



HAL
open science

Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes”

Maïtena Armagnague-Roucher, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre, Anne-Claudine Oller

► To cite this version:

Maïtena Armagnague-Roucher, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre, Anne-Claudine Oller. Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes”. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2019, L'éducation en milieu contraints, 18, pp.147-172. hal-02492535

HAL Id: hal-02492535

<https://inshea.hal.science/hal-02492535>

Submitted on 27 Feb 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs

18 | 2019 :

L'éducation en milieux contraints

Dossier. L'éducation en milieux contraints

Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes”

Educational measures for children and young migrants: producers of “constrained education”

MAÏTENA ARMAGNAGUE, ALEXANDRA CLAVÉ-MERCIER, MARION
LIÈVRE ET ANNE-CLAUDINE OLLER

p. 147-172

Résumés

Français English

En France, la scolarisation des enfants et jeunes migrants s'organise souvent de façon parallèle au droit commun, suite à la mise en place au sein de l'Éducation nationale de dispositifs spécifiques, dédiés à l'accompagnement de la scolarisation des élèves dits à “besoins éducatifs particuliers”. À partir d'une enquête portant sur six établissements scolaires (du primaire et du secondaire) dans trois académies du territoire français, cet article entend questionner les formes scolaires spécifiques actuelles que sont les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), en analysant la manière dont elles structurent les scolarités de ces élèves. À travers l'étude du fonctionnement et de l'organisation de ces dispositifs, puis l'exploration de l'expérience scolaire des élèves qui y sont scolarisés, cet article met en évidence les raisons pour lesquelles les UPE2A peuvent être considérées comme des dispositifs éducatifs spécifiques contraints et contraignants, pour les divers acteurs impliqués.

In France, the education of children and young migrants is often organised in parallel with the

common law, as they attend special programmes for students with “special educational needs” set up by the French Ministry of National Education. Based on a survey conducted in six primary and secondary schools in three school districts in France, this article aims to question the new specific forms of education called Pedagogical Units for Allophone newcomer Students (UPE2A), by analyzing how they structure the schooling of these students. Looking at the functioning and the organization of these schooling arrangements and exploring the school experience of the students, this article will highlight how the UPE2A can be considered as constrained and constraining specific educational arrangements for the various actors involved, and sometimes undermining the spirit of school law as it is thought by the legislator.

Entrées d'index

Mots-clés : scolarisation, migrants, inclusion, scolarité contrainte, ségrégation

Keywords : education, migrants, inclusion, constrained education, segregation

Texte intégral

1 De la seconde moitié du XIX^e siècle à la fin du XX^e siècle, la France est le premier pays d'immigration en Europe (Noiriel, 1988). Le premier recensement de la population de 1881 comptabilisait plus d'un million d'étrangers au moment où, dans le domaine scolaire, sont promulguées les lois Ferry¹, considérées comme des étapes importantes de la démocratisation scolaire. Contrairement à d'autres grands pays d'immigration, la France n'a jamais été une terre d'émigration mais peine historiquement à se concevoir politiquement comme une terre d'accueil (Weil, 2005). Ainsi, la construction du sentiment national français nourrissant les institutions publiques s'est-elle largement faite à partir de l'occultation des dimensions migratoires de son histoire. Ce n'est au fond qu'à partir du moment où la France commence à restreindre son immigration, après la période de croissance économique des Trente Glorieuses et en période de récession, de montée du chômage et de tensions socio-urbaines que le pays déploie la rhétorique républicaine du “creuset” et de l'assimilation à une norme universelle abstraite (Noiriel, 1992). À ce moment où l'opinion croit que cette récession n'est que temporaire, la mobilisation des valeurs universalistes de 1789 vise à ignorer les fragmentations sociales et les inégalités d'un pays qui a, depuis, largement clôturé ses frontières et restreint son droit de séjourner sur le territoire (Wahnich, 1997). Dans ce contexte, la question migratoire est longtemps restée un impensé institutionnel faisant l'objet d'une “gestion” au départ largement orientée par les pratiques civilisationnistes dans les colonies (Lapeyronnie, 1993).

2 Il existe donc, dès cette période, un écart entre la situation sociale et sociologique du pays et son positionnement politique et institutionnel. À l'école aussi, le fait migratoire s'élude notamment car il est attendu de l'institution scolaire qu'elle concrétise la mission émancipatrice du projet des Lumières à l'égard des migrants, ces derniers apparaissant, parfois à tort, comme des populations démunies n'ayant que la réussite scolaire comme canal de mobilité sociale. À cette même période, la démocratisation scolaire connaît sa principale étape avec l'instauration du collège unique (réforme Haby, 1975) au moment où les places sur le marché du travail se restreignent. Pour permettre aux enfants de migrants de faire partie de cette histoire nationale et parce qu'il existe une volonté – bien que maladroitement – de les y faire participer, les acteurs éducatifs et politiques bricolent des modalités d'accompagnement. Ainsi, dès le début du XX^e siècle, se mettent en place des pratiques dites d'“accueil” de ces publics scolaires telles les premiers Enseignements en Langue et Civilisation d'Origine (ELCO) en 1925 afin de préparer le “retour” dans le pays d'origine des enfants de migrants puis, durant les

Trente Glorieuses, des Classes d'Initiation pour Non-francophones (CLIN) dans le premier degré en 1970 et des Classes d'Adaptation (CLA) dans le second degré en 1973. Malgré certaines limites des politiques éducatives, l'école a été un outil central de participation sociale pour les enfants de migrants en France (Schnapper, 1991). En miroir, certains d'entre eux, notamment lorsqu'ils sont originaires des anciennes colonies, développent une attente forte vis-à-vis du système scolaire français (Santelli, 2009) où ils choisissent d'y faire des études parfois longues et généralistes (Brinbaum & Kieffer, 2009 ; Brinbaum & Guégnard, 2011), supposées leur garantir une place choisie dans la société française. Au fil du temps, en raison de l'évolution des mouvements migratoires, la question de l'école dans l'immigration est devenue centrale. En effet, les familles s'agrandissent et se sédentarisent (Wihtol de Wenden, 2004), les migrations pendulaires étant moins fréquentes du fait de la fermeture officielle des frontières nationales, du regroupement familial et de la féminisation de l'immigration (Bauchemin & alii, 2015). Chaque année, l'institution scolaire doit ainsi intégrer plusieurs dizaines de milliers d'élèves primo-migrants – 52 500 au cours de l'année 2014-2015 (Robin & Touahir, 2015), 60 000 deux ans plus tard (Robin, 2018), un public hétérogène plus ou moins familier avec les habitudes scolaires, la culture et la langue françaises.

3 Dans ce contexte, depuis près d'un siècle, l'offre éducative à destination des élèves migrants a connu différentes étapes (Auger, 2010 ; Armagnague & Rigoni, 2016), témoignant de l'"esprit" des politiques publiques à ces époques². En 1976, sont créés les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM, ancêtres des CASNAV, Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs). Ces centres organisent l'ouverture et le fonctionnement de dispositifs spécifiques tels les CLIN et les CLA, et sont en partie chargés de valoriser les "cultures d'origine" et de promouvoir des pratiques pédagogiques "adaptées" ; ils consacrent une politique différentialiste postcoloniale (Sayad, 2014). La période de prospérité économique d'après-guerre est celle de la valorisation des mouvements pédagogiques de l'Éducation nouvelle. Ces mouvements tentent de (re)définir des méthodes et contenus pour une école qui se démocratise. Ils valorisent des rhétoriques de diversité, notamment ancrées dans la pédagogie du projet, expérimentée par la suite dans les ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire), tout en promouvant des pédagogies s'avérant parfois peu efficaces pour les enfants de milieux populaires (Garcia & Oller, 2015). Pour autant, ces dispositifs s'apparentent, dans leur fonctionnement, à des "classes fermées", qui sont alors la scène d'expérimentations diverses mais peu contrôlées et peu étudiées (Abdallah-Preteille & Barbot, 2003), comme le sont les orientations des enfants et jeunes scolarisés dans ces dispositifs (Schiff, 2003). On sait seulement rétrospectivement que ces élèves ont massivement connu des parcours peu performants scolairement (Ichou, 2015) et qu'en la matière, tous les systèmes éducatifs ne se valent pas, le système français étant particulièrement inégalitaire envers ces élèves (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009)³. Dans cette dynamique, deux circulaires voient le jour en 2012, pour mettre en place des dispositifs se voulant plus "ouverts". Elles ont notamment pour objectif de réformer les CLIN et les CLA au profit des UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants) destinées aux "Élèves Allophones Nouvellement Arrivés" (EANA) et ainsi de redéfinir les missions des CASNAV⁴.

4 Dès lors, comment ces nouvelles formes de prises en charge scolaires de ces enfants et jeunes migrants structurent-elles leur parcours ? La circulaire 2012-141 organisant la scolarité des EANA stipule que « l'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences [qui] est celui du droit commun [...] s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République ». ⁵ La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation

pour « la refondation de l'école de la République » réaffirme, quant à elle, la nécessité de promouvoir une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, comme enjeu « *pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* »⁶. Toutefois, malgré ce cadre juridique ambitieux, un certain nombre de contraintes structurent et organisent les expériences scolaires des élèves primo-migrants à l'école. Comment ces configurations pédagogiques influencent-elles la forme scolaire à destination de ces publics ?

5 Cet article met en évidence les raisons pour lesquelles les UPE2A peuvent être considérées comme des dispositifs (Barrère, 2013) éducatifs spécifiques contraints et contraignants en ce sens qu'elles constituent une forme de mises à l'écart de ces publics scolaires du système éducatif ordinaire tout en étant caractérisées, en leur sein, par une certaine forme d'autonomie de la part des enseignants. Cette configuration peut parfois porter atteinte à l'esprit du droit scolaire tel qu'il est pensé par le législateur, en ce qu'elle participe de la construction d'un public scolarisé "par démarcation" des élèves relevant des classes ordinaires (Goï, 2013).

6 Pour ce faire, nous prenons appui sur les recherches MIGRITI⁷ et EVASCOL⁸ portant sur quatre académies (Bordeaux, Créteil, Montpellier et Strasbourg) du territoire français où ont été réalisées 16 monographies dans 8 établissements d'enseignement primaire et 8 collèges au cours des années scolaires 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017. Notre analyse se centre ici sur des données relatives aux élèves désignés par l'Éducation nationale comme EANA dans les académies de Créteil et Bordeaux et comme EANA-NSA (Non scolarisés antérieurement) dans les académies de Bordeaux et Montpellier, les autres académies servant d'étayage à l'analyse proposée. Nous nous appuyons alors sur l'analyse monographique de 6 établissements scolaires⁹ où nous avons réalisé, au total, entre 2014 et 2017, une soixantaine d'entretiens avec les élèves, les enseignants d'UPE2A, ceux de classes dites "ordinaires", les chefs d'établissements et leurs adjoints, les membres d'équipes de vie scolaire, les acteurs syndicaux et associatifs et de nombreux acteurs institutionnels de l'Éducation nationale des trois académies. Nous avons également réalisé des demi-journées d'observation hebdomadaire dans chaque classe pendant 10 mois, au cours desquelles nous avons assisté aux cours et effectué des observations en dehors du temps de classe (cours de récréation, conseils de classe et pédagogiques).

7 Dans un premier temps, nous montrerons en quoi les UPE2A sont des dispositifs soumis à de multiples contraintes, en termes institutionnels et organisationnels, du fait notamment des spécificités inhérentes à la scolarisation de ces élèves. Nous nous intéresserons ensuite à l'expérience scolaire de ces derniers en soulignant que leur assignation statutaire se construit à la fois au travers des supports pédagogiques et des interactions qu'ils peuvent avoir avec les enseignants et les autres élèves. Nous verrons ainsi que de multiples contingences pèsent sur ces dispositifs, participant à produire un univers scolaire limitant les élèves dans l'exercice de leur scolarité.

Le poids des contextes et des fonctionnements : des dispositifs contraints

8 La DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) définit l'élève allophone nouvellement arrivé par son besoin éducatif particulier dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde et des apprentissages scolaires, ainsi que par la nécessité de compensation que ce besoin implique : une scolarisation

dédiée, ou à défaut, à venir (Robin & Touahir, 2015).

- 9 Les jeunes affectés dans les UPE2A sont supposés être inscrits en classe “ordinaire” qu’ils sont censés fréquenter au moins quelques heures chaque semaine, jusqu’à la mise en place d’une scolarité conventionnelle. Pour le ministère, l’inclusion dans les classes ordinaires doit constituer leur modalité principale de scolarisation. Dans ce cadre, elle a pour corollaire la personnalisation des parcours pour permettre à l’élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire en fonction des compétences qu’il a acquises antérieurement et de son degré de maîtrise de la langue française. Ceci suppose la concertation et la formation des équipes pour organiser les liens avec la classe ordinaire, mieux comprendre les processus d’apprentissage pour ces élèves et ainsi adapter les contenus d’enseignement ainsi que l’information aux familles pour les associer à la scolarisation. Pourtant, cette dynamique institutionnelle est souvent difficile à mettre en œuvre.

Des élèves “spécifiques”

- 10 Les enfants et jeunes migrants accueillis dans les établissements scolaires sont désignés comme “spécifiques” au titre de leurs “besoins éducatifs particuliers”¹⁰ et des adaptations que ces besoins induisent. En effet, ils ont pour caractéristique de contraindre l’établissement scolaire et les acteurs éducatifs à s’interroger sur leur accueil puisqu’ils ne s’assimilent pas à la norme scolaire majoritaire. Concrètement, ceci implique de suivre à la fois des bribes d’une scolarité ordinaire avec des camarades d’âges proches *et* une scolarité en dispositif, envisagée comme une remise à niveau intensive, ce qui implique des allées et venues d’élèves d’un groupe-classe à un autre, et produit des incertitudes pédagogiques, notamment pour les enseignants et les élèves.
- 11 Ces derniers viennent d’aires géographiques et linguistiques diverses. Cela peut donner lieu à des groupes très hétérogènes ethniquement et linguistiquement (par exemple arabophones et créolophones côtoient des élèves maliens parlant le bambara dans certains lieux d’enquête) ; ou au contraire, leur regroupement dans certains établissements peut constituer des concentrations “ethniques” (c’est le cas des Roms bulgares ou roumains ou de populations du sous-continent indien dans certains de nos terrains). Ceci suppose, de la part de l’enseignant, une forte adaptation à son groupe-classe, quelle que soit la forme pédagogique choisie (différenciation pédagogique ou enseignement plus descendant). Par ailleurs, ces élèves peuvent – théoriquement – être inscrits dans l’établissement à n’importe quel moment de l’année scolaire, ce qui suppose pour l’enseignant une reconfiguration continue de son groupe d’apprenants. Ainsi, certains dispositifs enquêtés n’étaient-ils pas “complets”¹¹ à la rentrée scolaire. Il faut souvent attendre la rentrée des vacances d’automne pour voir progressivement se remplir le dispositif. En outre, y compris à âges constants, le groupe-classe est caractérisé par une forte hétérogénéité scolaire que la division entre UPE2A et UPE2A-NSA ne règle pas : il y a de nombreux élèves dont les scolarités ont été discontinues ou insuffisantes en UPE2A aux côtés d’autres élèves dont le niveau scolaire est plus proche du standard français ; il y a en UPE2A-NSA à la fois des élèves n’ayant jamais été scolarisés et des élèves ayant fréquenté l’école de manière irrégulière *et/ou* attestant d’un niveau scolaire insuffisant pour prétendre à ce que leur scolarité soit référée à celle d’une classe ordinaire de même classe d’âge (à deux ans près). De plus, cette hétérogénéité est aussi produite, indépendamment du niveau scolaire et linguistique, par la configuration même du dispositif qui rassemble en son sein tous les élèves désignés EANA du premier degré – du CP au CM2 et tous les collégiens désignés EANA quel que soit leur âge de la sixième à la troisième. Ainsi, se côtoient parfois des élèves

dont les écarts d'âges peuvent aller jusqu'à sept ans dans le premier degré et six ans dans le second degré. Enfin, indépendamment de leur âge et de leur origine sociogéographique, tous les élèves ne connaissent pas les mêmes progressions scolaires et leurs dynamiques d'apprentissage sont loin d'être linéaires.

- 12 Tout ceci produit des configurations pédagogiques instables et difficiles à anticiper, ce que soulignent régulièrement les enseignants. Ainsi le cadre institutionnel *ad hoc* pensé pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves est-il porteur de difficultés d'anticipation de ce que sera le parcours scolaire ; mais ces difficultés sont aussi utilisées par les acteurs scolaires pour légitimer leurs gestes scolaires (choix des supports trop enfantins ou déconnectés des programmes officiels, recours à des contenus non-scolaires) lorsque ceux-ci sont jugés inopérants. Les spécificités des élèves et du dispositif servent donc de rationalisation à une offre scolaire dégradée alors que ce sont précisément ces spécificités qui justifient au départ l'accompagnement scolaire ajusté. Dès lors, cette scolarisation, qui se veut adaptée aux besoins spécifiques de ces élèves, présente des caractéristiques qui sont gérées comme autant de contraintes par les acteurs scolaires tout en dessinant les contours d'une scolarité minorée.

Des conditions d'accueil fragiles

Un ancrage institutionnel et organisationnel difficile

- 13 L'implantation d'une UPE2A dans un établissement est largement déterminée par le contexte institutionnel, dépendant de la politique académique mise en œuvre, sous l'autorité de chaque Recteur, par les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN). Elle peut aussi être impulsée, avec une relative autonomie par certains CASNAV. À cet égard, les choix et les arbitrages relevant de la forme des dispositifs diffèrent d'un lieu à l'autre : si tous les départements¹² de l'académie de Bordeaux ont fait le choix, dans le premier degré, d'« éclater »¹³ les dispositifs UPE2A entre plusieurs établissements (réduisant de ce fait le nombre d'heures dont bénéficie chaque enfant), ce n'est pas le cas dans le département de la Seine-Saint-Denis, rattaché à l'Académie de Créteil, où chaque dispositif est situé dans un seul établissement. Dans l'académie de Montpellier, on observe une mise en œuvre intermédiaire combinant ces deux types d'arbitrages. Soulignons que l'accueil d'un dispositif par un établissement est nécessairement plus « lourd » à porter que lorsqu'il ne concerne que quelques heures hebdomadaires (dans les cas des dispositifs « éclatés »). Ces implantations dépendent aussi de configurations organisationnelles : les UPE2A sont régulièrement installées dans des établissements dont on suppose que les directeurs les accueilleront favorablement. Ainsi, ceux dont les positionnements sont réputés élitistes ou placés dans des territoires accueillant des populations de catégories supérieures ou pour lesquelles on estimera qu'elles s'opposeront à l'implantation d'un tel dispositif pourront être écartés. *De facto*, les établissements d'accueil sont donc souvent ceux ciblés par les politiques de la ville et de la réussite éducative, provoquant une addition des enjeux et potentiellement des difficultés scolaires (Felouzis & alii, 2005 ; van Zanten, 2012) et une accumulation des labélisations négatives. Ces situations vont influencer le climat scolaire global des établissements, pourtant souvent dotés de responsables coopératifs et/ou militants. Dans des établissements plus mixtes ou désireux de se placer dans la compétition scolaire locale, une autre dynamique peut être à l'œuvre, au point que certains chefs d'établissements ont le sentiment de subir l'implantation d'une UPE2A. C'est particulièrement le cas pour différents collèges (qu'ils soient en REP – Réseau

d'Éducation Prioritaire – ou non) dont les acteurs sont animés par l'objectif de préservation de l'image de l'établissement par la conservation d'une mixité socio-scolaire de leurs effectifs. Ils craignent en effet que la présence de l'UPE2A leur fasse « *perdre* » les élèves scolairement performants et ceux de familles des catégories moyennes et supérieures. Dans l'un des collèges enquêtés, le maintien des élèves "bons scolairement" se fait au moyen d'une UPE2A relativement fermée, c'est-à-dire en autarcie, qui reconstitue ce que peuvent être les classes de niveaux et leur mode de ségrégation interne (Payet, 1995 ; van Zanten, 2012).

- 14 Dans certaines villes, nous avons constaté que des dispositifs présentent une composition relativement homogène "ethniquement", particulièrement dans le cas des UPE2A-NSA (des Roumains et Bulgares Roms roumains ou turcophones vivant en habitat précaire par exemple). Ces élèves sont souvent pointés du doigt comme posant des difficultés aux acteurs éducatifs auprès de qui ils apparaissent comme en marge des attentes scolaires, comme de possibles perturbateurs de la scolarisation des autres élèves et enfin comme ne parvenant pas à suivre une scolarité "ordinaire", pour des raisons très variées (Clavé-Mercier, 2014). Ils sont ainsi régulièrement appréhendés au prisme de la déviance scolaire. Cela a conduit à mettre en place des dispositifs au plus près d'eux (spatialement notamment) et à produire, mais sans l'affirmer ainsi, des espaces scolaires fortement ethnicisés (Clavé-Mercier & Schiff, 2018), comme le précise un cadre de l'Éducation nationale :

« Dans les faits, ce sont trois UPE2A-NSA supplémentaires, qui étaient vraiment... Alors on l'a pas posé comme ça parce qu'on n'en a pas le droit de toute façon, mais qui étaient largement dédiées à l'accueil des publics bulgares en squat, alors y a pas d'exclusivité, on a d'autres élèves, enfin d'autres origines, pardon, qui sont passés dans ces structures ».

- 15 Dans une autre académie enquêtée, un cadre de l'Éducation nationale mobilise le terme « *classes de Roms* » pour qualifier certaines UPE2A, faisant alors fuir les populations dotées de plus de ressources scolaires.

Une place en marge dans les établissements scolaires comme entrave à l'inclusion

- 16 Plusieurs enseignants d'UPE2A soulignent avec désolation ou ironie l'emplacement des salles de classe qui leur est parfois attribué au sein des établissements (particulièrement dans le secondaire) : tout au fond d'un couloir, éloigné des autres salles. Selon l'un d'eux, « *ça en dit long sur la manière dont ces élèves sont pris en compte* ». Pour lui, l'inclusion de l'UPE2A dans l'établissement, n'« *est que de façade, elle est quand on fait des trucs*¹⁴. *Donc ça mousse, ça brille, mais sur le fond il n'y a pas de concertation, rien d'organisé sur les contenus...* ». Il se dit déçu de l'absence d'intérêt pour ces élèves dans l'établissement et déplore le manque de réelle volonté de la direction et des acteurs de la vie scolaire de les prendre en charge et de les aider. Dans un autre collège, l'enseignante est totalement isolée de ses collègues qu'elle ne voit jamais : elle mange dans "sa" classe, y reste pendant les récréations, ne va que très furtivement dans la salle des professeurs pour y faire des photocopies et ne participe pas aux conseils pédagogiques, alors qu'elle enseigne aussi en classe ordinaire. Dans une école élémentaire, la même configuration s'observe : l'enseignante explique se sentir assez seule et en désaccord avec la direction, d'où sa demande de mutation. Elle aussi déjeune seule le midi et réalise également seule ses « *permanences* » lorsqu'elle doit surveiller la cour de récréation. Par ailleurs, dans plusieurs établissements, l'enseignant d'UPE2A est peu visible et parfois peu repéré dans sa fonction par ses collègues qui ne

savent pas toujours ce qu'est une UPE2A (en partie parce que le terme usuel pour eux est resté celui de « CLA »).

17 Cette situation conduit à une dévalorisation de leur position, comme l'indique un cadre de l'Éducation nationale comparant leur situation à celle des professeurs spécialisés dans le handicap ou à celle des praticants dans le milieu médical, distinguant le spécialiste *versus* le généraliste : « *Étant considéré comme marginal, touchant peu d'élèves, finalement, il est hiérarchiquement, dans l'imaginaire collectif, subordonné, ou, en tout cas, considéré comme un spécialiste, qui n'est pas généraliste* ». Mais à l'inverse du milieu médical, il précise qu'ici malheureusement « *le généraliste vaut plus que le spécialiste* ». En effet, les enseignants d'UPE2A soulignent fréquemment la difficulté de se sentir faire partie de l'équipe éducative. Selon eux, la communication et le travail avec leurs collègues n'est pas aisé du fait d'une assignation à un rôle d'enseignant « *spécialisé* » auprès de qui ils déchargent leurs difficultés vécues lors des temps d'inclusion.

18 En effet, ces temps d'inclusion sont souvent un point d'achoppement entre collègues, mais ils ne font pas pour autant l'objet de réflexions collectives initiées, encadrées ou même seulement soutenues par la direction de l'établissement. Aussi les difficultés mises en avant se résolvent-elles la plupart du temps par le "relationnel", et non de façon institutionnelle. Tout se passe donc lors d'échanges informels, qui sont des temps de pause pour les professeurs, ce qui nécessite, au-delà de l'interconnaissance *a minima*, une forte motivation préalable. Dès lors, comme le précise un enseignant, « *l'inclusion, cela prend un petit moment car il faut le temps de tisser le relationnel avec les profs et qu'il y ait une certaine confiance* ». La "réussite" de l'inclusion des élèves d'UPE2A repose alors largement sur les enseignants, leurs collaborations possibles, donc sur la place du professeur d'UPE2A au sein des équipes pédagogiques. C'est ce que nous avons pu saisir dans un établissement où l'enseignante d'UPE2A (professeure de français) a construit avec sa « *collègue de français* » un projet « *interclasse* ». Si les liens entre collègues s'établissent plus facilement entre enseignants d'une même discipline, ils sont également renforcés entre collègues appartenant au même corps. En effet, cette enseignante, agrégée, se tourne plus spontanément vers ses collègues agrégés pour négocier des enseignements dans d'autres disciplines aux élèves du dispositif. Dès lors, on comprend que la temporalité et les modalités d'inclusion en classe "ordinaire" varient considérablement d'un élève, d'un enseignant, d'un établissement, d'une circonscription et d'une académie à l'autre (Armagnague & alii, 2018).

19 Les élèves scolarisés en UPE2A font donc bien souvent les frais de cette épineuse gestion de l'inclusion dont les formes sont multiples : dans bien des cas, ils ne quittent pas le dispositif, ou seulement pour des enseignements pour lesquels la maîtrise de la langue française est jugée « *moins nécessaire* » et dont l'utilité scolaire est considérée comme secondaire (éducation musicale, arts plastiques, Éducation Physique et Sportive). Dans plusieurs UPE2A enquêtées, c'est même l'inverse qui se produit : des élèves non-affectés dans le dispositif y sont accueillis et considérés comme légitimes à l'être, en dehors de toute procédure formelle, par l'enseignant qui y voit une façon de les préserver scolairement, soit parce qu'ils sont arrivés trop tardivement pour être affectés, soit parce qu'ils y étaient scolarisés l'année précédente. Le dispositif devient alors le réceptacle d'une population encore plus large que celle définie par le cadre réglementaire, caractérisée par sa vulnérabilité scolaire. Ces situations ainsi que les marges de manœuvre dont se saisissent certains enseignants (avec l'accord – et le soulagement qui en découle – de leurs collègues et de leur hiérarchie dans l'établissement) montrent bien la complexité de l'organisation effective d'une scolarisation de droit commun et pose la question du sens de celle-ci pour les élèves,

comme pour les professeurs qui ne s'y retrouvent pas toujours.

Être scolarisé en UPE2A

20 La scolarisation des enfants et jeunes migrants nouvellement arrivés dans le système éducatif français se caractérise par une complexité empirique. Cette situation tient notamment à la façon dont les acteurs éducatifs “de terrain” mais aussi les élèves, migrants ou non, se réapproprient les normes de désignation institutionnelle comme EANA et les normes liées à la conception de la “scolarité ordinaire”. C’est dans ce contexte d’interprétation normative – et donc d’acceptation partagée des hiérarchies attachées à ces normes – que se comprennent les phénomènes de marginalisation scolaire. Ces derniers peuvent aller jusqu’à la production de mécaniques d’invisibilisation des individus concernés et une conception segmentée de l’offre scolaire.

D’une marginalisation contrainte à des tentatives d’invisibilisation

21 Dans plusieurs collèges enquêtés, les élèves de l’UPE2A font l’objet d’un traitement administratif spécifique, notamment pour la gestion des absences et des sorties de l’établissement qui ne passe pas nécessairement par la voie formelle de la vie scolaire. Des enseignants d’UPE2A contactent parfois directement les familles ou le médiateur scolaire (Lièvre, 2018). Dès lors, ils ont un rôle qui dépasse la dimension pédagogique en se substituant au personnel d’encadrement. Dans un établissement, le principal-adjoint note que c’est lui et non la direction qui se charge du “dossier” des UPE2A, parce que « *ça n’intéresse pas le principal, les élèves non-francophones* ». Dans ce lieu, l’UPE2A fait l’objet d’un conseil de classe dédié ; les élèves concernés sont donc totalement absents des échanges pédagogiques liés aux classes “ordinaires”. Dans un autre établissement, les élèves d’une UPE2A-NSA ne sont rattachés – même formellement – à aucune classe “ordinaire” et ne sont donc pas pris en compte par le logiciel de gestion administrative éditant les bulletins scolaires.

22 Ce traitement différencié¹⁵, bien qu’il soit souvent non-intentionnel, voire condamné par certains enseignants, est quelquefois renforcé par une certaine organisation spatiale stigmatisante. C’est notamment le cas dans un collège où un emplacement avec la mention « *FLE*¹⁶ » a été ajoutée dans la cour de récréation à l’initiative du professeur UPE2A-NSA pour que ses élèves s’y rangent pour aller en classe, afin qu’ils aient, comme les autres un emplacement dédié. Dans un autre collège, l’enseignant d’UPE2A descend “chercher” ses élèves en les interpellant à voix haute dans la cour « *allez les CLA, on se range !* ».

23 La relégation spatiale de ces élèves, notamment due à la ségrégation dont ils font parfois l’objet au sein même des institutions scolaires (Bertucci, 2013 ; Goï & Huver, 2013 ; Payet, 1998), se reflète aussi dans leurs manières d’investir les espaces communs, comme les cours de récréation et les réfectoires. Dans la plupart des établissements scolaires observés, les élèves d’UPE2A restent entre eux hors des temps de cours, parfois regroupés en fonction de leurs pays et/ou villes d’origine et n’ont aucune interaction régulière avec les autres élèves. Ils se sentent peu inclus dans l’établissement, voire craignent les autres élèves¹⁷. D’après les observations réalisées, si les élèves d’UPE2A (lorsqu’ils sont de nationalités différentes) restent ensemble, il est difficile d’affirmer qu’ils soient liés par des liens de camaraderie, car leurs interactions

n'illustrent pas de forte proximité élective (jeux, connivence, rires partagés). Une relative solidarité existe dans certains cas (accueil du nouveau venu en classe, par exemple) mais reste assez marginale. D'autres jeunes tentent, quant à eux, lors des récréations, de se démarquer de leurs pairs de l'UPE2A en évitant leur contact pour tenter de se rapprocher des élèves de classes "ordinaires", sans que cela ne soit toujours possible. Aussi n'est-il pas rare de voir certains jeunes isolés, passant du temps seuls pendant les récréations.

Quelle scolarité effective ?

L'UPE2A : protection et sentiment d'étrangeté

24 Par rapport à l'univers des classes ordinaires, le dispositif UPE2A et ses membres rassurent et protègent, à l'instar de ce que nombre d'acteurs scolaires nomment la classe "cocon". Pour beaucoup d'élèves de primaire, l'UPE2A est leur « *première classe* » à l'arrivée en France. Pour eux, comme pour les collégiens, il s'agit de leur classe de référence dans la pratique et dans leurs façons de penser, bien qu'ils soient rattachés officiellement à une classe "ordinaire". Lorsqu'il leur est demandé en quelle classe ils sont, ils répondent en donnant le nom de l'enseignant d'UPE2A et/ou « *classe d'accueil/de français* » et/ou « *la classe des Roumains* ». Dans une école, des élèves associent l'UPE2A à leur classe de rattachement, mais au collège, la classe de rattachement n'est jamais mentionnée. Les professeurs principaux sont les enseignants de l'UPE2A, ce qui participe à l'enclavement dans lequel ces élèves sont maintenus.

25 Cet aspect "cocon" prodigué par la scolarisation en UPE2A peut participer d'une angoisse plus forte à l'idée de sortir du dispositif. Que ce soit au primaire ou au collège, la plupart des élèves ne souhaite pas « *aller en inclusion* », invoquant qu'ils ne comprennent pas et n'y font rien et/ou qu'ils s'y sentent transparents. Ainsi, chaque tentative des acteurs scolaires pour les faire sortir du dispositif se traduit-elle par des réticences de leur part. Par exemple, sur le trajet depuis la salle d'UPE2A-NSA à une autre salle, visant à rejoindre des élèves d'une autre classe pour un projet, une élève rechigne : « *Je n'aime pas aller dans une autre classe, avec les autres pour cette activité* ». Ces réticences sont mal vécues par l'enseignant d'UPE2A qui pense pourtant favoriser leur sortie du dispositif en organisant des projets : « *Ça sert à rien de mettre en place des projets avec vous, c'est comme donner de la confiture à des cochons !* », tout en les rassurant en valorisant leurs compétences : « *Vous parlez mieux français, vous devriez être fiers !* ». Dans un autre collège, lorsque des inclusions sont organisées, elles font l'objet des mêmes réticences : « *Madame, ça ne sert à rien qu'on aille là-bas, on fait rien !* », tout en procurant un sentiment ambivalent puisque, dans le même temps et parfois pour les mêmes élèves, avoir été « *admis en inclusion* », dans « *les vrais cours* », est aussi source de fierté.

Relégation des apprentissages et centration sur des contenus non-scolaires

26 Soulignons qu'il n'existe formellement pas de programme en UPE2A, puisque les objectifs scolaires sont ceux des programmes des classes d'âge de référence (acquérir le socle commun de connaissances et de compétences du niveau référé à l'âge de l'élève à deux ans près pour les UPE2A, maîtriser le cycle III de l'école élémentaire pour les

UPE2A-NSA). Mais ces objectifs sont parfois difficiles à mettre en œuvre concrètement pour les enseignants d'UPE2A, les conduisant à se centrer sur l'apprentissage de la langue française et ainsi à ne pas empiéter sur les contenus scolaires. Ceci relève d'une forme de "doxa pédagogique" selon laquelle les savoirs "purement" scolaires seraient à acquérir en classe d'inclusion. C'est ainsi que sont mises en concurrence les pratiques enseignantes en UPE2A, valorisant la différenciation et les projets éducatifs, et celles des enseignants de classe "ordinaire", valorisant la norme tacite d'excellence – à laquelle les enfants et jeunes migrants ne sont pas explicitement préparés.

27 L'objectif initial de maîtrise de la langue française étant au cœur de la scolarité en UPE2A, les enseignants mobilisent différents outils et méthodes pédagogiques comme support de cet apprentissage. Cela revêt des formes variées pouvant paraître éloignées des méthodes et supports "classiques" d'enseignement : ateliers théâtre, cirque, expositions, peinture, collage, maquettes, bande-dessinée, jeux de société, sorties, etc. Cet éloignement du cadre scolaire, pensé par les enseignants comme un moyen pour motiver les élèves les plus éloignés des codes scolaires (Bautier & Rayou, 2009), peut pourtant être perçu négativement tantôt par les parents, tantôt par les enfants et jeunes eux-mêmes (souvent en référence avec une scolarité expérimentée dans le pays d'origine qui se déroulait de manière plus "classique"), tantôt par les collègues professeurs ou autres acteurs scolaires. Pour certains de ces derniers, cela accentue nettement leur perception de l'UPE2A comme prodiguant une scolarité "loisirs", où les jeunes passent du bon temps – ce qui peut également renforcer les crispations et difficultés éprouvées dans l'organisation de l'inclusion. Certains élèves se disent très heureux de venir à l'école, tout particulièrement dans le dispositif, « *parce qu'ici, on s'amuse bien, on fait plein de choses, ça ressemble pas à une vraie classe* » explique un collégien. Mais une part importante d'entre eux peut également avoir des difficultés à comprendre l'utilisation et le sens de ces supports "non-scolaires", ce qui ne va pas sans créer de « malentendus » (Bautier & Rayou, 2009 ; Decroix & Lièvre, 2011), et souffrir alors de ne « *faire que ça* » en ayant une conscience aigüe du fossé entre ces activités et celles, jugées beaucoup plus scolaires, de leurs pairs en classe "ordinaire". « *J'ai eu le droit d'aller dans la vraie classe parce que mes notes étaient bonnes. [...] On apprend des choses difficiles, des trucs nouveaux* », explique un collégien initialement réticent à aller en classe "ordinaire". Certains réclament régulièrement du « *vrai travail* » à l'enseignant d'UPE2A, qui ne le comprend pas toujours :

« On a fait une sortie au zoo [...] et R. avait décidé qu'elle ne viendrait pas. [...] Parce que c'était nul d'aller voir des animaux. Une sortie scolaire, c'est pas du travail... Elle identifie pas ça comme une tâche valorisante montrant son intelligence, il y a quelque chose de cet ordre-là. [...] Pareil elle ne voulait pas faire d'atelier, pas de peinture, pas de musique, pas de bricolage ! Pour elle, ce n'est pas du travail ! Alors que pour nous, ce sont des matières comme les autres et ce sont des points d'appui pour faire du langage, etc. ».

28 Le recours à des pratiques relevant de la pédagogie du détour (Bautier & Rayou, 2009 ; Henri-Panabière & alii, 2013 ; Garcia & Oller, 2015) est également interrogé par les parents. « *Je ne vais pas à l'atelier théâtre car je travaille à la place, j'apprends seule [chez elle] ou je fais autre chose, c'est aussi ce que dit mon père* » nous confie une fille qui a régulièrement été absente aux ateliers artistiques proposés sur le temps scolaire. Même s'ils manifestent majoritairement une satisfaction par rapport à l'école française, les parents évoquent parfois leur malaise concernant les progrès de leurs enfants, qu'ils jugent trop lents. Ainsi un père rencontré ne comprend-il pas que son fils ne sache pas encore lire et écrire au bout d'un an et qu'il continue à dessiner. Il oscille entre deux explications : son fils serait un incapable ou l'école ne ferait pas ce qu'il faut, considérant que « *c'est une bonne tromperie, l'école* ». Si les enseignants d'UPE2A

peuvent interpréter les remarques des parents comme un manque de maîtrise des mécanismes d'apprentissage qui nécessitent du temps, il n'en demeure pas moins que certains parents sont en mesure de saisir la distance qui existe entre les pratiques pédagogiques qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine et celles relevant de la pédagogie du détour ou de la « pédagogie de la réussite », qui dans leur mise en œuvre, pour « mettre un élève en situation de réussite, [conduisent] à un renoncement partiel aux objectifs cognitifs qui seront ajustés à des besoins définis comme “particuliers” » (Garcia & Oller, 2015 : 183). Sans recours à une pédagogie explicite de la part des enseignants, des malentendus risquent de s'installer, entravant la poursuite des apprentissages (Bautier & Rayou, 2009 ; Garcia & Oller, 2015).

29 Un autre phénomène a été observé, celui de la déviation de certains intitulés scolaires pour en faire des outils de conformation sociale et morale d'élèves “à civiliser”. Dans un collège, les cours de SVT et d'éducation civique sont soigneusement sélectionnés pour les élèves d'UPE2A pour « leur permettre d'apprendre le droit des femmes et le respect de la femme, parce qu'il y en a, bon... [...] Il faut qu'ils fassent aussi tout ce qui est reproduction en biologie, c'est important pour eux » explique un chef d'établissement. En assistant à ces séances, nous avons observé l'absence relative d'enseignements théoriques : derrière des intitulés scolaires, les cours de SVT relevaient plutôt de l'apprentissage de l'hygiène alimentaire, quand l'enseignement de la morale républicaine se substituait à ceux d'éducation civique.

30 Dans tous les dispositifs enquêtés, un critère central dans l'élaboration du jugement scolaire (qui conditionne la relation pédagogique, puis l'orientation) est la bonne conformité sociale au « métier d'élève » (Charlot & alii, 1992 ; Perrenoud, 2010) et ceci en dehors de tout niveau scolaire. Les enseignants passent dans certaines classes près de la moitié du temps scolaire à policer les comportements. Pour eux, l'assimilation à la bonne tenue scolaire est un prérequis nécessaire à l'accomplissement de la relation pédagogique, pouvant aller jusqu'à devenir un critère plus important que l'apprentissage, comme l'explique cet enseignant d'UPE2A-NSA :

« Il y a ceux qui carburent bien mais qui ont un comportement difficile, pour lesquels j'ai choisi personnellement de ne pas les envoyer dans les UPE2A pour ne pas griller la machine. Parce que si tu en envoies des comme ça dans cet endroit-là, l'année d'après on te dit “On n'en veut pas, Monsieur !” ».

Une externalisation des causes de la difficulté scolaire

31 Les difficultés que ces élèves peuvent rencontrer pour entrer dans les apprentissages sont analysées par certains enseignants, non pas à l'aune des effets de leurs pratiques pédagogiques ; elles sont externalisées au prisme de la psychologisation et la médicalisation des difficultés scolaires (Garcia & Oller, 2015 ; Morel, 2014). Cette dynamique a pour effet de reporter sur les élèves et leurs parents la responsabilité de ces difficultés et de renforcer une expérience scolaire contrainte et contraignante pour ces élèves et leurs familles. Ainsi une enseignante d'UPE2A qualifie-t-elle les difficultés d'apprentissage d'une de ses élèves comme liées à « autre chose » :

« J'ai bien vu qu'il y avait effectivement des soucis. Elle n'imprime pas, elle ne mémorise pas les stratégies, elle n'a pas de démarche personnelle, elle est extrêmement dépendante de l'adulte, elle n'ose pas, elle n'entreprend rien ! Elle est complètement introvertie, très, très immobile ! [...] Pour moi, il y a autre chose, quelque chose à décoincer d'autre, psy ou cognitif. »

32 De la même façon, un élève, resté très discret et parlant très peu les six premiers mois après son arrivée en France, a été catalogué « mutique » et rapidement, la thèse du

handicap a été avancée par un enseignant d'une autre UPE2A : « *Je me demande si K, il ne relèverait pas du handicap ou autre, il ne dit rien, ne progresse pas depuis des mois, il doit y avoir quelque chose* ». Faute d'acteurs impliqués, K n'a pas fait l'objet d'un "dossier MDPH¹⁸". Un an après, il est toujours dans le dispositif où il interagit comme ses semblables et a été admis en seconde générale.

- 33 Aussi avons-nous pu constater que l'externalisation des difficultés scolaires des élèves en dispositif UPE2A faite par certains enseignants concernait aussi leurs conditions matérielles d'existence, considérées comme « *empêchantes* » :

« M. ne vient pas très souvent à l'école... La semaine dernière, il n'est venu qu'une journée, cette semaine on ne le verra peut-être pas ! On le voit de moins en moins... Plus les moments d'expulsion... Tout cela fait qu'il y a des problèmes, les problématiques liées aux hôtels... Il y a tout un tas de choses qui sont très empêchantes aussi... ».

- 34 À l'inverse, l'entourage d'un autre élève (pris en charge pendant 2 ans en UPE2A, qui ne parlait et ne lisait pas un mot de français lorsqu'il est arrivé) est considéré comme « *favorable à l'inclusion* » :

« Déjà sa maman, elle vient ici, elle a un projet. Elle a rejoint sa sœur, qui est mariée avec un Français, qui parle bien français. Oui, c'est sa langue maternelle, il est Français, il connaît bien la culture française. Ils ont fait plusieurs séjours, ils font des petits week-ends, ils vont à droite à gauche, ils ont fait plusieurs visites, ils vont au restaurant ! L'enfant, il fait du cheval le week-end ! On est dans un autre environnement culturel et familial. On a dit à la maman "Il faut l'inscrire au centre de loisirs", tout de suite, ça a été fait ! [...] Et la maman, elle est très... La maman travaille... On est dans une autre intégration à la vie sociale et culturelle et ça aide beaucoup d'un point de vue culturel, scolaire... ».

- 35 Sans minimiser les effets concrets des conditions matérielles d'existence de ces élèves sur leur scolarité, on constate, lorsqu'elles sont écartées, que ce ne sont pas les causes "internes" à l'institution scolaire qui sont convoquées, mais d'autres causes externes, inhérentes aux élèves, comme le registre psychologique.

- 36 Ces différents registres d'explication des difficultés scolaires des élèves UPE2A ne sont pas sans effet sur leur orientation effective lorsqu'on les considère inaptes dans le présent et que l'on prédit qu'ils n'auront ensuite pas les ressources nécessaires pour réussir scolairement. Aussi, la proximité de ces élèves et leurs parents avec les normes scolaires – et la manière dont elle est perçue par les enseignants – influence-t-elle le regard porté sur ces élèves et les chances concrètes qui leur sont données.

Une faible ambition dans les "transitions"

- 37 Les observations réalisées au sein des UPE2A ont montré une diversité de situations concernant les "transitions" : orientation scolaire, sortie du dispositif. Ce sont principalement les enseignants d'UPE2A qui décident de la forme de celles-ci à l'aune des résultats des élèves tout en prenant en compte leur statut psycho-affectif, parfois en concertation avec d'autres professeurs. Si une majorité d'élèves sort du dispositif pour intégrer à temps plein la classe "ordinaire" un ou deux ans après, cette situation est très corrélée à l'âge de l'élève et à son niveau scolaire, qui est difficile à situer car il ne fait pas l'objet d'évaluation claire et étalonnée. De plus, la quasi-totalité des collégiens de ces dispositifs est scolarisée en lycée professionnel à l'exception de quelques rares cas pour lesquels une orientation en seconde afin de s'inscrire dans une filière technologique a été prononcée. Dans un des collèges, les élèves d'UPE2A ne passent pas le Brevet – et donc ne le préparent pas : seuls certains passeront le Brevet « *pro* » tandis

que tous préparent et passent le DELF¹⁹ et/ou le CFG²⁰ c'est-à-dire des diplômes n'offrant, en tant que tel, aucune possibilité de continuer une scolarité et ne garantissant pas l'accès à un niveau V (CAP), considéré comme le niveau scolaire minimum à atteindre.

38 On note des situations plus saisissantes encore concernant les orientations des élèves d'UPE2A-NSA. Nombre d'entre eux restent dans le dispositif au-delà des deux années prévues. Ce « *maintien* » est justifié par des raisons pédagogiques, linguistiques et morales (être en conformité sociale avec le « métier d'élève »). Pour ces élèves, la sortie du dispositif implique souvent d'intégrer une UPE2A, repoussant d'autant la mise en contact avec l'enseignement "ordinaire". Beaucoup ne connaîtront potentiellement jamais les classes "normales" du collège unique car ils intégreront directement un lycée professionnel pour y suivre une formation courte²¹.

39 Ce contexte produit un univers dégradé d'attentes et d'ambitions pédagogiques de la part des enseignants, comme l'explique un enseignant d'UPE2A-NSA :

« Ce qui est très difficile, c'est que dans le meilleur des cas, les gamins qui s'accrochent le plus et réussissent le mieux deviennent des élèves d'un niveau de CE1, d'un petit niveau de CE1 sur la maîtrise du lexique notamment. [...] Cela veut dire, dans le meilleur des cas, une prolongation de scolarité sur une UPE2A traditionnelle en se disant : le pari étant : ils ont une année de maîtrise du français oral, ils savent lire – ceux en tout cas qu'on propose pour aller là-dedans – et que cela leur fait une année de plus. [...] Cela c'est pour ceux qui sont le plus en réussite et après, pour les autres, les solutions sont très, très limitées. »

40 Cet enseignant précise que ce type de transitions concerne environ un tiers des effectifs du dispositif depuis trois ans, tout en soulignant que ces « *réussites* » sont « *très variables* », « *pas extraordinaires* ». La transition collège/lycée se traduit souvent par une déscolarisation ou l'intégration dans un lycée professionnel – le plus souvent, au sein des filières les moins prisées, la logique de résultat scolaire étant ici de mise (les vœux exprimés doivent correspondre au dossier scolaire). Aussi des enseignants participent-ils, sans généralement le vouloir, d'un processus de ségrégation en anticipant la trop grande insécurité pédagogique que constituerait l'orientation vers le système éducatif plus ordinaire. Ce raisonnement est parfois poussé à son paroxysme lorsque l'on observe des pratiques consistant à ne pas faire sortir un élève d'un dispositif UPE2A-NSA au profit d'une entrée dans une UPE2A par peur que les inclusions soient trop fréquentes et hors de portée pour l'élève. Ces raisonnements se fondent sur la bienveillance des enseignants concernés – ils les rationalisent d'ailleurs en évoquant la prise en compte de « *l'intérêt* » de l'élève – mais définissent des trajectoires segmentées qui permettront difficilement aux élèves d'avoir, s'ils le veulent, une seconde chance scolaire et, dans l'absolu, professionnelle. *In fine*, en éloignant les élèves du cursus "ordinaire", la ségrégation scolaire dont font l'objet ces jeunes via l'UPE2A s'apparente donc à une « configuration qui segmente la population d'élèves de sorte à mettre à part une catégorie d'enfants, en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend » (Lorcerie, 2003 : 181), alors même qu'ils auraient pu idéalement prétendre à une autre "carrière scolaire".

Conclusion

41 Nous avons présenté des modalités structurant la scolarité d'enfants et jeunes migrants dont le vécu scolaire est animé par le dispositif dédié qu'est l'UPE2A. La configuration socio-scolaire de ces publics et celle des espaces institutionnels et organisationnels les accueillant produisent des conditions troublées de mise en œuvre

effective du droit scolaire. Les caractéristiques des élèves – définies par l’institution en “besoins éducatifs particuliers” – qui légitiment l’existence d’une compensation au titre de l’égalité des places (Ebersold, 2017 ; Dubet, 2009) sont parfois érigées en barrières produisant des scolarisations définies en creux des référents majoritaires et de “l’ordinaire”. Dans le système éducatif français, la désignation de besoins spécifiques et l’évolution de cette désignation, ont été largement pensés à partir de raisonnements en didactique et en sciences du langage, en termes linguistiques (Galligani, 2010). L’approche sociologique conduit à analyser cette désignation en l’articulant aux configurations que peuvent prendre la déviance et l’« importunité » scolaires (Ebersold & Armagnague, 2017). Nous avons montré ici comment l’institution participe à fabriquer un univers scolaire restrictif en imposant une scolarité à la fois parallèle et minorée, dans ses exigences et son ambition.

42 Notre réflexion ne peut se passer de souligner les paradoxes d’une telle configuration, qui sont le fait d’acteurs éducatifs souvent particulièrement investis dans leur professionnalité. Dans leur classe, ils développent des outils souvent bricolés pour faire face au vide pédagogique laissé par l’institution, ils s’évertuent à bâtir du lien avec les familles et les proches des élèves, là où les relations traditionnelles de l’École avec les familles de milieux populaires sont souvent difficiles. Ils parviennent, à force de “leviers”, à faire en sorte que les familles aient confiance dans l’institution scolaire et que les jeunes ne la désertent pas, voire expriment parfois un attachement pour le dispositif. Bref, les scolarités heurtées dont nous avons rendu compte relèvent peut-être déjà d’un grand pas et d’innombrables efforts, rarement reconnus. Mais comme le ressentent certains enquêtés, cette scolarisation peut s’avérer être ce que nous proposons de nommer “une fiction d’école”. S’il est possible de le déplorer en regrettant que la grammaire de l’institution soit trop élitiste, pas assez inclusive et en soulignant que le “problème” ne vient pas des élèves mais du système qui les assigne à une infériorité statutaire, il incombe aux acteurs scolaires de construire des passerelles vers cette norme scolaire, quand bien même celle-ci peut être discutée. Car c’est là le sens du droit scolaire.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine & BARBOT Marie-José, 2003, « Le français comme langue étrangère et seconde », in L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS & C. MAEDER (dir.), *Enseigner le français, l’espagnol et l’italien – Les langues romanes à l’heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-90.

ARMAGNAGUE Maïtena & TERSIGNI Simona, 2019, « L’émergence de l’allophonie comme construction d’une politique éducative : le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Émulations, Revue des Sciences Sociales*, n° 29, 2019 pp. 73-89.

ARMAGNAGUE Maïtena, COSSEE Claire, RIGONI Isabelle & TERSIGNI Simona (dir.), 2018, « 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.

ARMAGNAGUE Maïtena & RIGONI Isabelle, 2016, « Conduire une recherche sur la scolarisation d’élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *Nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, n° 75, pp. 321-333.

AUGER Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BAUTIER Elisabeth & RAYOU Patrick, 2009, *Les inégalités d’apprentissages. Programmes, pratiques, et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

BARRERE Anne, 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l’organisation scolaire », *Carrefours de l’éducation*, n° 36, pp. 95-116.

BAUCHEMIN Cris, HAMEL Christelle & SIMON Patrick (dir.), 2015, « Hommes et femmes en migration : vers un rapprochement des profils et des trajectoires », in C. BAUCHEMIN, C. HAMEL & P. SIMON (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Ined Éditions.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2013, « La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances », *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne* n° 21, pp. 80-97.

BRINBAUM Yaël & KIEFFER Annick, 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, n° 3, vol. 64, pp. 561-610.

BRINBAUM Yaël & GUÉGNARD Corinne, 2011, « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration : de l'orientation au sentiment de discrimination », *Net. Doc.* 78.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth & ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CLAVÉ-MERCIER Alexandra, 2014, « Des spécificités au droit commun. L'institution scolaire face aux migrants roms entre hospitalité et raison humanitaire », *Migrations Société*, n° 152, mars-avril, pp. 119-130.

CLAVÉ-MERCIER Alexandra & SCHIFF Claire, 2018, « 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, pp. 193-222.

DECROIX Clarisse & LIÈVRE Marion, 2011, « La scolarisation, une "distinction" ? », *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », pp. 77-81.

DUBET François, 2009, *Les Places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil.

DURU-BELLAT Marie & VAN ZANTEN Agnès (dir.), 2009, *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, Paris, PUF.

EBERSOLD Serge, 2017, *L'éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*, Grenoble, PUG.

EBERSOLD Serge & ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, 2017, « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et sociétés*, n° 39/1, pp. 137-152

FELOUZIS Georges, LIOT Françoise & PERROTON Joëlle, 2005, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.

GALLIGANI Stéphanie, 2010, « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, en ligne 7-1, consulté le 22 septembre 2017.

GARCIA Sandrine & OLLER Anne-Claudine, 2015, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Seuil.

Goï Cécile, 2013, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politiques institutionnelles et de pratiques didactiques », Ressources FLS, Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, Juillet 2013. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

Goï Cécile & HUVER Emmanuelle, 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française : posture, représentations, pratiques ségrégatives ou inclusives ? », *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne* n° 21, pp. 117-137.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, FANNY Renard & THIN Daniel, 2013, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue Française de Pédagogie*, n° 183, pp. 71-82.

ICHOU Mathieu, 2015, « Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre », *Revue française de pédagogie*, n° 2, pp. 29-46.

LAPEYRONNIE Didier, 1993, *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris, PUF.

LIÈVRE Marion, 2018, « Étude sur la scolarisation des migrants roms roumains installés en habitat précaire à Montpellier par l'analyse de la mission de médiateur scolaire » (Connexions), Rapport de recherche. CASNAV Académie Montpellier. Fond Social Européen.

LORCERIE Françoise, 2003, *L'École et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Paris, INRP-ESF.

- MOREL Stanislas, 2014, *La Médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- NOIRIEL Gérard, 1988, *Le Creuset français ; histoire de l'immigration (19e-20e siècles)*, Paris, Seuil.
- NOIRIEL Gérard, 1992, *Population, immigration et identité nationale en France (19e-20e siècles)*, Paris, Hachette.
- PAYET Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PAYET Jean-Paul, 1998, « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, 123, pp. 21-34.
- PERRENOUD Philippe, 2010 (6e éd.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- ROBIN Juliette & TOUAHIR Mustapha, 2015, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information de la DEPP*, n° 35.
- ROBIN Juliette, 2018, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la Depp*, n° 18.15, Juin.
- SANTELLI Emmanuelle, 2009, « La mobilité sociale dans l'immigration », *Migrations Société*, 21 (123-124), pp. 177-194.
- SAYAD Abdelmalek, 2014, *L'École et les Enfants de l'immigration*, Paris, Seuil.
- SCHIFF Claire, 2003, « Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants », Ministère de l'Éducation nationale, programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.
- SCHNAPPER Dominique, 1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard.
- VAN ZANTEN Agnès, 2012, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, Coll. Quadrige.
- WAHNICH Sophie, 1997, « L'hospitalité et la Révolution française », in D. FASSIN (dir.), *Les lois de l'inhospitalité. Les politiques de l'immigration à l'épreuve des sans-papiers*, Paris, La Découverte, pp. 9-27.
- WEIL Patrick, 2005, *Qu'est-ce qu'un français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Gallimard.
- WIHTOL DE WENDEN Catherine, 2004, « Les frontières de la mobilité », Unesco, Migration Without Borders Series.

Notes

1 La loi du 16 juin 1881 établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire, ainsi que son caractère laïc, dans les écoles publiques ; puis la loi du 28 mars 1882 rend l'enseignement primaire obligatoire.

2 Maïtena Armagnague et Simona Tersigni (2019) proposent une analyse de la construction de la politique publique scolaire à destination des migrants, centrée sur la focale linguistique. Elles soulignent notamment qu'il existe une correspondance entre les principes d'action publique décidés en matière scolaire vis-à-vis de ces publics et les situations socio-économiques durant ces mêmes périodes.

3 Ocde, 2006, *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*.

4 Boen, 2012a, « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », Circulaire n° 2012-141 du 11 octobre 2012 ; 2012b, « Scolarisation des élèves », Circulaire n° 2012-143 du 11 octobre 2012 ; 2002, « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) », Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002.

5 Rappelons que l'obligation d'instruction en France concerne tous les enfants présents sur le territoire de 6 à 16 ans mais que le droit à l'éducation, garanti par la Convention internationale des droits de l'enfant s'applique jusqu'à 18 ans. Si le mineur en fait la demande, il peut donc bénéficier d'une scolarité de 16 à 18 ans.

6 Boen, 2013, *Loi d'orientation et de programmation pour « la refondation de l'école de la République »*, Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

7 Migration et itinérance : enfants et adolescent-e-s à l'école et dans la société.

8 Étudier, Voir et Analyser la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

9 Ont aussi notamment travaillé avec nous sur ces terrains Brahim Azaoui, Marianne Bergeret, Claire Cossée, Valérie Lanier et Isabelle Rigoni.

10 Ces “besoins éducatifs particuliers” sont notamment spécifiés en termes linguistiques, par la non-maîtrise du français en tant que langue de scolarisation. La désignation institutionnelle de ce besoin est le fruit d'un positionnement passant par la passation d'un entretien et/ou de tests orchestrés par les CASNAV.

11 Quantifier les effectifs en UPE2A n'est pas aisé car les élèves sont supposés ne pas être présents à temps complet dans le dispositif (ils sont censés rejoindre leur classe ordinaire pour certains enseignements). De ce fait, dans certains territoires, le nombre d'élèves par dispositif peut être très important (plus de quarante parfois). Mais lorsque les dispositifs sont “fermés” c'est-à-dire lorsque les élèves y passent quasiment tout leur temps scolaire, la référence est d'avoir au maximum 22 élèves par dispositif UPE2A et 15 en UPE2A NSA. Les enseignants en charge de ces dispositifs sont encouragés à passer la certification « FLS : français langue de scolarisation ». Dans le premier degré, l'enseignant travaille à temps complet dans l'UPE2A. Dans le second degré, il s'agit souvent de professeurs de Lettres, parfois contractuels. Ils y assurent la quasi-totalité de leur service (14 heures environ) ; les autres enseignements étant assurés par les professeurs des matières concernées. Les enseignants rencontrés dans nos recherches étaient volontaires pour occuper ce type de poste.

12 Si le pilotage institutionnel de cette politique publique se fait à l'échelle académique, l'allocation de moyens – et de postes – se fait, elle, à l'échelle départementale. Il peut donc y avoir des écarts, au sein d'une même académie entre des départements, du fait de la configuration spatiale des territoires mais aussi d'arbitrages politiques réalisés par chaque DASEN (directeur académique des services de l'Éducation nationale) dans le département dont il a la charge.

13 Nous reprenons ce terme à nos enquêtes. Lorsqu'un dispositif est dit « éclaté », ceci signifie que le nombre d'heures attachées au dispositif est réparti sur plusieurs établissements. Ce choix, fait notamment en zone semi-rurale pour limiter les temps de déplacédegéments des élèves, permet d'en concerner plus, mais il a aussi pour effet une dilution des moyens alloués.

14 C'est-à-dire des projets visibles à l'échelle de l'établissement, voire au-delà, à l'échelle de la ville.

15 Pour une analyse de la construction de l'“allophonie” comme catégorisation par défaut d'autochtonie, cf. M. Armagnague et S. Tersigni (2019).

16 L'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) renvoie à une conception obsolète de l'apprentissage du français car conçue pour maîtriser le français de la vie courante et non le français en tant que langue seconde de scolarisation.

17 Par exemple, l'un d'eux s'est fait agresser à la sortie de son collège en début d'année 2015 sans qu'il n'y ait eu de réponse de l'établissement.

18 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.

19 Diplôme d'Études en Langue Française.

20 Le Certificat de Formation Générale est censé être la validation minimum pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés.

21 Le caractère régulier des orientations vers les voies courtes de l'enseignement reste peu interrogé pour ces élèves.

Pour citer cet article

Référence papier

Maïtena Armagnague, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller, « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18 | 2019, 147-172.

Référence électronique

Maïtena Armagnague, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller, « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne],

18 | 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 26 février 2020. URL :
http://journals.openedition.org/cres/4104

Auteurs

Maïtena Armagnague

Sociologue, MCF à l'INSHEA, Chercheure au Grhapes, associée au Centre Émile Durkheim, à MIGRINTER et *Fellow* de l'Institut Convergences Migrations

Alexandra Clavé-Mercier

Docteure en anthropologie, ATER Université d'Angers, chercheure associée à ESO et au Centre Emile Durkheim

Marion Lièvre

Chercheure postdoctorale, ATER en ethnologie, CERCE, Université Paul-Valéry, Montpellier 3

Anne-Claudine Oller

Sociologue, MCF en Sciences de l'éducation au LIRTES-UPEC Val de Marne. Chercheuse associée à l'OSC et au LIEPP-Sciences Po

Articles du même auteur

Le *coaching* scolaire à destination des élèves du secondaire [Texte intégral]

L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité

Paru dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 9 | 2010

Droits d'auteur



Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Ce site utilise des cookies et collecte des informations personnelles vous concernant.

Pour plus de précisions, nous vous invitons à consulter notre politique de confidentialité (mise à jour le 25 juin 2018).

En poursuivant votre navigation, vous acceptez l'utilisation des cookies. Fermer