



Fonds Commun de coopération **AQUITAINE-EUSKADI**  
**GEST**  
**PRÉJUGÉS, IMMIGRATION ET ÉDUCATION**

**PREJUICIOS, INMIGRACION Y EDUCACION: DIAGNOSTICO DE LA  
SITUACIÓN Y ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA PARA COMBATIR  
LOS PREJUICIOS EN LA EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL**

**Coordination Université Pays Basque**

**Co production**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. DONOSTIA.  
EUSKADI  
Et / y  
AIFRISSS BORDEAUX.**

**2013**

**EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO  
CONSEIL REGIONAL AQUITAINE**



**BILAN PEDAGOGIQUE AIFRISSS AQUITAINE**

## BILAN PEDAGOGIQUE AIFRISSS AQUITAINE

### **PRÉJUGÉS, IMMIGRATION ET ÉDUCATION PREJUICIOS, INMIGRACION Y EDUCACION: DIAGNOSTICO DE LA SITUACIÓN Y ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA PARA COMBATIR LOS PREJUICIOS EN LA EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL Coordinación Université País Basque**

Des enquêtes et réunions débats ont été conduites en Aquitaine 2012-2013 dans le milieu scolaire, périscolaire, médicosocial auprès des publics suivants :  
Clubs de prévention CUB Bordelaise 8 Participants Conseillers d'Orientation–Psychologues de Lot-et-Garonne 17 Participants  
Représentants de structures sociales et médicosociales concernées par l'accueil de mineurs migrants sur le département Dordogne 11 Participants  
Bénévoles Aide Devoirs dont mineurs migrants CUB Bordelaise 4 Participants  
Soit **43 participants aquitains impliqués** dans le programme.

### **COMPTE-RENDU**

#### **Introduction, méthodologie, projet.**

Le travail entrepris par la partie Aquitaine du projet s'est attaché à repérer les effets produits par les représentations, les stéréotypes, les préjugés en direction des personnes immigrées, des groupes d'immigrés, et, plus précisément, les effets produits sur les enfants issus de l'immigration<sup>1</sup> durant la période de scolarisation et de formation professionnelle.

Les investigations de terrain ont consisté essentiellement en une série d'entretiens formalisés avec deux catégories de professionnels : d'une part, des responsables et acteurs de Maisons d'Education à Caractère Social (ou assimilées) qui reçoivent une proportion importante d'enfants et de jeunes issus de l'immigration, d'autre part avec les directeurs des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) du Lot-et-Garonne et tous les Conseillers d'Orientation-Psychologues (CO-P) du département, ainsi qu'un entretien préalable avec le directeur de

---

<sup>1</sup> En effet les stéréotypes et les préjugés concernant les populations immigrés ont tendance, selon la plupart des chercheurs, à perdurer au-delà de la génération primo-arrivante, surtout en ce qui concerne les « minorités visibles »

l'Information et de l'Orientation du département (conseiller technique de l'Inspecteur d'Académie<sup>2</sup>).

Des entretiens plus informels ont été conduits avec des éducateurs spécialisés et des animateurs de Clubs de Prévention de la Gironde et avec des bénévoles effectuant un accompagnement à la scolarité dans ce même département. Ces personnels disent qu'ils ont le plus souvent à faire avec des enfants issus de l'immigration de deuxième génération. Nous verrons, par la suite, qu'ils posent souvent plus de problèmes d'intégration que ceux de la première génération.

Les entretiens formels ont été réalisés à partir de guides de questionnement dont on trouvera copie en annexe. Plutôt qu'un compte-rendu linéaire, le choix a été fait de rendre compte des entretiens autour de concepts fondamentaux ou de problèmes soulevés par les animateurs ou par les participants. Ces analyses conduisent à formuler des recommandations qui pourront permettre, en luttant contre les préjugés ou, du moins en en prenant conscience, d'améliorer les prestations des acteurs concernés et donc l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des enfants issus de l'immigration.

Le choix de cette méthodologie était fondé sur deux raisons.

La première est l'impossibilité de travailler, selon le projet retenu par le partenaire basque, c'est-à-dire sur des statistiques. Dans le système scolaire français, en effet, toute mention de l'origine ethnique ou nationale des enfants est interdite. Les sociologues qui ont enquêté sur les différences de réussite scolaire en fonction de l'origine nationale doivent utiliser des biais, comme, par exemple, le recours au prénom qui renseigne approximativement sur le pays d'origine<sup>3</sup> soit de l'enfant s'il est lui-même immigré, soit de sa famille, s'il est « issu de l'immigration ». Par contre, le statut d'*étranger* peut être inscrit dans les registres scolaires.

Quelle est la raison de cet « interdit » ? La politique française en matière d'immigration repose sur la valeur de l'équivalence absolue des citoyens devant les droits et les devoirs civiques. Toute référence à l'origine mettrait en péril ce principe républicain. En conséquence de cette logique, toute tentative de communautarisme ou, du moins de différenciation des individus en fonction de leur origine (mais aussi de leurs croyances de leur positionnement politique ou philosophique, de leurs préférences sexuelles) est considérée comme mettant en péril l'unité du corps social et l'égalité des citoyens devant la loi.

On sait que les préjugés qui s'attachent à certaines catégories d'immigrés touchent parfois plus encore les enfants dont les parents sont des immigrés. Les enfants « issus de l'immigration » de deuxième et de troisième génération sont, en France, l'objet de discriminations du fait des représentations sociales qui leur sont attachées. Et leurs réactions

---

<sup>2</sup> Dans le système français, l'Inspecteur d'Académie est le responsable de tous les services d'éducation du département.

<sup>3</sup> Par exemple Georges Felouzis dans *L'apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, seuil, 2005. Ce choix méthodologique lui a valu des critiques fortes de la part de la communauté des sociologues.

sont proportionnées à l'ampleur des discriminations. Ils revendiquent plus que leurs parents leur attachement à une culture dite d' « origine ». Ainsi si les mères de famille de confession musulmane ont accepté de renoncer au port du voile, la deuxième génération revendique le droit de le porter

Du fait de l'absence de données objectives chiffrées, beaucoup d'affirmations dans la littérature française concernant le sort des immigrés sont donc suspectes et peuvent référer à des ...préjugés de la part des auteurs. On a longtemps, par exemple, écrit que les enfants issus de l'immigration étaient orientés, plus que les enfants autochtones, dans les sections d'éducation spécialisée des collèges (S.E.S.)<sup>4</sup>. Les études empiriques des années 80, en effet, faisaient apparaître un chiffre presque double de celui des enfants d'origine française. La conclusion paraissait donc évidente : le système scolaire français avait une propension à orienter les enfants issus de l'immigration vers cette filière considérée comme « une filière de relégation ». Mais si l'on tenait compte du milieu socioculturel de la famille, on constatait que les enfants issus de l'immigration étaient, à niveau socioculturel équivalent, moins souvent orientés en S.E.S. Claudine Attias-Donfut et François-Charles Wolff constatent, eux aussi, en 2009, que les enfants issus de l'immigration « sont, dans leur très grande majorité, sur le chemin de la réussite sociale et, par conséquent, de l'intégration. Ce constat est aux antipodes de l'image dominante qui circule dans le grand public »<sup>5</sup>. Il a été confirmé récemment par les travaux de l' « Observatoire des Inégalités ».

La seconde raison tient à l'éthique professionnelle des chercheurs. Il n'est pas question d'observer les pratiques des professionnels concernés en situation. D'où le choix des techniques d'entretien collectif.

Aussi, selon l'annonce du projet initial, « les méthodes de travail répondent aux principes des recherches-actions, c'est-à-dire *"de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations"* (Hugon et Seibel, *Recherches impliquées. Recherche-action : le cas de l'éducation, De Boeck, 1988, p.13*) ».

L'interdit de prendre en compte l'origine ethnique des enfants ne vaut pas, en France, pour les adultes ; c'est pourquoi les statistiques concernant les discriminations dans le domaine de l'emploi, du logement, de la santé présentent une fiabilité plus forte. Le lien qui existe entre les chiffres qui concernent le déclassement professionnel peut donner des indications sur les discriminations scolaires puisqu'il existe une relation de causalité entre ces deux phénomènes. Par exemple l'OCDE a constaté que le taux de déqualification (écart entre le niveau du diplôme obtenu et l'emploi proposé et occupé par les immigrés) est 1,4 fois plus élevé que

---

<sup>4</sup> Les S.E.S. qui accueillaient des déficients intellectuels légers (quotient intellectuel inférieur à 75) ont été remplacées par les SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) en 1991.

<sup>5</sup> Claudine Attias-Donfut et François-Charles Wolff, *Le destin des enfants d'immigrés, un désenchaînement des générations*, Stock, 2009, p. 280.

celui des non-immigrés<sup>6</sup>. Mais il ne s'agit que d'indications qui seraient à valider avec des critères pertinents.

## Usage et choix des concepts retenus.

### 1. Acculturation, assimilation, intégration et insertion.

Les termes utilisés pour désigner l'action par laquelle des personnes provenant d'un pays étranger, appartenant à une culture plus ou moins éloignée de la culture occidentale, s'insèrent dans la société d'accueil sont nombreux et varient dans l'histoire de la recherche. **Acculturation, assimilation, intégration et insertion** sont les plus utilisés à la fois dans la littérature sociologique et dans les textes politiques. Cette étude ne fera pas de distinction entre intégration et insertion, les deux termes les plus neutres<sup>7</sup> et les plus courants dans la littérature scientifique et politique récente. Le terme d'insertion est prévalent depuis une dizaine d'année dans les textes européens, en particulier dans les textes de la DG Emploi, Affaires sociales et Egalité des chances de la Commission Européenne. Cependant, pour éclairer le propos, il convient de se référer à la Documentation Française qui a tenté de définir trois de ces termes :

*« Ces trois termes ne sont pas neutres et reposent sur des philosophies (très) différentes. L'assimilation se définit comme la pleine adhésion par les immigrés aux normes de la société d'accueil, l'expression de leur identité et leurs spécificités culturelles d'origine étant cantonnée à la seule sphère privée. Dans le processus d'assimilation, l'obtention de la nationalité, conçue comme un engagement sans retour, revêt une importance capitale.*

*L'intégration exprime davantage une dynamique d'échange, dans laquelle chacun accepte de se constituer partie d'un tout où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil, et le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences.*

*Le processus d'insertion est moins marqué. Tout en étant reconnu comme une partie intégrante de la société d'accueil, l'étranger garde son identité d'origine, ses spécificités culturelles sont reconnues, celles-ci n'étant pas considérées comme un obstacle à son intégration dès lors qu'il respecte les règles et les valeurs de la société d'accueil. »<sup>8</sup>*

Une simple lecture de ces définitions permet de comprendre pourquoi les termes d'acculturation et d'assimilation, porteurs de préjugés nationalistes ou colonialistes ont été évités dans cette étude.

---

<sup>6</sup> Cf. Observatoire des inégalités, *Les immigrés et leurs descendants face aux inégalités*, 2 avril 2009.

<sup>7</sup> Les concepts d'assimilation et d'acculturation ont été très critiqués et ont quasiment disparu de la littérature scientifique.

<sup>8</sup> La Documentation Française. Cette conception de l'insertion est bien conforme avec les différents éléments du Contrat d'Accueil et d'Intégration (C.A.I.) élaboré par les autorités françaises.

Plus que les concepts définis ici, l'équipe s'est attachée aux *politiques d'intégration ou d'insertion*, c'est-à-dire à « l'ensemble des actions qui ont pour but de faciliter l'intégration des immigrés, d'accélérer les processus sociaux qui y concourent, de freiner ceux qui les retardent<sup>9</sup>».

Le Conseil de l'Europe propose de distinguer plusieurs dimensions de l'intégration :

1. *Acculturation* (acquisition des normes culturelles, des connaissances...),
2. *Accès* (« possibilité pour un individu de trouver une place dans la société, dans les systèmes éducatif, économique, professionnel, en tant que citoyen »),
3. *Interaction* (établissement de réseaux, relations amicales, sentimentales, conjugales ou d'appartenance à une collectivité),
4. *Identification* (la personne se voit comme faisant partie d'une collectivité)<sup>10</sup>.

Le présent travail n'a pas choisi de privilégier l'une de ces dimensions.

## **2. Orientation.**

Le terme d'orientation scolaire et professionnelle revêt trois significations différentes selon les contextes et les points de vue :

- Décryptage de l'information sur les filières de formation et les métiers,
- Aide à l'élaboration d'un projet personnel de formation et/ou professionnel,
- Affectation dans telle ou telle filière de formation<sup>11</sup>.

Trop souvent l'orientation se réduit à la troisième signification : « être orienté », c'est être affecté à une filière professionnelle courte par défaut. Ce « défaut » est celui de la réussite scolaire. Les filières nobles, longues, d'excellence sont réservées aux élèves qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires. Les entretiens avec les C.O.-P., professionnels de l'orientation dans l'Education Nationale, ont fait alterner ces trois significations, sans prévalence de l'un d'eux. Mais l'histoire de la profession, crée sur la proposition de H. Wallon, montre que le troisième sens a été privilégié ainsi que le premier dans les représentations des parents, des élèves et du corps enseignant. Le second sens (aide à l'élaboration d'un projet de formation et/ou professionnel) est apparu dans les années 90, importé du Canada où cet aspect de la profession a été particulièrement développé. Les méthodologies d'orientation scolaire et professionnelle connurent alors des bouleversements reposant sur des principes psychologiques, pédagogiques et philosophiques, mais aussi sur les constats faits par les sociologues de l'école. Ces derniers ont montré que la réussite scolaire est corrélée fortement à la classe sociale et socio-économique des parents. Les conseillers d'orientation avaient été

---

<sup>9</sup> G. Moreau, *L'intégration des immigrés à l'école, deux avis du HCI*, in Hommes et migrations, n°1294, nov-déc. 2011).

<sup>10</sup> *Les migrants et leurs descendants, conseil de l'Europe, 2011, p.68.*

<sup>11</sup> *L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, Propositions du conseil pour l'Emploi, 29 01 2009)*

longtemps des *orienteurs* : leurs techniques d'investigation leur permettaient de découvrir les signes des compétences qui, développées, feraient du futur professionnel « the right man in the right place <sup>12</sup> ». Dans les années 85/90, apparaissent de nouvelles techniques qui transfèrent au sujet lui-même la responsabilité de son orientation. Les conseillers d'*orientation* deviennent des *conseillers* d'orientation.<sup>13</sup> Ils aident le sujet à élaborer et poursuivre son projet personnel et professionnel. Les méthodes mises en pratique par certains conseillers d'orientation – psychologues (C.O.-P.) utilisent donc, au-delà des tests de compétences, des méthodologies nouvelles comme les récits de vie, les débats, les jeux de rôles, etc.

Cependant ces méthodes nouvelles d'orientation scolaire ne progressent pas au rythme prévu et, dans la littérature sociologique et pédagogique, les critiques adressées aux pratiques actuelles ajoutent parfois un qualificatif aux procédures d'orientation qu'elles visent : orientation *contrariée*, orientation *décalée*, orientation –*couperet*, orientation –*sanction*. C'est dire que le troisième sens (affectation dans telle ou telle filière de formation) demeure prévalent.

Les rédacteurs du présent rapport ont suivi, sur ce point, les significations proposées par les CO-P. eux-mêmes.

### **3. Préjugé.**

Selon le Robert, le préjugé désigne une « croyance, opinion préconçue souvent imposée par le milieu, l'époque, l'éducation ». C'est cette définition qui est retenue dans le cadre de ce travail. Cette croyance ou opinion est souvent désignée par le terme général de représentation. Le conseil de l'Europe a listé, dans l'espace européen, les principaux préjugés qui affectent les représentations sociales que les européens se font des populations immigrées<sup>14</sup>. Ce guide a été publié pour tenter de lutter, en termes politiques, contre les principales représentations négatives qui rendent difficiles les relations entre les populations immigrées en Europe et les populations des pays d'accueil. Nous nous attachons uniquement à certains préjugés qui touchent les enfants et les jeunes immigrés en situation scolaire et en situation d'apprentissage.

### **4. Préjugé institutionnel.**

Les préjugés peuvent être des représentations individuelles ou bien appartenir à la catégorie des représentations sociales. Mais notre travail d'investigation nous a permis de repérer une

---

<sup>12</sup> On trouverait facilement cette conception développée dans les écrits d'Henri Wallon, le créateur de la psychologie scolaire et du corps des conseillers d'orientation.

<sup>13</sup> La méthode d'**Activation du Développement Vocationnel et Personnel** (ADVP), créée au Québec, en est un exemple.

<sup>14</sup> Les migrants et leurs descendants. Guide des politiques pour le bien-être de tous dans les sociétés plurielles. Ed. du conseil de l'Europe, mai 2011.

catégorie de préjugés qui ne se présentent pas principalement sous la forme de représentations, mais sous la forme de *pratiques sociales*. Ainsi, dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, la plupart des acteurs concernés par cette action n'ont pas conscience d'être guidés par ou soumis à une représentation négative. Et pourtant leurs pratiques aboutissent à une sur-orientation des jeunes immigrés dans certaines filières. Nous appelons *préjugé institutionnel* ce phénomène.

Ce concept de *préjugé institutionnel* est à rapprocher de ce que Dominique Schnapper a appelé le *racisme structurel* qu'elle définit ainsi : « Sans que les personnes le veuillent consciemment ou le sachent, leurs comportements aboutissent à ce que certaines catégories de la population soient de fait éliminées des meilleurs postes de la société en fonction de leur origine. Ce qui est contraire aux valeurs démocratiques et défavorable à l'intégration sociale dans son ensemble qui repose sur une certaine idée de la justice sociale.<sup>15</sup> ». Aussi proposons-nous cette définition du préjugé institutionnel : « sans que les personnes le sachent, leurs comportements aboutissent à ce que certaines catégories d'enfants scolarisés, soient orientés en fonction de leur origine réelle ou supposée ».

Pour reprendre la question de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes immigrés en situation scolaire, aucun des acteurs concernés par les décisions d'orientation ne peut être taxé de racisme ni d'être l'auteur d'aucune discrimination consciente et volontaire, et pourtant, dans une classe de CAP maçonnerie d'un lycée professionnel du Lot-et-Garonne, tous les élèves sont d'origine maghrébine ce qui ne favorise ni l'intégration ni les échanges entre les cultures. Une analyse de ce phénomène permet de repérer deux facteurs pour en expliquer le fonctionnement :

- Le premier facteur tient à l'attitude des familles. Si l'on propose à une famille d'un milieu social moyen ou supérieur d'origine française d'orienter leur enfant vers une section de maçonnerie, la famille refuse, fait appel de la décision, recherche une autre école ou toute autre solution alternative. Au contraire les familles immigrées acceptent plus volontiers la décision quelle qu'elle soit. Les caractéristiques attribuées par Claire Schiff aux familles immigrées de première génération sont la confiance dans l'école française et dans les décisions d'orientation, ainsi que le respect de l'institution et des enseignants<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> D. Schnapper, *L'utopie démocratique de l'égalité*, in *Hommes et migrations*, n°1294, nov-déc. 2011.

<sup>16</sup> Cl. Schiff, *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants : les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*, Rapport pour le programme interministériel sur la déscolarisation/ Ministère de l'Education Nationale/ Ministère de la Justice/ FASILD, 2003.



- Le second facteur est lié au type d'activité. Un directeur d'établissement spécialisé de Dordogne qui aide ses jeunes pensionnaires à trouver des stages en entreprise s'est rendu compte que les chefs d'entreprise acceptent plus volontiers de prendre en stage des jeunes issus de l'immigration en section maçonnerie, activité qui se pratique hors de la maison que dans les activités professionnelles qui se pratiquent à l'intérieur de la maison comme la plâtrerie, la peinture ou l'électricité. C'est que les propriétaires des maisons où se dérouleront les chantiers craindraient de faire entrer à l'intérieur de leur maison quelqu'un qui ne leur paraît pas recommandable, par crainte de vol ou de méfait ! Le préjugé envers les jeunes immigrés fonctionne donc dans ce cas avec une force importante. D'où la prudence des patrons. Et la difficulté de trouver des stages correspondant à des vœux réels des jeunes ou à leur parcours de formation s'en trouve accrue.

## **Etat des lieux de la recherche sociologique sur la question de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration.**

Comme il a été précisé en introduction, les recherches sociologiques concernant l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration est rendue difficile par la législation française. Mais de plus, étant donné l'absence de fiabilité des chiffres, ce sont souvent les préjugés des chercheurs qui orientent les travaux dans ce domaine.

Aussi le choix a été retenu de ne pas consacrer de développement spécifique à ce sujet. Il nous a semblé plus intéressant de faire des références à ces travaux en fonction des différents développements auxquels nos investigations ont abouti.

### **Quelques enseignements tirés des entretiens.**

Plutôt qu'un compte-rendu exhaustif des entretiens, voici présentés quelques enseignements qui permettront de formuler, en fin de travail, des recommandations permettant de limiter les effets des préjugés sur lesquels le travail a porté.

#### **1. Ambivalence de l'attitude des intervenants : innocence versus dangerosité.**

Plusieurs acteurs de l'accueil des jeunes migrants font état d'une ambivalence forte par rapport aux migrants : d'une part le préjugé d'*innocence* et d'autre part le préjugé de la *délinquance* et de la dangerosité cohabitent. Le préjugé de l'innocence est lié à la connaissance qu'ont les acteurs du passé du jeune, connaissance réelle ou imaginaire. Ils ont tendance à construire le passé de ces jeunes à partir de quelques cas dramatiques et postulent, pour tous, une fuite originaire d'un milieu agressif et/ou guerrier. Or une partie des jeunes qui arrivent en France non accompagnés ne sont pas pour autant orphelins, mais mandatés par leurs familles pour venir tenter une nouvelle vie pour des raisons économiques plus que de sécurité personnelle. Il y a souvent, de la part des acteurs, une ignorance de la diversité des situations personnelles réelles. Les travaux d'Angelina Etiemble <sup>17</sup> ont pourtant montré, dès 2002, que les mineurs isolés se répartissent en cinq catégories : les exilés, les mandatés, les exploités, les fugueurs et les errants. Les jeunes ont intérêt à ce qu'on les considère comme exilés et certains d'entre eux savent construire des fables sur leur passé qui entraînent, chez des adultes qui les prennent en charge, une « bienveillance extrême » et l'adhésion au postulat d'innocence.

---

<sup>17</sup> Angelina Etiemble « *Les mineurs isolés étrangers en France. Evaluation qualitative de la population accueillie à l'aide sociale à l'enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge* », Migrations Etudes n°109, 2002.

Mais ce postulat d'innocence cohabite avec le préjugé commun de la dangerosité du migrant, préjugé très répandu dans la population non professionnelle. Pour tester la force de ce préjugé, nous avons réalisé un soudage de presse. Tous les articles du journal local « Sud-Ouest », journal à grand tirage, portant les mentions « migrant » ou « migration » ou « immigré », ont été analysés sur une période de six mois. La moitié d'entre eux associent ce terme à la délinquance ou la dangerosité.

Cette ambivalence touche essentiellement les travailleurs sociaux et n'a pas d'équivalent chez les Conseillers d'Orientation-Psychologues. Mais il est vrai que les travailleurs sociaux prennent en charge les mineurs isolés dont une partie importante n'est plus scolarisée.

## **2. Les préjugés des enseignants et du monde scolaire.**

Le monde scolaire présente, selon les analyses conjointes des C.O.-P. et des travailleurs sociaux un autre préjugé : les enfants issus de l'immigration ne sont pas de « intellectuels ». Aussi les orientations vers des études longues et les sections d'excellence sont-elles rares et rencontrent-elles des obstacles importants. Il est, en conséquence, difficile de convaincre le milieu scolaire de proposer aux jeunes issus de l'immigration ce type d'orientation, ce qui développe, chez les parents des enfants immigrés de deuxième génération, une attitude revendicative (cf. infra), attitude qui se manifeste rarement chez les parents nouvellement arrivés en France<sup>18</sup>.

Ces préjugés reposent sur une particularité rencontrée chez les enseignants : ils ignorent le passé scolaire des élèves qui leur sont confiés. Et cette ignorance semble reposer sur l'assimilation que feraient les enseignants entre l'ignorance de la langue française et l'ignorance tout court. Il existe bien, dans chaque académie, un Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV), chargé d'évaluer les connaissances et les compétences des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF). Mais il n'a développé que récemment des stratégies permettant de tester les enfants étrangers dans leur langue d'origine. Pendant longtemps, ces tests ont été effectués en langue française et pénalisaient fortement la population nouvellement arrivée en France. D'autre part, le CASNAV ne dispose pas toujours d'interprètes dans des langues rares. Enfin, la situation de « test » est une situation culturellement marquée et n'est pas vécue par tous les enfants de la même façon. L'histoire de la psychologie scolaire des Etats-Unis aurait pourtant du éclairer davantage les responsables institutionnels. Tant que les tests de développement intellectuel ont été administrés en langue anglaise, les enfants d'origine hispanophone, qui, de plus, appartenaient aux couches sociales les moins favorisées, avaient des résultats médiocres. Lorsque l'on eut l'idée de traduire le WISC en espagnol, les enfants hispanophones ont gagné, en moyenne, 10 points de Q.I.

---

<sup>18</sup> Cf. note 16, supra.

### **3. Respect des langues et cultures d'origine.**

Tous les acteurs rencontrés ont insisté sur le principe du respect de la culture d'origine du jeune. Cette valeur, développée, dans le système scolaire depuis plus de trente ans, mérite une réflexion de fond. Qu'entend-t-on par là ? Et cette ouverture ne risque-t-elle pas de se transformer en « fermeture. Il convient donc, d'abord de présenter la politique et les actions développées par la Ministère de l'Education Nationale.

#### **3.1. Enseignement des langues et culture d'origine : ELCO.**

Ce dispositif pédagogique a été conçu et mis en place à l'époque où l'immigration avait une autre signification qu'aujourd'hui.

Après une période d'immigration de travailleurs, venus seuls en France pour les besoins de l'industrie française, durant la période de reconstruction qui a suivi la seconde guerre mondiale, une évolution se fait jour dans le processus d'immigration avec la venue des familles. La politique du « regroupement familial » apparaît dans les années 70. Au départ, les intentions des immigrants et aussi les souhaits des politiques français sont portées par la double idée de rendre plus humaines les conditions d'accueil et de faciliter le « retour au pays d'origine ». L'immigration est donc pensée comme un processus temporaire. Dans cette période huit pays ont signé avec la France des accords pour introduire, dans les enseignements, pour les familles qui le souhaitent, un enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO). Les huit états signataires de tels accords sont : l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie.

Cet enseignement des LCO est formalisé par une note de service du MEN en date du 13 avril 1983. En quoi consiste donc l'ELCO ?

Il s'agit de cours donnés sur le temps scolaire à l'école et en horaires optionnels au collège, par des ressortissants des pays d'origine, en principe francophones, recrutés par les autorités consulaires et accueillis dans les établissements scolaires par les autorités académiques qui contrôlent leurs prestations. Ils avaient vocation à s'intégrer aux équipes pédagogiques et leur enseignement devait figurer dans les évaluations scolaires adressées aux familles.

Les finalités de l'ELCO sont :

- permettre à l'enfant de ne pas se couper d'une langue et d'une culture censée être la sienne, et qu'il a vocation, du fait de la politique de retour au pays, de réintégrer plus tard,
- servir de « passerelle », de médiation entre les deux cultures que sont la culture d'origine et celle de l'école du pays d'accueil. On pense alors que l'une des causes de l'échec scolaire spécifique des enfants immigrés tient à la « distance culturelle » qui rend hermétique la culture du pays d'accueil et improbable son apprentissage. L'étude de la géographie, par exemple du pays d'origine doit servir de point de départ d'un enseignement de la géographie de la France. L'objet d'apprentissage étant plus proche et plus « chaud » faciliterait l'entrée dans un apprentissage plus large. Ce point de vue s'origine dans les réflexions de la pédagogie des activités d'éveil et des méthodes actives qui prônent l'ancrage dans les centres d'intérêt

(réels ou postulés) des enfants et l'ouverture sur son environnement immédiat. Ainsi pour étudier les fleuves de France, on part de l'observation de la rivière qui traverse le village.

On voit donc que les ELCO constituent à la fois une réponse sociale et politique à la question du retour au pays d'origine et une réflexion pédagogique plus générale. A côté des enseignements formalisés (ELCO), les enseignants des classes qui accueillent des enfants immigrés sont invités à faire référence aux histoires et aux cultures différentes, représentées dans leurs classes. On invite aussi les parents à venir parler de leurs origines. C'est l'époque où les concepts de multiculturalisme et d'interculturalité se développent hors de l'école et dans l'école. Certains esprits critiques parleront alors de la « pédagogie couscous ».

Ces enseignements se sont mis en place progressivement, avec l'appui des gouvernements concernés qui en assument leur part de responsabilité. Ils touchent un nombre significatif d'enfants surtout dans le premier degré. Ainsi en 1994, 100 000 élèves suivent cet enseignement (dont 25 000 « marocains<sup>19</sup> »).

Les ELCO connaissent depuis une baisse de fréquentation (à la rentrée 2003, 75 000 élèves seulement sont inscrits). Ils font l'objet d'un certain nombre de critiques. Il faut analyser à la fois les contenus de ces critiques et les causes de la désaffection de ces cours, ainsi que les réorientations décidées par le MEN. Le constat que de nombreuses familles immigrées s'installent et que la politique de « retour au pays d'origine », malgré les incitations financières (prime de retour au pays d'origine) est sans effet met à mal le fondement même de cet enseignement.

1. Le type de pédagogie mis en œuvre dans ces enseignements pose problème. Les enseignants choisis par les gouvernements étrangers ou les consulats n'ont pas toujours les mêmes méthodes d'enseigner que les maîtres d'école français. On constate des écarts importants entre le style pédagogique de l'instituteur ou du professeur des écoles qui demande aux élèves de participer, d'être actifs, de manifester leur esprit critique, et le style de certains enseignants de LCO qui font davantage confiance à l'apprentissage par cœur et à une forme de relation pédagogique plus autoritaire conforme à la tradition du pays d'origine. Bien que cet exemple reste marginal, on a vu introduire les méthodes de l'école coranique dans ces cours. On a même suspecté ces enseignements d'être liées à l'intégrisme islamiste et de mettre en péril la laïcité de l'école. Les enfants sont évidemment mal à l'aise dans un tel écartèlement de style pédagogique. Certains élèves ont déserté les cours de ce fait. Et il a fallu renoncer à la participation de certains maîtres peu en phase avec la pédagogie et les objectifs de l'école.
2. Lorsqu'un enfant de l'école élémentaire suit les cours d'ELCO, il « manque » deux heures d'enseignement dont profitent les autres élèves. Des parties du programme peuvent ainsi ne pas lui avoir été transmises. De ce fait, au lieu de l'aider dans sa réussite scolaire, cet enseignement surajoutait à ses difficultés. Certains parents qui ont compris ce phénomène retirent leurs enfants de ces cours. Le MEN, pour éviter cet inconvénient a placé les ELCO hors du temps scolaire. Mais les élèves sont alors peu

---

<sup>19</sup> ELCO faits par des ressortissants marocains. De plus en plus d'enfants ont la nationalité française. L'exemple du Maroc est significatif par son nombre et par l'investissement de l'état marocain.

motivés pour un enseignement supplémentaire le soir après la classe ou le mercredi après-midi.

3. Le désaccord de certains parents s'est fait jour par rapport aux objectifs eux-mêmes. Une enquête du FAS, datant des années 90, effectuée sur la région lyonnaise a donné des résultats intéressants sur ce point. Les parents maghrébins interrogés – principalement des algériens – ont exprimé leur position : s'ils inscrivent leurs enfants dans l'école française, c'est pour qu'on leur apprenne les savoirs de l'école française et qu'on leur fasse réussir les apprentissages des programmes français. Ils expriment le désir que leurs enfants soient traités exactement comme les autres. Quant à la connaissance de la culture d'origine, expriment-ils dans cette enquête, elle relève du privé, de la famille, et non de l'école.
4. Si l'on interroge les raisons pour un enfant de suivre l'ELCO, dans la mesure où les accords passés avec des gouvernements étrangers limitent cet enseignement aux ressortissants du pays d'origine, on introduit dans l'école, un principe de discrimination ethnique en parfaite contradiction avec les valeurs de la République. Evidemment les autorités académiques ont répondu à cette critique en ouvrant théoriquement les ELCO à tous les élèves qui le souhaitent. Mais ces cours ne furent que rarement suivis par des enfants non ressortissants.
5. Des linguistes – controversés il est vrai<sup>20</sup> sur le plan théorique, mais suivis par l'opinion – pensent que le bilinguisme pourrait constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue française. Ces thèses expriment l'idée que l'apprentissage bilingue doit être *successif* et non pas *simultané*. Apprendre d'abord parfaitement une langue avant d'en apprendre une autre. Tel serait le principe. Des études, il est vrai, conduites dans des situations de diglossie<sup>21</sup> permettaient de défendre ce point de vue. L'enseignement d'une langue autre à l'école pourrait créer des interférences et donc être facteur d'échec supplémentaire.
6. Enfin la politique d'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire, décidée dans les années 2000 et généralisée progressivement à tous les niveaux, qui inscrit la connaissance d'une langue étrangère dans le « socle commun des connaissances » à acquérir à l'école, fait apparaître les ELCO soit comme un concurrent, soit comme un enseignement qui doit être intégré aux enseignements ordinaires. L'exemple de l'enseignement de l'espagnol est ici parlant. La langue espagnole est une langue de culture ; elle fait partie des langues officiellement enseignées à l'école par les maîtres ordinaires qui ont l'obligation d'enseigner l'une des langues officielles depuis 2006. Quant au statut de l'« immigration espagnole », les choses ont bien changé depuis la création de l'Europe, le développement économique de l'Espagne et le tarissement des entrées de main d'œuvre espagnole sur le territoire.

---

<sup>20</sup> En particulier par Claude Hagège qui montre, lui, non seulement que le bilinguisme est un avantage linguistique, mais qu'il est, de plus, un facteur de développement intellectuel, en particulier il favoriserait la construction des concepts. Cf. Hagège Cl. *L'Enfant aux deux langues*, Éditions Odile Jacob, 1996.

<sup>21</sup> On appelle situation de diglossie une situation de bilinguisme dans laquelle le statut de chacune des deux langues n'est pas égal : l'une est la langue dominante et l'autre la langue dominée. Par exemple dans les départements d'outre-mer des Antilles, le créole a un statut de langue dominée par rapport au français : langue locale, absence de littérature, absence d'écriture codifiée, instabilité grammaticale, etc. Cf. Calvet L-J. *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot, 1974.

Pour ces raisons, les ELCO représentent une page de l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie françaises ainsi que, plus généralement, de la politique en matière d'accueil des populations immigrées. Le statut des personnes issues de l'immigration (qui sont de plus en plus de nationalité française et ne relevant donc plus des états signataires des conventions anciennes), la disparition du mythe du « retour », l'introduction des langues vivantes à l'école élémentaire sont les causes essentielles de la fermeture progressive de ces enseignements. Il n'en reste pas moins qu'ils ont marqué de façon significative une avancée de l'état français dans la prise en compte des différences.

Mais si la politique des LCO doit manifestement être abandonnée selon le modèle développé dans les années 80, il n'en demeure pas moins qu'une position nette doit être tenue par tous les acteurs qui ont participé aux entretiens : le respect absolu de la culture de l'enfant et du jeune, ce qui entraîne le devoir de connaître des éléments de la culture de celui que l'on accueille pour l'instruire et l'éduquer.

La question de la religion n'a été qu'effleurée. Mais c'est à l'évidence, un aspect de la culture d'origine qui pose problème. Et l'assimilation faite par des membres de la société d'accueil entre la religion musulmane et l'islamisme risque de rendre cette question culturelle de plus en plus difficile à résoudre.

#### **4. Attitude revendicative en réponse à l'exclusion sociale vécue come une injustice.**

Les travailleurs sociaux ont noté, dans leurs rapports avec les familles, le développement d'une nouvelle revendication apparue récemment dans les familles de deuxième génération. Alors que, selon les travaux rapportés plus haut, de Claire Schiff, les familles récemment immigrées ont tendance à faire confiance au système, les parents nés en France et donc de nationalité française, commencent à formuler des revendications qui peuvent prendre des formes violentes. Des personnes en provenance des anciennes colonies françaises et des départements d'outre-mer justifient leur position : « vous nous devez parce que vous nous avez colonisés » (travailleur social de Périgueux).

## 5. Tendances prévalentes

Quelques tendances fortes ont émergé conduisant les milieux sociaux culturels à se prémunir de préjugés obsolètes quant à la capacité des jeunes immigrés à accéder à la culture et à la citoyenneté française

- 1- Nécessité de faire appliquer les textes protecteurs des droits de l'enfant à s'intégrer dans le système éducatif français. Tout enfant a droit à l'accès à une scolarisation maintenue et il convient de passer outre ce préjugé qui attribuerait aux jeunes immigrés et à leur entourage immédiat un appétence réduite à s'intégrer dans les dispositifs intégratifs qui leurs sont offerts ( voir la position des conseillers d'orientations et celles de directeurs d'établissements qui éclairent ces positions en montrant des parcours très inclusifs de jeunes immigrés)
- 2- Ces préjugés seraient souvent à corréliser avec une certaine opinion qui prévaudrait sur l'accès aux droits communs à limiter pour ces nouvelles populations en position de transit sur nos territoires. Il est à noter que ces préjugés sont beaucoup plus marqués souvent alimentés par des propos stigmatisant véhiculés par la classe politique ou les élus que par les citoyens habituels et a fortiori par les personnes questionnées qui œuvrent toutes pour une intégration optimale de ces enfants immigrés.
- 3- Ces changements de comportements sur ces stéréotypes d'incapacité à vouloir ou pouvoir s'intégrer ne peuvent s'opérer qu'à la condition de sortir des représentations toutes faites pour accéder à une compréhension des parcours de ces enfants et à une volonté d'apporter des réponses individualisées et territorialisées par des pédagogies adaptées.
- 4- Ces préjugés ne peuvent être contenus ou éradiqués s'ils ne sont pas contestés par la connaissance des modes d'accompagnement de ces jeunes et de leurs familles dans le processus d'inclusion sociale réellement mise en œuvre.
- 5- Ces enfants inscrits doivent être effectivement accueillis au sein d'un établissement scolaire et ils doivent pouvoir bénéficier de tous les aspects de la vie scolaire (cantine, étude surveillée, activités périscolaires, sorties...).
- 6- Non seulement la présence en France d'enfants non scolarisés est contraire au droit interne et aux traités internationaux dont la France est signataire mais la non scolarisation favorise également l'émergence d'une génération de jeunes analphabètes qui n'auront pas de fait les outils pour être autonomes au sein de la société française. Elle remet aussi en cause les perspectives d'insertion sociale de ces jeunes par l'accès au travail et plus largement l'intégration citoyenne à l'accès à la majorité.
- 7- Certaines pratiques actuelles contribuent à la perpétuation des discriminations et au maintien des stéréotypes à l'encontre des jeunes populations immigrées.
- 8- L'Éducation Nationale doit veiller à la mise en œuvre des dispositions prévues par les circulaires du 2 octobre 2012: scolarisation des enfants allophones, évaluation des compétences et de la maîtrise de la langue française, aménagements particuliers en lien avec la classe ordinaire.
- 9- Une attention particulière doit être portée aux mineurs approchant la majorité et qui, soit présentent de fortes carences s'agissant de la maîtrise de la lecture ou de l'écriture (langue maternelle et/ou français), soit sont véritablement analphabètes. Un recensement et une mobilisation des dispositifs existants pour permettre à ces jeunes d'accéder à des formations est indispensable.



## Recommandations.

Analyses précédentes nous permettent de proposer quelques recommandations à l'adresse des responsables institutionnels.

1. Que les autorités politiques et administratives réfléchissent aux **incohérences de la politique actuelle de prise en charge des mineurs migrants non accompagnés**. Il arrive, en effet, trop souvent, selon le témoignage de responsables de maisons qui accueillent ces enfants sur décision administrative que l'on consacre des sommes importantes au titre de la protection de l'enfance, en frais d'accompagnement éducatif et de formation professionnelle, pour des jeunes qui seront expulsés de France et renvoyés dans leur pays de provenance présumée. Ces responsables critiquent le gâchis social que constitue un investissement qui n'est d'aucune rentabilité pour le pays qui a investi, ni, apparemment, pour le jeune, du moins à notre connaissance.
2. **Le respect des langues et cultures d'origine des migrants**, qui a été au cœur des politiques d'accueil, à la fois dans le système scolaire et dans le système social semble n'être plus qu'un souvenir. Même si elle n'a pas donné tous les fruits attendus, cette politique avait l'ambition de supprimer ou au moins d'atténuer les coupures et les traumatismes que l'ambition assimilationniste des années précédentes pouvait produire. L'abandon du projet de loi préparé dans les années 2005 et qui voulait, parmi toutes les propositions et recommandations, faire retirer l'enfant de sa famille immigrée si la mère ne lui parlait pas français...<sup>22</sup>est heureux.
3. Ce respect peut se traduire de plusieurs façons :
  - 3.1. **Adapter les tests de connaissance scolaire** utilisés pour évaluer le « niveau » de l'enfant nouvellement arrivé en France (ENAF). Le niveau ne s'évalue pas correctement si la communication se réalise uniquement en français.
  - 3.2. **Développer des outils permettant de prendre en compte les compétences** réelles des jeunes, en dehors des compétences strictement scolaires. Les C.O.-P. ont insisté sur ce point. Il n'existe pas, dans ce domaine, selon eux, d'outils fiables.
  - 3.3. **Rechercher une plus grande proximité culturelle entre les intervenants et les enfants immigrés**. On a pu constater, en effet, dans des clubs de prévention que les animateurs socioculturels avaient davantage l'écoute des jeunes que les éducateurs spécialisés. Or le recrutement des E.S. nécessitant un plus haut niveau de connaissances sélectionne plutôt des autochtones alors que les animateurs proviennent plus souvent de l'immigration.
4. **Substituer autant que possible à l'orientation-couperet une orientation-parcours**. Le travail entrepris, dès les années 85 par certains C.O.-P. en particulier avec des méthodes venues du Québec, a pu porter ses fruits. Ainsi s'est développée une aide à l'élaboration du projet personnel et professionnel plus respectueux des besoins et des

---

<sup>22</sup> Ce projet de loi était « justifié » par le constat qu'il existe une corrélation entre la délinquance et l'échec scolaire, en particulier dans le champ des compétences linguistiques. Un collectif s'est créé sous la dénomination « pas de zéro cde conduite pour les enfants de trois ans » dont l'objet principal était le retrait de ce projet de loi.

désirs des jeunes. L'introduction des stages en entreprises dès le collège et des parcours de découverte est très riche pour les enfants autochtones. Mais les enfants issus de l'immigration, du fait d'un écart plus important entre deux cultures, ont plus besoin que les autres de ces techniques qui permettent de faire de l'orientation un vrai parcours.

***Globalement ce programme a permis à AIFRISSS et son partenariat aquitain de s'impliquer dans la compréhension de cette problématique et de distinguer quelques déterminants permettant d'aller au-delà dans un processus de conscientisation partagé.***

***L'implication des praticiens concernés par ces représentations et attitudes inductrices de préjugés ont convergé :***

- ***vers des constats culturels : Les préjugés sont des construits hérités de l'histoire politique qui a présidé à l'entrée de ces publics sur le territoire français***
- ***vers des représentations qui se perpétuent au-delà des premières générations malgré la mise en œuvre de processus inclusifs***
- ***vers une nécessité de développer des politiques préventives valorisant les droits communs pour tout et pour tous***
- ***vers une volonté de convergences culturelles, politiques et professionnelles pour que ces préjugés liés à la méconnaissance de l'autre se transforment en atouts et en richesses apportées par l'inter culturalité.***

## **Annexes**

### **Annexe 1 : Rencontre avec des représentants de structures sociales et médicosociales concernées par l'accueil de mineurs migrants sur le secteur de Dordogne :**

#### **Composition du groupe :**

4 représentants de Maisons d'Enfants à Caractère Social : 2 éducateurs et 2 chefs de service éducatif,

1 directeur de Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale,

1 Directeur de Club de prévention,

1 responsable de Centre d'Accueil de Demandeur d'Asile,

1 Directeur de Foyer d'Hébergement,

1 Médecin Psychiatre Praticien d'un CMPP Centre Médico-Psycho-Pédagogique

#### **Documents préparatoires adressés aux participants :**

Madame, Monsieur,

Nous savons que vous avez compétence à aborder des problématiques afférentes aux préjugés sur l'acculturation des enfants issus de familles migrantes.

Nous serions très heureux que vous nous accordiez un temps d'échanges pour aborder avec vous et autres personnes ayant compétence en la matière la question de ces préjugés qui nous habitent (la société et nous-mêmes) dans les représentations que nous avons de l'accès à la culture et à l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes en France, et plus particulièrement les préjugés que vous discernez, ceux que vous connaissez d'autres acteurs qui sont concernés par les apprentissages culturels de ces jeunes.

Ces réflexions nous les conduisons avec un partenaire européen l'Université de San Sébastien dans le cadre d'un programme Inter régions Aquitaine Euskadi.

Nous vous mentionnons ci-dessous les points principaux sur lesquels nous souhaitons nous entretenir avec vous.

Nous relierons les représentations portées sur des « expériences » connues ou des réalités sur lesquelles s'inscrivent les mineurs migrants dans leur démarche d'acculturation; la pluralité des regards confortera l'accès à la connaissance et la compréhension des préjugés portés et sur la façon de les combattre.

Ainsi, grâce à votre concours, vos réflexions, analyses et propositions nous pourrions nous approcher davantage de la connaissance et de la compréhension de ces préjugés et des indicateurs pertinents que nous pourrions identifier pour combattre ces préjugés et développer les compétences dans les modes d'accompagnement culturels de ces mineurs migrants.

## Programme réunion-débat

Accueil

### 1- Présentation du programme Inter Reg Aquitaine Euskadi

Problématiques liées aux préjugés portés sur l'éducation des jeunes issus de familles migrantes et des représentations que nous pouvons à la connaissance des situations des mineurs migrants et aux modes de prises en compte de leur état et leurs besoins

### 2- Travaux en carrefour autour des questions suivantes

- Présentation de chaque participant et expression de leurs préjugés par rapport à l'acculturation de mineurs migrants sur le territoire
- Objectifs principaux de la structure représentée sur la question des préjugés à l'encontre des mineurs migrants
- Caractéristiques des préjugés culturels portés sur les mineurs migrants connus
- Caractéristiques des préjugés portés sur les compétences sociales, éducatives et culturelles des mineurs migrants
- Hétérogénéités et convergences des préjugés antérieurs et actuels pour accompagner les mineurs
- Relations de modes d'accompagnements culturels de mineurs migrants au travers des expériences, initiatives, pratiques
- Caractéristiques de formations et renforcements culturels dont bénéficient les mineurs migrants
- Typologie de ces modes d'accompagnements sociaux, éducatifs et culturels
- Qualification et typologie des compétences pour combattre ces préjugés
- Connaissance de formations à l'accompagnement culturel de ces mineurs migrants
- Propositions de formation à la prévention des préjugés en termes de contenus et de méthodes

### 3- Axes de recherches retenus

- vis à vis de la connaissance des préjugés culturels sur les mineurs et prise en compte de leurs besoins
- vis à vis des formations formelles et informelles validant les modes d'accompagnement culturels.

### 4- Prise en compte des expressions de la réunion débat pour abonder

- la connaissance sur les préjugés culturels portés sur les mineurs migrants
- les propositions éthiques, pédagogiques, éducatives et culturelles pour qualifier les modes d'accompagnement culturel des mineurs migrants

## Guide pour réunion-débat

### Préjugés concernant les apprentissages culturels des jeunes immigrés

#### *Objectifs à atteindre durant ces temps d'échanges*

##### I. Objectifs généraux :

Analyses croisées, réflexions et propositions d'acteurs concernés.

Implication des participants dans la mise en place et mise en œuvre des politiques et dispositifs pédagogiques pour combattre les préjugés.

##### II. Objectifs opérationnels :

1 - Décrypter des marqueurs de la prise en compte de la réalité des préjugés sur les mineurs migrants.

Identifier les facteurs, les indicateurs, critères favorables à la prise en compte des préjugés culturels sur les mineurs

Identification des aptitudes, capacités et compétences à développer dans des processus d'acculturation, d'insertion et d'intégration

2 – Connaître des processus mis en place pour qualifier les préjugés

- à l'arrivée et/ou au repérage de la situation d'acculturation du mineur migrant

- lors de son appropriation des prestations culturelles

- en relation avec des processus de formation

3 – Déterminer la place de chaque acteur face aux préjugés culturels et en déduire les bonnes pratiques pour combattre ces préjugés.

### Grille de réflexion pour échanges

Préjugés culturels sur les Mineurs/migrants	Préjugés sur les compétences culturelles	Préjugés à combattre	Les positionnements complexes et contradictoires des préjugés
Les préjugés au regard des contraintes légales et réglementaires	Les textes réglementaires ne sont pas favorables à l'intégration scolaire	Les jeunes immigrés sont prédisposés aux métiers manuels	Les soutiens scolaires et autres mesures d'aide culturelles aux jeunes immigrés ne sont pas utiles et favorisent peu leur intégration
Les préjugés pour le mineur migrant	Les compétences requises ne permettent pas d'accéder à un bon emploi	L'insertion socioculturelle demandée est impossible car on nous oriente dans des voies sans travail	Les situations de soutien scolaire ne sont pas adaptées et risquent de nous éloigner des autres jeunes
Les préjugés pour l'acteur direct	Les Aides à l'insertion culturelle ne sont pas adaptées et sont toujours des mesures rapportées	Les aptitudes, capacités et compétences du mineur migrant sont différentes et nous devrions adapter des moyens pédagogiques spécifiques : il ne respecte pas nos normes	La pédagogie est faite de proximité et distance critique entre la démarche du mineur migrant et les exigences socioculturelles posées au jeune migrant
Les préjugés et le réseau	Le mineur migrant est inscrit dans des dispositifs qui sont faussement intégratifs	Le mineur migrant ne s'intègre pas dans les dispositifs culturels actuels	Les évaluations sur les apprentissages culturels des mineurs migrants ne sont intéressantes que pour ceux qui réussissent
Les préjugés et les dispositifs de formation	Le mineur migrant est à part dans nos classes et dans nos dispositifs de formation	Les construits méthodologiques et pédagogiques sont inadaptés pour les mineurs migrants	Les aides à la scolarisation ne sont pas pris en charge par le ministère de l'éducation.

**Annexe n°2 : Réunions de travail avec tous les Conseillers d'Orientation–Psychologues de Lot-et-Garonne.**

Deux rencontres : le 23 avril à Villeneuve/Lot et le 14 mai à Agen.

**Documents préparatoires adressés aux participants :**

Madame, Monsieur,

Monsieur l'inspecteur de l'information et de l'orientation du Lot-et-Garonne me permet de vous rencontrer lors d'une de vos réunions techniques

(le 23 avril à Villeneuve/Lot  
et le 14 mai à Agen)

pour le motif suivant :

L'association pour laquelle je travaille a reçu mission, dans le cadre de la coopération entre l'Aquitaine et le Pays Basque Espagnol, d'étudier comment il est possible de lutter contre les préjugés à l'égard des immigrés et des descendants d'immigrés dans le champ de l'éducation formelle et informelle. Vous lirez, en pièce jointe, le projet qui a reçu l'aval de la Région Aquitaine.

C'est ce projet de travail qui m'a conduit à solliciter de vos autorités la possibilité d'avoir un entretien avec vous sur le sujet. Je serai accompagné, pour chaque réunion d'un(e) collègue qui travaille dans l'association.

Afin que cet entretien collectif ne soit pas qu'un bavardage, je vous serais reconnaissant de lire le projet de travail et les quelques lignes que j'ai intitulées « questionnement ». Il ne s'agit pas d'un questionnaire auquel il faudrait répondre, mais de quelques interrogations ou propositions sur lesquelles je souhaiterais recueillir votre avis.

Vous avez compris que ce projet ne peut pas être conduit de façon quantitative, mais il me semble que vous pouvez nous aider à formuler quelques propositions aux deux régions concernées pour améliorer l'accueil des enfants issus de l'immigration.

Je vous remercie de votre participation et vous prie de croire à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

### **Questionnement pour débattre.**

Le Conseil de l'Orientation pour l'Emploi définit ainsi les trois dimensions de l'orientation :

- 1. Décryptage de l'information sur les filières de formation et les métiers,
- 2. Aide à l'élaboration d'un projet personnel de formation et/ou professionnel,
- 3. Affectation dans telle ou telle filière de formation.

Selon votre expérience, existe-t-il des différences entre les élèves issus de l'immigration ou immigrés et les autres élèves ? Ces différences touchent-elles également les trois dimensions citées ?

Constatez-vous des particularités dans les procédures d'orientation des élèves issus de l'immigration ou immigrés ? Si ces différences existent, sont-elles dues à l'attitude ou au comportement des jeunes, à l'attitude de leurs parents, à celle des enseignants, à d'autres facteurs ?

Un directeur de MECS (maison d'enfant à caractère social) qui reçoit des mineurs étrangers isolés disait récemment que, dans le système scolaire et social, « ils ne sont pas supposés être intellectuels ». Ce qui entraîne une surdétermination, selon lui, à orienter ces jeunes vers des métiers manuels. Ce préjugé vous semble-t-il partagé ?

Comment pourrait-on « mieux contribuer au respect du principe d'égalité des chances, non seulement entre milieux sociaux d'origine, mais aussi entre jeunes gens et jeunes filles » (Circ. N° 2008-092 du 11-7-2008), en ajoutant « entre jeunes issus de l'immigration et jeunes natifs » ou entre les allochtones et les autochtones, pour reprendre la formule de G. Felouzis ?

Marie Duru-Bellat parle de « choix de compromis » pour expliquer les différences de parcours scolaire et universitaire des filles par rapport à celui des garçons. Y aurait-il un équivalent au « choix de compromis » pour les élèves allochtones ?

Dans son rapport de recherche sur la déscolarisation des migrants, Cl. Schiff écrit que les primo-arrivants présentent les caractéristiques suivantes :

- peu de décrochage scolaire,
- confiance dans l'école française,
- respect de l'institution scolaire et des enseignants,
- confiance dans leurs conseils d'orientation.

Faites-vous les mêmes constats ?



### **Annexe 3 : Clubs de prévention**

16 personnes rencontrées : 8 éducateurs, 2 directeurs, 3 animateurs, 1 sociologue, 1 psychologue des services suivants :

Protection enfance à BEGLES  
SERVICE PREVENTION SPECIALISEE

Protection enfance à BORDEAUX  
CLUB PREVENTION CALK

AEMO OREAG

CLUB DE PREVENTION - A.P.C.L.P.

CLUB PREV.JEUNESSE & GRAND-PARC

SCE D'ENQUETES SOCIALES AGEP  
SERVICE AEMO - ASSOC.RENOVATION TOUR  
MOZART

Protection enfance à GRADIGNAN  
ASSOC.PREVENTION FEU VERT

Protection enfance à LORMONT  
ASSOC.JEUNESSE HAUTS DE GARONNE AJaHG ZI DESQUATRE  
PAVILLONS

Protection enfance à PESSAC  
ACTION JEUNESSE PESSAC

Protection enfance à TALENCE  
ASS PREVENTION SPECIALISEE F. SEVENE

Protection enfance à VILLENAVE D ORNON  
PRADO AEMO

ÉQUIPE DE PRÉVENTION " L'ATELIER " - 24100 BERGERAC  
CLUB DE PRÉVENTION ITINERANCE - 24200 SARLAT LA CANEDA  
CLUB DE PRÉVENTION " LE CHEMIN" - 24660 COULOUNIEIX CHAMIERES  
CLUB DE PRÉVENTION MOSAÏQUE - 24750 BOULAZAC

## **Bibliographie :**

BEAUCHEMIN C., HAMEL C., SIMON P.

Trajectoires et origines : enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats Documents de travail INED N°168, 2010, 152 p.,

BRINBAUM Y.

*En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations des familles immigrées*, in Insertion, transition professionnelle et identification des processus. Doc. Séminaires n° 142, CEREQ, 1999.

BRINBAUM Y. et KIEFFER A.

*D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance*. Education et formation n° 72.

BROUARD Sylvain, TIBERJ Vincent

Français comme les autres ? Presses de Sciences Po, 2005.

CAILLE J-P.

*Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés*, Education et formations, n°74, avril 2007

DELBECQ H.

L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences, Mémoire de Master II, Université du Maine.

ECRI (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance)

Recommandation de politique générale n°10 : *Pour lutter contre le racisme et la discrimination dans et à travers l'éducation scolaire*. Adoptée le 15 décembre 2006.

FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., L'apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges, seuil, 2005.

INSEE

Les immigrés en France, éd.2005 (un chapitre porte sur les projets d'avenir des enfants immigrés, rédigé par J-P. Caille).

KEPEL G.

Banlieue de la république société politique et religion Gallimard, 2012.

LAGRANGE H.

Le Dénî des cultures, Paris, Seuil, septembre 2010.

LAPEYRONNIE D.

Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui", Robert Laffont, coll. "Le monde comme il va", 2008.

MANÇO A.

Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2002.

OKBA M. et LAINE F.

L'insertion des jeunes issus de l'immigration : de l'école au métier, Net Doc n°15, CEREQ, 2005.

REA A.

*Les jeunes d'origine immigrés : intégrés et discriminés*, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion, 7 mars 2002, ULG.

SAVIDAN P.

Le multi- culturalisme Que sais-je ?, 2011.

SILBERMAN R et FOURNIER I.

Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective, Formation Emploi n° 65, 1999.

SHIFF Cl.

*Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants : les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*, Rapport pour le programme interministériel sur la déscolarisation/ Ministère de l'Education Nationale/ Ministère de la Justice/ FASILD, 2003, 149 p.

WEIL P.

Liberté, Égalité, Discriminations - L'identité Nationale au regard de l'histoire. Editions Grasset 2008.



Fonds Commun de coopération **AQUITAINE-EUSKADI**  
**GEST**  
**PRÉJUGÉS, IMMIGRATION ET ÉDUCATION**

**PREJUICIOS, INMIGRACION Y EDUCACION: DIAGNOSTICO DE LA  
SITUACIÓN Y ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA PARA COMBATIR  
LOS PREJUICIOS EN LA EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL**  
**Coordination Université País Basque**

**Co production**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. DONOSTIA.  
EUSKADI**  
**Et / y**  
**AIFRISSS BORDEAUX.**

**2013**

**EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO**  
**CONSEIL REGIONAL AQUITAINE**



**Bilan pédagogique A I F R I S S S**