

## LES ADOLESCENTS PRIMO-ARRIVANTS AU COLLÈGE

### Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension

Claire SCHIFF (\*)

*L'adaptation sociale et scolaire des élèves migrants est un processus marqué par de multiples paradoxes, particulièrement dans les collèges des quartiers défavorisés.*

*Outre le nécessaire apprentissage d'une langue nouvelle, ils doivent comprendre simultanément les codes de conduite de la communauté juvénile environnante et les exigences des enseignants.*

*Ces logiques souvent contradictoires compliquent leur parcours d'intégration.*

Aujourd'hui, une certaine figure de la jeunesse domine dans les discours et les représentations concernant l'immigration et l'intégration. Il s'agit des « jeunes de la deuxième génération », souvent sous-entendus comme étant d'origine maghrébine ou noirs, et parfois appelés « issus de l'immigration » ou tout simplement « jeunes de banlieue ». À la première génération des pères venus pour travailler aurait succédé une génération d'enfants nés en France, mais souvent perçus à tort comme des « immigrés ». Or, le phénomène migratoire et le regroupement des familles aboutissent à un continuum, avec des arrivées d'enfants et de jeunes de tous âges. Un nombre relativement important d'étrangers, souvent mineurs, entrent ainsi en France dans le cadre du

(\*) Maître de conférences à l'université de Bordeaux-II, Lapsac-Cadis.

regroupement familial, mais aussi comme demandeurs d'asile ou de manière irrégulière (1).

Cet article portera sur une catégorie méconnue de ces nouveaux immigrés, les jeunes arrivant en France vers l'adolescence et qui sont donc intégrés dans un premier temps dans les classes d'accueil pour élèves non francophones des collèges. Nous travaillons depuis plusieurs années sur les parcours de ces jeunes, appelés primo-migrants ou primo-arrivants, et avons eu l'occasion de suivre nombre d'entre eux depuis leur arrivée en France jusqu'à leur insertion professionnelle ou leur entrée dans l'enseignement secondaire (2).

Dans la mesure où la majorité des nouveaux migrants s'installe dans les quartiers les plus défavorisés des grandes villes, ces jeunes en viennent rapidement à côtoyer les « jeunes de banlieue », issus ou non de l'immigration, lorsqu'après une année ou deux ils sont orientés vers les classes ordinaires. Cependant, cela n'aboutit pas le plus souvent à une assimilation des jeunes migrants à la communauté juvénile, dans la mesure où leur socialisation au pays d'origine et leur expérience personnelle de la migration font d'eux des adolescents fort différents de ceux que l'on imagine lorsqu'on évoque la figure du jeune « de banlieue ». Par définition, les primo-arrivants ont tous vécu une expérience du déracinement qui les différencie des autres jeunes natifs de la banlieue, mais, au sein même de la population des primo-migrants, l'hétérogénéité des parcours et des moyens dont disposent les uns et les autres pour affronter les obstacles et les défis qu'ils rencontrent est considérable.

### *Des collégiens atypiques*

À leur arrivée, le rapport des primo-migrants à l'école se distingue nettement de celui des autres jeunes habitant la banlieue. Il est à la fois plus enfantin et plus adulte. Plus enfantin, parce qu'ils ont été socialisés dans un mode d'éducation traditionnel et qu'ils ont intériorisé la morale du strict respect des règles et des figures de l'autorité. Plus adulte, en raison de leur position de migrants qui les incite à percevoir l'école française comme le moyen d'accomplir leurs ambitions professionnelles, parfois irréalistes, mais qui donnent néanmoins un sens à leurs efforts. Les responsabilités et les devoirs que beaucoup assument déjà, en raison de leur appartenance à des cultures qui n'ont pas la même

conception de la jeunesse, sont exacerbés par la situation migratoire qui exige d'eux l'accomplissement de tâches que leurs parents ne sont pas en mesure d'assumer en raison de leur illettrisme et/ou de leur méconnaissance du français.

Chez ces jeunes, la logique de la subjectivation adolescente semble faible. Pour autant qu'elle existe, elle ne se constitue pas « contre » l'école, comme cela est le cas pour nombre d'adolescents des banlieues défavorisées (3). Au contraire, l'école leur permet de retarder quelque temps l'insertion professionnelle ou le mariage précoce. Dans un premier temps, dans l'univers relativement protégé des classes d'accueil, les élèves se montrent reconnaissants envers l'école de leur ménager un espace de relative liberté. Ils expriment par ailleurs une certaine incompréhension face à l'engouement des autres jeunes pour la mode et les « stars », et considèrent souvent leurs préoccupations juvéniles comme futiles.

Les propos des jeunes primo-arrivants révèlent une croyance profonde en l'efficacité de l'effort individuel dans la réussite, tant scolaire que professionnelle. Des phrases telles que « Si on travaille, on réussit » sont monnaie courante dans la bouche des jeunes et de leurs parents. Dans le meilleur des cas, cette conviction permet à certains jeunes immigrés de faire face à des obstacles apparemment insurmontables avec optimisme et sérénité, et une remarquable indifférence aux réalités sociales – chômage, discrimination et durcissement de la législation sur l'immigration – qui leur sont de toute évidence très défavorables.

Mais, en dépit de leurs dispositions positives à l'égard de l'école, l'obstacle de la langue ou les lacunes résultant d'une scolarité primaire parfois défailante conduisent bon nombre de primo-migrants à rejoindre les classes adaptées du collège (sections d'éducation spécialisée, quatrièmes aménagées, classes technologiques ou d'insertion). Certains sortent alors rapidement du système pour entrer dans la vie active où ils rejoignent souvent leurs parents dans les entreprises « communautaires » de confection ou de restauration. Ceux et celles qui poursuivent leur scolarité se distinguent par une progression spectaculaire au regard des obstacles initiaux, que seuls permettent de surmonter l'obsession de la réussite et un acharnement au travail qui exclut toute possibilité de participation aux plaisirs de l'adolescence.

Les jeunes migrants font donc le plus souvent l'expérience soit de la reproduction de la condition d'immigré de leurs parents, soit d'une « réussite » individuelle en entretenant une certaine distance à l'égard

de la communauté juvénile de la banlieue. Cette expérience est distincte de celle des jeunes de la deuxième génération qui, au niveau collectif, vivent une mobilité sociale du fait d'une scolarité prolongée par rapport à leurs parents, mais qui, d'un point de vue individuel, font souvent l'expérience de l'exclusion, même lorsqu'ils parviennent à des niveaux d'étude relativement avancés, notamment en raison des problèmes de discrimination ethnique qu'ils rencontrent au moment de chercher un premier emploi (4).

### *Face à la logique juvénile*

Dans les établissements populaires, où la distance qui sépare le domaine proprement scolaire de celui de la sociabilité juvénile est particulièrement importante, la « face » qui permet aux adolescents de protéger leur subjectivité peut facilement se transformer en « frime » et aboutir à terme à une soumission de l'individu aux jugements du groupe des pairs (5). Il est important de considérer l'évolution des primo-migrants dans les collèges de banlieue en tenant compte de cette réalité. Si beaucoup s'investissent davantage dans la dimension scolaire de leur expérience collégienne, cela est aussi parce qu'ils sont particulièrement défavorisés sur le registre de la « frime ». Non seulement ils n'en maîtrisent pas les outils, tels que l'aisance verbale, mais les attitudes de défiance à l'égard du monde adulte heurtent profondément les règles qu'ils ont intériorisées au cours de leur socialisation dans leur pays d'origine.

Pour ceux qui n'ont aucune chance de réussir scolairement, l'alternative est souvent une intégration malheureuse au groupe de pairs dont ils deviennent parfois les souffre-douleur. À l'inverse, la véritable réussite scolaire s'obtient souvent au prix d'un isolement extrême et d'un rejet affirmé du monde juvénile de la banlieue.

La tension entre, d'une part, le respect de l'autorité et la volonté de réussite, et, d'autre part, le désir d'être accepté par le groupe de pairs et l'introduction à une culture juvénile moderne, est au centre de l'expérience des adolescents migrants dans les banlieues défavorisées. L'harmonisation de ces deux dimensions de leur intégration ne va pas de soi, bien au contraire. Ceux qui s'investissent dans le domaine scolaire sont souvent ceux-là mêmes à qui les enseignants reprochent leur manque d'intégration au sein du groupe classe.

Exception faite des Africains (Maghreb inclus) déjà francophones, la méconnaissance du français est de loin le problème le plus immédiat des jeunes migrants. Alors qu'ils vivent souvent dans des conditions matérielles difficiles, ceux-ci se plaignent rarement de la pauvreté ou du manque de confort. Par contre, leurs lacunes en français sont une source permanente d'angoisse et de frustration. Leur statut de « non-francophones » pèse sur eux comme un handicap dont ils se sentent personnellement responsables, au point qu'ils s'imaginent que la maîtrise du français suffirait à dissiper tous les problèmes liés à la condition d'immigré ou de réfugié. S'ils sont relativement peu sensibles au racisme et à la xénophobie comparativement aux autres jeunes de banlieue, c'est en partie parce qu'ils considèrent que, tant qu'ils ne parleront pas correctement le français, il est normal qu'ils soient traités comme des étrangers.

Parmi les jeunes de banlieue, les performances verbales et les capacités d'invention langagière sont une marque importante de prestige (6). La sociabilité juvénile se distingue par l'élaboration d'expressions dont l'un des principes est l'inversion (le verlan) et le détournement des termes courants de leur sens habituel. L'on perçoit aisément combien les primo-arrivants sont défavorisés dans ce domaine. Ils ne peuvent espérer participer pleinement aux échanges verbaux, souvent très rapides et animés, qui fondent le mode de communication des collégiens.

Par ailleurs, le français qu'ils apprennent en cours diffère de celui que les jeunes utilisent entre eux. Les enseignants de français langue seconde passent un temps parfois considérable à corriger en classe ce qui a été appris dans la cours de récréation (7). Ainsi leur « intégration » ne consiste pas simplement à apprendre le français, mais à parvenir à la compréhension des différents registres de langage pour pouvoir sélectionner en connaissance de cause celui qui est le mieux adapté à l'image qu'ils souhaitent présenter à leurs interlocuteurs.

Au sein des établissements de banlieue, il faut également distinguer entre la situation de ceux qui sont intégrés dans les « bonnes » classes et ceux qui se retrouvent dans les classes « poubelles ». Dans ces dernières, les différences entre jeunes en échec scolaire et migrants récents paraissent souvent inconciliables. Le gouffre qui sépare les deux populations est évident jusque dans leur mode de répartition spatiale dans la classe, les migrants ayant tendance à rester entre eux et à s'asseoir près de l'enseignant. Les rapports de domination et de subordination entre jeunes et la logique de l'honneur et du défi qui règne au sein du groupe

des pairs tournent forcément au désavantage des élèves les moins bien armés pour se défendre.

Suite à leur intégration dans les classes ordinaires, les élèves migrants doivent fournir des efforts considérables pour se conformer à la fois scolairement et socialement à la norme. Ils vivent simultanément une double contradiction. D'une part, entre le travail qu'ils fournissent et les notes obtenues, qui restent souvent faibles en dépit de leur progression, car la grande majorité des enseignants évalue les performances en fonction d'une norme pré-établie qui ne tient pas compte de la situation des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. D'autre part, entre les impératifs scolaires qui exigent d'eux une grande concentration et la pression sociale des autres élèves qui requiert, à l'inverse, un certain détachement à l'égard de la matière scolaire. Pour certains, la tâche est proprement insurmontable et tant l'espoir de devenir un « bon » élève que celui de devenir un jeune « branché » deviennent illusoires au fur et à mesure qu'apparaît toute l'étendue de la distance qui les sépare de l'un et de l'autre idéaux. Pour peu qu'ils n'aient pas bénéficié d'une bonne scolarité dans leur pays d'origine et qu'ils manquent d'assurance, et si, de surcroît, ils ont la malchance d'être placés dans une « mauvaise » classe face à des enseignants indifférents à leur sort, ils deviennent rapidement les boucs-émissaires des autres élèves.

### *Face aux enseignants*

Contrairement aux autres collégiens, pour qui le respect dû aux adultes n'est plus simplement dépendant de leur rôle et de leur statut, mais relève d'avantage d'une évaluation des comportements individuels de chacun (8), les jeunes des classes d'accueil respectent *a priori* les enseignants en tant qu'ils incarnent le savoir et l'autorité. Une élève expliquera très simplement que « *au Sri Lanka on parle pas devant le prof, parce que le prof il est grand et nous on est petits* ». Cette distance statutaire permet parfois une proximité affective moins problématique qu'avec les élèves ordinaires, car le véritable rapport de forces est d'emblée exclu avec ces jeunes que les enseignants décrivent unanimement comme « gentils ».

L'évidence d'une relation pédagogique plus traditionnelle entre enseignants et jeunes migrants ne doit cependant pas laisser croire à une complète soumission de ces derniers aux adultes. En effet, les entretiens avec ces jeunes font apparaître un thème dont nous ne soupçonnions

pas l'importance, tant il apparaît éloigné de l'expérience ordinaire des élèves français. Il s'agit de la question du châtement corporel. Quasiement tous les adolescents interrogés, quelle que soit leur provenance – Turquie, Afrique, Maghreb, sous-continent indien, et même Portugal – ont souligné cette différence d'avec les écoles de leur pays. À la question générale par laquelle nous commençons souvent le premier entretien – « *Quelles sont les différences entre l'école en France et l'école dans ton pays?* » –, la réponse la plus fréquente fut la suivante : « *Ici, les profs sont gentils. Ils ne frappent pas les élèves.* » En France, les jeunes migrants respectent leurs enseignants, non seulement en raison de leur statut, mais également parce qu'eux-mêmes paraissent plus respectueux de l'individualité de l'enfant, incarnée dans ce cas par son intégrité physique. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, si beaucoup de ces jeunes se plaignent de ce qu'ils considèrent comme une absence de discipline dans le collège, ils ne préconisent jamais le recours au châtement corporel, à la différence de certains parents immigrés.

Derrière les critiques que les élèves migrants portent à l'encontre de l'autoritarisme des enseignants de leur pays et de l'indiscipline des élèves en France, il existe une autre source d'indignation, plus profonde encore, mais aussi moins avouable. Celle-ci apparaît lorsque les nouveaux venus ont l'impression que certains adultes se laissent gagner par la logique juvénile.

Quand les adultes abusent de leur pouvoir ou que les élèves agissent avec insolence, cela représente aux yeux des migrants des comportements excessifs, irresponsables ou irrespectueux de part et d'autre. Mais, lorsque les enseignants eux-mêmes se mettent à agir comme les jeunes, alors le déséquilibre tourne à l'inversion et les migrants se sentent désemparés, seuls contre tous dans un univers où la règle perd son sens.

La plupart des migrants ne parlent pas ouvertement de cette inversion des rôles. Ils la dénoncent à demi-mot, au détour d'une observation, à la fin d'un entretien et après un certain temps passé dans l'école française.

Une jeune Sri-Lankaise de 16 ans, arrivée à l'âge de 11 ans et intégrée dans une quatrième aménagée, évoquera le problème lors de notre deuxième entretien : « *Ici on parle comme des amis aux professeurs. Y'a des profs qui sont gentils, on les considère comme un ami. Là-bas c'est pas pareil. Si c'est un prof, on a peur. On croit qu'ils sont comme des présidents quoi... Dans notre classe, y'a trois ou quatre garçons, ils respectent pas les professeurs. Ils parlent en arabe avec les profs. Ils disent des gros mots. Mais les profs, eux, ils font rien... Si un garçon dit*

*des gros mots en tamoul, je crois qu'ils vont prendre le carnet et dire des choses... Peut-être ils ont peur des Arabes. C'est vrai, y'a des professeurs qui ont peur des élèves quoi... »*

L'expérience d'un élève du Bangladesh illustre la manière dont, lorsqu'ils sont confrontés à cette inversion des rôles, les migrants ne peuvent plus compter que sur leur propre capacité de distanciation pour refuser la soumission à la logique du défi et de l'insulte devenue omniprésente.

### ***Construire ses repères dans un monde à l'envers***

S. est arrivé en France à l'âge de 16 ans avec sa mère et ses quatre frères et sœurs pour rejoindre son père et les quatre frères de celui-ci, tous réfugiés politiques ayant quitté le Bangladesh depuis une dizaine d'années.

Notre première rencontre avec S. a lieu six mois après son arrivée en France, alors qu'il vient d'être placé en sixième non francophone. Dans un mélange de français et d'anglais très approximatifs, il nous fait comprendre combien il est frustré de se retrouver en sixième alors qu'il a déjà terminé sa dixième classe au Bangladesh. Il affirme vouloir devenir médecin. Dès la rentrée suivante, il est placé en quatrième aménagée en raison de son bon niveau scolaire et de ses progrès rapides à l'écrit. Son problème principal est l'expression orale, car il a d'importantes difficultés de prononciation. Plus âgé que les autres et visiblement peu désireux de se faire des amis au collège, tout son temps est passé à l'étude, ce qui explique qu'il n'ait pas beaucoup l'occasion de s'exercer au français parlé. À la fin de la troisième « anglais unique renforcé », il passe le brevet et obtient les meilleurs résultats du collège à l'épreuve de mathématiques. Mais, en dépit de son souhait d'aller au lycée général, il est orienté vers une seconde technologique au lycée professionnel, car l'absence d'une deuxième langue ne lui permet pas d'intégrer une seconde. Notre deuxième entretien avec S. aura lieu quelques années après, alors que celui-ci complète une première STI. Il a bientôt 20 ans.

D'emblée, S. affirme, avec autant de certitude que lorsqu'il disait vouloir devenir médecin, qu'il veut à présent faire les « classes prépas » pour devenir ingénieur. Cette affirmation sonne presque comme une provocation dans le contexte de ce lycée à la très mauvaise réputation, où la majorité des élèves prépare des CAP ou des BEP. Il s'est rensei-

gné sur les moyens qui lui permettraient de réintégrer une filière générale scientifique. Il connaît toute la liste des langues « rares » offertes au bac, qui n'inclut malheureusement pas le bengali. À force d'insister, il a convaincu le principal, qui lui a promis une orientation en première S, si toutefois il obtient la moyenne à un test de physique.

Le récit de S. est dominé par un sentiment de colère contre un système qui, au lieu de reconnaître son travail et d'encourager ses ambitions, lui oppose sans cesse des obstacles. Il exprime un profond mépris à l'égard des élèves qui n'ont, d'après lui, « aucun but dans la vie » et qui empêchent les autres de travailler, ainsi qu'à l'égard des enseignants qui ne savent pas s'imposer. Oscillant sans cesse entre le désespoir de voir diminuer ses possibilités de réussite et la certitude qu'il n'existe aucune autre issue que la poursuite des études, il se sent seul dans son combat, ne pouvant compter sur l'aide de ses parents qui ne parlent pas le français. Son indignation atteint son apogée lorsqu'il nous relate la réaction du proviseur face à ses tentatives pour intégrer une première S.

Afin de démontrer le sérieux de sa démarche, S. se présente accompagné de son père au premier entretien avec le proviseur. Lors de la rencontre suivante, en présence de la conseillère d'orientation, le proviseur lui fait quelques remarques désobligeantes, en le « charriant » de n'être pas venu avec ses parents. S. est furieux, car d'après lui le sarcasme du proviseur est la preuve que son comportement atypique d'élève sérieux n'est pas apprécié.

*« Là, ça fait deux années... franchement, on n'a rien fait. On a cinq heures de cours de physique par semaine et on n'arrive même pas à finir le programme. Aujourd'hui, on a un contrôle. C'est sûr que y'a des élèves qui vont parler et tout ça. Elle passe pas le sujet pour faire le contrôle avant qu'on parle plus. Après, elle passe quand il reste un quart d'heure ou une demi-heure... C'est à cause des élèves. C'est à cause des profs aussi. C'est-à-dire que y'a un rapport qui est lié entre eux. Ce qu'on fait chez nous, ici c'est le contraire. Moi, j'ai pas encore changé d'attitude. Je dis : "Ouais, le prof il faut dire bonjour, au revoir". Et puis si il vient, je laisse la chaise, "Asseyez-vous", et tout ça. Avant je faisais ça. Mais là j'ai vu... ça sert à rien. Si je fais ça, c'est parce que je le respecte. C'est la politesse. Et puis, si vous voyez que cette personne-là elle vous parle un peu différemment. C'est-à-dire que quand il m'a dit ça [le proviseur]... à partir de ce jour, je lui dis même pas bonjour, même si il passe par là. Je m'en fous. Il reste dans son coin, moi je reste dans mon coin. Si comme les autres élèves moi je*

dis – excusez-moi d'utiliser cette expression – si je dis “fils de pute”, là c'est bien. Au lieu de dire : “Bonjour Monsieur, comment allez vous ?”, si je dis “Ouais... Fils de pute, bâtard...” Si je dis des mots comme ça, là ça va être bien je crois [très sarcastique]. Puisque quand vous dites “bonjour”, ça lui convient pas. Ils comprennent pas. C'est ça le problème. Je veux dire que vous si vous voulez le respect, vous pouvez faire tout ce que vous voulez, mais vous pouvez pas si les autres autour font ça. Si vous voyiez les élèves d'ici, comment ils parlent avec les profs. Ils disent n'importe quoi. Si vous êtes plus grand que moi, quand je vais vous parler, je vais vous parler en vous respectant déjà. Ça, même ici ou n'importe où, ou sur une autre planète. Ça va être la même chose. Le respect, c'est le respect. C'est pour ça que je veux changer de lycée. Pour trouver des élèves qui sont gentils, qui sont gentils avec les profs, les profs avec les élèves. »

À leur arrivée, le comportement docile des migrants relève d'une intégration normative et du respect des rôles hiérarchisés, en d'autres termes, d'un désir de plaire aux adultes en se conformant à leurs attentes. Mais, après quelques années passées dans l'univers de la banlieue, cette position peut devenir tout autre. Loin de représenter une adhésion heureuse à un nouvel ordre des choses, la véritable « intégration » est une prise de conscience douloureuse de sa propre marginalité et des contradictions auxquelles il est impossible d'échapper. Certains redoublent alors d'effort pour « se venger » de leurs camarades de classe qui se moquent de leur différence, ainsi que des enseignants qui doutent le plus souvent de leurs capacités à réussir. Si cela aboutit à la réussite scolaire, celle-ci se paye souvent du prix d'une certaine solitude.

Claire SCHIFF

## NOTES

(1) LEBON (A.), *Immigration et présence étrangère en France 1997/1998*, La Documentation française, décembre 1998.

(2) SCHIFF (C.), *Situation migratoire et condition minoritaire. Une comparaison entre les adolescents primo-arrivants et les jeunes de la deuxième génération vivant en milieu urbain défavorisé*, thèse de doctorat de sociologie, dir. WIEVIORKA (M.), EHESS, 2000.

(3) DUBET (F.), MARTUCELLI (D.), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.

(4) BATAILLE (P.), *Le Racisme au travail*, La Découverte, 1997.

- (5) DUBET et MARTUCCELLI, *op. cit.*, p. 165.
- (6) LEPOUTRE (D.), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997.
- (7) Pour Jean-Paul Payet, la multiplicité des situations langagières pose la question de savoir si c'est la langue de la rue ou la langue scolaire qui doit être considérée comme la « langue d'accueil » des enfants d'immigrés. Cf. « L'insolence », *Annales de la recherche urbaine*, n° 27, 1985.
- (8) DUBET et MARTUCCELLI, *op. cit.*, pp. 147-148.