D'origine arménienne, je parlais déjà couramment le turc et le français, à la différence de ma grand-mère qui ne s'exprimait qu'en langue maternelle. Je dois reformuler les questions des militaires adressées à la seule adulte présente et répondre en français. Ma grand-mère me demande de leur dire que nous n'avons aucune nouvelle de mon père depuis trois mois. Je reformule cette réponse en français avec des ajouts plus ou moins inventés et plus ou moins proches de la réalité. En effet, à cet âge, l'enfant ne traduit pas directement les propos d'une langue à l'autre. Il reformule librement son vécu dans une autre langue, avec ses propres moyens: il ajoute, censure, invente. Fort heureusement, ma grand-mère ne m'avait pas dit que mon père s'était évadé et qu'il se trouvait à Paris: j'aurais pu involontairement trahir les miens.

Chez l'enfant, les allers-retours entre la langue d'origine et la langue d'accueil s'effectuent de façon intuitive. Je préconiserais, parallèlement à l'apprentissage du français, la consolidation simultanée de la langue maternelle: on ne construit rien sur la perte, sinon de la nostalgie ou de la frustration. Les régions françaises tentent depuis une dizaine d'années de se réapproprier les patrimoines linguistiques appauvris par la tradition jacobine.

Les évaluations de l'Éducation nationale réalisées dans les filières bilingues françaises, montrent que les élèves qui suivent ces cursus ont en moyenne de meilleurs résultats que les autres, non seulement dans les matières linguistiques notamment en français, mais aussi en mathématiques.

Ce constat remet en cause deux postulats idéologiques ancrés dans le discours pédagogique actuel:

- *la perte des autres langues serait nécessaire à la maîtrise du français*; cette position trop répandue en France, remonte au temps de la colonisation et ne repose sur aucune base scientifique;
- *l'unité nationale nécessiterait que les citoyens parlent une seule et même langue*; ce préjugé est contredit dans les faits puisqu'un grand nombre de Français pratiquent toujours une langue régionale sans que cela remette en cause leur appartenance à la nation.

Quelques suggestions

Les voies d'une prise en compte des acquis de l'élève sont diverses et ne vont pas toujours dans le sens du courant dominant. Quand l'éducation bilingue se voit reconnaître une utilité, c'est souvent au bénéfice de l'anglais, et rarement au profit des autres langues parlées en France. L'éducation bilingue exige trois conditions.

Une présence significative de la langue dans l'environnement

C'est un impératif pour toute langue vivante. L'acquisition d'une langue indifféremment de l'âge de l'apprenant n'est jamais un processus exclusivement intellectuel. Cet apprentissage sollicite la totalité de la personne: son affectivité, sa psychomotricité à différents niveaux (perception, phonation, automatismes morpho-syntaxiques...) et son intellect. Une langue *se vit* dans la globalité de l'individu.

La qualité d'un apprentissage dépend de son intensité et de sa régularité, ce qui nécessite un environnement favorable. Les motivations ne sont pas purement linguistiques. Pour cela, il faut des modèles ou des incitations, du milieu familial, social, de l'environnement scolaire.

Pour le français, les modèles sont partout. À l'inverse, la maîtrise de la langue d'origine suppose un niveau de pratique maintenu par la famille et des parents qui valorisent également la langue première et la langue d'accueil. Mais les langues sont hiérarchisées dans la représentation idéologique dominante: dans notre société, le statut de l'arabe ou du portugais n'a pas la même signification que l'anglais ou l'allemand. Il y a des schémas préconçus...

Un accès de la filière ouvert à tous les publics d'élèves

Dans les années quatre-vingt, l'Éducation nationale a mis en place des cours spéciaux pour enseigner leur langue d'origine à des élèves issus d'un même environnement linguistique. Les Elco (enseignement des langues et cultures d'origine) étaient conçus afin de faire une place aux langues maternelles non françaises au sein de l'école. Mais ils renforçaient le cloisonnement des élèves.

La directrice d'une école des Yvelines déplorait le peu d'enthousiasme des petits Portugais pour apprendre leur langue dans le cadre des cours Elco. Le proviseur du lycée international de Saint-Germain-en-Laye proposa d'intégrer une partie de ces enfants au sein de la section internationale portugaise au niveau du primaire. À la fin de l'année scolaire, les résultats de ces élèves, naguère démotivés, les classaient parmi les meilleurs éléments de la section.

Ce renversement a plusieurs explications: les enfants d'origine portugaise n'étaient plus à l'écart des autres, comme dans les Elco, mais avec des enfants français, brésiliens, etc. En outre, la section portugaise était une filière de prestige égale à celle des onze autres proposées par l'établissement. Ainsi, avec un cadre scolaire valorisant, la motivation de ces élèves s'en trouvait modifiée.

Une utilisation transdisciplinaire de la langue

Dans les sections européennes, l'Éducation nationale a commencé à mettre en place dans le secondaire un enseignement transdisciplinaire de la langue anglaise ou allemande. Les résultats sont très encourageants. Si les retombées sont bénéfiques pour les élèves qui apprennent l'anglais ou l'allemand, il conviendrait de rendre possible ces cursus à la langue d'origine des nouveaux entrants.

L'enseignement de l'histoire ou d'une autre discipline en langue étrangère n'apporte pas seulement des connaissances, mais renforce la maîtrise de la langue vivante. Je réfuterai l'appellation

officielle de « discipline non linguistique » (DNL); si l'Éducation nationale a décidé d'enseigner l'histoire ou la géographie en allemand, ce n'est pas parce que l'histoire n'est 'pas linguistique', mais au contraire pour renforcer la langue par une utilisation intellectuelle de celle-ci.. Cette conception (des DNL) établit une séparation réductrice entre langue et contenu. La dénomination d'« utilisation transdisciplinaire de la langue » (UTL) est préférable.

L'apprentissage de la seconde langue, commencé avant l'école, se consolide dans le cadre scolaire: l'éducation bilingue renforce la maîtrise des deux langues et permet de disposer de pré-requis solides pour l'acquisition d'autres langues étrangères.

On dira certes qu'un adulte motivé apprend une langue plus rapidement qu'un enfant. Cet argument ne se conteste pas. Toutefois, ce qui compte n'est pas la

vitesse d'acquisition, mais la profondeur de ce qui se construit à un âge précoce. Il existe « un âge du langage » qui se termine vers sept ans.

L'âge du langage

Lorsque vous observez un petit enfant dans son processus d'apprentissage de la langue, vous pouvez noter les progrès accomplis quotidiennement. Chaque jour, il acquiert de nouveaux mots, de nouvelles expressions, de nouvelles comptines... Cependant, de la même façon qu'un train peut en cacher un autre, ce qui est visible n'est pas le plus significatif. La construction fondamentale du langage transcende la seule acquisition de la langue française. Elle permet la mise en place de la fonction symbolique dans une acquisition de la communication orale, c'est-à-dire par la manipulation des signes de la langue afin de comprendre, de construire et de produire du sens à destination de son environnement social. Cette acquisition peut s'effectuer dans une langue, comme dans plusieurs. Or le langage comme faculté constitutive d'un individu ne se construit qu'une fois dans une vie.

Je vous invite à voir ou revoir *L'Enfant sauvage*, de François Truffaut⁴, inspiré d'un fait authentique. Le film rapporte la chronique tenue par le docteur Jean Itard⁵. À la fin du XIX^e siècle, un enfant est découvert dans un état de sauvagerie complète par des paysans aveyronnais. L'information remonte jusqu'à Paris. À l'époque, les débats passionnés entre voltairiens et rousseauistes pour déterminer ce qui relève de l'inné et de l'acquis occupent les esprits. L'Académie des Sciences se saisit de l'affaire pour en faire un cas d'école et confie au docteur Itard le soin d'étudier et d'éduquer ce bien étrange sujet.

Le docteur Itard et sa gouvernante arrivent à quelques résultats au terme d'un travail patient et minutieux. Au bout de quelques mois, l'enfant, baptisé Victor, apprend la station debout, se familiarise avec les codes vestimentaires, l'hygiène, les mœurs de table. Il acquiert quelques dizaines de mots de la vie quotidienne, arrive à en prononcer certains malgré son articulation déficiente. Il a appris la première articulation du langage, c'est-à-dire l'aptitude à combiner les sons de la langue pour construire des mots. Cela ne suffit pas pour comprendre ou bâtir un discours argumenté.

En effet, la deuxième articulation du langage est la plus importante. Elle consiste à combiner des mots selon des énoncés de plus en plus longs et complexes. C'est la morphosyntaxe: elle s'est construite non à l'école, mais dans la prime enfance.

4. - TRUFFAUT F., *L'Enfant sauvage*, 1969.

5. - Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron, Paris, Bibliothèque 10-18, octobre 2002.
Sur Jean Itard : http://www.montessorienfrance.com/html/itard_seguin.htm

Nous avons intériorisé tout-petits cette grammaire intuitive jusqu'à la rendre automatique et elle s'exerce dans chacun de nos énoncés et elle se déploie sans que nous en prenions conscience. Ce caractère automatique explique la créativité du langage.

Sans cette deuxième articulation, nous n'accédons ni à la complexité ni à l'abstraction nécessaires à l'éducation et à l'acquisition des savoirs. Si cette compétence n'est pas maîtrisée de façon précoce, elle ne pourra plus jamais être construite.

Victor est mort aux alentours de sa vingt-cinquième année, ce qui est en général, l'espérance de vie des retardés mentaux. Même sans preuve scientifique tangible, je ne peux m'empêcher de penser qu'une aussi profonde déficience du langage n'est pas sans conséquence sur le développement humain et l'espérance de vie.

Le langage est une clé du développement et doit être mise en place avant sept ans. Cet âge correspond, en effet, à la fin de la stabilisation synaptique. Selon Jean-Pierre Changeux, dans *L'Homme neuronal*, le cerveau humain construit des liaisons synaptiques et constitue les centres nerveux spécialisés du langage entre zéro et sept ans. Ce à la faveur d'une ou plusieurs langues. Pour ce faire, il mobilise une gigantesque quantité de neurones.

À ce stade, l'enfant n'effectue pas de détour par la langue maternelle puisque celle-ci est en cours de construction. Après sept ans, tout ce que l'individu va être amené à apprendre empruntera les « câblages » antérieurs. Le cerveau cessera de mobiliser de nouveaux neurones et préférera recourir au stock de neurones et de liaisons synaptiques déjà actifs.

C'est pour cela que je distingue très nettement apprentissage et acquisition. L'apprentissage s'effectue après l'âge de sept ans selon un processus conscient, volontaire et spontané. L'acquisition relève d'un processus non spontané et involontaire, de façon non consciente et non structurée.

Le bilingue précoce n'échappe pas à cette règle. Ainsi, quand il apprendra une troisième langue après sept ans, cette assimilation passera par les réseaux synaptiques mis en place. Toutefois, ces « câblages » sont chez lui plus efficaces, plus nombreux et plus diversifiés que chez ses camarades monolingues, ce qui facilite le transfert des acquis et un apprentissage bien plus rapide et efficace.

La fabrique du langage

Il existe dans le cerveau humain deux centres qui participent à la compréhension et à la production linguistiques. L'aire de Wernicke, tout d'abord, s'apparente à un laboratoire de sens. C'est le lieu que vous mobilisez pour comprendre mes paroles et pour les mettre en relation avec vos acquis précédents. Indépendamment de notre culture, de nos origines, du nombre de langues que nous parlons, nous n'avons et nous n'aurons qu'un seul centre de Wernicke durant toute notre vie, qui sera toujours situé au même endroit dans le cerveau.

L'aire de Broca, ensuite, est le lieu de la gestion formelle du langage : phonèmes, forme des mots, morphosyntaxe automatique... Contrairement à l'aire de Wernicke, celui-ci n'est pas unique. Une personne qui apprendra une seconde langue se constituera un deuxième Broca. Les deux Broca seront contigus et en liaison mais ne se superposeront pas, sauf dans le cas des bilingues précoces, qui possèdent un Broca commun à leurs deux langues. En effet, le bilingue précoce utilise les mêmes centres neuronaux et réseaux synaptiques pour les deux langues. Le Broca d'un bilingue précoce est plus volumineux et plus complexe que celui d'un bilingue tardif, ce qui lui offre une base de transferts élargie pour l'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue.

En général, les enfants de neuf à dix ans disposent d'un niveau de maîtrise de la communication orale suffisant pour comprendre et participer aux conversations quotidiennes. Cependant, beaucoup révèlent de grandes insuffisances dès qu'il s'agit d'aborder un texte écrit. C'est ce que j'ai formalisé sous le concept de «semi-linguisme».

Dans ce cas la maîtrise apparente de l'oral est une pure façade linguistique qui fait illusion. Derrière cette façade de trop nombreuses lacunes lexicales et morphosyntaxiques privent l'enfant d'une vraie efficacité, y compris dans la conversation quand celle-ci devient plus élaborée. Il ne dispose pas des structures de langage indispensables à la narration, à l'argumentation, à la description... Ainsi, dès que la communication se complexifie, l'enfant devient inefficace et maladroit. Ces défauts sont amplifiés par le passage à l'écrit, qui agit comme un révélateur d'une carence déjà ancienne, mais moins évidente à déceler à l'oral.

Les difficultés des jeunes issus de l'immigration ou des nouveaux arrivants pour acquérir la langue du pays d'accueil ne trouvent pas leur source dans le bilinguisme. Elles sont souvent liées à l'absence d'une compétence textuelle antérieure à l'écrit. Cette expression peut sembler paradoxale, pourtant il existe bel et bien une étape vers la maîtrise de la langue écrite, qui se situe avant le déchiffrage et l'apprentissage de la lecture : l'acquisition de la compétence textuelle.

Je définirais la compétence textuelle comme la capacité de l'enfant à extraire du sens à partir d'un texte. Contrairement aux apparences, cette étape s'effectue bien avant l'alphabétisation/déchiffrage, notamment par l'écoute attentive de contes racontés ou lus à l'enfant, des chansons et des récits. À cet âge-là, l'initiation au texte s'effectue par le canal sonore. C'est de *écrit oralisé* qu'entend l'enfant, quand ses parents prennent le temps de lui raconter des histoires, condition *sine qua non* pour son accès ultérieur au texte écrit.

Du langage oral au langage écrit : l'exemple des contes

Les contes et les histoires lues ou racontées sont déjà du texte. Ils ne relèvent plus du dialogue familial auquel était habitué l'enfant. Dans la conversation quotidienne,

tous les éléments sur lesquels s'appuie le discours (personnes, objets, circonstances...) sont visibles, identifiables et faciles à se représenter. Au contraire, dans le récit, aucune place n'est laissée à l'implicite, tout doit être explicite, tout est dans les mots : seul le texte crée du sens et apporte lui-même la totalité du contexte..

Les textes racontés à l'enfant constituent sa première expérience 100% linguistique. En effet, pour bâtir une représentation et créer du sens à partir d'un texte oralisé, l'enfant s'appuie uniquement sur les mots du conteur. L'interprétation des signes linguistiques perçus par la seule écoute représente l'instant du passage à l'écrit avant la lettre (sans jeu de mots). Pour corser l'exercice, les contes sont remplis de mots qui ne correspondent à aucune réalité vécue: des fées, des citrouilles qui deviennent des carrosses, des baguettes magiques, des fées, des ogres, des chats bottés...

Dans un conte, la mise en phrase des énoncés ne ressemble plus aux échanges brefs et alternés des dialogues avec les parents ou l'entourage. L'enfant est amené à mémoriser un stock d'équivalents (synonymes, paronymes, pronoms personnels...) pour pouvoir suivre ces récits. Par exemple, le petit chaperon rouge qui est une fillette devient «il» dans la suite de l'histoire, ce qui ne manquera pas de laisser l'enfant perplexe: il apprend ainsi l'accord en genre et non en sexe.

Une nouvelle économie du discours se met alors en place par l'écoute du texte oralisé et représente un entraînement sans précédent pour la mémoire à court terme, autrement plus sollicitée que lors d'une conversation courante. Ce qui sera capital pour l'apprentissage de la lecture.

Ne vous étonnez pas si vos enfants vous réclament la même histoire quinze ou vingt soirs de suite. En effet, une seule écoute est loin d'être suffisante pour leur permettre d'accéder à une compréhension pleine et entière du récit et pour appréhender l'ensemble des procédés spécifiques au texte écrit: les relations, les références, les renvois, les synonymies... Ce n'est pas l'intrigue qui est le plus difficile à saisir pour le jeune auditeur, mais la mise en mots de cette histoire, avec les techniques propres à la langue écrite. Seul l'enfant est juge du temps dont il a besoin pour s'approprier un texte oralisé.

Dès lors, il n'est pas étonnant que les enfants n'ayant pas eu accès à cette initiation précoce au texte oralisé soient peu captivés lors de l'étape de la lecture. Seuls ceux qui sont familiarisés avec le texte oralisé montreront de l'enthousiasme pour la phase du déchiffrage, car ils savent que la lecture leur ouvre l'accès direct aux histoires et aux contes sans la médiation d'une tierce personne. Pour les autres, il conviendra d'effectuer un rattrapage narratif au niveau de la maternelle et du primaire. Si cette déficience n'est pas corrigée, ces enfants éprouveront des difficultés pour accéder au texte écrit, ce qui conditionnera le reste de leur scolarité.

Le *semi-linguisme* trouve sa source dans la non-constitution d'une pré-compétence textuelle avant l'école et avant le passage à l'écrit. Cette situation prédispose indéniablement à l'échec scolaire. Ce qui est indispensable avant la maternelle pour les élèves français l'est aussi pour les nouveaux arrivants, même si la maîtrise d'une langue d'origine permet d'acquérir par transfert la compétence textuelle dans la

langue du pays d'accueil puisque la part d'interrogations et de découverte n'est ni aussi nouvelle, ni aussi importante.

La pré-compétence textuelle est un facteur décisif et, à ce jour, largement sous-estimé dans la réussite d'une scolarité. L'absence de cette capacité est à l'origine des différences de niveaux les plus criantes entre les enfants d'une même classe d'âge.

En effet, l'inégalité devant l'accès au texte dès le primaire est le facteur cognitif qui détermine les résultats scolaires. Ces écarts ne sont pas liés à l'environnement social. Dans toutes les familles où l'enfant est considéré comme un interlocuteur, un partenaire et un auditeur, la compétence pré-textuelle peut se développer.

Le cognitif n'est jamais dissociable de l'affectif. Si les parents ne prennent pas le temps de raconter des histoires à leur enfant et de le traiter comme interlocuteur privilégié, c'est peut-être qu'ils n'ont guère le temps de l'aimer.

Évelyne Martini : Je vous remercie d'avoir rappelé si brillamment les spécificités de l'éducation au bilinguisme, les imbrications entre la construction du langage et de la langue, ainsi que le rôle majeur joué par la compétence pré-textuelle dans l'acquisition du savoir. Vous avez ainsi revalorisé la fonction initiatique du conte.

Valérie Nadau : À partir de quel moment le bilingue précoce peut-il dissocier les structures et les mots propres à chaque langue ?

Gilbert Dalgalian : Généralement, cette dissociation s'opère chez l'enfant entre trois ans et quatre ans. Le bilingue précoce arrive très rapidement à faire le distinguo entre les mots et des normes propres à chaque langue. Pour prendre un exemple personnel, je me rappelle qu'à quatre ans, j'étais déjà capable de franciser la prononciation de mon nom arménien afin que celui-ci soit compréhensible pour l'oreille d'un francophone. J'avais déjà conscience non seulement des différences entre le turc et le français, mais également de leurs spécificités en termes de phonétique et de prononciation.

De la salle : Pouvez-vous nous éclairer sur les interférences pouvant faire obstacle à un bilinguisme bien installé ?

Gilbert Dalgalian : Les interférences sont toujours le résultat du détour par la langue maternelle. Elles sont inévitables chez un apprenant tardif. Cependant, il y a des moyens de réduire ces interférences. Il faut miser sur l'aptitude de l'enfant à s'autocorriger en lui donnant le bon modèle. Les exercices structuraux peuvent également être d'un certain secours pour mettre en place chez l'apprenant des automatismes différents de ceux de la langue maternelle. En revanche, les interférences n'existent pas chez un bilingue précoce puisque les structures de la langue maternelle sont en cours de construction.

De la salle : Généralement, les enfants primo-arrivants n'ont pas accès chez eux aux ouvrages de contes ou de récits nécessaires au développement de la compétence pré-textuelle. Quelle peut être l'incidence de cette situation sur leur réussite scolaire?

Gilbert Dalgalian : Il n'est pas nécessaire d'avoir des livres pour développer la compétence pré-textuelle. Il existe une littérature orale très riche dans les cultures africaine ou maghrébine par exemple, qui peut être transmise à l'enfant par la voix. Les contes et les histoires sont présents dans toutes les cultures. Certes, il n'est pas toujours possible de compter sur la famille, mais cela vaut pour les enfants de toute origine. L'Éducation nationale doit entreprendre un gros effort de rattrapage narratif en français pour les élèves en difficulté au niveau de la maternelle, voire au primaire.

De la salle : L'intervention de M. Dalgalian est à la fois très optimiste et très pessimiste. Quelle doit être l'attitude des professeurs vis-à-vis d'enfants qui n'ont pas acquis la compétence pré-textuelle à treize ou quatorze ans?

Gilbert Dalgalian : Je ne vois pas d'autre solution pour le professeur que de les amener à écouter des textes oralisés en commençant peut-être par des histoires qui leur parlent directement. En effet, un peu de souplesse en la matière peut s'avérer plus efficace que d'essayer de les sensibiliser directement aux grands classiques de la littérature française.

De la salle : Faut-il valoriser la compétence orale de nos élèves même si celle-ci relève de ce que vous définissez sous le terme de « semi-linguisme »?

Gilbert Dalgalian : Oui, cette base orale est tout de même le fondement de toutes les acquisitions: Les semi-lingues ont un langage qui correspond aux besoins les plus courants de la conversation quotidienne. Mais ce bagage correspond à un lexique extrêmement limité. Si vous voulez enrichir leur vocabulaire, il vous faudra apporter des éléments lexicaux nouveaux. Or cet enrichissement passe nécessairement par le texte écrit ou « oralisé ».

De la salle : Quelle distinction opérez-vous entre la compétence pré-textuelle et la compétence de compréhension orale? Pour ma part, j'entends par « compréhension orale » une familiarisation de l'apprenant avec différents types d'oraux permettant le développement de stratégies de compréhension orale constituant un socle sur lequel viendront s'appuyer d'autres compétences futures, notamment la compréhension de l'écrit.

Gilbert Dalgalian : Dans votre définition, vous avez élargi le champ de la compétence de la communication orale, alors qu'au contraire, je l'ai restreint au face à face quotidien avec la famille. Je ne suis pas en opposition avec votre démarche. Je suis d'accord avec vous pour enrichir la compétence de communication orale par des apports lexicaux et morphosyntaxiques dont la source provient du texte écrit ou

oralisé. Pour des raisons de démonstration, je voulais opposer la façade communicative qui crée l'illusion de la maîtrise du langage à une véritable compétence de communication telle que vous l'avez définie, mais qui reste bénéficiaire d'un travail sur l'écrit donc sur le texte. Sur le fond, nous disons la même chose même si nos façons d'aborder la question diffèrent.

Table ronde

Langue et migration

Mohand Améziane Abdellak,

psychologue clinicien

Félicia Heidenreich,

psychiatre (équipe de psychopathologie clinique de l'enfant et de la famille, hôpital Avicenne)

Table ronde animée par Josiane Gabry et Catherine-Juliet Delpy, formatrices au centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (Casnav) de l'académie de Créteil

Catherine-Juliet Delpy : Pouvez-vous nous résumer en quelques mots ce qui relève de votre travail quotidien ?

Félicia Heidenreich : Au sein de notre service de pédopsychiatrie, nous avons mis en place des outils thérapeutiques pour accueillir enfants et parents issus de familles migrantes pour les aider à surmonter les troubles psychiques liés à un vécu souvent difficile.

C'est un lieu de consultation en deuxième intention. Les enfants que nous recevons sont en général déjà suivis. Leurs troubles sont intrinsèquement liés à l'histoire familiale et aux représentations qu'ils peuvent avoir de leur culture d'origine, ce qui nécessite une réflexion particulière avec une équipe pluriculturelle.

Catherine-Juliet Delpy : Les professeurs n'ont pas toujours conscience de la difficulté des enfants en pleine construction de leur identité à s'intégrer dans une culture différente de celle de leur sphère familiale

En France, nous avons mis longtemps à admettre que l'immigration est une souffrance qui laisse des marques indélébiles. Nous commençons à comprendre que ce processus est douloureux et conflictuel pour la société d'accueil.

Comment pouvons-nous devenir des acteurs de l'intégration ? Quelles résistances culturelles conditionnent notre regard vers les nouveaux migrants ? En quoi

la migration modifie-t-elle le processus de construction de l'identité chez des enfants ?

Félicia Heidenreich : Une identité ne se construit jamais de façon isolée, mais à partir d'une histoire familiale transgénérationnelle. Pour les enfants venant d'un autre pays, ce passé est lié à la migration et à des décisions individuelles prises par leurs parents, plus ou moins partagées et soutenues par la famille d'origine.

Souvent, cette histoire est si douloureuse qu'il est difficile de la transmettre aux enfants : on comprend qu'ils éprouvent des difficultés pour s'approprier leur passé. L'une des premières étapes consiste à redonner du sens à ce vécu familial. Il ne faut pas séparer l'enfant de son histoire et des événements qu'il a vécus avant son arrivée en France.

L'an dernier, nous avons mené une étude sur une population d'enfants de réfugiés. Quel que soit le degré de souffrance qu'ils ont éprouvé dans leur pays d'origine ou sur le trajet, les enfants gardent toujours en mémoire des images positives de cette période, sur lesquelles ils vont s'appuyer pour se construire. J'ai en tête l'exemple d'une petite fille afghane qui aimait à se remémorer le jardin de sa grand-mère et sa joie à y cueillir des pommes. Ces bribes d'enfance préservées dans une histoire souvent chaotique les accompagnent toujours dans le pays d'accueil. Il est important dans notre travail avec eux d'établir un lien entre la culture et les images du pays d'origine et les événements vécus sur le territoire français.

Mohand Améziane Abdellak : Nous travaillons sur la notion de groupe. En effet, l'histoire d'une famille ne s'arrête pas aux seuls éléments objectifs ; elle s'appuie sur un vécu subjectif ressenti différemment par chaque membre.

Il est très important d'entendre et de comprendre les contradictions qui surviennent dans la narration du récit familial. Pour cela, la confrontation des points de vue et la multiplicité des références dans le cadre d'un travail en groupe constituent la meilleure façon d'obtenir des résultats probants. À l'inverse, la confrontation face à face entre le thérapeute et l'enfant peut provoquer des blocages. De la même façon que l'outre n'est pas dissociable du liquide qu'elle contient, l'individu n'est pas séparable de l'environnement humain dans lequel il évolue.

Catherine-Juliet Delpy : Comment travaillez-vous avec les enseignants ?

Mohand Améziane Abdellak : Nous avons créé une association dans la ville de Garges-lès-Gonesse. Notre objectif était d'effectuer un travail de proximité avec les enfants primo-arrivants en collaboration avec les enseignants, mais aussi avec l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire.

À l'intérieur d'une structure éducative, l'enfant est souvent limité à sa seule dimension d'élève. Le travail en groupe avec l'équipe pédagogique et des adultes évoluant dans un même établissement permet de décroiser les points de vue. Par

exemple, le personnel d'entretien peut avoir accès à une autre qualité de relation avec l'enfant qu'un professeur. Il convient de prendre en compte toutes ces interactions.

Dans un premier temps, nous avons réuni l'ensemble du personnel de cette école sans la présence des enfants et des parents pour travailler ensemble dans un cadre cohérent dénué d'interférences extérieures. Il était important que chacun s'investisse dans son rôle sans prendre la place de l'autre. Un établissement scolaire, c'est aussi un ensemble de personnes qui l'anime et lui donne vie.

Félicia Heidenreich : Au sein de notre service de pédopsychiatrie, un centre du langage référent a été mis en place. Ce dispositif devrait être élargi à l'ensemble des départements français; à ma connaissance, il existe déjà plusieurs établissements similaires. Au sein de cette structure, nous accueillons des enfants faisant face à toutes sortes de troubles du langage. Parmi eux, beaucoup sont arrivés en France récemment ou depuis quelques années. Nous avons constaté qu'il existe de grands écarts dans la vitesse d'acquisition de la langue d'accueil d'un élève à l'autre et certaines situations peuvent effectivement laisser les enseignants perplexes.

Nous avons accueilli un petit garçon mutique alors qu'il disposait par ailleurs d'une grande aisance dans la maîtrise écrite du français. Ces blocages apparaissent avec les adultes en dehors du cercle familial immédiat. Ce symptôme, difficile à appréhender, peut susciter des émotions très variées dans la famille, dans l'environnement social ou de la part de l'institution scolaire. Nous avons découvert que ce petit garçon avait dû faire face au suicide du frère aîné de son père et à des tensions entre son père et les autres membres de sa famille. Son attitude de prostration était évidemment liée à ce vécu traumatique.

Souvent, la clé du problème se trouve dans l'environnement familial, mais cela nécessite un long travail pour déterminer les causes exactes de l'apparition de troubles linguistiques. Le thérapeute doit se donner du temps pour appréhender la totalité d'une situation en menant un travail individuel avec l'enfant et des entretiens avec la famille.

Il faut aussi tisser du lien avec la culture des parents. Un membre de notre équipe utilise les contes du pays d'origine comme support au suivi thérapeutique pour permettre à l'enfant de réinvestir son histoire et sa culture. Les membres de la famille restés au pays nous envoient des récits oraux sur cassette, qui seront ensuite traduits et utilisés dans le cadre des séances.

Gilbert Dalgalian a souligné l'importance de mettre les enfants en contact avec du texte oralisé qu'ils puissent s'approprier. À notre niveau, nous essayons également de valoriser les acquis culturels ou linguistiques de l'enfant. Nous pensons que la diversité des apports culturels est source d'une grande richesse.

Josiane Gabry : Vous accordez une place importante à la famille. Comment parvenez-vous à donner à l'enfant qui n'a ni le même vécu que ses parents ni les acquis des enfants de la société d'accueil une place de sujet indépendant?

Catherine-Juliet Delpy : Ces enfants ne viennent pas seuls. Ils apportent avec eux un riche bagage culturel et deviennent des passerelles entre des héritages distincts. Cependant, il ne faut pas pour autant leur faire jouer un rôle qui n'est pas le leur.

En effet, les enfants qui acquièrent une meilleure maîtrise de la langue du pays d'accueil que leurs parents, les dépassent dans un aspect très important de la vie sociale: la relation au monde extérieur. S'ils sont les uniques médiateurs entre la société d'accueil et la sphère familiale, ils deviennent alors parents de leurs parents puisque toutes les formalités administratives de la vie courante sont à leur charge.

Certes, les enfants qui disposent d'une avance linguistique en français par rapport à leurs parents sont naturellement amenés à les aider dans la vie de tous les jours. Cependant, le thérapeute doit faire comprendre à l'enfant que cette situation n'est pas normale. N'oublions pas que la place de l'enfant n'est pas identique dans toutes les cultures. Dans certaines sociétés, l'enfant n'a pas le droit d'adresser directement la parole à ses parents, de poser des questions... De fait, le rôle qu'il occupe au sein de la cellule familiale quand il est le seul à maîtriser le français bouleverse les schémas établis.

Quand certains enfants primo-arrivants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du français, le thérapeute doit se demander s'ils se sentent autorisés à investir cette nouvelle langue par leur environnement familial.

Mohand Améziane Abdellak : Dans la continuité de l'intervention de Catherine-Juliet Delpy, je dirais qu'il faut donner à l'enfant les moyens d'acquérir la langue du pays d'accueil sans que ce processus d'apprentissage l'isole de son cadre familial et culturel.

Je me souviens d'un jeune élève primo-arrivant dont le comportement turbulent dérangeait considérablement le bon déroulement du cours. L'enseignant menaçait à plusieurs reprises de convoquer ses parents. Pas de résultats. En dernier recours, le professeur convoque son père. Là encore, cette mise au point n'a pas eu de conséquences sur le comportement de l'enfant. Cette situation a abouti à une confrontation entre la famille représentée par le père et l'institution de l'Éducation nationale, incarnée par le professeur. Ce conflit a été salutaire: il a conduit à une médiation révélant à l'enseignant les barrières culturelles et familiales qui faisaient obstacle à sa réprimande.

En effet, le professeur s'est rendu compte que le père biologique de l'enfant n'avait pas d'influence sur lui. La fonction du père telle que nous la concevons était dévolue à l'oncle maternel du petit garçon. Si le père biologique avait directement posé les interdits à l'enfant, ses reproches auraient eu des incidences lourdes sur sa relation avec le frère de son épouse qui se serait alors senti dépossédé de son autorité sur l'enfant. La réduction de la notion de parentalité au couple n'est pas un schéma applicable universellement.

Face à de telles situations, c'est à nous de changer nos propres représentations pour les adapter aux réalités vécues par les familles des enfants migrants. Dans le cas contraire, nous risquons de nous adresser aux mauvais interlocuteurs et de déstabiliser la famille.

La question qui se pose est la suivante: comment pouvons-nous aider les enfants à grandir ensemble sans modifier leur place dans la structure familiale? Cette interrogation peut également s'élargir à l'apprentissage de la langue française. Comment l'enseignant peut-il favoriser l'acquisition de la langue d'accueil pour l'enfant primo-arrivant tout en préservant ses acquis linguistiques déjà existants?

Félicia Heidenreich : Mohand Améziane Abdellak vient de rappeler que la représentation de la famille différerait selon les cultures. Il en va de même pour les représentations du savoir. En France, l'acquisition de connaissances suit un schéma clair, balisé par l'Éducation nationale, mais ce n'est pas le cas partout.

Ainsi, dans d'autres cultures, les éléments à acquérir et la façon de les apprendre ne sont pas hiérarchisés de la même façon. Dans les sociétés occidentales, la curiosité et la vivacité des élèves sont encouragées par la famille et les professeurs. À l'inverse, dans certaines sociétés, l'acquisition du savoir passe davantage par l'observation que par l'explication. Ces clivages peuvent créer des difficultés pour les enfants migrants. Les représentations de la notion de savoir ne sont pas universelles, mais relèvent d'un système de valeurs propre à une société.

Nous pouvons regretter que l'enseignement français n'accorde pas assez d'importance à la maîtrise des langues d'origine. Une hiérarchie de prestige se crée entre différents types de bilinguisme. Ainsi, un écolier anglophone sera-t-il valorisé. À l'inverse, un enfant qui parle une langue moins répandue ne sera pas encouragé à consolider ses acquis dans le cadre scolaire.

Catherine-Juliet Delpy : Ce sujet nous amène à la difficile acceptation de l'altérité dans nos sociétés. Nous savons bien qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les langues et les cultures. Mais dans la réalité sociale, les cultures se perçoivent à travers des rapports de force dominants-dominés. Cette situation doit évoluer.

Mohand Améziane Abdellak : Les distinctions entre langues, patois et dialectes sont peu éclairantes, puisque ni les linguistes ni les psycholinguistes qui travaillent sur ces notions n'ont réussi à formaliser de définitions précises de ces concepts. Je regrette que la maîtrise de la langue d'accueil ne soit abordée que sous l'angle de la scolarité. Un élève, c'est un enfant avec une histoire personnelle. La transmission intergénérationnelle s'effectue à l'insu de la famille et de l'Éducation nationale.

De la salle : L'entrée d'un enfant primo-arrivant en France est-elle systématiquement ressentie comme une souffrance?

Félicia Heidenreich : Cette entrée dans notre pays peut également représenter un havre de paix pour un enfant de réfugiés qui fuient des conflits dramatiques ou des famines. Les souffrances induites par la migration ne sont pas nécessairement liées au pays d'accueil, mais peuvent trouver leurs origines dans les difficultés éprouvées sur le trajet, le déracinement ou la séparation avec la famille. Cependant, il faut reconnaître que les conditions d'accueil des primo-arrivants en France ne sont pas idéales.

De la salle : Comment justifier la nécessité d'entretenir des références avec la culture d'origine chez les familles migrantes? Ne risque-t-on pas de les rattacher de force à une culture qu'ils essaient parfois de fuir?

Félicia Heidenreich : L'individu existe aussi au travers de ses origines culturelles. Certaines personnes ont effectivement vécu des traumatismes profonds dans leurs pays, comme des mariages forcés par exemple. Nous n'obligeons pas les familles à se réconcilier avec leur culture d'origine mais, indéniablement, ces dernières jouent un rôle structurant dans la construction de l'identité. La tentation de la *tabula rasa* à l'arrivée en France est présente chez de nombreux migrants, qui arrivent avec l'espoir de prendre un nouveau départ. Cependant, nous constatons qu'après plusieurs années, les éléments de leur histoire personnelle et de leur culture d'origine resurgissent. Il est difficile de renier cet héritage, c'est pourquoi nous invitons les familles à en parler.

De la salle : L'exemple donné par Mohand Améziane Abdellak à propos de cet enfant dont le père biologique n'occupait pas la fonction sociale du père au sein de la cellule familiale m'amène à poser la question suivante: comment les enseignants peuvent-ils avoir connaissance de ces problèmes culturels? Est-il important de les prendre en compte dans la relation avec les parents?

Mohand Améziane Abdellak : Je n'ai utilisé cet exemple que pour montrer le caractère parcellaire de nos représentations. Évidemment, l'enseignant ne peut connaître les cultures de tous les nouveaux migrants, mais nous devons nous interroger sur la pertinence de nos dispositifs d'accueil.

L'histoire de l'enfant est inscrite dans l'histoire de la famille, mais aussi dans l'histoire de l'école. Il convient de tisser cette toile en prenant un minimum de risque, soit à la place de l'élève au sein de l'école, soit à la place de l'enfant au sein de sa famille. Nous possédons tous des croyances, des pensées, des théories. Il nous est très difficile de les remettre en question puisqu'elles sont constitutives de notre personnalité. Il revient à chacun de faire l'effort d'accepter un vécu qui n'est pas conforme à nos représentations.

Félicia Heidenreich : Pour aller vers l'autre, issu d'une culture différente de la nôtre, il faut opérer un «décentrage», prendre de la distance par rapport à ses

valeurs et à sa propre façon de voir le monde. Cette ouverture relève d'un état d'esprit et permet à l'enseignant d'aller vers la famille de l'enfant migrant. À l'inverse, il ne faut pas avoir peur de commettre des impairs avec des personnes venues d'autres horizons culturels parce que nous sommes également le produit d'une histoire particulière. Il nous faut trouver le juste équilibre pour arriver à une nécessaire compréhension de l'autre sans pour autant se perdre soi-même.

De la salle : J'ai constaté au cours de mon expérience que si l'apprentissage de la langue à l'oral ne pose pas de difficultés aux enfants migrants, l'écrit est souvent bien plus problématique. Comment l'enseignant peut-il faciliter ce passage et aider l'élève à surmonter ces déficiences ?

Félicia Heidenreich : Il y a plusieurs éléments à prendre en considération. Le passage de la langue orale vers la langue écrite est, par nature, compliqué. C'est une étape importante et difficile, compte tenu des spécificités de la langue française. Dans certaines cultures, la langue ne s'écrit pas forcément. La maîtrise de l'écriture peut également accentuer les différences de savoirs entre l'enfant et sa famille et créer des tensions.

Mohand Améziane Abdellak : En effet, la langue utilisée quotidiennement est la langue orale. Le passage à l'écrit permet de fixer la parole, ce qui peut susciter des craintes. Elle situe également l'enfant dans un rapport privilégié avec *le monde du dehors*, différent de l'environnement familial et social. L'acquisition de cette compétence par les enfants complique encore les relations avec les parents.

De la salle : L'enseignant ne peut évidemment connaître toutes les cultures d'origine de ses élèves. Pour autant, nos méthodes pédagogiques sont toujours à repenser. Cela dit, ces problèmes ne sont peut-être pas propres aux élèves issus de familles récemment arrivées. Les enseignants sont souvent confrontés à ces mêmes difficultés avec les enfants issus de famille monoparentale. Étendez-vous le champ de vos travaux aux enfants qui ne sont pas primo-arrivants ?

Félicia Heidenreich : Je travaille dans un service de pédopsychiatrie: je suis donc confrontée à une multitude de situations. Cependant, nous avons mis en place un dispositif d'accueil et d'écoute particulier pour les familles migrantes puisque nous considérons que les problèmes que parents et enfants rencontrent sont spécifiques.

De la salle : Comment peut-on sensibiliser efficacement les enseignants aux relations entre les langues et les modes de pensée ? En effet, j'ai pu observer au cours de mon expérience que les représentations du temps ou de l'espace diffèrent considérablement d'une langue à une autre.

Félicia Heidenreich : Vous pouvez faire appel, dans votre cours, à un intervenant bilingue, qui ne sera pas forcément un interprète. Il pourra montrer à l'ensemble de la classe les mécanismes à l'œuvre dans le passage d'une langue vers une autre. Certains mots ou expressions peuvent sembler intraduisibles au premier abord, mais il est souvent possible de trouver des équivalents approchants.

Ainsi en bambara, le mot «jaune» n'existe pas. Il sera désigné par l'expression «couleur du maïs», ce qui est parfaitement signifiant pour tout le monde. Toujours dans cette langue, il existe peu de mots pour qualifier les émotions. Pour parler de la tristesse ou de la dépression, les Bambara auront recours à d'autres moyens en utilisant des expressions très imagées comme «l'intérieur est noir», «le cœur est desséché». Le travail avec une personne qui maîtrise deux langues peut s'avérer très enrichissant pour les élèves et le professeur.

Évelyne Martini : Vous avez insisté sur la notion de décentrage qui nous invite à faire tomber nos préjugés et nos craintes lors de la rencontre avec l'autre. Reste à définir la place respective à attribuer aux deux cultures dans lesquelles se construit l'enfant.

Table ronde

La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde

Michèle Verdelhan,

professeure des universités, université Paul-Valéry, Montpellier-III

Gérard Vigner,

chargé de cours à l'université Paris-III, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de lettres, académie de Versailles

Table ronde animée par Francis Tourigny,

directeur adjoint du CRDP de l'académie de Créteil

Francis Tourigny : La maîtrise de la langue française est un enjeu prioritaire pour l'Éducation nationale. Dans le cadre de cette conférence-débat, nous serons amenés à nous interroger sur la notion de « français langue de scolarisation » et sur les réalités qu'elle recouvre en termes de niveau de maîtrise, méthodes pédagogiques et principes didactiques.

Michèle Verdelhan est professeure de sciences du langage à l'université Montpellier-III, elle travaille également à l'IUFM de Montpellier. Elle a écrit un certain nombre d'ouvrages relatifs à la maîtrise de la langue d'accueil chez les nouveaux arrivants. Le dernier s'intitule *Le Français langue de scolarisation : une didactique réaliste* (Presses universitaires de France, 2002). Elle s'est également associée à la rédaction de nombreux manuels scolaires de français langue étrangère (FLE) et de français langue seconde (FLS).

Gérard Vigner est IA-IPR de lettres dans l'académie de Versailles et chargé de cours à l'université Paris-III. Il est l'auteur de nombreuses publications et d'articles universitaires sur le sujet qui nous intéresse aujourd'hui.

Michèle Verdelhan interviendra pour clarifier les différences entre les concepts de « français langue étrangère », « français langue seconde » et « français langue de scola-

risation». Gérard Vigner traitera plus spécifiquement de l'enseignement du français aux nouveaux arrivants, dans le cadre des méthodes pédagogiques de français langue seconde.

Michèle Verdelhan : Les difficultés liées à l'enseignement spécifique du français aux enfants nouvellement arrivés en France sont une question complexe et parfois douloureuse; nous n'en épuiserons pas tous les aspects aujourd'hui. Il n'existe pas de solutions préétablies pour surmonter les problèmes posés aux enseignants et responsables administratifs. Nous avançons de façon empirique pour adapter nos démarches aux réalités du terrain.

De nombreuses appellations circulent : français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS), français langue de scolarisation... Certains parlent même de français langue scolaire et de scolarisation (FLES). Chacune de ces appellations recouvre des pédagogies et méthodes spécifiques.

Mon propos n'est pas d'entrer dans une guerre des sigles ou des dénominations. Ma problématique sera la suivante : que peuvent apporter à l'enseignant les concepts de français langue étrangère, français langue seconde et français langue de scolarisation, en termes didactiques, pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil aux enfants primo-arrivants ?

Dans un premier temps, il convient de définir précisément les contours de chaque notion et de souligner les apports pédagogiques et didactiques qu'elles véhiculent.

Français langue étrangère (FLE)

Cette notion s'emploie quand le français n'a pas de statut particulier dans le pays considéré. Par exemple, l'anglais est langue étrangère en France; de la même façon, le français est considéré comme une langue étrangère au Royaume-Uni.

Apports de la didactique du FLE utiles à la situation des Enaf

Le FLE apporte une vision différente de l'apprentissage et de l'enseignement. Le français ne s'enseigne pas de la même façon à des étrangers qu'aux natifs de langue maternelle : les enjeux, les exigences, les méthodes, les contraintes et les contenus ne sont pas les mêmes. En FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français.

Depuis une cinquantaine d'années, la discipline du FLE a placé la communication au cœur de ses préoccupations, perçue à la fois comme un objectif, mais aussi comme un moyen et une méthode d'apprentissage. Des activités spécifiques ont ainsi été développées comme les mises en situation globales ou encore les jeux de rôle. Ces

exercices traduisent la volonté d'inscrire l'enseignement du français dans une perspective communicative.

Dans les premiers temps de l'apprentissage, la communication en FLE est principalement axée sur le développement de la compétence orale. Elle s'accompagne d'un certain équilibre vis-à-vis de l'écrit, mais tient compte des besoins spécifiques des apprenants.

Le rapport à l'erreur est différent en FLE. Celle-ci est interprétée, non pas comme une faute, mais comme l'indice de l'étape de construction de la langue dans laquelle se situe l'apprenant.

Le FLE prend en compte les liens intimes qui existent entre l'apprentissage d'une langue et la culture d'origine de l'apprenant. Dans cette conception, la culture ne doit pas être seulement entendue au sens classique du terme (culture littéraire, historique, artistique...), mais élargie à la dimension pratique de la culture, c'est-à-dire les pratiques culturelles communes présentes dans les aspects les plus quotidiens de la vie sociale.

Limites de ces apports

Les problématiques abordées par le FLE concernent en partie les enfants nouvellement arrivés en France. Cependant, pour ces élèves, la langue française n'occupe pas du tout la même place que pour les apprenants en français langue étrangère. À la différence du FLE, la maîtrise du français conditionne la réussite scolaire des enfants primo-arrivants. Tous les apprentissages s'effectuent dans cette langue. Cette situation n'a rien de comparable à un élève anglais qui apprend le français dans son collège.

Le FLE se préoccupe très rarement de l'apprentissage de la lecture à des débutants. Or les enfants migrants effectuent bien souvent les premières étapes de l'alphabétisation en France. L'enfant nouvellement arrivé dispose de très peu de temps pour rattraper le niveau en français de ses camarades de classe. S'il ne maîtrise pas la langue d'accueil après seize ans, il prend le risque d'être rejeté par l'institution scolaire. Les conditions d'acquisition de la langue française entre un apprenant en FLE et un élève nouvellement arrivé qui suit sa scolarité en France sont donc radicalement différentes. À cela, s'ajoutent également des exigences sociales accrues puisque l'enfant doit aussi s'appropriier les normes et les codes de la vie en société. Le concept de français langue seconde (FLS) complète les réflexions du FLE en tenant compte de ces spécificités.

Français langue seconde (FLS)

La notion de français langue seconde s'applique quand la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et qui s'accompagne d'une pratique plus ou

moins importante par tout ou partie de la population. Par exemple, au Mali, le français est langue seconde puisque c'est à la fois la langue officielle du pays, mais également la langue administrative, politique et économique, et il est parlé par une partie de la population.

Apports de la réflexion du FLS utiles à la situation des Enaf

La notion de français langue seconde s'applique non seulement dans les pays francophones, mais aussi sur des portions du territoire français, notamment les Dom-Tom. Ainsi, en Guyane, seul un quart de la population a le français pour langue maternelle. En métropole même, la situation de français langue seconde peut s'appliquer aux populations étrangères nouvellement arrivées et souhaitant y demeurer. Nous devons tenir compte de cette réalité.

Devoir apprendre une langue dans un pays où l'enfant sera amené à vivre n'a pas du tout la même importance que d'apprendre une langue étrangère pour, plus tard, faire éventuellement du tourisme, ou pour bénéficier d'une ouverture culturelle. Les méthodes, les programmes, les contraintes et les contenus seront adaptés à cette exigence.

La position du FLS est difficile à percevoir puisque, comme pour le FLE, le français n'est pas langue maternelle pour une partie de la population. Cependant, il s'applique sur un territoire où les interactions sociales s'effectuent généralement en langue française. Un élève nouvellement arrivé sera en concurrence avec des élèves qui maîtrisent le français depuis leur plus jeune âge.

De nombreuses études d'ordre sociolinguistique et psycholinguistique ont démontré qu'il était plus difficile de maîtriser le français en langue seconde qu'en langue étrangère. Le poids social et les enjeux sont beaucoup plus grands puisque l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un préalable à l'insertion sociale.

De plus, l'acquisition du français langue seconde est liée à une histoire migratoire souvent douloureuse et à une arrivée sur le territoire dans des conditions sociales difficiles. Cette situation peut entraîner un rejet de la langue du pays d'accueil si l'apprentissage du français est perçu comme une contrainte imposée au détriment de la préservation de la langue maternelle. Il existe beaucoup plus de risques de conflits linguistiques ou de diglossie en français langue seconde qu'en français langue étrangère. C'est l'une des principales difficultés à surmonter pour l'enseignant.

Cette réflexion sur le français langue seconde, qu'elle soit effectuée sous l'angle sociopolitique ou psycholinguistique, amène à percevoir la situation des apprenants étrangers en France d'une façon spécifique en prenant en considération le poids social, l'importance des enjeux et les aspects identitaires.

En revanche, les experts qui se situent dans cette notion s'intéressent peu à la dimension scolaire de ces apprentissages. Cette approche doit être complétée avec le concept de français langue de scolarisation.

Français langue de scolarisation

Le français langue de scolarisation doit s'entendre non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue. Celle-ci est transversale aux différentes situations. Le français n'est pas abordé seulement sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique, mais aussi comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines recouvrant des concepts, des notions et des méthodes.

Les apports de cette notion

La langue de scolarisation possède différentes fonctions qui ont des conséquences sur le comportement de l'élève. Les exigences de l'institution vis-à-vis d'un élève étranger qui va poursuivre l'intégralité de sa scolarité en France ne sont pas les mêmes que pour un apprenant de FLE. Par exemple, un adolescent scolarisé dans un collège colombien apprenant le français comme FLE dans le cadre de son cursus n'a pas à apprendre le fonctionnement de la communication scolaire dans cette langue. À l'inverse, l'apprenant étranger qui vient en France doit apprendre comment l'école fonctionne, quelles sont les attentes de l'institution vis-à-vis de son travail. Cette adaptation est encore plus difficile si l'élève n'a pas été scolarisé précédemment dans son pays d'origine.

Par ailleurs, un cours de FLE est indépendant des autres apprentissages. En revanche dans le cadre du français langue seconde et langue de scolarisation, tous les enseignements seront effectués dans la langue du pays d'accueil. Malheureusement, les différentes disciplines se préoccupent peu des élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. Les efforts à faire dans ce domaine ne doivent pas être uniquement réalisés par l'élève, mais aussi par l'institution scolaire.

Il existe des structures d'accueil temporaires pour les enfants nouvellement arrivés sur le territoire français. Toutefois, ces élèves sont très vite amenés à évoluer dans les mêmes établissements que les natifs. Les enfants primo-arrivants devront alors suivre les mêmes programmes et seront confrontés aux mêmes systèmes d'évaluation que leurs camarades.

La situation des élèves relevant de la situation de français langue de scolarisation est donc double: ils sont à la fois en train d'acquérir la langue et mis en concurrence avec des élèves du pays d'accueil.

En conséquence de cette dualité, la méthodologie d'enseignement pour l'apprentissage de la langue des enfants migrants devrait prendre en considération ces aspects et emprunter à la pédagogie du FLE, mais également aux méthodes mises en place pour l'apprentissage du français aux natifs.

Les élèves primo-arrivants se situent dans un entre-deux, ne relevant ni tout à fait du FLE, ni de l'enseignement du français en tant que langue maternelle. Une approche mixte avec des priorités clairement établies peut répondre aux problèmes spécifiques auxquels ils sont confrontés dans l'acquisition de la langue.

Les priorités à renforcer dans le cadre de l'enseignement du français des enfants migrants

Une consolidation de la communication orale

Cette compétence est importante à développer pour deux raisons : l'enfant doit comprendre au plus tôt ce que l'institution scolaire attend de lui ; l'échange constitue un facteur puissant pour motiver un élève dans son apprentissage.

Ces éléments s'apparentent à la réflexion menée par la discipline du FLE. Cependant, à la différence du français langue étrangère, il faut axer davantage l'enseignement sur la compréhension que sur la production et insister davantage sur la communication scolaire. En effet, l'enfant doit d'abord comprendre le discours du professeur et répondre à ses injonctions. De plus, le comportement scolaire attendu en France est parfois différent de celui d'autres pays : les règles sont donc à apprendre.

Un travail synthétique sur la langue

Dans le cadre de l'apprentissage en FLE, les priorités sont plus centrées sur la communication que sur la fonction linguistique. Cette méthode ne peut pas se transposer telle quelle aux enfants migrants. En effet, ces derniers doivent s'initier au plus tôt au fonctionnement de la phrase : le vocabulaire, la prononciation et la syntaxe. Ces éléments sont indispensables à l'apprentissage de la lecture et au passage à la maîtrise de la langue écrite. Mais cet apprentissage linguistique doit avoir du sens pour l'élève qui a besoin d'en saisir l'utilité dans la communication.

Une conséquence interlinguistique

Il est important que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil ne s'effectue pas au détriment de la langue maternelle, pour éviter les conflits linguistiques que j'évoquais précédemment. Les enseignants doivent faire comprendre aux élèves que l'acquisition du français est un facteur d'enrichissement personnel et non pas une mutilation.

Il faut favoriser une attitude réflexive sur le rapport entre les différentes langues. Certes, les professeurs ne connaissent pas les langues d'origine des élèves nouvellement arrivés sur le territoire. Cependant, cela ne doit pas empêcher de valoriser les acquis linguistiques de l'enfant dans sa langue maternelle dans le cadre d'un échange ponctuel avec l'enseignant et la classe. Des outils pédagogiques ont été mis en place qui seront étudiés dans le cadre de cette université d'automne (N. Auger). Favoriser la comparaison des langues est un moyen de diminuer les tensions et d'amener l'enfant à ne pas vivre l'apprentissage de la langue d'accueil comme une contrainte imposée.

Les pistes que j'expose ne sont pas des solutions miracle qui résoudront tous les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants. La notion de français langue de scolarisation se superpose à celles de français langue seconde et de français langue étrangère. Il faut arriver à définir une pédagogie mixte pour l'enfant primo-arrivant, partant de la situation de l'élève, de ses besoins, des urgences auxquelles il est confronté. C'est dans cette perspective qu'il nous faut travailler.

Visée communicative et axe linguistique: une histoire ancienne

Gérard Vigner: La maîtrise de la langue est une thématique au centre de nombreux débats aujourd'hui, thématique qu'il convient d'articuler en même temps à une réflexion sur la dimension communicative des apprentissages linguistiques. Les élèves doivent apprendre à échanger, à interagir, entre eux et avec le professeur, construire une compétence de communication en rapport avec une compétence linguistique. Mais on ne perdra pas de vue que la priorité ainsi accordée à la dimension communicative constitue un choix pédagogique parmi d'autres et qu'il n'en a pas toujours été ainsi.

Depuis le début du xv^e siècle, époque qui voit apparaître les premières tentatives de mise en place d'une approche formalisée du français langue étrangère, deux courants méthodologiques se sont affrontés en permanence: le premier privilégie les formes de la langue pour parvenir aux usages, le second part des usages pour ensuite en étudier les formes. Le débat comme on le voit n'est pas nouveau.

L'impératif de communication invite les élèves à s'approprier une langue nouvelle qui possède des propriétés particulières distinctes de leur langue d'origine. Toute la difficulté réside dans cette nécessité pour l'élève d'intérioriser les règles de cette nouvelle langue tout en la pratiquant dans le cadre de dialogues, saynètes et autres activités d'expression. Constatons qu'actuellement le souci d'engager les élèves dans la communication l'emporte sur la maîtrise de ce nouvel outil linguistique. Or les élèves ont besoin d'exprimer un sens en attente, sens qui ne peut trouver sa pleine expression et sa pleine efficacité dans l'échange que si le locuteur dispose de la maîtrise de cet outil.

Nous savons pertinemment qu'il ne faut pas réduire la dimension communicative à la seule maîtrise de la compétence linguistique, mais on ne peut s'exprimer sans prendre en considération les spécificités de la langue française, et cela d'autant plus que les élèves des classes d'accueil vont prendre place dans un système de formation, celui des collèves, dans lequel la référence à la grammaire et à une grammaire normative est une constante de la formation. Savoir communiquer, ne l'oublions pas, consiste à pouvoir produire automatiquement des énoncés corrects et un déficit lié à l'automatisation des processus liés à la microstructuration de la langue aura des incidences en lecture, écriture, expression orale. La capacité à automatiser un certain nombre de constructions propres au français est le préalable à toute communication réussie. Il appartient au professeur de sélectionner les formes que les élèves devront apprendre à utiliser le plus rapidement possible et à en répartir le traitement selon les leçons, ce que l'on appelle encore une progression.

Comment peut-on dans ces conditions envisager l'acquisition et le traitement de cette langue nécessaire à la scolarisation? Deux étapes peuvent être envisagées :

- *l'intériorisation des règles de langue* d'abord, apprentissage qui s'effectue de façon pragmatique, empirique, intuitive. Ainsi le jeune enfant, au contact de ses parents, intériorise, à partir des usages langagiers, les règles qui les sous-tendent, sans même avoir conscience de leur nature exacte. Pour un apprenant, cette intériorisation s'effectue à partir de simulations de situations d'échange (dialogues, jeux de rôles, etc.). C'est à travers ce processus que l'élève construit, de façon intuitive, une certaine représentation du français. L'acquisition d'une grammaire intériorisée est la première étape de l'apprentissage dans laquelle le locuteur met en relation ce qu'il croit percevoir en termes de régularité et de structure dans la nouvelle langue, par rapport à ce qu'il connaît dans sa langue d'origine. Dans toutes les méthodes d'apprentissage des langues étrangères (à l'exception cependant des méthodes grammaticales), une place prééminente est laissée au dialogue, à l'échange, pour que l'apprenant puisse progressivement intérioriser un certain nombre de règles de base et se constituer un début d'intuition linguistique en français.

- *le recours aux descriptions grammaticales* constitue le deuxième dispositif. Les descriptions grammaticales sont les descriptions que les hommes se sont données pour rendre compte des régularités de la langue. Toutefois, elles sont par essence parcellaires et limitatives. Ainsi les professeurs de français qui ont enseigné à l'étranger (ou auprès de publics étrangers) sont toujours surpris par la capacité des apprenants à proposer des solutions syntaxiques inédites qu'aucune règle grammaticale explicite ne peut infirmer et qui, pourtant, ne peuvent être considérées comme relevant d'un français correct.

Toutefois, si un locuteur se fie exclusivement à son intuition linguistique pour porter un jugement de recevabilité sur telle ou telle forme entendue ou pour produire un énoncé, la qualité de son expression ou de son appréciation dépendront tout à la fois de l'étendue et de la diversité de son exposition à différents environnements

langagiers et de ses capacités d'intériorisation, inégalement distribuées chez les individus. La nécessité de prendre conscience de l'existence d'une norme commune à l'ensemble des locuteurs s'impose. Les formes en usage doivent être stabilisées, consolidées.

Si l'élève n'est pas en contact constant avec des personnes qui parlent couramment la langue à acquérir, il appartient au professeur de créer chez les élèves les automatismes langagiers nécessaires par le moyen d'outils pédagogiques appropriés, par le moyen d'exercices structuraux le plus souvent. Ces outils qui datent de la fin des années quarante se fondent sur le postulat suivant: il est possible d'automatiser les formes d'une langue étrangère sans passer par la description de ces formes, en faisant de la sorte l'économie de l'explicitation des règles qui en organisent l'usage. Nous situons dans ce que l'on appelle alors l'approche implicite de la grammaire, ce qui constitue donc une autre étape du processus de grammaticalisation, le passage à la grammaire implicite.

Pour les apprenants qui sont des locuteurs natifs, la « grammaire implicite » ne s'enseigne pas puisque, imprégnés des usages de la langue depuis leur plus jeune âge, ils ont pu, par une pratique régulière et intense, automatiser l'usage des formes de cette langue. Pour ce type de public, le passage à une grammaire explicite permettra à l'apprenant de disposer de capacités d'autocorrection plus fermement établies. Les locuteurs auront recours à une règle de grammaire formalisée quand l'intuition de la langue leur fera défaut sur certains points particuliers.

Les élèves nouvellement arrivés ne disposent évidemment pas de ces acquis. Ils vont devoir passer, en l'espace d'une année, d'une approche de la langue fondée sur l'intériorisation des règles par le simple recours à l'usage à la maîtrise des descriptions grammaticales propres à la langue du pays d'accueil. Or ces dernières se révèlent particulièrement difficiles à faire acquérir. En effet, la France est un pays qui voue un culte tout particulier à la grammaire, culte qui est loin d'être partagé dans d'autres cultures éducatives. Les élèves anglais, chinois n'y accordent qu'un faible intérêt. Passer à un enseignement grammatical, c'est aussi changer, dans certains cas, de culture éducative et il est nécessaire d'y préparer les élèves. L'hétérogénéité des classes d'accueil constitue une source de difficultés supplémentaire. Nous y trouvons des élèves d'âges différents, d'origines sociales et culturelles variées, pratiquant des langues distinctes, apprises selon des méthodes d'apprentissage spécifiques. L'enseignant doit conduire ses élèves à la maîtrise du français par un traitement différencié, adapté à la situation de chacun. Il ne s'agit évidemment pas de demander au professeur de connaître l'ensemble des langues d'origine utilisées par les élèves, mais d'accompagner cependant les élèves dans leur découverte et appropriation du système du français en prenant en compte les grandes familles de langue dans lesquelles ils se situent. Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons signaler ici quelques grandes familles: langues isolantes, langues flexionnelles, langues agglutinantes, pour ne citer que les plus connues. Ainsi dans une langue flexionnelle, où

la fonction du mot est signalée par la désinence, la place du mot dans la phrase revêt une importance bien moins grande que dans une langue comme le français où la contrainte de position joue un rôle crucial.

Les leçons de grammaire, fondées sur un principe de transmission d'une description conçue initialement pour des publics de francophones natifs, peuvent dans les phases initiales ne pas revêtir ce caractère de transparence car les outils descriptifs du français n'ont rien d'universel. La question de l'ordre des mots dans la phrase, pour revenir à cet exemple, qui pour un locuteur natif du français n'a pas à faire l'objet de longs développements, peut pour certains élèves allophones mériter un traitement plus attentif.

Pour revenir à la question des relations entre les différents domaines d'enseignement du français, je dirai qu'enseigner le français comme langue seconde consiste à passer d'une méthodologie de type français langue étrangère à une méthodologie de type français langue maternelle. Autant les contours de ce qui relève d'une méthodologie FLE peuvent sembler relativement aisés à cerner, autant une approche du français comme langue maternelle se révèle plus problématique à définir. Je concède mon incapacité à en donner ici une définition claire et rapide. Tentons cependant d'en préciser les caractéristiques majeures. Le français que l'on veut enseigner de la sorte, s'adressant à des locuteurs natifs, ne peut être un français des usages ordinaires, puisque ceux-ci sont déjà maîtrisés, mais un français portant sur la maîtrise de certaines variétés, variété élaborée ou variété cultivée, dans un échange entre locuteurs génériques, essentiellement dans sa forme écrite. C'est-à-dire une forme éloignée des usages ordinaires entre familiers, forme qui implique de la part de l'utilisateur un effort de réflexion, de mise à distance, et cela d'autant plus que le français, langue d'origine savante, s'appuie sur un appareil grammatical et orthographique particulièrement complexe et lourd. Le français est en effet une langue qui s'inscrit dans une très longue tradition grammaticalisante et qui, pour cette raison a induit des pratiques d'apprentissage fondées sur un traitement savant de la langue. De fait, cet apprentissage, qui porte les marques d'une culture pédagogique particulière, requiert une attention poussée des savoirs nouveaux qui s'appuient sur l'expérience langagière initiale de l'élève. Les apprenants en français langue seconde sont souvent déstabilisés par un passage trop rapide d'une grammaire intériorisée à des descriptions grammaticales qui quelque part présupposent une bonne maîtrise du français.

Ce que nous appelons ordinairement « français » est en réalité une abstraction, c'est-à-dire un ensemble de formes et d'usages qui se situent au-delà des pratiques et usages effectifs de la langue dans leur inscription sociale ordinaire, usages et pratiques auxquels sont confrontés les élèves dans leur vie quotidienne. Les élèves doivent se situer entre le « français » enseigné par le professeur et la diversité des usages et progressivement, grâce aux apports de l'enseignant acquérir le sens d'une norme qui leur permettra de devenir des locuteurs reconnus dans cette nouvelle langue.

Pour conclure sur la problématique de la grammaire, nous constatons que durant ces dix dernières années cette dimension des apprentissages n'a plus retenu l'attention comme cela pouvait se faire dans les époques antérieures. Cependant nos élèves, en français langue seconde, ont besoin d'acquérir très rapidement un outil linguistique solide pour répondre convenablement aux attentes des professeurs qui accueillent ces élèves dans leur classe et de l'institution scolaire en général. Nous devons donc nous donner la peine d'établir un projet réfléchi sur les activités qui favoriseront chez les élèves l'intériorisation des règles, des formes de base du français et qui leur permettront de passer à un travail de systématisation sur ces formes en prenant en compte leurs langues d'origine, au moins dans leurs caractéristiques majeures. À ces conditions, la maîtrise de la langue peut devenir un objectif raisonnablement accessible pour nos élèves primo-arrivants.

Francis Tourigny: J'ai noté un certain nombre de points communs entre les interventions de Michèle Verdelhan et Gérard Vigner. Vous refusez d'opposer les pratiques communicationnelles du langage et les compétences linguistiques. Ces deux aspects ne sont évidemment pas antagonistes, dans la mesure où ils passent tous les deux par une activité cognitive et donc langagière.

Vous avez insisté sur la nécessité d'un travail systématique sur la langue en revalorisant le rôle de la grammaire. Vous vous êtes accordés sur la nécessité d'une approche réaliste et diversifiée dans les méthodes. N'oublions pas que l'école de la République s'est également bâtie dans un contexte où de nombreux élèves ne maîtrisaient pas la langue française, soit parce qu'ils étaient issus de cultures régionales cloisonnées, soit parce qu'ils venaient de l'immigration. Nous sommes aujourd'hui dans une situation proche. Quelle est la langue que nous devons enseigner à nos élèves? S'agit-il d'un français neutre et passe-partout? Quels sont les rapports à l'œuvre entre l'apprentissage de l'oral et de l'écrit?

Michèle Verdelhan: La journée ne suffirait pas pour répondre à votre première question. Pour le FLE, nous avons beaucoup de mal à déterminer ce que peut être *le français*. La multiplicité des usages rend la réalité plus complexe. Il existe une mosaïque de français sur tout le territoire marqué par des clivages géographiques, socioculturels, socioprofessionnels ou même générationnels. Nous n'avons ni le même accent, ni le même vocabulaire; il n'y a guère que la syntaxe qui soit commune à l'ensemble de la population. Faut-il réduire cette diversité à un français normé, seul à devoir être enseigné? Dans le cadre du français langue seconde, nous nous trouvons en présence d'une triple contrainte: la langue maternelle n'est pas le français; la langue de communication dans le cadre familial ou social proche est très différente des exigences de l'enseignant; il existe un certain nombre de variétés de français acceptables par l'institution scolaire et d'autres qui seront impitoyablement rejetées.

En FLE, à défaut d'une définition précise de ce que peut être *le français* à enseigner, les pédagogues se retranchent derrière les expressions de «français courant»,

«français moyen» ou «français des médias», c'est-à-dire un français susceptible d'être compris par le plus grand nombre d'interlocuteurs.

En français langue seconde, se pose la question de l'acceptation par l'école du français, tel qu'il est parlé dans le milieu d'appartenance culturel, social ou générationnel pour développer les capacités de communication de l'enfant migrant.

Pour ma part, j'estime que l'école doit transmettre la langue la plus à même de permettre à l'élève de réussir sa scolarité et son insertion. Toutefois, dans la perspective de mon exposé, j'avais précisé qu'il fallait laisser une place à la langue d'origine dans le cadre du cours à condition que celle-ci ne soit ni prépondérante ni généralisée. Des travaux pédagogiques ont été conduits sur ce sujet. Ce sont des pistes à approfondir.

Francis Tourigny : Comment l'enseignant doit-il prendre en compte la variation langagière dans l'enseignement du français ?

Gérard Vigner : La question consistant à définir le français que l'école doit enseigner remonte à la fin des années soixante. Un certain nombre d'expressions sont alors apparues pour définir le français *indépendamment* de ses usages comme une sorte d'abstraction. On a vu fleurir un certain nombre d'expressions telles que «français moyen», «français d'usage» ou encore de «français central»... Si le problème se pose d'un point de vue sociolinguistique, il n'a jamais trouvé de solution d'un point de vue pédagogique, malgré les nombreuses tentatives.

Le français que nous devons transmettre aux enfants migrants n'est pas une langue abstraite. Toutefois, nous devons insister sur la différence entre ce qui se dit et ce qui n'est pas acceptable du point de vue de la règle. Il me semble important d'inculquer aux élèves le sens de la précision derrière les mots et les concepts, et de les accoutumer à une certaine neutralité dans l'expression. Quand un enseignant transmet un savoir, il ne faut laisser aucune place à l'implicite.

De la salle : Estimez-vous que les élèves en français langue seconde doivent, avant d'être intégrés dans le circuit scolaire normal, passer un certain temps dans des classes spécialisées ? Actuellement, cela n'est pas le cas dans l'ensemble des établissements scolaires.

Gérard Vigner : Il existe certainement des situations très variables d'un établissement à un autre, mais les textes officiels sont très précis. Quand il y a suffisamment d'effectifs pour créer une classe regroupant plusieurs enfants migrants, les élèves bénéficient d'une formation commune d'initiation à la langue tout en suivant, parallèlement, les enseignements communs. Ils ne sont ni tenus à l'écart, ni placés dans une situation d'immersion totale, mais situés dans une étape intermédiaire que nous espérons bénéfique pour l'acquisition future de la langue et plus généralement pour l'ensemble de leur parcours scolaire.

De la salle : Il faut que les enseignants soient également conscients de la nécessité d'adapter le contenu de leurs enseignements à ces enfants arrivés récemment sur le territoire. L'institution doit également faire un pas en direction de ces élèves.

Gérard Vigner : Je suis tout à fait d'accord avec vous. Il serait en effet souhaitable que les autres professeurs intègrent les difficultés des nouveaux arrivants en reformulant et en explicitant certains propos trop obscurs pour des élèves qui construisent leur maîtrise de la langue.

Michèle Verdelhan : Je pense également qu'un grand effort doit être porté sur les manuels scolaires, en particulier en sciences et en géographie. Il est regrettable que certains énoncés soient rédigés dans une langue excessivement complexe. De même, il convient de réfléchir sur certains supports d'enseignement. Je pense ici aux schémas, aux tableaux ou aux graphiques très largement utilisés dans nos méthodes pédagogiques, mais qui n'ont aucun équivalent dans d'autres cultures. Certains enfants migrants, confrontés à ce type de documents, sont souvent déstabilisés.

De la salle : Faut-il adapter les systèmes d'évaluation du CP à la sixième qui conditionnent le passage d'un cycle à l'autre en tenant compte des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves primo-arrivants?

Michèle Verdelhan : J'ai eu l'occasion de travailler sur l'adaptation pour les élèves migrants des dispositifs d'évaluation pour les classes de CP et de sixième. Pour véritablement tenir compte des spécificités propres à leur situation, il convient de reformuler les énoncés avec des mots plus simples, de changer les critères de notation en intégrant le fait que l'apprenant est en train de passer d'un système linguistique à un autre et qu'à ce titre, il ne dispose d'aucune intuition de la langue.

Gérard Vigner : Il conviendrait de sensibiliser l'ensemble des professeurs aux difficultés propres aux enfants primo-arrivants. Ce n'est pas encore fait. Nous devons entreprendre cet effort.

Deuxième partie

**La scolarisation des nouveaux arrivants :
quels modèles pour demain ?
Le rôle didactique de la langue d'origine
dans l'apprentissage d'une seconde langue**

Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine ?

Viviane Bouysse,

chef du bureau des écoles, Desco A1,
ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

La situation actuelle

Le cadre réglementaire

Les cours d'Elco, sous une forme légèrement différente de celle que nous connaissons à l'heure actuelle, ont une origine relativement ancienne. La décision de proposer des cours de langue vivante, assurés par des moniteurs étrangers, date ainsi de 1925. Cet enseignement, régi ensuite par une circulaire de juillet 1939, proposait aux élèves des cours sur l'histoire et la géographie de leur pays dispensés dans leur langue d'origine, en dehors du temps scolaire. La deuxième étape, que nous connaissons un peu mieux, prend racine dans le mouvement migratoire des années soixante-dix, sous l'impulsion d'accords signés entre la France et huit pays partenaires. Ces alliances bilatérales étaient formalisées par des textes de haut niveau réglementaire. Ainsi, les accords intergouvernementaux conclus avec l'Algérie, le Maroc et la Tunisie font office de décrets, tandis que les autres accords reposent sur des décisions de commission mixte, comme la relation franco-portugaise. Dans le cas des décrets, le point de vue de la France ne peut être imposé de manière unilatérale. Dès lors, toute initiative d'évolution tarde à être formalisée.

Les années soixante-dix ont fixé un cadre particulier pour l'Elco. Leur premier objectif était d'offrir aux enfants des enseignements leur donnant l'opportunité de se réinsérer facilement dans leur système scolaire d'origine, en cas de retour au pays. Ces cours étaient donc ancrés sur le programme des pays partenaires et dispensés par des enseignants recrutés et rémunérés par ces mêmes pays. De même, les manuels étaient fournis par les pays partenaires. Je rappelle à ce titre que ces enseignements restent guidés par la note de service du 13 avril 1983, que j'aimerais pour ma part voir évoluer.

Lors des années soixante-dix, puis au début de la décennie quatre vingt, ce cadre a progressivement évolué, notamment sous l'impulsion des directives du Conseil des communautés européennes, liant explicitement l'enseignement de la langue d'origine aux programmes des autres pays membres (directive de 1977). Puis, une résolution de 1981 a ouvert ce droit à l'ensemble des « ethnies minoritaires » résidant sur le sol européen. Aujourd'hui, la France doit honorer l'intégralité de ces engagements.

Les effectifs

En dix ans, les effectifs des cours d'Elco ont chuté de 25 %, passant de 100 000 élèves en 1994 à 75 000 en 2003. Ce déclin s'explique essentiellement par des facteurs démographiques, mais aussi par des éléments pédagogiques que je compte éclairer aujourd'hui.

Si l'Elco marocain reste de loin le plus fréquenté, avec 25 000 élèves, dont 3 000 dans le second degré, l'Elco turc reste bien placé avec 12 700 élèves. Viennent ensuite les Elco portugais et algérien.

La différenciation

Auparavant massivement intégré dans le temps scolaire, l'Elco est aujourd'hui dispensé en dehors des heures de classe, essentiellement en raison de la concurrence de l'enseignement des langues vivantes, qui s'instaure dès l'école primaire. De plus, un grand nombre d'établissements ont fait comprendre aux élèves que trois heures d'Elco sont trois heures d'enseignement traditionnel abandonnées. Ces facteurs ont eu une forte incidence sur la fréquentation des cours d'Elco. De même, l'attrait des loisirs le mercredi après-midi ou le samedi s'avère très supérieur à celui de deux heures de cours supplémentaires.

Ce constat s'applique également aux approches pédagogiques. Un grand nombre de nos partenaires soulignent qu'entre 17 heures 30 et 19 heures, les élèves sont nettement moins attentifs. Les partisans d'une approche normative ou transmissive sont amenés à modifier leurs pratiques. Enfin, les organisateurs estiment qu'il devient difficile d'organiser un temps complet d'enseignement, en se contentant des soirées du mercredi ou d'une partie du samedi. Un véritable problème de gestion du personnel se pose en effet au sein des ambassades et des consulats.

Les grandes évolutions

Je voudrais maintenant exposer les principales évolutions qui ont été engagées. Celles-ci prennent aujourd'hui des formes très diverses. Je tiens à vous informer que des statistiques plus détaillées sont mises à votre disposition par la direction de l'Enseignement scolaire.

Une convergence des contenus

Nous notons d'abord une évolution des contenus, des programmes et des démarches de l'Elco. Ces changements ont été particulièrement soutenus par l'Algérie et le Maroc. Dans les deux cas, des missions d'expertise ont permis la production de nouveaux outils d'enseignement. Je vous conseille d'étudier avec intérêt tous ces dispositifs, très éloignés des caricatures souvent reproduites sur l'Elco. Ceux-ci ont en effet permis des évolutions très intéressantes, allant dans le sens d'un rapprochement avec les programmes de l'école française, en vue de proposer de véritables passerelles aux élèves, en fonction de leur âge.

Cette première évolution nous a aidés à établir un rapprochement entre l'enseignement de la langue d'origine et de l'arabe en tant que langue vivante. La Tunisie a profondément remanié son référentiel d'enseignement : dans certains cas, des praticiens de l'évaluation formative sont à l'œuvre, ce qui mérite d'être étudié par les pédagogues. Cette évolution nous semble fondamentale, dans la mesure où elle marque l'acceptation du regard de la France dans les contenus d'enseignement.

Une première transformation

Dans le cas de l'Italie, qui correspond à une immigration plus ancienne, les problèmes ne sont évidemment pas de même nature. Dès 1992, l'Italie a engagé dans quatre départements, où la population italienne est fortement implantée, une transformation de l'Elco italien vers un enseignement de langue vivante pendant les heures de classe. Auparavant peu représenté au collège, l'enseignement de l'italien a connu une forte croissance en venant se greffer à la loi Jospin de 1989 sur l'enseignement des langues vivantes à l'école. Cette évolution a été vécue comme une chance supplémentaire s'offrant à tous les enfants, puisque l'enseignement de l'italien était désormais dispensé durant les heures de classe. Cette mesure a été favorablement acceptée par les parents d'élèves, qui n'avaient pourtant pas l'intention de faire de l'italien la première langue vivante de leurs enfants. Aujourd'hui, l'Elco ne représente plus que 35 % de l'activité des professeurs d'italien, les 65 % restants correspondent à un enseignement de langue vivante étrangère.

Une tentative de mutation

Ce modèle nous a donné l'espoir d'une évolution rapide et généralisée de l'Elco, qui a finalement été mise en route par Jack Lang. Le ministre de l'Éducation nationale avait pris la décision de faire de la langue vivante un enseignement obligatoire dès l'école primaire, qui dépassait le cadre de la simple expérimentation. Sur cette base, le ministre a proposé que les enseignements de langue et culture d'origine s'affaiblissent progressivement pour devenir des enseignements de langue vivante étrangère, impliquant, pour les pays partenaires, certaines contraintes telles que :

- le respect du programme français ;

- l'ouverture de l'enseignement à tous les élèves dont les parents le souhaitent ;
- l'intégration aux horaires scolaires;
- le prolongement de l'enseignement de la langue au collège;
- l'autorité de l'inspection académique.

Le souhait du ministre était de s'appuyer sur les ressources des maîtres enseignants pour valoriser les langues étrangères et encourager la diversification des langues étudiées à l'école.

Un bilan contrasté

Plus de trois ans après la mise en place de ce dispositif, qui date de mai 2001, un premier bilan peut être dressé. L'Italie, jugeant que les propositions du ministre ne faisaient que reprendre ses propres initiatives, a décidé de poursuivre l'application de son programme. Malheureusement, un grand nombre de parents ont souhaité faire machine arrière, en optant finalement pour l'anglais en première langue vivante (LV1). Parallèlement, l'enseignement de l'italien continuait d'être souhaité, mais en enseignement complémentaire. Dès lors, les effectifs des cours d'italien ont chuté. Afin de les préserver, plusieurs solutions ont été envisagées. Sur certains sites, deux langues vivantes sont aujourd'hui proposées dès l'école primaire, en dépit des contraintes que cela implique en termes d'emploi du temps. En outre, l'apprentissage de deux langues, à raison d'une heure hebdomadaire, ne semble avoir qu'un faible impact sur les connaissances des élèves. L'expérience d'autres sites devrait se révéler plus fructueuse, une fois franchi le cap fatidique des trois années d'observations.

Le maillage s'avère donc complexe. Si le Portugal a manifesté son vif intérêt pour participer au programme, voire une réelle volonté d'investissement, les familles d'origine portugaise se considèrent, aujourd'hui, parfaitement intégrées et souhaitent que leurs enfants puissent suivre un enseignement d'anglais, au même titre que les familles françaises: elles veulent que le portugais soit enseigné en dehors du temps scolaire, en complément de l'initiation à la langue dans le cadre familial. L'Elco, dès l'école primaire, permet cette meilleure maîtrise, notamment par l'amélioration du passage de l'oral à l'écrit. Le portugais se retrouve, par la suite, en projet de LV2 ou LV3. Cette stratégie s'avère effectivement payante.

Malgré cela, le développement du portugais continue de s'opérer en parallèle de celui de l'anglais, sur des horaires finalement très limités. Ainsi, nous avons souhaité privilégier, avec nos partenaires, les zones où les professeurs de portugais sont fortement implantés, avant d'investir de nouveaux territoires. Pour répondre à cet objectif, l'Inspection générale de l'Éducation nationale a établi une cartographie des langues.

L'Espagne, très satisfaite du statut de LV2 de sa langue, n'a formulé aucune demande particulière pour faire évoluer cet enseignement. La principale préoccupation du pays est en effet de traiter ses ressortissants à l'étranger d'une manière égale:

il convient donc de ne pas singulariser l'offre proposée aux jeunes Espagnols résidant en France. Dès lors, l'Elco espagnol continue d'être strictement réservé aux enfants issus de l'immigration.

De même, les pays maghrébins n'ont pas souhaité s'engager rapidement dans cette évolution. Toutefois, de premières expérimentations ont été tentées cette année afin d'amorcer un passage de langue et culture à un enseignement de langue vivante étrangère. Avec l'Algérie, des formules expérimentales ont été lancées dans trois départements. Par ailleurs, l'Inspection générale a entamé une observation et une évaluation de l'Elco marocain, en perspective d'un séminaire franco-marocain destiné à envisager d'éventuelles conditions d'évolution.

À l'heure actuelle, l'Elco arabe regroupe environ 40 000 élèves, dont 7 000 dans les collèges et les lycées. Paradoxalement, 7 500 élèves présentent l'arabe au baccalauréat : ceux-ci entretiennent nécessairement leurs compétences dans des structures adaptées. À titre indicatif, les élèves apprenant l'arabe sont plus nombreux dans l'enseignement supérieur que dans le second degré. Nous sommes à l'aube d'une évolution, qui devra aborder des thèmes importants.

L'Elco turc regroupe presque 13 000 élèves dans le premier degré et 4 000 dans le second. Son développement n'étant pas aussi fort que celui de l'arabe, aucune question ne se pose aujourd'hui en matière de ressources mobilisables.

Enfin, l'Elco serbe concerne un peu moins de 200 enfants dans le primaire, ce qui rend son évolution moins impérative.

Une logique de long terme

À l'image d'autres pays, notre système éducatif est aujourd'hui confronté à l'enjeu de la diversification linguistique. La combinaison duale de l'anglais en LV1 et de l'espagnol en LV2 occupe désormais une part prépondérante dans l'enseignement de second degré et il s'avère très difficile de sortir de cette structure dominante. De nombreuses questions se posent, tant au niveau national que départemental.

- Comment bien informer les parents d'élèves sur l'importance du choix d'une langue vivante?

- Comment leur permettre d'apprécier les besoins du pays en termes de locuteurs de langue étrangère? L'année dernière, près de 150 000 emplois n'ont pu être pourvus dans le pays en raison d'une carence de germanophones. Notre système doit s'ouvrir et prendre conscience de ces grands enjeux.

- Comment communiquer avec les chefs d'établissement, qui fournissent une information souvent essentielle aux parents?

- Comment améliorer l'image de certaines langues, parfois assimilées à des facteurs d'immigration ou de culture? À titre d'exemple, le portugais est aujourd'hui la cinquième langue la plus parlée au monde, malgré la taille limitée du Portugal.

Il existe également des problèmes d'information, notamment sur la difficulté de langues comme l'arabe. Ce nouvel état d'esprit doit s'appliquer aux Elco, mais aussi à la diversification linguistique au sens large. Il s'agit de bien appréhender le mécanisme de bascule, entre une approche privilégiant la quête d'identité et les facteurs culturels vers une attitude véritablement universaliste, qui passe par l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, le référent culturel de l'arabe doit englober l'intégralité des pays dans lesquels cette langue est parlée.

D'autres problèmes ne doivent pas être sous-estimés. Ainsi, certains pays ont mis en œuvre une politique de « ressources humaines » particulièrement stricte à l'égard des enseignants d'Elco, notamment en les recrutant pour une période de trois ans. Ainsi, la Tunisie a décidé d'appliquer des critères drastiques dans le recrutement de ses enseignants, tout en comprenant qu'il était indispensable de leur offrir une position favorable au moment de leur retour au pays. À l'inverse, les enseignants d'Elco d'un certain nombre d'autres pays sont installés en France depuis longtemps. La transition Elco-langue vivante étrangère leur est profondément défavorable. Les enseignants de portugais, d'italien et de marocain, établis depuis de longues années en France, craignent cette évolution.

Enfin, de nombreuses craintes et fantasmes entourent encore l'enseignement de l'arabe. Lorsque des atteintes à la laïcité sont constatées, elles doivent immédiatement être signalées par le personnel d'encadrement. Nos enquêtes ont toutefois démontré que ces phénomènes restent rares. En cas de transgressions avérées, nous n'éprouvons aucune difficulté à collaborer avec les ambassades des pays partenaires afin que des mesures soient rapidement adoptées. Sachez que nos partenaires demeurent très attentifs à ces questions.

L'évolution de notre système n'est pas si simple: il ne suffit pas de la souhaiter ou de la décréter. De nombreuses familles, issues de l'immigration, sont aujourd'hui séduites par l'enseignement de l'anglais, tout en restant attachées à leur langue d'origine. Comment mener de front ces deux enseignements, sans que cela s'avère trop coûteux pour les enfants? Une évolution favorable devrait progressivement se mettre en place. Nous devons arrêter de considérer que le bilinguisme franco-anglais constitue une chance de réussite, mais que le bilinguisme franco-arabe est un handicap. La connaissance de l'arabe doit être envisagée comme une expérience positive et reconnue dans la valorisation des compétences.

Pour revenir sur la proposition de M. Dalgalian, qui part du principe que la maîtrise d'une langue maternelle peut servir de point d'ancrage à l'acquisition d'une autre langue, je tiens à préciser qu'à ce jour, le système français ne s'est pas véritablement penché sur l'éventuel rôle didactique de la langue d'origine. Réglementairement, l'Elco n'est ouvert aux élèves qu'à partir du CE1, afin ne pas contrarier leur apprentissage de la lecture en français. L'école maternelle n'a-t-elle aucun rôle à jouer dans la maîtrise de la langue d'origine? Pourtant, le psycholinguiste canadien John Cummins assure que l'apprentissage d'une langue seconde est

d'autant plus aisé pour un enfant lorsqu'il maîtrise déjà le « langage d'évocation » de sa langue maternelle. Cette problématique mérite d'être étudiée.

Si une poignée d'expériences sont menées à titre expérimental en banlieue parisienne, je reste persuadée que dans les établissements qui comptent de nombreux enfants issus de l'immigration, une meilleure collaboration avec les maîtres d'Elco favoriserait l'apprentissage de la langue maternelle. Il s'agit, souvent, de bien identifier la langue d'origine de l'élève, qui se révèle parfois être un dialecte. Institutionnellement, ce pas n'a pas encore été franchi, bien que les responsables des enseignements de langue et culture d'origine ne soient pas insensibles à ces possibles évolutions. Malgré l'absence d'obstacle majeur, cette collaboration ne semble toujours pas d'actualité.

De la salle : Je suis un des collaborateurs du Casnav de l'académie de Caen. Au sein de mon académie, les enseignements Elco sont l'objet de fortes critiques des enseignants, des chefs d'établissement et des inspecteurs. Ceux-ci déplorent que l'apprentissage d'une langue étrangère se fasse au détriment de celui du français (par exemple au sein de l'Elco turc). On va même jusqu'à dénoncer une islamisation sous-jacente, malgré l'absence de preuves. Récemment, une classe Elco a réclamé, dans sa liste de fournitures, une vingtaine d'exemplaires du Coran. Lors d'un colloque en 2001, une évolution de l'Elco avait déjà été évoquée. Nous avons alors assimilé vos propositions à des vœux pieux en raison de la prédominance de l'anglais. Je voudrais également attirer votre attention sur les commissions statutaires, qui définissent les modes de fonctionnement de l'Elco. Peu fréquentés il y a une dizaine d'années, ces réunions sont aujourd'hui suivies par un grand nombre de chefs d'établissement et de représentants syndicaux. Plus précisément, j'aimerais formuler trois remarques.

- La première porte sur la formation des Elco. Comme vous l'avez parfaitement souligné, leur évolution est conditionnée à des décrets qui nous échappent. Malheureusement, nous devons reconnaître que le projet de fournir une culture commune aux Elco, afin de permettre une unification de leur discours, s'est transformée en véritable parcours du combattant.

- En ce qui concerne le contrôle des Elco, nous avons pu constater certains dysfonctionnements. Les consulats peuvent-ils proposer un soutien psychologique aux enseignants qui en manifestent le besoin?

- Ma dernière remarque concerne le rôle des Cefisem et des Casnav. Statutairement, les Casnav ne sont plus représentés au sein des commissions chargées de la formation et du suivi pédagogique.

Viviane Bouysse : Je suis parfaitement consciente de l'absence de discours positif sur l'Elco. Malgré cela, je suis fréquemment étonnée par le nombre considérable de rapports d'inspection favorables qui remontent jusqu'à nos services. Il est vrai que nos partenaires soulignent que l'évolution des relations entre les maîtres Elco et les

écoles n'est pas forcément bénéfique, même si l'intégration des maîtres d'Elco est souvent réussie. Je crains que nous soyons colporteurs de jugements *a priori* négatifs, devant être réexaminés. Notre collègue Jacques Toffoletti, qui a participé au pilotage du groupe d'experts franco-marocains, dispose d'excellents exemples sur la qualité des maîtres marocains.

En ce qui concerne le rôle des Casnav dans la formation des maîtres, je ne vois pas dans quelle mesure les textes en vigueur empêchent leur participation active. Vos remarques me conduiront à mener une étude comparative. En effet, il n'y a aucune raison pour que la représentation des Casnav au sein des commissions ait été réduite, voire supprimée. De même, l'insuffisance de contrôle des Elco nous est aujourd'hui vivement reprochée. Force est de constater que le nombre de rapports d'inspection et de visite a chuté au cours des trois ou cinq dernières années, essentiellement du fait de l'aménagement des cours en dehors du temps scolaire.

Nous avons ainsi conduit, au niveau national, des séances de formation avec les maîtres portugais afin de les sensibiliser à nos objectifs. Ces enseignants se sont révélés ouverts à nos propositions. Il conviendrait d'associer plus fréquemment quelques maîtres d'Elco à l'apprentissage des langues étrangères, car ces derniers restent confrontés à des problématiques très proches des nôtres. Un long chemin reste à parcourir afin de revaloriser ces enseignements, ce qui passe notamment par l'intégration au livret scolaire des appréciations des maîtres d'Elco ou leur participation aux conseils de classe. Dans le cas des commissions d'orientation CCPE-CCSD, leur avis devrait également être pris en compte. Les examens des Elco sont souvent très exigeants. En les réussissant, les élèves font incontestablement preuve de leurs aptitudes. Nous devons modifier notre regard, toujours très centré sur les questions françaises.

De la salle : Mon expérience au sein de l'académie de Rouen valide entièrement ces propos. À la demande des maîtres d'Elco, des séances de formation ont été organisées afin de leur permettre d'améliorer leurs connaissances didactiques. Grâce au soutien du site d'Évreux, de l'IUFM, des progrès considérables ont pu être effectués dans les classes d'accueil, en prenant en compte les méthodologies proposées. En outre, je tiens à rappeler que les conventions bilatérales stipulent que les maîtres Elco doivent être francophones. Or, nous constatons que les maîtres Elco turcs ne le sont pas tous. Ces lacunes obligent parfois certains d'entre eux à se faire traduire lors de nos réunions, entraînant parfois un sentiment de gêne chez les maîtres Elco maghrébins. Il est indispensable que la maîtrise du français soit exigée chez les maîtres turcs.

Viviane Bouysse : Nous avons mené une campagne en faveur d'une meilleure maîtrise de la langue française. Au cours des dernières années, un stage de français était dispensé aux maîtres turcs avant leur départ pour la France. Il semble que certains progrès aient été réalisés. Ainsi, les autorités turques se sont-elles engagées à solliciter uniquement les enseignants turcs parlant français. Là encore, l'encadre-

ment du Ministère a fortement pesé. Reconnaissons qu'un grand nombre d'inspections partagent vos inquiétudes.

De la salle : Je travaille au sein de l'IUFM de Guyane, souvent considérée comme une mosaïque de peuples. Afin de tenir compte des nombreuses langues parlées dans la région, des médiateurs culturels ont été recrutés afin de faciliter la communication entre les maîtres de CP et les familles. En amont, nous avons mis en place un dispositif de formation des médiateurs bilingues, sous la responsabilité de l'Institut de recherche et développement (IRD).

Les politiques de scolarisation

Marc Bablet,

IA adjoint du Val-de-Marne

Christian Bovier,

IA-DSDEN de la Lozère

Erik Louis,

IA-DSDEN de l'Eure

Table ronde, animée par Martine Storti,

IGEN, groupe Établissements et Vie scolaire

Martine Storti : Je suis heureuse d'animer cette table ronde consacrée aux politiques de scolarisation. Catherine Klein m'a demandé de conduire les débats car j'ai contribué, il y a presque trois ans, à un rapport d'évaluation sur les modalités de scolarisation des nouveaux arrivants. Commandé par le ministre, ce rapport était piloté par l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Ses conclusions ont été remises avant la circulaire d'avril 2002.

La conclusion qui m'avait d'abord frappée dans notre rapport (sur les académies de Créteil et de Lyon) était l'extraordinaire diversité d'approches des modalités de scolarisation, qui vont de l'accueil aux méthodes d'enseignement, aux contenus enseignés, aux horaires de classe et au savoir-faire du corps enseignant. Le rapport a également mis en lumière la grande diversité des publics concernés. À l'époque, nous avons en effet constaté un net accroissement du nombre d'élèves nouvellement arrivés, conjugué à une forte diversité des langues, des âges et des niveaux de scolarisation, certains élèves n'ayant jamais été scolarisés antérieurement. Cette diversité exige une forte capacité d'adaptation. Elle renvoie également à une forte diversité des modes de pilotage, chaque académie adoptant ses propres pratiques, sa propre philosophie pour répondre aux besoins. Dans certains cas, le pilotage pouvait être départemental, sans aucune intervention du recteur. Dans d'autres, l'approche était diamétralement opposée. Nous avons aussi remarqué l'absence de mise en commun des expériences : certains départements ne connaissaient pas les pratiques des départements voisins, qui cohabitaient pourtant au sein de la même académie. Au-delà de ces réserves, il était évident que la scolarisation des élèves nouvellement arrivés

existait bel et bien et qu'elle connaissait même des exemples de réussite particulièrement intéressants.

En ce qui concerne le regard ascendant que nous pouvons porter du département au ministère, il convient de rappeler les modalités actuelles de scolarisation, avant de commencer à nous interroger sur le pilotage, national ou local. Dans ce cadre, la circulaire d'avril 2002, qui succédait à un texte plus ancien, a-t-elle permis une véritable évolution? Propose-t-elle une amélioration décisive? Nos collègues vont nous faire part de leurs expériences très diverses, positives et négatives, nous permettant peut-être d'entrevoir des actions à approfondir.

Erik Louis : Je brosserai un rapide tableau de la scolarisation des élèves non francophones dans l'académie de Rouen. D'abord un premier commentaire: le département n'est ni un échelon essentiel ni une fin en soi dans les politiques de scolarisation. Notre action part du ministère pour se diriger vers les classes, en ayant un véritable impact sur les pratiques pédagogiques. Au sein de notre académie, nous restons très marqués par l'ambiguïté de la circulaire de 2002, qui s'affiche comme l'aboutissement d'un dispositif d'intégration des élèves non francophones. Cette circulaire décrit la classe comme un élément clos. Bien que son but soit d'atténuer le sentiment de rupture, la notion de *classe* ne me semble pas la plus adaptée aujourd'hui pour répondre à notre objectif.

Martine Storti : Quels dispositifs pourraient permettre de la perfectionner?

Erik Louis : Les dispositifs proposés par la circulaire de 2002 peuvent être considérés comme des dispositifs d'entrée et de sortie. Or, la finalité d'une classe d'accueil est de faire en sorte que les élèves puissent la quitter le plus rapidement possible. La sortie de l'élève reste le premier indicateur de réussite. Le concept de classe d'accueil s'y oppose: les élèves restent attachés à un enseignant, dans l'objectif d'acquérir des compétences proposées à l'ensemble de la classe. En outre, les dispositifs doivent être ouverts. Avant la validation des compétences, les élèves ont souvent besoin de cet enseignement d'accueil et d'intégration linguistique. Par exemple, un jeune non-francophone peut parfaitement disposer d'un niveau d'anglais très supérieur à celui de ses camarades français. De même, un élève peut réussir très vite en mathématiques, sans maîtriser les capacités linguistiques exigées par nos institutions. C'est là que la notion de classe s'avère un obstacle.

En ce qui concerne les spécificités académiques, il est indéniable que celles-ci perdurent. Cette disparité tient sans doute au phénomène d'immigration, qui est loin d'être réparti également sur le territoire. Dans l'académie de Rouen, qui regroupe deux départements, l'immigration est forte, sans toutefois atteindre les chiffres de l'académie de Créteil. Cette structure nous a amenés à mettre en place un maillage, permettant des réponses souples et complémentaires. Cet état d'esprit se traduit par d'éventuels regroupements d'élèves, dans un souci de pérennité des dispositifs. Le

travail de M. Hernu, au sein du Casnav de Rouen, s'inscrit dans le cadre de la construction de ce maillage. Les classes d'intégration sont alors complétées par des cours de rattrapage intégré (CRI). Dans l'objectif de favoriser la perméabilité, nous avons décidé de supprimer les classes d'accueil et de les remplacer par des dispositifs d'accueil. Cette réflexion s'articule autour d'une conception de l'accueil en tant que parcours individualisé. Je crois que cette notion mérite d'être approfondie, même si les dispositifs de pilotage y ont fréquemment recours. Au collège, dans le cadre des modalités d'enseignement par alternance, les élèves de quatrième et de troisième se voient proposer des parcours individualisés, à partir d'un diagnostic initial, suivi d'une évaluation et d'une validation des compétences. Cette formule semble la mieux adaptée aux exigences actuelles et aux contraintes structurelles de l'accueil des élèves non francophones, tout en conservant l'esprit de la circulaire de 2002.

Martine Storti: Plus concrètement, comment mettez-vous en place ce parcours individualisé, auquel l'Éducation nationale reste attachée? Proposez-vous des modules spécifiques de français langue étrangère aux élèves? Êtes-vous amenés à procéder à des petits regroupements d'élèves non francophones?

Erik Louis: Si nos institutions restent effectivement attachées à l'individualisation des parcours, nous rencontrons de grandes difficultés pour sa mise en œuvre. Les élèves non francophones arrivent à tout moment de l'année scolaire, avec des bagages souvent très variés. Leur niveau peut toutefois être évalué *via* toute une série de tests. Chaque élève doit pouvoir bénéficier d'un bilan de compétences afin de lui assigner un parcours. Ce dispositif ne doit pas pour autant négliger le rôle de l'enseignant. La classe est en effet un espace qui favorise l'identification des élèves et la confrontation de leurs difficultés. Autour de ce noyau commun, il convient de favoriser l'individualisation des parcours, ce qui exige des évaluations fréquentes. Il ne s'agit pas d'une conception illusoire. Je le répète: la notion de parcours individualisé est de plus en plus fréquemment utilisée.

Christian Bovier: En Lozère, la situation est évidemment très différente. J'ai toutefois passé trois ans dans le département du Var, qui présente des caractéristiques très similaires à certaines zones de l'Île-de-France. Nous y recensons chaque année entre 1 200 et 1 500 nouveaux arrivants. Les âges s'échelonnaient de 2 à 18 ans. De 16 à 18 ans, des dispositifs plus spécifiques étaient prévus. La plupart d'entre eux se trouvaient en situation irrégulière. Pour leur prise en charge, le département proposait deux modalités d'action, pour le premier comme pour le second degré. Dans le premier cas, les enseignants se déplaçaient. Dans le second, le dispositif prévoyait un déplacement des élèves. Le partenariat s'opérait à deux niveaux: d'abord avec les associations, puis avec les collectivités locales, essentiellement le conseil général, qui organisait les déplacements. Ce double partenariat a bien fonctionné, grâce à l'engagement des participants.

La collaboration avec le milieu associatif portait sur le repérage des élèves. Si les parents inscrivent spontanément leurs jeunes enfants, les élèves les plus âgés peuvent nous échapper. Le rôle des associations s'avérait fondamental. Le tissu associatif avait mis en place une relation étroite avec le Casnav, vers lequel étaient aiguillés les nouveaux arrivants. Le représentant du Casnav départemental effectuait par la suite des bilans destinés à orienter les élèves, finalement inscrits dans une classe correspondant à leur âge. Cette orientation obéissait au cadre légal, qui permet un décalage d'un ou deux ans par rapport à l'âge de référence assigné à une classe. Ce suivi très pointu, sur un intervalle de temps réduit, s'appuyait sur une grande cohésion des équipes. Le préalable de notre action a toujours été un partenariat fort. Ces élèves ne peuvent en effet être pris en charge que par une équipe éducative élargie, regroupant des acteurs de l'Éducation nationale, des associations et des collectivités locales. En outre, l'intégration scolaire et sociale répond à des objectifs non seulement pédagogiques, mais aussi éducatifs. Cette dichotomie implique une intervention extrascolaire, au niveau de la sphère familiale. Dès lors, le relais des associations s'avère essentiel.

Martine Storti : Mon expérience me fait penser que les enseignants en place depuis vingt ans dans les mêmes classes d'accueil sont particulièrement attachés à leurs élèves, souvent plus attentifs et impliqués. En caricaturant, leur position peut être considérée comme très confortable. À l'inverse, les professeurs dits traditionnels, qui connaissent souvent de nombreuses difficultés dans leur classe, sont souvent opposés à l'idée d'accueillir de nouveaux élèves, afin de ne pas modifier un équilibre très fragile. Les inspecteurs se penchant rarement sur ces questions, ceux-ci peuvent éprouver un sentiment d'abandon. L'engagement des équipes dans le Var est peut-être exceptionnel. Comment l'accueil des nouveaux arrivants est-il vécu dans le Val-de-Marne ?

Marc Bablet : Avant de répondre à votre question, je souhaiterais vous faire part de mon expérience d'inspecteur en Seine-Saint-Denis, en mettant en lumière le parcours de deux institutrices de classes d'intégration. La première, qui travaillait dans le centre de Saint-Denis, enseignait un grand nombre de matières à une classe fermée. Ses élèves y restaient toute l'année et l'achevaient avec un niveau scolaire tout à fait remarquable, ce qui leur permettait d'intégrer une classe ordinaire dès l'année suivante, tout en continuant à être suivis. Un peu plus loin, à la Plaine-Saint-Denis, une autre institutrice, confrontée à un important *turn-over* des élèves, était chargée de former de jeunes enseignants à l'accueil des nouveaux arrivants, sur des périodes relativement courtes. Cette classe restait un modèle d'ouverture.

De ce constat est né mon doute sur les solutions « clés en main » qui sont parfois préconisées par les professionnels. Selon moi, il demeure primordial de savoir évaluer les dispositifs en étudiant les approches choisies par les établissements, ainsi que leurs résultats. Sur la base des conclusions obtenues, il est possible de déterminer

un ordre de préférences. Au sein du Cefisem de l'académie de Paris, lorsque je collaborais avec Antoine Dordal, nous plaidions déjà pour une meilleure évaluation des élèves. Aujourd'hui, je continue de souhaiter une évaluation dès leur arrivée, tout en excluant d'éventuelles idées préconçues quant aux actions à mener.

Notre seule exigence doit rester l'intégration des jeunes. Si certains peuvent rejoindre une classe ordinaire au bout de trois mois de scolarité, d'autres élèves prendront un peu plus de temps avant de l'intégrer, ou pourront avoir éventuellement besoin d'un suivi transitoire. Conformément à cet objectif, le département du Val-de-Marne expérimente de nouveaux dispositifs, qui visent à prendre en compte toutes ces diversités humaines. Les dispositifs intermédiaires semblent tout particulièrement adaptés à cette configuration.

Martine Storti: Comment améliorer l'évaluation des jeunes élèves?

Marc Bablet: Plusieurs niveaux d'évaluation existent. Le cas le plus fréquent est celui de l'élève qui vient de quitter une classe de formation spécifique. Comment se déroule la transition? Ce changement s'opère-t-il facilement? Pour le savoir, il suffit d'engager une conversation avec les enseignants en leur demandant si les élèves quittant leur module sont bien préparés à l'intégration dans d'autres classes. Les enseignants collaborent pleinement à ce processus.

Martine Storti: Dans les faits, nous constatons que certains nouveaux arrivants réussissent plus facilement que d'autres. Au-delà des dispositions individuelles, quels facteurs peuvent expliquer cette disparité des résultats?

Marc Bablet: Il me semble que la qualité du module d'accueil est déterminante. Cette question, très vaste, est au cœur de la réflexion du système éducatif. Je ne connais pas le secret de leur réussite. À mon sens, il n'existe pas de méthode unique. Nous devons simplement nous montrer exigeants sur la nécessité de réussite, tout en restant ouverts à la diversité des pratiques.

Christian Bovier: Je souhaiterais apporter une précision à mon témoignage. Notre stratégie a suivi un choix de pilotage départemental fondé sur l'évaluation des élèves, mais aussi sur des évaluations réalisées à d'autres niveaux. Cette problématique peut s'apparenter à celle des réseaux d'aide spécialisée. Notre objectif est de déterminer si le système fonctionne mieux avec une réintroduction des élèves ou avec un temps de prise en charge spécifique, suivi d'une réintroduction en classe ordinaire. Au-delà des compétences du corps enseignant, l'efficacité et les performances sont d'autant plus élevées quand le dispositif s'appuie sur une grande diversité des personnalités, complétée par un travail d'équipe. Il s'agit de la réponse la mieux adaptée à la diversité des élèves et à la diversité des compétences, qui exigent toutes les deux un fonctionnement commun et cohérent.

De la salle : Je souhaiterais faire deux remarques. En ce qui concerne les nouveaux arrivants, la notion de *classe de référence* est particulièrement importante. La classe de référence d'un élève non francophone reste une classe d'étrangers, ce qui me semble regrettable. D'abord, parce qu'il sera entouré d'élèves étrangers. Ensuite, le regard des enseignants se révèle parfois stigmatisant, malgré leur compréhension du vécu de l'enfant. Ma deuxième remarque porte sur l'évaluation. Celle-ci est possible à condition que les enseignants soient présents au moment de la prise en charge des enfants, au même titre que les professeurs de français langue étrangère. Cette collaboration permet de mieux évaluer le niveau. Les enseignants doivent faire partie intégrante du dispositif d'accueil.

De la salle : Je suis professeur en classe d'accueil. Certains de mes élèves, inscrits en lycée professionnel, reviennent me consulter. Le « petit cocon », qui les avait accueillis au moment de leur arrivée, reste ouvert en permanence. Nous continuons de les aider, bien au-delà de leur sortie de la classe d'accueil. Nous ne les forçons pas à revenir. L'aspect affectif reste fondamental. Au sein de notre établissement, les enseignants travaillent de concert, en étroite collaboration avec le personnel administratif.

De la salle : Professeur de lettres, j'enseigne dans un module d'accueil au sein d'un collège de Zep. Chaque élève est effectivement relié à une classe de référence. Dès lors, le rôle de l'établissement s'avère fondamental. Si la structure d'accueil est partie intégrante de l'établissement, si les enseignants parviennent à travailler en synergie, alors la classe d'accueil peut devenir un *espace de vie*, à l'opposé de la notion de *ghetto* qui peut être parfois évoquée.

Erik Louis : J'appuie vos témoignages. Le besoin d'une classe de référence, en complément de la classe ordinaire, qui correspond à l'âge de l'enfant, est incontestable. En ce qui concerne les classes d'adaptation, qui mobilisent des enseignants spécialisés, la condition *sine qua non* à leur bon fonctionnement est l'intégration du dispositif au sein de la structure scolaire. L'élève doit toujours être considéré comme un élément d'enrichissement de la communauté, ce qui permet d'éviter la stigmatisation.

De la salle : Je dois avouer ma perplexité. J'entends des propos contradictoires avec le discours que je tiens habituellement dans l'académie de Caen. Ma question va donc porter sur les niveaux de pilotage. Notre collègue vient d'évoquer une organisation interne à l'établissement, qui fait l'objet d'une négociation sur le mode de fonctionnement entre les enseignants et d'une intégration plus ou moins progressive des élèves. La circulaire de 2002 se contente de poser certains principes et d'éviter des effets pervers, comme la scolarisation systématique des élèves avec deux ans de décalage, afin de les faire bénéficier d'un plus grand temps d'apprentissage.

Aujourd'hui, on risque de se trouver en face d'une multitude de modes de pilotage, présentant des résultats très différents. Certaines expérimentations avaient été menées entre 1986 et 2002. La circulaire de 2002 n'est que la validation des expériences les plus significatives. Elle prévoit notamment la possible intégration des élèves dans leur classe d'âge ainsi qu'un ensemble de dispositifs, comme la classe d'accueil, prenant compte de leurs spécificités. Ces principes posés, nous avons deux choix: récrire le texte, jugé insuffisant, ou seulement l'adapter au niveau départemental. En ce sens, je me félicite des dispositifs mis en place dans le Var ou dans l'académie de Rouen. Ces dispositifs, plus souples, reposent sur la définition des postes. La condition préalable reste toutefois une définition des principes.

Martine Storti : Je crois que nous devons lever une éventuelle ambiguïté: l'ensemble des dispositifs ne doit pas relever d'un seul pilote, à savoir le chef d'établissement. Nous voulions juste souligner que les conditions optimales du pilotage étaient l'intégration des élèves au sein du projet d'établissement et la collaboration des enseignants, mais qu'elles dépendaient également du pilotage du chef d'établissement. Cette dernière condition n'est pas unique. Nous envisageons une grande diversité des modalités. Parmi elles, certaines approches se révèlent peut-être plus efficaces que d'autres. Il semble que tel ne soit pas le cas. Le grand nombre de paramètres empêche les professionnels de prendre une position tranchée sur le sujet. De cette incertitude naît peut-être la difficulté de rédiger des textes législatifs.

De la salle : Je suis l'ancien principal d'un collège d'Isère. Au sein de la cuvette de Grenoble, qui reste une importante agglomération, un dispositif de classes Énaf a été mis en place. Dans le nord de la ville, une aide a été fournie aux établissements, qui bénéficient d'heures supplémentaires d'enseignement de français. Afin d'éviter une éventuelle relégation des élèves en difficulté, chaque établissement demande à la famille de l'élève de solliciter le CIO pour des tests dans la langue d'origine et en mathématiques. De même, un test de français est exigé. Par la suite, une commission académique détermine l'affectation ou non de l'élève en classe Énaf. L'objectif est de lui permettre d'acquérir le plus rapidement possible des capacités en français, afin de l'intégrer dans une classe ordinaire. Ce processus peut prendre entre trois mois et un an. Au-delà d'un an, l'élève doit réintégrer son établissement d'origine dans une classe correspondant à son âge. Généralement, le décalage peut atteindre un ou deux ans: nous nous interdisons de dépasser ce cap.

Catherine Klein : À mon sens, il est vain d'essayer de déterminer le dispositif le plus pertinent entre la classe d'accueil et l'insertion en classe ordinaire. Nous constatons des réalités départementales très diverses. Au sein de l'académie de Créteil, qui compte parfois 400 nouveaux arrivants au sein d'un même district, il est assez facile de réunir les élèves. Dans d'autres départements, où la population non francophone

est beaucoup plus clairsemée, une organisation des transports s'avère indispensable afin de les regrouper.

Le texte d'avril 2002 pose le principe de l'ouverture, qui organise nos différents dispositifs. L'insertion d'un nouvel arrivant dans une classe ordinaire ne répond pas toujours à un principe d'ouverture : sa situation ne s'améliorera pas s'il reste livré à lui-même. À l'inverse, un élève non francophone peut se révéler dans une classe plus fermée, mais en réalité ouverte si la politique de l'établissement favorise son intégration et que ses professeurs, convaincus, lui font effectuer des stages dans des classes ordinaires. Ses stages se multiplient avant son intégration définitive en classe ordinaire. La question du dispositif relève essentiellement de la logistique.

Pour en revenir à l'évaluation des dispositifs, je rappellerai que les classes d'accueil, dans la mesure où elles appartiennent à un établissement défini, fonctionnent comme toutes les autres classes, avec ses professeurs habituels. Elles relèvent donc de l'inspection pédagogique, qui est également présente dans ces classes.

Martine Storti : Nous pouvons également aborder le thème de la formation du personnel, qu'elle soit initiale ou continue. Au sein des académies de Créteil et de Lyon, nous avons constaté une grande diversité, voire une absence totale, de formation au sens opérationnel du terme. Les professeurs doivent pourtant enseigner leur matière à des élèves dont les origines, les niveaux et les âges sont très différents. Au sein des Cefisem, il me semblait intéressant de présenter aux professeurs la culture d'origine des élèves, mais aussi de leur apprendre comment enseigner le français à des élèves non francophones.

Concernant le mode de pilotage, qui reste une question particulièrement difficile, la diversité pèse sur les dispositifs à mettre en œuvre. Par ailleurs, le rôle de l'établissement ne doit pas être négligé. Ainsi, la distinction est parfois difficile à effectuer entre les classes ouvertes et les classes fermées. Sur le plan national, c'est une circulaire qui régit les dispositifs à mettre en œuvre. Au niveau des académies, le pilotage incombe au recteur ou, sinon, au département et à l'inspecteur d'académie. Nous savons que les pratiques départementales, au sein d'une même académie, sont parfois très différentes. Comment les inspecteurs d'académie envisagent-ils cette disparité ?

Marc Bablet : Je voudrais d'abord dire un mot sur le pilotage national. Au-delà de la fameuse circulaire, les inspecteurs sont contraints de recueillir trois fois par an des données sur l'état du système. Cette initiative a été mise en place lors de l'année scolaire 2001-2002. Parallèlement, le rapport de l'Inspection générale peut également être considéré comme un outil de pilotage dans la mesure où il permet la régulation des dispositifs. Dans ce cadre, notre académie a mis en place un pilotage équilibré, volontariste et respectueux des diversités départementales. Il existe en effet de grandes différences entre les départements de Seine-Saint-Denis, du Val-de-Marne et de Seine-et-Marne, à l'exception de quelques zones urbanisées comme Melun, ce

dernier est essentiellement rural. Il est évident que tous ces départements ne partent pas du même point. Dans le Val-de-Marne, nous devons aujourd'hui débloquer des places d'accueil en lycées, contrairement à la Seine-Saint-Denis, qui a fait des avancées considérables dans le domaine au cours des six ou sept dernières années.

Pour revenir sur le thème de l'intégration des élèves dans les classes ordinaires, nous avons observé qu'entre octobre et mars, seulement 7% des élèves ont quitté leurs classes d'accueil pour intégrer des classes ordinaires. Même si ce pourcentage tient uniquement compte des élèves arrivés avant le mois d'octobre, il nous semble particulièrement faible pour la quasi-totalité d'une année scolaire. Deux hypothèses peuvent expliquer cette insuffisance :

- les chefs d'établissement ne renvoient pas la totalité des informations dont ils disposent. Dans ce cas, le pourcentage de transfert dépasserait le cap des 7%, ce qui resterait toutefois nettement insuffisant;

- les enquêtes montrent que des élèves sont amenés à rester deux ans, voire trois, dans les classes d'accueil. Il convient, dans ces cas, d'alerter les établissements afin de pouvoir envisager d'autres opportunités de scolarité.

Pour le premier degré, nous convenons qu'il n'est pas souhaitable d'envisager un modèle de classe unique, qui retarderait considérablement les élèves. Nous essayons, dès lors, d'imaginer des solutions intermédiaires. Dans le Val-de-Marne, nous avons mis en place des classes Clin à mi-temps : l'enseignant répartit son emploi du temps à égalité entre deux Clin de villes voisines, tandis que ses élèves sont intégrés à temps partiel au sein de classes ordinaires. Nous évaluerons cette initiative en temps voulu. De même, nous avons créé une Clin avec soutien au long cours : les élèves, qui assisteront aux classes Clin sur un intervalle de temps restreint, seront soutenus par un personnel spécifique. Ce personnel assurera le suivi des situations.

Il est donc impossible de tirer des conclusions trop hâtives. Toutes ces pistes de travail seront évaluées à l'arrivée. À ce titre, nous avons décidé d'apporter des modifications à notre mode d'évaluation à l'arrivée, du moins en ce qui concerne le second degré. Nous avons ainsi constitué trois pôles articulés autour des CIO afin de prendre en charge l'évaluation des élèves, en collaboration avec le corps enseignant. Nous connaissons les premiers résultats dès la fin de l'année.

Martine Storti : Confirmez-vous que certains élèves peuvent rester jusqu'à trois ans dans la même classe d'accueil?

Marc Babet : Ces élèves restent-ils vraiment dans la même classe d'accueil pendant trois années consécutives? Évoluent-ils avant de revenir à la case départ? Il est possible que la réalité du terrain offre une interprétation légèrement différente des statistiques disponibles.

Erik Louis : Mon collègue vient d'apporter des précisions essentielles en matière de pilotage, notamment en évoquant le pilotage académique qui se délocalise au niveau

départemental pour prendre en compte des spécificités plus locales. L'un des intervenants a déclaré que la scolarisation des nouveaux arrivants révèle la situation actuelle de l'école. Je crois, pour ma part, que la réussite de cette intégration nécessite de nombreux partenariats et la collaboration de tous les services. Ainsi, un directeur des services départementaux, ouvrant le dossier de la scolarisation des élèves non francophones, découvre des problématiques aussi complexes que :

- la disparition des nouveaux arrivants ;
- le changement de leur secteur d'affectation au moment du transfert de foyer associatif ;
- l'identification d'un référent au sein de l'Éducation nationale ;
- la recherche d'un interlocuteur pour le chef d'établissement et l'équipe pédagogique ;
- les relations avec les parents d'élèves ;
- le statut des élèves (clandestin, demandeur d'asile...).

Ces éléments viennent se greffer à des spécificités linguistiques et culturelles. Parfois, les équipes pédagogiques ont le sentiment de ne pas progresser, du fait des phénomènes de regroupage culturel, dans les cours de récréation, ou de l'effet « parabole », comme cela peut être le cas en Seine-Saint-Denis.

Un pilotage interministériel, qui puisse assigner des compétences précises aux collectivités territoriales comme le conseil général, manque encore. À l'heure actuelle, certains dispositifs ne nous facilitent pas la tâche. Au sein de chaque région, un Prip (programme régional d'insertion des populations immigrées) est confié à l'autorité du préfet. De fait, ce programme prend peu en compte la volonté des collectivités. Certains services de l'État, comme la Ddass, ont pourtant des compétences sur les conditions de vie des jeunes arrivants. De même, des politiques de la ville prévoient parfois des concertations et des dispositifs d'accueil, en collaboration avec le tissu associatif. Il n'existe toutefois aucune structure transversale qui puisse être proposée aux recteurs d'académie. Dans l'agglomération d'Évreux, nous avons récemment souhaité procéder à l'ouverture d'une nouvelle classe d'intégration, sans que celle-ci soit implantée dans un établissement de la Zep. Nous avons opté pour une zone décentralisée, ce qui impliquait de déplacer les élèves. La Ddass ne s'est pas déplacée pour assister à la réunion. Cet exemple se veut malgré tout positif, en dépit de la défaillance d'un partenaire. De même, il me semble injustifié que l'inspecteur de l'académie de l'Eure doive solliciter le conseil général afin qu'il accepte de prendre en compte les dispositifs d'accueil dans le calcul des dotations aux collèges. Incontestablement, nous manquons d'une plateforme départementale qui endosse toutes ces fonctions.

Martine Storti : Si je comprends bien, le ministère de l'Intérieur doit encore consentir à quelques efforts...

Christian Bovier : Le pilotage s'opère à de nombreux niveaux. Dans le cadre de la politique ministérielle, le plan national définit les principes et orientations, à l'instar de la circulaire de 2002. Sur le plan académique, nous tentons d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs. Sur le plan départemental, il s'agit d'un simple pilotage stratégique. Le département doit ainsi mettre en place un pilotage à deux niveaux :

- une répartition des moyens, qui conditionne les modalités d'action à partir d'objectifs définis;

- un pilotage pédagogique, sous l'impulsion du directeur des services départementaux, mais aussi des chefs d'établissement pour le second degré.

En ce qui concerne les partenariats, l'interlocuteur du président du conseil général doit rester l'inspecteur d'académie. Si une relation étroite est nouée, l'académie pourra obtenir un certain nombre de moyens afin de favoriser l'accueil des nouveaux arrivants. Cela peut également être le cas dans les relations avec la préfecture, qui a été à l'initiative du financement de nombreux projets dans le Var.

Erik Louis : Malheureusement, ces dispositifs de pilotage ne portent que sur des maillons de la chaîne d'accueil, alors que la Ddass est compétente sur sa quasi-totalité. Je plaide donc pour la création d'une plateforme départementale, intégrant tous les facteurs d'accueil et d'intégration des élèves non francophones.

Francis Delarue : À plusieurs reprises, vous avez évoqué un besoin de mutualisation des expériences. Depuis 2002, le centre de ressources Ville École Intégration (VÉI) a mis en place, avec le Casnav, un espace commun permettant de traiter des dossiers tels que l'accueil des jeunes non-francophones ou des enfants du voyage, grâce à une collection d'outils pédagogiques. Au-delà de la mise en commun de ces outils, il serait souhaitable de mutualiser le savoir-faire des professionnels, par exemple en leur offrant une véritable visibilité sur Internet.

Marie-Hélène Éloy : Il conviendrait d'aborder aussi le rôle de l'IEN, chargé de mission, qui collabore avec le Casnav dans chaque département. Désigné par l'inspecteur d'académie, celui-ci permet un niveau de pilotage intermédiaire. Il peut, en effet, mener des enquêtes dans le premier degré. De même, un principal de collège a été chargé de mission pour le second degré. En ce qui concerne les partenariats, l'académie d'Amiens s'est fortement investie dans les plans départementaux d'accueil, en collaboration avec la Ddass et la préfecture. Enfin, nous avons su tisser une relation étroite avec le SSAE, ce qui nous permet de nous tenir informés de l'arrivée des familles étrangères ainsi qu'avec les plateformes d'accueil, qui se mettent en place dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration. Tous ces éléments, en cours de développement, permettent un véritable suivi des arrivées et un contact efficace avec les familles.

De la salle : Les inspecteurs d'académie mettent effectivement l'accent sur un besoin de pilotage national et départemental des élèves non francophones. Les dispositifs de pilotage doivent naître d'un contrat avec le département et l'inspecteur d'académie, prenant en compte le projet de l'établissement et prévoyant une évaluation des compétences qui est essentielle. En effet, les élèves connaissent leurs premières difficultés à la sortie du collège, du fait de l'absence de suivi pédagogique au lycée.

Martine Storti : Si je vous comprends bien, nous devons être jacobins et girondins. Cette recommandation se prête parfaitement au lieu qui nous accueille aujourd'hui, fondé par Napoléon I^{er}.

Le suivi de cohorte des nouveaux arrivants : pourquoi et comment ?

Une question de méthode

Barbara Fouquet-Chauprade,

doctorante allocataire en sociologie, université Bordeaux-II

Erik Louis : Mme Fouquet-Chauprade, doctorante à l'université de Bordeaux-II, est venue nous présenter une partie de son travail de DEA consacré à la scolarisation des primo-arrivants. Ce mémoire, qu'elle vient de soutenir, repose sur un outil d'évaluation reconnu : le suivi de cohorte. Cette méthodologie lui a permis d'analyser l'évolution d'un groupe d'élèves non francophones au fil des ans. Son travail devrait nous fournir quelques éclaircissements nécessaires sur leur parcours scolaire, en vue d'affiner nos outils de pilotage.

Barbara Fouquet-Chauprade : Malgré la fermeture « officielle » des frontières à l'immigration en 1974⁶, plusieurs milliers d'étrangers viennent s'installer en France tous les ans, principalement dans le cadre des politiques de regroupement familial (HCI, 1999). Les premières politiques d'intégration se développent dans les années soixante-dix, ce dont témoigne l'ouverture des premières structures d'accueil en collège. Celles-ci portent d'abord le nom de classes d'adaptation puis elles deviendront dans les années quatre-vingt les classes d'accueil⁷. Créées il y a plus de trente ans, elles n'ont pourtant encore aujourd'hui jamais fait l'objet d'une évaluation systématique. C'est de ce constat qu'est né le désir de constituer un suivi de cohorte. Le présent texte est extrait de mon travail de DEA⁸. Il s'agissait de suivre les six premières années de la scolarité de 1755 élèves nouvellement arrivés, non franco-

6. - Circulaire du 5 juillet 1974, suspendant « provisoirement » le recrutement des travailleurs étrangers, circulaire qui n'est jamais parue au *JO*.

7. - Pour un rappel historique voir par exemple M. LAZARIDIS, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI Enjeu*, n° 125, juin 2001.

8. - « L'école à l'épreuve de l'immigration : comment scolariser les primo migrants non francophones ? », sous la direction de F. DUBET, diplôme d'étude approfondie (master de recherche en sociologie), soutenue en septembre 2004 à Bordeaux-II.

phones et scolarisés en classe d'accueil de collège (Cla) à Paris, Créteil et Bordeaux en 1998. Les caractéristiques de la population primo migrante, les conséquences de leur intégration en classe d'accueil et bien d'autres dimensions encore restent aujourd'hui relativement méconnues. Le suivi de cohorte contribue à combler ce déficit de connaissances, parce qu'il est un moyen de rendre compte des parcours scolaires des élèves. Ce texte expose les difficultés rencontrées à la mise en place d'un tel suivi et les résultats qu'il est possible de produire. Ce premier essai prend un éclairage particulier compte tenu de la volonté récemment affichée de certaines académies de créer de tels suivis de cohortes systématiques.

Pourquoi un suivi de cohorte?

L'utilité d'une telle approche trouve deux principaux arguments: l'un empirique et l'autre plus pratique. Tout d'abord, contrairement à la sociologie anglo-saxonne, les chercheurs français tardent à s'intéresser à l'intégration des étrangers et à l'immigration en général. Les premières recherches menées dans les années soixante-dix vont se centrer presque uniquement sur une comparaison des parcours scolaires entre élèves français et élèves étrangers, considérant ainsi les élèves étrangers presque uniquement comme des enfants d'ouvriers « comme les autres »: « Il semble qu'une forte résistance interdit de considérer l'hétérogénéité interne des "enfants d'immigrés" [...] pourtant, une telle perspective permet de revisiter nombre de vérités établies [...] et introduit une réalité plus complexe » (Payet, 1996). De plus, la problématique propre des enfants étrangers va être occultée dès les années quatre-vingt par ce que l'on a appelé le « problème des banlieues » (l'intérêt est davantage porté sur les « jeunes de la seconde génération », ceux issus de l'immigration, les jeunes des « banlieues », les « enfants de travailleurs migrants » que sur les élèves étrangers ou ayant migré dans leur enfance). C'est le travail de L.-A. Vallet et J.-P. Caille (1996) qui rouvre réellement la voie aux recherches traitant spécifiquement des populations étrangères. Ils introduisent une nouvelle variable: celle de temporalité de la migration. Cette variable met en exergue l'importance de la prise en compte de la date d'arrivée en France des populations migrantes, c'est une dimension fondamentale des chemine-ments scolaires de ces jeunes migrants, cela permet en outre de revisiter l'hétérogénéité interne des populations étrangères. Il existe par ailleurs une littérature assez conséquente sur les aspects « pédagogiques » ou « didactiques⁹ » de prise en charge de ce public. Les recherches de C. Schiff explorent par ailleurs les dimensions subjectives de l'intégration d'un tel public au sein de l'école. En revanche, les

9. - On pourra voir, par exemple, les travaux de G. FORGES, *Les Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Didier Érudition, 1995; certains travaux de D. BOYSON-FRADET; E. BAUTIER, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit », in « Question de langue », *Migrants Formation*, n° 108, 1997, etc.

recherches sur le déroulement de la scolarité proprement dite font quelque peu défaut. Il semblait donc nécessaire d'ouvrir la voie à ce type de recherche et de tenter de trouver les moyens statistiques de répondre à un tel manque.

Ensuite, le suivi de cohorte des élèves primo arrivants est aussi utile d'un point de vue pratique. Les professionnels en charge des classes d'accueil ont besoin de données de cadrage afin, d'une part de mieux connaître le public auquel ils s'adressent, d'en suivre les changements et les évolutions éventuelles, d'autre part, d'évaluer l'impact de leur action sur les parcours de ces élèves. Les inégalités d'organisation au niveau des départements et des académies (Lecourbe, 2002) s'expliquent en partie par l'absence d'une telle « veille ». Le suivi de cohorte pourrait être un moyen d'évaluation de l'intégration proposée à ces jeunes nouvellement arrivés. Une fois mis en lumière les intérêts empiriques et pratiques d'une telle démarche, reste à déterminer le moyen de le faire et d'en étudier les principaux résultats.

Comment étudier la scolarité de ces élèves primo migrants ? Une base de données critiquable mais unique

Les données sur lesquelles repose ce travail ont été « récoltées » au sein des services statistiques des trois académies de Paris, Créteil et Bordeaux¹⁰. Il s'agit d'une extraction de la « base élève académique » (appelée communément la BÉA) : cette base de données est complétée et gérée par chaque rectorat. Tous les élèves inscrits dans le second degré y sont recensés. La base est renseignée trois fois par an par les chefs d'établissement : outre les données concernant la scolarité des élèves (établissements fréquentés, sections et niveaux, classes etc.) elle contient également des données individuelles de chaque élève (nationalité, adresse, date de naissance, professions des parents, etc.). J'ai ainsi pu considérer de façon exhaustive tous les élèves entrés en 1998 dans une classe d'accueil¹¹ du second degré dans ces trois académies. Les données ainsi récoltées ont permis de suivre la scolarité de 1 755 élèves pendant six ans.

Le principal problème auquel j'ai été confrontée est le repérage des élèves primo migrants dans la base. Il n'existe aucun élément qui pourrait renseigner de la

10. - Je tiens à remercier toutes les personnes des rectorats de Paris, Créteil et Bordeaux qui nous ont permis de mener à bien ce travail et tout particulièrement Mme Lamoureux et Mme Klein (du rectorat de Créteil), M. Girard (du rectorat de Paris) et M. Duval (du rectorat de Bordeaux).

11. - Compte tenu des données qui nous ont été fournies il n'a pas été possible de différencier les classes d'accueil pour élèves non francophones des classes pour élèves non scolarisés antérieurement (NSA). De plus, une partie des 1 755 élèves étaient scolarisés en 1998 en UPI (unités pédagogiques d'intégration) dont certaines sont spécialement conçues pour les élèves primo migrants non scolarisés antérieurement, là encore il n'a pas été possible de distinguer ces deux types de structures.

migration récente des élèves. La nationalité est insuffisante pour renseigner à la fois sur la migration mais aussi sur sa date. Aujourd'hui, le seul moyen de repérer les élèves nouvellement arrivés non francophones est donc leur passage en classe d'accueil. Or cette méthode, qui est pour l'instant la seule possible, comporte un certain nombre d'inconvénients, en voici les deux principaux.

Tout d'abord, on pose comme acquis que tous les élèves inscrits en classes d'accueil soient primo migrants. Or Claire Schiff (2000) avait observé il y a quelques années, que ces classes d'accueil étaient parfois détournées au profit de jeunes français ou étrangers en échec ou en difficulté scolaire qui ne trouvaient pas de structures adaptées. Il semble que cela ne soit plus le cas aujourd'hui. C'est du moins ce que la plupart de nos interlocuteurs nous ont dit. Ils semblent avoir été fortement sensibilisés à ce problème et si certains élèves présents dans ces classes ne sont pas primo migrants cela ne semble être plus que très anecdotique.

Ensuite, il est impossible de repérer les élèves primo migrants intégrés directement en classe «banale¹²». C'est à mon sens l'un des inconvénients majeurs de ce type de fichier, car une comparaison de ces deux types de scolarité permettrait réellement d'évaluer l'effet des classes d'accueil sur l'intégration scolaire des élèves primo migrants non francophones. On ne peut donc pas comparer les élèves primo migrants ayant d'abord passé un an en classe d'accueil et ceux entrés directement en classe banale à leur arrivée. Ces derniers échappent totalement au repérage dans ce type de fichier.

En outre, l'extraction de la base de données par les services statistiques des rectorats ne donne qu'une image partielle du nombre de primo migrants scolarisés dans les trois académies de Bordeaux, Paris, et Créteil. Ce qui nous intéresse ici n'est pas de comptabiliser le nombre exact d'élèves primo migrants scolarisés en France (ce que fait la DEP¹³ depuis 2000) mais de voir quels sont leurs parcours scolaires. Le suivi de plus de 1 700 individus est suffisant pour garantir la représentativité de la cohorte.

Les bases élèves académiques m'ont été maintes fois présentées comme très incomplètes, imparfaites, et non fiables. Il s'agit pourtant de l'outil statistique le plus précis à disposition. Un travail de recodage et de «nettoyage» minutieux a permis de contourner les nombreuses difficultés qui se sont présentées et qu'il serait trop long d'exposer ici. Je vais maintenant vous présenter quelques données produites par ces observations.

12. - Les termes «banal» et «ordinaire» sont utilisés afin de distinguer les structures «spécifiques» telles que les classes d'accueil des classes du cursus «traditionnel» de collège ou de lycée, de CAP ou de BEP...

13. - Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Les principaux résultats

Qui sont les élèves nouvellement arrivés?

L'examen des caractéristiques des populations nouvellement arrivées accueillies en France montre à quel point cette population est extrêmement hétérogène. La population primo migrante se définit plus précisément comme des populations distinctes. Les élèves accueillis dans les classes d'accueil se distinguent tant par l'hétérogénéité de leur âge, de leurs langues et nationalités, que de leurs conditions d'arrivée et de vie en France.

Le tableau suivant (voir p. 117) montre que les classes d'accueil des trois académies de Bordeaux, Paris et Créteil scolarisaient en 1998 des élèves issus de 85 nationalités différentes. Une proportion importante d'élèves arrive des pays « d'Afrique, de Turquie, et du Moyen-Orient » (34,8 % d'entre eux sont Marocains ou Algériens et 18,6 % sont Turcs). Une forte proportion d'élèves (plus d'un quart) porte la nationalité française (ou a déclaré la porter), ce qui peut paraître surprenant. Il s'agit pour l'essentiel d'élèves ayant acquis la nationalité française par leurs parents, ou d'élèves nés en France mais ayant toujours été scolarisés à l'étranger. Par hypothèse¹⁴, la plupart de ces élèves sont en fait des migrants issus d'Algérie ou du Maroc (c'est du moins ce que la plupart de nos interlocuteurs nous ont dit). Enfin, il peut s'agir d'élèves arrivants des Dom-Tom.

Presque un quart des élèves primo migrants des trois académies arrivent de pays « asiatiques », plus de la moitié sont Chinois (57,1 %) et un quart (25,1 %) Sri Lankais. Pour finir, une minorité (11 %) arrive « d'Europe et autres pays », dont 26,3 % de l'Union européenne (les trois quarts Portugais), 33,8 % arrivent de pays d'Europe de l'Est (dont plus d'un tiers de Yougoslavie), 34,8 % d'Amérique Latine, 4 % sont Russes et enfin 1 % arrivent des États-Unis.

Par ailleurs, les classes d'accueil de collège des trois académies de Bordeaux, Créteil et Paris scolarisaient en 1998 des élèves âgés de 10 à 21 ans. Même si l'amplitude des âges est importante, la plupart des élèves (86,7 %) avaient entre 12 et 14 ans à leur arrivée. Les classes d'accueil scolarisent donc des élèves très différents tant du point de vue des âges que des nationalités (et des langues maternelles). L'une de celles, que j'ai visitées à Bordeaux, scolarisait 19 élèves en 2001-2002, ils étaient âgés de 11 à 16 ans, issus de 11 pays différents et 9 langues s'y côtoyaient. Par ailleurs, les élèves nouvellement arrivés ont des expériences tout à fait différentes de la migration et de la scolarisation dans leur pays d'origine. Ces dimensions expliquent probablement une part importante du déroulement de la scolarité de ces élèves. De même, les

14. - Il est impossible de le démontrer ici, c'est pourquoi les recodages distinguent les élèves portant la nationalité française.

**TABLEAU 1 : Caractéristiques des élèves scolarisés
dans les académies de Paris, Bordeaux et Créteil en 1998, en pourcentage.**

	Moyenne des trois académies (%)	Bordeaux (%)	Paris (%)	Créteil (%)
Âges				
Plus de 16 ans	9	16	4,3	7,4
14-15 ans	36,6	39	27,1	44,3
12-13 ans	47,7	38,5	61	43,2
Moins de 11 ans	10,5	6,5	7,6	5,1
Sexe				
Filles	43,6	39,1	43,2	44,7
Garçons	56,4	60,9	56,8	55,3
Zones géographiques d'origine				
Afrique, Turquie, Moyen-Orient	38,6	26,6	28,4	47,2
Asie	23,6	3	40,5	16,4
Europe et autres pays	11,3	11,2	13	10,2
France	26,5	59,2	18,1	26,2
PCS				
Chômeurs, sans activité professionnelle	18,7	36,7	12,6	19,5
Ouvriers	43,7	26,1	40,4	48,9
Employés	12,5	5,9	16,8	10,9
Autres professions	25,1	31,4	30,3	20,8
<i>Effectif cohorte</i>	100%	9,6	35,3	55,1

niveaux et antécédents scolaires, pourtant ces variables sont absentes du fichier. D'après les renseignements dont nous disposons, nous ne pouvons pas savoir les raisons qui ont motivé la migration, ni même le statut en France de ces élèves (demandeurs d'asile, travailleurs permanents, entrée illégale, etc.)¹⁵

15. - Pour un tableau général du statut des familles migrantes en France, voir HCI (1999).

Les enseignants FLE¹⁶ mettent souvent l'accent sur l'hétérogénéité des niveaux scolaires et des conditions de scolarisation antérieures. Une récente enquête du Cefisem de Créteil (Schiff, 2003) rapporte pourtant que seuls 0,3 % des élèves n'avaient pas été scolarisés antérieurement, 53 % avaient été scolarisés durant 6 à 9 ans avant leur arrivée. Elle montre aussi qu'une majorité d'entre eux (51 %) avait comme première langue vivante le français. Les tests de positionnement montraient d'ailleurs que 65 % des jeunes à leur arrivée étaient francophones à l'oral et 46 % maîtrisent le français écrit. Mais cela dépend fortement des pays d'origine et de la stabilité politique et économique du pays.

L'appartenance sociale des élèves

Continuons l'examen du tableau 1 : les élèves primo migrants accueillis dans les classes d'accueil semblent appartenir assez largement au milieu populaire. Il faut toutefois prendre ce premier constat avec précautions. Certes, plus de 40 % des élèves scolarisés dans ces classes ont un parent ouvrier, un peu plus de 18 % sont chômeurs. Certaines familles vivent en France une réelle ascension sociale, pendant que d'autres occupent des postes bien en-dessous de leur qualification d'origine, parfois juste le temps de faire reconnaître leurs éventuels diplômes en France (ce qui constitue souvent un parcours long et compliqué), parfois de façon durable. La proportion importante de parents sans activité professionnelle s'explique pour partie par le statut de demandeurs d'asile de certaines familles. Celles-ci n'ont légalement pas le droit d'exercer une activité professionnelle le temps qu'elles n'ont pas acquis le statut de réfugié politique.

En fait, le profil des migrants qui arrivent aujourd'hui en France a changé, les migrants du monde rural des années soixante-dix (qui arrivaient principalement d'Algérie) ont laissé place, dix ans plus tard, à une proportion importante de migrants venant des grandes villes (Tribalat, 1995). Le niveau de formation initiale des nouveaux migrants ne cesse d'augmenter car il existe un mouvement croissant du progrès d'instruction dans la plupart des pays. Le niveau de formation initiale des nouveaux migrants ne cesse d'augmenter car il existe un mouvement croissant du progrès d'instruction dans la plupart des pays. De plus, notre politique migratoire restrictive a profondément modifié les caractéristiques des populations arrivant en France. Plus les politiques migratoires sont restrictives, plus la sélection des candidats à la migration est drastique, et cette sélection s'effectue en partie sur leur niveau de formation et de qualification. Les demandes de compétence professionnelle plus « ciblées » et le coût de la migration expliquent aussi que le « profil » du migrant ait changé. La catégorie socioprofessionnelle du chef de famille des élèves

16. - Français langue étrangère, diplôme détenu par les enseignants de français dans les classes d'accueil. Ce professeur est d'ailleurs le professeur principal de la classe puisqu'il assure presque la totalité des heures de cours (entre 15 et 18 heures par semaine pour les classes « fermées »).

primo migrants ne renseigne donc pas du capital culturel ou social d'origine (voire économique), mais des conditions de vie en France. Pourtant l'image d'une population en précarité et détresse sociale perdure: « Qui sont ces populations? 99 % de cette population sont des gens qui sont en situation de précarité totale. Soit parce que dans leur pays d'origine ils sont persécutés, soit parce qu'ils sont en exclusion pour des raisons économiques et sociales, soit parce que ce sont des pays en guerre » (extrait d'entretien auprès d'un responsable d'un Casnav). L'une des « idées reçues¹⁷ » (Héran, 2004), la plus communément partagée, est l'appartenance massive des populations immigrées aux catégories sociales les plus pauvres dans leurs pays d'origine.

Il reste qu'une majorité des parents de migrants scolarisés dans les classes d'accueil occupent des emplois d'ouvriers ou d'employés. Être ouvrier en France ne recouvre pourtant pas les mêmes réalités et expériences selon la position sociale d'origine, les raisons migratoires, les conditions de vie en France, etc. Pour les migrants, l'expérience de l'appartenance en France aux catégories ouvrières est différente de celle des ouvriers français. Alors que ces derniers ont tous été scolarisés, la plupart des migrants algériens qui arrivent des campagnes ne l'ont pas été. Comparer les ouvriers migrants à ceux nés en France est en fait un contresens, puisque cela ne recouvre pas les mêmes expériences.

Il me semble que l'appartenance sociale des élèves reflète leur qualité de vie en France plus que leur capital économique ou culturel d'origine. J'incite donc à une certaine prudence dans les analyses qui peuvent être faites de l'appartenance sociale de ces élèves.

La scolarisation des primo migrants: une course d'obstacle¹⁸?

La table de scolarité (voir tableau 2 p. 120) permet de voir les parcours scolaires des élèves année par année. La scolarité des élèves que nous allons suivre à présent étaient scolarisés en 1998 soit pour la plupart en classe d'accueil, soit pour une autre part en UPI (unité pédagogique d'intégration). On voit un net déplacement des effectifs de la classe d'accueil vers le collège, puis de la cinquième à la troisième. À partir de la rentrée 2002, soit 4 ans après leur entrée dans le système éducatif, une proportion importante d'élèves est orientée vers un CAP ou un BEP (42,9 % des élèves toujours scolarisés). La présence massive des élèves dans ces sections professionnelles se confirme plus nettement l'année suivante (ils sont 62,4 % en 2003). Plus d'un tiers (37,8 %) des primo migrants accèdent à l'enseignement professionnel

17. - Parmi les cinq idées reçues, la dernière idée serait la suivante: « Accueillir l'immigration, c'est accueillir la misère du monde. » (Héran, 2004.)

18. - Termes empruntés à BOULOT S. et BOYZON-FRADET D., *Les Immigrés à l'école, une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan, 1988.

TABLEAU 2: Table de scolarité, suivi de cohorte des élèves primo migrants entrés en classe d'accueil en 1998 à Bordeaux, Créteil et Paris, en pourcentage

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
ACC	92,7	19,5	2,1	0,1		
6 ^e		15,3	2,4	0,1		
5 ^e		20,5	17,8	2		
4 ^e		13,3	21,8	16,9	2	
3 ^e		2,5	11,7	18,9	14,6	1,9
2 ^{de}		1,2	0,7	3,5	1,1	2,9
1 ^{re}			0,1	0,3	2,9	4,5
Tle				0,1	0,2	2,6
CAP1 et 2		1,8	3,2	4,8	5	3,4
CAP 3			0,1	0,6		0,1
BEP 1		0,1	1,2	4,2	10,7	8,5
BEP T			0,1	1	3,8	8,8
SES, UPI, etc.	7,3	5,6	5,8	4,3	1,8	0,6
Sorties ¹⁹		19,9 350	32,4 579	43,4 761	54,7 960	
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Lire ainsi 15,3 % des élèves scolarisés en Cla ou en UPI en 1998 sont en 1999-2000 en 6^e, et 20,5 % sont en 5^e.

(CAP-BEP, classes technologiques de collège²⁰ et lycée professionnel) durant les cinq années qui suivent la classe d'accueil.

La sortie de la classe d'accueil pour une section de collège ou de CAP-BEP peut être considérée comme un indicateur de réussite de l'élève. De ce point de vue, les classes d'accueil apparaissent comme assez efficaces, la plupart des élèves rejoignant rapidement une classe ordinaire. Le système éducatif, par l'intermédiaire des classes d'accueil, offre donc aux élèves primo migrants une possibilité d'intégration. En

19. - Effectifs cumulés croissants.

20. - Classes relais, 4^e et 3^e d'insertion, 4^e « aide et soutien », etc.

même temps, à la sortie de la classe d'accueil, tous ne trouvent pas une place adaptée au sein du système éducatif.

Il est évident qu'un nombre important d'élèves nouvellement arrivés rencontrent certaines difficultés; ainsi près de 20 % d'entre eux ont redoublé la classe d'accueil. Le redoublement a d'ailleurs incontestablement un effet négatif sur le déroulement futur de la scolarité de ces jeunes. Certains élèves (2,3 %) restent même trois ou quatre ans au sein des classes d'accueil, ce qui constitue pour eux de véritables « filières ». L'absence d'autres disciplines que le français dans ces classes risque de retarder d'autant leur intégration au sein d'une classe banale. Le risque principal est qu'ils ne puissent plus faire le transfert de leurs propres connaissances scolaires en langue d'origine vers le français.

Une autre caractéristique de la scolarité de ces élèves est le fait que beaucoup cumulent des retards scolaires²¹ parfois important. En 2001, un élève sur quatre avait au moins deux ans de retard par rapport à l'âge théorique, 90 % d'entre eux étaient au collège. À la différence du redoublement, le retard scolaire n'a pas d'incidence dramatique sur la scolarisation des élèves primo migrants. Ils poursuivent souvent une scolarité « normale » malgré leur retard.

De façon assez schématique, on peut donc retenir que si les redoublements des classes d'accueil semblent plutôt négatifs sur le déroulement futur de la scolarité de ces élèves, les retards scolaires ont plutôt un impact positif. Les enseignants auraient donc tout intérêt d'une part à éviter de faire redoubler la classe d'accueil, et d'autre part à privilégier dès la première année qui suit la classe d'accueil l'intégration rapide en classe banale, quitte à ce que les élèves aient un an ou deux d'écart par rapport à l'âge de référence. On peut même penser que ces retards scolaires sont nécessaires à des élèves qui doivent en peu de temps comprendre le fonctionnement d'un système éducatif totalement nouveau, intégrer les codes de conduite de la communauté scolaire et aussi évidemment apprendre une nouvelle langue.

La table de scolarité (tableau 2) montre qu'un nombre important d'élèves quittent le système scolaire au cours des six années considérées. Les cas de déscolarisation et d'abandons scolaires sont des composantes caractéristiques de la scolarité des élèves primo migrants, dont on peut retenir quelques grands traits²² (Schiff, 2000). Au cours des six premières années de scolarisation, 67,1 %²³ des élèves sont sortis de la base

21. - L'âge théorique des élèves par niveau est défini par l'obtention du premier diplôme à 18 ans. Ainsi, l'âge théorique en sixième est par exemple de 11-12 ans.

22. - Les bases de données des rectorats quant aux motifs de sorties sont souvent défectueux (erreurs de codages, non renseignées, etc.), les conclusions qui en sont issues sont donc à prendre avec prudence.

23. - Ces chiffres doivent pourtant être maniés avec prudence : il existe de nombreuses erreurs de codages. De plus, quand un élève quitte une académie mais continue à être scolarisé dans une autre académie, il apparaît dans la base de donnée de la première académie comme s'il était sorti (donc comme s'il était déscolarisé), or cela concerne à peu près la moitié des sorties.

de données, c'est en moyenne 235 élèves qui sortent de la base par an (soit 13,4% de la cohorte). Les abandons scolaires et les cas de déscolarisation sont des composantes caractéristiques de leurs parcours scolaires. Les raisons de cette déscolarisation sont multiples: manque de place dans les classes d'accueil, méconnaissance du fonctionnement du système éducatif, refus de certaines familles de scolariser leurs enfants... Ce dernier point est souvent mentionné par nos interlocuteurs pourtant de tels cas sont peu rencontrés dans la réalité, l'enfant étant souvent porteur du projet d'intégration de la famille toute entière, intégration qui passe en grande partie par l'école.

Des sur-orientations en sections « spécialisées » ?

La table de scolarité (tableau 2) montre aussi qu'il existe des orientations relativement fréquentes vers les sections « spécialisées »: les « classes spéciales » sont les sections d'UPI (unités pédagogiques d'intégration), les SES (sections d'éducation spécialisée) qui sont aujourd'hui les Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté), et enfin les Cippa (cycle d'insertion professionnelle par alternance). Bien que ces trois filières présentent de nombreuses différences, nous les considérerons dans un même ensemble dans la mesure où elles sont destinées à des élèves considérés comme « atypiques » ou « incapables » de suivre une scolarité « normale ». Ainsi les UPI et les SES sont réservées aux enfants ayant de lourds handicaps psychomoteurs ou des déficiences intellectuelles ou ayant des difficultés et perturbations importantes. Durant les six premières années de scolarisation, plus de 14% des élèves y ont passé au moins un an. L.-A. Vallet et J.-P. Caille (1996) avaient déjà montré des sur-orientations vers les SES des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Ainsi en 1989-1990, 18,9% des élèves scolarisés en SES en France métropolitaine étaient de nationalité étrangère. Ils avaient montré que les orientations vers les sections spécialisées (SES) ne dépendaient ni de la nationalité ni du lieu de naissance des élèves mais bien du nombre d'années durant lesquelles ils avaient été scolarisés hors de France.

Pour les élèves primo migrants, ces structures sont souvent utilisées pour les élèves les plus âgés dont on considère qu'ils ne peuvent bénéficier d'une formation « banale » en collège ou en lycée. Il est probable que ces différentes filières présentent une alternative de scolarisation face au manque de classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement (NSA). On peut aussi se questionner sur l'existence d'une certaine forme de stigmatisation des élèves non francophones, qui pourrait conduire à des orientations vers ces sections. Ainsi, il arrive parfois que certaines personnes en charge des élèves primo migrants effectuent une confusion entre le fait d'être non francophone, et l'analphabétisme ou l'illettrisme. Cela pourrait ainsi expliquer une part de ces orientations.

Pour conclure

Cette première expérience de suivi de cohorte est instructive à plusieurs égards. Elle a mis en lumière le fait que les classes d'accueil permettent à la plupart des élèves primo migrants d'être scolarisés. Ils rencontrent aussi de nombreux problèmes au cours de leur scolarité: retards scolaires, abandons, orientations en UPI etc. Ce qui a fait dire de leur scolarité qu'elle était une «course d'obstacles». Toutefois une partie des élèves s'en tire fort bien. Cette population, certes extrêmement minoritaire au sein de l'école, illustre donc les difficiles et nécessaires adaptations auxquelles le système éducatif doit faire face. Face à des publics «spécifiques» l'école développe des stratégies de scolarisation qui montrent sa capacité d'adaptation. En même temps, les classes pour élèves non francophones prouvent aussi qu'une brèche s'est ouverte dans le modèle unique de scolarisation.

L'intérêt du suivi de cohorte est avant tout de produire des données empiriques inédites. Même si cette première expérience souffre de la qualité des données «collectées», ces premiers résultats sont uniques et reflètent d'une certaine réalité du terrain. La généralisation du suivi de cohorte serait donc très instructive pour les professionnels de l'accueil de cette population scolaire: mieux connaître la population accueillie, étudier les parcours scolaires et les difficultés rencontrées par les élèves mais surtout permettre une évaluation plus précise de leurs besoins...

Je me propose de conclure en mettant l'accent sur les améliorations à apporter au fichier «scolarité» des rectorats. Il existe aujourd'hui tout un tas d'initiatives locales d'évaluation (dans l'Hérault, à Toulouse ou à Montpellier, etc.) mais il est nécessaire de pouvoir trouver un moyen de les coordonner afin de faire une observation nationale des dispositifs d'accueil. Les observations suivantes peuvent contribuer à une systématisation. Tout d'abord il semble indispensable de pouvoir davantage recourir au fichier, il est donc utile d'en améliorer le «codage», je pense en particulier aux motifs de sorties du système éducatif. Il serait aussi nécessaire de pouvoir repérer de façon «quasiment certaine» quels sont les élèves primo migrants dans la BÉA, par exemple avec une modalité spéciale pour ces élèves qu'ils aient été orientés directement en classe ordinaire ou qu'ils soient d'abord passés en classe d'accueil. Se pose un problème de respect des libertés individuelles (à voir avec la Cnil). Enfin, une prochaine recherche devra enrichir la base de données avec des renseignements plus «qualitatifs» tels que les professions des deux parents en France et dans le pays d'origine, les raisons migratoires et le statut juridique en France; le passé scolaire des élèves et leur niveau scolaire (peut-être par exemple avec les résultats obtenus aux tests effectués à leur arrivée dans les CIO ou les Casanav). Cette liste, non exhaustive, pourrait améliorer la qualité des données produites et ainsi permettre une réelle évaluation des politiques d'intégration.

Erik Louis : Je tiens à vous remercier pour votre travail, qui nous a doublement intéressés. Venant de l'extérieur, votre point de vue n'offre aucune connivence vis-à-vis de notre action. Armés du regard scientifique, vos éclairages sont véritablement stimulants, en dépit des limites que vous avez évoquées, notamment dans la difficulté de constituer un échantillon solide. En particulier, vos commentaires sur les conséquences du redoublement et les sorties du système scolaire débouchent sur une liste de questions nous permettant d'avancer.

Débat avec la salle

De la salle : J'aimerais savoir si vous êtes parvenue à comparer les informations de la BÉA avec celles des établissements afin d'en apprécier la pertinence. La démarche entreprise par le Casnav de l'Hérault s'apparente à la vôtre. Les parcours des élèves de troisième arrivés depuis moins de trois ans sur le territoire français m'ont révélé que plus de 70 % des informations fournies par la BÉA étaient fausses, notamment concernant les sorties du système scolaire: certains élèves avaient changé d'établissement scolaire.

Erik Louis : Effectivement, cette situation amène les rectorats à procéder à un « nettoyage » des données de la BÉA, qui ne sont pas toujours à jour.

De la salle : Parfois, la simple disparition d'un trait d'union dans le nom de l'élève entraîne une sortie des statistiques, lors du passage du collège au lycée. Pour mener des suivis de cohorte efficaces, il faudrait solliciter les CIO, qui sont les seules entités autorisées par la Cnil à conduire des enquêtes sur dix ans. L'utilisation de leur logiciel spécifique s'avérerait particulièrement bénéfique.

Barbara Fouquet-Chauprade : Vous venez de mentionner un taux d'erreur de l'ordre de 70%. Dans le cas de l'enquête que j'ai menée à Bordeaux sur une population de 350 individus, ma connaissance des structures d'accueil m'a facilité la tâche. En ce qui concerne le recueil d'information pour les 1 800 élèves que j'ai évoqués tout à l'heure, il m'a fallu contourner un certain nombre d'obstacles. J'ai véritablement nettoyé les données dont je disposais, notamment en retirant les individus qui pouvaient susciter des doutes. Je crois avoir été au bout de ma démarche.

De la salle : La cellule d'accueil de l'académie de Toulouse a mis en place un dossier de compétences, dans lesquels sont détaillées les informations que vous souhaitez obtenir, comme le projet migratoire ou le capital culturel. Ce dispositif existe depuis presque cinq ans.

Erik Louis : Comment est née l'idée de ce dispositif ?

De la salle : Le dispositif est né d'un constat simple: le corps enseignant, dont je fais partie, ne dispose d'aucune information lors de l'arrivée en classe des jeunes primo migrants. Il nous a paru nécessaire de nous pencher sur leur parcours scolaire. Progressivement, nos collègues ont souhaité améliorer la qualité de cette information.

Erik Louis : D'après mon expérience, les élèves sont souvent plus âgés qu'ils ne le disent. Il y a quelques années, ce département avait réagi en exigeant des examens de croissance osseuse afin de déterminer l'âge réel des nouveaux arrivants.

De la salle : Je fais également partie du Casnav de l'Hérault. Depuis trois ans, la plateforme d'accueil propose un guichet unique permettant d'accueillir l'ensemble des élèves primo migrants scolarisés à Montpellier. L'année dernière, 250 enfants ont été accompagnés par nos services. Ce lieu dispose d'une base de données conséquente, regroupant de nombreuses informations sur les élèves. Il y a deux ans, un sociologue a utilisé nos dossiers afin de mener un suivi de cohorte sur une durée de trois ou quatre ans. Ce type de plateforme permet donc aux chercheurs d'obtenir des données riches. Au-delà de notre département, cette démarche cohérente a également été adoptée à Nîmes, Béziers et Strasbourg.

Barbara Fouquet-Chauprade : Il existe effectivement une multitude de bases de données, mais celles-ci ne sont que rarement centralisées. Le grand intérêt de la BÉA réside dans sa grande utilisation par les rectorats, sous format Excel.

Erik Louis : Une uniformisation des procédures de déclaration serait salutaire. Or la Cnil veille à ce que de telles mesures ne puissent être adoptées. Je tiens à nouveau à remercier Mme Fouquet-Chauprade, dont le travail a répondu à de fortes exigences scientifiques, tout en respectant certaines règles de précaution. Sa démarche, qui s'appuie sur une grande richesse des aperçus, ouvre bien des perspectives.

Bibliographie

- DUBET F., *Immigration qu'en savons nous? Un bilan des connaissances*, La documentation française, Paris, 1989.
- Haut Conseil à l'intégration, *Rapport pour l'année 1999*, Groupe permanent chargé des statistiques, 1999.
- HÉRAN F., « Cinq idées reçues sur l'immigration », in *Population et société, Ined*, n° 397, 2004.
- LAZARIDIS M., « La scolarisation des enfants de migrants: entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI Enjeu*, n° 125, juin 2001.

- LECOURBE A., POLVERINI J., GUERIN J.-C., STORTI M., «Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France», Rapport au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, mai 2002.
- PAYET J.-P., «L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques», in *Revue française de pédagogie*, n° 117, oct.-nov.-déc. 1996.
- SAYAD A., «Qu'est-ce que l'intégration?», in *Hommes et Migrations*, n° 1182, déc. 1994.
- SCHIFF C., «Situation migratoire et condition minoritaire, une comparaison entre les adolescents primo-arrivants et les jeunes de la seconde génération vivant en milieu urbain défavorisé», thèse de doctorat sous la direction de M. WIEVIORKA, 2000.
- SCHIFF C. (en coll.), *L'accueil à l'école des élèves primo migrants en France*, Paris, La Documentation française, coll. «Études et recherche», 2004.
- TRIBALAT M., *Faire France, une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte, 1995.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P., «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français», in *Dossiers Éducation et Formation*, avril 1996.

Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte pour s'intégrer

Mariella de Ferrari,

membre du Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion

Erik Louis : Mariella de Ferrari est membre du Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP). Spécialiste des aspects didacticiels en français langue étrangère, elle s'est fortement investie dans la formation du personnel qui encadre les nouveaux arrivants. Chargée de mission au CIEP et à la Délégation générale à la langue française (DGLF), Mme de Ferrari va consacrer son exposé à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à l'âge adulte, dans un but d'intégration. Son intervention s'orientera sur les approches et les objectifs d'une scolarité tardive. Sa finalité s'apparente donc à celle de l'action que vous menez dans les classes d'accueil et d'intégration.

Mariella de Ferrari : J'aimerais aborder le thème de l'intégration des nouveaux arrivants sous un angle très spécifique, axé sur les besoins des enfants et les choix pédagogiques qui leur sont proposés. Je pense notamment revenir sur les approches jugées pertinentes en fonction du contexte d'apprentissage, de la nature des publics et des objectifs institutionnels. Ma présentation va donc développer trois points principaux. Avant de commencer, je voudrais poser quelques questions préalables, qui me semblent aujourd'hui incontournables dans notre réflexion de pédagogues.

Les conditions préalables

Parmi ces conditions préalables, trois éléments me semblent fondamentaux. Associés à des concepts-clés, ces éléments forment le mot *AIR*. À mon sens, une bouffée d'oxygène est en effet nécessaire dans les premiers mois de l'accueil.

Accueillir

La lettre *A* désigne donc l'*accueil des nouveaux arrivants*, qui s'opèrent sur trois niveaux (système scolaire, établissement, classe). Face à des mondes cognitifs et

culturels très différents, les pédagogues vont devoir envisager un grand nombre d'évidences, notamment dans le rapport espace-temps. Notre analyse doit notamment se porter sur le fonctionnement du système scolaire, les capacités des élèves et les attentes des parents. L'accueil des nouveaux arrivants doit être pris en charge par les autorités, *via* des structures adaptées.

La lettre *A* désigne également l'*accompagnement des processus d'adaptation* des enfants au système scolaire français et à la langue française. Il incombe en effet aux enfants de faire le premier pas qui leur permettra de s'intégrer à l'école sur le court terme et dans la sphère sociale et culturelle à moyen terme.

S'impliquer

La lettre *I* désigne, quant à elle, l'*implication des équipes*, qui doivent faire en sorte que l'acquisition de la langue ne se fasse pas uniquement pendant les heures d'enseignement du français mais par le biais d'une collaboration entre les enseignants.

La lettre *I* désigne également l'*innovation*, car seule la créativité des enseignants peut sortir les enfants d'une forme de fatalisme, en portant un regard positif sur eux.

Regarder

Enfin, la lettre *R* désigne le *regard que nous pouvons porter sur les enfants* non scolarisés précédemment et, plus globalement, sur la scolarité. La notion de capital culturel, évoquée à plusieurs reprises lors des tables rondes, renvoie presque toujours à la scolarité dans l'inconscient collectif. La formation des parents se transmet au capital culturel des enfants. Il existe un risque d'hypercatégorisation dans l'utilisation des données, susceptible de façonner notre manière de voir. Mon expérience me fait croire que notre mode de penser et de regarder influence grandement notre manière de dire et de faire. Les pratiques pédagogiques des enseignants butent souvent les outils proposés aux jeunes non scolarisés précédemment. À tort, ceux-ci considèrent que les enfants ne peuvent avoir accès à la littérature ou la culture. Une scission s'opère alors entre les outils développés et les outils stigmatisants. Or les nouveaux arrivants, installés en France, voire naturalisés, ne fréquentent pas uniquement des personnes de leur univers. Le regard que nous portons sur les publics migrants s'avère être un préalable fondamental à la prise en charge des jeunes non scolarisés.

Notre regard doit également porter sur l'objet des apprentissages. Dans certains cas, le temps nécessaire à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture doit dépasser le cadre de l'école, qui se révèle parfois enfermante.

De même, le rapport à la complexité me semble être l'un des éléments-clés de notre approche. En le traitant véritablement, l'enfant disposera des meilleurs atouts pour devenir autonome, car il sera amené, plus tard, à être systématiquement confronté à cette complexité.

Par ailleurs, la lettre *R* désigne également le verbe *rassurer*, ou *se rassurer*. Souvent déstabilisés par les élèves non scolarisés, du fait de l'absence de codes de communication, les enseignants doivent instaurer de nouvelles règles. En se rassurant, les pédagogues sauront créer le climat de confiance nécessaire. La dernière conférence a mis en lumière la diversité des identités sociales des nouveaux arrivants : il convient de développer un regard égalitaire, indépendamment du statut socioprofessionnel des parents. Il s'agit, en d'autres mots, de faire le pari de l'intelligence.

Le rapport à la langue étrangère

Le rapport à la langue-culture s'avère également essentiel. Les élèves non scolarisés ont en fait un rapport de langue seconde avec le français. Cette dualité les conduit à devoir maîtriser leur bilinguisme en fonction de situations socioéducatives différenciées. Ces préalables doivent déterminer des objectifs de communication au sein de la sphère socioscolaire. Ceux-ci doivent être bien pris en compte dans la définition des objectifs, afin de pouvoir traiter les compétences socioculturelles, cognitives et communicatives des élèves tout en favorisant leur maîtrise des codes, à l'oral comme à l'écrit.

Les spécificités de la langue

Il est également important de tenir compte des spécificités du système sonore français. À l'âge de six ans, l'apprentissage du français se déroule sans problème. Pour un élève étranger, le français présente des spécificités dans les groupes rythmiques, l'accentuation et les enchaînements, qui sont très différents de ceux de sa langue maternelle. Il convient de permettre à l'élève de retrouver du sens. Cette démarche est loin d'être évidente. Des phénomènes d'assimilation et de fusion provoquent parfois des malentendus sonores et des compréhensions erronées. La prise en compte de ces particularités doit être assimilée dans notre démarche pédagogique. Cette analyse entraîne des choix pédagogiques fondamentaux. De même, notre méthodologie pour la construction du sens à l'oral doit partir du sens pour arriver à la forme, et non inversement. Les activités pédagogiques doivent s'appuyer sur ces bases.

Les spécificités de l'oral et de l'écrit doivent aussi jouer un rôle important dans la détermination de la démarche pédagogique. L'écrit reste l'espace du discours différé et élaboré. Dès lors, les activités de transcodage, de l'oral à l'écrit, doivent rapidement aboutir à la rédaction de textes.

Les cinq axes de réflexion

Concernant le rapport à l'écrit, Jean-Marie Besse a établi cinq axes de réflexion, déterminant le choix des outils pédagogiques.

- L'axe socioaffectif

Il permet d'établir une passerelle entre la proximité personnelle ou familiale avec l'écrit et les activités pédagogiques. Dans le cas des enfants non scolarisés, il est important de tenir compte de cette nature avant de développer le transcodage ou l'identification des syllabes.

- L'axe métalinguistique

Il retranscrit le discours et les représentations de l'individu sur le fonctionnement de l'écrit.

- L'axe de compétences

Il dépasse le stade des codes pour traiter des pluricompetences au niveau textuel, communicatif et linguistique. Ces savoir-faire se complètent: il convient donc de bien mesurer toutes ces composantes.

- L'axe de pratiques

Il englobe les représentations désirées ou effectives des individus. Cet élément précise notamment quels types d'écrit ils souhaitent maîtriser et d'en tenir compte dans les démarches pédagogiques.

- L'axe métacognitif

Il explicite le mécanisme de la lecture. Le développement linéaire, centré sur l'alphabet, ne permet pas toujours aux enfants de trouver du sens et de comprendre des énoncés simples. L'apprentissage de la lecture, au-delà de l'âge de huit ans, soulève en effet des questions plus spécifiques.

L'acte de lire et l'accès au sens à l'écrit

Individuel, silencieux, complexe, l'acte de lire repose sur une interaction des compétences en simultané, visant à fournir un sens aux codes. Il convient donc d'entamer une réflexion sur l'automatisation de la lecture et de l'écriture, afin d'en favoriser l'apprentissage. Cela peut passer par le développement des activités qui entourent la lecture. Le code est en effet abordé de manière dissociée de la typologie textuelle.

Selon Michel Fayol, l'acte de lecture est décrit comme le traitement du matériel écrit en vue d'en extraire le sens. Il repose sur la coordination de différents processus:

- reconnaître les mots;
- construire la signification des phrases et des textes;
- retenir en mémoire.

D'autres compétences, ayant trait à la perception visuelle, sont également sollicitées, en parallèle avec des opérations cognitives. Il s'avère en effet que la perception visuelle des enfants scolarisés, au début de leur apprentissage, est insuffisamment développée pour appréhender les détails. La perception se développe donc au fil du processus d'apprentissage.

Les processus de compréhension déjà disponibles et exercés à l'oral sont réactivés à l'écrit. Les élèves non scolarisés, originaires de pays non francophones, relèvent en effet du domaine d'action du français langue étrangère.

L'acte d'écrire, également individuel, vise une communication différée. Celui-ci mobilise des compétences multiples pour la construction du sens et le choix des formes adaptées à la situation de la communication. Là encore, la méthodologie de français langue étrangère privilégie la notion de « situations de communication ». Depuis 1980, l'approche communicative ne concerne pas uniquement l'oral, mais également l'écrit. Les rapports à la norme et l'erreur ont également été introduits. Dès lors, l'objectif de permettre aux enfants de rapidement lire et écrire doit obéir à une certaine souplesse l'évaluation de l'orthographe et de la syntaxe durant les premiers mois d'apprentissage. La segmentation s'avère donc essentielle.

Les modèles possibles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Véronique Leclercq, en 1999, a décrit les spécificités des trois modèles. Auparavant, Édouard Chauvot en avait posé les principes et identifié les courants sous-jacents, dans un article de la *Revue française de pédagogie*, publié en 1990. Chacun de ces modèles appelle une logique différente dans la construction du sens et de prédiction des formes.

Les trois modèles sont classés chronologiquement.

- Le modèle hiérarchisé et transmissif se base sur un enseignement de la lecture et de l'écriture gradué et séparé. Celui-ci s'appuie sur une logique linéaire, les savoirs étant juxtaposés, hiérarchisés et organisés en fonction des leçons, des lettres et des syllabes. La progression de l'apprentissage tient uniquement compte d'une évolution préétablie. Ce modèle favorise la transmission de connaissances, *via* une approche dite ascendante, qui démarre de la syllabe pour aboutir à la phrase.

- Le modèle global et constructiviste, très différent, accorde un rôle prépondérant à l'environnement social. En opposition à la juxtaposition, ce modèle s'appuie sur une construction circulaire. Il présente de fortes ressemblances avec l'approche communicative. Le modèle est particulièrement axé sur la lecture, dans la mesure où celle-ci précède toujours l'écriture.

- Le modèle interactif et stratégique qui, à partir du début des années quatre-vingt-dix, a commencé à bénéficier de l'apport de la psychologie cognitive. La lecture devient un processus permettant de comprendre et de décoder un texte écrit dans sa globalité. Ce modèle repose avant tout sur une optique de communication, qui place le sujet au centre du dispositif. Celui-ci attache une importance fondamentale aux stratégies, aux représentations, aux erreurs et aux opérations mentales associées à chaque activité. La lecture à haute voix est ainsi préconisée pour fluidifier la lecture, et non pour accéder au sens.

Les cohérences de l'action

Il convient en effet de rechercher les cohérences entre les objectifs institutionnels et le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de bien identifier les outils et la démarche permettant d'atteindre les objectifs fixés. De même, les cohérences entre l'acquisition de la compétence orale et la compétence écrite doivent également être étudiées. Enfin, il est nécessaire de mesurer la cohérence existant entre la démarche choisie et les représentations véhiculées.

La méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE)

Cette troisième partie sera consacrée à la démarche pédagogique de Danielle de Keyser. Sa méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE) ne fait absolument pas allusion à un savoir spontané ou informel. Cette démarche s'appuie sur trois éléments:

- les connaissances et les dires de l'apprenant;
- les textes de l'environnement (en l'occurrence, les textes de la classe);
- l'environnement (les documents authentiques de la vie quotidienne).

Nos élèves se situant dans un contexte d'immersion, il est indispensable de leur proposer une stratégie de lecture et d'écriture leur permettant de lire partout. En ce sens, le modèle interactif et stratégique est efficace. Si sa méthode est quelque peu difficile à mettre en œuvre, elle permet d'obtenir des résultats particulièrement gratifiants.

La MNLE n'est pas une méthode mixte ou syllabique. Sa spécificité réside dans l'interaction constante du sens et du code. L'un de ses principes fondateurs est que l'apprentissage de la lecture est indissociable de celui de l'écriture. Les textes dits prennent du sens vis-à-vis du monde scolaire, renvoyant à un contexte de vie, de paroles et d'échanges, qui deviennent de véritables piliers de l'apprentissage.

Les échanges avec l'extérieur sont également fondamentaux. Établis à fréquence régulière, ceux-ci impliquent la production de textes ainsi que la lecture des textes reçus. La motivation pour la lecture ne peut se générer qu'à la condition qu'elle ne soit considérée comme une activité annexe. La lecture doit donc devenir le noyau des activités d'apprentissage. Enfin, il convient de pouvoir produire une réponse écrite. Il est indispensable de fournir aux enfants le savoir-faire leur permettant de se repérer dans les écrits de référence, ce qui s'apparente à une « technique d'exploration de base ». Je pense que cette question renvoie à la méthodologie des trois modèles. Dans quelle mesure le sens et les codes établissent-ils une interaction? Un enfant dont la dent vient de tomber fait bien la distinction entre le mot « dent » et la préposition « dans ». Le code et le sens sont donc traités dans un contexte énoncé. D'aucuns pourraient considérer que le code doit être traité en parallèle: la MNLE considère qu'il doit être traité en permanence.

Ainsi, les mots identifiés entraînent des analogies qui créent, à leur tour, de nouvelles ouvertures. Le dernier niveau traité reste toujours la syllabe. La démarche pédagogique se construit à partir des livres et des textes. Un ouvrage a été consacré à cette démarche pédagogique, tandis que des fiches sont disponibles sur le site du mouvement Freinet, afin de permettre aux enfants de travailler de manière autonome. D'autres outils multimédias sont proposés, l'un des leviers de progression demeurant le rapport au clavier et, plus généralement, à l'outil informatique.

Erik Louis : Je tiens à remercier Mme de Ferrari pour nous avoir fait partager son questionnement, avant de s'être transformée en porte-parole d'une méthode pédagogique inspirée des principes Freinet. Je vais maintenant me tourner vers l'assemblée.

De la salle : Je souhaiterais formuler une courte remarque sur la prise en charge des jeunes non scolarisés précédemment. Il me semble que ce terme désigne une rubrique fourre-tout. En effet, certains d'entre eux présentent simplement des lacunes, tout en possédant un certain nombre d'acquis dans l'écriture et la lecture. Les parcours de ces jeunes s'avèrent sensiblement différents. Derrière l'expression de « jeunes non scolarisés précédemment », peuvent se cacher des réalités très différentes.

Certes, de nombreux facteurs, internes et externes, interfèrent dans la scolarité de ces élèves. Mais existe-t-il de véritables préalables à la méthode et aux contenus ? Je crois que des objectifs tangibles doivent être proposés : ceux-ci, à mon sens, doivent toujours porter sur l'acquisition des compétences.

De la salle : Je me réjouis que Mme de Ferrari ait évoqué le mot *AIR*. Nous sommes en effet prisonniers d'une logique antinomique, l'objectif avoué étant de ne pas conserver ces élèves trop longtemps dans nos classes. Je souhaiterais donner l'exemple d'un élève kurde, non scolarisé dans son pays d'origine. Mon chef d'établissement m'a permis de le maintenir pendant un an et demi en structure : il a attendu trois mois avant de s'asseoir en classe. La seule opportunité qui nous a été donnée est le temps. Actuellement en apprentissage, il souhaite devenir maçon. Il paraît aujourd'hui heureux. Son parcours est, malgré tout, contradictoire avec ce que préconisent nos institutions.

Erik Louis : Rappelons toutefois que les institutions se sont montrées unanimement en faveur d'une certaine souplesse de l'enseignement et d'un parcours individualisé des élèves, lors de nos différentes tables rondes.

Troisième partie

**Les partenariats :
quel partage de responsabilité?
Tradition humaniste et respect de la loi**

Les politiques de la ville en matière d'intégration des nouveaux arrivants

Jacques Donzelot,

sociologue, professeur des universités, université Paris-X

Il y a un peu plus d'un an, un sondage a été réalisé pour le *Journal du dimanche* auprès des jeunes de *banlieue*, euphémisme par lequel on désigne des minorités visibles. Les jeunes interrogés devaient indiquer les professions qu'ils détestaient. Ils ont tout d'abord cité la police. Mais en seconde position venaient les enseignants. Pour expliquer la raison de leur désapprobation, les jeunes interrogés ont précisé que les enseignants voulaient les intégrer dans une société qui les rejetait. Cette réponse résume le problème. Les efforts fournis afin de les hisser à un niveau de compétences et de connaissances des autres élèves leur faisaient plus durement ressentir le poids des discriminations ethniques et raciales qu'ils subissaient à la fin de leurs études.

La France et les États-Unis : deux conceptions opposées

Politique française de la ville

Ce sondage est une parfaite introduction pour la matinée de l'université d'automne consacrée à la responsabilité partagée en termes d'éducation des nouveaux arrivants. Cette dernière est également l'objectif de la politique de la ville selon laquelle toute action dans les quartiers doit être transversale et globale, doit engager les acteurs du service public et les habitants pour apporter un complément nécessaire contre le handicap particulier de cette population. Ce partenariat devait unir les écoles, les bailleurs sociaux, la police, la justice et les transporteurs publics afin de trouver ensemble une solution, sans rejeter sur l'autre les raisons de leurs propres échecs. La politique de la ville s'appuyait sur un État animateur, chargé de confronter les différents services publics et la population et d'instaurer une interpellation réciproque. De cette démarche devait découler un processus novateur prenant en compte la difficulté d'intégration des nouveaux arrivants. Cependant, un aspect essentiel a été oublié. La dénomination même de politique de la ville a été choisie par refus du terme d'intégration, envisagé dans les années quatre-vingt. Certains

ministres et personnalités s'opposaient à cette appellation car ils récusait l'existence d'un problème d'intégration en France, pays des Droits de l'homme. Ils considéraient que les difficultés résultaient de l'urbanisme qui avait exagérément regroupé certaines populations dans des quartiers particuliers. La ville en revanche était le lieu de la rencontre et du dépassement des contingences d'origine. Elle guérirait les maux qu'elle engendre grâce à une politique adaptée.

L'appellation *politique de la ville* a pour mérite de valoriser la vocation de la ville à servir de creuset à l'intégration, en refusant les ghettos et le communautarisme typiquement américains où l'intégration se limiterait aux frontières de l'ethnie à laquelle on appartient. Les Français veulent affirmer leur différence et «casser les ghettos», comme le précise Jean-Louis Borloo. Ils souhaitent lutter contre le communautarisme. La loi sur le voile en est un excellent exemple. Elle nous vaut d'ailleurs d'être l'objet d'une curiosité singulière dans le monde entier. La politique américaine est érigée en repoussoir. Cependant cette attitude est peu convaincante en termes de politique d'intégration. Lorsque Dominique de Villepin présente la France comme un vieux pays issu d'un vieux continent ayant vécu de nombreuses guerres et sachant se montrer sage et prudent, nous nous sentons autorisés à donner des leçons à nos cousins outre-Atlantique. En revanche, sur le plan de l'immigration, la confrontation entre les deux nations ne tourne probablement pas à notre avantage.

Politique d'intégration américaine

La France comptait 30 millions d'habitants en 1800 et 60 millions en 2004. Les États-Unis enregistraient 15 millions d'habitants en 1800 et 300 millions en 2004. Alors que la population française a péniblement doublé, celle de l'Amérique a été multipliée par vingt via l'immigration. Or ces nouveaux arrivants ont été intégrés. Ils ne sont pas tous des pauvres ou des esclaves. Cependant, si cette absorption des migrants s'est correctement déroulée pour les Blancs issus de l'Europe pauvre, durant la phase d'industrialisation intensive des États-Unis (première moitié du ^{xx}e siècle), elle est plus difficile pour les populations venant du Sud, les Noirs des plantations poussés par la mécanisation vers les États industriels du Nord, puis les Latinos et les Asiatiques. Des ghettos sont apparus, donnant l'image d'une société qui n'intégrait et n'assimilait plus les immigrants pauvres mais se contentait de les faire travailler. Cette représentation des États-Unis fait référence à une expression mal contrôlée: *le multiculturalisme*.

Ce terme a plusieurs acceptions. La première, quasi agressive, définit le multiculturalisme comme la juxtaposition de cultures autosuffisantes, qui ne se mélangent pas et dont aucune ne prévaut sur l'autre. Elle choque les Français républicains mais est très minoritaire aux États-Unis. Dans ce pays, l'acception dominante relève davantage du *melting-pot*. Cette expression, difficilement imaginable en France, évoque le «frottement» des populations les unes contre les autres, favorisant l'acquisition d'une culture commune et d'une révérence égale envers la Constitution,

chose sacrée aux États-Unis. Ce processus permet cependant à chaque partie de conserver sa culture propre, de parler deux langues par exemple.

Les ghettos ne sont pas récents aux États-Unis. Toutes les populations migrantes les ont vécus. À leur arrivée, les Irlandais ou les Polonais par exemple n'avaient pas leur place dans la société américaine. Le rejet des minorités n'est pas une nouveauté et le modèle d'intégration est identique pour tous. Il consiste en la constitution d'un pouvoir. Si les migrants apprennent à se regrouper, leurs votes comptent. Ainsi, à l'heure actuelle, les Latinos (40 millions de voix) constituent un pouvoir afin d'obtenir des emplois. Cette démarche est un mode d'intégration. Elle suppose des liens puissants au sein de la communauté. En France, l'intégration prend la forme d'un apprentissage, d'un devoir. Les populations ne sont pas incitées à s'inscrire sur les listes électorales ni à se regrouper pour peser sur la vie du quartier. Les migrants sont d'abord encouragés à oublier leur appartenance ethnique et à participer à la vie publique en faisant le relais des institutions et *en aidant l'État à les aider*. C'est à ce titre qu'ils apprendront la citoyenneté.

Si les Américains sont confrontés à des difficultés, il ne faut pas en conclure à l'inexistence de leur politique. Au contraire, pour ces raisons, ils mènent des réflexions plus approfondies et accumulent des expériences enrichissantes.

Les ghettos

Politiques américaines

Les ghettos existent aux États-Unis. Ils regroupent des populations minoritaires par appartenance ethnique. Deux politiques se sont succédé en cette matière. La première, dite *place*, a consisté à traiter les lieux. La seconde, appelée *people*, s'engageait à s'occuper des habitants. Le débat sur la crise urbaine tourne encore autour de ces deux notions. La politique *place* vise à revaloriser les lieux déqualifiés afin d'abolir les préjudices subis par leurs habitants. La politique *people* aide les populations qui le peuvent à quitter les ghettos afin que celles qui restent aient envie de suivre leur exemple. D'un côté, les lieux sont enrichis afin d'améliorer les conditions de vie des habitants. De l'autre, le départ est facilité.

Politique *place* et politique *people*

Dans les années soixante, les lieux ont été traités. Le vocabulaire utilisé pourrait nous avoir été emprunté: *cités modèles, reconstruire, casser, faire la guerre à la pauvreté*. Cette politique relativement coûteuse est menée dans l'espoir que les Noirs des ghettos partent à la faveur de l'enrichissement. Au début des années soixante-dix, Nixon instaure l'*affirmative action*. Il s'agit alors d'embaucher les Noirs dans les entreprises travaillant avec des fonds publics. Cette initiative a pour

but de les sortir des ghettos mais aussi d'obtenir davantage de voix aux prochaines élections.

Depuis la fin des années soixante-dix, la crise raciale se transformant en crise urbaine, une politique *people* est mise en œuvre. Les dispositifs précédents ont déplacé les élites encadrant la communauté noire et les habitants restants sont dans une situation de décomposition morale et sociale. Les hommes vivent dans les gangs grâce au trafic de drogue, les femmes grâce à l'aide sociale. Ils représentent l'*underclass*. Cette décomposition morale s'accompagne d'une désintégration physique des lieux puisque personne ne veut investir dans ces *inner cities*. Le gouvernement envisage donc de leur redonner leur caractère ancestral de quartiers populaires, sans d'acculturation des immigrés à la culture américaine. Cette démarche de développement communautaire consiste donc à faire confiance aux habitants de ces ghettos plutôt qu'à réagir par peur. Cette initiative était d'autant plus facile à prendre qu'aucune autre solution n'était envisageable. Les maires n'avaient plus de budgets car les classes moyennes étaient parties; les promoteurs privés refusaient d'investir; l'administration fédérale était insuffisante pour gérer les logements sociaux.

Le gouvernement a décidé d'aider les populations des ghettos à condition qu'elles s'organisent pour améliorer leurs conditions de vie et apprennent à se faire confiance. Cette dernière attitude devait permettre aux habitants de retrouver confiance en eux, de franchir les barrières les séparant du reste de la société et de rejoindre le *mainstream*. Cette philosophie valorise la communauté par rapport au territoire. La ville est un lieu de circonstances. L'important est de franchir les barrières. Or, pour ce faire, la confiance est indispensable. Cette notion de renforcement de la capacité de pouvoir des populations est appelée *empowerment* aux États-Unis. Sur le plan de la pédagogie, elle s'opposerait à la pratique typiquement française donnant à l'enseignant le pouvoir de dissiper les ombres encombrant l'esprit des enfants et d'y faire pénétrer la lumière. L'*empowerment* vise plutôt à apprendre aux enfants à trouver les solutions seuls.

Politiques françaises

Développement social

L'histoire de la France est inversée par rapport aux États-Unis. L'année 1982 marque le commencement des politiques de la ville. La commission Dubedout publie un rapport intitulé *Ensemble refaire la ville* s'opposant au dispersement des populations des quartiers à problèmes ou à l'arrêt drastique de la concentration. Il prône au contraire l'apprentissage de la confiance et la création d'associations. Le développement social a vu le jour à cette époque. La notion même de quartier a été réhabilitée. L'urbanisme fonctionnel qui régnait avec les Zup, les Zap ou les Zi est abandonné au profit d'un vocabulaire plus « hospitalier » : quartiers, territoires

partagés, soirées en commun. Cependant, les processus de mise en œuvre étaient beaucoup plus flous. Les travailleurs sociaux ont continué à remplir individuellement leurs missions. Les institutions étaient toujours organisées de manière verticale. Le principe d'*accountability*, de rendre des comptes, était inexistant. Les enseignants, par exemple, ne savent pas rendre compte de leurs pratiques, dire leurs échecs ou leurs réussites. Ils refusent que les personnes à qui ils doivent légitimement répondre, les aident. Ces démarches sont totalement inconnues en France. Aux États-Unis, en revanche, il existe des *charter schools*, écoles sous contrat, qui fonctionnent de cette manière.

Quoi qu'il en soit, le gouvernement français a instauré le développement social et financé la vie associative mais sans grande conviction car notre culture se prête peu à cette pratique de la confiance. Cependant, certaines personnes, venues de l'enseignement, de la justice ou de la police, se sont engagées dans cette démarche. Elles n'étaient malheureusement que les exceptions qui confirment la règle. L'administration dans son ensemble n'a pas suivi leur exemple. La politique mise en œuvre a eu peu d'effet sur le ghetto car ses actions étaient superficielles.

Discrimination positive territoriale et dispersion des populations

En 1990, des émeutes ont éclaté dans des banlieues en France. Ce n'était pas les tragédies des années soixante aux États-Unis, qui avaient provoqué la mort de 250 personnes, alors qu'en France 250 voitures ont brûlé. Ces événements ont cependant incité le gouvernement à changer de pratiques. Plutôt que de parier sur le développement des populations et la remise en question des institutions, on a préféré les renforcer dans ces quartiers qu'il fallait désormais appeler zones urbaines sensibles ou zones d'éducation prioritaire.

La politique consistait alors à traiter les lieux en effectuant une discrimination positive territoriale. Cela impliquait de payer davantage les enseignants et les policiers dans ces quartiers. Elle s'opposait à l'*affirmative action* américaine. Il ne s'agissait pas d'offrir des chances supplémentaires aux minorités mais de valoriser ceux qui avaient le courage de travailler avec et pour elles. Cette discrimination positive territoriale s'est également traduite par la création de zones franches urbaines où les entreprises s'installant dans les banlieues étaient exonérées d'impôts. Cette politique n'a pas été porteuse. Les émeutes se sont transformées en délinquance rampante. La volonté d'être reconnu en tant que minorité est devenue une volonté d'être reconnu individuellement par l'argent, le plus souvent obtenu par des moyens illégaux. À défaut d'une reconnaissance *a priori* de l'égalité citoyenneté des Français, les minorités tentent d'obtenir une reconnaissance *a posteriori*. Le problème du voile est apparu. Les migrants souhaitaient ainsi prouver qu'ils n'étaient pas des voyous puisqu'ils avaient une religion. La discrimination, même positive, a provoqué des réactions.

Actuellement, la politique de la ville vise à disperser les populations au nom de la mixité républicaine (aussi importante que la laïcité). Les quartiers sont démolis

pour être reconstruits. Au lieu d'agréger les responsabilités, les problèmes sont émiettés. Ainsi, les meilleurs sont promus et restent sur place tandis que les autres sont envoyés ailleurs, dans le bassin parisien.

Le communautarisme

Nous devrions tordre le cou au mot «communautarisme». Il est d'ailleurs très peu utilisé aux États-Unis alors que les Français imaginent qu'il y fait l'objet d'un culte. En revanche, le vocable «communauté» est extrêmement courant et désigne tout rassemblement de personnes: communauté des enseignants, de quartier, du village... Pourtant, les communautés ne sont pas intrinsèquement vertueuses. Elles doivent être «civiquement» orientées afin qu'elles se mobilisent. Pour ce faire, les États-Unis utilisent une méthode reposant sur les institutions-clés. Principalement répandues sur la côte Est, les corporations de développement communautaire sont des associations à but non lucratif agissant sur un quartier. Elles sont supervisées par un conseil d'administration qui embauche une équipe technique chargée de travailler comme un promoteur, en accord avec les habitants. L'action de ces communautés part de la base et propose une orientation civique. Les créer demande d'importants efforts. Les Américains ont donc nommé cette phase le *community building*. Les quartiers sont souvent composés de plusieurs ethnies, les unes ayant tendance à chasser les autres. Il est donc primordial de faire régner une tolérance mutuelle. Ainsi, les *community builders* veillent à ce que les conseils d'administration réunissent impartialement les membres des différentes ethnies ou les représentants des différentes religions. La tolérance passe par la représentation équitable.

À leurs côtés, les *community organizers* font du porte à porte, discutent régulièrement avec les habitants des problèmes du quartier et les invitent aux réunions organisées par la communauté. Lors de ces séances, les sujets évoqués font l'objet d'un débat et d'un vote entraînant une décision. Il peut s'agir de l'installation d'un poteau électrique, de la création d'une école ou de la construction d'un logement social. Chacun peut alors s'exprimer. Les habitants ayant l'occasion de donner leur avis, ils ne peuvent pas ensuite se plaindre de la décision prise. Ce *community policing and organizing* a pour objectif de mobiliser les populations sur les problèmes de leur quartier mais aussi de leurs écoles. Ainsi, les enseignants des *charter schools* acceptent des conditions de travail et des horaires différents, discutés avec la communauté. Ils explicitent en permanence leurs résultats afin de responsabiliser les familles.

Entre communauté et citoyenneté, les Américains ont donc trouvé une conjonction possible. Ils considèrent que seules les communautés peuvent découvrir et traiter les problèmes cibles. En France, nous opposons méthodiquement communauté et citoyenneté. Nous considérons que toute communauté est nuisible à la

citoyenneté. Elle doit être détruite afin de construire sur ses décombres une véritable citoyenneté. Les chefs de projet chargés des politiques de la ville financent des associations, mais refusent que l'une d'entre elles prétende représenter le quartier plus qu'une autre. La crainte de constituer une banlieue en sujet de pouvoir est énorme car en France, le pouvoir vient d'en haut.

De la salle : La carte scolaire existe-t-elle aux États-Unis ?

Jacques Donzelot : Les États-Unis sont un pays gigantesque. Mes connaissances ne sont donc pas exhaustives. Je suis cependant assez familier de la côte Est et de Boston en particulier. Dans cette ville de 600 000 habitants, la carte scolaire n'existe pas. Ainsi se crée une émulation entre les écoles. Cette dernière est d'ailleurs nécessaire. En effet, seuls 20 % des Blancs se rendent encore dans les établissements de Boston. Au fur et à mesure que le *busing* s'est imposé dans les années soixante-dix, les classes moyennes blanches ont migré vers les *suburbs*. Ce transfert des enfants noirs vers les écoles blanches et vice-versa, a accéléré le *white flight*, le départ des Blancs.

Quoi qu'il en soit, l'institution scolaire américaine repose sur deux principes fondamentaux. Tout d'abord, les parents ne peuvent être responsabilisés s'ils n'ont pas le choix. En effet, chaque parent a tendance à douter de la réussite scolaire de son enfant si lui-même a échoué. Or le désinvestissement des parents est tragique. En leur donnant la possibilité de choisir une école, ils ne peuvent pas utiliser cette logique. Par ailleurs, les parents ne se responsabiliseront jamais si les enseignants ne deviennent pas *accountable*, s'ils ne rendent pas de comptes. Des formations à destination des parents ont donc été mises en place afin de leur apprendre à dialoguer avec les enseignants. En outre, dans les écoles américaines, le *Board of School* a un pouvoir très important. Les parents y sont présents et l'embauche, ou le licenciement, des enseignants y est décidée.

Parallèlement, les États-Unis refusent de perdre plusieurs générations d'immigrés. Ils inventent donc sans cesse de nouvelles solutions. L'idée d'apprendre aux parents, de leur expliquer le rôle et le travail des enseignants est ainsi née. En réalité, cette nation se considère comme un pays d'immigration naturelle tandis que la France estime qu'il s'agit d'un malheur. Nous sommes donc confrontés à une difficulté constitutive à réfléchir à notre comportement.

De la salle : Ces *charters schools* ont néanmoins un certain caractère marchand ; ne peut-on parler de récupération de l'éducation par de grandes entreprises ?

Jacques Donzelot : Certaines ont en effet exploité le sentiment des jeunes issus des minorités ethniques selon lequel l'école nécessite un investissement très important pour un bénéfice très faible. Les firmes assurent les enseignements fondamentaux et garantissent une embauche. L'éducation est ainsi finalisée. Il ne s'agit plus de

réfléchir à 18 ans sur son avenir professionnel. Cette pratique est pourtant très répandue aux États-Unis. En sortant de *high school*, les lycéens bénéficient d'une *gap year* leur permettant d'envisager la poursuite d'études. Dans les ghettos, la démarche est inversée. La pédagogie vise à faire de l'élève un bon employé. Cette pratique présente un double bénéfice. Tout d'abord, l'image de l'école est améliorée auprès des parents. Les jeunes s'investissent davantage en se débarrassant de leur sentiment d'échec. La garantie d'un débouché aide à leur réussite. Les grands groupes exploitent les difficultés scolaires de ces quartiers... Mais là où la structure administrative a échoué, le sponsoring obtient une dynamique vertueuse. Ces pratiques doivent cependant être contrôlées et encadrées.

Table ronde

Quels partenariats pour réussir l'intégration ?

Abdel Aïssou,

conseiller technique auprès du ministre de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales

Francis Delarue,

adjoint au chef du département Ville et Éducation du centre national de documentation pédagogique (Sceren-CNDP), directeur de la collection Les Cahiers Ville-École-Intégration (VEI)

Daniel Bouvard,

inspecteur d'académie adjoint du Gard

Françoise Fournernet,

inspectrice d'académie adjointe de Seine-et-Marne

Denise Causse,

directrice de l'action éducative et de la solidarité au Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (Fasild).

*Table ronde animée par Anne-Marie Filho,
IA-IPR de lettres de l'académie de Reims*

Anne-Marie Filho : Nous allons aborder dans cette table ronde la question du partenariat. Dans les départements et les régions, un grand nombre d'acteurs, issus notamment de l'Éducation nationale, travaille à l'accès au droit des populations qui arrivent sur le territoire. Afin d'agir ensemble, ils doivent se connaître, se rencontrer et définir leurs champs d'intervention. Ces partenariats territoriaux sont apparemment structurés. Le niveau local concerne les établissements, les associations ou les municipalités. Le niveau départemental regroupe l'inspection académique, les services de l'État et les collectivités. Enfin, au niveau régional, la préfecture, le conseil régional et les autres directions de services de l'État s'associent. Tous ces acteurs sont concernés par la mise en œuvre des politiques définies par le comité interministériel à l'intégration d'avril 2003, le plan de cohésion sociale, les

programmes régionaux pour l'insertion des populations immigrées, les plans départementaux d'accueil et les contrats de ville. De même, ils se fondent sur les conventions cadres signées au niveau national et déclinées dans les régions et les départements. Enfin, les académies et, plus particulièrement, les Casnav sont investis de missions de médiation, de collaboration et de coopération avec les partenaires institutionnels et civiques.

Mais la réalité est parfois plus complexe. Certains départements ne possèdent pas de plans d'accueil et quelques académies ne comptent pas de Casnav. Les organisations ne se sont donc pas toujours mises en place et les partenariats se créent de manière informelle entre l'école, la classe et son projet d'intégration et la direction régionale. Ce lien est moins structuré mais parfois tout aussi efficace. La nécessité des partenariats, leur définition et les objectifs qu'ils poursuivent peuvent ainsi provoquer un questionnement. Nos invités tenteront de répondre à ces multiples interrogations.

Abdel Aïssou : Françoise Dolto avait coutume de dire: «fais en toute circonstance ce pour quoi tu es payé». Je vais donc m'adresser à vous en tant que fonctionnaire du ministère de l'Intérieur. Je dresserai dans un premier temps un cadre général des différentes formes d'immigration économique et familiale, avant de présenter le point de vue du ministère de l'Intérieur, puis je tenterai de définir les problèmes et les enjeux de l'égalité des chances.

Quelques chiffres

La fin des Trente Glorieuses a marqué un changement dans la pratique de l'immigration. L'immigration de travail, appelée de première génération, a laissé place à une immigration familiale, la seule acceptée par le législateur après la fermeture des frontières décidée en 1974. En 2003, selon les chiffres de l'Office des migrations internationales, 128 687 personnes sont entrées sur le territoire français. La majeure partie, soit 50 000 personnes, étaient des conjoints; 26 567 bénéficiaient du regroupement familial et 9 500 avaient le statut de réfugiés. Les plateformes d'accueil et d'intégration représentent le droit commun. Les premières ont été mises en place en juillet 2003. Il est prévu qu'en 2005, l'ensemble des départements français dispose d'un tel dispositif et qu'en 2006, le contrat d'accueil et d'intégration de droit commun soit généralisé. J'aimerais vous indiquer un dernier chiffre, important pour les éducateurs que vous êtes. 18 % des refus de naturalisation sont dus à un niveau linguistique insuffisant et 75 % concernent des femmes.

Au niveau national, l'institution scolaire peut compter sur divers partenaires: le ministère de l'Intérieur *via* le réseau des préfetures, le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires sociales.

La politique française de l'immigration et l'égalité des chances

La France est un pays d'immigration qui a vocation à le rester. En témoignent les partenariats mis en place avec les pays européens, notamment pour les étudiants. La volonté du gouvernement est de réfléchir davantage sur les questions de co-développement. En effet, nos concitoyens sont prêts à accepter une politique ambitieuse car notre pays ignore la notion de race, même s'il est confronté au racisme. Or la maîtrise des flux conditionne la mise en œuvre d'une politique d'intégration acceptée en tant que telle.

Sur le terrain, l'intégration des nouveaux arrivants suppose la gestion d'une complexité humaine et institutionnelle. Les migrants entrent en France pour des raisons économiques ou par regroupement familial mais toujours sous le contrôle du juge. Les dispositifs d'accueil sont donc avant tout juridiques. Ils associent cependant divers partenaires : l'Éducation nationale, les préfetures ou les collectivités. De même, les rôles du maire et du conseil général nécessitent un travail en réseau.

Néanmoins, l'intégration repose essentiellement sur l'éducation. Elle est en effet un révélateur extraordinaire. Cependant, cela suppose un travail social important. Des enfants, parfois séparés de leur mère, doivent être pris en charge. Ce type de situation génère des problèmes dont les enseignants doivent s'occuper alors que cette tâche ne leur incombe pas. Ainsi se crée une interaction entre l'éducatif et le social.

Ces problèmes d'intégration renvoient à la façon dont une société envisage sa cohésion. Le cadre juridique fixe le cadre du vivre ensemble. Ces dernières années, la lutte contre le racisme a principalement structuré nos politiques. Aujourd'hui, la lutte contre les discriminations est l'enjeu de la promotion de l'égalité des chances. Le ministre de l'Intérieur, en liaison avec Jean-Louis Borloo, a réformé les commissions départementales d'accès à la citoyenneté pour créer les Copec (Commission pour la promotion de l'égalité des chances et la citoyenneté). En effet, parler d'accès à la citoyenneté supposait que les personnes concernées n'étaient pas citoyennes alors qu'elles l'étaient souvent de fait. Nous avons donc voulu promouvoir davantage l'égalité des chances. Le débat sur les conditions du vivre ensemble et la façon de décliner des programmes d'égalité des chances est central dans notre société.

De la salle : Vous évoquez l'égalité des chances. Pourtant, à l'heure actuelle, les jeunes demandeurs d'asile de 16 à 18 ans ne peuvent accéder aux formations en alternance organisées ou financées par les conseils régionaux. Cette question est régulièrement soulevée par les défenseurs des droits de l'enfant. Quand comptez-vous faire évoluer cette situation ?

Abdel Aïssou : Je n'ai pas de réponse...

De la salle : Vous défendez une politique d'immigration raisonnée. Est-ce envisageable dans un cadre européen garantissant la libre circulation des personnes sur un territoire européen en extension? Les accords de Schengen ne sont-ils pas contraignants pour l'établissement d'une politique nationale?

Abdel Aïssou : Un débat est en cours au sein de l'Union européenne. En effet, les politiques d'immigration sont soumises au droit européen. Je vous rappelle cependant que notre pays a nettement refusé la création de camps de regroupement dans les pays d'origine. Il a en effet semblé à Dominique de Villepin qu'une telle option ne constituait pas un signal correct de la part de l'Union.

Concernant l'espace Schengen, une personne qui entre sur le territoire est sous l'entière responsabilité des 25 membres de l'Union, quoique les accords ne concernent actuellement que l'Europe des Quinze. Cette politique est cependant régulée par les gouvernements et les juges européens. Les articles 6 et 8 de la Convention européenne des Droits de l'homme ont été repris dans la jurisprudence du Conseil d'État français. À mes yeux, la difficulté réside dans la façon d'imposer une vision nationale. Celle de la France est humaniste mais parfois mal interprétée. La loi sur le voile en est un excellent exemple. La plupart de nos partenaires européens ne la comprennent pas. En Europe, nous devons également être capables d'imposer un point de vue de neutralité active. Les cadres juridiques généraux visent principalement les personnes en danger dans leurs pays d'origine en raison de leurs opinions politiques et non les réfugiés « économiques ».

De la salle : L'Éducation nationale est toujours confrontée à d'importantes difficultés pour faire admettre aux partenaires locaux que seuls 30 % des enfants que nous accueillons sont issus de cette immigration reconnue. Les 70 % restant se trouvent dans des situations plus précaires. Certains attendent leur statut de réfugiés; d'autres se le sont vu refuser et attendent plusieurs mois une décision de justice. Par ailleurs, les stagiaires de l'enseignement professionnel sont confrontés à de véritables blocages juridiques. Un hiatus se forme entre l'emploi et l'intégration. Ainsi, il est impossible de bâtir un projet continu pour les 16-18 ans quand celui-ci passe par des dispositifs de formation externes à l'Éducation nationale. Pourtant, ces aberrations pourraient être résolues facilement.

Abdel Aïssou : Vos réflexions sont intéressantes.

De la salle : Les enseignants sont acteurs de l'intégration. Or certains de nos élèves sont en attente de statut ou engagés dans des démarches parfois longues et lorsqu'il s'agit de prendre des décisions pour ces familles, nous devenons des spectateurs impuissants. Comment envisagez-vous le partenariat avec l'Éducation nationale?

Abdel Aïssou : Souhaitez-vous délivrer concrètement les titres de séjour? Qu'entendez-vous par *acteur des décisions*?

De la salle : Nous aimerions participer aux prises de décision quant au statut des familles dont nous accueillons les enfants.

Abdel Aïssou : Dans sa mission éducative, l'Éducation nationale transmet davantage que des savoirs. J'évoquais précédemment tous les aspects sociaux de votre travail. Je suppose que vous faites allusion à quelques affaires récentes.

De la salle : Je voudrais évoquer une famille vivant en France depuis quatre ans, qui a déjà passé cinq ans en Suisse, et qui est désormais expulsable. Un des enfants est élève de quatrième dans le collège où j'enseigne. Sa sœur est en CM1. Nous nous sommes mobilisés autour d'eux mais nous assistons impuissants aux décisions de justice.

Abdel Aïssou : Ces affaires sont à lier aux conditions du «vivre ensemble». Chaque situation est douloureuse et compliquée. C'est pourquoi l'institution devrait être capable de répondre rapidement: «Vous n'avez pas le statut de réfugié. Votre place n'est donc pas sur le territoire national.» Cependant, il existe une série de recours qui permet aux migrants de s'installer et parfois même de mettre au monde des enfants. Si ces cas humains sont douloureux, ils ne peuvent pas fonder une politique. Je suis navré de devoir être aussi brutal dans mes propos. Quoi qu'il en soit, je ne pense pas que vous devriez, en tant qu'enseignant, être acteur de ces décisions. Chacun joue son rôle et remplit ses missions. De plus, je vous rappelle que nous travaillons sous contrôle du juge. Aucune décision prétorienne n'est prise.

Par ailleurs, pour intégrer, nous devons avoir la capacité d'accueillir de nouveaux arrivants. Nous ne pouvons pas adopter une politique généreuse présupposant que toutes nos frontières sont ouvertes. Dans ce cas, nous mettrions en danger notre cohésion sociale. Le «nous» sociétal risquerait de s'émietter. Nous devons donc choisir. Dans le cadre français, le législateur a tranché pour le regroupement familial. Dans le cadre européen, les personnes menacées en raison de leurs opinions sont accueillies. La question des quotas est donc l'affaire des législateurs. En revanche, l'Éducation nationale peut être force de proposition.

Anne-Marie Filho : Je vous remercie pour votre intervention. Nous poursuivons notre table ronde avec Francis Delarue. Il souhaite nous présenter le point de vue des chercheurs sur cette question des partenariats.

Francis Delarue : L'intervention précédente et les échanges qui ont suivi ont démontré la force des mots. Le vocabulaire employé peut parfois engendrer des malentendus. Pour commencer, nous devons donc nous attacher à définir la notion de partenaire en la différenciant de celle de prestataire de services. Le centre Ville-

Ecole-Intégration archive, depuis une trentaine d'années, des documents traitant de ce sujet. Je vous propose donc une revue de presse sélective, et donc réductrice, de sa revue *Diversité* et de quelques publications institutionnelles importantes. Je commencerai en 1982 car la question des partenariats est née avec la mise en place des Zep en 1981 qui, pour la première fois, évoque les «*partenaires habituels du système éducatif*».

En 1982, la revue *Migrant-Formation* publie un article intitulé «*Enseignants, assistants sociaux, associations... partenaires dans les Zep*». Un ethnologue et un formateur d'enseignants considèrent qu'il n'appartient pas à l'école de résoudre seule les problèmes de la société. Ils soulignent l'importance de l'inscription des Zep dans «*un espace, un lieu donné, [donc représentatif de] la vie sociale dans toute sa diversité*».

En 1986, la même revue propose un dossier sur les associations et l'école dans le cadre des activités périscolaires et se pose la question de la «*cohérence éducative entre différents partenaires*». Elle craint la création d'une *école-bis*, avec tout ce que cela suppose de non-formation de la part des acteurs du périscolaire.

En 1991, *VEI Enjeux* publie un numéro spécial intitulé *École: le temps des partenaires*. Paradoxalement, alors que ce dossier est entièrement consacré aux partenariats, il donne la parole à des chercheurs ou praticiens mais n'édite aucune contribution des parents, des élus, des travailleurs sociaux ou des associations. Seul le Fas est mentionné. À cette date, tous s'accordent sur l'effet «*magique*» ou la «*fortune*» du mot partenariat qui va de pair avec la modernisation de l'État où décentralisation rime avec déconcentration. La création de politiques partenariales est concomitante avec l'ascension des politiques de la ville. Cette situation coïncide avec un désengagement sous-jacent de l'État dans ses fonctions régaliennes. Celui-ci délègue en effet ses devoirs au territoire. Chacune des contributions de ce dossier épuise les acceptions du mot et tente d'identifier les acteurs possibles de ces partenariats, nécessaires pour rendre plus efficace l'action publique sur le terrain.

En octobre 2001, un hors-série de *VEI Enjeux* publie les actes des Journées d'études sur la scolarisation des élèves non francophones, organisées par le ministère au mois de mai précédent. L'accueil et la scolarisation sont alors au cœur des préoccupations des intervenants. L'atelier s'intéressant aux modalités d'accueil affirme que la nécessaire démarche d'équipe n'est pas suffisante et qu'elle doit s'associer à un dispositif *partenarial*. Une typologie est même suggérée. Elle différencie partenariat d'action, de projet et de financement.

2002 est une année féconde. Le *Bulletin officiel* spécial n° 10, daté du 25 avril, fixe les nouvelles règles du jeu et transforme les Cefisem en Casnav. Cette évolution a notamment pour effet de placer ces entités au centre des dispositifs partenariaux sur le terrain. Pour résumer leurs attributions, je citerai l'intitulé du chapitre 1.3: «*Les Casnav sont des instances de coopération et de médiation avec les partenaires insti-*

tutionnels et associatifs de l'école». En mai 2002, l'Inspection générale publie un rapport sur *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France* qui propose 24 occurrences des mots partenaire et partenariat. Elle préconise la mise en place de partenariats avec des «institutions sociales - nationales ou locales - et le milieu associatif». Cette ouverture devrait favoriser «l'intégration de l'enfant dans d'autres groupes sociaux (clubs de sport, musique, maison de quartier, et autres activités collectives extrascolaires), situation propice à accélérer l'apprentissage de la langue française, la socialisation et l'insertion dans l'environnement local».

En novembre 2002, la Desco et le centre VEI publient sur le site Internet de l'Éducation prioritaire un dossier intitulé «Réussir un partenariat». À la différence du numéro de *VEI Enjeux* paru en 1991, les partenaires ont contribué à cette édition. Francis Oudot s'exprime ainsi sur les relations entre la politique d'éducation prioritaire et la politique de la ville. Dominique Glasman considère, quant à lui, qu'il faut penser l'action publique sur la base de territoires et non de secteurs de l'administration et que l'école ne peut seule répondre aux problèmes qui surgissent. L'émergence d'une véritable politique de la ville et la mise en place des Clas ou des Cel donnent un cadre institutionnel à la mise en place de partenariats. André Chambon parie sur l'évolution progressive, dans les mentalités et dans les faits, des finalités du système éducatif dans son ensemble. Celui-ci devrait passer d'une organisation historiquement «scolaro-centrée» à une éducation pensée au sens large qui abordera simultanément les questions de scolarisation, de socialisation, et même d'insertion sociale dans le cadre de Pel. Elle s'appuiera donc sur une logique de territoires. Au quotidien, l'idée de travailler ensemble dans le respect mutuel a donc fait son chemin. Il n'en reste pas moins que dans le maquis des dispositifs, les enseignants, par idéologie, culture ou ignorance, se perdent ou éprouvent des difficultés à entrer dans le cadre partenarial. En 1996, Hervé Vieillard-Baron a mené une enquête auprès des personnels en Zep. Celle-ci conclut que 81 % d'entre eux ne sont pas professionnellement impliqués dans des actions de partenariat et que les 19 % restant ne sont pas majoritairement des enseignants.

En février 2004, *Les Cahiers pédagogiques* consacrent un dossier militant au partenariat. Il s'intitule : «Des partenaires pour l'école?» En établissant un état des lieux, il distingue les prestataires dont s'entoure l'école pour remplir des missions qu'elle ne sait résoudre seule et le partenariat qui engage chacune des parties prenantes. Ce dossier rappelle qu'il est difficile d'identifier les partenaires et propose donc un troisième volet consacré à la formation : «il faut former les acteurs.»

Anne-Marie Filho : Vous avez évoqué la diversité des partenariats et proposé des typologies. Cependant, il semble difficile de reconnaître les différents partenaires existants. La lisibilité est parfois imparfaite. L'accompagnement à la scolarité ou la collaboration avec ces associations ou des collectivités sont souvent cités. Pourtant

il existe d'autres formes de partenariats. Daniel Bouvard peut sans doute nous éclairer.

Daniel Bouvard : En tant qu'inspecteur d'académie, je souhaite surtout améliorer la situation dans le département, sous l'autorité de mon recteur.

Nos élèves ont des besoins et l'Éducation nationale doit trouver des réponses. En effet, conformément aux dispositions de la loi, l'institution doit scolariser tous les élèves de 6 à 16 ans. Il est donc inutile de savoir s'ils sont « légaux » ou « illégaux ». Lorsque j'assiste à des réunions partenariales dans différentes instances du département du Gard, je suis toujours étonné que les autres services de l'État s'appuient sur les chiffres de l'Éducation nationale, les seuls considérés comme précis. Les Casnav, services placés sous l'autorité du recteur et dont les collaborateurs sont à la disposition de l'inspecteur d'académie, semblent détenir les meilleures évaluations chiffrées de l'immigration.

En quoi consiste notre action

Nous tentons d'ouvrir un chantier fondé sur les objectifs fixés par l'institution. Dans ce cadre, nous essayons de construire un dispositif adéquat pour les élèves et leurs parents. Notre métier consiste à aider les familles à prendre leur décision en toute connaissance de cause. Sur notre chantier, interviennent différents corps de métiers. L'important n'est pas ce que chacun réalise mais plutôt que la maison soit de bonne qualité et agréable à vivre. Notre mission est de répondre aux besoins des élèves et de leur famille.

Dans l'académie de Montpellier, le recteur a mis en place une charte d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants. Elle incite, par exemple, à réaliser un bilan d'accueil, rappelle la possibilité de recourir à des interprètes, garantit l'enseignement intensif du français dans un programme personnalisé. Les partenaires internes à l'Éducation nationale devront œuvrer en synergie: l'inspection académique et les services administratifs, médicaux, sociaux et infirmiers mais aussi les enseignants, placés au cœur de l'action. Les chefs d'établissement, les inspecteurs de l'Éducation nationale, les conseillers d'orientation psychologues, les enseignants d'IUFM créant les formations, la mission générale d'insertion et les coordonnateurs des réseaux ont également leur rôle à jouer. Il existe en outre des partenaires externes à l'Éducation nationale: municipalités, élus, conseil général, préfecture, services de l'État, direction départementale de la jeunesse et des sports, police, gendarmerie et le milieu associatif qui apporte son expertise, son expérience, ses locaux et ses animateurs. Enfin, il est indispensable d'associer les différents dispositifs existants: contrat local de sécurité, contrat éducatif local, contrat local d'accompagnement à la scolarité et les mesures école ouverte.

Le fonctionnement des partenariats

Ils reposent avant tout sur la bonne volonté de tous et la mise en commun des expériences de chacun au service de la construction de la maison que nous voulons offrir à nos élèves. Plusieurs conditions doivent être réunies : la mise en cohérence des objectifs ; l'apport d'expériences et d'expertises ; l'échange d'informations et de pratiques ; une approche pragmatique et positive ; une ouverture d'esprit et une adaptabilité ; une participation financière indispensable à la mise en place d'une plateforme d'accueil.

Comment mesurer leur efficacité

L'évaluation doit se fonder sur un cahier des charges en deux volets, quantitatif et qualitatif. Le second s'intéressera à l'accueil de l'élève et de ses parents, à son niveau linguistique, à la mise en place de parcours individualisés de formation, à la continuité éducative, au suivi lors de la phase d'accueil et lors du retour dans le collège, à la liaison avec les professeurs, à l'intégration dans l'établissement scolaire et le quartier, à l'aide apportée aux chefs d'établissement et aux professeurs, etc. De nombreux critères d'évaluation sont à notre disposition.

La volonté d'avancer ensemble est la condition *sine qua non* de notre succès. Si nous permettons aux élèves de s'intégrer à l'école et dans la société, si nous leur offrons des perspectives d'avenir et une réelle orientation, nous aurons réussi.

Anne-Marie Filho : Le travail ne manque pas. Vous avez défini les qualités des partenaires : générosité, organisation, créativité et finances. Françoise Fourneret, souhaitez-vous nous faire part de votre avis sur cette question ?

Françoise Fourneret : La volonté de prendre en charge les élèves issus de l'immigration et nouvellement arrivés est primordiale. Les partenariats mis en œuvre seront cependant de nature différente selon que leur présence est légale ou illégale. Dans le premier cas, les partenariats institutionnels et territoriaux permettent une prise en charge globale des familles en termes de situation sociale et sanitaire, d'accès au logement, d'assiduité à l'école et d'emploi. C'est pourquoi des conventions ont été signées entre la préfecture, l'Office des migrations internationales et la Caisse d'allocations familiales. Les bailleurs sociaux facilitent ainsi les relations entre les différents services. Lorsqu'il s'agit d'enfants dont la présence sur le territoire est illégale, il est moins aisé d'offrir un accompagnement aussi global. Malgré nos efforts, nous ne pouvons les accueillir de façon identique. Cette situation provoque souvent des déceptions lorsque les familles sont exclues. Mais ces décisions ne nous appartiennent pas.

Abdel Aïssou a précisé qu'il n'était pas question de légaliser systématiquement les élèves en situation irrégulière. Il nous est donc difficile d'assurer leur scolarisation, la poursuite de leur parcours scolaire et leur insertion sociale. De même,

l'accès à la formation professionnelle est quasiment inconcevable pour ces élèves en situation d'illégalité, les stages en entreprise nécessitant la présentation d'un titre de séjour. Au-delà de l'école obligatoire, l'enseignement n'est plus gratuit. Les jeunes se trouvent souvent dans l'impossibilité de continuer leurs études.

Certains territoires offrent aux représentants locaux des institutions une certaine autonomie leur permettant de conduire des actions partenariales. L'association de la logique institutionnelle et de la qualité humaine permet de résoudre les problèmes liés à la présence illégale de certains enfants. Ces décisions supposent cependant des choix politiques clairs au niveau des départements et des académies. En Seine-et-Marne, les lycées et collèges accueillant des enfants primo-arrivants en situation irrégulière prennent en charge leur nourriture et leur hébergement lorsque les tuteurs légaux sont mal identifiés. Le recteur autorise pour ces élèves des mandatements complémentaires sur les fonds sociaux. Nous avons également tenté de mobiliser nos partenaires territoriaux afin de créer des formations adaptées. Des groupes de réflexion composés d'ethnopsychiatres, de conseillers d'orientation psychologues, d'enseignants volontaires et des services sociaux départementaux se sont réunis. Ils envisagent la prise en charge globale de ces familles. De même, nous avons élaboré avec la région Ile-de-France des stratégies permettant aux jeunes de 16 à 18 ans de s'inscrire dans des établissements scolaires et de bénéficier des formations professionnelles et linguistiques proposées par le conseil régional. Ce double statut permet à ces élèves de faire des stages sans devoir justifier de la légalité de leur présence sur le territoire.

Il est indispensable d'affirmer des choix politiques se traduisant par la mise à disposition de moyens. Par ailleurs, il est primordial de pouvoir compter sur l'engagement personnel de chacun des acteurs. Notre tâche est parfois rendue complexe à cause de la mobilité de ces enfants et leur renvoi dans leur pays d'origine peut même nous décourager. Mais rappelons-nous que grâce à nos actions tant institutionnelles qu'humaines, nous les accompagnons pendant une petite période de leur vie, sur la voie de la réussite.

Anne-Marie Filho : La réussite des enfants est l'objectif de tous les partenariats évoqués ce matin. Vous avez insisté sur l'importance des choix politiques et des moyens les accompagnant. Denise Causse, le Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations est un partenaire essentiel pour les territoires. Son action est définie par des programmes extrêmement rigoureux fixant des orientations stratégiques.

Denise Causse : Je voudrais tout d'abord saluer l'initiative de cette université d'automne qui consacre l'importance des partenariats. Cette question est en effet au cœur du processus d'intégration. C'est pourquoi le comité interministériel du 10 avril 2003 a mobilisé la totalité des départements ministériels et des acteurs publics sur un objectif de responsabilité partagée. À cet égard, le Fasild, opérateur privilégié

du soutien à l'intégration, voit son rôle évoluer et devient l'un des protagonistes d'une politique renouvelée, déclinée en trois priorités majeures :

- l'accueil des nouveaux arrivants avec la mise en œuvre de dispositions progressivement étendues à l'ensemble du territoire, incluant un véritable contrat d'accueil et d'intégration ;
- l'intégration entendue dans une perspective d'accès aux droits et de connaissance des devoirs, conditions de la promotion sociale et professionnelle ;
- la lutte contre le racisme et les discriminations en s'attachant notamment à modifier le regard porté sur les populations issues de l'immigration, caractérisé par la construction de stéréotypes et le recours à des représentations négatives et réductrices pour expliquer les différences sociales.

Dans ce cadre rénové de responsabilités, le Fasild n'est plus seul responsable de la politique d'intégration. Il conserve cependant un rôle spécifique, des interventions propres, des missions de soutien, de veille, d'expertise, et par conséquent, de conseil vis-à-vis des autres services de l'État. Il doit notamment faciliter aux personnes immigrées ou issues de l'immigration, l'accès aux dispositifs de droit commun.

Des difficultés persistantes

L'intégration et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés supposent d'étudier les conditions et les formes de partenariats à favoriser afin que l'école joue son rôle historique dans la formation individuelle et l'intégration sociale des enfants d'immigrés. Je vous rappelle que cette mission a permis de former des générations de citoyens de France et de considérer l'école républicaine comme le creuset de l'intégration. Or la réalité est tout autre. Des textes généraux relatifs aux Droits de l'homme nous gouvernent. Les Casnav sont des acteurs naturels de l'intégration. Un ensemble de mesures adaptées a été pris dès 1970 et a été diversifié pour accueillir et scolariser les élèves nouvellement arrivés en France et ne maîtrisant pas suffisamment la langue française. Le comité interministériel du 10 avril 2003 a insisté sur le rôle de l'école dans le bon déroulement du parcours d'intégration. L'accord-cadre du 7 mars 2001, relayé par celui du 13 juillet 2000 élargi à l'ensemble des questions de scolarité et d'orientation, vise à renforcer les dispositions prises et les modalités partenariales. Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité permettent d'offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin et qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Malgré toutes ces mesures, des difficultés spécifiques d'accès au système scolaire demeurent et se perpétuent pour les jeunes primo-arrivants : des retards de scolarisation initiale, qui peuvent constituer une forme d'encouragement à une non-scolarisation définitive ; la priorité donnée à des plus jeunes dans les classes d'accueil ; des orientations inadaptées vers des classes ordinaires ou spécialisées.

Ces problèmes d'accès à la scolarité sont particulièrement gênants pour les jeunes de 16 à 18 ans, comme l'indiquent toutes les directions régionales: dans cet esprit: le Fasild a mis en place depuis janvier 2004 des expérimentations dont je vous parlerai ultérieurement.

Par ailleurs, ces premières expériences scolaires en France ont un impact sur le rapport qu'entretiendront le jeune et sa famille avec l'institution scolaire. Une pratique discriminatoire peut être perçue alors même que l'école est souvent considérée comme le seul levier permettant de rétablir l'égalité des chances. L'enjeu de notre partenariat est donc particulièrement important et conduit à examiner les conditions de son efficacité.

Propositions

Les textes de cadrage existant expriment une volonté politique. La mise en œuvre des orientations à caractère national prend appui sur les services déconcentrés ou les structures de pilotage régionales ou départementales. Cependant, les relais ne s'effectuent pas toujours. Ainsi, bon nombre de partenaires locaux ignorent encore l'existence des mesures décidées par le comité interministériel à l'intégration. Ils méconnaissent les missions respectives de chacun et le cadre dans lequel le Fasild intervient.

Afin de pallier les difficultés rencontrées, les partenariats doivent remplir certaines conditions. Le Fasild a réfléchi à quelques pistes d'amélioration. Il est tout d'abord indispensable d'identifier le cadre dans lequel est appelé à se dérouler le partenariat et de définir les missions, les rôles, les moyens et les limites de chacun des acteurs. Par ailleurs, un comité de suivi de la scolarisation des élèves pourrait être créé, dans le cadre des plans départementaux d'accueil ou des programmes régionaux d'insertion des populations immigrées. La question de l'échelon est importante car les organisations administratives sont différentes.

En outre, nous avons besoin d'une connaissance partagée sur la réalité de la situation. À ce jour, celle-ci est encore fragmentaire. Certains élèves sont recensés et d'autres non, en raison de leur présence illégale sur le territoire. Pourtant, je vous rappelle que l'obligation d'un titre de séjour ne s'applique pas aux mineurs. Afin d'améliorer notre connaissance, nous pourrions établir un diagnostic départemental précis sur les modes de scolarisation des enfants et la mise en œuvre du français langue étrangère. De même, nous pourrions élaborer une cartographie des associations recevant des élèves allophones.

Il est également important de travailler avec les parents, acteurs indispensables de l'éducation. Ces actions pourraient être menées en partenariat avec les Clas et les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. Pour anticiper la gestion d'urgence, il est primordial de préparer l'accueil en amont de l'arrivée dans

les classes par un partenariat entre l'Omi, l'inspection d'académie et les services sociaux spécialisés. Il nous faut également favoriser le travail en réseau pour les enseignants de français langue étrangère et les accompagnateurs à la scolarité.

Enfin, des groupes de travail régionaux s'intéressant à la scolarisation des 16-18 ans devraient être constitués. En effet, les jeunes demandeurs d'asile rencontrent des difficultés pour accéder à des formations qualifiantes ou aux dispositifs de la mission générale d'insertion.

Francis Delarue : J'ai cherché comment le CNDP pourrait rendre service en matière de partenariats. Notre institution, à travers le centre de ressources VEI, est chargée de mutualiser les outils produits par les Casnav. Nous sommes donc le seul lieu où ces organismes travaillent transversalement au niveau national. À l'heure actuelle, nous mettons à disposition des outils pédagogiques sur notre site Internet et nous proposons une collection. Nous pourrions dresser l'inventaire des actions entreprises en faveur de l'intégration des élèves non francophones.

Anne-Marie Filho : Nous avons en effet besoin de mieux connaître les actions des uns et des autres. Ces journées nous y ont d'ailleurs aidés. Nous avons pu échanger en dehors des tables rondes et des conférences et découvrir nos projets réciproques.

Conclusions

Denis Bertrand,

professeur des universités, université de Paris-VIII,
responsable scientifique de l'université d'automne

Chacun pourra élaborer sa propre synthèse de ces journées de travail. Pour ma part, je retiendrai trois éléments de réflexion tenant à l'existence même de cette université d'automne et à sa thématique. La première est d'ordre institutionnel et concerne le caractère événementiel de ces journées. Il me semble important que l'Éducation nationale place le problème de l'intégration au centre de ses réflexions et le sorte de la marginalité dans laquelle il est confiné. Cette évolution de la perception de la question de l'intégration est centrale. Il y a quelques années, un premier indice de ce déplacement m'était apparu. Il était cependant modeste. Je faisais alors partie de la commission d'élaboration des nouveaux programmes de français pour les collèges et lycées. J'étais chargé d'introduire et de nourrir la dimension Français langue seconde. Un ouvrage a d'ailleurs été élaboré sur cette question. Notre vision était alors strictement pédagogique et très inspirée des formations Français langue étrangère. Si nous devons aujourd'hui réécrire ces programmes, la dimension institutionnelle de prise en charge globale de cette problématique serait plus importante.

Ma deuxième réflexion est d'ordre linguistique. J'ai été frappé, lors des conférences auxquelles j'ai participé, par l'extrême sensibilité aux mots. L'intégration est un des rares domaines où la fièvre sémantique se déclare. Ce matin encore, nous entendions notre conférencier sociologue affirmer qu'il fallait «*tordre le cou au mot communautarisme*». Il y a trois jours, Dominique Borne lorsqu'il évoquait le mot *communauté*, se trouvait contraint d'en donner une acception tantôt négative et tantôt positive. Il s'opposait au communautarisme, mais approuvait la communauté nationale. L'intégration est donc un univers où les glissements sémantiques sont nombreux. Il s'agit d'un véritable symptôme, celui de la mosaïque institutionnelle et linguistique qui atteste la fragilité du sens des mots.

J'ai cherché dans le dictionnaire la définition du mot *intégration*. Deux acceptions sont distinguées et s'opposent. Cette originalité me paraît très significative. Selon le Petit Robert, il existe une définition philosophique citée dans le *Vocabulaire de Lalande*: «*établissement d'une interdépendance plus étroite entre les membres d'une société*». La définition courante précise: «*opération par laquelle un individu*

ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un lieu ». Ces deux interprétations sont très différentes. La première met en scène un mouvement réciproque d'intégration des éléments où chacune des parties se rapproche de l'autre. Elle suggère donc que nous travaillions tous et de manière permanente à notre intégration. La deuxième définition évoque un mouvement unilatéral où une partie se rapproche de l'autre, ethniquement formée. Il y aurait donc discontinuité. Un événement récent illustre parfaitement la première définition. Les historiens français et allemands rédigent ensemble un manuel d'histoire commun visant à intégrer leurs deux visions.

Pour conclure, j'aimerais suggérer de placer au centre une notion très souvent évoquée : la reconnaissance. Elle permettrait d'atténuer la complexité de l'intégration et des actions mises en œuvre. Il existe également une polysémie de ce terme. Le *Littré* fait état de 23 définitions pour le mot *reconnaissance*. Il pourrait cependant être résumé en trois grandes étapes. La reconnaissance est tout d'abord l'identification de quelque chose. Elle se meut ensuite en la reconnaissance de soi-même, la construction d'une identité qui permet le passage à la reconnaissance réciproque et mutuelle. Une fois cette étape franchie, le quatrième niveau de la reconnaissance est atteint. Il s'agit de la gratitude. Au cœur de la réflexion de l'intégration, un véritable travail sur le problème de la reconnaissance doit donc être mené. Il ne s'agit pas seulement d'une réflexion spéculative, mais d'une orientation des actions.

Bernard Saint-Girons,
recteur de l'académie de Créteil

Les travaux qui vous ont réunis l'ont démontré : nous sommes au cœur d'un débat qui mobilise l'Éducation nationale et de nombreux autres partenaires. Les propositions suggérées et les analyses développées soulignent la pertinence du thème retenu pour les travaux de cette université d'automne. Les discussions ne sont sans doute pas closes ; mais la qualité des débats et l'ampleur de ces échanges nous permettent de repartir avec plusieurs convictions qui nous habitaient déjà mais ressortent consolidées. La première concerne la nécessité d'une évolution des mentalités et du regard porté sur l'autre, en particulier dans cet exercice d'intégration qui ne nie pas les différences mais les érige en enrichissement mutuel, dans le cadre d'un contrat social. Ce nouveau regard accepte l'autre et, par conséquent, permet de mieux le connaître et de participer à son projet personnel. Dans ce parcours, l'apprentissage

du français constitue le premier levier. Il représente non seulement l'acquisition d'un outil de communication et de formation, mais aussi la pénétration d'une culture nouvelle.

Nous devons cependant faire en sorte de garder appui à la culture et à la langue d'origine. Conserver ses racines évite la blessure trop souvent ressentie par les élèves migrants et leur famille.

La deuxième réflexion relève plus directement de nos modes de fonctionnement. Lorsque l'on évoque les classes d'accueil ou d'insertion, le débat dérive vers l'ouverture du dispositif. Il est donc indispensable d'aborder cette question dans toutes ses dimensions. Les réponses sont multiples. La classe d'accueil ou d'insertion est à intégrer au projet d'établissement. De plus, le temps passé dans ce dispositif transitoire doit permettre à l'élève d'appréhender les outils nécessaires à sa réussite ultérieure. De ce point de vue, les réponses seront différentes selon l'âge de l'enfant, son parcours antérieur et sa participation aux dispositifs scolaires de son pays d'origine. Il n'existe pas de recettes infaillibles en ce domaine. Il me paraît nécessaire de mutualiser nos expériences, nos réussites et nos échecs.

La troisième réflexion concerne le pilotage. Il faut trouver le bon équilibre entre les différents partenaires afin de discerner, autour de principes partagés, des réponses appropriées. Le niveau national a vocation à définir des règles fondamentales relatives au respect de la langue d'origine, à l'ouverture de l'enseignement pour favoriser l'intégration au cursus ordinaire et à la définition de bonnes pratiques concernant le temps de passage dans les Clas. Nous devons produire des outils pédagogiques adaptés et nous les approprier afin qu'ils répondent aux objectifs qui leur sont assignés. Nous devons également élaborer des outils d'évaluation afin de mesurer les progrès de l'élève et de les suivre régulièrement. Nous avons, à plusieurs reprises, évoqué la possibilité d'un suivi de cohorte plus pertinent qui nous permette, au-delà de la connaissance du cursus, de mesurer l'efficacité de nos actions. Par ailleurs, nous devons progresser ensemble et travailler à la formation des formateurs, enseignants, corps d'inspection et chefs d'établissement, afin de répondre aux exigences et aux défis que nous devons relever, en partenariat avec les institutions nationales et territoriales.

Si nous n'avons répondu à toutes les interrogations, nous avons pour le moins concouru à nous enrichir mutuellement. Je voudrais remercier Catherine Klein qui a accepté de relever le défi de ce séminaire ainsi que toutes celles et ceux qui, à des titres divers, ont concouru à la réalisation de ce projet. Je remercie également celles et ceux qui sont intervenus et nous ont apporté le fruit de leurs expériences et de leurs réflexions. J'ai pu mesurer l'importance, pour les uns, d'écouter les analyses de nos actions en les replaçant dans un environnement culturel, et pour les autres, d'entendre les témoignages de ceux qui travaillent sur ces dossiers.

Pour conclure, je voudrais vous faire à nouveau part des regrets du Ministre de n'avoir pas pu être des nôtres. Il assistait ce matin à l'ouverture des Assises de la

Recherche à Grenoble, une réunion recelant un enjeu important. Il m'a cependant affirmé hier soir combien il serait vigilant à prendre en compte nos travaux dans ses réflexions sur une nouvelle loi d'orientation de l'institution scolaire. Dans ce cadre, l'école de la République devra être à même d'accueillir, dans le respect de leur diversité, l'ensemble des élèves, quelle que soit la situation de leur famille. Tout enfant est égal devant l'école. L'action que vous conduisez chaque jour de façon exemplaire y contribue. Merci à tous d'avoir rejoint l'académie de Créteil et d'avoir découvert un cadre particulier qui tranche avec l'image de notre département. J'aimerais que vous repartiez avec deux convictions. Nous avons le sens de la convivialité et de l'accueil. Dans ce territoire confronté à de nombreux défis, une culture du service public anime notre action quotidienne.

Déjà parus dans la collection

« Les Actes de la Desco »

- *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B431, 13,50 €
- *Dépendances et conduites à risque à l'adolescence*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B432, 12,50 €
- *Regroupement des acteurs des classes-relais*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B433, 12,50 €
- *Prévention de la violence et accompagnement des établissements*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B434, 13,50 €
- *L'internat : pour qui ? pour quoi ?*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B435, 12 €
- *Analyses de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B436, 12 €
- *La formation continue ouverte et à distance*
CRDP de Basse-Normandie, 2002,
140B3960, 12 €
- *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle : incidences sur la formation*
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
7800B437, 12 €
- *La pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques,
1 : Histoire des sciences*
CRDP de Basse-Normandie, 2002,
140B3970, 16 €
- *La pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques
2 : Place de l'expérience*
CRDP de Basse-Normandie, 2003,
140B3980, 16 €

- ***Entre le texte et l'image: la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres***
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
7800B439, 15 €
- ***Didactiques de l'oral***
CRDP de Basse-Normandie, 2003,
140B4010, 20 €
- ***Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants***
CRDP de Basse-Normandie, 2003,
140B4020, 12 €
- ***Europe et islam, islams d'Europe***
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
7800B440, 15 €
- ***L'enseignement du fait religieux***
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
7800B442, 23 €
- ***Apprendre l'histoire et la géographie à l'École***
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800BH444, 18 €
- ***La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements***
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800BF26, 15 €
- ***Religions et modernité***
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800B445, 23 €
- ***L'enseignement des sciences économiques et sociales***
CRDP de Basse-Normandie, 2005,
140B4090, 10 €
- ***Éduquer à l'environnement, vers un développement durable***
CRDP de Basse-Normandie, 2005,
140B4100, 13 €
- ***Enseigner le chinois***
CRDP de l'académie de Versailles, 2005,
7800B450