L'immersion des élèves allophones au sein du système scolaire français : le cas des élèves arrivant en fin de cursus au collège

Lorène Régnier

▶ **To cite this version:**

Lorène Régnier. L'immersion des élèves allophones au sein du système scolaire français : le cas des élèves arrivant en fin de cursus au collège. Education. 2016. ⟨dumas-01401809⟩

HAL Id: dumas-01401809

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401809v1

Submitted on 23 Nov 2016

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

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

HAL Authorization

UNIVERSITÉ DE NANTES

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

MASTER 2

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Encadrement Educatif

L'immersion des élèves allophones au sein du système scolaire français :

Le cas des élèves arrivant en fin de cursus au collège

Présenté le 11 mai 2016 par Lorène Régnier

Sous la direction de Michel Fabre

Numéro Etudiant :
149773X

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Monsieur Fabre, mon directeur de mémoire, qui m'a accompagnée et guidée, tout au long de l'élaboration de ce travail de recherche. Je le remercie pour ses précieux conseils et sa disponibilité à mon égard.

Je remercie d'autre part, les différents professionnels des divers établissements et structures, que j'ai pu interviewer dans le cadre de cette étude. Grâce à leur disponibilité et leur ouverture, j'ai pu recueillir de nombreuses informations riches et de qualité, qui m'ont été essentielles pour accomplir ce mémoire de master.

Je remercie également mes collègues de travail, mes proches, ma famille et mes amis pour m'avoir soutenu tout au long de la réalisation de ce mémoire de recherche.

Sommaire

Remerciements .....
Introduction .....
Première Partie 5
Chapitre 1 : Le cadre institutionnel, régissant la prise en charge des élèves allophones 5
1) Les prémices de la prise en charge des élèves allophones au sein de l'institution scolaire française : 5
2) 2002 : L'élaboration d'un cadre de scolarisation précis du public allophone : 6
3) De l'intégration à l'inclusion des élèves allophones 9
Chapitre 2 : Les difficultés d'adaptation pouvant être éprouvées par les élèves allophones 14
1) Le contexte de vie social et familial : 14
2) L'adaptation au système scolaire français 15
3) Le déracinement culturel 19
Chapitre 3 : L'orientation scolaire et professionnelle des individus : Un processus complexe 25
1) Une nécessaire définition du concept d'orientation 25
2) L'orientation : Un processus de construction individuel 25
3) L'orientation : Influence du contexte extérieur à l'individu 27
Deuxième Partie 32
Chapitre 1 : La méthodologie de l'enquête de terrain 32
1) But de l'enquête : 32
2) L'outil utilisé : L'entretien directif : 32
Chapitre 2 : A la rencontre des professionnels travaillant auprès du public allophone 34
1) Les sujets interviewés : Présentation générale : 34
3) Présentation des sujets et des établissements : 35
4) Méthode d'analyse des entretiens 39
Troisième Partie 40
Chapitre 1 : Les caractéristiques du public allophone 40
1) Des nationalités d'origines variées : 40
2) Les motifs d'immigration : 40
3) L'origine sociale des adolescents allophones : 41
4) Un rapport à l'école particulier : 42

Chapitre 2 : Les difficultés rencontrées par les élèves allophones au sein du système scolaire 43
1) Les difficultés scolaires : 43
2) Les difficultés de nature psychologique : 47
3) Les difficultés d'ordre social : 48
4) Les difficultés d'ordre culturel : 50
5) La relation avec les autres jeunes du collège : 51
Chapitre 3 : L'orientation en fin de 3ème, un processus parfois complexe pour ces jeunes arrivés tardivement dans le système scolaire français 54
1) Le destin scolaire des adolescents allophones : 54
2) Les difficultés soulevées par la question de l'orientation chez les adolescents allophones : 56
3) Une mise en lumière des facteurs pouvant influencer l'orientation des jeunes allophones : 63
Conclusion 69
Bibliographie 73
Annexes 75
Annexe 1 : Le guide d'entretien 75
Annexe 2 : Entretien Mme V 78
Annexe 3 : Entretien Mme M 92
Annexe 4 : Entretien Mme J 108
Annexe 5 : Entretien Mme G 127
Annexe 6 : Entretien Mme D 149
Annexe 7 : Entretien Mme N 165
Annexe 8 : Exemple de tableau d'analyse d'un entretien (Mme J) 181
Annexe 9 : Exemple d'orientation d'élèves allophones en juin 2015 189

Introduction

Dans le cadre de mon mémoire, je souhaite travailler, sur l'immersion scolaire des élèves allophones au sein du système scolaire français et entrevoir les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à travers ce dernier. La prise en charge de public au sein de l'institution scolaire française m'interpelle particulièrement. Mon expérience, dans le cadre de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (l'AFEV), où j'ai eu l'occasion d'accompagner une jeune d'origine nigériane de 16 ans, élève de 3ème, m'a montré la complexité pour celle-ci de construire son parcours scolaire. J'ai pu remarquer pour cette adolescente, la difficulté de suivre le cursus scolaire dans son établissement malgré des cours de Français Langue Seconde (FLS), pour la soutenir dans l'apprentissage du français. Celle-ci, arrivée en France tardivement, présentait des difficultés de compréhension de la langue française écrite et orale ainsi que des difficultés d'intégration dans son groupe classe.

A l'aune de mes réflexions, il m'est apparu nécessaire de revenir sur le terme allophone. La dénomination du public allophone à évolué au fil du temps et notamment à travers les textes officiels régissant la prise en charge de ces élèves. La succession de noms donnés à cette catégorie de jeunes démontre un malaise institutionnel face à ce public. Stéphanie Galliani a mis en évidence l'utilisation de quatre critères pour nommer les élèves allophones selon les époques et les textes : « -La nationalité : « élèves de nationalité étrangère » (circulaire de 2002) ; le parcours migratoire : « primo-arrivants » et « enfants de migrants » (circulaire de 1986), « nouvellement arrivés » ; (2002/2012) ; la biographie langagière « non francophone » (circulaire de 1986) ou « allophones » (circulaire de 2012) ; « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (circulaire de 2002 et de 2012) » (Cécile Goï et Delphine Bruggeman (2013), p2-3). Le dernier texte de 2012 désigne ce public comme « élèves allophones nouvellement arrivés ». Il prend en compte à la fois le parcours migratoire et la dimension langagière.

Dans cette circulaire, le terme allophone apparaît « *Personne qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lesquels elle se trouve* » (Régis Guyon, 2009, p.58). On préfère ce concept à celui de « non francophone » qui induisait dans son préfixe, un manque voire un handicap.

Allophone dont le préfixe « allo » signifie « alter », permet d'envisager ce public comme ayant des compétences dans des langues autres que le français. Ces aptitudes langagières sont vues comme une ressource (et non un frein) pour l'élève et les enseignants. Ces derniers vont pouvoir s'appuyer sur ces compétences pour accompagner le jeune dans l'appropriation de la langue de scolarisation.

On remarque ces dernières années, un accroissement du nombre d'élèves allophones arrivants (arrivés depuis moins d'un an), alors que celui-ci a décru durant la période 2005-2009. En effet, en 2005, la France comptait environ 40 000 élèves allophones. Ce chiffre a diminué d'année en année pour atteindre 34 700 élèves en 2008-2009. Depuis leur nombre augmente, en 2012-2013, 45 300 élèves allophones arrivants soit 4.7 % des effectifs scolaires ont été accueillis dans le premier et le second degré. On comptait cette même année 19 100 élèves ayant intégré un collège. (Repères et références statistiques-édition 2014/Le système éducatif, p.28). Ces jeunes proviennent de toutes les régions du monde, mais les enfants originaires du Maghreb et d'Afrique sont majoritaires. Ce groupe soulève des réalités très hétérogènes. Certains élèves cumulent des difficultés d'ordre linguistiques, sociales, culturelles, voire psychologiques alors que d'autres ont pour seul obstacle l'acquisition du langage. D'autre part, certains jeunes n'ont peu ou presque pas fréquenté l'école dans leur pays d'origine alors que d'autres suivaient une scolarité. Cependant, ce public se distingue par leur point commun : Ils sont tous partis de leur pays d'origine pour diverses raisons : économiques (crises, délocalisation du travail en France), historiques (conflits, répressions).

La prise en compte de la scolarisation des élèves allophones dans notre système éducatif demeure fondamentale. La France prône le droit à l'éducation (priorité nationale depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989) pour tous les enfants, afin que celui-ci puisse développer sa personnalité, élever son niveau de formation initiale, s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et exercer sa citoyenneté. Les élèves allophones doivent bénéficier des mêmes droits que tous les autres élèves en matière de scolarisation. L'article L.131-4 du code de l'éducation indique que « *l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers* ».

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France « *garantit le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle* ». La circulaire du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, approfondie les dispositions mises en œuvre précédemment (circulaire de 2002) et met en avant le concept d'inclusion.

Au début de ma recherche, ma question de départ se présentait sous cette forme : En quoi la confrontation des adolescents allophones, arrivant au sein du système scolaire français en fin de cursus au collège, à un environnement social, culturel, et scolaire méconnu peut-il avoir des incidences sur leur choix d'orientation scolaire et professionnel après la 3ème ?

En effet, au début de mon étude, je me suis plus centrée sur la problématique de l'orientation, des élèves allophones arrivant tardivement au collège. Mais au fur et à mesure de mes recherches, mes lectures et mes entretiens, je me suis rendu compte que le choix de poursuite d'études était, en effet, complexe pour ses élèves, mais qu'un ensemble de difficultés plus large, pouvait venir entraver leur scolarité. J'ai reformulée ma question, présentait ci-après.

Dans ce mémoire, je vais donc m'intéresser aux adolescents arrivés en 3ème, en fin de cursus du collège. Nous pouvons avancer aussi que c'est une période cruciale du processus d'orientation en France. Les élèves arrivant à ce niveau ont peu de temps pour construire leurs parcours. Plusieurs problèmes peuvent être soulevés. Ces jeunes sont immergés dans une culture avec des codes scolaires et sociaux dont ils ne maîtrisent pas les contours. Ils ont pu évoluer dans un système scolaire complètement différent de celui de notre pays et développer un rapport au savoir particulier. La volonté de l'Etat d'intégrer le jeune dans un cursus ordinaire le plus rapidement possible peut venir heurter les capacités réelles d'adaptation de ces élèves au sein système scolaire français. Ils doivent en effet acquérir rapidement les clés de la langue française, comprendre les apprentissages visés et rentrer dans un processus d'orientation scolaire et professionnelle.

Comment ces jeunes vivent-ils cette immersion dans le système scolaire français ? Arrivent-ils à s'adapter à ce nouvel environnement ? Comment peuvent-ils s'engager face à ces différents bouleversements dans un processus d'apprentissage et par la suite d'orientation ?

Même si comme l'avance Claire Shiff « *L'optimiste et la persévérance des nouveaux venus constituent certes un potentiel de réussite dans une institution qui est de plus en plus massivement confrontée à la désillusion et l'apathie des élèves qui ne croient plus en l'école* » (Guyon.R, 2009, p.42), nous pouvons nous poser la question suivante :

Les élèves allophones arrivant en fin de cursus au collège au sein du système scolaire français, rencontrent-ils au cours de leur immersion, des obstacles pluridimensionnels pouvant venir entraver le déroulement de leur scolarité malgré leur volonté certaine de réussir au sein de l'école française ?

Nous pouvons envisager plusieurs pistes de réflexion :
Tout d'abord, nous pouvons penser que les élèves allophones sont soumis à des difficultés d'ordre culturelles, qu'ils peuvent ne pas réussir à entrer dans un processus d'acculturation et peuvent développer un rejet de l'école française.
Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces jeunes, sont confrontés à de nombreuses difficultés à l'intérieur du système scolaire. L'apprentissage de la langue française peut apparaitre comme un frein majeur à la réussite de leur scolarité.
Nous pouvons avancer l'idée que les élèves allophones, arrivant en fin de cursus au collège, ont des difficultés à construire leur projet d'orientation pour de multiples raisons liées à leur situation. Ils ne comprennent pas forcément ce processus.

Dans cette partie théorique, trois dimensions semblent fondamentales à traiter. Tout d'abord, nous aborderons l'évolution du cadre législatif, relatif à la prise en charge des élèves allophones dans le système scolaire français. Le but étant de mieux cerner le fonctionnement et les enjeux de cette dernière. Puis, la seconde partie, sera consacrée aux difficultés que peuvent rencontrer ces élèves à besoins éducatifs particuliers, au cours de leur cursus, pouvant entraver leur immersion au sein du système scolaire français. Enfin, il s'agira de comprendre, les mécanismes et les différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'orientation scolaire et professionnel des adolescents allophones, arrivant tardivement dans l'institution scolaire.

Première Partie

Chapitre 1 : Le cadre institutionnel, régissant la prise en charge des élèves allophones

1) Les prémices de la prise en charge des élèves allophones au sein de l'institution scolaire française :

Depuis de nombreuses années, l'institution scolaire, s'est vue accueillir des élèves d'origine étrangère, généralement non francophones. Cependant, aucune directive n'a guidé la prise en charge de ces élèves, celle-ci se réalisait d'une manière instinctive au gré des enseignants. Ils étaient considérés comme les autres élèves, et recevaient le savoir dans les mêmes conditions matérielles et pédagogiques. Dés le début des années 70, plusieurs mesures ont été mises en place pour favoriser la scolarisation des élèves nouvellement arrivés.

La peur de voir ce public se marginaliser entraine la création de structures spécifiques dans le premier degré : Les CLIN (Classes d'Initiation) qui scolarisent pendant un an les élèves les plus en difficultés et les CRI (Cours de Rattrapage Intégrés). Dans ces cours, les élèves sont regroupés une à deux heures par jour afin de bénéficier d'un apprentissage du français. Dans le second degré, on ouvre des CLAD (Classes d'Adaptation). Ce sont des structures transitoires pour permettre à l'enfant étranger de posséder les moyens de communiquer en français dans l'objectif d'une intégration réussie. L'utilisation des méthodes du Français Langue Etrangère (FLE) est préconisée à cette période. En 1975, les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) sont créés.

Dans les années 1980, deux circulaires importantes apparaissent concernant les élèves étrangers. La circulaire n°84-246 du 16 juillet 1984 indique les modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré. Elle rappelle « *l'instruction obligatoire pour les enfants des deux sexes français et étrangers de 6 à 16 ans* ».

La circulaire n°86-120 du 13 mars 1986 concerne l'accueil des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées. Elle renforce tout d'abord le dialogue avec les familles « *Les parents étrangers bénéficient des mêmes droits que les parents français, en particulier en ce qui concerne leur participation aux conseils d'école ou d'établissement et aux différentes activités auxquelles ils peuvent être invités* ».

Les modalités de dialogue doivent prendre en compte les difficultés vis-à-vis de la langue que peuvent rencontrer les parents. Elle rappelle l'importance d'apporter des informations aux parents sur le système scolaire ainsi que sur les filières et les modalités d'orientation « *Si les parents étrangers accordent, comme tous les parents, une attention extrême à la réussite de leurs enfants à l'école, ils ne disposent pas, le plus souvent, d'une information suffisante sur le système scolaire et en particulier sur les différentes filières qui peuvent être suivies et les modalités de l'orientation* ».

Le deuxième axe de la circulaire concerne l'intégration dans l'établissement : Elle souligne qu'une bonne intégration de ces élèves favorise leur réussite. Elle apporte une attention à « *Leur participation de la vie de l'école ou de l'établissement, ainsi qu'à la vie associative liée à l'établissement* ». La circulaire n°86-121, du 13 mars 1986 définit les missions et l'organisation des CEFISEM, circulaire qui sera modifiée par celle du 9 octobre 1990.

2) <u>2002 : L'élaboration d'un cadre de scolarisation précis du public allophone :</u>

Face à l'augmentation croissante du nombre d'enfants et jeunes nouvellement arrivés dans l'institution scolaire française, l'Etat publie plusieurs circulaires concernant la prise en charge de la scolarité de ce public. Celles-ci apportent de nouveaux éclairages sur la question et réaffirment certains principes.

La circulaire n°2002-063 du mars 20 mars 2002 redéfinit les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. Elle met en avant l'obligation d'accueil pour les élèves de moins de 16 ans sans vérification des titres de séjour. Elle met aussi l'accent sur la scolarisation des enfants de plus de 16 ans : « *Les mineurs étrangers de seize à dix-huit ans, mêmes s'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire* » doivent pouvoir suivre une scolarité selon leur niveau scolaire et leur degré de maîtrise de la langue française.

Dans cette circulaire, un paragraphe est consacré à la poursuite d'études. Elle rappelle que les dispositions des articles L 111-2 « *Tout enfant a droit à une formation scolaire, qui, complétant l'action de la famille concourt à son éducation* » et L 222-2 « *Tout élève, qui à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau* », du code de l'éducation sont valables pour les élèves de nationalité étrangère.

Ce texte fondamental de 2002 nous interpelle également sur l'article 19 du décret n°90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves : « *Tout élève admis dans un cycle de formation doit pouvoir parcourir la totalité de ce cycle dans l'établissement scolaire, sous réserve des dispositions réglementaires relatives aux procédures disciplinaires* ». Les élèves de nationalité étrangère comme les élèves de nationalité française, doivent pouvoir poursuivre des études engagées. Cependant, cette disposition ne garantit pas à l'élève de nationalité étrangère, de plus de 18 ans et ne ressortissant pas de l'Union Européenne et de l'espace économique européen, un droit de séjour sur le territoire français.

La circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 précise l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages. Les premiers points de cette circulaire portent sur l'importance de l'accueil de ces élèves et de leurs familles ainsi que sur les modalités d'évaluation de ces derniers à leur arrivée en France. J'expliciterais davantage ces dimensions de l'organisation de la scolarité de ce public, lorsque j'aborderais la dernière loi en vigueur datant de 2012.

Concernant, les dispositifs d'accueil des élèves, dans le premier degré, les élèves sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires et sont regroupés dans des Classes d'Initiation (CLIN), quotidiennement et pour un temps variable en fonction de leurs besoins. Dans ses classes, un enseignement du Français Langue Seconde est utilisé. Dans le second degré, on retrouve deux types de classes d'accueil, en fonction des élèves nouvellement arrivés : les Classes d'Accueil pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement (CLA-NSA) et les Classes d'Accueil ordinaire (CLA). Les CLA-NSA permettent aux élèves peu ou pas scolarisés antérieurement « d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire ». Au sein de ces deux dispositifs, des cours en alternance en classe ordinaire et en classe spécifique sont privilégiés, marquant la volonté d'une intégration rapide dans un cursus scolaire commun.

En effet, jusqu'aux années 2000, beaucoup de jeunes restaient scolarisés en classe d'accueil, et ne bénéficiaient pas de contact avec le milieu scolaire ordinaire.

Le maintien dans des classes types CLIN et CLA pouvait engendrer plusieurs problèmes : On voit apparaitre une démotivation des élèves, qui acquirent un niveau de communication orale leur permettant de communiquer avec les autres, mais qui ne possèdent pas encore les compétences scolaires de leur classe d'âge. De ce fait, arrivés à un certain stade d'apprentissage, les élèves ne se sentent plus progresser.

De plus, certains élèves allophones sont maintenus dans ces classes avec des élèves d'âge très différents, parfois beaucoup plus jeunes qu'eux. L'objectif de ces classes spécifiques est la maîtrise du Français comme Langue de Scolarisation Le FLSco permet « *la compréhension de toutes les disciplines scolaires. Cette dénomination d'origine universitaire veut mettre en avant le fait que la langue des apprentissages, la langue de l'école, a quelque chose de spécifique et doit être assimilée par les élèves, gage de leur réussite future* » (Guyon.R, 2009, p.58). La méthodologie du Français Langue Seconde, « *français, enseigné en France, dont l'objectif est bien de rendre possible le bilinguisme, le français n'ayant pas pour vocation de remplacer la langue maternelle* » (Guyon.R, 2009, p.58) est privilégiée par rapport aux démarches d'apprentissages du Français Langue Etrangère (FLE). Ce dernier est le « *français enseigné comme son nom l'indique à l'étranger, notamment dans le cadre des alliances françaises et des centres culturels français liés aux ambassades* » (Guyon.R, 2009, p.58). La circulaire de 2002 officialise l'utilisation de la didactique du Français Langue Seconde et Langue de Scolarisation. Douze heures maximum de français par semaine sont dispensées dans ces classes spécifiques.

Les élèves doivent bénéficier d'heures dans les autres disciplines afin de s'approprier le langage des consignes scolaires de chaque matière. Ils n'ont pas besoin de maîtriser parfaitement la langue pour pouvoir accéder aux contenus disciplinaires, c'est justement en abordant ces différentes disciplines en classe ordinaire que les élèves vont pouvoir les acquérir plus facilement : « *Ces disciplines étant à la fois apport de connaissances et accès aux fonctions langagières indispensables à l'intégration* » (Cortier.C, 2007, p.146). La poursuite de l'étude de la langue d'origine de l'élève dans le cadre de la langue vivante 1 ou 2 en classe ordinaire ou dans le cadre des Enseignements de Langue et Culture d'Origine (ELCO) est encouragée. Ces textes marquent la volonté de reconnaitre le bilinguisme de ces élèves et donc de valoriser leur langue d'origine.

Les élèves de plus de 16 ans, ne relevant plus de l'obligation scolaire, peuvent être accueillis au sein de la Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale (MGIEN).
Un projet professionnel individualisé doit être travaillé avec le jeune en fonction de ses aspirations personnelles et de ses capacités. Un lien entre les collèges, les lycées et notamment les lycées professionnels est préconisé pour un meilleur suivi de ces élèves « *Les lycées professionnels doivent mettre en place des dispositifs afin de répondre aux besoins particuliers des élèves nouveaux arrivants qu'ils scolarisent, leur permettre l'acquisition rapide de la langue française et garantir à chacun d'entre eux une scolarisation réussie menant à un diplôme qualifiant* ». Si les élèves ne peuvent accéder aux dispositifs de classes d'accueil, ils doivent pouvoir bénéficier d'enseignement spécifique du français et d'un soutien personnalisé.
Dans le second degré, cette circulaire insiste sur la vigilance des chefs d'établissements, professeurs principaux et conseilleurs d'orientation par rapport aux procédures d'orientations « *Ils veilleront en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française et à ce que les structures spécialisées ne leur soient pas proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaire. Ils aideront en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté* ».

La circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 créé les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV). Ils remplacent les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) existant auparavant. Cette circulaire indique les missions et l'organisation des CASNAV. J'expliciterais cette structure par la suite, car celle-ci a été redéfinie en 2012.

3) De l'intégration à l'inclusion des élèves allophones

La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 réaffirme les principes liés à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire du 25 avril 2002. Le concept d'inclusion apparaît à travers cet acte législatif « *L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques inclusives* » ou bien encore « *Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible* ».

Le concept d'inclusion est à différencier de celui d'intégration « *Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible* » (Eduscol). Les individus doivent donc s'adapter à l'institution scolaire.
L'objectif de l'inclusion est de « *transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissages des élèves* » (Eduscol). Il appartient à l'école de s'adapter à la problématique de chaque jeune à besoin particulier. Une école inclusive correspond à l'école pour tous quelque soit l'origine sociale, les difficultés d'apprentissage ou le handicap, et par conséquent, interdit toute forme de discrimination.

Tout d'abord, la circulaire réaffirme l'importance et les modalités d'accueil de l'élève et de sa famille.
La première étape de l'accueil est la diffusion d'informations concernant le système éducatif français, les droits et devoirs des familles, le fonctionnement de l'établissement. Le CASNAV remet à la famille un document (traduit en langue d'origine) reprenant les procédures d'inscriptions, des conseils pratiques afin de faciliter ces démarches concernant la scolarisation de son enfant. Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble des structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants, une dénomination unique est adoptée. On parle «*D'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants* » : UPE2A. A l'arrivée, en France les acquis des élèves sont évalués en fonction de plusieurs critères : ses connaissances en langue française pour déterminer son niveau ; ses compétences verbales et non-verbales acquises dans une autre langue enseignée dans le système scolaire français comme l'anglais (nouveauté de cette circulaire) ; sa maîtrise de l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires dans sa langue de scolarisation précédente ; ses compétences dans divers domaines notamment relatifs à ses centres d'intérêt. Les résultats de ces évaluations permettront d'apporter à l'adolescent une réponse pédagogique la plus adaptée à sa situation et à son niveau scolaire.
La circulaire précise qu'il conviendra que l'élève puisse intégrer rapidement une classe, au plus proche de sa tranche d'âge. Dans le premier degré, l'évaluation est réalisée par une personne nommée par l'Inspecteur de l'Education Nationale, en accord avec des formateurs du CASNAV. Dans le second degré, les Centres de Formation et d'Orientation indépendamment ou au sein des cellules d'accueil mises en place par les services départementaux de l'Education Nationale, soutienne l'établissement dans la procédure d'évaluation.

La loi mentionne la rencontre avec un Conseiller d'Orientation Psychologue « *La famille et l'élève rencontrent un Conseiller d'Orientation Psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique* ».

L'autorité académique, tiendra compte à la fois du profil scolaire de l'élève prenant appui sur ces évaluations, ainsi que son lieu de domiciliation pour effectuer un choix d'affection adapté.

Le deuxième volet concerne la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés. Le projet d'accueil des élèves allophones arrivant doit être inscrit dans le projet d'établissement. L'inclusion dans les classes ordinaires est préconisée et constitue la modalité principale de scolarisation. Les UPE2A doivent permettre à l'élève de disposer d'un parcours personnalisé et de bénéficier de temps de présence en classe ordinaire.

Dans le second degré, on constate l'existence de deux types de structures une pour les élèves allophones arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine (UPE2A) et une pour les élèves allophones non scolarisés ultérieurement (UPE2A-NSA). Leur affectation dépend de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève. Comme dans la précédente loi, si l'élève n'a pas accès à ce type d'unité, il doit bénéficier d'un enseignement spécifique du français dans son établissement scolaire. L'objectif pour les élèves allophones peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France, et l'apprentissage du français ainsi que l'acquisition des connaissances de bases correspondant au cycle 3 de l'école élémentaire. Il n'y a pas un modèle unique de fonctionnement d'une UPE2A, mais quelques principes doivent être respectés : un effectif ne dépassant pas 15 élèves ; l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire ; l'enseignement de la langue française comme discipline ; l'apprentissage du français intensif durant la première année (9h minimum à l'école élémentaire et 12h minimum dans le second degré) ; du temps en classe ordinaire notamment dans des cours où la maîtrise écrite du français n'est pas indispensable (EPS, Arts Plastiques, Musique) ; l'enseignement de deux disciplines autres que le français ; la personnalisation de l'emploi du temps pour que l'élève puisse suivre la totalité des heures d'une discipline. L'objectif est que l'élève puisse réintégrer rapidement un cursus ordinaire : « *Sauf situation particulière, la durée de la scolarité d'un élève dans un tel regroupement ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire* ».

Il peut intégrer un cursus ordinaire au cours de l'année, dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français et qu'il a pu appréhender le fonctionnement et les règles de vie de l'établissement. Si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève s'avère insuffisante, des dispositifs personnalisés d'aide et d'accompagnement doivent lui être proposés afin qu'il puisse acquérir le niveau exigé par les enseignements en classe ordinaire.

Afin que les élèves bénéficient d'un suivi personnalisé, l'enseignant de l'UPE2A doit travailler en collaboration avec les enseignants des classes ordinaires, notamment, lorsque la classe de rattachement de l'élève se situe dans un établissement différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

Les enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans doivent pouvoir bénéficier de structures d'accueil existantes comme des classes d'accueil au sein des lycées. Ils peuvent être mis en lien avec la mission générale de lutte contre le décrochage scolaire, qui travaille en collaboration avec les CASNAV. Cette structure peut mettre en place des formations liées à la maîtrise du français. Elle peut accompagner le jeune dans la construction d'un projet professionnel individualisé, notamment par la découverte des diverses voies professionnelles existantes dans l'objectif d'acquérir un diplôme qualifiant.

Dans ce deuxième axe, une partie est consacrée à l'évaluation de la progression des acquis et à l'orientation. Le degré de maîtrise de langue française de l'élève est évalué régulièrement afin d'envisager une intégration en classe ordinaire. Un outil d'aide à l'évaluation est conçu au niveau national pour évaluer le niveau de l'élève arrivant allophone au cours de son cursus. Le livret personnel de compétences permet de mesurer les acquis et les progrès accomplis par le jeune. L'orientation est élaborée avec l'élève par rapport à ses compétences et ses capacités « *La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en Français Langue Seconde et dans d'autres domaines de compétence*». Les plus âgées et les moins scolarisés antérieurement doivent pouvoir être accompagnés dans un projet de formation adapté.

Le dernier point évoque la question des enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants. Dans le second degré, les professeurs de français, grâce à leur formation initiale sont aptes à prendre en charge ce type de classe.

Cependant, ils peuvent bénéficier de formations spécifiques en lien avec les CASNAV, notamment pour la préparation d'une certification complémentaire en Français Langue Seconde afin de mieux accompagner les élèves. Il est essentiel que ces professionnels puissent enseigner aussi dans des classes ordinaires afin d'évaluer le niveau d'exigence requis par les élèves allophones, dans l'optique d'une intégration future au sein de ces dernières.

La circulaire du n°2012-143 du 2 octobre 2012 abroge la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 relative aux missions et à l'organisation des Centres Académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage. Cette circulaire précise et redéfinie, celles-ci. Le rôle des CASNAV est « *de renforcer (...) la mission qui incombe à l'école, lieu déterminant de l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme par l'accès à une qualification gage d'insertion* ». (Auger.N, 2010, p.15)

Cette instance académique doit permettre de garantir les orientations générales fixées au niveau national en matière de scolarisation de nouveaux arrivants et de gens du voyage.

Trois missions principales lui sont confiées :

- L'expertise : Ils établissent un diagnostic des dispositifs et des moyens mobilisés au profit des élèves allophones. Ils sont les interlocuteurs privilégiés des acteurs de terrain en contact avec ce public.
- Instance de coopération et de médiation : Ils sont en mesure de fournir des informations et organisent la mise en réseau des CASNAV sur le site du Centre Nationale de Documentation Pédagogique (outils d'évaluation, idées de pratiques de classe, textes officiels, bibliographies, etc.). Ils assurent le lien entre différents partenaires : services académiques, départementaux, communes, services sociaux.
- Centre de ressources et de formation : Ils mettent en place des actions de formation auprès des partenaires de l'Education Nationale. Ils apportent leur appui méthodologique, technique et pédagogique, aux personnels des écoles et des établissements scolaires.
-

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé le cadre institutionnel qui régit l'organisation de la scolarité des élèves allophones, et nous pouvons constater une évolution certaine depuis les années 1970, dans l'intérêt de ce public.

D'après les instructions officielles, les difficultés langagières auxquelles peuvent être confrontés ces jeunes ne doivent pas venir entraver leurs poursuites d'études. Or la réalité est-elle corolaire à ce principe ? Quels sont les autres obstacles que rencontrent ces jeunes au sein du système scolaire français?

Il convient de mettre en lumière dans ce deuxième chapitre, les difficultés d'adaptation auxquelles peuvent être confrontés ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Chapitre 2 : Les difficultés d'adaptation pouvant être éprouvées par les élèves allophones

1) Le contexte de vie social et familial :

Les conditions de vie dans lesquelles évolue l'enfant peuvent être précaires. En effet, les familles arrivent sur le territoire français, parfois chassées de leurs pays d'origine pour des raisons politiques et religieuses, et ne possèdent la plupart du temps que peu de repères en France.

Certaines de ces familles peuvent être confrontées à de nombreuses difficultés (logement, santé, alimentation, loisirs, habillement, chômage) qui perdurent parfois dans le temps. Elles se heurtent à une société de consommation grandissante ce qui peut entraîner un choc pour les enfants (instabilité, anxiété, délinquance). L'ensemble de ces difficultés peut avoir des conséquences sur le comportement, la scolarité et à terme l'orientation de l'enfant. On peut par exemple penser, que le jeune privilégiera une orientation aboutissant à une formation professionnelle relativement rapide afin de pouvoir subvenir à ses besoins et éventuellement aider sa famille.

De plus, les familles des élèves allophones ne possèdent pas toujours les clés pour accompagner leurs enfants dans le travail scolaire. Elles peuvent se sentir dépossédées et dépassées par les attentes de l'école. Les parents peuvent éprouver des difficultés à comprendre le fonctionnement du système scolaire français et du processus d'orientation. Elles n'ont parfois pas les éléments de savoir pour guider leur enfant vers un choix d'orientation, ou intervenir face à une décision de l'établissement allant à l'encontre du désir du jeune, entrainant un mécanisme d'éviction. Bourdieu pourrait parler de violence symbolique, c'est-à-dire la façon dont s'exerce la fonction de reproduction de l'école. L'action pédagogique impose l'arbitraire culturel de la classe dominante. Cette action réussit parce qu'elle est investie d'une autorité pédagogique, reconnue légitime par ceux qui l'exercent comme par ceux qui la subissent. Il existe une distance entre l'univers culturel familial (habitus primaire) et l'univers scolaire véhiculé par l'école (habitus secondaire), d'autant que ces familles se retrouvent en général dans des quartiers défavorisés. Dans les milieux populaires, les élèves se trouvent à une distance plus grande des savoirs enseignés à l'école que les élèves des milieux privilégiés. Selon Bourdieu, ces élèves et leurs familles souffrent d'une méconnaissance de ce qui constitue des allants de soi dans les milieux privilégiés. Elle constitue un frein dans la réussite de leur enfant.

Ce clivage entre culture libre et culture scolaire est renforcé, par une maîtrise plus ou moins partielle du langage français de base par les parents d'élèves allophones, ce qui rend davantage difficile la compréhension du langage scolaire.

2) L'adaptation au système scolaire français

Un rapport aux autres élèves parfois complexe :

Certaines UPE2A sont implantées dans des quartiers défavorisés, au sein des établissements classés Réseaux d'Education Prioritaire.

Les jeunes allophones peuvent se retrouver confrontés à des jeunes issus de milieux populaires, population vulnérable face à l'échec scolaire. Les adolescents arrivant d'un pays étranger ne possèdent pas les codes de communication et de rapport à l'autre de cette communauté juvénile. Dans les établissements scolaires, où coexistent des élèves issus de milieux populaires, la distance entre le domaine scolaire et la sociabilité juvénile est assez importante. Certains éléments peuvent venir bousculer la scolarité de ces jeunes collégiens atypiques. Dans son article Claire Shiff rapporte que ces collégiens ont un rapport singulier à l'école par rapport aux jeunes de leurs quartiers « *Il est à la fois plus enfantin et plus adulte* ». En effet d'un côté, ce rapport est plus enfantin, car ces adolescents « *ont été socialisés sur un mode d'éducation traditionnel, et ont intériorisé la morale du strict respect des règles et des figures de l'autorité* » (Schiff.C, 2001, p.188). Ils peuvent manquer de distance et d'esprit critique par rapport aux discours des adultes. Cependant, ils sont plus adultes, en raison de leur position de migrants. Ils considèrent l'école française comme un moyen de pouvoir accomplir leurs ambitions professionnelles. Ils sont imprégnés d'une certaine motivation et donnent du sens à leurs apprentissages scolaires. Les enfants allophones portent sur leur avenir professionnel, un regard singulier, les différenciant des jeunes des mêmes groupes sociaux, ayant effectué un parcours scolaire semblable. Ces jeunes ne se construisent pas contre l'école comme beaucoup d'adolescents issus de milieux défavorisés. Cette institution est pour eux porteuse d'espoir. Ils croient fortement en l'effort individuel dans leur réussite scolaire et professionnel. De plus, certains sont amenés à assumer des responsabilités que leurs parents ne sont pas en mesure d'effectuer en raison de leur illettrisme ou de leur méconnaissance du français. Les adolescents aident les adultes dans leur quotidien, ils sont l'interface entre la famille et l'environnement extérieur. Ils leur permettent d'accéder à l'argent, aux institutions.

Les ethnopsychiatres parlent « *d'inversions des générations* », *ce rapport trans-générationnel inversé, s'il porte les enfants vers une indépendance prématurée, affecte aussi leur psychisme en les plongeant dans une insécurité constante* » (Chomentowski.M, 2009, p120). L'ensemble de ces éléments plus ou moins fragilisant pour ces jeunes allophones renforcent leur degré de maturité. Par conséquent, ces adolescents peuvent être heurtés par le rapport de défiance qu'entretiennent leurs pairs autochtones à l'égard des adultes, qui vient bouleverser les règles de socialisation qu'ils ont intériorisées dans leur pays d'origine. De plus, ils peuvent se sentir rejetés et mis à l'écart par les autres adolescents de l'établissement, tout d'abord parce qu'ils ne maîtrisent par les codes, les outils comme l'aisance verbale de la communauté juvénile.
Le Français Langue Seconde qui leur est enseigné en cours est différent de celui que les jeunes de banlieue utilisent entre eux, en dehors des cours « *la sociabilité juvénile se distingue par l'élaboration d'expressions dont l'un des principes est l'inversion et le détournement des termes courants de leur sens habituel* » (Schiff.C, 2001, p.191). En plus de l'apprentissage du français les jeunes allophones doivent apprendre les différents registres de langage afin de pouvoir s'adapter à ces divers interlocuteurs et se faire comprendre, notamment par leurs pairs. Ils considèrent souvent la mode et les préoccupations adolescentes comme futiles. Les élèves en difficultés scolaires s'intègrent au groupe de pairs, mais sont parfois victimes et deviennent des souffre-douleurs. A contrario, les élèves qui se retrouvent en situation de réussite, souffrent de solitude sont mis à l'écart, du monde juvénile de la banlieue. Une tension existe entre la volonté de réussir et de conserver ses valeurs, comme le respect de l'autorité, avec le désir d'être intégré au groupe de pairs, à la culture juvénile moderne. Les adolescents, à cet âge s'identifient à leurs pairs. Les jeunes allophones vont plus ou moins s'identifier aux jeunes de banlieue et à l'environnement soCIOculturel dans lequel ils sont imprégnés. Les modèles qu'ils vont côtoyer vont dans une certaine mesure affecter leur scolarité et par la suite, leurs choix d'orientation.

Des obstacles aux apprentissages :

Au-delà des difficultés déjà soulevées, ces jeunes sont confrontés à d'autres obstacles concernant notamment la langue (outil de production et d'expression de la pensée) ainsi que des retards d'apprentissages élémentaires, ayant pour origine une scolarité primaire parfois défaillante. La méconnaissance du français, peut leur procurer un sentiment d'angoisse et de frustration. Celle-ci est accentuée par une non maîtrise du langage scolaire et à des parents souvent démunis face à celui-ci.

De plus parfois les mots sont dotés d'une signification et d'une interprétation différente d'une culture à l'autre, ce qui peut induire des contre-sens, et rendre plus complexe l'apprentissage de la langue « *Les mots et expressions qui lui permettaient l'accès à l'autre et la réalisation de ses désirs sont vidés de toute substance, sans qu'il soit possible d'y trouver quelque justification* » (Chomentowski.M, 2009, p.105).

Ces jeunes sont en général évincés du système et intègrent rapidement la vie professionnelle « *ils rejoignent souvent leurs parents dans les entreprises communautaires de confection ou de restauration* » (Schiff.C, 2001, p.189). Cette orientation subie, due principalement à des résultats scolaires insuffisants leur procurent un fort sentiment d'injustice. En revanche certains poursuivent leur scolarité, et effectuent un parcours remarquable au vu des obstacles initiaux auxquels ils été confrontés. Ils sont animés d'une ambition et d'une persévérance dans l'effort extrême, leur permettant d'accéder à la réussite, tout en étant par conséquent écarter des loisirs adolescents. Soit ils reproduisent le schéma de la condition d'immigré, soit ils entament un parcours de réussite individuelle avec une certaine distance à l'égard de la communauté juvénile de la banlieue.

D'autre part, ces adolescents peuvent être perturbés dans la construction de leur structure psychique. L'ethnopsychiatrie «*fait état des conséquences pathologiques possibles, liées à la situation migratoire car grandir en situation transculturelle représente un risque pour la structuration psychique* » (Chomentowski.M, 2009, p.152) nous montre que des liens existent entre le psychisme et la culture, du point de vue de leurs constituants et de leur structure. Devereux, père de l'ethnopsychiatrie avance que « *le milieu culturel transmet les valeurs éthiques, les représentations et les codes permettant le travail de structuration psychique propre à l'individu. Pour les enfants de migrants, la structuration dans le clivage souligne l'appartenance à une double culture. Ils s'organisent selon une double structure.*

Celle de leur identité la plus ancienne, avec laquelle ils sont au monde depuis leurs plus lointains souvenirs et celle de leur identité de français construite quasi-simultanément » (Chomentowski.M, 2009, p.101). Migrer, dit Tobbie Nathan porte deux sens « *Emigrer et immigrer ; Emigrer, quitter, perdre l'enveloppe de lieux, d'odeur, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières enveloppes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique* » et « *migrer c'est aussi immigrer, avoir à reconstituer seul, en l'espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis* » (Chomentowski.M, 2009, p.101).

Ces enfants peuvent avoir le sentiment de perdre leur enveloppe psychique, entrainant une perte de repères, pouvant entraver leurs apprentissages, et la prise de décision réfléchie et cohérente quant à leur orientation future. En outre, la construction de cette structure psychique singulière en fonction des individus et de leur identité culturelle, est corrélée à une certaine manière de comprendre le monde « *Le système culturel, à travers la langue, l'éducation, les vêtements, les rituels sociaux de tous ordres… donne une coloration, une interprétation particulière du monde auquel souscrit l'individu en devenir* » (Chomentowski.M, 2009, p.115). L'enfant organise les événements par catégories afin de donner un sens à son existence. La lecture de ce monde va être différente d'une culture à l'autre, mais aussi au niveau de l'individu porteur d'une histoire personnelle particulière. Il peut arriver que les élèves ne réussissent pas à faire cohabiter deux systèmes trop éloignés l'un de l'autre, donnant lieu à des blocages, dans l'acquisition des apprentissages. En effet, le passage d'un système culturel à l'autre entraine une lecture nouvelle de l'existence et l'acceptation d'un nouveau cadre conceptuel, servant de référence pour comprendre le monde qui nous entoure. Les adolescents allophones doivent alors mettre en œuvre un processus d'accommodation, afin de se situer par rapport à ce nouveau contexte socioculturel et scolaire, pour, par la suite, réussir à trouver leur voie.

Le regard des acteurs de l'école :

Les enseignants peuvent éprouver des difficultés à transmettre les éléments de la culture française pour plusieurs raisons : ethnocentrisme, manque de formations et d'apports pédagogiques, manque de connaissances des cultures étrangères. Ils adoptent parfois des attitudes et des représentations plus ou moins conscientes pouvant stigmatiser l'appartenance ethnique du jeune, leur renvoyer une image dévalorisante de leur culture et a fortiori d'eux-mêmes avec des conséquences sur les apprentissages et les résultats scolaires « *Les enseignants prodiguent, selon l'appartenance ethnique des élèves, plus ou moins de conseils de rétroaction ; d'après Wood, les élèves sont sensibles à certaines postures discursives ou attitudes d'enseignants, notamment à ce qui peut être interprété comme des allusions à leurs attributs ethniques ou sociaux* » (Dreyfus.M, 2004, p.54). Or comme l'avance Raimundo Dinello « *L'idée que l'enseignant se fait de chaque élève est très importante pour l'évolution des apprentissages possibles* » (Dinello.R, 1985, p.43). Le regard que va véhiculer l'adulte sur le jeune peut avoir une influence sur son estime de soi, sa confiance en ses capacités et influencer ses choix d'orientation.

Il convient de donner les moyens aux enseignants d'adapter leurs méthodes d'enseignement à ce public multiéthnique, se situant au prisme de deux cultures et d'envisager un dialogue culturel.

3) Le déracinement culturel

La problématique du biculturalisme

Le jeune pris entre deux cultures peut éprouver une perte d'identité culturelle, « *en ce qui concerne sa culture d'origine, elle est sclérosée parce que coupée de ses racines, donc elle ne se véhicule pas dans la famille comme une culture vivifiante* » (Raimondo.D, 1985, p.116). Nous envisagerons le concept de culture « *comme ressource symbolique fondamentale, apte à satisfaire ce double besoin : lieu de signification élaboré et partagé par des groupes d'individus portés par des projets communs, elle offre à la personne la possibilité d'adhérer à ces groupes et de partager leurs valeurs en les faisant siennes* ». (Mohamed.A, 2001, p.177-178). Martine Abdallah-Pretc.eille dans son ouvrage portant sur l'éducation interculturelle, met en évidence deux fonctions de la culture « *une fonction ontologique qui permet à l'humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture* ». (A.Pretc.eille.M, 1999, p.9). Elle envisage les cultures à travers deux logiques « *une logique d'appartenance qui opère sur les notions de structures et de codes, une logique relationnelle qui renvoie à l'idée de réseau de processus et de dynamique* » (A.Pretc.eille.M, 1999, p.10)

L'enfant naît dans un contexte culturel et social. Il construit son identité en référence à un groupe culturel, véhiculant certaines valeurs et normes. Son identité personnelle va s'élaborer en parallèle de son identité culturelle. « *La notion d'identité culturelle est liée aux connotations d'un patrimoine commun et revendiqué par le groupe qui s'y reconnaît et qui le distingue d'un autre groupe culturellement reconnu comme différent* » (Goi.C, 2005, p.11). Les interactions culturelles entre deux communautés induisent deux processus : endoculturation et acculturation.

L'endoculturation « *recouvre l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe* » (Goi.C, 2005, p.12). Elle s'intéresse à la relation que l'enfant établi avec le groupe culturel ou ethnique dont il provient.

Elle se réalise dès la naissance à travers trois mécanismes principaux : la transmission de fondements culturels (mythes, valeurs, comportements) par le groupe d'origine aux générations suivantes durant les premières années de vie, l'imprégnation et l'appropriation de ces fondements par l'enfant. L'acculturation « *recouvre quant à elle, les phénomènes résultant d'un contact continu entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutissent à des transformations affectant les modèles originaux de l'un ou des deux groupes* » (Goi.C, 2005, p.12). Les interactions entre deux cultures différentes vont conduire de manière plus ou moins consciente à la modification de certains traits de sa culture d'origine et l'appropriation de certaines caractéristiques relatives aux valeurs, comportements, coutumes de la culture du pays d'accueil.

L'adolescence est caractérisée par des bouleversements et remaniements physiques et psychiques. C'est une « *période de transition entre la dépendance enfantine et l'autonomie adulte, l'adolescence est caractérisée par des transactions identitaires, affectives, relationnelles, sociocognitives et normatives.* » (Mohamed.A, 2001, p.167-168). L'adolescent lambda est déjà confronté à certaines turbulences internes qu'il doit affronter. En arrivant dans un autre pays, celui-ci doit trouver un équilibre entre deux cultures qui s'imposent à lui. Ces dernières, possédant des codes distincts peuvent venir perturber sa construction identitaire, processus initialement complexe. L'adolescent peut ressentir des difficultés à se situer et à s'adapter à son nouvel environnement, à s'ouvrir à une culture nouvelle et entrer dans ce processus d'acculturation. Certains jeunes ne réussissent pas à effectuer une synthèse de leurs deux univers culturels, liant un double système : endoculturation familiale et acculturation scolaire « *La confrontation à des modèles et des codes culturels différents peut être source de conflits identitaires liés à la perte du sens et de valeur de ses fondements culturels* » (Goi.C, 2005, p.14). L'élève allophone va devoir, se situer et se construire entre la culture française véhiculée par l'école, ses pairs, les médias et la culture d'origine de la famille, qui peuvent être parfois antagonistes.

Nous pouvons ajouter qu'un conflit de loyauté peut être ravivé, le jeune étant tiraillé entre l'attachement à son origine sociale et familiale et la décision de faire un effort pour s'insérer dans la société d'accueil, de construire son identité personnelle. Les adolescents vont plus ou moins s'autoriser à accéder à un monde dont leurs parents sont exclus.

Comment se construire, forger son identité, devenir soi, pour pouvoir choisir son orientation et sa trajectoire de vie lorsqu'on se retrouve mêlé à des modèles de société et codes culturels différents voire antinomiques ? Sur quelles bases s'appuyer pour faire des choix si on éprouve des difficultés à accéder à la connaissance de nous-mêmes ?

En effet comme l'avance Boris Cyrulnik dans son ouvrage « Nourritures affectives » « *N'appartenir à personne, à aucun groupe, c'est se condamner à ne devenir personne. Quand on ne sait pas d'où l'on vient, on ne peut pas savoir où l'on va. Lorsqu'on ne s'inscrit pas dans un circuit d'appartenance, le sentiment d'être soi reste flou : l'univers ne se structure pas, on n'acquiert pas la notion de temps, ni l'idée que les générations se succèdent* » (Mohamed.A, 2001, p.184).

Des systèmes scolaires d'origines culturellement différents

Le rapport des élèves allophones aux adultes et notamment aux enseignants est très particulier. Il existe une distance statutaire entre les enseignants et ces élèves. Les jeunes allophones respectent les enseignants, d'une part par leur statut de personne porteuse d'autorité et de savoir, mais aussi parce qu'ils apparaissent plus respectueux de l'individualité de l'enfant, notamment de son intégrité physique. En effet, la plupart des jeunes ont subi des châtiments corporels à l'école dans leur pays d'origine. D'autre part, une croyance traditionnelle, d'existence d'êtres invisibles (voyant, entendant tout, pouvant récompenser ou punir) existe encore dans certaines cultures. L'adolescent est alors amené à respecter les règles liées à ces croyances en dehors des adultes visibles.

D'autre part, les élèves peuvent être épris de difficultés cognitives liées à certaines pratiques de leur système scolaire d'origine, qui diffère du système scolaire français. Par exemple, dans certains pays, notamment africains, la tradition orale est majoritaire par rapport au langage écrit, les transmissions et les transactions s'effectuent à travers ce mode de communication. La tradition orale admet une relation à la mémoire différente de celle envisagée lors du recours à l'écrit.

Certains élèves se retrouvent en difficultés à l'écrit « *L'écrit étant la forme la plus abstraite et la plus subjective de l'activité langagière, elle requiert de l'enfant une intention, un engagement dans l'acte de construire sa pensée* » (Chomentowski.M, 2009, p.145). Cette même auteure nous livre un autre constat « *Le maître veut lui apprendre à lire et à écrire, mais un enfant de migrants de tradition orale ne peut investir l'écrit qu'au prix de la résolution de certains conflits de loyauté intime que l'adulte doit prendre en compte avant de régler quelque question d'ordre technique* » (Chomentowski.M, 2009, p.146).

Le passage à l'écrit dépasse le simple cadre des apprentissages scolaires, c'est un acte symbolique fondamental.

Cette tradition orale, si elle n'est pas comprise des enseignants, peut amener à considérer l'élève en difficulté à l'écrit comme étant en échec scolaire, ce qui pourra affecter ses choix d'orientation. Or, avec du temps et de la persévérance, le jeune pourra parfois surmonter les obstacles du passage à l'écrit.

A cette distinction, nous pouvons ajouter que le rapport au temps, linéaire, construit chronologiquement, dans notre culture, se prolongeant dans notre système scolaire ne constitue pas la réalité dans d'autres pays. En Afrique, le rapport au temps est construit autour de deux marqueurs : Aujourd'hui/Pas Aujourd'hui. Le philosophe John Mbiti, rapporte que « *le temps pour les Africains serait une construction évènementielle, non-mathématique. Chaque individu aurait recours à sa propre élaboration d'un temps individualisé, seulement entravé par les rituels. Les deux notions de «sasa »-temps présent, temps du vivant et « zamani »-temps passé, temps des ancêtres porteraient toute la réalité temporelle des individus* » (Chomentowski.M, 2009, p.116).

Il est intéressant de se questionner sur la notion de réussite scolaire, concept relatif. Dans la pensée occidentale, réussir à l'école est essentiel pour s'insérer dans la vie professionnelle et réussir sa vie. D'autres cultures n'ont pas la même conception de l'alphabétisation et de l'instruction. Ils ne considèrent pas cela comme dramatique si l'enfant ne sait pas lire, ni écrire. Comme l'avance Martine Chomentowski « *L'échec scolaire ne peut être appréhendé par les parents s'il n'altère pas le comportement global de l'enfant* ». (Chomentowski.M, 2009, p.121). Cette vision de la scolarité pouvant être portée par les parents, peut venir compliquer la compréhension des enjeux de l'école par l'adolescent et venir complexifié son parcours scolaire.

Le défi de l'interculturalité face à des identités plurielles

Il m'a paru intéressant de réfléchir au concept d'interculturalité. Cette recherche m'a permis de prendre de la distance par rapport au concept même de culture. Face à la mondialisation, la multiplication des modes de communication et des groupes d'appartenance, à un environnement de plus hétérogène, nous ne pouvons pas penser la culture de manière descriptive comme cause à tous les phénomènes.

On pourrait alors parler de dérive culturaliste qui réduit « *la complexité et la pluri dimensionnalité du réel en privilégiant l'explication culturelle au détriment des autres niveaux d'analyse : sociologique, psychologique, économique, historique. Elle est réductionniste et s'inscrit dans une perspective unicausale* » (A.Pretceille.M, 1999, p.40).
Il s'agit de comprendre le fonctionnement des cultures et non pas d'expliquer la culture comme déterminant l'ensemble des conduites et des comportements. L'individu est confronté à une multitude de groupes de références qu'il ne peut ignorer et qui vont servir à construire sa propre identité culturelle. L'appartenance culturelle à elle seule ne peut pas expliquer tous les maux que peuvent rencontrer dans notre cas, les élèves allophones. Les cultures sont des entités dynamiques, mutantes et créatrices de changements culturels et sociaux. Elles s'adaptent et évoluent en fonction des périodes, des individus et des groupes, elles ne sont pas figées dans le temps et dans l'espace. Elles se construisent au grès des échanges relationnels de plus en plus nombreux et rapides entre humains, des changements sociétaux, de l'évolution du monde. L'individu a la possibilité d'être inclus dans plusieurs groupes et subcultures (régionales, sexuelles, générationnelles, professionnelles, religieuses etc....). Il a le choix de ne pas se reconnaître dans son groupe d'origine et d'adhérer à ses références dans d'autres groupes de manière plus ou moins durable.
Les groupes se distinguent entre eux, mais à l'intérieur même des groupes, coexistent des individus aux identités plurielles. L'être humain possède donc des identités plurielles, les manipulent et les adaptent en fonction des situations d'action et de communication « *L'individu n'est plus seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur* » (A.Pretceille.M, 1999, p.16).

Il devient complexe de définir l'individu par des caractéristiques strictes, nous sommes devant un « *brouillage identitaire* », « *Il ne suffit donc plus de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène, mais d'apprendre à le reconnaitre* » (A.Pretceille.M, 1999, p.15). L'individu se définit « *non pas à partir de ses caractéristiques, mais à partir d'un réseau relationnel inscrit dans des situations* ». (A.Pretc.eille.M, 1999, 15-16).

En France, la diversité culturelle est traitée à travers une logique interculturelle, contrairement au modèle multiculturel qui prédomine dans les pays Anglos-Saxons. Ce dernier met l'accent sur le groupe d'appartenance « *L'individu est d'abord, et essentiellement, un élément du groupe. Son comportement est défini et déterminé par cette appartenance.*

Le multiculturalisme s'inscrit dans un système de positionnement des individus et des groupes les uns par rapport aux autres. L'identité groupale prime sur l'identité singulière ». (A.Pretceille.M, 1999, p.27).

Dans cette optique, la société reconnaît et affirme les différences des divers groupes entre eux (raciales, ethniques et culturelles, sexuelles, classes d'âge, appartenances religieuses). L'école doit s'adapter aux différents groupes. Ce modèle reconnaît les différences, mais se limite à une structure de cohabitation des groupes et des individus.

Les sociétés contemporaines empruntent de diversité culturelle ne sont pas qu'une simple juxtaposition des groupes culturels et des différences entre eux. En revanche, la dynamique interculturelle, fondée sur une démarche compréhensive, non-descriptive prend en compte les interactions entre les groupes, les individus, les identités. L'orientation interculturelle est « *une autre manière d'analyser la diversité culturelle, non pas à partir des cultures prises comme des états, comme des entités indépendantes et homogènes, mais à partir des processus, des interactions selon une logique de la complexité, de la variation (et non des différences), selon une « science générative* » (A.Pretceille.M, Editions Presses 1999, p.52).

La priorité est donnée à la relation à l'autre et non à sa culture « *L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaitre en autrui, un sujet singulier et un sujet universel. Ce n'est pas sur la nature des choses, des hommes ou des faits qu'il faut porter le regard, mais sur la manière dont ils se donnent à voir, sur leurs présentations, sur leurs représentations* » (A.Pretceille.M, 1999, p.59-60). Bien qu'on ne puisse nier, l'appartenance culturelle des individus qui fonde leur identité première, il est donc important de ne pas considérer l'élève allophone qu'à travers cette dernière, mais de prendre en compte le jeune dans sa globalité, comme être singulier porteur d'identités plurielles.

Il s'agit de comprendre la conception et les représentations que les acteurs se font de la culture. Cette démarche interculturelle permet d'accompagner au mieux ce public dans ses apprentissages, dans ses choix d'orientations pour une insertion sociale et professionnelle réussie.

Après avoir étudié les obstacles pluridimensionnels que peuvent rencontrer les élèves allophones au sein de leur parcours scolaire, nous allons maintenant mettre en évidence, des éléments permettant de mieux comprendre le processus d'orientation et notamment les facteurs influençant ce dernier, concernant ce public à besoins éducatifs particuliers.

Chapitre 3 : L'orientation scolaire et professionnelle des individus : Un processus complexe

1) Une nécessaire définition du concept d'orientation

L'orientation scolaire est « *l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres* ». (Guichard.J et Huteau.M, 2007, p.316).

Lorsque la vocation des filières est d'apporter une formation de type général, l'orientation scolaire se distingue assez bien de l'orientation professionnelle. Cependant, lorsque les formations préparent à certains types de professions spécifiques, les orientations scolaires sont en réalité des orientations professionnelles.

L'orientation professionnelle comprend « *l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus* ». (Guichard.J et Huteau.M, 2007, p.307). L'orientation professionnelle renvoie entre autre à l'action de donner une direction déterminée à sa vie.

Ces deux concepts sont liés. En effet, l'exercice de certaines professions exige au préalable de s'inscrire dans des voies de formations spécifiques. D'autre part, l'engagement dans certains types de formation aboutit généralement de manière plus ou moins importante à circonscrire un champ de professions que l'individu pourra exercer.

2) L'orientation : Un processus de construction individuel

Lorsqu'un individu s'oriente vers une profession, il cherche à obtenir un appariement entre sa personnalité et le contexte de travail dans lequel il évolue. René V. Dawis et Lloyd H.Lofquiste (1984) ont développé la « *théorie de la correspondance personne-environnement* ». Pour ces auteurs, la personnalité comprend la structure et le style. La structure désigne les capacités requises par l'individu pour s'insérer dans un contexte particulier et notamment un métier donné.

Les auteurs mettent en avant neuf capacités « *générale d'apprentissage, verbale, numérique, spatiale, perception des formes, « administrative », coordination œil-main, dextérité digitale et dextérité manuelle* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.43).

De plus, à travers l'exercice de sa profession, le sujet souhaite retrouver des valeurs dans lesquelles il se retrouve personnellement et qui sont essentielles pour lui. Les auteurs rapportent sept valeurs permettant de différencier les individus entre eux « *l'accomplissement de soi, le confort personnel, la sécurité de l'emploi, le statut social, l'altruisme, la sécurité personnelle, l'autonomie* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.43). Des « *styles de personnalité* » particuliers basés sur quatre dimensions temporelles (promptitude, effort, rythme, endurance) et des « *styles d'adaptation* » spécifiques peuvent influencer l'adaptation des individus dans certains contextes. Les auteurs retiennent quatre styles d'adaptation : flexibles (capacité à supporter plus ou moins l'insatisfaction), actifs (volonté plus ou moins importante de modifier le contexte pour le faire coïncider avec sa personnalité), réactifs (volonté plus ou moins importante de changer sa personnalité pour l'adapter à l'environnement, persévérants (motivation à s'engager de manière plus ou moins intense dans des processus d'adaptation). La personnalité (structure et style) de l'individu rentre en compte dans les choix d'orientation des individus. Par conséquent pour guider le jeune allophone vers la voie qui correspond le mieux à ses aspirations et à ses valeurs, il est essentiel de travailler sur la mise en lumière de la personnalité de celui-ci.

Donald Super développe la théorie du concept de soi professionnel. Le concept de soi est « *un portrait de soi dans un certain rôle, dans une certaine situation ou position, en train d'effectuer tel ensemble de fonctions ou d'être inséré dans tel réseau de relations* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.47). Il nous parle du concept de soi professionnel qu'il considère fondamental pour les choix d'orientation « *Constellation d'attributs de soi qu'un individu considère comme pertinents en matière de choix professionnel, qu'ils soient ou non traduits en un choix professionnel* » (Guichard.J, 2004, p.9). Le concept de soi professionnel refléterait donc une certaine représentation subjective d'une profession dans laquelle l'individu s'identifie. Chaque individu peut rendre compte de ce concept. Il apparaît essentiel d'apporter aux jeunes allophones des éléments d'information sur les différentes professions possibles et de mettre en évidence les compétences à acquérir pour l'exercice de ces dernières. Ils pourront alors entrevoir si leurs capacités sont en adéquation avec leurs ambitions professionnelles.

De plus, certains métiers existant en France peuvent ne pas se retrouver dans leurs pays ou inversement, ou ne sont peut-être pas vus de la même manière. Il peut être opportun de déconstruire les représentations liées à certaines professions.

Dans la continuité de Donal Super, Michel Huteau décrit les processus subjectifs d'orientation scolaire et professionnelle et développe le concept de représentations mentales « *structures d'éléments d'information et de croyances formant ensemble un certain système représentatif relatif à des objets du monde (et à soi même) et traduisant certaines attitudes relatives à ces différents objets* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.53). Deux types de représentations entrent en jeu dans le processus d'orientation scolaire et professionnel des individus. Ils axent leurs préférences en fonction des représentations de soi et d'autre part en fonction des représentations des formations et des professions. La représentation de soi ou «schéma de soi » se rapporte aux différentes caractéristiques dans lesquelles le sujet se définit. Par exemple, une personne peut se considérer plus forte en français, aimant le contact avec les autres, et peut ne pas être attirée par les matières scientifiques. Les représentations des formations et des professions constituent des « prototypes » : « *représentations de certaines professions ou de certaines formations qui sont plus « saillantes » que d'autres dans l'environnement* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.53). Certains attributs permettent de définir ces prototypes. Par exemple, on définira l'assistante de service social comme une professionnelle venant en aide aux personnes en difficulté ou un ingénieur comme étant quelqu'un qui excelle dans les matières scientifiques. Lorsqu'un jeune réfléchit à ses préférences et entame une réflexion sur son orientation (de manière personnelle ou provoquée), il active soit le schéma de soi, soit un prototype. L'activation de l'une des représentations (schéma de soi par exemple) va le pousser à chercher des éléments congruents à l'autre domaine (prototype). Grâce à ce processus dialectique entre ces deux éléments, l'individu va pouvoir effectuer des comparaisons, hiérarchiser ses préférences. Cet appariement va lui permettre d'aboutir à l'élaboration des différentes options possibles pour son avenir et ainsi préparer ses choix d'orientation. Nous pouvons en déduire qu'il serait judicieux d'engager un travail avec les élèves allophones, sur leur représentation de soi ainsi que sur leurs représentations des divers métiers auxquels ils peuvent se destiner.

3) L'orientation : Influence du contexte extérieur à l'individu

Tout d'abord, nous allons voir que le contexte socioculturel dans lequel la personne évolue influence ses choix d'orientation. La société à travers son organisation particulière apporte des repères à l'individu lui permettant de se construire d'une certaine manière et de guider son orientation. Michel Foucault avance que l'individu se constitue en tant qu'être autonome et doté d'une antériorité, en fonction du rapport à soi, qui émane dans une société donnée à un moment donné.

Il développe le concept de subjectivation « *sujet se représentant et se rapportant à lui-même d'une manière déterminée* » (Guichard.J, 2004, p.3). Ce rapport à soi joue un rôle dans la constitution de soi, et va influencer la manière dont l'individu va orienter sa vie. De plus, l'individu dans une société particulière construit dans sa mémoire à long terme des structures cognitives qui vont lui permettre d'élaborer sa vision d'autrui et de se construire lui-même. Pour Jean Guichard, la société met à disposition de l'individu un certain nombre de catégories sociales (Relatives au genre, à la religion, à la profession, à la position sociale, l'orientation sexuelle, l'âge, le métier, la participation à un loisir, le choix politique, etc.…). Cette offre sociale conduit la personne à se forger un ensemble de représentations : un système de cadre cognitif identitaire.
Il constitue « *la représentation intériorisée par l'individu de l'offre identitaire dans la société où il interagit, telle qu'il a pu se la construire en fonction de ses interactions, compte tenu des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il se situe* » (Guichard.J, 2004, p.8). Ce système va conduire l'individu à se réaliser selon des formes identitaires subjectives (formes identitaires dans lesquelles l'individu se perçoit et se construit) en fonction du contexte où il interagit.

Le sujet ne développera pas le même système de cadre cognitif identitaire selon la culture dans laquelle celui-ci évolue. De même en fonction du contexte dans lequel l'individu interagit, il développera des formes identitaires subjectives différentes. Il peut successivement passer par exemple du statut père de famille, à celui sportif, de catholique et de médecin. Maurice Reuchlin désigne cette interchangeabilité des formes identitaires sous le terme de vicariance. Les formes identitaires sont donc interchangeables, s'adaptent en fonction du contexte dans lequel évolue l'individu. Celles-ci sont reliées entre elles et sont considérées par le sujet comme une certaine manière d'être soi. Les élèves allophones arrivant en France en fin de cursus possèdent donc un système de cadre identitaire subjectif particulier engendrant la constitution de formes identitaires dans différentes situations spécifiques.

Ces éléments, qui jouent un rôle dans le processus d'orientation sont, en effet, influencés par leur culture d'origine et le rapport à soi émanant de cette dernière. Confrontés à un autre système de cadre identitaire, ces adolescents peuvent se sentir déstabilisés et manquer de repères pour choisir une voie de poursuite d'études.

D'autre part, nous pouvons mettre en avant l'importance de l'environnement social et du contexte familial dans la formation des intentions d'avenir des jeunes. Les personnes auxquelles le jeune peut s'identifier, celles dans lesquelles il peut se reconnaître, avec qui il entretient des relations, les différentes activités qui lui sont proposées dépendent en partie du contexte familial et sociétal où le jeune évolue. Bernadette Dumora met en exergue le processus de réflexion comparative « *la mise en relation d'éléments descriptifs de soi et des professions* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005 p.55). Tout d'abord, l'auteure nous parle du processus « *identification-fusion* » où le jeune s'identifie à une personne de son entourage ou repérée dans les médias. Il n'y pas de prise de distance entre ce personnage et le jeune. Il n'est pas dans la capacité d'expliquer en quoi cette image le captive. Dans la période considérée par l'auteur (10-16 ans), la réflexion comparative se fonde dans un premier temps sur une « *comparaison tensionnelle* » du jeune avec l'image impersonnelle d'un professionnel. Par la suite, celui-ci réussit à déterminer des caractéristiques particulières plus ou moins abstraites liées à ce professionnel, et réalise les liens entre lui-même et ce dernier. Cette réflexion va permettre à terme au jeune de passer d'une identification à un professionnel à la comparaison de soi avec un rôle professionnel constituée de certains des attributs de celui-ci plus ou moins abstraits. Il va réussir en tant que sujet particulier à se mettre à la place de ce professionnel.

Ce processus de réflexion comparative constitue une des dimensions du concept de transaction relationnelle décrit par Claude Dubart. C'est un « *processus de définition de soi en relation avec autrui* » (Guichard.J, 2004, p.4) fondé sur des interactions, des dialogues et parfois des conflits avec autrui. Cette transaction va conduire l'individu à être reconnue dans son identité et dans ses choix à travers le regard d'autrui. C'est grâce au regard de l'autre que l'individu peut se définir. Pour accompagner le jeune dans son orientation, il parait essentiel d'associer sa famille. Elle pourra nous aider à le comprendre ainsi que ses choix d'orientation. Ces derniers auront pu être influencés par son environnement social, certains modèles auxquels il aura pu être confronté dans son contexte familial qui lui est propre.

Enfin, l'école joue un rôle majeur dans le processus d'orientation des jeunes. Bernadette Dumora met en avant le concept de transaction biographique « *Processus par lequel les individus anticipent leur avenir par rapport à leur passé* ». (Guichard.J, 2004, p. 5). Cette transaction s'appuie sur des mises en récit et des dialogues avec soi-même. Cette négociation avec soi-même permet à l'individu de prendre du recul, de se détacher de ses appartenances sociales, d'envisager son avenir sous différentes formes et dans plusieurs directions.

Ce concept peut se rapprocher de celui de « *réflexion probabiliste* », développé par cette même auteure qui correspond à la mise en forme de la transaction biographique dans le cadre de l'école. Ce dernier lié à l'expérience scolaire du jeune consiste en un « *calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.56). Pour effectuer des choix d'orientation, l'adolescent va prendre en compte à la fois sa situation scolaire actuelle, les conseils et informations transmises durant son cursus ainsi que ses représentations sur les exigences plus ou importantes de certaines formations et professions. L'articulation du processus de réflexion comparative et de réflexion probabiliste produit, une « *réflexion implicative* ». Cette dernière constitue la « *mise en relation des moyens (scolaires) et des fins professionnelles* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.56). L'auteure distingue six trajectoires possibles, trois dans lesquelles les moyens et les fins coïncident (trajectoires lisses) et inversement, les trajectoires de rupture où les liens entre moyens et fins ne sont pas établis. Dans les trajectoires lisses (lien entre le désirable et le probable), Bernadette Dumora distingue « *la logique d'excellence* », où l'élève est centré sur l'accomplissement d'études valorisées sans se préoccuper pour l'instant de son avenir professionnel, la logique de l'illusion associe des résultats scolaires faibles à des projets ambitieux. Une pensée magique permet à l'élève de ne pas prendre conscience de ce clivage entre résultats et projets. Certains élèves sont dans une logique pragmatique. Ils effectuent leur choix d'orientation en fonction de leurs capacités. Au niveau des logiques de rupture, l'auteure définie la logique de rationalisation et la logique expectative ou attente inquiète comme étant des choix plutôt enfantin. La logique de résignation concerne des projets auxquels l'élève a dû renoncer. Les professionnels de l'institution scolaire doivent aider l'adolescent allophone à donner du sens à son projet, en effectuant des liens réalistes entre leurs ambitions professionnelles et leurs capacités.

En outre, le jugement, le regard que portent les professeurs sur le jeune en tant que personne ainsi que sur sa scolarité peut avoir des conséquences sur son orientation future. Des schémas scolaires de soi, « *intériorisation par l'élève des évaluations par l'école de sa situation scolaire actuelle* », vont influencer ses choix d'orientation (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.57). Ces évaluations de soi entrainent des comparaisons sociales, notamment vis-à-vis de ses pairs qui vont placer le jeune dans une certaine position dans le domaine scolaire et par la suite dans le monde professionnel et social.

Ces comparaisons prennent appui sur la logique de l'école « *logique qui valorise l'abstraction et conduit à accorder plus de valeur aux expériences que vivent habituellement les jeunes issus de familles occupants des positions privilégiées dans l'espace des rapports sociaux* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.60). Ces évaluations de soi vont conduire le jeune à se construire une vision de lui-même comme étant plutôt bon dans certaines matières, faibles dans d'autres, intéressé par telle ou telle discipline. L'élève va alors faire coïncider sa situation scolaire avec des représentations stéréotypées, relative aux futures études. Jean Guichard considère l'école comme un « *miroir structuré, structurant les représentations que les jeunes se font d'eux-mêmes* » (Guichard.J et Huteau.M, 2005, p.59). Une attitude bienveillante à l'égard des adolescents et de leur scolarité est à rechercher. L'objectif est qu'ils puissent se forger une évaluation positive d'eux même et réussir leur parcours en fonction d'objectifs personnels et singuliers.

Il a été question dans cette troisième partie d'entrevoir le processus complexe de l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que les différents facteurs qui influencent celui-ci. Le processus d'orientation, peut apparaitre complexe pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers, qui arrive dans un système qu'ils méconnaissent. Ont-ils réellement plus de difficultés d'orientation du fait de leur situation singulière ?

Deuxième Partie

Chapitre 1 : La méthodologie de l'enquête de terrain

1) But de l'enquête :

L'enquête de terrain va me permettre d'une part de mieux connaitre les caractéristiques du public allophone. Je vais pouvoir entrevoir les différents obstacles au niveau de l'adaptation que l'élève allophone, arrivant en fin de cursus au collège peut être amené à rencontrer et percevoir si certains sont davantage évoqués. Je vais aussi orienter mes questions pour pouvoir mettre en exergue les problématiques liées à l'orientation qui apparaissent pour ces jeunes arrivant tardivement au sein du système scolaire français. Puis je vais tenter d'analyser les divers facteurs qui entrent en jeu dans le choix d'orientation de ces adolescents. Il s'agira de voir si certaines dimensions influencent davantage ces derniers, de façon d'ailleurs plus ou moins positive. A terme l'objectif de ce mémoire est de trouver des points d'appui pour accompagner les jeunes allophones dans leur scolarité afin de leur permettre de s'insérer socialement et professionnellement dans la société.

2) L'outil utilisé : L'entretien directif :

Pour réaliser cette enquête, j'ai effectué des entretiens directifs avec différents professionnels travaillant autour du public en question. J'ai utilisé l'entretien pour plusieurs raisons : D'une part, ce dernier va me permettre de recueillir des données d'ordre qualitatif. D'autre part, celui-ci me permettra de cadrer l'entretien avec des thèmes prédéfinis à l'avance, tout en laissant aux personnes interrogées une certaine liberté et ouverture dans les réponses apportées, notamment grâce aux questions ouvertes. Les entretiens sont enregistrés afin de recueillir la parole authentique des interviewés et ainsi d'analyser mes réponses de manière précise. Ils se réalisent dans une pièce fermée, en général dans le bureau personnel du sujet, au sein de la structure dans laquelle ce dernier travaille. Il s'agit de pouvoir établir la communication dans un lieu calme favorisant la concentration donc la prise de parole de la personne interviewée.

*Déroulement et présentation du guide d'entretien

Avant de commencer l'entretien, je rappelle l'anonymat et la confidentialité de ce dernier. Je demande au sujet interviewé, s'il m'autorise à l'enregistrer. J'évoque ensuite le thème de mon mémoire, la problématique et annonce le plan de l'entretien.

*Mon guide d'entretien reflète trois grand thèmes avec parfois des sous-thèmes.

Premier thème : Vue d'ensemble

-Le premier thème est pour moi l'occasion de mieux connaître les caractéristiques des élèves allophones (pays d'origine, milieu social, raison de leur arrivée en France, etc.).

Deuxième thème : Difficultés pouvant être rencontrées par les jeunes allophones au sein du système scolaire

-Le deuxième thème interroge les difficultés qui peuvent être rencontrées par les jeunes allophones au sein du système scolaire. Je questionne d'abord la personne sur le rapport aux autres jeunes du collège, puis sur la scolarité en générale, et enfin les difficultés pouvant provenir du rapport à la nouvelle culture. A travers mes questions, j'essaie de percevoir si ces difficultés ont une influence sur l'orientation future du jeune.

Troisième thème : L'orientation scolaire et professionnelle des adolescents allophones

-A travers ce thème, je questionne d'abord la personne sur les choix de poursuites d'études, choisis par ces adolescents.

J'envisage ensuite de déterminer plus précisément les facteurs qui peuvent influencer l'orientation. Enfin, je tente de mettre en exergue à travers mon questionnement l'accompagnement qui est effectué auprès de ce public par rapport à l'orientation ainsi que la place de la famille à travers ce processus.

Pour terminer, l'entretien, j'interroge le sujet sur son profil et son parcours (âge, études effectuées, parcours professionnel, etc.).

Chapitre 2 : A la rencontre des professionnels travaillant auprès du public allophone

1) Les sujets interviewés : Présentation générale :

Pour réaliser cette enquête, j'ai interrogé six professionnels travaillant tous dans le même but : accompagner les élèves allophones vers leur réussite personnelle, scolaire et professionnelle. Cependant, les personnes interrogées n'exercent pas le même métier. J'ai rencontré une conseillère principale d'éducation, une conseillère d'orientation psychologue et deux enseignantes spécialisées. Ces trois professionnels accueillent des élèves allophones dans leurs établissements scolaires au sein des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Elles exercent dans trois collèges différents de la région nantaise où existe une UPE2A.

De plus, j'ai interrogé une autre enseignante spécialisée, mais qui intervient auprès des élèves allophones dans plusieurs collèges de Nantes où il n'existe pas d'UPE2A. Mon dernier entretien s'est effectué avec la présidente de l'association BABEL44. Cette structure accompagne les collégiens allophones dans leur scolarité. Elle peut par exemple proposer du soutien scolaire, un renforcement de l'apprentissage de la langue française, mais aussi de l'accompagnement à l'orientation. J'ai choisi d'interviewer différents types de personnes afin de posséder divers points de vue sur ma problématique et de croiser les regards.

Je tiens à préciser que l'ensemble des sujets interrogés n'exercent pas dans le collège où je suis affecté en tant que CPE stagiaire.

3) Présentation des sujets et des établissements :

Collège numéro 1 :

Année d'ouverture et type d'établissement	Nombre d'élèves	Caractéristiques du public	Classes spécifiques	Taux de réussite au DNB
1971 Etablissement classé REP +	316	91,2 d'enfants issus de familles défavorisées Plus de 50% de boursiers. (24 nationalités différentes)	Une UPE2A : 12 élèves	55.2%

Madame J issu du collège numéro 1 : Conseillère principale d'éducation

Parcours d'études : Licence Sciences de l'éducation et licence d'Allemand. Obtention du concours CPE. Elle a d'abord travaillé au collège de Pornic pendant 6 ans avant d'arriver au Breil. Elle parle couramment l'allemand, l'anglais et l'espagnol et à des notions d'arabe.

Parcours professionnel : Cette personne exerce comme CPE et est en même temps formatrice à l'ESPE. Elle est membre du groupe « Climat Scolaire » au rectorat à Nantes. Elle est aussi membre des EMS (Equipes Mobiles de sécurité) au rectorat de Nantes.

Ancienneté dans l'établissement : 14 ans.

Prise de contact : Cette professionnelle est la première personne que j'ai interrogée. Elle était intervenue en master 1 à l'ESPE (Ecole du Professorat et de l'Education) sur un cours très pertinent et riche sur l'éducation prioritaire. Elle nous avait donc informés de l'existence d'une classe allophone dans son établissement et nous avais transmis ses coordonnées. Je l'ai donc contactée par mail et par la suite par téléphone pour convenir d'un rendez-vous. Lors de cet entretien, elle m'a donnée le mail du sujet D (Conseillère d'orientation psychologue) et m'a informée que l'enseignant référent de la classe allophone du collège en question n'était pas en mesure de me recevoir. L'entretien s'est déroulé dans le bureau de la CPE.

Mme D issue du collège numéro 1 : Conseillère d'orientation psychologue

Age : 28 ans

Parcours d'études : Master en psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Parcours professionnel : Cette personne a commencé à travailler comme COP depuis 2011. Elle a travaillé essentiellement en collège (rurale, urbain, REP) et en lycée général et technologique. Actuellement, elle est affectée dans deux collèges (REP) et un lycée. En parallèle, elle est rattachée à un Centre d'Information et d'Orientation. Elle côtoie le public allophone par l'intermédiaire de l'UPE2A, mais aussi dans le cadre d'entretiens au CIO avec des élèves qui ne sont pas forcément accueillis au sein de cette unité spécifique.

Ancienneté dans l'établissement : 3 mois

Prise de contact : Cette personne est la troisième personne que j'ai rencontrée. J'ai obtenu ses coordonnées via Mme J. L'entretien s'est déroulé dans le bureau de cette professionnelle, au Centre d'Information et d'Orientation dans lequel celle-ci est rattachée.

Collège numéro 2 :

Année d'ouverture et type d'établissement	**Nombre d'élèves**	**Caractéristiques du public**	**Classes spécifiques**	**Taux de réussite au DNB**
Etablissement récent Ouvert en 2014	595 élèves	Population mixte	Une UPE2A : 24 élèves Une ULIS TED (troubles envahissants du développement) unique dans le département	91% (2015)

Mme V issue du collège numéro 2 : Enseignante de la classe allophone

Parcours d'études : DESS Formation de Formateurs en Français Langue Etrangère (FLE)

Parcours professionnel : Cette personne exerce la profession de Professeur des Ecoles depuis 12 ans. Elle travaille auprès du public allophone depuis 10 ans : 3 ans avant d'entrer dans l'Education Nationale et 7 dans l'Education Nationale.

Prise de contact : J'ai pris contact avec le collège numéro 2 qui m'a transmis le mail de cette professionnelle. J'ai ensuite contacté cette personne pour convenir d'un rendez-vous. L'entretien s'est déroulé dans la salle de médiation du collège.

Collège numéro 3 :

Année d'ouverture et type d'établissement	**Nombre d'élèves**	**Caractéristiques du public**	**Classes spécifiques**	**Taux de réussite au DNB**
1973	540	Grande mixité sociale 41% de boursiers	1 UPE2A : 20 élèves 1 UPE2A NSA : 12 élèves	70%

Mme N issue du collège numéro 3 : Enseignante de la classe allophone

Parcours d'études : Etude de lettres modernes, mention Français Langue Etrangère, CAPES de Lettres Modernes.

Parcours professionnel : Cette professionnelle à travaillé pendant 13 ans en région parisienne en tant que maître auxiliaire dans une CLA (Classe d'Accueil), elle n'était pas encore Titulaire du CAPES. Ensuite, elle a passé le concours et a pu changer de région pour exercer toujours auprès du public allophone. Cela fait 26 ans qu'elle travaille auprès de ce dernier.

Prise de contact : Pour prendre contact avec cette personne, je me suis rendue directement au collège. J'ai ensuite convenu d'un rendez-vous pour effectuer l'entretien.

Mme G: Enseignante intervenant auprès du public allophone au sein de différents établissements

Age : 55 ans

Parcours d'études : Bac littéraire, classe préparatoire, concours d'entrée à l'Ecole Normale d'Instituteurs, formation spécifique auprès du public allophone au Centre d'Etudes pédagogiques International de Sèvres.

Parcours professionnel : Avant 2003, cette professionnelle exerçait en tant qu'institutrice dans des écoles.

Ancienneté dans le poste : Elle a été recrutée en 2003 avec pour mission l'accueil et la scolarisation des élèves allophones en classe ordinaire.

Prise de contact : J'ai d'abord connu cette professionnelle par l'intermédiaire d'un article que j'ai pu lire dans le cadre de la partie théorique de ce mémoire. Puis, par la suite, le sujet numéro 1 m'a évoqué le nom de cette personne ainsi que la Principale Adjointe du collège dans lequel je suis actuellement affecté. C'est une personne qui travaille depuis longtemps auprès du public allophone et qui s'avérera précieuse pour l'avancée de ma recherche.

Sujet numéro 5 : Directrice et formatrice FLE au sein de l'association Babel 44 (Mme M). Cette association, créée en juillet 2011, mais mis en place réellement en janvier 2012 propose un dispositif de suivi et d'accompagnement des collégiens d'origine étrangère.

J'ai connu cette association tout d'abord par le biais du site internet de cette dernière. Puis, le sujet numéro 1 m'a évoqué cette association lors de l'entretien. En effet, les organismes (collège n°1 et association) travaillent en étroite collaboration dans l'accompagnement des élèves allophones.

Parcours d'études : Fac d'anglais, obtention du diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère), Obtention du titre RDF (Responsable de Dispositif de Formation**).**

Parcours professionnel : Depuis 1997, cette professionnelle donne des cours de FLE et d'Alphabétisation auprès de publics migrants. En 2007 elle a été en charge de la coordination administrative et pédagogique d'un Pôle linguistique à Nantes. En 2010 et 2011, elle a animé un atelier linguistique pour collégiens et lycéens au sein d'une association d'accompagnement à la scolarité.

Ancienneté dans le poste : Création de sa propre association fin janvier 2012.

Prise de contact : J'ai connu cette association via le site internet de cette dernière. J'ai ensuite appelé et pris rendez-vous auprès de la présidente.

4) Méthode d'analyse des entretiens

Pour analyser l'ensemble des entretiens, je les ai tout d'abord retranscrits en intégralité. J'ai ensuite constitué un tableau d'analyse en reprenant les grandes thématiques présentes au sein de mon guide d'entretien. Dans la première colonne, j'ai donc indiqué les rubriques principales, dans la deuxième le contenu en intégrant des citations des personnes interviewées. A l'intérieur de la troisième colonne, j'ai évoqué des pistes d'interprétation des différents propos. Après avoir finalisé les six tableaux, j'ai effectué une comparaison des contenus à l'aide de grandes thématiques et de sous-thèmes. Je me suis appuyé sur ces derniers pour réaliser la troisième partie de cette étude sur l'analyse des entretiens. J'ai voulu mettre en évidence les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves allophones au sein du système scolaire français, tout en évoquant en parallèle, celles qui apparaissaient moins prégnantes. Par la suite, j'ai entrepris de produire des liens entre mes apports théoriques et les résultats obtenus au travers des différents entretiens.

Troisième Partie

Chapitre 1 : Les caractéristiques du public allophone

1) Des nationalités d'origines variées :

Tout d'abord, nous pouvons dire que le public allophone n'est pas uniforme. Les élèves proviennent de pays très variés, de tous les pays du monde. Diverses nationalités sont représentées au sein des UPE2A « On a plus l'occasion de recevoir des élèves d'Afrique, après ça peut-être d'Afrique Centrale, Maghreb, enfin, c'est assez varié, ça peut être aussi l'Asie, le Brésil ou les pays de l'Est. Il y pas mal d'élèves aussi qui viennent de Russie, d'Ukraine » (Mme D) ; « Il y a des élèves qui viennent de Chine, des élèves qui viennent de Tchétchénie, une élève qui vient du Viêtnam, les autres sont donc marocains espagnols » (Mme J) ; « Il peut y avoir aussi l'Afghanistan, la Syrie, l'Irak. Il peut y avoir aussi le Bangladesh, le Pakistan » (Mme M).

2) Les motifs d'immigration :

Nous pouvons remarquer des vagues d'immigration différentes en fonction des années. Elles fluctuent en raison de certains événements sociaux, économiques et politiques « Après ça change vraiment en fonction des années, ça a beaucoup évolué, c'est lié au contexte géopolitique » (Mme G). Ces dernières années, nous pouvons distinguer plusieurs groupes ethniques : les élèves venant du Moyen-Orient « il y a aussi les Syriens, il ne faut pas oublier les Syriens et Irakiens, donc là, c'est la nouvelle dernière migration qui n'est pas si importante que ça, mais qui commence à arriver, donc voilà eux, c'est géopolitique, c'est ceux dont on a entendu parler, qui ont traversé la méditerranée » (Mme G) , les Roumains Roms, les élèves européens provenant notamment d'Europe du Sud. Ces enfants sont nés dans ces pays, mais sont souvent d'origine maghrébine, il s'agit d'une deuxième migration de leurs parents « il y a beaucoup, beaucoup d'Européens qui sont maintenant arrivés avec la crise, il y a deux, trois ans, beaucoup d'Italiens, d'Espagnols, de Portugais, ils n'ont pas ses ascendants-là, mais ils ont des origines maghrébines par leurs parents, c'est-à-dire une deuxième migration pour les parents, c'est-à-dire des Marocains, quelques Algériens » (Mme G) ;

« actuellement, on n'a pas mal de Maghrébins, d'arabophones, qui arrivent d'Espagne, qui étaient immigrés en Espagne et vu la conjoncture de l'Espagne, qui quittent l'Espagne pour venir en France » (Mme J) ; « Il y des enfants qui viennent d'Espagne et puis d'Italie, mais c'est une deuxième migration en fait, parce qu'ils sont d'origine alors ou africaine ou alors du Maghreb » (Mme N). Les migrations sont donc dues à plusieurs raisons. Nous retrouvons les demandeurs d'asile qui ont fui leur pays en guerre, les individus qui souhaitent immigrer au titre du regroupement familial « Oui regroupement familial puis il y aussi donc les pays en guerre effectivement, le regroupement familial du Congo » (Mme G). Nous notons aussi les groupes qui viennent en France pour des raisons économiques notamment des européens du sud « et puis ces trois dernières années, on n'a eu pas mal d'élèves européens notamment portugais, espagnols, italiens dû à la crise dans ces pays » (Mme V). De plus, dans trois entretiens, les personnes interrogées évoquent la présence de mineurs isolés « les mineurs isolés, ils ont moins de 18 ans, ils sont pris en charge par le Conseil Général. Ils n'ont pas de logements fixes, ils peuvent dormir à l'hôtel ». (Mme D) ; « il y aussi beaucoup de mineurs isolés », « beaucoup de garçons d'Afrique, en fait, pareil aussi lié au pays en guerre, beaucoup de Maliens » (Mme G), « On en a moins à Saint-Herblain, mais beaucoup sur Nantes, ce sont les mineurs isolés. Donc des jeunes qui arrivent seuls, sans famille, qui sont donc repérés par l'ASE, enseignement D.A.S.S., et qui sont hébergés soit en foyer, soit dans des familles d'accueils » (Mme V). Les parents de ces adolescents les envoient en France, pour qu'après leur scolarité, ils puissent aider leur famille, restée au pays.

3) L'origine sociale des adolescents allophones :

Les jeunes allophones sont issus d'origines sociales variées « Ba c'est vrai que ça peut-être des milieux très aisés ou au contraire des milieux plus défavorisés. Il n'y a pas vraiment de tendance, je pense que c'est très variable » (Mme D). Les milieux sociaux d'origine varient en fonction des nationalités dont sont issus les élèves « les Maghrébins sont d'origines, de milieux sociaux plutôt modestes. Par contre, les moyens orientaux, donc Syrie, Jordanie, Lybie, Liban, Irak, sont souvent, et même Afrique Noire aussi. On a des enfants dont les parents, on fait des études supérieures longues », « Les parents sont dentistes, médecins architectes, policiers, des choses comme ça » (Mme J) ;

« ça peut être de l'ouvrier du bâtiment, donc qui aura une sorte de CAP, à la personne qui est médecin dans son pays ou infirmière ou etc.. Vous avez aussi des profs, des profs des écoles ou des profs de l'enseignement du second degré, il y vraiment toute sorte de profils » (Mme M) ; « Donc pour les enfants roumains, ils sont plus maraichers ». (Mme N).

4) Un rapport à l'école particulier :

Comme nous le rapporte Claire Shiff, les adolescents allophones ont une forte aspiration pour l'école, ils apparaissent comme des jeunes, motivés et volontaires. Ils veulent réussir leurs études et avoir un travail pour pouvoir vivre en France par la suite. Nous retrouvons cette idée au travers des entretiens « ils aiment venir à l'école, pour eux, c'est une façon de s'intégrer, d'avoir des copains français, etc., ils veulent être comme les autres » « l'idée soit d'avoir un diplôme, soit de réussir ses études, soit d'avoir un bon métier, etc., elle a du sens pour eux », « moi, je trouve que ce sont des élèves qui sont toujours très motivés » (Mme V) ; « il y a une motivation certaine, c'est évident. Et ça c'est flagrant pour eux, c'est vraiment, faire des études et puis avoir un travail, pouvoir réussir et vivre en France » (Mme N) ; « j'ai entendu dire, mais ils ont soif d'apprendre, envie d'apprendre, ils s'investissent » (Mme M).
La plupart des jeunes, qui sont inclus en UPE2A, ont été scolarisés dans leur pays d'origine. « Alors quand ils arrivent en UPE2A, en général, ils ont été scolarisés avant, ils ont quand même des bases scolaires » (Mme D). Cependant, certains ont une scolarité morcelée, ne sont pas allés régulièrement à l'école, ça peut être le cas des mineurs isolés par exemple. En effet, dans certains pays, les élèves ne sont pas obligés de se rendre à l'école « d'autres qui ont eu des ruptures de scolarité, les mineurs isolés en fait, on les considère comme non-scolarisés, mais ils ont eu quand même des scolarités, beaucoup de… si ils ne veulent pas aller à l'école, ils ne vont pas à l'école, la majorité n'est pas très très lettrée » (Mme G). La difficulté d'assiduité peut provenir de déplacements fréquents des parents comme par exemple pour les Roumains Roms « Ils ont partis, quand ils reviennent, peut-être qu'ils ne peuvent pas revenir s'inscrire, ils font beaucoup d'aller-retour ». (Mme G). En outre, Il arrive parfois que certains élèves arrivent en UPE2A n'aient jamais été scolarisés « On en a qui arrivent, qui ne savent ni lire, ni écrire » (Mme J), « Même pas dans leur langue, ils savent ni lire, ni écrire, en général, ils savent lire et écrire, mais pas en français, mais dans leur langue » (Mme J) ; « En plus, non seulement ils ne savent ni lire ni écrire, mais donc du coup, ça n'a pas de sens, rien n'est possible, on ne peut pas construire, on ne peut rien faire » (Mme M).

Il faut savoir, que normalement les élèves qui fréquentent les UPE2A doivent avoir été scolarisés antérieurement, mais dans la réalité certains élèves n'ont jamais été scolarisés, ne savent ni lire, ni écrire « normalement en UPE2A, on doit avoir des élèves qui ont été tous scolarisés, mais dans la réalité, il arrive qu'on ait un élève qui n'a jamais été scolarisé ou très peu » (Mme V). Il n'existe qu'une structure sur Nantes qui accueillent les NSA (Non Scolarisés Antérieurement).

Cependant, le nombre de place dans cette structure est limité, et pour pouvoir y accéder, les élèves doivent habiter à proximité de cette dernière « lorsque ces élèves ne pas sont situés dans la proximité de ce collège, ils ne peuvent pas accéder à l'UPE2A NSA, il n'y en a qu'une seule sur Nantes, donc par défaut, ils viennent ici en UPE2A, alors que la structure n'est pas normalement adaptée pour eux, donc par exemple, cette année, j'ai 6 non-lecteurs » (Mme V).

Chapitre 2 : Les difficultés rencontrées par les élèves allophones au sein du système scolaire

Au cours de mes entretiens, j'ai pu interroger les professionnels sur les différents aspects de la scolarité des jeunes allophones en mettant en avant plusieurs obstacles auxquels ils peuvent être confrontés. J'ai pu remarquer que certains ont d'avantage d'impact sur la réussite de leur scolarité.

1) Les difficultés scolaires :

Nous allons d'abord mettre en évidence les difficultés d'ordre scolaire. En effet, celles-ci apparaissent prépondérantes comparées par exemple aux difficultés de nature culturelle ou relationnelle.

Tout d'abord, il existe un écart très important entre le niveau de la scolarité dans leurs pays d'origine et les exigences demandées au sein du système scolaire français « Ce qui est le plus difficile, c'est de s'adapter au rythme de la scolarité française, il peut quand même, il y avoir un écart important entre le pays d'origine et l'arrivée » (Mme D). « le collégien qui arrive de l'étranger en fait, il doit non seulement apprendre la langue, mais il doit rattraper le niveau de ceux qui sont scolarisés depuis leur enfance en France, vous voyez et on a un système scolaire qui est unique au monde » (Mme M).

De plus, certains élèves, ont déjà à la base des troubles cognitifs « Quand on est face à un élève qui a des difficultés à apprendre, des difficultés à mémoriser, à organiser sa pensée dans sa tête, c'est compliqué » (Mme J), ou ont accumulées de nombreuses difficultés avant d'arriver en France. L'écart entre le niveau de l'élève et celui de sa classe de correspondance est trop élevé « le souci, c'est que nous, on accueille par exemple pour les élèves de 3ème, ce sont des élèves qui ont souvent un très fort décalage par rapport à ce qui est demandé en France. Ils ont parfois 4 ans de décalage » (Mme N).

En plus de l'écart de niveau, nous pouvons évoquer une différence au niveau des contenus scolaires, ce qui ne facilite pas l'adaptation au système scolaire français «pour eux ça peut être difficile de s'adapter au système scolaire français par rapport à des matières qu'ils n'ont pas eu du tout dans leur pays, par exemple l'espagnol ou alors l'histoire-géo, ce n'est pas du tout le même contenu que dans leur pays et puis il y a toute la partie française forcément » (Mme D). Nous pouvons ajouter que la problématique de l'apprentissage de langue en elle-même ne se démarque pas comme une difficulté prégnante «Je suis extrêmement étonné de la vitesse et de la rapidité avec laquelle ils apprennent le français » (Mme J), « Quand on a un élève qui apprend facilement, il n'y a pas d'obstacles. En 6 mois, il apprend le français » (Mme J) sauf pour certaines nationalités « Alors, il y a des difficultés quelques fois, dû à la langue d'origine. Je me souviens de cette petite thaïlandaise, qui était très brillante, très intelligente, pour qui écrire le français, enfin les lettres latines étaient une torture » (Mme J). Ce qui peut poser davantage problème aux élèves, c'est la culture de langue écrite qui est très présente en France et moins utilisée dans certains pays, où l'usage de l'oralité prime « La langue et notamment la langue écrite puisqu'on est dans un système scolaire qui est normalement basé sur l'écrit ». (Mme V). Comme l'avance Chomentoski, le passage à l'écrit, n'est pas un simple acte d'apprentissage, bien que l'utilisation de l'oral entraine un accès à la mémoire différent de l'écrit. Pour cet auteur, c'est aussi un acte symbolique, qui va amener l'élève à déconstruire certains mécanismes dans sa structure psychique.

A travers les entretiens, j'ai pu mettre en exergue qu'il existe un clivage entre le métier d'élève, les attentes de l'école en France et celles attendues dans la plupart des pays d'origine dont sont issus les adolescents allophones, pouvant déstabiliser ces derniers. En effet dans notre pays, on demande à l'élève de participer activement. Or dans certaines contrées, les élèves ne doivent au contraire pas intervenir.

Les professeurs ont un rapport plus autoritaire à l'élève, ils ont souvent moins de liberté « Ils sont habitués à obéir alors qu'ici, on leur demande beaucoup de participer, beaucoup d'intervenir, c'est peut-être ça qui les surprend le plus. C'est important en France, il faut participer. Il faut poser des questions » (Mme G) ; « Il peut y avoir aussi peu de rigidité dans l'enseignement, ils sont aussi surpris que les élèves s'expriment aussi librement parfois et aussi qu'ils respectent aussi peu l'enseignant, ça, ils sont très surpris par ça. Dans leur pays, c'est beaucoup plus rigoureux et les élèves ne parlent pas en fait, ils s'expriment peu dans les classes. Sauf en Italie ou en Espagne où c'est un peu comme en France, mais ceux qui viennent de Syrie, d'Irak effectivement, c'est beaucoup plus rigide » (Mme N).

Au regard de cette citation, nous pouvons ajouter, que le rapport à l'enseignant, peut différer en fonction du pays d'origine des élèves. Comme nous l'indique Claire Shiff, les jeunes allophones ont souvent un rapport plus respectueux envers l'enseignant, qu'il lui apparaît comme ayant une posture davantage autoritaire vis-à-vis des élèves. L'idée de cet auteur transparait aussi à travers les entretiens « Bah en général le professeur parle, l'élève ne parle pas, il y a encore les châtiments corporels enfin des choses comme ça, donc ils peuvent être surpris parfois » (Mme N). Par rapport au métier d'élève, un autre obstacle émerge dans les entretiens qui est la difficulté pour les élèves à conceptualiser et à avoir un esprit critique par rapport à leurs apprentissages. « Il y a aussi la culture scolaire française avec cette capacité à conceptualiser et aussi à avoir l'esprit critique qui n'est pas forcément enseigné dans tous les systèmes éducatifs et qui peut aussi déstabiliser beaucoup », « On va demander à l'élève de réfléchir et de prendre plusieurs choses de son cours et à partir de là de pouvoir répondre à une tâche alors que lui l'élève va apprendre son cours par cœur et il va ressortir tous son cours» (Mme V). Les méthodes de travail inculquées au sein du système scolaire français ne sont pas évidentes pour l'élève allophone et on remarque beaucoup d'apprentissages du par cœur. Mme G illustre ses difficultés d'ordre méthodologiques « Après méthode de travail aussi, ce n'est pas les mêmes méthodes de travail, il y a en a qui apprennent par cœur, il y a en a qui n'apprennent pas, qui ne travaillent pas à la maison alors qu'en France il faut travailler quand même, faire du travail supplémentaire, même à la limite, avancer dans le cours, donc ça, ce sont des obstacles méthodologiques » (Mme G).

Ce dernier propos nous interroge sur une autre difficulté, la compréhension des attentes de l'école en matière d'évaluation «Ils sont habitués aussi au niveau des évaluations, ça c'est assez français, ce ne sont pas des pièges, mais on veut toujours les faire réfléchir les élèves, c'est-à-dire que l'on va poser des questions qui ne sont pas vraiment le cours.

Ceux qui sont très travailleurs et qui ont l'habitude d'apprendre par cœur, il y en a des pays de l'est par exemple, ils apprennent par cœur et bah alors là, ça les minent énormément », «ils apprennent par cœur, ils sont très déçus, car leurs notes ne correspondent pas à leur investissement donc il faut qu'ils déconstruisent ça et ça, c'est ce qu'il y a de plus difficile » (Mme G). L'incompréhension du système d'évaluation, peut accentuer les difficultés d'adaptation au système scolaire français « on a un système de notation particulier, on a des codes qui sont propres à notre pays, notre culture, qui n'existe pas dans les autres pays donc ça veut dire qu'ils doivent décoder tout ça en plus » (Mme M).

Certains élèves, qui ont d'ailleurs parfois un bon niveau, ne comprennent pas toujours les attentes du professeur en matière d'évaluation « J'ai eu un élève l'année dernière, il était vraiment très très brillant et en fin d'année, il était en 3ème, il m'a dit à la fin de l'année « moi je n'ai toujours pas compris ce que voulaient les profs en évaluation et c'est un élève brillant. Il ne comprenait pas jusqu'où, ce qu'il fallait faire etc.. Ca c'est vraiment un problème culturel » (Mme V).

De plus, nous pouvons ajouter que certains élèves allophones sont en difficulté, car ils ne sont pas soumis à des évaluations différenciées, de la part de certains professeurs « Bah les obstacles, ça va être euh, des évaluations qui ne sont pas différenciées, on leur demande trop de rédaction, enfin trop, ils n'ont pas de tiers temps pédagogique, donc le temps qu'ils comprennent, ils vont des fois se planter parce que, voilà les obstacles, ça va être des obstacles linguistiques » (Mme G)

Enfin un autre obstacle, située, à la frontière du culturel et du scolaire, mais qui se pose notamment pour les Roumains Roms est la question de l'assiduité. Cette dernière permet la régularité des apprentissages et à terme la réussite scolaire de l'enfant. Or les enfants issus de ce groupe de population subissent beaucoup de ruptures au sein de leur scolarité « Sauf pour les enfants Roms pour qui c'est toujours très difficile l'assiduité. Je ne pense pas dans ma carrière avoir vu un enfant Rom vraiment assidu » (Mme J p6). Madame V rapporte aussi « Oui pour certains, ceux qui n'ont pas beaucoup été à l'école, une nationalité parmi les Européens, les Roumains, notamment les Roumains Roms. Donc qui quelquefois envoient leurs enfants à l'école et pensent que s'ils vont à l'école un petit peu par-ci par-là, ils vont apprendre des choses alors que l'apprentissage, c'est quelque chose de régulier, etc.. Donc eux, ils ont du mal à comprendre les attentes de l'école » (Mme V).

2) Les difficultés de nature psychologique :

La difficulté psychologique est évoquée par plusieurs professionnelles, au cours de mes entretiens.

Tout d'abord, nous pouvons dire que certains jeunes allophones ne réussissent pas à entrer dans les apprentissages. En effet, ils n'acceptent pas d'avoir été déracinés, ne réussissent pas à s'acculturer « Alors si un obstacle, pour certains élèves, c'est, ceux pour qui c'est le plus compliqué ça va être le fait qu'ils n'ont pas choisi leur migration » (Mme V) ; « j'ai vu effectivement des jeunes complètement hostiles à vivre en France, à être en France.

Ce n'est pas forcément les autres qui sont agressifs et sont méchants avec eux, c'est eux-mêmes qui ne sont pas bien et ils sont repliés, on va dire, ils sont prostrés » (Mme G). Ils peuvent développer un mécanisme de rejet de la France et venir en conséquence bloquer leur psychisme. « «Donc des difficultés à se motiver, à faire l'effort d'apprendre la langue, comment avoir envie aussi d'apprendre une langue dans un pays dans lequel, je n'ai pas choisi d'habiter, je n'ai pas choisi de venir en France, je suis là par défaut » (Mme M). Il n'est pas aisé de s'investir et de se projeter lorsque il existe une incertitude sur l'avenir « Ca peut être aussi que les parents n'ont pas de papiers, les parents ne savent pas du tout qu'elle sera leur situation demain, donc comment s'investir dans l'apprentissage du français si demain, je suis renvoyé » (Mme M). Mme M met en avant un autre phénomène psychologique. En effet, certains jeunes pour surmonter les traumatismes et pour protéger leur psychisme sont dans la négation de leur identité première et parfois rejettent dans une certaine mesure leur culture d'origine « elle ne voulait plus entendre parler de son pays d'origine, elle ne voulait pas que l'on dise qu'elle était irakienne, elle voulait que l'on dise qu'elle était française » (Mme M)

D'autres adolescents peuvent être découragés par la masse de travail qu'ils doivent fournir pour rattraper le niveau des élèves français, ce qui peut engendrer chez certains, des phénomènes dépressifs «Mais oui, il y en a qui développe un rejet, un ou deux cas, oui alors des dépressions ». « Ce n'est pas forcément la première année, ça peut être la deuxième année, parce qu'ils se rendent compte de…l'ampleur du travail à accomplir » (Mme G).

De plus, certains adolescents allophones arrivent en France avec des troubles psychologiques, dus notamment à des traumatismes vécus dans leurs pays «Il va être dans une classe UPE2A, mais il ne va pas en tirer profit puisqu'il aura l'esprit complètement occupé par autre chose, il va être là physiquement, mais sa tête sera complètement ailleurs, il va avoir traversé des choses très dures, très difficiles dans son pays d'origine, je ne sais pas voilà, il peut avoir vu la guerre » (Mme M). Ces traumatismes peuvent entraver la poursuite harmonieuse de leurs apprentissages et la projection dans un avenir « il y a peut-être eu quelque chose dans le pays qui s'est passé auparavant qui va induire en fait des problèmes psychologiques et là, on est vraiment dans des gros gros obstacles » (Mme V) ; « Ces traumatismes psychologiques vont parfois entrainer une mémoire défaillante, des élèves qui ont des difficultés de concentration, de mémorisation, la psy appelle ça la mémoire de travail, le fait de gérer plusieurs tâches en même temps » (Mme V).

Mme G nous évoque aussi la présence de troubles psychologiques chez certains jeunes « Et puis il peut y avoir des cas, ou ça ne marche pas du tout ou il y a des psychopathologies qui s'installent » (Mme G), « sa mère était en France, elle a voulu faire venir sa fille, sa plus jeune fille et elle au fond, je pense qu'elle avait un fond fragile, et elle a tourné paranoïaque, à voir des gens qui lui parlait, elle a été en hôpital de jour et puis finalement ce qu'elle voulait, c'était rentrer en Tunisie et elle est rentré en Tunisie » (Mme G). Ces différents propos vont dans le sens de la théorie de Chomentowski, qui nous montre les incidences que peuvent avoir la situation migratoire sur la structure psychique de l'individu, et nous signifie le lien entre culture et psychisme. Certains élèves ne réussissent pas à construire leur identité en situation transculturelle, n'ont plus de repères sur lesquels s'appuyer pour se développer, ce qui peut bouleverser leurs accès aux apprentissages et leur réussite scolaire à terme.

3) <u>Les difficultés d'ordre social</u> :

Lors de mes entretiens, plusieurs professionnelles ont mis en avant l'idée que l'origine sociale des familles et notamment le niveau d'études des parents peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire de l'enfant. Mme J nous rapporte par exemple « On est en difficulté pas parce qu'on est étranger, on est en difficulté scolaire parce qu'on a des parents qui n'ont pas fait d'études » ; « Par contre, les parents qui ont fait des études dans leurs pays, ont des enfants qui réussissent à l'école » ; « Et puis il y a un investissement dans les études, un suivi de la famille, une demande de soin apporté au travail, vous voyez tout ce que ça peut impliquer des parents qui ont fait des études » (Mme J).

Mme N nous indique aussi, que pour elle, il est plus aisé pour des parents ayant effectué des études d'accompagner leur enfant dans sa scolarité favorisant ainsi la réussite scolaire de ce dernier « Oui bien sûr, pas pour tous, mais oui en général et puis quand ils sont issus d'un milieu plutôt favorisé, on sent qu'il y a une bonne scolarité derrière, donc il y a vraiment juste un transfert à faire au niveau de la langue alors que ceux qui sont d'un milieu parfois beaucoup plus modeste, qui ont plus de difficultés, qui on eut beaucoup à bouger comme les enfants Roms, qui n'ont pas de stabilité, là le niveau scolaire est très faible, donc effectivement, l'environnement est important »(Mme N). Même si les parents ne parlent pas la langue, n'ont pas la connaissance des codes scolaires, ils vont aider leurs enfants à s'adapter, les soutenir plus facilement dans les différentes étapes de la scolarité, « suivant le milieu social, ça peut effectivement influencer la motivation ou pas.

C'est-à-dire que vous avez des jeunes pour qui ça va de soi, parce que ils sont dans un milieu où ça va de soi d'être collégien, de lire ses leçons le soir, de faire ses devoirs, c'est quelque chose qui est naturel, on va dire qui va de soi vraiment. il a des parents qui sont là derrière, qui regardent, qu'est-ce qui se passe, qui ont un rapport avec les professeurs, qui connaissent ce que c'est que l'école, pour qui c'est naturel, pour qui on appelle ça dans notre jargon le métalangage est existant, c'est-à-dire que si nous parlons de verbe par exemple, ils savent toute de suite à quoi on fait allusion. Et il y a des enfants pour lesquels un verbe alors là…c'est aussi mystérieux que…je ne sais pas moi…un trombone à coulisse. Donc ce sont des parents qui peuvent ne pas parler la langue, mais avoir des bac + 4,5,6 dans leur pays d'origine » (Mme M). Ces différents témoignages, peuvent nous rappeler la théorie de Bourdieu sur la reproduction sociale et la violence symbolique.

Il y a un clivage qui se crée entre la culture de la classe dominante véhiculée par l'école et la culture des milieux populaires, ne favorisant donc pas la réussite scolaire de certains élèves, issus de ces derniers. Cette antinomie entre culture libre et culture scolaire, peut être accentuée par la non-maîtrise de la langue française, par les familles d'élèves allophones, complexifiant la compréhension du fonctionnement de notre système scolaire et des codes associés.

Un autre obstacle sociologique qui peut venir entraver la scolarité de ces jeunes, sont les conditions de vie au domicile «les Roumains-Roms, ils n'ont pas de bonnes conditions, ils n'ont pas forcément déjeuné le matin, ils peuvent être absents parce que voilà, là, je ne sais pas comment dire, c'est social oui, c'est un bel obstacle ça.

Si on ne leur fait pas de cadeau, si on n'est pas trop tolérants bah…parce que eux, ils ne se battent pas et puis peut-être que certains, ils ne font pas les voyages comme les autres, les voyages linguistiques, s'ils sont dans un collège élitiste » (Mme G)

4) Les difficultés d'ordre culturel :

La différence de culture entre leur pays d'origine et la France ne semble pas être une difficulté prépondérante pour les adolescents allophones. Elle entrave peu leur immersion dans le système scolaire français même si ce n'est pas toujours évident au début d'être immergé dans une nouvelle culture avec ses codes particuliers « Bah forcément sur le plan psychologique, le fait de changer de cadre, d'être complètement dépaysé voilà ça peut jouer forcément…en général, ils s'adaptent progressivement, mais au début ça peut être un peu dur » (Mme D).

Même si certains élèves, pris entre deux cultures, peuvent ressentir une perte d'identité culturelle en arrivant en France comme l'évoque Raimondo, les entretiens nous démontrent que la plupart des adolescents allophones réussissent à engendrer le processus d'acculturation décrit par Cécile Goi, tout en conservant le processus endoculturation familiale. Le conflit de loyauté, que nous avons abordé dans la partie théorique n'apparait pas à travers l'ensemble des entretiens.

La difficulté culturelle qui est principalement évoquée par deux professionnelles est liée à la religion « Après il y aussi toutes les choses liées à la religion aussi, certains viennent d'école coranique, ils n'ont pas forcément les mêmes repères que nous, que la culture que l'on peut avoir ici en France, donc là, il peut y avoir un décalage » (Mme D). Pour Mme N, la manière d'appréhender la religion peut aussi poser question pour certains adolescents allophones « Pour les filles, c'est un peu plus compliqué parce que, elles étaient en Syrie, elles ont passés deux ans en Turquie où on leur a obligé à mettre le voile, alors qu'en Syrie, elles ne le portaient pas parce que, elles étaient petites et en France, on leur demande d'enlever, elles ont enlevé sans problème, par contre ce qui est compliqué, c'est d'enlever cette espèce de grands manteaux qu'elles ont sur elles, qui les couvrent, donc ça se fait petit à petit, mais on ne brusque pas » (Mme N). De plus, la religion n'est parfois pas un problème pour les jeunes, mais plutôt pour leurs familles « les réticences viendraient de leur famille quand même, pas tellement d'eux, je pense, les familles musulmanes, les filles musulmanes, elles ne peuvent pas… oui, il y a des réticences religieuses, elles ne peuvent pas aller par exemple, les voyages scolaires, s'il faut dormir… » (Mme G).

Nous pouvons ajouter qu'une professionnelle évoque une difficulté liée au climat « le climat, c'est tout bête, mais des fois, ils viennent des pays chauds, ils arrivent, c'est humide, il fait froid enfin ce n'est pas du tout comme chez eux » (Mme D) et une autre liée à la nourriture « le changement de nourriture, ça, c'est quelquefois un peu compliqué » (Mme J).

Dans l'établissement où exerce Mme J, la culture ne semble par être un obstacle à leur immersion. En effet, dans ce collège où cohabite une multitude nationalité, la culture de ses jeunes notamment au niveau de la religion est majoritairement similaire aux élèves allophones « Parce qu'en fait, on n'est pas très loin de leur culture d'origine ici. Les arabophones par exemple, il y a une majorité d'élèves arabophones, on a une majorité d'élèves musulmans, on va dire en général » (Mme J).

5) La relation avec les autres jeunes du collège :

A travers les entretiens, nous pouvons voir que les jeunes ont une capacité d'adaptation importante et finalement s'intègrent relativement bien avec les autres collégiens « Moi, je trouve qu'ils s'adaptent relativement bien, et même vite, moi je trouve, dans tout ceux que j'ai oui, même pour ceux qui viennent de Syrie » (Mme N) ; « il n'y pas de problèmes particuliers avec les autres, je n'ai pas eu de retour sur ça, ça a pu arriver, mais en général, ce sont des élèves qui sont discrets dans les classes donc il n'y pas de soucis particuliers, pas de remarques en tout cas désagréables » (Mme N). Les différentes nationalités présentent au collège cohabitent de manière relativement harmonieuses « Et il n'y pas non plus de problèmes entre les nationalités. On n'a pas des affrontements entre les Maghrébins et les Turcs, entre les Tchéchènes et les je ne sais quoi enfin voilà, on n'a pas d'affrontements comme ça ». (Mme J). Les professionnels rapportent, que cette intégration est liée surtout à la personnalité du jeune, de sa timidité, sa manière d'interagir avec ses pairs. Au début de l'année, les élèves ont tendance à rester en petit groupe, avec les membres de la classe UPE2A, mais au fur à mesure de l'année, grâce aux inclusions, ils arrivent à être en relation avec d'autres adolescents en dehors de cette unité « Au départ, je pense que l'adaptation, elle peut prendre du temps, ça dépend aussi de la personnalité, de ce qui arrive au niveau de la langue après, de leur niveau de maîtrise de la langue, mais souvent ça se passe plutôt bien. Ca dépend quand même beaucoup de la personnalité, s'ils sont plutôt réservés. C'est rassurant de se retrouver avec d'autres jeunes qui vivent un peu les mêmes choses » (Mme D).

Mme J évoque qu'il est souvent plus difficile de s'intégrer pour les élèves qui sont en minorité au niveau ethnique dans l'établissement « mais je pense au petit brésilien qui était le seul à parler portugais, c'était compliqué. On a eu aussi deux années de suite des gens qui venaient de Mongolie, pour eux, c'était pareil, ça été très compliqué, une petite thaïlandaise pareille, on n'avait pas d'autres thaïlandais ici, donc tant qu'ils ne parlent pas français, ils sont un petit peu isolés et comme ils sont tous dans une difficulté de langue, ils se retrouvent entre eux quoi » (Mme J). Finalement, à l'inverse de la théorie développée par Claire Shiff, les adolescents issus de différents milieux sociaux et de diverses cultures réussissent à cohabiter de manière relativement harmonieuse. Ils s'appuient sur ce qui les rassemble, on pourrait parler de la culture jeune, ils se créent leurs propres codes sur lesquels ils peuvent s'identifier et se conformer, cela peut par exemple, la manière de se coiffer comme l'illustre bien le propos de Mme J « dans l'habillement, moi quelque chose qui m'avait frappé aussi quand je suis arrivé ici, c'est que dans l'autre collège où j'étais les jeunes filles avaient plutôt tendance à vouloir se teindre en blonde quoi qu'il arrive, ici quand on est blonde, on se teint en brun, pour avoir les cheveux foncés » (Mme J).

Pour Mme G, certains ont des difficultés à s'intégrer, car ils ont été contraints de venir en France « Ceux qui ne s'intègre pas, c'est ceux qui ne veulent pas être en France. Ils ne sont pas très heureux d'être là, ils n'ont pas très envie de faire d'efforts pour ça » (Mme G).

Même si les autres collégiens apparaissent peu hostiles à la présence de ces jeunes allophones, ils peuvent être confrontés à certaines moqueries où phénomène de rejet. Par exemple, plusieurs professionnels évoquent, une intégration un peu plus complexe pour les élèves Roumains-Roms. Ils peuvent parfois être écartés par certains élèves, à cause de leur odeur notamment « Les Roumains-Roms non pas trop, ils sont très expressifs mais ils ont tendance quand même à être tellement pénibles que les autres des fois, ils les trouvent rigolos, mais ils sont très fatigants et puis, ils ne sont pas souvent très propres donc ils sont un peu particuliers quand même hein. Il y a un effet d'attraction et de répulsion, mais l'un dans l'autre, ils sont actifs » (Mme G). Mme J évoque aussi la difficulté d'intégration pour les élèves Roms « Sauf les pauvres Roms qui cristallisent tous les racismes du monde. Et ça, j'avoue que je ne comprends pas, ça reste un grand mystère, est-ce que ça vient de leur odeur, c'est possible car l'hiver ils vivent dans des caravanes et ils font du feu dans ses caravanes pour se réchauffer donc ils sentent la fumée » (Mme J).

De plus, les élèves arabophones du collège, ont parfois tendance à qualifier les élèves allophones originaires de pays arabes, de « blédard » : « il y a l'effet, le blédard qui arrive, donc, on va lui parler en arabe et lui, il va se sentir bien, pas trop mal ou il peut aussi être rejeté comme étant quelqu'un de, un sous-algérien (Mme G) ; « mais ils peuvent être stigmatisés par les autres, qui les traitent de blédard » (Mme J). Comme l'avance Claire Shiff, les élèves allophones peuvent aussi être victimes de moqueries par rapport à leur non-maîtrise de la langue française, ils ne possèdent par l'aisance verbale des autres collégiens « Ils subissent quand même parfois, je pense à ça en voyant l'EPS de Monsieur C, il y a eu des soucis dans ce cours-là, les autres élèves se sont un peu moqués des élèves allophones, car ils ne parlaient pas bien français » (Mme J) ; « c'est très difficile et en plus il y a le regard de l'autre, donc vous voyez bien les ados comment ils peuvent être entre eux… « oh ! le nul, il ne sait pas lire, oh !, il ne sait pas lire, donc voilà, ça va vite » (Mme M).

Mme N nous rapporte aussi « C'est vrai que quand on est adolescent, les autres ne sont pas toujours très accueillants non plus, ils ont déjà leur groupe de formé et ils ne se dirigent pas trop vers les autres, surtout les allophones qui ont un bagage linguistique qui est, au départ, très très faible, donc les Français ne font pas l'effort d'aller vers eux, c'est compliqué, je crois qu'ils ne sont pas dans cette démarche » (Mme N). Une professionnelle, nous indique aussi que suite à ces moqueries, des adolescents allophones développent des stratégies, des mécanismes de défense pour protéger leur psychisme de ces dernières « Je suis différent et alors là, c'est la grosse honte parce que je ne sais pas lire et là, du coup, je me souviens l'année dernière, j'avais une jeune fille qui essayait de donner le change tout le temps, tout le temps, tout le temps, mais qui était une spécialiste du bluff, on va dire, elle avait trouvé des stratégies extraordinaires pour faire croire qu'elle savait lire alors qu'elle ne savait pas lire du tout. Elle avait tout dans l'intonation, dans la façon de faire, elle avait une mémoire éléphantesque » (Mme M). Mme V, dans son entretien avance aussi, que certains collégiens peuvent avoir des réticences envers ces élèves « quelques fois, je peux entendre dans les couloirs des remarques qui ne sont pas forcément agréables oui, « C'est la classe des élèves qui sont un peu demeurés par exemple » (Mme V) ; « Il y a une peur, une peur de l'autre et comme il y a aussi un grand décalage entre l'âge et le niveau scolaire, il y a un manque de confiance souvent de ses élèves là vis-à-vis des élèves français. Et on peut le dire, les élèves français n'accueillent pas à bras ouvert, chaque groupe se jauge du regard » (Mme V).

Chapitre 3 : L'orientation en fin de 3ème, un processus parfois complexe pour ces jeunes arrivés tardivement dans le système scolaire français

1) Le destin scolaire des adolescents allophones :

Les entretiens révèlent qu'une grande majorité de jeunes allophones s'orientent dans une voie professionnelle et préparent notamment un CAP. Une autre partie se dirige vers une seconde professionnelle et quelques individus vers une seconde général, mais ce qui reste rare selon l'ensemble des personnes interrogées « Là, il y a deux ans, j'avais eu une super promo et j'ai pu envoyer des élèves en seconde professionnelle. Mais alors la seconde générale, ça fait 6 ans que je suis sur le poste, il y eut une année où j'ai eu un élève qui est parti en seconde générale et la majorité, ce sont quand même des CAP » (Mme V) ; « C'est beaucoup, beaucoup de CAP. L'an dernier, j'ai dû faire…sur les 7 ou 8 3ème, tous étaient en CAP sauf un Bac Général et un Bac Professionnel et les 6 autres, c'était CAP » (Mme N).

L'ensemble des filières professionnelles sont représentées « il y a pas mal de métiers du bâtiment, on va dire, c'est électricité ou peinture. En fait, c'est varié, il a en a qui sont allés en restauration, il y a en qui vont en magasinage, employé de service pour les magasins, mécanique, ça c'est pour les CAP, agent polyvalent de restauration, ça s'est CAP aussi » (Mme V). Il n'y pas de filières qui se distinguent. Les choix se réalisent en fonction des aspirations des élèves « « C'est toutes les filières, toutes les filières, ça dépend vraiment de ce qu'ils veulent faire de ce qu'ils ont envie de faire » (Mme J).

Au travers de mes entretiens, j'ai pu découvrir deux particularités concernant l'orientation de ces jeunes à besoins éducatifs particuliers. Tout d'abord, il existe des commissions particulières pour ces derniers, ils peuvent bénéficier de places réservées dans les filières professionnelles afin qu'ils ne soient pas pénalisés par la seule non-maîtrise de la langue française « C'est-à-dire qu'on les note comme allophones et donc ils passent dans une commission particulière et en général, ils essaient d'affecter un élève allophone par corps de métier quoi, par exemple s'il y en a 5 qui veulent faire mécanique, bah, il y en aura qu'un qui ira en mécanique. On ne va pas regrouper, c'est pour ça, qu'il faut qu'ils fassent plusieurs vœux et là, il y en avait un qui voulait faire coiffure et il a été pris parce que il y en avait qu'un sur tous les allophones de Nantes qui souhaitait faire, mais on n'en aurait pas mis deux ou trois » (Mme N) ». Mme G évoque la même idée « il y a une possibilité par l'intermédiaire de l'Inspecteur COP, de faire des cas signalés, pour les allophones, pour qu'il ait une chance supplémentaire d'avoir une orientation qui corresponde à leurs vœux.

Parce qu'ils peuvent très bien arriver en janvier et certains profs ne vont pas les noter ou pratiquement pas, pas capables de noter donc là, il faut le signaler et puis on peut s'appuyer par exemple sur les bulletins qu'ils ont présentés, sur les bulletins antérieurs, voilà il y a quelques passe-droits » (Mme G).

On peut ajouter que les élèves méritants sont valorisés et ceux qui n'apparaissent pas motivés ne passent pas prioritaires «Ceux qui sont assidus, ceux qui vraiment ont envie, dans, c'est cas-là, on va tout faire pour qu'ils aient une orientation en CAP, ceux qui ne sont pas assidus, ils passeront au dernier tour quoi…il n'y pas de raison qu'ils prennent des places…mais c'est vrai qu'ils peuvent être privilégiés par rapport à des élèves qui demandent cette orientation » (Mme N).

De plus, depuis peu, il existe une UPE2A lycée dans quelques établissements du département, soit les élèves se déplacent dans ce dernier pour recevoir des cours de français, soit la professeure spécialisée se déplace « elle est postée à Nelson Mandela, mais elle va aussi se déplacer sur son temps quelques heures à Léonard de Vinci, la Chauvinière, voilà elle a aussi…elle est postée quelque part, mais elle se déplace aussi et à Camus c'est l'inverse, c'est les jeunes qui se déplacent, c'est les lycéens, elle est postée à Camus et c'est les lycéens qui se déplacent, les lycéens généraux donc s'il y en par exemple à la Colinière, ou je ne sais pas, ils doivent faire le déplacement, voilà, mais ça débute hein » (Mme G).

Les redoublements restent très minimes et ne sont pas forcément favorisés pour ces jeunes « Là 3ème non, ceux qui sont NSA, non scolarisés antérieurement, oui éventuellement, pour leur laisser un peu plus de temps, ils viennent en UPE2A, ça leur fait deux ans pour apprendre la langue. La plupart non, ils ne redoublent pas, on trouve un CAP ». (Mme N). Mme N explique « Déjà le redoublement n'existe plus et puis, ils peuvent continuer à apprendre le français en étant au lycée professionnel aussi, c'est ça, c'est un parcours en fait, les apprentissages se poursuivent. » (Mme N). En dernier recours, si les élèves n'obtiennent aucune orientation ou ont un niveau trop faible pour prétendre à un CAP, ils sont redirigés vers la MLDS «Oui de toute façon, il y a toujours une solution, quand ils n'ont pas d'orientation, quand ils n'ont rien obtenu en juin-juillet, ils vont repasser, il va y avoir la MLDS, la Mission Locale aussi, oui il y a toujours des solutions. Mais ça peut tarder voilà » (Mme G) ; « quand le niveau, parfois, est très très faible, ils sont plus dirigés vers la MLDS » (Mme N).

2) Les difficultés soulevées par la question de l'orientation chez les adolescents allophones :

Tout d'abord, la question du temps revient dans plusieurs entretiens. Les élèves ont très peu de temps pour se préparer à l'orientation, surtout que demeure généralement un décalage important entre le niveau scolaire et l'âge des élèves « Généralement les élèves qui arrivent en troisième, là, on est vraiment au cœur de la problématique ou de la 4ème, c'est très très compliqué parce que il y a ce décalage, un décalage important avec le niveau scolaire. Et on est dans une urgence de l'orientation à cause de l'âge, on ne peut pas leur laisser le temps, il aurait besoin de temps en fait, il aurait besoin d'encore 2 années et ils arrivent à peine et on leur dit « Bah qu'est-ce que tu veux faire comme métier l'année prochaine ? » (Mme V) ; « il y a un décalage entre ce qu'ils faisaient dans leur pays et ce qui est demandé en France, ça c'est difficile parfois à accepter pour les parents » (Mme N).

Mme N, avance aussi que lorsque l'élève arrive en 3ème, ils ont peu de temps pour construire leur orientation surtout qu'ils arrivent avec un niveau scolaire très faible « A bah moi les 6 qui sont là, ils sont arrivés en 3ème donc faire une orientation en si peu de temps, c'est difficile et je sais qu'il y a en qui n'auront pas leur CAP, c'est évident parce que leur niveau scolaire est beaucoup trop faible » (Mme N). De plus, certains dispositifs axés sur l'orientation en 3ème arrivent trop tôt dans l'année pour ses élèves « Ils vont à place aux gestes, c'est un forum, mais qui a lieu pareil au mois d'octobre, ça arrive trop tôt pour mes élèves. Je ne peux pas y aller, car du coup, j'ai les autres élèves, 6ème, 5ème, 4ème en classe et voilà, ça arrive trop tôt pour eux, ils ne comprennent pas. (Mme V). De même, l'intervention de la COP auprès des 3ème est trop précoce pour les élèves allophones « J'ai aussi envoyé mes élèves dans leur classe d'inclusion quand ils étaient en 3ème pour une intervention de la COP, mais comme ça a eu lieu en octobre et qu'ils venaient d'arriver, ils n'ont pas compris en fait, ça arrive trop tôt dans l'année en fait, voilà » (Mme V). D'autre part, les jeunes allophones bénéficient de peu de temps pour trouver leur stage de 3ème, d'autant plus que deux freins viennent s'ajouter à cette recherche, l'absence de réseaux et la réticence de certaines entreprises à accueillir ce type de public « Après les stages de 3ème, c'est pareil, ici au collège ça se fait en décembre, c'est impossible pour mes élèves d'y participer, déjà, ils n'ont pas de réseaux, ils ne peuvent pas trouver, déjà quand je vois les élèves français qui ont du mal à trouver, ils ne peuvent pas trouver de stage.

Ensuite, c'est difficile pour les entreprises d'accueillir des élèves qui ne parlent pas français surtout dans les métiers où on exige de la sécurité par exemple ou bien un accueil des personnes » (Mme V) ; « Il y en a, mais très peu qui ont trouvé un stage en milieu professionnel aussi, c'est une minorité, c'est difficile de trouver » (Mme N).

Au travers l'ensemble des entretiens, nous pouvons mettre en avant que beaucoup de familles projettent sur leurs enfants des professions prestigieuses et exigeantes en terme d'études, sans prendre forcément en compte les compétences et les envies de ces derniers. Ce phénomène peut d'ailleurs provoquer une certaine pression chez ces adolescents, qui ont peur de décevoir leurs parents « les parents accordent aussi beaucoup d'importance, mais sont plus j'ai envie de dire de la science fiction quoi. On a des papas, je me souviens d'un Papa Africain qui disait, mais ma fille est en France à l'école, elle sera médecin... » ; C'est-à-dire qu'ils pensent que comme le niveau scolaire en France est meilleur que dans leur pays d'origine en Afrique, que du coup ça permettra à leur enfant de faire des études longues et poussées sans forcément prendre en compte les capacités de travail de l'élève et ses possibilités » (Mme J).
Mme M rapporte aussi « Des ambitions, oui pour eux, voilà, mais pour eux une grosse pression, j'ai envie de dire de la part de familles qui vont dire, tu seras médecin mon fils, parce que tu ne feras pas comme moi, combien de fois j'ai entendu dire ca … (Mme M). Les familles des élèves allophones ont des représentations idylliques, par rapport aux études en France en général « c'est vrai oui que l'on peut avoir complètement un décalage avec un jeune qui arrive avec pleins d'espoirs, la famille a pleins d'espoirs aussi en se disant en France, il va aller à l'école, il va pouvoir tout rattraper ce qu'il n'a pas pu avoir avant et devenir un grand reporter, pharmacien ou voilà et puis finalement, on se rend compte que ça demande énormément d'investissement, d'effort et de temps donc concrètement, c'est compliqué. » (Mme D). Cependant, la désillusion est grande et difficile à accepter lorsqu'ils se trouvent confrontés à la réalité des exigences scolaires de notre pays. Il existe souvent un décalage important entre ce qu'on leur demande dans le système scolaire français et les attentes scolaires dans leur pays d'origine « L'an dernier, j'ai eu de gros soucis avec un papa, qui m'a dit oui, c'est parce que mon enfant, il est en UPE2A, que vous voulez qu'il aille en CAP, alors que le papa l'avait mis à l'école coranique, en Arabie Saoudite, il s'en était jamais occupé et il le récupère là, et puis voilà, il pensait que le fait de venir en France, il allait tout de suite aller en lycée général, bah non, il ne pouvait pas. Même si le gamin cherchait tout à fait, à comprendre le fonctionnement de la langue, était très très volontaire, le décalage était énorme, énorme » (Mme N).

De même que leurs parents, les élèves ont eux aussi, des projections utopistes sur les métiers. « Généralement pour les garçons, c'est souvent d'abord footballeur ou bien médecin et puis après on leur explique un peu la réalité des choses, puisque ce sont souvent des élèves qui ont un très très grand décalage scolaire » (Mme V). Le désir d'une profession n'est pas toujours en adéquation avec les exigences scolaires demandées, pour pouvoir atteindre celle-ci, ce qui provoque parfois un phénomène de désenchantement et une certaine frustration pour les adolescents allophones. Nous pouvons rapprocher cette réflexion de la théorie de Bernadette Dumora qui développe le concept de réflexion implicative. Ce dernier désigne l'articulation entre la situation scolaire du jeune et notamment ses compétences avec une orientation professionnelle future et ses exigences particulières. L'auteure met en avant six logiques, une se distingue et nous fait penser au cas des élèves allophones.
Nous parlons ici de la logique de l'illusion. Il existe un écart entre les résultats scolaires des élèves relativement faibles et leurs projets ambitieux. Ils n'ont pas toujours conscience du clivage important entre résultats et projets.

D'autre part, nous pouvons dire que les élèves allophones ont un manque de connaissances par rapport aux différentes voies d'orientation et présentent des difficultés à se projeter dans un métier ou domaine d'activité en particulier. Ils ont des représentations erronées concernant les filières générales/professionnelles et leurs objectifs « les jeunes veulent aller en général, mais finalement, ne veulent pas faire des études, des fois ils ont une idée, ils veulent aller en général parce que c'est bien d'aller en général, ils ont des représentations comme ça et puis finalement, ils se disent après le bac de toute façon, je voudrais travailler, donc là, on leur dit non-attention, le Bac Général et technologique, il ne sert pas à travailler, on n'apprend pas un métier, il faut continuer, donc c'est un ajustement de ça » (Mme D). Ils possèdent d'autre part des fausses représentations sur les métiers, qui peuvent venir complexifier le processus d'orientation « ils ont des images un peu erronées du métier, j'avais l'exemple d'un jeune qui voulait être ingénieur informaticien, donc ingénieur informaticien, c'est bac +5, c'est des connaissances scientifiques, c'est un bon niveau en anglais, voilà pas mal de compétences et finalement quand on creuse un peu, c'était, non, je veux juste savoir dépanner les ordinateurs. » (Mme D) ;

« j'avais aussi un exemple d'une jeune fille, bah là de 3ème, qui venait de Russie, pas dans une UPE2A hein d'un autre collège, qui voulait être sage-femme absolument, donc là pareil parcours un peu sélectif études de médecine, etc. elle avait quand même des difficultés à s'adapter scolairement et finalement quand on creusé aussi, le métier ce n'était pas vraiment sage-femme, c'était plutôt s'occuper des bébés, s'occuper juste des bébés, changer les couches, donc là, bon là, je réduis un peu, mais là, on a plus dévié sur auxiliaire de puériculture avec un niveau un peu plus abordable pour elle dans un premier temps » (Mme D) ; « elle m'avait dit, je veux être manager, après j'ai compris ce que ça voulait dire, chef d'entreprise » (Mme G). Les élèves allophones peuvent manquer de vocabulaire par rapport aux métiers, ce qui peut compliquer le processus d'orientation « après, c'est vrai, que ceux qui viennent d'un autre pays n'ont pas forcément le vocabulaire des métiers. » (Mme D). Mme G nous dit aussi « Oui, je pense qu'il y en a qui arrivent avec déjà des idées de leur pays, oui oui et qui ont des idées de travail, mais qui ne sont pas… ou qui pensent que c'est très facile à obtenir par exemple être coiffeuse ou être… c'est rien par exemple s'ils y viennent, je ne sais pas moi, d'un pays où on est coiffeur comme ça…en France pour obtenir l'orientation en coiffure, c'est les meilleurs élèves qui vont l'obtenir, c'est très très dur (Mme G). Ces différents exemples interpellent la théorie du concept de soi professionnel développé par Donald Super qui constitue une représentation subjective d'une profession dans laquelle le jeune s'identifie. Or, on s'aperçoit, qu'ils possèdent souvent des représentations erronées des métiers et des compétences que ces derniers mettent en jeu. Dans la même idée, Michel Huteau et Jean Guichard mettent en avant le concept de représentations mentales, qui comprennent à la fois la représentation de soi (caractéristiques dans lesquelles le sujet se définit) et la représentation des formations et des professions que l'on nomme prototype. A l'appui des différentes citations précédentes, nous pouvons voir que ce dernier peut apparaitre, chez les adolescents allophones, très éloigné de la réalité des professions. Il peut venir entraver un choix éclairé d'une voie spécifique pour son avenir. Or, c'est cet appariement entre représentation de soi et prototype qui conduit le jeune à construire diverses options concernant ses choix d'orientation scolaires et professionnels.

Puis, on remarque chez certains élèves peu de réflexion par rapport au choix d'orientation. Ils ont le désir de travailler et de gagner leur vie, par conséquent, ils seraient prêts à accepter n'importe quelle formation « parfois, on a des jeunes qui sont tellement motivés pour apprendre des choses et pour travailler, pour être vraiment dans le concret, qu'ils peuvent accepter n'importe quel projet, voilà, ils n'ont pas d'exigence particulière (rire), ils se disent, moi peu importe, je veux travailler, je veux faire des choses concrètes, donc ça c'est aussi un peu particulier.» (Mme D). Ce phénomène peut s'expliquer par des événements de vie traumatisants vécus dans leur pays d'origine.

Certains parents éprouvent des difficultés à comprendre le processus d'orientation, mais aussi à assurer le suivi de la procédure d'orientation « Il y a pleins de pays, où il n'y a pas…, on va au lycée, c'est indifférencié, alors que nous il y a le lycée pro, le lycée technologique, il y a l'apprentissage et puis toute cette procédure, où on demande, on fait des navettes » (Mme G) Les documents peuvent ne pas être signés à temps, car la famille en déplacement avant d'avoir complété ces derniers. D'après les professionnels interrogés, cette situation se produit notamment avec les parents d'élèves Roumains Roms « sauf pour les Roumains-Roms ou là, on ne les voit pas ou alors ils partent au moment ou…pourtant le travail est fait, mais les papiers ne sont pas signés donc, ils vont revenir par exemple mi-septembre et ils vont revenir en 3ème parce que, ils n'ont rien, rien n'a été fini » (Mme G). Madame N évoque aussi le fait que des parents sont partis par exemple pendant l'été et ne reviennent pas à temps pour effectuer l'inscription ce qui peut entraîner une absence d'orientation pour l'enfant « L'enfant n'est pas là au moment de l'orientation donc le lycée l'attend, enfin, on a fait l'orientation, le lycée l'attend, il ne vient pas s'inscrire, le lycée ne sait pas s'il doit libérer la place ou pas, nous, on dit bah si, alors le cousin vient pour dire que l'enfant n'est plus là et en fait, au mois de septembre l'enfant réapparait, du coup l'enfant n'a pas forcément d'orientation. Il a quand même été repris au lycée en coiffure. » (Madame N)

Certaines difficultés liées à l'orientation, qui se posent chez l'ensemble des collégiens de 3ème, se retrouvent aussi chez les jeunes allophones.

Nous pouvons évoquer par exemple l'existence chez certains parents de stéréotypes de genre encore très ancrés concernant certains domaines d'activité comme dans la société française « ils peuvent avoir des représentations, mais comme on peut en avoir nous en France, c'est-à-dire bah ça ce n'est pas un métier pour une fille par exemple ou ça ce n'est pas un métier pour un garçon par exemple. Ca sera peut-être plus… par exemple s'occuper d'enfants ça va être uniquement pour les filles, c'est les stéréotypes » (Mme M). Des familles d'élèves allophones, en plus, de véhiculer des stéréotypes de genre peuvent transmettre une image négative de certaines professions « Un monsieur, un entrepreneur turc qui est chef d'entreprise, qui a une entreprise qui tourne bien, une entreprise du bâtiment, qui est maçon, je crois, il a une affaire qui roule et bah pour lui, son fils, il faut qu'il soit avocat, il n'est pas question qu'il soit maçon comme lui, alors qu'il réussit parfaitement, il y a comme ça des sortes de gros clichés qui sont encore très très vivaces » (Mme M). De plus, certains jeunes n'obtiennent pas forcément leur premier choix, notamment en termes de voies professionnelles. Certaines filières demandées sont très sélectives et prennent les élèves qui possèdent les meilleurs dossiers « « Ou alors les garçons, c'est tous la mécanique et donc c'est problématique, vu le taux de place qu'il y a donc il faut repenser ce projet-là et ça, c'est compliqué » (Mme N) ; « C'est très varié, ce n'est pas toujours le premier choix des élèves, parce que l'on est obligé de faire aussi en fonction des places disponibles » (Mme V). Des adolescents n'ont parfois aucune idée de ce qu'ils veulent faire, cependant, les professionnels doivent les aider à s'orienter « Donc la difficulté, c'est que eux trouvent quelque chose qui les intéressent quoi, parce que des fois, ils ne savent pas du tout. C'est là que c'est compliqué de leur dire, bah, vous allez faire quelque chose et peut-être que ça ne sera pas ça que vous ferez après, vous pourrez choisir par la suite une autre formation, c'est compliqué hein, même pour des Français d'ailleurs. » (Mme N)

Deux personnes interrogées lors de mes entretiens évoquent un sentiment de solitude face à la scolarité et notamment à l'orientation des jeunes allophones « « En ce qui concerne l'orientation, je suis quand même un peu seule, je trouve » (Mme V).

Les professionnelles travaillant avec les adolescents allophones nous rapportent que les autres professeurs qui accueillent l'élève en dehors de l'UPE2A, sur des temps d'inclusion s'impliquent peu par rapport à l'orientation, ils ont tendance à se reposer sur les professeurs référents de cette unité. De l'autre côté, l'enseignant de la classe allophone ne sait pas toujours comment impliquer les autres professeurs.

On pourrait cependant penser qu'un regard pluridisciplinaire pourrait être pertinent pour accompagner au mieux le jeune dans son choix d'orientation « si je propose une orientation pour un élève, les autres collègues vont acquiescer, ils ne les connaissent pas suffisamment, ils ne s'impliquent pas en fait, je ne sais pas en fait, de quelle façon les impliquer plus» (Mme V) ; « Oui sur l'orientation, il n'y pas d'échanges, il y a pleins d'échanges sur le pédagogique, l'organisationnel aussi voilà… pas sur l'orientation » (Mme V). Madame N évoque la même idée « alors parfois les enseignants ont tendance à un peu au bah toi, tu vas le faire parce que, tu t'occupes des allophones (rire), parfois c'est un peu ça oui. Comme ici d'ailleurs, moi, je m'occupe de l'orientation des allophones, mais normalement ça devrait être aussi les professeurs de 3ème, parce que les élèves sont inscrits en 3ème, mais c'est moi qui m'en occupe » ; Je crois qu'ils ne s'en emparent pas et puis euh, moi, j'ai peur que ça ne se fasse pas donc, j'ai tendance à….je veux vraiment qu'ils aient quelque chose et donc voilà, je porte ». (Mme N). Enfin, nous pouvons avancer que certaines barrières concernant l'orientation sont aussi inhérentes à l'établissement en lui-même, au fonctionnement des directions, à la manière de comprendre et de prendre en compte le public allophone. « Parce que, c'était des clichés, elle n'avait pas le niveau, mais elle ne pouvait pas avoir le niveau d'une Française qui avait été à l'école depuis la maternelle. C'était une méconnaissance, voilà, ça se basait sur des notes, un blocage, ça dépend des directions, de leurs habitudes, du relationnel qu'on a en tant que professionnel aussi. Quand ça se passe bien et qu'on nous écoute, qu'on nous fait confiance, mais il ne faut non plus…il faut travailler avec le professeur principal. Mais il y a un blocage, s'il y a un refus, s'il y a une raideur, c'est difficile de faire quoique ce soit, là, on ne peut plus intervenir » (Mme G).

Il arrive que certains professionnels ne regardent que la maîtrise de la langue, non le niveau réel de l'enfant, dans ce cas la non-maîtrise du français peut venir bloquer l'orientation choisie « Sur le long terme… enfin entre guillemets, car s'ils arrivent par exemple en janvier ou même en décembre, du coup forcément, ils ne vont pas maîtriser le français, à la fin de l'année, donc la maîtrise de la langue peut bloquer l'orientation » (Mme G).

Enfin, nous pouvons mettre en avant le cas des mineurs isolés pour qui des facteurs externes comme l'absence d'aide financière du Conseil général, après leurs 18 ans, peuvent venir entraver leurs choix d'orientation et les contraindre à s'orienter dans une voie professionnelle « J'ai eu l'année dernière une élève qui avait un excellent niveau scolaire qui venait de Mongolie pour qui on a fait une orientation en lycée général et elle avait toutes les chances de réussir, vraiment un superbe profil et je l'ai revue cette année, elle était dépitée en me disant, au foyer, on m'a dit, qu'il fallait que je change d'orientation, qu'il fallait que j'aille vers un Bac Professionnel, parce que, à 18 ans, il faudrait qu'elle ait son appartement, qu'elle ait un travail ou qu'elle soit en apprentissage, mais en tout cas, qu'elle subvienne à ses besoins. Le Conseil Général ne la suit plus à ce moment-là, donc pour les mineurs isolés, c'est très compliqué » (Mme N). Cette situation est difficile à vivre pour ces jeunes qui ont le niveau et l'envie de poursuivre des études longues.

3) Une mise en lumière des facteurs pouvant influencer l'orientation des jeunes allophones :

Les facteurs externes à l'école :

Selon plusieurs professionnels, le milieu social d'origine de l'enfant, peut avoir une influence sur son orientation « ça joue beaucoup et puis plusieurs études ont montré que l'orientation quand même, enfin que le rapport par rapport à l'école et que le niveau de catégorie sociale professionnelle des parents joue beaucoup dans l'orientation, après pour ces jeunes-là, c'est aussi valable, donc forcément, oui, ça peut jouer » (Mme D). Mme J, évoque un fort déterminisme social par rapport à l'orientation, « c'est l'origine sociale qui va déterminer l'orientation », « les élèves allophones dont les parents, on fait des études réussissent leurs études, les élèves allophones dont les parents n'ont pas fait d'études ne réussissent pas les études. Et ce n'est pas une question de pays d'origine, c'est vraiment une question d'origine professionnelle, d'origine sociale des parents » (Mme J). Mme N évoque la même idée, en nous disant que le milieu familial influence l'adolescent dans le choix de son orientation.

Les parents qui ont fait des études longues projettent des études longues pour leurs enfants par exemple « Les milieux familiaux qui sont plutôt porteurs, les parents qui ont fait des études, c'est évident que leurs enfants, ils les projettent vers des études longues et puis, pour les autres parents, par exemple pour les Roumains, ils ne se projettent pas spécialement dans des études longues » (Mme N).

Mme M rapporte que les représentations de la famille peuvent avoir une influence sur les choix d'orientation de l'enfant « suivant voilà l'origine sociale de la famille, suivant si les parents ont un niveau d'éducation, on va dire voilà, bac et + ou pas, etc., il y a des représentations, je veux dire voilà suivant vos origines sociales, suivant voilà d'où vous venez, si vous êtes du milieu rural, citadin, etc., etc., c'est exactement pareil. Là, il y a vraiment des standards, qui sont universels, on va dire, des choses comme ça dans les comportements qui font que si mon gamin est orienté vers un métier du bâtiment, je vais le prendre pour une punition alors que » (Mme M).

Mme D remarque aussi qu'il existe des stratégies familiales en matière d'orientation « Parfois certains parents préfèrent assurer le coup en partant sur des études moins ambitieuses quitte à avoir quelque chose de sûr plutôt que d'aller tout de suite vers des choses plus générales et plus théoriques qui impliquent des études plus longues ou à l'inverse, dans certains pays, on peut remarquer que les parents ont tendance à vouloir pousser leurs enfants dans des études assez prestigieuses et ambitieuses parce qu'ils veulent aussi casser un petit peu ce qu'eux ont vécu » (Mme D). Des professionnelles mettent en exergue, que le pays « Il y a beaucoup de papas qui travaillent dans le bâtiment, plombier, dans la maçonnerie, tout ce qu'on veut, et c'est très valorisé de travailler dans le bâtiment quand on est turcophone » (Mme J) ou bien même le quartier, donc l'environnement social dans lequel évolue le jeune peut effectivement venir participer au choix de son orientation future « Il y en a qui vont être sensibilisés dans leur pays plutôt sur l'informatique ou sur le bâtiment, après, c'est des expériences qu'ils ont aussi dans leurs villes, dans leurs quartiers, ce n'est pas forcément la tendance du pays. Il y a peut-être des métiers qui sont plus en vogue dans leurs pays comparés à d'autres, voilà » (Mme D)

Les exemples évoqués dans ce paragraphe, corroborent, la théorie de Jean Guichard sur le système de cadre cognitif identitaire. L'individu en fonction de l'environnement dans lequel il évolue (contexte socio-familial, pays, quartier, culture) et des catégories sociales véhiculées par ce dernier va se forger certaines représentations du monde et développera des formes identitaires particulières. Ce système de cadre cognitif identitaire va avoir une influence sur les intentions d'avenir des jeunes et peut aussi venir perturber ces derniers, confrontés à un système qu'ils méconnaissent.

Malgré, cette influence du milieu social, que nous ne pouvons éluder, les entretiens ont mis en avant que le facteur familial, notamment l'influence des parents, n'est pas prépondérant dans le choix d'orientation des jeunes allophones.

En effet, ces familles de ces adolescents apparaissent souvent démunies, face à la complexité du système scolaire français et du processus d'orientation. Ils font confiance à l'école et se reposent sur celle-ci. Etant donné qu'ils méconnaissent le système, ils s'appuient sur l'école « Généralement, j'ai des parents qui vont plutôt suivre les conseils qu'on leur donne. Même si au début, ils vont plutôt proposer telle ou telle chose » ; « Les parents disent, il aime bien faire ci ou faire ça, mais oui, ils influencent, mais ils ont plutôt tendance à faire confiance à l'école, à ce qu'on propose » (Mme V).

Mme D est la seule personne à avoir évoqué l'influence des médias dans le choix d'orientation « Les séries télévisées, ça joue sur certains (rire), ça joue sur les représentations, par exemple en ce moment, il y en a beaucoup qui veulent être médecins légistes avec les experts, enfin, je sais plus quelle série, on peut avoir des professions comme ça, ou dans le droit aussi. Et puis il y avait eu une période, plus sur la cuisine, avec les émissions top chef, le meilleur pâtissier, ça ça a une influence. Les animaux aussi, puisqu'il y a des émissions sur les zoos, ou les infirmiers, les médecins, en fait, ils voient au travers de la télé les métiers voilà» (Mme D).

Nous ne pouvons omettre d'évoquer le facteur personnel dans le processus d'orientation du jeune. Certains vont apparaitre plus influençables que d'autres et vont plus ou moins changer d'idées en fonction de facteurs divers « Après sur le projet en lui-même, oui, tout dépend des élèves aussi, s'ils sont influençables ou pas, ou s'ils sont souples ou pas, enfin s'ils ont une idée très fixe, ou s'ils peuvent être amenés à changer en fonction de ce qu'on peut leur dire. » (Mme D). Des élèves peuvent aussi être empreints d'une motivation importante « une fois parce que, j'avais un élève très très motivé qui a fait son stage sur le mois de mars au Liddle à côté, j'aimerais que tous les élèves puissent faire ça, mais lui, il était très entreprenant et il a trouvé son stage tout seul et quand j'ai incité d'autres élèves à le faire, je les incitait toutes les semaines, etc., ils ne le faisaient pas ». (Mme V). Comme nous le renseigne la théorie de Michel Huteau et Jean Guichard, le style d'adaptation, dans ce cas, il s'agit de la persévérance de l'adolescent, va avoir une influence sur ces choix d'avenir.

D'autres éléments vont venir s'ajouter à ce critère, la structure (capacités et valeurs) et le style de personnalité qui vont permettre à ce dernier d'effectuer un appariement entre sa personnalité et le contexte de travail dans lequel il souhaite évoluer. Nous pouvons admettre qu'il existe bien, un facteur personnel dans la construction du processus d'orientation.

L'école : Des influences multiples :

Finalement, pour le jeune qui arrive de l'étranger, qui a en général une connaissance inexistante ou partielle du système d'orientation en France, l'école et l'ensemble de ses composantes, va être primordial pour effectuer des choix réfléchis et éclairés.

Nous pouvons mettre en avant tout d'abord, les acteurs de l'école qui accompagnent le jeune dans ces choix d'orientation.

Il y a l'enseignant référent qui grâce à un travail d'explicitation auprès des parents et en parallèle du jeune va guider ce dernier dans la réflexion vis-à-vis de son avenir. Cet accompagnement se réalise en partenariat avec la Conseillère d'Orientation Psychologue. Il peut s'effectuer sous forme d'intervention en groupe, d'entretien individuel avec les parents et l'élève. Le but est d'expliquer le processus d'orientation et les différentes voies possibles après la 3ème pour le jeune « Alors on fait des réunions, des informations de parents en 3ème, donc il y a une réunion de parent souvent au mois de janvier pour expliquer aux parents, comment se passe l'orientation après la 3ème, quels choix ils ont comment ça se décide, etc., donc après, les parents se déplacent ou pas (Mme D) ; « Donc lors des rendez-vous que je fais pour faire un petit bilan scolaire, dès qu'ils sont en 3ème, j'explique aux parents, qu'il va y avoir un travail à faire de très important. Je leur explique qu'au moins de janvier, ils vont avoir un cours spécial sur ça et puis je leur demande si eux ont déjà discuté de ça avec leur enfant, etc. Après tout au long de l'année, je vais les revoir régulièrement, car il y a pleins de papiers à signer. » (Mme V). L'accompagnement se construit aussi, autour de séances pédagogiques, axées sur l'orientation « Alors on travaille le projet avec eux, je passe beaucoup de temps avec eux, à partir du mois de janvier, je fais au minimum une heure par semaine avec les 3ème. Je ne prends que les 3èmes de la classe UPE2A » (Mme V). Les professionnels s'appuient sur différents supports pour travailler le projet « Préparation du CFG, c'est-à-dire savoir écrire un cv, savoir… non en fait en gros déjà l'orientation qu'est-ce qui existe comme corps de métier, qu'est-ce que l'on peut choisir, qu'est-ce que, eux, ils aiment ou qu'est-ce qu'ils n'aiment pas » (Mme V) ; « donc nous, on leur fait découvrir, avec mes collègues, on leur a fait un diaporama sur toutes les formations, donc en mettant des images à chaque fois pour qu'ils voient à quoi ca correspond, sachant que nous cette année, on cible les CAP, puisqu'ils ont tous un profil CAP quoi » (Mme N).

Nous notons l'importance des professeurs et notamment des professeurs principaux de la classe de référence de l'enfant. Ces derniers apportent une connaissance de l'élève et de ses capacités, ce qui permet de pouvoir mieux l'accompagner dans son orientation.

Ils ont un rôle d'expert, « c'est les professeurs qui jouent un rôle très important parce qu'ils voient que le jeune peut avoir…la façon dont il fait face aux apprentissages et si on sent qu'il y a du potentiel et qu'il peut continuer sur des études plutôt longues, on encouragera dans ce sens-là » (Mme D) ; « Bah tout dépend des enseignants, après, ils sont là aussi pour apporter leur avis d'expert sur leur scolarité, leurs résultats scolaires, leurs compétences donc ils ont forcément un rôle à jouer et du coup, voilà, ils faut que les jeunes et les familles entendent aussi les enseignants pour l'orientation, ça s'est très important » (Mme D). Les enseignants par le regard qu'ils portent sur le jeune, vont lui apporter un soutien et l'encourage dans ses choix et dans sa réussite scolaire « Après pour les élèves, de voir, que pour eux, le prof s'implique, pour eux, c'est porteur, ils y vont aussi avec plaisir, ils voient qu'ils ne sont pas là, en plante verte » ; « Ils voient bien que le professeur a une attention particulière et donc ça les motive davantage aussi » (Mme N). Claude Dubart nous parle du concept de transaction relationnelle, il nous démontre l'importance du regard d'autrui, ici, nous pensons au professeur dans la construction de son image et par la suite du processus d'orientation.

Nous pouvons aussi parler du Chef d'Etablissement, qui un rôle primordial dans la décision finale de l'orientation de l'adolescent « Et puis après, on a bien sur les Chefs d'Etablissement qui ont forcément un poids aussi dans l'orientation, quand vient la décision d'orientation à la fin de l'année » (Mme D)

L'association l'AFEV apparaît aussi comme un acteur sur lequel le jeune va pouvoir s'appuyer pour travailler son projet. Cet accompagnement se déroule avec l'aide d'un étudiant qui accompagne l'adolescent tout au long de l'année « L'association l'AFEV, nous par exemple, il y en a certains, on va cibler, quand on remplira le dossier aide à l'orientation, parce que ces jeunes-là n'ont pas la possibilité d'aller au CIO ou ne connaissent pas…parce qu'il y a pleins de choses pour l'orientation, il y a des salons. Là vraiment, il a du respect, etc., on a des comptes-rendus, donc moi, j'ai des élèves de 3ème, j'ai une élève algérienne, elle a une étudiante avec qui elle peut déjà en parler, discuter aussi et puis qui pourra l'accompagner il y a des salons, s'il y a des portes-ouvertes, les portes ouvertes des lycées et » (Mme G).

D'autres structures comme les associations d'accompagnement à la scolarité peuvent jouer un rôle dans la construction de l'orientation « nous travaillons en partenariat avec une association d'accompagnement à la scolarité aussi « Les deux rives, ont crée un dispositif d'accompagnement pour l'orientation avec des bénévoles donc des ex actifs, des personnes en retraite qui savent expliquer ce que c'est qu'être dans tel ou tel métier, etc., etc., et qui ont toute une ribambelle de brochures ONISEP et tout ça , ils nous en ont donné tout un stock, de leurs anciennes brochures qu'on utilise comme support avec ces élèves de 3ème pour expliquer ce que c'est » (Mme M).

Comme pour l'AFEV, en plus des informations apportées, les adolescents peuvent s'identifier aux membres de la structure, qui ont une expérience professionnelle. Ils peuvent à travers cette dernière leur donner envie d'exercer tel ou tel métier, mais aussi leur donner des clés favorisant la compréhension des attentes en terme de compétences et de qualités d'une profession en particulier. Nous pouvons rapprocher cette idée d'identification au processus de réflexion comparative soulevé par Bernadette Dumora, qui va permettre au jeune à terme de se mettre à la place du professionnel tout en réalisant un lien avec sa personnalité et ses compétences propres. Nous pouvons ajouter que ce processus peut être mis en place à travers l'identification à un personnage médiatique.

En plus des acteurs, plusieurs dispositifs mis en œuvre dans le cadre scolaire, peuvent fortement appuyer le jeune dans ses choix. On peut par exemple parler des portes-ouvertes « Il y a deux ans, il y a en a qui ont découvert des métiers comme ça, en faisant des portes-ouvertes » (Mme N), du forum des métiers, des mini-stages en lycée professionnels « Le mini stage, c'est un stage, les lycées organisent ça, en février-mars, ils accueillent des élèves sur inscription qui viennent des collèges et qui viennent visiter le lycée alors après, chaque lycée à sa façon de faire » (Mme V).

Les élèves peuvent aussi réaliser un stage en entreprise, soit pendant le stage de 3ème même si nous avons vu auparavant, que les jeunes allophones éprouvent des difficultés à trouver ce dernier. Ils peuvent aussi effectuer un stage à n'importe quelle période de l'année. Ainsi, ils sont amenés à s'identifier aux différents professionnels qu'ils rencontrent.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons affirmer, à l'appui de cette étude, que les élèves allophones arrivant au sein de notre système scolaire français sont empreints d'une remarquable volonté de s'intégrer et de réussir leur scolarité. Ils se présentent comme des adolescents, marqués par un courage profond, une persévérance et des ambitions professionnelles manifestent. Ces caractéristiques particulières sont accentuées, pour quelques-uns, par des expériences difficiles vécus dans leur pays d'origine.

Cependant, ce public, qui d'ailleurs, soulève des nationalités très diverses, variables en fonction des années et d'événements, géopolitiques, sociaux, et économiques, est confronté à des obstacles pluridimensionnels, pouvant venir entraver le déroulement de leur scolarité. A l'aune de mes recherches, nous aurions pu penser que l'apprentissage de la langue française apparaitrait comme une difficulté d'ordre scolaire majeur pour ces jeunes. Or, ces élèves, au contact des autres, notamment grâce aux inclusions dans leurs classes de référence, apprennent relativement aisément, en fonction de leur langue maternelle, notre langue. Les difficultés d'ordre scolaire qui se manifestent comme prépondérantes sont tout d'abord l'écart important entre le niveau scolaire en France et celui émanant des pays d'origine des élèves. De plus, alors que la difficulté liée à l'apprentissage de la langue semble peu poser problème, la prégnance du langage écrit dans notre pays, peut venir perturber certains élèves, issus d'une culture scolaire relativement basée sur l'oral. Un autre obstacle d'ordre scolaire majeur que l'on peut souligner est la discordance entre les attentes de l'école au sein de leur pays d'origine et le métier d'élève en France. Nous pouvons rappeler, que le défaut d'assiduité qui se remarque notamment chez les Roumains Roms, ne facilite pas la cohérence des apprentissages et le bon déroulement du parcours scolaire du jeune. En dehors des difficultés d'ordre scolaire, viennent ensuite les difficultés de nature psychologique comme par exemple la non-acceptation de l'immigration, qui peuvent venir entraver la scolarité des jeunes allophones. Ensuite, des difficultés d'ordre social, ressortent des entretiens. D'après cette étude, nous pouvons avancer, que les élèves allophones, subissent eux-aussi, un déterminisme social conséquent. On remarque que les adolescents dont les parents ont fait des études, qui ont donc une connaissance du langage et des codes scolaires réussissent mieux à l'école et que ceux dont les parents n'ont pas effectué d'études.

Bien que nous ayons pu penser au début de cette recherche, que les jeunes allophones, pouvaient être perturbés par cette situation de transculturalité, finalement cette dernière, est peut évoquer par les professionnelles interviewées. Cette difficulté existe, mais il s'agit de cas isolés. Les problématiques d'ordre culturel qui sont remarquées sont liées au climat, à la nourriture et majoritairement à la religion. Enfin, concernant, les problèmes d'adaptation, nous pouvons admettre que les jeunes réussissent relativement bien à entrer en relation avec les autres adolescents du collège. Cependant, parfois, ils peuvent subir quelques moqueries, qui portent par exemple sur une faible maîtrise de la langue française.

Comme nous l'avions évoqué au début de notre recherche, les élèves allophones arrivant en fin de cursus au collège sont confrontés à des obstacles multiples par rapport à la réalisation de leur projet d'orientation. Tout d'abord, les élèves ont peu de temps pour construire leurs parcours d'autant plus, que l'on remarque un grand décalage entre l'âge des élèves et leur niveau scolaire à l'arrivée en France. Les dispositifs pouvant les guider dans leurs choix d'orientation arrivent trop tôt dans l'année. Ensuite, nous remarquons des projections utopistes de la part des parents et des élèves sur leurs choix d'avenir, qui semblent pour la plupart, très éloignées des compétences actuelles du jeune pour s'investir dans une telle voie. Cette situation entraine de nombreuses désillusions et peut venir démotiver l'adolescent. Nous avons aussi pu mettre en exergue que beaucoup d'élèves allophones, ont un manque de connaissances sur les différentes filières d'orientation et sont empreints, de plus, de représentations erronées concernant les professions et les voies d'accès liées à celles-ci. Nous pouvons penser que cette difficulté est corrélée à un système de cadre identitaire particulier propre à chaque pays d'origine des élèves. Il est intéressant de soulever que certains jeunes s'engagent dans des filières sans réelle réflexion, et ont pour principale motivation le désir d'effectuer des études et trouver un travail au plus vite. Il est primordial de remarquer que certains parents ne comprennent pas les attentes de l'école en matière d'orientation. Par conséquent cette situation peut venir mettre en péril, les choix d'avenir du jeune. Des obstacles à une orientation choisie, inhérents à l'ensemble des collégiens se retrouvent chez les adolescents allophones comme la prégnance des stéréotypes de genre ou la présence de filières très sélectives. Puis, des éléments indépendants de ce public à besoins éducatifs particuliers, peuvent parfois ne pas faciliter le processus d'orientation. On peut citer la solitude des enseignants de l'UPE2A face à ce domaine, le regard et la manière de prendre en compte ces adolescents au sein de l'établissement, l'arrêt des aides financières après 18 ans pour le cas des mineurs isolés.

Enfin, nous avons pu mettre en exergue, les facteurs pouvant avoir un impact sur l'orientation des élèves allophones. Nous avons mis en évidence des facteurs externes à l'école comme l'environnement dans lequel évolue le jeune (milieu social, famille, quartier, pays) mais aussi les médias ou encore le caractère individuel de l'orientation. Cependant, il est essentiel de rappeler, que les familles de ces élèves, méconnaissent le système scolaire français et peuvent se sentir démunies face à la complexité du processus d'orientation. L'école avec ses acteurs, ses dispositifs et partenaires apparaissent donc comme des éléments déterminants pour aboutir à une orientation réfléchie et réussie de l'adolescent allophone.

Pour poursuivre cette étude, il serait intéressant de recentrer nos questionnements sur les mineurs isolés. En effet, au travers de mes entretiens, plusieurs professionnels m'ont évoqué la présence de ce public, de manière relativement importante, parmi les élèves allophones. Or nous pouvons nous poser plusieurs questions. Quelles sont les spécificités que recouvre ce public ? Quelle prise en charge pour ces adolescents au sein de la société et dans le prolongement au sein de système scolaire française ? Quels dispositifs leur sont proposés en terme d'orientation, notamment quand ces derniers atteignent la majorité ? En quoi cet encadrement particulier peut-il avoir un impact sur leur insertion sociale et professionnelle future, pour des jeunes, qui arrivent en France sans famille ?

Enfin, au regard de cette étude, il parait pertinent de pouvoir soulever des points d'appui pour l'accompagnement de ce public, à travers le système scolaire français. Tout d'abord, il me paraît essentiel, que l'ensemble des personnels de l'établissement adopte une posture bienveillante à l'égard de ces élèves et de leurs parents. On peut rappeler ici l'importance de l'accueil et du premier contact dans la bonne intégration des élèves et notamment de ces derniers, dont le parcours de vie a pu souvent être chaotique. De plus, il serait primordial de renforcer le travail en équipe, notamment entre le professeur référent de la classe UPE2A et les autres enseignants de la classe de l'élève. Il apparaitrait intéressant de développer la formation des professeurs sur la prise en charge et les spécificités du public allophone. Dans le prolongement, nous pouvons d'ailleurs préconiser une personnalisation des parcours pour ces élèves à besoins spécifiques avec des évaluations adaptées. Pour favoriser l'intégration, mais aussi la réussite scolaire de ses adolescents, nous pouvons penser qu'il serait pertinent de mettre en place un système de parrainage entre les élèves de 3ème et les élèves allophones.

Dans les établissements, où il n'existe pas d'unité pour les adolescents allophones, il serait judicieux de nommer un référent qui puisse coordonner le suivi de ces élèves et mettre en place des dispositifs pour les soutenir dans leur scolarité. Nous pouvons aussi avancer qu'il pourrait être bénéfique de renforcer les échanges entre les différents UPE2A, afin de pouvoir partager les outils et les pratiques permettant d'optimiser l'accompagnement de ce public. Nous pouvons admettre, qu'un travail en réseau réunissant diverses partenaires et acteurs (CASNAV, association, collège, structure médico-social etc.), est essentielle pour une prise en charge efficiente du jeune allophone et de sa famille. Concernant cette dernière, afin de lui faciliter la compréhension du système scolaire français et du processus d'orientation, nous pourrions envisager la création d'un guide pour les parents dans leur langue d'origine en partenariat avec des associations. De plus, il pourrait être intéressant, afin que les familles des élèves allophones, puissent soutenir plus facilement leurs enfants dans leur scolarité, de mettre en place des cours d'alphabétisation en partenariat avec des structures spécialisées. Au regard de cette étude, nous pouvons vraiment affirmer qu'un travail plus approfondie sur l'orientation apparait fondamental pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Il apparait nécessaire de déconstruire leurs représentations sur les divers domaines d'activité et professions. Ensuite, il est essentiel de les amener progressivement à connaître les différentes filières possibles en termes de poursuites d'études tout en prenant en compte leurs capacités globales. Enfin concernant, les stages en milieux professionnels, un réseau d'entreprises partenaires avec le l'établissement scolaire pourrait être créé afin de faciliter l'accès des adolescents allophones, à cette immersion professionnelle, nécessaire à la construction de leurs choix d'avenir.

Bibliographie

-**Textes législatifs** :

Circulaires de 1984,1986, 2002 et 2012.

-**Revus scientifiques** :

Goi.C (2005) « Des élèves venus d'ailleurs », Les cahiers de Ville-école-intégration.

Guyon.R (2009). « Enfants d'ailleurs, élèves en France », *Cahiers Pédagogiques*, n°473.

-**Articles scientifiques** :

Cortier.C (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. *Ville Ecole Intégration.*

Delarue.F (Avril 2007). Enaf… Quesako ?. *SCREN-CNDP, échanger, n°79.*

Dreyfus.M **(**avril 2004). Représentation et pratiques des enseignants. *Cahiers pédagogiques : 75 langues en France, et à l'école ?, n°423.*

Guichard.J (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et* professionnelle, *n°33/4.*

Mohamed.A (septembre 2001). Vivre son adolescence à la croisée de deux cultures, entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère ?. *VEI Enjeux, n°126.*

Schiff.C (Juin 2001)**.** Les adolescents primo-arrivants au collège, les contradictions de l'intégration dans un univers en tension. *VEI Enjeux, n°125.*

- Ouvrages :

Abdallah-Pretc.eille.M (2004). *L'éducation interculturelle*. Collection Que sait-je.

Adriani.F et Lartigue.P (2006). *L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Editions Armand Collin.

Auger.N (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives de pratiques en classes*. Edition des Archives contemporaines.

Chomentowski.M (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants, l'illusion de l'égalité*. Edition l'Harmattan.

Guichard.J et Huteau.M (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Edition Dunod.

Guichard.J et Huteau.M (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés.* Edition Dunod.

Raimundo.D (1985). *Adolescents entre deux cultures*. Edition L'Harmatan**.**

-Site internet :

Cécile Goï et Delphine Bruggeman (2013*), L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique, institutionnelle et de pratique, didactiques*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

MENESR-DEPP : Enquête n°9 sur les élèves non francophones nouvellement arrivés en France.http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/2/DEPP_RERS_2014_systeme_educatif_344042.pdf

http://eduscol.education.fr

Annexes

Annexe 1 : Le guide d'entretien

I Vue d'ensemble

1) De quels pays proviennent ces élèves ? Connaissez-vous les raisons de leur arrivée en France ?
2) Etaient-t-ils scolarisés auparavant dans leur pays d'origine ?
1) De quel milieu social sont-ils originaires ? Dans quel contexte social et familial vivent ces jeunes ?
3) Connaissez-vous la profession de leurs parents ?
4) Pouvez-vous m'expliquer brièvement le fonctionnement d'une UP2A (journée type, accueil, parcours personnalisé, évaluation).

II Difficultés pouvant être rencontrées par les jeunes allophones au sein du système scolaire

Rapport aux autres jeunes du collège

1) Quelle relation ces jeunes entretiennent-ils avec les autres jeunes du collège ?
2) Les jeunes allophones arrivent-ils à s'intégrer avec les autres ? Est-ce qu'ils s'identifient à eux ? Si non pourquoi ?
3) Comment les autres jeunes les considèrent-t-ils ?
4) Pensez-vous que l'environnement social dans lequel le jeune évolue et peut s'identifier, peut avoir une influence sur son orientation ?
5) Pensez-vous que les pairs avec qui le jeune évolue et peut s'identifier peut avoir une influence sur l'orientation ?

Scolarité des jeunes allophones

1) Que représente l'école pour ces jeunes ? Ont-ils un rapport à l'école et au savoir différents que les autres adolescents accueillis au sein du collège ?
2) Ces jeunes éprouvent-ils des difficultés à s'adapter au système scolaire français ? (méthodes, organisation, horaires).
3) Quels obstacles rencontrent-ils dans leurs apprentissages ? (langue, difficultés antérieures, parents, incompréhension du sens des mots)
4) Ceux-ci peuvent-ils venir bousculer le choix d'orientation de ces jeunes ?
5) Les parents éprouvent-ils des difficultés à comprendre les attentes de l'école, le fonctionnement du système scolaire français, le processus d'orientation ?
6) Quels sont les moyens mis en place pour les accompagner dans scolarité ?
7) Voyez-vous d'autres obstacles que peuvent rencontrer les élèves allophones dans l'obtention de leurs choix d'orientation ?

Immersion dans une nouvelle culture

1) L'adolescent peut-il ressentir des difficultés à s'adapter à une nouvelle culture ? Avez-vous des exemples ? Certaines valeurs, représentations, codes entrent-ils en contradiction avec ceux de la culture française ?
2) Pensez-vous que les jeunes perçoivent leur avenir, leur orientation différemment en fonction de leur culture d'origine ?

III L'orientation scolaire et professionnelle des adolescents allophones

Destin scolaire de ces jeunes

1) Avez-vous des statistiques sur l'orientation des jeunes allophones après la troisième ? Dans quelles filières s'orientent-ils ?
2) Les ambitions de ces adolescents, sont-elles en adéquation avec leurs compétences ? Peuvent-ils espérer être accepté dans les voies qu'ils choisissent malgré diverses difficultés persistantes (non maîtrise du français) ? Orientation subie ?

3) Qu'est-ce que vous pensez de cette situation, le fait de devoir orienter des jeunes rapidement alors qu'ils ne sont pas toujours prêts ? Pensez-vous qu'on leur laisse assez de temps pour préparer leur orientation ?

4) Se voient-ils refuser certaines voies à l'issue du conseil de classe du 3ème trimestre et pour quelles raisons ?

Autres facteurs qui peuvent influencer les choix d'orientation

1) Quel rapport les jeunes entretiennent-ils avec l'autorité, les adultes ?
2) Quel regard les acteurs de l'école notamment les enseignants portent-ils sur ces jeunes ? Ceux-ci peuvent-ils influencer leurs apprentissages et leurs choix d'orientation ? Et comment ?
3) Quels sont les acteurs externes et internes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation ?

Accompagnement spécifique ?

1) Ces jeunes bénéficient-ils d'un accompagnement spécifique par rapport à leur orientation, choix de poursuites d'études ?
2) Comment la famille est-elle associée au processus d'orientation ?

IV Présentation de l'interviewé :

1) Quel est votre âge ?
2) Quelles études avez-vous effectué ?
3) Quel est votre parcours pro ? Depuis combien de temps exercé vous, la profession de COP ?
4) Depuis combien de temps travaillez-vous avec le public allophone ?

Annexe 2 : Entretien Mme V

L : -Donc déjà par rapport aux élèves, de quels pays proviennent-ils et connaissez-vous les raisons de leur arrivée en France ?

Mme V : Donc la provenance, sur Nantes, on va avoir pas mal d'élèves qui viennent du Caucase, donc Tchétchénie, Daghestan, Arménie, Azerbaïdjan, donc ça c'est une grosse partie, mais cette année, je n'en ai aucun, voilà.

Chaque année peut-être complètement différente, mais normalement tous les ans, j'avais un groupe assez important de ses élèves qui sont souvent russophones, ce n'est pas leur première langue, mais une langue qui est apprise à l'école. Ensuite, il y a les élèves d'Afrique du Nord, du Maghreb et puis ces trois dernières années on a eu pas mal d'élèves européens notamment portugais, espagnols, italiens dû à la crise dans ces pays.

Après pourquoi est-ce qu'ils viennent ici, donc au niveau de ces élèves parcequ'il y a aussi Afrique noir, un petit peu d'Asie, etc., mais c'est plus sporadique, ça dépend des années. Cette année, j'ai beaucoup d'Afrique Noir avant j'en avais un petit peu moins. Ils viennent soit dans le cadre du regroupement familial (ex : papa il est là depuis un moment, il a cherché du travail, il a trouvé du travail, il fait venir sa famille, 1an, 2ans où plus longtemps après), donc c'est une migration économique. On a une partie aussi importante de demandeurs d'asile, donc des personnes qui sont en cours d'instructions de leurs dossiers, qui sont accueillis par le CADA qui instruit leur demande d'asile et en attendant ils sont logés dans des structures, on va dire temporaires, soit des centres d'accueil, soit à l'hôtel, voilà mais leur situation est toujours compliquée, parce que, ils n'ont pas de ressources, ils n'ont pas le droit de travailler et puis quelques fois le dossier est rejeté donc à ce moment-là, ils peuvent être renvoyé de leur pays du jour au lendemain. Donc ça ce sont les demandeurs d'asile. On en a moins à Saint-Herblain mais beaucoup sur Nantes, ce sont les mineurs isolés. Donc des jeunes qui arrivent seuls, sans famille, qui sont donc repérés par l'ASE, et qui sont hébergés soit en foyer, soit dans des familles d'accueil. Donc en gros, c'est ça, les situations administratives de ces jeunes.

L : Et pour la dernière catégorie, ce sont les parents qui ont envoyé les jeunes où c'est les jeunes qui viennent comme ca tout seul ?

Mme V : Alors quand, ils arrivent tout seul, il y a surement un projet familial derrière, ca peut arriver aussi, il y a une année où j'avais un élève, ba qui avait perdu ses parents en fait. C'était un élève qui venait du Congo. Et puis il avait réussi à retrouver sa sœur et son frère, parce qu'ils avaient été dispatchés, donc voilà.

Après il y a en a d'autres qui peuvent avoir une famille avec qui ils restent en contact et puis peut être que l'idée, c'est que l'enfant, après sa scolarité, trouve un métier qui puisse aider la famille qui est restée au pays.

L : Est-ce qu'ils étaient scolarisés avant dans leur pays d'origine ?

Mme V : On a toutes les situations, normalement en UPE2A, on doit avoir des élèves qui ont été tous scolarisés, mais dans la réalité, il arrive qu'on ait un élève qui n'a jamais été scolarisé ou très peu, on les appelle NSA, donc ça veut dire pas du tout d'école, ou un petit peu en fait, un niveau scolaire en très grand décalage par rapport à leur âge et donc lorsque ces élèves sont situés dans la proximité de ce collège, ils ne peuvent pas accéder à l'UPE2A NSA, il n'y en a qu'une seule sur Nantes, qui est à Nantes Est, près du rond-point de Paris, donc par défaut, ils viennent ici en UPE2A, alors que la structure n'est pas normalement adapté pour eux, donc par exemple, cette année, j'ai 6 non-lecteurs.

L : Et sinon vous avez combien d'élèves ?

Mme V : On va jusqu'à 20 et lundi matin, j'accueille le dernier élève, le vingtième. C'est entré toute l'année, tant que l'on n'arrive pas à 20 élèves. J'ai commencé avec 14 ou 15 élèves et puis petit à petit, ça s'étoffe.

L : Ils restent combien de temps ?

Mme V : Dans l'UPE2A, normalement, c'est une année. Ici, chaque département peut procéder différemment, ici, c'est une année, parce qu'il n'y a que 4 UPEA2A et beaucoup d'élèves.

L : De quel milieu social sont-ils originaires ?

Mme V : Je n'ai pas de données la dessus, je la demande pas, il peut arriver qu'ils en parlent, mais c'est rare, car souvent si c'est des demandeurs d'asile leur profession d'origine n'est pas du tout prise en compte ici, parce qu'ils n'ont pas les diplômes reconnus, parce qu'ils ne parlent pas français.

L : Après, ils peuvent avoir des diplômes qui leur permettent après d'aider leurs enfants ?

Oui les aider à la maison. Alors si c'est dans le cadre de parents qui sont capables d'aider les enfants, c'est vraiment variable, mais ceux qui sont en capacité comme nous, on l'entend, qui vont leur demander qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui à l'école, qu'est-ce que tu as comme devoirs, est-ce que je peux regarder, est-ce que je peux t'aider ?, c'est une minorité, c'est vraiment une minorité. Après il y a ceux qui vont être là à tous les rendez-vous, qui vont s'inquiéter si leur enfant ne travaille pas bien, mais ils ne vont pas être en capacité de les aider, soit parce qu'ils ne parlent pas la langue française, soit parce qu'ils n'ont pas eu un cursus scolaire non plus voilà…

C'est une des difficultés le travail à la maison, parce qu'il en faut, et j'ai beaucoup de mal à leur faire faire leurs devoirs à la maison même si ça reste du travail très simple, je pense que c'est parce qu'il n'y a pas aussi cette aide, ce relais à la maison quoi.

L : Donc du coup, vous n'avez pas trop d'infos sur le milieu social ?

Mme V : Ba ca dépend vraiment, moi, je n'en demande pas. Par exemple, cette année, j'ai eu une élève qui est chez sa tante, elle est mexicaine, ses parents sont au Mexique, l'ont envoyé ici comme un voyage d'une année scolaire à l'étranger. Sa tante l'a accueillie, donc elle fait une année et si ça se passe bien, elle restera peut-être et ses parents, elle est fille unique d'après ce que j'en sais, sont d'un milieu social très élevé. Donc c'est vraiment un cas particulier. Après j'ai des personnes qui viennent d'Afrique Francophone et qui vivaient dans des villages en bordure du désert, je pense notamment à une petite mauritanienne et le papa est très gentil, mais c'est très très dur pour lui de l'aider. Elle, en arrivant ici, à chaque fois que je lui montré une image d'animal, elle me disait chameau, donc voilà, là, c'est vraiment une culture complètement différente.

L : Avez-vous des dispositifs pour aider les parents ?

Mme V : On n'en a pas ici, on n'a pas l'école ouverte aux parents.

L : Ou la mallette des parents ?

Mme V : Je sais qu'au collège du Breil, ils le font, ils le font beaucoup en REP, en ZEP, ici, ça ne se fait pas.

L : Est-ce que vous pouvez m'expliquer brièvement le fonctionnement d'une UPE2A ?

Mme V : Donc une UPE2A, c'est une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, donc arrivants, ça signifie moins de 1 an en France normalement. Cette structure, elle accueille 20 élèves maximums, qui viennent de tous les horizons, toutes cultures sociales, tout niveau scolaire, tout âge, c'est une classe collège, c'est-à-dire 11 à 17 ans, avec tout ce que ca peut engendrer aussi comme difficultés. Donc voilà, les cultures différentes, les langues différentes, les âges différents et les niveaux scolaires aussi, des élèves qui peuvent être très brillants et des élèves qui sont vraiment en train de construire les bases de leur apprentissage. Donc ils sont accueillis ici quand ils arrivent, on leur fait passer un test pour savoir s'ils sont vraiment allophones, s'ils doivent bénéficier de cette structure. Ensuite, ils peuvent rester normalement 1 an maximum, il y a quelques petites dérogations, justement pour la petite mauritanienne qui est arrivée l'année dernière, je l'ai gardé cette année et depuis 2012, on suit une circulaire sur les allophones et les enfants du voyage donc qui stipule que l'on doit les inclure en classe ordinaire au minimum sur deux matières. Ici, on le fait systématiquement, on va dire pour ceux qui arrivent en moins de septembre en EPS, arts plastiques et puis musique.

Et ensuite en fonction des niveaux de chacun, il va y avoir un projet différent, cette année, j'ai quelques élèves qui suivent l'anglais, quand ils sont anglophones ou hispanophones, je leur fais suivre l'anglais et l'espagnol. Les mathématiques, j'en ai pas mal cette année qui suivent les cours de mathématiques. En gros, c'est ça et puis tout au long de l'année, ba, on régule, je sais qu'au mois de janvier, j'ai un élève qui va intégrer les sciences, j'en ai un autre qui est très francophone à l'oral, je pense que d'ici la fin de l'année, il va être très très inclus, donc j'espère le mettre dans des matières humanistes.

L : Donc au bout d'un an, ils retournent dans leur collège de secteur ?

Mme V : Donc il faut préparer ça, donc le collège est au courant que l'élève doit revenir, c'est assez difficile, moi j'essaie d'avoir un suivi, donc là, j'attends les résultats du premier trimestre de mes élèves de l'année dernière. Voilà, juste le premier bulletin, généralement, ils n'envoient pas les autres, ca me permet d'avoir une idée. Mais c'est sûr qu'en sortant d'une année d'UPE2A, ils ne sont pas prêts, on sait qu'il faut entre 2 à maximum 7 ans, on va dire pour qu'ils rattrapent le niveau des Français selon les élèves, on va dire une moyenne de 4, 5 ans, donc s'il n'y pas une prise en charge ou un regard sur le fait que c'était bien un élève allophone et qu'il continue à être allophone même si maintenant, il se débrouille en français et tout, ça peut être très très compliqué, même quelques fois traumatisant pour les élèves, mais on est obligé de les lâcher.

L : Alors par rapport aux difficultés, quelles relations entretiennent-ils avec les autres jeunes, est-ce qu'ils se mélangent, est-ce qu'ils restent entre eux, comment ça se passe ?

Mme V : Avec les inclusions, on a gagné en intégration, parce que auparavant, on avait la CLA, la classe d'accueil, qui était une classe plutôt fermée, donc les élèves restaient entre eux, là maintenant comme ils sont en UPE2A et que de temps en temps, ils partent chacun dans leur classe, ils ont lié amitié avec des élèves des classes, mais comme même ce n'est pas tous les jours facile et régulièrement au niveau de la vie scolaire, j'ai des retours « le groupe UPE2A reste trop fermé ensemble », ou il peut y avoir aussi d'autres soucis de comportement etc..

L : Il y a des remarques par rapport aux autres élèves ?

Mme V : Les autres élèves ne viennent pas me le dire directement, mais quelques fois, je peux entendre dans les couloirs des remarques qui ne sont pas forcément agréables oui.

L : Hum, hum comme quoi ?

Mme V : C'est la classe des élèves qui sont un peu demeurés par exemple, c'est un peu l'image que ça…

L : A oui, donc, ils restent quand même pas mal groupés quoi ?

Mme V : Oui, oui parce qu'il y a une peur, une peur de l'autre et comme il y a aussi un grand décalage entre l'âge et le niveau scolaire il y a un manque de confiance souvent de ses élèves là vis-à-vis des élèves français. Et on peut le dire, les élèves français n'accueillent pas à bras ouvert, chaque groupe se jauge du regard et voilà ce n'est pas ba « Tu viens de quel pays, vient nous montrer ta culture, nous parler de ta langue », ce n'est pas comme ça que ça se passe ici en France.

L : Et les élèves du collège, est-ce qu'ils ont des origines diverses ?

Mme V : Oui oui

L : Car du coup ca pourrait peut-être aider..

Mme V : Oui, oui, c'est vrai que j'ai joué sur ça pour des inclusions, je pense aux turcophones qui ont quelques fois beaucoup de difficultés, le système linguistique est très très différent entre le français et le turc, donc une élève d'origine turc peut tutorer un autre élève.

L : A oui vous avez des systèmes comme ca de tutorat ?

Mme V : Alors, ce n'est pas institutionnalisé, ça se fait de fait, voilà. Après oui, cette année, j'ai mis en place du tutorat pour les non-lecteurs sur le temps du midi avec des 3ème qui étaient volontaires. Ca ne me plait pas trop, car je n'aime pas rajouter du temps de travail à des élèves qui sont déjà en difficulté, j'aurais préféré que ça soit sur le temps de classe, mais on n'a pas réussi à trouver d'arrangement au niveau des emplois du temps.

Après si les profs en inclusion, donc moi, je leur fais un projet pour chaque élève, je les incite à chercher un tuteur au sein de la classe d'inclusion pour l'élève allophone, généralement ça se fait.

L : Pensez-vous que l'environnement social dans lequel le jeune évolue, peut avoir une influence sur son orientation ?

Mme V : Je pense que oui, mais je n'ai jamais trop eu le cas de parents qui allait décréter que leur enfant allé devoir faire si ou ça. Généralement, j'ai des parents qui vont plutôt suivre les conseils qu'on leur donne. Même si au début, ils vont plutôt proposer telle ou telle chose. Donc est-ce que c'est dû à leur milieu socio-culturel ? Généralement, les élèves qui arrivent en troisième, là on est vraiment au cœur de la problématique ou de la 4ème, c'est très très compliqué, parce qu'il y a ce décalage, un décalage important avec le niveau scolaire. Et on est dans une urgence de l'orientation à cause de l'âge, on ne peut pas leur laisser le temps, il aurait besoin de temps en fait, il aurait besoin d'encore 2 années et ils arrivent à peine et on leur dit « Ba qu'est-ce que tu veux faire comme métier l'année prochaine ? ». Les parents disent, il aime bien faire ci ou faire ça, mais, oui ils influencent, mais ils ont plutôt tendance à faire confiance à l'école, à ce qu'on propose.

L : D'accord

Mme V : Généralement pour les garçons, c'est souvent d'abord footballeur ou bien médecin et puis après on leur explique un peu la réalité des choses, puisque ce sont souvent des élèves qui ont un très très grand décalage scolaire et puis ba l'orientation ne sera pas à 100% mais presque professionnelle.

L : Par rapport à la scolarité, que représente l'école pour ces jeunes, est-ce qu'ils ont un rapport à l'école différent des autres adolescents accueillis au sein du collège ?

Mme V : En général oui je trouve, pour eux c'est vraiment, ils aiment venir à l'école, pour c'est une façon de s'intégrer, d'avoir des copains français etc., ils veulent être comme les autres, jouer à la PlayStation etc., et l'idée soit d'avoir un diplôme, soit de réussir ses études, soit d'avoir un bon métier etc., elle a du sens pour eux, en tout je pense que leur famille aussi leur montre ça, que il y a un lien entre aller à l'école tous les jours, travailler et puis ensuite trouver un bon métier.

L : Donc même si ils ne peuvent pas forcément les aider, ils les encouragent.

Mme V : Oui, oui, donc moi je trouve que ce sont des élèves qui sont toujours très motivés. Bon, il y a toujours des petits cas évidemment, mais très motivés par l'école.

L : Est-ce que ces jeunes éprouvent des difficultés à s'adapter au système scolaire français par rapport aux horaires, aux méthodes etc. ?

Mme V : Il peut y en avoir mais là ça va être très culturel en fait.

L : Quels obstacles rencontrent-ils dans leur apprentissage ?

Mme V : Il y a beaucoup d'obstacles mais tout ca c'est pareil, c'est culturel, ca dépend des élèves car il y a en a qui vont tout de suite suivre etc.

Alors si un obstacle, pour certains élèves, ceux pour qui c'est le plus compliqué ca va être le fait qu'ils n'ont pas choisi leur migration et qu'il y a peut-être eu quelque chose dans le pays qui s'est passé auparavant, qui va induire en fait des problèmes psychologiques et là, on est vraiment dans des gros gros obstacles, donc là sur une année, j'en ai toujours au moins 3 des fois 4.

L : Donc en fait des traumatismes qui vont en fait empêcher l'élève de suivre correctement sa scolarité.

Mme V : Oui tout à fait, de progresser ou d'être concentré. Et ces obstacles sont quelques fois difficiles à faire passer auprès des parents puisque nous, on va orienter vers un COP et le COP, c'est un psychologue, et c'est un mot qui est difficile à faire passer dans certaines cultures. Donc voilà. De ce côté là, j'ai quelques fois eu des refus d'orientation de la part de certains parents.

L : Des refus d'orientation ?

Mme V : SEGPA notamment.

L : A parce que là c'était des élèves qui relevaient d'une SEGPA ?

Mme V : Oui, des élèves qui ont des difficultés de concentration, de mémorisation, la psy appelle ca la mémoire de travail, le fait de gérer plusieurs tâches en même temps etc.

Donc après par rapport à l'orientation ca peut bloquer.

L : Est-ce que vous voyez d'autres obstacles que peuvent rencontrer les élèves allophones dans l'obtention de leurs choix d'orientation ?

Mme V : La langue et notamment la langue écrite puisqu'on est dans un système scolaire qui est normalement basé sur l'écrit.

L : Donc la langue ca joue beaucoup dans l'obtention de leurs choix.

Mme V : Oui bien sûr.

L : J'ai des élèves qui vont vraiment faire des progrès, être très bons et comme ils ne peuvent pas écrire encore un texte, etc. Il y a aussi la culture scolaire française avec cette capacité à conceptualiser et aussi à avoir l'esprit critique qui n'est pas forcément enseigné dans tous les systèmes éducatifs et qui peut aussi déstabiliser beaucoup. Style, on va demander à l'élève de réfléchir et de prendre plusieurs choses de son cours et à partir de là de pouvoir répondre à une tâche alors que lui l'élève va apprendre son cours par cœur et il va ressortir tout son cours, mais on retrouve ça chez les élèves en difficulté français aussi. Ca ça arrive souvent.

J'ai eu un élève l'année dernière, il était vraiment très très brillant et en fin d'année, il était en 3ème et ensuite, il n'était plus en UPE2A, je l'ai suivi quand même, il a passé le DNB, il l'a eu avec une mention assez bien, mais il m'a dit à la fin de l'année « moi, je n'ai toujours pas compris ce que voulaient les profs en évaluation et c'est un élève brillant. Il ne comprenait pas jusqu'où, ce qu'il fallait faire, etc. Ca c'est vraiment un problème culturel.

L : Les parents éprouvent-t-ils des difficultés à comprendre les attentes de l'école, le fonctionnement du système scolaire français ?

Mme V : Oui pour certains, ceux qui n'ont pas beaucoup étaient à l'école, une nationalité parmi les européens, les roumains, notamment les Roumains roms. Donc, qui quelques fois envoient leurs enfants à l'école et pensent que si ils vont à l'école un petit peu par ci par là, ils vont apprendre des choses, alors que l'apprentissage, c'est quelque chose de régulier, etc.. Donc eux, ils ont du mal à comprendre les attentes de l'école.

L : Ils ne viennent pas régulièrement ?

Mme V : Ca dépend, cette année, j'en ai deux qui viennent tous les jours. Ce n'est pas une culture figée, ils sont aussi très différents, mais on a eu beaucoup à Saint-Herblain. On a beaucoup travaillé avec eux.

L : Par rapport à la culture, l'adolescent est-ce qu'il peut ressentir des difficultés à s'adapter à une culture, est-ce qu'il y a des codes qui peuvent rentrer en contradiction avec la culture française ?

Mme V : Non, je ne pense pas, non je ne pense pas au contraire.

L : Est-ce que vous pensez que les jeunes perçoivent leur avenir, leur orientation différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme V : Je ne pourrais pas répondre à cette question, il faudrait la poser aux élèves directement.

L : D'accord.

On va du coup, plus passer à l'orientation. Donc je voulais vous demander si vous aviez des statistiques sur l'orientation des jeunes allophones après la troisième. Donc vous me disiez tout à l'heure qu'ils s'orientent majoritairement dans les voies professionnelles.

Mme V : Ils s'orientent et on les aide à s'orienter. Là, il y a deux ans, j'avais eu une super promo et j'ai pu envoyer des élèves en seconde professionnelle. Mais alors la seconde générale, ca fait 6 ans que je suis sur le poste, il y eu une année où j'ai eu un élève qui est parti en seconde générale et la majorité, ce sont quand même des CAP.

L : Donc la majorité des élèves là s'orientent en CAP.

Mme V : Oui des filières courtes professionnelles.

L : Donc en fait peu vont en lycées professionnels.

Mme V : Si c'est en lycée professionnel, mais il y a le CAP et la seconde professionnelle qui va vers le bac.

L : A oui oui c'est ça.

Mme V : Une filière courte, car souvent, ce sont des élèves qui n'ont pas trop de capacité à conceptualiser et puis, ils ont envie que ce soit très concret et arriver rapidement dans le monde du travail.

L : Au niveau des filières, il y a des filières majoritaires ?

Mme V : Disons qu'au départ, ils veulent tous être footballeurs (rire). Alors on travaille le projet avec eux, je passe beaucoup de temps avec eux à partir du mois de janvier, je fais au minimum une heure par semaine avec les 3ème. Je ne prends que les 3èmes de la classe UPE2A. Et on travaille le projet, je les prépare aussi au CFG pour qu'ils sortent avec quelque chose comme ils ne peuvent pas passer le DNB.

L : A, ils ne peuvent pas passer le DNB ?

Mme V : Enfin, ils n'ont pas la capacité de le faire, il faudrait attendre plus de temps. Là, on ne peut pas, c'est impossible.

Et donc qu'est-ce que j'ai eu en exemple euh, il y a pas mal de métiers du bâtiment, on va dire, c'est électricité ou peinture. En fait, c'est varié, il a en a qui sont allé en restauration, il y a en qui vont en magasinage, employé de service pour les magasins, mécanique, ça c'est pour les CAP, agent polyvalent de restauration, ça c'est CAP aussi.

Après en seconde pro, j'ai eu économie gestion, je crois, accueil, les services d'accueil pour être hôte, hôtesse. J'ai eu couture aussi, toutes les filles aussi, c'est esthétique et coiffure qu'elles veulent faire, mais les places sont très chères. C'est très varié, ce n'est pas toujours le premier choix des élèves, parce que l'on est obligé de faire aussi en fonction des places disponibles.

L : D'accord, donc au début finalement, ils pensent à d'autres métiers et après ils se rendent compte qu'ils ne peuvent pas forcément atteindre leur but premier. Comment ils vivent cette situation-là en fait ?

Mme V : Ce n'est pas facile, mais généralement ça se passe bien. Il y a une fois où ca ce n'est pas très bien passé avec une élève mais bon. Alors il y a aussi le cas des élèves qui n'ont rien, l'année dernière, il y en a eu 2, qui ont passé toutes les échéances et final, ils n'ont rien obtenu. Et finalement, il y a eu un petit rattrapage, il y en a un qui a réussi à accéder à cuisine, mais il a fallu écrire une lettre, etc., un élève très méritant donc on a appuyé fortement son dossier. Il a réussi, il l'a eu, mais il a commencé deux semaines après les autres quoi.

L : Les ambitions de ces adolescents sont-elles en adéquation avec leurs compétences. Donc on a vu que pas toujours. Peuvent-ils espérer être accepté dans les voies qu'ils choisissent malgré diverses difficultés persistantes ?

Mme V : Ba ça dépend quelles voies ils choisissent, mais s'ils choisissent lycée général non, c'est moi, je ne les incite pas en plus parce que, franchement, je suis aussi pour une valorisation du lycée professionnel et de la voie professionnelle.

L : Oui tout à fait.

Mme V : Ce n'est pas un échec pour moi que d'aller vers le lycée professionnel et j'ai un élève que j'ai eu il y a trois ou quatre ans, qui maintenant bosse à EDF sur les lignes haute tension et donc il a un contrat cdi voilà, ça se passe hyper bien, je suis vraiment très contente pour lui, c'est ce qu'il voulait aussi.

L : Vous avez eu des nouvelles ?

Mme V : J'ai eu des nouvelles par une autre personne parce qu'il n'est plus dans le département. Donc il y en a qui n'ont pas le choix, il y en a qui choisissent ça, et puis comme il y a une méconnaissance du système, ba ça passe peut-être mieux, je ne sais pas.

L : Quel regard les acteurs de l'école, notamment les enseignants portent-ils sur ces jeunes ?

Mme V : Ba là ce qui est bien, c'est que depuis que je travaille ici, je vois le regard des collègues qui a changé vraiment. Par rapport au tout début, maintenant, il y a une dynamique dans cet établissement, de différenciation pédagogique, de prise en compte des élèves différents alors qu'au début non, mais je pense que ça peut encore évoluer. On peut toujours faire mieux (rire), faire plus et mieux. Oui, je pense que c'est vraiment une richesse pour un établissement ces élèves et ça se travaille tous les jours, car ce n'est pas évident.

L : Quels sont les acteurs externes et internes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation ?

Mme V : Interne, je travaille beaucoup avec la conseillère d'orientation évidemment, avec tout le service médico-social, l'assistante sociale, l'infirmière. En ce qui concerne l'orientation, je suis quand même un peu seule, je trouve.

L : A oui.

Mme V : Oui au niveau de l'inclusion, j'ai les élèves qui sont inclus dans telle matière, je vais avoir leurs notes sur le bulletin, les collègues d'inclusion vont donner des notes sur lesquelles je vais pouvoir m'appuyer pour remplir les fiches d'affectation, d'orientation, etc., mais après voilà bon parle jamais.., si je propose une orientation pour un élève, les autres collègues vont acquiescer, ils ne les connaissent pas suffisamment, ils ne s'impliquent pas en fait, je ne sais pas en fait de quelle façon les impliquer plus. Sachant que cet élève ne vient pas dans la classe en permanence, il est sur quelques matières, ponctuellement, c'est vrai que ça c'est intéressant parce que, je n'avais pas mis le doigt dessus et ça me manque énormément (rire).

L : Donc vous assistez au conseil de classe des élèves ?

Mme V : On a un conseil de classe UPE2A. Et lorsque mes élèves sont très inclus, je vais moi ans leur conseil de classe. Mais en début d'année, c'est les professeurs qui viennent au conseil UPE2A.

L : Et donc vous avez vraiment peu d'échanges avec eux concernant l'orientation, ils vous laissent vraiment la main.

Mme V : Oui sur l'orientation, il n'y pas d'échanges, il y a pleins d'échanges sur le pédagogique, l'organisationnel aussi voilà… pas sur l'orientation.

L : Et avec la COP vous travaillez quand même ensemble, comment ça se passe ?

Mme V : Alors elle voit tous mes élèves de 3ème en entretien individuel, une fois. Elle vient aussi une fois avant dans la classe pour leur expliquer ce que c'est l'orientation. J'ai aussi envoyé mes élèves dans leur classe d'inclusion quand ils étaient en 3ème pour une intervention de la COP, mais comme ça à eu lieu en octobre et qui venait d'arriver, ils n'ont pas compris en fait, ça arrive trop tôt dans l'année en fait, voilà. Et puis, je suis en communication constante avec la conseillère d'orientation, elle me dit aussi si elle pense que c'est pertinent d'envoyer tel élève dans telle filière parce que elle, elle connaît le nombre de place qu'il y a, elle sait quel est le niveau que l'on demande dans les dossiers etc.

Alors pour les partenaires externes pour l'orientation, alors je n'en ai pas, je fais venir personne.

L : Vous organisez un forum des métiers ?

Mme V : Ils vont à place aux gestes, c'est un forum, mais qui à lieu pareil au moins d'octobre, ça arrive trop tôt pour mes élèves. Donc ils y vont, ils accompagnent leur classe de 3ème et puis la COP est avec eux, généralement elle les suit un petit peu, j'ai toujours peur qu'ils se perdent moi (rire). Je ne peux pas y aller car du coup, j'ai les autres élèves, 6ème, 5ème, 4ème en classe et voilà, ça arrive trop tôt pour eux, ils ne comprennent pas.

L : Et après finalement quelles occasions ils ont pour découvrir les métiers ?

Mme V : Moi je ne vais pas venir de personnes extérieurs, car comme je gère une classe à plusieurs niveaux ca veut dire que je dois lâcher les autres, je ne peux pas les mettre en permanence, je ne peux pas les laisser dehors, c'est très compliqué. Donc sur l'orientation non, il y a du travail à faire, si vous avez des idées, je suis preneuse (rire). On avait voulu faire quelque chose avec les autres UPE2A et le CASNAV, le CASNAV, c'est le centre académique de scolarisation des nouveaux arrivants et ça ne c'est pas fait alors peut être l'année prochaine. C'était organiser des visites des lycées pro pour que les élèves puissent voir vraiment de visu les ateliers et les lycéens travailler en atelier etc.. Et ça ne s'est pas fait, c'était trop juste dans le temps pour le gérer et il y a eu d'autres priorités, je ne sais pas, je vais relancer le CASNAV peut être pour l'année prochaine. Et l'idée, c'était que tous les UPE2A puissent regrouper leurs 3ème pour faire ces visites.

L : Sinon dans certains collèges, ils font des forums des métiers, ils sollicitent des parents qui présentent leurs métiers, ça peut-être bien aussi.

Mme V : Donc là, il faudrait que je sollicite des parents d'élèves français en fait. Alors il y a une option ODP en 3ème, mais je suis en contact avec les profs qui le font, mais je n'ai pas réussi encore à inclure mes élèves dedans.

L : A oui.

Mme V : On a laissé une ouverture avec les profs, c'était prévu, qu'ils puissent y avoir les UPE2A qui participent à l'ODP, mais je n'ai pas toutes les informations, du coup, je ne peux pas anticiper les choses.

L : Donc ils ont quand même un accompagnement plus spécifique par rapport aux autres jeunes.

Mme V : Oui comme je les prends une heure par semaine.

L : Et du coup, dans cette heure là, que faites-vous ?

Mme V : Préparation du CFG, c'est-à-dire savoir écrire un cv, savoir… non en fait en gros déjà l'orientation qu'est-ce qui existe comme corps de métier, qu'est-ce que l'on peut choisir, qu'est-ce qu'eux ils aiment ou qu'est-ce qu'ils n'aiment pas, travailler à l'extérieur, travailler dans un bureau etc. A partir de là choisir son métier. Après il y a le dossier du CGF, donc c'est faire un CV. Expliquer pourquoi on a choisi tel ou tel métier et puis se renseigner sur le diplôme existant sur ce métier, dans quel lycée, on peut le faire. Ensuite, je les fais participer aux mini-stages qui ont lieu… Le mini stage, c'est un stage, les lycées organisent ça, en février-mars, ils accueillent des élèves sur inscription qui viennent des collèges et qui viennent visiter le lycée alors après chaque lycée à sa façon de faire, il y en a qui vont un cours totalement théorique et magistral et d'autres qui vont mettre les élèves en ateliers avec un tuteur lycéen, pour montrer, ils vont commencer par exemple en couture à faire des choses. Donc je les ai inscrits à ces mini-stages qui sont sur une journée ou une demi-journée complète. Après les stages de 3ème, c'est pareil, ici au collège ça se fait en décembre, c'est impossible pour mes élèves d'y participer, déjà, ils n'ont pas de réseaux, ils ne peuvent pas trouver, déjà quand je vois les élèves français qui ont du mal à trouver, ils ne peuvent pas trouver de stage. Ensuite, c'est difficile pour les entreprises d'accueillir des élèves qui ne parlent pas français surtout dans les métiers ou on exige de la sécurité par exemple ou bien un accueil des personnes, etc., dont voilà. Et moi-même, je n'ai pas de réseaux pour en faire profiter mes élèves, donc l'autre possibilité, c'est qu'il fasse un stage à n'importe quelle période de l'année, plus tard dans l'année, donc ça c'est possible, ça c'est fait une fois parce que j'avais un élève très très motivé qui a fait son stage sur le mois de mars au Liddle à côté, pendant une semaine, il a mis en rayon, il a fait l'emmagasinage, je suis allé lui rendre visite et voir le chef de service sur un moment pendant 20 min, et c'était très intéressant moi dans l'idéal, j'aimerais que tous les élèves puissent faire ça mais lui, il était très entreprenant et il a trouvé son stage tout seul et quand j'ai incité d'autres élèves à le faire, je les ai incité toutes les semaines, etc., ils ne le faisaient pas donc il faudrait, j'aille moi-même démarcher et franchement, je n'ai pas trop le temps et je pense que c'est à eux aussi de le faire.

L : Ils ont quel âge là ? Ce n'est pas forcément facile de démarcher…

Mme V : En 3ème, ils ont 15 ans, alors quelquefois il y a en a qui ont 16 ou 17ans. Cette année, j'ai des élèves de 15ans.

L : Comment la famille est-elle associée au processus d'orientation ?

Mme V : Donc lors des rendez-vous que je fais pour faire un petit bilan scolaire, dès qu'ils sont en 3ème, j'explique aux parents, qu'il va y avoir un travail de faire très important. J'ai commencé à le faire là cette année. Je leur explique qu'au moins de janvier, ils vont avoir un cours spécial sur ça et puis je leur demande si eux ont déjà discuté de ça avec leur enfant, etc.. Après tout au long de l'année, je vais les revoir régulièrement, car il y a pleins de papiers à signer.

L : Donc ce sont des entretiens individuels avec chaque parent ?

Mme V : Oui, pour chaque parent. Oui dans l'année, je vois chaque parent, même pas que de 3ème au minimum 3 fois. Oui une fois par trimestre quand je remets les bulletins. Plus la réunion de rentrée où j'essaie d'avoir tous les parents mais ceux de 3ème, j'essaie de les voir encore une fois en plus, après il y a ceux qui ont des problèmes de comportement que là, je vois très souvent (rire), mais ça c'est autre chose. Car je me suis rendu compte que, je n'en faisais pas autant de rendez-vous avant, mais le carnet de liaison, ce n'est pas suffisant.

L : Mais les parents, ils parlent français ? Ils comprennent ?

Mme V : Pas tous, donc on a faire à des traducteurs, des interprètes qui ne sont pas toujours des interprètes officiels parce que, c'est assez compliqué d'avoir un interprète dans la langue voulu, à l'heure voulue, etc. donc c'est vrai que quelque fois, c'est quelqu'un de la famille etc.. J'essaie d'éviter, quand c'est pour des histoires de problèmes de comportement où des choses comme ça mais après pour l'orientation, maintenant je fais au plus rapide.

L : Donc l'heure sur l'orientation, c'est une fois par semaine pendant plusieurs mois alors.

Mme V : Oui on va commencer en janvier, jusqu'en juin, il y a tellement de chose à faire. Ne serait-ce que faire leur dossier, c'est un travail écrit, j'essaie au maximum que ça vienne d'eux-mêmes donc je passe mon temps à corriger et à leur dire reprends çà, reprends çà donc voilà. Après, quand ils vont au CFG, présenter leur dossier, c'est leur dossier, ils le connaissent parfaitement. Mais, en plus il y a tout le travail de traitement de texte, apprentissage de l'ordinateur, donc il y a pleins d'autres compétences qui viennent se greffer à ça qui sont linguistiques, etc., donc il n'y pas que l'orientation. On est sur plusieurs fronts en même temps, c'est ça qui est difficile en fait.

Peut être que j'ai utilisé beaucoup de fois le mot difficile, mais c'est aussi hyper enrichissant, moi j'adore, c'est fatiguant, mais c'est hyper enrichissant (rire).

A oui juste pour l'orientation, ça c'est les chiffres des 3ème général pour l'année dernière du collège Anne de Bretagne, donc entre 75 et 80% des élèves de troisième se dirigent vers une seconde générale et voilà si jamais ca peut vous être utile.

L : Et vous avez des chiffres pour l'upe2a aussi.

Mme V : Alors pour l'année dernière, ils sont tous allés vers le professionnel et il y a en a eu un qui n'a pas eu d'affectation.

L : D'accord

Mme V : Donc l'année dernière que des CAP, il y a deux ans, c'était moitié, moitié. L'année j'avis 7 ou 8 élèves UPE2A de 3ème sur une 20 élèves.

Annexe 3 : Entretien Mme M

L : Pour commencer, pouvez-vous me présenter un peu votre association ?

Mme M : Donc l'association Babel 44 existe depuis fin janvier 2012 en ce qui concerne les activités, on a créé l'association en juillet 2011 et lancé les activités fin janvier 2012.

L : D'accord

Mme M : D'abord en direction des collégiens, c'était notre publique cible, et le public collégien allophone, c'est-à-dire ne parlant pas le français et venant de pleins de pays différents et ne pouvant pas être pris en charge par l'éducation nationale, donc on vient en appui de ce qui existe déjà, c'est-à-dire des classes allophones, des classes d'accueils pour enfants migrants, qui ne vont pas pouvoir répondre à tous les besoins sur toute l'agglomération. C'est-à-dire qu'au niveau de l'agglomération nantaise, dans son ensemble, nous avons aujourd'hui 4 ou 5 classes d'accueils pour les enfants migrants ce qui est loin de satisfaire les besoins voilà. Alors d'une part, parce qu'il n'y pas suffisamment de place, il y a entre 15 et 20 places par classe, mais aussi parce que des jeunes peuvent arriver en cours d'année et là, c'est problématique, c'est vraiment difficile de les intégrer en cours d'année pour ce qui concerne les collèges voilà. C'est pour ça que nous avons proposé de pouvoir répondre en tant que professionnelle du français langue étrangère et du français langue seconde à cette problématique en créant es ateliers linguistiques pour des jeunes collégiens. On a deux groupes de collégiens, un groupe de niveau débutant et un groupe de niveau intermédiaire. Nous proposons 4 à 6h d'ateliers linguistiques par collégien, ils peuvent choisir entre 4h et 6h sachant qu'il y a 2h qui sont optionnels parce que, c'est le mercredi après-midi et que le mercredi après-midi, ils peuvent avoir envie soit de rester à la maison tranquille, soit ils ont d'autres activités.

L : Parce qu'en fait, c'est sur le temps de cours ?

Mme M : Exactement, on passe des conventions avec les collèges et à travers cette convention si vous voulez, l'établissement décide un parcours individualisé pour le jeune qui de toute façon ne maitrisant pas du tout la langue ou très peu ou très mal ou pas suffisamment ne vas pas réussir de toute façon dans toutes les autres matières donc il vaut mieux « qu'il manque » le cours d'histoire deux fois pas semaine ou le cours de svt ou de maths ou que sais-je, plutôt que de bâiller ai fond de la classe et ne rien comprendre du tout et venir ici apprendre le français.

L : C'est les élèves qui ne sont pas dans les UPE2A du coup ?

Mme M : Non, ou qui sont passés par des UPE2A mais qui vont avoir besoin d'un complément parce que quelquefois le jeune justement, vous parliez en préambule des difficultés que peuvent rencontrer ces jeunes et bien souvent, ce sont des difficultés liées à leur situation de vie, on va dire ou la situation de vie de leurs parents donc de leurs familles, enfin peu importe avec qui ils sont, ils peuvent être là sans leurs parents et avec des oncles enfin bon bref et des situations tellement compliquées quelquefois que le jeune va être dans une classe d'accueil, il va être dans une classe UPE2A, mais il ne va pas en tirer profit puisqu'il aura l'esprit complètement occupé par autre chose, il va être là physiquement, mais sa tête sera complètement ailleurs, il va avoir traversé des choses très dur, très difficiles dans son pays d'origine, je ne sais pas voilà, il peut avoir vu la guerre. Il peut y avoir des parcours très difficiles, heureusement ça n'est pas toujours le cas, mais ça peut être le cas. Ca peut être aussi que les parents n'ont pas de papiers, les parents ne savent pas du tout qu'elle sera leur situation demain, donc comment s'investir dans l'apprentissage du français si demain, je suis renvoyé…

L : L'incertitude sur l'avenir

Mme M : L'incertitude sur l'avenir, etc.. Donc des difficultés à se motiver, à faire l'effort d'apprendre la langue, comment avoir envie aussi d'apprendre une langue dans un pays dans lequel, je n'ai pas choisi d'habiter, je n'ai pas choisi de venir en France, je suis là par défaut, bien souvent, ce n'est pas toujours le cas, enfin la plupart du temps pour ce qui concerne les migrants si vous voulez, ils ont atterris en France, au sein figuré comme au sens propre, ils sont un peu parachuté là et ils n'ont pas forcément choisir, alors pourquoi apprendre le français, ce n'est pas un choix. Ce n'est pas comme le public étudiant Erasmus qui va venir apprendre le français parce que, c'est mieux.

L : Oui ils n'ont pas choisis donc à partir de ce moment là…

Mme M : Non, ils n'ont pas choisis et puis en plus, le collégien et un ado qui soit originaire de là ou là ou là ça reste un ado déjà, donc il y a toute cette problématique aussi du jeune que l'on a obligé à quitter son pays d'accord alors ca peut-être pour seulement « raisons économiques », pour fuir la misère mais ça peut être aussi pour des questions de guerre, donc pour des questions de guerre, j'imagine bien que l'ado ne va pas dire bon ba, c'est dégueulasse que je sois, c'est trop injuste, etc., vous voyez.

L : Justement, de quels pays proviennent ces jeunes, et connaissez-vous les raisons de leur arrivée ?

Mme M : Alors les raisons de leur arrivée, on ne les connait pas parce que, on ne les questionne pas du tout dessus, ils vont pouvoir nous en parler quelquefois s'ils en ont envie, tout d'un coup ça peut sortir comme ça, mais c'est vraiment pas du tout un questionnement. En revanche, quand on les rencontre pour la première fois, on leur fait passer ce que l'on appelle un petit entretien pour une évaluation diagnostique, parce que justement, on veut voir sur quel niveau on va les mettre, niveau débutant, niveau intermédiaire d'une part, et d'autre part de manière à faire connaissance aussi avec le jeune avec qui on va passer la plupart de l'année, d'accord. Donc on fait un petit entretien et là on demande depuis combien de temps ils sont là, en quelle année ils sont arrivés, de quel pays ils viennent voilà. Donc les nationalités, ces très très variées, il y a toute sorte de nationalités, en ce moment, c'est l'Érythrée, l'Algérie, la Tunisie, l'Italie, le Portugal, l'Espagne, ça peut être aussi donc des pays d'Europe, ça peut être aussi Europe de l'ouest ou Europe du sud, ça peut être Europe de l'est donc Russie, Daghestan , Ouzbékistan, tous les ex pays de l'union soviétique, on va dire. Il peut y avoir bien sûr différents pays d'Afrique, Afrique du nord on l'a déjà dis, il peut y avoir l'Afrique comme le Congo, le Cameroun, l'Érythrée la Somalie. Voilà c'est très très large, très très vaste. Il peut y avoir aussi l'Afghanistan, la Syrie, l'Irak. Il peut y avoir aussi le Bangladesh, le Pakistan.

L : Donc ça peut aussi être pour des raisons politiques aussi.

Mme M : Toutes raisons, toutes formes de raisons.

L : De quel milieu social sont-ils originaires, connaissez-vous la profession de leurs parents, car après cça peut jouer sur l'aide apporté au jeune.

Mme M : Absolument, tout à fait, effectivement suivant le milieu social, vous avez parfaitement raison de souligner ça car on y pense pas toujours, ça peut effectivement influencer la motivation ou pas. C'est-à-dire que vous avez des jeunes pour qui ça va de soi, parcequ'ils sont dans un milieu où ça va de soi d'être collégien, de lire ces leçons le soir, de faire ces devoirs, c'est quelque chose qui est naturel, on va dire qui va de soi vraiment. Ca ça veut dire que le jeune déjà, il a été scolarisé dans son pays d'origine, car ce n'est pas toujours le cas malheureusement. Il a été scolarisé et puis, il a des parents qui sont là derrière, qui regardent, qu'est-ce qui se passe, qui ont un rapport avec les professeurs, qui connaissent ce que c'est que l'école, qui savent, etc. etc., pour qui s'est naturel, pour qui on appelle ca dans notre jargon le métalangage est existant, c'est-à-dire que si nous parlons de verbe par exemple, ils savent toute de suite à quoi on fait allusion. Et il y a des enfants pour lesquels un verbe alors là…c'est aussi mystérieux que..je ne sais pas moi..un trombone à coulisse. Donc ce sont des parents qui peuvent ne pas parler la langue, mais avoir des bac + 4,5,6 dans leur pays d'origine.

L : Donc souvent ce sont des parents qui on fait des études, quels genres de professions ?

Mme M : Alors ça, c'est très très variable aussi, ça peut être de l'ouvrier du bâtiment, donc qui aura une sorte de CAP, enfin l'équivalent d'un CAP à la personne qui est médecin dans son pays ou infirmière ou, etc.. Vous avez aussi des profs, des profs des écoles ou des profs de l'enseignement du second degré, il y vraiment toute sorte de profils.

L : Est-ce qu'il y a des élèves qui n'ont jamais été scolarisés ?

Mme M : Ca peut arriver. Il y a une classe d'accueil, UPE2A je veux dire, qui est spécialisé dans l'accueil de ses enfants qui n'ont jamais été scolarisés auparavant dans leur pays d'origine, donc qui sont analphabètes, à qui il faut vraiment apprendre à lire, à écrire etc.. Donc il y a une classe d'accueil, mais une. Et donc ça ne suffit pas malheureusement…Et du coup nous, on peut avoir des demandes dans ce sens-là, mais quand même pas beaucoup. L'année dernière, j'avais deux jeunes sur le groupe, qui ne savaient ni lire ni écrire et qui étaient en 4ème par exemple. Alors pour eux, c'est l'enfer parce que c'est… En plus non seulement, ils ne savent ni lire ni écrire, mais donc du coup ça n'a pas de sens, rien n'est possible, on ne peut pas construire, on ne peut rien faire. Parce qu'ils avaient 13 ou 14ans, crack on les mettaient en 4ème, c'est une tension permanence, c'est très difficile et en plus, il y a le regard de l'autre, donc vous voyez bien les ados comment ils peuvent être entre eux… « oh le nul il ne sait pas lire, oh il ne sait pas lire » donc voilà ça va vite.

L : Ca, c'était au collège par exemple.

Mme M : Oui oui et donc du coup, une sorte de honte une sorte, c'est un handicap quoi, ni plus ni moins avec tout ce que ca comprend dans l'idée du handicap. Je suis différent et alors là, c'est la grosse honte parce que, je ne sais pas lire et là du coup, je me souviens l'année dernière, j'avais une jeune fille qui essayé de donner le change tout le temps, tout le temps, tout le temps, mais qui était une spécialiste du bluff on va dire, elle avait trouvé des stratégies extraordinaires pour faire croire qu'elle savait lire alors qu'elle ne savait pas lire du tout. Elle avait tout dans l'intonation, dans la façon de faire, elle avait une mémoire éléphantesque.

L : C'était une jeune de la classe UPE2A NSA ?

Mme M : Oui elle était passée par cette classe-là, mais ca n'avait rien donné, où elle était resté trop peu de temps, je ne sais plus. Elle était peut-être arrivée en cours d'année, du coup, il resté peut-être une place dans la classe, donc elle avait été accepté mais elle avait dû y passer deux mois quelque chose comme ça.

L : Donc là, elle était dans une classe…

Mme M : Une classe ordinaire oui.

L : Quelles relations ces jeunes entretiennent-ils avec les autres jeunes du collège, est-ce que vous savez s'ils restent entre eux, ou s'ils arrivent à se mélanger ?

Mme M : Il y avait vraiment de tout aussi. C'est une question de personnalité en fait, c'est une question de personnalité.

L : Parce que là vous me disiez qu'il y avait quelques phénomènes de rejet..ça peut arriver de temps en temps…

Mme M : Voilà, donc ca va dépendre vraiment du jeune. Je me souviens de deux jeunes filles qui étaient deux sœurs, qui restaient tout le temps entre elles, elles ne voulaient pas voir les autres, elles ne voulaient pas et puis après j'avais appris que justement ses parents étaient demandeurs d'asile et avaient été déboutés de leur première demande de droit d'asile, mais ensuite ils l'avaient obtenu, mais au bout de la deuxième, voir troisième fois, enfin bon voilà. Donc c'était très très difficile pour elles de se projeter en tant que futures françaises, voilà très très difficile. Du coup, elles me parlaient en russe directement tout le temps, tout le temps, tout le temps.

Elles ne voulaient pas que je leur parle, enfin, je leur parlé en français, mais elles me parlaient en russe tout le temps, tout le temps, elles ne voulaient pas apprendre le français.

Par rapport à la scolarité, que représente l'école pour ces jeunes et est-ce que vous pensez qu'ils ont un rapport différent au savoir, que les autres adolescents accueillis au sein du collège ?

Mme M : Alors ça c'est une super bonne question parce que justement très souvent, on se fait la réflexion avec, que ce soit mes collègues ici, ou que ce soit des profs que j'ai pu rencontrer parmi les équipes, les différentes équipes éducatives, des différents établissements avec lesquels on a des conventions, très souvent j'ai entendu ça, j'ai entendu dire, mais ils ont soif d'apprendre, envie d'apprendre, ils s'investissent, ils, ils ils..enfin voilà (avec enthousiasme très important). Et c'est très très souvent le cas effectivement, ce sont des jeunes qui sont bien souvent hein, après vous allez avoir les exceptions bien sûr avec le jeune qui ne comprend pas pourquoi on veut lui donner un coup de main, les deux petites russes là qui refusaient de me parler en français alors qu'une fois que la situation était débloqué, elles parlaient, d'accord, elles m'avaient bien fait tourner en bourrique pendant un moment mais voilà…enfin bref. Et donc oui un investissement peut-être parce que…alors il y a les deux, il y a vraiment ce côté-là très très fort qu'on peut ressentir au début et puis qui va peut-être s'émousser au fur et à mesure que le temps passe, parce qu' ils peuvent être découragés, parce que la montagne qu'il y a devant eux, le brevet du collège, là-haut, là-haut, comment atteindre ce but voilà, ça semble…Voilà le collégien qui arrive de l'étranger en fait, il doit non seulement apprendre la langue, mais il doit rattraper le niveau de ceux qui sont scolarisés depuis leur enfance en France, vous voyez et on a un système scolaire qui est unique au monde, c'est à dire, on a un système scolaire qui n'est pas…par exemple, on a un système de notation particulier, on a des codes qui sont propres à notre pays, notre culture, qui n'existe pas dans les autres pays (avec insistance), donc ça veut dire qui doivent décoder tout ca en plus. Puis tout ce qui est interculturalité, le rapport aux profs, le rapport à l'enseignant, le rapport à l'autre, au copain, à la copine, aux camarades de classes, etc., donc il faut du temps pour ça (avec insistance). Et quand on est au collège, le temps est très contraint. 4ans ça passe très très vite. Donc, s'il a la chance le jeune d'arriver en 6ème et ba tant mieux, on a 4ans pour l'aider, s'il a la malchance d'arriver en 3ème, là, c'est chaud, c'est très compliqué. Dans le meilleur des cas, ils vont redoubler leur 3ème, mais euh, mais ce n'est vraiment pas évident, pas évident pour pleins de raisons…on ne va pas non plus faire des généralités…mais…

L : Par exemple ?

Mme M : L'établissement ne vas pas vouloir parce que bon, voilà pffiou, c'est lourd d'avoir ce jeune là, les établissements peuvent être démunis par rapport à la situation, c'est difficile, voilà, ce n'est pas évident. Il peut y avoir aussi les parents, mais non le redoublement, c'est la honte, c'est affreux, voilà, il peut y avoir ça aussi. Il peut y avoir le jeune aussi qui peut ressentir comme une sorte de punition, le fait de redoubler voilà. Donc voilà il y a beaucoup d'idées reçues aussi. Et c'est vrai tout à l'heure, on parlait du…comment dire des origines sociales et en fonction des origines sociales des parents, enfin de la famille que ce soit parents ou autres, famille au sens large, on va dire, parce que les jeunes ne sont pas toujours avec leurs pères et leurs mères, selon les situations ça peut-être un peu plus compliqué que ça, on va dire, mais suivant voilà l'origine sociale de la famille, suivant si les parents ont un niveau d'éducation, on va dire voilà bac et + ou pas etc., il y a des représentations mais comme nous dans la société française, je veux dire voilà suivant vos origines sociales, suivant voilà d'où vous venez, si vous êtes du milieu rural, citadin etc., etc., c'est exactement pareil. Là, il y a vraiment des standards, qui sont universels, on va dire, des choses comme ça dans les comportements, qui font que si mon gamin est orienté vers un métier du bâtiment, je vais le prendre pour une punition alors que…Tout à l'heure, je vous parlais du petit entretien qu'on a au moment de l'évaluation diagnostique, très souvent, on termine l'entretien par qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ? Qu'est-ce que tu voudrais faire comme métier ? Combien nous répondent (avec insistance), dentiste, docteur, avocat.

L : D'accord, donc ils ont quand même des ambitions…

Mme M : Des gros clichés quoi.

Assez élevées quoi. Mais des ambitions oui pour eux voilà, mais pour eux une grosse pression, j'ai envie de dire de la part de familles qui vont dire, tu seras médecin mon fils parce que tu ne feras pas comme moi, combien de fois j'ai entendu dire ca…Un monsieur, un entrepreneur turc qui est chef d'entreprise, qui a une entreprise qui tourne bien, une entreprise du bâtiment, qui est maçon je crois, il a une affaire qui roule et ba pour lui son fils, il faut qu'il soit avocat, il n'est pas question qu'il soit maçon, comme lui alors qu'il réussit parfaitement, il y a comme ça des sortes de gros clichés qui sont encore très très vivaces.

L : Ca c'est universel ?

Mme M : C'est universel, je pense, oui oui ca c'est universel, tout à fait et je travaille par ailleurs, au début, vous m'avez demandé de présenter l'association, mais je n'ai pas eu le temps de tout présenter, mais ça ne fait rien, on présentera après ce n'est pas grave, c'est juste pour dire que je travaille avec des publics qui sont des publics d'apprentis dans des CFA, des apprentis étrangers, enfin d'origine étrangère et qui sont soit dans le CFA des métiers du bâtiment, je travaille aussi avec un CFA des métiers de la restauration, des métiers dit de bouche, comme on dit voilà, cuisinier, boulanger, pâtissier, etc., des métiers de la mécanique auto aussi, etc., et bien bien souvent c'est par défaut qu'ils sont là, ils sont là parce que…ils n'ont pas rêvé d'être carreleurs, ils n'ont pas rêvé d'être plombiers mais…

L : Ce sont des orientations subies.

Mme M : Oui ce sont des orientations subies voilà et dans les établissements qui les reçoivent et notamment celui du BTP, là ou je travaille depuis un an maintenant, ils le vivent…, les équipes éducatives de ces établissements-là vivent souvent comme pifouu quelque chose de lourd d'être toujours montré du doigt comme étant les comment dire, les centres de formations par défaut quoi, on va là parce qu'on ne sait pas où aller ailleurs. Alors que ce sont des métiers dans lesquels ils peuvent s'épanouir complètement, ils peuvent avoir comment dire, ça peut être valorisant, moi, c'est comme ça que je présente les choses aux jeunes et à leurs parents, de dire que ca peut-être tout à fait valorisant que d'avoir un boulot au sortir d'un CAP plutôt que d'aller faire des études à l'université et puis de rater ses examens, puis de continuer, puis rien avoir comme emploi après enfin voilà vous voyez….J'essaye de montrer ca comme ça, de valoriser ça comme ça.

L : Après je me dis si à la base, ils avaient pas mal d'ambitions, il peut y avoir pas un blocage, mais un désenchantement…

Mme M : Un désenchantement tout à fait, tout à fait.

L : Et là, ils se rendent compte que ce n'est pas possible par rapport à leur niveau, là ou ils en sont à l'instant t.

Mme M : Mais oui, mais oui exactement, par rapport à ceux qu'ils avaient attendus.

N'empêche que comme je disais tout à l'heure, ils ont à la fois l'obligation d'apprendre la langue, de bien là parler correctement et en plus de rattraper le niveau des autres qui sont à

l'école ici depuis ben 12ans, 13ans, j'exagère peut-être mais depuis au moins 8ans, on va dire quand ils sont au collège, ce n'est pas évident…

L : En fait, j'ai l'impression qu'au début, ils arrivent, ils ont envie d'apprendre et au bout d'un moment, ils se rendent compte de l'ampleur des difficultés.

Mme M : Voilà, alors de temps en temps, on a des sortes de…moi, je les qualifie d'étoiles, des sortes d'étoiles, c'est-à-dire, dans le sens de génie, des sortes de personnes, j'en ai deux comme ça en tête, des personnes qui malgré tout ce qu'elles ont traversés, de grosses difficultés, vraiment des choses auxquelles pfiouuu voilà, on ne souhaite vraiment pas à qui que ce soit de vivre des choses comme ça, genre voir son père se faire torturer et exécuter, des choses comme ça. J'ai connu une jeune fille comme ça qui venait d'Irak, en tant que chrétienne d'Irak, communauté chrétienne persécutée, etc. et bien cette jeune fille là, elle est arrivée à Chateaubriand, parce que à Chateaubriand, il y a une grosse communauté chrétienne, avec un prêtre qui en lien avec les chrétiens d'orient, avec l'Irak, qui a pu faire venir des gens comme ça etc. et euhhh donc elle venu à Châteaubriant, ensuite ils ont déménagé sur Nantes avec la maman, ils étaient trois enfants, elle est arrivée au collège, elle est arrivée, elle devait être en 3ème, je crois déjà, elle avait passé un an à Châteaubriand, elle est arrivée en 3ème au Breil, elle est venu ici donc à Babel, au tout début de Babel et à la fin de l'année de 3ème, elle était, elle avait une moyenne de 15 , 15 en 3ème ce n'est pas évident, déjà pour un jeune français, on trouve ca extraordinaire (rire), donc pour cette petite irakienne, c'était carrément dément et ensuite, elle est rentrée à Clemenceau, l'un des grand lycée de Nantes voilà et elle, elle avait en tête d'être dentiste.

L : Je pense que c'était une personne qui avait déjà des facilités.

Mme M : Oui déjà des grosses grosses facilités et je crois, une façon de sublimer tellement, pour se sortir de…

L : Une sorte de résilience.

Mme M : Oui, une résilience phénoménale, elle ne voulait plus entendre parler de son pays d'origine, elle ne voulait pas que l'on dise qu'elle était irakienne, elle voulait que l'on dise qu'elle était française, déjà tout de suite, clac, c'était clair, et bien que la maman ne parle pas du tout le français à l'époque, je ne sais pas où ils en sont maintenant, ce qu'ils sont devenus, je n'en sait rien, mais voilà assez phénoménale, voilà.

Mme M : Donc voilà, il y a une sorte de, bien sûr ce n'est pas tous les jours que l'on rencontre des personnes comme ça, des personnes quand même assez douées, oui, on rencontre quand même, très très douées, mais qui parlent à la base 3, 4 langues comme ça, qui vont vous parler italien, l'arabe, donc l'italien, l'arabe, le français, l'anglais sans aucun problème, qui passent d'une langue à l'autre comme ça, donc une langue de plus ou de moins, ce n'est pas un souci (rire).

L : Vous disiez tout à l'heure, qu'il y a beaucoup de jeunes finalement qui ne viennent pas par choix, mais ils arrivent quand même, à être motivés pour apprendre.

Mme M : Alors après oui voilà, ça va dépendre de l'environnement familial je pense, l'environnement familial, ça va dépendre si l'environnement familial est apeuré, triste ou je ne sais pas, bien sûr ça ne va pas porter, voilà. Après ça va dépendre aussi, j'avais un jeune je me souviens, il venait d'Espagne, il était persuadé qu'il n'avait pas besoin d'apprendre le français puisque de toute façon il serait super joueur de foot espagnol, donc d'accord, si tu as ça dans ta tête, que tu n'as pas besoin d'étudier le français puisque de toute façon, tu feras ta vie en Espagne, c'est vrai que c'était dur de le motiver lui. (rire).

L : D'accord. Donc par rapport aux difficultés à s'adapter au système scolaire français, on n'a un peu parlé du système d'évaluation tout à l'heure, est-ce que vous en voyez d'autres ?

Mme M : Oui donc le système d'évaluation au niveau de tout ce qui est brevet, enfin sans parler su brevet, mais parler des contrôles, etc. . Alors justement, il peut y avoir au début, en tout cas nous dans notre boulot quand on les accueille ici, on essaie de leur expliquer comment nous fonctionnons. Alors par exemple, ils peuvent venir souvent de pays, où on note sur 5 et pas sur 20, ils notent sur 5. Par rapport aux difficultés, il y aussi nos codes, nos codes sociaux, je veux dire, nos codes culturels, voilà ça ça peut être difficiles.

L : Est-ce que les parents éprouvent des difficultés à comprendre les attentes de l'école et du coup après le fonctionnement de l'orientation ? Comment sont-ils accompagnés ?

Mme M : Oui, alors comment ils sont accompagnés, c'est une bonne question, car bien souvent, il n'y a pas d'accompagnement (rire). Donc justement là depuis quelques temps, les pouvoirs publics s'alarment quand même de cette chose là, justement, comment dire, quand on a pour objectif de lutter contre le décrochage scolaire, il s'agit bien sûr de s'intéresser au jeune collégien en premier lieu bien sûr, mais aussi aux parents et j'allais dire surtout aux parents.

Parce que un parent qui ne comprend rien, parce que il ne maîtrise pas les codes, ni la langue, ni rien, ne comprends à rien à comment ca se passe pour son enfant, comment va-t-il contrôler un petit peu le gamin, comment va-t-il avoir accès au cahier de liaison, le carnet de correspondance, je ne sais pas moi, enfin voilà, il n'aura aucune emprise, aucun pouvoir, rien pour assurer son rôle de parent, d'encadrant du gamin. Donc le gamin va se faire son mot tout seul, le gamin va écrire allègrement tout seul, veuillez excuser untel pour son absence signé euh voilà, en imitant la signature du père ou de la mère, fin bref voilà donc les rôles sont inversés, le gamin, il a le pouvoir sur les parents quelque part parce que c'est lui qui va traduire les documents, c'est lui qui va accompagner la maman au rendez-vous chez le médecin, fin bref, c'est terrible, donc nous nous essayons de mettre en place justement une action dans ce sens-là et les pouvoirs publics nous financent pour ça, on a notamment la caf qui nous financent dans ce qui s'appelle le contrat local d'accompagnement à la scolarité, le CLAS et il y a tout un axe parentalité qui est très important, c'est-à-dire qu'on essaye nous à notre petite échelle voilà, on commence là-dedans, de proposer un accompagnement des jeunes ici, donc au niveau des ateliers linguistiques pour les collégiens, mais ça veut dire des bilans réguliers avec les familles dans les établissements scolaires, c'est-à-dire que les parents viennent au collège parce que nous y sommes, donc nous sommes une sorte d'interface si vous voulez entre la relation collège voilà. Si nous n'étions pas là, les parents ne viendraient pas dans le collège, ne rentreraient pas dans le collège, déjà voilà. Ensuite, on essaie de faire en sorte, qu'il y ai un traducteur ou une traductrice dans la mesure du possible et là depuis quelque temps, je suis vraiment très contente parce que, j'ai mis en place des documents écrits pour expliquer, ce que c'est que le collège en France, ce que c'est qu'une association, ce que ça veut dire adhérer à une association, essayer de donner du sens à tous ça.

L : C'est écrit en quelles langues?

Mme M : Justement, j'écris en français et là, je suis en rapport avec une association qui est en train de se mettre en place, qui est en train de mettre en place un dispositif de traducteurs bénévoles dans pleins de langues.

L : A c'est super.

Mme M : Donc on est en train de travailler en partenariat, vous voyez ça va se mettre en place à partir de fin janvier, je vais enfin, car j'en rêve depuis longtemps (rire), je vais enfin pouvoir expliquer, faire un petit document sur l'orientation justement, faire un petit document sur les enjeux, parce que si il faut deux ans au jeune pour se réveiller entre guillemets, ça y est, crac, on arrive à la fin du collège et vous voyez.… Si le gamin est arrivé en 6ème, ça va un peu près, mais s'il arrive en 4ème, voilà terminé, au bout de deux ans ba ça y est, qu'est qu'on en fait ? Donc c'est dramatique.

L : Donc là, on parle des parents et pour les jeunes, vous avez un dispositif particulier ?

Mme M : Pour leur expliquer ?

L : Oui oui, pour travailler avec eux l'orientation en fait.

Mme M : Donc non on n'a pas de dispositifs en tant que tels parce que on n'a pas les compétences pour ça, mais on explique, on répond aux questions, on oriente, on dis voilà, pour telle ou telle type de question, allez voir telle ou telle type de personne. Donc on conseille les CIO etc.. Après, c'est vrai que, on leur donne aussi quelques billes, dans le sens où nous travaillons en partenariat avec une association d'accompagnement à la scolarité aussi, qui est juste en bas là au premier étage, l'association les deux rives. Les deux rives ont créé un dispositif d'accompagnement pour l'orientation avec des bénévoles donc des ex actifs, des personnes en retraite qui savent expliquer ce que c'est que être dans tel ou tel métier etc. etc. et qui ont toute une ribambelle de brochures ONISEP et tout ça , ils nous en ont donné tout un stock, de leurs anciennes brochures qu'on utilise comme support avec ces élèves de 3ème pour expliquer ce que c'est. Déjà, nous, on explique si vous voulez, nous notre principe, c'est de ne pas faire à la place de, c'est de donner les outils, pour comprendre voilà. Donc on explique comment ça se passe en France voilà. « Vous arrivez à la fin de la 3ème, vous allez devoir choisir et ensuite comment ça se passe.

L : Ca peut paraitre fou d'arriver comme ça, du coup moi je m'intéresse du coup à ce qui arrivent en 4ème ou 3ème, ils doivent s'orienter très rapidement et au final…

Mme M : Et oui, et oui, exactement, ça leur tombe dessus comme ça, comme si c'était évident. Ca n'est pas du tout évident. Donc, on essaie d'expliquer, ça serait bien, que tu te motives un petit peu là, parce que tu sais que ça va vite, on n'a pas le temps de prendre le temps (rire), on n'a pas le temps, c'est bien ce que je leur explique.

L : Est-ce que vous voyez d'autres obstacles que l'on n'a pas évoqué, que peuvent rencontrer les élèves dans l'obtention de leurs choix d'orientation ?

Mme M : On n'a parlé de la pression familiale, on n'a parlé de la difficulté de la langue, la difficulté aussi à cause de l'origine sociale, des sortes de clichés qu'ils ont dans la tête, sinon je ne vois pas trop.

L : Par rapport à la culture, est-ce que l'adolescent peut ressentir des difficultés à s'adapter à cette nouvelle culture ?

Mme M : Oui tout à fait. Bon déjà, l'ado par définition va critiquer, va s'opposer, va critiquer, va trouver que c'est nul bon, après c'est difficile de savoir exactement, voilà quelles sont les vraies raisons des difficultés. Aussi, il peut être influencé, terriblement influençable donc euh s'il entend dire toute la journée que je ne sais pas moi que d'être une fille habillée avec une mini jupe c'est archi nul et dépravé ou je ne sais quoi, non mais vraiment quelquefois, il y en a qui ont vraiment des représentations terribles.

L : Pensez-vous que les jeunes perçoivent leur avenir ou leur orientation différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme M : Alors il y a culture et culture, c'est-à-dire qu'il y a culture par rapport au pays donc les coutumes etc. et il y a culture par rapport au niveau social enfin l'origine sociale.

L : Donc moi je pensais plus au premier du coup.

Mme M : Oui ils peuvent avoir des représentations, mais comme on peut en avoir nous en France, c'est-à-dire ba ça ce n'est pas un métier pour une fille par exemple ou ça ce n'est pas un métier pour un garçon par exemple. Ca sera peut-être plus… par exemple s'occuper d'enfants ça va être uniquement pour les filles, c'est les stéréotypes.

L : C'est encore très présent dans notre pays.

Mme M : Tout à fait, culturellement, vous pouvez avoir des pays où il n'y pas beaucoup de femmes médecins ou il y pas beaucoup de femmes garagistes.

L : Est-ce que vous pouvez me parler un peu des différentes voies que prennent les jeunes après la 3ème du coup, c'est plus professionnelle, générale, est-ce qu'il y a des tendances qui se dégagent ?

Mme M : Euhhhhhhh ça, j'aurais du mal à en parler vraiment précisément parce que, je n'ai pas toujours de retour de la part des équipes, des établissements. On accompagne le jeune, jusqu'à la fin de l'année scolaire. En général, on arrête un peu avant, on arrête vers mi-juin un peu près.

L : A oui vous n'avez pas du tout de retour ?

Mme M : C'est très rare que l'on ai des retours, ou alors il faut que nous, on prenne le temps, de… mais bon on n'a pas le temps c'est ça quoi, c'est ça le problème. Il faudrait que l'on téléphone après au collège et demander ce qu'est devenu untel untel untel mais c'est vrai que ça passe à la trappe, parce que ce n'est pas la priorité, mais c'est vrai que c'est intéressant. Moi après, j'ai des échos et voilà, on peut se croiser dans la rue (rire). Mais c'est très rare, oui il y a deux jeunes filles qui sont revenu me voir l'autre soir pour me dire où elles en étaient, c'est que ce n'est pas souvent quoi, c'est plutôt rare.

L : Quel regard notamment les enseignants portent-ils sur ces jeunes et est-ce qu'ils peuvent influencer leurs apprentissages et leurs choix d'orientation après ?

Mme M : Oui, alors là, c'est pareil, vous avez tous types de réactions, vous avez des enseignants qui vont être admiratifs dont la façon dont le gamin va s'adapter, qui vont voir une force de caractère et puis des enseignants qui vont, mais après ça va dépendre du gamin aussi donc c'est un peu difficile comme question. Parce que, vous avez des jeunes qui vont être terriblement défaitistes et puis flémard et puis qui vont ne montrer aucune bonne volonté, aucune motivation, mais bon pas plus qu'un francophone, je dirais (rire), pas plus qu'un français. Après non, c'est difficile de répondre voilà parce qu'il y a tous types de réponses possibles. Il n'y pas de profils types.

L : Est-ce que vous pouvez me parler un peu de votre profil, votre âge, les études que vous avez effectuées, votre parcours professionnel ?

Mme M : Alors vous le trouverez sur mon site, mais je peux vous le donner sinon. En gros, bon j'ai toujours fait du FLE, enseigner le français langue étrangère. J'ai commencé en 1998 au moment où j'avais mon diplôme d'enseignants FLE, qui est en fait un diplôme qui s'appelle le diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE que j'ai passé à Bordeaux. Je suis originaire de là-bas. Avant j'ai fait une fac d'anglais et entre-temps j'ai eu des enfants donc j'ai fait, c'était en reprise d'études si vous voulez, j'ai décidé de faire des études de français langue étrangère.

J'ai moi-même vécut longtemps à l'étranger jusqu'à mes 15ans, je suis née à l'étranger, j'ai vécu jusqu'à 15 ans à l'étranger donc il y a quelque chose qui allé de soi, je pense. Donc j'ai commencé en tant que bénévole dans une association à Bordeaux, une association qui existe toujours qui s'appelle promo femme qui avait fait le choix d'accompagner les femmes uniquement pas d'hommes parce que certaines femmes ne pouvaient pas sortir de chez elles, si elles allaient dans un endroit où elles risquaient d'y avoir un homme. Donc j'ai commencé comme ça par le social, on va dire et puis ensuite, j'ai travaillé pour un Greta et puis je suis venue à Nantes, je suis arrivée en 2005 et là j'ai continué dans des centres de formation en tant que formatrice puis j'ai arrêté, je me suis formée pour être responsable de dispositifs de formation. J'ai obtenu un titre, ce n'est pas un diplôme, mais c'est un titre que j'ai fait avec l'éducation nationale avec un cafoc (centre académique de formation continue) et puis j'ai obtenu mon titre et ensuite, j'ai commencé à chercher le moyen de pouvoir enseigner le français langue étrangère de la façon dont je concevais moi les choses et non pas bosser avec des personnes avec lesquelles, je n'étais pas forcément d'accord, dans la façon d'enseigner le FLE. J'ai étais un peu fatiguée de travailler avec des adultes, je n'ai eu que des publics adultes pendant longtemps, donc j'étais contente de pouvoir changer, de m'adresser à des collégiens et c'est comme ça, que peu à peu, j'ai mis en place, les ateliers linguistiques dans l'association les deux rives d'abord parce que, je ne voulais pas lancer une association comme ça sans avoir testé, expérimenté, et même dans la relation au collège parce que, on ne rentre pas dans un collège comme ça, en tant qu'association, c'est difficile voilà. Comme les deux rives, c'est une association qui est reconnue depuis très longtemps, depuis bien 25 ans maintenant dans l'accompagnement à la scolarité donc ils sont connus par pleins de collèges à Nantes, donc le fait de venir par les deux rives, tout de suite ça m'ouvrait des portes et je travaillais aussi pour le programme de réussite éducative de la ville de Nantes donc les deux combinés, j'ai pu comme ça facilement intégrer des collèges en tant qu'association et en tant qu'interlocutrice, mais disons ressource, on va dire pour des équipes un peu démunies face à des publics auxquels ils ne savaient pas répondre.

L : Depuis combien de temps, travaillez-vous avec les collégiens allophones alors ?

Mme M : Alors depuis 2010, j'ai commencé aux deux rives, 2010 jusqu'à 2011 et à partir de fin janvier 2012, j'ai mis en place BABEL donc on a continué le dispositif initié aux deux rives avec la casquette Babel on va dire.

L : Vous en accompagnez combien par an un peu près ?

Mme M : Ca sera une moyenne de 25 , un peu près hum hum sur toute l'année parce que, on fonctionne en entrées et sorties permanentes, c'est-à-dire que vous avez des jeunes qui peuvent intégrer l'atelier linguistique toute l'année, ils peuvent arriver en février, en novembre enfin voilà, on commence à partir de la rentrée de Toussait parce qu'on s'est rendu compte qu'avant les équipes n'avaient pas encore eu le temps de bien cerner toutes les difficultés, il faut du temps, il faut qu'il y ai au moins les premiers contrôles, les premiers… que les équipes éducatives puissent faire le point euhhh, il faut qu'il y ai les premiers rendez-vous avec les parents, etc. voilà voilà pour proposer dire voilà vous savez pour votre enfant, on souhaiterait un dispositif d'accompagnement autre que celui du collège, orienté vers Babel ou les deux rives ou je ne sais quoi suivant les situations et donc il faut du temps, on démarre à la rentrée de Toussaint et on va jusqu'à la mi-juin, mais il peut y avoir des jeunes qui vont intégrer l'atelier en mai par exemple, enfin n'importe quand.

L : Ils peuvent être accompagnés pendant plusieurs années ?

Mme M : Tout à fait, le temps qu'il faut, si le jeune à la chance comme on disait d'arriver en $6^{ème}$.

Annexe 4 : Entretien Mme J

L : De quels pays proviennent ces élèves ?

Mme J : Bonne question. De tous les pays du monde.

L : D'accord, A il y a pas de pays…

Mme J : Non non non, ah si actuellement on pas mal de maghrébins, d'arabophones, qui arrivent d'Espagne, qui étaient immigrés en Espagne et vu la conjoncture de l'Espagne, qui quittent l'Espagne pour venir en France.

L : D'accord.

Mme J : Donc on en a trois qui parlent l'arabe et l'espagnol.

L : Ah oui.

Mme J : Sinon, on a toujours quelques Roumains, quelques Roms.

L : Oui.

Mme J : Et puis après ca vient de partout quoi. Il y a des élèves qui viennent de Chine, des élèves qui viennent de Tchétchénie, une élève qui vient du Viêtnam, les autres sont donc marocains espagnols. Voilà en gros.

L : D'accord.

Mme J : On a eu aussi des Brésiliens, on a eu aussi des euuuu que j'essaie de réfléchir, beaucoup d'asiatiques. A oui, si et aussi pas mal les deux années passées, là, on en a plus des Irakiens, qui comme ils étaient chrétiens, ils avaient des facilités à obtenir des visas et des statuts de réfugiés politiques en fait.

L : D'accord donc justement, j'allais vous demander les raisons de leur arrivée, donc ça peut être

Mme J : Economique, la plupart du temps, ce sont pour des raisons économiques ou des réfugiés, de pays en guerre, on n'a ça aussi beaucoup. Des familles, même, je vois sur Centre-Afrique, des pays d'Afrique pas stables, que les parents envoient les enfants en France quand il y a de la famille.

L : Ils envoient les enfants, mais eux restent là-bas en fait.

Mme J : Voilà, ils envoient les enfants pour les soustraire au conflit, au conflit armé en fait.

L : D'accord.

Mme J : Voilà.

L : Est-ce qu'ils étaient scolarisés dans leur pays d'origine ?

Mme J : Pas tous, pas tous. On en a qui arrive, qui ne savent ni lire, ni écrire.

L : D'accord.

Mme J : Ca s'est très compliqué. Notamment sur des enfants Roms par exemple. Ou on a eu aussi des enfants d'Algérie.

L : Qui savaient ni lire, ni écrire.

Mme J : Non qui savaient ni lire, ni écrire. Même pas dans leur langue, ils savent ni lire, ni écrire. En général, ils savent lire et écrire, mais pas en français, mais dans leur langue.

Les élèves de Chine et du Viêtnam, ils savent lire et écrire le chinois ou le vietnamien mais pas le français.

L : Par rapport au milieu social, de quel milieu social sont-ils originaires ?

Par rapport à la profession des parents…

Mme J : Alors, j'ai envie de dire les Maghrébins sont d'origines, de milieux sociaux plutôt modestes. Par contre, les moyens orientaux, donc Syrie, Jordanie, Lybie, Liban, Irak, sont souvent, et même Afrique noir aussi. On a des enfants dont les parents, on fait des études supérieures longues.

L : D'accord.

Mme J : Les parents sont dentistes, médecins architectes policiers, des choses comme ça. Et quand ils arrivent ici, ils perdent leur statut, puisque les diplômes hors CE ne sont pas reconnus en France. Ils se retrouvent ici avec un niveau professionnel très bas. Et ils sont obligés aussi de prendre des travaux, d'accepter des travaux qui ne sont pas du tout en lien avec leur profession. Il y a une descension social terrible.

Par contre, les parents qui ont fait des études dans leurs pays, ont des enfants qui réussissent à l'école.

L : Oui. Ok

Mme J : D'accord ce n'est pas parce que, on est immigré, on est étranger en France, qu'on n'est forcément en difficulté.

L : Oui.

Mme J : On est en difficulté pas parce qu'on est étranger, on est en difficulté scolaire parce qu'on a des parents qui n'ont pas fait d'études.

L : Oui, le fait qu'ils aient fait des études, ils sont en capacité d'aider leurs enfants.

Mme J : Voilà, voilà. Et puis il y a un investissement dans les études, un suivi de la famille, une demande de soin apporté au travail, vous voyez tout ce que ça peut impliquer des parents qui ont fait des études.

L : Vous voyez vraiment une différence entre les parents qui ont fait des études et…

Mme J : A oui, c'est très net, c'es évident. Moi j'ai des mamans ici qui ne savent ni lire ni écrire.

L : D'accord.

Mme J : Quand j'ai besoin par exemple de mettre un mot dans le carnet, quand les mamans ne savent pas écrire, j'écris en rouge, comme ça la maman voit qu'il y a eu un problème. Et elle peut demander à une voisine de traduire, ou une cousine…

L : Ah oui

Mme J : Ba oui, on est obligé de faire des codes couleurs comme ça.

L : D'accord, est-ce que vous pouvez m'expliquer rapidement le fonctionnement d'une UPE2A ?

Mme J : Alors une journée type, je peux vous montrer un emploi du temps d'un élève en UPE2A, voilà. Donc vous voyez par exemple, on va prendre un élève de 3ème parce que, c'est ce qui vous intéresse. Donc ils font avec la classe, ils sont intégrés dans une classe, de

l'éducation musicale, des arts plastiques, l'EPS, dans un premier temps, d'accord. Ensuite, ils ont tous le reste en français avec le professeur.

L : D'accord.

Mme J : A partir du 2ème trimestre, on commence à les intégrer au cours de maths par exemple. Math, physique, c'est-à-dire des choses où la connaissance de la langue est moindre. D'accord. Par contre français, histoire géo, ça vient beaucoup plus tard. Ca vient au 3ème trimestre s'ils sont capables.

L : Ils restent qu'un an dans cette classe là ?

Mme J : Alors en fait, ils restent même 6 mois simplement et après ils vont dans des classes de leur âge en 4ème,3ème, 6ème ou 5ème.

L : D'accord, mais ils ne restent pas forcément dans ce collège- là ?

Mme J : Alors pas forcément sauf s'ils ont des gros problèmes d'apprentissages en français, que le français n'est pas acquis, dans c'est cas là, ils restent chez nous et ils continuent à avoir du soutien en français avec Monsieur B.

L : Oui car en fait ce n'est pas forcément les élèves du secteur qui sont là.

Par rapport aux autres jeunes du collège, est qu'ils entretiennent des relations avec les autres où est-ce qu'ils restent plutôt entre eux ?

Mme J : Alors il y a une grande différence entre les primo-arrivants, ceux qui arrivent d'un pays étranger, c'est vrai notamment chez les enfants maghrébins ou ils peuvent être, ce n'est pas tout le temps, mais ils peuvent être stigmatisés par les autres, qui les traitent de blédard, ce qui est un terme, donc bled, c'est le village en arabe. Donc ça veut dire qu'ils viennent d'un village d'origine marocaine ou algérienne ou tunisienne et ils se font moquer par les autres élèves de la même origine, mais qui sont nés en France. Et on les traite de bledard voilà. C'est arrivé il y a 2 ans, on a plus tellement à faire à ça. Maintenant, ils sont du fait de leurs difficultés à parler la langue, ceux qui sont arabophones, il n'y a pas de problème, ils s'intègrent très bien avec les autres arabophones, mais je pense au petit brésilien qui était le seul à parler portugais, c'était compliqué. On a eu aussi deux années de suite des gens qui venaient de Mongolie, pour eux, c'était pareil, ça était très compliqué, une petite thaïlandaise pareil, on n'avait pas d'autres thaïlandais ici, donc tant qu'ils ne parlent pas français, ils sont

un petit peu isolés et comme ils sont tous dans une difficulté de langue, ils se retrouvent entre eux quoi.

L : Donc ils ont plus tendance à rester seuls à…

Mme J : Ils ont tendance à rester ensemble. Sauf, je vous dis, ceux qui sont arabophones. Du coup, eux se mêlent beaucoup plus facilement. En fait, ça fait un peu boule de neige, c'est-à-dire que les arabophones vont se mêler aux autres arabophones d'ici et du coup, ça fait un peu boule de neige. Eu du coup, ils vont aussi intégrer. En fait comme les autres, les autres arabophones vont vers les autres arabophones, ceux qui ne sont pas arabophones de la classe allophone vont aller avec les arabophones de la classe allophone et du coup, vont aussi vous voyez ce que je veux dire.

L : C'est aussi un biais pour s'intégrer.

Mme J : Voilà Voilà.

L : Et peut-être qu'au début de l'année, ils restent entre eux et au fur et à mesure.

Mme J : Au fur et à mesure voilà.

Et là par exemple une petite anecdote, on a une histoire amoureuse entre une élèves allophone et un 3ème non-allophone du collège.

L : D'accord.

Donc là, pour faire le lien avec l'orientation, pensez-vous que les pairs et l'environnement social dans lequel le jeune évolue peut avoir une influence sur son orientation ?

Mme J : A mais j'en suis certaine, je pense que c'est même déterminant, que c'est l'origine sociale qui va déterminer l'orientation.

L : A oui vous êtes déterminée.

Mme J : Ben oui malheureusement, enfin, je veux dire malheureusement Bourdieu a encore raison et là reproduction, elle est encore là quoi.

Et effectivement, c'est que je vous disais les élèves allophones dont les parents, on fait des études réussissent leurs études, les élèves allophones dont les parents n'ont pas fait d'études

ne réussissent pas les études. Et ce n'est pas une question de pays d'origine, c'est vraiment une question d'origine professionnelle, d'origine sociale des parents.

L : D'accord.

Mme J : Je nuance mon propos pour les élèves asiatiques qui ont en général, une très grande application au travail et qui doivent avoir l'habitude, je ne connais pas le système asiatique, qui doivent avoir des grosses habitudes de travail personnel à la maison avec des grosses exigences et du coup, eux sont beaucoup plus dans le cadre scolaire quoi.

L : Justement, j'allais y venir, par rapport au cadre scolaire, que représente l'école pour ces jeunes, pensez-vous qu'ils ont un rapport à l'école et au savoir différent des autres adolescents accueillis au sein du collège ?

Mme J : C'est-à-dire ceux qui sont plutôt réfugiés politiques et tous ça, ils accordent une énorme importance, les parents accordent une énorme importance à l'école hein.

L : D'accord.

Mme J : Pour les autres, les parents accordent aussi beaucoup d'importance, mais sont plus j'ai envie de dire dans de la science-fiction quoi. On a des papas, je me souviens d'un papa Africain qui disait, mais ma fille est en France à l'école, elle sera médecin.

Non monsieur, ce n'est pas parce que votre fille est en France à l'école qu'elle pourra être médecin. Vous voyez…

L : D'accord.

Mme J : C'est-à-dire qu'ils pensent que comme le niveau scolaire en France est meilleur que dans leur pays d'origine en Afrique, que du coup, ça permettra à leur enfant de faire des études longues et poussées sans forcément prendre en compte les capacités de travail de l'élève et ses possibilités.

L : Oui en fait ils ont des représentations un petit peu fausses…

Mme J : Voilà, un peu fantasmagorique finalement.

L : Ca peut mettre une certaine pression sur l'élève finalement.

Mme J : Ba oui et non, fin c'est très bizarre.

L : Ba s'il y a beaucoup d'attente de la part des parents et finalement que ça correspond pas…

Mme J : Oui oui oui…, mais je pense qu'ils se rendent très vite compte.

L : D'accord.

Mme J : Puis nous, on leur dit, ça va être difficile, ça va être compliqué. On essaie quand même de rester sur un principe de réalité. Ne pas être dans le rêve et le…

L : Oui oui d'accord. Ces jeunes ont-ils des difficultés à s'adapter au système scolaire français ?

Mme J : Ce qui me vient à l'esprit quand vous me posez cette question, c'est la nourriture, le premier problème, le changement de nourriture, ça, c'est quelquefois un peu compliqué d'accord. Quand on vient d'un pays d'Asie, d'un pays d'Afrique.

L : D'accord, mais sinon ils arrivent facilement à s'adapter aux horaires, au cadre scolaire…

Mme J : Sauf pour les enfants Roms pour qui c'est toujours très difficile l'assiduité. Je ne pense pas dans ma carrière avoir vu un enfant rom vraiment assidu.

L : D'accord.

Mme J : Ba s'est compliqué quand on vit dans une caravane, qu'il n'y pas de chauffage, qu'il faut se lever à 6h du mat dans le froid pour aller à l'école, on ne va pas avoir de petit-déjeuner, enfin vous voyez…c'est super compliqué quoi. Donc ça c'est difficile, c'est un vrai problème.

L : Et sinon les autres ça va même ceux qui n'étaient pas scolarisés avant ?

Mme J : Oui oui, oui

L : D'accord. Après par rapport aux apprentissages, quels obstacles ils rencontrent dans leurs apprentissages ?

Mme J : Alors les obstacles qu'ils rencontrent sont les obstacles rencontrés par les autres élèves. Quand on a un élève qui apprend facilement, il n'y a pas d'obstacles. En 6 mois, il apprend le français. Quand on est face à un élève qui a des difficultés à apprendre, des difficultés à mémoriser, à organiser sa pensée dans sa tête, c'est compliqué. Mais je ne trouve pas qu'il y ai de… heu… voilà.

Alors, il y a des difficultés quelques fois, dû à la langue d'origine. Je me souviens de cette petite Thaïlandaise, qui était très brillante, très intelligente, pour qui écrire le français, enfin les lettres latines étaient une torture.

L : D'accord, je ne connais pas du tout.

Mme J : Parce que l'alphabet thaïlandais, c'est des idéogrammes, je pense, ou en tout cas, des lettres, je ne sais pas si c'est des idéogrammes ou des lettres, tout est en boucles, tout et en voilà…Et écrire le français, c'était une vraie torture pour elle.

L : D'accord.

Mme J : La maîtrise était très difficile oui.

L : Donc il y a dois y avoir une différence par rapport à ceux qui n'ont pas était scolarisés.

Mme J : Alors ceux-là, c'est très très compliqué.

L : Ils sont dans la même classe ?

Mme J : Alors Monsieur B, il a 12 élèves, donc il a le temps de personnaliser, d'individualiser, le travail ce qu'il fait en classe, justement pour les non-lecteurs.

L : D'accord. Sinon, vous ne voyez pas d'autres obstacles ?

Mme J : Non, pas forcément, je crois il y en a pour qui le choc est grand, je repense notamment un petit qui venait de Mongolie là, mais alors ce n'est pas pareil, est-ce que c'est de sa nature propre, ou bien ça vient du fait qu'il est venu en France, je ne sais pas. C'est un jeune on va dire, qui à mmm, qu'on voyait trainer régulièrement le soir, à place du commerce, à 22h, à 23h, enfin vous voyez, heuuuu, une cigarette dans les mains, qui trainait avec des bandes, des choses comme ça. Mais est-ce qu'il était comme ça déjà en Mongolie ? On ne sait pas, alors c'est compliqué de répondre à cette question, vous voyez ce que je veux dire.

L : Hum Hum, d'accord.

Mme J : Ce n'est pas forcément évident. Je pense qu'ils amènent ici leurs difficultés, ça c'est sûr, et que les difficultés qu'ils ont dans leurs pays d'origine, elles ne s'effacent pas ici. Au contraire. Voilà. J'ai envie de vous donner ça comme réponse.

L : Donc est-ce que ces obstacles peuvent avoir des conséquences sur leurs choix d'orientation ?

Mme J : Oui oui bien sûr. Ce que je vous disais tout à l'heure, on n'a pas les statistiques exactes, mais de mémoire, il y a en un qui est allé au lycée l'année dernière.

L : Lycée générale ?

Mme J : Oui, lycée générale, et l'année dernière, il devait y avoir les deux petits Irakiens là.

L : D'accord et sinon les autres…

Mme J : Lycée pro. Alors selon leur âge, ils sont affectés dans des classes de collège traditionnel, d'accord, selon leur âge, et quand ils ont, quand ils sont en troisième, quand ils arrivent ici et qu'ils sont en classe de troisième, on les réoriente, on ne les fait pas redoubler, ca ne sert à rien.

L : D'accord, donc réorienter…

Mme J : Soit le lycée pro, soit le lycée général, mais ca reste une petite minorité, soit le lycée pro.

L : Ou apprentissage ?

Mme J : Apprentissage heuuuuuuuuu, non ils vont plus sur le lycée pro, c'est un peu compliqué de trouver un maitre d'apprentissage, c'est difficile, ce n'est pas forcément évident, quand on n'a pas de réseaux, trouver un patron, d'accord, c'est compliqué.

L : Et lycée pro, il y a des filières plus choisies ?

Mme J : C'est toutes les filières, toutes les filières, ça dépend vraiment de ce qu'ils veulent faire de ce qu'ils ont envie de faire.

L : Par rapport aux parents, est-ce qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre les attentes de l'école, le fonctionnement du système scolaire ?

Mme J : J'ai envie de dire que Monsieur B fait un très gros travail là-dessus quand il reçoit les parents, il les reçoit avec des interprètes, donc ça lui donne l'occasion de pouvoir expliquer comment ça se passe et tout ça, du coup les choses sont très claires dès le départ et en général, on n'a pas de soucis.

L : D'accord, il y a un interprète, vous arrivez à trouver pour chaque langue…

Mme J : Alors, il y a une association qui s'appelle la salma, association d'accueil des migrants de Loire-Atlantique, qui donc heuuu, alors on a une convention avec eux, on avait alors je ne sais pas si c'est toujours vrai, on avait une convention avec eux qui fait que on pouvait effectivement leur demander… voilà. Et je me souviens que pour le premier élève mongol que l'on a eu, on n'avait pas de traducteur, donc on a fait une traduction par téléphone avec une traductrice à Rennes.

L : D'accord, vous trouvez vraiment les moyens.

Mme J : Ba oui parce que, il faut que l'on communique, sinon on ne peut pas parler avec eux, moi je ne parle ni Mongol, ni chinois…

L : Il y a une présentation qui est faite au début d'année….

Mme J : Voilà, c'est-à-dire que Monsieur B reçoit tous les parents.

L : Un par un ?

Mme J : Oui oui oui, en entretien individuel oui oui

L : Donc par rapport à la culture, est-ce que l'adolescent peut ressentir des difficultés à s'adapter à cette nouvelle culture ? On a déjà parlé de la nourriture, est-ce qu'il y a d'autres choses ?

Mme J : Par rapport à la culture ici ?

L : Oui

Mme J : Ca c'est compliqué parce que, je ne sais pas trop en fait. Ils n'en parlent pas beaucoup.

L : Oui

Mme J : Heu (long silence). Je n'ai pas tellement l'impression non. Parce que en fait, on n'est pas très loin de leur culture d'origine ici. Les arabophones par exemple, il y a une majorité d'élèves arabophones, on a une majorité d'élèves musulmans, on va dire en général.

L : D'accord.

Mme J : Donc nos règles de vie communes sont laïques et républicaines, mais de façon sous-jacente, elles sont aussi teintées de leur religion. Vous ne verrez jamais chez nous, une musulmane en jupe courte. D'accord, dans l'habillement, moi quelque chose qui m'avait frappé aussi quand je suis arrivé ici, c'est que dans l'autre collège où j'étais, les jeunes filles avaient plutôt tendance à vouloir se teindre en blonde quoi qu'il arrive, ici quand on est blonde on se teint en brun, pour avoir les cheveux foncés.

L : D'accord. Oui parce qu'en fait vous avez beaucoup d'élève de nationalité étrangère ici.

Mme J : 28 nationalités différentes.

L : Mais je pense qu'ils seraient dans un autre établissement, ca serait différent, dans un établissement, où il y a moins d'élève d'origine étrangère.

Mme J : Oui ca serait plus difficile.

L : D'accord, pensais-vous que les jeunes perçoivent leur orientation différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme J : Heuuuuuu oui. Oui oui oui. Je sais que par exemple chez les enfants turcophones, ce qui est très valorisé, c'est de travailler dans le bâtiment.

L : Ah oui.

Mme J : Ah oui. Il y a beaucoup de papas qui travaillent dans le bâtiment, plombier, dans la maçonnerie, tout ce qu'on veut, et c'est très valorisé de travailler dans le bâtiment quand on est turcophone. Enfin moi, c'est mon sentiment.

L : Oui c'est ce qui vous vient comme ça.

Mme J : Oui oui.

L : Finalement, c'est plus les parents…

Mme J : Non, mais je pense que c'est aussi le fait de voir, voilà, c'est valorisé, il y a du travail, c'est vrai que de trouver un plombier, c'est compliqué.

L : Oui oui.

Mme J : Quand on est particulier. Donc voilà, ce sont des travaux qui sont valorisés, où il y a du boulot, où il n'y a pas beaucoup non plus forcément de concurrence peut-être française enfin voilà, ça c'est très valorisé par exemple. Heuuuu maintenant…Vous pouvez me reposer la question ?

L : Oui c'est vrai que ce n'est pas forcément évident. Est-ce que les jeunes perçoivent leur avenir où leur orientation différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme J : Je ne pense pas que ce soit tellement de la culture.

L : D'accord.

Mme J : J'ai envie de dire. Que c'est en fonction toujours heuu du niveau social des parents (rires).

L : D'accord.

Mme J : Ba oui, ba oui, je vous redonne la même réponse mais heu. C'est vraiment, ce que je pense quoi. Moi je vous dis, j'ai été surprise quand j'ai vu ces enfants, je pense à cette architecte africain là, il y a en a qui est venu me voir l'autre jour, il voulait son assr, il est en 5ème année de médecine. Il passe sont internat l'année prochaine pour être pédiatre. Et voilà pédiatrie, sur le concours de médecine, c'est compliqué. Donc non non il y a des gamins qui sont très brillants. Mais c'est rarissime.

L : Les élèves qui vont en général, ont des parents qui on fait des études…

Mme J : Souvent, où alors ce sont des élèves qui sont particulièrement, qui ont beaucoup de facilités et qui du coup voilà sont des parents qui investissent bien dans la scolarité et qui du coup les soutiennent, les aident et puis c'est un tout je veux dire. On réussit dans sa scolarité quand on n'est pas dehors le soir à trainer, quand on pas non plus impliqué dans des trafics dans une bande, vous voyez ce que je veux dire. Donc à partir du moment où on a des parents qui arrive a…, que l'on un gamin qui a des facilités et qu'on a des parents qui sont derrière, il n'y pas de raisons qu'ils n'y arrivent pas quoi.

L : Parce que des parents pourraient ne pas avoir fait d'études et quand même soutenir leur enfant…

Mme J : Ouais, enfin c'est compliqué, c'est très compliqué. Enfin moi je me suis rendu compte de ça avec mes propres enfants, j'ai une fille qui a eu un peu des difficultés à l'école, je me disais à chaque fois mais heureusement que moi je bosse dans un collège donc je sais l'aider… Mais comment font les autres parents ? Quand un gamin arrive avec un truc de l'école et qu'il n'a rien compris et que heu voilà. C'est difficile hein.

L : Et il y a des dispositifs qui sont mis en place dans votre collège ?

Mme J : Pleins, pleins, pleins. Des dispositifs pour eux ?

L : Pour accompagner les parents dans scolarité.

Mme J : Oui alors on a l'école des parents et là on commence la semaine prochaine les cours de français pour les parents.

L : D'accord.

Mme J : Oui on a mis ca en place tous les mardis là. C'est Monsieur B qui fait ça. Et il y a aussi des choses sur le quartier pour que les parents apprennent le français. Et puis nous on a aussi une politique heu de proximité avec les parents, donc ça joue aussi quoi.

L : Donc par rapport à l'orientation, donc je voulais vous demander les statistiques mais vous en n'avez pas du coup.

Mme J : Mais je les ai pas ma pauvre (air désolé).

L : Donc dans quelles filières s'orientent-ils on, a déjà répondu. Donc plutôt dans le professionnel.

Mme J : Oui

L : Les ambitions de ces adolescents sont-elles en adéquation avec leurs compétences ?

Mme J : Pas tous, certains oui d'autres non. Hein, c'est que je vous disiez, des gamins qui veulent être médecin, qui veulent être, architecte, même infirmier, je veux dire, infirmier, c'est un concours pas facile.

L : Oui oui d'accord. Après vous ne savez pas ce qu'ils deviennent finalement après la voie professionnelle..

Mme J : Non non on a un suivi sur la voie pro et après voilà. Et quand ils sont sûrs d'autres collèges, on n'en a pas du tout.

L : Peuvent-ils espérer être accepté dans les voies qu'ils choisissent malgré diverses difficultés persistantes ?

Mme J : Ben, j'ai envie de dire que c'est le conseil de classe qui décide. Donc oui, en fonction de ce qu'ils demandent, de l'adéquation entre leurs demandes et leurs possibilités, leurs résultats scolaires.

L : Donc ça arrive qu'ils se voient refuser certaines voies ou pas ?

Mme J : Ba oui, s'ils veulent aller en général et qu'ils sont incapables d'aller en général, on ne va pas les laisser aller se …

L : Il y a en qui vont en technologique ou pas ?

Mme J : Hummmm. Peu. Oui oui.

L : Quel rapport les jeunes entretiennent-ils avec l'autorité, les adultes, est qu'il y a une différence entre les jeunes allophones et les autres ?

Mme J : Non aucune, aucune, non non il n'y a pas de différence.

L : D'accord. Quel regard porte les enseignants sur ces jeunes-là ?

Mme J : Bienveillants.

L : Bienveillants.

Mme J : Oui bienveillants, beaucoup d'aide, beaucoup d'aide, beaucoup d'attention, c'est vraiment un bon encadrement.

L : Pensez-vous que ce regard peut avoir une influence sur l'orientation, le regard de l'enseignant, le regard bienveillant ?

Mme J : Ba forcément, forcément. On a plus envie de travailler et de plaire à un prof que l'on aime bien, plutôt qu'a un prof que l'on n'aime pas.

L : D'accord.

Mme J : Ba oui. Ils fonctionnent un peu comme ça aussi. Oui bien sûr, bien sûr.

L : Quels sont les acteurs internes et externes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation ?

Mme J : Alors, il y a pour nos anciens élèves allophones, une structure, une association qui s'appelle Babel 44, qui leur propose deux fois par semaine, deux heures de soutien en français, donc euhhh. Cette association extérieure peut les aider aussi dans les choix d'orientation.

L : Ah oui ça je ne savais pas.

Mme J : Ba en fait, ils peuvent voilà, en tout cas, en parler avec l'élève, travailler le projet, voilà. Après, c'est plus notre conseillère d'orientation, à l'interne, notre conseillère d'orientation avec le professeur principale et Monsieur B.

L : Donc ils rencontrent la conseillère, ceux qui sont en troisième…

Mme J : Voilà, il la rencontre comme les autres une à deux fois, pour fixer le projet, il y a tout un travail qui est fait en amont sur le projet professionnel. D'accord. Et une fois que le projet professionnel est un peu près ficelé, on les envoie voir la conseillère.

L : Vous pouvez me parler du travail qui est fait en amont.

Mme J : Le travail qui est fait en amont, c'est un travail de découverte des métiers, des choses comme ca quoi.

L : D'accord donc ça c'est plutôt avec l'enseignant?

Mme J : C'est plutôt avec l'enseignant et avec la COP aussi. Alors ce que fait aussi beaucoup Monsieur B pour leur apprendre le français, j'ai oublié de vous dire, c'est qui leur fait faire des ateliers de mimes et de théâtre avec un intervenant.

L : D'accord.

Mme J : Et ça ça marche très fort, ça ça marche très très bien.

L : Vous faites un forum des métiers ?

Mme J : A non parce qu'il y « place aux gestes ». Alors « place aux gestes » c'est en fait, c'est le quartier qui organise ça donc on en profite, on y va et puis voilà.

L : Donc, après ces jeunes bénéficient-ils d'un accompagnement spécifique par rapport à leur orientation ?

Mme J : Oui oui quand même, un soin particulier qui est apporté.

L : Ce n'est pas le même accompagnement que pour les autres en fait ?

Mme J : Il y en a un peu plus quand même.

L : Un peu plus…

Mme J : Oh ba oui. Oui il y a des choses qui sont moins évidentes pour eux que pour les autres.

L : Et comment la famille est associée au processus d'orientation ?

Mme J : Comme pour les autres élèves, avec une fiche de liaison…

L : D'accord.

Mme J : Il y a peut-être un entretien, si, non, il y a un entretien en plus pour expliquer aux parents ce qu'il va se passer.

L : Donc un entretien qui…

Mme J : C'est Monsieur B qui le fait avant le dernier conseil de classe.

L : Donc plutôt à la fin de l'année quand même.

Mme J : Oui plutôt à la fin de l'année. Mais c'est pour ceux, j'ai envie de dire pour qui ça pose problème, pour ceux pour qui ça ne pose pas de problème, ils peuvent expliquer aux parents ce qui se passe et comment ça se passe et si les parents sont d'accord, il n'y pas de soucis, c'est plutôt pour ceux qui pose problème.

L : D'accord. C'est un peu près tout, après je ne sais pas si vous voyez d'autres choses à dire…

Mme J : Sur les élèves allophones ?

L : Oui

Mme J : Non seulement que moi, je suis extrêmement étonné de la vitesse et de la rapidité avec laquelle ils apprennent le français.

L : D'accord.

Mme J : Ah ouais, c'est impressionnant. Des enfants qui ne parlent pas un mot en septembre, là sur tout ce qui est langage courant facile, ils comprennent tout ce que l'on dit. Puis avec 24h de français quoi.

L : Là, ils viennent d'arriver en France en fait

Mme J : Oui

L : D'accord, et ils apprennent déjà…, donc finalement ça ne pose peut être pas tant de problème que ça la langue. Ca va vite.

Mme J : Ca va très vite. Ca va super vite. Alors ils ne sont pas capables encore de eux voilà…

L : Oui oui

Mme J : Mais là, par exemple, j'ai eu une petite vietnamienne, une petite chinoise au portail, donc je leur ai demandé si leurs mamans… parce qu'elles voulaient partir, vous avez le droit de sortir ?, vous avez l'autorisation de sortie. Non. Donc elles m'ont comprise. Donc vous voyez sur des choses de fonctionnement… après je ne sais pas si on peut leur demander de nous raconter ce qu'elles ont fait dans la journée, ça va être plus compliqué. Mais sur des choses qui nous permettent de communiquer avec elles sur des histoires de fonctionnement de l'établissement, ils ont le niveau, en tout cas on arrive à communiquer avec eux.

Après ce qui est compliqué, c'est les parents, quand il faut appeler les parents, donc bon, je leur explique en français…et après heuuu voilà.

Mme J : Puis vous parlez un petit peu arabe.

L : Oui oui moi, je parle arabe. Donc ca facilite les choses oui. Mais je ne parle pas arménien, je ne parle pas tchétchène, je ne parle pas russe …

Mme J : D'accord (rire). Il m'en manque encore un paquet pour communiquer avec tout le monde (rire).

L : Et ces élèves là, ils sont orientés par le CASNAV.

Mme J : Oui oui. Ils passent des tests de français au CASNAV et après ils sont répartis dans les établissements. Et au bout de 6 mois, ils réintègrent les classes…Alors soit chez nous, soit sur leur collège de secteur.

L : Ils peuvent partir en cours d'année ?

Mme J : Oui je crois que c'est après janvier.

L : A oui ça ne doit pas être évident de partir comme ça.

Mme J : Ba oui mais en même temps, ils parlent français après donc bon, ils sont plus à l'aise aussi. D'accord, mais il y en a que l'on garde. Il y a en qui n'arrive pas en 6 mois à apprendre.

L : Bon ba on a fait un peu le tour des questions.

Mme J : Oui, je suis en train de penser à autre chose sur la classe allophone que je pourrais vous dire. Non mais je ne vois rien de plus vraiment, j'ai l'impression que l'on a fait le tour.

L : Oui c'est déjà riche.

Mme J : Ils subissent quand même parfois, je pense à ça en voyant l'EPS de Monsieur C, il y a eu des soucis dans ce cours-là, les autres élèves se sont un peu moqués des élèves allophones car ils ne parlaient pas bien français.

L : D'accord. En sport.

Mme J : Oui en sport, donc on a refait une petite mise au point et après ça c'est vraiment calmé, ça s'est tout de suite arrêté.

L : En heure de vie de classe ?

Mme J : Je suis intervenu comme ça au début de l'heure, en leur expliquant que vraiment c'était…comment j'ai dis ça, j'ai dis que ça ne donnait pas une bonne image de notre collège, que déjà on n'avait pas forcément une bonne image sur l'extérieur mais qui en plus d'embêter des élèves qui arrivaient d'un autre pays, que vraiment ça ternissait l'image de notre collège et que ça donnait une image des élèves qui n'étaient pas du tout représentatif de ceux qu'étaient les élèves en vrai quoi.

L : Hum hum, d'accord.

Mme J : Voilà, je l'ai un peu pris sur ce biais-là. Et leur dire maintenant, je compte sur vous, les élèves sont tous les mêmes, on est tous les mêmes, on est tous sur le même pied d'égalité, on est tous au collège, c'est ça qui nous unit et donc ils sont aussi dans notre collège, ils font partis du même collège que nous et donc voilà… on applique les mêmes règles.

L : Donc ils se moquaient d'eux par rapport à la langue.

Mme J : A la langue oui, mais c'est deux trois élèves et les autres rigolent bêtement, mais ce n'est pas…ca s'arrête donc ce n'est pas non plus un problème, ça arrive mais on en arrive pas a du harcèlement. Et il n'y pas non plus de problèmes entre les nationalités. On a pas des affrontements entre les Maghrébins et les Turcs, entre les Tchéchènes et les je ne sais quoi enfin voilà, on n'a pas d'affrontements comme ça.

Sauf les pauvres roms qui cristallisent tous les racismes du monde. Et ça j'avoue que je ne comprends pas, ca reste un grand mystère. J'ai vu il y a quelques années des élèves africaines qui venaient d'Afrique, qui étaient arrivé en France il y a 2 ans se moquer des roms. Et je me suis demandé pourquoi, vraiment parce que… il n'y pas de roms en Afrique, donc elles n'avaient pas de préjugés par rapport à eux. Alors pourquoi ? Pourquoi ? Je ne sais pas. Ils cristallisent vraiment…mais je n'ai pas de réponses. Est-ce que ca vient de leur odeur, c'est possible car l'hiver ils vivent dans des caravanes et ils font du feu dans ses caravanes pour se réchauffer donc ils sentent la fumée.

L : D'accord.

Mme J : Ils sentent la fumée de bois très fort. Et c'est ça qui gênent les autres élèves ? Je ne sais pas.

L : En tout cas merci beaucoup de m'avoir accordé du temps.

Mme J : Bé de rien. C'était un grand plaisir. C'est toujours un plaisir de rencontrer des nouveaux collègues.

Annexe 5 : Entretien Mme G

L : De quel pays proviennent ces élèves ? Connaissez-vous les raisons de leur arrivée en France ?

Mme G : Ca change suivant, ça fait 13 ans que je fais ça, c'est souvent lié au contexte géopolitique. Nous, à Nantes, la majorité, ce sont des Roumains Roms. Après, ça change vraiment en fonction des années, ça a beaucoup évolué, c'est lié au contexte géopolitique. Si vous voulez, je vais vous retracez rapidement. Quand je suis arrivé, c'était beaucoup de regroupements familiaux, on va dire du Maghreb, d'Afrique, puis un an après, il y a eu une flambée qui sont arrivés des pays du Caucase, Daghestan, Russie, Tchétchénie, Arménie aussi, alors là, il y a eu un gros gros gros arrivage, on va dire, ça a duré plusieurs années, ça s'est tari, là, on est presque, là, on en beaucoup moins, on en a toujours, mais c'est beaucoup plus faible. C'est des demandeurs d'asile, mais on sent que ce n'est pas des vraies demandes d'asile, car maintenant, ils ont des familles, ils essaient d'avoir des demandes d'asile et les pays ne sont plus considérés comme en guerre, mais il reste toujours encore des gens qui sont un peu russophones et qui viennent du Caucase et il y a beaucoup, beaucoup d'Européens qui sont maintenant arrivés avec la crise, il y a deux, trois ans, beaucoup d'Italiens, d'Espagnols, Portugais de nouveaux avec une problématique différente, souvent, c'était des enfants nés en Italie, scolarisés en Italie,… Italiens ou Espagnols ou Portugais, Portugais, non, ils n'ont pas ses ascendants-là, mais ils ont des origines maghrébines par leur parent, c'est-à-dire une deuxième migration pour les parents, c'est-à-dire des Marocains, quelques Algériens, plutôt des Marocains en fait, qui avaient migrés en Italie ou en Espagne, qui avaient construit leur famille et qui sont partis au moment de la crise, se rapprocher aussi de la diaspora marocaine, il y a en beaucoup à Nantes, dans le nord-ouest, etc.. Voilà ça s'était des Européens et les Européens roumains, quelques Roumains ordinaires, on va dire et des Roumains qui ont la culture tzigane, ça s'est la majorité. Et puis cette année, il y a un retour des Algériens, alors est-ce qu'ils ont eu plus de visas, parce qu'ils y a beaucoup d'Algériens dont les grands-parents étaient français, et qui peuvent valider pour leurs enfants la nationalité français et obtenir, voilà. Donc des fois, ils restent quelques années, ils viennent et puis, ils obtiennent des visas peut-être, de l'Etat algérien ou français, parce que, c'était un petit peu bloqué là pour ceux qui venaient d'Algérie.

L : Les Roumains, ils viennent pour des raisons économiques ?

Mme G : Alors économiques, médicales, aussi ca fait des années, c'est des gens qui vivent sur les terrains, les squats, pas du tout comme les gens du voyage qui ont des terrains, eux, ils trouvent un terrain, ils essaient de récupérer une ou deux caravanes…

L : Sinon c'est regroupent familial ?

Mme G : Oui regroupement familial, puis il y aussi, donc les pays en guerre effectivement, le regroupement familial du Congo et il y aussi beaucoup de mineurs isolés.

L : A oui, c'est vrai que ca revient souvent dans mes entretiens les mineurs isolés qui viennent tout seul en fait.

Mme G : Oui voilà, beaucoup de garçons d'Afrique en fait, pareil aussi lié au pays en guerre, beaucoup de Maliens etc..

L : Donc c'est les parents qui les envoient ou parfois, ils n'ont plus de famille ?

Mme G : Alors, moi, je n'ai pas d'échos par rapport à ça, parce que j'en ai un ou deux et ça peut être ça, ça peut-être une volonté familial ou communautaire et puis c'est des… on appelle ça, c'est des filières de migrations, ça peut-être un oncle qui l'amène et qui le laisse à l'aéroport et le jeune doit se débrouiller tout seul, donc ce sont des astuces, il y a en beaucoup. Alors des fois, ce ne sont pas des vrais mineurs aussi, donc oui ça c'est très très important les mineurs isolés du coup, à Nantes, à Saint-Sébastien, il y a une section plus ou moins mineurs isolés, où ils sont regroupés et il y a un professeur qui s'occupe d'eux pour les bases parce qu'ils ne les ont pas forcément en français même si ils sont Maliens. Mais moi, dans ce que j'ai, je n'en ai pas tellement tellement, ce n'est pas la majorité, c'est les Roumains Roms en majorité en nombre.

L : Est-ce qu'ils étaient scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine ?

Mme G : Alors il y a de tout, il y en a oui bien sûr, puis il y a aussi les Syriens, il ne faut pas oublier les Syriens et Irakiens, donc là, c'est la nouvelle dernière migration qui n'est pas si importante que ça, mais qui commence à arriver, donc voilà eux, c'est géopolitique, c'est ceux dont on a entendu parler, qui ont traversé la méditerranée, donc là, effectivement ça commence un peu à venir, Irakiens, Afghans et Syriens. Alors là question, c'est…

L : En fait, je vous demandez, s'ils étaient scolarisés ou pas avant dans leur pays d'origine ?

Mme G : Alors ca dépend, il y a en a qui ont été très bien scolarisés, oui oui, bien sûr, et puis d'autres qui ont eu des ruptures de scolarité, les mineurs isolés en fait, on les considère comme non-scolarisés, mais ils ont eu quand même des scolarités, beaucoup de… s'ils ne veulent pas aller à l'école, ils ne vont pas à l'école, la majorité n'est pas très très lettré, on va dire. Mais il y a quelques têtes qui arrivent si si quand même, des jeunes, et parfois des jeunes qui sont passés par l'Italie, des roumains Roms qui sont passés ou par l'Italie ou par l'Espagne et là du coup, ils ont eu une scolarité un peu près normal, mais il y a de tout, on va dire que chez les Roumains Roms, c'est plutôt faible, parce que c'est socialement aussi…

L : Oui au niveau de la culture.

Mme G : Oui puis comme ils ont partis, quand ils reviennent, peut-être qu'ils ne peuvent pas revenir d'inscrire, ils font beaucoup d'aller-retour.

L : De quel milieu social sont-ils originaires, par rapport à la profession de leurs parents par exemple ?

Mme G : Alors nous en public, ici à Nantes par rapport à Saint-Nazaire, c'est très différent Saint-Nazaire, eux il y a plus de migrations d'enfants de diplomates, enfin de diplomates, de personnes qui sont… oui s'est beaucoup plus élevés à Saint-Nazaire puisqu'il y a un lycée international. Nous aussi, on a des jeunes comme ça dont les parents sont chercheurs, on en a quelques-uns, mais il y en a beaucoup qui vont au privé à Nantes et en public à Saint-Nazaire, oui c'est plus ordinaire et aussi plus élevé, plus élevé au niveau des catégories socioprofessionnelles.

L : Alors ça s'est dû au lycée d'à côté ?

Mme G : Alors il y a le lycée La Baule international et en fait qui va former toutes ces personnes qui tournent autour des chantiers navales, ba des cadres en fait.

L : Oui parce qu'il y aussi un lycée international à Nantes enfin, il est récent.

Mme G : Oui il y a un lycée international, alors pour l'instant, ça n'est pas apparent, mais ça peut effectivement, oui, on a quelques-uns de ce type d'élève, dans certains collèges, mais qui arrivent des fois, qui sont préparés en fait, qui ont déjà appris le français, qui ont eu des cours pendant l'été, ou les parents payent des cours privés, enfin les parents ne sont pas passifs on va dire. Voilà, c'est anticiper, mais on n'en a pas beaucoup en public.

C'est plutôt du lycée privé, Blanche de Castille je crois, qui a une section voilà…Mais depuis peu, depuis un an, il y a une section en lycée pour les allophones…public et c'est à Camus, Nelson Mandela, c'est la partie Lycée Pro, il y a aussi un groupe d'allophone à Nelson Mandela, au lycée Nelson Mandela. En fait, dans le lycée international, il y a tout, c'est un lycée polyvalent, donc c'est la partie lycée pro, ou là, il y a un professeur spécialisé qui prend les élèves… elle est postée à Nelson Mandela, mais elle va aussi se déplacer sur son temps quelques heures à Léonard de Vinci, la Chauvinière, voilà elle a aussi…elle est postée quelque part, mais elle de déplace aussi et à Camus, c'est l'inverse, c'est les jeunes qui se déplacent, c'est les lycéens, elle est postée à Camus et c'est les lycéens qui se déplacent, les lycéens généraux, donc s'il y en par exemple à la Colinière, ou je ne sais pas, ils doivent faire le déplacement, voilà, mais ça débute hein.

L : Et par rapport à la profession des autres parents du coup ?

Mme G : Ba il y a beaucoup de parents qui ne travaillent pas, ba les demandeurs d'asile, ils ne peuvent pas travailler déjà, donc eux s'ils travaillent, c'est au noir, c'est des choses qui ne sont pas officiels. Ou alors les Roumains Roms vont travailler, il y a un peu une pression pour euh…et puis eux aussi, ils veulent malgré tout s'insérer parce qu'ils obtiendront des logements. Ils vont travailler dans le maraichage, dans les travaux d'agriculture, certaines campagnes, le muguet, ramasser les pommes etc., donc ça c'est plutôt ce type de travail que font les Roumains Roms, qui sont assez, je crois travailleurs et les demandeurs d'asile, donc j'en ai quelques-uns, eux, ils ne peuvent pas travailler, s'ils travaillent, c'est au noir.

L : Mais après certains avaient un métier dans leur pays et après du coup, ils arrivent ici, ils peuvent être déclassés socialement.

Mme G : A ba oui bien, souvent certains qui avaient un métier noble peuvent euh voilà. C'est sûr qu'ils prennent un risque en venant ici. Mais après, s'ils obtiennent les papiers, soit si ils sont jeunes, ils repassent les diplômes, mais bon ce n'est pas toujours gagné. Moi, j'ai vu des cas, oui, oui, une maman ici polonaise qui est arrivée, alors il y a déjà un certain temps, infirmière et il fallait qu'elle repasse certaines choses, mais elle l'a fait hein, elle a repassé le diplôme d'aide-soignante et après elle l'a fait, mais c'est des cas isolés. Quand ils sont demandeurs d'asile, qui sont hors de l'Europe, c'est très rare que…ils vont dans des formations, ils trouvent des petites choses, ou ils vont ouvrir des boutiques aussi, au bout d'un certain temps.

On voit par exemple, des gens, des Turcs, des Kurdes qui vont ouvrir des restaurants, des choses comme ça. Oui, oui il y a quand même, ils sont entreprenants, malgré tout. Mais retrouver le même métier qu'il avait, s'ils étaient dentistes, c'est difficile hein.

L : Donc par rapport aux difficultés, quelles relations ces jeunes entretiennent-ils avec les autres jeunes du collège, est-ce qu'ils restent entre eux ou ils arrivent à se mélanger ?

Mme G : Oui, oui oui quand même. Alors les Roumains Roms non pas trop, ils sont très attirés pourtant par les filles (rires), ils sont très expressifs, mais ils ont tendance quand même à être tellement pénibles que les autres des fois, les trouve rigolos, mais ils sont très fatigants et puis ils ne sont pas souvent très propres, donc ils sont un peu particuliers quand même hein. Il y a un effet d'attraction et de répulsion, mais l'un dans l'autre, ils sont actifs, ba après, il y en a oui quand même, ça joue le jeu, les enfants jouent le jeu, ils sont quand même intégrés. Ce qui ne s'intègre pas, c'est ceux qui ne veulent pas être en France. Ils ne sont pas très heureux d'être là, ils n'ont pas très envie de faire d'efforts pour ça, mais cette année moi, je n'ai pas ce genre de problème. Mais moi, ça fait tellement d'année que je fais ça, que j'ai vu effectivement des jeunes complètement hostiles à vivre en France, à être en France. Ce n'est pas forcément les autres qui sont agressifs et sont méchants avec eux, c'est eux-mêmes qui ne sont pas bien et ils sont repliés, on va dire, ils sont prostrés. Donc là, effectivement, ils sont déclarés en cellule de veille, voilà, il y a des efforts qui sont fait, mais ça peut-être long. Et puis, il peut y avoir des cas, ou ça ne marche pas du tout ou il y a des psychopathologies qui s'installent, il y a quelques cas comme ça, ou ça ne se passe pas bien du tout.

L : Comme par exemple, des psychopathologies…

Mme G : Ba moi, j'avais une jeune fille Tunisienne, qui ne voulait pas…sa mère…, c'était suite à des conflits familiaux, entre son père, une séparation, sa mère était en France, elle a voulu faire venir sa fille, sa plus jeune fille et elle au fond, je pense qu'elle avait un fond fragile, et elle a tourné paranoïaque, à voir des gens qui lui parlait, elle a été en hôpital de jour et puis finalement, ce qu'elle voulait c'était rentrer en Tunisie et elle est rentré en Tunisie. Donc c'est sûr qu'elle a développé une, elle a été en psychiatrie. Alors après, je pense qu'elle avait un fond fragile de base, mais là, elle a…et puis en pleine adolescence, elle a pété un câble, on va dire et c'est résolu, en fait, elle est rentrée en Tunisie au bout de deux, trois ans, mais elle a souffert quand même hein, elle a fait souffrir aussi sa mère, tout le monde, elle était violente, agressive.

L : Mais elle avait subi des traumatismes auparavant avant d'arriver ?

Mme G : Apparemment oui, je pense, elle disait qu'elle avait été battue, mais elle-même battait, chez elle, elle tapait ses sœurs. Mais beaucoup plus détendu, je pense en Tunisie, parce qu'elle était dans son environnement, mais en même temps, elle est arrivé au même moment où il y avait toute cette tension voilà, il y a ça aussi des fois, on ne sait pas tout quoi. Mais oui, il y en a qui développe un rejet, un ou deux cas, oui alors des dépressions. Ce n'est pas forcément la première année, ça peut être la deuxième année, parce que, ils se rendent compte que…l'ampleur du travail à accomplir. Mais bon après ils peuvent être soignés et que voilà…tout le monde des fois passent par des phases de dépression même chez les adolescents ordinaires.

L : Pensez-vous que l'environnement social dans lequel le jeune évolue peut avoir une influence sur son orientation ?

Mme G : C'est-à-dire l'environnement social du collège, c'est-à-dire un collège de centre-ville, par rapport à un collège ZEP.

L : Oui par exemple.

Mme G : Alors moi, ce n'est pas basé sur des études, ça serait basé sur mon expérience, quand c'est très très très différencié, quand par exemple, je pense au collège-lycée Jules Verne, quand vraiment il y a là des demandeurs d'asile qui ont peu de moyens, peu de possibilités pour suivre, pour se comparer en fait, là, c'est difficile, la direction va dire oui au contraire, c'est une chance pour d'être dans ce collège parce que vous être mélangé avec des jeunes ambitieux. Mais si eux même ne le sont pas intellectuellement ou s'ils sont très fort intellectuellement, ils vont tenir le choc, mais au bout d'un moment s'ils ne sont pas très ambitieux, ou pas, très actifs ça ne va pas marcher du tout parce que, ils ne vont pas trouver des amis…, ils ne vont pas trouver des personnes qui leur ressemblent, ils vont être en grand décalage, s'ils sont isolés et puis souvent on va les orienter peut-être en comparaison avec les français de bon niveau quoi. Quand le niveau est trop trop éloigné, ce n'est pas forcément favorable. Oui parce que ce qui serait favorable, c'est la mixité d'un établissement.

L : Oui, parce que vous, c'est différent, parce que vous n'intervenez pas dans les classes allophones ou il y a vraiment un groupe d'allophone, c'est des élèves qui sont répartis, donc je pense que c'est différent.

Mme G : Alors par contre, on fait toujours, quand il y a création d'une classe allophone, là question est toujours posé et il y a en une au Breil et les autres après, il y a en a plus aucune qui a été implanté dans une REP. Maintenant, il y a toujours une vigilance pour qu'elles soient implantées dans un collège mixte, où il y a un brassage social et surtout un milieu favorable au niveau de la présence de locuteurs français. Ce qui se fait au Breil, c'est super, la classe allophone elle se passe très bien, sauf qu'il y a dans le quartier même des jeunes issus de la migration.

L : Oui il y a beaucoup de nationalités différentes.

Mme G : Voilà et quand c'est trop, il y a l'effet, le blédard qui arrive, donc on va lui parler en arabe et lui, il va se sentir bien, pas trop mal ou il peut aussi être rejeté comme étant quelqu'un de, un sous-algérien. Il y a des cas ou il y a des conflits comme ça. Par contre l'avantage de ces établissements, c'est qu'ils ont l'habitude de travailler par petits groupes, ils ne stigmatisent pas trop. Mais les jeunes entre eux, ce n'est pas très porteur quand même, au niveau linguistique plutôt, surtout que ces jeunes même s'ils ne maîtrisent pas bien l'arabe, ils parlent l'arabe assez facilement voilà, donc ça peut être un peu un frein. Je pense que les classes allophones qui réussissent le mieux, c'est celles qui sont dans des secteurs plus mélangés.

L : Parce que, comment ça se passe pour l'orientation en fait, qui décide, s'ils sont orientés en classe allophone ou dans un collège lambda, ou vous par exemple, vous intervenez, c'est en fonction du niveau ?

Mme G : Alors quand j'ai débuté, ce n'était pas comme ça et puis il y a trois quatre ans maintenant, avant, c'était centralisé dans une antenne de l'inspection académique, c'était bien d'ailleurs, c'était à Debussy, on recevait les familles, on faisait les tests, on faisait les campagnes de test et ensuite ce n'était pas forcément moi, c'était tout le monde et ensuite on les orientait, on faisait des commissions. Puis maintenant en fait, ce sont des tests de positionnement, tout élève qui arrive de l'étranger, scolarisé à l'étranger, même s'il est de nationalité française doit être évalué, doit être dépisté, il doit y avoir un entretien, une rencontre, un bilan de fait quand même pour avoir un avis sur voilà, on va recueillir des éléments aussi le pourquoi de la migration, s'ils ont des documents scolaires enfin voilà, on établie une sorte de petit compte-rendu quoi, un rapport et puis un rapport aussi scolaire, pédagogique.

On fait passer des exercices et ensuite suivant leur niveau, s'ils ont fait du français ou pas, car il y a en qui on fait quand même du français, suivant les places aussi en classe allophone, on va faire une demande par exemple pour qu'il aille en classe allophone. On demande à notre Inspecteur. (montre des documents). Par exemple, cet élève là, c'est moi qui les testé. Ce sont les derniers que j'ai testés, des élèves syriens. Alors là, je fais un bilan et il y a un autre papier où je demande qu'il soit affecté en classe allophone, mais ils arrivent à un moment où il n'y a plus de places en classe allophone, donc je fais quand même une évaluation, si des places se libèrent, il faut qu'il soit sur liste d'attente, eux se sont des purs allophones et c'est là, ou on n'est pas toujours très… on a eu une réunion vendredi ou on disait que l'on n'était pas tellement contents parce qu'il y a des gens en classe allophone qui viennent d'Algérie, qui ont eu un peu des cours de français ou plutôt les Européens, les Italiens qui ont un mois, deux mois, trois mois, ils ont un petit accent, mais ils ont une bonne scolarité, ils rattrapent très vite, ils rattrapent très très vite et eux, ils prennent des places alors que les allophones. Sauf en classe allophone, ils ne restent pas forcément 18h, il y en a qui ne restent que 4h, il y a quand même un suivi à faire, mais on se rend compte, c'est ce que tout le monde dit de toute façon, on se précipite pour remplir ces classes, mais on trouve que ce n'est pas pertinent. Avant, on ne remplissait pas les classes dès la rentrée, parce que là, il y a une commission qui s'organise début juillet, déjà, on éponge, ceux qui sont en liste d'attente, mais qui en fait depuis un certain temps, ca ye, on prit d'autres habitudes donc il faut faire très attention. C'est-à-dire que moi par exemple en liste d'attente, peut-être pas eux, d'autres je me dis, oh ba non, en liste d'attente, on est maintenant en juillet, il est très bien dans son collège, avec quelques heures de français à part, il peut se débrouiller alors que certains établissements ne vont pas faire l'analyse, ils vont dire de toute façon, il devait être en classe allophone, on l'oriente en classe allophone.

L : Donc les autres qui ne sont pas acceptés en classe allophone, ils vont dans d'autres collèges ?

Mme G : Oui ils vont dans leur collège de secteur.

L : Donc il n'y a pas forcément une personne qui intervient pour des cours ?

Mme G : Non pas forcément, ba là par exemple, à la Chapelle sur Erdre, c'est un nouveau défi, il en accueille très peu et donc là j'ai rendez-vous avec le Principal pour…moi je vais y aller un petit peu, et après, il faut qu'il embauche quelqu'un.

L : Et pour suivre la scolarité, vous pensez que c'est plus facile dans une classe allophone ?

Mme G : Pour l'orientation par exemple, pour ce type d'élève là oui, pour les autres non, je ne suis pas du tout pour. Pour un élève italien européen, ça va peut-être, être un petit peu dur, un peu plus long, mais s'il y a quelqu'un qu'il l'aide une heure, deux heures par semaine. Par contre, il faut qu'il y ait quelqu'un qui, soit alors il y a des gens qui sont formés maintenant, qui sont vigilants à l'orientation, à ne pas faire n'importe quoi, mais si on est là, à toujours veiller au grain, c'est parfois mieux qui soit tout de suite en classe ordinaire parce qu'ils ont tout de suite des bons réflexes et s' ils ont déjà des bonnes notes, voilà, ces quelques cas. Mais quand ils arrivent en 3ème, c'est plus difficile quand même, même pour un élève très bien outillé, parce que les professeurs ont toujours très peur de tout en 3ème, de faire une différence avec euh, de privilégier ces élèves là, alors qu'ils viennent d'arriver, puis maintenant le doublement n'existe plus, mais c'est pour ça que maintenant, il y a des classes allophones lycées, ce qui va permettre de dire à ces équipes, les enfants vont être orientés, dans leur pays, ils seraient allé en lycée, en lycée, après, il y a qui ne veulent pas du tout aller en lycée en général, qui veulent apprendre un métier. Donc il faut leur octroyer cette chance d'aller en lycée puisque de toute façon après il y aura un suivi.

L : Donc pour le lycée général, il y a maintenant une classe allophone.

Mme G : Alors maintenant, il y a, ça existe plus la classe allophone, il y a une UPE2A lycée et la personne a un plein temps, c'est une prof de lettres, alors au lycée, je ne sais pas, ça doit être 18h, je crois et en fait, elle fait des groupes, elle fait un groupe d'intensif, un groupe avec des débutants, il y a qui vont avoir 9h, d'autres 6h, d'autres 3h.

L : Mais il n'y en a pas beaucoup, il y en a une à Albert camus, c'est ça.

Mme G : Oui ça débute.

L : Oui donc, tout le monde ne peut pas y aller, je suppose qu'il y a un nombre de places limitées.

Mme G : Oui voilà, il y a des jeunes, ils arrivent, ils pourraient aller en lycée et en fait comme il y a plus de places aussi en lycée, ba, on va leur proposer de faire une autre troisième. Donc ils ne vont pas aller directement au lycée. On pourrait se dire, on va les orienter tout de suite en lycée, et ba il y en a que quelques cas qui arrivent avec un niveau correct en français.

L : A mais qui arrivent et qui ont l'âge pour aller au lycée, vous voulez dire.

Mme G : Oui voilà, on pourrait dire comme il y a Camus, ils vont aller en lycée et on leur propose souvent une 3ème. Parce que en fait, il faut qu'ils aillent en seconde, il faut qu'ils soient ciblés seconde général, mais Camus, Guisthau, Clémenceau peu importe, ils accèdent à la seconde général en arrivant. Alors que là, ceux qu'elle a cette enseignante, c'est déjà des élèves qui étaient déjà l'année dernière, ce n'est pas des nouveaux arrivants, ils sont arrivés…ils peuvent être arrivés en avril, hein, mais ce ne sont pas des arrivants actuels.

L : Qui viennent d'arriver en fait, on les oriente d'abord en 3ème pour…

Mme G : Voilà, il y en a que quelques-uns, qui y ont accès, s'il y a eu quand même à la Colinière. Puis il y a certains lycées qui ont l'habitude de s'occuper des allophones comme le lycée Carcouet par exemple. Ils adaptent, ils essaient de trouver des heures.

L : Est-ce qu'il y a des classes comme ça, dans les lycées professionnels aussi ?

Mme G : Oui alors l'UPE2A lycée, c'est cette enseignante qui est basé à Léonard de Vinci et elle aussi elle fait des groupes, elle va faire des groupes de 9h, de…enfin ça débute aussi, elle a peu d'élèves en fait qui arrivent vraiment, c'est nos anciens élèves.

L : Après c'est intéressant pour moi, je me dis il y a quand même une autre solution, que de le faire redoubler, ou que de forcement les orienter en lycée professionnel.

Mme G : Oui de toute façon, il y a toujours une solution, quand ils n'ont pas d'orientation, quand ils n'ont rien obtenus en juin-juillet, ils vont repasser, il va y avoir la MLDS, la mission locale aussi, oui il y a toujours des solutions. Mais ça peut tarder voilà. Et là, ou c'est le plus difficile, c'est pour les Roumains Roms, voilà, car quand on fait les dossiers ba souvent, ils sont repartis, les parents n'ont pas signés…parce qu'il faut signer des papiers voilà. On en a très peu qui accède à l'enseignement post-3ème.

L : Donc je vais reparler de la scolarité, que représente l'école pour ces jeunes, est-ce que vous pensez qu'ils ont un rapport à l'école et au savoir différent que les autres adolescents accueillis au sein du collège ?

Mme G : Je me dis que cette question est plutôt adaptée à quelqu'un qui un groupe fixe. Alors pour les Roumais Roms, on leur a dit, qu'il fallait qu'ils aillent à l'école, qu'en France que l'on n'allé pas les discriminer, donc voilà, ils veulent aller à l'école même s'ils ne sont pas voilà, ils ont envie, leur représentation, elle n'est pas très différente de celle…non, ils ont très peu de comparatif.

Alors ensuite pour ceux qui viennent des pays plus autoritaires, le système scolaire français, l'école représente beaucoup, ils s'imaginent, je ne sais pas moi, ils ont des représentations un peu idylliques, mais ils sont un petit peu déçus parce qu'ils pensaient retrouver un peu les mêmes choses, ils sont habitués à obéir alors qu'ici, on leur demande beaucoup de participer, beaucoup d'intervenir, c'est peut-être ça qui les surprend le plus. C'est important en France, il faut participer. Il faut poser des questions.

L : Ne pas être passifs…

Mme G : Ils ne sont pas passifs en fait, mais ils ont d'autres habitudes voilà. Donc, là, ça les surprend et ils sont habitués aussi au niveau des évaluations, ça c'est assez français, ce ne sont pas des pièges, mais on veut toujours les faire réfléchir les élèves, c'est-à-dire que l'on va poser des questions qui ne sont pas vraiment le cours. Ceux qui sont très travailleurs et qui ont l'habitude d'apprendre par cœur, il y en a des pays de l'est par exemple, ils apprennent par cœur et ba alors là, ça les minent énormément.

L : Ca les perturbe…

Mme G : A ba oui, pour eux, ils apprennent par cœur, mais ça demande, ils sont très déçus, car leurs notes ne correspondent pas à leur investissement, donc il faut qu'ils déconstruisent ça et ça c'est ce qu'il y de plus difficile car ca demande…

L : Donc ces jeunes éprouvent-ils des difficultés à s'adapter au système scolaire, donc il y a ça, déjà, le système d'évaluation différent, les manières d'apprendre, le sens donné aux apprentissages en fait.

Mme G : Puis quand ils ne sont pas notés aussi, alors il y a qui veulent être notés absolument, même s'ils sont mal notés et certains profs disent, « il ne faut pas les noter », mais c'est vrai qu'il faut arriver à les noter quand même, à trouver quelque chose pour les noter.

L : Ba après pour évaluer leurs compétences, la note n'est pas forcément obligatoire pour ça.

Mme G : Voilà pour évaluer leurs compétences oui. Mais même s'ils voient que tout le monde a une note et qu'eux, ils en ont pas, ils peuvent se sentir un peu exclus, surtout en 3ème. Donc il faut veiller à ça aussi, à ce qu'ils aient quand même un bulletin.

Alors maintenant, il y a une possibilité par l'intermédiaire de l'inspecteur COP, de faire des cas signalés, pour les allophones, pour qu'ils aient une chance supplémentaire d'avoir une orientation qui corresponde à leurs vœux. Parce qu'ils peuvent très bien arriver en janvier et certains profs ne vont pas les noter ou pratiquement pas, pas capables de noter donc là, il faut le signaler et puis on peut s'appuyer par exemple sur les bulletins qu'ils ont présentés, sur les bulletins antérieurs, voilà, il y a quelques passe-droits.

L : Oui parce qu'en fait, il y en à qui arrive en cours d'année, par exemple qui arrive en 3ème au mois de janvier.

Mme G : A ba là, j'en ai deux par exemple. Celui-là, je vais avoir une réunion avec les profs principaux, car il y a un justement qui est en 3ème et l'argument ça va être, si dans son pays, il passait en lycée, il faut qu'on voie ses notes en maths et en anglais, le français, il ne peut pas rattraper, ce n'est pas possible, mais s'il est en lycée, lui donner l'orientation lycée, tout en sachant, qu'il faudra le signaler pour qu'ils bénéficient de l'UPE2A lycée. C'est-à-dire que lui par exemple, il est à la Chapelle sur Erdre, son lycée de secteur, c'est peut-être la Colinière, et quand il sera inscrit en seconde général à la Colinière, il faudra qu'il se déplace pour apprendre le français à Camus.

L : Il y a combien de places ?

Mme G : De toute façon, ça évolue hein. Parce que au début d'année, il peut y en avoir beaucoup et puis après signaler, parce que nous aussi, on nous en fait des tartines et puis on se rend compte que non, il y a des enfants qui sont là depuis longtemps, et puis, ils sont mieux outillés, même si leurs notes ne sont pas excellentes, et puis ça s'épure, ça change tout le temps, même nous hein, il y a certains élèves que l'on va prendre, après on les laisse.

L : C'est en fonction de l'évolution de leur niveau en fait.

Mme G : Sauf qu'en classe allophone, il y a plus ou moins un diktat et ça ne va pas non plus, c'est qu'ils sont là, pour toute l'année, alors que justement pour les cas des élèves européens, ba là ils pourraient tout à fait en un trimestre… Même moins, moi, dans mes petits groupes, qu'en j'en ai des fois, je vais les prendre 3, 4 fois deux heures par semaine et après, ba, ils n'ont plus besoin, ou une fois de temps en temps, peut-être pour rédiger leur rapport de stage, mais après ca ye, ils sont dans le moule, il n'y a pas de problème.

L : Quels obstacles rencontrent-ils dans leurs apprentissages ? Et comment ça peut venir bousculer justement leurs choix d'orientation ?

Mme G : Ba les obstacles, ça va être euh, des évaluations qui ne sont pas différenciées, on leur demande trop de rédaction, enfin trop, ils n'ont pas de tiers temps pédagogique, donc le temps qu'ils comprennent, ils vont des fois se planter parce que, voilà, les obstacles, ça va être des obstacles linguistiques.

Après méthode de travail aussi, ce n'est pas les mêmes méthodes de travail, il y a en a qui apprennent par cœur, il y a en a qui n'apprennent pas, qui ne travaillent pas à la maison, alors qu'en France, il faut travailler quand même, faire du travail supplémentaire, même à la limite, avancer dans le cours, donc ça ce sont les obstacles méthodologiques et puis des obstacles soCIO…psychologiques aussi. On va dire, ils n'arrivent pas à se projeter. C'est pour ça que moi, dès que je les ai en entretien, dès le premier test, même s'ils sont jeunes, je pose toujours la question de pourquoi la migration à la famille, car c'est important de le recueillir, même si c'est un rêve, on veut que notre fils, il soit pharmacien, même si le petit, il va dire, je veux être, moi, j'ai une jeune fille, mais elle y arrivera, mais par une autre voie, elle, elle m'avait dit, je veux être manager, après j'ai compris ce que ça voulait dire, chef d'entreprise, etc., donc il faut toujours recueillir cette parole- là, car il faut quand même un but, un projet.

Quand ils n'ont pas trop de projets, c'est là que, c'est un obstacle psychologique, on va dire, un peu de détresse de l'adolescence, donc ça c'est un obstacle et puis après financier…oui en tout cas, les Roumains Roms, ils n'ont pas de bonnes conditions, ils n'ont pas forcément déjeunés le matin, ils peuvent être absents parce que voilà, là, je ne sais pas comment dire, c'est social oui, c'est un bel obstacle ça. Si on ne leur fait pas de cadeau, si on n'est pas trop tolérants ba…parce que eux, ils ne se battent pas, et puis peut-être que certains, ils ne font pas les voyages comme les autres, les voyages linguistiques, s'ils sont dans un collège élitiste.

L : Alors les parents éprouvent-ils des difficultés à comprendre les attentes de l'école et le processus d'orientation ?

Mme G : Euh ba oui, parce qu'il y en a qui n'ont pas du tout de connaissance là-dessus comme en France, s'il y a des parents qui n'ont pas fait d'études et puis il y en a en fait aussi qui sont lettrés, même des parents qui sont très exigeants, mais qui ne comprennent pas le système scolaire français.

Il y a pleins de pays, où il n'y a pas…, on va au lycée, c'est indifférencié, alors que nous il y a le lycée pro, le lycée technologique, il y a l'apprentissage et puis toute cette procédure, ou on demande, on fait des navettes entre le oui… voilà. Oui… il faut passer du temps, ça aussi en entretien en fait, on doit leur présenter le système scolaire, on leur montre leur système à eux et montre comment c'est, le comparatif en France. Il faut toujours inciter les jeunes que je suis à prendre rendez-vous avec la COP, quitte à qu'il y ait un traducteur. Parce qu'il y a certaines familles, dès le premier septembre, ils vont prendre rendez-vous, il n'y pas de problème, ils vont même y aller 3, 4 fois et là faut vraiment presque le faire à leur place, voilà là, j'ai une élève, je prends rendez-vous avec elle, je lui dis là, il faut que t'y retourne, donc après, c'est un travail d'accompagnement.

L : Et les parents, ils sont en capacité d'aider leurs enfants, comment ça se passe, ils y arrivent, avec la langue… ?

Mme G : Ba il y a des possibilités de traducteur oui, s'il y a des établissements qui jouent le jeu, font venir les parents, ils leur expliquent. Puis de toute façon, on les respecte quand même, il y a quand même un gros travail oui, c'est pour ça que des allophones en 3ème avec des parents très peu lettrés, ça demande beaucoup de travail et mais c'est assuré quand même, sauf pour les Roumains Roms ou là, on ne les voit pas ou alors ils partent au moment ou…pourtant, le travail est fait, mais les papiers ne sont pas signés donc ils vont revenir par exemple mi-septembre et ils vont revenir en 3ème parce qu'ils n'ont rien, rien n'a été fini.

L : Et par rapport à l'aide à la maison ?

Mme G : Alors l'aide à la maison, alors socialement, il y en a, s'il faut toujours dire que les parents peuvent aider, encourager, mais ceux qui sont allophones et qui ont un bon niveau, ils peuvent aider en maths, il faut aussi eux les inciter à apprendre la langue, malgré tout, parce que ça donne quand même, de l'espoir aussi aux enfants et puis il y a beaucoup d'associations d'aide aux devoirs.

L : Par rapport à la culture, l'adolescent peut-il ressentir des difficultés à s'adapter à une nouvelle culture, est-ce que vous voyez des obstacles par rapport à ça ?

Mme G : Changer de culture ?

L : Par rapport aux valeurs, aux codes, etc…

Mme G : Ba il y en a qui ont tout de suite la volonté de se franciser, mais les réticences viendraient de leur famille quand même, pas tellement d'eux, je pense, les familles musulmanes, les filles musulmanes, elles ne peuvent pas… oui il y a des réticences religieuses, elles ne peuvent pas aller par exemple, les voyages scolaires, s'il faut dormir…s'il y a des voyages scolaires qui sont proposés, alors qu'ils ne sont pas demandeurs d'asile, ils peuvent partir, ce ne sont pas des soucis financiers, c'est des soucis…

L : Culturels, religieux…

Mme G : Oui voilà sur les filles, il faut qu'elles luttent. En fait, il faut se rendre compte que les adolescents qui arrivent sont très différents de leurs parents, il faut que les parents acceptent ça, il faut que les enfants aussi, l'accepte. Il faut qu'ils sachent qu'ils sont différents. Ils ne peuvent pas être ni, ni…, ils sont doubles en fait, ils ne peuvent pas tous focaliser sur leurs familles… Mais les familles les plus porteuses, c'est celles qui jouent le jeu, celles qui les freinent, ou qui couvrent, souvent il y a certains qui couvrent leurs enfants, les enfants ne veulent pas aller à l'école, ba on va dire qu'ils sont malades, ou on va prendre les enfants pour aller faire des entretiens, aller chez le médecin, donc il faut être vigilent.

L : Pensez-vous que les jeunes perçoivent leur avenir ou leur orientation différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme G : Oui je pense qu'ils y en a qui arrivent avec déjà des idées de leur pays oui oui et qui ont des idées de travail mais qui ne sont pas… ou qui pensent que c'est très facile à obtenir par exemple être coiffeuse ou être… c'est rien par exemple s'ils y viennent, je ne sais pas moi, d'un pays ou on est coiffeur comme ça…en France pour obtenir l'orientation en coiffure, c'est les meilleurs élèves qui vont l'obtenir, c'est très très dur. Ou travailler dans un restaurant alors que je leur explique le travail hôtellerie restaurant en France, c'est prestigieux puisque c'est, avoir un diplôme français dans ce domaine, c'est très très reconnu internationalement, ce n'est pas du pipo quoi, donc ils ont des représentations oui… et puis, ils ne vont peut-être pas oser …oui… Ceux qui arrivent, mais ceux qui sont là depuis deux, trois ans, ils ont changé quand même, mais ceux qui arrivent, ils arrivent avec leurs représentations, ou ils n'ont pas d'idées de métiers non plus parce que les parents n'ont pas travaillé depuis des années aussi.

Il y en a certains, ils n'ont pas d'idées, donc il faut les inciter à s'inscrire aux mini-stages, et puis ils vont peut-être dire, moi, je ne parle pas assez bien le français, ce qui est vrai, ils veulent par exemple tous être commerçants ou faire du commerce, bah s'ils ne maîtrisent pas…s'ils ne sont pas à l'aise à l'oral, ça ne va pas être pour tout de suite, il faut quand même aussi leur dire la vérité.

L : Mais des fois, ils peuvent avoir des idées, mais qui du coup ne correspondent pas forcément à leurs compétences actuelles en 3ème et du coup ca peut freiner l'orientation ?

Mme G : Ba oui s'il y en a par exemple qui ont l'idée d'être médecin et qu'ils n'ont pas du tout le niveau, qui sont ni travailleur, ni… il faut leur dire qu'on peut travailler dans la médecine, on peut travailler dans le médical voilà. C'est les familles aussi qui vont dire, on est venu en France pour que tu sois médecin, ingénieur…

L : Oui les familles influencent quand même beaucoup par rapport à l'orientation ?

Mme G : Ben, ils sont aussi démunis, oui, je pense oui, et puis les familles non. Moi de ce que j'ai vu, elles écoutent, les seules réticences, c'est quand vraiment, ils sont lettrés ou ils ont une idée préconçue, ils veulent lycée général, lycée général.

L : Donc il peut y avoir des blocages par rapport à ça.

Mme G : En même temps, ils n'ont pas forcément tort aussi, parce que le lycée pro, le problème, c'est qu'il y a énormément de stages et après pour trouver des stages, quand on n'a pas un réseau, c'est compliqué. Ce n'est pas facile toute façon, on n'est jamais tout à fait serein. S'ils ont déjà une orientation, on est content, mais on ne peut pas dire…on n'est pas serein, on fait un compromis, on va dire. Après il y a des cas ou ça se passe très très bien, il y a des cas ou moi, j'ai des réussites.

L : Est-ce que vous avez des statistiques sur l'orientation des jeunes allophones après la 3ème ?

Mme G : Alors il y a eu beaucoup de doublement de proposé et puis beaucoup d'orientation en lycée pro, mais moi, j'interviens, j'ai même eu un défendre en commission d'appel deux situations comme ça. Je disais, ce n'est pas possible, il faut l'envoyer en lycée général donc ça été jusqu'en appel…

L : Et qu'est-ce qui bloqué en fait ?

Mme G : Parce que, c'était des clichés, elle n'avait pas le niveau, mais elles ne pouvaient pas avoir le niveau d'une Française qui avait été à l'école depuis la maternelle. C'était une méconnaissance, voilà, ça se base sur des notes, un blocage, ça dépend des Directions, de leurs habitudes, du relationnel qu'on nous en tant que professionnel aussi. Quand ça se passe bien et qu'on nous écoute, qu'on nous fait confiance, mais il ne faut non plus…il faut travailler avec le professeur Principal. Mais il y a un blocage, s'il y a un refus, s'il y a une raideur, c'est difficile de faire quoique ce soit, là, on ne peut plus intervenir. C'est vraiment un travail sur…

L : Sur le long terme… enfin entre guillemets, car s'ils arrivent par exemple en janvier ou même en décembre, du coup forcément, ils ne vont pas maîtriser le français, à la fin de l'année, donc la maîtrise de la langue peut bloquer l'orientation.

Mme G : A oui, moi, j'ai eu le cas l'année dernière d'une jeune fille espagnol d'origine colombienne, elle est repartie d'ailleurs en Espagne parce qu'elle ne voulait pas du tout…on lui a proposé le redoublement, elle, elle voulait enfin bon…voilà ça s'est mal passé, et là, je n'ai pas fait appel, le problème, c'est que la maman, là, c'était que moi qui était face à la situation, la maman était complètement absente, elle était pour ce que je disais, mais comme elle travaille dans les maraichages, elle n'était jamais présente, elle n'était pas offensive en fait et la jeune fille, elle était assez active, mais elle n'avait pas les moyens toute seule, elle n'était pas soutenue par sa maman. Donc là, je ne pouvais pas, que quand il y a une situation ou il y a une maman ou un papa qui est le premier concerné. Mais sinon d'autres fois, ça a abouti et les jeunes on fait des études, **ont terminés** même, ont été à l'université, en Iut, ont un travail.

L : Au niveau de l'orientation, un jeune qui arrive vraiment tardivement pour un petit peu travailler son projet, comment ça se passe ?

Mme G : Là, ça va être le cas par exemple, je crains un petit peu, car j'arrive dans un collège disons peu mixte, peu habitué, mais je peux très bien avoir des mauvaises craintes et on va me ressortir toujours la même chose, qu'est qu'on va en faire, on va l'orienter en pro.

L : Est-ce que ça arrive qui redoublent, car pour certains cas particuliers, on peut demander le redoublement ?

Mme G : Oui, voilà, mais là, c'est très complexe cette situation-là, par exemple, parce que, ce sont des Syriens qui sont épaulés par je ne sais pas combien de bénévoles, d'une pastorale, enfin bon. La maman, elle est séparée, enfin bon, je sens que ça ne vas pas être simple (rire). Quand c'est très très difficile, on fait ce qu'on peut. Moi, je vais simplement dire qu'il existe le lycée ensuite et que…et puis si la famille demande le doublement et ba elle demandera le doublement. Mais je vais être assez voilà…on peut s'impliquer, mais il ne faut pas trop s'impliquer.

L : Pensez-vous qu'on leur laisse assez de temps pour préparer l'orientation ?

Mme G : Ben, on leur laisse assez de temps s'ils arrivent à temps…

L : Oui parce que sinon en fait, voilà, ils arrivent en 3ème et puis du coup, il faut les orienter…

Mme G : Ba si parce qu'on leur propose le doublement quand même souvent. Mais c'est vrai que s'ils arrivent tardivement, on va dire que leur cursus est quand même bien…, c'est plus difficile pour eux. Globalement on va dire que c'est plus difficile. Mais ça ne va pas dire qu'après, il n'y pas d'autres possibilités parce que par exemple, il y a le CRAL, l'anciennement CRAL c'est à Rutigliano, c'est le PIAD ça s'appelle maintenant, c'est la mission locale pour les allophones, c'est au collège Rutigliano et là, c'est pour les plus de 16 ans et là, la collègue, elle travaille avec les plus de 16 ans, elle donne des cours, mais elle aide aussi beaucoup au projet professionnel. On arrive toujours à leur trouver quelque chose au bout d'un certain temps.

L : Donc là en fait, le PIAD, c'est dans le collège…

Mme G : C'est dans le collège, mais elle dépend de la mission locale. Les élèves passent une année, ils ont à la fois des cours et ils font des mini-stages, ils font des stages.

L : Quel regard notamment les enseignants, portent-ils sur ces jeunes ? Et est-ce que celui-ci peut influencer leur orientation ?

Mme G : Oui bien sûr, parce qu'ils peuvent soit les méconnaitre, soit se représenter des choses fausses, bien sûr oui. Puis s'ils se sentent, comme ils sont fragiles, ils sont vulnérables quand même, s'ils sentent qu'ils ne sont pas… qu'on les prend pour des zozos, ben, ils ne sont pas très à l'aise ça c'est vrai, puis souvent, certains vont s'acharner dessus et puis d'autres vont être assez réalistes, il faut aussi un peu des deux, oui, il faut un peu les défendre.

L : Quels sont les acteurs internes et externes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation ?

Mme G : L'association AFEV, nous par exemple, il y en a certains, on va cibler, quand on remplira le dossier aide à l'orientation, parce que ces jeunes là, n'ont pas la possibilité d'aller au CIO ou ne connaissent pas…parce qu'il y a pleins de choses pour l'orientation, il y a des salons.

Là, vraiment, il y a du respect, etc, on a des comptes-rendus, donc moi, j'ai des élèves de 3ème, j'ai une élève algérienne, effectivement, elle ne se débrouille pas trop mal à l'oral, mais elle a vraiment, elle me demande tout le temps pour son orientation, donc on travaille beaucoup là-dessus, si on fait de la lecture, c'est toujours des documents spécifiques et donc elle a une étudiante avec qui elle peut déjà en parler, discuter aussi et puis qui pourra l'accompagner s'il y a des salons, s'il y a des portes-ouvertes, les portes ouvertes des lycées etc..

L : Est-ce qu'ils ont un accompagnement un plus spécifique par rapport à l'orientation, ces élèves là ?

Mme G : Alors pour ceux qui sont en classe allophone, oui, je pense, la conseillère vient dans les classes et je pense que c'est plus poussé, oui. Moi, je fais ce que je peux, mais c'est le professeur Principal qui fait ça quand même et puis moi, je vais avoir des biais grâce à l'AFEV, moi-même, j'ai étais à des portes-ouvertes, j'ai étais avec des jeunes filles ou des jeunes garçons. Je les ai accompagnées aux portes-ouvertes. D'abord, je trouve ça intéressant pour moi, là par exemple, j'ai une porte ouverte le 5 mars pour cette jeune fille-là, si l'étudiante ne peut pas l'accompagner, moi, je l'amènerai, elle veut faire un bac pro, alors c'est assez ambitieux, je ne sais pas si ça famille acceptera, transport, bac pro transport, donc il faut quand même qu'elle se rende compte de ce que c'est (rire).

L : Alors je vais vous poser quelques petites questions sur vous pour voir votre profil. Quel est votre âge ?

Mme G : Moi, j'ai 55ans

L : Quelles études avez-vous effectuées ?

Mme G : Donc j'ai un bac littéraire, après j'ai fac une année de classe prépa et j'ai le concours de l'école normale d'instit, donc à la base, je suis instit, professeure des écoles et je suis toujours professeure des écoles. Quand j'ai été recrutée en 2003, donc c'était un post PE et après je me suis formée au CIEP de Sèvres, on m'a octroyé des stages, centre international d'études pédagogiques de Sévres.

L : Là, c'était pour avoir une formation plus spécifique auprès du public allophone.

Mme G : Oui, FLS, sinon ma formation, c'est trois ans, j'ai le deug d'enseignement du premier degré.

L : Et donc ca fait depuis 2003, que vous accompagnez les élèves allophones.

Mme G : Que j'ai été recrutée sur Nantes oui, accueil et scolarisation des élèves allophones en classe ordinaire sur Nantes.

L : Donc vous intervenez dans les collèges, vous pouvez m'expliquer un petit peu comment ça se passe.

Mme G : Alors c'est collèges et lycées aussi et ça a beaucoup évolué.

L : Sur combien de collège, vous intervenez, comment ça se déroule ?

Mme G : Alors là, j'ai un peu près 26 élèves seuls dont je m'occupe, parce qu'après ça peut-être aussi un partenariat avec, il y a des référents, des enseignants qui donnent des cours dans les établissements et sur 6 collèges. Mais je peux aller sur d'autres collèges, par exemple, je ne fais pas que de l'enseignement, c'est-à-dire que par exemple, on m'a appelé à la Montagne, là, j'ai passé une après-midi pour tester une élève, j'ai été avec une charmante, je pense qu'elle est stagiaire, une CPE stagiaire.

L : Donc soit vous réalisez les tests, soit sinon, c'est des cours, vous intervenez combien d'heures ça dépend, c'est fixe par exemple dans les collèges ?

Mme G : Oui c'est moi qui décide en fonction des besoins. Voilà, mais ce n'est pas que des heures d'enseignement en fait, par exemple quand je vais dans un collège, je vais aller à Gutenberg, je vais faire 3h face élèves, on va dire, mais je vais aussi rencontrer les équipes, rencontrer l'équipe de direction, rencontrer le CPE avec qui je vais prendre des notes, savoir les absences, savoir le ressenti, ce n'est pas que je fais des cours et je pars, je globalise le suivi et je peux aussi donc je fais de l'aide aux équipes pédagogiques, je vais former aussi les référents, faire en sorte que l'inspection incite, à que dans chaque établissement il y a une personne interne, que ça soit un prof qui ai des heures payée par l'éducation nationale et qui fait le soutien et cette personne-là, elle n' a pas forcément était formé à ce type d'élèves, elle a besoin, d'abord il faut que je lui apprenne comment on passe les tests, il faut qu'on voit ensemble la liste de ces élèves, si ça correspond bien, voilà ça s'appelle la formation des référents.

L : Et souvent, il y a en plusieurs des élèves dans le collège, vous faites du soutien auprès d'un petit groupe en fait ?

Mme G : Oui un petit groupe, alors à Carquefou, il y en a énormément, il y a des collèges où il y a beaucoup plus que d'autres et puis ça évolue il y a des collèges où je ne vais plus aller, car il y a des référentes, donc il n'y a plus besoin par exemple à Chantenay avant j'y allais, il y a une référente, une prof de français qui a 4h post, c'est-à-dire sur ces 18h, elle fait 14h en français ordinaire et elle a 4h consacré aux allophones, qu'elle organise comme elle veut, soit en cours, soit en aide pédagogique. Alors souvent, les référents, ils ont du mal à basculer dans l'accompagnement aux équipes, eux, ils vont surtout faire des cours, des cours, des cours, mais ce n'est pas simplement ça, s'occuper des allophones.

L : Oui vous avez un suivi global.

Mme G : Oui on ne pas faire que de cours, ce n'est pas possible, il faut aussi passer du temps à épauler les collègues, comment différencier leurs évaluations…des fois la direction ne leur a pas dis qu'il y avait un élève allophone, des fois il y a en a qui passe inaperçu des élèves allophones. Ils sont arrivés depuis un an, ils ont un type maghrébin dans un collège où il y a beaucoup de Maghrébins, ba au bout d'un an, on perd son étiquette allophone, dans d'autres collèges, on la garde toute sa vie (rire). Nous, on est vigilant dans les établissements où on est.

L : C'est important d'accueillir l'élève quand même.

Mme G : Oui, mais s'il a fait une année de classe allophone et qu'ensuite, il revient dans son collège de secteur et qu'il ne se débrouille pas trop mal comme ça, il passe inaperçu.

L : Merci beaucoup.

Annexe 6 : Entretien Mme D

L : De quels pays proviennent ces élèves ?

Mme D : C'est assez varié, les élèves peuvent venir différents continents, différents pays. On a plus l'occasion de recevoir des élèves d'Afrique, après ca peut-être d'Afrique centrale, Maghreb, enfin, c'est assez varié, ça peut être aussi l'Asie, le Brésil ou les pays de l'est. Il y a pas mal d'élèves aussi qui viennent de Russie, d'Ukraine.

L : Donc c'est assez varié.

Mme D : Oui c'est très varié.

L : Est-ce que vous connaissez les raisons de leur arrivée en France ?

Mme D : Alors, ce n'est pas toujours facile de connaitre les raisons, c'est des sujets délicats. Parfois ils sont réfugiés politiques, parfois, c'est plutôt pour rejoindre de la famille, les parents ont trouvé du travail en France, parfois, c'est les enfants à la base qui ont la nationalité française, mais qui ont toujours vécu à l'étranger et qui reviennent parce que les parents reviennent. C'est vraiment des situations très variées et qui peuvent être vraiment différentes. Après ceux qui sont plutôt jeunes dans le collège Le Breil sont plutôt bien, enfin en général, ont des repères en France au niveau familial. Au CIO, on reçoit des jeunes de plus de 16 ans, ils peuvent être, on appelle ces jeunes-là, les mineurs isolés, ils ont moins de 18 ans, ils sont pris en charge par le Conseil général. Ils n'ont pas de logements fixes, ils peuvent dormir à l'hôtel.

L : Du coup, moi, je vais plus m'intéresser aux collégiens, 4ème, 3ème qui sont arrivés tardivement et qui doivent choisir une orientation assez rapidement. Est-ce qu'ils étaient scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine ?

Mme D : Alors quand ils arrivent en UPE2A, en général, ils ont été scolarisés avant, ils ont quand même des bases scolaires. Ce qui est le plus difficile, c'est de s'adapter au rythme de la scolarité française, il peut quand même, il y avoir un écart important entre le pays d'origine et l'arrivée, après la langue aussi forcément.

L : De quel milieu social sont-ils originaires, est-ce que vous savez un petit peu les différents types de milieux, par rapport à la profession des parents par exemple ?

Mme D : Ba c'est vrai que ça peut-être des milieux très aisés ou au contraire des milieux plus défavorisés. Il n'y a pas vraiment de tendance, je pense que c'est très variable.

L : Est-ce que ça peut jouer sur l'accompagnement des parents ?

Mme D : Et puis aussi sur l'aspect, la culture face à l'école, ça ne dépend pas du pays, ça dépend de l'image qu'ils ont de l'école, de la culture de la réussite, de l'idée qu'ils se font des études plus tard, ça dépend pas mal du milieu social et de ce que les parents ont fait.

L : Alors là, je vais plus parler des difficultés, qu'ils peuvent rencontrer au sein du système scolaire. Déjà, par rapport aux autres jeunes du collège, quelles relations entretiennent-ils avec les autres jeunes, est-ce qu'ils restent plus entre eux ou est-ce qu'ils se mélangent, je ne sais pas si vous avez eu l'occasion de voir cet aspect-là.

Mme D : Dans les classes UPE2A, ce que j'en entends, parce que pour l'instant, je ne les vois pas vraiment, par exemple au conseil de classe, j'entends des choses sur ces élèves là, c'est vrai que la plupart du temps quand ils arrivent, ils sont plutôt quand même dans un groupe classe avec le professeur référent et ils intègrent progressivement les cours ordinaires en inclusion. Au départ, je pense que l'adaptation, elle peut prendre du temps, ca dépend aussi de la personnalité, de ce qui arrive au niveau de la langue après, de leur niveau de maîtrise de la langue, mais souvent ça se passe plutôt bien. Ca dépend quand même beaucoup de la personnalité, s'ils sont plutôt réservés. C'est rassurant de se retrouver avec d'autres jeunes qui vivent un peu les mêmes choses.

L : Après il y aussi des élèves dans d'autres collèges, où il n'y pas de classes pour élèves allophones.

Mme D : A ba là, c'est encore plus dure du coup, quand il n'y pas de classe, ils sont un peu livrés à eux-mêmes.

L : Est-ce que vous pensez que l'environnement social dans lequel évolue le jeune, peut avoir une influence sur son orientation ?

Mme D : C'est ce que je disais tout à l'heure par rapport à la famille, à la représentation des études, de l'école au sein de la famille, ça joue beaucoup et puis plusieurs études ont montré que l'orientation quand même, enfin que le rapport par rapport à l'école et que le niveau de catégorie sociale professionnelle des parents joue beaucoup dans l'orientation, après pour ces jeunes-là c'est aussi valable, donc forcément oui ça peut jouer, si les parents ont peur d'envoyer leurs enfants faire des études trop longues…Parfois certains parents préfèrent assurer le coup en partant sur des études moins ambitieuses quitte à avoir quelque chose de sûr, plutôt que d'aller tout de suite vers des choses plus générales et plus théoriques qui impliquent des études plus longues où à l'inverse dans certains pays, on peut remarquer que les parents ont tendance à vouloir pousser leurs enfants dans des études assez prestigieuses et ambitieuses parce qu'ils veulent aussi casser un petit peu ce qu'eux ont vécu et veulent que leurs enfants réussissent mieux et on a souvent des cas de jeunes qui arrivent tout juste en France et qui disent moi, je veux être médecin, avocat parce que voilà ça à une connotation positive et forcément, ils ont une bonne image de ça, mais finalement quand ils sont confrontés à la réalité, les exigences scolaires sont fortes et ce n'est pas toujours facile pour eux de s'adapter à cette réalité-là quoi, donc il y a les deux versants.

L : Oui, parce que finalement, il y a des élèves qui arrivent en 4ème ou en 3ème et doivent rapidement trouver une orientation et ils n'ont pas forcément beaucoup de temps…

Mme D : Ba c'est ça, quand ça se passe bien, qui sont très scolaires et qu'ils arrivent à s'adapter facilement et que les résultats suivent et qu'ils ont envie de continuer vers du scolaire, la question de l'orientation ne se joue pas tout de suite parce qu'ils partent au lycée général et technologique et ils ont le temps de réfléchir mais quand on sent que le jeune n'est pas très scolaire et qu'il y a besoin d'une motivation plutôt professionnelle pour réussir, un support plutôt professionnel, ba la oui, il doit faire des choix plutôt rapidement. Bon après, si' ils sont accompagnés comme tous autres collégiens au collège par les conseillers d'orientation, par les professeurs principaux sur ce plan-là, mais c'est sûr ce n'est pas toujours facile, surtout quand ils ont des exigences fortes sur les métiers, s'ils veulent être médecins et qu'on leur dit plutôt que la voix professionnelle serait plus adaptée pour eux, ba là ce n'est pas compatible. Donc on peut trouver des choses qui s'en approchent, mais parfois, ils sont obligés de revoir un petit peu leurs projets et ça peut être dur à vivre. Donc ça se fait progressivement et puis aussi, il faut…on ne leur parle pas tout de suite dès la 4ème, d'orientation, on en parle en milieu de 3ème, donc on leur laisse quand même du temps…

L : Et s'ils arrivent en 3ème, par contre là ils on très peu de temps.

Mme D : Voilà c'est ca, donc après ça dépend, c'est au cas par cas, et c'est les professeurs qui jouent un rôle très important parce qu'ils voient que le jeune peut avoir, que l'élève a en classe, la façon dont il fait face aux apprentissages et si on sent qu'il y a du potentiel et qu'il peut continuer sur des études plutôt longues, on encouragera dans ce sens-là.

L : Est-ce que ça arrive qu'ils redoublent quand on voit qu'un jeune en 3ème souhaiterait aller en général, mais qu'il lui manque quand même des bases ?

Mme D : Oui il peut redoubler, théoriquement oui, après il ne redoublera pas dans une classe UPE2A, mais ça ça parait évident, mais il peut comme tout élève de 3ème, si le conseil de classe par exemple refuse un passage en second générale et que lui refuse d'aller en seconde professionnelle, ba finalement il ne peut aller nulle part, donc là il peut redoubler. Mais voilà le redoublement, là n'est pas de droit, la famille ne pourra pas cocher une case doublement, ce n'est pas une fin en soi, il faut vraiment que ça soit par défaut.

L : Mais pour quels motifs, ils refusent par exemple le passage en général ?

Mme D : Ba par rapport aux résultats scolaires et puis aussi si on sent que c'est vraiment trop fragile au niveau de certaines matières. Après finalement, les jeunes veulent aller en général, mais finalement ne veulent pas faire des études, dès fois ils ont une idée, ils veulent aller en général parce que c'est bien d'aller en général, ils ont des représentations comme ça et puis finalement, ils se disent après le bac de toute façon, je voudrais travailler, donc là, on leur dit non-attention, le Bac Général et technologique, il ne sert pas à travailler, on n'apprend pas un métier, il faut continuer, donc c'est un ajustement de ça.

L : Alors au niveau de leur scolarité, est-ce que vous pensez que les jeunes ont un rapport au savoir, à l'école différent par rapport aux autres jeunes accueillis au sein du collège ?

Mme D : Alors tout dépend, de ce qu'ils ont vécu avant aussi parce que parfois certains sont, ont vécu, des choses très dur, ba ça dépend beaucoup du parcours, mais c'est aussi le cas pour les jeunes français, d'origine française, après oui ceux qui viennent d'un autre pays, ils ne vont pas forcément avoir le même rapport au savoir en fonction aussi de ce qui s'est passé dans leur pays, de la scolarité qu'ils ont eu, donc ça peut être différent oui, après, c'est tellement différent en fonction de chacun (rire), ce n'est pas facile de cibler des généralités, oui il y a forcément un impact de ce qu'ils ont vécu dans leur pays avant.

Ils peuvent voir ça comme une chance de suivre une scolarité en France parce que ce sont des établissements qui sont différents et que…

L : D'accord. Ces jeunes éprouvent-ils des difficultés à s'adapter au système scolaire français ?

Mme D : Alors, c'est vrai que pour eux ça peut être difficile de s'adapter au système scolaire français par rapport à des matières qu'ils n'ont pas eux du tout dans leur pays, par exemple l'espagnol ou alors l'histoire-géo, ce n'est pas du tout le même contenu que dans leur pays et puis il y a toute la partie française forcément, donc là, ça peut être difficile pour eux au niveau des matières, au niveau de l'exigence parce que par exemple, le niveau, quand on voit certains élèves de lycée qui arrivent en France donc là je dépasse le cadre du collège, mais c'est pour expliquer un peu, qui étaient en première s en Afrique et ils arrivent ici pour aller en terminale…bon, il y a un décalage. Parfois, on les remet en première s pour qu'ils refassent une première équivalente, mais même avec ça parfois, c'est compliqué. Donc ils peuvent avoir du mal en fonction du décalage qu'il peut y avoir au niveau des exigences et puis donc par rapport aux matières. Après ils peuvent aussi avoir des difficultés à s'adapter par rapport au mal du pays, au manque de repères.

L : C'est-à-dire manque de repères ?

Mme D : Ba le fait de se retrouver… par exemple, le climat, c'est tout bête mais des fois ils viennent des pays chaud, ils arrivent, c'est humide, il fait froid enfin ce n'est pas du tout comme chez eux.

L : Donc ça peut venir perturber un peu la scolarité ?

Mme D : Ba forcément sur le plan psychologique, le fait de changer de cadre, d'être complètement dépaysé voilà, ça peut jouer forcément…en général ils s'adaptent progressivement, mais au début ça peut être un peu dur.

L : D'accord. Certains en fait vont être bloqués ou…

Mme D : Ba se sentir euh, faut qu'ils arrivent à se sentir chez eux aussi, donc ça ce n'est pas évident, d'où l'importance d'avoir de la famille, d'être accompagné, c'est vrai que l'on a pu voir certains jeunes qui arrivaient tout seuls, sans famille, sans rien, en étant mineur.

L : En fait, certains parents envoient leurs enfants en France faire leurs études chez un membre de la famille…

Mme D : Ou même pas, donc là, c'est très compliqué, après, c'est vrai qu'il y en qui y arrive et qui n'ont jamais eu de cours d'école, c'était loin de chez eux donc ils n' y allaient pas tous les jours, c'était avec un ami de la famille qui donnait des cours, donc en fait, ils n'ont pas été vraiment scolarisés et là, ils ont des codes culturels complètement différents aussi, donc à ce moment-là, souvent on envoie pas ces jeunes-là en UPE2A parce qu'ils ont besoin de beaucoup plus, au niveau de l'accompagnement, on sent qu'il y a un vrai décalage.

L : Du coup ces jeunes-là, on les envoie où ?

Mme D : Ba après ca peut être un accompagnement avec euh, tout dépend du projet et de l'âge, mais parfois, on a la MLDS qui est sur un pôle allophone.

L : Comment ces obstacles peuvent venir bousculer leurs choix d'orientation ?

Mme D : Ba au niveau déjà dû, s'il y a beaucoup de choses qui viennent entraver leur réussite scolaire, du coup au niveau de l'orientation, ça va avoir un impact et puis le projet après forcément…alors après ça peut être dans l'autre sens aussi, parfois, on a des jeunes qui sont tellement motivés pour apprendre des choses et pour travailler, pour être vraiment dans le concret, qu'ils peuvent accepter n'importe quel projet, voilà, ils n'ont pas d'exigence particulière (rire), ils se disent, moi peu importe, je veux travailler, je veux faire des choses concrètes, donc ca c'est aussi un peu particulier.

L : Alors en fait, ils n'ont pas vraiment de projet, mais ils sont prêts à accepter…

Mme D : Ba ils sont intéressés par pleins de choses.

L : D'accord.

Mme D : Mais c'est positif aussi, ça veut dire qu'ils s'intéressent, mais finalement, ils ont tellement, je ne sais pas comment expliquer ça, mais certains sont plus…ils se disent peu importe, j'ai de la chance d'avoir une formation, je veux une formation, ce sera déjà très bien, par rapport à ce qu'ils ont eu pu vivre dans leurs pays. Donc c'est pour ça que là, on passe du temps et on leur explique que l'on ne peut pas choisir une orientation n'importe comment, qu'ils s'engagent dans quelque chose d'important.

L : Alors par rapport aux parents, est-ce qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre les attentes de l'école, le fonctionnement du système scolaire ?

Mme D : Ba tout dépend du milieu, du rapport qu'ils ont avec l'école, mais oui parfois ça peut être compliqué pour les parents de comprendre le fonctionnement scolaire, déjà la langue aussi et puis les exigences, tout ce qui peut être demandé, ils n'ont pas forcément conscience de la réalité, c'est pour ça qu'il faut bien leur expliquer.

L : Donc par rapport à l'orientation, vous intervenez auprès des parents ?

Mme D : Alors on fait des réunions, des informations de parents en 3ème, donc il y a une réunion de parent souvent au mois de janvier pour expliquer aux parents comment se passe l'orientation après a 3ème, quels choix ils ont, comment ça se décide, etc., donc après les parents se déplacent ou pas.

L : Ca c'est vraiment pour la classe allophone ?

Mme D : Non c'est pour tous les 3èmes.

L : Est-ce qu'il y a quelque chose de spécifique ?

Mme D : Non, enfin tout dépend des établissements, là au Breil, non après, c'est plutôt de l'accompagnement individuel avec le professeur, mais si il faut contacter les familles, il peut contacter les familles.

L : Donc par rapport à la culture, on en a déjà un peu parlé par rapport au climat, l'adolescent peut-il ressentir des difficultés à s'adapter à une nouvelle culture ?

Mme D : Après il y aussi toutes les choses liées à la religion aussi, certains viennent d'école coranique, ils n'ont pas forcément les mêmes repères que nous, que la culture que l'on peut avoir ici en France, donc là, il peut y avoir un décalage. Après, c'est vrai que parfois, on peut aussi avoir, enfin, je reprends l'exemple du jeune qui était venu, qui n'avait quasiment pas été scolarisé, il ne savait pas se servir d'une règle, quand on lui montré le dessin du soleil, il ne savait pas ce que c'était parce qu'il n'y pas de livres. Donc voilà, on ne s'imagine pas qu'il peut y avoir une coupure complètement, entre notre façon de vivre et ce qu'eux vivent, eux, ils sont dans le concret, dans le réel, s'il faut aller cultiver des choses sur le terrain dans leur pays, enfin voilà lui s'était plus ça, c'était vraiment du concret.

L : D'accord. Pensez-vous que les jeunes perçoivent leur avenir différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme D : C'est une très bonne question (rire), c'est très intéressant, mais là, je ne saurais pas trop la réponse, c'est difficile de répondre à ça. Après, c'est ce que je disais tout à l'heure, parfois dans des pays, plus l'Afrique noir ou l'Afrique centrale, où on va avoir des grosses exigences au niveau de, alors je reviens sur le droit et la médecine parce que, ce sont les deux secteurs qui arrivent vraiment souvent et c'est vraiment des exigences par rapport à ça. « Je veux que mon fils soit médecin ». Après je me trompe peut-être, on ne peut pas forcément généraliser, mais j'ai remarqué ça et puis dans d'autres pays ça peut être justement des exigences moins élevées, mais là ca va dépendre aussi du milieu, donc c'est un peu difficile de les catégoriser.

L : Finalement les parents influencent beaucoup leurs enfants ?

Mme D : Ba oui, c'est ça le milieu pas mal.

L : Quelles voies prennent les jeunes allophones après la 3ème ? Voyez-vous des tendances qui se dégagent ?

Mme D : Pour moi, j'aurais tendance à dire que soit ca suit la tendance des jeunes hors UPE2A, donc soit une tendance qui correspond plutôt à la population en France où alors peut-être plus d'orientation vers la voie professionnelle, s'ils ont des problèmes à s'adapter…voilà.

L : D'accord et dans quelles filières s'orientent-ils quand c'est en professionnel par exemple ?

Mme D : Non je ne pense pas qu'il y ai de différences spécifiques entre ces jeunes-là et les jeunes que l'on peut retrouver au collège, donc on va avoir tendance, plus les garçons sur des métiers industries, bâtiments, des choses un peu connotées masculines alors que bon on essaie de casser ça parce que ce n'est pas bien (rire) et puis les filles, on est plus sur le tertiaire.

L : Les ambitions de ces adolescents sont-elles en adéquation avec leurs compétences ?

Mme D : Tout dépend, mais après, c'est vrai oui, que l'on peut avoir complètement un décalage avec un jeune qui arrive avec plein d'espoir, la famille a pleins d'espoir aussi en se disant en France, il va aller à l'école, il va pouvoir tout rattraper ce qu'il n'a pas pu avoir avant et devenir un grand reporter (rire), pharmacien où voilà et puis finalement, on se rend compte que ça demande énormément d'investissement, d'effort et de temps donc concrètement, c'est compliqué. Ou alors, on a des élèves qui arrivent, qui sont très studieux, qui ont déjà pleins de connaissances et d'acquis et là, on voit que c'est possible.

L : Ca doit être dur pour ceux qui ne peuvent pas accéder à ce qu'ils souhaitent. Comment ils vivent cette situation ?

Mme D : Ba c'est dur, mais ça doit être aussi accompagné par la famille, je pense que le plus dur pour le jeune, c'est aussi de se dire « mes parents, ils ne vont pas pouvoir, enfin, je ne vais pas pouvoir correspondre aux attentes de mes parents », c'est surtout ça. Après si les parents revoient leurs exigences, ça sera forcément plus facile à vivre pour le jeune, mais c'est forcément difficile à attendre quand on a plein d'espoir. Après on essaie de leur dire que l'on peut passer un peu par des chemins un peu détournés et essayer des choses où trouver d'autres métiers dans lesquels ils pourraient s'épanouir, des fois, ils ont des images un peu erronées du métier, j'avais l'exemple d'un jeune qui voulait être ingénieur informaticien, donc ingénieur informaticien, c'est bac +5, c'est des connaissance scientifiques, c'est un bon niveau en anglais, voilà pas mal de compétences et finalement, quand on creuse un peu, c'était, non, je veux juste savoir dépanner les ordinateurs.

L : Donc fait, ça arrive souvent qu'il y ait des fausses représentations des métiers par manque de connaissances.

Mme D : Voilà, et j'avais aussi un exemple d'une jeune fille, ba là, de 3ème, qui venait de Russie, pas dans une UPE2A hein d'un autre collège, qui voulait être sage-femme absolument, donc là, pareil parcours un peu sélectif études de médecine, etc. elle avait quand même des difficultés à s'adapter scolairement et finalement, quand on creusé aussi, le métier ce n'était pas vraiment sage-femme, c'était plutôt s'occuper des bébés, s'occuper juste des bébés, changer les couches, donc là, bon là, je réduis un peu, mais là, on a plus dévié sur auxiliaire de puériculture avec un niveau un peu plus abordable pour elle dans un premier temps.

L : Comment ça se fait qu'ils ont des fausses informations sur les métiers, dans leur pays il y a des sages-femmes…enfin ce n'est peut-être pas pareil, je ne sais pas.

Mme D : Après, je ne sais pas si c'est lié au fait qu'ils viennent de l'étranger parce qu'en France aussi, on peut retrouver des jeunes qui sont un peu aussi…après c'est vrai que ceux qui viennent d'un autre pays n'ont pas forcément le vocabulaire des métiers.

L : Peuvent-ils espérer être orientés dans les voies qu'ils choisissent malgré diverses difficultés persistantes ? Bon finalement, je suppose que s'ils ont trop de difficultés, on ne les envoie pas non plus dans certaines voies quoi…

Mme D : Ba après, là j'ai un autre exemple, d'une jeune fille qui était grec, elle est venue avec sa maman en France parce que sa maman est française à la base, son papa était resté en Grèce. Elle est arrivé en 3ème et bon, elle avait déjà au collège en Grèce des difficultés à s'investir, pas forcément des difficultés au niveau du potentiel scolaire, mais plus au niveau de l'investissement, pas très motivée, voilà, donc elle est arrivée en France et euhh, elle ne savait pas du tout quoi faire après la 3ème, en plus elle est arrivée tardivement donc bon, on s'est dit que peut être une seconde générale, en plus elle voulait absolument une seconde générale, ça pouvait quand même lui permettre de lui donner une chance, d'essayer d'aller à son rythme donc elle est passée en seconde générale avec 6 de moyenne, donc c'est exceptionnel, ça n'arrive jamais (rire). Bon, elle a été notée, mais ce n'était pas très révélateur de son niveau, c'est vraiment…Et puis finalement en seconde, elle a essayé et ça c'est mal passé. Donc elle l'a mal vécue, ça était compliqué, mais au moins, elle a essayé, elle a vu qu'on lui donné sa chance donc on a pensé après une orientation en voie professionnelle, mais elle a quand même été jusqu'au bout de sa démarche par rapport au lycée général et je pense que parfois, ils ont besoin de se confronter aussi à la réalité pour pouvoir faire le deuil après de…sinon elle aurait regretté.

L : Donc finalement des fois des élèves passent en général alors qu'ils n'ont pas forcément les capacités.

Mme D : Ba finalement, on ne savait pas trop, on ne l'a connaissait pas bien, elle est arrivée tard et on se disait de toute façon, elle ne se voit dans aucune voie professionnelle et puis un redoublement, elle avait déjà refait une 3ème, donc ce n'était pas du tout pertinent, donc c'était l'option la plus raisonnable à ce moment-là.

L : Et ça lui permet de lui laisser un peu de temps pour réfléchir, pour construire un projet.

Mme D : Oui, voilà, c'est ça.

L : Alors, quel regard les acteurs de l'école, notamment les enseignants portent-ils sur ces jeunes ?

Mme D : Alors là, par contre je ne sais pas du tout.

L : Ce n'est pas grave, pas de soucis. Est-ce que vous pensez que les enseignants peuvent influencer les choix d'orientation des jeunes ?

Mme D : Ba tout dépend des enseignants, après, ils sont là aussi pour apporter leurs avis d'expert sur leur scolarité, leurs résultats scolaires, leurs compétences donc ils ont forcément un rôle à jouer et du coup voilà, il faut que les jeunes et les familles entendent aussi les enseignants pour l'orientation, ça s'est très important. Après sur le projet en lui-même, oui tout dépend des élèves aussi s'ils sont influençables ou pas, ou s'ils sont souples ou pas, enfin s'ils ont une idée très fixe, ou s'ils peuvent être amenés à changer en fonction de ce qu'on peut leur dire.

L : Quels sont les acteurs internes et externes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation ?

Mme D : Donc interne à l'établissement, il y a le Professeur Principal, le conseiller d'orientation psychologue, voilà surtout, c'est vraiment les interlocuteurs privilégiés pour ça. Et puis après, on a bien sûr les Chefs d'établissement qui ont forcément un poids aussi dans l'orientation, quand vient la décision d'orientation à la fin de l'année. Et pour euhhh c'était le conseil c'est ça ?

L : En fait les acteurs internes et externes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation.

Mme D : Oui donc guider, c'est plus les conseillers d'orientation, les Professeurs Principaux et puis certains professeurs qui se sentent aussi investis sur l'orientation.

L : D'accord.

Mme D : Et puis externe, ba la famille, les amis, les visites de portes-ouvertes, de salons, de forums, les stages en entreprise, les professionnels qu'ils peuvent rencontrer.

L : Donc là les élèves de la classe allophone, ils font des stages aussi ?

Mme D : En 3ème, ils ont leur stage aussi comme les autres, ils peuvent participer au forum des métiers quand il y en a, ou « place aux gestes ». Donc voilà, ils ont aussi des influences extérieures, après il y les médias bien sûr forcément.

L : Les médias, c'est-à-dire ?

Mme D : Les séries télévisées, ça joue sur certains (rire), ça joue sur les représentations, par exemple en ce moment, il y en a beaucoup qui veulent être médecin légiste avec les experts enfin, je sais plus quelle série, on peut avoir des professions comme ça, ou dans le droit aussi. Et puis, il y avait eu une période plus sur la cuisine avec les émissions top chef, le meilleur pâtissier, ça ça a une influence. Les animaux aussi, puisqu'il y a des émissions sur les zoos, ou les infirmiers, les médecins, en fait, ils voient au travers de la télé les métiers voilà.

L : Ok. Donc tout à l'heure, vous me disiez que la médecine et le droit en fait ça revient beaucoup chez les jeunes allophones comme souhait d'orientation…

Mme D : Après, tous ne pensent pas forcément ça, mais euh, ceux en général qui veulent continuer des études à l'université, des études longues pensent souvent à ça.

L : Non en fait, je me demandais pourquoi.

Mme D : Ba parce que c'est prestigieux, médecin, avocat et puis c'est des métiers que l'on a dans tous les pays, je pense qu'au niveau international, ça a une connotation forte.

L : Et puis il y a des métiers qui n'existent pas dans leur pays…

Mme D : Ba qui sont peut-être moins courant.

L : Et puis à l'inverse il y a surement des métiers qu'il y a dans leur pays, qu'il n'y pas ici.

Mme D : Oui c'est possible, après je n'aurais pas trop d'exemples de métiers comme ça. Il y en a qui vont être sensibilisés dans leur pays plutôt sur l'informatique ou sur le bâtiment après, ce sont des expériences qu'ils ont aussi dans leurs villes, dans leurs quartiers, ce n'est pas forcément la tendance du pays. Il y a peut-être des métiers qui sont plus en vogue dans leurs pays comparés à d'autres, voilà.

L : Est-ce que ces jeunes bénéficient d'un accompagnement spécifique par rapport à leur orientation ?

Mme D : Ils sont considérés comme tous les autres élèves de 3ème avec des séances d'informations, des entretiens individuels par le COP.

L : Donc, il n'y pas finalement, d'accompagnement spécifique pour ces jeunes-là ?

Mme D : Il y a un accompagnement spécifique pour tous les élèves de 3ème, mais on va s'adapter en fonction du jeune. Donc c'est sûr, que l'élève allophone l'accompagnement sera…on ne va pas s'adresser de la même façon à un élève allophone qu'à un élève de 3ème. On va utiliser, on va faire attention à la façon dont on parle forcément pour que ce soit simple, clarifié, reprendre les grandes lignes, les bases au niveau de l'orientation. Mais bon finalement, ils découvrent l'orientation comme des jeunes de 3ème qui peuvent aussi découvrir l'orientation.

L : Finalement des fois, ils ne sont pas plus perdus que les autres.

Mme D : Non

L : Quel est votre travail avec ces jeunes, comment fonctionnez-vous ?

Mme D : Alors, on leur dit qu'ils peuvent prendre rendez-vous, je fonctionne aussi avec le professeur référent de l'UPE2A et puis les Professeurs Principaux des classes qui correspondent aussi à l'UPE2A. Soit les professeurs m'envoient, soit ils incitent les élèves à venir, soit moi, je les convoque. Donc c'est plutôt entretiens, plutôt convocations parce qu'ils ne viennent pas forcément d'eux-mêmes et puis les familles peuvent venir aussi.

L : Justement, comment la famille est associée au processus d'orientation ?

Mme D : Ba après, tout dépend de comment ça se passe, est-ce que l'orientation, va être délicate ou pas.

L : Délicate…

Mme D : Après, c'est comme tous les autres élèves de 3ème, si c'est une orientation… si les choses ne sont pas forcément évidentes pour le jeune et qu'il y a besoin d'un soutien de la famille, ou si la famille n'est pas d'accord avec l'élève pour l'orientation, des fois, ils sont en conflit entre eux, dans ce cas-là, on fait venir les parents pour en discuter tous ensemble.

L : Et donc, dans ce cas-là, comment ça se passe, la famille arrive à comprendre la position du jeune…

Mme D : Ba ça c'est très variable. Soit la famille reste sur ces positions et elle estime que leur enfant doit travailler plus pour aller en seconde générale, soit elle est plutôt conciliante, et elle dit bon ba d'accord, on comprends, le principal, c'est qu'il soit en réussite, donc il faut une filière adaptée, voie pro ou autre. Mais c'est vrai que le discours est très variable d'une famille à l'autre.

L : Parce que parfois à l'issue du conseil de classe finalement, l'orientation peut venir en contradiction avec les vœux de la famille, les souhaits du départ.

Mme D : C'est surtout dans ce cas-là, souvent à partir du 2ème trimestre, où déjà, on peut là en discuter avec l'élève et puis convoquer la famille s'il y a besoin, pour pouvoir par rapport au 3ème trimestre, s'ils peuvent réajuster leur demande. Si ce n'est pas le cas, ba après, c'est un rendez-vous avec le Chef d'établissement, pour vraiment voir si le Chef d'établissement, autorise la demande de l'élève, de la famille ou si au contraire la famille refuse et dans ce cas il y a une commission d'appel.

L : Et juste concrètement, les entretiens, ils se passent comment ? Comment vous travaillez avec les jeunes sur l'orientation ?

Mme D : Déjà pour ces élèves-là, on leur pose des questions sur leur adaptation au collège, comment ça se passe pour eux, est-ce qu'ils se sentent bien, est-ce qu'à la maison ça se passe bien, l'extérieur pour avoir un peu leur ressenti par rapport à leur vécu ici et ensuite on voit un petit peu comment ça se passe pour eux au collège, donc vraiment au niveau des matières, au niveau scolaire, au niveau du travail personnel aussi, est-ce que c'est possible ou pas pour eux de se mettre à travailler à la maison, quelles matières ils préfèrent et puis on voit un petit peu leurs personnalités, qu'est qu'ils aiment faire en dehors, comment eux ils se définissent, on peut utiliser des questionnaires d'intérêt pour voir un peu leur personnalité, ce qu'ils aiment et puis on leur demande ce qu'ils voudraient faire plus tard, s'ils ont une idée ou s'ils ont une idée de domaine, de champs professionnel. Si ce n'est pas le cas, s'ils veulent faire des études ou pas, est-ce qu'ils ont envie de continuer plutôt dans le sens de ce qu'ils vivent en ce moment en 3ème donc vers le lycée général ou si ils ont besoin de concret et de faire des stages, dans ce cas-là, ça sera plus la voie professionnelle.

L : Ca arrive qu'il y ait des élèves qui n'ont aucune idée de ce qu'ils veulent faire ?

Mme D : Oui oui, ça arrive ou alors ils ont des idées, mais ils ne sont pas sûr, ils ont trop d'idées, ils ne savent pas choisir donc dans ce cas-là, on travaille avec eux, ca peut être un ou plusieurs rendez-vous.

L : Il y a combien de rendez-vous un peu près ?

Mme D : On a un peu de mal à faire un suivi régulier parce qu'il y a beaucoup d'élèves, mais on peut envisager parfois, ba ca dépend, si l'orientation est parfois délicate par rapport aux résultats scolaires aussi, car la voie professionnelle ça joue beaucoup sur les résultats scolaires donc s'ils veulent un bac pro qui est très demandé et qu'ils ont des résultats très justes, là, on peut les amener à, on peut les revoir pour imaginer un plan B au cas où, une voie de secours, donc dans ce cas-là, on peut les voir plusieurs fois, 4 fois par exemple.

L : Et vous leur présentez les filières un peu aussi ?

Mme D : On voit avec eux déjà en fonction des domaines qui ressortent, on voit facilement en général comment ils se situent, quel domaine pourrait les intéresser et après on leur explique, les bacs pro, technologique, généraux, etc.

L : Il y aussi des interventions dans les classes ?

Mme D : Alors ça dépend des COP, mais moi, j'interviens une fois en début d'année pour expliquer les grandes lignes de l'orientation après la 3ème, expliquer le déroulement de l'année, comment ça va se passer, les exigences qu'on attend d'eux en 3ème et après on revient en 2ème partie de l'année, donc là, je vais intervenir en janvier plutôt sur la voir professionnelle d'une part et puis la voie générale d'autre part pour les faire travailler d'une manière plus approfondi sur la voie pro ou la voir général et technologique, repérer les lycées qui existent voilà.

L : Donc pour finir, je vais vous posez quelques petites questions par rapport à votre profil.

Quel est votre âge ?

Mme D : J'ai 28 ans.

L : Quelles études avaient-vous effectuées ?

Mme D : J'ai fait un master de psychologie d'enfant et de l'adolescent à Nantes et j'ai été recrutée en tant que contractuelle en 2011. J'ai commencé en Vendée et là je suis à Nantes depuis 4ans.

L : Au niveau de votre parcours professionnel, vous avez fait des collèges, des lycées ?

Mme D : En Vendée, j'ai fait exclusivement du collège pendant un an et demi donc trois collège différents, dans différents milieux, ruraux, urbains, plutôt ZEP à l'époque et puis arrivée sur Nantes, j'ai travaillé en lycée, j'ai vu deux lycée différents, je ne connais pas encore le lycée professionnel. Enfin, je suis intervenue en lycée pro en Vendée, mais c'était ponctuel et je ne me suis pas investie sur une année entière donc ce n'est pas, donc je n'ai pas une grande vision de l'activité du COP au sein du lycée pro et puis là, je suis dans un collège et dans deux lycées, un collège plutôt sensible depuis que je suis revenue.

L : Donc ça fait 4 que vous exercez la profession de COP, c'est bien ça ?

Mme D : Oui ça va faire 5 ans.

L : Et avec le public allophone ?

Mme D : Ba le public allophone, je l'ai découvert dès le début parce qu'en CIO, même si les établissements, on pas forcément de classes UPE2A, on peut voir des élèves arriver dans les établissements et puis au CIO, on fait des évaluations des jeunes de plus de 16ans, avant 16 ans, c'est le CASNAV ou l'établissement scolaire et les plus de 16ans c'est le CIO donc en Vendée j'ai commencé dès le début et puis là on accueille des jeunes avec leur famille mais aussi souvent les jeunes avec leur éducateur ou leur référent conseil général.

L : Il y a des classes allophones aussi au lycée ?

Mme D : Oui il y a une UPE2A aussi au lycée.

L : Au collège Le Breil, ça fait combien de temps que vous y êtes ?

Mme D : Depuis septembre là.

L : D'accord, merci beaucoup en tout cas, c'était très intéressant.

Annexe 7 : Entretien Mme N

L : De quels pays proviennent ces élèves et connaissez-vous les raisons de leur arrivée en France ?

Mme N : Alors cette année, parce que tous les ans c'est différent, cette année, j'ai des élèves syriens, il y en a 5, j'ai un élève Irakien, c'est parce que le papa est venu faire une thèse en France, j'ai 5 ou 6 élèves Roumains, donc ce sont les enfants Roms, donc on en a beaucoup cette année, qui sont arrivés. Il y des enfants qui viennent d'Espagne et puis d'Italie, mais c'est une deuxième migration en fait, parce que, ils sont d'origine, alors, ou Africaine, ou alors du Maghreb, ils ne sont pas vraiment…

L : Ils sont venus suite à la crise ?

Mme N : Oui c'est la crise qui fait remonter effectivement ces enfants-là, en France, en Italie, c'est vraiment ça, depuis 4 ans, on en a régulièrement et d'Espagne aussi. J'ai aussi un élève Turc, le papa travaillait ici en France depuis 10 ans, donc il a fait venir son fils et ça doit être tout, j'ai peu de nationalités représentées cette année. J'ai beaucoup beaucoup d'arabophones, j'en ai 11 ou 12 arabophones, alors venant de différents pays, mais voilà et beaucoup de Roumains, je pense que j'ai fait un peu près le tour.

L : Et donc par rapport aux raisons de leur arrivée ?

Mme N : Economique, politique et puis regroupement familial, un seul pour moi, c'est une minorité, mes collègues ont beaucoup de regroupements familiaux, ça dépend vraiment des secteurs en fait. Moi, j'ai plus de réfugiés cette année et puis économique.

L : De quel milieu social sont-ils originaires ?

Mme N : Alors pour les Syriens, c'est milieu plutôt favorisé, Irakiens aussi et puis pour les autres, les autres, je ne sais pas, parce que par exemple, il y en a un qui vient d'Italie, lui, il est chez sa cousine ici, les parents sont restés là-bas, je ne sais pas ce qu'ils font comme travail.

L : Ce sont les parents qui ont envoyé l'enfant à l'étranger en fait ?

Mme N : Oui pour faire des études en France, mais comme il s'avère qu'il a un niveau scolaire qui est plutôt très moyen, je pense qu'il y a d'autres raisons qui sont cachés derrière (rire). Mais pour certaines familles, je ne sais pas en fait, parce qu'on ne le demande pas. Donc pour les enfants Roumains, ils sont plus maraichers.

L : Oui, donc sinon vous ne connaissez pas la profession des parents.

Mme N : Bah Je sais qu'il y en a un qui est enseignant-chercheur, le père de l'Irakien, les demandeurs d'asile, actuellement ils n'ont pas de professions, avant non, je sais que c'était des bonnes situations, mais voilà, il y en a un qui était enseignant.

L : Vous pensez que ça peut jouer la profession des parents sur l'aide aux devoirs ?

Mme N : Oui bien sûr, pas pour tous, mais oui en général et puis, quand ils sont issus d'un milieu plutôt favorisé, on sent qu'il y a une bonne scolarité derrière, donc il y a vraiment juste un transfert à faire au niveau de la langue alors que, ceux qui sont d'un milieu parfois, beaucoup plus modeste, qui ont plus de difficultés, qui on eut beaucoup à bouger comme les enfants Roms, qui n'ont pas de stabilité, là, le niveau scolaire est très faible, donc effectivement, l'environnement est important. Après même un milieu modeste avec des parents qui suivent bien, ca peut donner quelque chose de très bon, le suivi est très important.

L : Par rapport aux difficultés, on va parler un peu du rapport aux autres jeunes du collège, quelles relations ces jeunes entretiennent-ils avec les autres jeunes du collège ?

Mme N : J'ai l'impression qu'ils se regroupent beaucoup ensemble en fait, les UPE2A sont très souvent ensemble, je vois sur la cour, certains ont des contacts avec les autres de leur classe, ceux qui sont beaucoup plus inclus, mais en général quand même, ils se retrouvent ensemble. C'est vrai que quand on est adolescent, les autres ne sont pas toujours très accueillants non plus, ils ont déjà leur groupe de formé et ils ne se dirigent pas trop vers les autres, surtout les allophones qui ont un bagage linguistique qui est, au départ, très très faible, donc les Français ne font pas l'effort d'aller vers eux, c'est compliqué, je crois qu'ils ne sont pas dans cette démarche Quand ils sont petits les 6ème ca se passe mieux, pour les 4ème, 3ème, c'est beaucoup plus compliqué. Je pense que, c'est lié à l'adolescence, on n'est pas dirigé vers l'autre, plus vers soi et vers ses copains.

L : Il peut y avoir des remarques des autres élèves ?

Mme N : Heu non, enfin cette année, il n'y pas de problèmes particuliers avec les autres, je n'ai pas eu de retour sur ça, ça a pu arriver, mais en général, ce sont des élèves qui sont discrets dans les classe donc il n'y pas de soucis particuliers, pas de remarques en tout cas désagréable.

L : Pensez-vous que l'environnement social dans lequel le jeune évolue peut avoir une influence sur son orientation ?

Mme N : Oui, c'est que je disais tout à l'heure, je pense effectivement que ca joue. Mais même si l'environnement social est plutôt défavorisé, si la famille suit bien l'enfant et bien, je pense que ça peut tout faire oui.

L : Que représente l'école pour ces jeunes ? Est-ce que vous pensez qu'ils ont un rapport différent des autres jeunes que les autres adolescents au sein du collège ?

Mme N : Euh, je pense que pour beaucoup en tout cas, c'est une façon après d'accéder à un travail et ils s'investissent beaucoup plus que certains élèves du collège effectivement. Quand j'entends parler mes collègues, je me dis que j'ai vraiment de la chance d'avoir des élèves qui sont aussi motivés. Et pourtant certains ne savent pas s'ils seront là encore demain, il y a une motivation certaine, c'est évident (ton assuré). Et ça c'est flagrant pour eux, c'est vraiment, faire des études et puis avoir un travail, pouvoir réussir et vivre en France.

L : Ca doit pas évident de ce dire, ça se trouve, on n'est pas là demain, mais ils arrivent quand même finalement à s'investir…

Mme N : Alors surtout pour…alors pour les Syriens, je pense qu'ils ont plus de chance d'être là, que ça perdure, mais dans les années passées, j'ai eu aussi beaucoup de russophones, là j'en ai plus du tout en ce moment, c'est vrai que ceux là, ils pouvaient partir… leur demande d'asile pouvait être refusée, ou les Arméniens, c'était pareil, les Kosovars, très souvent, ils étaient déboutés donc euhh, mais ils s'investissaient quand même enfin en général. Après, il peut y avoir des exceptions, des élèves qui sont dans le refus d'être en France voilà, cette année, je n'en ai pas.

L : Ces jeunes ont-ils des difficultés à s'adapter au système scolaire français ?

Mme N : Non, je trouve qu'ils s'adaptent plutôt bien, ils sont surpris de voir comment dans certaines classes, il peut y avoir aussi peu de rigidité dans l'enseignement, ils sont aussi surpris que les élèves s'expriment aussi librement parfois, et aussi qu'ils ne respectent aussi peu l'enseignant, ça, ils sont très surpris par ça. Dans leur pays, c'est beaucoup plus rigoureux et les élèves ne parlent pas en fait, ils s'expriment peu dans les classes. Sauf en Italie ou en Espagne où c'est un peu comme en France, mais ceux qui viennent de Syrie, d'Irak effectivement, c'est beaucoup plus rigide.

L : Donc ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer…

Mme N : Bah en général le professeur parle, l'élève ne parle pas, il y a encore les châtiments corporels enfin, des choses comme ça, donc ils peuvent être surpris parfois.

L : Et au niveau des apprentissages, quelles difficultés, ils peuvent rencontrer et comment ça peut jouer après sur leur orientation en fait ?

Mme N : Alors les difficultés…le souci, c'est que nous, on accueille par exemple pour les élèves de 3ème, ce sont des élèves qui ont souvent un très fort décalage par rapport à ceux qui est demandé en France. Ils ont parfois 4 ans de décalage. Le niveau scolaire est faible, donc ils sont peu inclus en fait, dans leur classe d'âge ici au collège, je les ai beaucoup avec moi, pour faire des maths, du français et ils suivent essentiellement en fait arts plastique, musique et EPS. Et ceux qui ont fait de l'espagnol dans leur parcours, dans, c'est cas-là, je les mets, ou en anglais mais ça c'est rare, c'est plus l'espagnol pour les Roms parce que ils voyagent beaucoup voilà. Donc la difficulté effectivement, elle et flagrante, après pour l'orientation, on est très limité et ces élèves là, en plus ou leur parcours scolaire a été difficile parce qu'ils avaient déjà un niveau scolaire très faible dans leur pays donc nous, il sera faible également ici, on ne va pas faire de miracles hein, ils vont apprendre le français, mais leurs difficultés en mathématiques seront les mêmes, donc ils mettent plus de temps pour apprendre. Ceux qui ont un parcours compliqué en se déplaçant régulièrement, là le niveau scolaire est faible en raison de ces déplacements parce qu' ils ne sont pas toujours scolarisés ou scolarisés un petit peu donc ça, c'est compliqué et donc là, c'est d'autres raisons qui expliquent leur niveau scolaire, mais on est obligé de partir de ça pour construire avec eux leur orientation.

L : Donc en général, le niveau scolaire est faible…

Mme N : Oui moi les six 3ème que j'ai, ont un niveau scolaire très faible. Il y en a un qui était Libyen et qui était plutôt à l'école coranique, donc avec un niveau scolaire faible, très faible.

L : Est-ce que les parents éprouvent des difficultés à comprendre les attentes de l'école et le processus d'orientation par la suite ?

Mme N : Non, j'ai l'impression qu'ils viennent pour que leurs enfants fassent des études, là ou c'est compliqué parfois, c'est que certains parents voudraient que leurs enfants en fin de 3ème aillent en lycée général et leur expliquer que c'est très très compliqué, parce que le niveau scolaire n'est pas là, il y a un décalage entre ce qu'ils faisaient dans leur pays et ce qui est demandé en France, ça c'est difficile parfois, à accepter pour les parents. Et même pour les jeunes, le jeune libyen par exemple qui souhaite faire, on lui parlait d'une orientation vers un CAP et lui me dit, mais moi, je ne veux pas apprendre un métier, je veux faire maintenant des études générales pour après apprendre, mais pas tout de suite et le problème, c'est qu'on ne peut pas l'envoyer vers des études générales ça serait la catastrophe pour lui, donc on est obligé de le préparer et de préparer sur une orientation vers un CAP.

L : Donc en fait, c'est un peu une orientation subie au final mai en même temps, s'il n'a pas le niveau…

Mme N : Après ce qu'on lui explique, c'est que si ça va, il peut poursuivre des études, mais sachant que c'est un mineur isolé en plus, donc là, c'est encore plus compliqué, mineur isolé à 18ans, ils doivent subvenir à leurs besoins en général donc bon, là, c'est très difficile. J'ai eu l'année dernière une élève qui avait un excellent niveau scolaire, qui venait de Mongolie, pour qui on a fait une orientation en lycée général et elle avait toutes les chances de réussir, vraiment un superbe profil et je l'ai revue cette année, elle était dépitée en me disant, au foyer, on m'a dit, qu'il fallait que je change d'orientation, qu'il fallait que j'aille vers un Bac Professionnel, parce que à 18 ans, il faudrait qu'elle ai son appartement, qu'elle ai un travail ou qu'elle soit en apprentissage, mais en tout cas, qu'elle subvienne à ses besoins. Le Conseil général ne la suit plus à ce moment-là, donc pour les mineurs isolés, c'est très compliqué.

L : Il y a beaucoup de mineurs isolés ?

Mme N : Ma collègue en a beaucoup, moi cette année, j'en ai qu'un, parfois, j'en ai trois, ça dépend.

L : A donc ça peut aussi être un frein à l'orientation.

Mme N : Oui ba complètement. Des élèves qui ont en plus cette motivation et qui ont, c'est rare des élèves qui arrivent en fin de 3ème et qui ont vraiment un bon niveau scolaire, elle, elle l'avait, et vraiment, moi, j'ai trouvé ça très très dur.

L : Parce que en fait ces jeunes-là, ils sont partis de leurs pays…, c'est les parents qui les ont envoyés ou…

Mme N : Alors parfois, ce sont les parents, parfois, ils n'ont plus de famille. Là, je sais qu'elle n'avait plus ses parents, cette élève là, elle était avec sa grand-mère, sa grand-mère est décédée.

L : Et donc personne pour l'aider financièrement finalement…

Mme N : Non personne. Et la grand-mère, c'était un médecin, elle avait tout fait pour que sa petite fille puisse faire des études, elle lui avait enseigné le tchèque puisqu'elle avait fait ses études de médecine en République Tchèque. On sent qu'il y a vraiment un milieu très porteur et puis là…enfin moi, j'ai été vraiment très très déçue, je ne comprends pas que pour ce type d'élèves, il n'y a pas des bourses de données pour faire des études supérieures parce que vraiment elle pouvait.

L : Après on peut se dire qu'on espère qu'elle pourra peut-être reprendre après.

Mme N : Oui, mais elle son souhait, ce n'était pas de faire tout de suite un Bac Professionnel, donc ça s'est difficile. Donc nous maintenant, il faut que l'on se mette ça aussi en tête, pour des élèves qui ont vraiment des bons niveaux, qui sont mineurs isolés et bien tenir compte qu'a 18 ans ça sera difficile pour eux, il faut plus les diriger vers un parcours professionnel. Bon c'est rare que l'on ait des très bons élèves, mais au moins pour cela, ça aurait été bien.

L : Au niveau des parents, est-ce qu'il y a des choses en place pour les accompagner dans la scolarité de leurs enfants.

Mme N : Ba moi, je les rencontre, 2, 3 fois dans l'année, à chaque fois pour remettre le bulletin pour expliquer où les élèves en sont et puis pour les élèves de 3ème, pour leur parler de l'orientation. C'est un entretien avec un interprète, donc j'en discute avec eux, on essaie de voir avec l'élève, c'est très difficile pour eux en 3ème de se projeter vers une orientation. Ou alors les garçons, c'est tous, la mécanique et donc c'est problématique, vu le taux de place qu'il y a donc il faut repenser ce projet-là et ça s'est compliqué.

Il faut maintenant plus leur parler, c'est ce qu'on me dit plus de parcours, plutôt que d'une orientation professionnelle, c'est une étape et puis après soit vous continuez dans ça, soit vous modifiez, mais vous continuez à apprendre, le français, les maths…

L : Et puis j'ai vu qu'il y a un lycée maintenant où il y a une UPE2A.

Mme N : A Camus et puis à Michelet, il me semble enfin, je ne sais plus, en tout cas, il y en a deux qui sont positionnés et après les élèves des différents établissements vont dans ses UPE2A pour bénéficier de quelques heures, ils se déplacent en fait, il y a trois ou quatre établissements qui sont regroupés par exemple sur Michelet ou sur Camus.

L : Donc ça c'est plutôt bien.

Mme N : Oui c'est bien depuis le temps que l'on réclamait, ça fait plus de dix ans que l'on réclame quelque chose en lycée, enfin il y a quelque chose qui se met en place donc oui c'est bien.

L : Est-ce que vous voyez d'autres obstacles, d'autres freins que peuvent rencontrer les élèves dans l'obtention de leurs choix d'orientation ?

Mme N : Le fait qu'ils ne connaissent pas non plus toutes les orientations possibles, donc nous, on leur fait découvrir, avec mes collègues, on leur a fait un diaporama sur toutes les formations, donc en mettant des images à chaque fois pour qu'ils voient à quoi ça correspond, sachant que nous cette année, on cible les CAP, puisqu'ils ont tous un profil CAP quoi. Ca ne sert à rien d'évoquer les Bacs Professionnels pour l'instant, ou les Bacs Généraux dans la mesure où ils ne peuvent pas y avoir accès. Si on les envoie là-bas, ça serait l'échec total, réorientation au bout d'une semaine quoi (rire), non, ils ne peuvent pas, il faut partir de ce qu'eux, sont capables de faire. Donc la difficulté, c'est qu'eux trouvent quelque chose qui les intéressent quoi. Parce que des fois, ils ne savent pas du tout. C'est là que c'est compliqué de leur dire, bah vous allez faire quelque chose et peut-être que ca ne sera pas ça que vous ferez après, vous pourrez choisir par la suite une autre formation, c'est compliqué hein, même pour des français d'ailleurs.

L : Finalement, ils ont peu de temps, il y en a qui arrivent en 3ème.

Mme N : A bah moi les 6 qui sont là, ils sont arrivés en 3ème donc faire une orientation en si peu de temps, c'est difficile et je sais qu'il y a en qui n'auront pas leur CAP, c'est évident parce que leur niveau scolaire est beaucoup trop faible. Ils ont des difficultés dans les apprentissages qui sont autres. Je pense que s'ils étaient arrivés en France, il y a deux ans, moi, j'aurais fait une demande pour une SEGPA, certainement, parce que, ils ont besoin d'une aide autre.

L : Est-ce qu'ils y en a qui redoublent ?

Mme N : Là 3ème non, ceux qui sont NSA, non scolarisés antérieurement, oui éventuellement, pour leur laisser un peu plus de temps, ils viennent en UPE2A, ça leur fait deux ans pour apprendre la langue. La plupart non, ils ne redoublent pas, on trouve un CAP.

L : Pourquoi ils ne redoublent pas ?

Mme N : Déjà le redoublement n'existe plus et puis, ils peuvent continuer à apprendre le français en étant au Lycée Professionnel aussi, c'est ça, c'est un parcours en fait, les apprentissages se poursuivent.

L : Au niveau des difficultés culturelles, est-ce que l'adolescent, il peut éprouver des difficultés à s'adapter à une nouvelle culture en arrivant en France ?

Mme N : Moi je trouve qu'ils s'adaptent relativement bien, et même vite, moi je trouve, dans tout ce que j'ai oui, même pour ceux qui viennent de Syrie. Pour les filles, c'est un peu plus compliqué parce que, elles étaient en Syrie, elles ont passés deux ans en Turquie où on leur a obligé à mettre le voile, alors qu'en Syrie, elles ne le portaient pas parce que, elles étaient petites et en France, on leur demande d'enlever, elles ont enlevé sans problème, par contre ce qui est compliqué, c'est d'enlever cette espèce de grands manteaux qu'elles ont sur elles, qui les couvrent, donc ça se fait petit à petit, mais on ne brusque pas.

Ca reste très discret, c'est un manteau, ça fait un peu imperméable, c'est assez fin mais c'est long quoi et ça s'est assez compliqué, je leur ai déjà demandé et je sens que ça fait son petit bonhomme de chemin, mais je veux dire, on n'a pas besoin de brutaliser, elles ont déjà vécus tellement de choses que voilà, elles n'ont pas le voile, ça s'est très bien fait, elles se sont très bien adaptées, en plus ce sont de bonnes élèves qui sont incluses énormément dans les classes, voilà ça pose aucun problème.

L : Pensez-vous que les jeunes perçoivent leur avenir différemment en fonction de leur culture d'origine ?

Mme N : De leur milieu familial, plutôt que de leur culture, je pense. Les milieux familiaux qui sont plutôt porteurs, les parents qui ont fait des études, c'est évident que leurs enfants, ils les projettent vers des études longues et puis, pour les autres parents, par exemple pour les Roumains, ils ne se projettent pas spécialement dans des études longues.

L : Est-ce qu'il y a parfois un décalage entre ce que les parents projettent et les capacités réelles de l'enfant ?

Mme N : Ba complètement. Oui, l'an dernier, j'ai eu de gros soucis avec un papa, qui m'a dit oui, c'est parce que mon enfant, il est en UPE2A, que vous voulez qu'il aille en CAP, alors que le papa l'avait inscrit à l'école coranique, en Arabie Saoudite, il s'en était jamais occupé et il le récupérait là, et puis voilà, il pensait que le fait de venir en France, il allait tout de suite aller en Lycée Général, bah non, il ne pouvait pas. Même si le gamin cherchait tout à fait à comprendre le fonctionnement de la langue, était très très volontaire, le décalage était énorme, énorme (avec insistance), enfin voilà.

L : Donc ça arrive souvent ce genre de situation ?

Mme N : Pas souvent, ça arrive, ça peut arriver, je dirais peut-être une fois par an. Là, j'ai une petite Syrienne qui est en très grande difficulté scolaire, j'ai demandé à ce qu'elle soit testée, je pense qu'elle aurait besoin certainement d'une orientation, d'un parcours particulier, type SEGPA, peut-être même ULIS et là, les parents se sont formellement opposés, parce que, c'est un milieu favorisé qui dit, bah on va l'aider, donc on leur laisse le temps, il faut que ça fasse son bonhomme de chemin et c'est une élève qui a vraiment de très très grandes difficultés, donc je pense qu'il faut leur laisser du temps aussi et à elle aussi. Donc ce n'est pas grave, elle est petite, elle a le temps, c'est une 6ème. Je pense qu'il ne faut pas les brusquer les parents

L : Est-ce que vous avez des statistiques sur l'orientation des jeunes allophones après la 3ème ?

Mme N : C'est beaucoup, beaucoup de CAP. L'an dernier, j'ai dû faire…sur les 7 ou 8 3ème, tous étaient en CAP sauf un Bac Général et un Bac Professionnel et les 6 autres, c'était CAP.

L : Tous les CAP sont représentés ?

Mme N : Alors on avait réussi à avoir un en coiffure, enfin le problème, c'est qu'il n'y ait pas allé après, enfin il y a des parents qui retirent leur enfant, qui les emmènent à Paris, qui les ramènent, enfin c'est du n'importe quoi et il y en a pour qui, ce n'est pas du tout réfléchi, ils font n'importe quoi avec leur enfant, ce n'est pas du tout constructif.

L : C'est à dire ?

Mme N : Bah les parents qui mettent leur enfant chez les cousins et puis qui repartent au pays et puis qui reviennent, qui l'emmène qui disent bah non, je vais m'installer à Paris et puis en fin de compte, à Paris, ça ne va pas, il le ramène ici, ils repartent au pays en le laissant et nous l'orientation est faite à ce moment là, enfin, c'est très très compliqué. L'enfant n'est pas là, au moment de l'orientation, donc le lycée l'attend, enfin, on a fait l'orientation, le lycée l'attend, il ne vient pas s'inscrire, le lycée ne sait pas s'il doit libérer la place ou pas, nous, on dit bah si, alors le cousin vient pour dire que l'enfant n'est plus là, et en fait au mois de septembre, l'enfant réapparait, ba moi, je suis là, alors qu'est-ce que je fait, où je vais, il y a des parents inconséquents quoi, du coup l'enfant n'a pas forcément d'orientation. Il a quand même était repris au lycée en coiffure.

L : En plus, c'est une filière sélective.

Mme N : Ce qu'il y a, c'est que pour les allophones, ils ont une chante entre guillemets, ils ont un parcours différent pour être affecté par rapport aux Français. C'est à dire qu'on les note comme allophones et donc ils passent dans une commission particulière et en général, ils essaient d'affecter un élève allophone par corps de métier quoi, par exemple s'il y en a 5 qui veulent faire mécanique, bah il y en aura qu'un qui ira en mécanique. On ne va pas regrouper, c'est pour ça, qu'il faut qu'ils fassent plusieurs vœux et là, il y en avait un qui voulait faire coiffure et il a été pris parce que, il y en avait qu'un sur tous les allophones de Nantes qui souhaitait faire, mais on n'en aurait pas mis deux ou trois.

L : En fait, c'est des places qui sont réservées, on va dire.

Mme N : Oui c'est des places qui sont plus ou moins réservées. On n'essaie de pas les regrouper, ce qui fait qu'en général, on n'a pas d'allophones qui restent sans orientation et ça c'est une grande chance, c'est quelque chose de très bien. Alors après nous, si on voit que c'est des élèves qui étaient absentéistes, on ne va pas les mettre prioritaires par rapport à des élèves français.

Ceux qui sont assidus, ceux qui vraiment ont envie, dans, c'est cas-là, on va tout faire pour qu'ils aient une orientation en CAP, ceux qui ne sont pas assidus, ils passeront au dernier tour quoi…il n'y pas de raison qu'ils prennent des places…mais c'est vrai qu'ils peuvent être privilégiés par rapport à des élèves qui demandent cette orientation. Parce que en même temps, on ne met pas les notes des élèves allophones, lorsqu'ils passent dans la moulinette de l'orientation, on ne met pas les notes, on met juste les capacités, on rempli le tableau, mais par contre sur le logiciel, ils ne sont pas notés.

L : Donc c'est une évaluation sur les compétences ?

Mme N : Oui, lorsque l'on fait une demande d'orientation dans les lycées professionnels, on a tous des grilles à compléter, donc c'est qu'on fait oui. Donc ils ne sont pas pénalisés par rapport à leurs notes, où le fait de ne pas avoir de notes.

L : Il y a des conseils de classe spécifiques pour ses élèves là ?

Mme N : Moi, je vais au conseil de classe de la classe de référence de l'élève.

L : Qu'est-ce que vous pensez du système d'orientation actuel pour ses élèves là ?

Mme N : Moi, je trouve que ça leur ai favorable, je trouve ça plutôt bien puisqu'il y a quelques années, on en avait beaucoup qui restaient, sans rien. Donc je trouve que les élèves qui sont méritants, qui s'investissent énormément, je trouve ça bien qu'ils aient la possibilité de poursuivre leurs parcours.

L : C'est marrant, les autres personnes que j'ai interrogées ne m'ont pas parlé de places réservées.

Mme N : Ce ne sont pas des places, qui sont réservées, simplement, ils y ont accès et en général, effectivement, ils sont orientés. Alors quand effectivement, sur Nantes, parce qu'il y 4 UPE2A, s'il y a 10 élèves qui demandent la même orientation, effectivement, ils peuvent y en avoir qui restent sur le carreau au départ quoi, après ils repasseront.

L : Oui parce que, c'est un élève allophone par section et ils prennent en compte tous les établissements.

Mme N : Non en fait c'est peut-être par un, en coiffure ca serait 1, je pense qu'à Michelet, ils en prennent peut-être deux ou trois par section. Ils essaient non plus de ne pas faire que des classes allophones.

L : Et ça arrive qui se voient refuser certaines voies quand même ?

Mme N : Oui, moi l'an dernier, je n'ai pas eu ce souci, mais j'ai des collègues qui ont eu ce souci effectivement, et même temps quand le niveau, parfois, est très très faible, ils sont plus dirigés vers la MLDS.

L : Du coup, c'est la MLDS qui les aide à construire un parcours.

Mme N : Oui, oui.

L : C'est pour les plus de 16 ans la MLDS ?

Mme N : Oui mais nous ils ont 16 ans, ils arrivent dans leur 16ème année, ou ils ont déjà 16 ans.

L : Par rapport aux enseignants, quel regard ils portent sur ces jeunes-là ?

Mme N : Dans le collège, bah, il faudrait leur demander (rire), ça serait plus simple je pense, c'est très variable en fonction des élèves qu'ils accueillent.

Récemment, j'ai une collègue d'EPS qui m'a dit, les 3 élèves là, vraiment, je suis très très contente de travailler avec eux cette année, parce que, c'est des élèves qui s'investissent, c'est positif.

Le collègue de maths qui m'a dit, là, c'est la première année où j'ai des élèves qui arrivent à bien s'en sortir. Donc lui, il est très content, il a vraiment l'impression de leur apporter quelque chose. Et ça de temps en temps, d'avoir des élèves qui sont en réussite dans ces matières-là, pour eux, c'est, pour les enseignants, c'est un plus quoi. Ils n'ont pas l'impression d'être là de façon, ouai c'est inutile, ça ne sert à rien vraiment, ils s'impliquent, ils s'impliquent davantage et ils peuvent adapter quelques contrôles, adapter les notations. Je vois en maths, ils utilisent beaucoup Google traduction, ils disent, je vois que des fois, ça ne marche pas parce que, ils me font des yeux comme ça (rire) et voilà. C'est vrai que c'est porteur d'avoir des élèves qui sont aussi en réussite, parce que, eux, ils ont envie de réussir davantage, les profs, ça, je le remarque.

L : Vous pensez qui peuvent jouer un rôle après dans l'orientation des élèves, le regard que portent les professeurs sur les élèves ?

Mme N : Après pour les élèves, de voir, que pour eux le prof s'implique, pour eux, c'est porteur, ils y vont aussi avec plaisir, ils voient qui ne sont pas là, en plante verte. Ils voient bien que le professeur à une attention particulière et donc ça les motive davantage aussi. Et puis de voir que nous, on travaille ensemble parce que, c'est vrai que quand on prépare des contrôles, les enseignants me donnent parfois auparavant les contrôles, pas en maths, mais en svt par exemple…

L : Avant le…

Mme N : Avant le contrôle, donc moi, je travaille sur les consignes pour qu'ils comprennent bien tout ce qu'on leur demande, eux ça leur permet de revoir bien ce qu'il faut, ce qu'il faut pour le contrôle, donc ça, ça les motive aussi et pour les enseignants aussi, ils ne sont pas tous seuls quoi, ils voient que l'on travaille ensemble et ça s'est important

L : Vous travaillez beaucoup avec les enseignants en règle générale ?

Mme N : Oui, pas tous parce qu'ils y en a qui ne sont pas volontaires du tout, en générale si c'est possible, j'évite de mettre ces élèves là, dans les classes des prof qui n'ont aucune attention même sur le bulletin qui n'est même pas rempli non plus. Il y a certains collègues, heureusement, c'est vraiment une minorité, qui se désintéressent complètement, je les évite dans l'intérêt de mes élèves.

L : Quels sont les acteurs internes et externes à l'école qui peuvent guider le jeune dans ses choix d'orientation ?

Mme N : Dans ses choix d'orientation, alors ça, je ne sais pas, parce que les parents, il n'y pas toujours une grande discussion avec les parents donc…moi, je sais que j'ai mis en place encore cette année un accompagnement AFEV avec les étudiants et pour les élèves de 3ème pour certains qui vont en bénéficier, j'ai demandé à ce qu'ils travaillent un peu sur ça, découvrir un peu les différents métiers, en n'en discutant aussi un peu avec le jeune, mais autrement, c'est compliqué. Je motive énormément les élèves pour les portes-ouvertes. Là, ils font aussi, mais ce n'est pas externe ça, c'est toujours, c'est l'établissement qui propose, ils vont faire les mini-stages en milieu professionnel, dans les lycées pour découvrir, donc moi, je les pousse à faire ça aussi et puis faire les portes-ouvertes avec les parents ou avec les copains, on leur a donné la liste et on va leur redire quand ça va se présenter. Il y a deux ans, il y a en a qui ont découvert des métiers comme ça, en faisant des portes-ouverte.

L : Est-ce qu'il a un forum des métiers ?

Mme N : Oui, ils y vont le 2 février, c'est à l'extérieur, c'est à Doulon, donc là, ils vont y aller. Ils ont fait aussi « place aux gestes ». Et donc, ils font les forums des métiers, les portes ouvertes, ils font les mini-stages. Il y en a, mais très peu qui ont trouvé un stage en milieu professionnel aussi, c'est une minorité, c'est difficile de trouver. Et puis moi c'est vrai que je n'ai pas envie de chercher partout.

L : Et avec la COP alors, ils ont des rendez-vous.

Mme N : Alors la conseillère d'orientation les a tous pris avec les non scolarisés antérieurement, donc ça faisait un groupe, ils étaient 10,12 et donc ils ont eu une première approche, ils ont eu à classer, elle avait pris plein, plein d'images, ils ont eu à classer par corps de métiers un petit peu, c'était un peu une ouverture vers différents métiers, donc elle les a vu et maintenant, elles les voient plutôt en individuel, pour ceux qui se posent vraiment beaucoup de questions sur l'orientation.

L: Ils ont plusieurs rendez-vous ? Est-ce qu'il y a un accompagnement particulier pour ses élèves par rapport aux autres élèves ?

Mme N : Ba il y a eu ça, qui a été fait, qui n'est pas fait habituellement, le fait de les regrouper et de travailler un petit peu sur les métiers voilà, mais autrement non, après, c'est individuel comme pour les autres élèves oui.

L : Comment la famille est associée au processus d'orientation ?

Mme N : On en parle quand je remets les bulletins et puis après pas plus, ils voient qu'il y a des stages à faire, ils les accompagnent parfois sur les lieux de stage au lycée, car les jeunes pour y aller seuls, ce n'est pas toujours simple. Les parents sont en général très très motivés, surtout les parents des enfants Roumains, on sent vraiment une motivation pour qu'ils poursuivent des études, mais après j'espère qu'il va y avoir une stabilité. Le problème, c'est que, c'est surtout qu'ils déplacés, les terrains sont déplacés et donc là… Moi, j'espère qu'ils vont être là jusqu'à la fin de l'année, les miens en tout cas, de façon à ce qu'on puisse vraiment construire leur projet professionnel et puis après même, s'ils sont déplacés, ils iront…les lycées en général,…les élèves ont beaucoup de déplacement à faire, même s'il y a 45min de route, ils le feront.

L : Vous avez contact avec les autres enseignants des UPE2A des autres collèges ?

Mme N : Oui, on a des réunions régulièrement, on se connait bien. Vous en avez rencontré vous déjà ?

L : Oui, alors j'ai rencontré Mme V, Mme G, alors elle, elle n'est pas dans une UPE2A.

Mme N : Elle l'orientation, je pense qu'elle doit si connaitre, alors parfois les enseignants ont tendance à un peu au bah toi, tu vas le faire parce que, tu t'occupes des allophones (rire), parfois, c'est un peu ça oui. Comme ici d'ailleurs, moi, je m'occupe de l'orientation des allophones, mais normalement ça devrait être aussi les professeurs de 3ème, parce que les élèves sont inscrits en 3ème, mais c'est moi qui m'en occupe.

L : En fait, ils se reposent un petit peu sur vous.

Mme N : A bah complètement là, complètement, c'est moi qui fais tout (rire).

L : Et comment ça se fait en fait ?

Mme N : Je crois qu'ils ne s'en emparent pas et puis euh, moi, j'ai peur que ça ne se fasse pas donc j'ai tendance à…

L : Donc c'est un peu des deux côtés en fait.

Mme N : Je veux vraiment qu'ils aient quelque chose et donc voilà, je porte.

L : Pour finir, je vais vous posez quelques questions sur votre parcours, pour avoir un peu votre profil.

Mme N : Moi j'ai fait des études de lettres modernes et une mention en français langue étrangère, ça n'existait pas encore à Nantes, j'ai fait ça à Angers. En ensuite, je suis partie en région parisienne comme Maître Auxiliaire pour enseigner, ça s'appelait les CLA à ce moment là, les classes d'accueil, j'y suis resté 13 ans et puis j'ai passé le CAPES au bout de 13 ans, je n'étais pas titulaire avant, ce qui m'a permis de revenir sur Nantes et donc je suis depuis 13 ans ici à Nantes.

L : Et donc depuis combien de temps, vous travaillez auprès du public allophone ?

Mme N : Et bah ça fait 26 ans.

L : A oui donc vous connaissez bien le public.

Mme N : Oui mais il change tous les ans (rire), c'est très très étonnant de passer d'une majorité de Russes à plus du tout de Russe enfin c'est très très curieux.

L : A la base vous êtres Professeur des Ecoles ?

Mme N : A non pas du tout, je suis la seule avec maintenant Aristide Briand à être enseignante second degré. Avant sur Nantes, c'était une politique, c'était uniquement les professeurs des écoles qui étaient auprès des allophones. Maintenant, on est 2 à avoir le CAPES.

L : Donc c'est un CAPES de quoi ?

Mme N : Ba c'est un CAPES en lettres modernes et mon autre collègue, elle est CAPES espagnol. Non il n'y pas de CAPES en FLE, ils font des CAPES d'hébreu, de japonais, de breton ou je ne sais quoi et FLE alors qu'il y a beaucoup plus de postes, ils n'en font pas, donc on est obligé d'être titularisé dans une autre matière.

Annexe 8 : Exemple de tableau d'analyse d'un entretien (Mme J)

Rubriques	Contenu (ce qui en est dit)	Analyse de contenu (interprétation en fonction du cadre théorique)
Etat des lieux Origine des élèves	« «De tous les pays du monde » « Il y a des élèves qui viennent de Chine, des élèves qui viennent de Tchétchénie, une élève qui vient du Vietnam, les autres sont donc Marocains Espagnols »	Diversité de l'origine ethnique des élèves.
Raisons de leur arrivée	« actuellement on a pas mal de Maghrébins, d'arabophones, qui arrivent d'Espagne, qui étaient immigrés en Espagne et vu la conjoncture de l'Espagne, qui quittent l'Espagne pour venir en France » « Economique, la plupart du temps, c'est pour des raisons économiques ou des réfugiés, de pays en guerre, on a ca aussi beaucoup »	Origines des élèves varient en fonction de certains événements politiques ou économiques.
Scolarisation dans leur pays d'origine	« Pas tous, pas tous. On en a qui arrive, qui ne savent ni lire, ni écrire ». « Même pas dans leur langue, ils savent ni lire, ni écrire, c'est même pas dans leur langue. En général, ils savent lire et écrire mais pas en français mais dans leur langue »	La plupart des élèves ont déjà été scolarisés.
Milieu social d'origine	« Alors, j'ai envie de dire les maghrébins sont d'origines, de milieux sociaux plutôt modestes. Par contre les moyens orientaux, donc Syrie, Jordanie, Lybie, Liban,	Les milieux sociaux d'origine varient en fonction de leurs pays d'origine.

	Irak, sont souvent et même Afrique noir aussi. On a des enfants dont les parents, on fait des études supérieures longues » « « Les parents sont dentistes, médecins architectes policiers, des choses comme ça »	
Difficultés rencontrées au sein du système scolaire	<u>Difficultés d'ordre social</u> : « On est en difficulté pas parce qu'on est étranger, on est en difficulté scolaire parce qu'on a des parents qui n'ont pas fais d'études » « Par contre les parents qui ont fait des études dans leurs pays, ont des enfants qui réussissent à l'école » « Et puis il y a un investissement dans les études, un suivi de la famille, une demande de soin apporté au travail, vous voyez tout ce que ca peut impliquer des parents qui ont fait des études » <u>Difficultés d'adaptation</u> : « mais ils peuvent être stigmatisés par les autres, qui les traitent de blédard » « Donc ça veut dire qu'ils viennent d'un village d'origine marocaine ou algérienne ou tunisienne et ils se font moquer par les autres élèves de la même origine mais qui sont nés en France » « mais je pense au petit brésilien qui était le seul à parler portugais, c'était compliqué.	Le fait que les parents n'est pas fait d'études semblent jouer pour cette professionnelle sur le devenir scolaire de l'élève. Violence symbolique Moqueries de la part des autres élèves « blédard » Plus compliqué de s'adapter pour les minorités. Intégration à un groupe->Recherche de ressemblance, points communs.

	On a eu aussi deux années de suite des gens qui venaient de Mongolie, pour eux c'était pareil, ca était très compliqué, une petite thaïlandaise pareil, on n'avait pas d'autres thaïlandais ici, donc tant qu'ils ne parlent pas français, ils sont un petit peu isolés et comme ils sont tous dans une difficulté de langue, ils se retrouvent entre eux quoi » « Ils subissent quand même parfois, je pense à ça en voyant l'EPS de Monsieur C, il y a eu des soucis dans ce cours là, les autres élèves se sont un peu moqués des élèves allophones car ils ne parlaient pas bien français » « Sauf pour les enfants Roms pour qui c'est toujours très difficile l'assiduité. Je ne pense pas dans ma carrière avoir vu un enfant Roms vraiment assidue » <u>Difficultés d'ordre culturel</u> : « le changement de nourriture, ca c'est quelquefois un peu compliqué » « Parce qu'en fait on n'est pas très loin de leur culture d'origine ici. Les arabophones par exemple, il y a une majorité d'élèves arabophones, on a une majorité d'élèves musulmans on va dire en général »	Problème de l'assiduité dans certaines cultures notamment Roms-> Impact sur la réussite scolaire de l'élève, moins de suivi, scolarité morcelé. On remarque peu de difficultés d'ordre culture, hormis la nourriture. Dans ce collège, les élèves allophones comme la majorité des élèves sont d'origine musulmane-> Point de repère pour ces jeunes, pas de difficulté liée à la religion.

	«dans l'habillement, moi quelque chose qui m'avait frappé aussi quand je suis arrivé ici, c'est que dans l'autre collège ou j'étais les jeunes filles avaient plutôt tendance à vouloir se teindre en blonde quoi qu'il arrive, ici quand on est blonde on se teint en brun, pour avoir les cheveux foncés.	Se conformer pour posséder un sentiment d'appartenance.
	<u>Difficultés scolaires</u> : Liées à des difficultés cognitives préexistantes « Alors les obstacles qu'ils rencontrent sont les obstacles rencontrés par les autres élèves. Quand on un élève qui apprend facilement, il n'y a pas d'obstacles. En 6 mois il apprend le français. Quand on est face à un élève qui a des difficultés à apprendre, des difficultés à mémoriser, à organiser sa pensée dans sa tête, c'est compliqué »	Certains élèves, ont déjà à la base des troubles cognitifs ou ont accumulées de nombreuses difficultés avant d'arriver en France-> Difficulté à rattraper le retard, l'écart entre le niveau de l'élève et celui de sa classe de correspondance est trop élevé.
	Liées à la langue d'origine : « Alors, il y a des difficultés quelques fois, dû à la langue d'origine. Je me souviens de cette petite thaïlandaise, qui était très brillante, très intelligente, pour qui écrire le français, enfin les lettres latines étaient une torture »	La langue d'origine de l'élève peut être très éloignée du français ce qui en complexifie l'apprentissage.

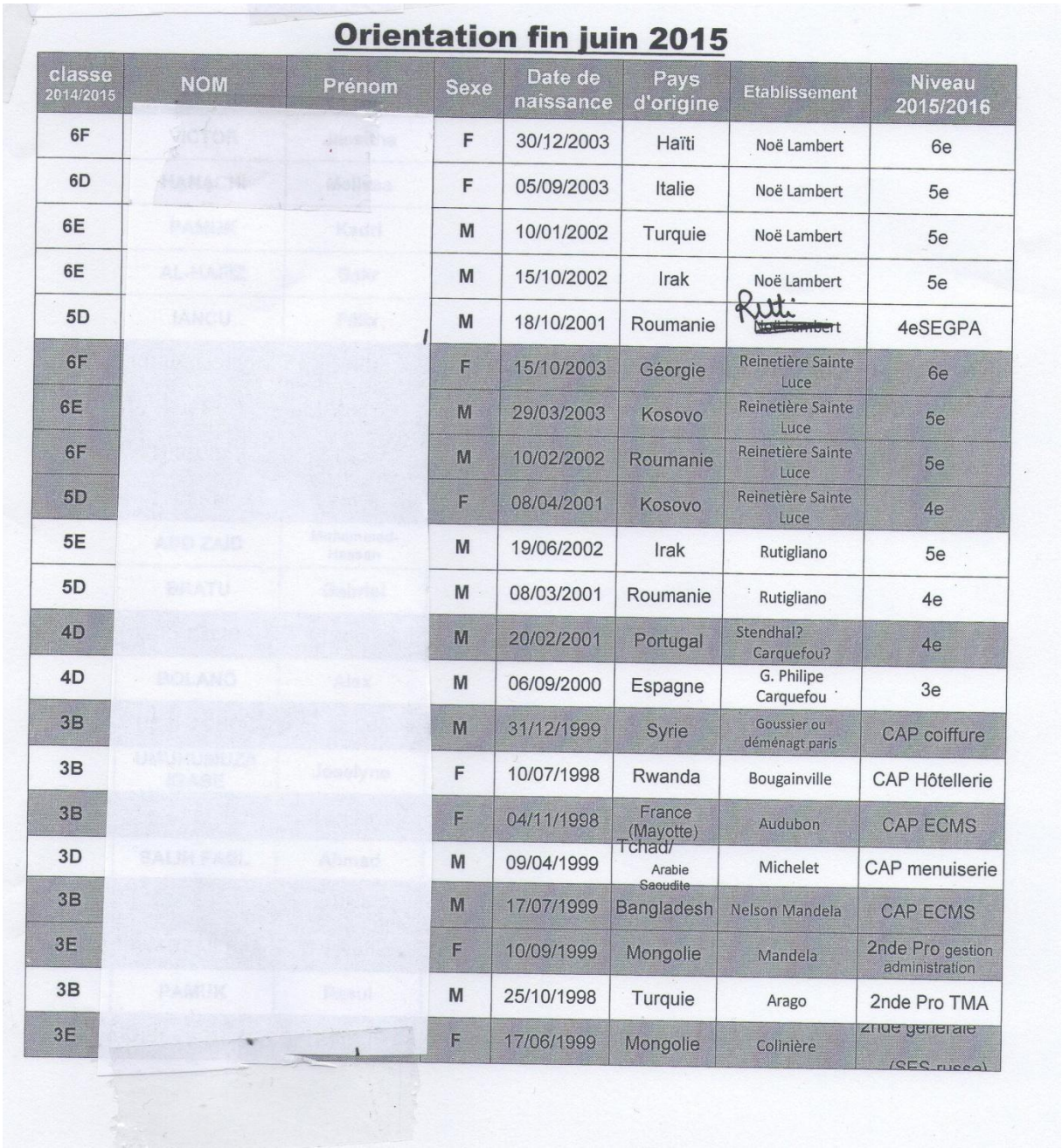
Facteurs pouvant influencés les choix d'orientation	« Non seulement que moi je suis extrêmement étonné de la vitesse et de la rapidité avec laquelle ils apprennent le français » <u>Acteurs Externes</u> Influence du milieu social d'origine : « c'est l'origine sociale qui va déterminer l'orientation » « les élèves allophones dont les parents on fait des études réussissent leurs études, les élèves allophones dont les parents n'ont pas fait d'études ne réussissent pas les études. Et ce n'est pas une question de pays d'origine, c'est vraiment une question d'origine professionnelle, d'origine sociale des parents » Exception du système asiatique-> Elèves très appliqués et impliqués Influence du contexte de migration : « C'est-à-dire ceux qui sont plutôt réfugiés politiques et tous ca, ils accordent une énorme importance, les parents accordent une énorme importance à l'école hein » Influence de la culture d'origine : « Il y a beaucoup de papa qui travaillent dans le bâtiment, plombier, dans la maçonnerie, tout ce qu'on veut, et c'est très valorisé de travailler dans le bâtiment quand on est turcophone »	Pour cette professionnelle, il y a un fort déterminisme sociale-> Les parents dont les enfants ont fait des études réussissent leurs études, forte influence du milieu social et familial. Lien entre orientation et métiers valorisé dans le pays d'origine.

	Acteurs internes : Influence des acteurs de l'école : Professeurs : « Oui bienveillants, beaucoup d'aide, beaucoup d'aide, beaucoup d'attention, c'est vraiment un bon encadrement » « Alors, il y pour nos anciens élèves allophones, une structure, une association qui s'appelle Babel 44, qui leur propose deux fois par semaine, deux heures de soutien en français, donc euhhh. Cette association extérieure peut les aider aussi dans les choix d'orientation » « il l'a rencontre comme les autres une à deux fois, pour fixer le projet, il y a tout un travail qui est fait en amont sur le projet professionnel. D'accord. Et une fois que le projet professionnel est un peu près ficelé, on les envoie voir la conseillère » « Le travail qui est fait en amont, c'est un travail de découverte des métiers, des choses comme ca quoi » « Place aux gestes » « il y a un entretien en plus pour expliquer aux parents ce qu'il va se passer »	Importance des professeurs dans la réussie scolaire. Association->Autre aide pour l'orientation. Plus l'enfant est entouré, plus cela peut lui ouvrir de portes, lui permettre de posséder une vision plus large des différentes voies d'orientation. Forum des métiers Importance d'impliquer les parents dans le processus d'orientation Discordance entre les exigences, souhaits des parents et les capacités réelles de l'élève.

Obstacles liées à l'orientation	« les parents accordent aussi beaucoup d'importance, mais sont plus j'ai envie de dire de la science fiction quoi. On a des papas, je me souviens d'un Papa Africain qui disait mais ma fille est en France à l'école, elle sera médecin... » C'est-à-dire qu'ils pensent que comme le niveau scolaire en France est meilleur que dans leur pays d'origine en Afrique, que du coup ça permettra à leur enfant de faire des études longues et poussées sans forcément prendre en compte les capacités de travail de l'élève et ses possibilités »	Pensées utopistes et imaginaires de la part des parents.
Destin scolaire des élèves allophones	« Puis nous on leur dit, ca va être difficile, ca va être compliqué. On essai quand même de rester sur un principe de réalité. Ne pas être dans le rêve et le… » « de mémoire, il y a en un qui est allé au lycée l'année dernière ». « Apprentissage heuuuuuuuuu, non ils vont plus sur le lycée pro, c'est un peu compliqué de trouver un maitre d'apprentissage, c'est difficile, c'est pas forcément évident, quand on a pas de réseaux, trouver un patron, d'accord, c'est compliqué ».	La majorité des élèves se dirigent dans la voie professionnelle, lycée pro (bac pro ou CAP). L'apprentissage est rendue difficile du au manque de réseau. Il n'y pas de filières qui se distinguent. Les choix se réalisent en fonction des aspirations des élèves.

	« C'est toutes les filières, toutes les filières, ca dépend vraiment de ce qu'ils veulent faire de ce qu'ils ont envie de faire ».	

Annexe 9 : Exemple d'orientation d'élèves allophones en juin 2015



Orientation fin juin 2015

classe 2014/2015	NOM	Prénom	Sexe	Date de naissance	Pays d'origine	Etablissement	Niveau 2015/2016
6F			F	30/12/2003	Haïti	Noë Lambert	6e
6D			F	05/09/2003	Italie	Noë Lambert	5e
6E			M	10/01/2002	Turquie	Noë Lambert	5e
6E			M	15/10/2002	Irak	Noë Lambert	5e
5D			M	18/10/2001	Roumanie	Rutigliano ~~Lambert~~	4eSEGPA
6F			F	15/10/2003	Géorgie	Reinetière Sainte Luce	6e
6E			M	29/03/2003	Kosovo	Reinetière Sainte Luce	5e
6F			M	10/02/2002	Roumanie	Reinetière Sainte Luce	5e
5D			F	08/04/2001	Kosovo	Reinetière Sainte Luce	4e
5E			M	19/06/2002	Irak	Rutigliano	5e
5D			M	08/03/2001	Roumanie	Rutigliano	4e
4D			M	20/02/2001	Portugal	Stendhal? Carquefou?	4e
4D			M	06/09/2000	Espagne	G. Philipe Carquefou	3e
3B			M	31/12/1999	Syrie	Goussier ou déménagt paris	CAP coiffure
3B			F	10/07/1998	Rwanda	Bougainville	CAP Hôtellerie
3B			F	04/11/1998	France (Mayotte)	Audubon	CAP ECMS
3D			M	09/04/1999	Tchad/ ~~Arabie Saoudite~~	Michelet	CAP menuiserie
3B			M	17/07/1999	Bangladesh	Nelson Mandela	CAP ECMS
3E			F	10/09/1999	Mongolie	Mandela	2nde Pro gestion administration
3B			M	25/10/1998	Turquie	Arago	2nde Pro TMA
3E			F	17/06/1999	Mongolie	Colinière	2nde générale (SES russe)

Cette étude a été réalisée par Lorène Régnier dans le cadre d'un mémoire de recherche de master 2 MEEF (Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation), mention MEE (Mention Encadrement Educatif). La problématique est la suivante : Les élèves allophones arrivant en fin de cursus au collège au sein du système scolaire français, rencontrent-ils au cours de leur immersion, des obstacles pluridimensionnels pouvant venir entraver le déroulement de leur scolarité, malgré leur volonté certaine de réussir au sein de l'école française ?

La méthodologie retenue a été basée sur la réalisation de six entretiens directifs auprès de professionnels travaillant au contact de ce public. Ces jeunes à besoin éducatifs particuliers sont confrontés à de nombreux problèmes d'adaptation (scolaire, culturel, social, psychologique, relationnels). A cela s'ajoute, les obstacles liés à l'orientation. En effet, ces adolescents, issus d'une culture particulière avec des codes distincts, doivent rapidement réfléchir et entrer dans un processus d'orientation. Ces nombreuses difficultés peuvent venir entraver le bon déroulement de leur parcours scolaire. L'objectif de cette recherche est à terme de mettre en lumière ces différents obstacles afin de trouver des points d'appui permettant d'accompagner ces jeunes tout au long de leur scolarité.

Mots clés : Allophone ; système scolaire ; difficultés diverses ; orientation ; accompagnement.

This study has been carried out by Lorène Régnier, for a research paper of master 2 MEEF (French acronym for Education, Teaching and Training Professions), with a focus on MEE (French acronym for Educational Supervision). The problem is as follows: do the allophone pupils arriving at the end of the program of study in French middle school meet during their immersion, multidimensional obstacles, which can hinder their schooling progress, in spite of their undeniable will to succeed within the French school system?

The methodology retained is based on the realization of six directive interviews with professionals working in contact with this specific population.

These young people with particular educational needs are confronted with numerous problems related to adaptation (whether these be academic, cultural, social, psychological or relational problems). In addition, there are also obstacles related to orientation. Indeed, as they come from a particular culture with different codes, these teenagers must quickly think and enter a process of orientation. These numerous difficulties can hinder the good progress of their school course. The objective of this research is to highlight these various obstacles in order to find means which will enable the support of these youths throughout their schooling.

Keywords : allophone ; school system, various difficulties; orientation; support