Rapport de recherche

EDUCINCLU

Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants : Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion

Coordination du projet :
Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigon

Projet porté

par

INS HEA
GRHAPES

Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés

pour

UNSA éducation

Recherche - Formation Histoire sociale
CENTRE HENRI AIGUEPERSE

avec le concours de

ires
INSTITUT DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Juillet 2019

Contribution à la rédaction du rapport

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, maître de conférences en sociologie, INSHEA, Grhapes (EA 7287), associée au Centre Émile Durkheim (UMR 5116) et à MIGRINTER (UMR 7301), *Fellow* de l'institut Convergences Migrations.

BANEUX Iona, masterante en sociologie, université de Bordeaux.

BERIET Grégory, maître de conférences en histoire, ESPÉ de Guyane, CRHIA (EA 1163).

BOULIN Audrey, maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPÉ de l'académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise, ÉMA (EA 4507).

COSSÉE Claire, maître de conférences en sociologie, université Paris Est Créteil (UPEC), LIRTES (EA 7313).

NAVONE Lorenzo, docteur en sociologie, ATER, université de Strasbourg.

RIGONI Isabelle, maître de conférences en sociologie, INSHEA, Grhapes (EA 7287), associée au Centre Émile Durkheim (UMR 5116) et à MIGRINTER (UMR 7301).

TERSIGNI Simona, maître de conférences en sociologie, université Paris Nanterre, Sophiapol (EA 3932), chercheure affiliée au laboratoire « Dynamiques européennes » de l'université de Strasbourg (UMR 7367).

VIÉ Alexandra, doctorante en sciences de l'éducation, INSHEA, Grhapes (EA 7287).

Membres de l'équipe de recherche

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, maître de conférences en sociologie, INSHEA, Grhapes (EA 7287), associée au Centre Émile Durkheim (UMR 5116) et à MIGRINTER (UMR 7301), *Fellow* de l'institut Convergences Migrations.

BANEUX Iona, masterante en sociologie, université de Bordeaux.

BOULIN Audrey, maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPÉ de l'académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise, ÉMA (EA 4507).

COSSÉE Claire, maître de conférences en sociologie, université Paris Est Créteil, LIRTES (EA 7313).

LANIER Valérie, politiste, université de Bourgogne.

LEPETITCORPS Colette, sociologue, Instituto de ciéncias sociais, Universidade de Lisboa.

OLLER Anne-Claudine, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris Est Créteil, LIRTES (EA 7313).

LALLOUETTE Nancy, titulaire d'un master en intervention sociale, université Paris Est Créteil, et clowne de théâtre.

NAVONE Lorenzo, docteur en sociologie, ATER, université de Strasbourg.

RIGONI Isabelle, maître de conférences en sociologie, INSHEA, Grhapes (EA 7287), associée au Centre Émile Durkheim (UMR 5116) et à MIGRINTER (UMR 7301).

TERSIGNI Simona, maître de conférences en sociologie, université Paris Nanterre, Sophiapol (EA 3932), chercheure affiliée au laboratoire « Dynamiques européennes » de l'université de Strasbourg (UMR 7367).

VIÉ Alexandra, doctorante en sciences de l'éducation, INSHEA, Grhapes (EA 7287).

Remerciements

Nous tenons à remercier l'Unsa-Éducation, pour qui il était légitime de réaliser une recherche sur un sujet qu'imposait l'actualité, mais pas nécessairement les impératifs et intérêts syndicaux. Nous saluons cette démarche, d'autant que nous avons toujours pu bénéficier d'une totale liberté de raisonnement sans laquelle ces résultats n'auraient pu être les mêmes. Nous remercions particulièrement notre collègue Régis Cortésero, Angelica Trindade-Chadeau, notre contact à l'Unsa au début du projet, Denis Adam de l'Unsa-Éducation et l'équipe du Centre Henri Aigueperse qui nous ont laissés totalement libres de travailler.

Un très grand merci aux acteurs de l'Éducation nationale, à tous les niveaux hiérarchiques, qui nous ont donnés du temps et ont répondu à nos questions dans des conjonctures sociales et professionnelles parfois difficiles pour eux. Dans ce cas encore, nous avons pu enquêter dans des conditions permettant un recueil de qualité. Les chefs des établissements scolaires, les enseignants de dispositifs et de « classe ordinaire » doivent aussi être remerciés pour leurs échanges et leurs regards qu'ils ont accepté de partager. Malgré des conditions de travail parfois difficiles, les portes nous ont été ouvertes. Sans cet accueil, la recherche n'aurait pu être menée.

Tous les acteurs des lieux associatifs rencontrés nous ont également offert de précieuses informations et nous les remercions, tout comme nos collègues juristes Daniel Senovilla-Hernandez et Marie-Françoise Valette pour leurs éclairages utiles tout au long de ce travail.

Surtout, nous remercions toutes les familles qui ont accepté de nous rencontrer ou que l'on échange avec leur enfant, parfois dans des conditions de promiscuité résidentielle ou dans des situations d'enquêtes difficiles. Pour tous ces moments de vie, cette confiance dont nous avons été honorés, nous les en remercions. Et bien entendu, nous remercions tous les enfants et jeunes : leurs témoignages, leurs récits, leurs chansons, leurs dessins ou productions, leurs rires et colères, leurs questions et leurs doutes ont été le fondement de ce travail.

Sommaire

Contribution à la rédaction du rapport ***5***

Membres de l'équipe de recherche ***5***

Remerciements ***7***

Sommaire ***9***

Avertissement ***17***

Introduction **19**

Partie 1 – Les EANA et les acteurs éducatifs dans le champ scolaire **29**

Chapitre 1 : Académie de Bordeaux **31**

1. Populations migrantes et organisation de l'accueil des EANA **31**

1.1. Conditions d'accueil et de séjour 31

1.1.1. Les familles migrantes *31*

1.1.2. Les mineurs non accompagnés *33*

La Gironde, deuxième département français pour la progression du nombre de MNA 34

La difficile prise en charge par les départements (SAEMNA, ASE) 34

1.2. Accès à la scolarisation : les politiques académiques et territoriales et leur mise en pratique 35

1.2.1. Le CASNAV et ses correspondants locaux *36*

1.2.2. Accueillir les élèves et leurs familles : une mission semée d'embûches *37*

1.2.3. Les dispositifs, leur répartition et leur organisation : une variété selon les départements *38*

1.3. Le rôle des enseignants, dans et hors dispositif 40

1.3.1. Les représentations du métier au prisme du quotidien de la classe *41*

Un système de classe fermée parfois regretté 41

Inclure en classe ordinaire 42

Relations hétérogènes entre professeurs en UPE2A et en classes ordinaires 46

Enseigner au quotidien en dispositif : une organisation complexe 48

1.3.2. Le périmètre fluctuant de l'action de l'enseignant auprès d'élèves migrants *52*
Centration sur les apprentissages scolaires et le métier d'élève 52
Au-delà de l'élève : l'enfant, sa famille et les actions solidaristes 55

2. La scolarisation des enfants et jeunes migrants dans les établissements 57

2.1. Expériences migratoires et scolaires des EANA 57
2.1.1. Des élèves allophones marqués par des expériences migratoires hétérogènes *57*
2.1.2. La scolarisation : une expérience nouvelle pour l'élève récemment arrivé *58*

2.2. Perception de l'établissement, de la classe et du dispositif 59
2.2.1. L'élève allophone en classe ordinaire *59*
2.2.2. L'enseignant en UPE2A, un référent *60*

2.3. Les relations entre élèves 61
2.3.1. Des relations entre pairs marquées par plusieurs variables *61*
2.3.2. Les équipes éducatives, à l'interface de l'éducation et de la socialisation des élèves *68*

Chapitre 2 : Académie d'Île-de-France 71

1. L'organisation de l'accueil des élèves désignés comme élèves nouvellement arrivants (EANA) dans le système éducatif 72

1.1. Forme et fonctionnement du pilotage académique de la scolarisation dans une académie d'Île-de-France 72
1.1.1. Présentation du pilotage institutionnel *72*
1.1.2. L'objectif de l'inclusion *74*
1.1.3. Des conceptions institutionnelles situées de la scolarisation des élèves migrants *75*
Une interprétation normative du cadre formel confuse 75
Une interprétation du cadre normatif contingente 76

1.2. L'organisation des tests de positionnement et l'information aux familles : « gestion rapide des flux », *versus* relation symétrique avec les intéressés 78

2. La scolarisation des enfants et jeunes migrants dans les établissements 81

2.1. Une désorganisation de la division du travail éducatif 81

2.1.1. Le rôle central de l'enseignant de l'UPE2A : entre scolarisation et éducation 81

2.1.2. Autour de l'enseignant d'UPE2A : les autres professionnels éducatifs 87

2.2. L'inclusion et ses paradoxes : des pratiques organisationnelles et pédagogiques aux vécus des élèves 88

2.2.1. Le socle et le curriculum formel comme objectifs du travail enseignant : de l'individualisation à l'inclusion 88

2.2.2. « La préparation à l'inclusion » 91

2.2.3. Une inclusion en classe « ordinaire » à questionner 92

2.2.4. Pédagogie du détour sans retour 94

2.3. Une « autonomie contrainte » 95

2.3.1. Une difficulté à répondre aux exigences scolaires 95

2.3.2. Une sociabilité scolaire centrée sur le dispositif UPE2A 96

Chapitre 3 : Académie de Guyane 103

1. Politiques éducatives à destination des élèves allophones et des EANA 104

1.1. Sociohistoire de la scolarisation en Guyane française : de la situation coloniale à aujourd'hui 104

1.1.1. De la colonie guyanaise à l'heure de la IIIe République et de la laïcité 104

1.1.2. Vers une scolarisation plus efficiente : la Guyane, du département à la collectivité territoriale 107

1.1.3. Les enjeux de l'académie aujourd'hui : une prise en compte asynchrone des langues de Guyane et un contexte d'allophonie généralisé 109

1.2. L'accueil des élèves allophones et des primo-arrivants : de l'inscription à la salle de classe 113

1.2.1. L'accueil des élèves sur le littoral 113

1.2.2. L'accueil dans l'établissement en territoire isolé 118

Le rôle du chef d'établissement 118

Esquisse du profil des enseignants en site isolé 120

1.2.3. L'accueil en UPE2A : modalités de prise en charge 123

Les salles de classe 123

Organisation de la prise en charge 124

2. La scolarisation des enfants et jeunes migrants dans les établissements 127

2.1. Élèves allophones, migrants : analyse de l'expérience scolaire des enfants et des jeunes de l'UPE2A 127

2.1.1. Profil des enfants et des jeunes dans les dispositifs étudiés 127
Allophones et / ou migrants ? 127
Des élèves absents ou une pratique intermittente de l'école..... 129
2.1.2. Expériences et pratiques scolaires des enfants en UPE2A 130
2.1.3. La relation aux pairs 133
2.1.4. De l'école à la maison..... 135
Le chemin de l'école 135
Des conditions d'habitat précaires 137
2.2. Enseignants, pratiques et formations : prendre en compte l'allophonie en territoire isolé..... 138
2.2.1. Pratiques pédagogiques en UPE2A : une place prépondérante donnée à l'oral 138
2.2.2. L'accompagnement des professionnels en site isolé..... 141
2.2.3. Gestion de classe et hétérogénéité en classe ordinaire 143
2.2.4. Lien entre classe ordinaire et UPE2A : interroger les relations enseignantes..... 145
2.2.5. Des initiatives de coopération : quand la recherche rencontre la pratique enseignante 147

Partie 2 – Interventions sociales et éducatives croisées autour de la scolarisation des enfants et jeunes migrants : collaborations, partenariats et interprofessionnalités 151

Chapitre 1 : Métropole bordelaise : un maillage associatif très serré..... 155

1. Conditions et moyens d'accès à l'éducation et à la scolarisation 155

1.1. Le rôle des acteurs associatifs dans l'éducation et l'accompagnement à la scolarisation : un maillage bien établi 155
1.1.1. L'hébergement alternatif pour les familles et pour les MNA, un premier pas vers l'éducation et la scolarisation 156
1.1.2. Le RESF et l'accès à la scolarisation par les mairies 158
1.2. L'accès à l'éducation et à la scolarisation des MNA : un point nodal de la mobilisation associative locale 160
1.2.1. L'association Tremplin : accompagnement des MNA à l'éducation et vers la scolarisation 161
1.2.2. L'éducation des MNA de plus de 16 ans hors Éducation nationale 163

1.3. Les relations d'alliance entre les différents acteurs du champ éducatif et scolaire : une collaboration encore difficile 164

1.3.1. L'accès à l'éducation et à la scolarisation contraint par la multiplicité des acteurs 164

1.3.2. Les liens avec les élèves et leurs familles 166

2. Les acteurs éducatifs à l'École et hors l'École 168

2.1. Travail social *versus* militantisme 168

2.2. Les associations en soutien à l'éducation 170

2.2.1. Les intervenants en langue maternelle comme ressource informelle 170

2.2.2. Les activités périscolaires et l'inclusion sociale de l'enfant 170

2.2.3. Les centres d'animation jeunesse, des acteurs extrascolaires peu fréquentés 171

2.2.4. Des initiatives de soutien scolaire et éducatif en marge de l'École 172

Chapitre 2 : Sur les terrains d'Île-de-France : un partenariat difficile au sein d'un territoire marqué par la précarité et par une instabilité générale 175

1. Contexte de la recherche : des acteurs extrascolaires difficiles à identifier et à impliquer 175

2. Le rôle du secteur associatif dans l'accès aux droits et la lutte contre l'exclusion 177

3. Les différents types de relations entre les acteurs éducatifs selon leur rapport à l'institution 180

4. Les champs scolaires et socio-éducatifs : interfaces, circulations et représentations réciproques 182

5. Missions des acteurs : quelles frontières ? Quelles limites ? 184

6. Le rapport avec le territoire 186

7. Faiblesses et difficultés du secteur socio-éducatif 188

8. Rôle des différents acteurs dans l'implication des familles 191

9. Le rapport entre les acteurs du secteur socio-éducatif et de l'Éducation nationale 193

Chapitre 3 : La situation en Guyane : coopérer en territoire isolé 197

1. Coopérer avec les parents d'élèves : un défi important 197

2. Un maillage institutionnel complexe en territoire isolé 201

3. Lacunes dans la coopération interprofessionnelle et mise en concurrence avec des acteurs privés 203

Conclusion 207

Partie 3 – Constats, prolongements et préconisations 209

1. Une formation générale peu adaptée à l'inclusion des EANA 209

2. Mieux former les enseignants en UPE2A 211

3. Le plurilinguisme des élèves : un facteur de participation scolaire 212

4. Adapter l'accompagnement professionnel aux territoires 214

5. Mettre en place des cellules d'accueil fédérant les différentes étapes de la scolarisation et faire des formateurs CASNAV les seuls acteurs du processus 214

6. Plus de moyens humains et des ouvertures de classes ou d'établissements 215

7. Le formateur CASNAV au centre de l'animation de la politique publique 215

8. Prévoir une médiation psycho-sociale sous l'égide des assistantes sociales scolaires 215

9. La formation des enseignants *via* le tutorat des professeurs agrégés du second degré 216

10. Faire la part des choses entre FLSco et FLE : réserver le temps scolaire au français en tant que matière scolaire liée au programme 216

11. Les sciences au cœur des dispositifs de soutien 217

12. Faire de l'élève qui vient d'ailleurs un vivier de connaissances 217

13. Répartir la charge de la responsabilité de l'inclusion entre deux enseignants et non un seul : création d'un binôme de coordination entre l'enseignant de français et un enseignant d'une discipline scientifique 218

14. Un étalonnage explicite des stratégies d'examens et d'attribution des points brevet 218

15. Un effort organisationnel pour harmoniser les plannings 218

16. Une réflexion sur les marqueurs d'altérité 219

17. Décloisonner les actions éducatives à l'endroit des élèves dits allophones 219

Annexes 221

ANNEXE 1 : Compte rendu d'une journée de réunion (29 mai 2018 au Musée national de l'histoire de l'immigration pour une formation des enseignants d'UPE2A de l'école primaire au sein de l'académie enquêtée en Île-de-France 222

ANNEXE 2 : Académie de Guyane 224

Figure 1A : Population d'enfants de moins de 14 ans en Guyane 224

Figure 1B : Évolution de la population solaire en Guyane : 1851-1874 224

Figure 2 : Personnels enseignants dans les établissements scolaires publics de Guyane 225

Figure 3 : Date d'ouverture des premiers dispositifs scolaires publics de premier degré sur le Maroni 225

Figure 4A : Répartition par lieu de naissance des enfants inscrits en CLIN / CRI, école X 226

Figure 4B : Répartition par lieu de naissance des enfants inscrits en CLIN, école X 226

Figure 5 : Représentations de la classe UPE2A, premier degré 227

Figure 6 : Représentations des langues chez des élèves de collège 227

Figure 7 : Photographie de l'exercice d'un élève UPE2A en classe ordinaire de CE2 228

Figure 8 : Exercice donné à un élève en UPE2A dans sa classe de CE2 228

Figure 9 : Activités données au groupe classe CE2 à une élève primo-arrivante 229

Glossaire des sigles et acronymes 230

Avertissement

L’ensemble des prénoms des personnes ayant participé à l’enquête ont été modifiés.

Nous prévenons le lecteur que la négociation et les conditions d’enquête locale ont parfois imposé aux auteurs une imprécision quant aux lieux d’enquête afin de garantir l’anonymat et la non-reconnaissance absolue des interviewés.

Introduction

La France est un vieux pays d'immigration. Son histoire migratoire n'est pas uniquement attachée aux migrations de travailleurs, le pays accueille aussi des familles depuis la fin du XIX^{e} siècle[1]. Il convient toutefois de noter un tournant au milieu des années 2010 qui conduit de nombreux observateurs à s'interroger sur le contexte de « crise migratoire[2] ». Les arrivées de mineurs migrants, accompagnés ou non de leurs parents ou d'adultes référents, sont en augmentation dans de nombreux États membres de l'Union européenne, parmi lesquels la France ne fait pas exception[3]. Ces migrations enfantines et juvéniles s'inscrivent dans le contexte de la courbe ascendante des flux d'immigration depuis 2015.

- Selon le ministère de l'Intérieur, 262 000 premiers titres de séjour ont été délivrés en 2017, soit une hausse de 13,7 % par rapport à l'année précédente, le motif familial demeurant le plus important[4], ce qui montre en creux l'importance de l'immigration enfantine et juvénile. De plus, le détail des motifs d'admission au séjour indique, dans

[1] Abdelmalek Sayad, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil, 2014. Jean-Yves Blum-Le Coat, Laure Moguérou, « Scolarisation des immigrés et migrations pour études », *in* J.-Y. Blum-Le Coat et M. Eberhard (dir.), *Les immigrés en France*, Paris, La Documentation française, coll. « Les études de la Documentation française », 2014 ; Ivan Jablonka, *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 2010.

[2] La terminologie de crise est amplement utilisée dans les discours politiques et médiatiques, mais est solidement questionnée dans les travaux académiques. Dans leur récent ouvrage *La crise de l'accueil*, les coordinateurs Annalisa Lendaro, Claire Rodier et Youri Lou Vertongen s'interrogent sur la qualification de crise en débattant successivement sur la « crise des réfugiés », la « crise de l'accueil », la « crise de la gestion des contrôles » et la « crise de la solidarité » (Paris, La Découverte, 2019).

[3] Le récent rapport de la CNCDH (Commission nationale consultative des droits de l'homme) souligne que « la majorité des maires ne s'acquittent pas de leur obligation d'établir une liste de tous les enfants de la commune soumis à l'obligation scolaire ». Une telle absence de recensement complique le suivi du parcours scolaire de ces enfants, tout en empêchant de prévoir leur accueil en termes d'ouvertures de classes, de créations de postes, voire de planification concernant le bâti éducatif. Les nombreuses préconisations du rapport EVASCOL concernent également l'attribution de moyens supplémentaires pour accueillir les élèves en situation de migration et d'allophonie. Voir Armagnague-Roucher Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona (coord.), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, rapport de recherche, Défenseur des droits, 2018.

[4] Ministère de l'Intérieur, *Statistiques annuelles en matière d'immigration, d'asile et d'acquisition de la nationalité française, 16 janvier 2018*, www.vie-publique.fr/actualite/alaune/immigration-chiffres-pour-annee-2017.html, consulté le 3 décembre 2018.

la rubrique « divers », que les « étrangers entrés mineurs » obtenant un titre sont en constante augmentation sur la période 2007-2017[5].

- Par ailleurs, la période 2011-2017 est également marquée par une augmentation du nombre de réfugiés (+62 %) et de demandeurs d'asile (+58 %)[6]. Parmi cette population, le nombre de mineurs accompagnants déposant une demande d'asile en France est en constante augmentation. Les estimations pour 2018 sont de l'ordre de 21 457 premières demandes de mineurs accompagnants, soit une hausse de 10,4 % par rapport à 2017[7].
- De même, les services départementaux d'accueil et d'accompagnement des mineurs non accompagnés (MNA) en lien avec l'Aide sociale à l'enfance (ASE), indiquent une forte augmentation de cette population, passée de 2 555 individus en 2013 à 8 054 en 2016 et à 14 908 en 2017 (pour 50 000 évaluations[8]). Ces données corroborent celles de l'Unicef qui alerte sur le fait que le nombre d'enfants réfugiés et migrants se déplaçant seuls a été multiplié par cinq depuis 2010, 170 000 d'entre eux ayant demandé l'asile en Europe en 2015-2016[9].

Chaque année, des dizaines de milliers d'enfants arrivent ainsi en France où ils doivent être scolarisés. Cette scolarisation obligatoire est un droit pour tout mineur présent sur le territoire français. Si l'école française est obligatoire pour tous les enfants depuis 1882[10], les aménagements pour les élèves allophones arrivants sont une disposition relativement récente : la première circulaire remonte à 1970[11]. Cette préoccupation reste d'actualité puisque la dernière circulaire organisant la scolarisation des « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) ne date que de 2012[12]. Pourtant, rares sont les études qui ont concerné les EANA, en raison de leur faible importance numérique dans la population

[5] Ministère de l'Intérieur, *Chiffres clés, L'admission au séjour des ressortissants de pays tiers à l'Union européenne à 27, à l'Espace économique européen, à la Suisse (métropole)*, 15 janvier 2019, www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles, consulté le 27 janvier 2019.

[6] Le nombre de réfugiés et de demandeurs d'asile est respectivement passé en France de 210 207 et 57 330 en 2011 à 337 177 et 99 330 en 2017. Haut Commissariat aux Réfugiés (HCR), *Données Eurostat,* www.europarl.europa.eu/external/html/welcomingeurope/default_fr.htm, consulté le 3 décembre 2018.

[7] Ministère de l'Intérieur, Direction générale des étrangers en France, Département des statistiques, des études et de la documentation, *L'essentiel de l'immigration*, n° 2019-29, janvier 2019.

[8] Ministère de la Justice, Mission MNA, *Rapport annuel d'activité 2017.*

[9] Unicef, *A child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*, Report, May 2017.

[10] Ministre de l'Instruction Publique Jules Ferry, Loi n° 11696 du 28 mars 1882, Article 4, Journal officiel du 29 mars 1882.

[11] Circulaire n° IX-70- 37 du 13-01-1970.

[12] Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11-10-2012.

scolaire et des difficultés à les repérer avec les outils de référencement tels que Sconet, la base académique élèves du second degré.

En 2016-2017, l'enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) recensait 60 700 élèves allophones scolarisés dans 29 700 écoles élémentaires, 24 600 collèges et 6 400 lycées[13], contre 54 500 élèves en 2014-2015[14]. Ils représentent 6,2‰ des élèves des premier et second degrés, mais certains ne sont pas repérés ou comptabilisés tandis que d'autres sont déscolarisés. Depuis la circulaire de 2012[15], les EANA sont inscrits dans la classe ordinaire qui correspond peu ou prou à leur niveau scolaire et à leur classe d'âge[16], et bénéficient d'un soutien linguistique en français langue seconde (FLS) ou en français langue de scolarisation (FLSco) pendant le temps scolaire. Ces dispositifs prennent la forme d'Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) – dont certaines sont dédiées aux élèves non scolarisés antérieurement (NSA) – de brigades FLS, ou encore de pôles spécifiques dépendants de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Les deux tiers (67 %) des EANA recensés en 2016-2017 étaient scolarisés en UPE2A (dont 5 % en UPE2A-NSA) tandis qu'un tiers (33 %) l'était en classe ordinaire avec soutien linguistique[17] (24 %) ou sans (9 %). Tout en étant inscrits en classe ordinaire (sauf pour les NSA) conformément au paradigme de l'inclusion contenu dans la circulaire de 2012 relative à l'organisation de la scolarité des EANA, les élèves bénéficient, dans ces dispositifs spécifiques, d'un apprentissage intensif à leur nouvelle langue de scolarisation, le français.

Dans les UPE2A, les élèves bénéficient d'un minimum de 9 heures d'enseignement en français dans le premier degré et de 12 heures dans le second degré (avec un maximum de 18 heures). Le temps en UPE2A se décompose principalement entre l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison. Selon les territoires, des projets pédagogiques sont mis en place dans les dispositifs d'accueil, qui demandent parfois une organisation complexe : les demandes de financement doivent être réalisées en amont, les projets doivent être adaptés à la situation des élèves, ceux-ci devant pouvoir y participer au maximum en dépit de leurs heures en inclusion. Dans les « UPE2A mobiles » (partagées entre plusieurs établissements) comme dans le cas des « brigades FLS », les élèves ne bénéficient, en revanche, que de quelques heures hebdomadaires de soutien. Cette organisation obéit au paradigme de l'inclusion qui implique des dispositifs ouverts (sauf pour les NSA), la plupart des élèves alternant entre le dispositif et leur classe ordinaire. La

[13] Juliette Robin, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la DEPP*, n° 18.15, juin 2018.

[14] Juliette Robin, Moustapha Touahir, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information de la DEPP*, n° 15.35, 2016.

[15] Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *op. cit*.

[16] Tout élève affecté en UPE2A doit être inscrit et rattaché à une classe ordinaire qui correspond (à plus ou moins deux ans) à son âge de référence. Cet impératif institutionnel implique, dans le cas d'élèves à faible niveau ou en importantes difficultés scolaires, la recherche d'ajustements entre leur âge et leur niveau.

[17] Juliette Robin, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *op. cit.*

répartition des dispositifs spécifiques et la pratique de l'inclusion connaissent cependant des variantes territoriales remarquables. Ainsi, certains départements scolarisent très peu d'élèves en UPE2A tandis que d'autres en systématisent le recours.

L'arrivée de ces jeunes migrants dans le système scolaire induit des problématiques relatives non seulement à leur niveau scolaire et à leur maîtrise du français langue de scolarisation, mais également, plus largement, aux conditions de leur inclusion socio-scolaire. Les différentes étapes du parcours migratoire constituent autant de périodes charnières et marquantes pour ces enfants, susceptibles d'incidences sur les apprentissages autant que sur les modes de socialisation à leurs pairs élèves et à l'équipe éducative[18]. D'une part, la période précédant la migration représente une première étape dans le processus d'appropriation du projet migratoire et peut comporter des effets sur l'insertion de l'élève dans son nouvel environnement. Quels que soient le niveau et la fréquence de scolarisation de l'élève à son arrivée dans le système éducatif français, nombre d'enfants en situation migratoire et d'allophonie sont marqués par la violence physique ou symbolique des ruptures géographiques et affectives qu'ils ont connues antérieurement. Les enfants qui fuient la pauvreté et / ou les conflits en conservent une mémoire vive, sans qu'ils ne soient toujours accompagnés pour y faire face[19]. Ceux qui ont grandi et ont été scolarisés dans un premier pays européen d'immigration, souvent dans le Sud de l'Europe, doivent composer avec l'injonction à une nouvelle socialisation. Ceux dont les modes d'entrée sur le territoire sont moins coûteux ne sont pas pour autant épargnés par un déficit de dialogue avec leurs parents, dont certains peinent à expliquer ou à justifier auprès d'eux leurs choix migratoires. D'autre part, la période de la migration est longue pour certains enfants, constituant à elle seule une épreuve qu'il faudra surmonter à leur arrivée. Selon l'Unicef, 35 % des personnes arrivées par la mer Méditerranée au premier semestre 2016 étaient des mineurs, parmi lesquels 92 % de ceux arrivés sur les côtes italiennes en 2016 et au cours des premiers mois de 2017 étaient non accompagnés ou ont été séparés[20]. Qu'ils aient voyagé seuls ou avec des proches ou de la famille, les conditions rencontrées pendant cette traversée produisent quelquefois des marques durables sur ces enfants. Enfin, après la migration, les conditions sociales et administratives de leur séjour et de celui de leurs parents produisent des effets sur leur scolarisation. Les démarches récurrentes liées à l'obtention d'un titre de séjour induisent des situations de stress chez des enfants qui doivent, en outre, souvent se plier à des taches d'interprétariat, à l'interface entre les représentants des différentes administrations et leurs parents. Des conditions de vie précaires, parfois associées à une absence de logement, ou un logement insalubre ou surpeuplé, fonctionnent également

[18] Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti, Geneviève Mottet, « Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux "métiers" sous le signe de l'incertitude », *Raisons éducatives*, n° 22, 2018, p. 223-248.

[19] Léa Martin, *La vulnérabilité psychologique des enfants de migrants : étude de la population d'un centre médico-psychologique infantile*, université de Bordeaux, thèse en médecine spécialisation en psychiatrie dirigée par Claire Mestre, 2015.

[20] Unicef, *A child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*, *op. cit.*

comme autant d'éléments perturbateurs dans la vie de l'élève. Pour les enfants et jeunes concernés, les conditions de vie d'une telle précarité organisent une tension dans laquelle la vie administrative et juridique structure la forme et les rythmes du temps scolaire et les relations intra-enfantines et juvéniles[21].

Dans les centres urbains mais aussi de plus en plus dans des communes rurales[22], un nombre croissant d'établissements scolaires accueille des élèves en situation de migration, dont la scolarisation soulève des problématiques notamment linguistiques. Ainsi, de plus en plus d'enseignants sont confrontés à la question de l'inclusion de ces élèves, non seulement dans des dispositifs spécifiques mais aussi en classe ordinaire. Beaucoup d'entre eux expriment le sentiment d'être démunis face à ces situations qui correspondent peu aux représentations du métier délivrées dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) et pour lesquelles peu de formations et d'outils sont mis à disposition[23].

De plus, la difficulté à mobiliser et mutualiser des moyens opératoires soulève d'importants enjeux éducatifs, comme l'ont constaté certains chercheurs : « Malgré la richesse et la diversité des initiatives en la matière[24], l'absence de suivi et d'évaluation ne permet pas toujours de se situer sur le plan de l'efficacité pédagogique[25] ». On retrouve ces constats au niveau européen : « Il serait évidemment fort intéressant de déterminer la mesure dans laquelle les différents programmes de soutien linguistique contribuent aux acquis relatifs des élèves issus de l'immigration. Les informations dont on dispose ne le permettent pas[26] ». Les suivis de cohorte amènent des éléments de réponse, comme le propose un rapport annuel des Inspections générales paru en 2009[27] ainsi que le rapport sur *Les défis de*

[21] Maïtena Armagnague-Roucher, « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 35, n° 2 (à paraître).

[22] Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff, « L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés », *Raisons éducatives*, n° 22, 2018, p. 193-222.

[23] Isabelle Rigoni, « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », *in* Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langue des enfants migrants à l'école*, Paris, Lambert Lucas, coll. « Didactique des langues maternelles et étrangères » (à paraître).

[24] Denis Bertrand, Alain Viala, Gérard Vigner (coord.), *Le Français Langue Seconde,* Centre national de documentation pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du ministère de l'Éducation nationale, 2000.

[25] Martine Abdallah-Pretceille, Marie-José Barbot, « Le français comme langue étrangère et seconde », *in* L. Colles, J.-L. Dufays, C. Maeder, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, De Boeck, coll. « Savoir en pratique », 2003, p. 88.

[26] OCDE, *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, OCDE, 2006.

[27] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, chapitre 5 « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », Paris, La Documentation française, p. 111.

l'intégration à l'école du Haut Conseil à l'Intégration[28]. S'il existe quelques suivis d'EANA, les études sont plus nombreuses concernant, de façon large, les enfants de migrants, nés ou non en France[29]. L'enquête PISA de 2003[30] apporte toutefois quelques données. Suite à sa passation, une analyse a été menée, à travers 17 pays[31], sur le niveau des enfants de migrants et des primo-arrivants. Le rapport conclut sur la motivation des élèves issus de l'immigration et leur attitude positive vis-à-vis de l'école. Cependant, les résultats scolaires des jeunes issus de l'immigration sont inférieurs à ceux des autochtones, avec des écarts plus ou moins importants entre enfants migrants et issus de l'immigration et les natifs suivant les pays. En France, ces inégalités sont fortes et elles se sont accrues en défaveur des élèves allochtones. Les dernières vagues partielles des enquêtes PISA en 2013 confirment cette dynamique défavorable. Par ailleurs, d'autres études ont montré que les compétences et la réussite scolaires sont le produit de facteurs sociaux[32], avec l'idée que plus les familles disposent d'un capital culturel élevé, plus les élèves intériorisent rapidement les codes scolaires et sociaux nécessaires à leur réussite.

Dès lors, comment penser l'accueil et l'expérience scolaire, mais aussi la mobilité sociale, des enfants primo-migrants ou itinérants, inscrits parfois dans des contextes paupérisés et stigmatisés et dans lesquels les enjeux sociaux, politiques et politiques sont déjà nombreux ? Dans ce contexte social, politique et institutionnel complexe, des académies ont entrepris des initiatives d'inclusion précoce, ainsi que le prévoient les circulaires de 2012. Mais celles-ci sont parfois difficiles à mettre en œuvre dans les établissements concernés, d'un point de vue organisationnel notamment, et les équipes ont souvent besoin d'être accompagnées et soutenues.

Par ailleurs, on relève des contradictions entre les politiques inclusives volontaristes du ministère de l'Éducation nationale et les pratiques du ministère de l'Intérieur, de certaines

[28] Haut Conseil à l'Intégration, *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, Rapport au Premier ministre pour l'année 2010, collection des rapports officiels, 2010, p. 21.

[29] Françoise Lorcerie, « Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France », *Confluences-Méditerranée*, n° 14, printemps 1995 ; Jean-Paul Caille, Louis-André Vallet, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble », Les dossiers de l'Éducation et formations du MEN, n° 67, 1996 ; Martine Chomentowski, *Une pédagogie sociocognitive interculturelle contre l'échec scolaire des enfants de migrants issus de familles de tradition orale*, thèse dirigée par Britt-Mari Barth, université de Nantes, 2006.

[30] OCDE, *Where immigrant students succeed ? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OCDE, 2006.

[31] Des pays de l'OCDE (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, États-Unis, France, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Suède et Suisse) et des pays partenaires (la Fédération de Russie, Hong-Kong, Chine et Macao, Chine).

[32] François Dubet, Marie Duru-Bellat, Alain Vérétout, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010 ; Georges Felouzis, Samuel Charmillot, *Les enquêtes PISA*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2012 ; Jean-Paul Caille, Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *in* ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (éd.), *France, portrait social*, Paris, DEPP, 2006.

préfectures à l'encontre des enfants dont les familles sont en situation irrégulière et de certains services de l'ASE vis-à-vis de certains mineurs isolés étrangers[33]. Ainsi, au niveau national, un des exemples de cette situation est le cas de la préfecture des Hauts-de-Seine, qui a décidé, au printemps 2018, l'expulsion de toutes les familles en situation irrégulière logées en hôtels sociaux, y compris lorsque leurs enfants étaient scolarisés, à moins qu'elles ne soient composées d'enfants de moins de 3 ans ou de personnes en situation de handicap. Rappelons qu'en France, l'école a pour obligation d'accueillir tous les mineurs de moins de 16 ans, français ou étrangers, quelle que soit leur situation administrative. Pourtant, les pratiques d'expulsion d'élèves et de leurs familles perdurent alors qu'elles déstructurent leur scolarité. Dénoncées depuis dix ans par le Réseau éducation sans frontière (RESF), ces expulsions ont parfois fait la une des médias et constitué un enjeu politique national, par exemple avec l'« affaire Leonarda[34] » ayant donné lieu à la « circulaire Valls », laquelle a permis à quelques familles d'enfants durablement scolarisés en France d'obtenir des régularisations.

Ce sont les rapports qui se nouent entre différents acteurs de l'éducation (enseignants, intervenants sociaux et éducatifs, associatifs) et la structuration des expériences éducatives d'enfants, de jeunes migrants et itinérants qui nous intéressent ici, ainsi que l'identification de besoins éducatifs et professionnels spécifiques. Il s'agit d'analyser les expériences éducatives des enfants et jeunes, notamment dans une dimension subjective, par le biais des ressources et des contraintes relatives à différents espaces éducatifs : environnement scolaire, associations et structures de médiation, familles et, le cas échéant, par le groupe ethnique. Il s'agit aussi d'analyser et d'encourager la capacité, notamment produite par leurs interrelations, des acteurs professionnels de ces différents espaces à apporter un appui ajusté et situé aux difficultés et exigences auxquelles les enfants et jeunes sont soumis dans des cadres éducatifs normatifs et contraints. Ceci passe par l'étude des interrelations entre ces différents intervenants éducatifs, dont les logiques et les professionnalités sont parfois hétérogènes.

Ce rapport est organisé en deux parties principales. La première porte sur les expériences des enfants et des jeunes ainsi que des acteurs éducatifs les prenant en charge dans le cadre scolaire. L'analyse porte sur les conditions effectives d'accueil et de scolarisation de la part des institutions scolaires, sur le rôle des équipes éducatives ainsi que la participation socio-scolaire des élèves dans leur établissement. Nous nous intéresserons notamment au rôle de l'enseignant d'UPE2A et à la manière dont s'organisent les parcours scolaires et l'inclusion des élèves en classe ordinaire. L'enquête a été réalisée dans trois territoires très contrastés :

[33] Daniel Senovilla Hernandez, *Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe. Rapport final comparatif,* Rapport de recherche de l'enquête PUCAFREU, 2013.

[34] L'« affaire Leonarda » est une affaire politique au fort retentissement médiatique suite à l'expulsion vers le Kosovo, le 9 octobre 2013, d'une famille rom immigrée dont une fille mineure et collégienne, Leonarda Dibrani, a été interpellée lors d'une sortie scolaire.

une académie d'Île-de-France accueillant un nombre très élevé d'élèves désignés comme « EANA » ; l'académie de Bordeaux constituant une récente et bien plus faible terre d'immigration mais qui se situe dans la moyenne des académies pour le nombre d'EANA ; l'académie de Guyane[35], caractérisée par un nombre important d'immigrés et ayant pour caractéristique d'être un territoire frontière à l'extérieur de l'Europe. Ces territoires très différents produisent des configurations socialement situées qui ne peuvent être comprises que dans leur contexte et conditions de production. C'est pourquoi nous organiserons cette partie de notre raisonnement sous la forme de monographies territoriales, l'idée étant pour nous de comprendre l'« esprit » des dynamiques sociales enchevêtrées, mais toujours bâties dans un ancrage spécifique. Dès lors, les situations d'inclusion ne peuvent pas prendre la même forme lorsque, dans certains territoires d'Île-de-France, le nombre d'élèves dans un *seul* dispositif s'élève à plusieurs dizaines ou encore, lorsqu'il n'y a aucune place dans des établissements scolaires saturés. Dans l'académie de Bordeaux, les inclusions ne peuvent y être vécues de la même façon puisque les dispositifs, ne serait-ce que dans le premier degré, sont régulièrement « éclatés » entre plusieurs établissements pour ce qui concerne au moins la Gironde. Quand, dans cette académie, « la norme » est d'être en classe ordinaire, elle s'éloigne de l'Île-de-France, où les élèves sont en UPE2A 9 heures par semaine dans le premier degré et 12 heures par semaine dans le second, en tout cas en début d'année. La classe ordinaire n'est donc pas toujours le référent central et l'inclusion est à construire bien autrement pour les enfants et jeunes, ainsi que pour les acteurs éducatifs des établissements scolaires qui doivent composer avec des ressources et des contraintes (en termes de directives, de formations…) différentes selon les territoires. En Guyane, le territoire frontière pose des enjeux de mobilités différents des deux territoires précités. Les enfants et leurs familles s'y recomposent selon des logiques qui ne sont pas toujours nationales. Par ailleurs, de nombreux Français sont allophones, le territoire n'ayant pas eu la même histoire linguistique que la métropole. Ainsi en Guyane, il est possible d'y être allophone sans être ni migrant, ni étranger. Ces quelques enjeux justifient pour nous un raisonnement situé pour ces dynamiques sociales liées aux questions scolaires.

La seconde partie de ce rapport est consacrée au rôle des acteurs socio-éducatifs, professionnels ou bénévoles, intervenant auprès des enfants et jeunes migrants en dehors du champ scolaire. Nous dresserons un portrait des interventions différenciées selon les territoires, notamment en fonction des ressources disponibles, afin de saisir les dimensions plurisectorielles et interprofessionnelles de l'accompagnement éducatif, tout en travaillant sur la façon dont s'opère l'articulation entre les acteurs éducatifs scolaires et non scolaires. Nous étudierons sur les trois territoires la mise en place de collaborations entre différents acteurs et institutions éducatives autour de la scolarisation des enfants migrants allophones / EANA, à savoir les possibilités de construction d'une coopération entre l'École

[35] L'étude de terrain porte essentiellement sur une commune située à l'intérieur de la Guyane, où, de par le nombre réduit d'EANA, les modalités d'accueil et d'inclusion peuvent diverger des réalités éducatives des aires urbaines, avec notamment une population migrante plus importante. Dans ce contexte, les MNA ne font pas partie de cette étude de terrain guyanais.

et le secteur socio-éducatif autour de cette question. Nous clarifierons les rôles et fonctions de chacun : les différents acteurs scolaires, socio-éducatifs et les familles. De même, nous clarifierons les périmètres d'intervention respectifs, que cela concerne les acteurs déjà repérés (les travailleurs sociaux, les collectifs de soutien) ou de nouveaux dispositifs (temps de permanence d'une association dans le collège, médiateur départemental…). Nos investigations se sont centrées sur deux entrées : l'accès à la scolarisation et l'accompagnement scolaire d'une part, et la vie scolaire d'autre part. Concernant la première entrée, nous avons interrogé les différents acteurs pour comprendre comment ils envisagent les possibilités de coopération entre les acteurs scolaires et associatifs, selon quelles modalités et dans quel cadre, aux différentes étapes suivantes : la procédure d'affectation en UPE2A, quels sont les problèmes rencontrés et qui peut faciliter et raccourcir la procédure ? Les difficultés d'accès à une aide aux devoirs, quelle solution / dispositif envisager ? Le processus d'orientation à l'issue de l'année passée en UPE2A / ou après la 3^{e} ? Comment les familles sont-elles associées ? Quant à la thématique de la vie scolaire, à savoir des éléments de climat scolaire, de bien-être à l'École mais aussi d'organisation, nous avons cherché à lister les problématiques globales (extrascolaires) relevées qui peuvent entraver la vie scolaire et le bien-être des élèves, afin de relever quel type d'interventions envisager, et avec quels acteurs. Au final, nous tenterons d'identifier avec les acteurs eux-mêmes les leviers mais aussi les freins à la coopération souhaitée au sein des différentes institutions et structures intervenantes, afin de proposer des préconisations.

Méthodologie

La méthodologie s'appuie sur des enquêtes qualitatives de terrain classiques, couplées à la fois à des méthodes plus expérimentales et collaboratives.

Des méthodes traditionnelles…

La connaissance et les informations sur les conditions d'accompagnement éducatif et de scolarisation, les pratiques et l'encadrement éducatifs ont été recueillies, durant deux années scolaires, au moyen de périodes d'observation dans différents lieux (CASNAV, établissements scolaires du premier et second degrés, dispositifs spécifiques de type UPE2A, espaces d'intervention sociale…) ainsi que d'entretiens semi-directifs auprès des enfants et jeunes et de divers acteurs (cadres de l'Éducation nationale dans les rectorats, CASNAV et CIO, chefs d'établissement, enseignants spécialisés EANA et non spécialisés, autres personnels des équipes éducatives, de direction et de vie scolaires, associations éducatives d'aide et de soutien, structures d'accueil des demandeurs d'asile et de l'Aide Sociale à l'Enfance).

… et des méthodes d'enquête que nous avons adaptées

Recueillir les perceptions des élèves nouvellement arrivés quant à leur intégration dans l'établissement nécessite de sortir d'une approche adulto-centrée pour se focaliser sur le vécu de situations, du point de vue de l'enfant ou du jeune[36]. Les méthodes d'enquête ne peuvent être identiques selon le niveau scolaire et la tranche d'âge des enquêtés. En élémentaire, les enfants sont encore trop jeunes pour envisager des entretiens fournis ou des questionnaires. De même, les entretiens non-directifs, compréhensifs ou les récits de vie sont difficilement opératoires avec des enfants ne maîtrisant pas, ou très faiblement, la langue française. Au collège, les jeunes sont souvent embarrassés par la relation de face-à-face que suppose l'entretien. Ils peuvent d'ailleurs, dans certains cas, la refuser ou encore, lui prêter une dimension morale ou médicale compassionnelle, ce dont nous avons voulu nous départir. Le rappel d'un rapport de domination élève / enseignant ou jeune / adulte qui se dessine alors joue un rôle inhibant ou promeut quelquefois une attitude de faux-semblant peu propice à comprendre l'expérience et le vécu intimes de ces jeunes. D'autant plus lorsque se superposent le traumatisme de migrations douloureuses et la précarité administrative, économique et sociale. Avec eux tous, nous avons donc utilisé des méthodes collaboratives visant à les placer en situation de coproduction des données les concernant. Nous avons ainsi réalisé, sur chaque site, des séances construites pour l'enquête afin de favoriser l'expression des témoignages d'élèves. Nous avons également utilisé et participé à des ateliers ou à des temps proposés par les institutions éducatives ou co-construites avec elles. Nous en avons, en Île-de-France, conçu un dispositif d'enquête avec une jeune chercheure clowne de théâtre[37].

[36] Maïtena Armagnague, Isabelle Rigoni, « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Dossier « Prudence empirique et risque interprétatif », Catherine de Lavergne (éd.), Hors-série, n° 20, 2016, p. 311-329.

[37] Maïtena Armagnague, Claire Cossée, Emma Cossée-Cruz, Sophie Hieronimy, Nancy Lallouette, « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques

– *Partie 1* –

Les EANA et les acteurs éducatifs dans le champ scolaire

Les arrivées de mineurs migrants, accompagnés ou non de leurs parents ou d'adultes référents, sont en augmentation en France, comme dans de nombreux États membres de l'Union européenne. En dépit des efforts en termes d'attribution de moyens supplémentaires pour accueillir les élèves en situation de migration et d'allophonie, ceux-ci ne sont pas à la mesure des besoins qui vont en s'accroissant. Nous proposons, dans cette partie, un état des lieux analytique de l'accueil et de la scolarisation des EANA ainsi que du rôle et du travail des équipes éducatives en charge d'eux pendant le temps scolaire, dans les trois académies étudiées.

Sur l'ensemble du territoire national, le niveau scolaire des EANA est évalué à leur arrivée au moyen de tests de positionnement. Dans le premier degré, ces tests sont généralement effectués par un enseignant possédant une certification complémentaire dans l'enseignement du français langue seconde (67 % des cas) ou par l'équipe pédagogique (17 %), directement dans l'établissement de scolarisation de l'élève. Dans le second degré, l'élève est convoqué au CASNAV (36 % des cas) ou au centre d'information et d'orientation (CIO) (37 % des cas[38]), selon qu'il est d'âge collège ou lycée, avant toute affectation scolaire. En fonction des périodes d'affluence, les tests ont lieu soit quotidiennement et à la chaîne, soit au fil de l'eau, à mesure de l'arrivée des jeunes sur le territoire. Avant la passation du test, un entretien a lieu avec ses représentants légaux ou son éducateur si le jeune est un MNA, afin de connaître ses antécédents scolaires. Cet entretien constitue souvent la première approche qu'ont les familles et les jeunes de l'Éducation nationale. Néanmoins, les informations qui leur sont transmises dans ce cadre sont très partielles et ne permettent pas d'acquérir des connaissances suffisantes du système scolaire français. De plus, aucun moyen n'est alloué pour l'interprétariat et, si les familles ne sont pas accompagnées d'un proche qui assure la traduction, les interlocuteurs doivent « bricoler » pour se comprendre. Du côté de l'élève, le test de positionnement porte sur sa maîtrise de la langue (maternelle et / ou

dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants », *Migrations Société*, n° 167, mars 2017, p. 3-76.

[38] Juliette Robin, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *op. cit.*

française) ainsi que des mathématiques, afin de déterminer son niveau scolaire. Il représente la première étape de son parcours personnalisé, auquel s'ajoutent ensuite d'autres paramètres pris en compte pour l'affectation dans un établissement : adresse, effectifs des établissements, niveau de scolarisation.

Après les entretiens et la passation du test de positionnement, les délais d'affectation peuvent être longs, avec des situations cependant variables selon les académies et selon le degré. En juin 2017, sur les 2 800 allophones en attente d'une scolarisation et d'une prise en charge dans un dispositif spécifique, plus de 40 % avaient effectué leur test de positionnement avant le 1er janvier 2017. Les délais d'affectation scolaire sont plus élevés dans le second degré, et plus encore au lycée, ce qui constitue un problème particulièrement lourd de conséquence pour les MNA qui doivent suivre une formation qualifiante pour rester en France à leurs 18 ans. Ainsi, 17 % des lycéens allophones repérés par la DEPP en 2017 n'avaient toujours pas intégré le système scolaire 3 mois après leur test de positionnement, et 8 % après 6 mois. Les élèves allophones intégrant les MLDS ont des délais de prise en charge encore plus longs (12 % entre 3 et 6 mois ; 7,5 % plus de 6 mois)[39].

[39] *Ibid*.

Chapitre 1

Académie de Bordeaux

1. POPULATIONS MIGRANTES ET ORGANISATION DE L'ACCUEIL DES EANA

1.1. Conditions d'accueil et de séjour

1.1.1. Les familles migrantes

Le territoire de l'académie de Bordeaux a connu différentes vagues migratoires au cours de son histoire, notamment marquées par les bouleversements politiques de ses voisins espagnol et portugais, puis par les migrations de travailleurs maghrébins, turcs[40] et, à partir des années 2000 dans l'agglomération bordelaise, bulgares. Plus récemment, les nationalités des primo-arrivants se sont encore diversifiées, avec l'arrivée de demandeurs d'asile albanais, syriens, irakiens, soudanais, guinéens, ainsi que d'autres pays d'Afrique. Désormais, les immigrés composent 6,1 % de la population de la Nouvelle-Aquitaine, et 7 % en Gironde selon les derniers chiffres du recensement connu, qui portent sur l'année 2016[41]. Si les effectifs migratoires y sont moindres que dans certaines autres régions, ceux-ci sont cependant en constante augmentation, particulièrement en Gironde où la préfecture indique un doublement du nombre de demandeurs d'asile entre 2015 et 2017. De même, la Gironde est devenue, fin 2017, le deuxième département français en termes de progression du nombre de mineurs non accompagnés. L'accroissement de l'ensemble de ces effectifs conduit à s'interroger sur les dispositifs mis en place, en particulier en termes d'hébergement pour les familles et les jeunes, et d'éducation pour les enfants.

Sur l'ensemble du territoire national, les immigrés rencontrent davantage de difficultés pour se loger que le reste de la population : ils sont moins souvent propriétaires, vivent dans des logements de moindre qualité et plus souvent surpeuplés[42]. Surtout, les difficultés s'accentuent pour les migrants récemment arrivés, de surcroît avec une situation administrative précaire, et nombre d'entre eux se retrouvent sans domicile. Si les immigrés

[40] Maïtena Armagnague-Roucher, *Une jeunesse turque en France et en Allemagne*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2016.

[41] Insee, *Étrangers – Immigrés*, Département de la Gironde, géographie au 01/01/2017.

[42] Élise Palomares, Aude Rabaud, « Conditions de logement des immigrés dans la ville », *in* J.-Y. Blum-Le Coat, M. Eberhard (dir.), *Les immigrés en France*, Paris, La Documentation française, coll. « Les études de la Documentation française », 2014.

sont surreprésentés parmi les sans-abris[43], c'est encore plus le cas des demandeurs d'asile. La question du logement est plus sensible encore pour les migrants avec enfants, dont les niveaux de ressource sont moindres, surtout quand le parent est seul. Ainsi, 58 % des primo-migrants avec enfants ont vécu un temps sans logement, cette proportion allant jusqu'aux deux tiers s'agissant des familles monoparentales[44].

Dans l'agglomération bordelaise, qui concentre le plus de populations migrantes de l'académie, la question de leur hébergement est sensible. Elle est contenue dans le communiqué de presse de Bordeaux Métropole suite à son conseil extraordinaire du 7 novembre 2017 sur :

> « […] l'hébergement des populations en situation d'urgence humanitaire [qui dresse] un constat partagé […] quant à la saturation de l'hébergement d'urgence au sein de la Métropole bordelaise. Elle résulte principalement de l'augmentation forte de la demande d'asile (+ 64 %, 1 830 dossiers en 2015, 3 000 en 2017) et de l'immigration irrégulière, dans un contexte déjà tendu : durées longues en hébergement d'urgence avant accès au logement autonome, saturation du parc social, cherté de l'offre privée, doublement du nombre de mineurs étrangers non accompagnés depuis 2016. […] Ces populations représentent ainsi 93 % des 843 personnes recensées dans les 98 squats identifiés en Gironde (dont 22 % de personnes se revendiquant d'origine « sahraouie », en augmentation constante depuis 2014)[45] ».

Parmi les personnes recensées dans les squats, une majorité serait des Roms, principalement bulgares (700 sur les 843 recensées en 2017).

Un collège de notre échantillon accueille, en tant que collège de secteur, bon nombre d'EANA vivant initialement dans des centres d'hébergement. Ainsi, le dispositif UPE2A a été ouvert à la rentrée 2018 pour répondre à un effectif d'élèves allophones d'ores et déjà présents au sein du collège – complet dès son ouverture, une plateforme NSA a été créée en complément pour répondre aux besoins croissants de prise en charge. Depuis la scolarisation de ces élèves dans l'établissement, la situation de certaines familles s'est détériorée : certaines ont été déboutées du droit d'asile et reconduites à la frontière, d'autres ont été relogées dans divers foyers, d'autres encore ont été expulsées et ont vécu sous une tente pendant plusieurs mois avant de trouver une place dans un squat.

---

[43] Ministère de l'Intérieur, Direction générale des étrangers en France, Département des statistiques, des études et de la documentation, *L'essentiel de l'immigration*, « Le logement des immigrés vivant en France en 2015 », n° 2018-23, novembre 2018.

[44] Enquête Elipa (Étude longitudinale sur l'intégration des primo-arrivants) citée par Tatiana Eremenko, « Le logement des familles de migrants à l'arrivée en France », *Infos Migrations*, ministère de l'Intérieur, Département des statistiques publiques, des études et de la documentation, n° 92, novembre 2017.

[45] Selon la Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (DIHAL), la Gironde est, en 2018, le quatrième département en termes de nombre de squats, avec 113 sites comprenant un total estimé à 1 125 personnes, la plupart se trouvant dans Bordeaux Métropole (103 sites et 1 101 personnes). DIHAL, *État des lieux des bidonvilles en France métropolitaine au 1er juillet 2018*, www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2018/11/recensement_juillet_2018_vweb.pdf, consulté le 4 février 2019.

Même lorsqu'elles ne vivent pas en squats, les familles migrantes connaissent parfois des conditions très précaires, marquées par une instabilité résidentielle contrainte. Ainsi, deux jeunes sœurs sri-lankaises, scolarisées dans l'UPE2A d'un collège, ont connu trois déménagements en six mois. La famille reçoit régulièrement des lettres d'huissiers, dues aux retards de paiement du loyer. Les difficiles conditions de vie de cette famille donnent un exemple du type de précarité que connaissent certains jeunes primo-migrants.

Ces conditions de vie ont, bien entendu, des conséquences importantes sur la socialisation, l'éducation et la scolarisation des enfants et des jeunes. Les enseignants en dispositifs d'accueil pour EANA mentionnent régulièrement de la part de certains de leurs élèves, des troubles de l'attention dus notamment au manque de sommeil, à l'anxiété face à des situations de vie et de logement précaires, aux menaces physiques et / ou psychologiques qui peuvent peser sur ces populations juvéniles mises en danger dans leur environnement social. Les enseignants peuvent notamment se sentir démunis face à des situations de violences familiales vécues par les jeunes. Une enseignante de dispositif exprime son désarroi face à la situation familiale d'une jeune collégienne d'origine vietnamienne vivant chez sa grand-mère : « sa grand-mère c'est une femme horrible ! Elle est méchante, elle est super-sèche. C'est une femme très dure. J'ai cru au début qu'elle frappait Minh Tâm[46] tu vois… […] Mais même si elle ne la frappe pas, dans ses paroles, bah ça reste de la violence verbale, quoi. C'est très compliqué à gérer, je ne sais pas quoi faire… ». Ce type de situation familiale peut engendrer des répercussions sur la scolarité des élèves, provoquer de l'anxiété vis-à-vis de leurs résultats scolaires ou de se faire refuser des autorisations de sorties pédagogiques.

Aussi, les enseignants en UPE2A relatent des situations où ils organisent, par exemple, des collectes de vêtements pour venir en aide à des élèves en situation précaire. C'est ce qu'illustre ces propos d'une enseignante en UPE2A dans le second degré, une élève refusant d'aller en cours d'éducation physique et sportive car n'ayant pas de tenue appropriée : « Pour le jogging, on leur a demandé [aux parents] si c'était un problème d'argent, ils ont dit que oui. Donc on a fait venir la comptable qui a fait un bon d'achat pour aller acheter un jogging ».

1.1.2. Les mineurs non accompagnés

En Nouvelle-Aquitaine, les MNA constituent un « problème social » pour les acteurs éducatifs concernés, du fait de leur forte augmentation au cours d'une période récente : le nombre de MNA pris en charge sur décision judiciaire avait déjà doublé entre 2015 et 2016 et, au 1er décembre 2017, un total de 1 134 MNA avait été pris en charge depuis le début de l'année, soit deux tiers de plus encore qu'en 2016[47]. L'augmentation des effectifs de jeunes reconnus MNA au terme de l'évaluation et ainsi pris en charge ne doit toutefois pas masquer

[46] Le prénom, comme tous ceux des élèves dont il est fait mention, a été modifié pour préserver l'anonymat.

[47] CESER Nouvelle Aquitaine, *Mineurs non accompagnés : situation en Nouvelle Aquitaine*, décembre 2017.

leur très nette réduction par rapport à l'ensemble des jeunes se présentant comme mineurs isolés, avec une chute de 70 % à 38 % entre 2016 et 2017. Comme sur l'ensemble du territoire métropolitain, une large majorité de ces mineurs est originaire d'Afrique occidentale (Guinée, Mali, Côte d'Ivoire, Cameroun) ou centrale (République démocratique du Congo), dans une moindre mesure de pays asiatiques (Bangladesh, Afghanistan, Pakistan, Sri Lanka) et du Maghreb (en particulier le Maroc).

La Gironde, deuxième département français pour la progression du nombre de MNA

Dans la région Nouvelle-Aquitaine, le département qui comprend le plus grand nombre de MNA pris en charge est celui de la Gironde, loin devant les Pyrénées-Atlantiques et la Charente-Maritime. À l'échelle nationale, la Gironde constituait, à la fin de 2017, le deuxième département en termes de progression du nombre de MNA, selon les données mentionnées dans l'arrêté de répartition, juste après l'Isère. De ce fait, le département s'est vu attribuer la deuxième plus importante dotation de l'État, avec 4,59 millions d'euros[48]. Selon le SAEMNA (service d'accueil et d'évaluation des mineurs non accompagnés), 348 jeunes, sur un total de 800 arrivés dans le département en 2017, ont été pris en charge par l'ASE, soit une augmentation de 72 % par rapport à 2016. En creux, ces chiffres indiquent toutefois que plus de la moitié des jeunes se présentant comme mineurs isolés n'ont pas été reconnus comme tels à l'issue d'une procédure d'évaluation fortement critiquée, notamment par les acteurs associatifs de soutien aux migrants qui les accompagnent dans leurs démarches de recours et qui leur donnent des cours de français et de mathématiques (*cf.* partie 2).

La difficile prise en charge par les départements (SAEMNA, ASE)

En Gironde, les MNA arrivant dans le département doivent prendre contact avec le Service d'accueil et d'évaluation des mineurs non accompagnés (SAEMNA) à Bordeaux. Le SAEMNA est un service géré par le COS, une association mandatée par le Conseil départemental. Il a pour mission d'évaluer si le jeune qui se présente est effectivement un mineur isolé. Cette décision est prise après trois entretiens durant lesquels le jeune raconte son histoire. À l'issue de ces entretiens, le SAEMNA rédige une fiche d'évaluation qu'il transmet au Conseil départemental. Sur la base de cette évaluation, le président du Conseil départemental prend un arrêté portant admission ou refus d'admission à l'ASE. La passation des entretiens a largement été documentée par une ancienne éducatrice dans un service d'accueil, démissionnaire au bout d'un an et demi « avant de [s']habituer à mettre les gens dehors ». Elle explique partir parce que :

[48] Arrêté du 23 juillet 2018 fixant le montant du financement exceptionnel de l'État pour la prise en charge des mineurs non accompagnés confiés à l'aide sociale à l'enfance sur décision de justice et pris en charge au 31 décembre 2017 (Journal officiel du 5 août 2018).

> « [elle] a peur de vriller. […] On est tellement dans une relation déséquilibrée, en termes de pouvoir, sur la personne qui est en face de nous. Ils jouent un bout de leur vie, et pour nous c'est juste une matinée de travail. Le mec, il vient de passer deux ans sur les routes, et on lui offre une heure d'entretien pour prouver qu'il est mineur isolé. Une heure en face de toi. Et si toi t'as pas envie, si t'es énervée, fatiguée, tu peux mal lui parler, le pousser à bout, et ensuite mettre dans le rapport : "Machin répond aux questions de manière agressive". C'est grave[49] ».

En Gironde, les rapports du Conseil départemental que nous avons pu consulter, déclarant des jeunes majeurs, indiquent se fonder sur « la maturité », élément éminemment subjectif.

Que la qualité de MNA soit admise ou refusée, le soutien des acteurs associatifs est fondamental dans la poursuite de sa démarche dans ce territoire d'enquête sur lequel les interconnaissances associatives et politiques sont fortes. En Gironde, les associations de soutien aux migrants réunies dans le collectif MIE apportent un soutien moral à ces jeunes qui ont souvent connu 6 à 7 services différents avant d'être orientés vers des structures adaptées, dont certaines sont maltraitantes, à l'instar d'un foyer du département qui s'est vu retirer les jeunes qu'il hébergeait. Les associations, en particulier l'ASTI et la CIMADE, ainsi que quelques avocats volontaires, apportent également un soutien juridique et administratif aux MNA sans lequel ceux-ci pourraient difficilement faire valoir leurs droits. Parmi ces droits, celui lié à la scolarisation a une portée particulière puisque c'est en fonction de son application et de son effectivité que le jeune aura, à sa majorité, des perspectives professionnelles (grâce à un contrat « jeune majeur » notamment) et l'autorisation administrative de rester en France. Sans scolarisation ni formation, les MNA ne peuvent prétendre à demeurer sur le territoire, à moins qu'ils ne s'engagent dans une procédure de demande d'asile à l'issue incertaine. Pourtant, même lorsqu'ils sont reconnus MNA et pris en charge par l'ASE, l'accès à la scolarisation et à la formation ne va pas de soi, notamment en raison de la longueur des délais qui avoisinent parfois les 6 mois s'ils ne sont pas accompagnés par des associations, autant dire une année perdue comme l'a dénoncé le RESF dans une audition au Sénat en 2017[50].

1.2. Accès à la scolarisation : les politiques académiques et territoriales et leur mise en pratique

Les politiques de l'Éducation nationale se déclinent sur les territoires par l'intermédiaire des directions académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) et des directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN)[51]. Ces instances académiques et

[49] Rozenn Le Berre, *De rêves et de papiers. 547 jours avec les mineurs isolés étrangers*, Paris, La Découverte, 2017, p. 194-195.

[50] Audition d'une délégation du RESF national au Sénat (avec les sénateurs Doineau et Gaudefroy), dans le cadre de la mission MIE, 7 février 2017. Les auditions menées ont donné lieu à un rapport : Élisabeth Doineau, Jean-Pierre Godefroy, *Rapport d'information sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés*, Sénat, n° 598, 28 juin 2017.

[51] Concernant l'académie de Bordeaux, certains éléments de ce chapitre ont été collectés lors des recherches précédentes : MIGRITI d'abord, financée par l'Université Paris Lumières ; puis EVASCOL, financée par le

départementales veillent à la mise en application de la circulaire de 2012 sur l'« organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », mandatent des chargés de mission appartenant au corps des inspecteurs sur la question des élèves allophones, et prennent les décisions relatives à l'ouverture ou au redéploiement, sur leur territoire, des dispositifs spécifiques dédiés aux EANA, en fonction des nouvelles arrivées et des points d'ancrage de ces populations, parfois mouvants.

Dans l'académie de Bordeaux, 1 741 EANA ont été recensés en 2014-2015, ce qui place cette académie dans la moyenne nationale, aux côtés de celles de Guyane, de Lille, de Montpellier, de Nancy, de Nantes ou encore de Strasbourg. L'augmentation des effectifs de mineurs présents sur le territoire académique et sur certains territoires départementaux nécessite une adéquation des moyens mis en place par les services de l'Éducation nationale. Or, nos observations de terrain dans l'agglomération bordelaise montrent que face à l'arrivée de nouveaux flux sur certaines parties du territoire, des élèves sont scolarisés dans des établissements ne disposant pas d'UPE2A mais proposant une aide plus limitée en français langue seconde (FLS) basée sur l'intervention de brigades spécialisées. C'est particulièrement le cas dans le second degré, moins bien doté en dispositifs d'accueil que le premier degré dans cette académie, même si de nouveaux dispositifs ont ouvert en 2018-2019.

1.2.1. Le CASNAV et ses correspondants locaux

Le Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des Voyageurs (CASNAV) constitue l'un des premiers interlocuteurs des familles au cours du processus d'accès à la scolarisation dans ce territoire d'enquête.

Ses moyens sont relativement faibles par rapport à ceux d'autres académies de même taille et comprenant un nombre équivalent d'EANA[52], même si la situation a évolué positivement et que l'ensemble des départements est mieux représenté. Ce n'est qu'à partir de la rentrée 2015 que des référents sont nommés à travers l'académie, ce qui permet la naissance du réseau CASNAV. À la rentrée 2018, le réseau compte 13 formateurs : 5 formateurs CASNAV dont 4 exercent sur l'agglomération bordelaise et un seul dans un autre département, et 8 formateurs associés répartis dans les 5 départements de l'académie. En dehors de la coordinatrice qui dispose d'un poste à temps plein, les formateurs qui composent l'équipe exercent leur fonction à temps partiel, le reste de leur temps de travail étant effectué en établissement scolaire. Ce choix est justifié par un ancien inspecteur d'académie, par la

---

Défenseur des droits, dont le travail de terrain dans l'académie de Bordeaux a été mené en collaboration avec Alexandra Clavé-Mercier, Catherine Mendonça Dias et Claire Schiff. Les éléments précédemment recueillis ont été actualisés et nourris par de nouveaux entretiens dans le cadre d'EDUCINCLU.

[52] Le rapport EVASCOL pointe la différence de moyens des CASNAV entre les académies de Bordeaux et de Montpellier, qui accueillent un nombre équivalent d'EANA. Armagnague-Roucher Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona (coord.), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, *op. cit.*

nécessité de ne pas se couper des réalités du terrain et des besoins des élèves, et de recruter des « personnes qui sont capables de dire : « voilà, moi, j'expérimente ça dans ma classe, voilà, ça marche, ça marche pas ». La gouvernance est assurée par une inspectrice académique responsable du CASNAV et une coordinatrice académique, ainsi que par un comité de pilotage annuel, présidé par le recteur ou son représentant et composé des référents départementaux du dossier et des membres du CASNAV, qui définit la politique académique de l'accueil des EANA. La récente augmentation du nombre de formateurs a permis une meilleure représentation des départements et des dossiers.

1.2.2. Accueillir les élèves et leurs familles : une mission semée d'embûches

Dans l'académie de Bordeaux, le critère d'affectation dans le second degré dépend, dans la majorité des cas, autant du secteur de résidence que de l'existence d'un dispositif de soutien au sein d'un établissement de secteur. Le responsable de l'affectation au Bureau de la scolarité et de l'orientation (BSO) estime que 80 % des propositions d'affectation faites par le CASNAV sont entérinées. Toutefois, il arrive que des chefs d'établissement refusent de scolariser des EANA et l'inspecteur d'académie (IA) en charge du CASNAV doit alors déployer son autorité : « Si jamais il faut imposer, ça va être l'IA. Il l'a bien redit, si un chef d'établissement refuse, alors que, soit on sait qu'il a de la place, soit on veut qu'il en mette en plus, et que personne n'a voulu prendre un élève, c'est l'IA qui va imposer » (acteur CASNAV). Dans le premier degré, des cas de refus de scolarisation émanant de chefs d'établissement ont également été observés à Bordeaux, sans que ni la municipalité ni les services de l'Éducation nationale n'interviennent toutefois de façon probante.

Une fois l'élève affecté dans un établissement, la passation des informations n'est pas toujours effective. Plusieurs enseignants confient n'être peu ou pas prévenus, en amont, de l'arrivée d'un nouvel élève en cours d'année. Cette situation dépend des établissements (communication au sein de l'équipe pédagogique), du statut des enseignants (proximité avec le CASNAV, en tant que formateur) et des interlocuteurs par lesquels passent les élèves (CASNAV, CIO). Ainsi, les enseignants déplorent le manque d'informations voire d'évaluation scolaire en amont de l'arrivée en classe des élèves, comme l'exprime cette enseignante :

> « Tu vois je ne suis même pas au courant de leur scolarité, je ne sais pas si ce sont des NSA (élèves non scolarisés antérieurement)… Dans la pratique, je devrais être au courant, mais dans les faits, c'est autre chose ! Parce que tu vois, quand les élèves passent par le CIO, ils refusent (les personnels du CIO) de les évaluer, du coup je n'ai pas l'info. Après, quand ils passent par le CASNAV, là ils sont évalués ».

1.2.3. Les dispositifs, leur répartition et leur organisation : une variété selon les départements

Le déséquilibre constaté ces dernières années dans l'académie concernant la répartition des UPE2A entre le premier et le second degré, particulièrement en Gironde, tend à se résorber avec l'ouverture de nouveaux dispositifs en 2018-2019 en collège et surtout en lycée[53]. Si le nombre de dispositifs a peu évolué dans le premier degré, il convient de souligner les efforts déployés dans le second degré à la rentrée 2018, pour rattraper le retard accumulé ces dernières années. En Gironde surtout, le nombre d'UPE2A collège a doublé et au lycée, 5 nouveaux dispositifs viennent compléter le seul existant qui n'avait ouvert qu'en septembre 2018. Cette augmentation témoigne d'une meilleure prise en compte par l'institution du contexte migratoire local[54].

Dans ce paysage, la Gironde comporte plusieurs particularités par rapport aux autres départements de l'académie :

- La concentration, dans l'agglomération bordelaise, de la grande majorité des dispositifs du premier degré du département (19 sur 23) et la totalité de ceux du second degré, alors que les autres départements de l'académie connaissent une répartition des dispositifs sur l'ensemble de leur territoire.
- L'ouverture de différents types de dispositifs, en plus des UPE2A : des brigades FLS en primaire (8) et des plateformes FLS en collège (4), qui n'offrent que quelques heures de soutien linguistique hebdomadaire, bien moins qu'en UPE2A. Au lycée, les formules sont encore plus diversifiées, chaque dispositif étant quasiment spécifique : 1 est un Dispositif d'insertion pour primo-arrivants (DIPA) créé en 2002 et qui fonctionne sur l'ancien modèle de classe fermée et non inclusive ; 2 sont dédiés aux MNA qui sont NSA et suivis par l'ASE ; et 2 pôles d'accompagnement à la persévérance scolaire (PAPS)-FLS[55] sont en cours d'ouverture.
- Les seuls dispositifs académiques pour les élèves d'âge collège non scolarisés antérieurement (NSA) ont été créés dans des établissements situés à Bordeaux, pour certains dès la rentrée 2013. L'implantation historique d'UPE2A-NSA dans cette ville

[53] Dans le primaire, l'académie comptabilise 41 UPE2A : la majorité est située en Gironde (23), les autres étant réparties dans les quatre autres départements de l'académie (5 en Dordogne, 6 dans les Landes, 4 dans le Lot-et-Garonne, 3 dans les Pyrénées-Atlantiques). En collège, l'effectif est de 26 UPE2A : 1 en Dordogne, 12 en Gironde (dont 4 ont ouvert à la rentrée 2018), 2 dans les Landes, 6 dans le Lot-et-Garonne, 5 dans les Pyrénées-Atlantiques. En lycée, on recense 8 UPE2A : 3 en Dordogne (dont 1 dans un EREA) ; 1 en Gironde (à laquelle s'ajoutent 5 dispositifs d'autres types que nous détaillons plus bas) ; 1 dans les Landes ; 3 dans le Lot-et-Garonne (dont 1 NSA) ; 2 dans les Pyrénées-Atlantiques (dont 1 NSA).

[54] D'une manière générale, la direction académique de l'Éducation nationale a nettement infléchi sa politique d'ouverture de dispositifs au niveau des lycées puisqu'on comptabilise également 3 ouvertures d'UPE2A en Dordogne, 1 dans les Landes et 2 dans les Pyrénées-Atlantiques alors qu'il n'en existait aucune dans ces trois départements.

[55] 20 PAPS existent en Gironde, incluant les 2 PAPS-FLS nouvellement dédiés à l'accueil des élèves peu francophones.

peut s'expliquer par la visibilité de la problématique des Roms bulgares à Bordeaux, souvent peu ou pas scolarisés antérieurement, très présents dans certains quartiers gentrifiés du centre, et au bénéfice desquels ces dispositifs ont été expérimentés grâce à un partenariat tripartite Éducation nationale, municipalité et entreprises privées. Les dispositifs NSA ont été créés en fonction des lieux de répartition des bidonvilles et des squats, puisqu'ils étaient, en premier lieu, destinés aux jeunes, majoritairement aux bulgares vivant dans ces lieux. Puis les effectifs se sont peu à peu ouverts à des élèves d'autres origines et appartenances linguistiques. En 2018-2019, 3 nouveaux dispositifs NSA de différents types ouvrent dans des collèges et lycées de deux communes de l'agglomération bordelaise (ainsi qu'un dans le Lot-et-Garonne et un dans les Pyrénées-Atlantiques).

Programmes et financements spécifiques dans le second degré

En dehors des UPE2A, plusieurs types de dispositifs sont élaborés et financés dans le cadre de programmes spécifiques.

D'une part, les DIPA et PAPS-FLS ont la particularité d'être développés dans le cadre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Le DIPA est un dispositif d'insertion par l'alternance. Il accueille des élèves allophones de bon niveau scolaire qui sont susceptibles d'apprendre suffisamment le français scolaire pour intégrer un lycée professionnel ou un lycée général au bout d'un an d'enseignement intensif du français en classe fermée. Les PAPS généraux sont destinés aux décrocheurs déjà inscrits dans les établissements scolaires ; ils fonctionnent comme des plateformes qui permettent de bâtir, avec les élèves, un projet professionnel sous la forme d'une alternance entre stages et enseignements, en vue d'une insertion en lycée professionnel ou en contrat d'apprentissage.

D'autre part, de récents dispositifs pour les MNA-NSA sont mis en place grâce à un financement du Fonds social européen (FSE), l'un des instruments financiers de l'Union européenne dont l'objectif est de soutenir l'emploi et favoriser la cohésion économique et sociale dans les États membres. Ces dispositifs ont pour vocation d'alphabétiser et d'initier les jeunes aux opérations mathématiques, de façon à faciliter leur inscription en CAP. Différents du DIPA et de l'UPE2A, ils n'ont pas de vocation professionnalisante, même s'ils s'appuient en partie sur des stages en entreprise. Les enseignants sont des contractuels recrutés par le CASNAV, avec l'aide de la DSDEN (PAPS).

Enfin, soulignons que plusieurs directions départementales de l'académie de Bordeaux ont nettement infléchi leur politique en faveur de dispositifs mobiles dans le premier degré : toutes les UPE2A sont désormais mobiles dans le Lot-et-Garonne, une majorité l'est en Gironde (16 sur 23) et la moitié le sont en Dordogne et dans les Landes ; tandis que seuls, les Pyrénées-Atlantiques conservent des dispositifs exclusivement fixes. Les dispositifs mobiles imposent aux enseignants d'intervenir sur plusieurs établissements (le plus souvent 4 à 5) et ainsi, de partager leur temps entre les différents élèves. La tendance se retrouve également

dans le second degré concernant cette fois exclusivement la Gironde, où 4 plateformes FLS ont été ouvertes à la rentrée 2018 dans des établissements de l'agglomération bordelaise. Les objectifs institutionnels sont, d'une part, de garantir l'inscription des élèves dans leur établissement de secteur, le professeur se déplaçant plutôt que l'élève. En effet, dans les UPE2A de l'agglomération bordelaise où nous avons enquêté, surtout au collège, la grande majorité des jeunes sont domiciliés loin de l'établissement et beaucoup d'entre eux prennent plusieurs transports en commun pour venir en classe, les trajets pouvant aisément dépasser une heure. D'autre part, l'autre objectif des dispositifs mobiles est de favoriser l'inclusion des élèves en classe ordinaire (moins d'heures de soutien linguistique pendant le temps scolaire induisant davantage de temps passé en classe ordinaire), dans la perspective d'une meilleure insertion sociale avec leurs pairs. On peut toutefois s'interroger sur l'incidence de ce morcellement des dispositifs entre plusieurs établissements quant à l'acquisition de la langue française, en particulier pour les élèves scolarisés en fin de primaire ou en collège. Que ce soit avec les dispositifs mobiles ou avec les brigades et plateformes FLS, chaque élève dispose au mieux de deux à six heures hebdomadaires de soutien là où ils pourraient en avoir de deux à cinq fois plus si le dispositif n'était que sur leur établissement. En outre, imposer la division du temps de travail entre plusieurs établissements pénalise la bonne organisation de l'inclusion en classe ordinaire car l'enseignant ne peut pas s'investir autant dans le suivi personnalisé du parcours scolaire que s'il est affecté à un dispositif fixe. Or, les relations inter-collègues sont décisives pour l'inclusion de l'élève.

1.3. Le rôle des enseignants, dans et hors dispositif

L'adéquation entre les missions des enseignants et les réalités de leur travail auprès des élèves en situation de migration et d'allophonie invitent à questionner leur formation relative au suivi éducatif de ce public[56]. Comment appréhender le décalage entre des représentations du métier portées par l'institution[57], relayées dans les formations et en partie intériorisées par les (futurs) enseignants, et la mise en pratique de situations d'apprentissage, face aux élèves, sur le terrain ? Comment se construit la mise en œuvre concrète de l'accompagnement socio-scolaire des élèves en situation de migration et d'allophonie par les enseignants, aussi bien dans les dispositifs spécifiques que dans les classes ordinaires ? Comment concilier la prise en compte des besoins spécifiques et hétérogènes de chaque *enfant* (et de sa famille) et le rôle de l'enseignant dont le métier est de ne considérer que des *élèves* ? Comment les enseignants négocient-ils leurs pratiques de terrain au regard de la tension inhérente à la profonde contradiction entre les logiques républicaines et inclusives de l'école relatives au droit à l'éducation et à la scolarisation, et le durcissement récurrent des politiques d'accueil ? Il convient de s'interroger sur les tensions

[56] Des éléments de cette partie sont issus d'un article en cours de publication : Isabelle Rigoni, « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », *op. cit*.

[57] Dont on peut avoir un aperçu avec les fiches métiers de l'Éducation nationale : www.Éducation.gouv.fr/cid175/les-fiches-metiers-par-domaine.html, consulté le 28 septembre 2018.

entre le regard institutionnel unifiant qui prévaut sur l'ensemble des élèves, et les pratiques quotidiennes des enseignants qui sont souvent amenés à mettre en œuvre une différenciation qui outrepasse parfois le strict cadre scolaire et éducatif pour concerner *aussi* les situations personnelles des élèves migrants.

1.3.1. Les représentations du métier au prisme du quotidien de la classe

En 2016-2017, les 60 700 EANA comptabilisés sur l'ensemble du territoire national étaient répartis dans 9 300 établissements[58], y compris dans des zones rurales. Néanmoins, les contrastes sont notables entre des territoires surinvestis par les populations migrantes et en constante tension scolaire, y compris dans les dispositifs spécifiques ; des territoires recevant une part moyenne de populations migrantes mais dans lesquels les dispositifs spécifiques sont peu nombreux et donc, rapidement en tension ; et des territoires ruraux récemment investis par de nouvelles populations migrantes comme les « relocalisés » ou les « réinstallés » pour lesquels les acteurs scolaires locaux doivent ajuster leurs pratiques[59]. Qu'ils exercent en classe ordinaire ou en dispositif spécifique, des dizaines de milliers d'enseignants sont ponctuellement ou durablement confrontés à l'expérience de l'accompagnement scolaire des élèves en situation de migration et d'allophonie. Dans l'agglomération bordelaise, nous avons interrogé certains d'entre eux sur les représentations et les transformations de leur métier à l'épreuve de leurs pratiques de classe.

Un système de classe fermée parfois regretté

L'inclusion en classe ordinaire des élèves allophones inscrits en dispositif est astreinte par la circulaire de 2012. Cependant, des enseignants d'UPE2A regrettent certains aspects du fonctionnement antérieur, dans lequel l'UPE2A s'apparentait plus à une classe à part qu'à un dispositif d'aide perméable au reste de l'établissement. Certains éléments de ce fonctionnement en classe fermée ont pu perdurer après 2012 dans des établissements. Ainsi, dans quelques collèges de notre échantillon, les élèves n'allaient pas ou peu en inclusion et des enseignants volontaires – de mathématiques, d'anglais et d'histoire géographie – venaient donner cours aux élèves du dispositif. Dans un collège enquêté, les prérogatives de la circulaire de 2012 ont été appliquées seulement à la rentrée 2018 et l'enseignante d'UPE2A regrette ce fonctionnement : « Et puis avant, il y avait un prof d'anglais et de maths qui venait dans la classe. Et ça, pour moi, je pense que c'est mieux […] je n'ai plus d'enseignants qui font maths, qui n'ont plus 2 heures de maths pour la classe UPE2A, les heures, elles ont été… voilà [regard entendu]. Il n'y a plus d'heures EPS UPE2A et

[58] Juliette Robin, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *op. cit.*

[59] Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff, « L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés », *op. cit.*

il n'y a plus d'heures d'anglais UPE2A ». Dans d'autres établissements, ce type de fonctionnement persiste toujours.

Aussi, les UPE2A ne sont pas censées disposer d'un conseil de classe spécifique au dispositif, n'étant pas une classe à part entière et les élèves devant dépendre d'une classe ordinaire de référence. Cependant, dans certains établissements, un conseil de classe UPE2A a néanmoins lieu. Ceci est rendu possible par des accords avec la direction, autorisant, par exemple, l'enseignant d'UPE2A à être professeur principal pour les élèves du dispositif. Des enseignants rencontrés nous ont exprimé leur frustration de n'être pas considérés comme une classe : « On dirait qu'on n'est pas une vraie classe pour eux [l'administration, ses collègues]. Alors que dans les faits si. Mais non, pour eux, on est juste un dispositif, alors on a juste le droit à une petite réunion… » regrette une enseignante de collège.

Des enseignants expriment, lors d'entretiens, leur frustration quant à l'organisation actuelle des dispositifs. Certains déplorent que la durée de scolarisation d'un an au sein du dispositif ne soit pas assez conséquente pour mener à bien leur travail. Beaucoup d'entre eux expriment le sentiment de ne pas disposer de suffisamment de temps pour prendre en charge les difficultés et les problématiques de leurs élèves. Une enseignante de collège ayant gardé ses élèves durant plus de deux mois en UPE2A fermée, exprime son sentiment sur les conséquences en termes d'apprentissages une fois l'inclusion mise en place :

> « Et finalement, moi je vois bien qu'au niveau des apprentissages… Alors oui, ils parlent. Mais enfin, au niveau de la stabilisation de la langue… Bah, c'est pas ça, hein. Je vois bien que c'est beaucoup moins rigoureux dans l'acquisition, ils font plus de fautes, alors que tout ce qu'on a appris au début, c'est fixé. […] Je suis un peu frustrée aussi par rapport à ça. Parce que j'ai l'impression qu'on survole les choses parce que j'ai pas le temps ».

En persistant à fonctionner sur certains aspects comme une classe fermée, les difficultés liées à l'inclusion vécues par les enseignants sont mises en lumière. Nous allons détailler ces difficultés ci-dessous.

Inclure en classe ordinaire

Que ce soit lié à une volonté politique inclusive forte de la part des instances académiques ou départementales, ou à l'insuffisante quantité d'unités pédagogiques pour les EANA, certains de ces élèves passent un temps de scolarisation important en classe ordinaire. Dans l'académie de Bordeaux, la plupart des EANA du premier degré sont désormais suivis dans le cadre d'UPE2A mobiles, dont le professeur intervient successivement dans plusieurs établissements, ce qui conduit les élèves à passer la majorité de leur temps scolaire en classe ordinaire. Dans le second degré, la relative pénurie de dispositifs UPE2A conduit des EANA à être scolarisés dans des collèges où ils ne bénéficient que de quelques heures hebdomadaires de soutien en français par des brigades FLS, le reste de leur temps scolaire étant effectué en classe ordinaire. Confrontés à une diversification des profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui complexifie la pratique de leur métier (« la difficulté est qu'il faut du cas par cas face à ces profils très diversifiés », reconnaît un inspecteur) et par

ailleurs, peu formés à la question de l'inclusion des élèves en situation de migration et d'allophonie, les enseignants de classes ordinaires peinent à apporter des réponses éducatives adaptées. L'injonction institutionnelle à l'inclusion en milieu ordinaire conduit à une évolution des représentations du métier chez les enseignants rencontrés, qui évoquent notamment la nécessité d'une polyvalence dans la dispense des apprentissages auprès d'un groupe classe parfois très hétérogène, et s'interrogent sur la question de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui ferait travailler les élèves « pas tous en même temps, sur la même chose[60] ».

De plus, le manque de matériel pédagogique constitue un frein très concret au travail déployé en classe et aux devoirs que les professeurs demandent d'effectuer à la maison : dans certains établissements, particulièrement en collège, les élèves allophones inscrits en classe ordinaire en cours d'année ne disposent pas de manuels scolaires dans les matières enseignées. De leur côté, des enseignants déplorent la pénurie des ressources pédagogiques mises à leur disposition par l'institution. Les enseignants les plus investis travaillent à partir de documents trouvés sur internet, que des enseignants d'UPE2A ou des CASNAV ont mis en ligne. Aussi, des photocopies de pages de manuels scolaires peuvent être des supports de travail. Le plus souvent, c'est une logique de bricolage qui est à l'œuvre. Si les enseignants exerçant en UPE2A et disposant d'une formation et d'une expérience professionnelles solides semblent relativement peu déstabilisés par ce manque de moyens (« je n'ai reçu que très peu de matériel pédagogique mais ce n'est pas trop problématique, j'essaie plutôt de fabriquer des outils, c'est intéressant de bricoler le matériel existant car on l'adapte au groupe qui n'est pas homogène »), les enseignants de classe ordinaire expriment leur désarroi et il arrive d'observer des élèves allophones placés à l'extrémité de la classe avec un manuel de français ou de mathématiques d'un niveau bien inférieur à celui dans lequel ils sont inscrits.

Dans les établissements où il existe une UPE2A, et particulièrement dans le second degré, les enseignants des classes ordinaires sont plutôt réticents à accueillir ces élèves dans leurs classes, de par les difficultés que représente pour eux ce public. Nous avons parfois constaté que certains enseignants refusaient de prendre des élèves du dispositif et les renvoyaient dans l'UPE2A pendant les heures de cours. Ce type de situation amène alors à des conflits, parfois virulents entre les enseignants de classe ordinaire et ceux d'UPE2A. Les enseignants en dispositif expriment alors un sentiment de non-prise en charge de « leurs » élèves. Selon eux, le cœur du problème se situerait dans la « surcharge » de travail apporté par les élèves allophones en classe ordinaire. Une enseignante d'UPE2A décrit ainsi la situation : « Ce qui leur [les enseignants en classe ordinaire] fait peur, c'est qu'ils vont avoir plus de travail avec un allophone dans la classe. Mais voilà, du coup, ils préfèrent ne même pas s'y intéresser, et les rejeter ». Dans bien des cas, l'inclusion est mise à mal ou reléguée à un temps ultérieur. De même, l'ouverture de dispositifs UPE2A dans les établissements oblige les équipes à s'adapter à des situations inédites, face auxquelles elles se sentent parfois mises en

[60] Jean-Michel Zakhartchouk, *Enseigner en classes hétérogènes*, Paris, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2014, p. 79.

difficulté. Ainsi, lors de la création d'une UPE2A dans un établissement de notre échantillon, l'inclusion a pris du temps, déjà parce que la direction de l'établissement n'avait pas comptabilisé les élèves du dispositif dans les effectifs des classes ordinaires. De ce fait, lors de la rentrée scolaire, les élèves d'UPE2A n'étaient inscrits officiellement dans aucune des classes ordinaires. Les enseignants de ces classes ont été d'autant plus réticents à les accueillir que leurs effectifs étaient complets. L'enseignante du dispositif, expérimentée, a progressivement réussi à inclure quelques élèves allophones en cours d'éducation physique et sportive et de mathématiques, trois mois après la rentrée scolaire.

Le discours des enseignants de dispositif – ainsi que des directeurs d'établissement – dans le second degré est contrasté, binaire, vis-à-vis de l'injonction à l'inclusion prévue par la circulaire de 2012. Pour une partie de ces enseignants, l'inclusion des allophones en classe ordinaire est impérative à la socialisation et à l'apprentissage de la langue. Un autre discours est très présent chez ces enseignants, estimant que l'inclusion en classe ordinaire se fait trop rapidement pour les élèves. Cette inclusion dérange, si bien que dans certains établissements, cette injonction est « bricolée », « contournée ». Dans un collège de l'agglomération bordelaise, en accord avec l'équipe pédagogique, l'UPE2A a fonctionné comme une classe fermée durant les deux premiers mois de l'année scolaire :

> « Alors, au début, on avait pris le parti avec la cheffe d'établissement que je les garde tout le temps, ils étaient 18 heures avec moi au début », nous explique l'enseignante de l'UPE2A. Alors ce n'est pas trop comme ça en principe que ça doit fonctionner […] Et je trouve que c'était bien parce que ça les a beaucoup rassurés au début. Donc finalement, moi j'ai trouvé ça très bien. Donc, ils sont restés avec moi au début, ça les a bien dégrossis, au moins, ils arrivaient à communiquer, à comprendre ce qu'on leur demandait ».

Les élèves ont ensuite été peu à peu en inclusion dans des classes ordinaires, en éducation physique et sportive et en anglais, soit environ 5 heures en classe ordinaire et entre 13 et 14 heures en UPE2A. Cependant, l'inclusion reste très décriée dans les discours, comme nous l'explique cette même enseignante :

> « Moi la principale difficulté, c'est l'inclusion. […] Alors on a beau nous dire que c'est mieux pour eux, que c'est comme ça qu'ils apprennent le français, enfin moi, je ne suis pas dupe, pour en avoir parlé avec certains collègues, on sait bien que c'est quand même purement économique hein, il faut qu'ils soient le plus rapidement possible dans des classes normales […]. Et là je me dis que c'est plus une souffrance pour ces enfants-là, avec tout ce qu'ils ont déjà parcouru, le déracinement, l'exil […] et puis tout d'un coup, on les balance dans des classes où ils ne comprennent rien… [silence] Moi je trouve ça hyper violent. Personnellement hein. Alors je joue le jeu, parce que c'est l'institution et qu'on est obligé d'aller dans ce sens-là, mais je trouve ça hyper violent ».

Dans d'autres établissements, l'injonction à l'inclusion prévue par la circulaire est également contournée *via* les arrangements en fonction du niveau des élèves en classe ordinaire. Si la circulaire de 2012 prévoit que les élèves allophones doivent faire partie intégrante d'une classe ordinaire correspondant à leur âge, certains établissements préconisent des emplois du temps *bricolés*. Une enseignante d'un collège nous explique ce bricolage qu'elle mettait

en place jusqu'à la rentrée 2018 : « Moi, l'élève arrivait donc dans mon dispositif et après je pouvais lui coudre un emploi du temps personnalisé. C'est-à-dire que si l'élève avait un niveau 4e en anglais, je le mettais en 4e en anglais. Si, par contre, en maths, il avait un niveau 5e, je le mettais en 5e. Donc j'arrivais à jongler sur plusieurs niveaux, donc voilà ».

Dans le prolongement de ces difficultés, des enseignants de classe ordinaire s'inquiètent, par ailleurs, de ne pas être en mesure de répondre à toutes les attentes éducatives que les élèves et leurs parents seraient en droit d'exprimer, dans le contexte d'une école française qui se doit de garantir l'égalité individuelle des chances[61]. Certains font part de leur impuissance à prendre en compte des parcours d'enfants et de jeunes qui, au-delà de leur situation d'allophonie, voire d'analphabétisme, sont déjà très fragilisés par de multiples ruptures scolaires et affectives, dont certaines sont induites par la migration, ainsi que par la précarité de leurs conditions de séjour et de vie en France. Ainsi, cette professeure des écoles, débordée par les marques d'affection d'un élève syrien de 10 ans qui a vécu les épreuves successives du décès de son père et des traversées terrestres et maritimes à travers l'Europe : « Sabah a passé plusieurs semaines très en retrait, puis plus ça allait, plus il se rapprochait de moi et l'autre jour il a fini sur mes genoux en classe… j'ai du mal à gérer cette situation en tant qu'enseignante ». Ou, à l'inverse, cette professeure en collège qui ne comprend pas l'agressivité d'un élève irakien dont la famille est réfugiée et dont les résultats sont médiocres en anglais alors qu'il maîtrisait cette langue avant son arrivée en France – ces comportements scolaires compromettant de son point de vue ses chances de réussite : « Abdul se bat avec certains camarades, il refusait de parler aux filles quand il est arrivé, il ne veut pas travailler même en anglais… c'est compliqué avec lui ». Les difficultés à appréhender les parcours et les besoins spécifiques, mais néanmoins hétérogènes, de ces élèves s'illustrent également dans les échanges entre les enseignants au moment des conseils de classe, autre lieu d'observation privilégié du traitement accordé aux élèves allophones. Si certains professeurs ne s'embarrassent pas de considérations jugées périphériques à l'acquisition des connaissances (expérience migratoire, conditions de vie et de séjour) et notent les EANA comme n'importe quel autre élève de la classe ordinaire, d'autres font part de leurs interrogations quant aux modalités des évaluations concernant ces élèves et indiquent, dans leur bulletin scolaire, des appréciations non notées (ce qui n'est pas sans incidence sur la possible obtention du diplôme national du brevet par exemple) ou encore adaptent leur système de notation (« Les EANA doivent être évalués, c'est dans les textes. Mais il faut adapter », défend une enseignante).

Le décalage exprimé entre les représentations du métier d'enseignant, idéalement voué tout entier aux apprentissages et garant de valeurs morales comme celle de la laïcité, et la réalité du terrain en classe ordinaire avec des publics hétérogènes à besoins spécifiques, ne peut se

[61] François Dubet, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004.

résoudre sans un travail de mise en relation avec les différentes composantes des équipes éducatives et la mobilisation des pluri-professionnalités[62].

Relations hétérogènes entre professeurs en UPE2A et en classes ordinaires

Pour les professeurs exerçant en UPE2A, surtout lorsque ceux-ci ont suivi une formation spécifique qualifiante et / ou disposent d'une expérience professionnelle auprès de différents publics, les représentations du métier sont plus fidèles à l'exercice de celui-ci en classe. Néanmoins, l'obtention de la certification FLS / FLSco ne prévient pas, à elle seule, les difficultés d'enseigner auprès d'élèves en situation de migration, pour lesquels les problématiques scolaires et sociales sont souvent intimement imbriquées. Encore moins prévient-elle le risque d'isolement professionnel auquel sont confrontés certains enseignants, face à des collègues de classe ordinaire qui ont du mal à accepter l'inclusion, dans leur classe, d'élèves allophones dont ils ne savent que faire. Ainsi, cet enseignant en UPE2A intervenant dans trois écoles : « la confiance des collègues de classe ordinaire commence à venir, certains commencent à venir me chercher alors que pendant longtemps, les portes des classes m'étaient fermées », tandis qu'un autre dans la même situation complète : « Il faut être ferme par rapport aux classes fermées, ne pas lâcher les collègues sur l'inclusion ! ». Une formatrice en fin de carrière au CASNAV abonde dans le même sens : « Certains collèges à dispositifs spécifiques peuvent avoir du mal à rendre l'inclusion effective, il faut changer les mentalités… ». Les enseignants d'UPE2A semblent être eux-mêmes « mis à l'écart » du reste du corps enseignant : en salle des professeurs par exemple, ils sont généralement peu inclus dans les conversations.

Lorsque les enseignants en UPE2A sont mobiles et interviennent dans plusieurs écoles, les relations avec les collègues des classes ordinaires sont complexifiées par la multiplication des interlocuteurs, le séquençage contraint des temps d'échange et les cultures d'établissement : « On ne se voit pas beaucoup avec les autres enseignants, personne ne prend sa pause dans la salle café, beaucoup restent dans leur classe pour travailler ou sont de service dans la cour » (enseignante en UPE2A mobile). Même lorsque le dialogue est rendu possible entre les membres de l'équipe éducative et que les élèves bénéficient de l'inclusion, d'aucuns préviennent que « le bain de langue ne suffit pas » et qu'il convient d'instaurer des « co-interventions » ou un « travail en binôme » entre l'enseignant du dispositif et celui / ceux de la classe ordinaire. Or, le développement de projets et d'un travail partagé entre l'UPE2A et une ou plusieurs classes ordinaires n'est possible qu'au gré des affinités entre collègues, mais également en fonction de l'adéquation entre les représentations que chacun a de son métier et les difficultés qui tentent d'être surmontées dans l'exercice quotidien de celui-ci.

[62] Isabelle Rigoni, « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice. Revue Internationale de la Recherche Interculturelle* (Québec), vol. 7, n° 1, 2017, p. 39-50.

Les liaisons entre professeurs en UPE2A et en classes ordinaires se développent également à la faveur de quelques projets impulsés au niveau académique (DASEN) ou départemental (DSDEN). Ainsi, différentes réalisations de mallettes « premiers secours » ont été élaborées par des enseignants en UPE2A pour des enseignants qui accueillent, dans leur classe ordinaire, des élèves allophones. L'objectif de la constitution de ces mallettes est de servir de boîtes à outils dans lesquelles les professeurs de classe ordinaire puissent puiser, en l'absence de manuels spécifiques, lorsque les élèves en situation d'allophonie sont dans leur classe. Leur visée est essentiellement didactique et pédagogique et des liens peuvent être indiqués vers d'autres ressources spécialisées. Dans l'académie de Bordeaux, la mallette a été le fruit d'une démarche locale initiée par un inspecteur missionné sur les populations EANA d'un département, en concertation avec le CASNAV et quelques associations du territoire. Les séances de préparation en grand groupe enseignant ont permis de cerner les besoins et de définir les principaux objectifs (servir d'outil pédagogique et didactique pour les enseignants de classe ordinaire qui accueillent un EANA), en distinguant le premier et le second degré. Les séances d'élaboration de la mallette ont ensuite été poursuivies en petits groupes de travail thématiques. Entièrement dématérialisée, cette mallette a été conçue en appui de la pratique quotidienne du métier d'enseignant en classe ordinaire, sans toutefois que ceux-ci aient participé à son élaboration. Si elle est dévolue à aider l'enseignant, elle n'entend cependant pas le soustraire à l'obligation d'inclusion effective des élèves allophones de la classe : « il ne faut pas que la mallette soit juste des fiches qui permettent à l'enseignant [de classe ordinaire] de se débarrasser de l'élève en le mettant avec sa fiche au fond de la classe ! » ; bien au contraire, « il faut être exigeant, les tirer vers le haut » (professeurs en UPE2A participant aux groupes de travail sur la mallette « premiers secours »).

Par ailleurs, dans certains établissements, l'organisation de projets pédagogiques communs entre UPE2A et classe ordinaire permet de renforcer la cohésion d'équipe et, par la suite, l'inclusion des allophones. Une enseignante de dispositif en collège nous raconte qu'une fois le lien installé avec le reste de l'équipe (« On met quand même 2-3 années à débroussailler et à ce que le lien avec les équipes pédagogiques se fasse, ça, c'est quand même long »), les projets communs sont considérés comme plus intéressants (« Moi les projets en classe fermée, j'ai fait ça pendant 8 ans, j'ai fait du théâtre. Et là, avec le recul, l'intérêt c'est vraiment de travailler avec une autre classe »). Ainsi, avec une enseignante d'arts plastique, un projet a été monté pour réhabiliter une partie de la cour de récréation – espace détente, potager, fresque murale, etc. – durant lequel les élèves travaillaient en duo mixte, élève allophone et élève non allophone.

Les modalités d'inclusion des élèves en situation de migration et d'allophonie, pas davantage que les interactions entre les différents enseignants intervenant auprès d'eux, ne se décrètent sur injonction institutionnelle. Les représentations du métier couramment véhiculées par l'institution scolaire, montrant un corps enseignant tendu vers la mise en œuvre de l'inclusion, sont malmenées par les réalités du terrain, souvent complexes et

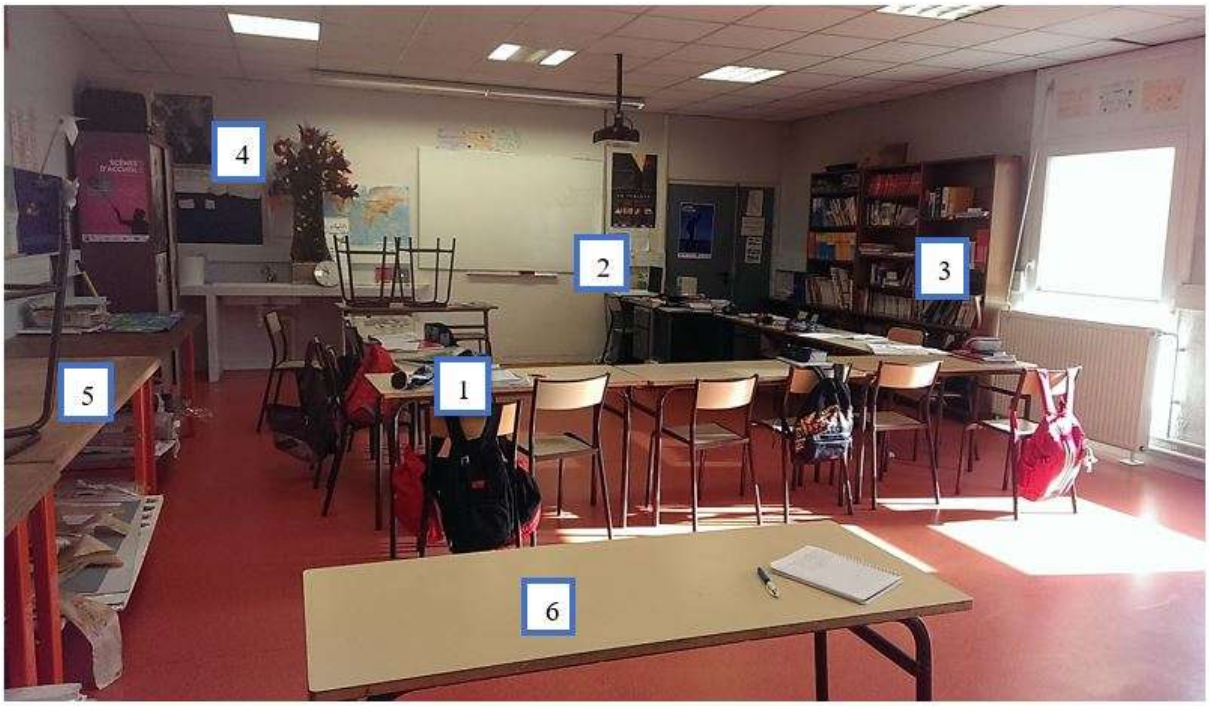
multifactorielles. Les relations professionnelles apaisées sont rendues possibles par des affinités personnelles ainsi que par des cultures d'établissement qui favorisent les échanges et la collaboration, notamment interdisciplinaire. La collaboration entre enseignants peut également se manifester par l'entraide autour d'outils pédagogiques. Ainsi, pour faciliter l'inclusion des allophones en milieu ordinaire, une enseignante d'UPE2A en collège donne des outils pédagogiques concrets (fiches récapitulant les critères d'évaluations adaptés au niveau de l'enfant, exemple de devoirs à donner, évaluations à faire passer à l'élève, etc.) à ses collègues qui accueillent des allophones.

Enseigner au quotidien en dispositif : une organisation complexe

Dans les dispositifs d'accueil, la gestion des enseignements demande une organisation complexe aux professeurs. Pour mener à bien les divers enseignements, les projets pédagogiques, la préparation à des examens et la socialisation des élèves, les enseignants ont recours à des méthodes variées et parfois très chronophages. Nous proposons ici quelques exemples d'organisation au sein des dispositifs pour comprendre les logiques mises en place par les enseignants pour enseigner au quotidien, en articulation avec les difficultés et contraintes impliquées de par leur fonction.

Les méthodes pédagogiques et l'organisation des enseignements sont diverses et dépendent de chaque enseignant. Cependant, nous relatons quelques façons de *faire classe* à des élèves allophones ayant des niveaux scolaires divers. Beaucoup d'enseignants rencontrés dans le second degré ont recours à une organisation par groupe de niveau. Les séances d'enseignements s'articulent alors entre des moments en classe entière, où l'enseignant présente la leçon à la classe. Puis, dans un second temps, les élèves sont répartis par niveau scolaire et travaillent alors sur des exercices adaptés à chaque groupe. Dans ce type d'organisation, l'espace de la salle de classe est généralement délimité entre les différents groupes d'élèves.

Un exemple d'organisation spatiale d'une salle d'UPE2A dans un collège de l'académie de Bordeaux



1. Les tables des élèves sont disposées en « U ». Chaque élève s'installe à la même table à chaque séance.

2. Le bureau de l'enseignante et le tableau.

3. Les bibliothèques de la classe sont remplies majoritairement de dictionnaires de différentes langues (arabe, russe, albanais, bulgare…). De nombreux atlas et livres de géographie sont également à disposition des élèves. Quelques romans, en français ou dans d'autres langues, viennent s'ajouter à cette collection.

4. Les projets d'arts plastiques sont entreposés dans le fond de la salle. Nous apercevons sur cette photo « L'arbre des langues du collège ». Les élèves ont créé un arbre en papier mâché, puis sont allés questionner tous les élèves du collège pour recenser toutes les langues parlées dans le collège. Ils ont, par la suite, associé chaque langue à une couleur et les ont représentées par des feuilles colorées qu'ils ont collées sur l'arbre.

5. À cet endroit de la classe, qui était anciennement une salle de technologie, de grands établis sont disposés contre le mur. De nombreuses affiches sont collées au-dessus de ceux-ci.

6. La petite table à l'écart est régulièrement destinée au groupe des « petits ». L'enseignante répartit régulièrement les élèves en deux groupes, les petits et les grands. Les « petits » sont les élèves qui sont arrivés depuis peu de temps en France, ayant de fait un niveau plus faible – voire inexistant – en français.

Il est nécessaire de rappeler qu'avec l'inclusion en classe ordinaire, les élèves ont tous des emplois du temps adaptés, répartissant leur temps entre le dispositif et la classe ordinaire. Ainsi, les journées en UPE2A sont entrecoupées d'allers-retours incessants des élèves : à chaque heure de cours, ils arrivent dans le dispositif après quelques heures passées dans leur classe ordinaire, tandis que quelques autres sortent de l'UPE2A pour aller en inclusion. Les enseignants n'ont alors pas ou peu d'occasion d'avoir l'ensemble des élèves en même temps, ceci posant des difficultés organisationnelles, notamment pour la transmission d'informations. La gestion des emplois du temps de chaque élève est alors un véritable défi pour les enseignants. « C'est l'enfer ! » nous confie une enseignante d'UPE2A d'un collège bordelais. Elle poursuit :

> « Après, quand ils [les élèves] ont commencé à être inclus, j'ai continué à travailler sur des progressions communes et quand ils partaient une heure, quand ils revenaient, en fait, j'avais mis des boîtes sur la table et ils prenaient les documents que j'avais distribués pendant qu'ils n'étaient pas là et j'essayais de venir leur expliquer pendant que les autres étaient en autonomie. Et puis au bout d'un moment, comme ils ont été de plus en plus en inclusion, c'est devenu hyper-compliqué, […] donc j'ai fait autre chose, j'ai préparé un programme à la semaine. C'est-à-dire que je leur donne, en début de semaine, une feuille avec tout un tas d'activités qu'ils sont censés faire. […] Et il faut que dans la semaine, le programme soit fait ».

Ainsi certains enseignants ont recours à des méthodes plus originales afin de s'adapter aux besoins et aux emplois du temps des élèves.

Enfin, dans les UPE2A de collèges et lycées où nous avons mené des observations, notons que le recours à internet est très fréquent. Élèves et enseignants utilisent régulièrement *YouTube*, *Google Traduction* ou encore des applications de messageries telles que *WhatsApp* pour communiquer et enseigner. Prenons l'exemple de *Google Traductio*n, qui est régulièrement utilisé au sein du dispositif lorsqu'une consigne n'est vraiment pas comprise par un élève et qu'il n'y a pas, dans la classe, de dictionnaire de la langue parlée par celui-ci. Dans les dispositifs enquêtés, le rapport aux langues maternelles des élèves et aux différentes cultures est omniprésent. Les enseignants font constamment référence, dans leurs enseignements, aux différentes langues ainsi qu'à l'expérience de l'immigration. Dans ces dispositifs, chaque élève est fréquemment invité à traduire un mot, à écrire au tableau dans son alphabet, à expliquer les différences de prononciation entre le français et sa langue maternelle, etc. Aussi, les projets artistiques organisés par les professeurs sont liés à la diversité du langage et de l'expérience migratoire (pour un projet en arts plastiques, un arbre représentant toutes les langues de la classe a été créé ; pour un projet chant, les élèves ont écrit des textes portant sur la migration, les langues, l'unité, malgré les différences de cultures ; pour un projet théâtre, la pièce écrite par les élèves mêlait toutes les langues de la classe).

En surcroît des activités pédagogiques quotidiennes, la préparation du diplôme du DELF[63], dans le second degré, occupe une partie du temps en classe. Les enseignants n'optent pas tous pour la même politique sur le passage de cet examen. Pour certains d'entre eux, tous les élèves arrivés dans les premiers mois de l'année scolaire doivent être inscrits (en niveau A2 ou B1, le niveau A1 étant réservé aux élèves NSA dans le second degré), justifiant leur position par le fait qu'ils souhaitent faire passer l'examen au plus grand nombre d'élèves, même à ceux n'ayant pas nécessairement le niveau requis afin qu'ils s'entraînent à passer des épreuves. D'autres enseignants préfèrent, au contraire, n'inscrire que les élèves ayant un niveau de français déjà élevé afin d'éviter de possibles situations d'échecs.

Enfin, la question de l'orientation des élèves en classe de troisième ou de seconde est également abordée dans les UPE2A. Les enseignants de ces dispositifs prennent en charge l'orientation des élèves et organisent alors de nombreux moments de classe autour de cette question (en présentant le système d'études français aux élèves, en organisant des rencontres avec les conseillers d'orientation des établissements, parfois même en contactant des établissements pour se renseigner sur les inscriptions).

Le quotidien au sein des dispositifs UPE2A ne se résume donc pas à l'apprentissage de la langue française. Les enseignants adoptent des méthodes pédagogiques parfois très chronophages pour pallier les difficultés d'emplois du temps, aux divers projets pédagogiques, aux questions de scolarisation plus générales, etc. Notons que l'arrivée de nouveaux élèves en cours d'année scolaire étant récurrente, les enseignants sont également tenus de travailler incessamment avec des élèves aux niveaux hétérogènes. L'arrivée d'un nouvel élève, au sein d'un dispositif, implique également un moment de présentation de chaque élève de la classe, d'auto-présentation et demande à l'enseignant une attention particulière à allouer à ce nouvel élève. Dans tous les dispositifs observés, les élèves sont alors régulièrement amenés à travailler en autonomie (les élèves se déplacent dans la salle pour prendre les ressources pédagogiques, enchaînent les exercices seuls, s'entraident en cas de difficulté, etc.) afin que l'enseignant puisse concentrer son travail sur les nouveaux élèves. Ce travail quotidien demande donc une implication et une adaptation de la part des enseignants. « J'arrive tous les matins à 7 h30, j'ai plus de 40 minutes de photocopies tous les matins. À la fin de la journée, avec tous les allers-retours, tout le boulot, quand je sors, je sais plus où j'habite, je suis morte » nous explique une enseignante en collège. À cette fatigue professionnelle s'ajoutent, de surcroît, d'autres répertoires d'actions que nous allons maintenant détailler, dans lesquels peuvent intervenir les enseignants.

[63] Diplôme d'études en langue française. « Il a été créé et proposé en France pour que les progrès en français des élèves allophones soient reconnus. Il apporte donc une valorisation et une reconnaissance. Il peut motiver les élèves au cours de leurs premières années d'apprentissage du français. En aucun cas, les résultats de ces épreuves ne peuvent influer sur le parcours scolaire de l'élève ni sur son maintien ou départ d'une UPE2A ou un dispositif FLS. Mais une réussite à un niveau devra être signalée à l'équipe enseignante et à l'administration de son établissement. », www.ac-bordeaux.fr/cid93506/ce-qu-il-faut-savoir-sur-le-delf.html

1.3.2. Le périmètre fluctuant de l'action de l'enseignant auprès d'élèves migrants

Au-delà de la question de la formation et des représentations du métier à l'épreuve des réalités de la classe, se pose celle de la délimitation des actions des enseignants exerçant auprès d'élèves en situation de migration. La situation administrativement délicate de certaines familles en attente d'une autorisation de séjour, associée à des conditions de subsistance et d'hébergement précaires, conduisent les enseignants à mettre en œuvre des stratégies très diverses qui, toutes, questionnent le rapport à leur métier. De part et d'autre de l'échelle d'action, des enseignants tendent à outrepasser leur rôle strictement éducatif pour accompagner des élèves et leurs familles en dehors du cadre scolaire, tandis que d'autres expriment à l'inverse des sentiments de mise en danger face au dilemme entre le respect du droit inconditionnel à l'éducation et celui de la législation sur l'accueil de populations étrangères[64]. Dans quelle mesure et jusqu'à quel point un enseignant peut-il ou doit-il être empathique à l'égard de la situation personnelle de ses élèves en situation de migration ? Son rôle se limite-t-il à l'accompagnement de l'*élève*, au risque de nier l'*enfant* ? Comment enseigner le métier d'élève, construit sur des valeurs de respect mutuel, de solidarité et de partage, sans s'ouvrir au projet de l'enfant, contraint lorsque celui-ci est en situation de migration, par des politiques publiques peu enclines à l'« effort » de solidarité ? Comment être la cheville ouvrière de l'inclusion scolaire sans prendre en compte un environnement où sont imbriquées socialisations scolaire et extrascolaires ? Tout comme les représentations du métier d'enseignant, les manières d'investir son métier varient selon ceux qui l'exercent et selon les dynamiques locales.

Centration sur les apprentissages scolaires et le métier d'élève

À l'une des extrémités de l'échelle d'action, se trouvent des enseignants dont la volonté est de dissocier strictement l'espace professionnel de l'espace personnel des élèves et de leurs familles – la mise à distance des parents d'élèves migrants pouvant aller jusqu'à l'absence de contact, même dans le premier degré où les échanges entre enseignants et parents d'élèves sont pourtant souvent facilités par rapport au second degré. Certaines situations observées ont révélé la volonté d'une stricte mise en place des apprentissages scolaires, en dehors de toute considération relative aux éléments extérieurs qui pourraient impacter ces apprentissages et le "métier d'élève"[65] ». Ainsi cette enseignante, ancienne dans la profession mais nouvelle en UPE2A, imperméable aux problématiques sociales et administratives des familles : « [ma prédécesseure] avait tissé beaucoup de relations à l'extérieur de l'école, avec les associations et avec les parents, mais ce n'est pas mon truc », avant d'ajouter : « je n'ai pas encore vu les parents [de mes élèves], il faut que j'en voie… »

[64] Claire Schiff, « En marge du métier, dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège », *in* Chantal Crenn *et al.* (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2012, p. 111-124.

[65] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail*, Paris, ESF, 1994. Régine Sirota, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-août-sept. 1993, p. 85-108.

alors que l'entretien a lieu à la fin d'un mois de janvier, soit plus de quatre mois après la rentrée scolaire, au milieu du deuxième trimestre de cours.

Dans ce schéma d'action où l'enseignant met à distance « l'enfant » et sa condition d'allophone et de migrant, l'observation des salles de classe est révélatrice. À l'inverse des enseignants très « regardants » sur la condition migratoire des élèves – qui habillent leur salle de classe de nombreuses affiches, de planisphères, de mots de diverses langues, etc. – les enseignants « distanciés » laissent leur salle de classe dans des configurations très classiques – l'emplacement des pupitres n'est pas en demi-cercle mais en colonnes, la salle est peu ornementée, etc.

Ce cloisonnement dénote d'une représentation du métier intimement liée au temps et aux apprentissages scolaires, sans prendre en considération que les parents d'élèves migrants ne disposent que de peu de ressources leur permettant d'avoir eux-mêmes une représentation précise du système scolaire français et qu'ils doivent aussi être accompagnés en ce sens. Le souci de garder ses distances avec les familles pour ne pas entrer dans l'intime de leurs difficultés induit ici le biais de l'absence d'accompagnement des parents quant à la scolarisation de l'élève.

En cheminant plus en avant sur l'échelle d'action des enseignants, d'autres situations révèlent une relative bienveillance face à des élèves en situation de migration dont les parcours parfois chaotiques sont marqués par toutes sortes de ruptures : géographiques, culturelles, émotionnelles, scolaires… Le lien est clairement affirmé avec les parents de ces élèves, sans lequel les enseignants estiment que la réussite scolaire de l'élève serait compromise. Ainsi cette professeure des écoles en UPE2A mobile : « dans les établissements où j'interviens, je capture une petite cohorte de CM2 pour les amener au collège… et les parents aussi. Il faut que je fasse le lien, que je mette en avant les élèves ». Cette « mise en avant » se traduisant, pour cette enseignante, tout autant par la valorisation des élèves migrants allophones auprès des équipes éducatives, que par la valorisation des enfants auprès de leurs parents et l'accompagnement de ceux-ci dans leur propre apprentissage du système scolaire français. Cette valorisation de l'élève est très fréquente, y compris dans le second degré. Cette enseignante de collège le reconnaît : « Dans tout ce que je leur dis, moi je valorise beaucoup, je leur dis toujours : "Oh mais vous êtes super, vous êtes formidables !" […] Avec tous, on est très maternant, parce que bon… ils ont tous des situations difficiles ».

Les enseignants d'UPE2A, surtout dans le premier degré, ont souvent des contacts réguliers avec les familles des élèves. Ils peuvent les appeler pour avoir des informations qu'ils ne parviennent pas à obtenir auprès de l'élève ou pour discuter des progrès, du comportement ou des attitudes scolaires de leur enfant. De même, nombre d'enseignants d'UPE2A connaissent parfaitement les situations familiales des élèves, comme l'indiquent quelques-uns des échanges avec les élèves : « Ton frère qui habite à Paris pourra venir au spectacle ? » ; « Ça y est, ta sœur a eu son bébé ? » ; « Tu vas déménager, alors ? Tu n'habiteras plus à Mérignac ? » ; « Ton père ne peut pas t'aider sur cet exercice ? Pourtant, il est informaticien ». Le rapport des enseignants d'UPE2A aux élèves est aussi souvent très

affectif. Ils utilisent régulièrement des marques langagières d'appropriations traduisant de l'affect : « mes élèves », « ils ont été mignons aujourd'hui »… Leurs inquiétudes peuvent ainsi dépasser le cadre des connaissances scolaires ou de l'apprentissage du français, et concernent l'orientation des élèves tout autant que leurs problèmes familiaux et administratifs.

Dès lors, certains enseignants sont amenés à franchir d'autres étapes à la charnière de l'engagement professionnel et l'engagement citoyen. Ainsi, l'investissement de cette enseignante en UPE2A qui accompagne une famille dans les démarches d'inscription de son enfant à la mairie :

> « La famille avait déjà tenté d'immigrer à [X] il y a plusieurs années, Dipa avait déjà été scolarisé trois mois en CP. Puis ils étaient repartis en Espagne, le père est resté au chômage pendant plusieurs années et ils sont revenus. En arrivant ici, ils vivaient dans leur voiture et ils ont directement amené leur fils à l'école sans passer par la mairie pour l'inscription, alors je les ai accompagnés dans leurs démarches, je ne pouvais pas les laisser seuls ! ».

Dans certains établissements, c'est l'ensemble de l'équipe éducative qui se mobilise sur des cas particuliers, principalement lorsque les conditions de vie d'un élève se dégradent, du fait notamment de l'expulsion d'un logement en centre d'hébergement ou en hôtel social[66] :

> « Dans notre collège, nous avons 14 élèves allophones qui ont juste quelques heures de français par semaine. C'est très difficile pour certains. Cette année, l'une de ces élèves a fait une tentative de suicide. Nous n'avons pas de contact avec les parents, qui parlent une langue rare, alors, nous avons alerté l'association qui intervient auprès de ces élèves pour du soutien scolaire et aussi une représentante élue des parents d'élèves » (entretien avec la conseillère principale d'éducation, CPE).

Le lien avec les parents de la jeune fille s'étant avéré impossible, l'équipe composée de la CPE et de plusieurs enseignants a sollicité d'autres acteurs en mesure d'intervenir auprès d'eux. Aussi, certaines situations débouchent sur un investissement sur plusieurs années, transformant ainsi la relation professeur-élève. Cette enseignante d'UPE2A en collège, en poste depuis 2004, a ainsi gardé contact avec certains de ses anciens élèves :

> « Je garde encore des liens avec des mineurs isolés, qui n'avaient pas d'hébergement, avec qui il y a eu des tas de problèmes […]. Donc maintenant, il est grand Bilal, mais on se voit, c'est devenu un ami. Bilal, quand il est arrivé, il a été pris en charge par l'ASE, après il a fait une radio et on a dit qu'il n'était plus mineur, il était majeur donc il s'est retrouvé à la rue. Donc, il m'en a parlé, on a fait un comité de soutien ».

[66] En 2017, 53 % des demandeurs d'asile n'étaient pas hébergés, selon des statistiques du ministère de l'Intérieur et de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) citées par la Cimade (2018), *Décryptage du projet de loi asile et immigration*, Paris, 19 février, www.lacimade.org/wp-content/uploads/2018/02/PJL_Asile_Immigration_Cimade_19022018.pdf, consulté le 10 décembre 2018. De plus, lorsqu'ils sont déboutés, les demandeurs d'asile sont encore moins fréquemment hébergés pendant la période de recours auprès de la Cour nationale du droit d'asile (CNDA).

Cette catégorie d'enseignants très investis affectivement dans leur travail avec les élèves allophones ont régulièrement des parcours professionnels présentant des similitudes. Dans le second degré, les professeures de cette catégorie sont des femmes, ayant souvent travaillé – avant d'être enseignantes ou parallèlement – auprès de publics migrants. Une autre enseignante précise :

> « j'ai travaillé pas mal avec des associations sur Paris avec des migrants, je faisais de l'alphabétisation contre l'illettrisme puis après, de la réinsertion professionnelle […] Je suis partie 6 ans au Burkina Faso, j'ai enseigné l'anglais et l'espagnol dans un lycée français et puis parallèlement, je faisais de l'alphabétisation auprès d'adultes burkinabés. J'ai enseigné le FLE dans des alliances françaises pour des adultes migrants qui devaient atteindre un certain niveau de français pour des statuts, des papiers. C'était un organisme qui s'appelait Insermedia ».

L'accompagnement des familles au-delà du cadre scolaire peut engendrer des situations de stress professionnel pour les équipes éducatives et, en premier lieu, les enseignants. C'est particulièrement le cas lorsque des parents d'élèves sont déboutés du droit d'asile et qu'un comité de soutien se met en place à la faveur des actions de représentants de parents d'élèves et d'organisations de soutien comme le RESF. Compte tenu de l'augmentation significative des demandes d'asile depuis 2015, peu d'établissements urbains sont épargnés par ces problématiques. Or, la constitution de comités de soutien induit parfois un sentiment de mise en danger pour les membres de l'équipe éducative et pour la direction de l'établissement, démunis face à des problématiques qui dépassent le cadre du champ d'intervention attaché à leur métier, et que les acteurs scolaires ont du mal à gérer. Ainsi avons-nous vu des professeurs des écoles rayer leur nom d'une pétition qu'ils avaient signée en soutien à une famille en demande d'asile, par crainte de représailles de la part de leur supérieur hiérarchique. Ailleurs, dans le cas d'une famille déboutée du droit d'asile, une directrice d'école exprimait sa crainte de voir la police arriver dans son établissement pour interpeller l'élève et sa famille.

Les professeurs au contact des élèves en situation de migration sont souvent pris entre des logiques liées à la stricte mise en application de leur métier d'enseignant et des logiques de solidarité et d'accompagnement des familles, étant entendu que l'inclusion de l'élève ne peut se réaliser en dehors de celle de ses parents. Ces deux logiques à l'œuvre révèlent chacune des situations anxiogènes qui conditionnent les actions des enseignants, pris en étau entre plusieurs modes possibles d'investissement professionnel.

Au-delà de l'élève : l'enfant, sa famille et les actions solidaristes

Enfin, à l'autre extrémité de l'échelle d'action, des enseignants s'engagent dans des actions de type « solidariste[67] » dont les répertoires sont multiples, à l'image de ceux employés par

[67] Robin Cohen, Shirin Rai (eds.), *Global Social Movements*, London-New Brunswick, The Athlone Press, 2000.

différents acteurs de terrain engagés en faveur de la cause des étrangers[68]. Dans certaines localités, des professeurs des écoles interviennent auprès des municipalités pour forcer celles qui sont réticentes à garantir l'accès au droit à la scolarisation de toutes les populations résidant sur leur territoire, quelle que soit leur situation administrative – l'accès à l'éducation faisant de l'École l'une des seules institutions publiques dans laquelle la présence de migrants est légitime. Ces enseignants fonctionnent *a minima* comme des lanceurs d'alerte, aux côtés des associations, avant que les dossiers ne soient repris par les instances académiques, voire par la préfecture. Ainsi ce maire d'une commune populaire d'une grande métropole qui, refusant la scolarisation de 18 enfants, s'est vu convoqué par le préfet de région en présence du directeur académique des services de l'Éducation nationale. Par ailleurs, des enseignants s'impliquent dans des répertoires d'action qui dépassent le strict cadre éducatif pour s'apparenter à une démarche militante : d'aucuns participent activement aux réseaux de soutien de type RESF, développent des liens à distance avec des collègues d'autres établissements confrontés aux mêmes problématiques, voire accompagnent, à titre privé, des parents d'élèves à la préfecture dans le cadre de leur demande de titre de séjour. En particulier dans les établissements relevant du secteur de centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA), les problématiques liées à la situation administrative des parents revêtent une place particulière dans le parcours personnel et scolaire de l'élève et impacte le travail de l'enseignant :

> « Dans ma classe [UPE2A], il y a une grande diversité des origines avec des élèves venant d'Espagne, du Portugal, d'Ukraine, de Géorgie, de Russie, d'Arménie, du Kosovo… Les élèves viennent de milieux différents, de familles de CSP [catégories socioprofessionnelles] différentes, beaucoup de statuts différents mais une majorité de demandeurs d'asile. J'en parle avec les parents que je reçois. C'est parfois un problème car il peut y avoir déscolarisation ponctuelle des [enfants de] demandeurs d'asile par peur de la police » (professeure des écoles, UPE2A élémentaire proche d'un CADA).

Ces exemples matérialisent l'imbrication des logiques scolaires et des logiques administratives familiales, qui induisent la mobilisation de répertoires d'action différenciés selon les enseignants. Pour ceux qui s'engagent dans des actions solidaristes, la représentation de leur métier ne saurait s'appuyer uniquement sur le volet éducatif de l'élève, sans prendre en considération les difficultés multiples auquel l'enfant et sa famille en situation de migration sont confrontés, étant entendu que ces difficultés ont un impact sur les apprentissages.

[68] Mathilde Pette, Fabien Eloire, « Pôles d'organisation et engagement dans l'espace de la cause des étrangers. L'apport de l'analyse des réseaux sociaux », *Sociétés contemporaines*, n° 101, 2016, p. 5-35.

2. LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET JEUNES MIGRANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS

2.1. Expériences migratoires et scolaires des EANA

Les élèves en situation de migration et d'allophonie renvoient à une multitude de profils, en fonction de leur pays d'origine, leur scolarité antérieure, leur niveau scolaire avant l'arrivée en France, leur milieu social, leurs conditions d'accueil en France, etc.[69]. Leurs expériences de la migration représentent également un des marqueurs de leurs différences : certains d'entre eux ont connu une migration sans véritable déclassement social, accompagnés de leur famille, tandis que pour d'autres, l'expérience migratoire a été bien plus traumatisante. Les jeunes ont conscience de ces différentes expériences et y font parfois allusion dans leurs interactions.

2.1.1. Des élèves allophones marqués par des expériences migratoires hétérogènes

Les parcours et les expériences migratoires des enfants et des jeunes auprès desquels nous avons enquêté sont fortement hétérogènes et varient notamment en fonction des pays de départ et des ressources familiales. Certaines familles arrivent en France par avion, principalement celles dont le statut social est le plus élevé et / ou prestigieux y compris après la migration (expatriés, professeurs, ambassadeurs, artistes ou personnes ayant pu accumuler le capital suffisant) et qui vivent dans des conditions privilégiées. Ainsi, dans une classe où la majorité des élèves a connu des expériences migratoires difficiles, l'un des élèves, fils d'un diplomate albanais, était surnommé par ses camarades « celui qui est arrivé en avion ». D'autres familles, souvent plus nombreuses, sont arrivées en bus ou en voiture après plusieurs jours de route. D'autres encore ont traversé nombre de pays dans des conditions que les jeunes ne souhaitent souvent pas exprimer. Ainsi, une fratrie syrienne rencontrée dans un collège enquêté, qui a passé cinq années dans un camp de réfugiés en Turquie, sans être scolarisée, avant d'arriver en France. À l'inverse, ce cas d'un élève Ouzbek scolarisé en lycée, arrivé en France après avoir vécu en Russie et en Chine. Issu d'une famille aisée, il a suivi les déplacements professionnels de son père dans ces différents pays et a toujours été scolarisé dans des établissements prestigieux.

Nombre de familles ne migrent pas ensemble, l'un des parents venant avec tout ou partie des enfants (« on a menti à ma sœur pour qu'elle ne vienne pas », élève portugais, 7 ans), des enfants arrivant avec un autre membre de leur famille (« je suis venue avec une dame et mon petit frère », élève géorgienne, 11 ans), la plupart laissant des êtres chers (« En Russie, je vivais dans une ferme avec mes parents, mes frères et sœurs et mes grands-parents. Mes grands-parents sont restés en Russie », élève russe, 8 ans), d'autres encore arrivant seuls et

[69] Certains éléments contenus dans cette partie ont été publiés : Isabelle Rigoni, « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *op. cit.*

sans protection. Si les raisons de migrer sont multiples pour les parents, les enfants n'en ont pas toujours conscience car celles-ci n'ont pas systématiquement été exprimées, et certains refusent le projet migratoire de leurs parents (« Je n'aime pas ma vie ici, je veux retourner en Grèce », collégien grec, 15 ans). En dépit de l'hétérogénéité des parcours et des situations, il est ainsi fréquent de recenser des expériences douloureuses, en premier lieu, celle de la séparation avec des membres de la famille ou, parfois, avec des amis.

Certaines familles ont migré à plusieurs reprises, comme celles en provenance de pays subsahariens ou du Maghreb, ayant transité plusieurs années en Espagne, au Portugal ou en Italie où ils ont parfois acquis la nationalité, avant de rejoindre la France. Scolarisés dans plusieurs pays, les enfants sont souvent plurilingues mais ont parfois des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace lorsque ces migrations successives ont eu lieu au cours de la jeune enfance.

Parfois, les familles sont transnationales[70] : « Je n'ai pas de famille ici mais en Angleterre » (élève ukrainienne, 10 ans) ; « Je suis venu en France avec mes parents et ma grand-mère, tout le reste de ma famille est resté en Italie, mais j'ai aussi de la famille en Afrique » (élève italien d'origine africaine, 11 ans). Dans ces cas, il semble que la migration soit mieux acceptée ou mieux comprise par les enfants, qui n'en font qu'un constat dénué d'amertume ou d'inquiétude. Certains élèves expriment aussi leur satisfaction d'avoir rejoint une partie de leur famille : « J'ai beaucoup de famille en France, je me sens très très bien ici, ma famille est ici » (collégienne marocaine, 11 ans).

2.1.2. La scolarisation : une expérience nouvelle pour l'élève récemment arrivé

Les niveaux de scolarisation varient considérablement selon les EANA. Ceux d'entre eux, bien scolarisés antérieurement, sont généralement inscrits à leur arrivée dans un établissement en fonction de leur classe d'âge, comme le préconise le ministère. Pour eux, plus les raisons de la migration ont été explicitées par leurs parents et le projet migratoire compris, plus l'élève est jeune, et plus ses atouts seront importants en termes d'investissement et de progression scolaire.

D'autres élèves n'ont peu ou pas été scolarisés antérieurement, soit parce que le système scolaire de leur pays n'impose aucune obligation avant l'âge de 7 ans, soit par crainte de certaines familles envers le système scolaire et les institutions en général, comme dans le cas de familles roms, soit en raison de conflits ou de guerre. Pour eux, la scolarisation s'effectue souvent avec un décalage d'un ou deux ans par rapport à leur classe d'âge, en particulier lorsqu'ils sont en fin de primaire ou dans le second degré. Tandis qu'ils intègrent des dispositifs pour élèves allophones indifférenciés en primaire, beaucoup se voient proposés des dispositifs NSA dans le second degré. Toutefois, il n'est pas rare de constater

[70] Élodie Razy, Virginie Baby-Collin, « La famille transnationale dans tous ses états », *Autrepart*, n° 57-58, 2011, p. 7-22.

que certaines UPE2A sont composées à la fois d'élèves bien scolarisés antérieurement et d'élèves NSA.

Dans les UPE2A lycée destinées aux élèves déjà bien scolarisés, les différences de scolarisations antérieures sont amoindries. Tous les élèves ont déjà étudié, *a minima*, la langue anglaise au cours de leur scolarité, ce qui joue un rôle prépondérant sur la manière de faire classe pour l'enseignant d'UPE2A. Tous les mots incompris peuvent être traduits en anglais et les élèves communiquent grandement entre eux dans cette langue. Les dynamiques d'apprentissages dans l'unité pédagogique ainsi que les interrelations entre les jeunes sont ainsi complètement différentes par rapport aux collèges étudiés, où les élèves du dispositif n'ont pas de langue commune.

Quels que soient les niveaux scolaires antérieurs, l'expérience nouvelle de la scolarisation en France constitue toutefois un défi majeur pour ces enfants et ces jeunes, qui doivent acquérir les codes et les valeurs véhiculés par l'institution, tout autant que les codes sociaux utilisés par les élèves entre eux. De même pour les familles, qui font, elles aussi, l'apprentissage du système scolaire autant que de modes de sociabilités afférents au milieu socio-scolaire.

2.2. Perception de l'établissement, de la classe et du dispositif

2.2.1. L'élève allophone en classe ordinaire

Dans de nombreux établissements enquêtés, les professeurs de classe ordinaire désignent un binôme afin de placer l'élève allophone à côté d'un élève qui sera susceptible de l'aider en cas d'incompréhension ou de difficulté. Le choix du binôme correspond souvent, sans que cette configuration soit systématique, à une proximité linguistique entre les deux élèves. La figure à suivre illustre cette répartition : les élèves allophones sont indiqués par des hachures ; la couleur bleue désigne les garçons et rose les filles.

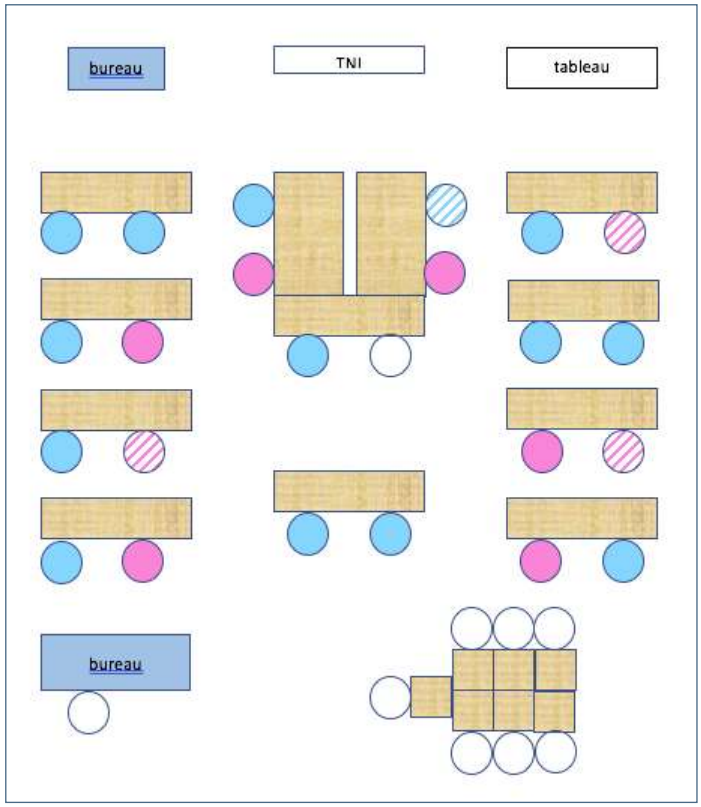
Ce mode d'organisation, la plupart du temps effectuée de manière unilatérale par l'enseignant sans l'avis des élèves, engendre parfois des difficultés pour l'élève de la classe ordinaire qui doit, lui aussi intégrer, les apprentissages tout en aidant son binôme.

Au collège particulièrement, les moments en classe ordinaire ne sont souvent pas très appréciés. Régulièrement, les élèves demandent à l'enseignant de l'UPE2A s'ils sont « obligés » d'y aller. Aussi, à leur retour dans l'unité pédagogique après une heure de cours en classe ordinaire, ils racontent le déroulement du cours à l'enseignant du dispositif. Dans ces récits, ils expriment régulièrement le sentiment d'incompréhension qu'ils ont ressenti, en raison de leur faible maîtrise de la langue française. Une enseignante de dispositif relate les propos de ses élèves vis-à-vis de leur intégration en classe ordinaire :

> « Ils [les EANA] m'ont dit qu'ils ne se sentaient pas bien intégrés dans leur classe. Les autres ne leur parlent pas, ou très peu. Parce que, alors, c'est eux qui me disent : "parce qu'ils croient qu'on comprend pas ou qu'on peut pas parler. Mais nous maintenant, on comprend et on peut parler".

[…] Donc souvent ils me disent : “mais en maths, je comprends rien ! En techno c’est difficile, je ne comprends pas, le prof il n’a pas le temps de m’expliquer” ».

Répartition des élèves allophones dans une classe de CM2



2.2.2. L’enseignant en UPE2A, un référent

L’enseignant d’UPE2A est généralement décrit par les enfants comme bienveillant, ce qui confère, par ricochet, à l’espace de la salle de classe, un caractère de cocon que certains élèves ont parfois du mal à quitter[71]. Que ce soit en école ou au collège, des élèves demandent d’y rester plutôt que d’aller dans la cour de récréation, voire même de ne pas rejoindre leur classe ordinaire pour continuer un travail qu’ils considèrent comme plus rassurant ou plus valorisant dans l’UPE2A. Même lors des moments de récréation, dans certains cas, les élèves ne s’éloignent pas de la salle du dispositif (« Ils sont toujours là [les EANA restent devant la salle de cours, qui est un préfabriqué installé au milieu de la cour], autour de la salle, ils jouent, ils ont leurs trucs, ils jouent au ballon, ils discutent… Ils se retrouvent toujours ici, ils ne se mélangent pas aux autres », précise une enseignante). Au collège, lors d’heures de permanence ou lorsqu’un problème surgit avec un enseignant, des élèves viennent directement en UPE2A, même pour une seule heure. La salle de l’unité pédagogique sert de « refuge » pour certains élèves du dispositif, qu’ils ne considèrent pas

[71] Des éléments de cette partie sont repris de Maïtena Armagnague, Isabelle Rigoni, « Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives », *op. cit.*

uniquement comme un espace de travail. Ils s'y rendent également pour des problèmes ou des questionnements de tous ordres : amener un frère ou une sœur à l'enseignant pour discuter d'orientation, donner des papiers administratifs concernant les bourses, ou encore demander des photocopies de papiers d'identité à l'enseignant.

L'enseignant d'UPE2A reste aussi parfois une figure de contact privilégié pour les jeunes qui y étaient précédemment inscrits. Il arrive de voir des élèves n'étant plus pris en charge par le dispositif, s'y rendre occasionnellement, notamment lorsqu'un enseignant est absent, lorsqu'ils ont des devoirs à faire ou une leçon à réviser. Certains frappent à la porte du dispositif pour y rester quelques heures, expliquant ne pas être à l'aise dans une situation d'enseignement en classe ordinaire. Lors de leur présence dans l'unité pédagogique, ils viennent en aide à leurs jeunes camarades, concluant ainsi un accord tacite avec l'enseignant qui accepte leur présence. Également, ces anciens élèves d'UPE2A se réfèrent encore à l'enseignant du dispositif pour des questions d'ordre administratif ou scolaire. L'enseignant d'UPE2A reste ainsi un référent scolaire pour les élèves sortis du dispositif.

À des niveaux différents du système éducatif, l'enseignant d'UPE2A apparaît donc comme central dans les expressions enfantines et juvéniles quant à leur expérience scolaire. Toutefois, la fonction de label rassurant au niveau élémentaire se nuance peu à peu au collège où c'est aussi, dans certains cas, une relation de domination plus directement vécue et restituée qui se donne à voir. Cette situation est d'autant plus marquante que les liens de camaraderies scolaires apparaissent relativement ambivalents.

2.3. Les relations entre élèves

Au-delà de difficultés organisationnelles soulignées plus haut, le paradigme de l'inclusion a eu pour effet de contribuer à modifier les rapports sociaux entre pairs élèves[72]. Progressivement inclus en classe ordinaire, les élèves allophones sont davantage au contact des autres élèves. Leurs interactions en classe favorisent des moments d'échanges et de jeux dans les espaces interclasse que sont les couloirs, la cour de récréation ou la cantine, ainsi que pendant les temps périscolaires. L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire contribue globalement à amoindrir les effets socialement ségrégatifs de l'unité pédagogique et à favoriser les relations entre élèves.

2.3.1. Des relations entre pairs marquées par plusieurs variables

L'inclusion des EANA dans les établissements scolaires et dans les classes ordinaires impacte les relations entre pairs, dans les espaces scolaires et périscolaires, en enclenchant des échanges quotidiens entre enfants migrants, non migrants ou anciennement migrants. La diversité des parcours personnels et scolaires implique des ajustements auxquels chaque

[72] Des éléments de cette partie sont contenus dans Isabelle Rigoni, « Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique », *Émulations*, dossier « Enfances à l'école », n° 29, mars 2019, p. 105-121.

enfant consent différemment lorsqu'il va à la rencontre de l'autre. Dans la salle de classe comme dans les espaces communs de l'école, les relations entre élèves sont marquées par une pluralité de variables qui se rapportent non seulement aux appartenances culturelles et / ou linguistiques, mais également à l'âge et au genre.

Dans la classe comme dans l'ensemble des lieux et des moments de socialisation, certains rapports entre pairs se comprennent au prisme de l'appartenance culturelle et / ou linguistique. De même, le rapport à la mobilité et à la migration, avec leur lot de ruptures affectives et éducatives, constitue une expérience particulière qui colore les relations sociales dans le cadre scolaire. Chaque classe ordinaire enquêtée était composée à la fois d'élèves avec ou sans ascendance immigrée, d'anciens élèves allophones et, enfin, d'élèves inscrits en UPE2A. Toutes connaissaient donc une mixité culturelle et linguistique importante, avec laquelle les acteurs éducatifs ainsi que les parents d'élèves et leurs représentants avaient l'habitude de composer. Ainsi, ce parent d'élève rapportant qu'« un jour [mon enfant] m'a dit : "maman, dans la classe, ils ne sont que 4 beiges, c'est pas beaucoup" », ceci signifiant l'importance que revêt, pour certains enfants, le degré de mixité culturelle dans l'établissement et dans la classe. Dans plusieurs de ces établissements, les origines des élèves ou de leurs familles se réfèrent à différentes cultures qui proviennent de pays situés sur plusieurs continents.

En revanche, dans d'autres établissements enquêtés, les élèves allophones avaient la particularité de partager, pour la majorité d'entre eux, les mêmes origines culturelles et linguistiques. Ceci a induit des conséquences sur les sociabilités entre élèves. Ainsi, dans une école élémentaire, le fait que la grande majorité des élèves allophones partagent la langue et une culture bulgare d'origine villageoise en fait un groupe relativement homogène et soudé, en dépit de leurs différences d'âge et de leur répartition dans toutes les classes ordinaires de l'école. Les difficultés inhérentes à cette configuration particulière sont soulignées par les parents d'élèves interrogés par questionnaire[73], puis en focus groupe : « dans l'absolu, la diversité est une richesse si elle est partagée. [Dans cette école], malgré les initiatives, il est difficile d'inviter à ce partage : barrière de la langue, entretenue par des groupes très consolidés » ; « présence de nombreux enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école » (réponses de parents non-migrants). Également, dans des UPE2A de collège et de lycée, avons-nous observé des rapprochements entre élèves en fonction d'une langue maternelle commune, comme l'espagnol ou le portugais. À l'inverse, les autres élèves du dispositif peuvent former un autre groupe soudé, composé de jeunes locuteurs de différentes autres langues.

[73] Un questionnaire a été transmis aux parents d'élèves d'une école élémentaire comprenant une UPE2A. Celui-ci fut complété par un entretien en focus groupe auquel aucun parent d'élève allophone n'a cependant participé, confirmant les difficultés de mises en relations entre l'école française et les parents allophones (Cécile Goï, « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille », *Cahiers pédagogiques*, n° 465, 2008 ; Catherine Mendonça Dias, « La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France », *in* P. Madiot (dir.), *L'école et les parents au collège et au lycée*, Paris, Decitre, coll. « Repères pour agir », 2010, p. 79-84).

Cependant, l'appartenance à une même culture ou à un même pays d'origine peut aussi être source de conflits entre les élèves. Dans cet exemple raconté par une enseignante, des collégiens allophones partageant une même religion et une même langue se retrouvent en désaccord sur la question de la répartition genrée des tâches :

> « Cette semaine, on a parlé des loisirs. Et dans les loisirs, il y avait la cuisine. Et il y a des garçons qui sont musulmans et arabes, et qui disaient : "c'est les femmes qui font la cuisine, c'est pas les hommes qui font la cuisine". Et il y a une petite Yéménite qui a dit : "Ah mais madame, ça, c'est les Arabes, c'est toujours les femmes qui font la cuisine, mais moi je ne suis pas d'accord. C'est bien en France parce qu'il y a égalité, dans mon pays il y a pas égalité" ».

Ainsi le partage d'une même culture-langue peut rapprocher certains groupes d'élèves mais, particulièrement dans le second degré, cela peut également les diviser. Tout du moins, les rapports culturels ne sont pas la seule variable à prendre en compte pour comprendre les relations de ces élèves.

Dans les établissements enquêtés, les expériences socio-scolaires des élèves sont toutefois globalement marquées par la composition socioculturelle et linguistique de leur classe et de leur établissement : plus les appartenances linguistique et culturelle des enfants migrants sont homogènes, plus les relations entre élèves migrants et non-migrants apparaissent ponctuellement tendues, avec la constitution de groupes peu poreux d'enfants. À l'inverse, plus les origines culturelles et linguistiques sont diverses, plus les relations entre pairs tendent à s'assouplir, avec des va-et-vient entre groupes de camarades.

Des difficultés à échanger et à créer des amitiés entre élèves migrants et non-migrants sont présentes, mais un rapport de protection peut cependant s'installer entre les deux populations. Une enseignante de collège illustre ce type de rapport :

> « Les autres, les Français entre guillemets, quand ils [les allophones] ne les voient pas, ils sont inquiets : "Ah mais il n'est pas là, il s'est peut-être trompé de salle…". Ils sont très soucieux […] C'est marrant parce qu'il y a ce décalage, ils ne vont pas trop vers eux mais en même temps ils sont très attentionnés. Ils disent aux profs, ça, c'est les profs qui me disent ça : "Ah mais vous parlez trop vite, là, il va pas comprendre ce que vous dites madame". […] Mais en même temps, dans la cour et tout ça, ils ne jouent pas avec eux ».

Si les difficultés liées aux échanges avec les pairs allophones sont rarement mises spontanément en avant par les enfants, elles apparaissent au fil des observations de moments de classe et de temps périscolaires, ainsi qu'au cours des entretiens faisant suite à la passation d'un questionnaire sur l'amitié.

Une méthode par questionnaire et focus groupes

Un questionnaire élaboré dans le cadre de deux recherches (ALTERECOLE[74] et EDUCINCLU) a été distribué aux élèves de 5 classes de CM2 de plusieurs écoles, à remplir pendant le temps de classe, en présence de la chercheure. Il comportait plusieurs entrées, toutes consacrées au thème de l'amitié, sans orientation relative aux origines culturelles ni aux pratiques linguistiques. Il s'agissait plutôt de voir si ce thème serait spontanément amené par les élèves. Une série de questions comportait ainsi une portée générale : « comment ça se passe, entre les enfants, dans l'école ? » ; « As-tu beaucoup d'amis ? » ; « Aimerais-tu avoir d'autres amis ? Pourquoi ? » ; « Un(e) ami(e), ça sert à quoi ? » ; « À ton avis, pourquoi y a-t-il parfois des disputes ? » ; « Raconte ta plus belle histoire d'amitié » ; « Raconte ton moment le plus difficile ». Certaines questions pouvaient également renseigner sur les affinités entre élèves de même ou de différentes origines : « Quels sont les prénoms des enfants avec qui tu joues le plus ? » ; « Quels sont les prénoms des enfants avec qui tu joues le moins ? » ; « Peut-on être ami avec quelqu'un qui ne nous ressemble pas ? ». Les réponses à ces questions ont permis de récolter des indices vérifiés ou infirmés lors des séances d'observation en classe et pendant les moments d'interclasse (couloirs, cour de récréation, cantine), ainsi que pendant les entretiens en focus groupe avec les élèves, organisés à l'issue de la passation écrite du questionnaire[75]. Chaque classe a disposé d'une durée de 45 minutes à une heure pour remplir le questionnaire. Puis chaque entretien en focus groupe a été effectué tantôt en classe entière pendant une heure à une heure trente, tantôt en demi-classe pendant 30 à 45 minutes, en fonction des possibilités offertes par les enseignants dans les établissements. Ces entretiens ont permis d'aborder différemment le thème de l'amitié, la grille d'entretien étant à chaque fois établie en fonction des réponses aux questionnaires préalablement dépouillés, ce qui a permis aux enfants de compléter ou de préciser leurs réponses et, surtout, d'engager des discussions collectives sur des points saillants. Lors de ces échanges, les questions de la migration, de l'allophonie et de l'altérité sont finalement apparues alors qu'elles étaient relativement peu présentes à l'écrit.

Nombre d'enfants commentent le moment de la mise en contact lors de l'arrivée d'un élève allophone et livrent des expériences diverses qui permettent de contourner la difficulté linguistique de différentes manières. Le sport est utilisé par certains garçons pour engager les premiers échanges : « On joue au foot, on s'parle pas » (élève d'ascendance migrante). La gestuelle est mobilisée, tant par les filles que par les garçons, comme amorce du dialogue : « On essaie de se faire comprendre par des gestes » (élève non-migrant) ; « C'était facile. On a fait des gestes, puis on a commencé à parler et on a commencé à jouer » (élève non-migrante). D'autres enfants, plutôt des filles, privilégient la communication verbale en essayant de l'adapter à leurs interlocuteurs allophones : « On articule », « On essaie de le

[74] Le programme de recherche ALTERECOLE (Les dynamiques territoriales et scolaires dans la construction de l'altérité : élèves migrants, itinérants et autres « outsiders » dans les espaces sociaux-scolaires segmentés) est coordonné par Claire Schiff, Joëlle Perroton et Isabelle Rigoni. Il est porté par le Centre Émile Durkheim (CNRS / Université de Bordeaux) et soutenu par la Région Aquitaine (2015-2019).

[75] Plusieurs de ces entretiens en focus groupe ont été menés avec la collaboration d'Alexandra Clavé-Mercier.

redire d'une autre façon » (élèves non-migrantes) ; ou d'utiliser une langue commune : « Soufiane vient d'Espagne mais on arrive à communiquer avec lui car l'espagnol ressemble à la langue française » ; « On lui traduit grâce à *Google Traduction* » (élèves non-migrantes). Quelques-uns créent la rencontre, provoquent la découverte : « Il faut découvrir tout le monde… Au début, tu le vois, tu crois qu'il [le nouveau] est normal mais au fond de lui il a une grande personnalité, il a des goûts, faut découvrir ce qu'il a au fond, faut jouer avec lui… » (élève non-migrante). D'aucuns expriment le sentiment d'une commune humanité : « Je trouve que c'est plus facile de découvrir une personnalité dans l'école plutôt qu'à l'extérieur. […] Quand t'es à l'intérieur, tu peux parler comme tu veux, y'a pas de honte, on est tous des enfants » (élève d'ascendance migrante) ; « si quelqu'un de couleur blanche n'est pas bien avec quelqu'un à la peau noire… c'est pas qu'c'est raciste… mais… on est tous des terriens, et on doit s'unir pour protéger la planète » (élève non-migrant). Certains évoquent la réalité sociale du racisme pour aussitôt souligner son absence dans leur école : « [x] c'est mon meilleur ami, je m'en fous qu'il ait la peau noire, blanche ou de n'importe quelle couleur. […] Moi, les origines, ça me fait rien » (élève d'ascendance migrante) ; ou encore :

> « ici, c'est vrai qu'il y a pas de problème comme ça, on peut accepter plusieurs personnes, la couleur de peau, les signes religieux… y'en a qui s'en fichent et qui veulent bien être amis, comme moi. On est amis avec des enfants d'autres origines, avec d'autres couleurs de peau, moi je les ai acceptés comme ils étaient. On va pas juger des personnes avec juste leur couleur de peau ou leur origine » (élève non-migrant).

Il convient de souligner que ces propos globalement favorables à la mixité émanent d'enfants aux profils sociologiques hétérogènes, issus de familles non-migrantes et d'ascendance migrante, résidant dans des quartiers tantôt socialement mixtes tantôt paupérisés, scolarisés dans des territoires plus ou moins ségrégués mais qui connaissent tous une importante diversité ethnique et socio-économique. Ces propos doivent être mis en regard du discours des adultes qui entourent ces élèves, aussi bien ceux des équipes éducatives que de certains parents d'élèves interrogés, qui rappellent combien la diversité socioculturelle « renvoie à une réalité française, donc [la diversité à l'école] permet d'être plus adapté à la société » et qu'elle est source d'enrichissement puisque « les enfants apprennent très tôt à mélanger des cultures diverses » (parents non-migrants). Ces rapports sociaux pacifiés facilitent l'expérience socio-scolaire des élèves migrants nouvellement arrivés : « Au début, j'avais peur que les enfants soient pas sympas avec moi mais ils étaient très sympas, ils m'ont tout de suite aidé à m'intégrer » (élève migrante).

Toutefois, même lorsque les élèves se côtoient dans les espaces communs, la démarche d'aller vers l'autre ne fonctionne pas toujours : « J'essaie de jouer, mais parfois ça marche pas » (élève migrante). Certaines relations sont empruntes de méfiance face à un élève inconnu : « D'abord on se méfie des nouveaux, et après on voit comment ils se comportent » (élève d'ascendance migrante) ; « Pourquoi on se méfie des nouveaux ? » (chercheure) « Parce qu'on ne les connaît pas forcément, on peut pas directement jouer avec eux » (élève non-migrante). D'autres élèves évoquent les erreurs de langage ou de compréhension qui

peuvent donner lieu à des moqueries : « S'il prononce pas bien un mot, les autres ils peuvent se moquer » (élève non-migrante) ; « Y en a qui nous font rire parce qu'on leur parle et après, ils disent des trucs qui n'ont pas du tout de rapport, du coup j'rigole » (élève d'ascendance migrante). Le racisme est également dénoncé : « Il y en a qui ont dit des insultes racistes » ; « Oui, [X] a dit "y'a du chocolat qui fond" » ; « Y'en a d'autres qui lui disent "pot de Nutella" » (élèves d'ascendance migrante) ; « [X] me dit que j'ai une maladie de peau parce que j'ai la peau blanche et que j'ai une peau de polonaise » (élève migrante). Certains préfèrent attendre les progrès linguistiques des élèves allophones grâce à leur passage dans l'unité pédagogique : « Y a une classe pour apprendre le français, du coup, ils parlent de mieux en mieux français et faut attendre un peu avant d'être leurs amis » (élève non-migrante). Enfin, des élèves décrivent aussi des rites de passage pour les élèves nouvellement arrivés dans l'établissement : « Parfois à la cantine, on fait action-vérité. C'est un défi, on te dit : "chiche" et tu dois passer des épreuves. Il y a trois défis et tu peux en choisir un » (élève d'ascendance migrante).

Les disputes et les bagarres propres aux interactions dans les espaces et les temps partagés peuvent également prendre un tour particulier du fait de l'élément linguistique qui, associé au phénomène de concentration d'élèves de même origine, viennent se juxtaposer aux éventuels différends entre groupes de camarades ou entre garçons et filles :

> *Enfant* : « Souvent… euh, j'dis pas qu'c'est une bande… c'est des gens qui sont un p'tit peu… pas toujours ensemble mais… ensemble. Des gens qui font un peu les malins, ils nous insultent, on croit qu'ils nous insultent, après on commence à se taquiner et ça crée une bagarre.
>
> *Chercheure* : Pourquoi croyez-vous qu'ils vous insultent ?
>
> *Enfant* : Parce qu'ils utilisent des mots dans d'autres langues, et quelquefois, on comprend ».
>
> (Échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2).

Toutefois, la variable genre sert tout autant de catalyseur des rapports sociaux et des relations de (non)camaraderie entre élèves, quelle que soit la sociographie des établissements enquêtés. Dans certaines classes, les filles déplorent être en sous-effectifs (« Des fois c'est dur parce qu'on n'est que 8 dans la classe comme filles. C'est pas juste parce que dans toutes les classes, il y a plus de garçons que de filles ! »). De même, lorsqu'elles sont moins nombreuses en UPE2A que les garçons, le simple facteur genre donne parfois lieu à des amitiés. Dans la cour de récréation, l'appropriation de l'espace est souvent marquée par l'appartenance genrée. Les garçons investissent traditionnellement les terrains de jeux de balle[76], même si les pratiques ludiques masculines sont variables[77] et ne portent pas toutes sur le football. Les filles se reportent sur d'autres espaces ou, au contraire, tentent de s'y faire remarquer et, dans ce cas, elles sont parfois accusées de perturber le jeu :

[76] Gaël Pasquier, « La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 1, 2015, p. 91-114.

[77] Delphine Joannin, Christine Mennesson, « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités », *Cahiers du Genre*, n° 56, 2014, p. 161-184.

Une fille : « Ce qui est énervant sur un terrain de foot c'est qu'il y a des lignes et que parfois les garçons nous disent : "Sortez, y'a les lignes !". Faut respecter les lignes, ça saoule !

Plusieurs filles : Et même quand on est à l'extérieur des lignes, ils disent : "Sortez, poussez-vous !".

Un garçon : J'ai l'impression que les filles, elles viennent exprès sur le terrain.

Un garçon : Quand nous, on dit aux filles de sortir, après si elles se reçoivent la balle sur la tête elles vont pas pleurn… euh pleurer, donc d'accord, vous pouvez aller sur les touches, mais si on a la balle et on vous pousse sans faire exprès ou si vous avez la balle dans la tête, eh ben vous allez pas pleurer ou le dire au conseil hein, car ça, c'est pas juste, et ça, ça m'agace.

Une fille : Nous, on ne joue jamais avec le ballon ! C'est toujours les garçons qui ont le ballon ! ».

(Échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2).

Dans un tel contexte marqué par des oppositions liées au genre, la variable de l'âge se surimpose parfois, mettant en concurrence les filles d'une même classe d'âge avec les plus jeunes élèves de l'école :

Une fille : « Il y a des petits à côté du terrain et vous leur dites rien, alors que nous, vous nous chassez.

Un garçon : Oui mais s'ils envoient sans faire exprès quelque chose sur le terrain, ils vont vite le rechercher. Tandis que vous, les filles, vous êtes tout le temps sur le terrain ! ».

(Échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2).

Dans les établissements où les relations sont moins tendues et où les filles et les garçons partagent y compris les jeux de balle et disputent des matchs en équipes mixtes, les garçons accusent les filles de ne pas connaître les règles et de ne pas savoir jouer :

Une fille : Quand on joue à un jeu, par exemple au foot, si c'est une fille qui fait la faute, eh ben les garçons crient…

Chœur de garçons : Non ! [brouhaha] / [la maîtresse] Laissez là, elle a le droit de parler !

La fille reprend : Ils commencent à crier et ceux qui sont dans l'équipe de celle qui a fait la faute, ils disent : "Ça compte pour du beurre, c'est qu'une fille !".

Un garçon : Parfois, elles font des mains, mais ça compte pas trop parce que comme elles ne savent pas trop jouer…

La chercheure : Et les garçons, ils ne font pas des mains, des fois ?

Le garçon, qui reprend : Si, mais je ne dis pas ça ! Mais elles, si elles font des mains, eh ben on dit qu'on les laisse jouer parce que comme elles ne connaissent pas trop les règles, eh ben comme ça, elles apprennent.

Une fille : Après, ce n'est pas sympa pour les autres, parce que par exemple si nous, on joue à un jeu et que, eux, ils ne connaissent pas, nous après aussi on va leur crier dessus, c'est pareil.

Un garçon : Mais on ne crie pas !

Chœur de filles : Si, vous criez ! Vous criez à chaque fois !

Une fille : Après, vous dites toujours : "Fauuute !" et vous tirez un penalty. Et en plus, ça s'fait pas car en plus y'a des filles qui sont plus fortes que vous, en fait.

Une fille : Nous, quand on joue et qu'un garçon se trompe, on dit pas : "C'est un garçon", non on ne dit pas ça ! On essaie de lui faire comprendre ».

(Échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2).

Les mêmes élèves ont décrit l'humiliation des garçons de perdre contre une équipe féminine : une fille amatrice de football décrit un tournoi au cours duquel s'affrontaient des équipes de filles contre des équipes de garçons et rappelle le résultat en s'adressant aux garçons de sa classe. Comme pour beaucoup d'élèves de primaire et plus encore de collège, les rapports de genre constituent l'un des facteurs déterminants des relations de camaraderies nouées, dans la cour de récréation, entre élèves d'UPE2A et élèves de classes ordinaires. Les garçons, notamment au collège, ont des occupations genrées qui impliquent un plus grand « brassage » entre eux, quelles que soient les origines et les classes. *A contrario*, les activités privilégiées des filles d'UPE2A ne sont pas autant fédératrices : les échanges se font souvent en plus petit comité et en fonction de l'appartenance à l'UPE2A.

La lutte pour les places sur le marché des sociabilités est d'autant plus accrue et complexe dans un contexte scolaire hétérogène[78], que les enfants s'identifient à une pluralité de modèles en fonction de leur socialisation et selon des variables d'appartenance culturelle et / ou linguistique, de genre et d'âge. Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur la place des équipes éducatives dans l'organisation de l'expérience socio-scolaire des élèves, en particulier migrants. À l'instar des travaux de Julie Delalande[79], tentons de saisir la dialectique qui se noue entre auto-socialisation et socialisation par les adultes.

2.3.2. Les équipes éducatives, à l'interface de l'éducation et de la socialisation des élèves

Les adultes jouent souvent un rôle de facilitation ou de médiation dans l'espace de socialisation qu'est l'école. Dans les unités pédagogiques enquêtées, nous avons souligné qu'il n'était pas rare que les professeurs outrepassent leur stricte fonction éducative. Certains enseignants entendent également jouer un rôle dans l'intégration sociale des élèves à leur groupe de pairs. D'aucuns expriment que les élèves d'UPE2A « devraient être » un groupe soudé, qui s'entraide et se soutient. Ainsi n'est-il pas rare d'assister à des scènes où l'enseignant intervient dans les querelles entre élèves. Un point d'honneur à la cohésion du groupe est visé par les enseignants d'UPE2A, comme l'illustre ce propos : « Vous êtes tous en UPE2A, il faut vous aidez les uns les autres, c'est important ! ».

En classe ordinaire, l'engagement des enseignants porte moins sur les difficultés des familles que sur la mise en place de méthodes facilitant l'accroche avec l'élève, en utilisant notamment la pédagogie différenciée et / ou en recourant à une langue autre que le français (« Le maître aussi, des fois, il parle un peu l'espagnol » commente une élève migrante) ou en

[78] Muriel Monnard, « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés*, n° 166, 2016, p. 127-145.

[79] Julie Delalande, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001.

tentant de s'en approcher (« Quand [x] est arrivé, il parlait pas du tout français et la maîtresse, elle essayait de dire des mots avec un accent un petit peu bulgare » relate un élève non-migrant). Les méthodes déployées, propres à chaque professeur, sont soulignées par les parents d'élèves non-migrants interrogés, dont près de la moitié estime que la diversité culturelle et linguistique au sein de l'établissement scolaire est source d'innovation de la part des enseignants, ceux-ci se voyant contraints d'adapter leur pédagogie pour éviter toute mise à l'écart scolaire et prévenir le décrochage. Lors de l'entretien en focus groupe, ces propos sont toutefois nuancés, des parents d'élèves voyant dans la diversité sociale, culturelle et linguistique à la fois un avantage et une contrainte : « Un avantage pour l'ouverture, une contrainte au jour le jour. Un avantage parce que ça apprend aux enfants la diversité culturelle et à ne pas en avoir peur. Une contrainte si l'école n'a pas les moyens de l'accompagner ; contrainte pour les enseignants qui n'ont pas les aides suffisantes pour aider les enfants allophones à rattraper les retards d'apprentissages » (parent non-migrant).

Dans l'ensemble des classes observées, chaque élève migrant allophone est placé à côté d'un élève qui constitue son binôme, occasionnant parfois une reconfiguration de classe. Cette pratique a été remarquée dans tous les établissements enquêtés et est défendue par les enseignants qui en soulignent les effets plutôt positifs en matière d'inclusion socio-scolaire. Lorsque la composition de la classe le permet, les professeurs placent l'élève allophone à côté d'un élève francophone et locuteur de la même langue maternelle et / ou de scolarisation antérieure. Toutefois, si ce fonctionnement s'avère opératoire du point de vue des apprentissages – l'élève allophone disposant souvent du soutien plus ou moins actif de son binôme – et de l'inclusion en classe de l'élève allophone, cette expérience n'induit pas nécessairement des liens de camaraderie, même lorsque l'origine culturelle et linguistique est commune (« On se voit juste dans la classe », précise le binôme d'ascendance migrante d'un élève allophone). Parfois, l'injonction à la constitution du binôme fait l'objet de tensions entre les deux élèves, certains élèves non-migrants mettant en avant leur manque d'affinité avec leur binôme migrant, ou bien soulignant la difficulté de suivre le cours tout en ayant pour rôle implicite d'aider leur binôme allophone.

L'éducation passe aussi par la régulation du temps de l'« entre-enfant », au cours de laquelle le professeur rappelle et fait respecter les règles scolaires lorsque les élèves ont le sentiment d'être dépassés par un différend. Dans plusieurs établissements enquêtés, des enseignants en classes ordinaires ont mis en place un « tableau des plaintes » sur lequel les élèves peuvent écrire des « messages clairs » traités ensuite dans un « conseil de classe » destiné à faire dialoguer les élèves pour essayer de résoudre les conflits, à l'instar des heures de vie de classe institutionnalisées au collège. Ces moments d'échange en groupe classe en présence du professeur permettent d'évoquer des moments tendus dans lesquels les conflits entre filles et garçons semblent s'imposer sur toute autre tension possible entre élèves migrants et non-migrants.

L'observation du tableau des plaintes et des conseils de classe montre que les garçons tendent à se réconcilier davantage pendant les récréations tandis que les filles ont besoin

d'inscrire leurs différends sur le tableau et de les mettre à l'ordre du jour d'une discussion collective. Mais que ce soit en classe ordinaire ou dans la cour de récréation, les professeurs jouent un rôle de médiateur dans la résolution de ces différends (« Les élèves se respectent grâce au discours du maître » analyse un enseignant) ou un rôle de passeur lorsque les élèves ne se connaissent pas encore (« Maîtresse nous l'a présenté et après, c'est devenu notre ami » explique une élève non-migrante). Lorsque les conflits dépassent toute mesure et ne respectent plus les règles partagées, le directeur de l'école peut lui aussi intervenir : « Une fois, un nouveau est venu dans l'école, on ne l'a pas laissé jouer, il s'est énervé et a commencé à taper tout le monde. Après, il a été parler au directeur et on a bien voulu jouer avec lui, après on est devenus amis » (élève d'ascendance migrante).

Enfin, les personnels périscolaires constituent un rouage supplémentaire et un appui indispensable à la socialisation entre pairs élèves dans les établissements. Dans les enquêtes, plusieurs élèves ont cité les « dames de cantine » pour leur rôle de régulation, tout en s'en plaignant parfois (« Les dames de cantine, elles disent souvent que les filles ne sont pas sages, qu'on pourrait jamais nous amener au restaurant, et tout… » déplore une élève d'ascendance migrante en classe ordinaire). Les animateurs des temps périscolaires, des centres aérés et des centres sociaux sont aussi reconnus dans leur fonction d'éducation à la socialisation par les professeurs et les directeurs d'école. Ils sont salués par certains enfants pour leur rôle de régulateurs voire d'entremetteurs (« L'année dernière, y'avait un surveillant [pendant la pause méridienne] qui nous avait organisé un tournoi. On s'est mélangés avec l'autre classe »), indiquant ainsi que les temps de sociabilité prennent place autant pendant le temps scolaire que périscolaire.

Chapitre 2

Académie d'Île-de-France

Le contexte francilien est caractérisé par une faible attractivité scolaire. La dégradation progressive de l'image des enseignants matérialisée par un déficit de reconnaissance sociale et institutionnelle, associée aux difficultés rencontrées dans la pratique du métier notamment face à une diversification accrue des besoins des élèves sans que le taux d'encadrement n'augmente, a conduit ces dernières années à une fragilisation du recrutement, en particulier dans le premier degré[80]. Les concours externes de recrutement de professeurs des écoles ne parviennent plus à pourvoir l'ensemble des postes offerts, en particulier dans les académies jugées les moins attractives : 744 postes sont restés vacants lors du concours exceptionnel 2014, 283 en 2015 et 561 en 2016. Lorsque ces postes sont pourvus, certaines académies connaissent des ratios candidats présents / postes offerts très faibles, qui présagent d'une faible sélectivité des concours : 1,19 dans l'académie de Versailles, 1,21 dans celle de Créteil pour la session 2016. L'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) relève qu'« il semble bien que dans certaines académies, des candidats au niveau problématique aient été admis pour ne pas laisser inoccupés trop de postes»[81] ». Les inégalités territoriales sont renforcées par le fait que « l'affectation des lauréats au concours au sein des départements d'une académie s'opère à partir des vœux des candidats et des notes obtenues ». Ainsi, les départements métropolitains qui accueillent le plus grand nombre d'EANA, principalement situés dans les académies de Versailles et de Créteil, sont également ceux dans lesquels le niveau des nouveaux enseignants recrutés par concours externe est le plus faible. Dans l'académie de Versailles, l'Essonne et le Val-d'Oise accueillaient au concours 2015, 521 des 530 candidats classés entre la 900e et la 1 430e place[82].

De même, les démissions d'enseignants relèvent d'une progression inquiétante du phénomène auprès des enseignants stagiaires, lequel a doublé dans le second degré et triplé

[80] Sylviane Corbion, *Éducation tout au long de la vie et logiques sociales de formation professionnelle. Le cas des enseignants spécialisés du premier degré en charge de l'aide pédagogique aux élèves en grande difficulté scolaire*, Saint-Denis, Université Paris 8, thèse de doctorat en sociologie dirigée par Jean-Louis Le Grand, 2018.

[81] IGAENR, *Suivi trimestriel des académies. Synthèse des notes des correspondants académiques*, rapport n° 2014-41, juin 2014, cité dans Carle, Férat (2016, p. 36).

[82] Jean-Claude Carle, Françoise Férat, *L'enseignement scolaire (Tome III)*, Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017, Paris, Sénat, Avis n° 144, session ordinaire de 2016-2017, 24 novembre 2016.

dans le premier degré entre les années scolaires 2012-2013 et 2015-2016, selon le ministère de l'Éducation nationale. Les démissions d'enseignants titulaires sont également en augmentation sur la même période. Dans l'académie de Versailles, ce sont encore l'Essonne et le Val-d'Oise qui « comptabilisent à eux deux 81 % des renoncements enregistrés dans l'académie et la totalité des démissions[83] ». L'ampleur du phénomène a conduit le ministère à prendre une série de mesures exceptionnelles, comme le déblocage du recrutement de 1 400 professeurs des écoles sur listes complémentaires des concours 2014 ; l'organisation d'un concours supplémentaire de recrutement de professeurs des écoles dans l'académie de Créteil en 2015 et en 2016 ; et le recours à des enseignants contractuels, peu formés.

Ce contexte scolaire est donc relativement singulier et il importe d'avoir ces singularités en tête car elles constituent le cadre de nos recherches dans les territoires franciliens.

1. L'ORGANISATION DE L'ACCUEIL DES ÉLÈVES DÉSIGNÉS COMME ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVANTS (EANA) DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

En Île-de-France, la structuration institutionnelle de l'inclusion des élèves « allophones » sera appréhendée à partir d'observations et d'entretiens menés dans une académie, dont il s'agira de restituer les objectifs ainsi que les modalités d'application des normes et des orientations localement situées dans l'espace d'action de professionnels de l'Éducation nationale.

1.1. Forme et fonctionnement du pilotage académique de la scolarisation dans une académie d'Île-de-France

Il importe de voir comment, dans ce territoire académique, une direction bicéphale permet une spécialisation et une complémentarité au sein d'un pilotage qui valorise fortement à la fois une politique éducative inclusive des élèves « allophones » ainsi qu'une prise en compte de leurs besoins à partir d'évaluations permettant de dénicher le « singulier pluriel » propre à leurs trajectoires scolaires et migratoires.

1.1.1. Présentation du pilotage institutionnel

Le CASNAV de l'académie francilienne est basé dans une préfecture de département, dans des bâtiments proches du rectorat. Au moment de l'enquête et jusqu'en 2018, il se caractérise, par une double direction de deux inspecteurs académiques (lesquels ne sont pas à temps complet sur cette mission) dont l'un (chef d'établissement d'origine) se charge des dimensions politiques, institutionnelles et gestionnaires, tandis que l'autre (dont l'origine professionnelle est l'enseignement en lettres) a la responsabilité de la construction des

[83] IGAENR, *Suivi permanent des académies. Synthèse des notes des correspondants académiques*, rapport n° 2015-92, décembre 2015, cité dans Carle, Férat (2016, p. 36).

formations à destination des formateurs et des enseignants exerçant notamment auprès des élèves migrants. L'équipe est également composée d'une coordinatrice, de formateurs (un pour le premier degré et un autre pour le second dans chaque département) et d'une médiatrice EFIV, un personnel en charge du dossier « Ouvrir l'école aux parents » et d'une secrétaire.

La caractéristique bicéphale de la direction offre l'avantage d'une complémentarité des compétences et d'une relative précision des réponses permises par une spécialisation des tâches mais parfois, cela complexifie aussi les périmètres de responsabilité. Dans cette académie, depuis le départ d'une coordinatrice historique, l'organigramme ne cesse d'évoluer produisant parfois des déstabilisations. L'équipe, mais aussi ses partenaires directs tels que les IEN en charge des CASNAV à l'échelle départementale, ont connu un important *turn over* entre 2016 et 2018, à tous les niveaux de la hiérarchie, ce qui participe à fragiliser les fonctionnements institutionnels, les ajustements et réglages organisationnels prenant le pas sur les actions de formation, de veille ou de sensibilisation (ce que certains formateurs déplorent). Cette situation s'agrège à une relative instabilité des personnels d'inspection, en circonscription et en académie, participant aussi à une forme de perpétuelle mise à jour des pratiques et raisonnements institués, coûteuse en temps et en énergie.

Le suivi de la politique académique de scolarisation des enfants et jeunes migrants s'est notamment fait à partir de la participation des formateurs CASNAV à l'ensemble des réunions académiques durant deux ans. Ces réunions sont réalisées au moins une fois par trimestre et durent une journée entière. L'observation de ces temps a été complétée par des échanges et des entretiens avec les inspecteurs et les formateurs CASNAV. Ces réunions sont des moments-clés où nous avons assisté à des formes de régulation dans les tensions entre les formateurs du CASNAV et leur hiérarchie. Les questions abordées au cours de ces réunions sont structurées autour de deux temps majeurs qui correspondent aux répartitions entre les deux IA-IPR : des enjeux institutionnels, politiques mais aussi budgétaires sont posés en première partie de journée. Les politiques éducatives à mener à l'égard des élèves « allophones » sont alors posées, analysées et questionnées, notamment en termes de dispositifs spécifiques maintenus, modifiés ou créés. Les élèves sont répartis selon plusieurs typologies : FLS1, FLS2, avec une distinction opérée entre ceux qui sont NSA et ceux qui sont MNA. C'est également un moment où émergent clairement les tensions avec les municipalités dont les maires s'opposent à l'ouverture des dispositifs pour les EANA, et les politiques de répartition sont communiquées ou discutées. La seconde partie des réunions est consacrée à la construction des formations académiques que les formateurs proposent à l'ensemble des enseignants d'UPE2A. À ces formations s'ajoutent des formations conduites à l'échelle des départements, dont l'ingénierie concerne des formations de formateurs (lesquelles se différencient selon les niveaux des diplômes des élèves et les pays d'origine, selon le rapport à l'école développé une fois en France, selon la présence ou pas de la famille…). Pendant ces réunions mensuelles, est également organisée la certification en FLS.

1.1.2. L'objectif de l'inclusion

L'académie francilienne de notre enquête se caractérise par une affirmation très forte de la priorité de l'inclusion. La nécessité que l'élève aille le plus rapidement possible en classe ordinaire est affichée avec force et détermination, à l'instar d'une marque de fabrique de la politique institutionnelle académique. Cette posture repose sur l'engagement personnel d'un certain nombre de cadres institutionnels ayant repris à leur compte des études scientifiques démontrant l'inefficacité des dispositifs « fermés » (ceux de Claire Schiff[84] notamment que les enquêtés se sont appropriés et dont ils nous ont parlé), et souhaitant installer la légitimité de leur position dans le cadre réglementaire de la circulaire de 2012 qui entérine cette configuration du parcours de l'élève, notamment en réduisant la durée de présence en dispositif de deux à un an.

Cette posture institutionnelle, qui produit effectivement des parcours scolaires plus structurés par la classe (« ordinaire ») de rattachement que dans d'autres territoires franciliens enquêtés dans d'autres académies, est toutefois difficile à mettre en œuvre, voire incomprise, y compris même par certains acteurs du CASNAV qui reprochent à la politique d'inclusion une recherche de diminution des moyens en contrôlant et limitant l'ouverture de nouveaux dispositifs. La rhétorique de l'inclusion sert alors, aux yeux de certains enquêtés, à des finalités comptables, pour « libérer des places » comme si celles-ci étaient indûment occupées par des élèves ne progressant pas assez vite du fait d'enseignants insuffisamment volontaristes. Une telle représentation est déconnectée des contextualisations locales dans lesquelles, il y a parfois peu – voire pas – d'inclusion, conduisant certains dispositifs à accueillir des effectifs allant jusqu'à plusieurs dizaines d'élèves. Il y a ainsi pour certains acteurs, dans la juxtaposition « recherche de l'inclusion à marche forcée » et « inutilité de créer des dispositifs nouveaux, il faut les vider au moyen de l'inclusion », une sorte de logique inerte de « gestion des flux » ne posant pas toujours avec le temps nécessaire les ressorts et conditions mêmes de l'inclusion. Pourtant, cette posture comporte des effets en cascade dans certains départements où les élèves sont très rarement maintenus en UPE2A au-delà d'un an, y compris en cas de demande circonstanciée de l'enseignant référent. La position du « tout sauf le maintien » procède aussi d'une logique rentabiliste / privilégiant la rentabilité dans les apprentissages et peut parfois être interprétée comme relevant d'une politique du chiffre appliqué à l'école, dont la légitimité supplante le jugement professoral. En outre, elle risque de produire, notamment dans l'encadrement, une sorte d'effet « poule et œuf » selon lequel l'anticipation d'une conjoncture de rareté des moyens stimule des positionnements volontaristes et tatillons à les économiser, produisant un encouragement à la non-recherche de ressources supplémentaires, *via* le conditionnement des pratiques professionnelles et les sollicitations prudentes de moyens**.**

[84] Claire Schiff (dir.), *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, 2003.

1.1.3. Des conceptions institutionnelles situées de la scolarisation des élèves migrants

La mise en œuvre de la scolarisation des élèves désignés EANA « élèves allophones nouvellement arrivés », dans l'académie que nous avons étudiée en Île-de-France, est initiée par une expertise technique consistant en un positionnement scolaire par l'intermédiaire de « tests » visant à déterminer le niveau scolaire et linguistique de ces élèves. Celle-ci permet de définir et satisfaire les besoins particuliers qui voient le jour en lien avec des élèves « allophones » dont la plupart sont étrangers.

Une interprétation normative du cadre formel confuse

L'analyse de ce fonctionnement institutionnel fait émerger une tension entre l'application du code de l'éducation par lequel le système éducatif doit permettre à tout enfant, et ceci jusqu'à sa majorité, de bénéficier d'une offre éducative si ses parents ou un autre adulte responsable en font la demande. L'application des politiques éducatives de mise en œuvre de l'obligation d'instruction (de 6 à 16 ans) est, elle, à la charge de tout parent. Cette obligation d'instruction s'adresse non pas à l'Éducation nationale mais bien aux parents, l'institution scolaire ayant, en somme, la charge de concrétiser, par ses moyens et compétences, le service public de l'instruction qui permet aux parents de s'y adresser. Ainsi, si l'essentiel des parents scolarise leurs enfants par l'intermédiaire de l'Éducation nationale (établissements publics et privés sous contrat), cette forme d'instruction n'est pas la seule qui permette de répondre à l'obligation scolaire : des établissements privés sans contrat avec l'état existent (écoles religieuses, de pédagogie alternative, préceptorat individuel ou « école faite par les parents »). Ces modes de réponse à l'injonction faite aux parents d'offrir une instruction à leurs enfants sont dans le focus d'un contrôle ponctuel de la part du corps d'inspection de l'Éducation nationale et sont conformes à l'esprit de l'obligation d'instruction, mais ils demeurent marginaux numériquement. Le fait que ce soit l'Éducation nationale qui organise concrètement l'obligation scolaire pour l'immense majorité des enfants conduit à une confusion entre le périmètre d'âge ciblé par l'obligation scolaire (6-16 ans) et celui du droit à l'éducation (jusqu'à 18 ans). Ceci a des conséquences interprétatives et instaure une forme de démission, de la part des acteurs institutionnels, relative à la scolarisation des enfants migrants de 16 à 18 ans tandis que celle des enfants de 6 à 16 ans est considérée comme plus automatique et prioritaire.

Cette tension oriente des aménagements institutionnels mis en place pour l'exercice de ce droit : pour les comprendre, la notion d'internormativité se révèle précieuse. Elle permet de rendre compte de la manière dont la régulation juridique passe « par l'intervention d'acteurs multiples, situés dans des espaces juridiques différents (extra-étatique, supra-étatique, infra-étatique)[85] ». Si l'on adapte cette analyse au cas spécifique de l'application du droit à

[85] Jacques Chevallier, *« L'internormativité*. *Les sources du droit revisitées. Tome IV : Théorie des sources du droit* », Paris, Anthemis, 2013, p. 2.

l'éducation pour les élèves « allophones », le pluralisme normatif auquel il se réfère dépend aussi de « procédés souples de mise en cohérence, destinés à assurer la compatibilité de normes de provenance diverse[86] ». Si, comme le souligne Danièle Lochak, « le statut des étrangers tend à se subordonner aux politiques migratoires des pays d'accueil : au point qu'il convient moins de parler d'un statut des étrangers que d'un droit de l'immigration »[87], qu'est-ce que cela impliquerait de se pencher vers une « anatomie d'un infra-droit » ? Celui-ci est appliqué aux « élèves allophones nouvellement arrivés » en Île-de-France, du fait de la configuration spécifique du lieu : arrivées de primo-migrants importante et moyens peu extensibles. Tout d'abord, mettre en avant « les caractères particuliers du droit applicable aux étrangers, son mode de fonctionnement en marge de l'ordre juridique de l'État d'accueil et affranchi des contraintes de l'État de droit » en matière d'éducation consiste à saisir les choix opérés en amont des dispositifs d'UPE2A. Il s'agit ensuite de clarifier les « mécanismes par lesquels la population immigrée est maintenue dans la marginalité et l'insécurité », à savoir les politiques éducatives adaptées aux dispositifs créés pour ces élèves étrangers alors qu'elles sont pensées – et, dans la plupart des cas, mises en œuvre – dans une logique d'équité et de compensation. Enfin, « comprendre pourquoi ce droit peut se modeler à tout instant sur les objectifs changeants d'une politique d'immigration dont il est le vecteur et l'instrument efficace » permet de saisir la relation entre l'« insertion scolaire officielle » des enfants et jeunes migrants et leurs modalités concrètes de scolarisation.

Une interprétation du cadre normatif contingente

Nous observons que les règles et pratiques éducatives effectives, celles organisant concrètement la scolarisation des enfants et jeunes migrants, sont le produit d'une projection des acteurs impliqués, lesquels réinterprètent des règles sans que ces réinterprétations ne présentent une légitimité véritablement stable. Il y a ainsi concurrence dans les répertoires interprétatifs façonnant *in fine* des règles « pratiques » parfois éloignées des objectifs règlementaires initiaux[88]. Dans l'académie d'Île-de-France étudiée, les politiques éducatives mises en place autour de la création et la gestion des dispositifs UPE2A (NSA inclus), reposent et dépendent très concrètement du soutien des chefs d'établissement et des équipes enseignantes, ou, pour le dire autrement, du « capital d'acceptabilité » dont va disposer l'implantation d'une UPE2A dans des territoires faisant face à des enjeux scolaires importants. Il peut s'agir de l'attractivité des établissements publics de secteur face à des logiques de contournement, de la scolarisation dans le privé sous contrat, des besoins en postes liés à la hausse démographique des banlieues proches de Paris, de la concurrence

[86] Il s'agit de l'émergence de « principes communs », circulant d'un espace juridique à un autre où la diffusion de certains modèles juridiques témoignerait bien d'une « perméabilisation croissante des systèmes juridiques, qui sont amenés à accepter l'intrusion de normes » (Chevallier, 2013, *ibid.*).

[87] Danièle Lochak, *Étrangers : de quel droit ?,* Paris, PUF, 1985, p. 138.

[88] Maïtena Armagnague-Roucher, « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension », *op. cit.*

entre les établissements, accrue par une densité urbaine importante. Ces établissements sont en outre déjà saturés par les reconfigurations scolaires du système éducatif : présence de nombreux dispositifs SEGPA, classe ou ateliers relais, ULIS. Il s'agit de garantir un terreau d'accueil bienveillant de ces élèves, tout en veillant à une professionnalisation de l'accueil scolaire des élèves « allophones » qui ne se réduise pas à l'engagement militant de quelques enseignants, dans le sillage du système des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM). L'âge devient le cœur d'une politique éducative qui se construit pour garantir la scolarisation des élèves « allophones » jusqu'à 15 ans notamment, laissant ceux compris entre les 16 et les 18 ans dans un arrière-plan non nécessairement « sauvable », au mieux objet d'une orientation dans les voies professionnelles favorisant des entrées relativement rapides sur le marché du travail.

En effet, les modalités institutionnelles d'accompagnement scolaire des populations de 16 à 18 ans sont particulièrement confuses. Lors des cellules d'accueil, ces publics, avec des traitements hétérogènes selon les enseignants faisant passer les tests et selon les départements, ne sont pas prioritaires quant à l'obtention d'un « droit-créance scolaire ». Tout se passe comme si le fait de l'âge impliquait une sorte d'automaticité. Ainsi, dans cette configuration, une scolarité en lycée (c'est-à-dire pour un enfant ayant l'âge d'être scolarisé en lycée) est moins considérée comme prioritaire par l'Éducation nationale, ce qui réduit l'envergure des possibles scolaires proposés aux jeunes. Comme si la scolarité « automatique » de ces élèves n'était pas garantie au-delà du « collège unique », consacrant ce faisant une sorte d'acceptation tacite selon laquelle le collège « unique », dernier palier formel de mixité scolaire, était en quelque sorte le dernier pallier de scolarité garantie « tout court » pour ces élèves composant une partie du public de la démocratisation[89]. Les acteurs institutionnels ont bien conscience de la difficulté dans laquelle se trouvent *de facto* les enfants de 16 à 18 ans et sont actifs dans la recherche de fonds publics pour répondre à cet enjeu. Au CASNAV, des acteurs sont ainsi chargés de développer des réponses et des suivis de projets demandant des financements, notamment auprès du FSE. Ainsi, appuyée sur des fonds FSE, une politique éducative *ad hoc* a été mise en place à destination des EANA de plus de 16 ans et de moins de 18 ans. Divers modules ciblés sur des besoins spécifiques que ne permettaient pas de couvrir l'interprétation de « l'obligation scolaire » sont proposés aux élèves et parfois selon des « sous-ciblages » catégorisés, notamment pour « les francophones ». Ces dispositifs idoines de soutien sont pensés par l'équipe du CASNAV comme une façon d'éviter aux élèves « de finir en CIO », « à la Mission locale » ou « à la Mission de lutte contre le décrochage scolaire) », c'est-à-dire d'avoir pour soutien des dispositifs en marge de – ou extérieurs – aux établissements scolaires, ou pensés pour des élèves déscolarisés et souvent en échec scolaire, n'ayant au départ aucun rapport avec la question migratoire. Ils répondent donc bien à des besoins identifiés avec une certaine

[89] Le principe de la scolarisation jusqu'à 18 ans vient d'être rappelé à l'Éducation nationale par un arrêt de la Cour administrative d'appel de Paris le 14 mai 2019, www.gisti.org/spip.php?article6165, consulté le 21 mai 2019.

technicité (identification du problème, puis du besoin, puis de la compensation scolairement traductible).

Toutefois cette compartimentation technique (fondée sur la dextérité linguistique en premier lieu et les ressources scolaires mesurables par l'Éducation nationale – qui ne sont pas *toutes* les ressources scolaires possédées par les élèves) présente deux spécificités : d'une part, elle a pour caractéristique de reposer sur une interprétation des normes scolaires formelles qui outrepasse le cadre réglementaire, sans que la logique de cette situation (par exemple une rationalisation budgétaire) ne soit clairement affichée ; d'autre part, elle se singularise ici encore, sans conception critique apparente, par une forme d'externalisation d'une partie du service public de l'éducation dont la charge, en incombant à des fonds européens, appartient à une dynamique politique supranationale. De ce fait, s'il existe une cohérence dans la mise en forme de la politique publique à destination de ces publics « d'âge lycée » à l'échelle académique – puisque la réponse à des appels d'offres de projets se fait sur cette base territoriale – cette cohérence n'est aucunement garantie d'une académie à l'autre puisqu'elle repose sur la mobilisation située et contingente des équipes du CASNAV.

Se dessine en effet le double phénomène propre à l'internormativité souligné par Jacques Chevallier[90] : « l'intégration au droit de normes extra-juridiques » qui renvoient au statut migratoire de ces élèves – ici leur âge –, à savoir en lien avec les politiques d'immigration ainsi que le « rapprochement de systèmes juridiques différents », par la mobilisation d'un référentiel juridique qui n'est pas uniquement celui du système éducatif français. Il s'agit, par exemple, d'une connaissance de base des orientations des institutions européennes en matière d'éducation, plurilinguisme, voire d'interculturalité[91], pouvant faire l'objet de demandes d'établissements scolaires (formations d'initiative locale).

1.2. L'organisation des tests de positionnement et l'information aux familles : « gestion rapide des flux », *versus* relation symétrique avec les intéressés

Dans une même académie d'Île-de-France, les procédures d'accueil diffèrent d'un département à l'autre mais dans tous les lieux, il existe le principe d'une « cellule d'accueil » organisée par le CASNAV et permettant aux formateurs CASNAV et à des enseignants de réaliser des bilans des acquis scolaires et des compétences en langue française. Dans un des

[90] Jacques Chevallier, *ibid.*

[91] Précisons que l'UE se focalise sur des politiques linguistiques pour l'enseignement des langues européennes alors que le Conseil de l'Europe (CoE) promeut une articulation entre les cultures et les langues, à travers des recommandations finalisées à énoncer les principes qui régissent les interventions politiques dans le domaine migratoire. Voir Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes : Rapport final sur la 3e enquête du Conseil de l'Europe*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Projet ILMA, www.coe.int/fr/web/lang-migrants/surveys, 2014 ainsi que Simona Tersigni, Lorenzo Navone, « La zone grise de l'allophonie : "mouvements secondaires" et scolarisation des "UPE2A italiens" de Strasbourg », *Revue Européenne des Migrations Internationales,* vol. 34, n° 4, 2018.

départements d'étude, la procédure d'accueil dans laquelle se fait le test de positionnement a connu une modification à la rentrée 2018. L'objectif est le désengorgement des cellules d'accueil afin de n'y envoyer que des élèves au sujet desquels il existe un doute ou une méconnaissance relative de leur niveau de français ou de leur niveau scolaire. Ainsi, par exemple, les élèves théoriquement francophones et disposant d'un haut niveau scolaire n'y seront plus adressés. Dans cet objectif, la première partie du diagnostic pédagogique est ainsi externalisée et déléguée à un personnel non-enseignant, le PsyEN. C'est donc le PsyEN qui a la charge de réaliser la première évaluation (sorte de « pré-positionnement »), directement sur un logiciel dédié pour toute une série de jeunes. Cette segmentation de l'analyse des ressources scolaires n'est toutefois pas sans risque. Car peu de situations sont finalement parfaitement « évidentes scolairement », compte tenu de la temporalité spécifique qu'imposerait la prise en compte de l'expérience migratoire. Par exemple, dans une telle procédure, pour les élèves ayant l'âge d'être scolarisés au collège et étant non-francophones, les PsyEN vont avoir pour tâche de déterminer si les élèves ont été – ou pas – assez scolarisés antérieurement. Ici, on note que pour réaliser cette mission, le PsyEN manque de compétences pédagogiques et didactiques. Il n'offre *a priori* pas non plus de réelle valeur ajoutée en termes de connaissance du fait migratoire ou des systèmes éducatifs étrangers. La dévolution automatique d'une telle fonction à un tel type d'acteurs ne manque donc pas d'interroger et mériterait d'être clarifiée.

Nous relevons le traitement relativement désavantageux qui s'impose aux élèves migrants évalués comme francophones (parfois rapidement et avec toutes les ambiguïtés que le terme de francophone revêt). Eux sont positionnés dès le premier accueil ; ils passent donc moins de temps dans la procédure puisque c'est là un des objectifs de la réorganisation de cette dernière, la diminution du temps. Cette logique, pensée comme profitable à tous, pose toutefois la question des affectations parfois trop rapides car les situations scolaires des enfants migrants de pays francophones apparaissent souvent complexes socialement et scolairement. Pour ces élèves, lorsqu'ils ont des bulletins scolaires, il leur est demandé, afin d'étalonner les verdicts mentionnés sur ces documents, de fournir une production écrite permettant d'évaluer la possibilité d'aller ou non « directement » en classe ordinaire. On considère alors comme acquis qu'il peut exister un décalage entre le niveau de l'élève et le niveau référé à l'âge (la classe) car la norme scolaire appliquée n'est pas celle de l'excellence (le « programme »), mais la médiane des élèves ainsi que l'explique un acteur scolaire : « Il peut y avoir un décalage, en maths par exemple, ça arrive, ça arrive, c'est le cas de plein d'élèves français ». Pour ces élèves, il peut aussi y avoir affectation en classe ordinaire avec un dispositif de soutien, consistant à proposer à l'élève quelques heures de FLS par semaine *en plus* de son emploi du temps ordinaire. Pour ces élèves de pays considérés comme francophones et lorsqu'ils sont d'âge lycée, il est demandé de fournir des documents attestant d'une scolarité antérieure équivalente. En outre, la procédure prévoit la convocation à un « test de lycée », que font passer les PsyEN et dont les résultats sont visés par l'IEN IO. Dans ce cas, il n'y a plus non plus de cellule d'accueil pour ces élèves plus âgés, sauf s'ils n'ont pas été en mesure de produire des résultats scolaires antérieurs. Pour les

autres élèves migrants de pays non désignés comme francophones « d'âge lycée », il y a passage par la cellule d'accueil, y compris pour les NSA, afin de pouvoir positionner plus finement l'orientation (lycée général et technologique ou professionnel) et de reconnaître, s'il y a lieu, les cours éventuellement suivis dans le secteur associatif. Le changement de cette procédure aurait permis des gains de temps en produisant des affectations plus rapides : les dispositifs sont désormais pleins plus tôt dans l'année et certains élèves auraient gagné jusqu'à un mois dans leur affectation, selon les acteurs institutionnels.

La question du délai d'affectation est effectivement une question qui inquiète les acteurs institutionnels avec récurrence et se présente comme un indicateur d'inefficience à partir duquel est régulièrement évaluée la politique éducative. La logique de suppression de ce « temps scolaire mort » vise aussi à éviter les phénomènes de démotivation. Afin d'organiser un pilotage et une meilleure « gestion » des « affectations à délais rapprochés », un logiciel inédit a même été créé afin de modifier la procédure d'accueil sur toute l'académie. Ce logiciel « gère » les « entrées » et « sorties » et l'affectation des élèves à partir du recueil d'informations administratives et scolaires (type de scolarité antérieure). Ainsi, si le niveau est évalué comme correspondant, le jeune pourra être envoyé en voie professionnelle directement. De même, un jeune dont le niveau scolaire est faible mais attestant d'une bonne maîtrise de la langue française, ira directement en classe ordinaire (c'est-à-dire en cursus référencé par l'Éducation nationale à son niveau scolaire, en voie professionnelle). Cette dernière configuration montre la sous-prise en compte de la difficulté – ou plus généralement du niveau – scolaire par rapport au niveau linguistique des élèves migrants.

Dans un autre département de la même académie, cette même préoccupation prend une allure tout autre : l'objectif est de proposer aux futurs élèves et à leurs accompagnants une vision rapide et concrète des affectations scolaires. Pour mettre en œuvre ce principe, l'ensemble des étapes de la procédure (accueil, tests, corrections des tests, entretiens et annonce du positionnement concret de l'élève) sont rassemblées en une journée. Ceci produit des journées particulièrement denses et mobilisant un grand nombre d'enseignants en plus du formateur CASNAV, mais les enfants et les individus se présentant aux tests et leurs accompagnants peuvent compter sur une piste concrète quant à l'avenir scolaire dès la fin de la journée. Ceci diminue l'incertitude et la violence symbolique et déshumanisante d'une procédure bureaucratique réalisée à distance. Ceci permet tout de suite aux individus de se projeter dans un avenir scolaire davantage anticipé (parfois le futur enseignant est d'ailleurs présent en cellule d'accueil). Par ailleurs, les affectations sont présentées oralement aux intéressés qui peuvent donc demander des précisions ou encore s'y opposer. Bref, cette forme introduit plus de symétrie dans la relation institutionnelle et de démocratie dans la production de la décision. En revanche, elle nécessite de la part du référent CASNAV une mise à jour très régulière de toutes les places disponibles sur son territoire, ce qui constitue un travail particulièrement fastidieux. Elle requiert aussi une confiance et une transversalité des répertoires de responsabilités et de pouvoirs entre le formateur CASNAV

et les services officiels d'attribution des places scolaires à la DSDEN, ce qui n'est pas toujours simple à mettre en œuvre.

2. LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET JEUNES MIGRANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS

En Île-de-France, les chercheurs de l'équipe ont eu l'opportunité d'appuyer leurs analyses sur des enquêtes, menées depuis 2014 dans le premier et le second degré dans différents territoires dépendants de plusieurs académies d'un point de vue administratif. Les observations des situations pédagogiques synthétisées ici font donc l'objet d'un étayage à partir d'analyses d'autres lieux et professionnels.

2.1. Une désorganisation de la division du travail éducatif

2.1.1. Le rôle central de l'enseignant de l'UPE2A : entre scolarisation et éducation

Les enseignants exerçant dans les dispositifs UPE2A étudiés sont les chevilles ouvrières de l'organisation de la scolarité des élèves désignés « EANA ». Ce rôle central est d'ailleurs vécu, dans le second degré, parfois sur le mode de la « mission totale ». La notion de « totalité » comprend ici plusieurs acceptions. D'abord, elle réfère à un fort engagement de la part des enseignants dans l'ensemble des dimensions structurant le parcours scolaire : accueil en classe, mais aussi aide et soutien à la vie dans l'établissement, accompagnement dans les inclusions, soutien dans la recherche de stage, orientation, conseils de classe. Au collège, l'enseignant d'UPE2A exerce les missions d'un professeur principal – dont le rôle est la supervision de la scolarité des élèves d'une classe. Cependant, il le fait en position d'ascendance plus forte du fait de la situation, vue comme moins autonome, d'un EANA. À titre d'exemple, notamment lorsque les élèves viennent d'arriver en dispositif, l'enseignant utilise souvent le style impératif auprès d'eux et décompose de façon fine les actes à réaliser : « Tu vas dans tel cours, c'est dans telle salle, tu vas ici ». Ensuite, la notion de totalité revêt également une autre acception en ce qu'elle génère une emprise forte, bâtie par l'enseignant, du registre scolaire sur l'ensemble de la vie des jeunes. En effet, il semble important pour l'enseignant de travailler à la mise en conformité des dimensions sociales et éducatives, de façon à ce qu'elles puissent être plus conniventes avec l'univers scolaire et des apprentissages. Ces pratiques enseignantes sont répandues auprès des catégories populaires sur lesquelles s'exerce un contrôle socio-éducatif, dans le sens d'une domination du « mode scolaire de socialisation[92] ». Ceci s'explique peut-être aussi par une vision du métier d'enseignant façonnée par une expérience associative quelquefois militante, influencée par la logique de l'accompagnement socio-éducatif et du travail social. Ainsi, dans une visée normative, les enseignants interrogent souvent les élèves sur leur mode de vie,

[92] Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998 ; Pierre Périer, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

leurs occupations et leur rythme sociaux en dehors du cadre scolaire, comme l'illustre cet extrait de journal de bord :

Une enseignante d'UPE2A demande à un élève du dispositif qui semble avoir terminé l'évaluation qu'il faisait : « C'est bon, Reda, tu as fini ? Tu ne peux plus faire rien d'autre ? ». Elle semble irritée par la production de l'élève, elle prend sa feuille et lui dit d'arrêter de jouer avec son stylo, de ranger ses affaires qui traînent sur la table. L'élève ne le fait pas. Elle lui demande ensuite à quelle heure il se couche. Il répond à voix basse : « 11… ». L'enseignante lui suggère : « 11h-minuit ? » et demande à quelle heure il se lève – « 7h30 ». Elle dit : « Tu sais, à ton âge, tu dois te coucher plus tôt, à 10h ». Elle demande si Reda est fatigué, il dit que non.

Ce désir de cadrage normatif du temps non-scolaire se fait y compris en présence et parfois à destination des parents, mais il s'ancre dans une conception des adolescents partagée par de nombreux enseignants, sans qu'il y ait automatiquement un substrat ethnicisant voire racisant.

Lors d'un rendez-vous parents / enseignants de fin de trimestre, Hakim, 16 ans et sa mère (parlant un peu la langue française) sont reçus par une enseignante d'UPE2A dans la salle du dispositif. L'enseignante introduit l'entretien en disant que le comportement d'Hakim a bien changé depuis l'année dernière, qu'il est moins sérieux. Elle ajoute qu'Hakim fait sa crise d'adolescence. La mère dit qu'elle trouve aussi qu'il a changé, qu'il a la tête dure. L'enseignante ajoute, en s'adressant directement à Hakim, qu'il ne doit pas se trouver au square le soir : « Ce n'est pas ta place, tu es trop jeune ». Ce faisant, le rappel de la règle implicite morale est destiné à la fois au jeune et à son représentant légal.

Ces injonctions normatives s'expliquent peut-être aussi par les représentations négatives portant sur l'adolescence, avec l'idée d'une nécessité de cadrage inhérente à cet âge de la vie[93]. La période de l'adolescence est d'ailleurs parfois lue chez les enseignants en termes bio-fonctionnels – « les hormones »[94] – ou psychologisantes – « la crise » – pour expliquer des conduites de déviances scolaires, le professeur s'attribuant une mission de « guide », d'autant plus accentuée pour le public des EANA dont les parents peuvent être considérés comme ne remplissant pas suffisamment ce rôle. Ce rôle de guide est parfois vécu sur le mode de l'incarnation – c'est-à-dire d'un investissement personnel plein et entier suscitant l'épuisement et l'émotion de l'enseignant d'UPE2A – notamment dans les épisodes scolaires marqués d'enjeux. Par exemple, une enseignante dans un collège possède les numéros de téléphone portable de la plupart de « ses » élèves et les contacte en cas d'absentéisme. Elle faisait aussi son possible pour obtenir les coordonnées des parents et éducateurs suivant les enfants, les contactait en leur laissant des messages, en expliquant qu'elle passait du temps

[93] Michel Fize, *Le livre noir de la jeunesse*, Paris, Presses de la Renaissance, 2007 ; Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence (1850-1914),* Paris, Belin, 1999.

[94] Ingrid Voléry, « Les élèves ont des corps. Regards enseignants », *Ethnologie française*, n° 154, 2015, p. 643-654.

dans ces démarches, alors qu'elle n'a pas l'habitude de le faire pour les élèves qu'elle a en classe ordinaire. Lors du second trimestre, à l'occasion du renseignement des fiches d'orientation (« fiches dialogue »), l'enseignante s'est montrée particulièrement préoccupée par ce qu'elle vivait comme un devoir de trouver une affectation pour chaque élève. Ainsi, certaines situations d'élèves qui s'avéraient problématiques l'ont personnellement affectée : lors d'un échange au sujet d'une élève de 16 ans dont le niveau en langue française était jugé insuffisant et dont l'avenir lui semblait compromis du fait d'une affectation en CIO[95], l'enseignante s'était montrée extrêmement émue.

Dans le premier degré, il existe une variation de cette logique normative, passant davantage par l'intermédiaire d'une éthique de *care*. Probablement du fait de l'âge des élèves, mais aussi de la constitution même du rythme éducatif dans le premier degré, les prescriptions normatives semblent plus discrètes, notamment parce qu'elles sont plus rarement initiées par l'enseignant. En chaque début de journée, dans une école élémentaire de banlieue parisienne, une enseignante d'UPE2A réunit les élèves dans un espace dédié (c'est « la réunion »). Inspiré du format « Quoi de neuf ? » avec bâton de parole (ici un micro imaginaire), les élèves s'assoient sur des tapis et coussins au sol ou sur un petit banc, aux côtés de leur enseignante qui leur demande de raconter ce qu'ils ont envie de dire à la classe, par exemple, ce qu'ils ont fait le week-end ou ce qu'ils vont faire pendant les vacances, ou encore ce qu'ils font en classe – « en inclusion » ou en UPE2A. Dans ce contexte, les enfants dévoilent presque spontanément des éléments de leur vie privée, notamment d'ordre éducatif ou domestique. Par exemple, lors de l'une de ces « réunions », Ravindra, garçon indien de 7 ans, raconte que son père travaille beaucoup, qu'il est très pris par son emploi. Yesa, fillette de 8 ans originaire de Tchétchénie, explique aussi lors d'un de ces moments à la rentrée des vacances de Noël qu'elle n'a pas eu de cadeaux « parce que nous n'avons pas d'argent » dira-t-elle. Son frère intervient : « Nous sommes musulmans, nous ne fêtons pas Noël ». Yesa poursuit : « Noël, c'est pour tout le monde, nous ne pouvons pas avoir de cadeaux, même pour les anniversaires on n'en a pas ». Un autre garçon, originaire d'Extrême-Orient explique avec énergie que sa mère l'a emmené en sortie puis au sport le week-end précédent, qu'il a même pu aller au « Jardin X », un parc relativement cher. Dans certains cas, ces espaces démocratiques prennent la forme d'agora où sont publicisées les mises en scène – peut-être romancées – de la vie ordinaire. Toutefois, les enfants les apprécient et sont volontaires pour y participer. Dans ces temps, l'enseignante n'intervient pas et demande aux enfants s'ils sont d'accords pour que leurs camarades leur posent des questions sur ce qui vient d'être dit. De cette façon, elle ne se trouve pas dans une situation à avoir à demander comment les choses se passent à la maison. Quand il y a intervention de sa part, non dans ces espaces mais en aparté et dans une relation individuelle et d'ordre plus privé, c'est systématiquement en lien avec les apprentissages

[95] Le fait d'être dirigé vers le CIO signifie dans cette situation qu'aucune scolarisation post-collège n'a pu être proposée par l'Éducation nationale. Le CIO travaille alors avec la Mission locale sur l'orientation sociale et professionnelle, mais sans aucune garantie de formation ou de diplôme. Le CIO symbolise, à cet égard, l'incertitude quant à l'avenir et est vécu par les acteurs scolaires comme un échec relatif.

que se font ces « ingérences », ce qui leur donne une visée fonctionnelle et non moralisante. Un matin, alors que Nassama, une fillette de 6 ans, très tonique en cours, apparaît tantôt très agitée tantôt plus atone, l'enseignante explique à la chercheure qu'elle la trouve cernée. Elle va la voir et lui demande : « Tu es fatiguée Nassama ? Tu n'arrives pas à te concentrer en ce moment. Est-ce que tu te sens fatiguée ? ». La fillette fait non de la tête et se calme, mais sa grande sœur qui s'est rapprochée à ce moment de l'échange, intervient pour dire que si, elle est fatiguée car elles deux dorment très mal la nuit : en effet, leur petite sœur s'endort tard le soir. La famille est hébergée et a eu plusieurs hébergements au cours d'une demi-année scolaire. Dans ce cas, l'intervention de l'enseignante semble directement liée aux apprentissages et même si elle met l'élève – qui s'en étonne un peu – mal à l'aise, l'enseignante ne cherche pas ensuite à creuser la situation et à obtenir plus d'informations privées.

La vie ordinaire de ce dispositif est scandée par des rituels dont Alain Marchive[96] a souligné, à juste titre, qu'ils figurent dans les programmes de la maternelle depuis 2002. Alors qu'en classe ordinaire il arrive que des enseignants autorisent de fêter les anniversaires des élèves, point de bougies sur le gâteau des élèves allophones. Cependant leurs dates d'anniversaire sont indiquées sur un tableau affiché près de la porte d'accès à la salle et d'autres rites cycliques, rituels pédagogiques en lien avec l'organisation et le déroulement des activités scolaires ainsi que des rituels « didactiques » s'imposent au quotidien. Cette ritualisation garantit une organisation scolaire relativement stricte de l'espace et du temps, même si de nombreux aléas dans les modalités d'*intégration* de la classe ordinaire ainsi que dans les vies des élèves contribuent largement à dynamiser l'ordre scolaire. L'organisation de l'arrivée en dispositif nécessite un rendez-vous avec l'élève et ses parents avec pour fonction de poser les bases du fonctionnement scolaire français de cette école, en posant ses règles et limites. De plus, d'autres rituels contribuent à instaurer les règles de l'échange dans le dispositif, et notamment par rapport aux leçons qui constituent des moments regroupant tous les élèves. Mais le plus souvent, ces derniers sont répartis en trois groupes de travail, dont la couleur évoque pour, les adultes, la symbolique du feu tricolore : l'avancement du vert, la limite, le risque du jaune et l'arrêt / le danger du rouge. À l'instar des observations de Marchive[97], le regard porté sur les modalités d'application des règles montre que celles-ci ne se livrent jamais complètement toutes seules dans leur énonciation. En effet, elles se construisent dans la pratique. Ainsi, les élèves « allophones », comme les élèves de classe ordinaire observés par Marchive, se conforment différemment à la règle, jusqu'à jouer avec les limites de l'acceptable dans les règles scolaires, ne serait-ce que dans la manière de s'asseoir ou se lever, rire, prendre la parole et la couper. En tant que cadres de l'action permettant l'instauration d'un ordre scolaire, ces rituels permettent de faire fonctionner ensemble les élèves, de les éloigner en fonction des groupes de niveau visant un travail simultané, pour

[96] Alain Marchive, « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, vol. 37, n° 4, 2007, p. 597-604.

[97] Alain Marchive, *op. cit*.

ensuite recréer du commun dans l'activité pédagogique. Dans un dispositif UPE2A caractérisé par une hétérogénéité sociale et culturelle plus marquée que dans d'autres dispositifs antérieurement étudiés, les raisons de l'aisance de la plupart des élèves reposent beaucoup sur les choix pédagogiques de l'enseignant, permis par la direction encourageant les expérimentations et innovations pédagogiques.

Dans le premier degré, l'enseignant a l'avantage d'avoir une maîtrise plus directe sur la totalité des caractéristiques scolaires des élèves, puisqu'il les a dans toutes les matières. Cette vue plus globale permet de favoriser une continuité éducative plus fluide entre le temps scolaire dans l'école et ce qu'il se passe dans la vie privée des enfants et qui peut avoir une incidence sur l'expérience scolaire.

Dans le second degré, cette « mission totale » de l'enseignant d'UPE2A est à corréler avec la division du travail éducatif au sein des établissements scolaires. La multitude de tâches que l'enseignant d'UPE2A assume ne permet pas un fort investissement des autres membres de l'équipe éducative dans la scolarité des EANA. Cette centralité de l'enseignant d'UPE2A produit indirectement une sorte d'invisibilisation des autres enseignants, notamment ceux intervenant fréquemment dans le dispositif UPE2A au titre d'autres disciplines que le français. Mais réciproquement, ce fort investissement de l'enseignant d'UPE2A peut être lu comme une carence d'engagement de la part de ses collègues. Quoi qu'il en soit, la légitimité de l'enseignant sur certaines tâches peut être posée et va à l'encontre du principe même de l'inclusion, les élèves d'UPE2A étant traités de manière différenciée pour l'ensemble des dimensions relevant de leur scolarité. Par exemple, les élèves d'UPE2A étant inscrits administrativement dans leur « classe de rattachement » (la « classe ordinaire »), leur situation est exposée lors du conseil de classe de cette dernière. Alors que les situations des autres élèves font l'objet d'un tour de parole au cours duquel plusieurs enseignants s'expriment et échangent, celles des EANA ne sont évoquées que par l'enseignant d'UPE2A ou par le professeur principal ayant reçu un mémo de l'enseignant d'UPE2A. Ainsi, en cas d'absence, ce dernier se charge de rédiger une notice détaillée mentionnant son appréciation sur chaque élève et qui sera lue par le professeur principal de la classe. De fait, les prises de parole s'organisent presque exclusivement à partir de l'évaluation réalisée en cours de français. Les autres enseignants remplissent, lorsqu'ils ont eu l'élève en cours (ce qui n'est pas le cas de tous les élèves et tous les cours) les items afférents à leur discipline dans le bulletin scolaire, mais ne prennent que rarement la parole au sujet des EANA. Le verdict scolaire général relatif à chaque EANA est donc essentiellement fondé par et sur le jugement de l'enseignant d'UPE2A, sauf dans les situations présentant un enjeu spécifique (un écart de conduite ou encore l'obtention d'un zéro par exemple).

Dans le premier degré, l'enseignant d'UPE2A assure aussi, seul, une sorte de « responsabilité latente » sur « ses » élèves. Il se charge de mettre en œuvre les venues des élèves en classe ordinaire en « négociant » ce fait lors de récréations, quand les enseignants concernés s'y trouvent (par exemple quand ils sont « de permanence »), c'est-à-dire de surveillance dans la cour de récréation ou encore, lorsqu'ils sont dans la salle des maîtres. Ces négociations

prennent des allures différentes d'un enseignant à l'autre et souvent l'enseignant d'UPE2A arrive à anticiper – avec une relative justesse – lesquels de ses collègues seront systématiquement accueillants et lesquels seront plus réticents à l'accueil des élèves migrants, ce qui révèle que l'ancrage de l'inclusion passe tout autant, sinon plus, par les choix pédagogiques de l'enseignant de classe ordinaire que par le profil de l'élève, contrairement à ce qui est régulièrement mentionné. Nous avons pu assister à ces « négociations » : il n'y a jamais le recours d'argumentations morales ou encore militantes (les réseaux militants ou associatifs ou encore du GISTI ou de la Cimade sont, de toute façon, relativement absents sur nos territoires d'enquête), l'enseignant d'UPE2A se sert du cadre réglementaire (la circulaire de 2012 organisant la scolarité des élèves migrants et la loi de refondation de l'École de la République de 2013) pour appuyer sa démarche en présentant l'« accueil en classe ordinaire » comme « inévitable », prescrit par la loi. Dans cette démarche, il est soutenu par le directeur de l'établissement qui, parfois, se charge de rencontrer certains enseignants pour, le cas échéant, encourager à une échelle plus organisationnelle les parcours individualisés. L'obtention de cette intervention du chef d'établissement prend la forme d'une sollicitation, d'un « appui » stratégique lorsque l'enseignant d'UPE2A prévoit une réticence de la part de l'enseignant de classe ordinaire à accueillir « en inclusion » un élève. Ainsi, par exemple, lors d'un échange au sujet de l'entrée progressive d'un élève originaire d'Algérie désigné comme en difficulté scolaire, une enseignante d'UPE2A explique à la chercheure :

> « Avec cette enseignante, ce n'est pas facile…
>
> – Comment ça ? Elle refuse les élèves ?
>
> – Elle ne refuse pas mais c'est… Il y a souvent des problèmes, on me parle des problèmes de la mise en œuvre… on me parle des difficultés de la mise en œuvre. Alors que le plus important ce n'est pas ça.
>
> – Oui, c'est une façon…
>
> – Non mais je vais en parler à Daniel (directeur de l'établissement), il pourra lui parler ».

Ainsi, une des expressions des régulations organisationnelles nécessaires entre enseignants d'UPE2A et enseignants de « classe ordinaire » est l'organisation des parcours individualisés des EANA et « la mise en place des inclusions », ce qui constitue le principal enjeu de la scolarisation de ces élèves. Dans ce domaine, on observe qu'il y a peu de délégation sur les enseignants de classes ordinaires (les enseignants des classes administratives de rattachement). En outre, le « jeu de l'inclusion » n'est pas vraiment joué par quelques enseignants de classe ordinaire qui s'en préoccupent peu, laissant à l'enseignant d'UPE2A la totalité de la charge de cette question. On observe donc, dans le premier degré, que la focalisation sur l'organisation des emplois du temps de chaque élève évacue largement les thèmes liés aux apprentissages dans les échanges entre enseignants. De plus, lorsque de tels échanges ont lieu, les informations scolaires partagées portent régulièrement sur les

« désordres scolaires[98] » causant une disqualification (comportement déviant scolairement, faiblesse des résultats scolaires).

2.1.2. Autour de l'enseignant d'UPE2A : les autres professionnels éducatifs

Aux côtés de l'enseignant d'UPE2A, d'autres professionnels interviennent ponctuellement auprès des enfants et jeunes EANA, mais de façon contingente et parfois inopinée. Ainsi, face à des problèmes concrets posés par la scolarisation des EANA et n'ayant pas encore fait l'objet d'une réponse institutionnelle stabilisée, nous avons observé que des acteurs de l'organisation s'emparaient de tâches ne correspondant *a priori* pas à leurs missions pour répondre aux besoins désignés comme « spécifiques » des élèves. Ainsi, par exemple, nous avons pu constater que certains surveillants étaient en première ligne dans l'agencement de l'expérience scolaire de ces enfants. Une enseignante nous dira d'ailleurs, au sujet de l'une des surveillantes, qu'elle est l'« infirmière » des UPE2A, assurant des fonctions de guérisseur de maux scolaires (rôles de confidence, de soin de « petits bobos »). En outre, nous avons observé que, systématiquement, une autre surveillante était mobilisée en tant que traductrice et parfois en tant que médiatrice, notamment lorsqu'une tension est intervenue entre un parent d'élève et l'enseignant d'UPE2A, mettant autant l'enseignant que la surveillante assurant une sorte de rôle de « porte-parole » dans une configuration professionnelle délicate, ce qui au final a produit une gêne réciproque. Nous avons aussi constaté qu'une documentaliste avait préparé une élève EANA de 3e à un entretien relatif à son inscription dans un parcours de seconde professionnelle. Pourtant, il existe bien une infirmière, une médiatrice et une conseillère psychologue d'orientation dans l'établissement, mais ces professionnelles n'ont pas été sollicitées à ce moment-là. Par ailleurs, il aura fallu qu'une crispation entre un parent d'élève et une enseignante d'UPE2A atteigne une situation de méfiance réciproque significative pour que s'organise une traduction par l'intermédiaire d'un service professionnel et ceci, à la demande d'un travailleur social se désignant comme « représentant » de la famille. Ces réponses organisationnelles contingentes, qui se construisent dans l'urgence et la réactivité, posent la question de la qualité de la réponse proposée. Cette dernière implique des professionnels non formés pour de telles prérogatives, les surcharge de missions qui ne sont pas les leurs. Ceci pose des tensions liées aux zones de légitimité. Ainsi, par exemple, de par leur rôle d'intermédiaire stratégique auprès des élèves, les assistants d'éducation ont accès à des informations privées concernant les élèves que l'enseignant d'UPE2A regrette de ne pas connaître. En effet, ces informations sont livrées par les élèves ou leur famille aux assistants d'éducation, au détour d'une conversation ou d'une justification fortuite (un retard en classe par exemple ou lorsqu'un assistant d'éducation vient chercher un élève en classe car elle

[98] Benjamin Moignard, « Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive », *International Journal of Violence and Schools*, 2015, 15, pp. 119-141, www.ijvs.org/3-6218- International-Journal-of-Violence-and-Schools-Journal-International-sur-la-Violence-et-l-Ecole.php. hal-01228707, consulté le 22 mai 2019.

doit se rendre à un rendez-vous avec un psychologue) et ne font pas toujours l'objet d'une transmission à l'enseignant d'UPE2A.

En somme, outre l'instabilité organisationnelle produite par la scolarisation des EANA dans les établissements scolaires, cette dernière est aussi un catalyseur de dysfonctionnements organisationnels et institutionnels plus larges, à savoir le flottement des répertoires respectifs d'intervention auprès des EANA.

2.2. L'inclusion et ses paradoxes : des pratiques organisationnelles et pédagogiques aux vécus des élèves

Le propre de la fonction du dispositif UPE2A et de sa légitimité institutionnelle est la préparation à l'entrée et au maintien en classe ordinaire. Inscrit dans une tradition ségrégative, l'accueil scolaire des enfants et jeunes migrants est désormais largement investi par un discours opposé à toute forme de mise à l'écart institutionnelle. C'est clairement la position des acteurs institutionnels des CASNAV, lesquels forment les enseignants d'UPE2A. C'est aussi la position de nombre de chefs d'établissement qui, sans en mesurer toujours la portée pédagogique, veillent à ce que leur établissement soit considéré comme « inclusif » par les tutelles académiques. Il existe donc une sorte d'« objectif d'inclusion », fortement présent dans les formes et justifications pédagogiques des enseignants d'UPE2A.

2.2.1. Le socle et le curriculum *formel comme objectifs du travail enseignant : de l'individualisation à l'inclusion*

Dans l'académie d'Île-de-France étudiée, les enseignants du premier et du second degré explicitent leurs pratiques continuellement en référence aux objectifs pédagogiques du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour le premier degré, et du programme de référence de la classe d'âge pour le second degré. Ainsi, contrairement à ce qui prévaut parfois dans le raisonnement de certains enseignants exerçant auprès de publics migrants, le référentiel normatif principal est, pour les enseignants que nous avons rencontrés au cours de cette recherche en Île-de-France, le niveau scolaire « commun », ce qui participe d'une exigence scolaire et produit des ambitions enseignantes plus fortes que lorsque le raisonnement pédagogique ne se fait qu'à partir du niveau scolaire (visible ou évalué) de l'élève.

Dans le premier degré, l'enseignant construit une échelle de progression de chacun de ces élèves, en référence aux contenus du socle référé à l'âge de l'élève. Chaque attendu est clairement explicité – notamment à l'élève et ses parents au cours des rencontres parents-enseignants – et devient un objectif pédagogique prioritaire à partir duquel s'élaborent différentes stratégies enseignantes (travail individuel ou tutoré, travail en groupe, formats plus ou moins « scolaires » de réalisation des tâches). Finalement l'enseignant ne se focalise pas sur le niveau scolaire évalué quantitativement de l'élève pour en prédire des

« capacités » ou une anticipation de la progression ; il s'en inspire de façon compréhensive pour bâtir des outils *ad hoc* qui permettront la réalisation de l'objectif.

Dans le premier degré, la thématique de l'inclusion influence, moins que dans le secondaire, les légitimations des pratiques pédagogiques. En effet, l'enseignant d'UPE2A enseigne à des EANA de 6 à 10 ans et donc, du CP au CM2 : il intervient sur différents niveaux scolaires, a donc différents objectifs en termes d'acquisitions, tout en maîtrisant la totalité des contenus qu'il peut dispenser. Ceci a pour effet de raisonner davantage en termes de rythme d'acquisition, posant de façon plus fluide la posture de la pédagogie différenciée. L'enseignant apparaît plus « libre » quant au programme de la classe de référence, moins contrainte par le programme référé et « la mise en œuvre de l'inclusion ». Ainsi, au lieu de proposer des supports différents sur le même sujet, l'enseignant raisonne comme s'il avait plusieurs classes et pour ce faire, a constitué trois groupes de trois couleurs (vert, jaune, rouge) qui représentent une synthèse entre le niveau scolaire (« niveau scolaire réel ») et l'âge de l'élève (« niveau scolaire à atteindre »). Le choix de cette forme scolaire, qui implique de la différenciation pédagogique, semble efficace : l'ensemble des élèves avaient fortement progressé et ce raisonnement « à l'objectif » a permis de faire plus progresser les élèves les plus faibles scolairement. En fin d'année, presque tous les élèves avaient atteint – au moins partiellement – les objectifs de leur classe ordinaire de référence.

En primaire, l'enseignant d'UPE2A raisonne donc à l'objectif pédagogique et fonde son intervention scolaire sur l'expérimentation. Le caractère transdisciplinaire du métier de professeur des écoles offre l'intérêt de proposer aux EANA un professionnel dont les compétences permettent d'intervenir dans l'ensemble du champ d'intervention scolaire : découverte des sciences, du monde environnant, connaissance de la société. Ce qui permet une différenciation plus efficace (tous les élèves n'ont pas les mêmes difficultés dans toutes les matières) et de la fonder sur une transversalité des savoirs. La posture de l'enseignant s'organise à partir du repérage de la stratégie de l'élève, d'où une place importante à l'expérimentation par essai / erreur dans toutes les matières. Les élèves observés sont en permanence en train « de faire quelque chose » (à l'opposé de certaines classes « ordinaires » où les élèves semblent totalement passifs à scruter un tableau numérique qui n'a franchement rien d'interactif). De plus, l'enseignant demande aux élèves d'expliciter leur démarche quand ils ont réussi ou pas et les aide à le faire en tentant des relances ou des reformulations. Les élèves prennent donc pour acquis la démarche de justification de la posture d'apprenant et construisent une réflexivité dans leur apprentissage, fondement même de la capacité d'abstraction que nécessite le rapport au savoir-objet conceptualisé par Bernard Charlot[99] et qui est une des conditions de la réussite scolaire. Cet enseignant a notamment suivi des formations proposées par le GFEN (groupe français d'éducation nouvelle)[100] en nous expliquant que le mouvement pédagogique l'a notamment inspirée

[99] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica, 1997.

[100] www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/presentation_gfen

dans la détermination de situations de problèmes en mathématiques ou en français. L'enseignant précise aussi s'être inspiré de cette approche pour la théorisation de la notion de rituel de classe qu'il entend comme un cadre dans lequel se déploie la cognition des élèves. D'ailleurs, les élèves, à l'aide du bâton de parole s'expriment lors de ces temps et sont interrogés par leurs camarades. De même, afin de favoriser une entrée dans le raisonnement des auteurs littéraires et des élèves (pour identifier leur positionnement *via* l'analyse de leurs stratégies), l'enseignant s'inspire aussi du GFEN dans la production de « grandes histoires », sorte de récits collectifs favorisant l'entrée dans l'écrit. Pour ces publics, il valorise aussi fortement les récits oraux, selon les mêmes objectifs, mais qui permettent également de travailler les prononciations et l'accent. Y compris dans les histoires narrées oralement, les élèves réalisent une production textuelle. La valorisation de l'oral se fait par la prise de parole régulière et l'argumentation mais aussi par le chant. La voix des élèves « allophones » est motivée, encouragée et nourrie par des exercices de prononciation par la chanson, puis d'écoute de l'enseignant qui invente des dialogues à partir d'histoires imagées sans paroles.

Dans le second degré, nous avons pu observer une enseignante dont la référence principale était, non pas de construire des « contenus spécifiques » pour les élèves d'UPE2A, mais de proposer des contenus scolaires « communs ». Ici, contrairement à ce que nous avons pu observer dans d'autres lieux, l'enseignante visait non pas à faire « apprendre le français » aux EANA, mais à leur proposer des contenus littéraires liés aux programmes scolaires des classes d'âge des élèves présents dans le dispositif. Elle travaillait alors à partir de textes et références littéraires pouvant être trans-niveaux afin de transmettre des contenus liés à différents programmes scolaires en même temps (récit, roman, argumentation, etc.) pour des élèves allant de la 6^{e} à la 3^{e}. Dans ces configurations pédagogiques, l'enseignante préparait préalablement des fiches de consignes dont les objectifs visés étaient différents. Les fiches étaient distribuées aux élèves en fonction de leur niveau, mais aussi en fonction des attentes scolaires liées à leur âge et à leur classe de rattachement. Contrairement à ce que nous avons observé dans d'autres lieux d'enquête, les exercices de FLE étaient extrêmement marginaux et servaient plus de positionnement pour la communication pédagogique que de finalités scolaires en tant que telles. De fait, ici encore, les élèves ont été en contact et ont échangé au sujet d'œuvres classiques et modernes, au sujet d'œuvres littéraires et artistiques, à l'instar des élèves ordinaires du système éducatif français.

La forme scolaire au collège apparaît cloisonnée du fait de la spécialisation disciplinaire qui apparaît dès la 6^{e}. Une enseignante d'UPE2A en collège justifie régulièrement ses approches pédagogiques par l'objectif de « l'inclusion en classe ordinaire ». Ainsi par exemple, en français, pour une même unité d'enseignement, l'enseignante dispose de plusieurs types de fiches, intitulées « D » pour « débutants » et « A » pour « avancés ». Les fiches « D » posent des objectifs lexicaux et argumentatifs moins fouillés et plus courts. Certes, ces supports soutiennent la différenciation pédagogique mais l'on constate qu'ils sont moins un outil de mesure du niveau scolaire « réel » de l'élève que de mesure d'écart à la norme de

l'acceptabilité scolaire de l'élève dans sa classe de référence (liée à sa classe d'âge). Relevons que la différence entre « A » et « D » n'est pas explicitée aux élèves à l'exception de quelques remarques implicites lors de la distribution des sujets lorsque l'enseignante, hésitant entre deux supports, finit par en distribuer un en expliquant que l'élève « peut faire », travailler sur un support plus exigeant (« A ») ou qu'il « vaut mieux » qu'il travaille sur un support autre « pour l'instant » (support « D »). Dans chacune de ces prises de positions pédagogiques, cette enseignante insiste sur le degré d'opérationnalité de ses choix guidés par « l'objectif de l'inclusion ». Au-delà de l'expression professionnelle d'une conformation morale aux préceptes énoncés par les textes officiels, cet objectif permet de rationaliser et d'organiser ses pratiques, ainsi que l'explique une enseignante d'UPE2A collège répondant à la question de la chercheure :

> « Comment choisissez-vous les contenus de vos cours ?
>
> – Comment ça ?
>
> – Comment décidez-vous quel temps vous allez consacrer à tel ou tel enseignement, par exemple, ou vos priorités ? Il y a des enseignants qui font du FLE…
>
> – Il y a des outils pour les UPE2A, mais ma référence c'est l'inclusion, le programme de la classe de référence, parce qu'ils doivent être capables de suivre aussi [en classe ordinaire] donc, je ne fais pas trop de FLE, si, un peu, mais plutôt de la littérature, sinon en classe ordinaire, ils seront perdus, ils n'auront jamais vu ça, ils vont découvrir alors que mon rôle c'est de les préparer, qu'ils aient déjà vu des textes littéraires. C'est ça, l'objectif, c'est l'inclusion ! Et puis… Je suis professeure de lettres, je dois leur faire des lettres. »

On observe que la référence de la classe ordinaire est aussi un aiguillon pour l'enseignante elle-même dans sa professionnalité : dans le contexte d'un isolement relatif et d'une sorte de submersion de la mise en forme de la scolarisation des EANA, l'« objectif de l'inclusion » et ses moyens que sont la mise à niveau en français langue de scolarisation, permet à l'enseignante d'affirmer son identité professionnelle de professeure de lettres, et non uniquement d'organisatrice fonctionnelle de la scolarité des EANA.

Cette volonté enseignante à demeurer enseignant, y compris en terrain social et scolaire particulièrement sensible, est suffisamment remarquable pour être soulignée. Toutefois, la structure même de ce type de scolarisation et les injonctions d'inclusion construisent aussi des dynamiques paradoxales qui ne sont initialement pas recherchées par les enseignants d'UPE2A. Ces derniers participent cependant à les façonner et ils ne parviennent pas à s'en défaire : notamment leur omniprésence dans l'expérience scolaire des EANA et la désorganisation scolaire dont celle-ci témoigne.

2.2.2. « La préparation à l'inclusion »

La visée d'inclusion oriente les pratiques enseignantes quotidiennes au sein du dispositif UPE2A, même au-delà des questions strictement pédagogiques. Par exemple, une professeure UPE2A de l'un de nos collèges d'enquête explicite et rappelle fréquemment aux élèves les codes et normes scolaires attendus en classe ordinaire. Il peut s'agir d'une

énonciation et d'un rappel de normes comportementales et de règles méthodologiques (les manières de présenter sa feuille pour un contrôle, par exemple) qui se font en référence à la classe ordinaire.

Par exemple, l'enseignante d'UPE2A va voir le travail de Mouhnir et lui dit : « Tu vois Mouhnir, si tu réponds comme ça en classe ordinaire, tu n'auras pas de points. Comment on répond à une question ? ». Un autre élève dit : « En formant des phrases ». Plus tard dans la séance, l'enseignante retourne voir le travail de Mouhnir, le félicite mais ajoute qu'il ne faut pas écrire en rouge, en demandant : « Le rouge, c'est pour quoi ? ». Mouhnir répond : « Le faux ». L'enseignante précise alors : « Pour le professeur. En classe ordinaire tu ne peux pas écrire en rouge ».

Afin de répondre aux « enjeux de l'inclusion », c'est-à-dire à « placer » un élève en classe ordinaire et qu'il puisse y rester, la question du « métier d'élève » se pose assez régulièrement car une des difficultés à faire accepter des élèves primo-migrants en classe ordinaire est la réserve de l'enseignant quant à des conduites non conformes aux normes scolaires. Il semble qu'il y ait une anticipation, de la part de l'enseignante d'UPE2A, des principaux freins au maintien en classe ordinaire : la non-conformité socio-morale à l'ordre scolaire traditionnel (respect des codes de conduite et de discipline notamment). De fait, l'enseignante orchestre les devoirs et intervient dans la vie privée des élèves ou sur leurs conduites corporelles. Elle interrompt ainsi souvent son cours pour dire aux élèves de cesser leurs bruits de bouche ou de triturer leurs mains, leurs ciseaux ou de ne pas couper du papier à des moments non dédiés pour le faire. D'autre part, les savoirs transmis au sein du dispositif sont parfois présentés par l'enseignante en référence aux savoirs transmis en classe ordinaire. Par exemple, l'enseignante d'UPE2A demande aux élèves ce que c'est un « incipit », en disant qu'il faut se familiariser avec ce vocabulaire qui est celui de la classe ordinaire. En somme, il y aurait en quelque sorte des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être de la classe ordinaire, extérieurs au (voire transcendant le) dispositif UPE2A ; celui-ci consisterait alors à préparer les enfants et les jeunes à devenir de « vrais élèves » d'une « vraie classe ».

2.2.3. Une inclusion en classe « ordinaire » à questionner

Les temps d'inclusion varient selon le niveau estimé des élèves, mais aussi selon les établissements scolaires observés. Au-delà des questions organisationnelles, les professionnels ont une lecture particulière de l'inclusion, celle-ci prenant bien souvent le sens d'« intégration [101] » : c'est aux élèves que revient la tâche de s'adapter aux enseignements en classe ordinaire et non aux enseignants de s'adapter aux EANA et à leurs « besoins particuliers ». Nous avons ainsi constaté que peu d'enseignants du secondaire modifiaient l'organisation de leur cours (que ce soit en termes de consignes ou de supports)

[101] Éric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, Cornelia Schneider, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, 2007, p. 159-164.

en présence des élèves d'UPE2A, ou interagissaient de manière particulière avec ces élèves, dans une visée d'étayage de leurs apprentissages.

Les enseignants d'UPE2A déplorent ce manque d'adaptation de leurs collègues ; ils expliquent que les pratiques inclusives ne nécessitent pas forcément des changements importants. Par exemple, selon un enseignant d'UPE2A, les enseignants de classe ordinaire pourraient fournir un dictionnaire aux élèves en inclusion. Cependant, les professeurs d'UPE2A ne sont pas sans alimenter une vision de l'inclusion reposant sur une adaptation des élèves. Un enseignant de collège rappelle fréquemment à ses élèves qu'ils ne doivent pas perturber l'enseignement (et l'enseignant) de classe ordinaire. Il ajoute que s'ils ne comprennent pas le cours, ils doivent sortir autre chose (un livre, une feuille pour dessiner, leur cahier d'exercice de français…). La visée n'est donc ici pas l'apprentissage de savoirs disciplinaires (autres que le français) par l'élève ; ce dernier doit se comporter comme un élève discipliné et ainsi remplir correctement son « métier d'élève » et non son « métier d'apprenant[102] ».

Dans le premier degré, le vécu de l'inclusion se présente de façon duale : les élèves de milieux sociaux intermédiaires et en réussite scolaire vivent le fait d'aller en inclusion comme une récompense ou comme une évolution ordinaire de leur scolarité. Pour les élèves de milieux sociaux modestes et en difficulté scolaire, les inclusions sont plus rares : certains enseignants les découragent par des moyens très inattendus, à l'instar de cette enseignante qui refuse de prendre un élève en cours de mathématiques parce qu'« il est plus utile qu'il ne perde pas son temps en mathématiques et qu'il apprenne d'abord le français ». Devant notre étonnement, l'enseignante réitère « oui, le pauvre, il est perdu, il faut d'abord lui assurer un niveau en français ». Ici la maîtrise du français est imposée (contre tout cadre légal) comme un présupposé à l'entrée en classe ordinaire. Mais ce faisant, l'enseignante organise le retard et donc l'échec scolaire dans une discipline centrale dans laquelle l'élève pourrait progresser indépendamment de sa maîtrise de la langue française.

Les inclusions sont particulièrement violentes symboliquement : élèves à qui l'on ne pose pas de questions, pour lesquels les supports pédagogiques n'ont parfois même pas été photocopiés, élèves EANA regroupés spatialement (au fond ou sur le côté de la table), élèves non comptabilisés dans les travaux de groupe, pour lesquels on ne vérifie pas les productions, faute de temps. Ces situations sont fréquentes dans le second degré et tiennent à la difficulté, exprimée par les enseignants, de savoir quand ils auront effectivement les élèves en classe. Pourtant, certains enseignants parviennent aussi à inclure pédagogiquement ces élèves sans que le rythme d'apprentissage des autres s'en trouve ralenti. Dans le premier degré, nous avons observé des vécus très tranchés selon que les enseignants fassent de la différenciation dans leur classe ou selon qu'ils appliquent, au contraire, des formes traditionnelles et descendantes de transmission de connaissances. Cette dernière forme

[102] Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Ces malentendus qui font les différences », *in* Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.

pédagogique laisse particulièrement de côté les EANA de milieux populaires, qui manifestent fréquemment un sentiment d'ennui, de par leurs postures.

2.2.4. Pédagogie du détour sans retour

Malgré cet objectif prédominant d'inclusion, une partie des activités mises en place dans les dispositifs d'UPE2A repose sur une logique du détour pédagogique[103], c'est-à-dire sur un contournement de la forme scolaire « classique » jugée parfois peu accessible, dans le but de ne pas confronter directement les élèves à des situations d'apprentissage explicites[104] qui pourraient les démotiver. Ces pratiques de camouflage prennent des formes variables : elles peuvent être circonscrites à quelques minutes en fin de séance (un jeu de société en groupe visant, selon l'enseignant, l'acquisition de vocabulaire), ou prendre la forme de projet sur plusieurs semaines (un projet annuel de potager en sciences permet à l'enseignant d'aborder différentes notions telles que celles de périmètre) ; se dérouler durant le temps ou hors du temps strictement de classe (ateliers durant la pause méridienne, voyage sur plusieurs jours…) ; faire intervenir différents professionnels de l'école ou du hors école (enseignant, artiste…).

Pouvant être source de « malentendus socio-cognitifs » sur le « métier d'élève » et plus encore sur le « métier d'apprenant[105] », la pédagogie du détour n'est pas toujours accompagnée d'un retour sur les apprentissages scolaires[106]. Ainsi, les activités supposées « motiver » les élèves peuvent les encourager à se les approprier sur un mode déconnecté de la forme scolaire et avoir alors un comportement non-conforme aux attentes de l'école. Les enseignants qui souhaitent poursuivre le travail de socialisation scolaire par l'intermédiaire de ces activités, doivent ainsi fréquemment « recadrer » les élèves, en rappelant le cadre scolaire. Par exemple, Reda pour le jeu des mots pourtant appris en classe sous l'impulsion de l'enseignante, a été recadré dès lors qu'il se les approprie de façon spontanée ; Kasim est aussi repris par l'enseignante sur cette même activité car il veut faire une équipe garçons contre filles. Enfin, ces activités servent également d'appui à une reconnaissance de « la culture » des élèves (par exemple, une peinture des drapeaux du pays d'origine), qui n'est pas sans ambiguïtés. Différentes situations pédagogiques ont alors suscité de la confusion pour les élèves : ce fut le cas notamment lorsqu'un intervenant extérieur, supposé sensibiliser les élèves aux circuits courts de production, à l'écologie dans une démarche de citoyenneté, a en fait été décrite, par les élèves, comme une personne « fabriquant des crèmes pour les mains ». Un autre exemple est celui d'un projet en sciences

[103] Henri-Panabière Gaële, Fanny Renard, Daniel Thin, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 71-82, 2013.

[104] Henri-Panabière Gaële, Fanny Renard, Daniel Thin, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *op. cit.*

[105] Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Ces malentendus qui font les différences », *op. cit.*

[106] Henri-Panabière Gaële, Fanny Renard, Daniel Thin, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *op. cit.*

et vie de la terre (SVT) visant l'apprentissage des cycles de la vie et qui a été interprété comme des « cours de jardinage » parce que, comme dans le cas précédent, les objectifs pédagogiques n'ont pas été explicités aux élèves et qu'il n'y a pas de retour sur une forme scolaire plus conventionnelle. Cette liberté dans la forme pédagogique, certainement prise par les pédagogues parce que ces élèves sont moins tributaires d'un programme scolaire normé, vient rencontrer une forte attente scolaire, interrogeant *de facto* ce qui semble ne pas directement s'y apparenter.

2.3. Une « autonomie contrainte »

Un des objectifs du dispositif UPE2A est de favoriser la libre participation socio-scolaire des enfants et jeunes migrants. Dans ce contexte, nous avons pu constater un paradoxe entre l'injonction à l'autonomie qui est imposée à ces élèves et la situation de relative dépendance dans laquelle ils sont maintenus, du fait notamment de leur méconnaissance des codes scolaires et des exigences induites par les jugements professoraux. En outre, nous avons constaté que la classe, en tant qu'espace social et relationnel, s'apparentait plus à une sorte de « communauté familiale » qu'à un espace de formation de solidarités juvéniles « face » à un ordre institutionnel.

2.3.1. Une difficulté à répondre aux exigences scolaires

Les élèves scolarisés en UPE2A sont relativement dépendants de l'enseignant du dispositif, notamment du fait de la façon « totale » dont il occupe sa fonction. Mais dans le même temps, les élèves sont exhortés à « gagner en autonomie » et sont socialement évalués à partir de la compétence qu'ils sauront mettre en œuvre à se passer de l'enseignant dans les différents domaines de leur vie scolaire. Dans le raisonnement scolaire, l'autonomie est constituée par l'ensemble des pratiques témoignant des appropriations des règles tacites qui deviennent incorporées par les élèves, leur permettant d'agir avec pertinence (c'est-à-dire en conformité normative) face à un contexte d'actions ou d'interactions donné. Dans le cas de ces élèves, l'expérience migratoire vient s'articuler à une éventuelle distance sociale vis-à-vis des normes scolaires. Dans certains cas, les normes scolaires paraissent évidentes pour les acteurs scolaires et ne sont, de fait, pas explicitées aux élèves. Ces derniers les transgressent donc parfois sans en avoir toujours conscience. C'est le cas par exemple de certaines confusions accompagnant les emplois du temps des élèves qui changent selon les semaines paires et impaires, ou lorsque des inclusions progressives en classe ordinaire sont organisées pour les élèves. Ces derniers se trompent souvent de salle ou vont dans le mauvais cours et se retrouvent parfois un peu perdus. Ces tâtonnements, qui relèvent d'une incompréhension du système organisationnel français, sont régulièrement interprétés comme des défauts d'autonomie. De même, les élèves scolarisés en dispositif UPE2A ont intériorisé sans pour autant respecter systématiquement l'ordre scolaire. Certains cherchent donc à se conduire de façon concordante à cette interprétation qu'ils ont des conformités sociales à l'école. Ainsi, ils adoptent des conduites policées en classe, mais sans toujours

parvenir à les produire de façon adaptée aux exigences enseignantes. Ainsi, il arrive parfois que l'enseignant interprète comme un manque d'investissement scolaire des attitudes (comme rester à « ne rien faire » en silence) visant, dans la perspective des élèves, à répondre aux exigences de bonnes conduites scolaires.

Ainsi, face à l'injonction à incorporer et traduire le rôle social d'élève, de nombreux jeunes souffrent de l'absence de règles explicites. Or, ces exigences (savoir se repérer dans un emploi du temps, dans un établissement, repérer les interlocuteurs pertinents, etc.), puisqu'elles ne sont pas dépendantes de questions directement didactiques, relèvent – à tort – d'évidences institutionnelles qui ne tiennent pas assez compte de l'éventuelle distance de normes socialisatrices que vivent nombre d'enfants et jeunes migrants en entrant dans le système éducatif français. De même, si les enseignants interviennent dans le « métier d'élève » notamment pour les pratiques éducatives à domicile, l'équivalent n'est pas systématiquement fait pour l'accompagnement à la vie quotidienne au sein de l'établissement scolaire. Certes, les équipes de vie scolaire sont particulièrement impliquées dans ces aspects, mais ils ne font pas l'objet d'un accompagnement systématique et modélisé. Dans ce contexte, les élèves s'en sortant le mieux sont ceux dont la proximité sociologique avec l'univers scolaire est la plus forte alors que la « capacité d'autonomie » – qui n'a rien d'une prise de distance vis-à-vis des règles mais prend plutôt la forme d'une capacité à reproduire les règles implicitement prescrites – est régulièrement présentée comme une compétence « artistique ».

2.3.2. Une sociabilité scolaire centrée sur le dispositif UPE2A

L'arrivée dans des nouveaux espaces de vie et de scolarisation s'accompagne, pour l'enfant et le jeune, d'une reconstruction de son réseau de sociabilité. Cet enjeu prend une tournure particulière pour les EANA, du fait notamment de leurs caractéristiques linguistiques, ethniques ou sociales. Ainsi, comme dans d'autres contextes sociaux[107], la sociabilité des EANA est homophile et vérifie ainsi le dicton « Qui se ressemble s'assemble » : des regroupements entre jeunes présentant des caractéristiques sociodémographiques proches sont fréquemment observés sur nos terrains d'enquête. Plus précisément, la variable du genre tout comme celles de l'âge et de la langue, expliquent en grande partie la création d'affinités entre les élèves d'UPE2A. Cette sociabilité revêt un caractère descendant pour les élèves, comme si elle était vécue comme tacitement prescrite par l'exigence de conformité au système éducatif. Ainsi, les élèves du dispositif UPE2A prêtent attention les uns aux autres : ils sont, par exemple, partiellement informés des raisons pour lesquelles un de leurs camarades est absent en cours. Le groupe se compose notamment à partir de cette attention réciproque. Toutefois, ces affinités, qui constituent le « groupe UPE2A » vis-à-vis de l'extérieur, sont aussi des facteurs participant à l'hétérogénéiser. D'ailleurs, le groupe des élèves d'UPE2A ne constitue pas un groupe soudé. Ainsi, après quelques semaines de

[107] Claire Bidart, *L'amitié un lien social*, Paris, La Découverte, 1997.

scolarisation dans le dispositif, certains garçons de 3e ne connaissent pas les prénoms de certaines filles du dispositif ; ils les désignent par le mot « ça » ou par leur nationalité.

De plus, les relations affinitaires prennent principalement la forme de camaraderie scolaire. En effet, elles semblent majoritairement confinées au « cercle social[108] » de l'établissement, du fait notamment d'une distance géographique parfois élevée entre les lieux de résidence des élèves de l'établissement où se trouve le dispositif, même si certaines d'entre elles sont entretenues sur les réseaux sociaux (notamment après le départ d'un jeune du dispositif). Même si la création d'affinités, basée sur un principe de solidarité (encouragé par les enseignants, nous y reviendrons), semble effective pour la majorité des élèves d'UPE2A, il n'empêche que des tensions, prenant parfois la forme de violences verbales ou physiques (surtout pour les garçons), sont également fréquentes. Celles-ci cristallisent différents enjeux (genrés, ethniques, nationaux), mais elles révèlent aussi une concurrence scolaire entre les élèves, comme l'illustre l'extrait d'observation suivant.

En classe, l'enseignant revient sur une bagarre qui a éclaté entre Amin et Reda, deux élèves scolarisés en UPE2A, durant la récréation. Oscar, élève francophone également en UPE2A, dit qu'il était présent et qu'il peut l'expliquer. Il raconte qu'Amin lui a demandé qui parlait le mieux français entre Reda et lui. Oscar a répondu que Reda écrivait mieux et qu'Amin parlait mieux. Les deux garçons se sont mis à parler en arabe. Reda ajoute qu'Amin lui faisait des grimaces. L'enseignante dit alors qu'il faut aller voir un adulte et ne pas se bagarrer ; elle ajoute qu'il ne faut pas qu'il y ait de compétition et dit à Oscar de ne pas répondre à ce type de questions.

Sous une forme moins conflictuelle, il est également fréquent d'observer une compétition entre élèves d'UPE2A, à celui qui participera le plus ou le mieux. Par exemple, en cours de français, lorsque l'enseignant pose une question à laquelle plusieurs élèves veulent répondre, ces derniers s'agitent pour obtenir la parole et ceux l'obtenant manifestent ostensiblement leur victoire, tandis que les autres expriment leur mécontentement à l'aide de *tchippage* ou en soufflant.

En outre, la sociabilité des élèves d'UPE2A est majoritairement centrée sur le dispositif : peu de liens affinitaires sont créés avec les élèves de classe ordinaire. Nos observations en cour de récréation révèlent principalement des regroupements entre élèves d'UPE2A (de même sexe). En classe, lors des temps d'inclusion, les échanges entre ces deux groupes d'élèves sont ponctuels. Oscillant entre l'entraide scolaire et l'indifférence, les liens scolaires entre EANA et élèves de classe ordinaire ne semblent pas prendre la forme de réels liens d'amitiés. De plus, les ateliers artistiques ont été l'occasion de libérer la parole de certains élèves qui ont raconté des scènes de tensions avec les autres élèves de l'établissement (dont l'enseignante d'UPE2A, pourtant attentif à cette question, n'avait pas connaissance).

[108] Alain Degenne, Jean Duplex, « L'acteur social et son réseau », *Actes du séminaire « Un niveau intermédiaire : les réseaux sociaux »,* Paris, CESOL, 1987.

La sociabilité des élèves d'UPE2A est l'objet de préoccupations des personnels scolaires, notamment d'une enseignante d'UPE2A. Celle-ci encourage notamment la solidarité juvénile, lorsqu'un nouvel élève arrive dans le dispositif, en désignant un de ses camarades pour l'accompagner et l'orienter dans l'établissement (se rendre au réfectoire ou dans la cour de récréation, par exemple), tout en précisant : « Vous ne le laissez pas seul ; vous lui montrez ». D'ailleurs, l'enseignante choisit souvent comme accompagnant, un élève du même sexe que le nouvel arrivant (et, dans la mesure du possible, un camarade de classe parlant la même langue). L'enseignante compte ainsi sur les EANA pour faciliter l'arrivée des nouveaux EANA dans le dispositif et favoriser leur socialisation scolaire. Cette même enseignante jette également fréquemment des coups d'œil dans la cour de récréation pour vérifier que les élèves du dispositif ne se trouvent pas seuls ; elle se réjouit également lorsque des élèves d'UPE2A créent des relations avec les autres élèves de l'établissement, même si celles-ci peuvent entraîner des déviances (incorporation des pratiques et codes urbains marginalisés ou, au contraire, bagarres). En effet, l'enseignante nous raconte que sa collègue d'allemand est venue se plaindre d'Abdel-Hassan qui s'amuse en cours avec ses camarades. Elle ajoute « au moins il est intégré ». Son attention semble se porter sur l'intégration des EANA au sein du groupe de pairs et plus largement, sur leur bien-être au sein de l'école.

Toutefois, la sociabilité juvénile représente aussi un moyen d'atteindre des objectifs d'apprentissage : l'intériorisation des normes scolaires (notamment l'autonomie vis-à-vis de l'enseignant) et l'apprentissage du français. Au sein d'un dispositif UPE2A, l'enseignant encourage très souvent les élèves à travailler ensemble, à s'entraider. Par exemple, lorsque celui-ci est occupé à aider un élève, il dit aux autres élèves en attente d'aide de solliciter leurs camarades. Pour autant, ces relations d'entraide ne semblent fonctionner que lorsque les élèves parlent la même langue ou / et lorsqu'ils ont tissé des liens d'amitié, comme le montrent certains chercheurs en psychologie sociale[109]. Cette même stratégie d'appui sur la sociabilité juvénile est parfois utilisée par les enseignants des classes ordinaires. Certains déclarent que le placement des élèves d'UPE2A dans l'espace de leur classe n'est pas le fruit du hasard : ils comptent en effet sur des « bons élèves » pour aider les élèves d'UPE2A dans la réalisation de leur tâche. Cette bonne intention peut être, en partie, lue comme une délégation de sa mission d'inclusion aux élèves. *A contrario*, les relations juvéniles qui paraissent aller à l'encontre des enjeux scolaires (qu'ils soient de l'ordre du comportemental ou qu'ils concernent les apprentissages) sont souvent dénoncées par les enseignants. On retrouve ainsi un discours – assez fréquent pour les collégiens de milieux populaires – sur d'éventuelles « mauvaises fréquentations ». Dans un collège, une enseignante d'UPE2A explique à une mère d'élève que son fils doit prendre de la distance avec un autre élève du dispositif qui le pousse, selon elle, à transgresser le règlement. La mère demande à l'enseignante de les séparer ; celle-ci lui répond que c'est déjà ce qu'elle fait en classe. Cette

[109] Robert J. Zajac, Willard W. Hartup, « Friends as coworkers : Research review and classroom implications », *Elementary School Journal*, vol. 98, n° 1, 1997, p. 3-14.

même enseignante nous dit regretter la création d'affinités entre des élèves hispanophones qui présentent des difficultés dans l'apprentissage du français. L'emploi de l'espagnol et non du français dans les échanges entre jeunes représenterait, selon elle, une explication de leurs difficultés, ou du moins un frein à leur résolution. Les attendus de l'enseignante, oscillant entre bien-être et apprentissage de la langue française, peuvent ainsi sembler paradoxaux : elle déplore les regroupements linguistiques d'élèves tout en les favorisant, lors de l'arrivée des jeunes dans le dispositif notamment.

Un autre paradoxe dans le positionnement des professionnels scolaires vis-à-vis de la sociabilité juvénile est également à soulever : ces derniers cherchent à favoriser une communauté juvénile et en même temps ils la fragilisent. Ainsi une enseignante d'UPE2A sollicite fréquemment les élèves pour dénoncer les éventuelles déviances de leurs camarades. Cette attente de loyauté à l'égard de l'enseignante semble acceptée par les élèves du fait, sans doute, que les transgressions dénoncées en public n'entraînent pas de sanctions. Ces derniers sont aussi à l'initiative de dénonciations :

L'enseignante demande en début de cours comment se sont déroulées les dernières inclusions. Un des élèves, Mouhnir, répond : « Ça va ». Un de ses camarades, Djeïdy, en classe avec lui, rigole et dit que Mouhnir ne travaille pas en mathématiques. L'enseignante laisse s'instaurer, au sein de sa classe, un contrôle et un recadrage par le groupe de pairs : en imitant l'enseignant, les élèves, par des regards, des gestes de main ou des paroles, font comprendre à leur camarade de se taire et de se conduire correctement.

Dans le premier degré, nos observations hebdomadaires en classe et dans les différents lieux scolaires ont aussi été étayées de séances d'observation dans la rue auprès des enfants, dans les parcs publics et dans certains de leurs lieux de vie (logements, hôtels sociaux). Nous avons également suivi trois familles dans leurs démarches sociales et administratives, ce qui nous a permis de voir les relations de camaraderie des enfants en dehors de l'école. S'il existe, de la même manière que dans le second degré, une frontière entre les élèves d'UPE2A et ceux n'étant pas dans le dispositif, cette frontière est toutefois moins marquée que dans le second degré, notamment parce que les inclusions en classe ordinaire y sont plus fréquentes, interviennent plus tôt dans l'année scolaire (dès le mois d'octobre pour tous les élèves). Cette temporalité permet d'initier des relations de camaraderie dès ce moment, bien visibles dans la cour de récréation. Nous y voyons par exemple Lana, une élève de CM2, arrivée du Brésil à la fin de l'année scolaire précédant l'enquête, exclusivement en compagnie de ses camarades de classe ordinaire. Cette élève, si elle s'entend très bien avec les autres du dispositif, ne va les voir en récréation que lorsqu'un nouvel élève arrive dans le dispositif, afin de s'informer sur lui et le présenter comme une curiosité à ses camarades de classe ordinaire. Quand le nouvel élève est jeune ou petit, ceci suscitera une sorte de maternage, de la protection de la part de ces filles de CM2. Un autre élève, Bob, a été dès son arrivée inclus en classe ordinaire pour y rester de façon exclusive dès le second trimestre. Cet élève n'a aussi pour seules relations que des camarades de sa classe ordinaire. Bob, comme d'autres élèves du dispositif, vient d'Extrême-Orient. Sa mère,

personnel de maison, élève, seule, ses trois enfants. Lorsque nous interrogeons les enseignantes d'UPE2A et de classe ordinaire au sujet des fréquentations de Bob, elles nous expliquent que Bob « a ses amis en classe [de rattachement] », est « totalement dans sa classe » désormais.

En dehors de ces deux élèves, les relations de camaraderie s'organisent tout de même essentiellement avec les autres camarades du dispositif. Nous avons par exemple observé que les enfants passant du temps en UPE2A restaient entre eux. Les fratries sont parfois une base à ces relations lorsque les membres sont de même sexe. Sinon, les proximités électives s'organisent souvent sur une base linguistique doublée d'une proximité sociale. Par exemple, les arabophones se fréquentent entre eux, mais ils le font plus sur la base d'une proximité sociale que linguistique. Ainsi, nous observons que les enfants parlant entre eux l'arabe sont essentiellement des enfants arrivant dans le cadre de migrations économiques défavorisées et des réfugiés vivant en France dans des conditions de dénuement économique et social important (habitat en foyer d'hébergement, en hôtel social, en squat). Parfois l'arabe parlé n'est d'ailleurs pas le même d'un enfant à l'autre (selon que l'origine soit l'Afrique du Nord ou le Proche-Orient) ce qui produit des tâtonnements dans les formes communicationnelles. Des regroupements, sur une base sociale plus favorisée (employés, cadres intermédiaires), se font, eux, en dialoguant en anglais entre enfants du Proche-Orient ou d'Afrique du Nord, mais aussi avec des enfants d'Extrême-Orient.

Ainsi, c'est bien une base sociale et non pas « culturelle » ou linguistique qui structure les relations d'électivité entre enfants. Une autre confirmation de cette lecture se retrouve dans l'expérience d'enfants du dispositif venant du même pays, notamment dans le cas de l'Égypte et de la Tchétchénie. Dans ce cas, la proximité sociologique comme linguistique semble forte mais pour autant, les enfants, pourtant de même sexe et d'âge proche, ne nouent pas forcément de relations lorsqu'ils ont la même origine nationale ou géographique. C'est même l'inverse qui se produit : les cas de tensions entre élèves de même origine géographique nous ont été rapportés lorsque nous étions chez des familles ou dans le bus, avec une mère de famille qui nous expliquait qu'elle ne souhaitait pas que ses enfants fréquentent tels autres, pourtant de même origine géographique et politique. En effet, ce parent était en désaccord avec les façons dont les enfants en question occupaient leurs soirées et leurs week-ends, signe d'une mauvaise « adaptation » à la société française. Dans le premier degré, la parentèle a donc de l'influence sur les choix relationnels de leurs progénitures et participe à orienter les liens d'amitié, notamment en contrôlant les relations sociales.

Nous avons aussi observé que des tensions intra-juvéniles s'exprimaient quelquefois entre enfants du dispositif UPE2A. Les lignes sociales qui fragmentent alors le groupe se télescopent à des inégalités scolaires et sociales. Là encore, elles ne sont pas principalement organisées ethniquement ou selon les origines nationales des enfants. Ainsi, par exemple, Dago, un élève originaire d'Extrême-Orient dont le père est cadre, qui parle couramment l'anglais et est en réussite scolaire, a été à plusieurs reprises la cible de sarcasmes et insultes

racistes, notamment de la part de Djani, un autre élève d'UPE2A originaire d'Afrique du Nord, de milieu social extrêmement modeste qui, par ailleurs, présente une allure assez imposante, au sens de pouvoir intimider les autres enfants. Ainsi, Dago s'est un jour fait traiter de « Chinois » et bousculé par Djani, lequel souffre de moqueries en raison de son poids et de ses difficultés scolaires, de la part des enfants de milieux plus aisés et anglophones (originaires du Proche ou Moyen-Orient ou d'Afrique du Nord) qui sont présents dans le même dispositif.

Chapitre 3

Académie de Guyane

Avec sa superficie de 83 846 km^2, la Guyane française représente 1/9^e du territoire national. Sa taille paraît à la mesure des particularités démographiques qui la caractérisent, puisque son statut de plus grande région se conjugue au fait qu'elle reste également, après Mayotte, la moins peuplée de France. Située en plein cœur de l'Amazonie, la Guyane est boisée à plus de 95 % et sa densité de population n'excède pas les 3 habitants au km^2. Comme l'ensemble du continent américain, l'histoire de la Guyane reste intimement mêlée à celle de la découverte des Amériques et des projets de colonisation des États européens. Si cette dernière acquiert très rapidement une funeste réputation, s'expliquant notamment par le fait que sa forêt amazonienne se révèle particulièrement mortelle[110] pour les Européens qui s'y aventurent, elle jouit également d'un *halo* doré favorisant les expéditions coloniales[111], auxquelles de nombreux navigateurs participent dans le but d'obtenir gloire et fortune. Nonobstant une brève période d'abolition de l'esclavage durant la Révolution française (1792-1804), la Guyane s'organise selon les canons des sociétés coloniales esclavagistes[112]. Les populations se répartissent en fonction de leur statut institutionnel, certaines étant, de fait, dépourvues de droits. Le décret du 20 septembre 1792 retire à l'Église le privilège du recensement des populations en donnant aux maires la capacité d'enregistrer l'état civil de l'ensemble de la population. Néanmoins, seuls, les colons et les affranchis bénéficient de cette procédure[113]. Par ailleurs, si le *ratio* entre population coloniale et esclaves reste

[110] La perte du Canada français en 1763, encourage la couronne française à opérer l'enrôlement de milliers de familles pauvres, majoritairement issues du Nord-Est de la France pour coloniser le territoire situé sur l'actuelle ville de Kourou. Près de 90 % des personnes débarquées meurent durant la première année de leur séjour des suites de maladies comme le paludisme ou la fièvre jaune. *Cf.* Piantoni Frédéric, *Histoire de l'immigration en Guyane française*, rapport final de recherche, Paris, Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances, Ministère de la Promotion de l'Égalité des Chances, 2008.

[111] Sans entrer dans le détail des différents voyages d'exploration, il convient de souligner que les premières tentatives d'implantation de la Monarchie française remontent au début du XVII^e siècle, tandis que la ville de Cayenne aurait été fondée aux alentours de 1635.

[112] Même si le faible développement agricole de la région fait que le nombre d'esclaves reste nettement inférieur à ceux que l'on peut trouver dans les colonies antillaises, ou encore chez son voisin hollandais du Suriname.

[113] Benoît Catherine, « La "carte n'est pas le territoire ! ". Coutume, droit et nationalité plurielle en Guyane », *Ethnologie française*, vol. 169, n^o 1, 2018, p. 121-130, doi.org/10.3917/ethn.181.0121, p. 121.

nettement favorable à cette dernière, la Guyane française se caractérise essentiellement par la faiblesse de son accroissement démographique ainsi que par la précarité de son développement économique. Dès lors, le gouvernement colonial s'efforce inexorablement d'attirer des populations au moyen de plans migratoires divers. L'abolition de l'esclavage en 1848 a notamment pour conséquence de favoriser l'immigration planifiée de populations hindoues, asiatiques, annamites et africaines[114], mais également la mise en service des bagnes et de la transportation pénale[115]. Parallèlement, le développement des activités aurifères dans l'Ouest guyanais attire des populations affranchies, originaires des Antilles, qui cherchent à faire fortune dans les *placers.* Ces mutations historiques contribuent à façonner le paysage sociodémographique de la Guyane d'aujourd'hui.

1. POLITIQUES ÉDUCATIVES À DESTINATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES ET DES EANA

1.1. Sociohistoire de la scolarisation en Guyane française : de la situation coloniale à aujourd'hui

1.1.1. De la colonie guyanaise à l'heure de la IIIe République et de la laïcité

Avant 1848, la scolarisation en Guyane se cantonne presque exclusivement aux enfants de colons. En effet, le Code noir de 1685 proscrit l'enseignement et l'alphabétisation des esclaves. Les congrégations catholiques qui officient en Guyane – notamment les Jésuites jusqu'en 1762 – ne souhaitent pas que l'instruction des peuples autochtones se fasse d'une manière analogue à celle des colons. En effet, l'évangélisation demeure ainsi facilitée par la persistance d'une ignorance ou d'une mauvaise maîtrise de l'écriture et de la lecture[116]. Comme l'Église détient les monopoles de l'alphabétisation et de la scolarisation en Guyane à cette époque, son activité structure le paysage socio-éducatif du territoire. D'après les travaux de Farraudière[117], un collège dirigé par les Jésuites existe à Cayenne depuis la fin du XVII^{e} siècle. Il est réservé aux garçons. En ce qui concerne les filles de colons, l'éducation était assurée par les Sœurs de Saint-Paul de Chartes depuis 1727[118]. L'expulsion de France et des colonies des membres de la Compagnie de Jésus porte un coup d'arrêt à l'entreprise de scolarisation en Guyane, mais d'autres congrégations religieuses prennent le relais, sans

[114] Piantoni Frédéric, *Histoire de l'immigration en Guyane française*, *op. cit.*, p. 42-43.

[115] Beriet Grégory, « Accepter l'inacceptable : étude des stratégies de la marine face au refus de la transportation coloniale des forçats », *Revue Cycnos*, n° 28, 2011, revel.unice.fr/cycnos/inedx.html?id=6534

[116] Puren Laurent, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^{e} siècle », *in* Isabelle Léglise et Bettina Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*, Hors collection, Marseille, IRD Éditions, 2014., p. 279-295.

[117] Farraudière Yvette, *Ecole et société en Guyane Française : scolarisation et colonisation,* Paris, L'Harmattan, 1989.

[118] *Ibid.*, p. 71-72.

pour autant que la question de l'enseignement chez les populations créoles devienne l'objet d'une réflexion ou de tentatives de mise en pratique. Il faut attendre la monarchie de Juillet et les années 1830 pour qu'un premier projet de scolarisation des enfants créoles prenne forme. Soucieux de développer sa présence dans la région du Maroni, l'État français encourage le projet de fondation de la commune de Mana en s'appuyant sur l'expérience d'Anne-Marie Javouhey, fondatrice de la congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny. Si le projet de fondation de la commune se veut d'abord agricole, l'école apparaît comme une évidence pour les fils et filles de colons tout d'abord puis, à partir de 1832, à destination des personnes de couleur également[119]. Ainsi, les jeunes noirs scolarisés restaient cantonnés à une éducation sommaire, leur permettant seulement d'exercer « librement » le métier d'exploitants agricoles. Une salle d'asile recueille également les plus jeunes pour les instruire et leur donner quelques rudiments de lecture et d'écriture. L'expérience scolaire de Mana a un impact sur la scolarisation en Guyane puisque deux arrêtés publiés en 1836 et 1846 entérinent l'ouverture d'une salle d'asile à Cayenne pour « les jeunes Noirs et Négresses de la colonie » et « l'établissement d'une école gratuite pour les enfants libres et esclaves du quartier Sinnamary[120] ». En 1845, les lois Mackau prévoient quant à elle, d'étendre, au-delà des seuls territoires coloniaux dans lesquels ils sont expérimentés, « l'instruction religieuse, la scolarisation et la formation professionnelle des Noirs ». Cependant, comme le note Farraudière : « On est loin du plan proposé en 1841 par la supérieure de la congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny Anne-Marie Javouhey et refusé par les autorités qui prévoit le rachat et l'éducation des 3 000 enfants esclaves de la Guyane[121] ».

L'abolition de l'esclavage engendre, durant les premières années, un engouement significatif en faveur du développement de la scolarisation en Guyane, même si les chiffres resteront très contrastés jusqu'à la départementalisation de 1946. Dès l'été 1848, un décret en date du 26 juillet organise l'instruction publique en Guyane, en rendant la scolarité obligatoire et gratuite pour tous les enfants âgés de 6 à 10 ans, en résonance avec celui édicté en France le 27 avril 1848. La première conséquence de ce décret se traduit par l'ouverture d'écoles en dehors de la préfecture de Cayenne. Des établissements commencent à essaimer sur l'ensemble des communes du littoral de Mana à Montsinéry, en passant par Roura et Kourou. En 1852, les effectifs sont estimés à 1 200 élèves, mais la majeure partie d'entre eux demeure scolarisée à Cayenne[122]. Deux problèmes majeurs se posent du point de vue de l'administration coloniale. Un premier tient au fait que la France considère la Guyane comme un comptoir colonial. Le territoire doit enrichir la métropole – comme toute colonie – sans pour autant constituer une charge financière. Un second tient au fait que l'éducation

[119] *Ibid.*

[120] Puren Laurent, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle », *op. cit.*

[121] Farraudière Yvette, *École et société en Guyane Française : scolarisation et colonisation,* Paris, L'Harmattan, 1989, p. 72.

[122] Voir Annexe 2, Figures 1A et 1B.

constitue à la fois un bienfait dans l'entreprise d'acculturation indigène, mais également un risque de déstabilisation sociétale si elle est utilisée pour revendiquer des droits, voire une indépendance. Dès lors, si l'État français affiche une volonté de scolariser les populations affranchies de Guyane, il faut que cette éducation se borne à des objectifs réduits et s'inscrive dans une dimension purement utilitaire, comme celle de former des travailleurs agricoles, par exemple. C'est au regard de ces différentes contradictions que l'on peut comprendre la faiblesse du message éducatif et les difficultés de scolarisation en Guyane sous la III^{e} République.

Comme pour d'autres réformes et dispositifs politiques, la laïcisation de l'enseignement en Guyane ne s'est pas effectuée de manière synchronique avec la métropole. Elle prend effet en 1888, soit avec un décalage de 7 ans par rapport aux lois Ferry, dans un contexte où le nombre d'enfants scolarisés sur le territoire stagne inexorablement[123]. Plusieurs problèmes persistent, au premier rang desquels on trouve le profond déséquilibre entre la scolarisation à Cayenne et celle des communes rurales du littoral. Quant à l'Ouest amazonien[124] et au Maroni, à l'exception de Mana, les écoles restent totalement inexistantes et la scolarisation des peuples autochtones n'apparaît nullement comme une thématique d'actualité. Par ailleurs, les difficultés à scolariser les élèves apparaissent patentes dans les communes rurales du littoral également. L'absentéisme de ceux-ci y est mentionné régulièrement et les relations entre le corps enseignant et les parents semblent compliquées. À cela, s'ajoute la difficulté que peut avoir une partie de la classe politique guyanaise à adhérer complètement à un modèle laïc excluant trop systématiquement l'institution religieuse[125]. En ce qui concerne les instituteurs, la Guyane est confrontée à un déficit de personnels, ce qui l'oblige à favoriser la mobilité en provenance des Antilles et de France métropolitaine notamment[126]. Par ailleurs, les compétences et le niveau de qualification font l'objet d'aménagements politiques[127]. Les résultats dans le domaine scolaire apparaissent donc très disparates. La composition sociodémographique de la Guyane et les grandes variations de population freinent tout développement pérenne de programmes socio-éducatifs qui ne s'adressent souvent qu'à une frange minoritaire de la population guyanaise. En effet, jusque dans les années 1960, les populations autochtones restent exclues des projets scolaires.

[123] Farraudière Yvette, *Ecole et société en Guyane Française, op. cit.*, p. 72.

[124] La création du territoire de l'Inini en 1930 ne fera que contribuer à accentuer les disparités socio-éducatives entre l'Ouest guyanais et le littoral.

[125] Farraudière Yvette, *Ecole et société en Guyane Française, op. cit.,* p. 108-111.

[126] Maurice Edenz, « Vers l'État post-colonial : enseignants créoles et pouvoir local en Guyane (années 1950-1960) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 61-1, n° 1, 2014, p. 147-172.

[127] JO de la Guyane et du territoire de l'Inini, 82e -129e année, n° 37, 6 janvier 1900-30 août 1947. BnF.

1.1.2. Vers une scolarisation plus efficiente : la Guyane, du département à la collectivité territoriale

Une rupture s'opère au moment de la départementalisation. Pensée pour freiner les volontés indépendantistes et favoriser un rattrapage socio-sanitaire dans les colonies de Guyane, Guadeloupe, Martinique et à La Réunion, la départementalisation[128] se conçoit également en Guyane comme une opportunité majeure de développement. Qu'elle soit prénommée d'assimilation ou de départementalisation, la législation de 1946 sur les territoires ultramarins s'inscrit dans une évolution politique et un contexte de revendications fortes des populations créoles. Francisées depuis la fin du xix[e] siècle, ces dernières ont vu émerger une élite sociale qui, désormais, revendique davantage de droits et d'équités sociale et politique. En Guyane, les enseignants créoles jouent un rôle significatif dans ce phénomène. Ainsi que le souligne Maurice[129], une grande partie des figures importantes de la vie politique guyanaise « est issue du monde enseignant ». Il ajoute par ailleurs que les enseignants, que ce soit aux Antilles ou en Guyane, restent parmi « les premiers à repenser la nature même de l'assimilation politique et culturelle des DOM à la République, au nom désormais d'une double appartenance revendiquée, nationale et ultramarine[130] ». Cependant, la départementalisation en Guyane se situe dans un contexte de régression de la croissance démographique, lié notamment à la fermeture des bagnes ainsi qu'au déclin inexorable de l'activité d'orpaillage. Ces paramètres s'agrègent par ailleurs à une situation socio-économique et sanitaire qu'il convient d'améliorer. L'État français tente ainsi de favoriser un rattrapage dans les domaines social, éducatif et médical : construction d'écoles, mise en place de la Sécurité sociale et introduction de *minima* sociaux. Pour les fonctionnaires, nombreux en Guyane, l'État introduit le sursalaire de 40 % afin de juguler les effets d'un coût de la vie largement supérieur à celui de la France métropolitaine[131]. Parallèlement, la politique migratoire initiée par le Bumidom[132], en 1963, va favoriser le déplacement des populations ultramarines vers d'autres territoires d'outre-mer ou vers la métropole, ce qui aura pour effet d'encourager la venue de personnels enseignants créolophones en Guyane[133]. Néanmoins, les progrès notables occasionnés à la suite de la départementalisation de la Guyane peinent à masquer les vestiges colonialistes des pratiques politiques et des représentations sociales.

---

[128] Conseil général de la Guyane. *Session extraordinaire de juillet 1946*, 124e session. Séance d'ouverture du 22 juillet 1946

[129] Maurice Edenz, « Vers l'État post-colonial », *op. cit.*, p. 148.

[130] Voir Annexe 2, Figure 2.

[131] Maurice Edenz, Stora Benjamin, Zancarini-Fournel Michelle *et al.*, Commission d'information et de recherche historique sur les événements de décembre 1959 en Martinique, de juin 1962 en Guadeloupe et en Guyane, et de mai 1967 en Guadeloupe, Rapport à la ministre des Outre-mer, 30 octobre 2016.

[132] Bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outre-mer, le Bumidom est une structure visant à favoriser les mobilités des populations créolophones vers la métropole ou entre départements d'outre-mer.

[133] Maurice Edenz, « Vers l'état post-colonial », *op. cit.*

Premièrement, si l'État français a favorisé un alignement progressif des politiques sociales et éducatives en Guyane comme dans les autres territoires outre-mer, il apparaît important de souligner que ces efforts ont généralement été obtenus à la suite de mouvements sociaux, autrement dit par le biais d'une contrainte exercée à l'encontre de *l'ex-gouvernement colonial*. Les évolutions de statuts entre enseignants métropolitains et créoles guyanais après 1946 restent, à ce titre, très symptomatiques des inégalités héritées de la période coloniale. Au début des années 1950, les enseignants créoles se plaignent du fait que les avantages pécuniaires et salariaux concernent uniquement leurs homologues issus de France hexagonale[134]. Par ailleurs, les populations créoles semblent légitimement exaspérées par l'inefficacité totale de cette politique de « prime à la colonie ». Mis en place pour favoriser la venue de personnels compétents qui pourraient former des cadres locaux, notamment dans les domaines éducatif et médical, les dispositifs d'incitation à l'émigration vers les territoires ultramarins ne semblent guère juguler le problème de déficit de personnels. Dans les années 1950, plusieurs édiles locaux se plaignent du fait que les postes d'enseignants titulaires ne sont pas pourvus. Quant aux tensions entre enseignants créoles guyanais et enseignants métropolitains, elles ne cessent de s'intensifier dans les années 1960[135].

Les dissensions entre populations blanche et créole au sein de la Guyane se conjuguent par ailleurs aux discriminations interethniques que subissent de plein fouet les populations du territoire de l'Inini. En effet, jusqu'à la fin des années 1960, les communautés amérindiennes et noir-marronnes restent considérées comme des peuples autonomes pour la France et des primitifs au regard de la communauté créole guyanaise « francisée[136] ». Comme le souligne Catherine Benoît[137], au moment de l'abolition de l'esclavage en 1848, les peuples bonis et amérindiens de Guyane ne sont pas considérés comme des individus disposant de droits politiques, à l'instar des créoles, mais comme des « peuples indépendants ». Il faut attendre le décret du 17 mai 1969 pour que le territoire de l'Inini soit supprimé et que l'ensemble des habitants des communautés de Guyane puisse être considéré comme des citoyens français jouissant, théoriquement là encore, de droits similaires. Le contexte politique du territoire apparaît favorable à ce changement de statut et différents facteurs, politique, économique démographique, favorisent cette volonté institutionnelle d'intégrer les populations de l'Ouest guyanais. Le décret du 17 mars 1969 divise le territoire de l'Inini en quatre communes : Maripasoula et Grand-Santi-Papaïchton sur le Maroni, Camopi sur le fleuve Oyapock et enfin, à mi-chemin entre les deux fleuves, Saül. Les habitants de l'Ouest guyanais se voient ainsi attribuer la nationalité française, stratégie destinée à favoriser la fixation de populations semi-nomades ainsi qu'à accroître la démographie guyanaise. Les conditions

[134] « Vers l'état post-colonial », *op. cit.,* p. 155.

[135] *Ibid.*, p. 158.

[136] Ali Maurizio, « De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française », université de la Polynésie française, 2016, p. 163.

[137] Benoît Catherine, « Pampila et politique sur le Maroni : de l'état civil sur un fleuve frontière », *Histoire de la justice*, n° 26 ; 2016, p. 240.

d'accès à la nationalité française se distinguent par leurs caractères rocambolesque et discriminatoire, en même temps qu'elles trahissent les profondes méconnaissances socio-territoriales et communautaires de l'État français et des édiles locaux[138]. La création des communes de l'Ouest guyanais répond donc à ce double objectif d'assimilation citoyenne et de sédentarisation des communautés autochtones. Pour parvenir à la réalisation de ces différents objectifs, ces dernières doivent être pensées comme des *pôles d'attraction* des populations. L'église, le dispensaire de soins et, enfin, l'école constitueront les institutions motrices de cette attractivité.

L'implantation d'écoles au sein des communes de l'Ouest guyanais apparaît comme un processus long dont les résultats restent très contrastés[139]. Le morcellement territorial de l'habitat en Amazonie rend complexe l'accès à la scolarité pour les enfants vivant dans des villages isolés géographiquement des communes, au sein de territoires se situant parfois à plusieurs heures de pirogue. Par ailleurs, l'État français et son système scolaire républicain ne constituent pas les premiers vecteurs de scolarisation auprès des communautés autochtones de Guyane. En effet, depuis 1949, les Amérindiens du littoral connaissent une scolarisation s'incarnant dans le système des *Homes* catholiques, internats administrés par des ecclésiastiques qui incitaient les mères amérindiennes à scolariser leurs enfants en les confiant sous le statut d'orphelins, puisque ces institutions relevaient de la législation française relative à l'enfance abandonnée. Les résultats catastrophiques de cette forme de scolarisation n'empêchèrent pas le département de leur accorder des financements. En 1971, le conseil œcuménique des Églises condamna sans appel cette pratique de déracinement familial des enfants en invitant à cesser ce type de pratiques. Persuadées de la validité du modèle assimilationniste républicain, les écoles de l'Ouest guyanais persistent dans un modèle monolingue d'enseignement qui peine à prendre en compte les spécificités sociolinguistiques des élèves. Pourtant victimes par le passé de cette ségrégation ethnolinguistique, les instituteurs créoles, à l'image de Michel Lohier dans ses *Mémoires*, adhèrent souvent à l'idée que le français conserve son caractère fédérateur[140]. Ces conceptions républicaines se heurtent pourtant à la réalité des terrains scolaires.

1.1.3. Les enjeux de l'académie aujourd'hui : une prise en compte asynchrone des langues de Guyane et un contexte d'allophonie généralisé

Plus grande académie de France en superficie, la Guyane scolarise pourtant le plus petit nombre d'élèves, à l'exception de la Corse. À la rentrée 2017, selon les chiffres du rectorat, 44 234 élèves étaient inscrits dans le premier degré et 36 425 dans le second degré, soit 80 659 élèves pour environ 260 000 habitants, c'est-à-dire un tiers de la population. Bien qu'elle soit une petite académie par le nombre de jeunes qu'elle scolarise, la Guyane compte

[138] Vié Alexandra, « École et Migration en Guyane française. Mise sous silence des parcours migratoires et invisibilité scolaire à Maripasoula », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 35, n° 2 (à paraître).

[139] Voir Annexe 2, Figure 3.

[140] Lohier Michel, *Les mémoires de Michel*, Laballery, Clamecy, 1975, p. 156-157.

une population jeune importante[141] et la croissance démographique reste encore très forte. Ce sont plus de 18 000 élèves supplémentaires qui ont été accueillis depuis 10 ans[142]. D'ici les 10 prochaines années, les besoins en constructions scolaires sont estimés à 10 lycées, 9 collèges et 400 classes du premier degré[143]. Selon le *Contrat interministériel Haute Qualité Éducative de l'académie*, 2013-2017, les indicateurs éducatifs restent souvent très en deçà de ceux de la France hexagonale. À titre d'exemple, les taux de redoublement, dans le public, demeurent toujours élevés. Ils sont passés en 6e de 13,9 % en 2008 à 4,1 % en 2013, mais restent supérieurs à la moyenne nationale de 1,8 %. Le taux de poursuite d'études demeure faible dans l'enseignement général et technologique. En 2013, seuls, 41,3 % des élèves inscrits en classe de 3e dans un établissement du secteur public poursuivent en 2de générale et technologique contre 60,3 % au national. Le décrochage scolaire représentait 15,8 % en 2012 contre 8,4 % au national. Ainsi, l'académie se doit de mener une politique éducative en lien direct avec ces enjeux. C'est d'ailleurs sa situation socio-scolaire qui a conduit le ministère de l'Éducation nationale à classer l'intégralité des établissements de l'académie en réseau d'éducation prioritaire renforcée[144] en 2016.

Afin d'étudier les priorités de la politique éducative de l'académie et d'y analyser la place qu'occupe la prise en compte des publics migrants et allophones, il a été choisi de s'appuyer sur les deux derniers projets académiques[145]. Bien que portées par des recteurs différents, les orientations s'inscrivent globalement dans la continuité : favoriser la massification de la scolarisation, lutter contre le décrochage scolaire, encourager la formation du personnel, mais aussi favoriser le bien-être au travail et améliorer la relation parents-école. Ces objectifs se rapprochent de ceux d'autres académies. Néanmoins chacune a ses spécificités. Avec 80 groupes ethniques, 40 nationalités et 15 langues recensées, la question des enfants étrangers, allophones et du plurilinguisme devrait s'inscrire pleinement dans la politique éducative de l'académie de Guyane. Or, après une première lecture, les orientations académiques ne semblent pas prendre en compte cette diversité linguistique et culturelle. Il nous faut aller dans les détails pour y trouver des références, peu valorisantes :

> « L'académie se caractérise par une forte pression démographique, une immigration mal maîtrisée et une grande mobilité des populations scolarisées. Cette caractéristique n'est pas sans incidence sur l'accueil des enfants en âge d'être scolarisés. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves ne pratiquent pas le français comme langue maternelle en raison de leur grande

[141] En Guyane française en 2015, 33,4 % de la population a moins de 14 ans, auquel on peut ajouter 23,5 % de la population qui a entre 15 et 29 ans. Insee, *RP2010 (géographie au 01/01/2012*) et *RP2015 (géographie au 01/01/2017)*, exploitations principales.

[142] Mathieu Yvette, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane, Compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016*, Défenseur des droits, décembre 2016.

[143] Données du ministère de l'Outre-mer, *Pacte pour l'avenir de la Guyane*, cité par Mathieu Yvette, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane*, *op. cit.*

[144] Seul, un établissement du second degré est placé en REP.

[145] La recherche ayant été conduite entre 2016 et 2018, nous nous intéressons aux projets 2013-2017 et 2018-2021.

diversité d'origines linguistiques et culturelles. Pour nombre de nos élèves, les acquis en langue française sont donc insuffisants (évaluations nationales menées en fin de 5e en 2012 : 76,5 % de nos élèves n'ont pas les acquis suffisants en langue française) ce qui hypothèque fortement leurs poursuites d'études » (Projet académique 2014-2017, p. 9).

Dans aucun des deux projets étudiés, il n'est fait référence explicitement[146] aux « élèves étrangers », « migrants » ou « nouvellement arrivés », alors qu'à la rentrée de 2016, les services académiques ont enregistré plus de 800 nouvelles familles d'immigrés[147] et que près de 40 % de la population de Guyane est d'origine étrangère. Selon le projet académique 2018-2021, au 1er septembre 2017, 1 478 EANA étaient scolarisés en Guyane dont une écrasante majorité dans le premier degré (1 222 au premier degré contre 256 au second degré). À cette même rentrée, ont été recensées 19 UPE2A second degré, 27 UPE2A-NSA dans les collèges et 62 dispositifs en école primaire. De plus, il n'est nullement fait mention du CASNAV[148], acteur central dans l'accueil des populations migrantes à scolariser et dans la formation des enseignants. Cette idée est confirmée en entretien :

> « On a quand même Monsieur X qui a alarmé les institutions, enfin le rectorat depuis un moment sur le positionnement du CASNAV. Il s'est beaucoup battu pour qu'il [le CASNAV] soit un peu au centre des interrogations. Jusqu'à présent, moi je trouve qu'il a pas assez sa place. Quand on sait que l'académie est en réseau d'éducation prioritaire renforcé, toute l'académie, sauf un collège ; je trouve que le CASNAV devrait être… Ce qui remonte du terrain c'est des questions d'allophonie, de FLS, et le CASNAV, on est pas, on est plus au centre des préconisations académiques. Le dernier projet académique mettait la maîtrise de la langue au cœur de son projet. Le CASNAV aurait dû y trouver toute sa place », (extrait d'entretien, formateur, 2017).

Nonobstant l'absence de mention explicite aux élèves nouvellement arrivés, migrants ou étrangers, le plurilinguisme des élèves est reconnu. À ce titre, différentes actions, communes aux deux projets, sont proposées : développer des cursus bilingues et renforcer le dispositif « Intervenants en langue et culture maternelles » (ILM).

À côté du français, langue nationale et officielle, la Constitution reconnaît, depuis 1992, comme constitutives du patrimoine linguistique français d'autres langues, sous l'appellation « langues de France ». 75 langues correspondent aux critères posés, dont plusieurs, en Guyane française. Ainsi, dès le début des années 1990, la nécessité de prendre en compte les langues amérindiennes, et plus largement les langues minoritaires du territoire, est soulignée par des linguistes chercheurs du CELIA / CNRS. En 1998, ils lancent, avec le rectorat de Guyane, une expérience pilote en créant le dispositif « médiateurs culturels bilingues[149] . Porté par l'Institut de recherche pour le développement (IRD) de Guyane, le

[146] Dans le projet 2018-2021, nous trouvons une référence aux « élèves allophones » (p. 11). Il est ainsi proposé de « créer des structures pour l'accueil des allophones et des élèves à besoins spécifiques ».

[147] Mathieu Yvette, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane*, *op. cit.*, p. 15.

[148] Une sous-partie sera dédiée au CASNAV.

[149] Crouzier Marie-Françoise, « Programme "Intervenants en langue et culture maternelles" » en Guyane : une efficacité à confirmer. Première évaluation d'un dispositif novateur sur le territoire français », Strasbourg, 2007, p. 3.

plan « emploi jeune » de 1997 permet le recrutement d'aides éducateurs, sur la base de contrats aidés. Il devait s'agir de jeunes amérindiens ou noirs-marrons[150] bilingues, chargés d'une triple fonction : favoriser le développement de la parole et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle, être le représentant, dans l'école, de la culture des enfants et devenir l'intermédiaire entre les familles et l'école[151]. En 2007, l'IRD demande au rectorat d'en prendre l'entière responsabilité. Les médiateurs deviennent, non sans difficulté, des ILM. Aujourd'hui, l'académie est dotée de 73 ILM, présents principalement en classes de maternelle.

Revenons aux projets académiques. En formation initiale, il est proposé de consolider la formation « professeurs des écoles locuteurs », et en formation continue, de généraliser les formations en FLE / FLS. Comme le soulignent les projets académiques, la compétence « plurilingue » est mise au service de la maîtrise de la langue française, mais se doit aussi d'être valorisée et renforcée dans la formation et la professionnalisation des acteurs de l'éducation et dans le développement de dispositifs.

Pour comprendre la politique linguistique actuelle de l'académie de la Guyane, il faut, premièrement, prendre en compte l'histoire de l'implantation de l'école sur le territoire. Les classes bilingues, dispositif le plus abouti de la reconnaissance du bilinguisme ou plurilinguisme des élèves, ne concerne aujourd'hui que la langue créole, première population ayant eu accès à l'école au moment de l'abolition de l'esclavage. Le dispositif des ILM, lui, s'attache aux langues amérindiennes et noirs-marrons dont les populations n'ont été intégrées à la scolarisation publique qu'à partir des années 1960. Ce dispositif peut d'ailleurs s'apparenter à une UPE2A inversée. On ne sort pas de sa classe pour un renforcement en français, mais pour un renforcement dans sa langue maternelle. Il n'est pas question de nier les avantages de ce dispositif, néanmoins il est important de le questionner. Dans quelle mesure, à l'image de l'UPE2A, ce dispositif ne stigmatise-t-il pas les élèves ? Peut-on parler d'une valorisation du plurilinguisme dans la mesure où les enfants sortent des classes ordinaires pour pratiquer une autre langue ? Enfin ne peut-on pas voir un rapprochement entre le dispositif des ILM et les anciens ELCO, à destination des enfants migrants, par le fait qu'il contribuerait à maintenir les élèves dans leur culture d'origine en vue d'un éventuel retour au pays natal ?

D'autre part, il faut interroger la notion d'allophonie. Le dictionnaire définit l'allophone comme une personne dont la langue maternelle diffère de celle du milieu où elle réside. Dans cette dernière, aucune notion de migration ou de mobilité n'est alors posée. Bien que

[150] Les Noirs-Marrons ou Marrons, également appelés *Bushinengues* (hommes de la forêt), sont, pour la majorité, des descendants d'esclaves déportés d'Afrique vers le Suriname, ancienne colonie hollandaise, qui ont fui les exploitations pendant le temps de l'esclavage. Il existe différentes ethnies en Guyane : les Saramaca, les Ndjuka, les Boni ou Aluku, les Parmaca.

[151] Léglise Isabelle, Gabriel Bergounioux, Sophie Alby, Bettina Migge, Michel Launey, Odile Lescure, « Langues et cité. Les langues de Guyane » *Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 29, septembre 2017, p. 16.

rien ne soit dit explicitement sur la nationalité des élèves allophones ou sur leur lieu de naissance, la circulaire de 2012 tend à rapprocher « l'allophonie » des « enfants nouvellement arrivés[152] ». Peut-on envisager que des enfants nés en France, qui auraient quitté le système éducatif français, soient qualifiés d'allophones ? Peut-on considérer que des enfants français soient allophones ? En Guyane, nous retrouvons dans les dispositifs UPE2A prévus par cette circulaire, des enfants allophones aux profils variés. L'allophonie ne se limite pas aux enfants et aux jeunes nés à l'étranger, scolarisés à l'étranger et venant d'arriver. Il est possible de trouver des enfants et des jeunes allophones nés à l'étranger et scolarisés en Guyane française, mais aussi des enfants et des jeunes nés en Guyane et scolarisés à l'étranger ou en Guyane.

> « La question de l'allophonie reste prioritaire […] une grande majorité des élèves sont allophones, mais pas forcément « nouvellement arrivés » […]. C'est d'ailleurs très symptomatique de ma lettre de mission, ma lettre de mission au départ, elle était "Conseiller pédagogique CASNAV-FLS", et l'inspecteur l'a réorienté sur : "Maîtrise de la Langue en contexte FLS" » (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2017).

Que cela soit les professeurs, les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs interrogés, tous insistent sur l'allophonie des enfants nés et scolarisés en Guyane. Dès lors, au sein de notre étude, deux publics sont à prendre en compte ; un public d'enfants venant d'arriver et un public d'enfants résidant en Guyane.

1.2. L'accueil des élèves allophones et des primo-arrivants : de l'inscription à la salle de classe

1.2.1. L'accueil des élèves sur le littoral

La compréhension de l'organisation du CASNAV[153] de Guyane relève, aujourd'hui, d'un véritable défi pour le non-initié. Sur le site internet, seule est présentée l'équipe de Cayenne, or, comme il est indiqué dans le livret d'accueil de la rentrée 2018[154], le CASNAV proposerait un accueil sur trois sites. Différents personnels issus du corps d'inspection se partagent les

[152] Armagnague-Roucher Maïtena, Isabelle Rigoni, « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : Quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 75, n° 3, 2016, p. 337-349.

[153] Pour rappel, cette recherche a été principalement menée en territoire isolé et n'a donc pas vocation à peindre un paysage exhaustif des conditions d'accès à la scolarisation des enfants vivant sur le littoral, dans les aires urbaines de Cayenne, Kourou et Saint-Laurent-du-Maroni. Sont considérés comme sites isolés par le rectorat de Guyane, tous les établissements scolaires non reliés par la route. Il s'agit donc des établissements situés au Sud d'Apatou, sur le fleuve Maroni, et ceux situés au Sud de Saint-Georges-de-l'Oyapock, sur le fleuve Oyapock.

Observons que l'absence de partenariat entre le CASNAV et les chercheurs a fortement conditionné l'accès à l'information pour cette recherche. Malgré plusieurs prises de contact auprès de différents acteurs du CASNAV et du rectorat de Guyane, aucun accord officiel n'a été donné pour mener des observations dans les locaux et conduire des entretiens avec les acteurs du CASNAV.

[154] Livret téléchargeable sur le site internet du rectorat de Guyane.

responsabilités. Ainsi, les interlocuteurs seront différents en fonction des sites mais aussi des publics[155]. « Le CASNAV pilote le collège ; le second degré et les IEN de chaque circonscription pilotent le premier degré. Mais en même temps, le CASNAV apporte une expertise au premier degré, sur demande » (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2017).

Cet extrait d'entretien met en évidence une répartition complexe des prérogatives liées à la scolarisation des enfants migrants. Il est également intéressant de noter le lapsus de l'enquêté qui associe directement le CASNAV au collège, sans prendre en compte les dispositifs présents au lycée.

Aujourd'hui, l'équipe de Cayenne se compose de six professionnels, se répartissant les responsabilités : UPE2A premier degré, UPE2A-NSA, UPE2A second degré, guichet unique[156] pour les sites isolés. Après être resté un an sans local, donc sans réception de familles, le CASNAV de Cayenne a rouvert ses portes en centre-ville. Aucun local de substitution n'a pu être mis en place. Il a fallu attendre plusieurs mois après l'ouverture des nouveaux locaux pour que l'adresse apparaisse sur le site internet. Il n'y avait aucune indication des horaires d'ouverture[157]. Il fallait se rendre sur place pour y voir les horaires de réception du public, uniquement le matin[158]. Une fois à l'adresse indiquée, l'accès aux locaux était très peu fléché. Il fallait passer un portail, contourner un bâtiment principal pour découvrir l'entrée du CASNAV. Il ne s'agissait donc pas d'un espace en accès libre. À l'intérieur, des bureaux étaient installés en enfilade pour l'accueil des familles, sans aucune documentation ni même affiche, qu'elles soient en français ou en langues étrangères. Que cela soit dans l'accès aux différents sites (adresses, horaires d'ouverture, contact téléphonique), dans l'organisation des locaux ou encore dans la constitution de l'équipe, rien ne facilite l'accès au CASNAV. Sur un autre site dans l'Ouest guyanais, le CASNAV est représenté par un personnel du corps d'inspection et un assistant de direction, qui partage son temps entre l'accueil des familles et son poste d'assistant. Recruté en octobre 2017, ce personnel accueille les familles, organise les tests avec les enseignants, participe aux commissions et fait le travail de secrétariat. Comme le mentionne son supérieur et bien que cela ne soit pas son travail, il se déplace aussi dans des établissements pour accompagner des familles. Le supérieur, lui, supervise et représente cette entité du CASNAV lors des commissions et des réunions :

> « J'anime les commissions, je suis au courant et j'aide mon assistant sur les difficultés, soit avec

[155] Les UPE2A premier degré et UPE2A-NSA sont sous la responsabilité d'un inspecteur, différent de celui en charge des UPE2A du second degré ou encore, de celui s'occupant des évaluations et enquêtes nationales.

[156] Selon les livrets d'accueil 2017 et 2018 du rectorat, le guichet unique a été créé pour faciliter la communication entre le rectorat et les différents sites de l'intérieur, en grande majorité sur le Maroni et l'Oyapock. Il a été mis en place en 2005 par M. Blanquer, alors recteur de Guyane, pour rapprocher les familles et leur éviter un déplacement à Cayenne.

[157] Il s'agit d'informations collectées lors d'observations réalisées en décembre 2017. Des éléments ont pu changer depuis.

[158] Relevé également par la CNCDH, *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer. Regard particulier sur la Guyane et Mayotte*, Paris, France, Commission nationale consultative des droits de l'homme, 6 juillet 2017, p. 43.

> les établissements, soit avec les familles, soit avec Cayenne, mais y en a pas beaucoup. Autrement, j'impulse, l'histoire de la formation, c'est moi qui l'ai impulsée à la dernière réunion, l'histoire de refaire les tests, c'est moi qui l'ai impulsée aussi » (extrait d'entretien, corps d'inspection, 2018).

Très vite, cet interlocuteur exprime son envie de « s'emparer » du dossier CASNAV. Il met en avant une certaine spécificité de son territoire d'action et souhaite, à ce titre, pouvoir prendre des décisions adaptées.

> « Nous sommes une sous-entité, si je peux m'exprimer ainsi. Quand je suis arrivé, le CASNAV tournait un petit peu à la va-vite […]. Moi, j'ai souhaité qu'on ait un rapprochement, alors d'abord dans les outils administratifs parce que c'est un dispositif national qui est très observé […]. Donc nous dépendons de Cayenne, mais nous sommes une antenne du CASNAV de Cayenne, donc on fonctionne à partir des outils de Cayenne, mais on fonctionne tout à fait librement […]. Mais par contre, au niveau administratif, on dépend de Cayenne et c'est tout à fait normal… ce qui nous permet d'avoir quelques ouvertures… Là on va poser le problème de la formation, donc là, on va peut-être faire quelque chose de plus spécifique localement, mais toujours en préparation avec les formateurs de Cayenne. Parce que Cayenne dans son CASNAV a beaucoup de personnes finalement, ils ont une antenne où y a beaucoup de conseillers, là ici, c'est mon assistant et moi, pour l'instant » (extrait d'entretien, corps d'inspection, 2018).

Jusqu'en octobre 2017, leurs bureaux étaient situés dans des bâtiments communs au CIO et au rectorat, dans un quartier historique, non loin de l'hôpital et des services déconcentrés de l'État. Les nouveaux locaux accueillent les personnels du rectorat des différentes circonscriptions et le CASNAV. Ils ont ouvert en octobre 2017, à l'entrée de la ville. Il s'agit d'une petite maison individuelle entourée d'un jardin. Lors de l'entretien, notre interlocuteur aime rappeler qu'avant son arrivée, il n'y avait rien d'installé :

> « Il y avait une secrétaire du CASNAV, qui était dans un petit placard, pour vous donner cet aspect-là, qui avait une connexion internet, oui ou non, et puis qui faisait ce qu'elle pouvait. C'était un contrat aidé, je crois, c'était un CUI. Elle faisait ce qu'elle pouvait, elle avait du mal à recevoir les familles parce que les familles, il fallait qu'elles montent un escalier assez raide » (extrait d'entretien, corps d'inspection, 2018).

Lors de l'enquête, les nouveaux locaux ne disposaient d'aucun espace de documentation et d'accueil pour les familles. En poussant la porte d'entrée, il n'y a pas de rez-de-chaussée. Il faut monter un escalier. À l'étage, sur la droite, il y a deux chaises à côté d'un photocopieur en guise de salle d'attente. Ces chaises font face aux bureaux des assistantes de direction. Sur l'un des bureaux, un petit écriteau indique la double mission du personnel et donc la présence du CASNAV. Cependant, il n'y avait, lors de cette rencontre, aucun affichage à destination des familles, que cela soit en français ou dans d'autres langues.

Selon différents professionnels rencontrés travaillant auprès des UPE2A, le CASNAV de Cayenne doit faire face à des arrivées massives et constantes d'enfants à scolariser. Selon les associations de lutte en faveur de la scolarisation des enfants étrangers, mais aussi du corps d'inspection du rectorat, la fermeture des locaux a laissé sur liste d'attente près de 400 familles. Plus précisément, il a été mentionné qu'en mars 2018, 1 200 jeunes étaient en

attente d'affectation en établissement et 400 dans l'attente de passer un test pour le CASNAV de Cayenne. Néanmoins, sans entretien direct avec l'équipe, il est difficile de mesurer le temps d'attente des familles, certains ont évoqué plusieurs mois et d'autres une année.

> « On le voit sur le second degré, entre le moment où les enfants passent le test, s'inscrivent et le moment où ils sont affectés dans une classe, des fois, on leur envoie les notifications, ils sont plus à l'adresse qu'ils nous avaient indiquée au moment du test, voire six mois après, ils ont changé d'adresse, donc, ils ne reçoivent pas leur notification » (extrait d'entretien, équipe CASNAV, 2018).

La responsable d'une association installée depuis plus d'une vingtaine d'années dans un quartier d'immigration, est allée jusqu'à dire qu'il était devenu impossible de scolariser, dans la commune jouxtant celle de Cayenne, des adolescents devant aller au collège et il faudrait attendre près d'un an pour qu'un enfant migrant trouve une place dans une école élémentaire. Au moment de notre rencontre avec une antenne du CASNAV de l'Ouest guyanais, une quinzaine de jeunes étaient inscrits sur liste d'attente, ce qui nous semble très peu, compte tenu de la situation de la ville en question. La raison principale de cette petite liste d'attente, selon nos interlocuteurs, serait le non-respect de la procédure par les familles, notamment dans la réalisation de l'entretien psychosocial.

> « Y a une procédure, alors je sais que c'est compliqué pour eux, mais ils doivent aller en entretien CIO. Bon, là, maintenant, on a résolu le problème puisqu'on va les obliger à y aller en ne leur donnant pas le dossier tant qu'ils ne sont pas allés à l'entretien CIO, mais là, ils ne se sont pas présentés à l'entretien CIO, donc systématiquement. Voilà, on a voulu leur montrer qu'ils n'ont pas respecté le circuit et bien nous, on n'étudie pas leurs dossiers. Donc, ils vont peut-être pas rester en liste d'attente, mais on les a pas étudiés, on a dit : "Bon, ben, pas de CIO, pas d'étude de dossier". Voilà, il faut que tout le monde soit responsable, hein, et on a voulu avoir un geste de responsabilisation. En parallèle, nous, on a compris leur système, c'est que donc, nous, on va changer notre circuit » (extrait d'entretien, équipe CASNAV, 2018).

Difficile de savoir si sans cette nouvelle procédure, tous les EANA seraient inserts en dispositif. D'autres raisons sont évoquées par les acteurs pour expliquer et justifier les files d'attente dans le second degré : des établissements et / ou des dispositifs UPE2A saturés, des chefs d'établissement qui tardent à faire remonter les places disponibles dans les établissements, des dates de commissions très éloignées. L'attente pour passer les tests puis pour être affecté dans un établissement, augmente les risques de non-scolarisation des moins de 16 ans. En plus d'une attente souvent longue, les lieux d'accueil sont démultipliés. En effet, pour prétendre à une scolarisation au second degré, les familles doivent se rendre au CIO pour réaliser l'entretien psychosocial, au CASNAV pour réaliser l'inscription, dans une école pour passer les tests et enfin, dans l'établissement d'affectation. Ainsi, en attendant de rentrer dans le dispositif adapté, certains jeunes seront directement scolarisés en classe ordinaire, d'autres passeront par des établissements privés, prendront des cours de français dans des associations souvent confessionnelles ou des structures privées payantes, ou disparaîtront du radar éducatif.

L'accès à la scolarité semble d'autant plus compromis quand le jeune a entre 16 et 18 ans. En effet, les acteurs rencontrés s'accordent sur une « disparition » des jeunes de plus de 16 ans. L'antenne du CASNAV de l'Ouest guyanais va même jusqu'à dire qu'ils n'ont pas le droit de les garder.

> « Alors, nous, à 16 ans, on n'a pas le droit de les garder, donc, à partir de 16 ans, on travaille avec la MLDS qui nous propose deux dispositifs : le DAL (dispositif d'accueil en Lycée), et l'autre c'est un dispositif pour préparer à la formation ; donc on travaille avec des élèves qui avaient 16 ans dans l'année, donc ils ont 15 ans-15 ans et demi, mais à partir de décembre 2018, ils auront 16 ans, donc on les a prévenus » (extrait d'entretien, corps d'inspection, 2018).

Dix places sont ouvertes à la Mission de lutte contre l'illettrisme à Saint-Laurent-du-Maroni, alors que l'illettrisme touche un quart de la population guyanaise… La scolarisation des enfants étrangers de plus de 16 ans (lycéens et étudiants) était au cœur de l'actualité guyanaise au moment de la rédaction de ce rapport. Suite à la hausse considérable des frais d'inscription pour les étudiants étrangers, les étudiants, les associations et les syndicats se sont mobilisés. Ils ont profité de cette levée de boucliers pour dénoncer également les enfermements au centre de rétention administrative et les reconduites à la frontière de jeunes sans papiers scolarisés. Dans la lignée de la circulaire de 2002 sur la scolarisation des enfants étrangers, un accord semblait avoir été conclu en 2006 entre la préfecture de Guyane et les associations. Cet accord faisait déjà suite à une forte mobilisation de lycéens et d'enseignants contre l'enfermement de certains lycéens. Selon les communiqués du RESF, la préfecture et le rectorat avaient pris l'engagement le lundi 2 octobre 2006, « de ne pas reconduire à la frontière les élèves en situation irrégulière », sous couvert de la présentation de certains documents prouvant leur scolarité effective : « le carnet de scolarité, avec photo tamponnée par l'établissement ou le badge, ou la carte d'identité scolaire avec photo ou encore, un certificat de scolarité avec photo tamponnée par l'établissement ». Or, aujourd'hui, cet accord ne semble plus tenir.

Malgré les dispositions légales[159] rappelant que l'inscription dans un établissement scolaire d'un élève étranger ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour, plusieurs collectifs, associations et fédérations syndicales font état des pratiques discriminatoires face à la scolarisation des enfants étrangers, mais également ceux issus des communes des fleuves. Dans sa délibération n° 2009-318 du 14 septembre 2009, la Halde relevait que de nombreux enfants en Guyane n'étaient pas déclarés à la naissance. Pour pallier cette difficulté, l'Observatoire de la non-scolarisation en Guyane préconisait d'établir l'identité de l'enfant au moyen d'une attestation de notoriété publique. En dépit de ces recommandations, il semblerait que les mairies continuent d'exiger un acte d'état civil comme condition subordonnant l'inscription scolaire.

[159] La circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 (ministère de l'Éducation nationale) relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et second degré réaffirme « qu'aucune distinction ne peut être faite entre les élèves de nationalité française et de nationalité étrangère, pour l'accès au service public d'éducation ».

> « Selon les travailleurs sociaux de la maison des adolescents de Saint-Laurent-du-Maroni, les dossiers d'inscription scolaire, dépourvus d'actes d'état civil ou de justificatif de domicile, sont refusés ou accusent un retard si considérable dans leur traitement qu'il en résulte bien souvent une déscolarisation » (LDH, 2014, p. 48).

Dans un rapport intermédiaire de 2016, le Défenseur des droits se doit de rappeler aux communes une délibération prise le 7 mai 2013 : « l'inscription à l'école se fait sur présentation de justificatifs d'identité et d'un certificat de vaccination DT polio. L'exigence de tout autre document aboutit à une différence de traitement qui pourrait revêtir un caractère discriminatoire[160] ». Un an plus tard, la CNCDH déplore, à son tour, « la persistance de pratiques extrêmement hétérogènes d'une commune à l'autre au moment de la procédure d'inscription dans une école maternelle ou élémentaire[161] ». En contradiction avec l'article L. 131-5 du code de l'éducation, certaines mairies requièrent également une facture d'eau, d'électricité ou bien un bail, alors que nombre de familles vivent en habitat auto-construit. Cette dérive entraînerait des stratégies de contournement pour se procurer une adresse fictive, soit auprès d'un proche, soit auprès d'un tiers, moyennant parfois une contrepartie financière. Les rappels de ces organismes mettent en lumière un manquement constant aux directives officielles, entravant le droit à la scolarisation. Très récemment, en février 2019, un communiqué collectif signé par l'Unicef, le collectif RomEurope et la CNCDH salue certaines dispositions du projet de loi « École pour la confiance », et notamment la « publication à venir d'un décret qui fixera la liste des pièces nécessaires à l'inscription scolaire mais également la possibilité pour le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du préfet de procéder directement à l'inscription scolaire en cas de refus de la part du maire sans motif légitime[162] ».

Si l'accès à la scolarisation sur le littoral s'apparente, pour les enfants étrangers à un véritable parcours du combattant, qu'en est-il en territoire isolé ? Rappelons que les territoires dits « isolés », pour le rectorat, sont les sites scolaires non reliés par un axe de communication routier. Pour cette étude, nous avons fait le choix de nous intéresser à une commune de l'Ouest guyanais.

1.2.2. L'accueil dans l'établissement en territoire isolé

Le rôle du chef d'établissement

Dans la commune isolée où nous avons travaillé, les inscriptions au premier degré se déroulent, comme partout ailleurs, avec un passage à la mairie. De prime abord, il ne semble

[160] Mathieu Yvette, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane*, *op. cit.*, p. 17.

[161] CNCDH, *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer*, *op. cit.,* p 38. Cela est également rappelé dans le *Rapport annuel 2018*, de la CNCDH, portant sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, contribution du Défenseur des droits, p. 9.

[162] Communiqué conjoint, « L'école pour chaque enfant : des efforts restent à faire ! », Unicef, collectif RomEurope, CNCDH, février 2019, www.cncdh.fr/sites/default/files/cp_ecole_de_la_confiance_190219_joint_unicef_romeurope_v2.pdf, consulté en avril 2019.

pas y avoir de refus de scolarité ou de demande abusive de documents supplémentaires. Néanmoins, nous n'avons pu le vérifier. Dans cette commune, le premier accueil des familles passe par le chef d'établissement ou son adjoint pour le second degré, et par le directeur d'école au premier degré. C'est lui qui procède à l'inscription et oriente les familles vers l'UPE2A. Il joue donc un rôle central dans la scolarisation des enfants primo-arrivants. Au premier degré, cela ferait partie des missions du directeur d'école :

> « Normalement, il joue une place déjà dans l'accueil des familles, c'est son rôle, c'est à lui, au début de l'année, d'accueillir les familles, de les informer du dispositif, comment fonctionne le dispositif. La mairie lui envoie des élèves et lui doit recevoir les parents et expliquer le fonctionnement de l'UPE2A » (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2018).

Dans la commune étudiée, seulement une école primaire dispose d'une UPE2A. Le bouche-à-oreille permet aux familles étrangères, ou venant d'arriver sur le territoire, de s'orienter vers cette école, après avoir réalisé la première inscription à la mairie. Une fois l'enfant inscrit par le directeur de l'école, ce dernier lui attribue une classe et transmet son nom au professeur de l'UPE2A.

> « Le directeur parle toutes les langues. C'est lui qui parle avec les parents et puis, il connaît tous les gens, même ceux qui arrivent, car il est ici depuis longtemps » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2017).

La première orientation de l'élève s'inscrit certes, dans un cadre formel : passage en mairie et inscription auprès du directeur d'école, mais la taille réduite du village permet aux familles venant d'arriver d'être rapidement identifiées. Dès lors, si les familles en font la démarche, les enfants peuvent être inscrits rapidement. Cependant, cela n'a pas d'influence sur les phénomènes de déscolarisation, qui eux, apparaissent comme plus importants. Au second degré, les familles inscrivent directement l'enfant dans l'établissement. Comme nous l'avons vu, le CASNAV de Cayenne fait office de guichet unique des sites de l'intérieur. Les familles n'ont pas besoin de passer par le CIO et le CASNAV situés sur le littoral. Les adolescents arrivant dans les communes des fleuves peuvent être directement scolarisés dans l'établissement de second degré, s'il y reste de la place. Le principal ou le principal adjoint réalise l'inscription et oriente le jeune vers l'enseignant, qui réalise lui-même les tests. Bien que l'absence de passage par le CASNAV raccourcisse considérablement les délais d'attente pour être scolarisé, les jeunes et leurs familles sont subordonnés au bon vouloir du chef d'établissement. Comme le précise un chef d'établissement adjoint : « on fait surtout en fonction de la sensibilité du chef, si le chef n'en a rien à faire… ». Il ajoute « quand je me suis rendu compte que c'était un petit peu du n'importe quoi, j'ai demandé à être l'unique personne à affecter des élèves en UPE2A ». De plus, le corps d'inspection de Cayenne met en avant le manque de traçabilité, de visibilité sur le profil des enfants inscrits en UPE2A et vivants sur les fleuves. Il n'y aurait pas de contrôle des enfants inscrits et non-inscrits dans le dispositif.

Esquisse du profil des enseignants en site isolé

Selon les propos du DASEN[163] de l'académie de Guyane, auditionné par la commission nationale consultative des droits de l'homme, « pour le premier degré, le rectorat de Guyane constate, en moyenne, une demande d'entrée de titulaires pour dix demandes de sorties du territoire ». Ainsi, l'académie doit recourir massivement au recrutement de contractuels. À titre d'exemple, ces derniers représentaient à la rentrée 2015 près de 33,4 % des effectifs en Guyane pour le second degré alors que la moyenne nationale est de 7,5 %. La présence des contractuels est d'autant plus forte dans les sites isolés.

Les enseignants titulaires sont minoritaires au collège, une dizaine sur une soixante d'enseignants en 2016. Les titulaires sont majoritairement d'anciens contractuels qui ont passé le concours en interne et qui sont là depuis plusieurs années. Dans l'école primaire étudiée, il y a cinq contractuels pour dix titulaires. Les titulaires sont très majoritairement des enseignants en début de carrière, affectés sur les sites isolés. Considérées comme « sites isolés » par le rectorat, les écoles des fleuves sont désertées par les titulaires chevronnés. Mais ces sites permettent de cumuler plus de points et avoir une prime financière d'éloignement. Ainsi, pour bon nombre de jeunes titulaires, un choix stratégique et financier s'opère.

Dans l'école primaire étudiée, à la rentrée 2017, il y avait quatre CP dédoublés, trois CE1, un CE1 / CE2, deux CE2, deux CM1, un CM1/CM2 et deux CM2. À cela s'ajoutent une ULIS, une UPE2A, une CLAD et un remplaçant. Au vu du nombre de classes, la direction a une décharge complète d'enseignement. En termes de taux d'encadrement, les enseignants n'ont pas de classes surchargées : 9 enseignants sur 15 ont des classes de moins de 20 élèves. Les plus grandes classes comptent au maximum 23 élèves. Un questionnaire[164] proposé à l'équipe a été complété par 15 enseignants. Il n'a été distribué ni à l'enseignant de la classe d'adaptation (CLAD), ni à l'UPE2A, ni à la direction. Très succinctement, les enseignants sont majoritairement peu expérimentés et sont arrivés au cours des deux dernières années. 12 enseignants sur 15 exercent depuis moins de quatre ans. La moitié, soit sept d'entre eux, venaient de s'installer dans la commune à la rentrée 2017. Au total, 13 enseignants sur 15 y sont présents depuis moins de quatre ans. Paradoxalement, trois enseignants sont installés de manière pérenne et exercent depuis plus de dix ans.

Lors d'un échange informel avec deux enseignants de l'école, je recueille leur ressenti sur leur première année en tant que titulaire :

> « Pendant la récréation, je demande à deux enseignantes titulaires arrivées à la rentrée si elles veulent rester l'an prochain. La réponse est claire : "Non". L'une d'entre elle me dit avoir fait une demande pour partir sur le littoral. Rien ne l'incite à rester, ni les collègues, ni l'école, ni l'environnement, ni le public. La seconde sait qu'elle ne pourra pas partir et donc, elle attend un an, mais après "elle se casse" » (notes de terrain, 2018).

[163] DASEN : directeur académique des services de l'éducation nationale.

[164] Questionnaire réalisé dans le cadre du rapport pour interroger l'allophonie.

De plus, très peu d'enseignants, qui plus est titulaires, sont aujourd'hui issus des communautés majoritaires du fleuve, noires-marrons ou amérindiennes :

> « Dans l'école je n'en vois aucun originaire d'ici. Je vous ai dit le remplaçant, lui, ça fait une vingtaine d'années qu'il est là, je ne sais pas s'il est vraiment d'ici… Mais les autres non. Après, je ne connais pas les enseignants des autres écoles, mais dans mon école on est 14 / 15 et il y en a aucun originaire d'ici » (enseignante UPE2A premier degré, octobre 2016).

Ainsi, les UPE2A souffriraient du même manque de professionnels que les classes ordinaires. Selon le corps d'inspection, parmi les 19 professeurs d'UPE2A du second degré de l'académie en 2017-2018, la moitié serait titulaire et l'autre contractuelle. Parmi les enseignants titulaires en UPE2A au second degré, deux profils se dessineraient : les enseignants avec une spécialisation en FLE qui travaillent ou travailleront dans les Agences pour l'enseignement du français à l'étranger et les professeurs de français installés depuis quelques années, qui tentent un changement tout en maintenant des heures dans les classes ordinaires. Dans le premier degré, les enseignants trouveraient dans l'UPE2A une sorte de tranquillité. L'enseignant rencontré, professeur des écoles expérimenté présent depuis plus d'une décennie dans la commune, confirme cette idée :

> « [Au sujet de son passage en UPE2A] Comme c'était à une époque où avoir une classe complète devenait compliqué pour moi à cause de la discipline, du bruit, de tout ça, j'étais fatiguée et avais des difficultés, je me suis dit qu'il fallait passer à autre chose » (extrait d'entretien, enseignant UPE2A premier degré, 2016).

Ce personnel fait partie des quelques-uns à être restés sur ce territoire enclavé. Après un premier séjour dans les années 1990 à Saint-Laurent-du-Maroni, il a décidé, quelques années plus tard, de revenir en Guyane et de passer le concours de professeur des écoles. Connaissant deux personnes dans la commune et sachant qu'il y serait affecté en qualité de néo-titulaire, il a choisi de s'y installer.

Au collège, l'UPE2A aura connu en trois ans (2016-2019), trois enseignants différents, tous contractuels. L'un d'entre eux n'avait aucune expérience d'enseignement préalable, contrairement à ses collègues qui enseignaient le FLE et qui sont en Guyane depuis plusieurs années. Ce jeune enseignant est arrivé avec son frère pendant l'été 2016, après avoir terminé sa licence en France métropolitaine. Il venait pour des vacances et voyager en Amérique du Sud. Comme il l'explique, faute de moyens et ayant envie de participer à la vie du village, il a décidé de rester quelque temps et d'y travailler. Il est aujourd'hui, toujours installé dans la commune et travaille dans son secteur d'activité, la rénovation du bâti. L'enseignant de l'UPE2A de l'année 2017-2018 enseigne en Guyane depuis plusieurs années. Avant d'arriver dans la commune, il était à Saint-Laurent-du-Maroni, dans une UPE2A-NSA d'un établissement privé. La vie à Saint-Laurent ne lui convenait pas, il a cherché à en partir. Le dernier enseignant est professeur dans le collège de la commune depuis plusieurs années. Auparavant, il enseignait le FLE à des adultes dans un centre de formation. Dans le profil de ces enseignants, des points de récurrence sont à noter. Ils ont tous eu des parcours de mobilité les conduisant en Guyane. Ils ont également fait le choix de rester dans cette

commune et de s'y investir. Pour les trois, l'arrivée dans la commune s'inscrit dans un réseau familial ou d'amitié.

D'autres points communs peuvent être soulevés en lien avec le dispositif UPE2A, le premier étant le recrutement. À travers leurs récits, on prend vite conscience de l'informalité des recrutements et de l'absence totale de prise en compte des personnels. L'enseignant novice a su, deux jours avant de prendre son poste, qu'il enseignerait en UPE2A. Le manque de personnel sur ces sites conduit souvent à des recrutements à la hâte :

> « J'ai ouï dire un peu partout que ce qui manquait ici c'était des profs. Donc, je me suis motivé à enseigner. J'ai été à l'école maternelle les voir et ils m'ont directement mis en lien avec l'inspecteur. Du coup j'ai envoyé assez vite les documents nécessaires à l'inspecteur et il m'a dit que je n'allais pas forcément être inséré dans l'école maternelle. Ça s'est fait très vite. J'ai commencé le 19 octobre et j'ai dû être au courant le 17. J'ai su que j'allais être intégré, que j'avais le job vers le 10 octobre, mais j'ai su où j'allais travailler exactement 2 jours avant de travailler. C'est ça, et le lundi 17 on m'a appelé et on m'a dit : "On va vous mettre sur UPE2A". Au départ, ça devait être les ULIS, mais je leur ai dit que je ne me sentais pas formé, pas apte à enseigner à des élèves handicapés, du coup on m'a cherché autre chose et le 17, on m'a dit UPE2A et on m'a demandé si je me sentais capable d'enseigner le français à des élèves allophones. Je me suis dit que oui c'était plus en accord » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2016).

En parallèle, nous avons interrogé la direction du collège à ce sujet :

> « Ça a été le foutoir pas possible on va dire… en fait, les choses se sont débloquées quand je me suis retrouvé sur Cayenne pour des raisons personnelles. Je suis passé au rectorat avant de rentrer. Ce n'était pas Monsieur T. [enseignant en poste] qui était retenu, il était davantage sur le poste d'ULIS, et ensuite j'ai vu l'enseignant qui m'a informé que Monsieur T. n'était pas très favorable justement à la prise en charge d'une classe d'ULIS. Du coup, j'ai modifié les affectations et il s'est retrouvé en UPE2A » (extrait d'entretien, direction du collège, 2016).

Bien que titulaire au premier degré, l'affectation du nouveau personnel sur le poste UPE2A a également été rapide. C'est suite au départ du professeur de l'UPE2A de l'école primaire que l'inspecteur de circonscription aurait proposé à l'enseignant rencontré de prendre le poste :

> « J'étais déjà à l'école depuis 4 / 5 ans avec une classe de CE1 et CE2, etc., et un jour la fille qui avait la CLIN[165] et qui est restée 5 ans ici, a demandé sa mutation sur Cayenne, et notre inspecteur de circonscription m'a proposé, par l'intermédiaire de mon directeur, d'intégrer cette classe […]. Mon directeur était dans ses petits souliers et ne savait pas trop comment me présenter cela, car quelquefois je suis un peu [soupirs] pour ce qui est de la nouveauté, etc. Je pense qu'il faut quand même réfléchir, étudier un peu. Mais là, l'inspecteur m'a demandé de réfléchir en 1 heure. En fait c'est le directeur qui l'avait eu au téléphone et qui, lui, m'a laissé réfléchir en pleine classe et qui m'a dit : "Dans 1 heure, à la récréation, tu viens me voir et tu me dis oui ou non". Voilà. Donc j'étais avec ma classe et dans ma tête il fallait que je réfléchisse vite et je me suis dit : "Allez, fonce…" » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2017).

[165] CLIN : Classe d'initiation pour non-francophones. Ce dispositif est remplacé par les UPE2A avec la circulaire de 2012.

Selon un conseiller pédagogique, il n'était pas nécessaire d'avoir une certification ou un diplôme en FLE pour enseigner en UPE2A avant 2012, mais les personnes ayant une certification étaient prioritaires. La question de la qualification semble encore discutable sur l'ensemble du territoire français.

1.2.3. L'accueil en UPE2A : modalités de prise en charge

Les salles de classe

Dans les deux établissements visités au premier et au second degré, l'UPE2A disposait d'une classe attitrée, située au milieu de l'établissement. Au second degré, elle est identifiée par les élèves comme la salle de FLE mais au premier degré, elle est une classe parmi les autres. Sur la porte de la salle de l'UPE2A du collège, l'enseignant de l'année 2017-2018 avait accroché l'emploi du temps, avec le nom des élèves et leurs groupes. Afin d'éviter d'être vu de l'extérieur, du papier opaque était collé sur les vitres. Il s'agissait d'une demande des 3^{e} dont il était en charge pour l'apprentissage de la lecture. Selon lui, les jeunes auraient eu honte d'être identifiés par les autres comme non-lecteurs. Bien que ce sentiment soit moins présent chez les jeunes de l'UPE2A, il n'en reste pas moins qu'au collège, cette salle est dédiée à « ceux qui ne savent pas parler le français ». Les enseignants d'UPE2A rencontrés se sont, tous, approprié la classe. Bien que l'un d'entre eux n'ait jamais enseigné auparavant, il a collé les travaux des élèves au mur. L'enseignant suivant a davantage investi la classe : on y trouve un planisphère, les travaux des élèves plastifiés, mais aussi des aides de grammaire, des aides autour des consignes. La salle de classe est systématiquement rangée et l'armoire triée. Les tables sont disposées en U avec un îlot central composé de 4 tables. Cette disposition se retrouve également au premier degré. Les murs extérieurs de la classe sont peints et des plantes sont suspendues dans les bouteilles. L'intérieur est décoré et aménagé en différents espaces. En son centre, des tables en forme de U et deux tables font face au tableau. Le bureau, d'abord situé au-devant de la classe est passé à l'arrière. Il y a un coin pour le projet « jardin » réalisé conjointement avec un enseignant de classe ordinaire. Dans cet espace, on trouve, sur une table, les plantations des enfants et des livres sur les plantes. Il y a un coin regroupement avec un banc, deux chaises et une table basse. Cet espace est situé à l'arrière de la classe. Les murs du fond de la classe ont de grandes étagères sur lesquelles on trouve tout le matériel scolaire, des livres et des jeux. Les livres et les jeux sont dans la classe depuis plusieurs années. Ils étaient déjà là du temps de son prédécesseur. La classe UPE2A du premier degré est bien plus investie (organisation, affichage, matériel) que celle du second degré. Cela peut s'expliquer par le temps de d'exercice des enseignants dans l'établissement. Au premier et au second degré, les classes, à l'instar des autres, donnent directement sur l'extérieur. Il n'y a aucun escalier ou étage supérieur. Les classes du primaire sont des salles isolées en bois avec un toit en tôle. La classe de l'UPE2A du collège est située dans le bâtiment central. L'une ou l'autre présente le même inconvénient : elles ne sont pas bien ventilées. Aux heures les plus chaudes, il reste difficile de retenir l'attention des élèves.

La vétusté du bâti n'est pas propre aux classes UPE2A et se retrouve dans tous les établissements ou presque de Guyane.

Organisation de la prise en charge

Une fois la salle de classe prête à accueillir les élèves, chaque enseignant rencontré a sa stratégie pour les faire venir. Au premier degré, l'enseignant fait le tour des classes et va chercher les enfants du groupe. Il nous explique que c'est ce que faisait déjà son prédécesseur. À la fin de la séance, les enfants repartent tous seuls dans leur classe.

> À son habitude, l'enseignant va chercher, dans chaque classe, les enfants de sa liste. Nous commençons par le CPA. Nous récupérons Swan[166] le petit frère d'Élise, inscrite l'an passé en UPE2A. Swan est repris par l'enseignant, car il n'a pas dit au revoir à sa maîtresse. Nous partons chercher les autres enfants, Darius est lui aussi en CP. Il est arrivé en septembre dans l'école et il est originaire du Brésil. Nous récupérons encore deux cousines en CP avant d'aller chercher Gaby et Élodie deux brésiliens arrivés cette année en CE1. Élodie n'a jamais été scolarisée et parle très peu. Nous récupérons William, déjà en UPE2A l'an dernier. Sur le chemin, les enfants sont invités à se tenir la main. À chaque nouvelle classe, les enfants disent "bonjour" et en fonction des jours, l'un d'eux donne le nom de l'enfant à récupérer à la maîtresse. Certains professeurs n'attendent pas que nous arrivions pour faire sortir l'enfant. Une fois les enfants récupérés, nous arrivons devant la classe. Ils sont rangés deux par deux. Ils répètent les consignes à voix haute avant d'entrer. Il n'y a pas de plan de classe, les enfants peuvent s'asseoir où ils veulent, mais attendent que l'enseignant les y autorise (notes de terrain, octobre 2017).

Dans le second degré, les enseignants ne font pas chercher les élèves dans leurs classes respectives. L'organisation du collège diffère du premier degré et cette pratique semble plus compliquée à mettre en place dans un établissement de plus de 600 élèves. À son arrivée, après les vacances de la Toussaint, l'enseignant novice demandait au CPE de récupérer les jeunes afin de les contraindre à venir.

> « Les élèves n'étaient pas au courant que j'étais arrivé, qu'il y avait un nouveau prof pour apprendre le français. Chacun était dans leur classe respective et il y avait un CPE qui était chargé de les prendre un par un et de me les emmener. Donc, ça circulait à fond sans être à fond parce que comme je disais, on a reçu nos élèves pendant toute l'heure et il a fallu se répéter » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2016).

Les deux enseignants suivants n'ont pas choisi de contraindre les élèves. Ils espéraient qu'ils viendraient seuls ou qu'ils seraient envoyés par les enseignants.

> « Alors, moi, cette année, ça a été une politique effectivement, je suis pas sortie de la classe, j'ai pas fait le tour des classes pour aller chercher les élèves en début d'année, parce que j'ai entendu des collègues qui le faisaient. Moi, j'ai pas voulu le faire, je voulais vraiment que les enfants viennent d'eux-mêmes et que ce soit les professeurs qui me les envoient, pour qu'eux aussi, ils soient sensibilisés et se disent : "Oh, ben, oui, tiens, J. est au fond de la classe, c'est pas possible, faut que je l'envoie en salle XX". En plus, moi je suis repérable, j'ai eu la chance cette

[166] Tous les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat.

année d'avoir une classe qui m'était attribuée » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2018).

En l'absence de test organisé par le CASNAV, il est demandé aux enseignants UPE2A de faire des tests de positionnement et de proposer un niveau pour la classe ordinaire. L'un des enseignants rencontrés raconte qu'il s'est senti désœuvré au moment de tester les enfants et de déterminer la classe d'âge correspondant. L'enseignant a donc « bricolé un test ». Pour déterminer la classe d'âge, il est parti du principe qu'il proposerait en général la classe juste en dessous de l'âge du jeune afin de lui permettre d'avoir une scolarité un peu plus longue. Au premier degré, nul besoin de passer par le CASNAV. Néanmoins, l'enseignant doit réaliser des tests pour évaluer le niveau des élèves. Il nous dit s'être servi des outils de son prédécesseur. Cet outil est essentiellement lié à la maîtrise de la langue française. Rien n'est proposé dans d'autres disciplines ou dans la langue maternelle de l'enfant.

Une fois les élèves inscrits dans l'établissement, orientés en UPE2A et testés sur leurs acquisitions, les enseignants doivent réaliser leur emploi du temps, à leur grande surprise…

« On ne m'a pas donné d'emploi du temps, je voyais au jour le jour : "demain on fait quoi ?" ; "je commence à quelle heure ?" ; "qui j'ai ?", etc. » (extrait d'entretien, enseignant en UPE2A second degré, 2016).

« J'étais un peu paniqué, car je me suis dit : "Comment on prend les élèves ? Qui va me les signaler ? Est-ce que je dois faire le tour des classes ? Est-ce que l'on va s'occuper un peu de moi, enfin au départ ?" » (extrait d'entretien, enseignant en UPE2A, premier degré, 2017).

La construction des emplois du temps devient un véritable casse-tête, souvent évoqué dans le second degré, dans la mesure où les élèves viennent tous de classes différentes. À titre d'exemple, l'enseignant en 2016-2017 devait organiser un emploi du temps avec 19 classes différentes et donc 19 emplois du temps. Comme cela est indiqué dans la circulaire et rappelé par la direction de l'établissement, certaines heures sont à éviter telles que les séances d'arts visuels, d'EPS ou de musique, pour favoriser des prises en charge au moment des enseignants fondamentaux. La question des emplois du temps est cruciale dans la mesure où l'emplacement du cours en UPE2A va conditionner la présence ou non de l'adolescent. Un cours en UPE2A placé sur une heure de libre augmente le risque que l'élève soit absent. Bien que la vie scolaire vérifie les emplois du temps pour laisser sortir les élèves, les heures en UPE2A n'y figurent pas. Le choix des élèves pour tel ou tel cours a été relevé par les deux professeurs UPE2A ayant exercé avant la rentrée 2018. Ces cours à la carte sont perçus comme un réel problème. Ainsi, cette année, l'enseignant en poste a choisi délibérément de modifier le fonctionnement pour pallier la construction des emplois du temps et l'absentéisme des élèves. Il fait cours tous les matins et les élèves viennent en fonction de leur emploi du temps. Les groupes sont ainsi différents chaque heure. Les emplois du temps sont construits en concertation avec les élèves. Pendant une période, ils décident des matières qu'ils veulent suivre.

Ainsi, aucun cadre obligatoire ne semble être posé aux enseignants, hormis celui de respecter un nombre d'heures devant les élèves. La durée de la prise en charge dépendrait du niveau.

> « On m'a donné un tableau qui, selon le niveau, donne combien d'heures je dois leur faire et le proviseur m'a dit, pour les groupes faibles, il voulait que je leur fasse 12 heures de cours par semaine. Sachant que je dois en faire 21 heures au total. Il voulait que je prenne parfois deux groupes en même temps pour pouvoir faire, les groupes qui allaient mieux comme 6 / 7 heures avec eux » (extrait d'entretien, enseignant en UPE2A second degré, 2016).

Ainsi, cet enseignant novice a construit un emploi du temps avec un temps de prise en charge différent en fonction du niveau. Au collège, le dispositif en place était, jusqu'à la rentrée 2017, une UPE2A-NSA[167]. Cependant, il semble qu'à aucun moment, le dispositif n'ait fonctionné comme tel :

> « En fait, y a ce qui était fait et la règle. Ce qui était fait : étranger ou ne parlant pas français, UPE2A, classe fermée avec un professeur des écoles. Et la règle […] s'il n'a pas été scolarisé ou moins de six mois de scolarisation sur le département, et dans ce cas, s'il a été scolarisé moins de six mois, c'est une classe ouverte avec une prise en charge de 12 heures, ou alors s'il est pas scolarisé, c'est vraiment une UPE2A-NSA classique… Mais on n'a plus ce public. Ils ont tous été scolarisés, certes à l'étranger, mais ils ont tous été scolarisés, donc l'UPE2A-NSA, ici, ça ne tient pas la route. Alors, cela nous permet d'avoir, certes, une prise en charge plus vaste, on a 21 heures au lieu d'avoir plusieurs postes à 12 heures, mais ça tient pas la route… On peut moduler parce qu'on a une UPE2A-NSA qui nous donne une amplitude plus élevée, du coup, je peux me permettre de récupérer, avec l'accord de l'enseignant, des élèves scolarisés antérieurement en France ayant des problèmes de maîtrise de la langue, et là, c'est sur d'autres modules, c'est une autre forme de prise en charge » (extrait d'entretien, direction, collège, 2016).

Depuis la rentrée 2017, le dispositif est devenu une UPE2A classique « légale ». En effet, l'enseignant rencontré a formé deux groupes qu'il prend chacun 6 heures. À côté des 12 heures, il a 12 heures de français pour des 6e et des 3e non-lecteurs. Cependant, cet enseignant trouvait que 12 heures n'étaient pas suffisantes avec les UPE2A et avait demandé 16 heures pour la rentrée suivante. C'est son successeur et collègue qui a obtenu ce nombre d'heures. Ce dernier effectue donc 16 heures en UPE2A et 5 heures avec des non-lecteurs.

Au premier degré, l'organisation des groupes a évolué depuis deux ans. En 2016, l'enseignant fonctionnait avec quatre groupes basés sur l'ancien dispositif : deux en CLIN et deux en CRI[168].

> « Quand j'étais dans une classe ordinaire, mon prédécesseur prenait 1 ou 2 gamins et me donnait son emploi du temps en me disant les créneaux. C'est comme ça que j'ai vu qu'elle faisait 4 groupes et elle les prenait 5 fois par semaine, comme je fais. C'est pas 5 heures par semaine, car certains groupes je les prends 1 heure et demie » (entretien, professeur UPE2A, premier degré, novembre 2017).

[167] Dans les textes, ce dispositif est destiné à des jeunes non scolarisés ou peu scolarisés antérieurement, qui ne prévoit pas d'inclusion en classe ordinaire. Ainsi, l'élève n'a pas de classe de rattachement hors l'UPE2A-NSA. Il reçoit 15 heures de français et 6 heures en complément disciplinaire, correspondant à 21 heures.

[168] CRI : cours de rattrapage intégré destiné aux enfants récemment arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française, selon la circulaire de 2002.

À la rentrée 2017, il y avait deux groupes d'UPE2A avec une douzaine d'élèves par groupe, sauf pour le troisième en renforcement. De plus, il participait tous les matins au décloisonnement en lecture avec le cycle 3. En étudiant le nombre d'heures par élève, les préconisations de la circulaire, avec un minimum de 9 heures au premier degré, étaient loin d'être atteintes. Cependant, cela ne semble pas propre à ce territoire étudié :

> « Sur ce que j'ai vu, ça ressemble assez au fonctionnement d'une UPE2A en Guyane, c'est-à-dire, en général, trois ou quatre groupes d'élèves, qui sont répartis plus ou moins par niveau. On a un peu du mal à savoir, même en questionnant l'enseignant, les critères de niveau dans les groupes. Ce qui en ressort, c'est qu'au niveau du nombre effectif d'heures d'enseignement avec les élèves, on est en deçà de ce qu'il faudrait, de ce qu'on devrait trouver, c'est-à-dire une moyenne normalement pour les élèves allophones nouvellement arrivés qui est fixée à 9 heures, et on est autour de 5 heures, c'est à peu près ce qu'on a dans l'ensemble des classes que j'ai pu visiter en Guyane, ça change pas beaucoup. Au niveau des emplois du temps, ce qu'on retrouve également, c'est trois groupes avec trois prises en charge quotidiennes, donc des prises en charge assez longues finalement alors que dans l'idéal, on devrait avoir au minimum deux prises en charge par jour pour chaque groupe » (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2018).

2. LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET JEUNES MIGRANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS

2.1. Élèves allophones, migrants : analyse de l'expérience scolaire des enfants et des jeunes de l'UPE2A

2.1.1. Profil des enfants et des jeunes dans les dispositifs étudiés

Allophones et / ou migrants ?

Pour étudier le profil des élèves en UPE2A[169], il a été choisi d'analyser les fiches d'inscription en UPE2A du premier degré et les fiches et dossiers d'inscription dans l'établissement de second degré.

Dans le premier degré, chaque année, l'enseignant référent de l'UPE2A remplit un tableau des inscrits. Ce tableau complété à la main[170] reprend des informations demandées dans l'enquête ministérielle sur les EANA. Dans le cadre de l'étude, il a été possible d'accéder aux fiches d'inscription depuis la rentrée 2009. Tous les ans, une trentaine d'enfants passent dans le dispositif, correspondant à environ 10 % de l'effectif de l'école. Entre 2009 et 2011[171], un changement brutal s'opère dans le profil des élèves. Avant cette date, étaient majoritairement inscrits dans le dispositif des enfants nés à l'étranger, notamment au

[169] Le profil d'enfants présents dans les UPE2A étudiées est à mettre en résonance avec ce qui a été dit précédemment.

[170] Le remplissage des fiches dépend de la sensibilité des enseignants. Ainsi, toutes les rubriques ne sont pas complétées et des informations peuvent être erronnées. Cependant, ces fiches indiquent des tendances.

[171] Voir Annexe 2, Figure 4A et 4B.

Suriname, alors qu'après cette date, la tendance s'inverse. Depuis, il y a plus d'enfants nés en Guyane française que d'enfants nés à l'étranger. L'absence d'écoles primaires du côté surinamien ne suffit pas à expliquer un tel changement dans le profil d'enfants. La prise de contact avec la direction d'une autre école primaire du village a confirmé une arrivée massive de jeunes surinamiens aux rentrées 2009 et 2010, suite à des faits de violences dans un village frontalier du Suriname. Très vite, l'enseignant confirme que la majorité de son effectif en UPE2A est constituée d'enfants nés et scolarisés en Guyane depuis la maternelle. Cela est corroboré par le directeur de l'école. Sur 36 élèves inscrits en UPE2A en 2016-2017, 21 auraient fait leur maternelle au village.

> « On trouve trop d'enfants qui ont déjà été scolarisés en maternelle, qui sont encore en UPE2A… des élèves qui sont nés ici, qui sont en UPE2A. Enfin, si on s'en tient au dispositif et aux finalités du dispositif, beaucoup d'enfants devraient sortir de ce dispositif et on pourrait avoir plus de temps pour ceux qui en ont vraiment besoin » (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2018).

Concernant les enfants nés en Guyane, presque tous déclaraient parler le *nenge tengo.* Le terme *nenge tongo* ou *nengee* renvoie aux différentes variantes des langues aluku, ndjuka et paramaca. Ces langues font partie de la famille des créoles à base lexicale anglaise et sont parlées principalement par les populations noires-marrons présentes le long du fleuve Maroni. On note aussi la présence de quelques enfants amérindiens. Parmi les enfants nés à l'étranger, ils étaient, en 2009, majoritairement originaires du Suriname. Aujourd'hui, ils viennent aussi bien du Brésil que du Suriname[172]. En 2017-2018, ont été recensés un enfant vénézuélien et un jeune haïtien. Ces origines géographiques sont encore peu représentées au premier degré alors qu'elles le sont bien plus dans le second degré.

Au second degré, la règle des moins de six mois de présence sur le territoire et dans l'établissement tend à s'appliquer pour intégrer l'UPE2A. Sur les 23 fiches d'inscription numériques d'élèves en UPE2A, 17 seraient nés à l'étranger à la rentrée 2017. Par contre, les élèves nés en Guyane ont tous eu un séjour et / ou une scolarité au Suriname. L'un des enseignants d'UPE2A rencontré justifie l'arrivée de jeunes surinamiens au moment d'entrée au collège par l'organisation même du système éducatif surinamais. En effet au Suriname, l'entrée au collège serait conditionnée par un test et des frais d'inscription importants. Parmi les élèves nés à l'étranger, la majorité est originaire du Suriname et du Brésil, tandis que d'autres viennent de la Caraïbe (Haïti et République dominicaine) et des pays hispanophones du continent. Bien que la majorité des enfants soient nés à l'étranger, seulement 8 y ont eu une scolarité en N-1, et 2 sont nés en Guyane française. Dans la mesure où la règle des « six mois » s'applique pour intégrer le dispositif, bon nombre de jeunes en UPE2A présents en septembre étaient, en réalité, arrivés au cours de l'année précédente.

[172] Deux des trois plus gros pays d'émigration vers la Guyane.

Des élèves absents ou une pratique intermittente de l'école

C'est en ouvrant les dossiers scolaires des collégiens[173] que nous sont revenues en tête les paroles des acteurs sollicités pour les consulter[174]. Que cela soit l'équipe de direction ou des professeurs, ils étaient unanimes : « Il n'y a rien à voir dans les dossiers ». En effet, la première impression à la consultation des dossiers a été celle d'un vide, d'une absence, d'un silence autour de l'existence des enfants et des adolescents. Les nombreuses ratures, l'écriture enfantine ainsi que le peu d'informations écrites invitaient à penser que les élèves avaient, pour la plupart, complété eux-mêmes les dossiers. Les parents n'écrivant pas ou peu[175], l'enfant écrit ce qu'il sait, ce qu'il connaît, mais peut-être aussi, ce qu'il peut dire. Que les dossiers soient vides ou manquants, ils marquent par l'absence, la présence de ces enfants et adolescents dans l'établissement. Sur les traces écrites, l'existence administrative de l'enfant se résume à quelques éléments de base parfois incomplets : le nom et le prénom de l'enfant, éventuellement celui de son représentant légal. Certains mentionnent le nom des enfants à charge, mais toutes les dates de naissance ne sont pas connues. Cette méconnaissance autour du passé scolaire de l'enfant se retrouve également au premier degré.

> « Si tu regardes les fiches de signalement, c'est vide, c'est vraiment […]. Les seuls enfants pour lesquels on peut avoir une trace sur leur parcours depuis la maternelle ce sont les petits Noirs-Marrons que je prends et qui ne savent toujours pas parler français, car leurs livrets arrivent à l'école, donc là, on sait qu'ils ont été scolarisés. Mais les autres… » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2016).

Au-delà de l'absence d'écriture, c'est bien l'absence des enfants qui interroge[176]. Il suffit de regarder les cahiers d'appel, au premier degré par exemple, pour remarquer que les enfants[177] sont très absents. Il y a des absences répétées et prolongées, majoritairement au moment des vacances scolaires (avant et après), mais aussi des rentrées des classes tardives. Sur le cahier d'appel d'une classe de CP en 2016, 23 des 25 élèves étaient absents les deux premiers jours de septembre, puis plus de la moitié la première semaine. Ces absences ne sont que très rarement justifiées ou expliquées. Prenons l'exemple de Thomas, un jeune surinamien scolarisé à l'école primaire en classe de CE1. En CE2, selon ses enseignants, il venant de moins en moins en classe. Il est finalement radié pour son entrée en CM1. Un an plus tard, à la rentrée 2017, après avoir passé plus d'un an au Suriname, il est de nouveau

[173] Il s'agit de collégiens inscrits en UPE2A.

[174] Une partie des propos est extraite d'un article : Vié Alexandra, « École et Migration en Guyane française », *op. cit*.

[175] Pour rappel, 39 % de la population est en situation de difficulté avec l'écrit et une personne sur cinq est en situation d'illettrisme sur le littoral de Guyane, données du ministère de l'Outre-mer, *Pacte pour l'avenir de Guyane,* cité par Yvette Mathieu, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane*, *op. cit.*

[176] En référence à Missaoui Hasnia-Sonia, « L'usage intermittent de l'école : Des temporalités scolaires redéfinies par des enfants gitans et maghrébins nouveaux arrivants », *Espace populations sociétés*, n° 2007 / 2-3, p. 385-396.

[177] Les élèves dans leur ensemble et pas uniquement ceux inscrits en UPE2A.

inscrit à l'école en classe de CM2 et intègre l'UPE2A. Les équipes éducatives soulèvent régulièrement la problématique de ces enfants qui « disparaissent », quittant l'établissement d'une année sur l'autre ou en milieu d'année. Dans la commune étudiée, le départ brutal d'une famille pourrait s'expliquer par des raisons économiques, notamment suite à la fin d'un chantier d'orpaillage ou suite à des faits de violence.

> « Moi, cette année, je t'ai dit : "Ici, les jeunes Brésiliens quand même, et comme par hasard, tous ceux qui viennent d'en face [au Suriname] sont très souvent absents, mais pas seulement dans le cours d'UPE2A, ils sont absents tout court du collège" » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, 2018).

Prenons quelques exemples pour illustrer les propos de l'enseignant. Entre 2015 et 2016, une fratrie de trois enfants d'origine brésilienne, installée dans un village informel au Suriname, est inscrite à l'école primaire. Ils étaient pris en charge en UPE2A en qualité d'EANA. En avril 2017, la fratrie est radiée de l'école. Deux enfants partent avec leur mère à Paramaribo, capitale du Suriname. L'aînée, elle, reste chez sa tante. En d'âge d'entrer au collège, elle est déscolarisée depuis plus d'un an. Selon les habitants du village, elle serait, aujourd'hui, retournée au Brésil. Citons également l'exemple d'une jeune Brésilienne inscrite en UPE2A et scolarisée en classe de CM1, en septembre 2017. À la rentrée de janvier 2018, cette enfant ne revient pas à l'école. Personne n'est venu signaler son absence. Ainsi, la mobilité des familles migrantes et le rapport à l'école des enfants sont à regarder, dans le cas de la commune étudiée, à la lumière des activités aurifères souvent informelles. Des villages champignons poussent en Amazonie et se défont, en général, aussi vite. Les enfants sont scolarisés, le temps d'un chantier, et sont confiés à un proche si les parents sont en forêt.

2.1.2. Expériences et pratiques scolaires des enfants en UPE2A

Afin d'interroger le sentiment d'intégration et la perception de l'école chez les enfants et les jeunes inscrits en UPE2A, des méthodologies[178], différentes au premier et au second degré, ont été mobilisées. Dans le premier degré, ont été réalisées des observations en classe ordinaire et en UPE2A, ainsi que des expérimentations avec les enfants. Dans le second degré, le travail méthodologique s'est cantonné à l'UPE2A, à travers des observations, des échanges et des expérimentations. Il a notamment été réalisé une petite bande dessinée sur le collège[179]. Plusieurs constats peuvent être posés.

Tout d'abord, les adolescents inscrits en UPE2A semblent s'identifier plus à leur établissement qu'à leur classe UPE2A. Au collège, il a été demandé aux jeunes de photographier les espaces qu'ils préféraient et ceux qu'ils aimaient moins, avec l'idée que certaines salles,

[178] Le résultat des expérimentations a été proposé sous forme de livrets numériques. Des versions papier ont également été éditées.

[179] Sur plusieurs séances, l'enseignant et le chercheur ont travaillé avec l'un des deux groupes pour se représenter sous différents angles : leurs langues, les endroits affectionnés dans l'établissement, raconter une journée de cours, représenter etc. Différents supports ont été mobilisés : textes, dessins photographies.

comme celle du cours de français ou celle de l'UPE2A, seraient mentionnées. Cependant, les propos des jeunes sont surprenants de « banalité ». Tous ont pris en photo les espaces extérieurs du collège : que cela soit les plantes ou les peintures murales amérindiennes et noires-marrons. Ils semblent affectionner particulièrement ces espaces, bien plus que les salles de cours, quant à elles très peu photographiées. Les peintures murales photographiées renvoient à des marqueurs culturels qui leur sont familiers. Un signe que finalement, les jeunes inscrits en UPE2A ne viennent pas d'espaces culturels si éloignés… Le CDI et le bureau d'un CPE ont également été identifiés comme des lieux plaisants. Les jeunes filles disent, en rigolant, ne pas aimer les toilettes des garçons et inversement chez les garçons. Certains ont pris en photo des salles déplaisantes, comme le gymnase pour une jeune fille n'aimant pas le sport, ou la salle du professeur de mathématiques. À l'exception d'un jeune garçon venant d'arriver, personne n'a fait référence à la salle de l'UPE2A, ni en lieu apprécié ni déprécié. En effet, les jeunes venant tout juste d'arriver, eux, semblent s'identifier plus à l'UPE2A et s'y sentent rassurés. Il y a eu, par exemple, l'arrivée d'un jeune garçon dominicain au collège. Il nous dit préférer être en UPE2A que dans sa classe d'âge. Il a d'ailleurs été le seul à photographier la classe UPE2A comme élément repère. Il passait, à son arrivée, une douzaine d'heures en UPE2A. En discutant avec les jeunes du collège et en les observant, il a été remarqué que certains évitent l'UPE2A, souvent stigmatisée par les autres comme la classe de ceux qui ne savent pas lire ou qui ne savent pas parler français. Cette année, un jeune brésilien ne souhaitait plus venir en UPE2A car il était pris à partie par les élèves de sa classe. Durant les deux années en observation au collège, un fort taux d'absentéisme en UPE2A a été remarqué. Il est évalué, avec l'aide des enseignants, à la moitié des effectifs. Les absences sont de nature variée : certains jeunes ne sont jamais venus, préférant rester dans leur classe ordinaire ou étant absents du collège, d'autres choisissent les heures en fonction des matières. Si l'heure en UPE2A oblige les élèves à quitter l'établissement plus tard ou à y rester plus longtemps, elle sera souvent évitée. Il peut s'agir aussi des matières : si l'heure tombe pendant une matière agréable pour l'élève, il ne viendra pas en UPE2A ; si au contraire, c'est une matière peu appréciée, l'élève sera présent en UPE2A. Comme l'a souvent dit le professeur de l'UPE2A du collège : « les cours sont à la carte ». Cependant, les élèves impliqués dans les expérimentations étaient relativement assidus. Les cours dits à la carte ou l'absence des élèves en salle de cours ne sont pas propres aux élèves UPE2A, c'est une donnée à prendre en compte pour comprendre la scolarisation en site isolé. C'est aussi dans cette idée que l'enseignant accepte, dans son cours, des jeunes qui n'y sont pas inscrits. Il n'est pas rare de voir des jeunes ouvrir la porte en début de cours et demander à y rester.

Afin d'illustrer les propos, voici deux portraits de jeunes EANA du collège :

> Louis est arrivé pendant les vacances de la Toussaint, en 2015. Il était scolarisé dans son pays d'origine, le Pérou. Il a arrêté sa scolarité en milieu d'année pour rejoindre sa mère et ses frères. Il a fait le voyage seul, encore mineur. À son arrivée, il a directement intégré l'un des CAP du collège, sans bénéficier de l'UPE2A. Cette année-là, le professeur n'est resté qu'un mois. Bien que scolarisé dans son pays d'origine, il intégrait un système qui lui était totalement inconnu, comme il le dit. « Pendant 4 mois j'ai tout donné pour faire de mon mieux et j'avance petit à

petit ». À la fin de son CAP et sa majorité atteinte, il est parti à Cayenne dans l'espoir de trouver une place dans un lycée. Cependant, aucun n'a pu le prendre, faute de place et vu son âge. Depuis, il travaille en attendant son prochain titre de séjour qui devrait lui permettre de démarrer une formation en alternance avec un comptable à Cayenne.

À la rentrée 2018, Léa est en seconde générale à Cayenne et en internat. Le week-end, elle va chez sa « correspondante », sa famille d'accueil. Bien qu'elle soit majeure et sans titre de séjour, elle rentre au village pour les vacances en prenant l'avion. Lors des discussions, elle semblait très préoccupée par sa scolarité. Elle refusait de poursuivre en filière technologique et hésitait entre un baccalauréat littéraire ou scientifique. Depuis qu'elle est petite, elle veut devenir avocate ou architecte. Elle se demandait comment elle allait financer ses études à l'université en France. Elle est venue en Guyane rejoindre sa mère. Elle est arrivée en cours d'année, en février et a intégré la classe de 3e. À la fin de sa 3e, elle explique qu'elle avait trois choix : aller au lycée, car ces notes du Brésil étaient bonnes, refaire une 3e ou aller en CAP. La voie professionnelle étant écartée, elle a choisi de refaire une 3e, ne maîtrisant pas assez, selon elle, le français. Elle a donc refait une 3e et a bénéficié du dispositif UPE2A. Depuis le départ de sa mère, elle vivait chez sa grand-mère, sa tante et son oncle. Elle évoque plusieurs raisons afin de justifier son départ du Brésil, un enseignant du Brésil qui l'aurait incité à partir, la difficulté d'accéder aux études supérieures et de trouver du travail.

Au premier degré, les enfants se disent « contents » de venir en UPE2A. Ils « aiment leur classe ». Ils « aiment travailler ». Certains disent aimer toutes les activités, d'autres ont des préférences pour le dessin, les activités autour des couleurs ou les activités d'écriture. En deux ans d'observation, les enfants arrivaient toujours en UPE2A avec le sourire. À chaque séance, l'enseignant fait le tour des classes pour prendre les élèves et ces derniers quittent leur classe ordinaire avec le sourire. Les autres élèves disent bonjour à l'enseignant de l'UPE2A. Tous le connaissent, soit directement car ils l'ont eu une année ou deux, soit indirectement car il passe chercher des enfants plusieurs fois par jour. Il n'y a eu de moquerie perceptible, ni de honte apparente à aller en UPE2A. Dans sa classe, les élèves sont souriants, rient et participent. Ils se déplacent. Ils vont écrire au tableau, se tiennent debout devant les autres, s'expriment à voix haute et sont volontaires pour toutes les activités proposées. Or, les attitudes des élèves ont été plus contrastées en classe ordinaire. Ils ne participaient pas, étaient moins souriants. Ils étaient souvent passifs. Certains exprimaient leur ennui et leurs difficultés de compréhension des consignes. D'autres, au contraire, très calmes en UPE2A étaient très agités en classe ordinaire et souvent repris par l'enseignant. Lors d'une activité en UPE2A, il leur a été demandé de représenter leurs classes[180], en restant vague sur la consigne pour ne pas influencer les réponses. Il s'agissait de voir quelles classes seraient représentées : l'UPE2A, la classe ordinaire ou les deux. Tous, à l'exception d'un, ont dessiné la classe de l'enseignant de l'UPE2A. Bien que ce résultat puisse être biaisé dans la mesure où cela a été demandé dans cette classe, il est évident que les enfants s'y sentent bien. Les dessins ont fait preuve de détails sur le mobilier, la décoration et les personnages. Cependant, lors des discussions autour des dessins, les

[180] Voir Annexe 2, Figure 5.

enfants ont eu des difficultés à nommer par leur prénom les camarades de leurs groupes. Ils passent du temps à côté, ils échangent pour les activités mais ne semblent pas être amis.

2.1.3. La relation aux pairs

Quand on s'intéresse aux relations d'amitié des élèves, le premier élément remarqué est leur regroupement communautaire. À l'école élémentaire, les observations réalisées pendant les temps de récréation ont montré que les enfants se regroupaient par communauté, avec des espaces plus ou moins attitrés dans la cour. Les enfants brésiliens ou d'origine brésilienne jouent ensemble. Ils sont assis les uns à côté des autres dans la classe et parlent majoritairement le portugais du Brésil. Dans la cour de récréation, ils jouent souvent dans l'herbe derrière les salles de classe du cycle 3 et du bureau de la directrice, proche du portail. Les enfants amérindiens sont souvent entre eux aussi. Pendant les récréations, ils sont assis sur les marches des salles de classe (à côté de celle du professeur de l'UPE2A) ou des toilettes. Il arrive que ces enfants demandent à venir jouer à des jeux de société dans la classe du professeur de l'UPE2A. Ces deux groupes sont numériquement minoritaires dans l'école. L'écrasante majorité des enfants est Noir-Marron. Ces derniers jouent surtout avec leur fratrie, souvent très importante, entre six et dix enfants selon les propos des enfants interrogés en UPE2A. D'un point de vue spatial, les enfants jouent surtout autour de leur salle de classe. Ainsi, de prime abord dans cette école, les discriminations ne semblent pas porter sur le fait que certains enfants soient en UPE2A. Ces derniers représentent un échantillon de l'école primaire et de la société. Ils sont intégrés au même titre que les autres dans leur groupe d'appartenance. Si les discriminations ne semblent pas liées à l'allophonie ou au fait d'appartenir à l'UPE2A, elles le sont relativement aux origines culturelles. Il n'est pas rare de voir des enfants refuser de se tenir la main ou de s'asseoir à côté, car ils ne sont pas de la même origine culturelle. Les enfants en classe auront également tendance à se regrouper ou à travailler avec ceux partageant la même langue et la même origine. Ainsi, il a semblé tout naturel à Juan de vouloir travailler avec Dani lors d'une activité de groupe, seuls Brésiliens du groupe. Au cours des observations en UPE2A, des tensions et des moqueries ont souvent éclaté en classe, conduisant à des crises de larmes. Ces moqueries sont exprimées en *nenge tengo*, quel que soit l'interlocuteur. Ce rapprochement communautaire est d'autant plus visible au collège. Les jeunes primo-arrivants se rapprochent très rapidement de ceux qui leur ressemblent. Au sein de l'UPE2A, les jeunes parlant la même langue s'assoient à côté et très naturellement échangent en langue maternelle :

> « Et tu sais ici, Madame, la société d'ici ce n'est pas trop facile avec les étrangers. Les Noirs-Marrons ne veulent pas se mélanger avec les autres étrangers. Ils ne nous laissent pas entrer, ils préfèrent rester entre eux. Le problème c'est que nous, on se mélange plus avec les Brésiliens. Nous, on accepte tout le monde. Il y a trois Dominicains au collège et ils parlent brésilien déjà. Avec nous, ils ne parlent pas trop, mais à chaque fois qu'ils nous parlent on se parle. On ne dit pas que c'est tout le monde. C'est juste la majorité qui n'accepte pas que l'on entre dans la société » (extrait d'entretien, jeune migrant, 2016).

Bien évidemment, les frontières sont très poreuses et en fonction des besoins et des nécessités, des échanges entre communautés s'opèrent. Par exemple, tout le monde parle quelques mots de *nenge tengo*, la langue du fleuve ou encore de *brésilien garimpero*[181], mais pas forcément de français. Les activités réalisées avec les enfants et jeunes de l'UPE2A du premier et du second degré ont mis en avant leur plurilinguisme et leur capacité à utiliser les langues en fonction des opportunités et des situations. Lors d'une séance, il a été demandé aux jeunes du collège de représenter sur un personnage, les langues parlées en associant une couleur et une partie du corps[182]. Cette expérimentation est tirée des travaux de Diane Farmer[183], travaillant dans l'Ontario avec de jeunes migrants. Voici quelques portraits de jeunes :

- Willson est un jeune surinamien. Il parle *aluku,* néerlandais, anglais et un peu français. Il place l'*aluku*, sa langue maternelle, dans sa tête et le français dans son cou. Sa sœur, elle, partage dans sa tête le *n'djuka*, langue de son père, et le français. Elle place le néerlandais dans sa bouche. Cette langue était parlée par la fratrie dans le cadre scolaire. La jeune fille a dans son cœur le brésilien. Nous apprenons qu'une partie de sa famille est brésilienne.
- Patrick est lui aussi Surinamais, mais sa représentation des langues est claire. Le français est représenté en vert sur son torse, couleur du tee-shirt du collège. Le français est à l'école.
- Estelle est Brésilienne, sa langue maternelle est dans sa tête, car elle dit aimer parler sa langue. Le français est dans son cœur, car elle aime cette langue. L'*Aluku* est dans son ventre, car elle dit vouloir l'apprendre beaucoup et l'espagnol est dans ses jambes, la plus grande partie de son corps pour ses amis.
- Karen est, elle aussi, Brésilienne. Elle a mis le français dans sa tête, car elle pense en français. Le portugais est dans sa bouche, car c'est sa langue maternelle. L'espagnol est rouge et sur son torse, car elle aime cette langue. L'anglais est dans les mains, car c'est une langue qui sert à l'école. L'*Aluku* est sur ses pieds, car elle marche dessus. Elle n'en a pas besoin.

Ainsi, pour ces jeunes, les langues ont une fonction et une utilité, où *l'aluku* apparaît comme une langue de socialisation bien plus importante que le français. Il est possible de corroborer ces portraits avec ceux d'un jeune migrant passé rapidement par l'UPE2A à son arrivée en 2015 et aux propos de son père :

> « I : Pourquoi as-tu choisi de parler français plutôt qu'aluku ?

[181] Portugais du Brésil littéralement à comprendre le « Brésilien orpailleur ».

[182] Voir Annexe 2, Figure 6.

[183] Farmer Diane, « Migrations et « nouvelles mobilités » : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada) », *Alterstice. Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 6, n° 1, octobre 2016, p. 105-120 ; Farmer Diane, « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada » ; *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 31, n° 1, 2012.

E : Car je ne pense pas rester ici, je veux sortir et connaître autre chose, en France. Si je reste ici, c'est comme mon village. Si je reste ici, c'est la même vie que celle de mon père, si je reste ici, cela sera le même travail » (extrait d'entretien, jeune migrant, 2016) ».

Ce jeune adolescent est arrivé en 2014. Installé en son bourg depuis une dizaine d'années, son père a attendu d'obtenir un titre de séjour pour le faire venir. Ce dernier avait des attentes scolaires précises, passant notamment par l'apprentissage du français, langue qu'il reconnaît ne pas maîtriser lui-même.

« L'année passée, quand il est arrivé, il ne comprenait rien. Il allait en classe seulement pour assister aux cours. Et petit à petit, il a commencé à assimiler. C'est ce que je lui disais : "Il faut que tu y ailles, que tu essayes de comprendre. Lis, regarde la télévision seulement en français" » (extrait d'entretien, père du jeune, traduit de l'espagnol, 2016).

Ici, le choix de parler une langue plutôt qu'une autre s'inscrit dans une stratégie familiale et se négocie en famille. Selon Zéroulou[184], les intentions initiales des émigrés structurent la représentation de leur avenir possible et ont des conséquences durables sur les attentes des parents dans le pays d'immigration. Cette idée se retrouve dans les propos du père :

« Je voulais qu'il [son fils] apprenne le français et l'anglais. Pour moi, l'anglais et le français, c'est fondamental pour continuer ses études. Il aime beaucoup l'ingénierie. Avec les mathématiques, c'est bien, mais je lui dis qu'il avait besoin du français et de l'anglais. Ce sont des choses fondamentales, s'il veut avancer » (extrait d'entretien, père du jeune, traduit de l'espagnol, 2016).

Au sujet du choix des langues, ce jeune adolescent semble vouloir faire mieux que son père. Il veut réussir là où son père n'a pas réussi et tente de reformuler le projet migratoire initial de son père. À la rentrée 2018, il venait d'intégrer une classe de première scientifique en métropole. Comme nous venons de le décrire, il est nécessaire de prendre en compte l'environnement familial pour appréhender les expériences scolaires des élèves inscrits en UPE2A. En passant le portail, en sortant de l'école, ces élèves, ces enfants, traversent la frontière du monde scolaire pour rejoindre leur autre quotidien, celui de la maison.

2.1.4. De l'école à la maison

Le chemin de l'école

Dans la commune étudiée, à l'instar d'autres en Guyane française, les seuls transports scolaires publics sont des transports fluviaux. Selon les bilans établis par l'académie de Guyane, en 2015, ce sont 5 000 élèves qui ont pris la pirogue quotidiennement[185]. Cependant, syndicats et familles se mobilisent régulièrement pour revendiquer un nombre de places plus important dans les embarcations ainsi que de meilleures conditions de sécurité. Par

[184] Zeroulou Zaihia, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 3, 1988, p. 447-470.

[185] Mathieu Yvette, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane*, *op. cit.* p. 17.

exemple, comme le soulignait le collectif pour la scolarisation des enfants en Guyane dans un document de 2010, pour franchir un saut dangereux en pirogue, les enfants peuvent être invités à descendre, contourner le saut à pied et remonter dans la pirogue, augmentant encore le temps de transport et la fatigue[186]. À côté de ce transport public, il existe un transport privé, souvent onéreux pour les familles. Dans le bourg, un aller simple en taxi collectif coûte cinq euros. Il s'agit souvent de minibus transportant des enfants scolarisés en classe de maternelle, car les élèves du bourg viennent très majoritairement à pied, et ce dès leur plus jeune âge. Certains sont accompagnés d'adulte, notamment quand ils sont en bas âge, mais l'écrasante majorité des enfants vient seule, en fratrie ou entre ami(e)s. C'est notamment pour réduire les distances que parcourent les élèves à pied qu'un groupe scolaire a été construit dans un quartier éloigné. Cependant, tous les élèves n'habitent pas dans le bourg de la commune ; ainsi, certaines familles investissent dans des pirogues privées afin d'envoyer leurs enfants à l'école. C'est le cas de familles vivant sur les rives françaises, dans des villages non reliés au transport scolaire ou dans lesquels ce dernier est insuffisant, mais c'est également le cas pour des familles vivant sur les rives surinamiennes. Comme nous l'avons évoqué, sur la rive voisine, des villages informels se développent au gré des chantiers d'orpaillage. Le premier situé juste en face du bourg s'est développé depuis les années 2004. Il s'agissait d'abord d'un comptoir de commerces pour du matériel d'orpaillage. Depuis, les activités commerciales se sont développées et proposent des aliments de première nécessité, du mobilier et tous les autres matériaux inexistants du côté français. Pour y accéder, des pirogues sont affectées par les commerçants. Ces pirogues gratuites permettent aux clients d'y venir faire des achats. Derrière la première rangée de commerçants faisant face au fleuve, il y a tout un dédale de constructions comprenant des hôtels, des restaurants, des magasins de vêtements ou de manucure, mais aussi des habitations. Ainsi, certains enfants inscrits en UPE2A habitent dans ce village et empruntent l'une des pirogues commerciales pour traverser. Le deuxième village est situé plus en aval sur le fleuve. Il existe plusieurs moyens pour s'y rendre : prendre une pirogue des commerçants et traverser les deux hectares d'abattis qui séparent les commerçants du village. Il faut alors suivre un petit chemin entre le fleuve et les cultures. Ce chemin emprunté par les adultes l'est très peu par les enfants. Soit les familles ont leur propre pirogue, soit elles contactent un piroguier privé. Les deux moyens de transport ont été utilisés par les familles d'enfants inscrits en UPE2A. Dans le cas du piroguier privé, le tarif du transport est aligné sur celui de la France : cinq euros l'aller. Ainsi, en fonction des moyens de la famille, les enfants du Suriname ou situés dans les villages éloignés du côté français ne fréquentent pas quotidiennement l'école.

Loin d'être une question annexe, le transport apparaît comme central dans les enjeux de scolarisation. Sans transport efficient, les risques de déscolarisation sont accrus. Malgré des efforts de la collectivité territoriale de Guyane pour structurer le réseau de transports scolaires, de nombreuses difficultés liées au déficit et au coût des transports scolaires entravent l'accès à la scolarisation et à la régularité de cette dernière.

[186] Collectif MoM, « Obstacles à l'accès à l'éducation en Guyane », *Migrant Outre-Mer*, 2010, p. 9.

Des conditions d'habitat précaires

Les difficultés à suivre une scolarité se corrèlent aux moyens mis à disposition des familles pour se rendre à l'école et aux conditions d'habitat. En étudiant les dossiers scolaires d'élèves inscrits en UPE2A au premier et au second degré, jusqu'à cinq adresses différentes pour un élève en fonction des justificatifs demandés (extrait d'acte de naissance, justificatif de domicile, etc.) ont été relevées. Sur 26 dossiers examinés, 19 font état d'au moins deux adresses en Guyane. La multiplicité des adresses dans les dossiers traduit la forte mobilité des populations, caractéristique de l'histoire et de la géographie du territoire, mais qui révèle également une grande précarité des familles. Il s'agit d'adresses localisées dans le bourg, dans la commune ou dans d'autres communes de Guyane. Plusieurs éléments sont à prendre en compte, notamment pour les élèves inscrits en UPE2A. Certains élèves du premier degré, notamment issus de la communauté noire-marron ou amérindienne, ont, dans leur dossier, différentes adresses correspondant souvent à des ancrages familiaux. Il peut s'agir des adresses du père et de la mère s'ils sont séparés, mais surtout des membres de la famille élargie. Les familles noires-marrons sont matrilinéaires et sont souvent des familles nombreuses. Ainsi, les membres sont disséminés sur le territoire de Guyane et du Suriname, plus particulièrement autour du fleuve Maroni. Les populations s'y déplacent régulièrement. Seuls ou en familles, les enfants sont très mobiles et multiplient les adresses. Dans le cas de familles amérindiennes vivant dans les villages de la commune, les changements d'adresse s'inscrivent souvent dans le cadre de la scolarité des enfants. Les enfants amérindiens n'auront pas d'autre choix que de quitter leur village pour poursuivre leurs études au collège dans le bourg. Ainsi, pour éviter aux enfants d'aller en internat, expérience souvent vécue comme déstabilisante, ou de rémunérer une famille d'accueil, souvent issue d'une autre origine culturelle, certaines familles font le choix de déménager dans le bourg ou directement sur le littoral. Pour les enfants nés à l'étranger, les adresses sont paradoxalement moins nombreuses. Cependant, cela ne signifie pas que les familles se déplacent moins, seulement ces déplacements ne sont pas matérialisés dans les dossiers. Parmi les différentes adresses, certaines se retrouvent d'un dossier scolaire à l'autre. La plus répétée est celle d'une association d'accompagnement social, juridique et scolaire. Dans des dossiers d'enfants n'ayant aucun lien de parenté apparent, certaines adresses se répètent d'un dossier à l'autre. Cela peut correspondre au lieu d'habitation des enfants, notamment s'ils sont confiés à un tiers, mais aussi à une boîte postale. C'est notamment le cas pour des familles vivant de l'autre côté du fleuve. Si l'enfant n'a pas à justifier d'une existence administrative française[187] pour aller à l'école, il doit en revanche attester du fait qu'il relève d'un secteur scolaire[188]. Ainsi, le justificatif de domicile, qu'il soit un titre de propriété, un contrat de location ou une attestation d'hébergement, devient un document incontournable

[187] Voir notamment l'article L 113-1 du Code de l'Éducation nationale, la circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 6 juin 1991 et la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et second degré.

[188] Voir notamment l'article L312-10 du Code de l'éducation sur la carte scolaire.

pour franchir le portail de l'école et ainsi bénéficier du droit à l'instruction. La difficulté des situations vécues notamment par ces familles migrantes rappelle à quel point l'habitat constitue le pilier essentiel d'une projection dans la vie sociale du territoire, et ceci quand bien même cet habitat se vit et se révèle peu confortable et / ou informel.

2.2. Enseignants, pratiques et formations : prendre en compte l'allophonie en territoire isolé

2.2.1. Pratiques pédagogiques en UPE2A : une place prépondérante donnée à l'oral

Concernant les pratiques pédagogiques, il a été constaté, lors des observations, une place prépondérante de l'oral en classe, avec une approche par le vocabulaire. Au premier degré, les séances sont très ritualisées, à tel point que les enfants anticipent les demandes de l'enseignant. La séance commence par la date du jour, les jours de la semaine, les mois de l'année, les couleurs, puis les enfants sont invités à se présenter : prénom, classe, âge, maître ou maîtresse, lieu d'habitation et nombre de langues parlées. Il y a des demandes collectives où les enfants répondent ensemble, puis d'autres individuelles, soit un élève est choisi, souvent pour être évalué, sinon ils participent chacun leur tour. La grande majorité des rituels se déroule en position assise. L'enseignant insiste sur ces rituels qui, selon lui, sécurisent les enfants et leur donnent confiance en eux. Il explique qu'en classe ordinaire, ces derniers sont souvent en situation d'échec, situation qu'il ne veut pas reproduire dans sa classe. Durant ces rituels d'environ 20-30 minutes, sur une séance de 45 minutes à une heure, les enfants n'ont rien sur leur table, ni trousse ni cahier. D'ailleurs, ils arrivent dans la classe sans leurs affaires, sauf si la séance a lieu sur le dernier créneau avant la sortie. Pendant cette phase de rituels, les enfants ont tendance à s'allonger sur la table ou à se tortiller sur leur chaise, parfois en signe de fatigue, notamment aux heures les plus chaudes ou par impatience. Néanmoins, ils sont très généralement volontaires pour participer. Après les rituels, l'enseignant reprend la séance en cours. Soit les enfants restent à leur place, soit ils se déplacent au coin regroupement. À la fin de la séance, les enfants sont invités à dessiner dans leur cahier ou à faire du graphisme. L'enseignant ne fait aucune autre discipline et le justifie par une absence de temps.

Plusieurs supports sont utilisés par l'enseignant et notamment la « méthode langage en fête », créée dans les années 2000 par le CASNAV de Guyane, en lien avec des didacticiens et le centre régional de documentation pédagogique. Cette méthode d'inspiration communicative est basée sur la répétition de structures. Elle s'oppose à la méthode dite actionnelle. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans la démarche actionnelle, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication. Cette méthode est aujourd'hui plébiscitée par certains membres du CASNAV.

> « Dans les pratiques, ça ressemble à ce que j'ai déjà pu observer dans d'autres classes d'UPE2A, c'est des pratiques qui ne correspondent pas à ce qu'on attend de la construction du langage chez les élèves nouvellement arrivés. L'enseignant est sur des pratiques plus de classe ordinaire et sur des pratiques qui relèvent soit du FLE, comme "se présenter, ce que j'ai vu", soit des pratiques qui relèvent d'un enseignement de classe de maternelle : les jours de la semaine, les mois, etc. C'est des rituels, et d'ailleurs on parle de rituel souvent. La ritualisation, c'est quelque chose qui est fortement mis en place en maternelle, mais qui doit être mis en place en UPE2A, mais autour du langage, et pas autour des activités, de dates ou de mois de l'année, c'est pas des activités ni communicatives ni des activités de langue de scolarisation. Je pense que c'est l'héritage d'une démarche qui a longuement été utilisée en Guyane, axée autour de "langage en fête", une méthode proposée qui était une démarche communicative avec des entrées thématiques, c'est-à-dire une grosse confusion sur la manière d'aborder la langue, c'est-à-dire que les enseignants, majoritairement en UPE2A, abordent la langue par le lexique et pas par la structure. Donc, on retrouve ça dans la classe visitée où sur l'activité observée, y a eu des entrées qui n'étaient que lexicales, les jours, les mois, les couleurs et les parties du corps, sans construction autour d'une structure » (extrait d'entretien, formateur, 2018).

Très vite, les observations en UPE2A ont mis en avant une forme de routine. Les activités se répètent d'un groupe à l'autre, sans qu'il n'y ait de véritables différences entre les groupes. Cette routine est finalement soulevée par l'enseignant lors d'un travail coopératif présenté par la suite. C'est en avril 2018 que l'enseignant me dit s'ennuyer dans sa pratique :

> « Surtout que tu as trois groupes et que tu fais un petit peu les mêmes choses. C'est-à-dire que pendant une demi-journée d'école, ben, je fais trois fois la même chose en fait… Donc, c'est vrai que ma collègue avait ressenti ça quand elle a fait quatre ans d'école de la réussite où en fait, elle aussi, elle s'ennuyait, parce que d'un groupe à l'autre, on fait toujours la même chose » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2018).

Quand on l'interroge sur la question des supports, l'enseignant fait avec ce qu'il trouve, mais reconnaît se sentir un peu seul.

> « Alors d'abord j'ai pris ceux [supports pédagogiques] de mon prédécesseur qui étaient bien. Ensuite je suis souvent allé sur le site du CASNAV qui n'existe plus, enfin qui est fermé aujourd'hui, et où j'ai imprimé plein de trucs. Je suis allé aussi sur des sites CASNAV sur la métropole voir un peu ce qui faisait. Il y avait eu pendant la semaine de stage à Saint-Laurent, nous avons été dans une classe avec un mec qui est UPE2A depuis perpet' et qui nous a montré comment il faisait. Après je me sers beaucoup d'internet. […] Tu sors des images, tu trouves des idées, car finalement nous ne sommes pas tous inventifs, car faire de nouvelles choses, inventer, c'est pas toujours évident. C'est vrai que finalement, j'ai été un peu lâché » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré 2018).

La fermeture d'un site internet de ressources pour les UPE2A de Guyane a été plusieurs fois abordée par des enseignants. Cette décision aurait été prise il y a quatre ou cinq ans, au moment du changement d'équipe du CASNAV, notamment pour des raisons pédagogiques et didactiques. La fermeture de ce site s'accompagnant de la disparition des supports aurait accentué une distance entre le CASNAV et les enseignants.

Les observations au second degré concernent essentiellement l'année scolaire 2017-2018. En effet, l'enseignant présent en 2016-2017 n'avait jamais enseigné et a débuté ses premières classes en notre présence. Néanmoins, il a d'abord basé son enseignement sur les supports présents dans l'armoire de la classe, donc utilisés les années passées avant d'essayer, lui aussi, de tenter quelque chose. Voici ces mots après ses premières heures de classe :

> « Je vais baser mon enseignement sur les documents d'anciens profs d'UPE2A que j'ai retrouvés dans l'armoire de la classe et après, il va falloir que je travaille. Mon objectif n'est pas forcément qu'ils parlent miraculeusement français en fin d'année, mais qu'ils aient confiance en eux, principalement la confiance en eux, parce que je vois que ce n'est pas le cas pour les élèves que j'ai. Ils ne parlent pas, ils osent pas s'exprimer, ils ne savent pas que faire des erreurs c'est normal, que c'est comme ça qu'on apprend. Ils ont peur de faire des erreurs et moi je veux qu'ils perdent cette peur, je veux qu'ils réfléchissent avant de parler, mais qu'ils n'aient pas peur de dire ce qu'ils pensent, s'ils pensent mal, on peut les corriger. Ça va se faire beaucoup sur l'échange » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2016).

Pour l'année 2017-2018, les quelques séances observées ont toutes commencé par un rituel autour des présentations. Contrairement au premier degré, ce temps introductif est très court pour permettre d'entrer rapidement dans les apprentissages. L'enseignant propose ensuite différentes activités : du langage oral, de l'écrit avec des supports variés et travaille dans différentes matières. Les élèves ont utilisé des tablettes, se sont filmés ; participent par leurs travaux aux affichages de la classe. L'enseignant dit s'inscrire dans une approche classique frontale qui le rassure :

> « Mon arme secrète, c'est quand je vais sortir mes fiches, parce que là, je… ouf !... Je peux souffler un peu, là, je les colle devant une fiche, même s'ils ne savent pas lire, tu vois, et je me dis : "Bon, allez…". […] Moi, quand je suis en face du groupe classe, je les ai tous sous, je les balaye tous, les ai tous sous mon regard, et donc, je maîtrise, pour moi, je maîtrise, c'est quelque chose, c'est une attitude, une posture que je maîtrise » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, 2018).

Cependant, cet enseignant a conscience des limites de cette pédagogie et souhaite aller plus loin dans le travail en projet. Il ne mentionne pas le fait qu'il participait déjà à plusieurs projets et cela, dès sa première année dans l'établissement.

> « Avec toi pendant quinze jours, on a vraiment fait ce que moi, j'aimerais faire à l'année. C'est-à-dire proposer aux gamins une pédagogie de projet, avec comme ça, des projets autour d'une thématique et on construit quelque chose, on élabore quelque chose, pas forcément un livre, pas forcément une BD, mais ça peut être un petit film, une carte postale sonore… heu… Avec les plus jeunes, des choses peut-être plus… un plan, une maquette… Enfin, je ne sais pas, tu vois, voilà. Et c'est vrai que le faire seul, le lancer, le gérer, le… Ça fait peur… J'y aspire… Là, ça m'a permis de voir que c'était possible, en sachant qu'on était deux et qu'on l'avait préparé ensemble. Ça aide. Mais je me dis qu'après tout, je peux peut-être, pour l'année prochaine, partir sur des projets peut-être un tout petit peu moins ambitieux, ou un petit peu moins… Mais, moi, ça m'a conforté dans le fait que cette pédagogie du projet, elle est… Elle marche avec les gamins » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, 2018).

Au premier et au second degré, durant les deux années de terrain, nous avons toujours été bien accueillis par les enseignants, heureux que l'on s'intéresse à eux car, que cela soit sur le profil d'élèves inclus au dispositif, sur le nombre d'heures face aux élèves ou sur l'organisation de la prise charge, les enseignants sont laissés libres. Cependant, cette « liberté » semble davantage être liée à un manque d'accompagnement qu'à une réelle liberté pédagogique choisie par l'enseignant.

2.2.2. L'accompagnement des professionnels en site isolé

Alors que la question de la formation des professeurs des écoles s'invite de nouveau dans les débats ministériels, la commission nationale consultative des droits de l'homme pointe le manque d'accompagnement des personnels en Guyane française. Aucun des professeurs rencontrés n'a reçu d'accompagnement de la part du CASNAV ou du rectorat afin d'appréhender la prise en charge en UPE2A.

> E : « Quand tu as débarqué au collège la première fois pour donner ton premier cours, tu savais un peu ce que c'était un dispositif UPE2A, tu étais au courant comment ça se passait, comment les gamins intégraient le dispositif ?
>
> I : Non, j'avais pas vu ça encore. Non, c'est par toi que j'ai pris conscience, qui m'a donné des documents. Ça, c'était avant de commencer, le mardi, je crois.
>
> E : Ce qui veut dire que le collège ne t'a donné, ni le rectorat, aucune information sur le type de dispositif dans lequel tu t'intégrais. Ni le type d'enfants.
>
> I : Non, rien du tout » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2016).

Il en va de même pour un personnel titulaire :

> E : « J'ai eu l'été pour aller sur internet chercher un petit peu, pour la CLIN le "BO", etc. pour savoir vraiment ce qui fallait que je fasse et qui était tous ces enfants qui arrivaient, voilà.
>
> E : Parce que le rectorat finalement, pendant l'été, ne t'a rien transmis ?
>
> I : Non, non… non ! Je me disais d'ailleurs qui est au courant que j'allais reprendre la classe à part l'inspecteur, car il restait l'année suivante et puis le directeur, mais qui partait d'ailleurs » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2017).

C'est lors des entretiens que les professionnels de l'éducation ont pris conscience qu'ils n'avaient reçu ni information et ni accompagnement dans leur prise de poste. Ce manque d'accompagnement de la part des acteurs est à regarder à travers l'enclavement de ces territoires[189]. Que ce soit en UPE2A ou en classe ordinaire, les professionnels de l'Éducation nationale en sites isolés souffrent particulièrement d'un manque de formation continue. À titre d'exemple, l'enseignant en UPE2A du premier degré a suivi deux formations en cinq ans, l'une à Cayenne et l'autre à Saint-Laurent-du-Maroni.

> « L'année dernière et celle d'avant, j'ai pas eu de proposition de stage. Je suppose qu'il faut de l'argent pour cela. Et puis, même si c'est un détail, quand tu vois que tu n'es remboursé ou pas

[189] La partie 2 donnera plus d'explications sur la situation des territoires isolés.

remboursé sur les frais et que ça peut prendre longtemps, ça participe au fait que tu ne souhaites pas forcément participer » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2017).

La question de la formation est inévitablement liée à celle du déplacement. Très peu de formations, en dehors de celles de circonscription dans le premier degré, ont lieu sur les sites isolés. Les professionnels doivent se déplacer à Cayenne ou à Saint-Laurent-du-Maroni.

I : « C'est vrai qu'on a été peu sollicité sur les fleuves ces trois dernières années.

E : Ce sont les inspecteurs de circonscription qui vous sollicitent pour des formations aux animations pédagogiques ?

I : Normalement… y a deux possibilités, soit c'est eux qui nous sollicitent, soit c'est nous qui proposons des formations à mettre dans leur plan de formations, et si les formations sont acceptées et mises dans leur PAF, à ce moment-là, on se déplace. Mais on attend effectivement que les propositions viennent des circonscriptions » (extrait d'entretien, formateur, 2018).

Il est intéressant de noter que très peu de formations, en formation continue, sont proposées autour des questions d'allophonie ou de plurilinguisme, alors que chaque enseignant y est confronté dans sa pratique quotidiennement. Pour le premier degré et les UPE2A-NSA, une formation de quatre jours a lieu en début d'année à Cayenne et / ou à Saint-Laurent-du-Maroni pour les nouveaux arrivants. C'est de cette formation qu'a bénéficié l'enseignant du premier degré que nous avons rencontré. Pour le second degré, quatre formations annuelles seraient organisées. De plus, l'accès à l'information pour participer à ces formations reste à améliorer. Les enseignants rencontrés ne sont pas convoqués à celles-ci, mais doivent demander à y participer. C'est de manière officieuse que le professeur de l'UPE2A du collège a pu s'inscrire à des formations, recevoir un ordre de mission et un billet d'avion. En effet, c'est une collègue du premier degré travaillant dans une UPE2A de l'Ouest guyanais qui lui transmettait l'information ou qui l'inscrivait directement. Cependant, les enjeux liés à l'accès à la formation ne sont pas propres aux UPE2A, pour les classes ordinaires, les enseignants pointent une inadéquation entre leur réalité et les formations proposées :

« On est des élèves. Alors, on nous fait de la théorie souvent, d'abord, ce qui peut être intéressant aussi, on en a besoin, y a pas de problème, et après on nous fait faire des trucs, que ce soit du découpage ou sauter dans des cerceaux, et après, on nous dit : "On prend ce que vous avez fait", parce qu'on nous fait écrire. "On prend ce que vous avez fait", et le retour il est où ? On a fait ça pour quoi exactement ? » (extrait d'entretien, enseignant, premier degré, 2017).

Malgré une désillusion forte et une résignation face aux formations proposées, les enseignants demandent à être formés autour des questions d'allophonie. En effet, sur les quinze enseignants questionnés dans l'école primaire étudiée, six demandent à participer à des formations comme mode d'accompagnement pour prendre en charge des élèves allophones. La demande en formation s'inscrit également dans un manque de confiance, une insécurité didactique des enseignants. Dans cette même école, huit enseignants sur quinze ont moins de deux ans de pratique d'enseignement.

2.2.3. Gestion de classe et hétérogénéité en classe ordinaire

Le questionnaire distribué aux enseignants du premier degré interrogeait les pratiques pédagogiques auprès des élèves primo-arrivants et des élèves allophones. Pour l'une des questions – comment accompagnez-vous les élèves primo-arrivants dans votre classe ? – plusieurs réponses étaient possibles et une partie en commentaire libre leur permettait d'ajouter des éléments. Seulement trois d'entre eux ont répondu : « Je ne leur donne rien à faire, car je ne sais pas quoi faire avec ces élèves ». Les douze autres disent pratiquer une différenciation pédagogique. Neuf enseignants utiliseraient un élève parlant la langue de l'enfant primo-arrivant comme passeur de consigne et cinq parleraient dans sa langue s'il la connaissait. Ces éléments ont été confrontés à des entretiens avec des enseignants et des observations en classe ordinaire. Dans les cinq classes observées, ces techniques d'accompagnement n'ont pas réellement été remarquées.

> « Je m'installe au fond de la classe à côté des enfants en UPE2A. Remy [élève en UPE2A] est à l'avant-dernier rang de la classe, sur la rangée côté fenêtre, et Eduarda [élève en UPE2A] est sur la dernière table, qui, d'ailleurs, n'est pas comme les autres. Dans les classes visitées, ces tables servent pour d'autres activités, par exemple, en guise de bibliothèque. Cette élève ne fait rien. Elle attend. Remy est assis à côté d'un autre enfant et doit copier un texte[190] très long. En une heure et quart, il aura copié une ligne. Je constate que les enfants de l'UPE2A ne font pas grand-chose. Je vais voir ce que font les autres. Les enfants ont deux exercices différents : certains cherchent dans le dictionnaire des mots et d'autres doivent écrire les mots en utilisant le bon préfixe : *in* ou *im*. Malgré des difficultés visibles de compréhension, les enfants sont laissés en totale autonomie. Certains sont restés une heure et quart devant leur exercice sans rien faire » (extrait d'observation en classe ordinaire, CE2, 2018).

Avant cette observation en classe, il avait été possible d'échanger avec l'enseignante et une collègue au sujet de l'allophonie. Cet échange a eu lieu lors d'une récréation. Pour ces deux néo-titulaires, les élèves en UPE2A « ne comprennent vraiment rien et on ne peut rien faire avec eux ». L'une d'elles donne l'exemple d'un enfant suivi depuis 2016. Cet enfant d'origine brésilienne aurait fait sa maternelle dans le village. Cependant, en 2016-2017, il en CP et en UPE2A. Lors de l'échange, il est en classe de CE1 et toujours en UPE2A. Pour l'enseignante, « il comprend un peu et il est bon en maths, mais il est feignant ». Elle précise qu'il n'aime pas écrire et qu'il arrête dès qu'il est en difficulté. En termes de pratiques, toutes deux disent avoir séparé les enfants d'UPE2A, car sinon ils ne feraient rien, sous-entendu, ils ne travaillent pas. L'enseignante observée dit également avoir arrêté de faire de la différenciation pédagogique, car elle estime que cela ne sert à rien, « ils déchirent et découpent leur cahier ».

> « J'entre dans la classe et je décide de m'installer à côté de Davi [élève en UPE2A]. Il est au niveau de la porte, sur la rangée du milieu, au dernier rang. Il joue avec des petits bâtonnets de couleurs. Je lui demande s'il joue souvent avec les petits bâtonnets et me dit : "Tous les jours". Je regarde autour de moi, les enfants parlent et bougent beaucoup. Personne ne fait la même

[190] Voir Annexe 2, Figure 7.

chose, certains font du graphisme, des lignes de F. ; Saly [autre élève de l'UPE2A] lui, fait des additions avec la maîtresse. Il est 11h15 quand cette dernière interpelle Davi : "Quand tu as fini tu me dis !". Il range les bâtonnets et il me dit : "Je vais me cacher pour les additions". Davi se lève et rejoint Saly sous une table avec une nappe, faisant office de bibliothèque. Les enfants ont pris des coussins et les ont installés dans cette cachette improvisée. La maîtresse s'en rend compte et les fait sortir. Elle donne à Davi des additions[191] à faire avec sur une feuille et sur une autre feuille, les chiffres de 0 à 10 et des points en dessous correspondant aux nombres : un point sous le 1, deux points sous le 2, etc. » (extrait d'observation en classe de CE2, 2018).

Dans cette classe, les élèves d'UPE2A ne sont pas installés à côté, deux sont au fond de la classe et sont seuls à leur table et une autre est plutôt au milieu, à côté d'une jeune fille aussi originaire du Brésil. Nous avons constaté que les deux enfants seuls à leur table faisaient des activités différentes de celles de leurs camarades. Ces deux enfants sont nés en Guyane et scolarisés depuis la maternelle. Par contre, la jeune Brésilienne venant d'arriver faisait la même chose qu'une partie du groupe classe[192].

Dans les deux observations, nous avons constaté que ce qui est appelé « différenciation pédagogique » s'apparente surtout à proposer aux enfants des activités totalement différentes les unes des autres. Ainsi, nous comprenons ce que voulaient dire les deux enseignantes au sujet du ressenti des élèves. Selon elles, donner quelque chose de différent n'est pas bien vu des enfants. « Ils veulent faire la même chose et pas des trucs de bébé ». Il nous a été difficile de savoir si notre présence a conditionné l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves de l'UPE2A. Aucune des deux enseignantes n'a souhaité échanger suite aux observations réalisées, ni même nous interroger sur les attitudes des élèves observés. Cependant, suite à une observation en classe de CE1, un temps d'échanges est trouvé avec l'enseignante. Elle est contractuelle depuis deux ans, ne pouvant passer le concours pour des questions administratives. Assez spontanément, elle parle d'Élodie, une des élèves de l'UPE2A. Selon elle, elle aurait fait beaucoup d'efforts, elle qui refusait de parler s'est ouverte. C'est également un constat posé lors de l'observation. À son arrivée en septembre 2017, Élodie était une petite fille très introvertie selon son enseignante et l'enseignant UPE2A. En UPE2A, alors qu'elle était en petit groupe, elle refusait de parler et d'échanger avec l'enseignant ou avec ses camarades. Elle refusait également de s'exprimer en portugais, malgré le rôle de traducteur joué par ses camarades brésiliens. Elle avait souvent l'air triste. Selon les différents échanges, elle vivait au Suriname et ne semblait pas avoir été scolarisée précédemment. En début d'année, l'enseignante adaptait sa pédagogie pour faire face à « la barrière de la langue », mais maintenant tous les élèves feraient la même chose. Cette enseignante a fait toute sa scolarité sur le territoire et parle aussi le *nengue tengo*. Alors que dans sa formation initiale MEEF[193], la question de la valorisation du plurilinguisme est largement abordée, elle n'utilise pas ses connaissances en langue

[191] Voir Annexe 2, Figure 8.

[192] Voir Annexe 2, Figure 9..

[193] Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

maternelle en classe. Pour elle, c'est interdit. Mais quelques minutes plus tard, elle nous dit avoir utilisé sa langue maternelle, l'an dernier. Elle va plus loin en affirmant que cela changeait les relations aux enfants. Après l'étonnement de voir un enseignant parler leur langue, elle prétend que les élèves la respectaient plus. Si elle ne l'utilise plus aujourd'hui, c'est qu'elle pense que les enfants ne verront plus l'utilité de parler en français. Selon un formateur, les pratiques évoluent sur la question de prise en compte des langues. Bien que certains disent ne pas le prendre en compte par des actions simples, comme de demander à un élève de le faire, on se rend compte qu'ils le pratiquent au quotidien. Cependant en insécurité didactique ou par peur d'aller vers un interdit, ils disent : « Oui, c'est bien, mais je n'arrive pas à l'appliquer… je sais pas quoi en faire , j'ose pas ». L'un des enjeux pédagogiques centraux dans les classes semble bien plus concerner la gestion de classe et, plus précisément, la gestion de l'hétérogénéité que la prise en charge d'un élève primo-arrivant. À partir du moment où la gestion de classe reste un problème pour l'enseignant, l'arrivée d'un enfant primo-arrivant vient ajouter une difficulté et la prise en compte du plurilinguisme une contrainte de plus.

2.2.4. Lien entre classe ordinaire et UPE2A : interroger les relations enseignantes

Selon le conseiller pédagogique et les enseignants rencontrés, le travail de concertation entre les collègues UPE2A et ceux des classes ordinaires est encore difficile.

> « J'ai pas vu de travail, de lien effectif, ni de cahier de liaison, ni de fiche de liaison, ni de projet individuel construit en concertation avec les enseignants des classes d'inclusion, non. Et d'ailleurs, c'est tellement vrai qu'on sait pas trop où sont les élèves. Ils sont en UPE2A, mais il est possible, dans certaines écoles, qu'on les retrouve en CLAD aussi, et dans leur classe, sur un décloisonnement, ils sont baladés de dispositif en dispositif. Pas tous les élèves, mais chez certains, ça peut arriver. Donc, ça montre bien qu'y a pas, y a peu de documents de liaison » (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2018).

Aucun temps n'est balisé pour échanger autour des enfants. Selon un formateur, les enseignants UPE2A devraient pouvoir tous intervenir lors du premier conseil d'école pour rappeler leur rôle et pour faire passer le message à l'ensemble des acteurs éducatifs. Les temps de concertation de cycle pourraient aussi servir de moments d'échanges. Néanmoins, au premier degré, le professeur de l'UPE2A se présente tous les ans en début d'année lors de la réunion de prérentrée :

> « En début d'année, on se présente tous et chacun dit ce qu'il fait. Moi, je leur dis que je suis UPE2A, que je reçois tels enfants, que je vais passer dans leur classe leur donner les fiches de signalement et que je reviendrai dans une semaine pour récolter tout cela, mais que je laisse un peu de temps pour que le professeur voit vraiment s'il y a besoin ou pas et que l'enfant doit essayer d'abord de s'intégrer dans sa classe avant de venir directement chez moi » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2017).

Les relations et les échanges autour des élèves sont informels. Certains demandent, au moment où l'enfant part en UPE2A, comment cela se passe, mais cela reste occasionnel :

> « Il y a des professeurs qui font des retours, ils disent par exemple qu'un élève maintenant fait des phrases, s'exprime plus, etc., mais tu as des professeurs, si jamais je ne vais pas les voir, ils ne viennent pas me voir » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, premier degré, 2017).

Un an après, le discours de cet enseignant s'est durci. On sent dans ses propos une lassitude de devoir répéter tous les ans le même mode de fonctionnement à ses collègues. Entre les rentrées 2016 et 2017, selon la directrice, seulement la moitié de l'équipe se sera renouvelée. Bien que cette dernière trouve cela encourageant, cela reste un renouvellement important. Ce *turn-over* ainsi que le peu d'expérience des enseignants demandent ainsi au personnel restant de répéter les procédures, pallier les méconnaissances et accompagner les nouveaux arrivants. En plus d'un roulement important dans les équipes, il y a une affaire de génération. Les enseignants sont majoritairement de jeunes professionnels d'une trentaine d'années, voire un peu moins chez les contractuels. Certains n'ont jamais enseigné, d'autres ne connaissaient pas les communes isolées ni même la Guyane. Certains autres n'ont pas souhaité être là. Chacun arrive avec sa propre représentation du métier, son histoire et ses difficultés.

> « C'est l'humain adulte qui est le plus difficile à gérer. C'est pas évident, chacun arrive avec son caractère, son tempérament, son histoire, ses soucis et il faut être suffisamment adulte dans sa tête, avoir vraiment du recul, pour ne voir que le côté professionnel en fait quand on arrive au sein de l'établissement » (extrait d'entretien, direction, premier degré, 2017).

Quand on s'intéresse à la perception de l'UPE2A par les enseignants, les réponses sont surprenantes. Alors que la moitié répond ne pas savoir comment fonctionne l'UPE2A et estime ne pas être assez accompagnée dans la prise en charge des élèves primo-arrivants, l'autre moitié se sent accompagnée et estime que l'enseignant de l'UPE2A est une personne-ressource.

Au second degré, la relation aux classes ordinaires dépend également de l'énergie que va mettre l'enseignant de l'UPE2A à tisser des liens avec la soixantaine de collègues. L'enseignant novice a eu quelques échanges informels lors de son année alors que celui plus expérimenté a cherché à connaître les enseignants et à leur transmettre des informations.

> « Je fais partie de l'équipe de lettres, donc je vais à toutes les concertations de lettres, bon, il se trouve que j'ai ces 5 heures de lecture avec les 6e, donc, ça aussi, ça me donne une autre ouverture. Ça me sert, pour les FLE / alpha. J'ai travaillé une fois en binôme sur les 3e. Je pense que l'année prochaine, je vais connaître un peu plus les enseignants, là, je vois les jeunes enseignants qui sont arrivés cette année comme moi, ont tous dit que pour l'instant, ils restaient, enfin, tous… la plupart… Donc, je peux déjà anticiper, penser à des projets, leur proposer dès la rentrée » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2018).

Dans son discours, il est quand même institué que c'est à l'enseignant UPE2A d'aller vers les collègues, et ce, de manière informelle :

> « Je me suis senti intégré assez vite, ou je m'y suis intégré, je sais pas dans quel sens ça s'est fait, peu importe, je me suis pas posé la question, tu vois, et comme je vais assez facilement vers les professeurs, non, j'aurais plutôt tendance à dire que j'aurais même pu encore mieux

communiquer que ce que j'ai fait. Donc, ça va être à moi de travailler ça, avec les enseignants. Parce que c'est vrai que la récréation, ça passe très vite, j'ai besoin aussi de me détendre aussi, et comme c'est le seul moment où tu peux communiquer » (extrait d'entretien, professeur UPE2A, second degré, 2018).

2.2.5. Des initiatives de coopération : quand la recherche rencontre la pratique enseignante

L'accueil positif de cette étude sur la scolarisation des enfants migrants en site isolé a démontré un besoin, une envie des acteurs, d'être écoutés, entendus, mais surtout d'aller plus loin dans leurs pratiques pédagogiques[194].

Ainsi, une expérimentation a été menée au premier degré. Il a été volontairement choisi de rapprocher un conseiller pédagogique en FLE / FLS de l'enseignant UPE2A. Bien que l'enseignant concerné ait souvent fait référence au manque de formation, il a fallu deux ans pour qu'il décide d'ouvrir sa classe et montrer ses pratiques. L'enseignant et le conseiller pédagogiques ont été placés en position d'experts, au cœur de la réalisation des ateliers, laissant ainsi au chercheur la posture d'observateur.

> « J'ai eu peur, alors, au départ, je savais pas vraiment s'il allait venir dans ma classe en observation, parce que tant que j'observe et c'est très bien, mais le jour où il m'a dit : "Ben ça te dérange pas si j'observe ?", j'ai dit : "Non, ça me dérange pas". C'est là que j'ai foiré tout le truc. Je suis restée… comment dire… Je lui avais dit que j'étais plan-plan, que je ronronnais dans mon truc, et ben, je lui ai montré ça. Après je me suis dit : "tant pis, enfin, ou tant mieux", comme ça, il a bien vu que… Mais j'étais stressé » (extrait d'entretien, professeur, UPE2A, 2018).

Ainsi pendant une semaine, le conseiller pédagogique a travaillé en co-intervention avec les enfants et l'enseignante, en présentant une séquence et les démarches attendues auprès des primo-arrivants. Convaincu de l'utilité des approches plurilingues pour la valorisation des langues-cultures des élèves en Guyane, le conseiller pédagogique a choisi de travailler à partir d'un album bilingue en randonnée[195]. Il s'est proposé de conduire le début de la séquence pour montrer une pratique pédagogique possible. Cette démarche s'inscrit dans sa lettre de mission : « Proposer des ateliers de découverte et de pratiques artistiques, linguistiques ou sportives ». Il a commencé par une première écoute du conte en langue maternelle, puis a demandé aux enfants de donner le nom des animaux rencontrés dans l'histoire en français ou en *nengue tongo.* Ainsi, par un travail de réception orale, les enfants ont pu raconter l'histoire, sans l'avoir entendue au préalable, en français. Les enfants d'origine brésilienne présents dans le groupe ont également réussi à présenter le conte, guidés par les informations du conseiller pédagogique. Lors de la deuxième séance, en

[194] Des éléments de ce chapitre sont issus de Alexandra Vié, « Quand recherche et pédagogie se croisent : étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française », *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives* n° 83, n° 3, décembre 2018, p. 165-182.

[195] Site Langues de Guyane (lien vers l'histoire), langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/A-KOY-FU-BAA-DAGU-La-promenade-du-chien.html

binôme, les enfants ont remis en ordre les personnages rencontrés par le personnage de l'histoire, un chien, à l'aide d'images d'animaux, sous la forme d'un chemin de l'histoire[196]. Lors d'une troisième séance, ils ont reconstruit l'histoire par un travail d'art plastique en confectionnant une boîte à histoires. Pour le conseiller pédagogique, ce dernier travail avait pour objectif de développer les interactions orales entre élèves, mais aussi entre les élèves et le professeur d'UPE2A. Il était important pour lui d'amener l'enseignante à prendre conscience de la démarche actionnelle.

> « Moi, je pense, quand on fait des activités qui sont des activités comme on a fait ce matin [confection d'une boîte à histoires] où on sort du modèle transmissif, et où on instaure une relation langagière actionnelle sur une activité, on constate, quand on interroge les enfants sur "donne-moi la boîte, amène-moi le scotch, passe-moi ci, fais ça", les enfants, ils comprennent les consignes qui leur sont données. Si c'est fait en action, ils savent très bien identifier ce que c'est qu'une paire d'oreilles, une paire d'yeux, un nez, etc. Donc, ils ont pas besoin de le faire de façon lexicale, c'est fait dans l'activité, et franchement, ce matin, j'ai vu peu d'élèves en difficulté sur les consignes qui leur étaient données. Moi, j'ai trouvé qu'on était dans des rapports communicatifs où y avait peu de problèmes de compréhension » (extrait d'entretien, formateur, 2018).

L'autre choix pédagogique a été la sélection d'un album en randonnée[197]. Il s'agit de récits courts à structure répétitive par accumulation, par juxtaposition. Ce type d'album permet de faire le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, mais aussi de s'approprier et de mémoriser des structures, pouvant être réutilisées dans un nouveau récit. Par ce volet pédagogique, la recherche s'est inscrite dans le cadre scolaire, donnant ainsi du sens aux différents protagonistes. Les enfants ont pu développer des compétences langagières à l'oral et à l'écrit.

> « Et ils te font même des phrases… Je pensais même pas qu'ils allaient les faire, même si c'est un petit peu bancal… Du vocabulaire, t'as un verbe, t'as ci, t'as là… Même si c'est un petit peu dans le mauvais sens… Ah oui, le fait de passer de ce truc trop… cadré, ça te libère les gamins, comme ça te libère la prof » (enseignant UPE2A, premier degré, 2018).

D'un point de vue de l'expérimentation proposée, l'enseignant a manifesté son intérêt et son enthousiasme :

> « Je regrette qu'en 15 ans, on n'ait pas eu ça. Dans les formations, on est à la table, on est des élèves. […]. Je préfère faire une formation qui n'est pas une formation, directement dans ma classe où l'on parle et à l'extérieur. Je suis d'accord pour faire des trucs comme ça » (enseignant UPE2A, premier degré, 2018).

Le conseiller pédagogique, quant à lui, s'inscrivait dans la volonté d'initier des pratiques

[196] Le travail s'inspire des activités ritualisées en maternelle présentées dans : *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie 1 : l'oral*, *Ressources pour la classe, Activités ritualisées*, ministère de l'éducation Nationale.

[197] Ces contes sont surtout utilisés dans les classes de maternelle. Le conte *Roule galette* de Natha Caputo et Pierre Belvès écrit en 1993 aux éditions Flammarion est un exemple de conte en randonnée.

innovantes en UPE2A. À la suite de cette expérimentation, il a produit une séquence pédagogique[198], support réutilisable dans les UPE2A. Il souhaitait également développer plus de co-intervention directe de l'enseignante d'UPE2A dans les autres classes. L'idée de la boîte à histoires devait permettre ces échanges entre collègues. Ceci a eu lieu en CP avec une collègue.

> « Avant de former les gens à travailler en co-intervention, il faut les former à travailler ensemble, ça c'est une autre question. Oui, je crois, je pense, pour que ça prenne, il faut que ce soit, comment dire, je cherche le mot, que ce soit factuel, c'est-à-dire qu'il faut partir sur un microprojet avec une classe. Il faut que l'idée germe tout doucement, il faut pas l'imposer. Moi, je suis certain que pour que ça marche, il faut pas que ce soit imposé institutionnellement. C'est-à-dire qu'il faut pas arriver en disant : "On va faire de la co-intervention", faut arriver en disant "qui serait pour essayer de faire de la co-intervention" sans jugement. Après semer la graine, et prendre le temps que ça prenne, quoi. Après, le problème, ce sera toujours le même, c'est que, comme dans toutes les écoles de Guyane, on va avoir un *turn-over* de 800 enseignants par an sur le mouvement intra-académique, qui fait qu'on a jamais des écoles où on a une équipe qui reste stable pendant cinq ans », (extrait d'entretien, conseiller pédagogique, 2018).

Sans le dire ainsi, ce premier travail de collaboration vient poser les bases d'une réflexion plus globale sur la recherche-action-formation et sur les formes de coopération possibles dans les territoires isolés de Guyane.

[198] Site CASNAV de Guyane (lien vers le support), casnav.ins.ac-guyane.fr/Exploitation-d-un-album-bilingue-francais-nenge.html

– *Partie 2* –

Interventions sociales et éducatives croisées autour de la scolarisation des enfants et jeunes migrants : collaborations, partenariats et interprofessionnalités

Cette partie décrit et analyse les interventions croisées, dans et hors l'école, d'acteurs extérieurs à l'Éducation nationale, positionnés dans différents secteurs :

- Les institutions du champ du travail social classique ; ces structures sont en majorité associatives mais pas toujours, elles ont en commun d'être mandatées par les pouvoirs publics sur des missions précises : accompagnement éducatif, scolaire ou social par exemple.
- Le secteur associatif, structuré nationalement, qu'on pourrait qualifier d'historique dans le champ des migrations, intervenant pour l'accès aux droits, centralement ou non, à l'instar de la LDH ou de la CIMADE.
- Les collectifs plus informels et souvent plus récents qui œuvrent localement en faveur de la solidarité avec les personnes migrantes, familles ou plus spécialement enfants et jeunes.

Il s'est agi de répondre à la demande consistant à saisir les dimensions pluri-professionnelles de l'accompagnement socio-éducatif des enfants et jeunes migrants. Nous avons cherché à comprendre la façon dont s'agencent les pratiques de différents acteurs socio-éducatifs dont les professionnalités et les cultures diffèrent. Il existe parfois des tensions, des concurrences professionnelles dues à des légitimités différentes, tant entre le champ scolaire et hors-scolaire, qu'au sein du champ éducatif lui-même et dans ses interfaces avec des champs périphériques. Dans certains cas, une complémentarité parvient à se construire pour la résolution d'un problème mais pas constamment. Cette partie analyse les rapports interprofessionnels permettant une interrogation des professionnalités et plus largement, des *pratiques* éducatives. Le constat d'une intervention sociale et éducative associative, voire extraprofessionnelle importante (quoiqu'inégalement répartie selon les territoires) nous a conduits à élargir la question des interprofessionnalités aux champs des *pratiques* et

des *partenariats* impliquant les différents types d'acteurs. Notre partie se conclut par l'identification de besoins professionnels et partenariaux, ainsi que par des modalités de réponse concertées.

Au niveau des politiques publiques, ces médiations s'inscrivent dans un horizon d'articulation, à l'échelle de chaque territoire, du travail des différents acteurs prêts à soutenir, en concertation, l'inclusion scolaire et l'éducation des enfants et des jeunes.

Sur chaque territoire local étudié, nous avons essayé de tracer une cartographie des acteurs présents : en partant de la localisation des écoles et collèges où les membres de l'équipe de recherche ont mené les sessions d'observation en dispositif UPE2A. Nous avons, dans un premier temps, identifié les acteurs associatifs en position d'interlocuteur direct, afin de pouvoir étudier leurs relations avec les acteurs scolaires. Dans un second moment, nous avons élargi notre champ d'investigation par « cercles concentriques » pour contacter d'autres acteurs et structures éparpillés dans les territoires d'enquête, intervenant dans les processus d'accueil, de soutien et d'accompagnement des jeunes migrants, même si non directement en lien avec les établissements concernés par la phase d'observation directe. Plus ponctuellement et selon les possibilités offertes par certains terrains, nous avons mené des focus groupes avec des acteurs des deux mondes sociaux concernés par l'enquête (scolaires et extrascolaires).

Le focus groupe est une technique d'animation (issue entre autres, de l'éducation populaire et de la méthode de l'intervention sociologique développée à partir de l'étude des mouvements sociaux[199]) pour amener les participants à se positionner et surtout à échanger sur une ou plusieurs thématiques complexes. Il s'agit de dégager collectivement les enjeux pour chaque partenaire présent, ainsi que les leviers et les freins repérés.

Les acteurs intervenant dans le champ de l'éducation et de l'accès à la scolarisation des jeunes en situation de migration et d'allophonie sont donc multiples, de même que leurs objectifs et leurs missions. Au niveau institutionnel d'une part, les principales parties prenantes sont les institutions scolaires (instances académiques et départementales, CASNAV et établissements scolaires), les services déconcentrés de l'État (services préfectoraux) et les collectivités locales et territoriales (conseils départementaux avec l'aide sociale à l'enfance, communes, départements et régions qui gèrent écoles, collèges et lycées). Ces institutions jouent un rôle prépondérant en matière d'éducation et d'accès à la scolarisation, ainsi que dans la mise en place des projets éducatifs territoriaux (PEDT). Au niveau associatif d'autre part, se côtoient : des structures d'envergure régionale ou nationale (qui fonctionnent en tant qu'opérateurs de l'État ou des collectivités territoriales, comme on l'observe dans l'accompagnement des MNA ou sous des formats plus autonomes, même en étant

[199] Olivier Cousin, Sandrine Rui, *L'intervention sociologique : Histoire(s) et actualités d'une méthode*, Rennes, PUR, 2010.

mandatées, à l'instar de la CIMADE) ; des associations socioculturelles ou de pédagogie sociale, impliquées localement dans le champ de l'enfance (certaines sont mandatées par des municipalités pour animer les temps d'activités périscolaires dans le premier degré et les centres de loisirs ; d'autres proposent dans leurs locaux des activités pour les collégiens) ; enfin, des collectifs et des associations de soutien aux migrants qui tiennent également un rôle important dans l'accès universel à la scolarisation et à l'éducation des jeunes ainsi, qu'au-delà, à l'accompagnement des familles. Des collectivités font ponctuellement appel à des opérateurs privés à but lucratif spécialisés dans le conseil, notamment pour un appui méthodologique et opérationnel en matière de politiques publiques et de soutien aux acteurs institutionnels.

La diversité des acteurs intervenant auprès des enfants et des jeunes en situation de migration et d'allophonie conduit à des négociations plus ou moins sereines entre eux. Quels sont les modes de relation expérimentés localement ? Le cas échéant, comment les collaborations, voire les partenariats se mettent en œuvre ? Quelles stratégies sont élaborées par les différentes parties prenantes ? Les jeux d'acteurs et les répertoires d'action et de mobilisation sont complexes et multiformes, entre agents de l'État, travailleurs sociaux, bénévoles et militants associatifs. Les rapports socio-institutionnels sont marqués par une forte hétérogénéité des positionnements et des pratiques qui rendent parfois le dialogue difficile, en dépit de la volonté souvent pragmatique de trouver une synergie commune.

Selon l'hypothèse principale formulée par notre recherche, nous avons postulé que les rapports noués entre les différents acteurs de l'éducation en interaction, tels que l'institution scolaire, les enseignants et les intervenants socio-éducatifs, ont un impact direct sur la qualité de la scolarisation des EANA. Cependant, et c'est notre seconde hypothèse, il semble exister un cloisonnement potentiel entre acteurs éducatifs intervenant auprès des enfants migrants dans la mesure où ils sont positionnés dans des champs professionnels différents. Nous nous sommes donc demandé si et dans quelle mesure ce constat s'est finalement vérifié pour les trois territoires d'enquête, et quels sont les éléments qui pourraient permettre d'expliquer cette situation.

Chapitre 1

Métropole bordelaise : un maillage associatif très serré

1. CONDITIONS ET MOYENS D'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET À LA SCOLARISATION

Les acteurs associatifs œuvrant en faveur de l'éducation et de la scolarisation des EANA sont actifs sur l'ensemble du territoire académique, même s'ils sont plus nombreux dans les métropoles[200]. Parmi les acteurs historiques, citons les collectifs ou les associations d'envergure nationale avec leurs déclinaisons locales, comme le RESF ou des organisations comme l'ASTI, la CIMADE, la LDH ou même la FCPE. Au niveau national et parfois local, elles prennent position publiquement sur le sujet et certaines peuvent déployer des volontaires sur le terrain. Au niveau local, pour celles dont le positionnement n'est pas contrôlé par le niveau national, à l'instar du RESF ou de la FCPE, les configurations sont variables. En parallèle, on observe la naissance d'organisations locales spécialisées dans l'accompagnement et l'éducation des jeunes en situation de migration et parfois d'allophonie, regroupant souvent d'anciens personnels de l'Éducation nationale, à l'instar de l'association Tremplin dans l'agglomération bordelaise. Ce mouvement s'inscrit dans le cadre d'une certaine effervescence observée localement à partir du milieu des années 2010, avec la création de plusieurs collectifs et associations de soutien aux personnes migrantes. Cette tendance est confirmée au niveau national avec le recensement par Sursaut Citoyen de 1 200 initiatives citoyennes de solidarité avec les migrants[201].

1.1. Le rôle des acteurs associatifs dans l'éducation et l'accompagnement à la scolarisation : un maillage bien établi

Ces différents acteurs associatifs se connaissent et collaborent entre eux grâce à la constitution de collectifs qui les réunissent autour de thématiques et d'actions en commun. Ainsi, le collectif Solidarité réfugiés 33 (CSR33), qui regroupe une vingtaine d'organisations girondines et organise les États généraux des migrations (EGM) dans le département ; ou encore le collectif Mineurs isolés étrangers (MIE), qui réunit des représentants de chaque

[200] Certains éléments de ce chapitre ont commencé à être collectés lors de recherches précédentes : MIGRITI (financée par l'Université Paris Lumières), puis EVASCOL (financée par le Défenseur des droits) dont le travail de terrain dans l'académie de Bordeaux a été mené en collaboration avec Alexandra Clavé-Mercier, Catherine Mendonça Dias et Claire Schiff. Les éléments précédemment recueillis ont servi de base mais ont été complétés et actualisés dans le cadre d'EDUCINCLU.

[201] sursaut-citoyen.org (consulté le 21 janvier 2019).

organisation œuvrant en faveur de ce public (ASTI, CIMADE, FCPE, Hébergeurs solidaires, LDH, MDM, RESF, Tremplin). Investis de différentes missions, ces collectifs puisent dans le savoir-faire des associations historiques et dans le dynamisme des jeunes structures pour mener à bien des actions auprès des jeunes en situation de migration et de leurs familles. En dehors de l'accès au droit au séjour dont nous ne traiterons pas ici, ces actions concernent particulièrement l'hébergement et le suivi sanitaire, ainsi que l'éducation et la scolarisation.

1.1.1. L'hébergement alternatif pour les familles et pour les MNA, un premier pas vers l'éducation et la scolarisation

Dans chaque dispositif scolaire enquêté, des enfants et des jeunes en situation de migration étaient contraints de trouver des solutions d'hébergement alternatif proposées par les réseaux que nous allons décrire. Or, les lieux d'hébergement et les conditions de vie ont un impact direct sur l'accès à l'éducation et à la scolarisation des enfants et des jeunes en situation de migration. Les dispositifs du logement d'urgence étant saturés sur tous les territoires y compris pour les familles, des initiatives ont vu le jour, portées par des organisations issues de la société civile[202]. Citons notamment Welcome, réseau d'accueil pour les demandeurs d'asile et réfugiés, mis en place en 2013 par le Service jésuite des réfugiés (JRS France). Welcome Bordeaux, créé en 2013 et organisé en association en 2014, a proposé plus de 3 000 nuitées chez des particuliers en Gironde en 2017 (rapport moral année 2017). Trois types d'accueil sont proposés localement : l'« accueil Welcome au mois », pour une durée de 3 à 5 semaines en fonction de la disponibilité de la famille accueillante ; « Cool Welcome », pour des demandeurs d'asile ou des réfugiés déjà hébergés dans des centres d'accueil mais qui désirent rencontrer des familles françaises le temps d'un week-end ; « RADAR : Accueil d'urgence », mis en place en février 2017 suite à l'alerte lancée par des médecins du CHU fin 2016, pour permettre la mise à l'abri de familles avec enfants, avec un système d'hébergement à la nuitée, en fonction de la disponibilité des hébergeurs qui sont abonnés au réseau local *via* WhatsApp. Les orientations vers Welcome se font localement, soit directement par l'OFII, soit après des sollicitations d'organisations comme Médecins du monde, la fondation COS ou encore le service FLE de l'université Bordeaux-Montaigne.

Dans une perspective similaire, l'association AREVE (Accueil des réfugiés en Val de l'Eyre), reconnue d'intérêt général (mais non subventionnée), est créée en 2015. Bien que fondée dans la partie rurale du département de la Gironde, certains de ses membres sont actifs sur la métropole bordelaise. Sa mission est « d'accueillir, d'héberger, d'accompagner et d'aider à l'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés qui arrivent dans la région, et à pallier

[202] Ces organisations sont pilotées par des bénévoles, travaillant par ailleurs souvent dans le milieu de l'éducation ou de la santé (un médecin est à la tête de Welcome Bordeaux). Les seuls liens avec les autorités publiques sont celles de Welcome avec l'OFII, dans un souci pragmatique, du fait de la saturation du dispositif 115. Les autres n'ont aucun lien avec les autorités publiques, voire sont en opposition avec la préfecture et de département (sur le sujet des MNA).

ainsi les manquements de l'État qui les laisse bien souvent "à la rue"[203] ». AREVE comptait en 2018, 110 adhérents, dont une quarantaine de familles d'accueil bénévoles en Val de l'Eyre, autour du bassin d'Arcachon et en métropole bordelaise. En deux ans d'existence, l'association a hébergé une quarantaine de personnes, en week-end, à la semaine ou pour des périodes plus longues, pour un total de plus de 3 000 nuitées. Les personnes hébergées sont mises en relation soit par l'intermédiaire de travailleurs sociaux attachés à des CADA, soit par des associations d'aide aux migrants. Outre l'hébergement et l'accompagnement dans les démarches administratives, AREVE a aussi construit un volet pédagogique comprenant des actions de sensibilisation à la question des migrations dans les établissements scolaires du département.

Ces organisations ne suffisent pas pour autant à pallier le déficit en matière d'hébergement, des familles, ainsi que des MNA, se retrouvent à la rue dans la plupart des agglomérations du territoire. Les populations en situation de migration vivant en campement ou en squat dans la métropole bordelaise étaient essentiellement composées, jusqu'en 2015, de Roms bulgares[204] et de Sahraouis en provenance de Mauritanie ou du Maroc[205]. L'augmentation généralisée du nombre de demandeurs d'asile ainsi que du nombre de déboutés a conduit à une diversification des familles pouvant y trouver refuge. De nombreuses familles albanaises ont désormais recours à ce type d'hébergement, ainsi que des familles en provenance d'Ukraine, de Géorgie, mais aussi de pays d'Afrique de l'Ouest. Les campements installés en périphérie urbaine, ainsi que certains squats, demeurent souvent organisés de façon communautaire, certains membres de la communauté ou de réseaux adjacents louant des véhicules, des caravanes ou des appartements occupés illégalement. Par ailleurs, se développe depuis quelques années un nombre grandissant de squats, définis par les collectifs qui les ouvrent comme des lieux autogérés et portés par des projets plus ou moins structurés. Ces squats, souvent installés dans des bâtiments publics inoccupés, reçoivent de plus en plus de familles dont la plupart des enfants sont en âge scolaire, ce qui conduit notamment le RESF à intervenir régulièrement pour accompagner les parents dans les démarches d'inscription scolaire et à inciter fortement les mairies à scolariser les enfants. Pour ces familles à la marge des centres d'accueil et de l'hébergement d'urgence, ces lieux de vie très précaires fonctionnent comme un premier pas vers l'accès à une scolarisation, grâce à un maillage associatif qui met l'accent sur l'imbrication de l'hébergement, des conditions sanitaires et sociales, et de l'accès à l'éducation.

Les squats hébergent également un nombre croissant de MNA. Même lorsqu'ils sont reconnus mineurs par les services d'évaluation départementaux, ceux-ci ne disposent pas

[203] areve33.wordpress.com/about/, consulté le 21 janvier 2019.

[204] Alexandra Clavé-Mercier, « Expériences du quotidien et sociabilités de migrants roms en squat à l'épreuve du relogement institutionnel », *Parcours anthropologiques*, n° 10, 2015, p. 101-119.

[205] Selon la fédération girondine de la LDH qui y consacre un long dossier, plus de 400 ressortissants du peuple sahraoui seraient actuellement présents dans l'agglomération bordelaise, pour certains arrivés en 2013. ldh-gironde.org/ou-nous-trouver/bordeaux/dossier-sahraouis/, consulté le 21 janvier 2019.

toujours d'un lieu d'hébergement proposé par l'Aide sociale à l'enfance et doivent trouver des solutions alternatives. Pour pallier le déficit institutionnel, des initiatives ont récemment été mises en place, comme les Hébergeurs solidaires dans l'agglomération bordelaise, collectif qui émane de l'ASTI et est organisé sur le modèle du réseau Welcome pour l'accueil des demandeurs d'asile et réfugiés. Mais là encore, les places proposées ne permettent pas de répondre à l'ensemble des besoins. Les squats fonctionnent alors comme une solution alternative et contrainte. Le manque d'accompagnement de ces jeunes et la promiscuité avec des personnes majeures conduisent à des situations de mise en danger. Face à cela, et à l'instar d'expériences menées dans d'autres villes de France, deux lieux autogérés ont été récemment dédiés aux MNA dans le centre-ville de Bordeaux : La Ruche, qui a abrité plus de 50 jeunes pendant l'année 2017-2018 dans un bâtiment appartenant au Conseil régional ; le Squid, qui accueille depuis janvier 2019 plus de 50 MNA dans un bâtiment d'une capacité de 80 places. Les deux collectifs qui gèrent ces lieux ont mis en place des dispositifs d'accueil pour ces jeunes et leur proposent des activités ainsi qu'un accompagnement grâce à des collaborations avec d'autres associations de la ville. Médecins du monde est particulièrement impliquée dans ce type de dispositif, sa mission squat effectuant des visites régulières dans le cadre d'un accompagnement sanitaire et social. D'autres associations interviennent également régulièrement dans les squats, autant auprès des jeunes qui y trouvent refuge que des collectifs autogestionnaires pour leur apporter un soutien, tant pragmatique qu'institutionnel.

Pour les MNA hébergés en squat, le soutien des associations comprend un volet éducatif (tant qu'ils ne sont pas scolarisés, les jeunes sont invités à suivre des cours dispensés par des bénévoles et à mener des activités) et d'accès à la scolarisation (pour ceux dont la minorité a été évaluée). D'autre part, des avocats interviennent également bénévolement, accompagnant tout jeune qui déciderait de saisir le juge des enfants dans le cadre, par exemple, d'une procédure d'assistance éducative ou d'un référé liberté[206]. Leurs actions peuvent venir compléter celles engagées par l'Ordre des avocats du Barreau de Bordeaux, qui dispose désormais d'un pôle MNA. La communication entre ces acteurs et la coordination des actions entreprises sont facilitées par le collectif MIE qui dispose de multiples compétences de par la diversité de ses membres.

1.1.2. Le RESF et l'accès à la scolarisation par les mairies

Parallèlement à l'offre d'hébergement, des organisations interviennent spécifiquement dans l'accompagnement éducatif et l'accès à la scolarisation. Historiquement en France, le Réseau éducation sans frontière est l'organisation spécialisée dans la défense des droits à la scolarisation des populations en situation de migration. Créé en 2004, le réseau est composé

[206] Le référé liberté permet de demander au juge de prendre en urgence une mesure nécessaire à la sauvegarde d'une des libertés fondamentales (par exemple le droit au logement pour un étranger mineur, ou pour un demandeur d'asile en situation particulièrement vulnérable) si l'administration y porte atteinte de manière grave et illégale.

de collectifs et d'associations, de soutiens syndicaux et politiques, ainsi que de personnes issues de la société civile militant contre l'éloignement d'enfants étrangers scolarisés en France, causé par le renvoi de leurs parents en situation irrégulière. Pour le RESF, l'expulsion d'étrangers en situation irrégulière, lorsque leurs enfants sont scolarisés, est incompatible avec l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH) qui préserve le droit à une « vie familiale normale ».

En Gironde, les membres du RESF sont principalement des enseignants actifs ou retraités, des parents d'élèves investis dans des comités de soutien locaux, des représentants élus d'organisations de parents d'élèves, ainsi que des volontaires et des militants dans des organisations de soutien aux migrants ou aux libertés publiques. La structure n'est pas hiérarchique, le RESF étant un réseau qui agrège les bonnes volontés, dont certaines ne s'investissent que ponctuellement, au gré d'une actualité locale par exemple. Le réseau est néanmoins constitué d'un noyau dur composé de militants expérimentés et pour certains, depuis longtemps syndiqués. Comme dans les autres départements, les actions du RESF 33 concernent principalement l'aide aux comités de soutien mis en place dans les établissements scolaires lorsque les familles sont déboutées de leur demande de titre de séjour et reçoivent une OQTF (obligation de quitter le territoire français) ou une IRTF (interdiction de retour sur le territoire français) ; l'accompagnement des familles auprès des services de vie scolaire, des mairies pour la première inscription lorsque leur situation le nécessite ; des démarches contre le refus de scolarisation par certaines municipalités. Les réunions sous forme d'assemblées générales mensuelles sont organisées pour traiter des questions d'actualité, mettre en place et suivre les actions engagées sur le terrain.

Parmi les actions entreprises, celles relatives à l'accès à la scolarisation pour les enfants d'âge primaire retiennent notre attention. Tout d'abord, la situation de certaines familles nécessite un accompagnement pour permettre à leurs enfants une scolarisation effective proche de leur lieu de vie. Dans l'agglomération bordelaise, les familles qui déposent une demande d'asile sont enregistrées à la PADA (plateforme d'accueil pour les demandeurs d'asile) qui prend également en charge l'inscription des enfants dans le système scolaire. Lorsque les jeunes sont en âge d'intégrer le second degré, leur dossier est envoyé aux services de l'Éducation nationale qui, soit les affecte directement à un établissement, soit saisit le CASNAV ou l'un des CIO pour un test de positionnement s'ils sont allophones. Lorsque les enfants sont en âge d'intégrer le premier degré, la PADA adresse leur dossier à la mairie de Bordeaux qui les affecte directement à l'école de secteur, dans le quartier de la PADA, si les familles n'ont pas d'hébergement déclaré. Les familles qui sont dans ce cas sont celles ne bénéficiant pas d'un hébergement en CADA ou en hôtel social, et donc qui dépendent de l'hébergement d'urgence (que l'on sait saturé), qui sont en campements, en squats ou encore à la rue. Or, trois problèmes principaux se posent. D'une part, les procédures d'inscription sont longues et des enfants attendent toujours une scolarisation au bout de plusieurs semaines. D'autre part, l'école de secteur de la PADA, située dans un quartier de surcroît défavorisé, ne peut concentrer tous les enfants de ces familles sans

domicile fixe ou déclaré. Enfin, les trajets reliant les lieux de vie informels à cette école sont longs, coûteux, anxiogènes et fatigants. Le RESF s'attache donc à repérer les familles concernées, par exemple celles qui vivent en squat et que les associations locales connaissent déjà, et à porter leurs dossiers aux municipalités sur le territoire desquelles les familles sont installées, quel que ce soit le type d'habitat. En janvier 2019, une municipalité de l'agglomération bordelaise a ainsi scolarisé les enfants d'un squat comprenant 150 personnes, dans les écoles maternelle et primaire de la commune, après l'intervention du RESF. Cette action résulte d'un enjeu fort puisqu'au niveau national, en absence de données officielles, les estimations relatives aux enfants vivant en bidonvilles et en squats sans être scolarisés sont, selon les propos d'un enquêté de cette association, de l'ordre de 80 %[207], et c'est également le cas d'enfants vivant en habitat précaire, en hébergement d'urgence[208], ou encore accueillis temporairement avec leur famille chez des proches.

Par ailleurs, le RESF agit contre les refus d'inscription scolaire ou les tracasseries administratives (variabilité des pièces demandées, demandes abusives de justificatifs, création de listes d'attente…) qui retardent la scolarisation. Les municipalités qui refusent l'inscription scolaire de populations entières d'enfants en situation de migration, souvent Roms, sont connues des membres du RESF et des associations locales, qui se déplacent pour faire pression sur les maires et leurs services de vie scolaire afin de les contraindre à respecter l'obligation scolaire. Des situations sont également signalées aux représentants locaux du Défenseur des droits.

1.2. L'accès à l'éducation et à la scolarisation des MNA : un point nodal de la mobilisation associative locale

La prise en charge scolaire des MNA repose sur une bonne articulation entre les services départementaux et les autorités de l'Éducation nationale, ce qui n'est pas avéré dans tous les territoires. Plusieurs points de blocage sont identifiés, auxquels des associations tendent de trouver des solutions. En particulier, les délais pour que les jeunes soient évalués relativement à leur minorité s'élèvent à plusieurs mois dans tous les départements, jusqu'à 6 à 8 mois parfois. En attendant, certains jeunes sont hébergés en hôtel ou en appartement, avec un accueil de jour composé d'éducateurs plus ou moins disponibles en raison du nombre de jeunes concernés. Mais de plus en plus de jeunes ne disposent pas d'hébergement et se voient contraints de trouver refuge dans des squats, comme nous l'avons mentionné ci-dessus.

Tant que leur minorité n'est pas reconnue, ces jeunes n'ont aucune perspective de scolarisation ni de formation, ce qui aggrave le déficit éducatif de beaucoup d'entre eux,

[207] Collectif, « Rentrée scolaire : de trop nombreux enfants à la porte de l'école », *Libération*, 17 septembre 2018.

[208] Marie Piquemal, Corentin Fohlen, « Essonne : "À la mairie, ils disent qu'on n'a pas le droit d'aller à l'école" », *Libération*, 4 octobre 2018.

fragilise ceux qui avaient des bons résultats dans leur pays, et accroît la précarité administrative des jeunes de plus de 16 ans, pour lesquels l'une des seules possibilités de rester en France est de signer un contrat d'apprentissage. Dans l'attente de la décision des instances départementales quant à leur minorité, la seule solution qui s'offre à eux est celle proposée par quelques structures associatives qui, dans certains territoires (Tremplin sur Bordeaux) dispensent des cours adaptés à leurs niveaux.

1.2.1. L'association Tremplin : accompagnement des MNA à l'éducation et vers la scolarisation

L'association Tremplin, créée en 2017, s'est donnée pour mission de recevoir les mineurs isolés étrangers reconnus ou non par le Département ; de répondre à leurs besoins éducatifs en assurant une aide au suivi administratif (contacts avec les services de l'Éducation nationale, l'enseignement catholique, les collectivités territoriales), une mise à niveau scolaire (alphabétisation, cours de FLE, remise à niveau dans les disciplines fondamentales en particulier les mathématiques) et un accompagnement dans des projets culturels (visites, ateliers artistiques) ou sportifs (football, athlétisme…) ; de contribuer à assurer, à plus long terme, une insertion scolaire ou professionnelle en lien avec les collectivités territoriales, l'Éducation nationale, l'enseignement privé et les milieux professionnels. Les cours sont dispensés dans des locaux prêtés à Bordeaux par l'enseignement privé (issu d'un patronage initialement destiné aux enfants défavorisés du quartier) et, dans une commune limitrophe, par la municipalité, tandis que l'ouverture d'un troisième pôle est en cours de réflexion. La trentaine de bénévoles sont pour beaucoup issus de l'Éducation nationale, mais étaient également travailleurs sociaux, juristes, cadres dans le secteur privé. Les jeunes accompagnés par l'association arrivent par le bouche-à-oreille ou sont envoyés par des associations de soutien aux migrants, voire même par des associations mandatées par le Conseil départemental pour les pendre en charge… Le tableau des présences indiquait la participation de 32 jeunes en novembre 2017 et de 56 jeunes pour le mois de décembre 2018, répartis sur les deux lieux de cours, en fonction de leur niveau de (non)maîtrise de la langue française combiné à leur niveau scolaire.

Pour les jeunes se déclarant mineurs mais reconnus majeurs par le Département, Tremplin constitue la seule organisation à proposer une aide éducative spécialisée sur le territoire. Dans le cas de MNA reconnus, l'association permet également d'assurer un suivi éducatif, dans la mesure où le délai entre la prise en charge par l'ASE, la passation du test de positionnement scolaire et enfin, l'affectation dans un établissement, se compte en semaines, voire en mois. Ce processus est en effet défaillant dans sa durée, en raison de la charge de travail des éducateurs. Par ailleurs, dans ce qui a trait à l'accompagnement des MNA, des faits de maltraitance ont été signalés dans certains lieux[209].

[209] En Gironde, plusieurs centres hébergeant des MNA et conventionnés par le Département ont été fermés en janvier 2019 ou sont en cours de fermeture, suite à l'interpellation des services départementaux par le collectif MIE, qui a dénoncé publiquement ainsi qu'auprès du Défenseur des droits, les conditions de vie de ces jeunes,

Dans ce contexte, plusieurs jeunes accompagnés par l'association Tremplin disposent ainsi d'une ordonnance de placement provisoire (OPP) en vertu de laquelle ils devraient légalement être placés et scolarisés, ce qui n'est pas le cas. Par l'entremise de certains de ses membres bien introduits au niveau académique, Tremplin a obtenu des rendez-vous pour les tests de positionnement au CASNAV et dans les CIO, et y a accompagné les jeunes à la place de leurs éducateurs. À titre d'exemple, au mois de décembre 2018, 14 des 17 jeunes les plus avancés scolairement (de différents niveaux collège) accompagnés par Tremplin ont été conduits par des bénévoles de l'association après que ceux-ci aient obtenu des rendez-vous dans plusieurs CIO de l'agglomération. Des scolarisations ont ainsi été rendues possibles grâce à l'activation de réseaux de connaissances et du savoir-faire des bénévoles, pour la plupart issus de l'Éducation nationale et dont certains ont occupé des postes à responsabilité. Un jeune dont les documents d'identité indiquent qu'il a moins de 16 ans mais que le Conseil départemental a néanmoins reconnu majeur, donc débouté de l'ASE, a même été reçu grâce à l'association Tremplin par le CASNAV. À l'issue du test de positionnement, le CASNAV a rappelé l'obligation de scolarisation pour les moins de 16 ans quel que soit leur statut, l'essentiel étant d'avoir un document indiquant la date de naissance – et il a proposé que le jeune soit affecté en classe de 3e préprofessionnelle. La position du CASNAV est ici notable en ce sens qu'elle s'oppose à un autre acteur public majeur dans la « gestion » administrative des MNA, à savoir le Conseil départemental. Galvanisé par ce succès, l'association Tremplin note dans son bilan moral de janvier 2019 que l'un des enjeux majeurs est de « convaincre les instances éducatives (lors d'une rencontre ou d'échanges e-épistolaires) de l'intérêt supérieur de ces enfants, qui ont, pour la plupart, au moins un certificat de naissance indiquant qu'ils ont moins de 18 ans, dans le respect de la Convention internationale des droits de l'enfant que la France a signée ».

Pour autant, la difficulté ne prend pas fin lorsque les MNA ont effectué leur test de positionnement, en particulier pour ceux en âge d'intégrer le lycée, alors qu'ils ont suivi une scolarité très irrégulière dans leur pays, qui ne leur a permis d'acquérir qu'un « petit niveau » scolaire. Tandis que la population des MNA ne cesse d'augmenter, avec des profils de jeunes faiblement scolarisés et même pour certains analphabètes, l'académie ne dispose que d'une offre très faible de dispositifs pour les élèves NSA ou PSA (peu scolarisés antérieurement), ce qui ne fait qu'accentuer le problème de leur insertion socio-scolaire. Signalons toutefois le travail de longue haleine sur la scolarisation des enfants migrants et des MNA en particulier, mené conjointement par des syndicats enseignants, le RESF et l'association Tremplin, auprès de la DSDEN qui a finalement monté un dossier européen et obtenu la création de dispositifs financés par le Fonds social européen, destinés en priorité aux MNA-NSA ou PSA et dont l'ouverture s'est faite en novembre 2018. Il est bien entendu

et accusé personnel et direction de ces centres de maltraitance (attestations de médecins hospitaliers, dénonciations de personnels éducateurs syndiqués). En mai 2019, l'assemblée générale d'Emmaüs France votait l'exclusion d'Emmaüs Gironde et déposait une requête auprès du tribunal de grande instance de Bordeaux, lui demandant la désignation d'un administrateur provisoire à la tête d'Emmaüs Aquitaine.

encore trop tôt pour dire si ces dispositifs, ouverts en 2018-2019, permettront d'intégrer les MNA en attente de scolarisation.

De plus, il convient de souligner que nombre de ces jeunes, en provenance de pays africains francophones, se situent plutôt à l'interface entre la grande difficulté scolaire (des retards scolaires considérables dus à une scolarité tardive et morcelée) et les besoins liés à l'allophonie (une maîtrise orale du français, teintée d'importantes lacunes à l'écrit). Lorsqu'on les interroge sur leurs projets de formation et professionnels, la plupart d'entre eux répondent « mécanique », « hôtellerie » ou « restauration », ou encore « métiers du bâtiment » (« peinture », « plomberie », « vitrier », « charpentier », « maçonnerie »), sans avoir une idée très précise. Sans se substituer à l'Éducation nationale, l'association Tremplin entend poursuivre auprès d'eux un suivi éducatif, en consolidant les liens tissés avec eux alors qu'ils se trouvaient dans cette période d'attente de préscolarisation en France.

1.2.2. L'éducation des MNA de plus de 16 ans hors Éducation nationale

Au-delà des 16 ans et de l'âge légal de la scolarisation obligatoire, la situation des MNA est plus fragile encore, ce qui rend la centralité des associations dans le parcours des jeunes plus saillante, dès lors que le tissu associatif existe en la matière. Lorsque l'inscription scolaire s'avère impossible ou trop longue à mettre en œuvre pour les plus de 16 ans, des solutions alternatives sont recherchées. En dehors de l'Éducation nationale, les Maisons familiales rurales (MFR) acceptent parfois des MNA. De même, les fondations de type Apprentis d'Auteuil ou Don Bosco peuvent procurer à ces jeunes des perspectives d'insertion, et certaines sont diplômantes.

Localement en Gironde, l'association Tremplin a surtout trouvé des solutions dans les Centres de formation d'apprentis (CFA) d'une part, et dans l'enseignement privé d'autre part. L'inscription en CFA nécessite en amont un niveau 3^{e} et un contrat d'apprentissage avec un employeur. Les CFA, sous la responsabilité du Conseil régional, sont gérés par des organismes consulaires (chambres des métiers, de commerce), par des branches (bâtiment, propreté…) ou par des fédérations partenaires de l'Éducation nationale (Union des industries et des métiers de la métallurgie, par exemple).

Par ailleurs, l'association Tremplin a fait appel à des lycées privés, réputés plus souples puisque le recrutement des élèves se fait directement par le chef d'établissement. Dans l'agglomération bordelaise, des établissements privés ont ainsi scolarisé et exonéré de frais d'inscription et, parfois, de frais d'internat, une dizaine de MNA en 2017-2018. Début 2019, un lycée privé catholique bordelais exprimait le souhait de monter un dispositif pérenne dédié aux MNA. Certains de ces jeunes ont des bulletins indiquant qu'ils se sont fait remarquer pour leurs bons résultats et leur maturité dans le travail. Ces pratiques ne sont pas isolées ni spécifiques au travail de liaison de l'association Tremplin à Bordeaux ; d'autres

cas, y compris de création d'« écoles alternatives » pour MNA par des collectifs de citoyens en Loire-Atlantique notamment, ont été documentés[210].

1.3. Les relations d'alliance entre les différents acteurs du champ éducatif et scolaire : une collaboration encore difficile

L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public. Localement, il est souvent fait appel à des acteurs associatifs pour compléter l'offre de services, ou bien certains d'entre eux proposent spontanément d'accompagner les publics migrants. Si des situations aboutissent à des collaborations, nous relevons ici, à travers quelques exemples non exhaustifs, les tensions et les points d'achoppement qui ont pu conduire à des incompréhensions mutuelles et à des blocages[211].

1.3.1. L'accès à l'éducation et à la scolarisation contraint par la multiplicité des acteurs

La question de l'éducation pose d'emblée celle de l'accès à la scolarisation qui, en France, est un droit universel[212] : quelle que soit la situation administrative des adultes référents, de même que pour les mineurs isolés, tout mineur a le droit à une scolarisation, celle-ci ayant un caractère obligatoire entre 6 et 16 ans. Pour autant, nous avons vu que des mairies opéraient des refus de scolarisation à tout ou partie des enfants migrants présents sur leur territoire. Ces manquements à la loi sont dénoncés au niveau institutionnel par le Défenseur des droits et par les instances territoriales de l'Éducation nationale qui peuvent saisir le préfet du département concerné, ainsi que par le Réseau éducation sans frontières.

Par ailleurs, la scolarisation est organisée en fonction d'une sectorisation établie par les conseils municipaux : chaque enfant est inscrit dans un établissement scolaire en fonction de son lieu de résidence, quelle que soit la nature de celui-ci. Or, la concentration géographique localisée de populations migrantes de même origine nationale, culturelle et / ou linguistique[213] aboutit, sur certains territoires, à des crispations dans des établissements

[210] Marie Bertin, « Des écoles alternatives pour les jeunes exilés refusés par l'Éducation nationale », *Basta !*, 30 octobre 2017, www.bastamag.net/A-Nantes-des-ecoles-alternatives-pour-les-jeunes-exiles-refuses-par-l-Education

[211] Des éléments de cette partie figurent dans un article à paraître : Isabelle Rigoni, « Les relations d'alliance entre les acteurs de l'éducation auprès d'élèves migrants allophones », *in* S. Bordiec, A. Sonnet (éds.), *Partenariats. Action publique, Éducations et Territoires*, Nîmes, Champs social éditions (à paraître).

[212] Le caractère universel de la scolarisation date de 1882, avec la loi n° 11696 du 28 mars 1882, Article 4, Journal officiel du 29 mars 1882, promulguée pendant la mandature du ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry.

[213] Cette concentration s'explique, selon les cas, par un regroupement *de facto* dans des lieux de vie précaires de type bidonville ou squat localisés dans certains quartiers, dans du parc (sous-)locatif à tendance communautaire, ou encore par le fait qu'un nombre conséquent de familles en demande d'asile sans domicile

scolaires ainsi qu'à des points d'achoppement entre acteurs éducatifs et territoriaux. Ainsi, le cas d'un établissement enquêté dans le centre-ville d'une grande métropole régionale, dont les effectifs sont constitués d'un quart d'élèves migrants de même origine (réelle ou supposée) culturelle et linguistique, ce qui est considéré comme pouvant conduire à des regroupements « communautaires » et à des conflits entre eux et les autres élèves de diverses origines. Le directeur de l'école dénonce le fait que, d'une part, ses homologues dans deux établissements voisins refusent de scolariser ces élèves de même origine sans que les instances de l'Éducation nationale n'interviennent (« Je bataille avec l'inspecteur en charge du dossier depuis 3 ans » ; une situation également dénoncée par la direction du centre d'animation du quartier : « Des écoles n'acceptent pas l'inscription d'allophones ; l'Éducation nationale ne joue pas le jeu ! »), d'autre part, qu'aucune concertation ne soit possible avec les représentants des collectivités en termes d'urbanisme et de logement (« On ne s'est jamais mis, tous les acteurs, autour d'une table ») et, enfin, que le dialogue soit « difficile » avec les services sociaux qui « me demandent de faire des signalements au procureur sans essayer de résoudre des problématiques familiales en amont ».

Dans un collège enquêté classé REP, la principale de l'établissement questionnait la présence d'un dispositif UPE2A au sein d'un établissement accueillant une proportion importante d'élèves en difficultés : « Je me dis : "est-ce que c'est pertinent de greffer un dispositif comme ça sur un établissement qui accueille un public… défavorisé ?" D'abord, ça renforce cette image de… Enfin, ça associe deux difficultés qui n'ont rien à voir ensemble. Ça renforce l'image d'un établissement qui, de l'extérieur, accueille un public… euh… marginalisé. […] C'est encore une ségrégation de plus, voilà. » La concentration d'un public de milieu défavorisé, des problèmes d'évitements de la carte scolaire – dans ce collège, la moitié des élèves ayant fait leur entrée en 6e en septembre 2017 ont été inscrits dans d'autres établissements – et la présence de dispositifs tels que l'UPE2A et un atelier relais pour les décrocheurs scolaires aboutissent à une multiplication de difficultés pour les acteurs pédagogiques ainsi qu'à une image marginalisante de l'établissement.

Des leviers institutionnels ont été élaborés par les instances nationales pour remédier à ces points d'achoppement et permettre une meilleure concertation entre les différents acteurs locaux. En particulier, le Projet éducatif territorial (PEDT), dont l'objectif est de formaliser une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif en lien avec les acteurs scolaires, périscolaires et extrascolaires. Cependant complexe sur la forme en raison des relations collaboratives à engager dans un climat local parfois déjà détérioré, le PEDT apparaît souvent compliqué à monter pour les villes qui possèdent pourtant les services *ad hoc*. Dans la droite ligne du PEDT, la métropole régionale enquêtée a effectivement initié une série de réunions de concertation sur le thème de « l'accueil des élèves primo-arrivants et de leurs familles dans la sphère scolaire et périscolaire », dans le cadre de son projet éducatif local (le PEB), réunissant acteurs de

fixe ne disposent que d'une même adresse administrative donnée par la plateforme d'accueil pour les demandeurs d'asile.

l'Éducation nationale (cadres, responsables d'établissements scolaires, enseignants, médecins et psychologues scolaires), des services de l'État ou sous sa tutelle (direction départementale de la cohésion sociale, caisse d'allocations familiales), des collectivités (conseil départemental), du travail social (éducateurs, autres travailleurs sociaux, médiateurs socioculturels) ainsi que des représentants des associations locales. Cette concertation a eu lieu sous la houlette d'un cabinet de conseil privé, dont le responsable a une formation de sociologue, dans le cadre d'un partenariat contractualisé avec la municipalité, et qui a donné lieu à un rapport d'étude. L'objectif était de rapprocher les familles éloignées de l'école publique, avec l'aide du tissu associatif, tout autant que de trouver des modalités de collaboration entre les différents acteurs en présence. Lors de chaque réunion, les personnes ont été nombreuses autour de la table, certaines étaient déjà rompues au dialogue *via* la mise en place antérieure d'un comité technique interinstitutionnel, mais l'issue d'une année entière d'échanges est demeurée fragile et n'a pas donné lieu à un véritable rapprochement entre les parties. Les différences entre le ressenti des acteurs ou des usagers sur le terrain et celui des acteurs institutionnels n'ont pas permis la mise en œuvre de collaborations effectives et durables, en dépit des efforts déployés de part et d'autre.

1.3.2. Les liens avec les élèves et leurs familles

Une fois la scolarisation des élèves allophones enclenchée, d'autres questions émergent. Les plus récurrentes concernent l'inclusion socio-scolaire des élèves et le rapport aux familles. L'inclusion socio-scolaire passe par un travail éducatif qui concerne tous les acteurs locaux et conduit à des collaborations relativement souples (de type soutien scolaire aux élèves allophones effectué par des associations au sein d'établissements, sans formalisation particulière) ou à des partenariats contractualisés impliquant à chaque fois entités publiques territoriales et structures associatives. Par ailleurs, et dans le prolongement de l'inclusion socio-scolaire, le rapport aux familles constitue une question cruciale pour beaucoup d'acteurs éducatifs impliqués auprès des élèves en situation de migration et d'allophonie. Plus encore que d'autres parents d'élèves, les familles en situation de migration doivent être accompagnées dans leur propre apprentissage du système scolaire français et des normes et valeurs qui y sont véhiculées. Ces familles sont souvent perçues par les acteurs pédagogiques comme très investies et en attente vis-à-vis du système scolaire (« Ce qu'il ressort, c'est qu'il y a de fortes attentes à l'adresse de l'école. Ce ne sont pas des familles désinvesties. Ce sont des familles qui ont vraiment une attente très très forte de l'école pour la promotion de leurs enfants, ça, c'est clair » exprime une principale de collège à Bordeaux).

Pour toucher les familles, les associations de quartier se révèlent souvent des collaborateurs précieux. Une fois la mise en lien amorcée, accéder et maintenir le dialogue avec les familles est souvent conditionné à la question de l'interprétariat. Or, ni les collectivités locales et territoriales ni les instances de l'Éducation nationale ne lui réservent un budget propre, laissant bien souvent les enseignants bricoler pour trouver des solutions. Le Programme de réussite éducative (PRE) créé en 2005 et placé sous l'égide du ministère délégué à la Ville a

bien pour objectif de favoriser, au niveau local, la prise en charge individualisée d'enfants « en fragilité » et certains acteurs territoriaux conseillent de l'utiliser à des fins d'interprétariat pour favoriser les échanges avec les familles. Toutefois, les enseignants rencontrés n'y ont eu que très peu recours et sollicitent plutôt le secteur associatif, souvent grâce à des contacts privilégiés établis de plus ou moins longue date entre eux, ou entre leur établissement d'exercice et l'association locale. De même, les multiples déclinaisons du « café des parents » ou de l'« école aux parents[214] » destinés aux parents d'élèves migrants et souvent allophones, sont menées à bien par le truchement d'associations locales, souvent dans le cadre de conventionnement ou de contractualisation de services. Si ces collaborations formelles et informelles fonctionnent plutôt bien dans l'ensemble, des associations témoignent toutefois d'une « sur-sollicitation » et dénoncent le fait d'être devenues « une variable d'ajustement des politiques de droit commun ».

La prise en considération des points d'achoppements entre les différentes parties en présence renseigne sur les différences entre le ressenti des acteurs ou des usagers sur le terrain et les acteurs institutionnels, davantage mobilisés sur des processus décisionnels aux finalités stratégiques. Il en ressort des incompréhensions mutuelles basées sur des interprétations multiples d'une situation donnée, comme l'illustre cette déclaration courroucée d'un cadre de l'Éducation nationale dans une réunion pluri-acteurs : « Il faut prendre en compte l'état des lieux objectif et non pas du ressenti ! », oubliant d'une part que la sociologie a depuis longtemps démontré que la réalité était bien une construction sociale[215] et, d'autre part, que tous les besoins ne sont pas couverts. Ce type d'ersatz de dialogue aboutit à des positions parfois irréconciliables ou tout au moins, peu propices à la négociation consensuelle.

Certes, l'observation de la mise en œuvre de relations collaboratives montre *a contrario* que des coopérations existent et qu'elles peuvent permettre de garantir un accueil plus efficient des élèves en situation de migration et d'allophonie ainsi que de leurs familles, en particulier lorsqu'une mutualisation des moyens est engagée. Mais en dépit de tentatives généralement ponctuelles, il n'existe pas de collaboration véritablement effective et systématique entre les instances de l'Éducation nationale et les associations qui, pourtant, disposent de ressources et de savoir-faire. En revanche, les collaborations s'opèrent davantage au niveau des enseignants, particulièrement ceux intervenant dans les dispositifs, qui, au gré de relations interpersonnelles de terrain, dans le quartier, mettent en place des collaborations

[214] Communément appelées l'« École aux parents », ces initiatives sont basées sur le programme « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE), pour lequel le ministère de l'Éducation nationale préconise de développer des « espaces d'apprentissage pour les parents étrangers primo-arrivants autour de l'enseignement du français, de la découverte des valeurs de la République et du fonctionnement du système scolaire ». Ces apprentissages sont assurés en partenariat avec des associations et / ou des entités territoriales ; le pilotage est effectué par les préfets de région et les recteurs d'académie qui coordonnent l'opération au niveau local, en articulation avec les programmes départementaux et régionaux d'intégration des populations immigrées, et sur un financement conjoint ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur.

[215] Peter Berger, Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY, Anchor Books, 1966.

officieuses, non institutionnalisées, notamment autour de l'interprétariat. Ainsi, cette enseignante en UPE2A faisant intervenir bénévolement une salariée associative turcophone lors de rencontres organisées plusieurs fois dans l'année avec des parents, en dehors du temps scolaire.

2. LES ACTEURS ÉDUCATIFS À L'ÉCOLE ET HORS L'ÉCOLE

Les enseignants d'UPE2A dénoncent une non-prise en charge des élèves allophones par l'équipe pédagogique et administrative. Ils expriment le sentiment d'être « les seuls » à s'occuper de l'orientation, du bien-être psychologique ou encore de la réussite scolaire de ces élèves. C'est un champ lexical lié au conflit qui est utilisé dans leurs propos : « Nous sommes les seuls à nous battre pour eux ». Le partenariat avec des acteurs extrascolaires, au sein même de l'école ou en parallèle, constitue donc un enjeu important pour eux.

2.1. Travail social *versus* militantisme

Concernant les MNA, dont la population est en constante augmentation sur tous les territoires, le taux d'accompagnement par les éducateurs ne cesse d'augmenter, les empêchant d'évaluer et d'encadrer les jeunes dans des conditions favorables. Sur le terrain, nous avons observé des situations de blocage au cours desquelles des MNA ne pouvaient honorer la proposition d'affectation scolaire qui leur avait été faite par les services de l'Éducation nationale, dans la mesure où aucun éducateur ne s'était présenté pour les encadrer, ces jeunes ne venant accompagnés que de seuls bénévoles associatifs.

Le travail social est originellement lié en France au traitement de la misère et de l'insécurité sociales par les œuvres caritatives de la couronne, de l'Église et des philanthropes sociaux ainsi que par les premières structures nées du mouvement ouvrier, initialement fortement réticent à laisser intervenir l'État dans ce secteur. L'action sociale est alors liée à des processus globaux d'organisation sociale dépendants de visions politiques défendues par différents acteurs en concurrence idéologique (Églises catholique et protestante, patronat, syndicats, amicales laïques, mouvement familialiste…). Pendant les Trente Glorieuses, l'action sociale s'autonomise comme secteur spécifique d'intervention étatique, des formations sont ouvertes et des diplômes sont créés, amorçant ainsi un vaste mouvement de professionnalisation du secteur tendant à effacer le rôle des anciens bénévoles[216]. Depuis les années 1970, les travailleurs sociaux sont de plus en plus qualifiés et les enjeux liés à la professionnalisation les éloignent des origines charitables ou militantes. Le respect de l'éthique professionnelle impliquerait pour nombre de travailleurs sociaux de laisser de côté toute posture philanthropique ou militante. Ainsi qu'observé sur le terrain, les relations sont parfois tendues entre, d'une part, les travailleurs sociaux des structures d'accueil qui

[216] Jacques Ion, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat », *Pensée plurielle*, n° 10, 2005, p. 149-157.

entendent s'imposer comme garants d'un traitement professionnel de l'asile ou de l'enfance en danger (au sein duquel ils doivent vivre au quotidien la contradiction entre leur éthique professionnelle et les injonctions gouvernementales) et, d'autre part, les bénévoles associatifs dont l'objectif est d'apporter un soutien tant aux migrants qu'aux travailleurs sociaux eux-mêmes, débordés par la lourde charge inhérente au nombre de personnes qu'ils doivent accompagner. Plus les objectifs des bénévoles s'apparentent à des actions sociales, plus la relation est envisagée par les travailleurs sociaux comme une mise en concurrence et donc, source de tensions.

D'un point de vue éthique, militants associatifs et travailleurs sociaux partagent souvent les mêmes valeurs, l'engagement public des uns constituant souvent les raisons de l'engagement professionnel des autres. Les actions de chacun s'inscrivent dans une « problématique du social à dimension collective » qui tranche avec les formations plus managériales de certains nouveaux cadres[217]. Dans le champ de l'accompagnement des migrants, collectifs et associations animent, depuis une vingtaine d'années, les divers mouvements dits des « sans » (sans papier, sans logement, sans travail), entrant en concurrence avec les travailleurs sociaux professionnels, les uns accusant les autres de complaisance, voire de connivence avec les agents des politiques publiques, les autres accusant les uns d'amateurisme et de mise en danger des populations précarisées.

Il convient néanmoins de nuancer la fracture entre ces deux types d'acteurs. Ainsi que l'observe Ion[218], l'insécurité grandissante de l'emploi dans le champ du travail social tend à bouleverser l'équation qui avait longtemps caractérisé le secteur et qui faisait coïncider emploi salarié et qualification d'une part, bénévolat et non-qualification d'autre part. Désormais, nombre d'emplois du social sont occupés par des jeunes fortement diplômés et *de facto*, surqualifiés pour les postes qu'ils occupent. De même, les bénévoles sont souvent très qualifiés, avec une expérience plus ou moins longue dans leur domaine d'intervention (étudiants et retraités notamment) ou qui bénéficient de compétences relationnelles spécifiques (proximité avec les élus et / ou avec les médias). Par ailleurs, on observe également des usages raisonnés des possibles liens entre travailleurs sociaux et bénévoles associatifs, à la faveur d'actions militantes. Ainsi, le constat de cette responsable de structure d'accueil, énoncé à des militants du RESF :

> « Si on en fait trop, on se fait taxer de militants. Il y a des choses que vous [militants] devez faire, on ne peut pas les faire. […] Tous les jours, on renvoie à la DDCS [direction départementale de la cohésion sociale] le nombre de personnes à la rue, mais on n'a pas de poids. Vous, par contre, ce sera peut-être différent. Une association militante aura peut-être plus de poids, avec la mobilisation médiatique possible, pour la préfecture qui ne fait rien pour les besoins d'hébergement d'urgence » (carnet de terrain, novembre 2016).

[217] Jacques Ion, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat »*op. cit.*, p. 153.

[218] *Ibid*.

2.2. Les associations en soutien à l'éducation

Nous avons décrit précédemment le rôle des associations *en amont* de la scolarisation, en particulier pour les mineurs non accompagnés et pour les enfants migrants que certaines municipalités refusent de scolariser. Les associations interviennent également *pendant* la période de la scolarisation, en pourvoyant notamment une aide à l'éducation et en facilitant le lien avec les familles.

2.2.1. Les intervenants en langue maternelle comme ressource informelle

Nous l'avons évoqué, peu de fonds sont alloués pour l'interprétariat, que ce soit avant ou pendant la scolarisation. Pourtant, les familles en situation de migration et d'allophonie doivent être accompagnées dans leur connaissance du système scolaire français. Dans les établissements, particulièrement ceux du premier degré dans lesquels les parents d'élèves sont invités à entrer plus régulièrement que dans le secondaire, les équipes éducatives sont amenées à « bricoler » pour entrer en contact avec ces familles. Un directeur d'école d'une grande ville tente une parade : « J'envoie les [représentants de] parents d'élèves réclamer à la mairie ». Plus souvent, les enfants sont sollicités pour effectuer des traductions, sans que cette solution ne soit satisfaisante pour les parties concernées.

Par ailleurs, certains chefs d'établissement ou enseignants font appel à des associations, en particulier celles connues pour leur implication envers les migrants : « On n'a pas de financement pour un traducteur ! J'appelle Médecins du monde pour ça, c'est pas normal ! » (directeur d'école). Des associations de quartier sont également sollicitées, à la faveur des liens que des personnels des équipes éducatives ont noués avec elles : « J'appelle régulièrement Ayse, de l'association [X], pour venir traduire quand je reçois des parents turcophones » (une enseignante d'UPE2A). Ce mode de fonctionnement, sur la base du volontariat, est fortement dépendant des relations interpersonnelles entre membres des équipes éducatives et membres associatifs, si bien que lorsqu'un directeur d'école ou un enseignant est muté ou part à la retraite, cette fragile construction s'effrite. De plus, il n'incite pas les institutions, territoriales ou académiques, à s'engager dans une démarche volontariste qui reviendrait à dépasser les déclarations d'intention sur l'ouverture de l'école aux parents et à allouer des fonds pour l'interprétariat.

2.2.2. Les activités périscolaires et l'inclusion sociale de l'enfant

Les activités périscolaires représentent des moments d'éducation structurants dans la vie des enfants et des jeunes qui y participent. Que ces activités se déroulent dans les établissements scolaires, pendant la pause méridienne ou les temps d'activités périscolaires (TAP), ou à l'extérieur (centres de loisirs et d'animation), elles contribuent à la socialisation des jeunes et sont complémentaires de l'école. Pour les associations qui les animent, la continuité avec le cadre scolaire est un enjeu majeur : dans le premier degré, « on va dans les écoles le mercredi après-midi, pour l'aide aux devoirs le soir et pour les TAP le vendredi

après-midi » (directeur centre d'animation) ; « On propose un accompagnement dans le cadre de l'APS [activités périscolaires], en collaboration avec les enseignants et l'assistante sociale » (directeur centre d'animation). Souvent, enseignants ou chefs d'établissement insistent sur la nécessité d'inscrire les élèves en situation de migration et d'allophonie à la cantine et aux TAP pour qu'ils bénéficient des activités périscolaires : « J'incite systématiquement les familles allophones à inscrire leurs enfants à la garderie, aux TAP et au centre de loisir du mercredi. À rester à la pause méridienne aussi, sans repartir manger chez eux, ça, c'est dur pour certaines familles. Mais les enfants, ça leur fait du bien d'être avec les autres aussi en dehors de la classe » (directrice d'école, enseignante en CM2).

Les associations expriment leur volonté, mais aussi la difficulté à toucher les familles migrantes, dont certaines sont réticentes à confier leurs enfants en dehors du cadre scolaire obligatoire. Les raisons en sont multiples, mais les propos récurrents laissent poindre parfois une crainte de la mixité ou un sentiment d'inutilité face à des activités de loisirs qui ne font pas partie des pratiques sociales de certaines familles : « Certains parents préfèrent que leurs enfants restent à la maison ou jouent dans la rue. On a l'impression qu'ils ne comprennent pas ce qu'on apporte en plus » (animateur). Il peut s'agir aussi d'une méconnaissance des activités proposées, face à laquelle les équipes d'animation doivent faire preuve de pédagogie : « On utilise l'outil TAP pour approcher les familles et les intégrer dans un contenu qu'elles ne connaissent pas et créer du lien » (directeur centre d'animation). La raison financière est également avancée, à laquelle certaines associations tentent de trouver des solutions : « La MDSI [maison départementale de la solidarité et de l'insertion] participe à la prise en charge financière afin que notre action n'ait pas du coût pour les familles. On cherche à impliquer les familles pour ne pas qu'elles soient passives » (directeur centre d'animation). Ainsi, les structures associatives et leurs animateurs se sentent souvent investis d'une mission éducative complémentaire à celle de l'école, en particulier envers les enfants et les jeunes migrants, sans pour autant parvenir à les attirer ni à convaincre leurs familles.

2.2.3. Les centres d'animation jeunesse, des acteurs extrascolaires peu fréquentés

Les centres d'animation jeunesse et équivalents[219] sont des structures d'accueil généralement destinés aux préadolescents et aux adolescents et sont, eux aussi, gérés par le secteur associatif. Ils proposent des activités liées aux loisirs culturels ou sportifs, ainsi qu'un soutien scolaire. Nombre d'entre eux invitent les jeunes à travailler à des projets co-construits par les jeunes eux-mêmes et les animateurs, dans l'objectif de favoriser *l'« action volontaire ».* Les valeurs véhiculées à travers ces activités et ces projets participent de l'éducation des jeunes. Elles concernent principalement la « solidarité », l'« ouverture culturelle », l'« éducation à la démocratie », la « mixité socio-culturelle » et entendent « permettre aux

[219] Les dénominations peuvent différer selon les territoires.

jeunes de s'exprimer en tant que citoyen et qu'ils se constituent un capital culturel et social » (extraits de brochures de centres d'animation).

Le discours et la volonté affichée des directeurs des centres visent souvent la mixité sociale et culturelle : « On mixe les publics sur les activités et les séjours » précise le directeur d'un centre situé dans un quartier composé à la fois de jeunes issus de familles modestes et de milieux favorisés, avec la présence d'écoles publiques mais aussi d'une large offre d'établissements privés. Toutefois, nos observations montrent qu'il est parfois difficile de faire venir et, plus encore, de fidéliser les jeunes en situation de migration et d'allophonie : « C'est compliqué de mobiliser certaines familles, à cause de la barrière de la langue. On manque d'interprètes pour lesquels on ne dispose pas d'enveloppe financière », regrette un directeur de centre. Un autre directeur de centre situé dans un quartier dont les établissements scolaires accueillent une nationalité très majoritaire ajoute : « Les collégiens [de cette origine] viennent très peu, il y a une forte déperdition par rapport au potentiel. Ils préfèrent jouer dehors, dans la rue ». Pourtant, ces deux centres bénéficient d'une équipe très stable et bien formée, encadrée par des directeurs en poste depuis plus de vingt ans. De plus, d'anciens bénévoles ainsi que des jeunes passés par ces centres en sont devenus salariés. Mais ni la formation, ni le savoir-faire, ni l'expérience propre de ces professionnels ne parviennent à attirer durablement les jeunes primo-migrants qui arrivent dans le quartier. Les jeunes en situation de migration et d'allophonie qui fréquentent ces centres sont souvent ceux dont les familles sont les plus dotées socialement.

2.2.4. Des initiatives de soutien scolaire et éducatif en marge de l'École

Enfin, en dehors des centres d'animation et de quartier, des associations proposent différentes formes d'activités de soutien scolaire en dehors du temps de classe. Ce sont souvent des associations locales qui agissent en faveur des personnes démunies et / ou en situation de migration, sans être exclusivement spécialisés sur un public enfantin ou juvénile. Leurs lieux d'intervention sont variés, en fonction des moyens et des configurations. Dans certains cas, des activités éducatives et de soutien scolaire sont organisées dans le local associatif, lorsqu'il en existe. Des associations interviennent également sur les lieux de vie des enfants, en particulier lorsque ceux-ci vivent dans des campements ou dans des squats avec leurs parents. Cette méthode est éprouvée concernant les campements de gens du voyage, avec une population catégorisée par l'institution scolaire comme EFIV (enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), mais demeure plus marginale concernant les enfants en situation de migration, dont les lieux de vie sont généralement moins exposés dans l'espace public. Or, la multiplication des squats abritant des familles migrantes a conduit les acteurs associatifs locaux à pénétrer ces lieux, dans lesquels la frontière entre les espaces public et privé est plus ténue et ambiguë. Ainsi, cette association créée en 2016 dans une commune de la métropole bordelaise, qui intervient depuis janvier 2019 dans un grand squat réunissant 150 personnes, dans leur grande majorité en situation de migration : « Nous avons d'abord été sollicités par le RESF pour donner des cours de français et

d'alphabétisation aux parents, et puis, de fil en aiguille, nous avons aussi proposé du soutien aux enfants quand ils rentrent de l'école. Toutes ces familles viennent d'arriver, c'est compliqué pour elles, personne ne parle français, elles sont perdues » (une bénévole). La même association intervient également depuis plus longtemps dans un hôtel social de la même commune, dans lequel sont logées une vingtaine de familles en demande d'asile, envoyées par le Centre d'Accueil, d'Information et d'Orientation (CAIO) de la Gironde qui traite des populations « en errance » et agrège le service du 115 consacré à l'hébergement d'urgence. Que ce soit dans le squat ou dans l'hôtel, l'intervention de l'association est menée en accord tacite avec les responsables – ou assimilés – des lieux : dans le squat, le collectif qui l'anime a organisé des rencontres entre bénévoles de l'association et potentiels apprenants ; dans l'hôtel social, le premier contact a été établi avec le gardien qui a ensuite fait la mise en lien avec le propriétaire. Si l'intervention de l'association est appréciée dans ces deux lieux, la question de la salle est celle qui pose le plus de difficulté. À chaque fois, la salle commune a été proposée pour les activités de soutien aux enfants, mais cette solution s'est rapidement révélée inadaptée voire totalement inopérationnelle. Dans le squat, la salle a été investie d'une semaine à l'autre par des nouveaux occupants qui y ont déposé leurs matelas et affaires. Une solution temporaire a été proposée dans une pièce jusque-là réservée aux membres du collectif de ce lieu autogéré, sans que celle-ci ne semble viable sur le long terme. De même dans l'hôtel social, la salle commune fait fonction de lieu de dépôt de différents objets encombrants (une vingtaine de poussettes, du matériel de chantier pour la rénovation des chambres…) si bien que les tables et les chaises sont poussées dans un coin exigu de la pièce qui, par ailleurs, est considérée par les habitants du lieu comme un espace où l'on peut discuter et fumer. Ces conditions d'occupation ont conduit plusieurs bénévoles à refuser de continuer leur action éducative auprès des enfants : « C'est impossible de travailler avec les enfants ici ! Regarde ! Les gens vont et viennent, on ne peut pas être concentrés ! » (une bénévole), tandis qu'une autre a choisi de passer outre et de poursuivre malgré tout : « C'est vrai que c'est parfois un peu compliqué, mais les enfants sont contents de venir ici plutôt que dans leur chambre avec toute la famille. […] Et puis on a des jeux, je les fais travailler avec des jeux éducatifs » (une bénévole). De plus, ces lieux ne sont pas équipés pour recevoir ce type d'activités. Si l'hôtel social dispose de tables et de chaises dans la salle commune, ce n'était pas le cas dans le squat lorsque les activités ont commencé et c'est l'association qui a cherché le matériel de récupération ainsi que des chauffages d'appoint. De même, l'association – non subventionnée, dont la trésorerie repose sur les adhésions de ses membres – fournit le matériel d'écriture ainsi que quelques manuels et des jeux éducatifs.

Par ailleurs, des associations locales interviennent en dehors du cadre scolaire, mais au sein des établissements. En dépit du caractère plus formel de ce type d'intervention, les actions observées n'ont pas toujours été entreprises dans le cadre d'un conventionnement. Cette souplesse est plus particulièrement possible dans le second degré où les chefs d'établissement ont davantage de latitude pour mettre en place de telles activités. Ainsi, dans l'un des collèges enquêtés scolarisant 14 élèves allophones sans qu'il ne dispose d'une UPE2A

(seulement d'une brigade FLS, avec 3 heures par semaine pour chaque élève), le principe de l'intervention d'une association locale de soutien aux migrants a été accepté au cours d'une réunion composée de la principale adjointe, de la conseillère principale d'éducation, de l'enseignante de la brigade FLS et des bénévoles associatifs. En revanche, le protocole d'intervention est plus contraint dans le premier degré. Dans l'une des écoles enquêtées, la même association est intervenue en 2016-2017 pendant le temps de la pause méridienne, grâce à un conventionnement entre elle et l'association bibliothèque de l'école, pour des séances de « lecture de contes », de façon à éviter les complications administratives liées à une demande auprès de la mairie gestionnaire des locaux, ou auprès de l'inspecteur de secteur. Ayant changé de formule en 2018-2019 et intervenant désormais auprès des enfants au moment des TAP après les cours, l'association a dû solliciter un conventionnement avec les services de la mairie pour utiliser les locaux de l'école. L'intervention de ces associations est généralement appréciée des équipes éducatives qui y voient une aide dans les apprentissages des enfants : « ces séances de lecture de contes, ça fait du bien aux enfants, on le voit dans nos classes, c'est une aide en plus, surtout pour les plus grands qui arrivent en CM1, CM2 et qui ont vraiment du mal » (directrice d'école, enseignante en CM2). Mais ce qui est particulièrement apprécié, en particulier dans le second degré, est le lien aux familles qu'entretiennent parfois les associations et qui permet de raccrocher des maillons manquants, surtout en cas de grave difficulté. Ainsi, cette CPE qui a alerté les membres de l'association intervenant pour les séances de soutien scolaire aux EANA, sur le cas de l'une des jeunes filles dont les parents sont en demande d'asile depuis deux ans et demi et qui venait de commettre une tentative de suicide. L'association intervenant également dans l'hôtel social où réside la famille, les bénévoles étaient en mesure de faire le lien avec la famille, alors que le collège n'avait pas de nouvelles et ne parvenait pas à les joindre.

Cet exemple montre bien que le soutien apporté aux enfants et à leurs familles par les associations qui interviennent sur les lieux de vie ou dans les établissements scolaires, dépasse le seul cadre scolaire et même éducatif. Que leurs actions soient ou non conventionnées et reconnues institutionnellement, elles constituent un maillon important de la chaîne éducative et jouent un rôle non négligeable en matière d'inclusion sociale.

Chapitre 2

Sur les terrains d'Île-de-France : un partenariat difficile au sein d'un territoire marqué par la précarité et par une instabilité générale

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'enquête menée auprès des acteurs du secteur associatif dans deux bassins du territoire francilien. L'objectif de cette contribution consiste à porter un éclairage sur le fonctionnement du système d'accompagnement des mineurs étrangers allophones (et de leurs familles) de la part des acteurs du secteur socio-éducatif local, par la description des défis, des pratiques inspirantes et des difficultés quotidiennes vécues et perçues par les personnes impliquées. Dans ce contexte, interagissent trois principaux acteurs : les migrants, les pouvoirs publics et le tissu associatif. Notre objectif général sera donc celui de comprendre comment la prise en charge des jeunes migrants allophones parvient à orienter le cadre des relations et des perceptions mutuelles des acteurs sociaux.

Ces relations, comme nous le verrons, peuvent se révéler parfois tendues, parfois plus collaboratives ou encore, marquées par l'indifférence. En tout cas, dans un contexte caractérisé par une précarité qui investit de multiples aspects de la vie quotidienne des acteurs, l'absence d'une action coordonnée et d'un partage d'idées, de cultures et de pratiques positives émerge fortement, souvent au profit de logiques de concurrence ou d'indifférence.

1. Contexte de la recherche : des acteurs extrascolaires difficiles à identifier et à impliquer

Le travail avec le secteur éducatif dans nos terrains franciliens a été difficile. L'ensemble des contacts sollicités par courriel dans les réseaux de la Direction régionale de la jeunesse et de la cohésion sociale (DRJCS) n'ont donné lieu à aucune réponse, y compris lorsqu'ils étaient appuyés par le commanditaire. De même, les services de l'ASE sollicités officiellement par téléphone et voie postale n'ont jamais répondu. Initialement, des acteurs associatifs devaient être enquêtés par un groupe d'étudiants de l'UPEC (université Paris-Est Créteil) mais ceux-ci n'ont pas trouvé de ressources opérationnelles sur la question de l'éducation des enfants et jeunes migrants. Face à cette situation et pour persévérer dans notre démarche, nous avons recruté un chercheur en charge de la question de la coopération entre le secteur scolaire et éducatif non-scolaire. Notons que cette coopération nous avait été indiquée comme quasi inexistante par l'encadrement de l'Éducation nationale : « Les

associations et le travail associatif, c'est notre point faible, c'est vrai, c'est un point faible, on ne les connaît pas. On devrait pourtant, c'est notre mission "partenariat", mais ça ne se fait pas ». S'il existe des coopérations, notamment *via* certains formateurs CASNAV impliqués, celles-ci restent non instituées.

Outre les acteurs institutionnels de l'Éducation nationale référents sur la question de la coopération avec les secteurs de l'intervention sociale (formateurs CASNAV, inspecteurs académiques), nous avons interviewé une dizaine d'acteurs du monde associatif local (bénévoles, salariés et responsables de structures impliqués dans l'accompagnement, l'hébergement et l'aide aux devoirs). Enfin, la recherche s'est nourrie de l'organisation d'une rencontre d'acteurs dans le cadre d'un focus groupe, de plusieurs échanges informels avec de nombreux acteurs associatifs et institutionnels opérants sur le territoire (membres du CASNAV, membres de centres sociaux, d'associations et des services de la mairie) et d'observations menées durant certains moments significatifs de la vie quotidienne des acteurs impliqués dans l'accueil des jeunes mineurs. Il s'agit notamment de sessions d'aide aux devoirs au siège d'une association, d'une réunion inter-associative, d'une journée de travail en cellule d'accueil et d'une journée de préparation de la cantine sociale organisée par une association.

Cependant, parmi les nombreux acteurs contactés, plusieurs n'ont jamais répondu à nos sollicitations par courriel ou par téléphone, même après avoir cherché à les contacter directement dans les locaux associatifs pour demander un rendez-vous ; d'autres acteurs ont explicitement refusé de nous rencontrer au sujet de cette recherche.

Il importe de décrire brièvement le contexte dans lequel des membres de l'équipe ont mené l'enquête, dans un des lieux d'enquête. Les établissements concernés par la phase d'observation directe en classe se trouvent dans un quartier prioritaire de la ville (en REP +), qui est, depuis quelques années, au centre d'un projet de renouvellement urbain, analogue à d'autres projets mis en place dans l'agglomération urbaine francilienne. Le processus de renouvellement du quartier s'est traduit par la démolition de cinq des six tours d'HLM existantes, comprenant chacune plus de vingt étages, ce qui s'est accompagné du déplacement d'une partie de la population locale, avec la création d'un nouveau quartier de plus petite taille. Ce processus est censé donner une nouvelle impulsion au tissu social de la ville. Malheureusement, les deux établissements scolaires concernés par l'enquête se trouvent depuis quelques années au milieu des travaux, ce qui a limité énormément la qualité de la vie scolaire des élèves : nuisance sonore, poussière, réduction des espaces à cause des chantiers. De plus, dans le cadre de ce processus de renouvellement urbain, des rues et des places ont été effacées et de nouvelles ont vu le jour, ce qui a posé des difficultés supplémentaires aux chercheurs, en termes d'orientation et de repérage des points d'intérêt[220].

[220] À titre d'exemple, la place où se trouve temporairement l'entrée de l'école élémentaire concernée par notre enquête et le siège d'une association qui travaille en lien étroit avec les établissements du quartier, n'existait

Un processus de renouvellement urbain est également à l'œuvre dans une autre ville d'enquête, mais avec une amplitude mineure et dans un contexte socio-économique sans doute différent : il s'agit d'une ville avec une forte connotation ouvrière qui est, depuis quelque temps, investie par un processus de gentrification du fait de sa proximité avec des bassins d'entreprises.

2. LE RÔLE DU SECTEUR ASSOCIATIF DANS L'ACCÈS AUX DROITS ET LA LUTTE CONTRE L'EXCLUSION

Les modalités de suivi et d'accompagnement mis en place par certains des acteurs rencontrés (les associations locales et les collectifs qui revendiquent une démarche « militante ») se sont couramment exprimées à travers l'idée d'« émersion ». Ainsi, leur action envers les jeunes migrants et leurs familles est perçue comme une aide à sortir d'une condition *d'invisibilité*, d'exclusion et de ségrégation, pour aller vers une condition de *visibilité*, au sens d'inclusion et d'accès aux droits. L'accompagnement des migrants dans les démarches administratives telles que la demande d'asile, l'inscription à la sécurité sociale ou la demande d'aide à la CAF, la scolarisation des enfants, etc. s'inscrivent dans ce cadre. C'est dans ce contexte que certains acteurs associatifs perçoivent une forme d'hostilité, envers eux et envers les familles qu'ils accompagnent, de la part des institutions telles que les mairies, les préfectures, l'Éducation nationale, dans toute situation de blocage, de ralentissement ou de refus. Le témoignage de Mme Renard, une retraitée de l'Éducation nationale qui a constitué une association locale dédiée à l'hébergement, l'accueil et l'accompagnement dans les démarches administratives des migrants primo-arrivants, pointe notamment les difficultés rencontrées pour scolariser des jeunes migrants qui ont squatté avec leurs familles un quartier partiellement abandonné.

> Mme Renard : « Il y a des locaux, une espèce de petit quartier désaffecté, qui est toujours à XXX, ce qu'on appelle XXX, qui appartenait et qui appartient toujours au ministère ZZZ, et maintenant il n'y a presque plus personne […]. Il y a eu pas mal d'Algériens au départ et puis petit à petit… C'est difficile à dire… Est-ce qu'ils sont tous Syriens ? Quelques Kurdes syriens, je ne sais pas exactement, mais vraiment beaucoup de gens, et surtout beaucoup d'enfants. Donc, on a essayé d'alerter le rectorat en l'occurrence, pour lui dire qu'il y avait des choses à faire. Et donc là, on a travaillé avec le DAL [Droit Au Logement] et on a fait plusieurs manifestations devant la préfecture, il se trouve que le rectorat est à côté de la préfecture, et en fait ils ne nous recevaient même pas. C'était à XXX. Et le nombre de gosses a augmenté […], la maire de XXX refusait absolument de scolariser les enfants. L'inspection académique ne voulait rien faire, donc on a fini par payer un avocat, quelqu'un qui est sensible aux problèmes des migrants, et on est allés au tribunal administratif, avec 27 noms de gamins, en fait, il fallait absolument qu'on puisse prouver la filiation, il y avait des gamins malheureusement qu'on n'était pas sûr que c'était le fils d'un tel, et donc là, l'avocat nous a dit : "Là, je ne peux rien faire, il faut qu'on soit

pas encore dans les instruments d'orientation cartographique les plus communs (*Google Maps*, *Mappy*, etc.) au moment de notre enquête.

sûr". Donc, on est allés, ils ont gagné, aussi bien pour les enfants dans l'obligation scolaire, donc à partir de 6 ans, et puis même la maternelle, et en plus il y avait quelques collégiens, mais là, les choses se faisaient petit à petit, au collège, c'était plus simple, ce n'est pas la maire qui bloquait tout. Le problème c'est que ça se passait en mai… ».

Les difficultés majeures sont souvent rencontrées par les migrants hébergés dans les hôtels sociaux, mais encore plus par ceux qui sont hébergés chez des tiers, chez des « marchands de sommeil » ou bien qui habitent dans des bidonvilles, des squats ou directement dans la rue, comme en témoigne le récit de F., une retraitée active dans plusieurs associations :

« J'ai connu cette famille parce qu'elle a dormi à côté de chez nous, dehors, dans un jardin, dans le parc, et quand on a su ça, on a dit : "Non, vous dormez chez nous", et c'est des jeunes. La jeune femme qui avait 15 ans, le jeune frère qu'en avait 12, étaient en obligation scolaire, mais comme ils n'avaient pas de statut, sauf celui de demandeur d'asile, ça a été extrêmement compliqué, et avec une amie qui était co-accueillante avec nous, nous avons beaucoup bagarré avec le collège qui devait les accueillir, parce que c'était le seul collège de la région qui avait une UPE2A. C'était à XXX, et on nous a fait beaucoup d'histoires parce qu'ils n'avaient pas de papiers réguliers, donc on a été obligé de se bagarrer pour se faire inscrire. De toute façon, régulier ou pas, la loi veut que (tout enfant) soit scolarisé donc, ça nous a demandé pas mal de démarches, à tel point qu'on a été obligé de faire signer à tous les membres de l'association qui le voulaient bien un papier, un appel, une pétition, qu'on a remis en mains propres à Madame la principale qui, à ce moment-là, a dit : "Bon, si vous voulez" ».

Les démarches relatives à la scolarisation des enfants migrants se heurtent parfois à des obstacles (le temps d'attente avant le rendez-vous avec le CASNAV pour le test ; l'exclusion de la cantine scolaire pour une facture non payée, etc.) qui demandent aux familles une forte motivation, une connaissance du territoire et des compétences administratives pour se débrouiller dans les labyrinthes de la bureaucratie. Ces obstacles peuvent être perçus par les acteurs concernés comme des actes plus ou moins volontaires d'exclusion de la part des institutions, comme l'analyse M., fondateur d'une association active dans la banlieue Sud de Paris :

« C'est une trappe, en sociologie on parle de trappe, c'est quelque chose qui fait disparaître les gens à un moment donné. C'est des trappes qui font disparaître les demandes, les infos, des trappes d'invisibilité, qui font disparaître des situations compliquées. Le problème de l'école, c'est qu'on ne sait pas ce qui se passe en dehors de ses grilles, soit l'enfant se présente, et dans ce cas-là, l'école a une action, un impact, soit l'enfant ne se présente pas, et l'école n'a aucun recours, rien, rien. Mais vis-à-vis de ces enfants qui sont ballottés de domicile en domicile, d'hôtel en hôtel, de bidonville en bidonville, l'école est dans une impuissance totale, parce que finalement, tout ce qui lui sert de ressort traditionnellement pour tenir les enfants, les parents, les obliger à venir signer des bulletins, avoir le numéro de téléphone, signaler la moindre absence par SMS, tout ce qui permet au collège traditionnel de tenir les familles qui sont sédentaires et qui sont bloquées dans l'environnement, ne fonctionne pas avec les enfants vivants en bidonville, dans l'hôtel ou hébergés chez des tiers, et donc l'école se retrouve dans une impuissance totale, donc l'enfant peut disparaître ».

Si le parcours vers la scolarisation des enfants migrants est rempli d'obstacles et de blocages, ces derniers ne cessent pas, une fois que ce droit est obtenu. La maîtrise de la langue, l'intégration des codes scolaires, la relation avec les établissements scolaires et ses acteurs constituent sans doute des défis supplémentaires pour les migrants et pour les associations qui les accompagnent. Nos interlocuteurs ont également souligné les difficultés rencontrées dans deux situations : les transports et l'accès à la restauration scolaire. Il n'est pas exceptionnel que des enfants migrants aient été « interdits de cantine » en raison de la difficulté des familles à payer des tarifs qui peuvent s'élever jusqu'à six ou sept euros par repas. Si certaines associations parviennent à résoudre le problème du coût de la cantine avec les mairies, d'autres trouvent des solutions différentes :

> Mme Renard : « Moi je voulais pas qu'ils aient des ennuis ces personnes, et cette môme, elle était en maternelle, elle a 6 ans, et ils l'ont virée de la cantine le jour de la rentrée, elle n'a pas pu manger et donc j'ai appelé la mairie, je suis tombée sur une fille très bien qui me dit : "Mais ça m'étonne, on aurait lui donner quelque chose", et du coup le père à onze heures et demie est venu chercher l'enfant, lui a donné à manger dans un café, ça lui a coûté hyper cher et voilà, et ça, c'est tout le temps ! Si jamais jusqu'à maintenant t'as que des visions… on est vraiment en XXX, on a des drôles de zigues qui nous administrent, quand même, on ne vire pas un gamin de la cantine, ça ne se fait pas, c'est inconcevable, mais voilà, et maintenant c'est réglé, la petite, elle peut manger ».

Le blocage évoqué par notre interlocutrice était dû à une facture non payée de 33,28 €. L'association locale, active dans l'accompagnement des migrants, a été en mesure de résoudre la situation grâce à ses bénévoles. Une autre association plus structurée, avec plusieurs agréments (Espace de vie sociale, Maison des jeunes et de la culture, Association jeunesse et éducation populaire) et une dizaine de salariés, a décidé de s'opposer à l'interdiction de cantine des jeunes migrants en mettant en place un habile détournement des règlements de la restauration :

> M. : « On n'est pas cantine, on n'a pas le droit de faire restauration, on n'est pas un restaurant, donc nous, on est une MJC, un centre social, donc, on fait un atelier de cuisine, dans lequel les participants peuvent manger. On n'est pas du tout un lieu habilité à délivrer des repas, encore moins à les vendre, encore moins à les proposer à des publics, mais par contre, on est un lieu où des adhérents peuvent cuisiner entre eux et manger entre eux. Donc, sous couvert de ça, on accueille des enfants qui ne pourraient pas manger ailleurs, et qui viennent participer à notre atelier de cuisine et qui mangent à l'occasion de notre atelier de cuisine tous les midis. Ils sortent de l'école et ils repartent à 13h30. C'est des enfants qui ont été primo-arrivants ».

De la même manière, la question des transports est centrale dans le cadre des difficultés rencontrées par les migrants dans les processus de scolarisation. D'un côté, la forte mobilité de migrants dans le territoire, due à leurs conditions de logement précaires, de l'autre les accords entre institutions et acteurs locaux (mairies, préfecture, DASEN) pour la répartition des mêmes migrants dans les établissements disponibles, sont à l'origine de l'éloignement physique des jeunes migrants des établissements d'affectation. Obtenir la prise en charge

des frais de transport demande une démarche ultérieure aux migrants et un temps d'attente indéfini, comme le raconte Noa, un salarié d'une association :

> « L'inscription était terminée, l'affectation était faite, mais sauf que l'école n'était pas informée de ça, donc, ça me paraît bizarre que l'école ne soit pas informée des enfants qui doivent arriver sur leur commune, dans leur classe. Aujourd'hui c'est fait, ils sont à l'école. Le chemin est très long, ils font 40 minutes en bus : ils habitent à l'hôtel B. de Volette, ils doivent aller jusqu'à l'école R. dans le quartier Volette. Donc c'est à 40 minutes de bus et 10 minutes à pied de l'arrêt de bus. Donc en gros, c'est presque une heure, quand ça marche. Nous, on attend toujours le courrier qui leur est adressé par la direction départementale pour qu'ils puissent avoir l'argent pour se payer des tickets de transport ou un *Pass Navigo*, normalement on avait convenu pour trois *Pass Navigo*, ça fait trois semaines et on n'a rien. Tous les jours, on va à la boîte aux lettres, il n'y a rien. C'est moi qui ai fait la démarche ».

Ces démarches pour sortir les migrants de leur invisibilité institutionnelle, comme on a pu le voir, nécessitent une forte motivation et du temps, mais aussi une capacité importante à s'orienter dans la bureaucratie.

3. LES DIFFÉRENTS TYPES DE RELATIONS ENTRE LES ACTEURS ÉDUCATIFS SELON LEUR RAPPORT À L'INSTITUTION

En Île-de-France, nous distinguons deux catégories d'acteurs dans le secteur socio-éducatif : d'un côté les organismes dont le champ d'action se déploie à un niveau régional ou national, d'importantes associations avec plusieurs antennes locales qui gèrent des centres d'hébergement et ont un certain « poids » dans la relation avec les institutions ; de l'autre côté, des structures de taille réduite, des collectifs ou des associations avec peu de salariés ou uniquement des bénévoles, dont l'action se limite au territoire d'une commune ou d'une intercommunalité. De la même manière, les missions peuvent varier et parfois se superposer : cela concerne l'accompagnement, l'hébergement, le soutien scolaire et les services pédagogiques notamment.

Les associations locales ou les collectifs plus petits offrent, dans certains, un accompagnement personnalisé aux migrants : ce n'est pas rare de trouver des associations dont le champ d'intervention se limite à une mission précise (l'aide aux devoirs, l'accompagnement dans les démarches administratives, l'hébergement, etc.) ou des collectifs qui se concentrent sur une seule famille de migrants, à laquelle ils offrent un accompagnement global et de longue durée, ce qui serait impensable pour les acteurs de l'intervention sociale qui travaillent avec un grand nombre de familles, comme ceux des centres d'hébergement d'urgence.

Dans certains cas, les acteurs du secteur socio-éducatif ne semblent pas nécessairement vouloir travailler en partenariat avec les acteurs scolaires. D'une part, les interlocuteurs rencontrés montrent une connaissance insuffisante des autres acteurs et structures présents sur le même territoire, pour ce qui est de l'intervention périscolaire auprès des enfants primo-arrivants. D'autre part, une partie d'entre eux, notamment les acteurs associatifs,

manifestent un certain degré de méfiance envers les acteurs institutionnels, en référence à leurs différences de mission et de méthode d'intervention. C'est par exemple le cas des mouvements de pédagogie sociale vis-à-vis de l'école, comme en témoignent les propos de Maya, une bénévole rencontrée :

> « Quand nous faisons des ateliers éducatifs, nous ne voyons pas seulement les ateliers éducatifs comme une première démarche pour aller à l'école, pour nous, ça nous suffit déjà, notre atelier éducatif en soi, les enfants qui vont à l'école tant mieux, les enfants qui s'appuieront sur notre atelier éducatif pour se maintenir à l'école tant mieux, ceux qui retrouveront dans notre atelier éducatif de la motivation pour aller à l'école tant mieux, mais ce n'est pas notre objectif. Notre objectif à nous c'est de faire notre atelier éducatif, et ça, c'est… la pédagogie sociale. C'est ça, c'est-à-dire que toutes nos actions sont en même temps des fins et des moyens et ne sont pas du tout des dispositifs destinés à aller vers. On est très critiques vis-à-vis de la faillite que représentent tout le bazar de l'Éducation nationale, de l'éducation populaire et tout le bazar du travail social ».

D'autres acteurs se positionnent de façon critique par rapport à la sectorisation du travail social selon des publics spécifiques, encore renforcée aujourd'hui par les appels à projet. Ce sont souvent des acteurs qui se réfèrent à la notion d'accueil inconditionnel des personnes, explicitement ou non, à l'instar de cette directrice d'un foyer éducatif :

> « Je tiens à préciser, parce que moi je n'aime pas dire les cases, mineur isolé, pas mineur isolé, nous, on accueille quelqu'un avec qui on va faire un travail, projet individualisé, ça, c'est déjà la première chose, et nous, nous ne sommes pas un établissement spécialisé dans les mineurs isolés, et on le refuse, parce qu'aujourd'hui, sur le département, peut-être que c'est ça qu'il faudrait que vous alliez voir, il y a des associations qui ont accepté des appels à projet pour accueillir des mineurs isolés, ça coûte pas cher, le prix par journée c'est 50 €, ils sont dans des hôtels, il y a un éducateur qui passe une fois par semaine ou une fois tous les 15 jours pour donner des tickets restaurant pour qu'ils mangent, et puis ok. Ce n'est pas du tout ce qu'on veut faire, et on n'acceptera jamais de faire une chose pareille ».

La relation avec l'Éducation nationale et les institutions locales est en général différente : les « grosses » structures, celles ayant une envergure nationale, ont une approche plus « collaborative » avec ces acteurs, à cause d'une relation consolidée dans le temps et d'une connaissance des mécanismes de la scolarisation des jeunes migrants ; les plus « petites », par contre, ont souvent un rapport plus « conflictuel » avec les institutions locales et nationales. Ce clivage est structuré par la possibilité objective de disposer de marge de manœuvre et d'autonomie vis-à-vis des financeurs, bien moindre aujourd'hui pour les premières. Ainsi dans d'autres secteurs, de « grosses » structures restent dans des positionnements critiques car ils fonctionnent de manière totalement autonome d'un point de vue financier, comme la Fondation Abbé Pierre par exemple.

Les liens entre les différents acteurs du secteur socio-éducatif ne sont pas, néanmoins, inexistants et ils se développent sur le terrain, dans le quotidien. Tout d'abord, les mêmes individus peuvent participer aux activités de plusieurs associations sur un même territoire : nous avons rencontré plusieurs personnes impliquées dans l'accompagnement des migrants

avec une association et dans l'aide aux devoirs avec une autre. Ensuite, un certain nombre de lieux associatifs et des réseaux, comme les États généraux des migrations, dont nous avons observé l'action sur le terrain, fédèrent les acteurs présents sur le territoire. Enfin, des liens entre différents acteurs du secteur socio-éducatif peuvent se créer, en relation avec le public concerné : celui-ci est souvent le même, d'une part parce que l'intervention des acteurs se déploie sur des terrains communs et d'autre part, en raison des compétences spécifiques que chaque acteur peut développer, comme l'explique un enquêté :

> « Le Secours islamique, on se rend compte qu'on connaît les mêmes personnes, donc on a vraiment beaucoup d'intérêt à travailler avec eux, en plus on partage assez facilement leur manière… Ils ont un côté un peu communautaire de travailler, ce n'est pas notre communauté à nous, nous, on a beaucoup de musulmans dans notre public, mais on n'est pas confessionnels, on n'est pas religieux, mais par contre, le communautaire, on le pratique, cette ambiance communautaire, on se retrouve avec la même culture que le Secours islamique finalement. Et puis la CIMADE, là on accompagne pour tout ce qui est papiers : parce que c'est clair que nous, on ne va pas faire des suivis des demandes de régularisation ».

Cependant, cette « relation de voisinage » entre acteurs peut aussi générer des malentendus ou des refus, comme l'indique le témoignage suivant :

> *Mme Renard* : « On est quand même une toute petite association, cela n'a rien à voir avec les grandes associations. Maintenant, on est beaucoup sollicités, même les CADA, là par exemple, il y a l'AS du CADA qui appelle l'association et qui dit : "Ah, il faudrait que vous aidiez à payer l'inscription d'un jeune Ivoirien à l'examen d'accès à l'université [DAEU, Diplôme d'accès aux études universitaires], ça coûte 850 € et nous, on n'a pas les moyens", le CADA est quand même subventionné par France Terre d'Asile, alors moi je dis : "écoutez" :
>
> – Pourquoi pas, mais pourquoi vous ne le faites pas ?
>
> -– Ah mais non, ce n'est pas possible…"
>
> Et finalement on va le faire.
>
> *Chercheur* : Et quel est votre rapport avec les autres acteurs, comme la CIMADE ?
>
> *Mme Renard* : Oui, quelquefois, ponctuellement, on en a eu des démarches, mais souvent, ils nous disent : "Débrouillez-vous parce que nous, on a trop de boulot" ».

Ce récit, étonnant au regard de l'inégalité de moyens dont dispose effectivement l'une et l'autre association, révèle la confusion qui règne aujourd'hui dans l'intervention sociale auprès des migrants, autour des missions des différents acteurs.

4. Les champs scolaires et socio-éducatifs : interfaces, circulations et représentations réciproques

Il est évidemment possible de construire des liens et une relation de collaboration entre des acteurs bien ancrés sur un territoire, comme une association locale et les établissements scolaires du secteur. Une bénévole, retraitée de l'Éducation nationale et active dans l'aide

aux devoirs, notamment avec des jeunes migrants, via une association présente en banlieue parisienne, explique le fonctionnement de ce lien, mais aussi les difficultés pour l'alimenter :

> *Chercheur* : « Donc vous êtes en contact avec certaines écoles du secteur ?
>
> *G.* : Ah oui, on essaie chaque année d'aller les revoir, quand le directeur reste en place c'est très facile, alors par exemple, cette année au collège, toute l'équipe a changé, donc je suis retournée les voir, tout de suite : ils sont intéressés, alors des fois, ils ont tendance à nous envoyer des enfants qui sont très difficiles, mais alors non, parce qu'on n'est pas psychologues, on n'est pas assistants sociaux, mais enfin c'est par les écoles très souvent, et les écoles primaires comme on est 4 co-responsables, on se répartit les différentes écoles et collèges.
>
> *Chercheur* : Donc, ce sont eux qui vous contactent et qui vous proposent des élèves ?
>
> *G.* : Alors, eux, nous signalent des enfants, et on demande que les familles nous contactent, parce qu'on veut que les familles soient concernées. Alors on demande que les familles nous appellent. Et après on les rencontre.
>
> *Chercheur* : Et vous avez des relations avec les autres acteurs scolaires ?
>
> *G.* : Il y a des assistants sociaux des écoles.
>
> *Chercheur* : Donc, vous êtes un référent pour eux ?
>
> *G.* : Eh oui, par exemple j'ai reçu deux coups de fil hier d'une assistante sociale du collège par rapport à deux élèves en difficulté que je ne connaissais pas, ils les ont signalés. Et une fois que la famille a appelé, on prend rendez-vous, on va voir la famille, on va voir chez eux et puis on regarde comment il travaille, l'enfant, on fait des petits tests pour savoir ».

Enfin, une certaine circulation du personnel entre l'Éducation nationale et le secteur socio-éducatif montre que les deux mondes ne sont pas hermétiques l'un à l'autre. Dans le secteur socio-éducatif, nous avons constaté la présence d'un certain nombre de retraités de l'Éducation nationale parmi nos interlocuteurs, mais aussi des personnes qui ont pris la décision de quitter les institutions scolaires pour se dédier entièrement au travail pédagogique en milieu associatif. Néanmoins, il n'est pas rare de trouver des professionnels qui ont suivi le parcours inverse (du monde associatif vers l'enseignement, parfois en UPE2A) ou qui ont connu une mobilité interne à l'institution scolaire (en glissant du statut de professeur des écoles à celui de directeur d'établissement, de formateur du CASNAV ou de psychologue scolaire, etc.).

Le point de vue d'une enseignante d'UPE2A, qui dans un passé assez récent était pédagogue au sein d'une association de la banlieue Sud de Paris, lors d'une cellule d'accueil, est éclairant à ce sujet. L'Éducation nationale et le monde associatif constituant, à son avis, deux mondes séparés, qui ne communiquent pas entre eux, cela a un impact direct sur l'accompagnement des mineurs migrants primo-arrivants. En effet pour le monde associatif, les structures de l'Éducation nationale et leur fonctionnement demeurent presque opaques. La responsable du pôle pédagogique d'une structure d'accueil de la même région, avec trente années d'expérience d'enseignement dans le premier degré de l'Éducation nationale, souligne la nécessité d'un travail de réflexion partagée, mais aussi les différences, surtout en termes de temporalités, entre ces deux mondes :

L. : « Moi, je trouve qu'on devrait vraiment travailler davantage en lien avec la formation, pour tout ce qui concerne l'avenir du jeune qui arrive, tel que ceux qu'on a et qui vont avoir besoin de s'insérer dans la société, mais comment les aider, parce que moi je vois un jeune qui arrive de l'étranger, à qui on donne un texte sur Erasme, il passe à côté. Comment repenser les choses, pour les aider vraiment, leur donner des choses qui vont les soutenir, l'aider dans la vie ? Je trouve qu'il y a une vraie réflexion à faire.

Chercheur : Est-ce qu'il existe un espace pour cette réflexion ?

L. : Je ne sais pas, j'ai l'impression que tous les acteurs sont dans l'urgence, certains avec leur programme, d'autres avec les contraintes inhérentes à un examen…

[…]

L. : La scolarité officielle, et ça, c'est vraiment très difficile pour eux, c'est qu'elle ne tient pas compte du tout de leur parcours. […] [Le jeune] comprend bien que le prof, il n'a pas ce temps-là, parce qu'il a une heure de cours, parce qu'il y a un programme, parce que ci, parce que ça. Il peut être à l'écoute, mais il ne peut pas prendre, de la même façon que nous, le temps de comprendre où en est le gamin. Il peut, effectivement, pour moi le fait de fournir des photocopies du cours pour que le jeune puisse quand même avoir la trace du cours qu'il n'a pas même eu le temps de noter, ça serait le minimum qu'il puisse faire, mais bon… ».

La porosité relative des deux mondes en question se heurte cependant aux différences en termes de cultures institutionnelles ou professionnelles, de références et de pratiques : ces dernières restent relativement enfermées dans chaque milieu professionnel.

5. MISSIONS DES ACTEURS : QUELLES FRONTIÈRES ? QUELLES LIMITES ?

Dans le contexte général d'une perception et d'une gestion de la question migratoire en termes de « crise », « d'urgence » ou pire, « d'invasion », les acteurs scolaires et du secteur socio-éducatif ne sont pas tous forcément préparés à accueillir les jeunes migrants dans le cadre d'une action intégrée et collaborative.

De la part des acteurs du secteur socio-éducatif, nous avons pu remarquer une connaissance parfois très incomplète des acteurs ou des structures de l'EN et institutionnelles (tels que le CASNAV, le CIO, etc.), un fait qui contribue partiellement à certaines situations de blocage ou de ralentissement dans les démarches pour la scolarisation des jeunes migrants.

Également, les acteurs scolaires ont peu de relations avec le secteur socio-éducatif présent dans le même territoire : leurs interlocuteurs privilégiés, dans le cas, par exemple, des acteurs du premier degré que nous avons rencontrés, sont essentiellement ceux qui relèvent des services de la mairie (tels que ceux de la réussite éducative).

Par conséquent, la communication entre les acteurs des secteurs socio-éducatif et scolaire est souvent indirecte. Dans le secteur socio-éducatif, nous avons interagi avec des associations ou des collectifs très ancrés sur un territoire, qui offrent parfois, aux jeunes migrants, un accompagnement individualisé dans certaines démarches : ces acteurs jouent un rôle pour les jeunes migrants qui révèle de la substitution à la famille dans la relation

avec les institutions scolaires, mais souvent de manière informelle, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas pour autant des tuteurs légaux du jeune ni reconnus par leurs interlocuteurs, comme cela a été relevé par les membres de deux associations actives :

> *M.* : « C'est moi qui signe, ce n'est pas ses parents, tous ses bulletins, ces trucs comme ça.
>
> *Chercheur* : Vous avez une autorisation ?
>
> *M.* : Le collège s'en fiche.
>
> *Chercheur* : Vous avez un rôle substitutif de la famille, on va dire.
>
> *M.* : Oui, tout à fait, parce qu'on n'est pas audible depuis les institutions, parce que c'est le seul rôle audible depuis les institutions, c'est-à-dire notre but, ce n'est pas de nier la famille, d'enlever les enfants à leurs parents, mais comme c'est la seule case qui existe dans les institutions, c'est le représentant légal ou les parents, on rentre par là.
>
> *Chercheur* : C'est informel, mais le collège accepte ça ?
>
> *M.* : Il ne se rend même pas compte.
>
> *Chercheur* : Et vous êtes en lien avec le collège ?
>
> F. : Oui, par exemple pour H., le petit frère kurde qui est au lycée maintenant, eh bien quand il était absent, c'était chez nous qu'on appelait. C'est nous les référents, alors qu'administrativement, nous n'avons aucune raison d'être référents. C'est complètement informel, et là c'est aussi de la… Comment dire, souplesse de la part du collège et du lycée, parce que normalement ils n'avaient pas à traiter avec nous, du tout ».

Ces propos posent question en termes d'éthique, dans le contexte d'un mouvement de « symétrisation[221] » des relations entre institutions et usagers. Ailleurs, cet accompagnement social et humain peut se dérouler dans un contexte plus transparent entre le jeune migrant, sa famille et l'institution scolaire : la personne qui accompagne le jeune est reconnue par l'établissement et peut faciliter la relation avec la famille, qui n'est pas reléguée à l'arrière-plan. C'est le cas d'une bénévole d'un collectif actif en région parisienne, qui accompagne une famille syrienne depuis trois ans au moment de l'entretien :

> *Chercheur* : « Donc finalement, du côté de la coopération avec l'école, il n'y a pas forcément eu de difficultés ?
>
> *F.* : Non, je ne pense pas, […] mais je pense que le fait d'avoir quelqu'un à qui on peut s'adresser, ça permet de mieux intégrer les codes, par exemple pour les informations, donner les papiers, ils n'ont pas trop le sentiment que c'est urgent, et pourtant dans notre structure, si on fait un dossier que la date est passée… Donc là, on se rend compte qu'il faut quand même qu'on arrive, que si on donne les inscriptions trop tard c'est… voilà donc il y a des codes comme ça où il faut quand même être vigilant à toutes ces dates-là parce que sinon, on passe à côté ».

Du côté institutionnel, par contre, la relation avec des organisations très connues et présentes sur l'ensemble du territoire national, telles que la CIMADE, ou même des acteurs

[221] Jean-Paul Payet, Anaïk Purenne (dir.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris, L'harmattan, 2016.

locaux, peut être perçue comme un « dépassement de fonction », comme le souligne le directeur d'une école élémentaire :

> « C'est très compliqué, parce qu'en fait, tu vois, notre travail avec ces associations, c'est faire du dépassement de fonction. On outrepasse un peu, alors on rentre dans l'acte politique. […] Je suis fonctionnaire d'État, je ne suis pas là pour sauver la veuve et l'orphelin, d'une certaine manière, donc je fais des choix, avec ma conscience, mais juste dans un cadre professionnel, je ne peux pas faire n'importe quoi. Mais ça nous est arrivé de contacter la CIMADE, bien sûr. Rien ne nous empêche d'expliquer aux familles qu'il y a des associations qui peuvent bien les aider ».

Un acteur du secteur socio-éducatif, directeur d'une association active et ancien directeur d'école élémentaire (ce qui est sans doute important à prendre en compte pour situer son analyse), ne partage pas cette idée des limites de l'action scolaire :

> Directeur 2 : « Quand on a 700 élèves, le principal dit : "Je ne vais pas chercher tous les enfants chez eux tous les matins", il y a un élément de bon sens là-dedans, mais il y a aussi de l'idéologie : il y a à la fois : "Je ne peux pas", mais à la fois : "C'est pas mon travail", et le problème à mon avis vient pas que du : "Je peux pas", mais il vient aussi du : "C'est pas mon travail", et je pense que là, le vrai problème avec ces enfants-là, c'est que si on refuse de comprendre la réalité de leurs conditions de vie, leurs relations et leur place dans la famille, qui est particulière, si on refuse de leur reconnaître leur valeur, parce que c'est des enfants qui ont une volonté, une motivation qui est hors du commun, et des fois on les traite comme des mauvais élèves, des fainéants, alors qu'en fait, c'est des gamins qui ont un courage fantastique, et si on ne travaille pas sur ce malentendu-là, on passe à côté de ces enfants, ils se ferment comme des huîtres, ils résistent, ils combattent, ils se font mal voir, ils abandonnent ».

On peut constater que, dans le territoire exploré, l'accompagnement des jeunes migrants et de leurs familles se déroule selon des dynamiques irrégulières, qui sont strictement liées aux différents contextes, mais aussi aux différentes sensibilités et aux différentes identités et missions associatives.

6. LE RAPPORT AVEC LE TERRITOIRE

Selon les membres des associations locales rencontrées, leur connaissance de leur territoire d'intervention est souvent plus approfondie par rapport à celle d'autres acteurs institutionnels, notamment de l'Éducation nationale. Une telle connaissance garantit à leurs yeux de mieux prendre la mesure des besoins, des motivations et des difficultés des jeunes migrants et de leurs familles qui s'y sont installés et de tisser des relations de collaboration et d'échange, bien qu'informelles, avec d'autres acteurs susceptibles d'œuvrer sur le même territoire (notamment ceux qui interviennent dans les quartiers prioritaires, les bidonvilles, les squats). Un tel constat émerge dans le récit du membre d'une association enquêtée :

> L. : « Notre particularité, c'est de travailler dehors, et on va là où ils sont les gens, on fait des ateliers éducatifs, dans les parkings d'hôtels sociaux si on ne peut pas rentrer dans les hôtels, dans les couloirs des hôtels sociaux si on peut y rentrer, dans une salle des hôtels sociaux s'il y en a une. Dans les bidonvilles, on s'installe directement dans les bidonvilles, on travaille avec les

enfants directement dans les bidonvilles, et dans les quartiers on se met au pied d'immeuble, on n'a pas des locaux en particulier ».

Cependant, si certaines associations montrent une connaissance fine du tissu social et un fort ancrage dans les territoires où elles sont actives, cette relation au territoire se révèle asymétrique, si on la compare à la condition de beaucoup de migrants. Les familles migrantes, en fait, sont obligées d'avoir un rapport souvent très fluide avec le territoire où elles sont installées. Tout d'abord, la précarité économique et ayant trait à la trajectoire résidentielle est à l'origine d'une forte mobilité infra-départementale des migrants, surtout pour ceux qui se trouvent dans des situations précaires (chez des marchands de sommeil, ou dans des squats, des bidonvilles…), souvent sous menace d'expulsion. Ensuite, un deuxième élément de précarité est constitué par le statut juridique d'une partie des migrants présents sur le territoire, c'est-à-dire les demandeurs d'asile qui sont logés, par exemple dans le centre d'hébergement d'urgence (CHU) dont nous avons rencontré les acteurs. Ces derniers peuvent être déplacés et réinstallés sur tout le territoire national et souvent avec très peu de préavis. Pour ceux qu'on appelle les migrants « dublinés »[222], leur présence sur le territoire national est incertaine en raison de leur statut. Enfin, les dispositifs UPE2A ne sont pas situés forcément dans les mêmes territoires que ceux où les migrants sont hébergés, ce qui induit des difficultés quotidiennes et des coûts pour les déplacements du domicile à l'établissement scolaire, pas toujours couverts par les institutions. Ces trois éléments – précarité de logement, juridique, scolaire – se reflètent dans la relation des migrants au territoire, leur imposent des difficultés supplémentaires et contribuent à créer dans leurs vies des priorités, parmi lesquelles la scolarisation n'occupe pas toujours la place la plus importante. Les solutions proposées pour répondre à cette précarité qui se déploie à plusieurs niveaux ne sont pas forcément partagées par les acteurs associatifs, comme en témoigne une militante d'une association :

M. : « Moi je ne conduis pas, je n'ai pas de voiture, mais tous les gens qui conduisent dans le coin, ils ont tous vu ces gamins mendier sur les routes à grande circulation, en plein jour, aux heures de l'école, donc en fait, on les connaît. On les voit. Mais si tu veux, quand tu as dit qu'ils ne sont pas obligés de les envoyer à l'école, il y a une maire, je ne sais plus la retrouver, elle a proposé d'aménager un local dans le squat pour qu'on fasse une classe, en les coupant complètement des petits Français, en les mélangeant de niveaux, et il y a un maire de je ne sais pas où, mais par ici, qui a été condamné parce qu'il n'avait pas à faire ça, parce que c'est une forme de ségrégation ».

[222] Le Règlement Dublin III est une convention européenne censée régler la gestion de la demande d'asile politique des migrants, qui doit se faire dans le pays d'arrivée dans l'Union européenne, bien que ce pays ne soit pas forcément la destination choisie par les migrants eux-mêmes. Après avoir soumis une demande d'asile, le migrant est censé ne pas quitter le territoire du pays concerné par la requête, ce qui lui interdit de poursuivre sa trajectoire ainsi que de soumettre une demande d'asile dans un autre pays. Dans ces deux cas, le migrant est passible d'une « procédure de réadmission » dans le premier pays. Pour plus d'informations sur cette procédure, www.lacimade.org/dubline-vous-avez-dit-dubline/, consulté le 25 janvier 2019.

7. FAIBLESSES ET DIFFICULTÉS DU SECTEUR SOCIO-ÉDUCATIF

Les acteurs du secteur socio-éducatif doivent faire face quotidiennement à de multiples difficultés : il s'agit notamment de restrictions budgétaires, qui sont à l'origine de la forte concurrence entre les acteurs pour des ressources limitées, d'un processus de précarisation générale et d'un fort *turn-over* des employés du secteur, comme nous l'ont confirmé plusieurs interlocuteurs. Ces difficultés se reflètent dans une faiblesse générale du secteur, qui se manifeste par ailleurs dans plusieurs domaines. Quant à la communication externe, la qualité des services est réduite du fait de la mobilité des employés. De plus, la relation entre les acteurs du secteur socio-éducatif et les acteurs institutionnels se révèle souvent inefficace dans le rapport quotidien avec les migrants, tout particulièrement pour ce qui est de l'apprentissage de la langue et des aspects pédagogiques. Enfin, l'absence de sites web ou les lacunes des outils de communications existants, avec très peu d'informations ou pas nécessairement mises à jour, rendent bien tortueuse la prise de contact avec les acteurs du secteur ou le repérage de ceux-ci.

Qui plus est, la réduction des sources de financement pour les associations est à l'origine d'une précarisation générale du secteur. Les salariés de ces associations sont devenus très instables professionnellement : sujets à un fort *turn-over,* ils peuvent par moments « disparaître », comme cela s'est vérifié dans le cas de plusieurs associations locales de ce territoire. Maintes et maintes fois, nous avons pu recueillir des témoignages à propos de certaines associations, dont il nous a été dit qu'auparavant, elles étaient très actives dans un des secteurs intéressés par notre enquête. Elles ont à présent complètement cessé ou fortement limité leurs activités. De même, nous avons contacté plusieurs fois des référents associatifs qui, entre-temps, avaient trouvé un emploi dans un autre secteur ou dans un territoire très éloigné.

De plus, les associations sont soumises à des logiques de marché et se trouvent en concurrence entre elles pour s'assurer des financements leur permettant de donner une suite à leurs actions. La logique de la réponse aux appels d'offres impose un grand effort en termes de temps et de force de travail assignés à la recherche de financements, au détriment parfois de la qualité du service. C'est ce qui est pointé ici par le membre d'une association :

> *Chercheur* : « Par rapport au suivi, vous êtes seulement 8 ?
>
> *L.* : Oui, on est débordés. Mais du coup, notre suivi à nous il va être… Qu'est-ce qu'on fait ? Les accompagnements aux démarches administratives, on se limite au minimum, on dit aux gens où ça se passe, quand on peut, il y a un stagiaire qui accompagne, si on peut passer un coup de téléphone derrière, mettre un coup de pression sur la mairie, on le fait, mais on ne va pas faire des suivis individualisés, on n'a pas les moyens de faire ça ».

Cette faiblesse est générale et a des répercussions dans la relation avec les partenaires, notamment scolaires. Les collectifs et les associations plus petites, celles qui mettent en place leurs actions d'accompagnement des migrants à travers un nombre limité de salariés

ou seulement grâce à des bénévoles, se trouvent parfois à travailler dans une logique marquée par une organisation plutôt faible : une division du travail peu efficiente ou déséquilibrée peut conduire à une situation où « tout le monde fait un peu tout ». Cette désorganisation ne peut qu'avoir des conséquences néfastes sur l'efficacité du travail effectué, malgré les efforts produits par certains intervenants. C'est ce que souligne ici une bénévole, retraitée de l'Éducation nationale, très active dans l'accompagnement d'une famille syrienne en première couronne :

> « Mon point de vue c'est que, comme justement les démarches sont assez variées, moi, j'aurais bien vu des responsabilités plus partielles, parce qu'il y a eu des personnes qui s'occupent vraiment d'énormément de choses, et je pense qu'on aurait eu intérêt, pour gagner du temps et de l'énergie, qu'il y ait une personne qui s'occupe de la santé et qui fasse toutes les démarches, une personne pour la CAF, une personne pour le Pôle Emploi, etc. Je pense qu'on a perdu du temps, parce que justement, ces personnes-là faisaient beaucoup de démarches et je pense qu'au niveau de la réalisation, on aurait mieux fait à faire des petits groupes de deux pour chaque responsabilité et aux réunions globales, parce que là aux réunions globales tous les mois on passe en revue tous les sujets, mais je pense qu'entre chaque mois on aurait dû faire… Il y a eu un petit groupe qui s'est créé de deux personnes avec la responsable, pour justement cette histoire de logement, parce que le logement, c'est un énorme problème et ils ont réussi, ce petit groupe, à faire glisser le bail alors que ça faisait deux ans qu'on disait : "Le logement comment on va faire ?", et là il y a un petit groupe qui a travaillé, 2 personnes en fait ensemble, et ça a été beaucoup plus efficace, parce qu'une personne qui a beaucoup de démarches, il y a des choses qu'elle laisse filer, or, il faut tourner. Donc là je pense qu'au niveau de l'organisation, on s'est un peu mal débrouillés ».

Une telle situation peut amener aussi à court-circuiter les relations avec les partenaires, entravant alors l'identification d'un référent pour chaque action et la possibilité d'établir avec celui-ci une relation de collaboration stable et efficace. Des acteurs de l'Éducation nationale, un CPE et l'enseignante d'une UPE2A, interviewés lors d'un focus groupe avec des membres d'un Centre d'hébergement d'urgence (CHU) situé en banlieue parisienne gentrifiée, ont manifesté toute leur frustration face à la difficulté dans la prise de contact avec les référents de certains élèves scolarisés dans leur collège :

> *CPE* : « Par contre, c'est sûr que c'est problématique. C'est-à-dire que nous, quand on a besoin d'avoir un contact avec des référents, quand on doit appeler un éducateur, on ne le fait pas forcément tout de suite, alors que l'urgence, elle est là. Quelqu'un dans la cour qui se fait mal, on ne peut pas… Et c'est vrai que ça, c'est un problème potentiel, ce n'est pas arrivé, mais ça peut arriver.
>
> *Enseignante UPE2A* : Ça a été gênant toute cette année pour deux élèves qui sont arrivés très récemment, donc le référent est venu au moment de l'inscription et j'avais besoin de l'appeler pour lui signifier qu'un élève en tout cas, un sur les deux, allait en UPE2A-NSA à Volette, et lui expliquer en tout cas comment ça allait fonctionner, la démarche à suivre. Donc, ça a pris deux semaines pour que, en l'appelant plusieurs fois par semaine à des heures différentes, en laissant des messages, voilà, il m'a rappelée deux semaines après, donc c'est vrai que ça peut être

problématique, surtout en fin d'année, quand on est un peu dans l'urgence et qu'il y a des dates limites d'inscription, ça peut être un peu gênant ».

La faiblesse du secteur se manifeste également dans tout ce qui a trait aux questions linguistiques et d'interprétariat. Nous savons bien qu'au sein des établissements scolaires, la question de l'interprétariat est un point sensible : les difficultés dans la communication avec les élèves allophones et leurs familles sont contournées par le recours, le plus souvent, aux ressources internes, c'est-à-dire les enseignants ou les assistants d'éducation polyglottes, ou alors, en contactant des acteurs extérieurs aux établissements (médiateurs, acteurs associatifs), souvent de manière informelle. Dans le monde associatif, la même question se pose : comment communiquer avec des primo-arrivants allophones, notamment quand ils sont dans l'urgence ? Certains acteurs, tels que les personnels des centres d'hébergement pour demandeurs d'asile, peuvent recourir aux services d'interprétariat par téléphone, dont le coût prohibitif est dissuasif pour la plupart des acteurs du secteur.

Néanmoins, ce n'est pas rare que ce soient les migrants ayant été eux-mêmes primo-arrivants et allophones, qui, à leur tour, vont jouer le rôle de traducteurs et interprètes dans le milieu associatif. C'est le cas d'une association de la banlieue de Paris, dont une partie des animateurs des ateliers sociolinguistiques est constituée d'anciens migrants allophones, comme le raconte le directeur :

« On a des cours de français, des ateliers sociolinguistiques, deux fois par semaine, et ce n'est pas vraiment des ateliers sociolinguistiques, parce que nos permanents ne sont pas spécialement formés à ça, ils sont des étrangers, les permanents qui animent les ateliers sociolinguistiques sont Roms et Roumains, ils ont appris le français comme langue étrangère, ils ne l'ont pas appris comme langue maternelle et en fait, ce qu'ils font, c'est des ateliers de conversation, et de quoi ils parlent ? Des démarches, de choses comme ça. Ici, dans nos locaux ».

Grâce aux réseaux entre acteurs du secteur, l'interprétariat peut être assuré par des anciens demandeurs d'asile :

Chercheur : « Et comment vous êtes tombée sur cette femme ?

F. : C'est quand notre jeune famille kurde est arrivée : il n'y avait aucun d'entre nous qui savait parler le kurde, pas beaucoup qui savaient parler arabe, et il y avait quelqu'un, un travailleur social, qui a dit : "Je connais une dame kurde qui est très sympa, qui va vous aider", et qui a fait la traduction. […] Donc, cette dame est devenue notre traductrice, elle était elle-même demandeuse d'asile, maintenant elle a son statut de réfugiée, et elle a réussi à avoir son statut de réfugiée renouvelable d'un an à l'autre, alors que son mari qui est arrivé après, parce que, sur la route, il avait été choppé et renvoyé en prison, a eu un truc de refugié sur 10 ans.

Chercheur : Donc cette femme, qui a appris le français à l'oreille, fait de l'interprétation ?

F. : Exactement. Comme c'est une femme extrêmement active, généreuse et surtout, qui peut se débrouiller, eh bien, elle faisait la traduction pour nous ».

Le recours des associations à leurs réseaux et aux anciens primo-arrivants dans les actions pédagogiques et de traduction se révèle sans doute efficace pour résoudre des problèmes

du quotidien, mais reste une pratique plutôt aléatoire, avec des effets limités sur la longue durée, qui plus est dans un contexte marqué par la précarité et une instabilité générale.

Face à un public très hétérogène, les acteurs du secteur associatif se trouvent parfois confrontés à des difficultés et à des tâches qui dépassent leurs capacités et leur champ d'intervention, comme souligné par la responsable du pôle pédagogique d'une association avec une longue expérience d'enseignement dans l'Éducation nationale :

> « Je dirais que quand on est instit' en CP, il y a tout un travail qui a été fait en amont et on est avec des jeunes, sur un apprentissage des codes, mais avec du vocabulaire derrière, le vocabulaire existe. Ce qu'on essaie, c'est de mettre en lien le vocabulaire, le codage, et du coup, le passage de ce vocabulaire que j'ai, de cette connaissance orale de la langue, avec l'écrit, et l'apprentissage des codes, de la grammaire et tout ça. Mais quand il n'y a pas non plus la connaissance de la langue derrière, c'est énorme à construire, on ne sait pas forcément, en tout cas nous, on n'a pas la formation là-dessus, on fait des choses, mais on n'a pas forcément en tout cas la certitude de faire dans le bon sens, c'est-à-dire : qu'est-ce qu'il faut construire d'abord ? Donc on va donner des clés, on va aider, on va utiliser des méthodes syllabiques pour essayer de construire le codage, mais ça ne suffit pas. Là c'est quelque chose d'assez spécifique, pour moi c'est plus difficile que l'apprentissage de lecture en CP, c'est un autre champ de compétences, d'autant plus qu'on s'adresse à des adultes ou des adolescents, et qu'il est hors de question d'utiliser une méthode de CP, qui s'adresse à des enfants et non pas à des adultes ».

En conclusion, le secteur socio-éducatif est marqué par une précarité et par une faiblesse générale qui investissent plusieurs domaines de l'activité des acteurs impliqués, en limitant leur capacité d'intervention et leur capacité à établir et maintenir une bonne relation avec les partenaires.

8. RÔLE DES DIFFÉRENTS ACTEURS DANS L'IMPLICATION DES FAMILLES

La relation entre l'institution scolaire, les jeunes primo-arrivants et leurs familles est complexe : la langue constitue le premier obstacle, auquel on fait souvent face avec les ressources internes, comme nous l'avons déjà montré. Un deuxième obstacle est représenté par la difficulté qu'ont les établissements à tisser un lien avec les familles et à « faire entrer les parents dans l'école ». Une psychologue scolaire, active dans plusieurs établissements d'un département enquêté, explique sa méthode de travail avec les familles, y compris migrantes :

> Psy-EN : « J'appelle ça le travail invisible, c'est des familles qui sont en difficulté elles-mêmes par rapport à l'école, donc en conflit… ça se passe pas bien au niveau de la communication, et donc, ce travail invisible c'est de dire : "Moi, je suis là, je peux vous entendre, je peux essayer de dénouer un peu le nœud", mais c'est aussi faire entendre un peu leur voix, dédramatiser un peu le conflit, et puis être… voyez, j'ai une liste de familles comme ça que j'appelle à chaque rentrée, voilà, je suis un soutien, ils savent qu'il y a quelqu'un.
>
> *Chercheur* : C'est un rôle de médiation ?
>
> *Psy-EN* : Oui, et de soutien, de tissage ».

Cependant, l'institution scolaire peut intimider les familles, notamment migrantes, qui ne connaissent pas forcément tous les codes et les acteurs, ni ne comprennent encore suffisamment la langue française. Dans ce contexte, organiser avec l'aide des associations locales, des événements tels que des journées portes ouvertes ou des cafés destinés aux parents, peut aider à établir un lien entre personnels des établissements, membres des associations locales et familles, comme le souligne ici le directeur d'une école élémentaire :

> « Avec le centre social on avait un objectif, un objectif secondaire, de faire entrer les parents dans l'école et de tisser un lien avec l'école qui soit meilleur, parce qu'on trouvait qu'on était enfermés là-dedans et donc il fallait… On avait plusieurs objectifs : que les enfants puissent sortir, puissent s'exprimer, que les parents puissent rentrer, oser rentrer dans l'école. Donc, on a fait un gros projet, ce qui a amené aussi derrière à faire un café des parents, qui se fait là-bas, donc un atelier philo, débats, où les parents peuvent parler et où nous, instits, on n'y va pas, on leur a dit : "Allez-y ! Nous, on n'y va pas, mais vous y allez, parce que vous pouvez parler de l'école, vous pouvez parler des difficultés, vous pouvez dire plus facilement" – je ne sais pas : "Je n'ose pas aller voir M. X. parce que c'est le directeur et parce que ce n'est pas facile, parce que j'ai l'impression de me faire gronder quand il me propose de venir dans son bureau, on n'ose pas rentrer dans l'école". Voilà, ça permet aussi d'avoir des discussions différentes qui libèrent la parole et d'améliorer les relations qu'on a, mais ce n'est pas spécifique aux UPE2A. »

Les acteurs du secteur socio-éducatif ne sont pas forcément en phase avec une démarche de ce type : d'aucuns restent perplexes face à de telles initiatives, que certains des interlocuteurs définissent comme de la « vente de prestations » de la part des associations à l'Éducation nationale, et expriment des réserves sur l'effective participation des familles, surtout les plus précaires. Le directeur d'une association active dans la pédagogie sociale soutient, par contre, la nécessité de tout un travail préliminaire de mise en lien avec les familles en difficulté, qui implique une présence et une proximité qui ne sont pas forcément propres aux établissements scolaires :

> « Là encore, j'ai envie de dire : "Il y a une étape avant", c'est-à-dire comment on établit le contact d'abord. Nous, on est beaucoup dans l'établissement du contact, c'est-à-dire, déjà avec ces familles, nous, on va essayer de trouver à les intéresser, déjà il faut qu'on les intéresse, et pourquoi on les intéresse ? Souvent c'est des familles qui ont été déboutées du droit d'asile, qui se retrouvent dans la clandestinité pendant trois ans, minimum, avant de pouvoir faire une régularisation pour enfant scolarisé, quand… une demande de scolarisation des enfants, d'ailleurs d'autant plus forte que c'est à partir de la scolarité des enfants qu'ils pourront réclamer, dans quelques années, la régularisation de leur situation, et donc, ces familles nous demandent quoi ? De l'aide matérielle, et du conseil, et donc on leur apporte ça : de l'aide matérielle, y compris alimentaire, et du conseil. À partir de cette relation-là, on va pouvoir leur donner du conseil et de l'accompagnement pour aller vers les démarches qui vont leur permettre de lever les difficultés scolaires. Les besoins d'abord, sinon on ne les aura pas, ces familles ».

Cette démarche de « l'aller vers », classique dans l'histoire du travail social, est une nécessité en partie partagée par le responsable d'un centre d'hébergement d'urgence situé dans la périphérie de Paris :

« On a des parents qui ne connaissent pas du tout le système de l'école, c'est le cas pour les apatrides, et pour qui culturellement, l'école c'est même pas… ils ne visualisent pas l'intérêt qu'il peut y avoir en termes d'intégration, d'insertion, ni pour la famille, ni pour les enfants. Et on a aussi des familles qui sont quand même d'abord chez nous pour les aider à gérer leur demande d'asile, et le gros de leur effort est concentré majoritairement sur le rendez-vous administratif en préfecture, convocation plus que rendez-vous, et sur toutes les échéances liées aux procédures des uns et des autres, les différents parcours possibles qui rythment ça […]. J'ai envie de dire que, quand ils sont dans un centre comme le nôtre, où chacun a un référent social, un travailleur social qui fait déjà le lien jusqu'à vous [l'établissement scolaire], c'est grâce à ça, à la prise en charge sociale, que l'inscription en établissement se fait. Des familles qui sont en hôtel, il y en a énormément qui sont isolées en termes des démarches, en termes d'accompagnement, et après, il y a toutes ces familles qui, administrativement, ne sont pas éligibles à l'école, parce que la situation ne permet pas une insertion, nous, on le dit clairement, des "familles de Dublin" par exemple ».

Travailler d'abord sur les besoins et sur les priorités des familles migrantes peut constituer un levier pour garantir ensuite la scolarisation des enfants ; celle-ci, effective, peut produire des effets positifs directs et indirects sur les parents, en termes de temps libéré pour se concentrer sur les démarches administratives et en termes d'intégration, mais peut aussi impliquer de nouvelles difficultés et demander de nouveaux efforts. Dans ce contexte, un travail de soutien et d'accompagnement de qualité se révèle nécessaire. Une fois établi ce contact et créé ce lien, il sera alors possible d'impliquer les familles des élèves allophones dans les initiatives scolaires dont l'objectif est de « faire entrer les parents dans l'école », dans le cadre d'un horizon partagé sur le plan des valeurs entre différents acteurs scolaires, intervenants sociaux et familles migrantes.

9. Le rapport entre les acteurs du secteur socio-éducatif et de l'Éducation nationale

Le rapport entre les acteurs de l'Éducation nationale et ceux du secteur socio-éducatif a été traité de manière récurrente tout le long de ce chapitre. En général, ce rapport pourrait être défini comme une relation à géométrie variable et aléatoire. Nous avons déjà souligné plusieurs fois les difficultés de communication, les incompréhensions et les visions différentes entre les acteurs de ces deux mondes, mais aussi les possibilités de collaboration et les pratiques positives partagées. Toutefois, la collaboration au sujet des élèves dits allophones demeure limitée.

De la part de l'Éducation nationale, la collaboration avec les acteurs associatifs semblerait plutôt occasionnelle, en raison de la priorité donnée aux autres acteurs locaux et publics (tel que la Réussite éducative et les autres services liés à la mairie ou au département). En cas de demande d'aide spécifique, comme l'aide aux devoirs ou l'accompagnement administratif, les acteurs scolaires peuvent orienter les familles vers les associations, mais pas forcément

dans le cadre d'un véritable protocole de collaboration, comme le révèle ce témoignage du directeur d'une école primaire :

> « Quand je suis en équipe éducative, que je ne peux pas proposer quoi que ce soit aux parents, il faut bien trouver des solutions. Si c'est pour leur dire : "Voilà, ça va pas, démerdez-vous, trouvez des solutions"… Donc j'essaie de les aiguiller un petit peu, mais moi, c'est pareil, je n'ai pas la connaissance, ce n'est pas mon rôle, j'ai d'autres choses à faire aussi, donc je le fais mais j'essaie aussi de voir un petit peu avec les collègues, on réfléchit à telle situation, on essaie de voir ce qu'il en est ».

Une psychologue scolaire, active dans le même territoire, décrit, par contre, une méthode de travail qui diffère de la précédente. Il s'agit d'un travail de repérage des acteurs locaux et d'établissement d'un lien direct, bien qu'informel :

> *Chercheur* : « Et par rapport à ce qui concerne le monde du périscolaire, les associations qui font des ateliers, de l'aide aux devoirs, du soutien aux familles migrantes… vous travaillez en lien avec eux ?
>
> *Psy-EN* : Alors peut-être que je pourrais me rendre à toutes les réunions et tout ça, mais je ne le fais pas. Donc, je les côtoie, quand je suis arrivée ici, je suis allée me présenter par contre, parce que j'aime bien rencontrer de visu les gens, comme ça, si j'appelle je sais bien qui j'appelle. Donc, j'ai fait cette démarche-là, donc, ça peut se passer par téléphone, et puis des fois, ils sont conviés aux réunions, parce que s'il y a un enfant qui a des difficultés, on fait une équipe éducative avec l'enseignant, la direction, la psychologue si elle est au courant, les maîtres spécialisés et on peut appeler aussi la Réussite éducative par exemple, qui propose des ateliers effectivement, et parfois on la conseille à des familles, parce que ça permet aux enfants d'avoir un atelier extérieur ».

Le rapport se révèle plus solide avec certains acteurs, tels que les personnels des CADA ou des CHU, où les familles et les mineurs hébergés disposent théoriquement d'un référent qui fait le lien avec les établissements scolaires et peut les aider dans les démarches administratives, mais avec les limites de disponibilité et les difficultés communicationnelles décrites auparavant.

De plus, des liens entre les acteurs associatifs et les acteurs scolaires peuvent se tisser dans le cadre des actions des associations ou des collectifs qui travaillent dans l'accompagnement des familles et des jeunes migrants et des associations qui proposent de l'aide aux devoirs. Dans les cas des associations ou des collectifs actifs dans l'accompagnement, la relation avec les acteurs scolaires se développe le plus souvent sur un plan informel, c'est-à-dire sans une reconnaissance officielle, par les institutions, de l'acteur associatif en tant que référent du jeune migrant. Au sujet de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs, nous avons pu constater la possibilité d'une collaboration fructueuse avec les établissements scolaires, grâce à des liens forts entre les acteurs scolaires et une association active dans la banlieue de Paris depuis une quarantaine d'années. Une des enseignantes enquêtées a été elle-même autrefois bénévole dans cette association pour y donner du soutien scolaire. La connaissant, elle a pu de fait y orienter certains élèves d'UPE2A.

> « Quand j'accueille des familles, je leur donne toujours le nom de l'association de Terreville où ils peuvent aller 2 ou 3 fois par semaine […]. Le souci c'est que je n'ai pas que des élèves de Terreville, donc j'ai trouvé aussi une association de Saville (ville limitrophe), enfin, je leur donne toutes ces informations, mais… le nom je l'ai pas en tête… donc, tous n'y vont pas, mais c'est vrai qu'avoir quelqu'un pour répéter, revoir un peu les leçons, ou même quand ils ont personne je leur dis comment faire aussi, comme ils peuvent faire tous seuls pour se débrouiller ».

Après avoir eu connaissance de cette structure, les chercheurs ont ainsi pu donner eux-mêmes ce contact à d'autres enseignants qui n'en avaient pas connaissance. Une des limites significatives à ce partenariat informel est le manque de moyens : dans cette association, les moyens financiers publics (municipaux) et privés (entreprises agissant en tant que mécènes) ne manquent pas, de même que les bénévoles qui sont relativement nombreux du fait d'une importante présence de cadres sur le territoire. Mais ceci ne suffit pas à désengorger la structure qui ne parvient pas à faire face à l'afflux des demandes et doit chaque année refuser des accompagnements éducatifs.

Chapitre 3

La situation en Guyane : coopérer en territoire isolé

Avant de présenter les résultats relatifs aux interprofessionnalités et partenariats éducatifs, il est important de rappeler que l'étude de terrain a eu lieu dans une commune isolée de Guyane et n'a donc pas la prétention d'analyser les dynamiques interprofessionnelles de l'ensemble de l'académie. En effet, les résultats seraient sensiblement différents dans les aires urbaines notamment à Cayenne et à Saint-Laurent-du-Maroni. Ainsi, il a été choisi d'axer les propos sur les enjeux que soulève le fait de vivre et de travailler en site isolé.

1. COOPÉRER AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES : UN DÉFI IMPORTANT

Quand on interroge les enseignants sur la place des parents à l'école, la réponse est quasiment unanime : « On ne les voit pas, ils ne viennent pas[223] ». Ces propos résonnent dans presque tous les écoles et collèges de Guyane et pas seulement dans les sites isolés.

> « Seuls, 3 ou 4 parents accompagnent leurs enfants le matin à l'élémentaire sur 300 élèves. C'est très très peu. Regardez aujourd'hui, par rapport à la semaine du goût, on a fait un grand goûter à l'extérieur des salles de classe et j'ai invité, toute l'équipe a invité les parents à venir partager ce goûter, à s'investir, à nous aider à faire les tartines, à boire un verre de chocolat, un fruit… Combien de parents sont venus ? J'ai vu 2 parents ! 2 mamans amérindiennes. Je ne sais pas pour mes collègues, mais moi personnellement, je n'ai vu que ces deux parents dans l'école ! C'est dommage ! » (extrait d'entretien, direction, premier degré, 2017).

Pour que les parents viennent dans l'établissement, il leur faut souvent une raison. En dehors des convocations classiques (réunions parents-professeurs, convocation par un membre de l'équipe, etc.), il n'y a, dans les établissements étudiés, aucun dispositif innovant pour faciliter la venue des parents d'élèves et encore moins pour accueillir les familles migrantes et / ou allophones. Par exemple, au premier degré, il n'est nullement fait mention de la place des parents d'élèves dans le projet d'école. D'autre part, aucun document à destination des parents n'est traduit, contrairement à certaines documentations de la PMI, du centre de santé ou d'associations. Quand on a posé la question de la traduction des

[223] Dans la commune étudiée, aucune différence ne semble être posée dans le discours des enseignants entre les parents d'élèves primo-arrivants et les autres. Les remarques des professionnels concernent l'ensemble des parents d'élèves.

documents, on nous a répondu : « Ça ne sert à rien, ils [enfants et parents] les déchirent et finissent par terre ». La relation école-famille suscite en Guyane, et d'autant plus en sites isolés, des réactions vives traduisant sûrement une forte incompréhension mutuelle. Lors d'un conseil des maîtres auquel nous avons assisté, l'un des points à l'ordre du jour était l'organisation d'une réunion parents-professeurs. Plus précisément, il s'agissait d'en fixer la date. À aucun moment, cette absence si prégnante des parents ou la difficulté à les faire venir n'a été soulevée. Les enseignants choisissent ensemble une date et le point suivant est abordé. Du point de vue des enseignants, c'est aux parents de franchir la porte de l'école et quand nous leur proposons d'en sortir pour rencontrer les parents, ils sont bien plus réservés. Certains refusent catégoriquement. Pour d'autres, il est impensable de travailler hors du temps scolaire. Pourtant, si les parents n'entrent pas dans l'école, pourquoi ne pas en sortir ?

Certains enseignants présents dans la commune depuis trois ou quatre ans évoquent la plus grande facilité à rencontrer les familles en dehors de l'école et l'importance de s'investir en dehors de l'école. Sortir de l'école ne veut pas forcément dire aller chez les familles. En effet, notons que nombreux sont les enseignants rencontrés à interroger les limites de leur mission et leurs possibilités d'intervention hors les murs : « Jusqu'où puis-je aller en dehors de l'école ? Que faire de l'histoire personnelle des élèves de ma classe ? En quoi connaître ce vécu va-t-il m'aider dans le développement de compétences et favoriser les apprentissages de mes élèves ? ». Bien que la majorité des enseignants de l'école étudiée ait répondu, lors du questionnaire que nous leur avons distribué, qu'il était nécessaire de prendre en compte le contexte de vie des élèves et de leurs familles pour mener les apprentissages, ces derniers n'arrivent pas à prendre en compte l'enfant dans son intégralité. Ils restent démunis, en proie à leur propre représentation subjective du métier et des familles.

Sortir de l'école, c'est aussi participer à la vie du village. Pour un professeur des écoles membre du RESF local et d'une association d'accès aux droits, l'investissement dans le village est essentiel aux yeux des parents.

> « J'ai toujours eu d'excellentes relations avec les parents d'élèves et une meilleure approche. La première fois c'était à Liwa, cela nous a ouvert des portes et a instauré une relation de confiance tout simplement parce que pour les gens d'ici, c'est un investissement dans le village et pas forcément avec les familles que l'on suit mais avec les familles en général, parce qu'elles savent. Il y a une prise en compte, on ne va pas dire en termes d'intégration mais, en termes de place dans l'espace public qui est plus importante et plus marquée » (extrait d'entretien, professeur des écoles, membre du RESF local, 2017).

Dans le second degré, une initiative enseignante a conduit à l'ouverture d'un dispositif École aux parents[224] à la rentrée 2017. Trois enseignants de français, dont l'enseignant de l'UPE2A, proposaient des cours de français, deux fois par semaine, aux parents des élèves scolarisés au premier ou second degré. Lors de sa mise en place, aucun enseignant du premier degré n'y a participé. Le dispositif a été renouvelé, à la rentrée 2018, avec plus d'heures au vu de

[224] Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE), Circulaire n° 2014-165 du 14 novembre 2014. Dispositif présenté dans une note précédente.

l'enthousiasme des parents, mais pour des raisons institutionnelles, ce dernier devait être arrêté. Cependant ce dispositif semblait avoir des effets bénéfiques dans la relation tripartite parents, enseignants, élèves :

> « Je pense que les enfants sont sensibles au fait que les parents viennent et que ce soit nous qui leur donnions aussi des cours, moi entre autres. Après, j'ai des enfants que je n'ai pas en UPE2A, mais dont les mamans viennent et qui viennent me dire bonjour. La maman de Maurice vient et il vient me dire bonjour, alors que le gamin est en 5e et que je l'ai jamais eu, je le connais pas, si ce n'est qu'il vient me dire "bonjour" parce que sa maman est en cours avec moi. Je pense que ça change un petit quelque chose parce qu'ils font le détour par la salle, ils rentrent, ils passent la tête, ils disent "bonjour". Donc pour eux, c'est quelque chose, ça représente quelque chose » (extrait d'entretien, enseignant UPE2A, second degré, 2018).

Par ailleurs, les acteurs éducatifs présents depuis de nombreuses années dans la commune remarquent un changement dans le « comportement » des parents vis-à-vis de l'institution scolaire, preuve aussi que cette dernière s'inscrit de plus en plus dans le temps du quotidien :

> « Les parents viennent plus qu'il y a 3 ans. On voit cela aussi à la réunion parents d'élèves où les parents posent des questions, s'intéressent. Sur 300 élèves, tu as environs 50 / 60 parents et c'est déjà pas mal ! » (extrait d'entretien, enseignant UPE2A premier degré, 2017).

> « Il y a une évolution, pas qu'en 3 ans, même depuis 10 ans que je suis là, il y a un changement de comportement chez les parents, ils s'intéressent de plus en plus. Nous, on aurait souhaité que ce soient tous les parents qui viennent tous les jours, ou au moins tous les mois, une fois par mois à l'école, c'est un rêve, mais bon. Le fait qu'il y en ait qui viennent de manière régulière, eh bien c'est une grande satisfaction » (extrait d'entretien, direction, premier degré, 2017).

Bien que toutes les familles ne se rendent pas jusqu'au portail de l'école, elles attendent leurs enfants sur le pas de la maison et expliquent avoir un regard attentif sur la scolarisation de leurs enfants. Nombreuses sont les familles à manifester leur mécontentement, souvent en bloquant les établissements, suite à l'absence d'enseignants, au sujet de l'état des bâtis scolaires ou de l'absence de transports en commun. Il faut dire que l'école, sur les fleuves de Guyane, souffre souvent d'une image négative et dépréciée qu'il est difficile de changer :

> « Je pense qu'ils ont une image très négative de l'école. Parce qu'en fait, par rapport au *turn-over*, par rapport au taux d'absentéisme des enseignants, par rapport au fait que certains parents n'ont eux-mêmes pas été à l'école, ne savent pas lire, pas écrire même dans leur langue maternelle, que leurs enfants vont à l'école depuis un certain nombre d'années et que même leurs enfants n'arrivent toujours pas à lire et écrire, ils se demandent : "Mais que font les professeurs ?" Je crois que c'est ça qui, pendant de nombreuses années, a donné une mauvaise réputation à l'école et aux professeurs un peu marginaux qui, en dehors de l'école, s'agglutinaient autour de pack de bières, etc., donc ce n'est pas une bonne image. C'est un petit village, le fait qu'il n'y ait que quelques enseignants, 3 ou 4 qui soient assis autour d'une table à boire de la bière l'après-midi, ça veut dire qu'ils ne préparent pas leurs cours pour le lendemain. Donc les parents le voient d'un œil, c'est tout de suite tous les enseignants qui sont stigmatisés » (extrait d'entretien, direction, premier degré, 2017).

Enseigner et vivre en territoire isolé demande une certaine « respectabilité » qu'il apparaît difficile de tenir pour certains professionnels. L'isolement du territoire, les difficultés pour se loger, les coupures internet et téléphoniques, l'accès difficile à une alimentation de qualité, l'absence totale d'activités culturelles et la distance culturelle forte avec les habitants sont autant de paramètres qui rendent les conditions de vie compliquées. Les professionnels estiment vivre assez de contraintes, pour ne pas, en plus, devoir « se cacher » ou « vivre autrement ».

> « Ce qui est compliqué aussi dans les lieux isolés comme ça, c'est que tu es dans un microcosme. Par exemple, quand j'étais dans le village de Pima, il y avait 20 habitants, tu dois avoir 5 femmes, 2 mecs, et que des enfants. Je dis 20, peut-être 25 et beaucoup d'enfants, mais tu ne partages avec personne, juste avec les profs. Les habitants, ils parlent tous n'djuka et toi tu ne parles pas n'djuka et ils te considèrent toujours comme le prof, le "maesti". Quand tu as un souci, tu peux aller les voir comme tu es le "maesti", ils feront tout ce qui est en leur pouvoir pour t'aider. Mais après on ne se mélange pas » (extrait d'entretien, professeur des écoles, 2016).

Cette apparente absence des parents dans le cadre scolaire souvent décrite par les professionnels de l'éducation cache finalement une distance forte entre le monde enseignant et familial. Pour le comprendre, plusieurs éléments sont à prendre en compte. Premièrement, rares sont encore les enseignants issus des communautés du fleuve, noire-marron ou amérindienne[225]. Une distance culturelle, linguistique et historique s'opère. Les professionnels de l'Éducation nationale sont majoritairement créoles et métropolitains et n'ont souvent aucune attache personnelle avec le territoire communal. Parfois, ils ont laissé leur famille sur le littoral où ils retournent régulièrement. D'autre part, avec un chômage de plus de 70 % dans la commune, les enseignants appartiennent à la catégorie socio-professionnelle la plus élevée aux côtés des médecins. Dès lors, une distance économique s'ajoute entre les parents et les professionnels. Comme nous l'avons vu précédemment, mais également dans la partie 1, les professionnels souvent jeunes, peuvent se heurter à des difficultés d'adaptation. Les enseignants néo-titulaires ont l'impression d'avoir été éjectés, catapultés dans un univers méconnu délaissé de tous. Ils peuvent avoir du mal à s'adapter à un mode de vie rural, où les rumeurs circulent à toute vitesse, ainsi qu'à s'intégrer au paysage socioculturel. Comme l'ont exprimé différents chefs coutumiers rencontrés, il est attendu des enseignants qu'ils participent à la vie du village, qu'ils n'aient pas peur de rentrer chez les gens, qu'ils aiment pêcher et la nature. Autrement dit, qu'ils sortent de l'école. Les chefs coutumiers ont du mal à comprendre que les enseignants restent enfermés chez eux ou partent le week-end retrouver leurs familles restées sur le littoral. Enfin, l'école publique revêt encore un caractère récent sur les territoires de l'intérieur. Bien qu'une majorité de parents d'élèves ait pu être scolarisée, une partie d'entre elle n'y a pas eu accès.

[225] Les nouvelles promotions du Master MEEF premier degré laissent penser que des changements s'opèrent et que les futurs enseignants seront de plus en plus originaires des communes isolées de Guyane et issues des communautés noires-marrons et amérindiennes.

Pour les parents ayant eu accès à la scolarité, elle a pu avoir eu lieu dans les internats religieux et être tintée du souvenir d'une acculturation brutale et forcée[226].

Tous ces éléments semblent avoir une forte incidence sur la manière dont les familles vont investir le lieu de l'école et dont les enseignants vont les comprendre. Pour la direction de l'école primaire étudiée, les parents non scolarisés n'échangeraient pas assez sur les enjeux de l'école. Cette idée a été retrouvée dans plusieurs discours enseignants.

> « Leurs parents n'ont pas forcément été à l'école, ils n'ont pas forcément de diplômes, de travail. Ils ne leur expliquent pas suffisamment, ne parlent pas assez avec eux pour leur expliquer ce qu'ils viennent faire à l'école, ce que ça va leur servir » (extrait d'entretien, direction, premier degré, 2017).

L'hypothèse qu'une corrélation existe entre la transmission intergénérationnelle de l'histoire familiale (scolaire et migratoire) et un possible réinvestissement, par l'enfant, de cette histoire dans son projet scolaire est une piste intéressante qui mériterait d'être étudiée finement[227]. Cependant, cette hypothèse est à comprendre dans un contexte particulier : celui d'une commune enclavée et frontalière.

2. UN MAILLAGE INSTITUTIONNEL COMPLEXE EN TERRITOIRE ISOLÉ

Les sites de l'intérieur ou dits « isolés » par le rectorat de Guyane se caractérisent tous par un isolement plus ou moins marqué au littoral. Bien que certains villages soient desservis par la compagnie aérienne *Air Guyane* avec plusieurs vols par jour, il n'en reste pas moins que ce moyen de transport reste relativement onéreux et demande au passager d'être en situation administrative régulière pour voyager. Pour relier les autres villages, il faut prendre une pirogue ou deux, voire un taxi collectif si une piste existe. Ces trajets sont souvent longs. À titre d'exemple, pour rejoindre l'école d'Antecum Pata depuis Cayenne, il faut prendre un vol intérieur d'une heure vers Maripasoula, puis une pirogue pendant trois ou quatre heures en fonction de la saison. De prime abord, cela ne semble pas si compliqué, voire même plutôt « folklorique », mais imaginez-vous aller à Cayenne pour le week-end y faire des courses. Vivre en territoire isolé, c'est aussi faire avec ce qu'il y a sur place : quelques épiceries, des *snack-bars*, un terrain de football, quelques associations et des réseaux de télécommunication (téléphonie et internet) balbutiants. Ainsi, pour se rendre au supermarché, il faut prendre la pirogue et l'avion, prévoir un système pour maintenir les denrées périssables au frais et repartir par le même chemin.

> « [au sujet d'un autre village isolé]. Ils m'ont posé en pirogue du mauvais côté et donc il n'y avait rien. Une grande pelouse. Il y avait 4 bâtiments au fond. Je me suis dit : "Qu'est-ce que c'est ?". On arrive avec une brouette. On pose les affaires sur une brouette et quand j'arrive, c'était

[226] *Cf.* Partie 1, section Guyane.

[227] Gregory Beriet, Alexandra Vié, « Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent », *Migrations Société,* vol. 31, n° 176, avril-juin 2019 (à paraître).

> l'école. […]. Cela faisait une semaine que j'étais à l'école, j'ai demandé s'il n'y avait pas une coloc. Y'avait un mec, un contractuel qui avait une grande maison. Il me dit : "Tu dormiras en haut et moi en bas". J'ai voulu aller poser mes affaires et là, y'avait rien dans la maison. Quand je dis "rien", c'est rien. Il avait deux chaises, un lit de camp et une plaque chauffante toute seule comme ça, posée sur le sol. Il m'a dit : "Tu vas avoir de la place". "Tu n'as pas de meubles ?". Il m'a dit : "Bah non, ce n'était pas meublé, je suis contractuel. On m'a donné une plaque, je mange, je m'assieds sur la chaise et je mange sur la chaise en face". Je lui ai dit : "Mais tu laisses tout par terre, tu as les blattes !", il me dit : "Oh bah, c'est pas grave", et : "La bouffe, tu la mets où ?", "Je la laisse par terre". Cela faisait 5 mois qu'il vivait avec deux chaises, un lit de camp et une moustiquaire » (extrait d'entretien, professeur des écoles 1, 2016).

Ainsi, nous pensons que cet accès restreint et conditionné au territoire, mais aussi l'environnement naturel, à savoir l'omniprésence de la forêt amazonienne, sont deux éléments qui participent fortement à enfermer les habitants dans les communes et les villages et à rendre la coopération avec les intervenants sociaux ou associatifs difficile.

> E. : « Dans le réseau [RESF] vous êtes combien ?
>
> I. : C'est difficile à dire, en ce moment, on n'est pas très nombreux parce qu'il n'y a pas beaucoup de permanences. Les permanences sont tenues par les anciens. Ce sont les anciens qui tenaient les permanences et y'a eu un gros *turn-over*. Y'a donc peu de permanences, en tout cas on n'est pas au courant du peu de permanences. Peut-être qu'il y en a qui font des permanences sans nous le dire, cela arrive » (extrait d'entretien membre RESF, 2017).

Coupés du littoral, loin des institutions, les professionnels doivent jongler avec un maillage institutionnel complexe, qui ne facilite nullement les partenariats. Prenons l'exemple de la commune de Maripasoula, plus grande commune de France mais aussi la moins densément peuplée, frontalière du Brésil et du Suriname. Cette commune de 12 000 habitants recensés se compose d'un bourg principal et de villages disséminés le long du fleuve. Dans ces villages, nous pouvons retrouver une annexe de la mairie, un poste de santé et une école, voire une bibliothèque. Le bourg regroupe les institutions communales, le centre départemental de prévention et de santé (CDPS), le centre médico-psychologique et pédo-psychologique (CMP et CMPP) et des associations (accès aux droits, santé, culturelles et éducatives). Le CDPS est rattaché au centre hospitalier Andrée Rosemon de Cayenne alors que les CMP et CMPP dépendent du pôle de santé mentale du centre hospitalier de l'Ouest Guyanais installé à Saint-Laurent-du-Maroni. D'un point de vue socio-éducatif, la Maison des adolescents intervenant dans la commune est celle de Saint-Laurent-du-Maroni, mais les établissements sont rattachés au CIO de Cayenne. Au niveau de l'Éducation nationale, la circonscription du Maroni est rattachée à Cayenne alors que le CASNAV agissant dans la commune serait celui de Saint-Laurent-du-Maroni. Enfin, Maripasoula dépend de la sous-préfecture de Saint-Laurent-du-Maroni. Ce maillage hétéroclite ne peut qu'accentuer le sentiment d'isolement des professionnels et contribue à rendre les partenariats interprofessionnels difficiles à mettre en œuvre.

De plus, les relations entretenues avec les équipes du littoral semblent s'apparenter à des liens de subordination ou de supervision. Il est souvent reproché à ces acteurs de ne faire que passer sans prendre la mesure des problématiques sociales, sanitaires, scolaires.

> « Tu as des formateurs qui sont venus avec des formations qui étaient pas mal, mais ce sont des formateurs du littoral, qui ne connaissent pas forcément notre public, et c'est pour ça aussi que ce serait bien que les formateurs, avant de nous faire une formation, viennent un petit peu observer, dans une classe, dans le village. Y aurait peut-être une formation à faire aux formateurs » (extrait d'entretien, professeur des écoles 2, 2017).

La manière dont la problématique des suicides amérindiens est abordée et traitée apparaît, par exemple, tout à fait symptomatique de ce qui est exposé. Suite à la première mission du Défenseur des droits en janvier 2015, il avait été confié à des parlementaires la réalisation d'une mission et la rédaction d'un rapport[228] sur le sujet. En 2016, le Défenseur des droits souligne :

> « Un an après la remise du rapport, environ une quinzaine de propositions sur 37 sont en cours d'exécution, selon le sous-préfet aux communes de l'intérieur. Mais, au-delà des constats alarmants, ce sujet ne semble pas avoir suffisamment suscité localement une synergie des acteurs susceptibles d'intervenir (ARS, rectorat, CTG, autorités coutumières, associations représentatives) et aucun moyen humain nouveau et / ou financier n'ont été dédiés à cette problématique, notamment pour renforcer la cellule pour le mieux-être des populations de l'intérieur (CerMePI), lieu de mutualisation et de coordination ou, pour une prise en charge psychiatrique des personnes en crise suicidaire et des membres de la famille concernée[229] ».

En mai 2019, la situation ne semble pas s'être améliorée. L'année scolaire 2018-2019 a été ponctuée par des suicides de jeunes adultes et de collégiens. En réponse, un bref séminaire[230] a été organisé avec des psychiatres de Cayenne. Si les relations et les partenariats professionnels apparaissent comme distendus avec les acteurs du littoral, intéressons-nous à la coopération interprofessionnelle *in situ.*

3. LACUNES DANS LA COOPÉRATION INTERPROFESSIONNELLE ET MISE EN CONCURRENCE AVEC DES ACTEURS PRIVÉS

Dans la commune étudiée, il a été recensé le service scolaire de la mairie en charge de l'entretien du bâti et du personnel communal travaillant dans les écoles, la présence d'un membre du RESF, de deux associations d'accompagnement social et éducatif et de quelques églises proposant du soutien scolaire. Il faut également compter sur la présence de la

[228] Aline Archimbaud, Marie-Anne Chapdelaine, « Suicides des jeunes Amérindiens en Guyane française : 37 propositions pour enrayer ces drames et créer les conditions d'un mieux-être », *Rapport des parlementaires en mission sur le suicide de jeunes amérindiens en Guyane française,* 30 novembre 2015.

[229] Mathieu Yvette, *Accès aux droits et aux services publics en Guyane*, *op. cit.*, p. 18.

[230] Article de presse de Jocelyne Helgoualch et Karl Constable, « Séminaire sur le suicide des amérindiens », *Guyane 1re*, 29 mai 2019, la1ere.francetvinfo.fr/guyane/seminaire-suicide-amerindiens-715857.html.

bibliothèque municipale, d'un club de football et de kayak à destination des jeunes. Sur les questions liées à l'accès aux droits et le droit des étrangers, le CCAS fonctionne depuis peu, une association sur le droit des étrangers a été relancée et le centre départemental d'accès aux droits vient faire des permanences une fois par mois. Concernant la santé, il y a le centre de santé précédemment cité, la PMI, le CMP et CMPP et l'association Aides.

Alors que le bourg de la commune se parcourt à pied, qu'il y a peu d'institutions et que les professionnels se connaissent tous, s'appelant souvent par leur prénom et se tutoyant, nous avons été frappée, en entretien, par le sentiment d'isolement ressenti par les acteurs. Au sein de l'Éducation nationale par exemple, il n'y a que très peu d'échanges professionnels entre le premier et le second degré, alors que les établissements sont à deux pas, que les professionnels se retrouveront forcément dans la même épicerie ou à la poste. Si l'on s'intéresse aux acteurs éducatifs non enseignants, nous constatons que de nombreux postes sont vacants. Par exemple, l'assistante sociale du collège n'est pas installée sur place et vient tous les quinze jours et il n'y avait plus de psychologue scolaire entre 2016 et 2018, alors que les problématiques infantiles sont considérables.

> « Le plus dur c'est dans le travail, pour mettre en place les choses. Il y avait des conflits entre les infirmières. C'est aussi compliqué avec les partenaires en extérieur. J'ai l'impression de perdre mon temps et de ne pas aborder les situations correctement. Tu fais du bricolage, il n'a pas de réel suivi » (extrait d'entretien, assistante sociale Éducation nationale site isolé, 2017).

Mettons en parallèle, les propos de la CNCDH au sujet de la commune étudiée :

> « Le centre communal d'action sociale n'y est à ce jour pas opérationnel et les communes avoisinantes en sont également dépourvues. À défaut, les familles peuvent en théorie consulter l'assistant social du collège qui ne s'y rend néanmoins que de manière extrêmement épisodique. Il a en outre été rapporté à la CNCDH que le planning annuel des assistants sociaux n'est pas connu à l'avance, la date de leur passage pouvant être communiquée à l'établissement seulement quelques jours en amont. Partant, moult familles ne peuvent bénéficier d'un accompagnement social effectif, notamment pour obtenir des documents ou des aides financières nécessaires à la scolarisation de leur enfant. Cette situation est d'autant plus problématique que les difficultés sociales, particulièrement prégnantes sur ces sites et fortement corrélées à l'échec scolaire, nécessiteraient une présence renforcée des assistants sociaux[231] ».

Tout comme les enseignants émettent des réserves à sortir de leur salle de classe, les acteurs socio-éducatifs ont du mal à coopérer entre eux au sein de la commune. Lors d'une réunion publique organisée par un acteur associatif venu de Cayenne, sur la santé des étrangers, n'étaient présents que des acteurs de santé. Aucun personnel de l'Éducation nationale ne s'y est rendu. De même, cette information n'était affichée que sur la porte d'entrée de la PMI.

> « On n'est toujours que deux à faire des permanences sur le fleuve. On n'arrive pas à motiver le corps professoral. […] Il n'y a pas de motivation, on a fait beaucoup d'affichages, beaucoup

[231] Mathieu Yvette, *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer*, *op. cit.*, p. 30.

d'informations comme ça, mais les enseignants nous réorientent les élèves et nous autorisent parfois à faire des interventions dans les classes, notamment au collège, notamment dans les classes de 3e, mais un investissement à proprement parler, y a pas. Je sais pas, on en a parfois discuté avec des collègues. Je sais que leur investissement pour les cours de français était aussi motivé par l'aspect financier. Je pense que c'est un des points aussi. Avec le *turn-over*, cela n'aide pas, les gens sont ici par défaut, pas par motivation » (membre du RESF, 2017).

En proie à leurs propres difficultés professionnelles, les équipes constamment renouvelées n'arrivent pas encore à trouver l'équilibre pour travailler ensemble et « barrer » la route aux réseaux informels et coûteux bien implantés dans la commune. Contre rémunération, il est possible de se faire accompagner pour constituer un dossier de carte de séjour, se faire accompagner d'un traducteur lors d'une consultation médicale, louer une adresse ou encore, actualiser sa situation sur le site internet de Pôle emploi, etc.

« Ce sont des écrivains sous rémunération avec écriture. Le petit souci c'est que ce sont des gens qui ont des postes dans les administrations qui sont liés à ça. […] Ce qui est blâmable, c'est qu'il y a une mise en avant de ces structures-là et pas du conseil départemental d'accès aux droits (CDAD) par exemple, qui est gratuit et public. C'est de la concurrence déloyale. C'est gênant, car les administrations redirigent vers ces structures-là alors qu'il y en a qui sont publiques. Qu'ils ne redirigent pas vers nous associations, mais qu'ils ne redirigent pas vers une permanence du tribunal, c'est plus problématique » (membre du RESF, 2017).

Conclusion

Les résultats des enquêtes ont fait ressortir des éléments spécifiques mais aussi des observations communes, voire transversales, d'un territoire à l'autre. Pour une part, les interlocuteurs rencontrés et les observations menées confirment l'hypothèse principale formulée par notre recherche, à savoir que les rapports noués entre les différents acteurs de l'éducation en interaction, tels que l'institution scolaire, les enseignants et les intervenants sociaux et éducatifs, ont un impact direct sur la qualité de la scolarisation des EANA. Notre seconde hypothèse relative à un potentiel cloisonnement entre acteurs éducatifs intervenant auprès des enfants migrants est également avérée et s'explique par les différentes cultures d'intervention, entre les deux mondes, mais aussi au sein du milieu associatif, et selon leur degré de proximité ou d'autonomie vis-à-vis des institutions et des financeurs. Ainsi, certains acteurs particulièrement hostiles aux institutions (scolaires et socio-éducatives) semblent finalement refuser l'idée d'un partenariat ou d'un travail commun. Leur volonté d'autonomie, à l'instar des associations relevant de la pédagogie sociale, justifie ce refus. Mais l'inverse est également observé, avec des acteurs socio-éducatifs travaillant dans des dispositifs d'accueil pour demandeurs d'asile ou auprès de MNA, qui barrent les voies d'accès aux volontaires associatifs qui souhaiteraient intervenir auprès d'eux.

Au-delà de la question centrale de la collaboration voire du partenariat entre les mondes scolaires et socio-éducatifs, entre les institutions et le secteur associatif, ou entre les cultures professionnelles différentes, cette étude a révélé la vulnérabilité du secteur socio-éducatif concerné, qui trouve son apogée pour la commune étudiée en Guyane : le peu de structures, le fort *turn-over* des équipes compliquent les approches interprofessionnelles en matière éducative dans les académies de Guyane mais aussi dans les banlieues parisiennes étudiées, particulièrement celles « perdues » par les partis de gauche, caractérisées par un délitement progressif ou par une faible présence du secteur associatif militant. Pour la situation de l'agglomération bordelaise, malgré un maillage très serré et une densité associative, la mise en œuvre de la politique d'accueil des migrants est fragilisée par les injonctions gouvernementales suite au durcissement lié au tournant sécuritaire des politiques migratoires.

Par ailleurs, la question des interprofessionnalités porte aussi celle des limites et des frontières des interventions de chacun. Si un nombre important d'acteurs critique l'Éducation nationale, sa fermeture sur ses propres prérogatives (qui limite une prise en compte globale des problématiques sociales des enfants et jeunes migrants) et l'opacité de ses dispositifs, l'élargissement des missions des acteurs scolaires n'est pas sans générer questions et confusion. On ne peut faire l'économie de précieux garde-fous relatifs aux postures professionnelles et à l'éthique dans le travail d'intervention auprès des populations migrantes. Comme plus largement dans le champ du travail social, de l'animation ou de

l'éducation populaire, l'acte à poser doit être établi avec prudence et l'accompagnement doit être mesuré. À l'inverse, le développement des dispositifs de soutien scolaire (parfois pour des temps plus ou moins limités, faute d'une affectation scolaire immédiate) et le recours accru au bénévolat, posent la question des limites du secteur en termes de compétences pédagogiques et didactiques.

Ces limites conduisent à révéler le manque de formation des acteurs scolaires : au regard de la complexité et de l'hétérogénéité des situations migratoires, les professionnels doivent faire preuve de compétences additionnelles par rapport à celles attendues d'une équipe éducative. Or, la formation des enseignants aux problématiques migratoires est extrêmement faible, voire inexistante, même pour ceux qui font le choix d'enseigner en UPE2A. Seuls, les CASNAV proposent généralement une ou deux journées de formation annuelles. De même, la plupart des enseignants rencontrés déplorent l'inexistence d'outils les aidant dans l'accompagnement scolaire des élèves. En effet, ici et là, nous rencontrons des initiatives locales (au niveau académique, avec la constitution de mallettes pédagogiques mais qui ne résistent pas à l'écueil du « prêt-à-penser / prêt-à-faire »), voire isolées (comme dans le cadre de la recherche-action-formation menée en Guyane) sans que celles-ci soient centralisées ou systématisées. Les choix pédagogiques sont donc plutôt liés à ces initiatives locales et dépendantes de bonnes volontés sur le terrain, participant d'une situation confuse et aléatoire.

Enfin, les difficultés récurrentes d'implication des familles, mise en avant par l'Institution, sont des révélateurs des différences de culture professionnelle, mais aussi du potentiel de coopération entre les deux mondes. Le cas des réunions parents-enseignants est emblématique, où les enseignants doivent trouver des ressources locales, dans l'établissement scolaire ou auprès des associations de quartier, pour assurer l'interprétariat.

– Partie 3 –

Constats, prolongements et préconisations

1. UNE FORMATION GÉNÉRALE PEU ADAPTÉE À L'INCLUSION DES EANA

La situation préoccupante des conditions de recrutement des néo-enseignants conduit à nous interroger parallèlement sur la formation dispensée dans les ESPÉ, puis tout au long de la carrière, pour faire face à ces difficultés et répondre au mieux à la nécessité de l'inclusion de tous les élèves[232]. Plusieurs études ont porté sur les processus de construction de l'identité professionnelle chez les professeurs débutants[233] et ont fait apparaître de façon massive, en première année de titularisation, chez les professeurs des écoles comme chez les professeurs des lycées et collèges, une focalisation sur l'opposition entre les « savoirs pour le concours » et les « savoirs pour le métier[234] », reproduisant la classique opposition entre la théorie et la pratique. Dans le prolongement de ces préoccupations relatives à la corrélation entre formation et pratique professionnelles, nous défendons une lecture plus nuancée et postulons que l'acquisition des savoirs par les (futurs) enseignants au cours de leur formation initiale et continue comporte des incidences sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur rapport à l'expérience des élèves, notamment en situation de migration et d'allophonie. Notre expérience de terrain nous amène à considérer que ces savoirs ne sauraient être limités à de seules connaissances didactiques ou même uniquement en sciences du langage, sans contextualisation et appropriation des enjeux sociaux et pédagogiques que revêt chaque configuration scolaire. À ce titre, ce projet a initié des coopérations scientifiques entre sociologues, politistes, didacticiens des langues et chercheurs en sciences du langage (INSHEA et Sorbonne Nouvelle). Cette coopération inédite fonde les bases de formations plus hétérogènes et plus consistantes,

[232] Isabelle Rigoni, « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », *op. cit.*

[233] Jean-Luc Rinaudo, « Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours des professeurs des écoles et des professeurs des lycées et collèges débutants », *Recherche et Formation*, n° 47, 2004, p. 141-153.

[234] Suzanne Nadot, « Des savoirs à la pratique », *in* C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 185-231.

disciplinairement parlant. De même, ce projet a lancé des formations co-construites avec les professionnels de l'Éducation nationale. Ces initiatives, loin d'être des démarches *top-down*, s'ancrent dans la recherche de terrain et s'actualisent de fait continuellement. Elles s'écartent ce faisant des démarches « prêt-à-penser / prêt-à-faire » des traditionnelles « mallettes à outils » qui rassurent les enseignants mais sont souvent peu opérantes. Ce projet vise aussi des prolongements internationaux avec des centres de recherches en éducation, en particulier avec des sociologues et des neuroscientifiques. Dans ce travail partenarial notamment avec l'Éducation nationale, nous constatons que la prise en compte de cette question par les acteurs institutionnels commence à avancer. Notons ainsi cette prise en considération par différentes autorités : ministérielle et académiques, incarnée par exemple dans le financement, par le ministère de l'Éducation nationale de Missions de formation d'initiative nationale (MFIN) sur cette question, réalisées à l'INSHEA et des formations pilotées par le CASNAV en lien étroit avec des universitaires : certes, des didacticiens mais aussi des historiens, des juristes ou des sociologues, notamment dans le cadre de formations co-construites. Notons aussi l'ouverture, au cours de ce projet, à la rentrée 2018, d'un nouveau diplôme universitaire (EDUMIM) dédié à la question de l'éducation et des minorités, à l'INSHEA. Du côté de l'encadrement de l'Éducation nationale, la formation des IEN (inspecteurs de l'Éducation nationale) et IA (inspecteurs académiques) ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) comporte désormais un contenu de formation relatif ce sujet, mais ce n'est pas encore le cas de la formation des IEN et IA « ordinaires », or c'est ce que suggérerait une approche « inclusive ».

L'acquisition des savoirs dans le cadre de la formation dépend en particulier des outils disciplinaires mis à disposition. Aussi, le choix des disciplines enseignées dans les écoles de formation n'est pas anodin quant à la capacité qu'auront les enseignants à appréhender les expériences migratoires de leurs élèves et à y apporter des réponses pédagogiques adaptées. Bien au-delà des difficultés ayant trait à la syntaxe, au vocabulaire et à l'orthographe, les élèves en situation d'allophonie peuvent également présenter des besoins spécifiques liés à leur expérience migratoire et à leur situation administrative. Dans ce cadre, la sociologie offre des outils intellectuels autant que pratiques, en ce qu'elle donne des clés de lecture des phénomènes sociaux, notamment dans le champ des migrations ainsi que dans celui de l'enfance et de la jeunesse. Si les ESPÉ obéissent à des injonctions institutionnelles quant à la formation des étudiants et enseignants stagiaires, les particularités locales conduisent à accorder une place plus ou moins importante aux différentes disciplines des sciences humaines et sociales, dont les grands vainqueurs sont la didactique, qui conserve une place hégémonique dans de nombreuses écoles, ainsi que les sciences de l'éducation. En revanche, la sociologie s'y apparente à une discipline dominée qui n'a que peu d'espace, de surcroît très fragmenté[235]. Le souci de la prise en compte de la diversité des élèves, avec des conseils précis et des outillages, relève d'une préoccupation relativement marginale au cours de la formation initiale des enseignants. Cette absence,

[235] Journée d'études « L'enseignement de la sociologie en ESPÉ », ESPÉ de Mérignac, 14 au 15 juin 2018.

dans la formation des enseignants, d'un cadre de réflexion et de connaissance des populations migrantes et des conditions de leur accueil, n'est pas sans incidence, par la suite, sur le terrain de la pratique professionnelle.

2. MIEUX FORMER LES ENSEIGNANTS EN UPE2A

En dépit des besoins particuliers des élèves en situation de migration et d'allophonie, les exigences en termes de formation et de qualification pour les enseignants exerçant en UPE2A sont relativement faibles, même si celles-ci varient *de facto* en fonction de l'attractivité des territoires[236]. La circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA[237] ne préconise ni qualification ni expérience particulière pour enseigner auprès de ce public hétérogène à besoins spécifiques. Dans le premier degré, tout enseignant est susceptible d'être affecté à une UPE2A, dès lors qu'il se porte volontaire. Ceux ayant obtenu une certification complémentaire en FLS ou ayant suivi un cursus universitaire en FLS sont néanmoins prioritaires. Il est toutefois prévu que les néo-entrants affectés à ces postes reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire. Dans le second degré, la circulaire indique que tout professeur de lettres, de par sa seule formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. Confrontées à une inégalité des territoires, certaines académies attractives ne recrutent que des professeurs qualifiés à l'enseignement du FLS et du FLSco (français langue de scolarisation), tandis que d'autres acceptent sur des postes UPE2A des titulaires moins formés, voire font appel à des enseignants contractuels. Pour pallier le déficit de formation, des actions de formation spécifiques sont organisées, ou se doivent de l'être, au niveau départemental ou académique avec l'appui des CASNAV. Le réseau Canopé et le site Eduscol mettent également à disposition des ressources pédagogiques (livrets d'accueil bilingues, outils de positionnement et d'évaluation, boîtes à outils contenant des supports d'apprentissages, etc.) à destination des enseignants exerçant auprès d'élèves allophones, en particulier hors dispositif. Toutefois, les enseignants exerçant dans des dispositifs utilisent peu ce type de ressources pédagogiques. Dans le second degré, les ressources les plus fréquemment utilisées sont des extraits de manuels scolaires du premier degré. Les enseignants travaillent régulièrement à partir d'outils n'étant pas conçus spécialement pour les allophones : des romans pour enfants, des films et courts-métrages, des chansons enfantines, etc. L'utilisation de méthodes FLE ou FLS est rare. Notons également que les budgets alloués aux dispositifs pour les outils pédagogiques (livres, ordinateurs etc.) dépendent de ceux pour les lettres. Les enseignants en UPE2A étant

[236] Isabelle Rigoni, « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », *op. cit.*

[237] Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012.

souvent des professeurs de lettres, ils se partagent le budget des enseignements de français et de littérature.

Ce déficit de formation des personnels de l'éducation nationale s'inscrit plus globalement dans ce que la Cour des comptes dénonçait, dans un rapport public de 2013, comme l'insuffisance de la prise en compte de la formation continue dans les affectations et le déroulé de la carrière des enseignants[238], préconisant en particulier, dans un référé de 2015, « d'établir un lien plus étroit entre le parcours de formation des enseignants et les caractéristiques de leurs postes[239] ». Peu accompagnés, nombre de professeurs se sentent démunis. C'est particulièrement le cas lorsqu'ils font face à des situations personnelles et familiales dépendantes de politiques migratoires et asilaires marquées par des logiques restrictives et peu accueillantes[240] qui précarisent l'ensemble des conditions de vie des migrants et dont les impacts sont sensibles sur la scolarisation des élèves concernés[241].

Au final, si les raisons des abandons sont multiples, nous faisons l'hypothèse que les attentes de certains stagiaires et néo-titulaires, ainsi que la formation qu'ils reçoivent, ne sont pas en adéquation avec les réalités du métier, en particulier dans des territoires marqués par une forte mixité socioculturelle.

3. LE PLURILINGUISME DES ÉLÈVES : UN FACTEUR DE PARTICIPATION SCOLAIRE

Depuis plus d'une décennie, des chercheurs[242] impliqués en Guyane revendiquent la prise en compte du plurilinguisme des élèves comme un facteur de réussite scolaire. Sauf à considérer une telle position comme une doxa, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments congruents pour confirmer une telle hypothèse. Certes, la prise en compte du plurilinguisme a ses adeptes, développant des méthodes intéressantes et permettant parfois d'impliquer les élèves ; certes, il repose sur une conception « respectueuse » de l'enfant

[238] Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement*, rapport public thématique, mai 2013. Cité dans Jean-Claude Carle, Françoise Férat, *L'enseignement scolaire (Tome III)*, *op. cit.*, p. 49.

[239] Cour des comptes, « La formation continue des enseignants », référé, avril 2015. Cité dans Carle, Férat, *ibid.*, p. 49.

[240] Isabelle Rigoni, « Logiques institutionnelles et répertoires d'action après Calais. Hétérogénéité des pratiques des acteurs sociaux et politiques depuis le démantèlement du bidonville de Calais », *Sciences et actions sociales* (SAS), dossier « Les démocraties à l'épreuve des migrations contemporaines : politiques de la frontière et réactions sociales), n° 9, 2018 ; Alexis Spire, « La politique des guichets au service de la police des étrangers », *Savoir / Agir*, n° 2, 2016, p. 27-31.

[241] Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni, « La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant », *Migrations Société*, dossier « La scolarisation des élèves migrants en France », vol. 31, n° 176, avril-juin 2019.

[242] Sophie Alby, *La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane*, Peter Lang, 2012 ; Sophie Alby, Jeannine Ho-A-Sim, *Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane,* De Boeck Supérieur, 2013 ; Isabelle Leglise, Laurent Puren, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers Créoles, écoles Ultramarines*, n° 5, 2005, p. 67-90 ; Isabelle Leglise, « Langues de Guyane et langues parlées en Guyane (2013) », *Histoire sociale des langues de France*, 25 décembre 2016.

dans sa diversité. Mais tant qu'il ne sera pas opérationnel en termes strictement scolaires et transposables dans la langue majoritaire, ciment de la conception historique de l'institution scolaire, le plurilingusime et sa prise en compte ne pourront démontrer qu'ils sont vecteurs de « réussite » scolaire, cette dernière restant à définir. Pourtant, les actions inspirées du plurilinguisme irriguent de nombreux formats didactiques et sont proposées aux enfants en classe. Dans cette mouvance, le rectorat de Guyane et l'université œuvrent pour développer des actions[243] en formations initiale et continue, mais aussi à travers des dispositifs à destination des élèves. Cependant, à travers cette étude, nous constatons que des efforts sont encore à fournir pour placer au cœur de la réflexion éducative, le plurilinguisme des élèves et les pratiques migratoires ou de mobilité des familles. Les enjeux institutionnels de l'éventuelle introduction du plurilinguisme à l'école sont, quant à eux, rarement pensés.

En ce sens, le CASNAV pourrait être un acteur central, aux côtés de chercheurs en sciences et sociologie de l'éducation et des apprentissages, permettant des expérimentations pédagogiques et des évaluations quant au bien-être et aux performances des élèves. En la matière, seules, des évaluations systématiques référées strictement au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves permettraient de sortir des débats stériles entre « pro » et « anti » plurilinguisme. Il en est de même pour l'hypothèse d'une plus grande prise en compte du bien-être de l'élève que permettrait le plurilinguisme : seules, des expérimentations évaluées systématiquement avec des étalons *universels* de mesure des situations scolaires permettraient de confirmer ou pas ces affirmations. Dans ce domaine, le rôle de la recherche scientifique est de ne jamais considérer comme acquise une expertise technique, aussi séduisante soit-elle, avant de l'avoir soumise au test de l'évaluation.

Ces pistes nécessitent des implications locales : en Guyane par exemple, le CASNAV pourrait se positionner en expert pour éclairer les politiques éducatives mais également accompagner la formation des enseignants et des personnels de l'éducation. Il pourrait être force de propositions pour adapter, en accord avec la circulaire de 2012, les UPE2A en fonction des contextes guyanais. En effet, nous pensons que les dispositifs d'inclusion, notamment les UPE2A n'ont pas vocation à fonctionner de la même manière dans les aires urbaines et dans les territoires isolés de Guyane. Mais de telles actions, comme d'autres menées ailleurs en France, doivent faire l'objet d'une systématique mise en relation aux indicateurs nationaux d'évaluation des politiques publiques. Formées et accompagnées par le CASNAV et le rectorat, les équipes éducatives devraient pouvoir prendre appui sur leur réseau d'éducation prioritaire pour penser les modalités d'accueil dans les dispositifs en fonction de leur contexte d'exercice.

[243] Se référer à la partie 1 du rapport, Guyane, chapitre 1.

4. ADAPTER L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL AUX TERRITOIRES

La recherche ici présentée a également mis en avant un fort sentiment d'isolement, voire d'abandon des professionnels sur le terrain. La question de la formation abordée précédemment apparaît comme centrale dans le sentiment de légitimité professionnelle que les acteurs s'accordent. Tout comme les dispositifs doivent pouvoir s'adapter aux contextes d'enseignement, la formation devrait pouvoir y être agrégée et faite *in situ.* Les établissements scolaires devraient pouvoir être de véritables laboratoires d'expérimentations, de discussions et donc de formation. Dans certains territoires, des « formations d'initiative locale » existent mais elles sont trop peu nombreuses et ne tiennent pas assez compte des contextes organisationnels dont la prise en considération requiert du temps. Un partenariat avec des universités (études de cas, stages) et des laboratoires publics de recherche serait, à ce niveau, fécond et articulerait recherche et formation. Sur des territoires isolés de Guyane, l'Éducation nationale est parfois la seule institution de taille en matière éducative. Ainsi, les établissements devraient pouvoir impulser des dynamiques de travail interprofessionnelles car la question langagière et migratoire ne s'enferme pas dans les salles de classe mais fait partie de la société dans son ensemble. Ouvrir l'école aux parents est un pas en avant, mais l'ouvrir sur et à la société en serait un autre encore plus grand. Sur les sites isolés souffrant d'un manque accru de personnel, le partenariat interprofessionnel garantirait des prises en charges globales pour les élèves et leurs familles mais aussi solidifierait les relations professionnelles, rompant ainsi avec le sentiment d'isolement. Si la question de la réactivation d'un observatoire de la non-scolarisation n'a pas été explicitement indiquée dans ces préconisations, c'est bien parce que la CNCDH, l'Unicef, le collectif RomEurope le préconisent déjà fortement.

5. METTRE EN PLACE DES CELLULES D'ACCUEIL FÉDÉRANT LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE LA SCOLARISATION ET FAIRE DES FORMATEURS CASNAV LES SEULS ACTEURS DU PROCESSUS

Les cellules d'accueil sont, dans leurs missions, partiellement sous-traitées au Psy-En. La première partie de ce travail nous encourage à recommander qu'elles ne soient que gérées par les formateurs CASNAV, des enseignants de lettres et de sciences. Ces cellules peuvent prendre la forme d'une plateforme dans laquelle toutes les étapes (accueil, premier entretien, tests de positionnement, correction, annonces des résultats et de l'affectation) soient faites dans la même journée. Il est incohérent de déconnecter les analyses des tests aux possibilités concrètes de scolarisation que permet – ou ne permet pas – un territoire. Cette forme est plus respectueuse des professionnels, des familles ou représentants et des enfants et des jeunes. Ceci suppose une délégation de l'autorité d'affectation qu'ont les DSDEN et la tenue d'un fichier en temps réel des places disponibles.

6. Plus de moyens humains et des ouvertures de classes ou d'établissements

L'ajout de ces tâches nécessaires mais très exigeantes en temps et en mise en synergie suppose un renforcement humain des équipes de formateurs CASNAV mais aussi la création d'un grand nombre de places supplémentaires en dispositif, notamment en Île-de-France où il n'existe plus de place pour scolariser des enfants dès le milieu de l'année scolaire, reportant d'autant les entrées en classe et augmentant le retard scolaire et le risque d'échec. Cela nécessite des créations de classes « ordinaires » supplémentaires dans tous les territoires où la démographie est importante et empêche l'accueil scolaire de ces publics, assumer le cas échéant des ouvertures de classes avec des effectifs plus faibles que de laisser un grand nombre d'élèves sans scolarisation, faute de place en classe ordinaire disponible.

7. Le formateur CASNAV au centre de l'animation de la politique publique

Le formateur CASNAV, dans une telle configuration de la politique d'accueil scolaire, devient le véritable intermédiaire, à la fois pédagogique, social mais aussi gestionnaire entre les enseignants et les élèves et la hiérarchie de l'Éducation nationale, décisionnaire dans le domaine de l'allocation de moyens supplémentaires. Son rôle d'animateur de la politique publique locale doit être reconnu et son statut harmonisé.

8. Prévoir une médiation psycho-sociale sous l'égide des assistantes sociales scolaires

Chaque enfant devrait, à son arrivée dans le système éducatif français, rencontrer une assistante de service social. L'expérience migratoire charrie des épreuves indicibles en classe. Pourtant, ceci reconfigure et déstabilise les acquis scolaires mais peut aussi être source d'appropriations inédites et inattendues. L'organisation des rythmes scolaires doit se faire main dans la main avec ce rythme psychosocial qui ne permet pas, pour ces enfants, de projeter des évolutions linéaires de parcours. Un accueil par un professionnel phénoménologiste de l'écoute (type Gestaltherapeute) permettrait d'ajuster le rythme scolaire au rythme de l'élève et non l'inverse. À ce titre, il conviendrait de rendre plus souples, pour ces élèves, les rythmes des orientations et diverses dates butoirs de l'agenda scolaire ordinaire.

9. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS *VIA* LE TUTORAT DES PROFESSEURS AGRÉGÉS DU SECOND DEGRÉ

Les professeurs agrégés se distinguent de leurs collègues certifiés par une mission de formation de 3 heures par semaine, s'ajoutant à 15 heures d'enseignement hebdomadaire. En tant qu'experts pédagogiques, les professeurs agrégés pourraient être des cibles à former en priorité afin de dédier ces heures de formation, dans chaque établissement où ils sont présents, à la formation et à l'information de leurs collègues. Représentants de diverses disciplines, ils permettraient, *via* cette fonction, de diffuser les compétences pédagogiques nécessaires à la scolarisation des élèves désignés comme EANA dans toutes les matières. L'enjeu considérable que constitue la scolarisation de ces publics exigeants scolairement nécessite la dextérité et l'ingénierie pédagogiques dont les agrégés disposent régulièrement. Ces professionnels pourraient être des ponts et des relais pédagogiques entre les enseignants, les corps d'inspection et la recherche scientifique permettant d'actualiser une co-construction des innovations pédagogiques et d'être des animateurs d'équipe autour de l'inclusion de ces élèves, aux côtés des coordinateurs de l'UPE2A.

10. FAIRE LA PART DES CHOSES ENTRE FLSCO ET FLE : RÉSERVER LE TEMPS SCOLAIRE AU FRANÇAIS EN TANT QUE MATIÈRE SCOLAIRE LIÉE AU PROGRAMME

Le dispositif UPE2A se structure à partir de la focalisation sur la langue française, comme les politiques migratoires « d'accueil » par ailleurs. Ceci a eu pour effet une centralité de l'apprentissage du français dans le dispositif et de l'enseignant de français dans la scolarité. À tous les niveaux hiérarchiques (et jusqu'aux directions des CASNAV qui sont souvent exercées par des inspecteurs académiques de lettres), cette centralité de la maîtrise de la langue a eu pour effet une occupation presque totale du champ par des spécialistes de la langue française (linguistes, didacticiens des langues). Pourtant, il n'y a pas de lien évident entre la maîtrise du français en tant que matière enseignée (FLSco) et celle du français comme langue de communication (FLE). Or il existe toujours une confusion entre la maîtrise du français comme « matière » enseignée et celle du français comme langue de communication. L'École a pour mission essentielle de faire progresser scolairement les élèves, elle est évaluée notamment sur cette question par les enquêtes internationales PISA par exemple. À ce titre, la maîtrise du français comme langue de communication pourrait être externalisée à des associations en dehors du temps scolaire (pause méridienne, mercredi après-midi, samedi matin) afin de ne sanctuariser le temps scolaire qu'aux contenus scolaires. À ce titre, la compréhension de la grammaire ou des lettres peut se faire en parallèle de l'apprentissage d'une langue de communication. Ceci permettrait une plus grande explicitation des attendus scolaires pour les élèves et des missions pour les enseignants impliqués.

Pour l'apprentissage de la lecture, nous avons souligné combien les méthodes les plus explicites étaient les plus efficaces. La maîtrise absolue du code et la priorité totale sur le déchiffrage initient une maîtrise de la lecture plus rapide. Les méthodes centrées sur le décodage et l'encodage, les deux pouvant largement être associés pour ces élèves, seront exclusivement recommandées avec une oralisation du code. Des supports tels que *Sami et Julie*, *Léo et Léa* par exemple seront recommandés.

11. LES SCIENCES AU CŒUR DES DISPOSITIFS DE SOUTIEN

Le caractère déterminant et discriminant dans les parcours scolaires et professionnels des disciplines scientifiques revêt un enjeu particulièrement fort pour les enfants et jeunes désignés comme EANA. Pour eux, plus encore que pour leurs homologues natifs ou francophones, la question de la transposition des compétences scolaires se pose. La maîtrise des sciences permet cette transposition sans que ne soit nécessairement prise en considération la connaissance du français. Les mathématiques et les sciences devraient être mises au cœur du dispositif de soutien et devraient proposer le volume le plus important des enseignements, à raison de 12 heures par semaine dans le premier degré et 14 heures par semaine dans le second degré. Rigoureusement conduits à partir des référentiels du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour le premier degré et du programme de référence de la classe d'âge pour le second degré, afin de ne pas laisser s'installer un enseignement de « seconde zone », ces enseignements doivent toutefois reposer sur des méthodologies fondamentalement explicites et fondées sur les expérimentations systématiques. Dans ce contexte, le retour au geste, à l'essai-erreur, seront préférés aux outils numériques qui ne favorisent pas l'appropriation des démarches cognitives pour tous les enfants.

Des partenariats reposant sur des expertises sont à encourager et nécessitent un décloisonnement entre l'enseignement public et l'enseignement privé : avec le mouvement du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) pour les démarches de mise en problème, d'explicitation et d'élucidation ou encore, avec le mouvement de la pédagogie coopérative du Père Faure (AIRAP : pédagogie personnalisée et communautaire reposant sur le libre choix dans des contenus circonscrits, le travail individuel et collectif).

12. FAIRE DE L'ÉLÈVE QUI VIENT D'AILLEURS UN VIVIER DE CONNAISSANCES

Les élèves d'UPE2A sont les dépositaires de connaissances rarement mises à profit dans les classes. Ils pourraient pourtant être des ressources pour proposer des contenus d'enseignement. Ceci pourrait, par exemple, être systématiquement le cas en langue vivante, s'ils en maîtrisent une, pour réaliser des sessions de cours et faire du soutien scolaire (type tandem), mais aussi pour proposer des exposés sur l'histoire ou le contexte de leur pays notamment.

13. Répartir la charge de la responsabilité de l'inclusion entre deux enseignants et non un seul : création d'un binôme de coordination entre l'enseignant de français et un enseignant d'une discipline scientifique

Il convient de répartir la co-coordination du dispositif UPE2A entre deux enseignants : un de sciences et un de français. Fondée sur une plus grande part des enseignements scientifiques dans le dispositif, cette co-animation serait légitime et permettrait une évaluation scolaire moins centrée sur la seule maîtrise du français. Cela permettrait des jugements et appréciations scolaires partagés, une diversité des approches des compétences des élèves et une répartition plus équilibrée de l'ensemble des tâches et fonctions dépendantes du rôle d'enseignant en UPE2A. Cela permettrait une plus grande lisibilité des missions et du travail invisibles qu'exercent ces enseignants sans en avoir, le plus souvent, la reconnaissance : construction du suivi, de l'orientation, suivi administratif parfois juridique, coordination avec les autres enseignants, avec le secteur social, etc.

14. Un étalonnage explicite des stratégies d'examens et d'attribution des points brevet

Nous avons observé une grande variabilité dans le rapport aux examens et dans l'octroi des points brevet pour les élèves scolarisés en UPE2A, notamment en ce qui concerne l'item relative à la maîtrise d'une langue étrangère. Ces écarts, au sein parfois d'un même établissement, sont sources de sentiment d'injustice et produisent, de fait, des inégalités scolaires et des violences symboliques. Une définition claire et explicite des stratégies d'octroi de ces points avec évaluation standardisée de ces compétences permettrait à tous les acteurs de gagner en lisibilité et en temps. Il en est de même pour les stratégies d'examen de chaque d'établissement : certains établissements ne font passer que le CFG (Certificat de formation générale) ou l'ASR (Attestation de sécurité routière) tandis que d'autres systématisent le passage du brevet. La mise en évidence des priorités de la formation suivie et ses objectifs diplômants sont à affirmer pour les UPE2A et pour les UPE2A-NSA. Dans ce contexte, la conception d'un référentiel permettant de rationnaliser, pour chaque élève, les objectifs en termes de diplôme, serait à réaliser.

15. Un effort organisationnel pour harmoniser les plannings

Les établissements scolaires pourraient, comme le font déjà certains, décider de positionner les matières au même moment afin de favoriser les inclusions : ceci est facilité dans le premier degré, mais peut aussi faire l'objet d'une concertation dans le second degré. En l'espèce, la fluidité des inclusions de ces élèves doit être inscrite dans les priorités de

l'établissement, dans son projet, et doit structurer le fonctionnement organisationnel et la réalisation des plannings.

16. UNE RÉFLEXION SUR LES MARQUEURS D'ALTÉRITÉ

Tous les signes désignant ces élèves comme différents des autres doivent être pensés, expliqués et doivent faire l'objet d'explications comme des marqueurs spécifiques pour aller à la cantine, pour les entrées et sorties des établissements, etc. Chaque fonctionnement *ad hoc* doit ainsi être analysé et pensé comme dernier recours.

17. DÉCLOISONNER LES ACTIONS ÉDUCATIVES À L'ENDROIT DES ÉLÈVES DITS ALLOPHONES

L'hypothèse principale formulée par notre recherche a été vérifiée : les rapports noués entre les différents acteurs de l'éducation en interaction, tels que l'institution scolaire, les enseignants et les intervenants sociaux et éducatifs, ont un impact direct sur la qualité de la scolarisation des EANA. Notre seconde hypothèse relative à un potentiel cloisonnement entre acteurs éducatifs intervenant auprès des enfants migrants est également avérée et s'explique par les différentes cultures d'intervention, entre les deux mondes, mais aussi au sein du milieu associatif, et selon leur degré de proximité ou d'autonomie vis-à-vis des institutions et des financeurs.

Pourtant, les exemples de collaboration directe et / ou de relation horizontale entre les acteurs institutionnels (école, mairies, services de l'État) et les acteurs du secteur socio-éducatif ont montré que cela permettrait de dépasser les tensions et les blocages et pourrait garantir aux jeunes migrants un accès plus effectif à leurs droits. Stimuler les échanges, promouvoir des formations dans un contexte de réciprocité, partager les savoirs et les compétences pourraient aider à décloisonner ces deux mondes et à progresser dans des pratiques favorables aux enfants et jeunes migrants dits allophones.

Ce qui émerge, c'est que les missions de chaque acteur sont différentes, mais aussi leur perception et, en général, une meilleure connaissance mutuelle et un partage des différentes connaissances du territoire pourraient amener à une plus stricte collaboration entre acteurs et pourraient contribuer à une meilleure prise en charge des jeunes migrants et de leurs familles.

Une collaboration plus étroite entre les différents acteurs éducatifs, un partage des informations et des connaissances, ainsi que des échanges de pratiques pourraient donner une solution positive en termes de scolarisation et d'intégration des jeunes migrants. Mais cette solution ne pourra que passer par une compréhension de cette précarité qui affecte la vie des personnes en situation de migration, qui n'est pas seulement une précarité économique.

Dans une conjoncture peu favorable comme la situation actuelle, nous recommandons la création de liens plus solides entre les différents acteurs, d'établir des partenariats stables et de travailler en réseaux, dans une démarche instituée de partage des compétences. Pour ce faire, il nous paraît nécessaire de clarifier les rôles et les fonctions de chacun : les différents acteurs scolaires, socio-éducatifs et les familles. Il s'agit de préciser le périmètre d'intervention de chacun afin de faciliter et de légitimer le partenariat. Cela peut concerner les acteurs déjà repérés (les travailleurs sociaux des centres d'hébergement, de l'ASE) ou permettre d'envisager de nouveaux dispositifs (temps de permanence d'une association dans le collège, médiateur départemental…).

Enfin, la formation des différents acteurs paraît essentielle, tant sur les questions migratoires, sur les différents champs de politiques publiques, que sur des dispositifs et sur la législation en vigueur.

Annexes

ANNEXE 1 : **Compte rendu d'une journée de réunion (29 mai 2018) au Musée national de l'histoire de l'immigration pour une formation des enseignants d'UPE2A de l'école primaire au sein de l'académie enquêtée en Île-de-France**

ANNEXE 2 : **Académie de Guyane**

- **Figure 1A** : Population d'enfants de moins de 14 ans en Guyane
- **Figure 1B** : Évolution de la population solaire en Guyane : 1851-1874
- **Figure 2** : Personnels enseignants dans les établissements scolaires publics de Guyane
- **Figure 3** : Date d'ouverture des premiers dispositifs scolaires de premier degré public sur le Maroni
- **Figure 4A** : Répartition par lieu de naissance des enfants inscrits en CLIN / CRI, école X
- **Figure 4B** : Répartition par lieu de naissance des enfants inscrits en CLIN, école X
- **Figure 5** : Représentations de la classe UPE2A, premier degré
- **Figure 6** : Représentations des langues chez des élèves de collège
- **Figure 7** : Photographie de l'exercice d'un élève UPE2A en classe ordinaire de CE2
- **Figure 8** : Exercice donné à un élève en UPE2A dans sa classe de CE2
- **Figure 9** : Activités données au groupe classe CE2 à une élève primo-arrivante

ANNEXE 1 : Compte rendu d'une journée de réunion (29 mai 2018 au Musée national de l'histoire de l'immigration pour une formation des enseignants d'UPE2A de l'école primaire au sein de l'académie enquêtée en Île-de-France

Cet extrait du carnet de bord permettra au lecteur d'établir des associations intéressantes entre l'analyse de cette académie de la région parisienne et ce qui se dit et fait lors d'une longue réunion permettant à tous les enseignants d'UPE2A de cette académie de se retrouver.

Matinée : présentation de la journée, de quelques axes de travail pour la formation des enseignants et visite du parcours du musée pour les élèves d'UPE2A. Deux objectifs pointés :

1. Faciliter l'insertion des élèves allophones dans le quartier de résidence et notamment à la découverte des métiers (exemple du collège Anne Frank à Paris / ressources en ligne pour les enseignants, onglet pédagogie, action éducative).

2. Situer la trajectoire de ces élèves dans l'histoire migratoire française. Des séquences pédagogiques sont en ligne sur le site du CASNAV de cette académie (à l'initiative d'un des responsables du CASNAV), sur l'histoire des migrations, avec une sélection de textes littéraires pour accompagner le parcours UPE2A de ce musée. Par ailleurs, plusieurs liens sont également proposés avec d'autres expositions du musée (celle sur les frontières par exemple) et dans l'objectif que des enseignants d'élèves « allophones » et de classe ordinaire puissent s'en servir en tant que matériaux pédagogiques, même pour nourrir les débats de philosophie ou éducation civique en primaire.

Commence la visite du parcours, on se déplace de la salle au rez-de-chaussée et on monte à l'étage au-dessus, de l'autre côté du musée. Une quarantaine d'enseignants sont présents, ils devraient se regrouper par 5 ou 6 de manière à évaluer des parcours d'UPE2A en fonction du cycle 2 et 3. Ce travail se fait seulement en partie, et à la fin du temps imparti. En effet, de nombreux enseignants, dont celle de l'école primaire où nous avons mené nos observations, sont inquiets pour les conditions de logement d'une partie importante de leurs élèves qui sont à la rue. À la pause méridienne, des apartés entre collègues confirment d'autres inquiétudes au-delà des conditions du logement des « allophones », notamment pour les enseignants qui ont participé aux jurys de certification FLS. Cette observation fait tout à fait écho à la question de la mission totale soulevée dans ce chapitre.

Après-midi : différents points d'information et de débat sont abordés initialement, dont notamment le plan de formation de l'année suivante et les problèmes de logement d'une partie des élèves d'UPE2A. La coordinatrice de la journée tient à rassurer les enseignantes à partir d'informations émanant du Préfet ou du quotidien *Le Parisien*, bref à partir de ce qu'elle considère comme étant source sûre. Certaines des familles sans logement n'ont pas voulu entrer dans le parcours social proposé et dont le logement n'est qu'un volet, ce parcours n'est pas en lien avec la loi sur l'asile ni avec les titres de séjour. Faute de ne pas pouvoir régler la trajectoire résidentielle et administrative des familles des élèves

« allophones » de son académie, cette coordinatrice tente de pointer les tactiques des parents migrants pour obtenir de l'aide de la part des enseignants de leurs enfants, en les poussant à sortir de leur mission professionnelle. Ensuite, la coordinatrice de la journée poursuit avec des conseils et précisions à destination des enseignantes en matière de droit au logement et de contacts possibles avec le 115 ou le secours catholique (pour intervenir ou conseiller les parents sur la démarche à suivre) pour qu'elles puissent s'en servir dans les situations les plus graves. Un des problèmes majeurs évoqués est bien le relogement et la rupture de scolarité. L'autre renvoie à l'affectation et au suivi en 6e pour les élèves qui étaient en dispositif à la fin du primaire. Suivi linguistique au collège des enseignantes de primaire : une journée. Exemple d'une école où visiblement l'équipe pédagogique fait pression pour qu'au bout de 12 mois de dispositif, les élèves retrouvent leur établissement de secteur, en classe ordinaire, ce qui implique que pour certains élèves, il n'y aura pas de suivi linguistique au collège.

Fin juin, les enseignants devront fournir tous les renseignements concernant le nombre d'élèves à scolariser en dispositif en vue de l'organisation de la prochaine année scolaire (demande formelle de l'académie).

Trois objectifs sont annoncés pour les formations du CASNAV pour l'année suivante :

1. Former à enseigner en FLS ;

2. Accompagner les enseignants dans l'évaluation d'élèves de dispositif ;

3. Accompagner selon les territoires, en organisant aussi des formations par établissement.

Aussi, un rappel est fait autour des mésaventures des jurys de certification FLS qui ont eu lieu quelques jours avant cette rencontre : l'esprit du cadre européen des langues repose sur la bienveillance à l'égard des élèves…

Présentation d'une formation qui aura lieu en mars 2019, puis présentation des projets menés par quelques enseignantes auprès de leurs élèves « allophones ». Si dans ces projets les enseignantes montrent qu'elles collaborent avec des associations, ces dernières sont systématiquement choisies par leur statut national, c'est notamment le cas pour la Boîte-à-histoires (projet mobilisant les cinq sens) et de l'association, Les petits débrouillards, qui fait notamment danser les élèves dans un arbre suspendu. Cette association défend l'idée selon laquelle pour comprendre le corps il faut d'abord en faire l'expérience… Une autre enseignante a mené un projet autour de l'expression des émotions, une autre a travaillé avec une conseillère pédagogique du Forum des Halles sur un corpus filmique. À la fin de la réunion, il en ressort que dans cette académie, il y a deux enseignants référents respectivement pour le suivi scientifique et pour celui en lettres, afin d'éviter une surcharge et une focalisation sur la langue. De plus, il est souligné qu'il doit être privilégié un éclatement des élèves dans les classes ordinaires (deux par classe). Enfin, il est préférable qu'il y ait un traitement au fil de l'eau des élèves en conseil de classe.

ANNEXE 2 : Académie de Guyane

Figure 1A : Population d'enfants de moins de 14 ans en Guyane

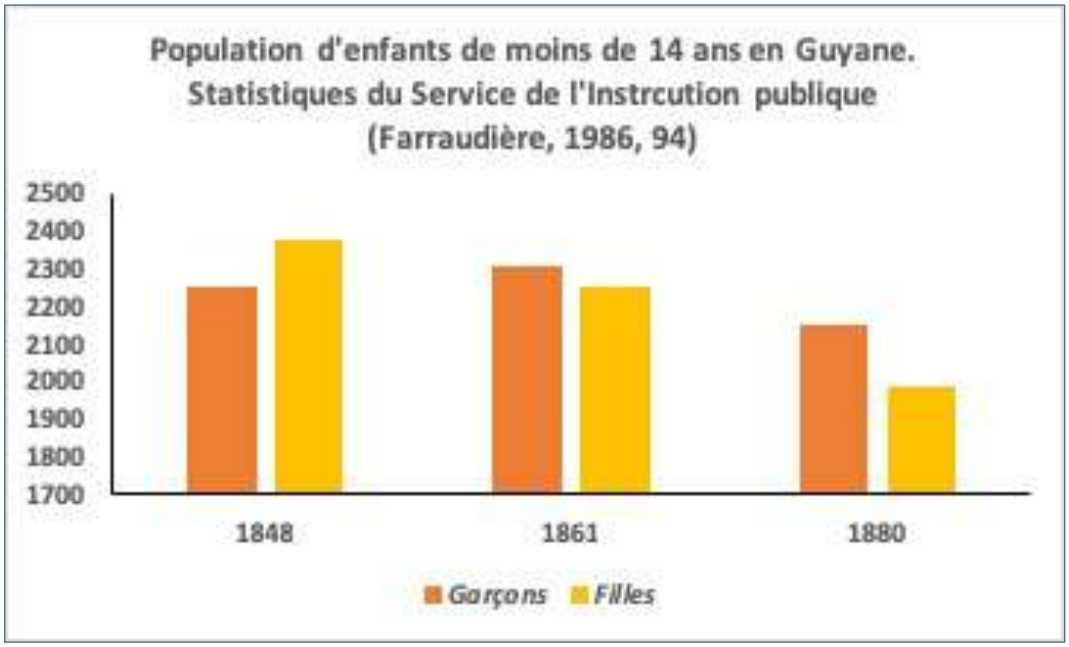


Figure 1B : Évolution de la population solaire en Guyane : 1851-1874

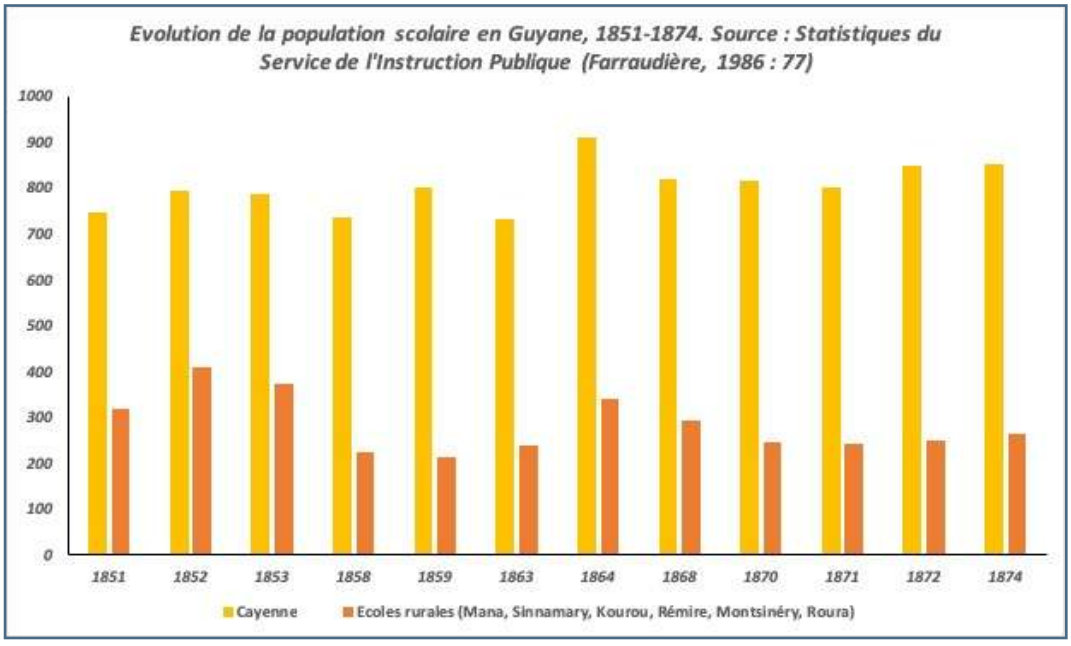


Figure 2 : Personnels enseignants dans les établissements scolaires publics de Guyane

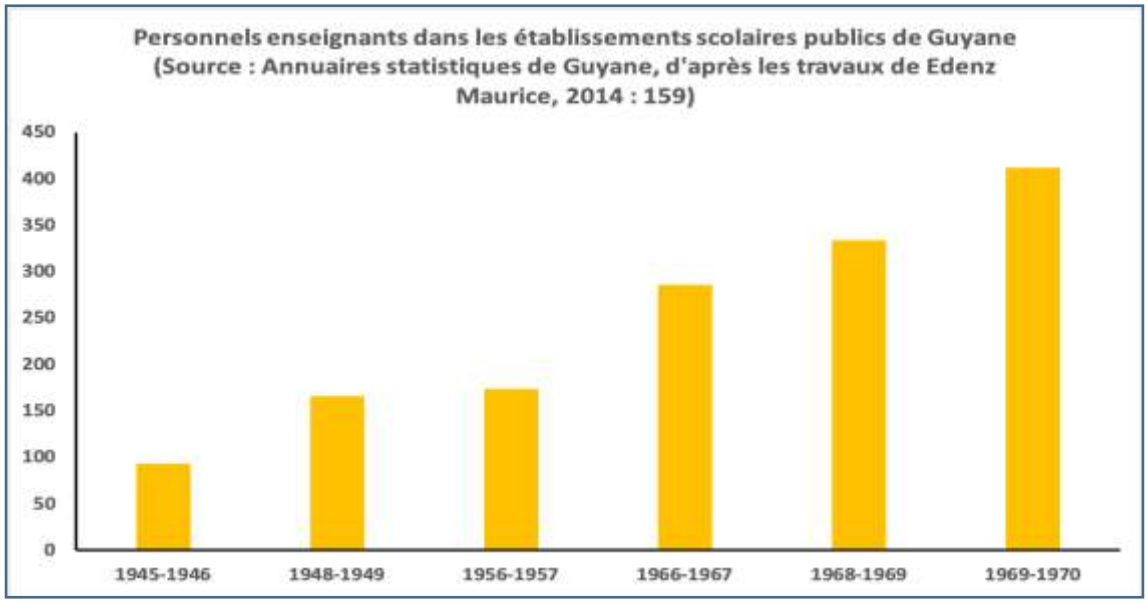


Figure 3 : Date d'ouverture des premiers dispositifs scolaires publics de premier degré sur le Maroni

Date d'ouverture des premièrs dispositifs scolaires de premier degré public sur le Maroni		
Communes et villages	**Origine socio-communautaire**	**Année d'ouverture**
Maïman	Aluku	1992
Apatou	Aluku	1975
Apaguy	Djuka	1994
Grand-Santi	Djuka	1978
Monfina	Djuka	nd
Loca	Aluku	1990-91
Papaïchton	Aluku	1968
Maripasoula	Aluku	1968
Elahé	Emérillon/Wayana	1985
Kayodé	Emérillon/Wayana	1991
Twenké-Taluhwen	Wayana	1974 & 1992
Antécume-Pata	Wayana	1986
Pilima	Wayana	1996

Source : Extrait de Puren L., « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le xixe siècle », Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, IRD Éditions, p. 279‑295.

Figure 4A : Répartition par lieu de naissance des enfants inscrits en CLIN / CRI, école X

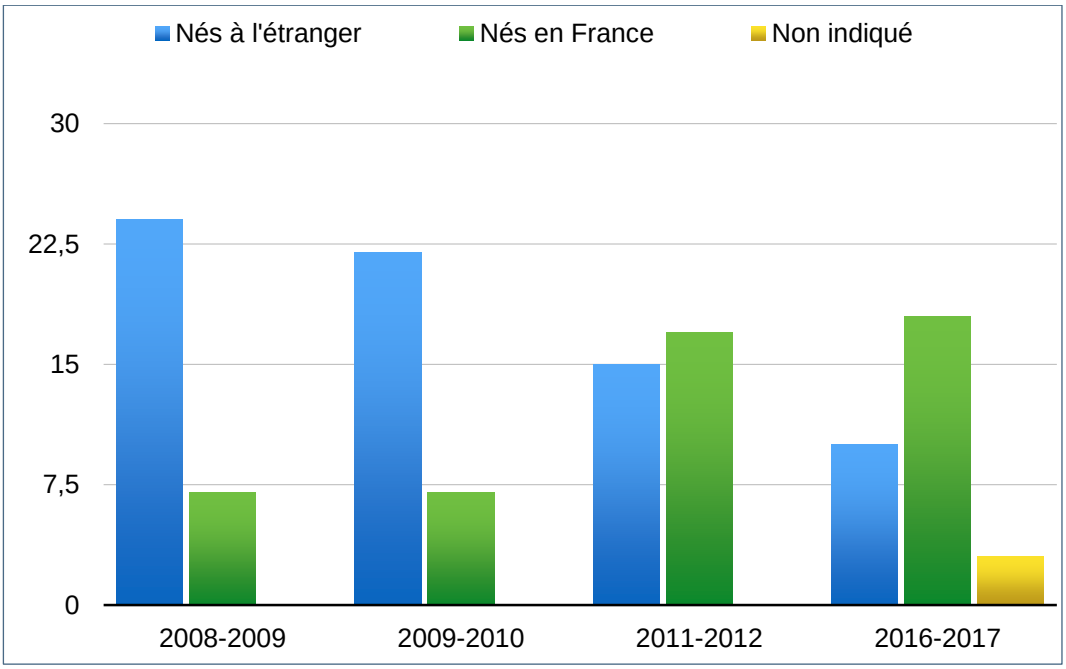


Figure 4B : Répartition par lieu de naissance des enfants inscrits en CLIN, école X

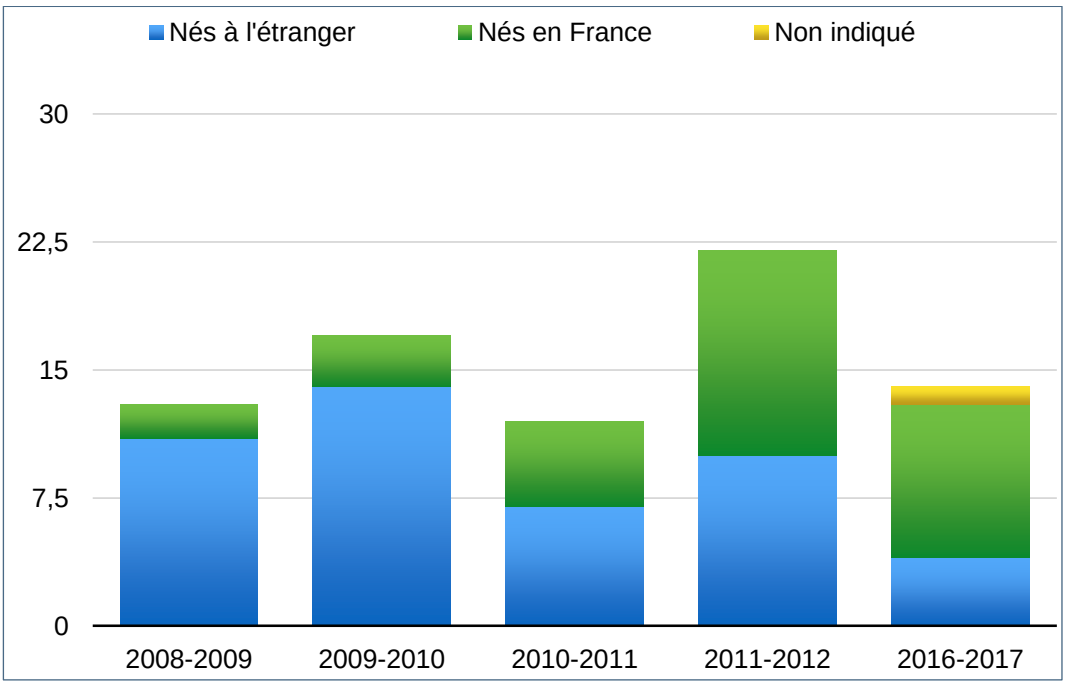


Figure 5 : Représentations de la classe UPE2A, premier degré

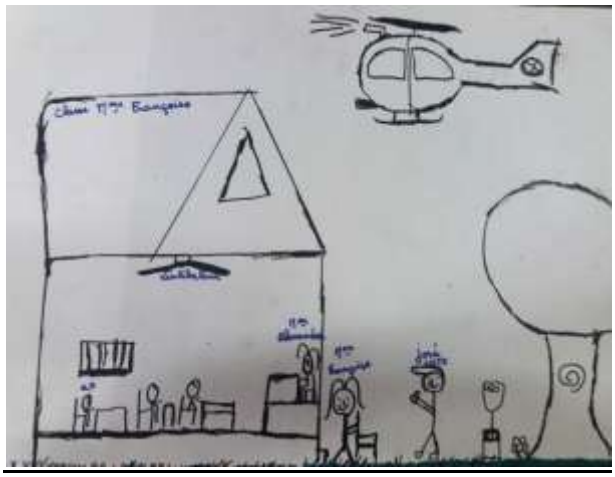


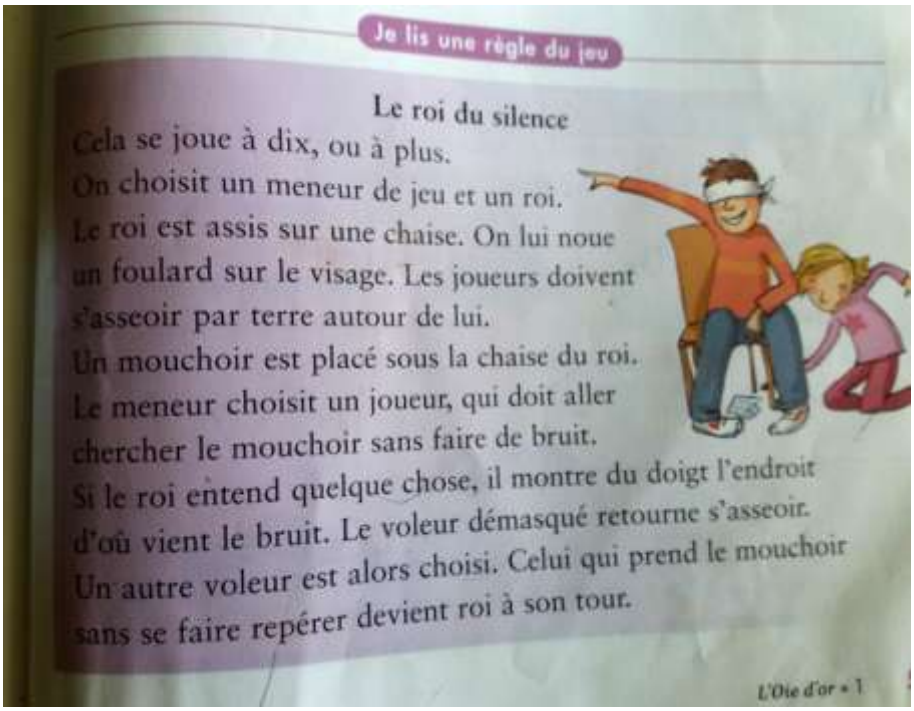


Figure 6 : Représentations des langues chez des élèves de collège





Figure 7 : Photographie de l'exercice d'un élève UPE2A en classe ordinaire de CE2



Je lis une règle du jeu

Le roi du silence

Cela se joue à dix, ou à plus.
On choisit un meneur de jeu et un roi.
Le roi est assis sur une chaise. On lui noue un foulard sur le visage. Les joueurs doivent s'asseoir par terre autour de lui.
Un mouchoir est placé sous la chaise du roi.
Le meneur choisit un joueur, qui doit aller chercher le mouchoir sans faire de bruit.
Si le roi entend quelque chose, il montre du doigt l'endroit d'où vient le bruit. Le voleur démasqué retourne s'asseoir.
Un autre voleur est alors choisi. Celui qui prend le mouchoir sans se faire repérer devient roi à son tour.

L'Oie d'or • 1

Figure 8 : Exercice donné à un élève en UPE2A dans sa classe de CE2

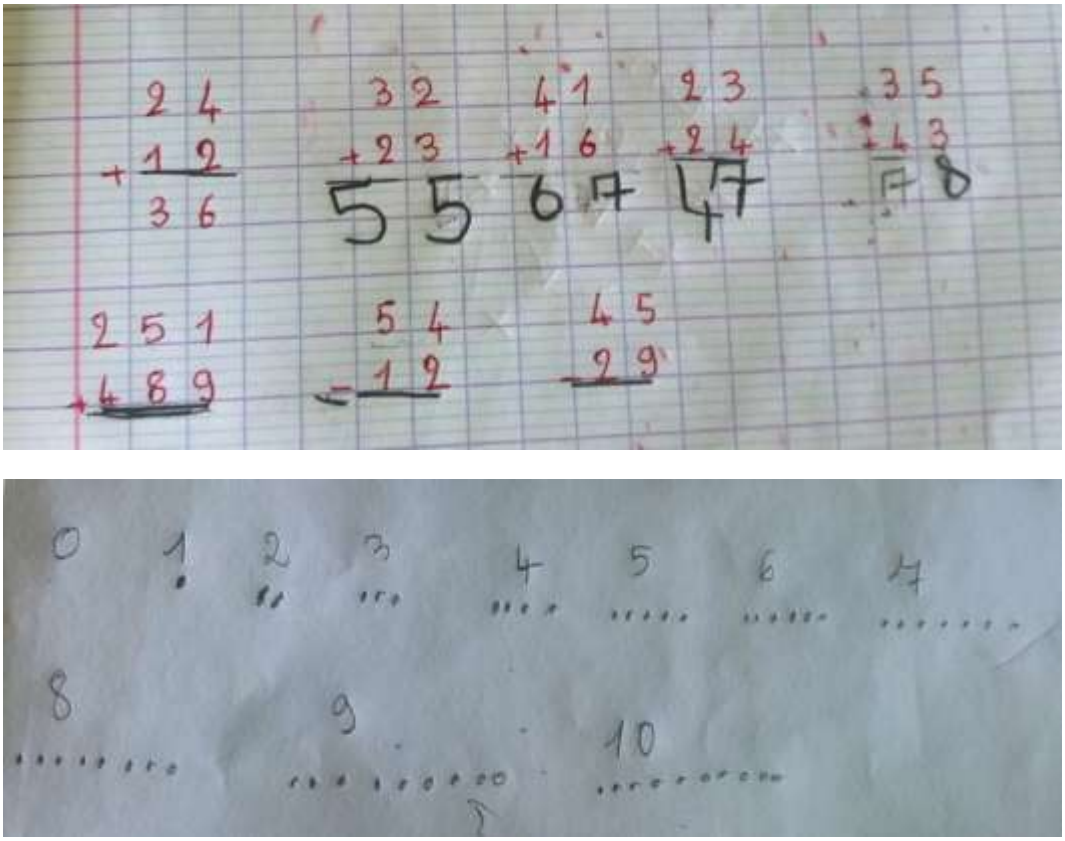
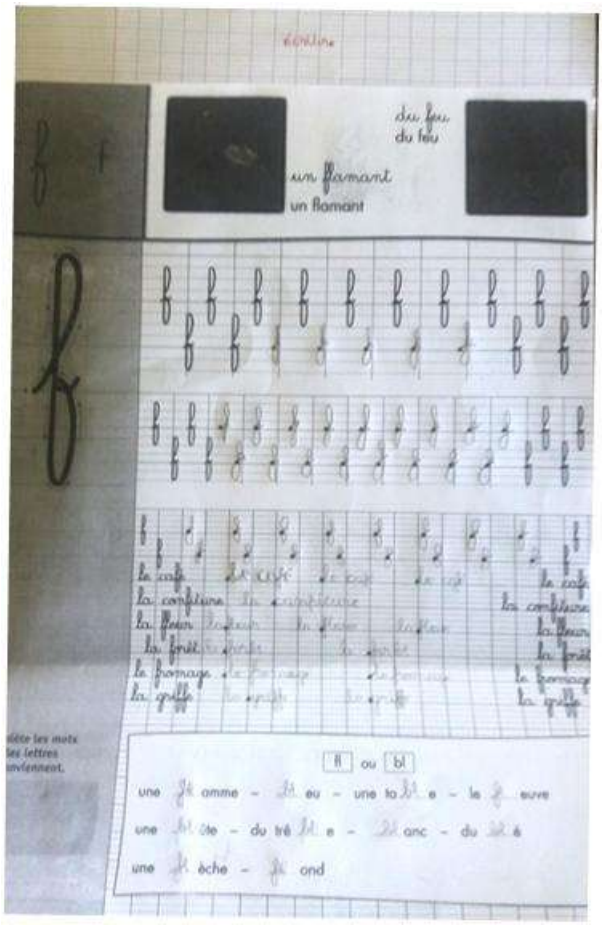
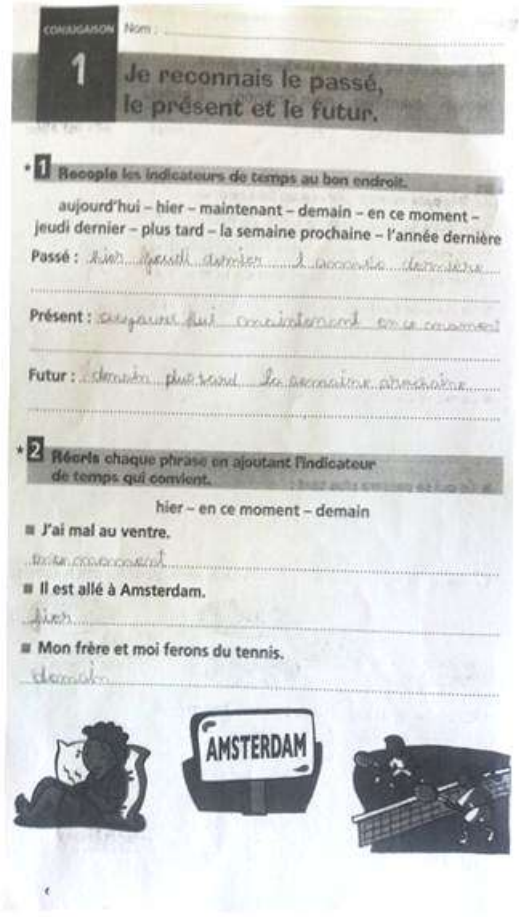


Figure 9 : Activités données au groupe classe CE2 à une élève primo-arrivante





Glossaire des sigles et acronymes

ASE : Aide sociale à l'enfance

ASR : Attestation de sécurité routière

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

BEA : Base élève académique

BEP : Besoin éducatif particulier

BO : Bulletin officiel

BSO : Bureau de la scolarité et de l'orientation

CADA : Centre d'accueil pour demandeurs d'asile

CAI : Contrat d'accueil et d'intégration

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CDI : Centre d'information et de documentation

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEDH : Convention européenne des droits de l'homme

CEFISEM : Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

CFA : Centre de formation pour apprentis

CFG : Certificat de formation générale

CIO : Centre d'information et d'orientation

CIR : Contrat d'intégration républicaine

CLAD : Classe ou regroupement d'adaptation

CLIN : Classe d'initiation (remplacée par l'UPE2A)

CUI : Contrat unique d'insertion

CPE : Conseiller principal d'éducation

CTG : Collectivité territoriale de Guyane

DASEN : Directeur académique des services de l'Éducation nationale

DAASEN : Directeur académique adjoint des services de l'Éducation nationale

DELF : Diplôme d'études en langue française

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DNB : Diplôme national du brevet

DSDEN : Direction des services départementaux de l'éducation nationale

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

ELCO : Enseignement des langues et cultures d'origine

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

EVIF : Enfants de familles itinérantes et de voyageurs

ETP : Équivalent temps plein

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

FSE : Fonds social européen

IA-IPR : Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régionale

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale

IEN-ASH : Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

IEN-IO : Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation

ILM : Intervenant en langue et culturelle maternelle

IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale

INSHEA : Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés

IRD : Institut de recherche pour le développement

LDH : Ligue des droits de l'homme

LGT : Lycée général et technologique

LP : Lycée professionnel

MDM : Médecins du monde

MIE : Mineurs isolés étrangers

MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire

MNA : Mineurs non accompagnés

NSA : Non scolarisé antérieurement

OEPRE : Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants

OPP : Ordonnance de placement provisoire

OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration

PADA : Plateforme d'accueil des demandeurs d'asile

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PISA : *Program for International Student Assessment* / Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PLP : Professeur de lycée professionnel

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PsyEN : Psychologue de l'Éducation nationale

REP : Réseau d'éducation prioritaire

RESF : Réseau éducation sans frontière

TA : Tribunal administratif

SAEMNA : Service d'accueil et d'évaluation des mineurs non accompagnés

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

ULIS : Unité locale pour l'inclusion scolaire

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

UPE2A-NSA : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement

ZEP : Zone d'éducation prioritaire