

Mélanges CRAPEL n° 26

**QUELLE SCOLARISATION
POUR
LES ENFANTS
DE MIGRANTS ?**

Emmanuelle HUVER

Abstract

What happens these days to foreign children who have just arrived in France ? What kind of schooling do they receive ? What kinds of difficulties and problems do they come up against ? To answer these questions, which have been largely neglected over the past fifteen years or so, interviews were conducted with a sample of the people mainly concerned, twenty-five teenagers who had been in France for less than two years.

Afghanistan, Somalie, Algérie, et plus récemment encore Kosovo... autant de pays dont la situation politique, sociale, économique ou religieuse suscite un exode plus ou moins massif de population tentant de rejoindre des terres dites "d'asile". Se pose alors le problème, dans ces "terres d'asile" (parmi lesquelles figurent la France), des moyens mis en œuvre pour accueillir dignement ces personnes : quel logement, quelles subventions, quel travail ... mais aussi, pour les enfants, quel accès à l'éducation ?

De tels événements contribuent à remettre à l'ordre du jour une problématique de la didactique du Français Langue Seconde négligée depuis une quinzaine d'années, à savoir la scolarisation des primo-arrivants¹. En effet, si les années soixante-dix ont marqué le début d'une réflexion sur les enfants de migrants, la recherche sur l'immigration a, dans les années quatre-vingts, suivi d'autres orientations : lutte contre l'échec scolaire, enfants "de la deuxième génération", etc.

Actuellement, les enfants non francophones sont scolarisés dans des classes d'accueil (CLIN ou CLA). Or, depuis leur création, les classes d'accueil n'ont fait l'enjeu d'aucun état des lieux, ni d'aucun travail systématique cherchant à évaluer leur efficacité. Par ailleurs, il est de moins en moins rare que ces enfants soient également directement scolarisés dans une classe "normale". Cependant, aucune recherche relative à ce type de situation n'a à ce jour été menée.

Ainsi, à l'heure actuelle, il est impossible de dire lequel des deux modes de scolarisation est préférable à l'autre tant au niveau pédagogique qu'au niveau psychologique. Pourtant, la question n'est pas dénuée d'intérêt : si la scolarisation en situation isolée s'avérait plus efficace, dans quelle mesure serait-il nécessaire de maintenir l'existence de classes spécialisées ? Inversement, il se pourrait que la scolarisation directe avec des enfants francophones provoque un choc culturel trop important, ce qui justifierait alors le passage par le sas que représente la classe d'accueil.

¹ Un primo-arrivant est une personne "nouvellement arrivée en France", c'est-à-dire dans le cas présent depuis deux ans au maximum.

Il est évident que la question ne se pose pas en termes si manichéens : en réalité, différents paramètres (paramètres d'âge, paramètres linguistiques, paramètres culturels, etc.) sont à prendre en compte pour déterminer dans quelle mesure chacun de ces modes de scolarisation pose des problèmes spécifiques, et plus particulièrement des problèmes d'adaptation culturelle.

En juin 1998, nous avons mené auprès d'adolescents¹ primo-arrivants une enquête qui avait pour but de déterminer quelles difficultés, notamment d'ordre culturel, pouvaient être attribuées à leur mode de scolarisation.

Cet article s'attache à rendre compte de cette enquête et des conclusions que nous en avons tirées. Mais auparavant nous présenterons succinctement les modalités d'accueil scolaire des adolescents primo-arrivants, la démarche que nous avons adoptée pour aboutir à nos résultats, ainsi que quelques définitions préliminaires.

1 - Quelle scolarisation pour les adolescents primo-arrivants ?

Actuellement, il existe deux cas de figure : la scolarisation au sein d'une structure spécifique d'accueil (CLIN ou CLA) et la scolarisation en situation isolée.

1.1 - Scolarisation dans une structure d'accueil

Lorsque le nombre d'enfants primo-arrivants non francophones est suffisant (c'est-à-dire en général supérieur à cinq), l'établissement concerné doit ouvrir une classe d'accueil prenant en charge leur initiation à la langue française. Les enfants entre six et onze ans sont scolarisés dans une école primaire en classe d'initiation (CLIN) et ceux dont

¹ Bien que cette problématique concerne également des enfants plus jeunes, nous avons restreint, pour des raisons pratiques, notre enquête aux adolescents dans la mesure où leur situation est en général plus précaire, du fait d'une nécessité plus pressante d'intégration, notamment professionnelle.

l'âge est supérieur à onze ans sont scolarisés dans un collège en classe d'accueil (CLA). En 1994-1995 en France, on dénombrait 3835 enfants scolarisés en CLA¹.

1.2 - Scolarisation en situation isolée

Lorsque le nombre d'enfants est trop limité pour pouvoir créer une classe d'accueil, l'enfant est scolarisé dans une classe "normale". Dans ce cas, on dit qu'il est en situation isolée.

Bien qu'actuellement aucun chiffre n'existe sur le nombre d'enfants concernés par ce cas de figure, il semblerait que cette situation ait tendance à prendre de l'ampleur. En effet, d'une part les migrants ont de plus en plus tendance, pour des raisons économiques, à s'installer hors des grandes villes, si bien qu'il est difficile de regrouper tous les enfants primo-arrivants dans une même classe. D'autre part, pour des raisons qu'il serait ici trop long de détailler, les CLIN et les CLA sont – ou restent – sujettes à des critiques de la part de la recherche², si bien qu'elles sont de plus en plus remises en question, et donc, vouées à disparaître³, au profit d'une scolarisation en situation isolée.

2 - Démarche adoptée

2.1 - Des entretiens

Pour savoir dans quelle mesure les différentes situations de scolarisation pouvaient poser des problèmes d'adaptation spécifiques, il nous a semblé judicieux d'adopter non pas une approche statistique au moyen de questionnaires, mais une approche plus subjective, qui laisse-

¹ CNDP-Migrants 1996, p.2

² Pour plus de précisions, cf., entre autres, Porcher L. 1978, Porcher L. 1984, Leung C. et Franson C. 1989, Finel C. 1985.

³ Depuis 1993, le nombre d'enfants scolarisés en CLA ne cesse de décroître. En 1994-95, ils étaient 3835, contre 4317 en 1993-1994. (CNDP-Migrants 1996, p.2)

rait la parole aux acteurs de la situation, à savoir les enseignants et, bien évidemment, les élèves. L'entretien nous a donc semblé le moyen le plus approprié.

Tout d'abord, nous sommes entrée en relation avec les membres des établissements scolaires, avec qui nous avons eu deux types de contact. Nous avons d'abord téléphoné à tous les collèges du Bas-Rhin afin de localiser des primo-arrivants en situation isolée. Cette démarche nous a permis d'entrer en communication avec des secrétaires, des proviseurs, etc., dont la réaction à notre question¹ a parfois révélé la façon dont ils percevaient ce type de public.

En second lieu, nous avons essayé d'entrer systématiquement en contact avec un membre de l'équipe pédagogique prenant en charge les primo-arrivants avec qui nous avons eu des entretiens : il s'agissait en général du principal de l'établissement ou du professeur de français de l'élève. Là encore, nous n'avons pas mené d'entretiens à proprement parler, mais plutôt des discussions informelles avec les uns et/ou les autres.

Cependant, il nous a semblé nécessaire de prendre en compte les informations rassemblées lors de ces discussions, même si elles ont été obtenues de manière informelle et donc de façon peu rigoureuse. En effet, elles nous ont permis de croiser différents points de vue sur une même situation et donc de prendre en compte des données supplémentaires.

Nous avons aussi, bien évidemment, conduit des entretiens avec des adolescents primo-arrivants. Ces entretiens, à la différence des discussions menées avec des membres d'équipes pédagogiques, ont été préparés à l'avance, menés de façon formelle et systématique et, dans la mesure du possible, enregistrés. Nous avons opté pour un travail sous forme d'entretien semi-directif, c'est-à-dire composé de questions ouvertes destinées à faciliter le témoignage des adolescents.

¹ *"Je suis actuellement étudiante en DEA de Français Langue Etrangère et je fais une étude sur les primo-arrivants. J'aurais voulu savoir si vous accueillez ou si vous avez accueilli des adolescents de nationalité étrangère nouvellement arrivés en France ?"*

Pour pouvoir élaborer les questions constituant notre guide d'entretien, il a d'abord été nécessaire de nous demander quelles informations nous désirions obtenir. Dans la mesure où nous voulions avant tout tenir compte des différentes situations dans toute leur complexité, nous nous sommes attachées à obtenir des informations sur les thèmes suivants : trajectoire familiale et scolaire, conditions de vie, motifs de la migration, attentes et satisfaction des attentes, catégorie socioprofessionnelle des parents, dynamique du processus d'acculturation. Nous sommes conscientes du fait que nous aurions pu prendre en compte d'autres types de renseignements, et en particulier les représentations qu'avaient les adolescents de l'école et de l'apprentissage. Mais nous avons pensé qu'une surabondance de variables aurait risqué de rendre le travail trop "touffu" et donc infructueux. Pour finir, il a fallu simplifier la formulation de ces questions pour que les adolescents interviewés puissent comprendre...

2.2 - Présentation de la population interviewée.

- âge et sexe : nous avons eu une discussion avec 25 adolescents âgés de 11 à 17 ans : neuf d'entre eux étaient âgés de 11 à 13 ans, douze de 14 à 15 ans et quatre de 16 à 17 ans. Parmi les vingt-cinq adolescents interviewés, onze étaient des filles et quatorze étaient des garçons.

- conditions de scolarisation : six enfants étaient scolarisés en situation isolée et dix-neuf en classe d'accueil. Nous avons voulu tenir compte, à l'intérieur de la scolarisation en classe d'accueil, de l'existence de différents types de structures. Ainsi, nous avons interviewé sept enfants d'une CLA "traditionnelle" au collège Pfeffel de Colmar, sept enfants à l'Espace Alpha¹ de

¹ L'Espace Alpha est un établissement expérimental mis sur pied en 1991 pour remédier aux problèmes d'organisation posés par les classes d'accueil. Il joue en fait le rôle de sas avant l'insertion en classe d'accueil, ce qui permet de gérer l'arrivée des enfants dans ces structures. De plus, les cours de langue qui leur sont dispensés permettent une certaine homogénéisation de leur niveau au moment de leur arrivée dans la CLIN ou la CLA. L'Espace Alpha est considéré comme un établissement scolaire ; il n'est donc intégré à aucune école primaire ou collège.

Mulhouse et cinq enfants au collège de l'Esplanade¹ de Strasbourg.

- milieu socio-économique : la catégorie socio-professionnelle des parents est difficile à déterminer dans la mesure où certains enfants ignorent la profession de ceux-ci ou ne savent pas l'exprimer en français. On peut néanmoins supposer que les enfants scolarisés au collège de l'Esplanade appartiennent à des catégories sociales plutôt favorisées : l'enfant a été scolarisé dans son pays d'origine, il semble être doté d'un fort capital culturel, etc.

L'Espace Alpha et le collège Pfeffel accueillent des publics assez hétérogènes. La plupart des enfants se trouvent en France en raison du regroupement familial et sont en général issus de classes sociales peu favorisées (faible capital culturel, scolarité chaotique dans le pays d'origine,...). Certains d'entre eux sont arrivés en France en tant que demandeurs d'asile. En ce cas, leur capital culturel, social et économique est très variable.

Les enfants en situation isolée sont eux aussi d'origines sociales diverses : cinq d'entre eux sont d'un milieu social aisé (les parents de M.-G.², de M.-Od. et de M.-Ol. étaient commerçants à Kigali, le père de St. et de H. est commandant dans l'Eurocor). En revanche, Sa. semble issue d'un milieu plus modeste (mère au chômage et beau-père ouvrier).

- nationalité et langue : les enfants interviewés sont de treize nationalités³ différentes. La plupart d'entre eux ne parlent que leur langue maternelle, qui est aussi la langue nationale de leur pays d'origine. Seuls trois d'entre eux sont francophones.

¹ Le collège de l'Esplanade est un collège public traditionnel qui comporte une section internationale accessible sur dossier et tests d'entrée, ce qui suppose que l'enfant doit détenir un certain capital culturel et doit avoir été scolarisé correctement dans son pays d'origine. A titre indicatif, les sections internationales sont entre autres fréquentées par des enfants de diplomates ou de chargé(e)s de mission auprès du Conseil de l'Europe.

² Afin de préserver l'anonymat de ces personnes, nous avons choisi de ne les nommer que par des initiales.

³ Ces nationalités sont les suivantes : iranienne, slovaque, turque, roumaine, malgache, allemande, algérienne, belge, polonaise, portugaise, rwandaise, italienne, espagnole.

- arrivée en France : pour les plus anciennement établis en France, la date d'arrivée remonte à deux ans, pour les plus fraîchement arrivés, elle remonte à trois semaines. La majorité est arrivée pour la rentrée scolaire 1997-1998, c'est-à-dire en août ou septembre 1997.

3 - Définitions préalables

3.1 - La notion de culture

Notre réflexion s'appuie sur une conception anthropologique de la culture, qui pourrait se définir comme une "*manière de penser, de sentir, de faire, propre à une collectivité humaine*"¹, ou encore "*taken-for-granted day-to-day practices of a group...*"². La culture, au sens anthropologique du terme, recouvre non seulement les conduites effectives des individus, mais aussi leurs représentations et leurs modèles³. Cette dernière remarque est d'une grande importance pour l'analyse des entretiens que nous avons menés : en effet, il est important de garder en mémoire que les enfants n'ont pas donné une description objective de leur culture et de la culture française, mais leur perception de celles-ci, ce qui peut, entre autres, expliquer les contradictions entre les différents témoignages.

D'autre part, il nous semble important de spécifier quel type de culture va faire plus intensivement l'objet de notre travail. Dans la mesure où nous étudions ici un public de primo-arrivants, nous considérerons que le terme de culture se rapporte aux différentes cultures nationales (tout en restant bien évidemment consciente qu'il n'existe pas une culture française, une culture belge, une culture turque...). Ainsi, lorsque nous parlons par exemple de choc culturel, nous considérons, sauf mention contraire de notre part, qu'il s'agit de choc entre des cultures nationales et non entre des cultures générationnelles, sexuelles, ou professionnelles ...

¹ Echaudemaison C.D. et al. 1989, p.81

² Scollon R. et Scollon S. 1996, p.126

³ Ladmiral J.R. et Lipianski E.M. 1989, p.24

3.2 - La notion de choc culturel

Cette expression est extrêmement floue et ambivalente, car elle est sujette à de multiples représentations divergentes. En fait, il nous a semblé nécessaire de distinguer deux notions différentes, habituellement regroupées sous le terme de choc culturel, et que nous avons voulu différencier en les nommant respectivement **phase de choc culturel** et **choc culturel ponctuel**.

La phase de choc culturel : le terme de choc culturel a été créé par Oberg¹ en 1954 pour désigner le trouble ou le désarroi qui font suite à l'exposition à un nouveau milieu. Oberg considère en fait l'arrivée dans un pays étranger comme une période nécessairement déplaisante puisqu'elle implique une confrontation du sujet à l'inattendu.

Actuellement, on considère que la phase de choc culturel fait partie intégrante du processus d'adaptation à une nouvelle culture, en tant qu'expérience de transition, résultat de l'adoption de nouvelles valeurs, attitudes et modes de comportement. Cependant, elle reste définie comme une période douloureuse.

Or, certains des enfants que nous avons rencontrés ne semblent pas avoir vécu de période de désarroi après leur arrivée en France. Ainsi, on peut se demander si la phase de choc culturel est nécessairement une expérience négative. C'est pourquoi nous avons préféré une définition plus neutre de la phase de choc culturel comme "période de transition culturelle qui suit l'arrivée dans un pays étranger."

Le choc culturel ponctuel : ce terme désigne une expérience ponctuelle de la différence culturelle. Il s'agit d'un comportement – verbal ou non verbal – inapproprié qui entraîne des réactions allant de la surprise au conflit ouvert.²

A ce propos, plusieurs remarques sont nécessaires :

¹ Furnham A. et Bochner S. 1986, p.47

² Furnham A. et Bochner S. 1986, p.202

- Le choc culturel ponctuel peut avoir lieu entre deux ou plusieurs personnes. Mais il peut aussi être vécu par une personne seule sans qu'elle l'explique.
- Il peut avoir lieu à tout moment, même après plusieurs années de séjour dans le nouveau milieu, en l'occurrence ici dans le pays d'accueil. Il peut également se produire même si l'individu est parfaitement intégré dans son nouveau milieu.
- Il n'a pas nécessairement lieu entre des cultures nationales différentes : il peut aussi se produire entre des personnes de nationalités identiques. Ainsi, on peut aussi parler de choc culturel ponctuel entre deux personnes d'âge, de sexe ou de milieu social différents. Néanmoins, dans notre travail, il sera essentiellement question de cultures nationales et donc de chocs entre nationalités.
- En réalité, il nous sera malaisé de dire si les enfants scolarisés en situation isolée vivent une phase de choc culturel plus importante que les enfants scolarisés en classe d'accueil. De même, nous pourrions difficilement quantifier la fréquence et l'issue des chocs culturels ponctuels dans les deux situations. Il faudrait pour cela des entretiens plus complets et une grille d'analyse plus fine que ceux que nous avons utilisés.

En revanche, nous verrons que même si la scolarisation en situation isolée et la scolarisation en classe d'accueil posent des problèmes spécifiques à chacune, les deux formules suscitent finalement des difficultés identiques.

4 - RESULTATS DE L'ENQUETE

4.1 - Des problèmes spécifiques

Scolarisation en situation isolée

Douleur de la différence. Il est frappant de constater que tous les adolescents qui se sont plaints de la mise en avant de leur différence (M.-Ol., M.-G., M.-Od., St. et H.) sont scolarisés en situation isolée. Comme le résume bien

St., il était considéré comme “Le Belge”, c’est-à-dire comme quelqu’un de spécifique parce qu’unique dans l’établissement. Cette attitude est vraisemblablement encore plus marquée dans les collèges habituellement peu touchés par l’immigration (collèges ruraux, excentrés, etc.) : “[I] Qu’est-ce que ça te fait, à toi, d’être Belge et d’arriver en France ? // [PA] (...) C’est moi le Belge. // [I] (...) Et tu te sens étranger, ici ? // [PA] Non, plus maintenant. // [I] Mais tu t’es senti étranger ? // [PA] Ouais (...) à cause qu’ils me regardent, tout ça... Ah, c’est un Belge. // [I] T’aurais préféré qu’on ne dise rien, quoi. // [PA] Ouais.” (St.)¹. De même, les trois sœurs rwandaises s’énervent de cette mise en avant de leur différence, qu’elle soit le fait des élèves ou des professeurs. Les uns les dévisagent dès qu’un enseignant diffuse un reportage sur l’Afrique, les autres les sollicitent régulièrement du fait des événements survenus récemment au Rwanda (guerre civile, génocide et exode). Quant à elles, elles préféreraient être considérées comme les autres, sans qu’il soit fait de différence...

En fait, pour leurs camarades de classe, les primo-arrivants en situation isolée font non seulement office de “nouveaux”, mais ils ont en outre vécu, à leurs yeux, des tribulations un peu extraordinaires qui attisent leur curiosité, sans se douter que cette curiosité contribue à marginaliser les nouveaux venus. Le fait d’être considéré comme une “bête curieuse” semble donc constituer une difficulté spécifique à la scolarisation en situation isolée.

Problème de l’isolement linguistique et pédagogique. De même que le primo-arrivant est en général le seul représentant de sa culture au sein de la classe voire de l’établissement, il en est également le seul représentant linguistique. Ainsi, l’enfant risque de se retrouver seul au fond

¹ Nous avons choisi de transcrire les entretiens aussi authentiquement que possible, c’est-à-dire avec les incorrections, les erreurs, les hésitations, etc., des interlocuteurs. La double barre (//) désigne le changement d’interlocuteur, celui-ci est spécifié par une initiale entre crochet : le signe [I] signifie que c’est l’interviewer qui parle, le signe [PA] que c’est le primo-arrivant ou l’interprète traduisant les propos de celui-ci, et le signe [T] que c’est le traducteur qui sort de son rôle initial de traduction en posant lui-même une question ou en émettant un avis.

de la classe, délaissé des professeurs, comme C., qui, avant d'être scolarisé en CLA, a été placé en situation isolée dans la banlieue parisienne et qui, dit-il, "*ne comprenait rien*".

En effet, les enseignants qui doivent prendre en charge les primo-arrivants en situation isolée ne sont en général pas formés à la pédagogie du français langue étrangère et perçoivent cette scolarisation comme un problème supplémentaire. En fait, on ne peut que constater une très grande hétérogénéité dans les moyens d'action mis en place : il n'y a rien de comparable entre les quarante heures de français demandées expressément à l'Inspection Académique pour permettre d'enseigner le français à H. et St., et la démission dont C. a été victime ...

Problèmes au moment de l'accueil. Il semble que le terme même de primo-arrivant véhicule des représentations négatives selon lesquelles un enfant de migrant, notamment s'il est non francophone, serait idiot, en retard, stupide. C'est ce que dénonce par exemple St. : "[I] *T'avais pas de problèmes pour t'adapter à l'école ici, quoi.* // [PA] *Ben non, pas ici parce que c'est une école qui voulait me prendre, parce que il n'y avait pas d'école qui voulait m'accueillir, parce que soit j'avais pas la langue, soit j'étais pas intelligent.*"

Quant à C., il a été scolarisé en situation isolée parce qu'il n'y avait plus de place en classe d'accueil. Or, il est évident que cette scolarisation "par la négative" ne peut que contribuer au découragement des adolescents laissés pour compte, ainsi que des enseignants qui ont la responsabilité de les prendre en charge sans avoir été formés à ce type d'en-seignement.

Scolarisation en classe d'accueil

Isolement linguistique. Lorsque les enfants ne sont pas francophones, ils se sentent linguistiquement isolés, ce qui contribue à les isoler également d'un point de vue relationnel.

Une classe ghetto. Pour les adolescents scolarisés en CLA ou à l'Espace Alpha, la structure d'accueil est souvent vécue comme un ghetto. Ainsi, M.-G. et M.-Ol. ont mal vécu

le fait d'être orientées vers une CLA, alors qu'elles étaient francophones. De même, Sel. ou C. se sentent mis à part : Sel. déplore de ne pas avoir de contacts avec les Français, mais la situation de l'Espace Alpha, hors d'un établissement scolaire, ne facilite pas les échanges entre migrants et membres de la société d'accueil. C., scolarisé en CLA, fait remarquer qu'à la récréation, "*on [les CLA] est toujours ensemble*", cette attitude étant confirmée par de nombreux enseignants, y compris dans d'autres établissements que le collège Pfeffel.

Au collège de l'Esplanade, où les primo-arrivants ne se retrouvent entre eux que pour les cours de français et d'histoire-géographie, l'isolement se fait moins sentir. Certes, de nombreux enfants ont exprimé un sentiment de solitude, mais celle-ci tient plus à l'absence de ceux qui sont restés dans le pays d'origine qu'à une réelle marginalisation au sein de l'établissement d'accueil.

Ces différentes réactions tendent à montrer que la scolarisation en CLA marginalise les primo-arrivants en les isolant du reste des élèves, et qu'il est donc nécessaire de décroisonner les classes d'accueil, c'est-à-dire de favoriser une insertion (au moins à temps partiel) plus systématique des primo-arrivants dans les classes traditionnelles, et ce, dès le début de leur scolarisation dans le pays d'accueil. Il reste cependant évident que la simple ouverture des classes d'accueil n'est pas suffisante pour permettre d'éviter l'isolement relationnel des primo-arrivants. Ainsi, au collège Pfeffel, le principal-adjoint nous a déclaré mener une véritable politique de décroisonnement, et, pourtant, les élèves de la CLA ont largement insisté sur leur isolement au sein de l'établissement. Par conséquent, au-delà du décroisonnement des classes d'accueil, une pédagogie interculturelle transdisciplinaire et destinée à tous les élèves serait, selon nous, de mise.

On voit donc finalement que le problème majeur réside dans un sentiment d'isolement linguistique et relationnel, et ce quelles que soient les conditions de scolarisation. Cependant, il reste difficile de dire en quoi le choc culturel est lié à un type de scolarisation particulier.

En revanche, notre enquête a permis de mettre à jour des phénomènes communs aux deux types de scolarisation.

4.2 - Des constatations similaires

a) Un écueil : la survalorisation d'une variable unique

L'objet de notre enquête était entre autres de déterminer quels facteurs favorisaient l'adaptation des migrants au pays d'accueil. Cette problématique constitue également l'enjeu de multiples ouvrages et articles. Cependant, la plupart des recherches partent d'une analyse statistique, ce qui ne permet pas de rendre compte des vécus individuels dans toute leur complexité. De plus, les auteurs d'ouvrages et d'articles concernant l'immigration ont tendance à survaloriser telle ou telle variable, en la justifiant par leur propre expérience. Nous avons d'ailleurs retrouvé ce type de démarche chez certains des enseignants que nous avons rencontrés : *“J'ai déjà remarqué qu'il faut cinq ans aux primo-arrivants pour se rendre compte qu'ils font l'objet d'un rejet”, “J'ai remarqué que s'ils sont arrivés avant douze ans, les primo-arrivants veulent rester en France. Mais s'ils sont arrivés après douze ans, ils ne rêvent que d'une chose : rentrer dans leur pays d'origine.”*.

Cette façon de procéder a deux types de conséquences sur la recherche. Premièrement, la mise en avant d'un facteur particulier contribue à l'apparition de ce que F. Dubet appelle des rumeurs : “Aussi voit-on apparaître des faits qui s'apparentent parfois à des rumeurs, c'est-à-dire des faits dont la répétition dans de nombreux articles et des livres, puis dans la presse, puis dans les discours publics étaye la vérité, alors qu'on ne trouve pas de travaux empiriques précis qui la fondent”¹.

Deuxièmement, elle génère des contradictions, des contre-vérités dans le discours sur l'immigration : “On apprend ainsi que les enfants des familles immigrées parlent français à la maison, ou le contraire, que le respect des

¹ DUBET F. 1992 ; p. 113

rites religieux reste solide ou s'affaiblit, que les adolescents maghrébins méprisent les filles et surveillent leurs sœurs ou ne manifestent aucune spécificité de ce point de vue, sans que l'on sache jamais sur quel matériau, fût-il limité, reposent ces affirmations. (...) On ne peut s'étonner de voir que les représentations publiques de l'immigration sont traversées de contre-vérités et de rumeurs, lorsque la production des connaissances paraît elle-même si peu soucieuse de définir ses méthodes"¹.

Pour notre part, nous avons en effet pu constater, au cours des divers entretiens, que les parcours des primo-arrivants sont tellement divers qu'il est difficile de tirer une règle générale quant aux facteurs expliquant l'intégration. Il est en tout cas évident qu'aucune variable ne peut à elle seule expliquer pourquoi les uns perçoivent leur arrivée en France comme une source de difficultés et les autres comme une source de satisfaction. Ainsi, nous avons essayé d'inventorier les facteurs les plus fréquemment invoqués pour expliquer l'issue du processus d'acculturation, par exemple la nationalité, l'âge, la durée du séjour dans le pays d'accueil, etc., pour pouvoir montrer que ces variables, prises séparément, ne peuvent expliquer ni la phase de choc vécue par les adolescents au moment de leur arrivée en France, ni leur intégration au sein de la société d'accueil. Nous nous bornerons ici à deux exemples illustrant cette thèse.

La nationalité. La nationalité est parfois encore considérée comme un facteur expliquant la phase de choc au moment de l'arrivée dans le pays d'accueil, ainsi que l'adaptation à la société d'accueil : on a pu par exemple lire que les Asiatiques s'intégraient mieux que les Maghrébins, comme si leur origine nationale et culturelle était la cause de l'échec ou de la réussite de leur adaptation.

Or, premièrement, tous les individus de même nationalité n'ont pas la même culture, ni le même capital culturel. On peut même remarquer que cette définition par la nationalité ou par l'appartenance à un groupe procède par amal-

¹ DUBET F. 1992, p. 113

game, la dénomination d'Asiatique ou de Maghrébin faisant alors office de nationalité, la culture des pays d'accueil comme celle des pays d'origine étant implicitement ramenée à celle des États.

Deuxièmement, le critère de la nationalité n'est pas suffisant pour déterminer l'issue du processus d'acculturation ou l'étendue de la phase de choc au moment de l'arrivée dans le pays d'accueil. Cette idée reste encore malheureusement répandue, même au sein du personnel enseignant.

Nous pouvons citer ici l'exemple de Se., d'Ha. et de Sel. : tous trois sont Turcs, et pourtant, à nationalité égale, leur arrivée en France a été vécue de façon fort différente. Pour Se., le fait de venir dans un pays étranger était une expérience palpitante : "[I] *Je voudrais que tu me racontes comment ça se passe, enfin, qu'est-ce qui s'est passé pour toi depuis que tu es en France ?* // [PA] (...) *Euh... c'était bien de apprendre une autre langue, de avoir des autres copains, de visiter d'un autre pays, comme ça*". Par contre, pour Ha. et Sel., la déception a été immense : accumulation du retard scolaire, isolement relationnel, séparation de la famille, etc. : "[PA] *Maintenant, quand je suis arrivé, confronté à la réalité, c'était un peu différent. C'était de loin pas aussi beau que je l'imaginais. En fait, il se sent un peu piégé parce que maintenant, il dit que pratiquement, je suis obligé de rester ici. Je n'ai pas de possibilité de retour, parce que si je retourne en Turquie, comment est-ce que je vais continuer ma scolarité là-bas, je vais perdre du temps, etc.*" (Sel.¹). On voit donc bien par ces exemples que la nationalité ne conditionne pas, à elle seule, la phase de choc au moment de l'arrivée en France.

Le projet de retour. Le projet de retour ou l'impossibilité de retourner dans le pays d'origine sont souvent qualifiés de déterminants pour les probabilités d'adaptation du primo-arrivant à la société d'accueil. Le retour peut être vécu comme une catastrophe, une humiliation, dans la mesure où cela peut détruire tout espoir de promotion sociale. À l'inverse, certains migrants ne peuvent envisager

¹ L'entretien a été réalisé avec l'aide d'un interprète, d'où les incohérences au niveau de l'utilisation des pronoms personnels.

de retour, cette impasse pouvant alors provoquer angoisse ou révolte.

Parmi les adolescents que nous avons rencontrés, certains correspondent aux cas de figure décrits ci-dessus. Ainsi Sel. qui se sent "piégé", quelle que soit l'option qu'il choisisse : s'il reste en France, il pense ne pas pouvoir faire d'études, mais il a accumulé trop de retard scolaire pour pouvoir à nouveau étudier en Turquie : *"Quand j'y pense, j'aurais mieux fait de rester en Turquie. Je regrette d'être parti et maintenant, je suis coincé. Avant, je n'étais pratiquement jamais sorti de mon village. J'aurais mieux fait de prendre le chemin de l'exil, si je puis dire, mais de l'exil intérieur, en fait, d'aller rejoindre une grande ville de Turquie quelconque, Izmir ou autre, plutôt que de partir à l'étranger. J'aurais voulu poursuivre des études en Turquie, et puis là, maintenant, du coup, je suis coincé. Je [le traducteur] lui dis tu peux faire des études ici, en France et il me dit : oui, mais enfin ça maintenant c'est autre chose, c'est une autre paire de manches, c'est beaucoup plus difficile, déjà rien que les problèmes de langue. Même, il faut certainement plus de deux ans pour apprendre le français, et si on veut faire des études, on a une double difficulté : premièrement, il y a la langue à apprendre, mais en plus, il y a les études à faire et donc ça double la difficulté. Tout ça, ça me semble bien difficile. J'ai perdu un petit peu courage. Je regrette maintenant."*

Mais d'autres témoignages viennent contredire celui de Sel., par exemple celui de Ci.. Cet adolescent a voulu rentrer dans son pays d'origine pour retrouver sa grand-mère, ses amis, etc. Mais une fois là-bas, il a préféré retourner en France. Désormais, il sait que, pour lui, tout retour définitif en Roumanie est impossible, et même s'il en est très attristé, il s'efforce autant que possible à s'intégrer dans le pays d'accueil en cherchant, par exemple, un emploi en tant qu'apprenti.

M.-Ol. et M.-G., qui sont demandeurs d'asile, vivent mal leur séjour en France et veulent retourner, si ce n'est au Rwanda, au moins en Afrique. Par contre, Dj. et A., qui sont eux aussi des réfugiés politiques, ne veulent pourtant pas retourner respectivement en Algérie ou en Iran : *"[I] Si tu pouvais, si on te demandait, maintenant, tu préférerais ren-*

trer en Algérie ou rester en France ? // [PA] Rester en France. // [I] Pourquoi ? // [PA] Sa mère ne veut pas revenir et surtout, elle ne veut pas revenir. Ici, il y a mes tatas, mon père, et ici c'est pas comme là-bas. // [T] Pourquoi ? Là-bas, il y a tes sœurs. // [PA] Oui, je sais, mais mes sœurs, après elles reviennent, je pense. // [I] Alors tu veux que toute la famille vit ici. // [PA] Oui" (Dj.). On voit donc, en ce qui concerne le projet de retour, que les cas de figure sont très variés, et qu'aucun d'eux n'est généralisable à tout un groupe.

Ainsi, il est primordial d'être et de rester conscient de l'extrême diversité des expériences face à la migration et donc de la grande complexité qui entoure le processus d'adaptation à la société d'accueil. Quelles sont les conséquences de cette constatation ?

Il n'y pas de détermination causale unique. Contrairement aux discours véhiculés, souvent involontairement, par certains enseignants ou formateurs, on ne peut pas dire qu'un facteur peut être à lui seul la cause de difficultés d'adaptation. Il est en effet fréquent que leurs représentations ou leurs expériences les poussent à survaloriser une variable particulière, si bien que les situations individuelles ne sont pas considérées dans toute leur complexité. Or, on ne peut expliquer la phase de choc qu'en termes de combinaisons de facteurs.

L'enseignement doit s'adapter. La phase de choc engendrée par l'arrivée dans un pays étranger ainsi que l'adaptation au pays d'accueil dépendent de la conjonction de multiples facteurs : facteurs sociologiques, facteurs psychologiques, facteurs culturels, facteurs linguistiques, etc. La prise de conscience de cette multiplicité de facteurs à prendre en compte va de pair avec l'émergence des principes de complexité et de pluralité.

Dès lors, tout primo-arrivant (et de manière générale tout enfant/adolescent) est à considérer comme un cas individuel, unique et complexe. Son comportement et ses réactions ne résultent pas de données statistiques et ne peuvent être interprétés comme la conséquence de l'impact d'une seule variable. L'enseignement doit donc pouvoir s'adapter et prendre en compte les caractéristiques de chaque enfant.

Cette démarche implique une centration accrue sur l'apprenant, c'est-à-dire, une prise en compte par l'école de tous les modèles culturels, ethniques, sociologiques, etc., ce qui exclut toute démarche assimilatrice de sa part.

b) Un choc ? ... culturel ?

Puisque l'enjeu de notre enquête était de déterminer s'il existe un lien entre condition de scolarisation et choc culturel, nous avons voulu savoir si les adolescents interviewés avaient ressenti un choc au moment de leur arrivée en France, et si ce choc était douloureux.

Pour répondre à cette question, nous leur avons posé la question suivante : *"Je voudrais que tu me racontes comment ça s'est passé depuis que tu es en France"*. Cette question avait pour but de voir en quels termes les enfants parlent de leur arrivée en France (et donc de la phase de choc culturel). De plus, nous avons essayé d'orienter cette question vers l'école afin de mettre en relation choc culturel et conditions de scolarisation.

Après analyse des réponses à cette question, il nous semble qu'il est possible de parler massivement de période difficile, voire douloureuse au moment de l'arrivée en France, et donc de choc¹. Pour quatre des enfants interviewés, l'arrivée dans un nouveau pays n'a pas posé de problèmes particuliers. Mais sur vingt-cinq entretiens, ce type de réponse reste minoritaire. Pour les dix-neuf autres, l'arrivée a été ressentie comme un moment difficile, les réponses se répartissant comme suit :

- des enfants qui se contredisent : neuf adolescents nous ont déclaré que leur arrivée en France s'était passée sans problème, tout en se contredisant dans les réponses suivantes pour finir par nous confier que *"c'était difficile au début."* : "[I] Comment ça se passe pour toi depuis que tu es en France ? // [PA] Ça se passe normal. Oui, c'est sans problème, quoi. // [I] T'as eu aucun problème, même au début ?

¹ Rappelons la définition que donne le *Petit Robert* du terme de choc : *"Entrée en contact de deux corps qui se rencontrent violemment, ébranlement qui en résulte."*

// [PA] Si, à l'école, ouais, pour retenir, pour comprendre ce qu'ils disent tous les profs, après ça va. // [I] C'est juste un problème de langue. // [PA] Ouais, ouais, ouais. (...) Il n'y avait pas d'école qui voulait m'accueillir, parce que soit j'avais pas la langue, soit j'étais pas intelligent. // [I] ça a dû être difficile, ça, quand même. // [PA] Ouais, ça va, ouais... // [I] Un peu énervant. // [PA] Ouais." (St.)

- des enfants qui avouent d'emblée que *"c'était difficile au début"* : six enfants (H., Sa., Cl., C., M.-G. et M.-Ol.) ont tout de suite répondu que c'était difficile au début, contrairement aux enfants cités précédemment, qui n'ont pas évoqué d'emblée leurs difficultés au moment de leur arrivée en France. "[I] Comment ça s'est passé pour toi depuis que tu es en France ? // [PA] Euh...alors, ça a été un petit peu difficile parce que, euh comment on peut dire, je savais rien du tout de français." (Sa.)

- des enfants à qui le séjour en France pose encore des problèmes : six enfants trouvent que leur adaptation au pays d'accueil est toujours aussi difficile. Sel., par exemple, regrette d'être venu car il a le sentiment qu'il aurait mieux réussi en Turquie : cf. supra p.13.

Ainsi, tout en gardant à l'esprit que la migration n'est pas nécessairement ressentie comme un choc, on peut cependant affirmer que l'arrivée dans le pays d'accueil passe le plus souvent par une période difficile. Quelles causes les adolescents invoquent-ils pour expliquer leurs difficultés d'adaptation à la société d'accueil ? Voici les trois principales :

1- La non-maîtrise de la langue. Pour quinze adolescents interviewés (sur vingt-deux non francophones), la langue française est considérée comme la principale, voire comme la seule source de difficulté : "[I] Tu n'as eu aucun problème, même au début ? // [PA] Si, à l'école, ouais, pour retenir, pour comprendre ce qu'ils disent tous les profs, après ça va. // [I] C'est juste un problème de langue. // [PA] Ouais, ouais, ouais." (St.), "[I] Est-ce que les autres ont un comportement que tu trouves différent ou bizarre ? // [PA] Elle trouve qu'il y a des différences, hein, que c'est différent. // [T] Pourquoi ? // [PA] Elle a du mal, parce que là-bas, elle se

sentait vraiment libre, parce qu'elle dominait la langue, et ici, elle est frustrée parce qu'elle n'arrivait pas à communiquer" (Dj.¹). "[I] Je voudrais que tu me racontes comment ça s'est passé pour toi depuis que tu es en France. // [PA] Euh... Alors ça a été un petit peu difficile parce que euh..., comment on peut dire, je savais rien du tout de français." (Sa.)

2- Les relations humaines. Tous les adolescents (sauf exception) ont mentionné les relations humaines (amis, famille) à un moment ou à un autre de l'entretien. Même si pour quatre d'entre eux, se faire des amis a été ressenti comme une expérience agréable, la majorité des interviewés mettent en avant la question de la famille et des amis comme source de difficulté. Ainsi, neuf enfants évoquent la difficulté de se séparer de leurs amis ou de lier de nouvelles connaissances : "[I] ...mais moi, je suis toujours à la maison. // [I] Tu veux dire le soir et tout ça ? // [PA] Non, non, à l'école aussi. Ils ont beaucoup copains, moi je suis tout seul. // [I] T'es tout seul ? // [PA] Mais j'ai un copain, un meilleur copain. // [I] Alors ça va mieux. Mais c'était difficile pour toi de trouver des copains ? // [PA] Ouais, c'était difficile la première fois." (Se.)

Neuf enfants parlent également des membres de leur famille (parents, grands-parents, frères ou sœurs ...) restés dans le pays d'origine, donc absents : "[I] Je voudrais que tu me racontes comment ça s'est passé pour toi depuis que tu es en France. // [PA] (...) Mais ça a été un petit peu même plus difficile, parce que euh..., comment on peut dire, euh..., ici y'a pas le père, comment on peut dire, non ?" (Sa.) ; "[I] Donc en fait, t'es contente de vivre en France. // [PA] Oui. Mais je veux quand même retourner en Italie. Mais c'est dramatique, toutes les fois que je dois retourner en France, parce que je dois laisser tout et après quand même en Italie, quand je vais, j'ai pas d'école, donc euh... Et j'ai pas envie de laisser euh... tous les autres, mon père, après il y a euh... tous les autres. Et mon père par exemple, même quand mon père il vient et après, il doit repartir, quelquefois, moi et mon frère, on veut, comment on peut dire ? faire des trous dans les

¹ La transcription de l'entretien de Dj. n'est pas à la première personne, car nous sommes passés par l'intermédiaire d'un interprète qui nous a rapporté ses paroles à la troisième personne.

pneus pour comme ça qu'il part pas, mais après il part quand même, on le fait pas." (Sa.) ; "[I] *Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es en France ?* // [PA] *La famille, les amis...*" (Y.) ; "[I] *Qu'est-ce qui a changé pour toi de puis que tu es en France ?* // [PA] (...) *Elle vit avec son père. D'un autre côté, elle a perdu la présence de ses grandes sœurs. (...) vivre sans sœur, c'est plus dur.*" (Dj.) ; "[I] *Et depuis que tu es en France, qu'est-ce qui a changé pour toi ?* // [PA] *Ben, que j'vois plus mon père, c'est tout.*" (S.)

De nombreux chercheurs ont d'ailleurs évoqué le sentiment d'isolement qui fait suite à la migration. Ce sentiment est d'autant plus fort à l'adolescence, période à laquelle l'enfant se détache progressivement de la cellule familiale pour accorder une importance croissante à ses relations d'amitié.

3- L'école. Neuf enfants ont mentionné l'école comme une source de difficulté au moment de leur arrivée en France, et ce pour des raisons différentes.

Quatre d'entre eux se sont plaints de l'accueil qui leur a été réservé : ils estiment avoir été mal orientés (scolarisation en CLA, là où s'imposait une scolarisation en situation isolée et vice-versa). St. raconte même que certains collèges de Strasbourg l'ont refusé parce qu'il n'était pas francophone.

Deux enfants (Sa. et S.) ont eu des difficultés du fait qu'elles ne connaissaient pas le système scolaire français : "*Monsieur Braun (?) [le professeur] m'a expliqué comment ça va avec le français, et il m'a aussi donné des bulletins, il m'a écrit derrière ce que veut dire A, B et C, ça c'était les notes*" (S.) ; "*Quand je suis entrée dans la classe, ils ont fait l'appel et moi je comprenais rien et ils m'ont appelée et moi, je n'ai pas répondu ...*" (Sa.)

Enfin, deux enfants (Cl. et F.) ont avoué manquer de connaissances disciplinaires : F. a surtout eu des "*problèmes d'écriture*" et Cl. des problèmes en mathématiques.

En fait, en essayant de dégager les causes du choc culturel chez ces adolescents, nous avons été amenée à nuancer la prééminence de la variable culturelle pour l'explication du choc culturel. Les adolescents n'ont en effet pas fait

référence à leur culture ou à la culture d'accueil lorsqu'il s'est agi de décrire leur arrivée en France. Ainsi, si l'on peut majoritairement parler de choc au moment de l'arrivée dans le pays d'accueil, ce choc n'est pas nécessairement d'ordre culturel.

En effet, on ne peut parler de choc d'ordre véritablement culturel si l'on prend comme point de repères les cultures nationales : la tristesse ou la frustration engendrées par l'ignorance d'une langue ou l'absence d'êtres chers ne sont pas liées à la différence de culture entre le pays d'accueil et le pays d'origine. La seule différence culturelle évoquée est une différence dans les cultures scolaires. En effet, Sa. et S. ont éprouvé des difficultés dues au fait que les manières de penser, de sentir, de faire, propres à l'école, sont différentes en France et dans leurs pays respectifs. Mais on voit que cette référence à la culture reste très minoritaire. En fait, aucun adolescent ne fait référence de façon spontanée à la culture quand on lui demande de parler de son arrivée en France.

Il est par contre massivement question de désarroi linguistique et de vide relationnel. Les adolescents interviewés n'évoquent d'ailleurs pas tant la difficulté de se faire de nouveaux amis que celle de se séparer des anciens. M.-G. et M.-Ol. ont au demeurant fort bien exposé la douleur de la séparation en expliquant que désormais elles ne s'attachent plus à leurs nouvelles connaissances, sachant qu'elles vont être amenées à les quitter. Le point de vue selon lequel le départ est beaucoup plus difficile à vivre que l'arrivée a également été repris par Ci., Sa. et D. : "[I] *Donc c'était le voyage qui était difficile, c'était pas tellement l'arrivée.* // [PA] *Ouais, oui*" (Sa.), ainsi que par Y. Benguigui au travers des mots d'une femme interviewée dans son documentaire *Mémoires d'immigrés* : "*On a oublié que le déracinement, c'est toujours une catastrophe.*"

5 - Un facteur de reproduction sociale

Au cours de ces entretiens, nous avons également pu remarquer une grande diversité dans les réactions des adolescents face à la migration, ainsi qu'une forte disparité des moyens mis en œuvre par les institutions françaises pour intégrer les primo-arrivants.

En effet, les entretiens ont permis de confirmer le manque d'homogénéité dans les politiques d'accueil des primo-arrivants. Les innovations, les expérimentations, ainsi que les recherches sur ce sujet restent ponctuelles et souvent sans liens entre elles. Chaque établissement concerné par l'accueil d'un ou plusieurs primo-arrivants "bricole" une méthodologie, une démarche, etc. L'accueil et la prise en charge des primo-arrivants varie considérablement d'un établissement à un autre. D'un côté, nous avons rencontré St. et H., pour qui le proviseur a fait débloquent quarante heures de cours particuliers de français et qui ont pu rattraper ainsi aisément le niveau scolaire de leurs camarades francophones. D'un autre côté C., durant son année de scolarisation en situation isolée, a été relégué au fond de la classe, l'échec scolaire devenant alors pratiquement inévitable ...

Il est évident que la scolarité antérieure et le milieu social sont des facteurs déterminants pour expliquer la disparité de réussite scolaire : St. et H. sont issus d'une catégorie sociale favorisée et avaient suivi une scolarité continue et sans encombre, ce qui n'est pas le cas de C. On peut néanmoins se demander si la disparité des moyens mis en œuvre ne résulte pas également de la nationalité de ces primo-arrivants : si H. et St. avaient été turcs, auraient-ils bénéficié du même soutien ? Et si C. avait été belge... ? Mais ceci ne reste pour l'instant qu'une hypothèse qu'il nous est difficile de vérifier.

La scolarisation des enfants de migrants reflète donc trop souvent l'inégalité des conditions sociales de ceux-ci et perpétue finalement ce que Bourdieu nomme la reproduction sociale, c'est-à-dire *"la tendance du système social à se perpétuer, à se reproduire dans le temps : maintien des inégalités, des rapports sociaux, conservation de la structure sociale, pérennisation des formes socioculturelles."*¹ Ainsi, les enfants issus de classes sociales dominantes ne sont que rarement scolarisés dans des classes d'accueil traditionnelles et bénéficient d'une scolarisation dans des classes dont l'accès est conditionné par une sélection (type collège de l'Esplanade). De même, on peut supposer qu'un enfant de migrants en situation isolée sera d'autant plus facile-

¹ Echaudemaison C.-D., et al., 1989, p. 258

ment accepté que sa classe sociale d'origine sera dominante et que sa nationalité d'origine bénéficiera de représentations positives au sein de la société d'accueil ...

L'hétérogénéité qui apparaît dans les entretiens que nous avons collectés montre bien la nécessité d'une prise en compte des spécificités individuelles des primo-arrivants, mais aussi de toutes les catégories de la population scolaire. En ce sens, on peut dire que le problème de la scolarisation des primo-arrivants traduit à la fois les efforts qui sont faits en faveur des populations dominées et l'inégalité qui continue à régner dans l'école et la société françaises.

CONCLUSION

Les témoignages de ces vingt-cinq adolescents ont permis de confirmer les difficultés auxquelles risquent de se heurter encore de nombreux primo-arrivants : sentiment d'isolement linguistique et relationnel, sentiment de marginalité, dysfonctionnement dans les politiques d'accueil en raison d'une vision trop simpliste (car souvent fondée sur des statistiques) de situations complexes, survalorisation de la variable culturelle, renforcement de la reproduction sociale, etc.

Il n'est cependant pas question de supprimer purement et simplement toutes les classes d'accueil pour primo-arrivants ou au contraire de systématiser une scolarisation au sein de celles-ci. Dans l'idéal, les politiques d'accueil devraient pouvoir s'adapter au cas, nécessairement complexe puisque personnel, de chaque individu. Concrètement, il conviendrait de définir une politique d'accueil plus homogène et moins arbitraire. Pour cela, il nous semble nécessaire de réfléchir de façon plus approfondie sur la problématique spécifique de l'enseignement du français langue étrangère et surtout de centraliser et de diffuser les différentes expérimentations et recherches menées sur tout le territoire, afin de pouvoir former, ou au minimum renseigner, les enseignants qui sont ou seront un jour susceptibles d'accueillir des élèves migrants.

BIBLIOGRAPHIE

CNDP-MIGRANTS, 1996, *La scolarisation des enfants étrangers en France (Fiche de synthèse)*, CNDP-Migrants, Montrouge.

DUBET F., 1992, " Des problèmes de méthode", in *La recherche sur l'immigration, pour qui, pour quoi ? Migrants-Formation* n°90 septembre 1992.

ECHAUDEMAISON C.D., BAZUREAU F., BOSC S., CENDRON J.P., COMBEMALE P. & FAUGÈRE J.P., 1989, *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, Nathan, Paris.

FINEL C., 1985, " Accueil des enfants non francophones dans les collèges. Pour des structures ouvertes", in *Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français. Migrants-Formation* n° 63 décembre 1985.

FURNHAM A., BOCHNER S., 1986, *Culture shock : psychological reactions to unfamiliar environments*, Methnen, London.

LADMIRAL J.R., LIPIANSKI E.M., 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.

LEUNG C., FRANSON C., 1989, " The multilingual classroom : the case for minority language pupils", in *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. 10 n°6.

PORCHER L., 1978. " Pour ou contre les CLIN ? " in PORCHER L. dir., 1978, *La scolarisation des enfants étrangers en France*, CREDIF/Didier, Paris.

PORCHER L., 1984, " Problèmes et perspectives inter-culturels" in PORCHER L. dir., 1984, *L'enseignement aux enfants de migrants ?*, Didier, Paris.

SCOLLON R., SCOLLON S.W., 1996, *Intercultural communication*, Blackwell, Cambridge (USA).

FILMOGRAPHIE

BENGUIGUI Y., *Mémoires d'immigrés*, 1998