



HAL
open science

ENFANTS PRIMO-ARRIVANTS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION : DES ENJEUX D'INCLUSION DIFFERENTS MAIS BIEN REELS

Françoise Lorcerie

► **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. ENFANTS PRIMO-ARRIVANTS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION : DES ENJEUX D'INCLUSION DIFFERENTS MAIS BIEN REELS. Administration & éducation, 2011, 132, pp.83-88. hal-00819431

HAL Id: hal-00819431

<https://hal.science/hal-00819431>

Submitted on 1 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENFANTS PRIMO-ARRIVANTS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION : DES ENJEUX D'INCLUSION DIFFERENTS MAIS BIEN REELS

Françoise LORCERIE¹

L'approche inclusive, sans modifier les principes fondamentaux de la démocratisation de l'école, est conséquentialiste et pragmatique. Autrement dit elle régule l'action éducative à partir des situations constatées, notamment celles des élèves dont les progrès et/ou le bien-être à l'école sont moindres qu'attendu. Les élèves nouvellement arrivés en France et les élèves immigrés ou issus de l'immigration forment deux catégories vulnérables à cet égard, susceptibles de bénéficier d'une approche inclusive. L'article expose à grands traits leur situation respective, en s'appuyant sur les données les plus récentes. Il conclut par une réflexion sur l'usage des catégories dans l'approche inclusive : l'usage technique, requis pour objectiver les situations, et l'usage de sens commun, qui doit être travaillé et éliminé autant que possible car il fait partie du problème.

Qu'est-ce que l'approche inclusive ?

Qu'apporte l'approche inclusive à la réflexion sur la réforme scolaire ? Un parallèle simple permet de le pointer. L'orientation classique se lit par exemple dans la circulaire de rentrée 2010. On lit : *“L'École met en œuvre les principes de la devise républicaine : liberté, égalité, fraternité. A cette fin, les politiques éducatives menées en France visent à donner à chaque élève les moyens de la réussite au service d'une société juste”* (circulaire de rentrée 2010). L'orientation associée à la visée d'école inclusive, quant à elle, se lit par exemple dans cette déclaration du ministère ontarien de l'éducation :

“Un système d'éducation inclusif est un système éducatif où

Tous les élèves, les parents et autres membres du milieu scolaire se sentent acceptés, respectés ;

Chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé”²

Ce qui change d'un énoncé à l'autre, ce ne sont pas tellement les principes. Si l'Ontario ne les rappelle pas dans la formule citée, il est certain qu'il ne récuse pas que l'école inclusive vise à donner à chacun “les moyens de la réussite au service d'une société juste”, tout en mettant en œuvre les principes de référence des sociétés démocratiques. Ce qui change, c'est la définition de la bonne marche de l'école par ses *résultats effectifs* en termes d'apprentissage et même de disposition à l'apprentissage chez tous les élèves, et en termes de climat collectif au sein de l'école et vis-à-vis des usagers. Autrement dit, ce qui change c'est le conséquentialisme et le pragmatisme, adoptés comme postures de base pour les professionnels du système. En résultat, au lieu de faire de la qualité des apprentissages de tous, et de celle des relations scolaires des principes *a priori*, il s'agit d'en faire des critères empiriques de l'action éducative, engageant tous les échelons du système scolaire et toutes ses fonctions.

L'inspection, notamment, acquiert dans cette perspective un rôle crucial. Car si les enseignants et autres personnels “de terrain” font à l'ordinaire de leur mieux, pressés par l'action quotidienne, ils ont souvent comme ils le disent “le nez dans le guidon”. Ils ont besoin d'un accompagnement capable d'attirer leur attention sur certains effets de leur action, au nom même des principes qui font consensus. Ce n'est pas un hasard si, en Angleterre, c'est dans un texte de cadrage destiné à l'inspection que l'on trouve l'une des premières définitions détaillées de l'école inclusive :

¹ *Administration & Education*, Bulletin de l'AFAE (association française des administrateurs de l'éducation), n° 132, 2011, « L'école face au défi de l'inclusion », p. 83-88.

Je tiens à remercier pour leurs réflexions stimulantes Marie Mc Andrew et Maryse Potvin, professeures à l'Université de Montréal, organisatrices du colloque *L'éducation inclusive à Montréal*, 28-29 avril 2011.

² Ontario, *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Ministère de l'éducation, 2009 – www.edu.gov.on.ca/fr/policyfunding/inclusiveguide.pdf

”Une école inclusive au plan éducatif est une école dans laquelle l’enseignement autant que l’apprentissage, les niveaux, attitudes et bien-être de chaque jeune sont considérés comme importants. Les écoles efficaces sont des écoles inclusives au plan éducatif. Cela se voit non seulement dans leurs résultats scolaires, mais aussi dans leur éthos et leur volonté d’offrir de nouvelles chances aux élèves qui peuvent avoir connu précédemment des difficultés. Cela ne signifie pas traiter tous les élèves de la même façon. Au contraire, cela implique de prendre en compte le vécu et les besoins différenciés des élèves.

Les écoles les plus efficaces ne prennent pas l’inclusion scolaire pour acquise. Elles contrôlent et évaluent constamment les progrès de chaque élève. Elles identifient les élèves absents, difficiles à impliquer dans les apprentissages ou qui se sentent d’une façon ou d’une autre écartés de ce que l’école cherche à offrir. Elles prennent des mesures pratiques – dans la classe et au-delà – pour satisfaire efficacement les besoins des élèves et elles promeuvent la tolérance et la compréhension dans une société qui est diverse.”³

Dans cette conception, la qualité des fonctionnements d’une école ou d’un établissement se repère notamment à l’efficacité dont ils font preuve notamment vis-à-vis des élèves qui, pour une raison ou une autre, risquent d’être éloignés de l’école. C’est à ce titre que l’école inclusive prend en compte les catégories d’élèves vulnérables. Elle n’est pas l’autre nom de la politique d’intégration des handicapés ou des primo-arrivants. C’est parce qu’elle est évaluée à l’aune de son efficacité vis-à-vis de toutes les catégories d’élèves *“difficiles à impliquer dans les apprentissages ou qui se sentent d’une façon ou d’une autre écartés de ce que l’école cherche à offrir”* qu’elle doit inclure des dispositions spécifiques pour certaines catégories le cas échéant. Mais ce n’est pas toujours le cas, comme on va le voir ci-dessous, et ce n’est jamais suffisant.

Testons ces idées sur le cas des élèves primo-arrivants et celui des élèves issus de l’immigration.

L’inclusion des élèves primo-arrivants

Les élèves primo-arrivants constituent une catégorie réglementaire en France. Cette catégorie englobe les élèves de tous âges scolaires présentant lors de leur accueil en France ou à l’école des lacunes linguistiques ou cognitives liées à leur socialisation antérieure dans un autre espace national. Ils étaient en 2008-2009 au nombre de 34700 (chiffre HCI). En résumé, le dispositif d’inclusion qui leur est destiné s’articule autour d’un diagnostic initial de leur niveau en français et de leurs connaissances scolaires, réalisé par les CASNAV ou en CIO. On vise à distinguer notamment les lacunes linguistiques des lacunes cognitives et culturelles, puisque tous les cas de figure sont possibles : des élèves sont totalement ignorants du français mais d’un bon niveau cognitif, d’autres ont un usage du français mais n’ont pas de compétences scolaires, etc. L’âge est bien sûr une variable importante : à l’âge préélémentaire, les élèves sont directement versés dans les classes maternelles. En fonction du diagnostic initial, les élèves d’âge primaire ou secondaire sont placés dans des classes spéciales, pour en principe au plus une année de sorte à éviter toute marginalisation, ou bien ils bénéficient d’aides plus ponctuelles. Ils rejoignent ensuite les classes normales au niveau le plus élevé possible en fonction des compétences qu’ils ont acquises.

Le bilan de ce dispositif d’accueil en termes d’inclusion est cependant médiocre. La situation scolaire actuelle des primo-arrivants est assez bien connue car l’inspection générale leur a consacré une étude dans son rapport 2009⁴. De plus, une étude européenne récente permet de comparer les politiques poursuivies dans ce domaine par les divers pays de l’UE et d’Amérique du Nord⁵. La France figure au 21^{ème} rang des pays classés, qui sont au nombre de 31, au même niveau d’effort que la Pologne, bien en-dessous de la moyenne de l’UE. De

³ OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Evaluating educational inclusion. Guidances for inspectors and schools*, 2000, www.ofsted.gov.uk (notre trad.)

⁴ “La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France”, Rapport 2009 de l’IGEN/IGAEN, chapitre 5 <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf>; aussi HCI (Haut Conseil à l’intégration), *Relever les défis de l’intégration à l’école*, Paris, La Documentation française, 2011 – www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000053/index.shtml

⁵ *Migrant Integration Policy Index III* (MIPEX), “Education”, Bruxelles, 2011, www.mipex.eu.

fait, de l'avis général, la politique d'accueil des élèves primo-arrivants est lacunaire et manque de cohérence. Les inspecteurs généraux soulignent notamment l'absence d'évaluation des structures et des méthodes, et l'absence de suivi des cohortes d'élèves : que deviennent-ils lorsqu'ils rejoignent les cours normaux ? L'observation suggère que la transition est difficile, générant des décrochages chez les élèves, mais les statistiques manquent. Par ailleurs, le ministère ne contrôle pas la technicité des enseignants affectés. Les inspecteurs notent que les enseignants titulaires d'une spécialisation FLS, qui sont un vivier potentiel, ne sont pas recensés. Si le recrutement des enseignants se fait généralement sur des postes à sujétion spéciale, dans le primaire du moins, requérant un avis des inspecteurs, le ministère n'a pas mis en place de formations adaptées, et il s'en remet à l'inventivité des enseignants pour le matériel didactique et les curricula. L'inspection déplore que l'engagement personnel des enseignants leur serve de boussole. Surtout, l'intégration des dispositifs spéciaux dans les écoles et établissements est problématique, malgré la double inscription. Les enseignants qui accueillent ensuite les élèves n'adaptent guère leurs modes d'évaluation aux besoins de ces élèves.

L'inclusion des élèves issus de l'immigration

Lorsqu'ils ne sont pas des primo-arrivants, les élèves d'origine étrangère, qu'ils soient immigrés ou issus de l'immigration, ne constituent pas une catégorie réglementaire, c'est-à-dire reconnue comme étant plus exposée à des difficultés que d'autres à l'école. Ils ne font donc pas l'objet d'un traitement spécifique. Relèvent-ils néanmoins d'une visée d'inclusion ? La question est difficile, moins parce qu'elle est mal renseignée, que parce qu'elle est polémique et politiquement chargée. Si l'on revient au cœur de cible d'une école inclusive, à savoir, les élèves *“difficiles à impliquer dans les apprentissages ou qui se sentent d'une façon ou d'une autre écartés de ce que l'école cherche à offrir”*, assurément oui. Mais ils sont nombreux : la démographe Michèle Tribalat les estime à quelque 18% des moins de 18 ans pour la France entière, avec, on le sait, des proportions beaucoup plus élevées, dépassant la moitié, dans certaines villes, quartiers, et établissements. De plus, jusqu'à récemment au moins, les statistiques étaient relativement peu éloquentes. Globalement, les enfants immigrés et issus de l'immigration ne réussissent pas plus mal que les enfants non issus de l'immigration, de même milieu social, sinon même un peu mieux⁶. Certes les tests PISA montrent qu'il y a en France un écart très marqué de réussite scolaire selon le statut social (l'un des plus marqués du monde développé)⁷, mais reste-t-il pertinent de poser la question de la situation scolaire des élèves issus de l'immigration ? Pourquoi ne pas se concentrer sur la place scolaire des enfants des classes sociales défavorisées ?

L'un n'exclut pas l'autre, en réalité. Un intérêt de la perspective inclusive est qu'elle ne hiérarchise pas par elle-même ses priorités (c'est une question de choix politique), et invite à décrire et comprendre la diversité des situations de difficulté pour tenter d'ajuster l'action. En l'espèce, nous voyons trois raisons de nous intéresser aux élèves issus de l'immigration dans une perspective d'inclusion. Sans développer : d'abord, il y a à leur sujet un sentiment de malaise et de difficulté très répandu chez les professionnels, à quoi fait écho un sentiment de discrimination fréquent parmi les élèves, notamment les garçons⁸. De fait, second point, les statistiques révèlent que la situation scolaire des garçons d'origine maghrébine ou africaine est alarmante, tandis que celle des filles est plutôt meilleure qu'attendu, lorsqu'on prend en compte le genre en même temps que l'origine⁹. C'est le lissage de l'opposition de genre dans l'analyse statistique des cursus scolaires selon l'origine qui fait croire qu'on a affaire à une situation comparable à celle des enfants de statut défavorisé non issus de

⁶ Yaël Brinbaum, Annick Kieffer, “Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat: différenciation et polarisation des parcours”, *Population* (64-3), 2009.

⁷ PISA, Résultats du PISA 2009. *Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, Volume II, Paris, OCDE, 2011, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810082e.pdf>.

⁸ Fabrice DHUME, Suzana DUKIC, Séverine CHAUVEL, Philippe PERROT, *Orientalisation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*. Paris, La Documentation française, 2011.

⁹ Françoise LORCERIE, “La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins”, *Les Cahiers pédagogiques* (487), fév. 2011.

l'immigration. Enfin, la question est politisée à l'extrême. Il n'est que de lire le dernier rapport du HCI pour s'en convaincre. Dans le cas des élèves issus des immigrations musulmanes (c'est eux que vise le HCI), la vision qui tend à s'imposer (qui s'impose dans certains compartiments de l'opinion publique et jusque chez les enseignants) est un stéréotype déféctologique et polémologique, à l'encontre des garçons spécialement mais pas uniquement. Ces élèves n'ont pas le niveau et sont en guerre contre le système, tel est le cliché répandu.

L'usage des catégories dans l'approche inclusive

Ce point amène à poser la question des catégories. Dans l'approche inclusive de l'école, on peut distinguer un bon usage des catégories, et un mauvais usage. Le bon usage est celui dans lequel les catégories sont des outils pour objectiver les problèmes d'exclusion et tester des solutions. A titre d'exemple, voici comment poursuit le rapport de l'OFSTED cité plus haut, sur l'inspection. Il s'adresse aux inspecteurs (capitales dans le texte) : *“VOUS DEVEZ cibler votre investigation sur des catégories significatives d'élèves qui pourraient ne pas profiter assez de leur scolarité. Trouvez tout ce que vous pouvez sur leur expérience scolaire. Cela signifie parler à ces élèves, leurs professeurs, et autant que possible leurs parents, aussi bien qu'exploiter vos observations et les données chiffrées*

VOUS DEVEZ évaluer et rendre compte de l'efficacité de l'école par rapport à ces catégories, de même qu'en général, dans les parties correspondantes du rapport. Vous devez être précis sur leur réussite, les forces ou faiblesses en matière d'enseignement, d'organisation ou autres aspects de ce que l'école fournit.” On trouve dans le site internet de l'OFSTED divers travaux éclairants sur la façon de procéder dans cet esprit avec une entrée catégorielle : élèves “noirs” d'origine antillaise, élèves “blancs” de milieu très défavorisé, etc.¹⁰

En contraste, le mauvais usage des catégories est celui qui découle de la catégorisation sociale : *avec ces élèves là, il n'y a rien à faire, cela ne relève pas de l'école.* “Ces élèves là” : nul besoin de nommer, tout le monde comprend. Ces représentations sociales contribuent à créer le problème. L'approche inclusive implique de les désactiver et de *professionnaliser* le regard porté par les professionnels sur les élèves qui ne tirent pas suffisamment profit de l'école.

Françoise Lorcerie, directrice de recherches au CNRS, IREMAM, Aix-en-Provence

¹⁰ Voir par ex. OFSTED, *Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in Secondary schools*, avril 2002, www.ofsted.gov.uk. Des éléments résumés traduits se trouvent dans Françoise LORCERIE, “Face à la concurrence, une école inclusive, en particulier dans les zones populaires”, exposé à la journée nationale de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP) du 21 mai 2011, www.association-ozp.net/spip.php?article10384.