

G. ZOIA

L. VISIER

Le jeune immigré, l'école et le sociologue

Régulièrement de jeunes immigrés arrivent en France en âge d'être scolarisés au collège. Ceux que l'école appelle des « primo-arrivants » ou des ENA (élèves nouvellement arrivés) et qui suivent des trajectoires d'immigration souvent difficiles vont se trouver confrontés à une offre scolaire spécifique. Notre article se nourrit d'enquêtes effectuées ces dernières années¹ à la fois auprès des jeunes issus de l'immigration et de leurs parents et sur les primo-arrivants, jeunes immigrés arrivant en France à l'âge du collège. Cette dernière analysait d'une part les dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo arrivants et d'autre part l'expérience subjective des acteurs, jeunes émigrés et professionnels impliqués dans cette rencontre.

Beurs et primos

L'enquête sur deux ans nous a d'ailleurs rapidement conduits à considérer non seulement les élèves nouveaux arrivants mais également les élèves déjà arrivés en France depuis quelques années, et enfin aussi bien les élèves français issus de l'immigration, notamment parce que le découpage institutionnel entre les élèves nouveaux arrivants et les autres ne correspond pas à un découpage cloisonnant également les univers familiaux. Dans une même famille, on rencontre ce que l'institution scolaire nomme des « primos », des « ex-primos » ou « beurs », ce qui correspond bien aux aléas des projets migratoires des parents. En effet, la cohérence ou la continuité d'un projet familial, faire venir en France, selon les opportunités mais de manière volontaire et régulière des membres de la famille, ne trouve pas sa traduction dans l'univers scolaire qui utilise des catégories exprimant le fractionnement, voire les fractures des expériences.

¹ G. Zoïa et L. Visier, « En banlieue résonnent tous nos malaises » *Esprit*, n°10, 1998.

Les primo arrivants vivent une expérience singulière de l'immigration qui se caractérise par le passage d'un contexte social à un autre bien sûr mais surtout par le fait que ce passage s'effectue à ce moment-là (les années 2000 ne sont les années 60 ni pour le Maroc ni pour la France), à cet âge-là (immigrer à 14 ans, ce n'est pas immigrer à 4 ans ni à 30) et dans des conditions administratives (regroupement familial ou inscription sur le passeport de son père...) et familiales (partir avec toute sa famille ou rejoindre seul son père...).

De plus, par leur présence même, les primo arrivants sont la marque que la société française reste une société d'immigration : pas seulement une société qui intègre - avec plus ou moins de difficultés – les enfants de ceux qui ont immigré dans les générations précédentes, mais bien une société dans laquelle entrent régulièrement de nouveaux venus issus de régions et de catégories sociales souvent très pauvres.

L'offre scolaire

Les jeunes immigrés se meuvent dans un cadre souple dont les établissements ont des usages multiples. Cette souplesse a le mérite de permettre l'expression de bonnes volontés et de pratiques inventives. Le monde des ENA est ainsi l'objet d'un bricolage qui se traduit par une grande diversité des situations selon les établissements. Cependant, du fait qu'elle n'est pas légitime, cette activité ne peut être ni travaillée ni ouvertement régulée.

Les réactions des enseignants dans les collèges hésitent entre compassion, “ *ces enfants ne sont pas accueillis normalement* ” et dénonciation des institutions. Trois types de contenus structurent nos entretiens avec les professionnels : d'une part des propos généraux sur la citoyenneté, la laïcité et l'exclusion, d'autre part la dénonciation de ces publics et de leur caractère incontrôlable, enfin les critiques du système scolaire local.

La réalité est ainsi vécue comme anormale, sur le mode de la crise. On peut sur ce point établir une comparaison avec l'hôpital tel que l'analyse A. Strauss : une

institution qui se définit comme agissant sur des situations de crise, d'urgence alors qu'elle traite une majorité d'affections chroniques². De même au collège, bien que le travail des professionnels soit profondément marqué par le cadre de la chronicité des situations - durables, incertaines, impliquant des actions différenciées, porteuses de conflits potentiels avec les familles - ceux-ci se pensent comme agissant sur des situations « aiguës » qu'il faut endiguer au plus vite. C'est l'image du flux qui prédomine sur celle du stock dans ces représentations que nous avons retrouvées bien au-delà des clivages idéologiques qui structurent le monde enseignant. Le collège est alors défini comme débordé par des arrivées qu'on n'arriverait ni à réguler ni même à prévoir, traitées sur le mode de l'extraordinaire. Pourtant, ce qui inquiète les professionnels est avant tout le niveau scolaire souvent très bas de ces jeunes immigrés. Le reconnaître amènerait à penser la scolarisation de ces jeunes tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être.

Nous constatons que les modes de régulation observés sont des fonctionnements normaux d'un système dans lequel plusieurs dimensions de l'expérience sociale sont mobilisées et qui mettent en tension réalisation personnelle, opportunités professionnelles... Les pratiques dont nous sommes témoins dans l'enquête sont vécues comme des pis-aller, des palliatifs - *“oui d'accord, mais ça ne devrait pas se passer comme ça”* est une expression que l'on entend très fréquemment- et définissent un contexte en crise.

Une enseignante: *« quand je travaille, ça va, tout est normal même si les conditions sont difficiles, mais c'est lorsque je veux raconter aux autres mon expérience que j'ai l'impression que c'est un monde fou, anormal »*. Le sens des situations, évident de l'intérieur, devient inacceptable et choquant dès qu'on le donne à voir en dehors de l'expérience.

² A. Strauss et al, *Social Organization of Medical Work*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1985.

Le collège est le lieu d'un réel travail à destination des jeunes immigrés, mais il peine à trouver les cadres de son action, non comme situation d'exception mais bien comme activité régulière dans un pays d'immigration.

Textes et valeurs

Les circulaires qui régissent la scolarisation des jeunes migrants à leur arrivée en France affirment clairement l'objectif de la scolarisation ordinaire, le plus rapidement possible, et elles définissent un cadre moral strict : le passage vers l'ordinaire est donc le devoir de l'école vis-à-vis des jeunes émigrés.

En cela, les orientations affichées de l'action scolaire ne dérogent pas aux valeurs générales de mixité sociale, d'égalité des chances, de rejet des classes de niveau, d'hétérogénéité des classes. Ce que nous examinons en particulier ici, c'est la façon dont ces orientations constituent un cadre de références, une ligne d'horizon, qui agit en surplomb de toute possibilité de regard sur ce que simplement *sont* ces publics.

Cela signifie que, quels que soient ces jeunes migrants, leurs expériences antérieures, et quelles que soient les formes d'action inventées sur le terrain par les professionnels, la perspective – au sens du *point de vue* – reste celle du cadre moral de l'institution. Nous nous intéressons ici aux conséquences de cela : les analyses ou les discours sociologiques ou spontanés se réfèrent plus à ce cadre qu'à ce que sont ces jeunes migrants ; ce qui n'est pas loin d'une négation des expériences et des subjectivités, et se traduit chez les professionnels par une dépréciation constante de leur propre activité. Cette «culture enseignante» au sens ethnologique du terme tend à mépriser les bricolages quotidiens, idéaliser les missions et souffrir d'une confusion permanente entre l'ordre du chronique et celui de l'urgence.

A l'occasion de notre récente expérience de terrain sur les primo-arrivants, nous avons mesuré l'importance de notre intériorisation de cette norme, dans une large mesure sourde aux caractéristiques sociologiques les plus élémentaires

(niveau scolaire, âge, structure familiale en France ...). Elle fait du chercheur une sorte d'inspecteur (malgré lui ?) du système, se retrouvant vérificateur d'une improbable adéquation entre les textes et la réalité. Dans cette perspective, peu importent les élèves, ce qu'ils sont et ce qu'ils pensent, ce qu'ils ont vécu et vivent. La réalité de l'offre scolaire aux yeux des professionnels est toujours décevante, puisqu'elle n'est pas conforme à ce qu'elle « devrait » être. Il s'agit d'un pis-aller dont les professionnels s'accommodent plus ou moins.

Il nous semble que cet idéal agit comme un filtre de lecture négatif des dispositifs aussi bien que des bricolages et inventions au quotidien, qui sont ceux de toute institution vivante et surtout témoins des capacités d'imagination du système. Ainsi, les pratiques ordinaires sont interprétées à travers une pensée de la crise.

Que ce soit sous l'angle de la reproduction, de l'hypocrisie, du racisme ou de la ségrégation, c'est toujours d'une école idéale dont il est question qui nous servirait à vérifier que n'est toujours pas réalisée la promesse de l'égalité.

Hiérarchie scolaire comme enseignants de première ligne expriment le sentiment de devoir répondre à une demande d'intégration pressante des migrants à laquelle ils ne peuvent faire face. Leurs hypothèses, nourries des analyses sociologiques (ou bien est-ce le contraire ?) s'organisent à l'aide des cadres théoriques des conflits de socialisation et de la discrimination :

- D'une part, résistance du système scolaire à l'intégration, trahison vis-à-vis des idéaux républicains et égalitaires, c'est-à-dire de l'impératif moral de traitement ordinaire de ces publics, et ethnicisation des rapports sociaux.
- D'autre part, manque de considération des différences culturelles des élèves qui conduit le système scolaire à assimiler différence et défaillance.

Ethnicisation des relations scolaires

Relever l'ethnicisation scolaire consiste à mettre au jour une activité de définition des élèves immigrés ou issus de l'immigration à partir de références culturelles. Cette mise au jour s'accompagne fréquemment d'une dénonciation de la manière dont les professionnels organisent le rapport entre définition culturelle et définition sociale de ces jeunes. L'institution scolaire apparaît ainsi comme mobilisant à mauvais escient la ressource ethnique comme catégorie interprétative du social.

Cette critique de l'ethnicisation souligne les usages excessifs et déplacés de la notion de culture par les professionnels du système scolaire qui, sous couvert le plus souvent de bienveillance, souligneraient l'étrangeté de l'élève issu de l'immigration. Il n'y aurait pas loin en ce sens de la désignation de la différence à celle de la sauvagerie.

Joëlle Perroton décrit ainsi une logique négative de soulignement de l'origine culturelle qui débouche sur des formes plus ou moins aiguës de stigmatisation voire de ségrégation et de discrimination, et constate « la tendance de l'école à transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques »³. Cette ethnicisation est donc décrite comme d'autant plus négative qu'elle masquerait des questions qui relèvent du social.

Nous avons nous-mêmes parlé d'« exotisation des rapports sociaux » dans l'action culturelle dans les années 90 à propos de l'organisation sur le quartier du Mirail à Toulouse d'un grand « festival des cultures du Monde »⁴.

On peut également analyser comme ethnicisation l'obligation faite, dans un collège, aux primo-arrivants de suivre des cours d'arabe. Imposés aux élèves à l'aide d'arguments pédagogiques et psychologiques d'autorité, les cours d'arabe font l'objet, de la part d'élèves ou de familles, de demandes de remplacement par des cours d'anglais ou simplement de suppression. Les élèves vont jusqu'à

³ J. Perroton, Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, VEI Enjeux, n°121, 06/2000.

⁴ G. Zoia, « La médiation culturelle en périphérie », Annales de la recherche urbaine, n°70, mars 1996

se mobiliser auprès du professeur principal pour plaider cette cause auprès de la direction, regrettant d'être entre eux dans ce cours et de ne pouvoir intégrer un cursus ordinaire. Qu'une majorité des jeunes migrants scolarisés dans ce collège revendiquent le berbère et non l'arabe comme langue maternelle et comme langue de communication dans la famille renforce encore le désajustement des définitions entre les élèves et le système scolaire.

Le cas d'un jeune Turc scolarisé dans ce groupe et suivant de ce fait des cours d'arabe illustre à l'extrême l'ambiguïté du dispositif. « *Ce n'est pas paradoxal du tout, il y a quand même la culture ottomane qu'il faut raccrocher à tout ça, c'est important* » explique sans rire un enseignant. Nous vérifions ainsi au collège un usage paradoxal de cette notion de culture : les jeunes migrants et leur famille sont ramenés à leurs origines qui sont aussi, et de multiples manières, dénoncées. Cet usage de la notion de culture, particulièrement développé dans le cas des primo-arrivants, apparaît alors dans sa double définition : en tant que logique institutionnelle, il est présenté comme une politique de reconnaissance alors qu'il est vécu par les élèves comme forme de relégation. De la part des publics, les cours de langue arabe suivent en ce sens le même désaveu que les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) ou que toute forme de validation institutionnelle d'une communauté culturelle « correcte », ne correspondant à aucune demande.

Pourtant le terme d'« ethnicisation » nous semble porter dans le langage sociologique la même ambiguïté que porte le terme « ethnique » dans le langage journalistique. Si l'on admet avec M. Wieviorka que « parler par exemple, à la télévision ou dans la presse écrite, d'émeutes « ethniques », c'est plus ou moins explicitement désigner une population par sa couleur ou son origine, et suggérer que les conduites ont quelque chose à voir avec la race »⁵, on peut se demander

⁵ M. Wieviorka, *La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, Populisme, ethnicité*, La Découverte, 1993, p.103-104.

si la mention de l'ethnisation des élèves par les enseignants ne suggère pas - plus ou moins explicitement- des conduites racistes.

Autrement dit, c'est bien sur l'usage des notions de culture et plus encore aujourd'hui d'ethnie, ethnicité et ethnisation à propos de l'école que nous nous interrogeons ici.

Alors que François Dubet relevait en 1992 « une faible propension de l'école au racisme »⁶, la thématique du racisme à l'école est bien plus développée dans les travaux sociologiques une décennie plus tard. Si l'existence d'une stigmatisation par la couleur de peau, d'un racisme scolaire, ne font pas de doute, la traque sociologique des conduites racistes ou potentiellement racistes ne risque-t-elle pas d'interdire ou de rendre transgressive toute référence à la culture ?

Aujourd'hui, c'est bien la catégorie d'ethnisation que retiennent de nombreux sociologues. F. Lorcerie, mentionnant « l'ethnisation de la clôture scolaire » écrit ainsi : « S'il ne fallait conserver des dernières enquêtes sociologiques qu'un résultat, le plus incontestable, le plus constant, ce serait celui-là : l'imputation de la difficulté et du danger au quartier, aux parents, sur la base d'une altérité qui cumule infériorité socio-économique et différence ethnique. »⁷ Pourtant, force est de constater que le terme d'ethnisation apparaît à la fois comme outil d'analyse et comme épouvantail.

Le terme d'ethnisation semble ainsi, comme ethnicité, communauté, communautarisme, multiculturalisme, appartenir en France à un champ sémantique négatif apparenté à celui de la discrimination et du racisme. On peut même voir aujourd'hui apparaître la « désethnicisation » comme valeur positive⁸.

⁶ F. Dubet, « Le racisme et l'école en France », in M. Wieviorka, *Racisme et modernité*, La Découverte, 1992.

⁷ F. Lorcerie, « L'effet « outsider ». En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°135, décembre 2003, pp.86-102.

⁸ J. Donzelot et M.C. Jaillet, *Renouveler l'urbain au nom de la mixité*, appel à propositions de recherche, PUCA, 2005.

Peu nombreux sont les analystes qui, comme H Boubaker relèvent les aspects positifs de cette notion d'ethnicisation : « Ethnicité, relations ethniques ou ethnicisation des rapports sociaux, s'ils ne sont pas exempts d'ambiguïtés et de malentendus publics, ces mots nouveaux dans le lexique français des sciences sociales permettent du moins de dépasser toute conception substantielle de l'ethnicité »⁹.

Il faut rappeler ici que l'ethnicisation, que certes nous constatons ainsi que de nombreux autres analystes, ne doit pas à notre sens être *a priori* assimilée à une logique discriminatoire ou raciste. Paradoxalement le processus d'ethnicisation, malgré ses risques, contraint à s'extraire de la notion biologique de la race pour admettre les relations entre les groupes humains comme socialement construites¹⁰. Autrement dit, dans cette perspective les questions de l'origine, des références culturelles, de la construction identitaire ne réfèrent pas tant à une perspective naturaliste qu'à la manière dont s'organisent, s'élaborent les définitions de chacun et les rapports entre les uns et les autres. L'ethnicité et l'ethnicisation doivent être pensés comme des construits sociaux, donc instables et évolutifs, et non pas comme des risques de retour à une sorte d'état naturel négatif qui serait celui de la race. Ces notions, si on les extirpe de l'idée contiguë de racisme et de discrimination, peuvent alors s'intégrer à ce que Michel Wieviorka affirme comme « l'essentiel, aujourd'hui, ce n'est pas d'opposer les problèmes de la culture à ceux de la justice sociale, ni de chercher à promouvoir l'analyse des uns au détriment des autres. Il consiste à penser leur articulation. »¹¹

Raisonnement ainsi nous amène finalement à sortir d'un débat sur la nécessité ou non de critiquer l'ethnicisation - qui nous en dit plus les cadres de la sociologie

⁹ A. Boubaker, « Ethnicité, relations ethniques ou ethnicisation des relations sociales », VEI Enjeux, n°135, déc. 2003, pp. 40-49

¹⁰ De la même manière que la notion de genre oblige à s'extraire de la notion de sexe.

¹¹ M. Wieviorka, *La différence*, Balland 2001, p.61.

que sur le fonctionnement de l'école - pour simplement admettre ce processus comme une réalité. De ce fait, la tâche du sociologue tient alors à l'analyse des systèmes techniques et politiques locaux de régulation du vivre ensemble comme faits légitimes et non pas coupables. Ne s'agit-il pas alors de mettre à distance l'évidence durkheimienne de la corrélation fonctionnelle entre différenciation et intégration ?

La différence culturelle comme défaillance scolaire

Une deuxième critique de l'exercice de la domination du monde scolaire sur les jeunes immigrés, plus sensible encore sur les primo-arrivants, s'appuie sur l'interprétation par l'école de la différence culturelle comme équivalent d'un faible niveau scolaire.

Ainsi, un jeune immigré arrivant en France serait, par définition, considéré comme élève faible du fait d'une maîtrise insuffisante de la langue française ou encore des codes qui régissent l'école et la classe.

On retrouve donc, dans une application spécifique pour les immigrés, une tradition stipulant, de la thèse du handicap socio-culturel à celle de la violence symbolique, que l'école favorise non pas les élèves les plus compétents mais les plus proches du modèle culturel dominant et donc qu'elle a une forte tendance à ségréguer ceux qui relèvent des modèles les plus éloignés de celui-ci.

Cette perspective est, dans le cas des primo-arrivants, largement développée par les professionnels des CASNAV¹² qui font de la critique de cette assimilation entre différence (culturelle) et défaillance (scolaire) une des missions propres de leur action notamment à destination de l'ensemble des enseignants. Des formations, des actions de sensibilisation sont ainsi organisées à l'intérieur de l'Education Nationale afin de démontrer et d'illustrer qu'un jeune émigré est

plus un individu parachuté dans un univers étrange et différent qu'un individu aux compétences scolaires limitées. Intentions louables, se concrétisant par exemple par des formations au cours desquelles les enseignants voient brusquement modifiées les règles d'un jeu de cartes auxquels ils participent, mais paradoxalement singulièrement porteuses de déni des expériences. Pourtant on doit pouvoir affirmer tranquillement que le constat de l'illettrisme des parents, de conditions de vie souvent très dures ou de trajectoires d'immigration tortueuses, ne doit pas être l'équivalent de dénonciations. Poser la question de qui sont les jeunes migrants, la question de leur socialisation, ne revient pas, n'est pas réductible à un renoncement à des idéaux.

C'est pourquoi cette entreprise d'étayage permanent de la notion de différence n'aboutit pas : ce serait probablement faire un contresens que d'imaginer que cette rhétorique conduise concrètement à une évaluation plus juste du niveau scolaire des jeunes immigrés qui impliquerait une plus grande individualisation des situations. C'est ainsi que le niveau scolaire des élèves nouvellement arrivés demeure, en même temps qu'enjeu idéologique, faiblement évalué. Nous avons ainsi constaté combien cette évaluation du niveau scolaire des jeunes à leur arrivée en France était approximative et finalement peu utilisable.

De ce fait, le niveau constitue une sorte de point aveugle d'un système dans lequel cohabitent les rumeurs les plus alarmistes (« analphabètes », « sauvages »...) et la critique d'un système qui ne peut considérer ces élèves à leur juste valeur.

Pourtant, ce sont bien les mêmes professionnels qui développent la critique de la transformation de la différence en défaillance et qui participent à l'occultation du niveau scolaire réel ou à une évaluation « aménagée » de celui-ci, souvent au nom d'objectifs très honorables comme celui de ne pas désespérer aussi bien les élèves concernés que les enseignants qui les auront dans leur classe.

¹² anciens CEFISEM.

Il nous semble alors que la critique, parfois justifiée, de l'assimilation de la différence à une défaillance, constitue d'abord un outil de validation et de valorisation professionnelle pour les enseignants qui se sont spécialisés sur ces questions d'immigration. Cette critique agissant ainsi comme ciment d'une professionnalité mal reconnue et marginalisée dans l'Education Nationale ne nous paraît pas devoir être reprise comme telle en tant qu'hypothèse sociologique expliquant les modalités de traitement des élèves.

La non évaluation ou la mauvaise évaluation du niveau scolaire des élèves nouvellement arrivés nous paraît certes relever parfois de l'« ethnocentrisme »¹³ mais plus encore d'une « compassion professionnelle », les deux s'alimentant mutuellement.

Qui sont-ils ?

La référence incontournable de droit commun, l'obsession permanente de trahir l'esprit et les valeurs du collège républicain, aboutit de fait à une dénonciation des résistances de l'institution scolaire à leur intégration, mais aboutit surtout à lire les expériences dans le cadre de théories du système, lors même que l'on affirme s'intéresser aux acteurs. En effet, ces deux positions nous semblent faire abstraction des publics eux mêmes, à nier leur subjectivité. Dans les entretiens menés avec les familles, l'expérience des élèves migrants est très loin d'être réductible à une expérience de la domination. Ce n'est pas tant que les contradictions ou les injustices du système scolaire apparaîtraient moins fortes aux jeunes émigrés et à leurs familles qu'aux sociologues ou aux professionnels. Car la question du point de vue est centrale : c'est surtout qu'elles leur apparaissent moins « intéressantes ».

¹³ C. Schiff évoque ainsi « la permanence d'une forme d'ethnocentrisme qui consiste à confondre la maîtrise du français avec l'aptitude à la réussite scolaire ». C. Schiff, « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », in *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, La Documentation Française, Paris, 2004.

Admettre le point de vue de ces jeunes, c'est aussi reconnaître les conditions objectives de leur situation. L'étude d'une population de jeunes immigrés de 11 à 16 ans arrivés à Montpellier en 2001 et 2002 nous a ainsi permis de constater que ces jeunes, venus pour deux tiers d'entre eux du Maroc et le plus souvent de régions rurales sont issus de catégories sociales basses, ayant suivi une scolarité parfois incomplète. Constituée de deux fois plus de garçons que de filles, cette population immigré dans des conditions difficiles, arrivant majoritairement en dehors du cadre du regroupement familial (donc dans une situation qu'il sera nécessaire de régulariser ultérieurement), et à un âge souvent avancé (14 ou 15 ans). Ces jeunes Marocains, dont la langue maternelle est plus fréquemment le berbère que l'arabe, sont une minorité à vivre avec l'ensemble de leur fratrie, souvent partagée entre la France et le Maroc (et parfois d'autres pays européens) et vivent d'autant plus fréquemment avec leur père ou avec un autre membre de la famille (frère ou oncle) qu'ils arrivent tardivement en France.

On ne s'étonnera donc pas que les idéaux portés par les professionnels contrastent avec les discours des jeunes émigrés et de leurs parents. Issus de régions pauvres et venus dans des conditions souvent précaires, ils nous affirment que l'enjeu premier du parcours immigré, c'est l'inscription coûte que coûte dans le territoire du pays d'accueil. À l'école, l'objectif (pour le jeune venu hors regroupement familial par exemple) est d'abord celui de rester au collège le plus longtemps possible, et non pas celui d'un parcours scolaire à la manière d'un élève ordinaire qui reste le cadre indépassable des références institutionnelles. En ce sens, l'offre scolaire qui est faite à ces jeunes émigrés, la nature des relations sociales qui se jouent à l'école sont des données immédiates dont on se doit de constater qu'elles sont très appréciées lors de cette période d'arrivée en France.

Devrait-on alors considérer que ces jeunes sont hors d'état d'avoir un avis sur les formes de leur scolarisation (inconscients ou aliénés ?) ou bien au contraire

admettre que leur vécu peut – doit - être pris en compte dans l'analyse sociologique ? L'exemple déjà cité des cours de langue arabe, auxquels s'est opposée fermement et de façon organisée une classe d'élèves nouvellement arrivés tend à nous montrer que des conflits, des régulations sont effectivement à l'œuvre. Les emplois du temps aménagés, les effectifs de classe allégés, les passages de classe à rebours, les négociations pour l'acceptation d'un élève dans une autre classe pour tel ou tel cours... sont ainsi autant de situations qui dérogent à une scolarisation ordinaire.

Pourtant ces régulations existent et nous semblent devoir être, aussi bien du côté du sociologue que du politique, au cœur de l'analyse des uns et de l'action des autres plutôt qu'objet de déploration.