UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Rapport de recherche 2018

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

Armagnague, Maïtena; Rigoni, Isabelle; Cossée, Claire; Medonça Dias, Catherine; Tersigni, Simona

How to cite

ARMAGNAGUE, Maïtena et al. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). 2018

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:165249

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

Rapport de recherche

EVASCOL

Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

Coordination du projet :

Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni

Coordination scientifique du projet et du rapport :

Maïtena Armagnague-Roucher
Claire Cossée
Catherine Mendonça Dias
Isabelle Rigoni
Simona Tersigni

Projet porté par l'INS HEA
(Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés)

juin 2018

Contribution à la rédaction du rapport

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, maître de conférences en sociologie, INS HEA, Grhapes, associée au Centre Émile Durkheim (UMR 5116) et à MIGRINTER (UMR 7301).

AZAOUI Brahim, maître de conférences en sciences du langage, faculté d'éducation, université de Montpellier, LIRDEF (EA 3749).

BERGERET Marianne, chargée de recherche, université Paul-Valéry Montpellier 3.

CLAVÉ-MERCIER Alexandra, docteure en anthropologie sociale, université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim.

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

LANIER Valérie, docteure en science politique, université de Bourgogne ; post-doctorante, université Paris Est Créteil, LIRTES.

LIÈVRE Marion, docteure en ethnologie, université Paul-Valéry Montpellier 3, CERCE.

MENDONÇA DIAS Catherine, maître de conférences en sciences du langage et didactique du FLE/S, université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, DILTEC.

MILLON-FAURÉ Karine, maître de conférences en mathématiques, Aix-Marseille université, ADEF.

NAVONE Lorenzo, docteur en sociologie, université de Gênes (Italie).

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

RIGONI Isabelle, maître de conférences en sociologie, INS HEA, Grhapes, Centre Émile Durkheim, associée à MIGRINTER.

SCHIFF Claire, maître de conférences en sociologie, université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim.

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

Remerciements

Nous tenons à remercier le service Formation, documentation et études du Défenseur des droits qui a soutenu et financé cette enquête, ainsi que l'ensemble des acteurs institutionnels, associatifs et politiques qui nous ont donné de leur temps. Nous remercions très singulièrement les acteurs de l'académie de Créteil qui, malgré les conditions sensibles d'enquête, ont décidé, en raison de leur éthique professionnelle et citoyenne, de nous aider quand bien même dans notre travail. L'ensemble des acteurs académiques de Bordeaux, Montpellier et Strasbourg doivent aussi être remerciés pour leur soutien et / ou leur participation à cette recherche.

Merci à tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, ont participé à la réalisation de ce travail et notamment : Emma Cossée-Cruz, Nancy Lallouette et Sophie Hieronimy « nos artistes », tous les étudiants du parcours « Intervention sociale » du master sciences de l'éducation de l'UPEC, Colette Lepetitcorps pour la qualité de son travail, Manon Boyer pour ses questions éclairantes.

Merci à Marie Françoise Valette pour sa disponibilité et ses précieux enseignements lors de la rédaction de ce rapport, ainsi qu'à Daniel Senovilla Hernandez pour ses analyses qu'il a partagées tout au long de ce projet. Nos remerciements vont aussi à Françoise Braud pour son travail de relecture et ses judicieuses remarques.

Surtout, nous remercions tous les enfants et jeunes rencontrés, leurs familles et l'ensemble des enseignants et acteurs éducatifs ayant participé à cette recherche. Ce travail est aussi le leur.

Composition des équipes

Bordeaux :

- CLAVÉ-MERCIER Alexandra, docteure en anthropologie sociale, université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim (UMR 5116).
- RIGONI Isabelle, maître de conférences en sociologie, INS HEA, Grhapes, Centre Émile Durkheim.
- SCHIFF Claire, maître de conférences en sociologie, université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim.

Créteil :

- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, maître de conférences en sociologie, INS HEA, Grhapes, associée au Centre Émile Durkheim et à MIGRINTER (UMR 7301).
- COSSÉE Claire, maître de conférences en sociologie, université Paris Est Créteil (UPEC), LIRTES.
- LANIER Valérie (2016-2017), docteure en science politique, université de Bourgogne : post-doctorante, université Paris Est Créteil, LIRTES.
- LEPETITCORPS Colette (septembre 2016-janvier 2017), docteure en géographie sociale, université de Poitiers, MIGRINTER ; chargée de recherche contractuelle, INS HEA.
- OLLER Anne-Claudine, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris Est Créteil, LIRTES.

Appui à la recherche :

- COSSÉE CRUZ Emma, artiste intervenante.
- FICHOU Marion, étudiante en M1 « Intervention et politiques sociales », UPEC, stage mars-avril 2015 (2 mois).
- HIERONIMY Sophie, artiste intervenante.
- HUGUON Fanny, étudiante en M1 « Intervention et politiques sociales », UPEC, stage mars-avril 2015 (2 mois).
- LALLOUETTE Nancy, diplômée du M2 « Intervention et politiques sociales », UPEC, stage septembre 2015-janvier 2016 (2 mois).
- NDIAYE Aly, PAOLETTI Alexia, NANDI Chloé, BENANNOUNE Radia, ASLA Sidra, PROUST Delphine, étudiant(e)s en M1 parcours « Intervention sociale », UPEC, promotion 2015-2016 (étude de terrain collective).
- DEVARENNES Maxime, LABIADH Malek, LAGISQUET Coline, MEIGNEN Thibaud, MONTOBAN Edmonde, étudiant(e)s en M1 parcours « Intervention sociale », UPEC, promotion 2016-2017 (étude de terrain collective).

Montpellier :

- AZAOUI Brahim, maître de conférences en sciences du langage, faculté d'éducation, université de Montpellier, LIRDEF (EA 3749).
- BERGERET Marianne (2015-2016), chargée de recherche, université Paul-Valéry Montpellier 3.
- CHARTIER Marie, maître de conférences en sociologie, université Perpignan Via Domitia, CRESEM (EA 7397).
- LIÈVRE Marion, responsable de site, docteure en ethnologie, université Paul-Valéry Montpellier 3, CERCE.

Strasbourg :

- TERSIGNI Simona, maître de conférences en sociologie, université Paris Nanterre, Sophiapol, chercheure associée au laboratoire « Dynamiques européennes » de l'université de Strasbourg (UMR 7367).
- NAVONE Lorenzo (novembre 2016-juillet 2017), docteur en sociologie, université de Gênes (Italie).

Inter-académies :

- MENDONÇA DIAS Catherine, maître de conférences en sciences du langage et didactique du FLE/S, université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, DILTEC.
- MILLION-FAURÉ Karine, maître de conférences en mathématiques, Aix-Marseille université, ADEF.

Appui à la recherche :

- DELANNE Carolyne, professeure de français langue étrangère (FLE)

Sommaire

Contribution à la rédaction du rapport **5**

Remerciements **7**

Composition des équipes **9**

Sommaire **11**

Introduction – Première recherche universitaire multisite commanditée sur la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des itinérants **17**

Situation socio-scolaire des EANA : éléments de contexte **26**

Situation socio-scolaire des EFIV : éléments de contexte **31**

La constitution progressive d'une politique publique 31

Les académies retenues pour l'étude **34**

De cinq à quatre académies 34

Les entraves institutionnelles à la recherche **35**

L'académie de Créteil : absence de soutien du CASNAV et des instances académiques 35

À Strasbourg : des limitations spatiales et temporelles 35

En résumé, un accès limité sur un terrain sensible 36

TOME 1 – LES INSTITUTIONS ET LEURS ACTEURS **39**

Partie 1 – Les conditions effectives de scolarisation ***41***

Chapitre 1 – Les élèves migrants ou de familles itinérantes au prisme des institutions scolaires **43**

1. Des catégorisations pertinentes ou impertinentes ? **43**

1.1. Les catégorisations institutionnelles « EANA » et « EFIV » 43

1.2. La construction de l'altérité : pratiques locales 54

2. Données statistiques concernant les élèves **57**

2.1. L'enquête statistique nationale sur les élèves récemment arrivés en France 57

2.2. Quels chiffres pour les élèves issus de familles itinérantes ? 59

3. Divergences dans les attributions de moyens **66**

3.1. Proportion d'élèves allophones au sein des effectifs scolaires 68

3.2. Proportion d'élèves allophones pris en charge en UPE2A par académie 69
3.3. Académie de Bordeaux : un décalage entre l'offre et les besoins importants en termes de répartition géographique et d'équilibre entre le secondaire et le primaire ; la singularité de dispositifs UPE2A-NSA ciblés 70
3.4. Académie de Créteil : beaucoup d'EANA scolarisés en UPE2A, un manque d'information sur les besoins des EFIV 73
3.5. Académie de Montpellier : une politique volontariste des acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves allophones 75
3.6. Académie de Strasbourg : une logique de systématisation des dispositifs fixes dans le premier degré ; des ouvertures conjoncturelles de dispositifs dans le second degré 78

Chapitre 2 – L'hétérogénéité des pilotages institutionnels *via* les CASNAV 82

1. Le cadrage institutionnel : présentation comparée des organigrammes 82

1.1. Rappel historique pour la présentation du cadrage institutionnel 82
1.2. Organigrammes comparés des CASNAV étudiés 83
1.3. Focus sur les responsables du « dossier EFIV » 85

2. Les missions des CASNAV : accueil, formation, information, évaluations, suivi des dispositifs… 90

2.1. Les missions officielles 90
2.2. Un « pôle d'expertise » pour le suivi, le pilotage et la garantie des droits ? 94
2.3. Un « centre de ressources et d'informations » ? 97

3. La mise en œuvre du projet institutionnel et son appropriation par les acteurs 108

3.1. Des priorités différentes dans la perception des missions par les acteurs locaux 108
3.2. Des configurations intra-institutionnelles qui composent l'action à l'échelle territoriale 109

Chapitre 3 – Les trajectoires d'affectation scolaire 119

1. Les modalités d'accueil et d'affectation 119

1.1. Le circuit de la famille vers le service en charge du bilan d'accueil 119
1.2. L'effectivité des procédures d'affectation 126
1.3. Le rôle des intermédiaires pour la scolarisation de l'enfant 136
1.4. De l'affectation initiale à l'affectation réelle : critères et labilité 143

2. Les obstacles à la scolarisation 146

2.1. Difficulté d'accès à la scolarisation 146
2.2. La non-scolarisation 154

Chapitre 4 – L'affectation des élèves dans des dispositifs variés et les choix pédagogiques associés 163

1. L'entrée dans différentes modalités de scolarisation 163

1.1. Pour les EANA en dispositif UPE2A : organisation et modalités pédagogiques 163

1.2 Pour les EFIV ou les EANA vivant dans des conditions très précaires 175

2. L'articulation entre dispositifs et inclusion 188

2.1. L'inscription et l'inclusion en classe ordinaire 188

2.2. Le projet d'établissement vis-à-vis de l'inclusion 189

2.3. Emplacement de la classe dans l'établissement et effets sur l'inclusion 190

2.4. Le rôle et la place du professeur d'UPE2A / UPS 191

2.5. Une inclusion à géométrie très variable 194

2.6. Disparités dans l'organisation effective des dispositifs UPS 203

2.7. L'inclusion à l'envers 206

3. Orientations et sorties de dispositif 206

3.1. Les transitions : d'un dispositif à un autre, ou à une classe ordinaire, dans son établissement ou dans un autre établissement 206

3.2. Les croisements avec l'enseignement adapté 212

Chapitre 5 – Les acteurs impliqués dans les établissements 219

1. Les enseignants exerçant en UPE2A 219

1.1. Présentation de l'échantillon 219

1.2. La formation des enseignants des dispositifs et le recours aux contractuels 221

1.3. L'absence de formation et le recours aux contractuels 226

1.4. L'implication professionnelle et ses effets sur les conditions de travail 227

1.5. Négocier une coordination effective 229

2. Les acteurs non enseignants 234

2.1. Les relations entre les membres de l'équipe éducative et de la vie scolaire 234

2.2. Les acteurs des secteurs sociaux et sanitaires 236

2.3. Les intermédiaires entre l'école et les familles : les interprètes 237

2.4. Le rôle des intermédiaires associatifs : l'exemple du centre socioculturel 239

3. La place des familles 242

3.1 L'école ouverte aux parents 244

3.2. Le café des parents 246

TOME 2 – LES ÉLÈVES DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE 249

PARTIE 2 – Les performances des élèves allophones et les implications didactiques 251

Chapitre 1 – Appréhender les performances des élèves inscrits en unités pédagogiques 253

1. Cadre théorique et problématique 253

2. Présentation de la méthodologie pour une enquête longitudinale quantitative et qualitative 255

2.1. Les limitations de l'enquête en didactique à deux académies 255

2.2. Les exercices numériques pour une étude longitudinale quantitative 256

2.3. Les exercices en présence pour une étude qualitative sur un échantillon restreint 258

2.4. Mise en œuvre du protocole de recherches et partenariats 259

Chapitre 2 – Profils d'élèves en UPE2A 261

1. Terrains de constitution de l'échantillon 261

2. Des origines géographiques aux biographies langagières 263

3. L'inscription des élèves dans le dispositif et leur classe de rattachement 266

Chapitre 3 – Résultats et analyses sur les performances en réception du français 271

1. Performances et progrès en compréhension en français (tests numériques) 271

1.1. Fluence et fluidité de lecture 274

1.2. Zoom sur cinq études de cas représentatifs 275

2. Performances et progrès en mathématiques 278

2.1. Présentation de l'échantillon 278

2.2. Performances en mathématiques au début de l'année scolaire 279

2.3. Passage de la langue d'origine à la langue française 280

2.4. La maîtrise des termes les plus courants en mathématiques 281

2.5. Liens entre compétences langagières et activités mathématiques : études de cas 282

2.6. Éléments de conclusion sur les performances observées en mathématiques 284

3. L'arrivée progressive du français dans le répertoire plurilingue 285

4. Les scolarisations fragilisées 288

4.1. Les élèves non ou peu scolarisés antérieurement 288

4.2. Questionner la place des élèves relevant du handicap 295

PARTIE 3 – L'expérience scolaire du point de vue des élèves 297

Chapitre 1 – Terrains d'enquête et méthodes 297

1. Présentation des terrains d'enquête 297

1.1. Dans l'académie de Bordeaux 297

1.2. Dans l'académie de Créteil 300

1.3. Dans l'académie de Montpellier 302

1.4. Dans l'académie de Strasbourg 303

2. Des méthodes d'enquête adaptées 305

2.1. L'observation 307

2.2. La conceptualisation de méthodologies artistiques *ad hoc* : une co-construction pour le projet de recherche 307

2.3. Le théâtre-forum 309

2.4. Projets radio 310

2.5. Méthodes visuelles 312

2.6. Prise d'images par le chercheur 312

2.7. Productions visuelles faites ou choisies par l'enquêté 313

2.8. Carnets de dessin 315

2.9. Ateliers d'écriture 317

2.10. Entretiens semi-directifs 318

Chapitre 2 – L'expérience migratoire / itinérante et son impact sur la scolarisation 321

1. Ce(ux) que l'on a laissé(s) au pays 321

2. Les migrations pendulaires 323

3. Des conditions d'accueil et de vie parfois très précaires et leurs conséquences sur la scolarité 323

Chapitre 3 – L'expérience socio-scolaire 327

1. Les relations entre élèves 327

1.1. Les relations entre élèves du dispositif 327

1.2. Les relations avec les élèves de classe ordinaire 330

1.3. Être en UPE2A-NSA 332

2. Relations des élèves et de leurs parents avec l'équipe éducative 335

2.1. Élèves et équipe éducative 335

2.2 Parents et équipe éducative 337

3. Regards des élèves sur l'école 340

3.1. Le rapport à l'école des EFIV et de leurs familles 340
3.2. L'UPS, une classe « ethnique » ? 348
3.3. En UPE2A 351
4. Les situations d'inclusion en / hors UPE2A ou UPS : regards d'élèves et d'enseignants 358
4.1. Les difficultés de l'inclusion des EFIV 358
4.2. Les difficultés de l'inclusion des EANA 358
Conclusion – 76 préconisations 361
Thème 1 – Le pilotage institutionnel 362
À destination du ministère de l'Éducation nationale 362
À destination du ministère de l'Éducation nationale, des académies, des directions des services départementaux de l'Éducation nationale, des rectorats, des CASNAV et des CIO 364
Thème 2 – Le pilotage dans les établissements scolaires 367
À destination des équipes pédagogiques et de vie scolaire 367
Thème 3 – La formation 368
À destination des cabinets des rectorats, des CASNAV et des ESPE 368
Thème 4 – Recommandations pouvant faire l'objet d'un suivi 371
À destination du Défenseur des droits 371
Bibliographie 373
Productions scientifiques de l'équipe EVASCOL (2015-2018) 387
Annexes 395
Table des matières 409
Table des illustrations 419
Glossaire des sigles et acronymes 421

Introduction

Première recherche universitaire multisite commanditée sur la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des itinérants

Fin 2014, le Défenseur des droits publie un appel d'offres de recherche relatif à « l'évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) »[1]. La réponse de notre équipe pluridisciplinaire[2], portant au départ sur cinq académies, est retenue parmi une quinzaine de propositions, ce qui montre l'intérêt (relatif) de la société civile sur ce sujet d'actualité. Pourtant, nous présentons bien ici le premier et le seul travail universitaire commandité sur la question, qui ait été conjointement réalisé sur plusieurs sites. Ce désintérêt scientifique semble à première vue étonnant dans un vieux pays d'immigration traversé et construit par des circulations anciennes. Sans doute ce paradoxe n'est-il pas étranger aux effets contemporains du processus d'unification nationale ayant conduit les historiographies officielles à occulter les réalités anciennes du « principe de circulation européen »[3].

Dans le même temps, et comme Claire Schiff l'avait écrit quinze ans plus tôt, nous pouvons nous étonner « que depuis leur mise en place dans les années 1970, les classes d'accueil n'aient jamais fait l'objet d'une évaluation nationale, ni en termes de contenu et de pratiques pédagogiques, ni en termes d'analyse des orientations des élèves à la sortie »[4]. Et de constater, avec les chercheurs : « Malgré la richesse et la diversité des initiatives en la matière[5], l'absence de suivi et d'évaluation ne permet pas toujours de se situer sur le plan de l'efficacité pédagogique »[6]. On retrouve ces constats au niveau européen : « Il serait

[1] Appel à projets de recherche n° 2014-16.

[2] Les responsables scientifiques ainsi que la plupart des membres d'EVASCOL étaient déjà réuni(e)s autour du projet de recherche MIGRITI (soutenu par l'université Paris Lumières) qui portait sur les *Subjectivités et rapports aux institutions de socialisation dans l'immigration et l'itinérance : la participation socio-scolaire des enfants et adolescents*.

[3] ASSÉO H. (2002), « Pour une histoire du principe de circulation en Europe », *Revue de synthèse*, tome 123, 5e série, « Cosmopolitisme et circulation en Europe », pp. 2-3. Voir aussi NOIRIEL G. (1992), *Population, immigration et identité nationale en France. XIXe-XXe siècle*, Paris, Hachette, coll. Carré-Histoire.

[4] SCHIFF C. (dir.) (2003), *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants,* Paris, ministère de l'Éducation nationale, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, p. 26.

[5] BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (2000) (dir.), *Le Français langue seconde*, Centre national de documentation pédagogique / ministère de l'Éducation nationale, Collège série Repères.

[6] ABDALLAH-PRETCEILLE M., BARBOT M.-J. (2003), « Le français comme langue étrangère et seconde », *in* COLLES L., DUFAYS J.-L., MAEDER C., *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck, coll. Savoir en pratique, p. 88.

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 »[7]. Les suivis de cohorte amènent des éléments de réponse, comme le propose le rapport annuel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) de 2009[8] : « Pour vérifier si, au terme d'une certaine durée, un élève, qui fait partie d'une cohorte d'ENAF[9], a un parcours scolaire normal, comparable au cursus des élèves de langue française maternelle, il convient de mettre en place un suivi de cohorte. C'est ce que la Cour des comptes conseillait dans un rapport de 2004 »[10]. Ce que réitère le Haut Conseil à l'intégration dans son dernier rapport sur « Les défis de l'intégration à l'école »[11]. S'il existe quelques suivis d'EANA, les études sont plus nombreuses concernant, de façon large, les élèves enfants de migrants, nés ou non en France[12].

L'enquête PISA *(Program for International Student Assessment)*, conduite par vagues successives depuis 2003[13], apporte toutefois quelques données mais celles-ci portent sur une population d'élèves immigrés, c'est-à-dire bien plus large que la seule population d'élèves désignés comme allophones nouvellement arrivés. Suite à sa passation, une analyse a été menée, à travers 17 pays[14], sur le niveau des enfants de migrants et des primo-arrivants. Les résultats scolaires des jeunes issus de l'immigration sont inférieurs à ceux des autochtones, avec des écarts plus ou moins marqués selon les pays (en France, l'écart est relativement important) en défaveur des élèves allochtones. Les dernières vagues partielles des enquêtes PISA en 2013, dont les résultats ciblés ont notamment été publiés en 2015, confirment cette dynamique défavorable, notamment du fait de la concentration des élèves migrants dans des zones défavorisées économiquement. Cette dimension économique joue plus fortement sur les performances scolaires que le fait, par exemple, de parler en famille une autre langue que

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

[8] Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2009), *Rapport annuel des Inspections Générales 2009*, Rapport n° 2009-082, septembre, chapitre 5 : « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », Paris, La Documentation française, p. 111.

[9] Élèves nouvellement arrivés en France.

[10] Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2009), *op. cit.*

[11] Haut Conseil à l'intégration (2011), *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, Paris, La Documentation française, coll. « Rapports officiels », p. 21.

[12] LORCERIE F. (1995), « Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France », *Confluences Méditerranée*, n° 14, printemps, pp. 25-60 ; CAILLE J.-P., VALLET L.-A. (1996), « 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, pp. 7-27 ; CHOMENTOWSKI M. (2006), *Une pédagogie sociocognitive interculturelle contre l'échec scolaire des enfants de migrants issus de familles de tradition orale*, thèse de doctorat dirigée par BARTH B. M., université de Nantes.

[13] OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed – a Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OCDE.

[14] 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 (Fédération de Russie, Hong-Kong, Chine et Macao, Chine).

celle parlée à l'école[15]. La concentration dans certains établissements d'un nombre important d'élèves immigrés est aussi un facteur dégradant les performances scolaires. Le système éducatif doit alors gérer un savant arbitrage entre la nécessité d'offrir l'enseignement linguistique de la langue du pays d'immigration, primordiale pour la réussite des immigrés et le respect de la conservation de la langue d'origine pour les élèves qui le souhaitent.

Cette enquête, ayant l'avantage de la comparaison internationale depuis quinze ans, démontre que certes, les capitaux culturels et éducatifs détenus *avant* l'immigration ont une incidence sur la performance des élèves immigrés, mais les modalités scolaires proposées dans les pays d'immigration sont plus déterminantes sur les parcours scolaires[16]. Autre enseignement précieux de l'enquête PISA, l'appréciation du sentiment d'appartenance exprimé par les enfants migrants à leur nouvel environnement, notamment scolaire. L'enquête révèle des différences importantes entre les pays. Ce sentiment d'appartenance à l'école des élèves immigrés est en partie construit par la façon dont l'école et les communautés éducatives les aident à faire face à leurs problèmes quotidiens d'existence, d'apprentissage et de communication. Or, en France, les élèves immigrés rencontrent non seulement des difficultés scolaires, mais expriment aussi le plus faible sentiment d'appartenance à l'école[17]. Retenons enfin des derniers résultats publiés de PISA (mathématiques) que, bien que les élèves immigrés réussissent souvent moins bien que leurs pairs autochtones, la réduction de l'écart de performance entre ces deux groupes est possible et qu'elle peut être rapide. Ainsi, les politiques scolaires ont un impact sur les modalités de scolarisation des enfants et jeunes migrants, confirmant en ceci que le milieu socioéconomique n'explique pas l'ensemble des différences[18].

Concernant la scolarisation des enfants du voyage, il s'agit aussi de la première commande de recherche universitaire simultanée sur plusieurs académies.

L'enquête nationale de 2002-2003 sur la scolarisation des enfants des gens du voyage[19] distingue deux catégories d'EFIV : les enfants de familles sédentaires (c'est-à-dire apparentées au monde du voyage, qui étaient encore récemment itinérantes et qui, pour certaines, disposent encore de titres de circulation) et les enfants de familles réellement itinérantes de par leur mode de vie et leur domicile non fixe. En 2002-2003, le taux de scolarisation pour la première catégorie est estimé à 85 % en primaire et même 100 % pour certaines académies ; tandis que pour la seconde catégorie, le taux avoisine 60 %. Par contre pour le niveau collège, ce taux descend très bas, parfois proche de zéro, pour les deux catégories, si on ne prend pas en compte l'enseignement à distance (dont, de toute façon, l'efficacité réelle est contestée pour ces deux catégories).

---

[15] OCDE (2015), *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. Principaux résultats*, Paris, OCDE.

[16] *Ibid*.

[17] *Ibid*.

[18] DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRÉTOUT A. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Seuil.

[19] Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire (2003), *Synthèse de l'enquête sur la scolarisation des enfants du voyage, année scolaire 2002-2003*, DGESCO.

En 2007, Élisabeth Clanet, coordinatrice du programme « CNED[20] gens du voyage » à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), donne des chiffres comparables. Ainsi pour les itinérants réels, « environ 20 % des jeunes d'âge primaire n'accèdent pas à l'école primaire, au moins 40 % d'entre eux suivront une scolarisation en pointillé au fur et à mesure des déplacements, alors que les enfants issus de milieux de Voyageurs "arrêtés" la fréquentent régulièrement »[21].

Dans les années 2000, plusieurs thèses ou travaux de recherche commandités sont réalisés au Centre de recherche tsigane sous la direction de Jean-Pierre Liégeois. Virginie Repaire, dans sa thèse « La construction du lien social à l'école ou les enjeux de la scolarisation des enfants tsiganes »[22], pose la question de la nécessaire relation à établir entre les familles et l'institution scolaire : du point de vue des premières, pour créer le lien de confiance qu'elles attendent, du point de vue de la seconde, pour réellement faire une place et reconnaître les enfants itinérants en son sein. Delphine Bruggeman analyse dans sa thèse cette « variation de la forme scolaire » par rapport à l'école classique que sont les antennes scolaires mobiles : « Une enquête de type ethnographique menée dans le Nord de la France a permis d'interroger les pratiques et les enjeux culturels et sociaux de cette structure, en ce qui concerne notamment ses relations avec les familles tsiganes et son rôle dans la transmission des savoirs scolaires »[23].

En 2004, la Direction générale de l'action sociale du ministère du Travail, des relations sociales et de la solidarité commandite un rapport sur l'accès aux droits des populations tsiganes en France à une équipe de chercheurs[24] sous la direction de Jean-Pierre Liégeois[25]. La question est alors abordée sous l'angle de l'accès au droit à l'éducation, notamment par Virginie Repaire[26].

Nous constatons donc également un décalage entre la prise en compte institutionnelle récente (et relative) de la question de la scolarisation des EFIV et l'ancienneté historique de présence des populations itinérantes et de leurs enfants. En effet, la France demeure l'un des seuls pays d'Europe où continuent d'exister des familles du voyage, malgré l'internement des nomades orchestré sous Vichy, qui a grandement fragilisé les familles et leur possibilité de maintenir ce mode de vie. Mais cela est sans commune mesure avec les politiques de sédentarisation menées ailleurs en Europe.

Terre d'accueil historique, la France a progressivement scolarisé de nombreux enfants étrangers depuis la seconde moitié du XX^{e} siècle. Cette période, sur le plan du droit international, a été marquée par la Déclaration des droits des enfants (1959) suivie de la

[20] Centre national d'enseignement à distance.

[21] CLANET É. (2007), « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance », *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 4, pp. 559-574.

[22] Soutenue à Paris 5 en 2004.

[23] BRUGGEMAN D. (2005), *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle-Lille 3.

[24] Dont Gaëlla Loiseau et Claire Cossée, membres de l'équipe MIGRITI.

[25] LIÉGEOIS J.-P. (2007) (dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France. Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale*, Rennes, ENSP.

[26] REPAIRE V. (2007), « L'accès au droit à l'éducation », *in* LIÉGEOIS J.-P. (2007), *op. cit*.

Convention internationale des droits de l'enfant (1989). En tant que traité international ratifié par la plupart des pays membres de l'Assemblée générale des Nations unies, cette convention consacre toute sa deuxième partie aux modalités de son application et aux moyens qui doivent être employés pour la vérifier. Il n'en reste pas moins que l'accès aux droits des enfants continue de représenter un immense enjeu, également dans une Europe caractérisée par plusieurs crises politiques, dont l'une des plus importantes est certainement la crise migratoire et de l'asile politique. Considérant la protection des droits de l'enfant[27] en tant que priorité, le commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe « a choisi d'accorder une attention particulière à trois aspects préoccupants : 1) le problème de l'apatridie des enfants, qui persiste dans plusieurs États membres ; 2) la pratique encore répandue qui consiste à placer certaines catégories d'enfants, dont les Roms et les enfants handicapés, dans des structures éducatives séparées ; et 3) la situation des droits de l'homme des enfants migrants, notamment des migrants mineurs non accompagnés »[28]. Plusieurs publications éditées par le Conseil de l'Europe entre 2009 et 2017 traitent du droit au regroupement familial des réfugiés en Europe[29], des droits des migrants mineurs en situation irrégulière[30], de la justice des mineurs[31] et de la prévention de la torture[32], du droit à l'intégrité physique des enfants[33], de la lutte contre la ségrégation scolaire en Europe par une éducation inclusive[34]. Par ailleurs la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) qui agit dans le cadre du Conseil de l'Europe, dans son rapport publié sur la France en mars 2016, mentionne également la scolarisation des « enfants des gens du voyage »[35]. Qui plus est, plusieurs articles[36] de la Convention européenne des droits de l'homme constituent le

[27] Présentés comme porteurs de droits, de compétences et en tant qu'êtres dignes de respect humain, les enfants ne peuvent être réduits à des objets appartenant aux adultes, selon un document de travail du Conseil de l'Europe qui, en 2010, met l'accent sur l'accès aux droits économiques et sociaux, la protection de toute forme de violence et abus sexuel, la justice juvénile et les modalités de l'accueil institutionnel de l'enfance abandonnée. Voir Conseil de l'Europe (2010), Commissaire aux droits de l'homme, *Commissioner For Human Rights Positions on Children's Righ*ts [en ligne], mai, <https://rm.coe.int/16806db89e>, consulté en octobre 2017.

[28] *Idem*, *Droits des enfants* [en ligne], <https://www.coe.int/fr/web/commissioner/thematic-work/children-rights?desktop=true>, consulté en octobre 2017.

[29] *Idem* (2017), *Realising the Right to Family Reunification of Refugees in Europe* [en ligne], 7 février, <https://rm.coe.int/prems-052917-gbr-1700-realising-refugees-160x240-web/1680724ba0>, consulté en octobre 2017.

[30] *Idem* (2010), *Positions on the Rights of Minor Migrants in an Irregular Situation* [en ligne], 25 juin, <https://rm.coe.int/16806db6a2 (octobre 2017)>, consulté en octobre 2017.

[31] *Idem* (2009), *Les enfants et la justice des mineurs : pistes d'améliorations* [en ligne], 19 juin, <https://rm.coe.int/16806da5e6 (octobre 2017)>, consulté en octobre 2017.

[32] *Idem*, *The CPT and France* [en ligne], <https://www.coe.int/en/web/cpt/france>, consulté en octobre 2017.

[33] *Idem* (2008), *Les enfants et les châtiments corporels : « le droit à l'intégrité physique aussi un droit de l'enfant »* [en ligne], janvier, <https://rm.coe.int/16806da6ec>, consulté en octobre 2017.

[34] *Idem* (2017), *Fighting School Segregation in Europe Through Inclusive Education* [en ligne], septembre, <https://rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-Éducation-a-posi/168073fb65>, consulté en octobre 2017.

[35] *Idem*, *France // 47 States, one Europe* [en ligne], <https://www.coe.int/en/web/portal/france>, consulté en octobre 2017.

[36] Il s'agit notamment des articles 2, 3, 4 (voir section 4-1), 5 (voir section 5-1-f), 8 (voir section 8-1) et l'article 14 qui porte sur l'interdiction de discrimination (le protocole 12 à cet article de la Convention, élaboré en 2000, n'a pas été ratifié ni signé par la France). Il faut également mentionner l'article 4 du Protocole 1 (droit à

référentiel juridique de la Cour européenne des droits de l'homme au sujet des enfants migrants. Même si la Cour n'a pas été souvent sollicitée pour des manques d'exercice du droit à l'éducation chez les migrants, la base de données HUDOC[37] de la Cour donne accès à cette jurisprudence européenne, constituée d'arrêts et décisions de Grande Chambre, de chambre et de comité ainsi que d'affaires communiquées. À ce référentiel, contribue également la Commission européenne des droits de l'homme avec des décisions et des rapports ainsi que le Comité des ministres par l'élaboration de résolutions. Par ailleurs, en février 2016, le comité sur les droits de l'enfant de l'ONU (CRC) a publié un rapport portant sur le traitement de l'enfance, dans les différents pays ayant ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. Ce rapport concerne également les trois catégories de mineurs étudiés par EVASCOL : les enfants qui migrent dans le cadre du regroupement familial, les mineurs étrangers isolés et les enfants ressortissants de familles itinérantes et du voyage. Si, aux États-Unis, il est recommandé de modifier une politique migratoire qui coupe souvent les enfants migrants ou nés sur place de leurs parents sans titre de séjour et concernés par le refoulement, pour ce qui est de la France, une vingtaine de pages de recommandations ont été adressées à l'attention du gouvernement, à l'instar de tous les autres pays signataires.

Aujourd'hui, l'augmentation de l'arrivée de familles en demande d'asile et de femmes migrantes avec enfants ainsi que l'accroissement du nombre de mineurs non accompagnés[38] ont soulevé différents positionnements entre acteurs institutionnels européens, dont il convient de souligner trois initiatives récentes qui montrent l'effervescence contemporaine sur la question, en termes de jurisprudence et d'orientations s'adressant aux différents États, bien au-delà de l'Europe politique.

Tout d'abord, en mars 2017, le comité de Lanzarote[39] a produit un rapport centré sur l'analyse des risques d'exploitation et d'abus sexuels pour les enfants directement pris dans la crise migratoire. Ensuite, en mai 2017, à l'occasion de la 127e session du comité des ministres de l'Union, quarante-sept États européens ont adopté un Plan d'action sur la protection des enfants réfugiés et migrants (2017-2019)[40]. Dans le cadre de ce plan, il est notamment demandé à des professionnels de transmettre au Conseil des droits de l'homme des exemples de « bonnes pratiques » en termes de méthodes employées pour communiquer

---

l'instruction), l'article 2 (liberté de circulation) et 4 du Protocole 4 (interdiction d'expulsions collectives d'étrangers), l'article 1 du Protocole 7 (garanties procédurales en cas d'expulsion d'étrangers).

[37] Cour européenne des droits de l'homme, *Base de données HUDOC* [en ligne], <www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=caselaw/HUDOC&c=fre#n1355308343285_pointer>, consulté en octobre 2017.

[38] HUMPHRIS R., SIGONA N. (2016), *Children and Unsafe Migration in Europe: Data and Policy, Understanding the Evidence Base*, Global Migration Data Analysis Centre, International Organization for Migration, n° 5, septembre ; EREMENKO T., DE VALK H. (2016), *The Role of Family and International Migration Dynamics in the Formation of Single-Parent* [en ligne], Working Paper, n° 06, <www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2016-06.pdf>, consulté en avril 2018.

[39] Il s'agit du Comité des Parties à la Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels, sa mission consiste en l'application effective de la Convention de Lanzarote. Celle-ci dispose que les États, en Europe et au-delà, adoptent des dispositions législatives spécifiques et prennent des mesures en vue de prévenir la violence sexuelle, protéger les enfants victimes et poursuivre les auteurs.

[40] *Cf.* Conseil de l´Europe (2017), *Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants réfugiés et migrants en Europe (2017-2019)* [en ligne], 19 mai, <https://www.coe.int/fr/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/-/47-european-states-agreed-on-an-action-plan-on-how-to-protect-children-in-migration>, consulté en septembre 2017.

avec des enfants migrants, selon les besoins et les capacités des enfants, afin de pouvoir leur garantir l'accès aux droits et aux procédures administratives[41]. Enfin, en juin 2017, lors de la clôture de la présidence maltaise du Conseil de l'Europe, un symposium interrogeant le respect des droits fondamentaux en situation de crise migratoire a été organisé par l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA)[42] à Bruxelles. Dans la vidéo synthétique mise en ligne par la FRA pour présenter le débat, on voit également deux enfants intervenir plusieurs fois en anglais à côté des experts, dans l'objectif d'avancer des propositions concernant les enfants migrants[43]. Pourtant, c'est la langue nationale de chaque pays ressortissant de l'Union européenne qu'il est demandé de maîtriser aux enfants migrants. En effet, à partir des années 2000, l'apprentissage de la langue nationale devient un critère de « convergence horizontale » au niveau des politiques d'immigration en Europe[44], en tant que « langue du tri » des migrants[45]. Alors que dans les politiques éducatives européennes, subsiste un principe de subsidiarité[46], un suivi des politiques d'apprentissage des langues nationales par les jeunes migrants dans les différents pays membres de l'Union européenne se développe au sein du réseau européen d'Eurydice, qui existe cependant depuis les années 1980[47]. Ainsi, en France, il est demandé aux primo-arrivants de « savoir le français » ou de l'apprendre de plus en plus rapidement afin d'obtenir un titre de séjour ou pour le renouveler. La langue française est notamment mise en avant dans les formations linguistiques et civiques dispensées dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration (CAI)[48] puis dans le cadre du contrat d'intégration républicaine (CIR).

Au sein de l'Europe, la France est un vieux pays d'immigration qui a longtemps tardé à se concevoir comme tel sur le plan politique autant que sur le plan scientifique[49]. Ainsi, les structures éducatives ont peiné à s'adapter à la réalité complexe des migrations et de

[41] *Cf.* Conseil de l'Europe, *Appel à contributions* [en ligne], <https://rm.coe.int/call-for-contributions-child-friendly-information/16807653e9>, consulté en décembre 2017.

[42] Cette agence, fondée en 2007, est le résultat de la transformation de l'observatoire viennois contre le racisme et la xénophobie : *cf.* FRA, *Rights of the child* [en ligne], <fra.europa.eu/en et notamment http://fra.europa.eu/en/theme/rights-child>, consulté en juin 2017.

[43] *Cf.* FRA, *Is Europe doing Enough to Protect Fundamental Rights ? - the Children's Perspective - Event Summa*ry [en ligne], <fra.europa.eu/en/video/2017/europe-doing-enough-protect-fundamental-rights-childrens-perspective-event-summary>, consulté en septembre 2017.

[44] FISCHER N., HAMIDI C. (2016), *Les politiques migratoires*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

[45] LOCHAK D. (2013), « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, vol. 3, n° 98, pp. 3-6.

[46] En dépit de la coopération en matière éducative entre les États membres de l'UE, ces derniers demeurent libres quant à la manière d'atteindre les objectifs formulés en commun, donc souverains dans leur choix quant à l'organisation de chaque système éducatif national.

[47] Situé à Bruxelles, ce réseau a été créé suite à de longues réflexions qui remontent au début des années 1970, même si sa création officielle date de 1980. Ses domaines d'action prioritaires sont notamment l'amélioration de la correspondance entre les systèmes éducatifs en Europe et le rassemblement de la documentation et des statistiques.

[48] HACHIMI ALAOUI M. (2014), « Intégration et lien de citoyenneté. Le cas du Contrat d'accueil et d'intégration », *in* PAUGAM S. (dir.), *L'intégration inégale. Force, fragilité et rupture des liens sociaux*, Paris, PUF, pp. 429-444 ; GOURDEAU C. (2016), « Un contrat au service de l'identité nationale », *Plein Droit*, n° 110, « Étrangers_connectés », pp. 32-35.

[49] NOIRIEL G. (1985), « Immigration : le fin mot de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 7, pp. 141-150.

l'itinérance, échouant partiellement dans leur rôle d'institutions de socialisation[50]. Par conséquent, les tensions sont palpables entre, d'une part, les pouvoirs publics garants des politiques d'accueil et de séjour restrictives et, d'autre part, les acteurs éducatifs, sociaux et associatifs œuvrant en faveur des droits de l'enfant et du droit à la scolarisation. Le défi est de taille pour l'institution scolaire qui intègre toujours chaque année plusieurs dizaines de milliers d'élèves migrants. Son rôle demeure central tant l'École, d'un point de vue social et symbolique, exerce un rôle important dans la participation sociale des migrants et de leurs enfants, en même temps qu'elle met en évidence des dynamiques sociales, spatiales, institutionnelles et politiques dépassant le strict cadre scolaire.

Néanmoins, depuis les années 1970, la prise en charge institutionnelle des familles et des enfants de migrants ou de familles itinérantes a progressivement évolué, tout comme la terminologie employée pour les nommer. Ce constat émerge notamment dans l'ouvrage posthume d'Abdelmalek Sayad[51]. Réalisé à partir de ses archives personnelles par des textes rédigés entre 1977 et 1997, ce livre montre les glissements entre le moment où l'école française était tenue d'accueillir de nouveaux élèves arrivés dans le cadre du regroupement familial au début des années 1970, jusqu'à la progressive fabrication du problème de « l'échec scolaire » durant les décennies suivantes. Marqué selon Sayad par une vision culturaliste, de retour au pays, et de relégation dans des dispositifs spécifiques (CLIN, CLAD, ELCO)[52], cet accueil scolaire gagnerait selon ce sociologue à donner plus de place à l'immigration dans les programmes scolaires, tant en histoire qu'en géographie, en économie et en éducation civique[53]. Cette lecture demeure cependant isolée. Au milieu des années 1990, des chercheurs évaluent « toutes choses égales par ailleurs » les performances scolaires des enfants étrangers ou issus de l'immigration[54]. Les résultats de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille sont inédits et marqueront profondément le champ de la recherche relatif à l'école car pour la première fois, les performances scolaires et donc les « habiletés » possibles des élèves étrangers ou issus de l'immigration sont évaluées positivement. En effet, leurs travaux montrent que, toutes choses égales par ailleurs, ces élèves ont des performances scolaires supérieures à celles de leurs homologues de même milieu social n'ayant pas d'ascendance étrangère. Cette étude confirme aussi la thèse bourdieusienne selon laquelle la réussite scolaire des enfants est liée aux diplômes des parents bien plus qu'à leurs revenus[55]. Quelques années plus tard, les résultats d'Emmanuelle Santelli quant aux héritages sociaux des enfants d'origine algérienne en réussite scolaire vont dans le même sens et soulignent l'hétérogénéité des

[50] ARMAGNAGUE M., COSSEE C., RIGONI I., TERSIGNI S. (dir.) (2016), « Migrazioni, itinerari, istituzioni di socializzazione » (Migrations, itinéraires et institutions de socialisation) [en ligne], *Autonomi locali e servizi sociali*, décembre, n° 3, <https://www.rivisteweb.it/issn/0392-2278/issue/7096>, consulté en décembre 2017.

[51] SAYAD A. (2014), (textes rassemblés par FALAIZE B., LAACHER S.), *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, Le Seuil, coll. Essais critiques.

[52] BEN AYED C. (2014), « L'école des immigrés. À propos d'Abdelmalek Sayad » [en ligne], *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Le Seuil, coll. Essais critiques, <www.laviedesidees.fr/L-ecole-des-immigres.html>, consulté en mai 2017.

[53] RIGONI I. (2016), « Abdelmalek Sayad, l'école et les enfants de l'immigration » [en ligne], *Sciences et actions sociales*, n° 4, <www.sas-revue.org/index.php/16-comptes-rendus/69-abdelmalek-sayad-l-ecole-et-les-enfants-de-l-immigration>, consulté en mai 2017.

[54] VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Économie et Statistique*, n° 293, pp. 137-153.

[55] BOURDIEU P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, pp. 325-347.

propriétés scolaires des ascendants d'enfants migrants[56]. D'après Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, le « handicap des élèves d'origine étrangère » dépend pour l'essentiel de l'âge auquel les enfants entrent dans le système éducatif. Plus les enfants arrivent âgés en France, plus ils risquent d'être désavantagés scolairement, sans montrer que la bonne maîtrise éventuelle d'une autre langue que le français (plus évidente lorsque l'enfant est plus âgé) a un effet favorable sur les parcours scolaires[57].

En effet, malgré la tradition jacobine de centralisation linguistique[58], la France demeure un « État au paysage linguistique varié »[59], dont Bernard Cerquiglini avait repéré 75 langues (dont une partie est liée aux migrants, d'autres aux territoires d'Outre-mer) dans le rapport remis en 1999 au gouvernement de Lionel Jospin. Bien que cette tentative de ratifier la Charte européenne des langues régionales et minoritaires proposée par le Conseil de l'Europe depuis 1992 n'ait pas pu aboutir, puisque le Conseil constitutionnel français continue de défendre une politique de monopole de la langue française, les conséquences de cette situation peuvent induire des jeux d'inclusion / exclusion, en fonction du fait de figurer ou pas dans la « liste Cerquiglini »[60]. Quel en est alors l'impact dans le cadre de la scolarisation des élèves migrants qui ont intégré l'école publique française plus récemment ?

Le rapport parlementaire enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 12 octobre 2017 et rédigé par Anne-Christine Lang et Bertrand Sorre, deux députés du groupe La République en marche (LREM), au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finance pour 2018 consacre, dans sa partie II, une partie à *La scolarisation des élèves allophones*. Ce document confirme ce que de précédents rapports mettaient déjà en lumière, notamment celui de l'IGEN[61], paru en 2009 et intitulé *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, à savoir les difficultés d'appréhension institutionnelle de cette problématique. Partant de ce constat, il importe de proposer une analyse de ce champ d'action publique qui se caractérise par sa transversalité.

En France, les Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)

---

[56] SANTELLI E. (2001), *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

[57] VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), *op. cit.,* p. 148.

[58] La législation linguistique en matière de langues régionales et minoritaires est récente dans l'histoire française. Dans la période contemporaine, quatre lois peuvent être relevées (la loi Deixonne de 1951, la loi Haby de 1975, la loi Bas-Lauriol de 1975 et la loi Toubon de 1994, actuellement en vigueur), même si les projets de loi en faveur des langues régionales et minoritaires se sont multipliés depuis la fin de la Seconde guerre mondiale. Lors de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008 (Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V^{e} République), l'article 75-1 a été introduit dans la Constitution au sujet des langues régionales de France : elles appartiennent désormais au patrimoine de France. Déclarative et symbolique, la portée juridique de cette disposition n'implique pas, toutefois, de protection juridique des langues régionales. Ainsi, les collectivités qui se voient accorder depuis 2008 une compétence de responsabilité en matière de langues régionales n'ont pas de moyens financiers pour l'exercer.

[59] BELONDO S. (2016), « Les locuteurs de langue de la migration en France : des répertoires plurilingues peu visibles », *in* HELOT C., ERFURT J. (dir.), *L'éducation bilingue en France*. *Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 442-457.

[60] KREMINITZ G. (2016), « Introduction. Les langues de la migration », *in* HELOT C., ERFURT J. (dir.), *op. cit.*, pp. 433-441.

[61] Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2009), *op. cit.,* pp. 89-137.

sont missionnés pour mettre en œuvre la politique du ministère de l'Éducation nationale relative à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants des familles itinérantes et de voyageurs[62]. La scolarisation recouvre la médiation permettant l'accès effectif à l'école, le format donné à cette scolarité (dans la classe habituelle correspondant à la classe d'âge de l'enfant ou non, dans des dispositifs spécifiques ou non, etc.) et les contenus et pratiques pédagogiques mis en œuvre, eux-mêmes liés à la formation initiale ou continue suivie par les enseignants, à l'organisation du temps de travail et aux moyens humains et financiers déployés. Le regroupement de ces deux « publics » par le biais du CASNAV est à comprendre dans le cadre d'une analyse des logiques de construction des politiques publiques à l'échelle des académies, voire des départements présents dans chacune d'entre elle. Bien que relevant de situations sociales, culturelles ou d'enjeux sociopolitiques différents, la complexité de ces derniers justifie, aux yeux de l'Éducation nationale, la mise en place et le champ d'action des CASNAV. Le CASNAV devient ainsi l'instance académique de scolarisation de populations hétérogènes, mais ayant pour point commun supposé des besoins éducatifs particuliers liés à des modes de vie, dès lors que ceux-ci influencent les conditions d'apprentissage (migration, itinérance), d'une acculturation scolaire au système français différée (par l'itinérance ou la migration) et d'un écart de compétences en langue française à l'oral et l'écrit. Lu au prisme de la grammaire de l'Éducation nationale, pour les EANA, le défi à relever est celui de l'apprentissage de la langue française, tandis que pour les EFIV, le principal enjeu est de faire *avec* la discontinuité qui caractérise la scolarisation de nombre d'entre eux. Pour autant, les deux publics se confrontent potentiellement aux mêmes difficultés : trouver une place dans l'école et s'y faire reconnaître, malgré une arrivée tardive pour les uns (EANA) et une présence discontinue pour les autres (EFIV). Ces deux publics partagent potentiellement des expériences concernant le vécu des discriminations et du racisme, de la part de l'institution[63] ou entre pairs, dans l'accès à la scolarisation, la vie quotidienne, les acquis effectifs ou encore les logiques d'orientation.

SITUATION SOCIO-SCOLAIRE DES EANA : ELEMENTS DE CONTEXTE

Si des jeunes immigrés sont arrivés en France, dans un cadre familial ou non, depuis la fin du XIX^{e} siècle[64], les travaux des historiens se sont centrés sur l'accès au salariat des enfants de migrants[65] plus qu'à leur accès à la scolarisation, notamment dans les milieux ruraux[66] et

[62] Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. Organisation des CASNAV », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

[63] COSSÉE C. (2016), « Le statut "gens du voyage" comme institution de l'antitsiganisme en France », *Migrations Société*, vol. 1, n° 163, pp. 75-90.

[64] BLUM LE COAT J.-Y., MOGUEROU L. (2014), « Scolarisation des immigrés et migrations pour études », *in* BLUM LE COAT J.-Y., EBERHARD M. (dir.), *Les immigrés en France*, Paris, La Documentation française, coll. Les études de la Documentation française, p. 119.

[65] BASTIDE R. (1931), « Les Arméniens de Valence », *Revue Internationale de Sociologie*, vol. 39, n° 1-2, pp. 17-42 ; GAUTHIER J.-S. (2011), « L'accueil dans les écoles de Valence des enfants des premiers réfugiés arméniens (1923-1936) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 46, pp. 73-104 ; DOUKI C. (2010), « Entre discipline manufacturière, contrôle sexué et protection des femmes. Recrutement, encadrement et protection des jeunes migrantes italiennes vers les usines textiles européennes (France, Suisse, Allemagne) au début du XX^{e} siècle », *Migrations Société*, vol. 1, n° 127, pp. 89-120.

[66] NOIRIEL G. (1994), « L'immigration étrangère dans le monde rural pendant l'entre-deux-guerres », *Études rurales*, n 135-136, juillet-décembre, pp. 13-35.

selon les origines géographiques des migrants[67]. En complément, des approches plus contemporaines en sociologie et en anthropologie de l'enfance mettent l'accent sur la prise en compte du point de vue enfantin, pour une compréhension plus globale du processus migratoire et du rapport avec l'institution scolaire[68].

Désormais, chaque année, plusieurs milliers d'élèves arrivent en France où ils ont le droit de suivre une scolarité. Si l'instruction est obligatoire en France pour tous les enfants depuis 1882[69], les aménagements pour les élèves allophones arrivants, en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), sont une création récente : la première circulaire remonte à 1970[70] tandis que celles actuelles, régissant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, datent de 2012[71]. Pourtant, rares sont les études qui ont concerné les EANA, en raison de leur faible importance numérique dans la population scolaire et des difficultés à les repérer avec les outils de référencement tels que SCONET[72], la base académique des élèves du second degré. En 2012-2013, l'enquête triannuelle permet de recenser 44 400 élèves allophones arrivants[73], ce qui représente 0,47 % des élèves des premier et second degrés, mais certains ne sont pas repérés ni comptabilisés tandis que d'autres sont déscolarisés.

Concernant les parcours scolaires, Claire Schiff et Barbara Fouquet-Chauprade, apportent des pistes de réponses. À partir des « bases élèves » académiques (BEA), elles mènent un suivi de cohorte de :

> « […] l'ensemble des élèves inscrits en classe d'accueil en 1998 dans les académies de Paris, Créteil et Bordeaux, soit un total de 1 755 élèves, dont nous avons suivi la scolarité jusqu'à la rentrée 2003. Nous connaissons pour chaque élève sa date de naissance, son sexe, sa nationalité, la profession du chef de famille, les établissements et classes fréquentés au cours des six années suivant leur inscription en classe d'accueil (CLA). Nous savons aussi si l'élève a quitté le système éducatif et, le cas échéant, le motif de sortie »[74].

Le nombre d'élèves et l'investigation menée en font le suivi de cohorte le plus abouti sur les élèves nouvellement arrivés à l'heure actuelle. Claire Schiff est en charge d'un rapport national inédit[75]. Orienté sur le processus de déscolarisation et la scolarisation partielle des élèves migrants, ce rapport s'intéresse aux « obstacles institutionnels [...] à une scolarité ordinaire ». Grâce aux parcours scolaires, la sociologue fait apparaître des

---

[67] PONTY J. (1995), « Une intégration difficile : les Polonais en France dans le premier vingtième siècle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 7, pp. 51-58.

[68] JABLONKA I. (2010), *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours,* Paris, Seuil.

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

[70] Ministère de l'Éducation nationale (1970), « Circulaire n° IX-70-37 du 13-01-1970. Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 5, 29 janvier.

[71] *Idem*, « Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », 11 octobre.

[72] Scolarité sur le Net. Application informatique nationale multiforme généralisée en 2006 à tous les établissements publics locaux d'enseignement.

[73] Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), 2013.

[74] FOUQUET-CHAUPRADE B., SCHIFF C. (2007), « Des parcours scolaires des primo-migrants en France : des réalités locales contrastées », Actes du colloque *Éducation et territoires*, Digne-les-Bains.

[75] SCHIFF C. (dir.) (2003), *op. cit.*

dysfonctionnements dans le système éducatif (classes « fermées » sans intégration, cours non dispensés dans certaines matières qui empêchent une orientation en lycée général…). Elle relève des éléments qui compliquent la scolarisation des élèves : erreurs d'évaluation initiale, éloignement géographique de structures, listes d'attente, réticences d'enseignants. Exemples à l'appui, elle signale des situations d'amalgame entre les primo-arrivants et les élèves déficients légers. En outre, son échantillon permet de connaître les tendances de l'orientation, massivement vers le lycée professionnel. Inscrits en CAP, les élèves ne se déscolarisent pas en cours de formation, bien au contraire : beaucoup poursuivent en BEP. L'auteure apporte des éléments de réponses aux causes éventuelles de déscolarisation, telles que le redoublement. Cependant, celui-ci peut aussi caractériser des parcours de réussite pour ces mêmes populations[76]. L'étude de Claire Schiff se tient à une époque charnière puisqu'en 2002, sont diffusées les nouvelles circulaires sur les élèves nouvellement arrivés. Les critiques qu'elle formule à l'encontre des structures fermées vont trouver une réponse dans les circulaires qui recommandent uniquement les structures ouvertes, encouragent l'intégration des élèves et la sensibilisation de toute l'équipe pédagogique. Cependant, les « bases élèves » académiques permettent seulement de « localiser » scolairement les élèves, sans parvenir à en assurer le suivi de façon qualitative ni apporter un éclairage sur leur parcours en termes de compétences.

Concernant l'apprentissage d'une langue seconde, il faut se tourner vers les États-Unis pour avoir une meilleure connaissance scientifique des progressions linguistiques. Ainsi Wayne Thomas et Virginia Collier ont mené des analyses sur les progressions scolaires et linguistiques des « allophones » de 1985 à 2001 (étude jugée essentielle car ils estiment que ce public devrait représenter 40 % de la population scolaire américaine en 2030). Il ressort que les élèves « allophones » dont les parents refusent la section bilingue et / ou d'apprentissage d'anglais langue seconde sont en plus grand décalage scolaire par rapport aux élèves qui en bénéficient (au vu de tests en lecture et en mathématiques). Pour être aussi performant dans toutes les disciplines qu'un élève natif, il faudrait compter une durée de quatre à sept ans, d'après les auteurs[77]. De nombreuses recherches[78] ont aussi étudié les obstacles rencontrés par les élèves allophones lors de la résolution de problèmes mathématiques et ont souligné l'impact des difficultés langagières, notamment en ce qui concerne le lexique spécifique aux mathématiques. James Cummins[79] avait d'ailleurs montré

[76] MENDONÇA DIAS C. (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France,* Villeneuve d'Ascq, ANRT.

[77] THOMAS W., COLLIER V. (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Final Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.

[78] CAMPBELL A., ADAMS V., DAVIS G. (2007), « Cognitive Demands and Second Language Learners : a Framework for Analyzing Mathematics Instructional Contexts », *Mathematical Thinking and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates ; NI RIORDAIN M. (2011), « A Working Model for Improving Mathematics Teaching and Learning for Bilingual Students », *in* PYTLAK M., ROWLAND T., SWOBODA E. (dir.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, University of Rzeszów, Poland, pp. 1346-1355 ; SCHAFTEL J., BELTON-KOCHER E., GLASNAPP D., POGGIO J. (2006), « The Impact of Language Characteristics in Mathematics Test Items on the Performance of English Language Learners and Students with Disabilities », *Educational Assessment*, vol. 11, n° 2, pp. 105-126.

[79] CUMMINS J. (1979 a.), « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, vol. 49, n° 2, pp. 222-251; CUMMINS J. (1979 b.), « Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters », *Working Papers on Bilingualism*, n° 19, Education Resources Information Center, pp. 197-205.

dès 1979 qu'il convenait de distinguer la maîtrise de la langue usuelle et celle de la langue de scolarisation, ces deux types de compétences ne s'acquérant pas à la même vitesse. Au vu de ces résultats, il faudrait compter au moins quatre années d'accompagnement linguistique : nous sommes loin des « un an » préconisés en France par la circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

En France, les élèves doivent développer des compétences en langue française en tant que langue seconde[80], dans le cadre scolaire[81]. Pour apporter des repères sur l'apprentissage du français, 190 collégiens allophones, nouvellement arrivés en France, ont été suivis dans une même académie durant l'année scolaire 2008-2009 pour estimer le niveau atteint au cours de leur troisième année en France[82]. Les profils des élèves ont été établis à partir des évaluations passées à leur arrivée en France. Quatre-vingts dispositifs linguistiques ont été décrits pour comprendre les propositions structurelles mises en place par l'Éducation nationale, notamment ceux dans lesquels sont scolarisés les collégiens de la cohorte et où ont été récoltées les progressions annuelles. Pour identifier le niveau linguistique atteint, suivant le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les indicateurs ont été fournis par les résultats obtenus aux examens du Diplôme d'études en langue Française (DELF) et à un test linguistique proposé lors de la 3^{e} année. Ces résultats ont été lus en fonction des facteurs d'hétérogénéité et des conditions d'apprentissage, précédemment dégagés. Ils ont permis d'observer que le niveau B1 à l'écrit est le niveau minimum pour obtenir une orientation choisie, que trois années d'apprentissage sont au moins nécessaires pour l'atteindre lorsque l'élève est non-francophone et que les progressions sont tributaires principalement des niveaux de compétences initiales. Toujours en France, les travaux de Karine Millon-Fauré[83] ont en outre souligné que, dans le cas particulier des mathématiques, les compétences langagières nécessaires aux apprentissages pouvaient s'acquérir plus rapidement que celles mises en jeu lors de conversations usuelles. Ces observations nous conduisent à distinguer les compétences requises lors de conversations courantes et celles nécessaires pour l'activité mathématique ce qui nous amènera à parler de langue spécifique aux mathématiques.

Des suivis de cohorte ponctuels ont été aussi menés par les CASNAV. L'un d'entre eux, qui aura été diffusé par la revue *Diversité*, *Ville-École-Intégration*[84], se base sur un échantillon de 61 élèves inscrits en classe d'initiation (CLIN) et en CLA dans trois établissements de Vitry-sur-Seine, au cours de 2006-2007. Pendant quatre années, deux formatrices avaient assuré un

---

[80] CUQ J.-P. (1991), *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

[81] AUGER N. (2011), *Élèves nouvellement arrivés en France*. *Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines ; CHNANE-DAVIN F. (2005), *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, thèse de doctorat dirigée par J.-P. CUQ, université Aix-Marseille 1, Villeneuve d'Ascq, ANRT ; VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF ; VIGNER G. (2009), *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation.

[82] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op*. *cit.*

[83] MILLON-FAURÉ K. (2011), *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*, thèse de doctorat dirigée par MERCIER. A, sciences de l'éducation, université Aix-Marseille 1.

[84] Ville-école-intégration (VEI), créé en 1973 sous le nom de « Centre migrants », est un centre de ressource dépendant du Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Il dispose d'un volet consacré aux élèves nouvellement arrivés.

suivi administratif (orientations) et pédagogique (entretiens avec les élèves et les professeurs, observations dans les classes) pour s'interroger sur l'après-dispositif.

Les études qui concernent plus spécifiquement la scolarisation et les progrès scolaires des élèves allophones issus de familles migrantes roms d'Europe de l'Est (Bulgarie, Roumanie, ex-Yougoslavie…) sont principalement qualitatives et ne s'appuient pas sur des suivis de cohortes mais plutôt sur une méthode ethnographique. Quelques enquêtes qualitatives proposent ainsi des études de cas dans différentes villes françaises. Les obstacles et difficultés rencontrés dans la scolarisation de ces migrants sont le plus souvent soulignés[85]. La question de la scolarisation de migrants roms bulgares et roumains a été abordée dans une perspective ethnographique. Alexandra Clavé-Mercier[86] a interrogé l'accueil et la prise en charge effective de migrants roms bulgares au sein de l'institution scolaire, en questionnant les logiques au fondement du régime d'exception et des approches spécifiques en direction de ces élèves dans les dispositifs scolaires de droit commun. Il a été démontré que la scolarisation effective de ces élèves issus de familles de migrants roms dépend largement des contraintes juridico-administratives et politiques qui réglementent le séjour de ces migrants sur le territoire. En d'autres termes, l'accueil et la prise en charge de ces élèves par l'institution scolaire sont en grande part tributaires de cadres structurels régissant l'hospitalité. De leur côté, Clarisse Decroix et Marion Lièvre[87] proposent une analyse des trajectoires sociales des familles roms roumaines qui ont scolarisé ou non leurs enfants, afin de comprendre dans quelle mesure les facteurs sociaux impactent sur le rapport à l'école. De manière transversale, elles interrogent la notion de réussite scolaire en se centrant sur le regard que les familles roms roumaines en ont. Iulia Hasdeu[88] a, pour sa part, étudié le rapport au genre dans la scolarisation des enfants roms. La scolarisation constitue un angle d'approche pertinent pour traiter de questions plus larges comme les rapports de ces populations aux institutions, les questions d'accueil et d'hospitalité publique, de discriminations et, plus généralement, de place faite à l'Autre dans notre société.

Par ailleurs, de nombreuses études ont également été réalisées par des professionnels de l'Éducation nationale se questionnant sur leurs expériences de terrain et, bien souvent, sur les difficultés rencontrées face à ce nouveau public de migrants roms d'Europe de l'Est vivant en habitat précaire. Des plus reconnues, notons celles présentées par Michael Rigolot et Régis

[85] DELEPINE S., VERITER A. (2009), « La non-scolarisation des enfants roms migrants », *Diversité*, n° 159, pp. 76-79.

[86] CLAVÉ-MERCIER A. (2014), « L'institution scolaire face aux "migrants roms" : entre hospitalité et raison humanitaire », *Migrations Société,* vol. 26, n° 152, pp. 119-130.

[87] DECROIX C., LIÈVRE M. (2011), « La scolarisation, une "distinction" ? », *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », mai, pp. 77-81. Pour une présentation de ce dossier, voir <www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf>, consulté le 12 juillet 2018.

[88] HASDEU I. (2011), « Pourquoi les filles roms sont-elles moins scolarisées que les garçons ? » [en ligne], *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », mai, <www.cahiers-pedagogiques.com/A-l-ecole-avec-les-eleves-roms-tsiganes-et-voyageurs-7396>, consulté en janvier 2018.

Guyon[89], qui ont tous deux dirigé deux numéros hors-série des *Cahiers Pédagogiques*[90], regroupant nombre de contributions (tant de chercheurs que d'acteurs associatifs ou institutionnels) sur ces questions que posent l'accueil et la prise en charge de ces élèves mais aussi des EFIV par l'institution scolaire. Les interrogations et réflexions des acteurs de terrain ainsi que le faible nombre d'études systématiques sur la situation socio-scolaire de ce public sont à souligner[91]. Le présent rapport vise à contribuer à combler ces lacunes, tout en entendant améliorer la prise en charge scolaire de ces élèves.

SITUATION SOCIO-SCOLAIRE DES EFIV : ELEMENTS DE CONTEXTE

La constitution progressive d'une politique publique

D'un point de vue historique, la question de la scolarisation des enfants de familles itinérantes s'est longtemps focalisée de façon exclusive sur la non-scolarisation ou la discontinuité de la scolarisation comme effet du mode de vie itinérant. La première approche proposée dans le milieu des années 1960 (période de la « promotion des nomades ») est préventive et coercitive, à travers la réglementation relative à la sanction des manquements à l'obligation scolaire de la part des parents par la suppression des allocations familiales[92]. Pour autant, à partir des années 1970[93], puis dans les deux décennies suivantes, une série de circulaires sont promulguées en vue de mettre en œuvre une politique plus globale de scolarisation des enfants du voyage, sans doute sous l'impulsion des travaux pionniers du sociologue Jean-Pierre Liégeois et du Conseil de l'Europe[94]. Durant la même période, un certain nombre de dispositifs spécifiques (classes spéciales sur les aires d'accueil), passerelles type antennes scolaires mobiles (rattachées à des établissements scolaires du réseau La Salle) ou simplement adaptés (programme enfants du voyage du CNED) sont expérimentés et parfois développés.

Depuis le début des années 2000, la politique de scolarisation des EFIV a commencé à mieux se structurer. Les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), qui avaient été créés en 1975, voient progressivement leurs

[89] GUYON R. (2009), « Scolarisation des enfants roms du Kosovo - Troyes », *Diversité*, *Ville-École-Intégration*, n° 159, « Roms, Tsiganes, Gens du voyage », pp. 93-97 ; RIGOLOT M. (2009), *op. cit.*

[90] GUYON R. et RIGOLOT M. (dir) (2010), « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs » [en ligne], *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, septembre 2010 (papier) et mai 2011 (numérique), <www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf>, consulté en janvier 2018.

[91] Voir aussi RAYNA S., BROUGÈRE G. (dir.) (2014), *Petites enfances, migrations et diversités*, Bruxelles, Peter Lang.

[92] Ministère de l'Éducation nationale (1966), « Circulaire du 8-08-1966, application de l'article 15 du décret n° 66-104 du 18-02-1966 et de l'arrêté du 8-08-1966. Contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires et sanctions que comportent, au regard du versement des prestations familiales, les manquements à l'obligation scolaire des enfants de familles sans domicile fixe», *Journal officiel*, 19 août, p. 7 295.

[93] Ministère de l'Éducation nationale (1970), « Circulaire n° 70-428 du 9-11-1970. Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 44, 19 novembre.

[94] LIÉGEOIS J.-P. (1996), *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, rapport sur la mise en œuvre des mesures prévues par la Résolution du Conseil des ministres de l'Éducation du 22 mai 1989, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

missions s'élargir. C'est en 2002 qu'ils sont transformés en CASNAV[95], par le biais d'une circulaire relative à l'ingénierie de la scolarisation des EFIV à l'échelon départemental, indispensable à une mise en œuvre effective des orientations nationales. Enfin, la circulaire de 2012 relative à la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs »[96] propose une approche renouvelée, à partir de la notion d'école « inclusive » qui est transversale aux différents « publics à besoins particuliers ». Dans le même mouvement, la DGESCO organise deux séminaires pour mettre en place l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs en 2013[97] et 2014[98] réunissant des représentants des CASNAV, des responsables politiques et des chercheurs.

Notre projet de recherche, financé par le service « Études » du Défenseur des droits, est révélateur d'une approche transversale, cherchant à dépasser l'approche sectorielle, dans la mesure où l'intérêt supérieur de l'enfant et la lutte contre les discriminations relèvent de dimensions qui traversent les différents champs des politiques publiques.

Plusieurs rapports généraux sur la question globale de l'accueil ou de la place des gens du voyage ont jalonné la formation progressive d'une politique spécifique au cours des vingt dernières années, posant toujours centralement la question de la scolarisation effective des EFIV. Ces rapports, de même que la loi Besson (2000), soulignent l'importance de penser la scolarisation des enfants du voyage à l'intérieur même de la politique globale d'accueil des gens du voyage. Comme le rappelle Virginie Repaire dans ses travaux sur la question, « les conditions d'existence des familles représentent le premier préalable à toute forme de scolarisation »[99].

Il est important de souligner, à la suite de ces travaux, que ce n'est pas (seulement) l'itinérance en soi qui crée le problème de la discontinuité scolaire mais les lacunes existantes en termes de réelle politique d'accueil global des familles en domicile non fixe. En premier lieu, la cohérence de l'accueil à l'échelle du territoire (communal / départemental) doit prévaloir sur « l'obligation » législative qui débouche sur des « aires alibi » et donc, un accueil difficile voire illusoire dans les écoles et l'ensemble des institutions de socialisation. En second lieu, l'institution scolaire peut jouer un rôle dans une politique globale d'accueil : dans certains cas, comme dans l'Hérault notamment, c'est parce que l'inspection académique se manifeste auprès des mairies que l'accueil est rendu plus légitime sur la commune. La scolarisation est

[95] Ministère de l'Éducation nationale (2002), « Circulaire n° 2002-102 du 25-04-2002. Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 10, avril.

[96] Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012. Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

[97] Ministère de l'Éducation nationale (2017), Actes du séminaire national des 3 et 4 avril 2013, *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* [en ligne], *Éducsol,* 2 août, <eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html#lien2>, consulté en janvier 2018.

[98] Ministère de l'Éducation nationale (2017), Actes du séminaire national du 9 avril 2014, *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs : coordination et mise en réseau des acteurs* [en ligne], *Éducsol,* 2 août, <eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html#lien1>, consulté en janvier 2018.

[99] REPAIRE V. (2007), *op. cit*.

donc bien une dimension essentielle d'une politique d'accueil global des gens du voyage sur le territoire.

La situation des migrants récents en provenance de Bulgarie et de Roumanie, installés sur des terrains ou dans des bâtiments sans droit ni titre, est de ce point vue assez proche de celle des itinérants, puisqu'ils sont pareillement sujets à des expulsions répétées, ces dernières étant repérées comme l'une des principales causes des ruptures de scolarisation.

Il est donc important de souligner que c'est aussi la situation minoritaire de l'itinérance, qu'elle soit choisie ou subie, qui freine l'accès à la scolarisation et engendre la discontinuité des parcours scolaires. En effet, les itinérants ne sont pas toujours reconnus dans leur droit de cité, et sont particulièrement victimes de discriminations dans l'accès à l'éducation, que ce soit en fonction de leur mode de vie ou de leur origine réelle ou supposée, comme en témoignent différents textes produits par le Défenseur des droits ou l'autorité administrative indépendante qui l'a précédé[100].

Depuis le milieu des années 1990, tant les associations d'aide aux gens du voyage que les services ministériels notent un rapprochement continu entre les familles itinérantes et l'institution scolaire, marqué par une baisse sensible du nombre d'enfants non scolarisés et des attentes et projets familiaux beaucoup plus investis par rapport à la scolarisation de leurs enfants[101], accompagnés d'une préoccupation quant aux acquis réels résultant de cette hausse de la fréquentation scolaire. D'une part, l'institution scolaire (aidée du milieu associatif) tente de mieux répondre à la demande explicite des familles d'instaurer un lien de « confiance »[102] ; d'autre part, la génération des parents des quinze dernières années a pris conscience de la nécessité de l'acquisition des « savoirs de base » (lecture et écriture notamment) parce qu'ils ont directement souffert dans leur vie professionnelle de ces lacunes[103].

Quant à la question de la langue, qui est centralement abordée par notre recherche, plusieurs travaux donnent des éléments sur le rapport à l'écrit des familles itinérantes et sur le plurilinguisme d'une partie d'entre elles. Un certain nombre d'EFIV sont bilingues, voire trilingues, comme le montrent les travaux d'Élisabeth Clanet : « Selon leur origine, ils parlent des langues, dialectes (variétés locales, géographiques d'une même langue coexistant sur le même plan) ou sociolectes (dialectes sociaux, expression d'une « culture sociale » souvent renforcée en diaspora pour résister à l'assimilation) »[104]. Les travaux présentés lors d'un séminaire au ministère de l'Éducation nationale, notamment ceux de Cécile Goï, maître de conférences en sciences du langage, et Delphine Bruggeman[105], maître de conférences en

[100] Haute autorité de lutte contre les discriminations (HALDE) (2009), *Délibération relative au refus de scolarisation d'enfants du voyage n° 2009-232 du 8 juin 2009*.

[101] Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire (2000), *La scolarisation des enfants des gens du voyage*, 4e trimestre.

[102] REPAIRE V. (2007), *op. cit.,* p. 103.

[103] COSSÉE C. (2007), « L'accès aux droits relatifs à l'initiative économique et à l'emploi », *in* LIÉGEOIS J.-P. (2007), *op. cit*.

[104] CLANET É. (2007), *op. cit.*, p. 565.

[105] GOÏ C., BRUGGEMAN D (2013), « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politiques institutionnelles et de pratiques didactiques » [en ligne], Actes du séminaire national des 3 et 4 avril 2013, *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*, *Éducsol*, juillet, <cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf>, consulté en janvier 2018.

sciences de l'éducation, soulignant l'enjeu d'une prise en compte réelle du plurilinguisme, sont centraux pour dégager des perspectives d'amélioration des approches pédagogiques proposées et à développer pour les EANA comme pour les EFIV.

LES ACADEMIES RETENUES POUR L'ETUDE

De cinq à quatre académies

L'enquête devait initialement être déployée sur cinq académies : Créteil, Strasbourg, Montpellier, Bordeaux et Besançon. Dans ce dernier lieu, l'équipe a essuyé un refus d'enquête de la part du recteur, refus adressé au Défenseur des droits. À Besançon, les acteurs du CASNAV, ayant expliqué être opposés au principe de tests scolaires, ont refusé de prendre part à une recherche dont la méthodologie d'un des volets mesurait, par des « tests », l'évolution des apprentissages des élèves scolarisés en UPE2A. De plus, ce CASNAV se compose d'acteurs identifiés comme des « experts » techniques et didactiques de la scolarisation des EANA et développant des approches et outils dans les sciences du langage. La mauvaise réception de l'enquête dans ce territoire tient probablement à cette configuration spécifique locale notamment. Toutefois, dans ce territoire, 11 entretiens ont pu être réalisés avant que ne soit formulé le refus d'enquête du recteur.

L'enquête a donc été ramenée à quatre académies : Bordeaux, Créteil, Montpellier et Strasbourg.

Dans l'académie de Bordeaux, l'enquête s'est concentrée essentiellement sur le département de la Gironde, où est installé le CASNAV. Le terrain d'enquête porte sur la réalisation d'entretiens avec les référents institutionnels du CASNAV et de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) ; avec des enseignants en fonction dans des UPE2A et des unités pédagogiques spécifiques (UPS) de premier et second degrés, ainsi que dans des antennes scolaires mobiles ; des personnes en charge du service éducation à la mairie de Bordeaux ; des acteurs associatifs intervenant auprès des EANA et des EFIV, et des centres d'animation locaux. Dans le même temps, 12 à 15 séances, d'une demi-journée hebdomadaire chacune, ont été consacrées à de l'observation, parfois participante, dans quatre UPE2A de l'agglomération bordelaise, dont l'une est spécialisée sur les élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA), et dans deux UPS de Gironde. Ces dispositifs concernent, à parts égales dans l'enquête, le premier et le second degré. Ces enquêtes ont été menées principalement sur l'année scolaire 2015-2016 et ont été complétées en 2016-2017.

Dans l'académie de Montpellier, les départements de l'Hérault, du Gard et des Pyrénées-Orientales ont été étudiés. Le terrain d'enquête porte sur la réalisation d'entretiens avec les référents institutionnels CASNAV des EANA et EFIV, des départements du Gard, de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales. Ces trois départements sont aussi ceux où se concentre principalement la population des EFIV dans l'académie. Ces entretiens ont été menés en parallèle d'observations participantes dans quatre dispositifs UPE2A de la ville de Montpellier (deux en élémentaire, deux en collège dont un dispositif UPE2A-NSA[106]). À noter que, pour des raisons logistiques, il n'a pas été possible d'effectuer d'observation dans des dispositifs UPS ou d'entretiens avec un enseignant référent, ni d'effectuer des observations dans

[106] La présentation de ces enquêtes est développée dans le chapitre 1 de la partie 3.

d'autres départements que celui de l'Hérault, alors que la possibilité avait été offerte de le faire par le CASNAV. Ces enquêtes ont été menées principalement sur l'année scolaire 2015-2016 et de manière plus diffuse en 2016-2017.

Dans ces deux académies, l'équipe a pu compter sur la coopération des CASNAV et de cadres institutionnels, et les recherches s'y sont déroulées paisiblement. Il en a été autrement dans les académies de Créteil et de Strasbourg.

LES ENTRAVES INSTITUTIONNELLES A LA RECHERCHE

L'académie de Créteil : absence de soutien du CASNAV et des instances académiques

À Créteil, la situation d'enquête a été de bout en bout particulièrement difficile et l'équipe a alerté le Défenseur des droits en janvier 2016 sur des blocages institutionnels qui ont entravé la recherche. Initialement, plusieurs membres de l'équipe de recherche avaient pourtant été reçus par le CASNAV en entretien collectif (alors que les chercheures avaient sollicité des entretiens individuels), en présence de l'Inspectrice d'académie-Inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) ayant expliqué que l'agenda scolaire était très chargé avec la mise en place de la réforme du collège ; notre enquête n'était donc pas une priorité académique. Quelques semaines après cette rencontre, la rectrice a émis une réserve (adressée au Défenseur des droits) quant à l'enquête. Une démarche d'appui à l'enquête a été initiée par les services du Défenseur des droits auprès du cabinet du ministre de l'Éducation nationale et des recteurs, l'équipe a fourni un dossier méthodologique détaillé visant à expliciter les termes de la recherche, mais la rectrice de Créteil n'a pas changé sa position. Après avoir obtenu l'accord et le soutien des services du Défenseur des droits, nous avons toutefois enquêté, dans un climat de réserve de la part d'une partie des acteurs sollicités. Certains, par crainte d'être sanctionnés s'ils nous parlaient, ont décidé de ne pas le faire. Ce contexte explique l'absence quasi totale des points de vue des membres du CASNAV de Créteil (certains témoignages avaient toutefois pu être recueillis par des étudiantes de l'Université Paris Est Créteil (UPEC) investies dans le projet avant que la rectrice n'émette sa réserve). Ainsi, les enquêtes de terrain ont pu avoir lieu dans les établissements et des associations de Seine-Saint-Denis, mais de façon inconfortable et grâce à un engagement des équipes éducatives et de direction. De plus, des étudiants de l'UPEC ont travaillé sur des aires d'accueil en Seine-et-Marne.

À Strasbourg : des limitations spatiales et temporelles

Dans l'académie de Strasbourg, la temporalité du recueil des données a été réduite et l'accès aux terrains restreint. Dans cette académie, suite aux difficultés rencontrées à Créteil, à l'intervention du Défenseur des droits auprès du cabinet du ministre et à de nombreuses négociations avec le cabinet de la rectrice, les observations dans les UPE2A ont été contraintes par des choix institutionnels et réalisées dans une fenêtre temporelle limitée. Le terrain strasbourgeois d'EVASCOL a tardé à se mettre en place en raison de nombreuses difficultés, de ralentissements, voire de blocages institutionnels. Si l'accès au terrain n'a pu avoir lieu dans les établissements scolaires avant février 2016, ce sont ensuite des limitations spatiales et temporelles de la recherche qui ont été imposées par la hiérarchie institutionnelle. En 2015-

2016, grâce à l'appui de l'équipe d'EVASCOL, puis à partir de novembre 2016, grâce au recrutement d'un chercheur post-doctorant, une double négociation, avec des délais relativement étendus a tout de même permis de mener à bien l'enquête. Tout d'abord la négociation a eu lieu avec l'académie et notamment avec le Cabinet du recteur, puis de la rectrice (arrivée en septembre 2017) afin d'obtenir l'autorisation à mener des observations dans des établissements strasbourgeois concernés par des dispositifs UPE2A. Le prolongement de cette première autorisation pour le second semestre de l'année 2016-2017 (deux UPE2A à l'école élémentaire et deux au collège) a ensuite nécessité, tout en respectant des fenêtres temporaires bien limitées (deux mois environ) et la restriction de l'enquête au collège, de négocier une nouvelle fois notre présence en classe avec les coordinateurs des UPE2A des établissements pour lesquels l'accord d'enquête nous avait été attribué.

En résumé, un accès limité sur un terrain sensible

La recherche EVASCOL dans l'académie de Créteil, et sans doute dans celle de Strasbourg, prend appui sur ce qu'on peut appeler des « points sensibles ». Dans ces deux académies, du fait d'une temporalité totalement bouleversée, il n'a pas été possible de mener à bien parfaitement le protocole méthodologique de recherche qui portait sur les performances dans les apprentissages en français et en mathématiques. À Strasbourg, malgré des participations volontaires locales mais dispersées sur le territoire, nous obtenons un échantillon finalement peu représentatif des élèves. Ce volet de l'enquête par questionnaire n'a pas du tout pu être déployé dans l'académie de Créteil.

Nous avons relevé deux réactions opposées au fait que le commanditaire soit le Défenseur des droits. Dans le cours d'une prise de contact avec une des écoles envisagées, cela a clairement joué comme sésame d'entrée, dans la mesure où des alliances préexistaient entre la directrice d'une école et le Défenseur des droits, *via* l'association « Défense des Enfants International » (celle-ci ayant alerté le Défenseur des droits à plusieurs reprises). Au contraire, lors de la rencontre de l'équipe EVASCOL de l'académie de Créteil avec le CASNAV, l'IA-IPR et la coordinatrice, la réaction opposée a été émise, les acteurs en présence s'interrogeant sur la légitimité d'une recherche qui ne soit pas commanditée par l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

La scolarisation des publics allophones, itinérants et du voyage est porteuse de nombreux enjeux et a déjà fait l'objet de critiques politiques et institutionnelles, notamment dans le rapport d'octobre 2012 sur *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage* de la Cour des comptes[107], dans la Délibération 2007-370 du 17 décembre 2007 de la Haute autorité de lutte contre les discriminations (HALDE)[108] et plus récemment dans le rapport sur les droits de l'enfant du Défenseur des droits de 2016[109]. Sans surprise, l'objet de l'enquête « gène »,

[107] Cour des comptes (2012), *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage : des progrès lents et inégaux, des objectifs à redéfinir* [en ligne], 11 octobre, <www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2016/05/ccomptes_rapport_thematique_gens_du_voyage.pdf>, consulté en janvier 2018.

[108] HALDE (2007), *Délibération n°2007-370 du 17 décembre 2007 relative au caractère discriminatoire de certaines dispositions de la loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007* [en ligne], 17 décembre, <https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=920>, consulté en janvier 2018.

[109] Défenseur des droits (2016), *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Rapport droits de l'enfant 2016* [en ligne], novembre, <https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16763>, consulté en janvier 2018.

peut mettre mal à l'aise, puisque la focale est mise sur des populations à travers lesquelles l'observation sur le terrain scolaire est susceptible de révéler, en miroir d'actions plus ou moins pertinemment mises en œuvre, des dysfonctionnements liés à la structuration d'un réseau au niveau académique, que le nombre de personnes formées et impliquées ne permet pas de combler et des situations scolaires parfois difficiles. C'est alors la politique éducative française qui risque d'être mise en porte à faux avec son application effective et ses effets annulés, voire délétères que ce soit pour les enfants (en échec) ou les adultes (sentiments d'impuissance). Ceci peut se traduire respectivement par des cas d'orientation non choisie ou, dans l'autre cas, d'arrêt maladie, de mal-être. Une telle étude risque de montrer les limites des investissements individuels (relativement isolés et sortant parfois du champ d'action professionnel) face à l'ampleur des enjeux sociétaux.

Si les enseignants ont montré des signes d'enthousiasme en faveur de l'enquête, travailler sur un tel sujet et avec une telle institution dont la mission symbolique est « le creuset républicain », nécessite de fait de s'interroger sur la question de la restitution aux enquêtés, mais aussi de cette restitution dans la sphère publique au sens large. En effet, montrer au plus près, par des exemples précis et illustrés, que l'institution scolaire produit et reproduit des inégalités bouscule également le monde social, et plus particulièrement ceux qui sont, sans qu'ils ne le veuillent explicitement, les rouages de ces mécanismes. La question de la réception de la première recherche universitaire commanditée multisite sur une telle thématique, notamment auprès des professionnels, mérite d'être posée et ne peut se contenter de restitutions partielles des résultats dans les différentes académies qui nous ont accueillis. Ajoutons que la recherche a été réalisée avec les éclairages de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) mais que nous n'avons pas réussi, malgré nos demandes répétées, à rencontrer le moindre représentant de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO).

– TOME 1 –

LES INSTITUTIONS ET LEURS ACTEURS

– Partie 1 –

Les conditions effectives de scolarisation

Cette partie rend compte des fonctionnements et des dysfonctionnements concernant la mise en place de la scolarisation des élèves allophones et itinérants, au regard notamment des attentes et des expériences des familles et des jeunes et en fonction de l'offre institutionnelle, avec l'appui éventuel d'acteurs extérieurs tels que ceux du monde associatif.

Au préalable, nous préciserons le public concerné, désigné institutionnellement « EANA » et « EFIV », en mettant en évidence, de manière qualitative et compréhensive, les différentes représentations et catégorisations que sous-tendent les terminologies retenues localement dans les terrains enquêtés et qui sont parfois inhérentes à la définition même de la catégorie d'action publique retenue. Nous restituerons quelques données chiffrées représentant le public concerné, en tenant compte à la fois de la complexité du référencement et des conditions de recherches statistiques (chapitre 1).

Nous décrirons ensuite les pilotages institutionnels, plus particulièrement au niveau des CASNAV, en nous appuyant sur les textes officiels, les mises en œuvre effectives observées sur le plan académique et les discours des différents protagonistes entendus, de façon à mieux saisir la complexité des rapports et des dynamiques qui dirigent les organisations singulières des prises en charge spécifiques des élèves (chapitre 2).

Après cette élucidation du pilotage, nous rendrons compte du travail d'observation qui a porté sur les étapes de la scolarisation précédant l'arrivée dans la classe, à savoir : les démarches des responsables légaux pour inscrire les enfants ; leur accueil par leurs interlocuteurs qui procèdent au premier accueil ; le déroulement de l'accueil ; le circuit administratif du compte rendu de l'évaluateur jusqu'à l'équipe éducative ; les choix des inscriptions et les critères qui les président ; l'inscription effective dans l'établissement scolaire et l'accueil de la famille ; l'accompagnement des familles. Les conditions de scolarisation renvoient également aux difficultés et aux obstacles éventuels rencontrés durant le parcours de scolarisation (chapitre 3).

Nous nous intéresserons ensuite à la scolarité, à travers les spécificités qui distinguent les élèves dits EANA et EFIV : les unités pédagogiques et les différents dispositifs mis en place pour accompagner leur scolarité, avec pour corollaire une organisation plus ou moins prévue de l'inclusion. Les différents dispositifs seront alors décrits, puis la question de l'inclusion sera examinée, jusqu'au terme de la prise en charge spécifique ou jusqu'à la mise en place d'un suivi, selon les contextes (chapitre 4).

Enfin, nous prendrons le temps de revenir sur les différents acteurs impliqués dans la scolarisation et la scolarité des jeunes : familles, associatifs, membres de l'équipe éducative. Les entretiens menés permettront de restituer des points de vue sur les perceptions et l'expression des besoins de chacun de ces acteurs (chapitre 5).

Chapitre 1

Les élèves migrants ou de familles itinérantes au prisme des institutions scolaires

Nous précisons ici le public concerné, désigné institutionnellement « EANA » et « EFIV », en discutant les différentes représentations et catégorisations que sous-tendent, de manière qualitative et compréhensive, les terminologies retenues localement dans les terrains enquêtés. Nous restituons quelques données chiffrées représentant le public concerné, en tenant compte à la fois de la complexité du référencement et des conditions de recherches statistiques. Les chiffres déclarés officiellement seront mis en perspective avec les dispositifs qui leur sont dédiés.

1. DES CATEGORISATIONS PERTINENTES OU IMPERTINENTES ?

Les dénominations « EANA » et « EFIV » sont des désignations posées par l'Éducation nationale. À ce titre, elles constituent des catégorisations d'action publique. Elles sont érigées par l'institution scolaire pour l'édification de compensations au titre de la reconnaissance d'un besoin éducatif particulier (BEP)[110] pour rendre plus opératoire et plus consistant le droit scolaire. Il importe d'apporter toutefois des précisions sur le périmètre d'action publique de ces catégorisations et d'en analyser la pertinence.

1.1. Les catégorisations institutionnelles « EANA » et « EFIV »

L'édification de catégorisations scolaires relève souvent d'un travail institutionnel visant à baliser – et donc à garantir mais aussi à limiter – l'effectivité du droit scolaire. Elle s'inscrit dans le repérage, par les pédagogues, de besoins spécifiques caractérisant certaines populations, relève donc souvent d'enjeux politiques et est sensible à l'actualité médiatique. En outre, l'usage même de catégorisations constitue souvent un repère opératoire pour les acteurs concernés : ils s'en servent de levier mais aussi de garde-fou et de modalité organisationnelle de leurs actions. Toutefois, ces catégorisations constituent dans le même temps autant de désignations et de labellisation définissant souvent « en creux » ceux sur lesquels elles portent. Elles ont un caractère stigmatisant et minorisant et posent question au moment où l'institution scolaire se veut inclusive. Car une école inclusive est une école parvenant à s'adapter à l'hétérogénéité de ses publics, ce n'est pas une institution de normalisation affublant à chacun de ses membres hors normes élitistes une catégorisation différenciée. Dans ce cas, la diversité devient tout entière malvenue à l'école, les élèves les

[110] BAZIN A.-L., EBERSOLD S. (2005), *Le temps des servitudes*, PUR, Rennes.

moins dotés scolairement sont désignés institutionnellement en inopportuns scolaires et seule, la conformité aux normes de l'école leur permet de s'extraire de ce verdict scolaire. Dans ces cas, la catégorisation scolaire porte plus de préjudice qu'elle n'apporte de compensation si la grammaire structurant l'institution scolaire reste inchangée[111].

1.1.1. Ceux que la circulaire de 2012 nomme « EANA »

Les désignations des élèves migrants arrivant en cours de scolarité en France ont évolué depuis les années 1970. En nous appuyant sur les analyses menées sur les textes officiels[112], on remarque que les premières terminologies avaient une influence juridique (pour référer à la nationalité des élèves) et sociale (par rapport au projet migratoire économique des parents) mais se sont révélées inopérantes pour circonscrire le public, soit trop larges avec la mention d'élèves « étrangers[113] », ou trop restrictives avec la mention d'enfants « de migrants »[114]. On retint donc la dénomination « enfants immigrés »[115] pour tenter de palier à ces dénominations inopérantes, quand bien même certains d'entre eux sont pourtant nés en France. De fait, les CLIN et les CLA scolariseront effectivement des populations hétérogènes. Comme alternatives et pour se recentrer sur un public circonscrit, ont été développées des terminologies temporelles et géographiques basées sur l'arrivée : primo-arrivant[116], nouvel arrivant[117], nouvellement arrivés[118], venu d'ailleurs… qui mettaient en exergue la mission d'accueil par

[111] EBERSOLD S., ARMAGNAGUE M. (2017), « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 39, pp. 137-152.

[112] VARRO G. (1999), « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », *Mots*, n° 61, décembre, pp. 49-66 ; GALLIGANI S. (2008), « L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? », *in* MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Éditions Riveneuve, pp. 113-126 ; MENDONÇA DIAS C. (2018, à paraître), « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », *in* CAUSA M., VILLA-PEREZ V. (dir.), *Regards croisés sur le plurilinguisme, les apprentissages et les migrations, Essais. Revue interdisciplinaire d'humanités*, n° 14, école doctorale Montaigne Humanités, université Bordeaux Montaigne.

[113] Ministère de l'Éducation nationale (1936), « Loi sur l'instruction primaire obligatoire du 9 août 1936 », *Journal officiel*, 13 août, p. 8 706 ; Ministère de l'Éducation nationale (1986), « Circulaire n° 86-120 du 13-03-1986. Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 13, 3 avril.

[114] Ministère de l'Éducation nationale (1976), « Circulaire n° 76-128 du 30-03-1976. Utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires », *Journal officiel*, n° 102, 30 avril, p. 2 609.

[115] Ministère de l'Éducation nationale (1978), « Circulaire n° 78-238 du 25-07-1978. Scolarisation des enfants immigrés », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 31, 7 septembre.

[116] Ministère de l'Éducation nationale (1990), « Circulaire n° 90-270 du 9-10-1990. Missions et organisation des CEFISEM », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 38, 18 octobre ; Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1999), Direction de la population et des migrations, « Circulaire DMP/CI1 n°99-315 du 01-06-1999 relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants », *Bulletin officiel du ministère de la Santé et des Affaires sociales*, n° 99/24, 1er juin, pp. 237-241. On retrouve l'expression aussi dans les textes régissant le Contrat d'accueil et d'intégration et différents supports édités par l'Éducation nationale.

[117] Expression figurant, par exemple, dans la « Circulaire n° 77-447 du 22-11-1977. Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien…) », Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 44, 8 décembre.

[118] Ministère de l'Éducation nationale (2002), « Circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 10, 25 avril.

l'école. Pour toutes ces appellations qui permettaient l'identification d'un public aux contours redéfinis, la caractérisation commune est le degré de maîtrise en langue française : progressivement les textes officiels vont retenir les appellations dans un crescendo positif de « non francophones », puis de « sans maîtrise suffisante de la langue » et enfin d'« allophones », c'est-à-dire partant d'une assignation au manque et à la déficience pour finalement souligner une différence, une supposée compétence autre, bien que très rarement reconnue dans le système éducatif.

Toutefois, la compréhension d'« allophone » par les enseignants est variable et certains l'utilisent comme synonyme de « non francophone » (d'où des expressions comme « un élève est encore un peu allophone » ou « n'est plus du tout allophone » après quelques mois d'immersion) alors qu'il signifie tout simplement que le locuteur a une autre langue première que celle du pays où il réside. Le terme dont l'emploi était réservé à la phonologie en tant que variante combinatoire d'un phonème n'apparaît que dans ce sens dans des dictionnaires de sciences du langage[119]. Il figure ensuite dans des ouvrages pédagogiques sur ce public[120], dans les documents d'accompagnement des programmes de 1996 et 1999 : par exemple, pour les classes de 5e et de 4e, où il est fait mention que « le français langue seconde concerne les élèves allophones, souvent plurilingues ». Enfin, il est officiellement réapproprié par l'Éducation nationale au début des années 2010. Cette arrivée dans le contexte institutionnel illustre bien l'influence – quasi exclusive – des sciences du langage dans les référentiels scolaires à destination de ces élèves. Dans la catégorisation de l'Éducation nationale, ce terme est associé à une trajectoire migratoire récente car l'expression consacrée complète est « élève allophone nouvellement arrivé ». Ainsi, par raccourci de langage, on voit parfois s'opérer, chez les acteurs institutionnels et pédagogiques, un glissement sémantique entre « nouvellement arrivé » à « allophone », la catégorisation institutionnelle est alors tronquée et devient « élève allophone ».

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, service statistique du ministère de l'Éducation nationale, reprend la récente terminologie consacrée par la circulaire de 2012, et définit l'enfant / jeune migrant par son besoin éducatif particulier et par la nécessité de compensation qui le caractérise, en précisant que l'élève allophone nouvellement arrivé en France (EANA) est un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français, en tant que langue seconde, et des apprentissages scolaires Dans la circulaire de 2002, l'acception retenue prenait aussi en compte l'insuffisance des « apprentissages scolaires » en relation avec le cursus antérieur ou le parcours individuel. Cette terminologie justifiait la mise en place d'un enseignement spécifique, déjà développé précédemment, qui ne se limite pas à la langue française : par exemple, des cours de mathématiques. Quoique cette caractérisation n'ait pas été maintenue dans la circulaire de 2012, cela n'a pas modifié la conception des dispositifs proposant un enseignement spécifique dans plusieurs disciplines, même si la question de la langue demeure prépondérante.

---

[119] DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI J.-B., MEVEL J.-P. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p. 25 ; DUCROT O., TODOROV T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, coll. Points, p. 223 ; GALISSON R., COSTE D. (dir.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, p. 22.

[120] MARCUS C. (1999), *Français langue seconde, lectures pour le collège,* Grenoble / Paris, CRDP / Delagrave, pp. 52-53.

Pour la DEPP, « un élève allophone est un élève dont la ou les langues premières sont autres que le français », ce qui n'implique pas qu'il n'ait aucune connaissance du français. Qui plus est, il est « nouvellement arrivé », caractéristique maintenue sur une durée de deux ans de scolarisation, indépendamment de ses besoins et de ses prises en charges spécifiques ultérieures, tant qu'existe le besoin et ce statut implique une scolarisation dédiée, ou à défaut, une scolarisation à venir[121],ce qui est explicitement défini dans le guide qui accompagne l'enquête annuelle de recensement menée par la DEPP, même si dans les faits, comme nous le verrons en partie 2, cela n'est pas toujours une réalité du terrain. La notion de « nouvellement arrivé » est quant à elle plus sujette à interprétation. D'un point de vue institutionnel, ce sont souvent les enfants et jeunes arrivés depuis moins d'un an sur le territoire français, demandant une inscription scolaire. Dans les faits, ce critère d'ancienneté sur le territoire est peu vérifiable du fait de la grande fragilité de certaines familles : certains enfants sont présents sur le territoire depuis plus longtemps et, pour diverses raisons, n'ont pas fait l'objet d'une déclaration, mais la DEPP indique opérer son recensement en termes d'année de scolarisation et non pas de durée de séjour en France, ce qui ne se recouvre pas forcément. D'autres, au contraire, sont immédiatement inscrits et leur nombre peut être très important du fait de l'ampleur des dynamiques migratoires dans certains lieux. De fait, la notion de « nouvellement arrivé » ne constitue pas un critère stable, bien qu'il soit encadré par l'Éducation nationale, car il peut être interprété différemment selon les territoires et les acteurs impliqués dans la procédure de scolarisation (conseillers d'orientation[122], enseignants). La circulaire du 2 octobre 2012 définit les EANA comme « les élèves âgés de six à dix-huit ans non révolus, venant de l'étranger, quelle que soit leur nationalité, présents sur le territoire depuis moins d'un an, ou depuis moins de deux ans s'ils n'ont pas été ou peu scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine ». Ainsi, il est possible d'interpréter qu'il est fait mention du fait migratoire comme critère de limitation des compensations scolaires à destination d'élèves allophones. Mais rien n'indique formellement que le critère de la non-maîtrise de la langue française soit prioritaire par rapport à la condition de nouveau venu. Pourtant, dans les pratiques des acteurs scolaires, cette priorité est manifeste. D'ailleurs, cette maîtrise de la langue française pose en outre un certain nombre de questions. À partir de quand est-on considéré comme francophone par les enseignants, dont les exigences et le rapport à la langue varient parfois d'un professionnel à l'autre ? De quelle langue française parle-t-on dès lors que l'on sait que la formulation langagière est attachée à l'environnement social ambiant ? Pourquoi retenir comme central le fait d'être allophone puisque c'est ensuite

[121] ROBIN J., TOUAHIR M., (2015), « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », Ministère de l'Éducation nationale, Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Note d'information*, n° 35, octobre.

[122] Acteurs centraux de l'orientation scolaire, les conseillers d'orientation, nommés « conseillers d'orientation psychologues » (sans avoir nécessairement le statut de psychologue) ont vu le nom de leur corps changer. Dans le cadre de la supposée modernisation des métiers de l'Éducation nationale, un corps unique de psychologues de l'Éducation nationale a été créé et rassemble les psychologues scolaires dans le premier degré et les conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de centres d'information et d'orientation dans le second degré. Cette modification accentue encore davantage la volonté de l'Éducation nationale de donner à l'orientation scolaire et professionnelle une dimension psychologisante. Car en faisant de l'expérience d'orientation scolaire une expérience purement psychologique alors qu'elle est tout autant une expérience sociale, sociologique, économique et dans le cas présent, juridique et administrative, elle enferme l'élève dans une condition sociale dépendante de l'institution, ce qui freine la citoyenneté scolaire. Ce métier pourrait tout aussi bien être exercé par des enseignants de disciplines ordinaires ou par des économistes, des sociologues. Il pourrait tout autant être conjointement sous la tutelle d'autres acteurs de l'insertion professionnelle (les conseils régionaux, les chambres de commerce et d'industrie, etc.).

l'apprentissage du français qui sera favorisé ? Certes théoriquement, l'usage du terme « allophone » concomitant à la nouvelle circulaire de 2012 correspond à une nouvelle manière de penser ces enfants auparavant identifiés par l'absence, le manque, induit par le préfixe « non francophone ». Dorénavant, on ne met plus en avant, dans la catégorisation institutionnelle, le handicap linguistique, mais on présuppose des compétences dans d'autres langues, compétences qui peuvent être mises à profit dans l'apprentissage du français[123]. Mais dans la réalité scolaire, les changements ont-ils été manifestes ? Les langues d'origine des élèves sont-elles plus mobilisées ? Plus sollicitées par l'enseignant ?

Dans plusieurs établissements de notre enquête, les acteurs scolaires continuent de parler d'allophones alors que les élèves en question sont des élèves qui ont encore des difficultés d'apprentissage, ne parlant pas bien ou peu la langue française. Jusqu'où peut-on être « EANA N + quelque chose » ? Dans certains établissements d'enquête, les élèves ayant été en UPE2A l'année précédente sont identifiés et comptabilisés comme « n + 1 » ou « ex-CLA ».

À l'inverse, associée à la dénomination « nouvellement arrivé », le terme « allophone » laisse penser, à tort, que la condition de migrant est liée à celle de l'absence de maîtrise de la langue française. Or certains migrants nouvellement arrivés maîtrisent un français oral et ne sont donc pas compris dans la catégorie EANA alors qu'ils sont, dans certaines localités, les membres des principales vagues migratoires (c'est le cas des ressortissants des pays d'Afrique de l'Ouest ou d'Haïti par exemple) et des populations particulièrement pauvres et précarisées.

La catégorie « NSA », celle des « non scolarisés antérieurement » est également confuse et soumise à interprétation. Pour les enfants et jeunes identifiés lors du test de positionnement comme n'ayant pas été scolarisés auparavant, l'accueil en dispositif spécifique peut durer deux ans, soit le double de celui en UPE2A classique. Les UPE2A-NSA concernent le second degré et sont surtout proposées aux tranches d'âge correspondant au collège. En effet, lorsque les enfants arrivent en France en âge d'être scolarisés en élémentaire, le défaut de scolarisation est moindre et l'institution considère qu'il n'est pas utile d'imposer un dispositif dédié, puisque les professeurs des écoles sont formés à l'entrée dans la lecture et abordent les compétences du cycle 1 au cycle 3 en cours dont ces élèves relèvent. Lorsqu'ils sont en âge d'être au lycée, il y a souvent une interprétation fallacieuse du périmètre de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans – qui s'applique aux parents et aux tuteurs légaux, non à l'état et aux pouvoirs publics – pour ne pas garantir le droit à l'éducation pour tout enfant. De fait, les jeunes migrants arrivant en France à 16 ans (et parfois même un peu avant) et n'ayant pas été scolarisés antérieurement se voient, dans certains territoires, tout simplement privés de scolarité, compte tenu des délais entre les différentes étapes de la mise en place effective de la scolarisation. Lorsqu'ils ne peuvent compter sur aucun soutien familial – comme c'est quelquefois le cas des mineurs non accompagnés (MNA) – ou associatif, ils ne contestent pas cette situation.

[123] GOÏ C., BRUGGEMAN D. (2013), *op. cit.*

1.1.2. Ceux que la circulaire de 2012 nomme « EFIV »

Il est question ici des enfants récemment catégorisés par l'administration comme « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV)[124]. La circulaire de 2012 réglementant la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », introduit donc la catégorie EFIV et définit ainsi le public en question et les dispositifs que sont les unités pédagogiques spécifiques conçues pour leur scolarisation :

- Le public « EFIV » : « les élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école ».
- Les UPS : « dans certaines écoles et collèges de référence [...] conçues comme dispositifs d'accompagnement à la scolarité, animées par des personnels spécifiquement formés à ce public ».

En s'interrogeant sur la catégorisation des EFIV[125], il s'agit plus généralement de s'intéresser à la manière dont se construit une catégorie par rapport à une autre. Cécile Goï et Emmanuelle Huver écrivent :

> « S'attacher aux catégorisations opérées suppose donc de situer les catégories les unes par rapport aux autres (et non plus de les définir "en elles-mêmes et pour elles-mêmes"), de questionner la manière dont les acteurs s'en emparent (Pourquoi ? Pour qui ? Pour quoi ? Etc.), d'interroger les convergences / divergences / dynamiques liées à la coprésence des acteurs (chercheurs, enseignants, décideurs – ces catégories étant elles-mêmes poreuses) et à la co-construction de leurs positionnements (collectifs et / ou individuels) »[126].

Ainsi, en comparant la construction progressive de la catégorie des EANA à celle des EFIV, il nous semble intéressant de relever le manque de clarté de cette dernière, de s'interroger sur le positionnement institutionnel, les politiques publiques quant à la prise en compte et le traitement de ces populations. Enfin les amalgames et l'ethnicisation autour des populations constituant cette catégorie, nous amène à nous questionner sur la construction de cette dernière.

De surcroît, dans la circulaire précitée, il est fait mention de « campements » (avec référence à la circulaire interministérielle du 26 août 2012 précisant la marche à suivre lorsque des campements illicites se trouvent sur une commune – directement liée à la présence de squats et bidonvilles de migrants roms bulgares et roumains). Il est également précisé que « les enfants concernés sont souvent de nationalité étrangère ». Ces deux points induisent une confusion dans la catégorisation EFIV qui semble donc regrouper également les migrants roms, de façon assez claire mais sans jamais les nommer. Ces enfants de familles strictement migrantes – Roms ou non – relèvent-ils alors de la catégorie EANA ou de celle d'EFIV ?

---

[124] Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012… », *op. cit.*

[125] Cette section a été conçue par deux étudiantes de l'UPEC dans le cadre d'EVASCOL. Voir FICHOU M., HUGUON F. (2014-2015), *Les catégorisations des EANA et EFIV pensées par l'institution*, mémoire de master 1, « Intervention et Politiques sociales », UPEC.

[126] GOÏ C., HUVER E. (2013), « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? » [en ligne], *in* Bertucci M. M. (dir.), « Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? », *Glottopol*, n° 21, janvier, p. 117-137, <www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf>, consulté en janvier 2018.

À travers les textes officiels depuis la fin des années 1960[127], on note un changement dans la terminologie utilisée pour désigner ces enfants. Au fil du temps, il est alors question des « nomades », des « gens du voyage », des « sans domicile fixe », des « non-sédentaires », « familles itinérantes », autant d'appellations qui élargissent les profils et complexifient cette catégorie. C'est donc avant tout le critère de l'itinérance (réelle ou supposée) qui regroupe l'ensemble de ces enfants dans une seule catégorie au sein de l'école.

Il est intéressant de s'interroger sur le terme « enfants » qui reste dans toutes les désignations (contrairement aux EANA) alors qu'il s'agit de textes officiels sur la scolarisation. Et pourquoi pas élèves ? Une question se pose alors : pourquoi dans la circulaire de 2012 réglementant à la fois la scolarisation des EANA et des EFIV, nous parlons d'élèves pour les EANA et d'enfants pour les EFIV ? Cette distinction est-elle porteuse de sens ? Traduit-elle une manière différente de penser deux populations au sein du système scolaire ? Pour cela, il aurait fallu, tout comme pour la catégorie des EANA, replacer l'analyse de ces instructions officielles dans leur contexte politique en analysant la manière dont les pouvoirs publics pensent cette catégorie. Peu d'études existent sur la catégorisation de ceux qui sont dits « EFIV » aujourd'hui, mais le traitement catégoriel des « gens du voyage » est bel et bien présent.

Nous nous sommes interrogées sur la pertinence encore actuelle de cette catégorie (donc indirectement sur la mise en place des dispositifs spécifiques) quelque peu ambivalente. En effet, nous parlons encore aujourd'hui d'enfants itinérants et voyageurs, bien que certains voyagent effectivement (pour des travaux saisonniers par exemple), alors que d'autres ne voyagent plus du tout. C'est ce qui aujourd'hui nous amène à questionner cette catégorie floue. Certains acteurs institutionnels sont d'ailleurs tout à fait conscients de ses limites : comme l'explique un référent institutionnel en charge des EFIV, la catégorie « désigne une population qui derrière le mot voyageur peut très bien être une population qui en fait ne voyage pas » (entretien avec un référent institutionnel en charge des élèves itinérants). Le critère même de l'« itinérance » qui fonde cette catégorie n'est ainsi, à l'heure actuelle, que le reflet partiel d'une réalité :

> « On a fait du nomadisme des conditions de vie particulières, qui fait qu'on apporte un traitement particulier du point de vue pédagogique aux élèves mais au final, ce n'est pas tant le nomadisme qui pose problème mais les replis identitaires et communautaires avec le refus de l'inscription scolaire, qui pose problème. Du coup est-ce que cette catégorie est vraiment pertinente, je pose la question ? » *(idem)*.

Cet acteur institutionnel relève ici deux hypothèses pouvant expliquer les difficultés d'accès à la scolarisation des EFIV, l'une plutôt construite comme relevant des familles elles-mêmes, l'autre relevant des discriminations. Ainsi, la catégorie d'EFIV est quelque peu délicate à manipuler avec cette difficulté de réunir sous un même critère des populations très hétérogènes.

Le rapport du CASNAV 2015-2016 de Montpellier[128] met notamment en garde, dès sa première page ; sur la définition de la catégorie EFIV et la distinction entre les publics des

[127] Ministère de l'Éducation nationale (1966), « Circulaire du 8-08-1966… », *op. cit.*

[128] Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles Itinérantes et de Voyageurs dans l'académie de Montpellier. Année scolaire 2015-2016. Enquête réalisée par le CASNAV*, juillet.

établissements scolaires trop souvent assimilés à cette catégorie, alors qu'ils n'en relèvent pas. Le rapport stipule notamment le cas de familles gitanes. Le terme « itinérance » a ainsi été privilégié pour définir cette catégorie, tout en considérant que ce mode de vie peut également varier (des familles peuvent être sédentaires). C'est à cet effet et notamment à l'initiative « expresse et répétée » d'un cadre de l'Éducation nationale et d'un référent institutionnel CASNAV de l'académie de Montpellier, que la notion d'itinérance a été introduite dans la circulaire de 2012 : « pour être sûr qu'on ne parle pas de familles sédentaires, on a bataillé longtemps » (entretien avec un cadre de l'Éducation nationale, académie de Montpellier, juin 2015). Aussi, un deuxième critère entre en compte pour ces acteurs, celui du « rapport à l'institution scolaire » :

> Définition : « Enfant du voyage » correspond à une réalité multiple, prenant en compte autant le mode de vie que, pour ce qui nous concerne, le rapport à l'institution scolaire. Dans notre académie, la précision relative à l'itinérance prend tout son sens si l'on considère le grand nombre de familles gitanes, sédentaires depuis longtemps. La circulaire d'octobre 2012 a introduit cette notion dans l'appellation des publics. Toute définition proposée sera donc à interpréter avec prudence.
>
> Nous avons retenu, dans le cadre des appels à renseignements auprès des écoles et établissements, la formulation suivante : "Tout élève est à considérer comme enfant du voyage s'il est issu d'une famille itinérante (voyageurs, forains) mais aussi si celle-ci est sédentarisée depuis peu tout en ayant conservé un mode de relation discontinu à l'école".
>
> Cette définition, bien qu'imparfaite cerne bien la difficulté de scolarisation d'enfants dont la fréquentation scolaire est, parfois, erratique, en tout état de cause difficile en raison même du mode de vie familial.
>
> Cette définition a fait l'objet d'interprétations dans l'académie ; en certains lieux, des acteurs du système ont pu considérer que des familles gitanes sédentarisées relevaient de cette définition ».

On retrouve cependant, à travers ces « mises en garde » des acteurs institutionnels, cette nécessité de devoir catégoriser, comme le rappelle un autre référent institutionnel en charge des EFIV, pour « nommer des types d'élèves [...], les désigner aussi pour pouvoir les compter et pour pouvoir, du coup, déployer les dispositifs adéquats [...] » *(idem)*.

Cependant, à travers cette analyse, il ne paraît pas si simple de nommer ces élèves. Cette ambiguïté se ressent également dans les entretiens des référents institutionnels CASNAV de l'académie de Montpellier, qui mobilisent différents registres pour désigner ce public. Sont mobilisées les catégorisations suivantes : « les familles » (des noms étant parfois précisés), souvent associées à un type d'habitat comme « aire d'accueil », « camp sauvage », « terrains privés », « terrains familiaux » ; mais aussi des catégories de l'action publique « grands passages » ; la terminologie juridique « gens du voyage » et enfin la catégorie « voyageurs », employée avec des guillemets car elle regroupe des réalités diverses, selon le type de mobilité et la régularité de leur passage dans la ville. Le dispositif est, lui, désigné comme tel, « UPS », sauf quand il fonctionne en « classe fermée ». Dans ce cas, c'est l'expression « classe fermée » qui est utilisée, ou alors le qualificatif ethnique « classe gitane ».

Ces difficultés de nomination s'accompagnent de difficultés dans l'identification de leurs besoins précisément. Contrairement aux EANA dont la maîtrise de la langue française (quoiqu'en réalité, nous identifiions d'autres problématiques) constitue le besoin même de cette catégorie et donc, son critère de construction, cela n'est pas aussi identifiable pour les EFIV. En effet, enfants français, ne voyageant pas forcément et n'ayant pas un besoin particulier

car maîtrisant, plus ou moins selon les élèves, la langue française, nous nous interrogeons sur le besoin même de ces EFIV, qui paraissent avoir des difficultés scolaires comme d'autres enfants français. Sur ce même point, un référent institutionnel / académique élève itinérant se questionne :

> « On les [EFIV] repère non pas parce qu'ils sont voyageurs mais parce qu'ils présentent des difficultés scolaires. En fait, c'est pour ça que je vous disais que la catégorie EFIV n'est peut-être pas pertinente d'un point de vue pédagogique. Parce que, si ce qui nous intéresse le plus, c'est le fait qu'un gamin ne sache toujours par lire à son entrée en 6e et bien ça, il n'y a pas que les EFIV qui sont dans cette situation-là au final » *(idem)*.

Par ailleurs, il est intéressant de relever l'utilisation du qualificatif « voyageurs » à l'intérieur de la catégorie EFIV. En effet, il s'agit plutôt d'un nom que les personnes s'attribuent elles-mêmes. Ainsi en France, parmi les autonymes génériques, celui de « Voyageur(s) / Voyageuse(s) »[129] est employé le plus volontiers par la majorité des groupes afin de s'auto-désigner indistinctement, qu'ils perpétuent réellement ou non un mode de vie itinérant. Cet usage l'amène à jouer alors le rôle d'une auto-désignation ethnicisée. C'est ce qui explique qu'un individu qui se sédentarise reste considéré comme Voyageur, il ne devient pas pour autant Gadjo.

La circulaire de l'académie de Bordeaux (1/09/2015) ayant pour objet « les modalités d'accueil des EFIV » prend appui sur la circulaire nationale pour « harmoniser la politique académique de scolarisation des EFIV », en commençant par un préambule mettant en avant les « profils et rapports à la scolarité "hétérogènes" ; puis en caractérisant les EFIV par un "mode de relation discontinu à l'école qui prévaut" ».

Il est intéressant d'interroger les catégorisations que recouvrent ces définitions et la création de ce dispositif de scolarisation spécifique, ainsi que les pratiques qui en découlent. Si la définition académique est donc basée sur les mêmes ressorts que la circulaire nationale, on constate qu'au sein des interprétations institutionnelles empiriques, la marge de manœuvre demeure relativement importante et implique parfois l'entrée ethnique.

On observe donc une certaine confusion dans les catégorisations et les pratiques locales, même si à l'échelle nationale et académique, seuls, les enfants de familles véritablement itinérantes ou « sédentarisées depuis peu » sont officiellement considérés comme EFIV, sans entrée ethnique explicite. Ce constat est également valable pour les publics scolarisés en UPS.

Quel public est scolarisé en UPS ?

[129] Ce constat explique le choix des majuscules pour le terme « Voyageur » à certaines reprises dans ce rapport : il est alors employé comme référence à une appartenance moins qu'à un mode de vie réel. De même que le terme « Sédentaire » peut désigner une catégorie du point de vue des Voyageurs, c'est-à-dire l'Autre, le Gadjo. Le « S » majuscule permet de différencier deux emplois différents de ce terme : sédentaire comme mode de vie et « Sédentaire » comme catégorie. Dans le discours des Voyageurs, l'étranger est indistinctement appelé « Gadjo » ou « Sédentaire ». Voir COSSÉE C. (2010), « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisations militantes : "Tsiganes", "Gens du voyage", "Rroms", ou autres ethnonymes ? », *Migrations Société*, vol. 22, n° 128, mars-avril, pp. 159-176.

Pour rappel, l'académie de Bordeaux est surreprésentée en UPS, comparativement aux autres académies de l'étude. De plus, la plupart des observations réalisées en UPS concernent cette académie. Dans les faits, les UPS de la commune étudiée recouvrent une multiplicité de publics : familles du cirque, plus ou moins mobiles, Voyageurs[130], sédentaires et mobiles, Gitans espagnols, sédentaires et mobiles, migrants et même parfois des migrants roms bulgares et roumains sédentaires (effectuant des périodes de séjour au pays d'origine pour certains). La majorité des Circassiens et Voyageurs sont propriétaires de terrains, les Gitans et Roms locataires. Les Gitans louent souvent à des propriétaires circassiens ou / et manouches.

Certaines familles sont donc sédentaires, d'autres sont itinérantes une partie de l'année : ces différences de modes de vie n'entrent pas en considération pour une scolarisation dans les dispositifs UPS.

Les migrants roms bulgares et roumains allophones qui sont scolarisés en UPS le sont « par défaut », les enseignants mettant en avant le fait qu'il n'y a pas, sur la commune, de possibilité de prise en charge de type UPE2A pour apprendre le français. Pour certains enseignants, il s'agit d'une même « culture tsigane » et la prise en charge en UPS fait donc sens ainsi. Mais cela suscite des positionnements et des réactions divers, comme cela a été observé lors d'une réunion d'enseignants UPS dialoguant avec l'IEN en charge des EFIV : une enseignante UPS n'y voit pas de problème, les modes de vie « sont les mêmes » selon elle. Un autre enseignant UPS déclare : « attention à ne pas diluer notre identité de prof en UPS ! » L'IEN en charge du dossier intervient alors : « oui, mais il faut de la souplesse, on ne peut pas vous coller l'étiquette d'expert ».

La spécificité « ethnique » ou « culturelle » du public de ces enseignants fait donc débat, au sein même de l'Éducation nationale. Comme expliqué précédemment, la circulaire EFIV et les pratiques empiriques institutionnelles induisent une confusion dans la catégorisation EFIV qui semble donc regrouper également les migrants roms, de façon assez claire mais sans jamais les nommer. Cette confusion peut, au niveau institutionnel, être également justifiée par la « discontinuité » dans la scolarité, qui est de fait existante pour ces enfants et qui constitue un critère pour la prise en charge en UPS ; or ce critère est rarement mis en avant sur le terrain. *In fine*, c'est plus la « culture tsigane » que la discontinuité de la scolarité qui est mobilisée par les acteurs de terrain pour faire entrer les élèves dans le dispositif UPS.

A priori, les points communs des élèves scolarisés en UPS concernent des difficultés avec la langue française peu ou pas maîtrisée, une faible culture scolaire, ainsi qu'un fort absentéisme. Or, selon des enseignants, certains élèves « percutent », « sont très scolaires » : « il y a de tout » comme élèves en UPS, résume une enseignante. Cette diversité existante dans les profils scolaires des élèves scolarisés en UPS induit un questionnement central : le dispositif UPS aurait-il un effet d'assignation, en y scolarisant de fait tous les enfants identifiés comme « EFIV » ? Ou bien ce constat de diversité serait-il la conséquence d'une baisse du niveau d'attente au sein de ce dispositif (qui relèverait plutôt du primaire que du collège) ? Une question centrale est soulevée par plusieurs enseignants d'UPS : Jusqu'à quand est-on EFIV ? Surtout lorsque l'on est sédentarisé…

Dans une autre commune de l'agglomération bordelaise qui regroupe beaucoup de Voyageurs, les enseignantes d'UPS expliquent qu'il y a 45 EFIV dans leur école mais que

[130] Pour rappel, Voyageur est ici utilisé avec un V majuscule en tant qu'autonyme soulignant une appartenance communautaire, ce qui autorise l'utilisation de l'oxymore « Voyageur sédentaire ».

seulement une partie (environ vingt) est scolarisée en UPS : « on privilégie le cycle 2, à la demande de l'inspecteur ». L'une d'elles ajoute que « si des élèves en difficulté en ont besoin, ils rejoignent le groupe EFIV car [sinon] on travaille directement en classe, avec les enseignants en classe ordinaire. ». L'IEN en charge du dossier acquiesce « c'est le propre d'un dispositif : ça doit rester souple ». En effet, comme nous le montrerons dans la rubrique « Organisations structurelles / diversité des dispositifs » dans le chapitre 4, le rôle des IEN de circonscription est prépondérant dans le choix des profils d'élèves qui sont effectivement scolarisés en UPS ou non, tout en étant identifié comme EFIV.

Au final, la catégorie EFIV est très ambivalente ; aux contours flous, elle mêle « assignation ethnique » et rapport à l'école, sans que l'une de ces caractéristiques prenne systématiquement le dessus sur l'autre – de grandes variations pouvant exister en fonction des contextes, mais également des périodes et des acteurs.

Dans l'académie de Montpellier, au désarroi des responsables académiques et CASNAV qui le déplorent dans leurs entretiens, des Gitans sédentaires sont scolarisés dans les dispositifs UPS. Ce désarroi transparaît dans les propos du responsable académique : « Dans cette académie, nous sommes très vigilants sur cette distinction entre les deux [Voyageurs et Gitans] ». Ce désarroi transparaît aussi dans l'enquête sur la scolarisation des EANA et EFIV réalisée par le CASNAV[131] :

> « On constate que des écoles et établissements, chaque année, continuent à considérer comme voyageurs des enfants inscrits de manière continue depuis plus de deux ans ; il s'agit souvent de familles gitanes sédentarisées dont les enfants fréquentent l'école de manière erratique. La définition utilisée est donc trompeuse mais un travail de proximité avec les écoles concernées permet d'affiner l'observation d'année en année. Par ailleurs, la catégorisation reste artificielle, les situations sont très variables d'une famille à l'autre, il existe, pour les seuls Gitans cités en exemple, des sédentaires, des voyageurs et des semi-sédentaires. Seules, les dates peuvent nous fournir des éléments d'appréciation, toute relative. […] ».

Cette vigilance se traduit par des interventions des référents institutionnels CASNAV et cadre de l'Éducation nationale auprès des acteurs éducatifs (tels que directeurs d'établissement et / ou enseignants) pour clarifier les catégorisations sur ces publics. Dans les UPS, de nombreux efforts sont faits par les cadres et référents CASNAV académiques afin que les Gitans sédentaires n'y soient pas scolarisés. Afin de faire respecter en pratique cette donne académique, l'académie prévoit des moyens financiers alloués et spécifiques au public « Gitans sédentaires » lorsque dans un établissement scolaire, une majorité des élèves scolarisés sont Gitans.

La question du type de public scolarisé dans les UPS soulève aussi la question des lieux d'implantation des UPS. En effet, plus les établissements d'implantation sont proches des lieux de vie, et plus ce sont des « EFIV » qui fréquentent le dispositif. Pour autant, cette question est étroitement dépendante du mode d'habitat des familles. Dans certaines villes, le dispositif est implanté à côté d'une aire d'accueil sur laquelle les familles ne restent que quelques mois dans l'année. Pour combler l'irrégularité de la fréquentation en lien avec ce mode de vie, certains chefs d'établissement, dans l'académie de Montpellier, choisissent de scolariser des publics non-EFIV dans le dispositif UPS. Dans ce cas, on retrouve des élèves migrants d'origines

[131] Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*., p. 55.

étrangères, en provenance des pays de l'Est, de l'Europe centrale et orientale mais aussi des « Marocains espagnols ».

L'académie de Strasbourg n'a pas d'UPS. La plupart des enfants roms migrants sont scolarisés dans des UPE2A qui se trouvent souvent dans des écoles localisées dans le schéma départemental d'accueil (2011-2017)[132]. Ce constat demeure lacunaire dans la mesure où il n'a pas été possible de mener l'enquête dans les établissements situés dans des quartiers excentrés de cette ville où, en plus des élèves roms, résident depuis longue date des familles d'itinérants ancrées en Alsace depuis des générations ou originaires d'Espagne. Lors d'un entretien au CASNAV, nous avons tout de même appris que du point de vue de la maîtrise de la langue française :

> « EFIV et Roms, on ne les met pas dans la même catégorie, déjà ici, je ne sais pas ailleurs. Mais, un enfant rom, alors, il est considéré un petit peu de façon à part, mais c'est un enfant allophone. Après, il y a son identité, son parcours qui est un peu différent de celui des autres, et qui est identifié de façon différente et qui est pris en charge de façon différente, mais c'est un enfant allophone. Donc, ils vont en UPE2A, après leur scolarisation est plus chaotique que celle des autres UPE2A, souvent, mais pas forcément ».

Les élèves de famille de voyageurs résidant dans le Sud de la ville de Strasbourg sont vus par le CASNAV en lien avec des politiques de la ville, qui dissocient l'expérience des voyageurs de celle des Roms qui fuient le racisme de l'Europe de l'Est :

> « Il y a une politique qui est menée et qui essaie d'amener ces familles (les gens de voyage et pas les Roms bulgares ou roumains) vers une intégration du travail, ils sont accompagnés vers l'emploi, vers le logement aussi ordinaire, mais pas à un endroit précis, ils sont logés par des bailleurs sociaux sur l'Euro-métropole. Il y a tout un accompagnement et ces enfants, à partir du moment qu'ils ne parlent pas français, ils sont scolarisés dans l'UPE2A et puis après, dans les classes ordinaires, mais puisqu'ils ne parlent pas français ils vont dans les UPE2A, alors que les enfants du voyage, les familles de voyageurs qui parlent français c'est autre chose quoi, eux, ils ne vont pas en UPE2A normalement. Parfois, quand ils ne savent pas écrire, ils vont quelques heures dans les UPE2A, mais c'est autre chose. C'est vraiment du public différent, et qui n'ont pas les mêmes difficultés ».

1.2. La construction de l'altérité : pratiques locales

Dans les différentes académies d'enquête, ce n'est pas tant la catégorisation d'allophone qui est la plus répandue, puisque comme nous l'avons déjà souligné dans ce chapitre, les élèves de ces dispositifs sont nommés à partir de l'appellation du dispositif lui-même. Ils sont donc nommés « les UPE2A » ou « les CLA » (nom de l'ancien dispositif « classe d'accueil » présent dans le second degré), « les CLIN » (en référence aux classes d'initiation créées dans le premier degré en 1970)[133]. De même, comme nous l'avons vu, cette désignation est persistante car ceux qui sont « UPE2A » ou « CLA » peuvent souvent le demeurer, même lorsqu'ils ont quitté le dispositif. Parfois, ils peuvent toute de même glisser dans une appellation qui tient compte de l'intégration définitive de la classe ordinaire, mais avec un

[132] Ce schéma est renouvelé tous les six ans et effectue annuellement un bilan départemental pour évaluer les modalités d'accueil des familles du voyage, en termes de logement et habitat adapté, d'accompagnement social et de scolarisation notamment.

[133] Ministère de l'Éducation nationale (1970), « Circulaire n° IX-70-37 du 13-01-1970… », *op. cit.*

passé étiqueté en tant qu'« ex-CLA » ou « n + 1 » dans les usages des membres de l'équipe pédagogique ou des élèves eux-mêmes. Les identifications institutionnelles mobilisant le fait d'être allophones comme catégorie d'action publique pour désigner les élèves primo-arrivants et demandeurs d'asile, ne sont que rarement employées par les équipes pédagogiques, sauf dans des rares exceptions de personnels académiques ayant lu la circulaire d'octobre 2012. On voit donc émerger des labellisations profanes servant à désigner ces groupes d'élèves pendant la période de ségrégation partielle due à l'apprentissage intensif du français en dispositif et qui ne disparaissent pas une fois que ces élèves intègrent pleinement la classe ordinaire.

Un autre mode opératoire de catégorisation, notamment repéré dans les UPE2A enquêtées dans l'académie de Strasbourg, est d'ordre linguistico-national. En particulier, sont définis « Italiens » dans les établissements de l'Eurométropole des adolescents dont les parents sont Nord-Africains et dont la plupart sont nés en Italie ou y ont été scolarisés en bas âge, jusqu'au moment de la récente mobilité en France. Mais il est rare que ces derniers soient Italiens sur le plan juridique, en dépit du grand attachement à l'Italie, à sa sociabilité, à sa cuisine, à ses chansons et à son *campionato* de football. Définis comme « Italiens » puisqu'« italophones » voire « italophiles » tout au long du processus institutionnel qui conduit à les scolariser à partir d'un premier rendez-vous[134], ces élèves font l'expérience d'un total dépaysement quant à leur expérience scolaire dans d'autres systèmes éducatifs. Ils sont pourtant en entretien d'orientation pour établir leurs compétences et vocations. Cette situation est par ailleurs renforcée par l'emploi d'une catégorie juridique ou administrative pour désigner une compétence linguistique (« les Italiens » pour désigner des italophones). Une fois transférée sur le plan national, cette catégorisation, attachée au fait de détecter l'italien comme langue de scolarisation à partir tout d'abord d'un critère d'auto-déclaration, risque de nourrir des malentendus. En effet, cette catégorisation ne prouve nullement que l'ensemble de ces élèves soient vraiment italophones (une partie d'entre eux s'exprime surtout dans les dialectes des différentes régions où ils ont grandi, en dépit du fait que leur scolarisation, parfois lacunaire et en pointillé, s'est faite en italien). De plus, elle laisse entendre que ces élèves sont aussi susceptibles d'être juridiquement italiens, alors qu'en Italie, le *ius soli* est toujours inexistant[135]. Cette commodité de langage appliquée sur la nationalité de ces élèves et l'ignorance du mécanisme de transmission de la nationalité italienne, qui est toujours fondée sur le *ius sanguinis*, peut ainsi induire en erreur concernant le statut juridique réel de ces enfants et adolescents à l'intérieur de l'Union européenne où ils se déplacent avec un titre de séjour italien. Ensuite, l'attribution d'une catégorie linguistico-

[134] Il s'agit du centre d'information et d'orientation (CIO) pour les collégiens et d'un service de la ville pour les élèves de primaire.

[135] La refonte du code de la nationalité en Italie a été abandonnée à la veille de la campagne pour les législatives. La nouvelle loi sur la citoyenneté en Italie dite de *Ius soli temperato / Ius culturae* avait été approuvée par la Chambre des députés en octobre 2015, mais elle a été ensuite bloquée par le Sénat italien. Cette loi proposait un glissement du modèle traditionnel italien du *Ius sanguinis* – l'un des plus restrictifs d'Europe – à celui d'un *Ius soli*, « tempéré », au sens où la citoyenneté serait octroyée seulement à des enfants nés en Italie de parents étrangers présentant un certain nombre de critères (des revenus d'au moins 6 000 euros d'allocation sociale par an, un logement conforme, la maîtrise de la langue italienne). La partie inédite de la loi, par rapport à d'autres, concernait l'introduction dans la loi du *Ius culturae*, à savoir le fait de reconnaître les années de scolarisation en Italie comme un critère de naturalisation, laquelle aujourd'hui est possible seulement après 18 ans. Ainsi, le mineur né étranger avant cette loi ou arrivé avant ses 12 ans aurait pu se faire naturaliser Italien dès lors qu'il avait fréquenté l'école italienne pendant au moins 5 ans. *Cf. Le Monde*, « En Italie, la bataille perdue du droit du sol », 27 décembre 2017.

nationale n'ajoute qu'un élément de complexité et d'indétermination à l'intérieur de processus complexes d'auto-définition et d'hétéro-identification agissant de manière particulière dans la construction sociale des mineurs dits « allophones ».

Nous avons observé que les enfants désignés comme « Roms » font régulièrement l'objet d'une catégorisation ethnicisante. Parfois cela s'accompagne d'un surinvestissement de membres de l'équipe scolaire en faveur de ces enfants. Dans l'une des écoles étudiées, nous avons pu observer un traitement différencié, considéré comme positif envers les Roms des bidonvilles : l'école s'est mobilisée en collectif, puis a trouvé des financements privés pour favoriser leur scolarisation, pour qu'ils puissent aller en classe verte par notamment le financement du voyage, des dons de vêtement pour constituer la valise, etc. Mais cela s'accompagne d'un discours parfois misérabiliste ou psychologisant à leur égard, les difficultés d'apprentissage de ces élèves étant directement imputées à leurs conditions matérielles d'existence et aux effets psychologiques qu'elles peuvent avoir sur eux. En effet, ces élèves sont bien souvent présentés comme étant « empêchés d'apprendre », et ne sont finalement pas toujours considérés comme des apprenants, au même titre que d'autres élèves.

Ces observations nous posent un certain nombre de questions : Peut-on parler d'un « traitement d'exception » ? Comment analyser les effets sur les pratiques, par exemple en termes d'apprentissages et d'orientation, qui pourraient en découler ? Ces enfants représentent beaucoup plus qu'eux-mêmes, au-delà de leur individualité, dans la mesure où ils suscitent des sentiments contradictoires. La mobilisation de l'école étudiée et des acteurs du collectif liés à ce terrain a conduit à une surexposition sur la place publique et médiatique de certains de ces enfants. Qu'est-ce que cela crée pour eux, en termes de place occupée vis-à-vis de leurs camarades et des adultes de l'école ? En quoi certaines causes sont-elles considérées comme prioritaires et méritent-elles d'être emparées par la sphère scolaire, tandis que ce n'est pas le cas pour d'autres ? En quoi cela peut-il provoquer un glissement des missions de l'institution scolaire, qui relèvent originellement des apprentissages, vers d'autres, qui n'en sont pas moins importantes, mais qui relèvent d'autres champs ?

L'usage des catégorisations d'une partie des élèves à l'intérieur de l'institution scolaire peut nourrir des vocations de la part des enseignants et dont l'impact n'est pas seulement immédiat. Il convient en effet de tenir compte du fait que ces catégorisations ainsi que les pratiques qui les accompagnent peuvent engendrer différentes réactions chez les élèves catégorisées, tout au long de leur *grandir*. De multiples auto-définitions de soi et de son groupe ainsi que maintes postures, bien au-delà de la période d'insertion en dispositif, sont susceptibles d'émerger dans un jeu de miroirs qui échappent à notre ethnographie délimitée dans le temps et dans l'espace.

Une autre forme d'altérisation est l'assignation aux élèves migrants d'attributs pédagogiques par ailleurs utilisés de façon disciplinaire dans le cadre de sanctions pour d'autres élèves. C'est par exemple le cas des « carnets rouges » dans l'un des établissements d'enquête, en collège de centre-ville. Des cahiers de correspondance, outils indispensables pour entrer et pour sortir de l'établissement, attribués aux élèves allophones, étaient de couleur rouge, à savoir la même couleur utilisée dans ce collège pour les élèves ayant fait l'objet de procédures disciplinaires encadrées par les surveillants et la direction du collège. Ceci pose un cadre symbolique extrêmement fort, rapprochant ces élèves des figures de

déviances scolaires, d'autant que par ailleurs, ces élèves étaient souvent comptabilisés absents de leur classe ordinaire alors qu'ils étaient en UPE2A, ce qui renforçait une image négative d'eux. L'année suivante, ces cahiers ont été remplacés pour éviter toute confusion et notamment, ne pas empiéter sur le risque que ces élèves soient notés comme absents par leurs enseignants de classe ordinaire, alors qu'ils sont simplement dans l'établissement mais avec l'enseignant du dispositif d'UPE2A.

2. DONNEES STATISTIQUES CONCERNANT LES ELEVES

2.1. L'enquête statistique nationale sur les élèves récemment arrivés en France

La DEPP, service statistique du ministère de l'Éducation nationale, a élaboré la première enquête pour recenser les élèves allophones sur le territoire et décrire leur scolarisation (calendrier des arrivées, type de prise en charge, type de scolarisation, durée du passage en dispositif, etc.). Ayant reçu le label de statistique publique[136], les établissements scolaires ont pour obligation de la renseigner. Les données sont censées être recueillies par le CASNAV ou la DSDEN, qui peuvent déléguer aux chefs d'établissement dans le second degré et aux IEN pour le premier degré. Dans certains collèges, le principal délègue cette tâche à l'enseignant professeur principal de l'UPE2A.

En dépit d'efforts réels pour faire remonter l'information, des difficultés apparaissent régulièrement. Certains chefs d'établissement ne répondent pas à l'enquête, expliquant notamment leur crainte de voir certaines informations employées pour d'autres raisons que purement statistiques. D'autres mettent en avant leur manque de temps et font le parallèle avec la charge de travail affectant l'exercice de chef d'établissement. En outre, il arrive que des informations soient mal complétées car des secrétaires ne savent pas nécessairement quelle information renseigner, en particulier pour ce qui est des langues parlées. Dès lors, même si les données recueillies donnent une image globale de la scolarisation des élèves allophones, l'enquête demeure incomplète.

Celle-ci indique néanmoins qu'en 2014-2015, 52 500 élèves allophones nouvellement arrivés étaient répartis dans près de 9 200 écoles et collèges, représentant 0,56 % des élèves des premier et second degrés[137]. Dans l'académie de Créteil, la population EANA s'élève à 6 186 individus. Loin derrière, les académies de Bordeaux, de Montpellier et de Strasbourg se situent toutefois dans la moyenne nationale par rapport au nombre d'EANA sur leur territoire, avec respectivement : 1 741, 1 920 et 1 723 EANA scolarisés sur chacun de ces territoires pendant l'année scolaire 2014-2015. Ces chiffres sont localement discutables car pouvant être sous-estimés, mais ils donnent une idée claire des proportions pour chaque territoire. Notons également que ces élèves se voient proposer plusieurs types de dispositifs d'accueil : UPE2A, UPE2A-NSA, classe ordinaire avec ou sans soutien linguistique, modules d'accueil temporaire,

[136] Ce label suppose la validation du protocole par le Conseil national de l'information statistique (CNIS) dont le niveau d'exigence est élevé. Ce label garantit la qualité de l'étude.

[137] Ministère de l'Éducation nationale, Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015), *Note d'information*, n° 35, octobre.

ou encore brigades FLS (FLS : français langue seconde) dans le cadre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS).

2.1.1. L'enquête entravée et incomplète de la DEPP dans l'académie de Créteil

Pour faire face à la difficulté du recensement, notamment à Créteil où le nombre d'élèves allophones initialement comptabilisés était plus bas que dans des académies provinciales accueillant moins d'immigrés, la DEPP a finalement proposé de multiplier les modes de remontée des informations. Cet aménagement de la procédure a ainsi permis de donner une idée des ordres de grandeur du nombre d'EANA mais n'est jamais parvenu à les comptabiliser de façon fiable et durable.

Dans l'académie de Créteil, si les estimations sont de 6 186 individus, les acteurs locaux expliquent que ce chiffre est sous-estimé. Ces derniers expliquent que l'académie accueillant le plus d'EANA est Versailles (7 252), du fait notamment de la taille de celle-ci (composée de quatre départements). Mais si l'on raisonne en termes de département, c'est bien la Seine-Saint-Denis qui accueille le plus d'EANA (estimation à partir du nombre de dispositifs créés et existants et des effectifs par dispositifs et par tests de positionnement). Or, cette étude est relativement peu renseignée dans ce département. L'enseignante d'un des collèges où la recherche a été réalisée, à qui l'on délègue de renseigner cette enquête, précise que peu d'enseignants la remplissent et qu'elle-même ne la renseigne pas parce qu'elle ne sait pas à quoi elle sert. On constate alors une sorte de suspicion, à l'égard de l'usage des données récoltées, tel que ce fut le cas, comme elle le précise elle-même, pour la « base élèves » qui a été boycottée par des enseignants. Une raison supplémentaire pour elle de ne pas la renseigner tient au fait que cette étude de la DEPP est, pour elle, demandée par le CASNAV, illustrant sa totale méconnaissance de la conception et de la méthodologie de cette enquête , cette dernière étant auparavant remplie par le principal. Considérant que ce n'est pas à elle qu'incombe cette tâche, elle ne répond pas à la délégation souhaitée par le nouveau principal. Une telle délégation à un enseignant est peu évidente politiquement – est-ce à l'enseignant de porter la responsabilité de répondre à une enquête publique obligatoire ? – et non reconnue. Les chefs d'établissement, de leur côté, sont particulièrement saturés de demandes innombrables qu'ils ne parviennent pas à honorer. Au fond, tous les acteurs scolaires et institutionnels regrettent l'absence d'information relative aux EANA mais dans le même temps, beaucoup témoignent de « bonnes raisons » de ne pas participer à produire de telles informations. Des échanges informels nous permettent d'ailleurs de considérer que pour certains acteurs, il n'y a pas eu, à l'échelle académique, de prise en compte prioritaire de cette question et de distribution claire des rôles pour renseigner cette étude de la DEPP.

Il y a manifestement un manque d'informations sur ce qu'est cette enquête de la DEPP, qui la demande, dans quel cadre, dans quels objectifs, etc. Les responsables cette étude se sont pourtant déplacés au CASNAV mais la déconnexion du CASNAV avec certains établissements scolaires semble affecter le renseignement de l'étude.

2.1.2. Des données relativement imprécises

Si l'on prend l'exemple de l'académie de Montpellier, le document institutionnel *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs dans l'académie de Montpellier. Année scolaire 2015-2016*, issu d'une enquête réalisée par le CASNAV, indique le recensement de 1 800 élèves allophones, corroborant les résultats de l'enquête de la DEPP l'année précédente. À ceux-là, il convient toutefois, précise le document, d'ajouter « plus de 800 élèves arrivés antérieurement à cette année scolaire et toujours accompagnés par un dispositif ou toujours identifiés comme élèves à besoins éducatifs particuliers »[138]. Suite à nos entretiens, il apparaît que ce nombre est, par la force des choses, une approximation du nombre réel d'enfants migrants scolarisés, pour différentes raisons. D'une part, il semble que selon les départements, et parfois même à l'intérieur même d'un département, l'âge d'inscription pris en compte pour intégrer une UPE2A ne soit pas nécessairement identique, alors que les textes officiels sont formels sur ce point : « À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des UPE2A ». Or, dans certains établissements du Gard, par exemple, l'inscription en UPE2A peut se faire à partir du CE1, dans les « secteurs où on a une expérience et des flux importants » : « Dans certains secteurs, les élèves de CP ne sont pas pris en compte dans les UPE2A. On commence à partir du CE1. On fait référence à des textes anciens, là où on disait en gros à la maternelle et en CP, la grande affaire c'est la conquête du langage écrit et oral pour tout le monde, donc on monte dans le train quand il démarre » (référent institutionnel CASNAV). À noter que le critère de l'absence de maîtrise de la langue par l'enfant allophone scolarisable en CP n'est pas mentionné.

Par ailleurs, selon un cadre de l'Éducation nationale, si l'enquête permet en effet de faire apparaître les élèves présents dans les établissements, pour peu que ceux-ci fassent remonter à temps ces chiffres, elle ne permet pas de vérifier les élèves qui sont présents sur l'académie mais non recensés / inscrits. L'entretien avec un autre cadre de l'Éducation nationale offre l'occasion de rappeler que la vérification de la scolarisation effective des enfants relève de la responsabilité des collectivités territoriales, pas de l'Éducation nationale. Pourtant, il apparaîtra au cours des entretiens que ce propos est modulable selon le public visé et la marge d'action que chaque acteur souhaite s'accorder ou non, selon l'implication personnelle. Ainsi, contrairement à l'affirmation de ce cadre, la vérification de la scolarisation des élèves migrants roms est effectuée par le CASNAV dans le département de l'Hérault, mais pas dans celui du Gard.

2.2. Quels chiffres pour les élèves issus de familles itinérantes ?

La récolte de chiffres fiables est compliquée en ce qui concerne les EFIV. Pour cette catégorie, nous ne disposons pas de statistiques. Mais le rapport de la Cour des comptes de 2012 propose une estimation à prendre avec beaucoup de précaution : « la population des enfants du voyage pourrait être estimée, par extrapolation, à environ 80 000 personnes »[139]. Nous n'avons pas pu obtenir de données pour les académies de Créteil et de Strasbourg dans la mesure notamment où elles ne proposent pas d'UPS. Nous avons cherché aussi à analyser ce que les lacunes des chiffres nous révèlent.

[138] Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*., p. 7.

[139] Cour des comptes (2012), *op. cit.*

2.2.1. Académie de Bordeaux

Chiffres EFIV pris en charge et dispositifs[140] :

- Gironde (chiffres IEN en charge EFIV) : 22 UPS pour premier degré (dont dix à Bordeaux-métropole) pour environ 1 090 élèves ; trois UPS pour second degré pour 105 élèves + deux antennes scolaires mobiles (387 élèves accueillis).
- Pyrénées-Atlantiques (chiffres de la chargée de mission DSDEN) : total des inscrits : 900, (dont 603 en primaire et 262 collèges), 33 au CNED. Il existe trois UPS mobiles en primaire et dix UPS en collège.
- Landes (enquête départementale EFIV) : premier degré : 254 ; second degré : 53 (dont 15 en SEGPA[141]), une UPS mobile premier degré.

L'évaluation des effectifs est problématique et la prise en charge des EFIV, relativement nombreux sur l'académie, varie beaucoup selon les départements.

Dans le département de la Gironde, on décompte actuellement 22 UPS pour le premier degré et trois pour le second degré. Tous ces dispositifs sont pris en charge, dans le premier comme le second degré par des professeurs des écoles, certains d'entre eux intervenant à la fois dans le premier et dans le second degré, sur une même commune (le cas est avéré pour au moins deux communes, l'une périurbaine, l'autre rurale du département).

Le CASNAV a lancé une enquête en 2014 pour comptabiliser le nombre d'EFIV pris en charge en UPS, recensés dans chaque département. Or, la plupart des départements (sauf celui des Landes) n'ont pas communiqué de chiffres, pour des raisons que nous ignorons (mais qui tiennent probablement en partie à l'organisation locale et l'absence d'antennes départementales du CASNAV). En ce qui concerne le département de la Gironde, le rapport d'activité du CASNAV 2014-2015 précise qu'« une réunion annuelle avec l'IEN en charge du dossier des EFIV permet d'assurer un suivi des professeurs et de comptabiliser le nombre d'élèves voyageurs, sédentaires ou non, pris en charge en dispositif spécifique, UPS ». On compte donc environ 1 195 enfants voyageurs scolarisés en Gironde :

- 1 090 dans le premier degré
- 105 dans le second degré.

Le département des Landes a renseigné l'enquête départementale. D'après le rapport d'activité annuel du CASNAV pour 2014-2015, celle-ci révèle que :

- 254 enfants sont accueillis au premier degré
- 53 élèves sont accueillis au collège, dont 15 en SEGPA.

Nous pouvons émettre quelques réserves sur ces chiffres renseignés : s'agit-il seulement des élèves pris en charge en UPS ou des élèves identifiés comme EFIV scolarisés en général ? La mention du dispositif SEGPA fait place au doute.

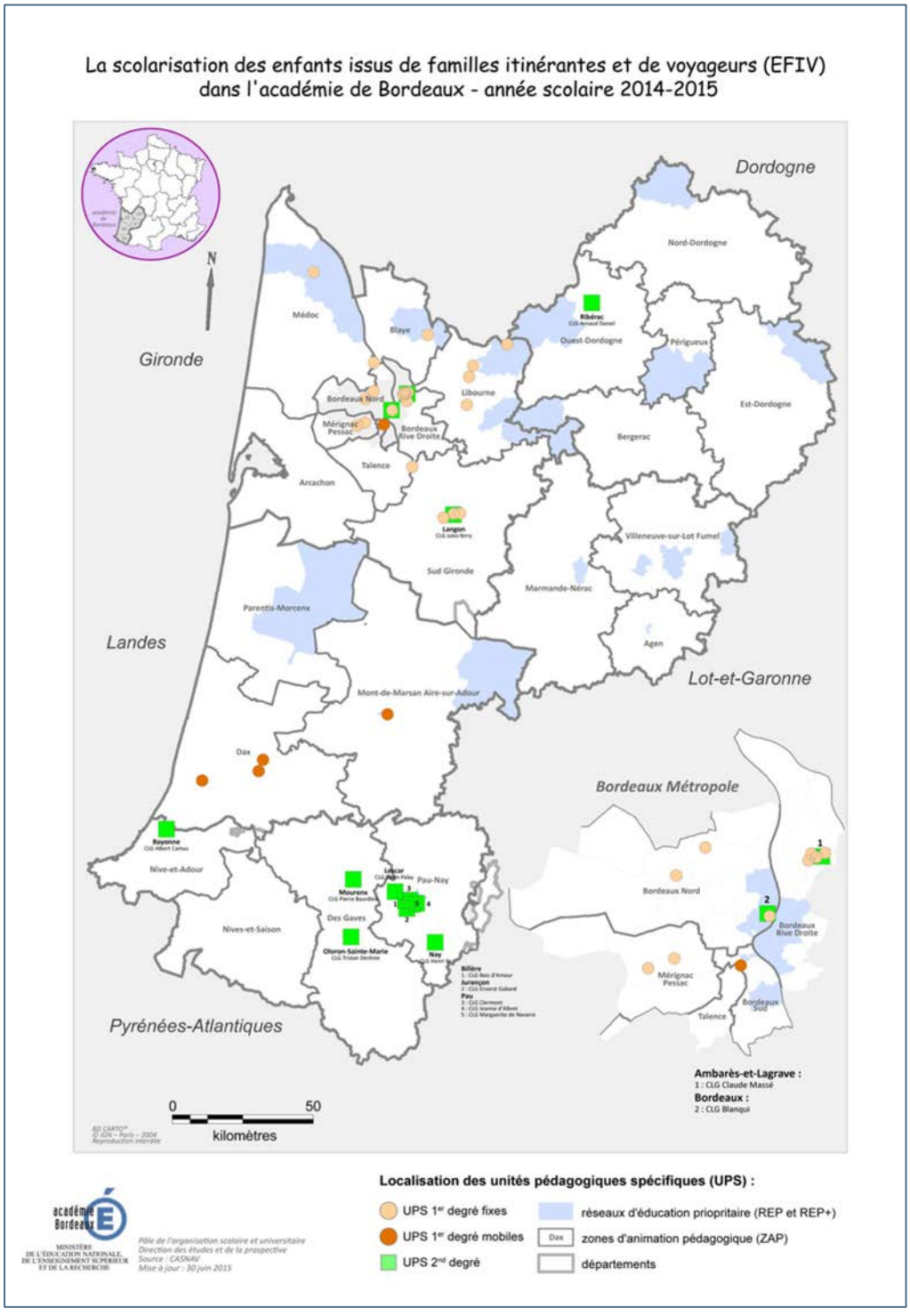
[140] CASNAV de l'académie de Bordeaux, *Rapport d'activité 2014-2015*.

[141] SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.

Le CASNAV indique que le département des Pyrénées-Atlantiques a désigné, depuis la rentrée 2011, un chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles itinérantes. Il a pour objectif d'assurer la liaison avec les divers services de l'état, le CASNAV, mais aussi avec les associations et les divers partenaires concernés par cette question. Il est chargé d'organiser et de suivre de manière cohérente l'action en faveur des enfants du voyage. D'après un état des lieux effectué localement, 867 EFIV ont été scolarisés dans le département en 2014-2015 en maternelle, élémentaire et collège. Il est intéressant de noter que le nombre d'EFIV scolarisés en primaire est de 448, alors que les enfants scolarisés en collège ne sont « plus » que 262. Cet effectif global atteint 900 en comptabilisant les scolarisations par le CNED. « Dans l'objectif de prévenir la déscolarisation, car la fréquentation des collèges suscite encore des appréhensions de la part de certaines familles », il a été décidé de créer dix unités pédagogiques spécifiques qui ont été mises en place à raison d'un mi-temps d'enseignant dans dix collèges du département. Toutefois, il convient de souligner que ce poste de chargé de mission passe à un demi-ETP (Équivalent temps plein) à la rentrée 2015.

Un acteur associatif intervenant auprès des gens du voyage en Gironde déplore les difficultés dans le chiffrage de la population concernée, qui sont liées au changement d'IEN en charge du dossier : « Mais depuis cinq, six ans, voire plus, on sait plus du tout. On sait plus le nombre, on sait plus où… Donc, y a ce manque d'observatoire, ce manque de coordination des enseignants ».

Carte 1 : Répartition des UPS dans l'académie de Bordeaux, 2014-2015



Source : CASNAV de l'académie de Bordeaux, *Rapport d'activité 2014-2015*.

2.2.2. Académie de Montpellier

Le CASNAV de l'académie de Montpellier souhaite établir une transparence par la réalisation d'un rapport annuel sur la scolarisation des EFIV et EANA, présentant les chiffres de scolarisation des EFIV. Comme mentionné précédemment, le rapport commence par un mot précisant qu'à cause du problème de catégorisation, de mauvaise définition et de compréhension de la catégorie « EFIV » par les établissements et acteurs éducatifs, les chiffres doivent être lus avec précaution :

> « Le recueil de données est incomplet. L'anonymat requis dans la collecte d'informations n'a pas toujours permis d'éliminer des "doublons", qu'il s'agisse d'élèves ayant fréquenté plusieurs écoles dans l'académie, ou d'élèves ayant fréquenté plusieurs fois la même école. Nous devrons donc considérer que les nombres affichés concernent plus les inscriptions en cours d'année scolaire que le nombre d'individus.
>
> Sont recensés les élèves arrivés et inscrits dans une école ou un établissement scolaire (collège).
>
> Ce bilan est réalisé à la fin de l'année scolaire 2015-2016, à partir des observations réalisées sur les départements de l'Aude, du Gard, de l'Hérault, des Pyrénées-Orientales. La Lozère ne semble pas concernée par la scolarisation de ces élèves.
>
> Compte tenu de ce qui précède, on ne s'étonnera pas de différences entre les totaux indiqués dans les différents tableaux. Néanmoins, quelques détails ne sauraient remettre en cause la tendance générale.
>
> Précision : cette enquête ne s'inscrit pas dans un cadre national mais ne concerne que notre académie »[142].

[142] Ministère de l'Éducation nationale (2015), CASNAV de l'académie de Montpellier, *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles Itinérantes et de Voyageurs dans l'académie de Montpellier. Année scolaire 2014-2015. Enquête réalisée par le CASNAV*, juillet, p. 54.

Tableau 1 : Données de scolarisation des EFIV pour le premier et second degré, académie de Montpellier, année scolaire 2015-2016

Premier degré (élémentaire)				
	Nombre EFIV[143]	Moyens[144] (nombre ETP[145] pour EFIV)	Moyens (nombre ETP pour EANA et EFIV)	Moyens (HSE[146])
Hérault	367	2	4,5	
Gard	92	1,5		
Pyrénées-Orientales	327	5,5		280
Aude	35	0	0,5	
Lozère	0	0		
Total / département	821	9	5	

Second degré (collèges)			
	Nombre EFIV[147]	Moyens (nombre ETP)	Moyens (HSE) Public non spécifié
Hérault	29	2	1 800
Gard	0	0,66	440
Pyrénées-Orientales	52	0	1 055
Aude	3	0	508
Lozère	0	0	108
Total / département	84	2,66	

Source : Tableaux réalisés à partir des données quantitatives présentées dans le rapport du Casnav, Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*.

Ces chiffres, issus de l'enquête CASNAV, sont à utiliser avec prudence et ne peuvent faire l'objet de conclusions notamment comparatives entre départements car nous n'avons pas connaissance du type de public à qui sont dédiées les heures supplémentaires effectives, conséquentes dans certains départements, ni les moyens alloués en équivalent temps plein conjoints aux EANA et EFIV. Par exemple, les départements de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales semblent avoir un nombre d'EFIV inscrits similaires en élémentaire et une prise en

[143] Ce calcul a été effectué à partir des données présentées par niveau de scolarisation des EFIV : voir Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit.*, p. 58. L'enquête EVASCOL portant sur les EFIV scolarisés entre 6 et 16 ans, les données concernant les élèves de maternelle n'ont pas été prises en compte dans ce calcul. Le premier tableau porte sur le premier degré, ainsi, les données sur le second degré n'ont pas été incluses dans ce calcul.

[144] *Ibid*., p. 93.

[145] Équivalent temps plein. C'est un enseignant à temps complet.

[146] Heure supplémentaire effective.

[147] Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*., p. 57.

charge différente : dans les Pyrénées-Orientales, 5,5 ETP et dans l'Hérault, 2 ETP. Pour autant dans l'Hérault, on note 4,5 ETP pour EANA et EFIV.

En parallèle de cette répartition des moyens humains à destination des EFIV, différents types de prise en charge existent dans l'académie.

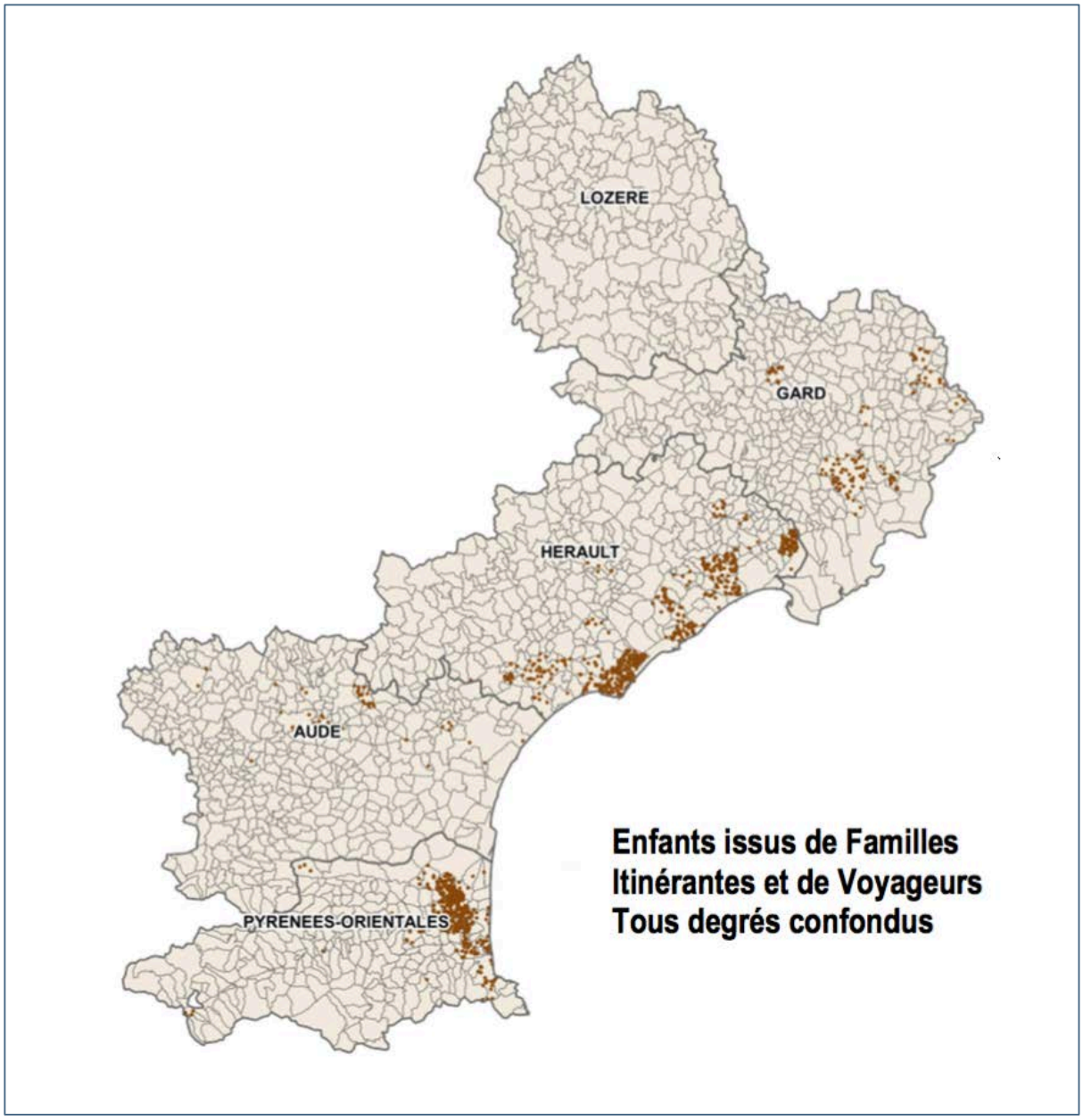
Tableau 2 : Type de prise en charge de la spécificité des EFIV

	AUDE	GARD	HERAULT	PYR. OR.	Total
Aide personnalisée	12	17	19	18	66
Autre	4	11	112	4	131
CRI		3	56	289	348
RASED	1	2	4	15	22
Non renseigné	23	85	283	182	573
Total général	40	118	474	508	1140

Le tableau ci-dessus détaille le nombre d'élèves pris en charge par tel ou tel dispositif. La prise en charge par des moyens de type CRI reste majoritaire. Par « autre », il faut souvent entendre une gestion, par l'enseignant ordinaire, ou par l'école, de l'hétérogénéité et la prise en compte de besoins spécifiques. Pour plus de 500 élèves, cette prise en charge n'a pas été renseignée.

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit.*, p. 61.

Carte 2 : Répartition géographique des EFIV scolarisés dans l'académie, 2015-2016



Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*., p. 62.

3. DIVERGENCES DANS LES ATTRIBUTIONS DE MOYENS

Les textes officiels précisent le nombre d'heures de français langue seconde dispensées dans les dispositifs UPE2A : neuf heures dans le premier degré, 12 heures dans le second degré. Or, si le même terme est employé dans toutes les académies pour évoquer ces dispositifs, il semblerait que l'appellation UPE2A ne recouvre pas nécessairement la même réalité. La comparaison inter-académique nécessite donc de conserver cet aspect à l'esprit au risque de travestir la réalité de la prise en charge et donc de fausser l'image des moyens disponibles d'une académie à l'autre. Ainsi, un cadre de l'Éducation nationale de Montpellier

insiste-t-il régulièrement, lors des échanges, sur la nécessité d'être précis sur la terminologie employée :

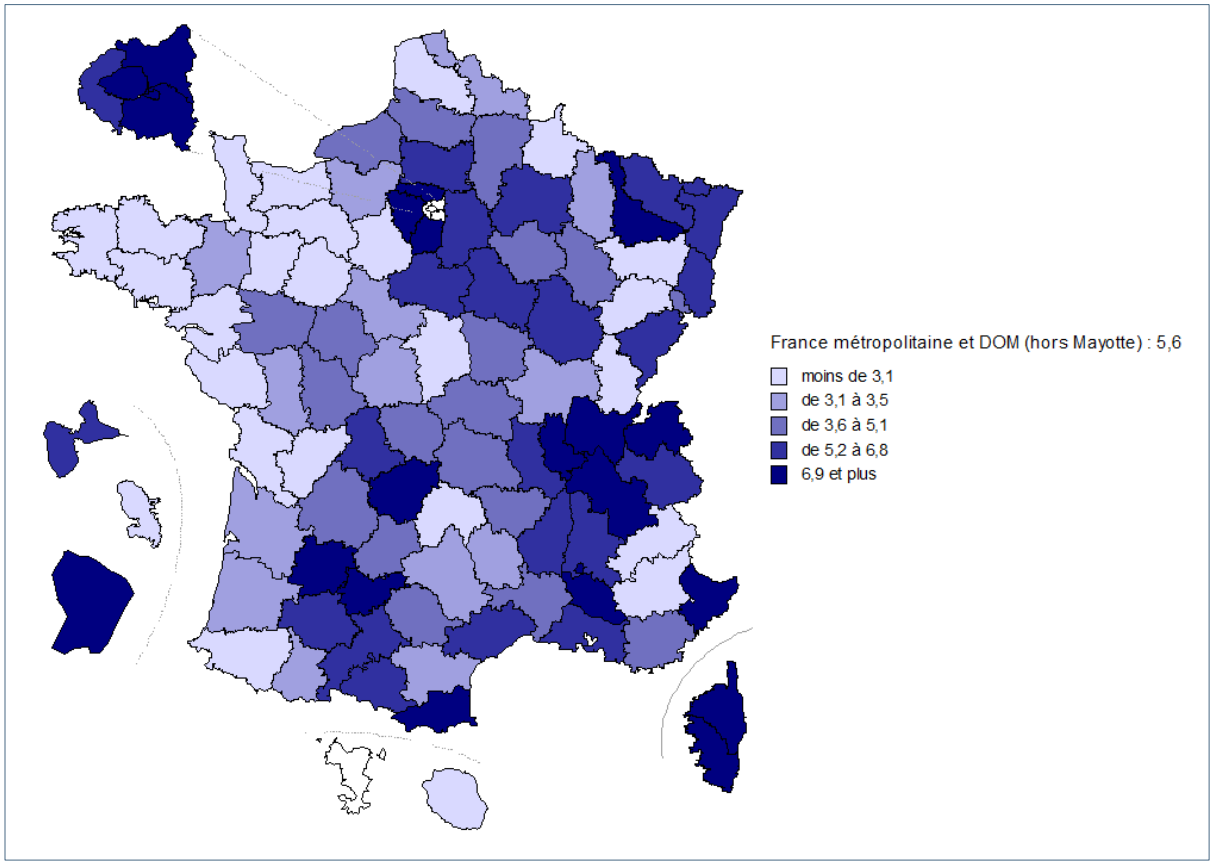
> « J'ai fait une lecture la plus stricte des circulaires, et j'ai expliqué au recteur qu'une UPE2A c'est 12 heures, non négociable. En dessous, on a des dispositifs, mais qui ne sont pas des UPE2A. On en a, on en a. On n'a pas que des UPE2A, on en a des dispositifs à trois, quatre, dix heures, mais quand on est en dessous de la barre des 12, nous, on ne considère pas que c'est une UPE2A. »

Ainsi, se pose la question de la concentration des efforts budgétaires sur les populations ciblées ou au contraire celle de leur dilution. Observons qu'en la matière, les situations locales changent d'un lieu à l'autre en vertu de modes d'appréhension des priorités pédagogiques locales, traduisant ce faisant une situation nationale relativement hétérogène, comme en témoignent les deux cartes suivantes, extraites du récent rapport de la DEPP[148].

[148] ROBIN J., TOUAHIR M. (2015), *op. cit.*

3.1. Proportion d’élèves allophones au sein des effectifs scolaires

Carte 3 : Proportion d’élèves allophones au sein des effectifs scolaires (en ‰)

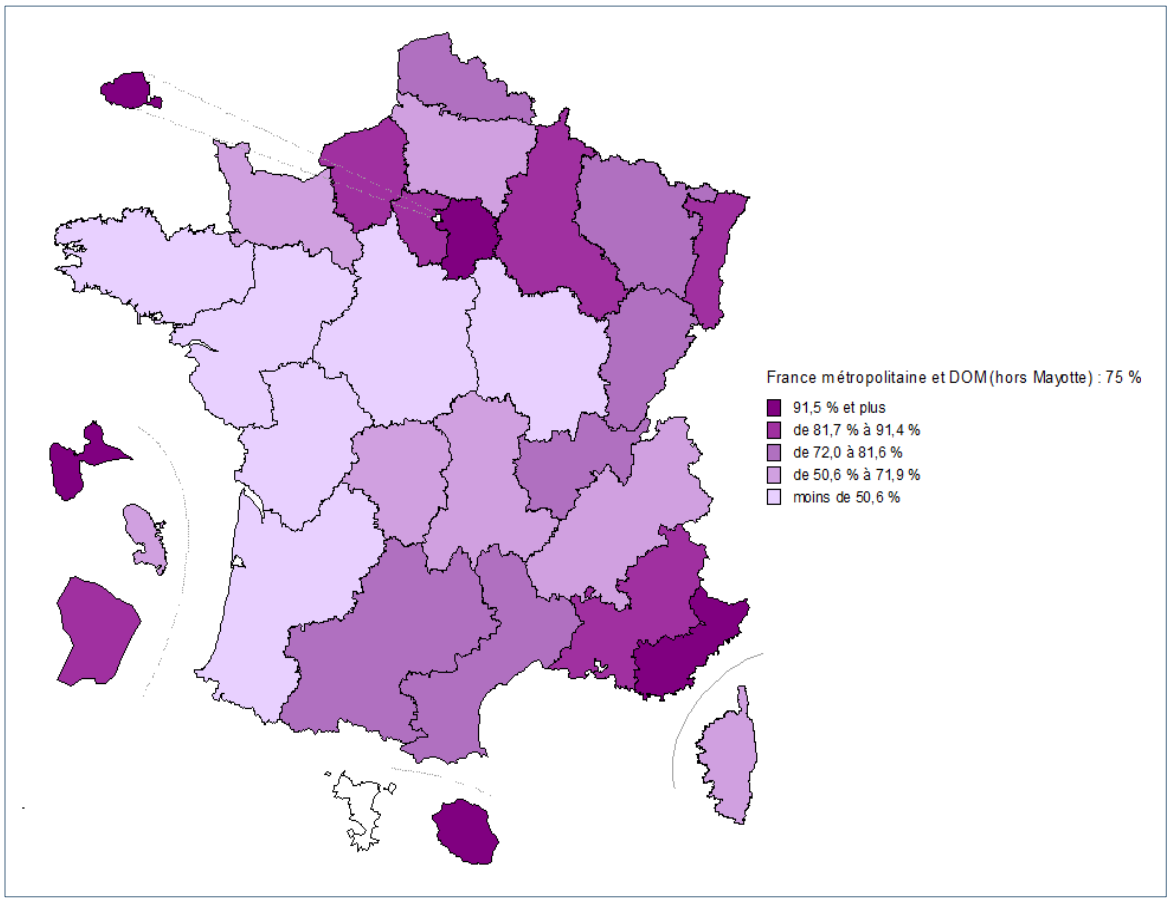


Source : ©DEPP, Enquête EANA 2014-2015.

Cette carte réalisée par la DEPP permet d’avoir un visuel sur la répartition des EANA sur le territoire français. On y observe que trois dixièmes du total des EANA sont scolarisés en Île-de-France.

3.2. Proportion d'élèves allophones pris en charge en UPE2A par académie

Carte 4 : Proportion d'élèves allophones pris en charge en UPE2A par académie (en ‰)

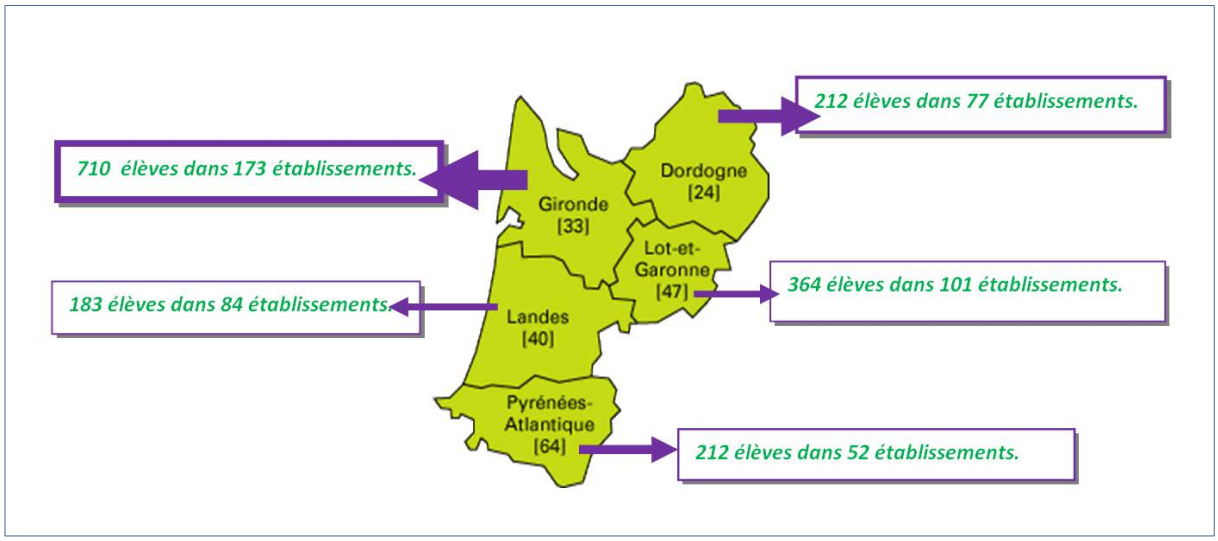


Source : ©DEPP, Enquête EANA 2014-2015.

Cette carte, aussi produite par la DEPP, indique la proportion de prise en charge en UPE2A. Certains territoires accueillent de nombreux enfants et jeunes migrants et les scolarisent très largement en dispositif comme c'est le cas dans l'académie de Créteil, tandis que d'autres n'ont pas aussi fortement recours ce type de scolarisation. Toutefois, notons que dans des territoires accueillant depuis longtemps d'importantes vagues migratoires, il existe un nombre relativement important de dispositifs.

3.3. Académie de Bordeaux : un décalage entre l'offre et les besoins importants en termes de répartition géographique et d'équilibre entre le secondaire et le primaire ; la singularité de dispositifs UPE2A-NSA ciblés

Carte 5 : Répartition des EANA par département dans l'académie de Bordeaux (2015-2016)



Source : Carte produite à partir des données du CASNAV de Bordeaux, récoltées lors de l'enquête statistique nationale de la DEPP.

L'académie de Bordeaux n'a historiquement pas connu de grandes arrivées migratoires comme ont pu les expérimenter d'autres territoires, mais les effectifs migratoires y sont cependant en constante augmentation, particulièrement en Gironde où la préfecture indique un doublement du nombre de demandeurs d'asile entre 2015 et 2017, ainsi que de celui des mineurs non accompagnés entre 2016 et 2017. Les efforts en termes d'attribution de moyens supplémentaires ne sont alors pas à la mesure des besoins qui vont s'accroissant[149]. On assiste alors à une dilution relative des moyens qui leur sont alloués, en particulier concernant les heures de soutien possibles pour les élèves résidant hors des zones où sont installées des UPE2A. D'après un cadre du CASNAV de Bordeaux, faute de moyens suffisants, la procédure est parfois de regrouper les élèves sur un établissement une ou deux fois dans la semaine : « Le nombre d'heures de FLS proposées en regroupement s'élève à neuf heures minimum par élève. Si les conditions matérielles ne permettent pas d'atteindre ce seuil, le complément prend la forme d'un enseignement différencié délivré en classe ordinaire ».

Dans cette académie, où l'on estime que la population des EANA est répartie de façon équilibrée entre le primaire et le secondaire, notons qu'il existe soixante-dix UPE2A en primaire contre seulement une quinzaine en collège et aucune UPE2A en lycée[150]. Autre exemple : au moment de la présente étude, il n'existe aucune UPE2A secondaire en Dordogne, alors qu'une centaine d'EANA y sont repérés en collège ; en revanche, ce département compte

[149] Toutefois, on peut signaler que l'année suivant l'étude d'EVASCOL, plusieurs UPE2A ont été ouvertes et la politique de création d'unités semble se poursuivre.

[150] À la rentrée 2018, une UPE2A lycée devrait ouvrir ses portes dans l'agglomération bordelaise.

deux UPE2A mobiles en primaire. À défaut d'UPE2A, l'élève peut bénéficier d'une ou de quelques heures hebdomadaires, suivant la distribution d'heures supplémentaires et la disponibilité d'un enseignant, tandis qu'au lycée, des élèves sont envoyés vers des dispositifs de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire, quand ils existent. Il convient dès lors de souligner un déséquilibre : tandis que l'académie compte davantage d'allophones arrivants dans le second degré, les moyens sont plutôt mis pour le premier degré. On peut se demander si le nombre limité de dispositifs dans le secondaire ne relève pas d'un intérêt moindre des instances académiques pour la scolarisation de ce public, qu'au niveau départemental (en charge du primaire) où plus de moyens sont mobilisés, notamment en Gironde.

Notons également un déséquilibre entre la répartition géographique des élèves et celle des dispositifs. Pour 400 EANA accueillis dans le premier degré en Gironde, il existe 22 UPE2A, dont 19 dans la seule métropole bordelaise. Par contraste, pour 500 élèves EANA inscrits en primaire dans l'ensemble des quatre autres départements de l'académie, il existe seulement 12 UPE2A, dont neuf mobiles. Une UPE2A supplémentaire devrait être créée à la rentrée 2018 dans le département des Landes. D'autres sont en projet.

La création des offres de poste et de dispositifs ne correspond pas toujours à l'évolution des besoins : « Quand décidera-t-on d'envoyer les enseignants là où il y a des élèves ? ! » Une enseignante d'UPS intervenant sur trois écoles d'une circonscription explique que depuis trois ans, elle fait remonter à son inspecteur de circonscription qu'il n'y a plus beaucoup d'élèves dans une de ces écoles ; or ce dernier affirme qu'on ne peut pas enlever de poste à une école. Ses collègues d'UPS et l'inspecteur en charge du dossier EFIV / EANA s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'une décision « politique », liée au schéma départemental piloté par le préfet de région.

La dilution des moyens caractérise cette académie qui compte une proportion croissante d'antennes mobiles (en primaire uniquement) par rapport aux UPE2A fixes. Ces antennes mobiles visent à mieux couvrir le territoire et sont légitimées pour permettre aux enfants de rester dans leur école de secteur et leur éviter des trajets vers un autre établissement. Mais dans une telle configuration pédagogique, chaque élève a une demi-journée d'enseignement spécifique hebdomadaire ou guère plus, alors que le cadre national prévoit neuf heures dans le premier degré. En outre, imposer à l'enseignant de diviser son temps de travail entre trois, quatre, voire dix établissements différents (comme avéré dans un cas) 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 lorsqu'il n'est pas mobile. Or les relations inter-collègues sont décisives pour l'inclusion de l'élève. Cette situation est d'autant plus préoccupante que depuis la rentrée 2017, l'académie de Bordeaux a décidé de remplacer presque toutes les UPE2A par des antennes mobiles dans le premier degré, imposant aux enseignants de se partager entre plusieurs établissements.

Ainsi le décalage entre l'offre et les besoins est important, tant en termes de répartition géographique qu'en matière d'équilibre entre le secondaire et le primaire.

Une autre caractéristique se dégage : au niveau collège où les dispositifs sont peu nombreux, l'investissement dans les dispositifs pour élèves non ou peu scolarisés antérieurement est aussi important que pour les UPE2A classiques. En Gironde, quatre dispositifs sur les huit UPE2A en collège sont fléchés NSA (et sont donc des moyens de premier degré, avec un professeur des écoles détaché à temps plein, ce qui nous ramène au

déséquilibre entre les moyens alloués pour les premier et second degrés). L'attention particulière accordée aux NSA à Bordeaux apparaît au travers de la mise en place de trois dispositifs d'abord expérimentaux puis désormais pérennisés. Pourquoi cette priorité accordée aux NSA sur Bordeaux ? Les moyens alloués au collège pour ce public semblent en effet disproportionnés au regard des moyens limités pour les UPE2A ordinaires dans le second degré. Ils témoignent d'un souci de suivi de ce public qui, au moment de l'étude, est composé d'élèves roms et / ou bulgares turcophones, peu scolarisés antérieurement et présents dans des quartiers gentrifiés du centre. Dans nos échanges avec les personnels du CASNAV, ils étaient souvent pointés comme principale difficulté alors qu'ils ne sont pas majoritaires parmi les migrants. En effet, une attention particulière a été portée ces dernières années sur la scolarisation des jeunes Bulgares vivant en squat dans la métropole, avec un constat partagé d'échec quant à la scolarisation de ces jeunes. Ces préoccupations ont présidé à la création de trois dispositifs NSA expérimentaux à la rentrée 2013, grâce au partenariat tripartite Éducation nationale, Ville de Bordeaux et entreprises privées. Ces dispositifs ont rassemblé des jeunes qui, selon le chargé de mission « Politique de la ville » de la DSDEN :

> « […] se sont retrouvés là sans comprendre trop ce qui se passait, avec des équipes enseignantes qui étaient démunies aussi en face. Et donc on a eu plusieurs cas de figure, y a eu quelques cas de figure favorables où les élèves ont pu entrer dans la scolarité, mais on a eu beaucoup de cas où les élèves, au bout de deux jours, trois jours, repartaient, d'où des interrogations légitimes aussi. Moi quand je voyais les médiateurs, ils me disaient : "bon, oui, untel est revenu sur le squat, ou il refait la manche, ou il fait ci ou il fait là, il est plus au collège, voilà. Ou des collèges, ou quelquefois, y a eu aussi des conseils de discipline, qui ont amené à des exclusions, alors qu'on avait, enfin que des gens avaient ramé pendant des semaines pour les faire venir à l'école, parce que le jeune au niveau des règles, n'entrait pas dans les attendus d'un établissement scolaire. Donc nous, derrière, on a bien vu, assez rapidement, que ça fonctionnait pas, et qu'il fallait trouver autre chose" ».

Ainsi, localement, la dénomination NSA est utilisée de façon subsidiaire à l'école pour certaines catégories de jeunes. Cette centralité sur les NSA paraît d'autant plus surprenante que, par ailleurs, les moyens alloués aux UPE2A sont trop faibles pour répondre aux besoins du second degré, et ceux de la coordination de la scolarité des EFIV ont été diminués ces dernières années[151]. 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 enfants vivant dans ces lieux pour favoriser « l'accrochage à l'école », comme le relate un cadre impliqué dans ces dispositifs, même s'il rappelle que par la suite, les structures ont accueilli des élèves ayant d'autres origines. Lorsqu'il s'est agi de penser la création de ces dispositifs et leur implantation dans l'agglomération bordelaise, les choix ont été effectués de manière collective (notamment en réunissant des directeurs d'établissements avec UPE2A et confrontés à ces difficultés, dans l'inadéquation des propositions de scolarisation pour ces jeunes) en privilégiant la ville de Bordeaux, sur laquelle se trouvaient à cette période les squats et bidonvilles les plus importants. Trois collèges dans des quartiers différents ont ainsi été choisis pour ces raisons, mais à l'ouverture des dispositifs à la rentrée scolaire, les squats n'existaient plus. Le chargé de mission « Politique de la ville » explique alors que « les effectifs ont mis du temps à monter », mais qu'ils les ont « trouvés » en élargissant à des élèves d'autres origines.

[151] Par exemple, nous verrons ultérieurement que le poste de chargé de mission EFIV au CASNAV de Bordeaux a été supprimé en 2008 et celui de chargée de mission pour les EFIV à la DSDEN des Pyrénées-Atlantiques a été transformé en demi-poste en 2015, en dépit du fait que les effectifs EFIV pour ce département soient estimés à 900 (le nombre d'UPS est resté le même).

Toutefois, cette offre de scolarisation, en termes géographiques, ne correspond plus aux réalités de vie des jeunes ciblés par ces dispositifs, comme l'explique un chargé de mission « Politique de la ville » à la DSDEN : « la mobilité subie des squats nous aide pas beaucoup, par rapport à ça. Parce qu'on a des jeunes à un moment donné, enfin pendant longtemps, ils sont à proximité du collège, puis ils se retrouvent… On a eu des situations où on a eu deux… deux ou trois… jeunes filles qui continuaient à, qui traversaient la CUB depuis Pessac ! Pour aller à Bacalan ! En tram ! ». Si certains élèves continuent ainsi à être scolarisés, d'autres décrochent. La première année de la mise en place de ces trois dispositifs expérimentaux pour collégiens NSA, sur trente élèves scolarisés, environ un tiers a été déscolarisé en cours d'année, en « disparaissant » sans laisser de trace.

3.4. Académie de Créteil : beaucoup d'EANA scolarisés en UPE2A, un manque d'information sur les besoins des EFIV

L'enquête EANA de la DEPP comptabilise 6 186 EANA dans l'académie de Créteil en 2014-2015. L'une des particularités de l'académie de Créteil est l'importance de ses effectifs EANA en valeur et en proportion de la population scolarisée[152], et ceci en dépit d'une démographie particulièrement dynamique faisant de la population scolarisée dans cette académie l'une des plus importantes de France, spécifiquement dans le département de Seine-Saint-Denis où nous avons enquêté. Qui plus est, le pourcentage d'élèves allophones inscrits en UPE2A est déclaré, par l'académie, supérieur à 91 % (voir *supra* carte n°4). Par comparaison, le taux d'élèves scolarisés en UPE2A est faible dans l'académie de Bordeaux, dans la médiane dans celle de Strasbourg, et élevé mais dans une moindre mesure dans celle de Montpellier.

[152] En Île-de-France, « les élèves allophones représentent près de 1 % des effectifs scolaires contre 0,56 % au niveau national ». Voir ROBIN J., TOUAHIR M. (2015), *op. cit.*

Carte 6 : L'académie de Créteil

Source : Académie de Créteil, *Les caractéristiques de l'Académie de Créteil*, <www.ac-creteil.fr/pid32567/les-caracteristiques.html>, consulté le 15 juillet 2018.

Dans le premier degré, le département de la Seine-et-Marne (77) comprend 36 dispositifs UPE2A rattachés aux IEN de circonscription. Ils sont donc tous mobiles ou potentiellement mobiles, dans un territoire largement rural. Dans le Val-de-Marne (94), on dénombre quarante dispositifs, dont dix mobiles. Enfin, la Seine-Saint-Denis (93) compte quatre-vingts dispositifs dont sept mobiles. Au total, on comptabilise donc 156 dispositifs dans le premier degré sur l'ensemble de l'académie, dont plus de la moitié en Seine-Saint-Denis au moment de l'enquête.

Dans le second degré, au moment de l'enquête, il existe dans les collèges de Seine-et-Marne 18 UPE2A, deux UPE2A-NSA et cinq modules linguistiques, trois UPE2A en lycée général et technologique (LGT) et deux UPE2A en lycée professionnel (LP). Les collèges du Val-de-Marne comprennent 27 UPE2A et quatre UPE2A-NSA, auxquelles s'ajoutent cinq UPE2A en LGT et trois UPE2A en LP. En Seine-Saint-Denis, on comptabilise dans les collèges du département 51 UPE2A et 14 UPE2A-NSA, six UPE2A en LGT et cinq UPE2A en LP.

L'académie de Créteil comprend donc un total de 116 UPE2A en collège dont vingt UPE2A-NSA (14 dans le seul département de la Seine-Saint-Denis), 14 en LGT et dix en LP. Ces chiffres sont en constante évolution puisque chaque année, des dispositifs ouvrent, notamment en Seine-Saint-Denis (sur la seule année 2016-2017, sept dispositifs y ont été ouverts dans le second degré).

En revanche, le site internet du CASNAV de Créteil ne mentionne aucune donnée relative au recensement des dispositifs UPS – puisqu'il n'existe aucun dispositif de ce type – ou

d'autres moyens alloués aux EFIV. Il n'y a pas non plus de recensement du nombre de besoins et de familles concernées. Lorsque nous l'avons interrogé, un référent institutionnel justifie ainsi ce choix :

> « Il n'existe pas d'unités pédagogiques spécifiques (c'est bien ce que vous entendez par « UPS » ?) pour les EFIV dans l'académie de Créteil, ni dans le premier degré, ni dans le second degré. La possibilité de mettre en place une UPS pour les EFIV est pourtant bien prévue par la circulaire de 2012. Mais il n'est pas facile de la faire dans la mesure où ce type de dispositif suppose une inclusion en classe ordinaire (pour éviter tous phénomènes de "classe ghetto"), ce qui est souvent difficile à accepter pour les familles qui craignent la mixité et redoutent une forme d'acculturation ».

Pourtant, une partie de notre étude auprès d'enfants scolarisés en classes banales nous permet de nuancer ces propos. Tout au moins, jusqu'à la fin du primaire, le rapport des élèves à l'école est beaucoup plus varié que ce qui est affirmé ci-dessus (ce point sera traité dans la partie 2).

3.5. Académie de Montpellier : une politique volontariste des acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves allophones

Le croisement d'informations contenues dans le tableau récapitulatif des moyens humains du rapport CASNAV de 2014-2015[153], ainsi que celui présentant les effectifs sur la même période, permet d'indiquer les données suivantes :

Tableau 3 : Académie de Montpellier, ressources humaines allouées en fonction des effectifs EANA et EFIV, 2014-2015

	Aude	Gard	Hérault	Lozère	Pyrénées-Orientales
Effectifs EANA + EFIV	118	423	890	43	446
ETP (hors espaces et équipes départementales)	9,3	19,91	38,32	1	17
HSE (hors espaces et équipes départementales)	610	1 806	3 152	100	1 744

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2015), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*.

Ces résultats ne prennent en considération que les moyens ETP alloués directement dans les établissements ayant en charge des EANA, auxquels il conviendrait toutefois d'ajouter les ETP impliqués dans l'enseignement du FLS dans les espaces d'accueil de Béziers et de Montpellier. Pour ce qui est des heures supplémentaires effectives, la majorité est à destination des collèges, sauf dans le Gard qui alimente davantage en HSE les lycées (500) que les collèges (440).

Par ailleurs, des recherches de solution, pour la situation de l'accueil et de la scolarisation en lycée notamment, sont régulièrement envisagées. Ainsi, une expérimentation UPE2A lycée a été menée à Nîmes depuis quelques années : deux établissements hébergent

[153] Ministère de l'Éducation nationale (2015), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*., p. 95 et p. 6.

une UPE2A (un lycée professionnel et un lycée d'enseignement général et technologique) dont les EANA sont potentiellement inscrits et en inclusion dans d'autres lycées nîmois. Il existe donc « un partenariat qui associe cinq / six lycées » (entretien référent institutionnel CASNAV) autour de la scolarisation des EANA. Sur Montpellier, un partenariat fructueux avec un lycée agricole privé a permis d'ouvrir, sur l'enveloppe HSE dont dispose le CASNAV, un dispositif pour dispenser des cours de FLS pris en charge par un enseignant extérieur à l'établissement.

À la différence de Bordeaux où le CASNAV ne dispose pas des moyens humains pour développer une offre en lycée, laissant de fait l'initiative entièrement aux établissements, un effort particulier en faveur des lycées est présent dans l'académie de Montpellier qui précise dans son rapport :

> « Il est à noter que les HSE lycée sont gérées par le CASNAV au plan académique, à l'exception d'un dispositif mis en place au Lycée Léonard de Vinci pour des élèves en grande difficulté langagière mais francophones. Toujours pour les lycées, les deux ETP [pour des] PLP (professeurs de lycée professionnel) ont été créés à la rentrée 2010, à la demande du CASNAV et leur création a entraîné *de facto* une baisse de moyens sur l'enveloppe HSE. On pourrait considérer qu'il s'agit de moyens CASNAV gérés par les établissements »[154].

Plus globalement, les moyens obtenus paraissent sans commune mesure avec ceux disponibles par exemple dans l'académie de Bordeaux, qui comprend le même nombre d'EANA et d'EFIV (nous manquons cependant d'informations sur les heures HSE disponibles / utilisées dans cette académie). Il est même précisé que :

> « Pour les équipes départementales, certains personnels ne sont pas, officiellement, toujours rattachés au CASNAV mais répondent à des missions pour lesquelles le CASNAV est compétent, c'est par exemple le cas des coordonnateurs "Enfants du voyage". Ces personnels travaillent en lien étroit avec le CASNAV, assurent des formations, contribuent aux actions du CASNAV, participent au recueil de données pour cette enquête (ou pour d'autres), ils grossissent donc les rangs des équipes départementales (indépendamment de leur rattachement administratif) »[155].

Les entretiens font également apparaître le rôle important du CASNAV et de son coordinateur dans l'obtention, la gestion et la distribution de moyens, ainsi que dans le pilotage académique. Le coordinateur CASNAV de l'académie de Montpellier se pose en effet en gardien exigeant sur la question du nombre d'heures nécessaires dans les dispositifs UPE2A. Les efforts de l'académie de Montpellier sont à souligner : la politique mise en œuvre vise à respecter, au plus près, les conditions d'accueil et de scolarisation des EFIV et des EANA. Pour cela, elle se donne les moyens, par l'intermédiaire de son coordinateur et de ses équipes départementales, de faire remonter les besoins que seul, un recensement fin des effectifs réels permet de faire valoir. Les spécificités de Montpellier ne sont cependant pas toutes transposables. En effet, les CASNAV sont avant tout contraints par la place donnée et les moyens attribués à la question des EANA par les rectorats.

Pour ce qui est des ressources permettant de prendre en charge les élèves allophones en classe, il s'agit de distinguer les ETP et les HSE, ces dernières permettant de répondre ponctuellement et localement à des besoins des élèves non francophones, mais aussi de ceux qui ont déjà des compétences en français, selon des cadres de l'Éducation nationale. L'un d'entre eux indique que la langue française n'est pas le seul critère.

---

[154] Ministère de l'Éducation nationale (2015), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*.

[155] *Ibid*., p. 95.

Dès lors, un nouvel élément apparaît, celui du public bénéficiaire de cette prise en charge à l'aide d'HSE. Les moyens mis à disposition servent également à agir auprès de personnes « qui doivent s'inscrire dans une scolarisation ». À la question de la compétence en français, viennent s'ajouter celles du suivi des élèves en cours d'acquisition du français scolaire, mais aussi de la non-scolarisation et plus largement du rapport à l'école.

À noter que le CASNAV gère essentiellement l'enveloppe HSE qu'octroie le recteur ; il a un rôle consultatif sur les affectations d'enseignants titulaires dans les UPE2A, mais n'est pas décisionnaire.

Quant aux EFIV, deux éléments méritent d'être mentionnés concernant l'académie de Montpellier. D'une part, l'implication importante en termes de moyens dans au moins les départements de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales, où se concentre l'essentiel des EFIV. Dans les entretiens avec les référents institutionnels CASNAV de chacun de ces départements il apparaît que les critères d'attribution des moyens dépendent de l'existence des aires d'accueil et de l'importance des flux, comme l'explique l'un d'entre eux : « Ça me permet vraiment de me caler à la réalité. Alors aujourd'hui, on a quatre postes du public, un poste et demi du privé et on a une dotation d'à peu près 500 HSE ». D'autre part, il est intéressant de noter que le référent institutionnel CASNAV est force de proposition pour l'ouverture de postes. Il peut encourager la décision de « dépêcher des enseignants » en proposant la création de postes de titulaires remplaçants (TR) brigades. Ces postes « nomades », pour reprendre les termes d'un cadre de l'Éducation nationale, ne sont pas rattachés à une école en particulier. Les enseignants sont appelés à se déplacer sur différentes écoles selon les besoins existants. Ils ne sont ainsi pas forcément attachés à un dispositif. Ainsi, l'enseignant n'est pas remplaçant si le besoin auprès d'EFIV porte sur l'année scolaire ; à l'inverse, si le besoin est sur une période, il intervient comme remplaçant. Cette politique vise à combler les carences des territoires non concernés par ces dispositifs car certaines familles peuvent stationner là où il n'y a pas nécessairement d'aire d'accueil et inversement, des aires d'accueils sont parfois peu fréquentées, comme le souligne un référent institutionnel CASNAV. Le fonctionnement s'adapte aux réalités locales. Ce poste de titulaire remplaçant brigade permet de combler ce « manque » : « Comme Montpellier est une grande ville, le stationnement est illicite au Sud de la ville. Donc, dans la circonscription de Montpellier Sud, il y a différentes écoles. Il y a quatre ou cinq écoles au moins. Donc, ce titulaire remplaçant, peut venir intervenir là ».

Combler ce manque par ces postes de titulaire remplaçant participe également d'une stratégie académique pour « encourager » les établissements mais aussi les autorités locales :

> « Donc l'avantage de ça, c'est que ça permet donc de couvrir les secteurs, dans des écoles où il n'y a pas de structure vraiment organisée. C'est un encouragement pour les écoles, et les mairies aussi, parce que dès que tu leur dis "ah, je vous ai envoyé quelqu'un", ah ! De suite. Des deux côtés, hein. […] Parce que tout le monde est surbooké, dans le coin, là, au niveau effectif scolaire. Et donc, tu leur dis, il y a cinq gamins de plus qui vont arriver, qui vont débarquer comme ça de je ne sais où, et qui ne savent pas lire et écrire, qui sont en décalage complet, et tout ce qu'il s'ensuit… Alors, la mairie sait bien que le directeur va faire la gueule, et inversement… ».

Ce type de fonctionnement semble davantage correspondre à la philosophie de prise en charge défendue par le cadre de l'Éducation nationale de l'académie de Montpellier, qui voit, dans les dispositifs UPS « fixe », une forme supplémentaire de scolarisation en marge du système pour des élèves « déjà en dehors de l'école » alors que d'après lui, ce serait tout le système de l'école et notamment de l'inclusion qu'il s'agirait de repenser pour davantage

prendre en compte les besoins de ces élèves. Il souligne que : « si tout le fonctionnement a été fait pour prendre en charge les besoins d'élèves, on n'a pas besoin de dispositifs, ou très peu ».

La question n'est donc pas celle des moyens accordés par l'académie. Elle relève davantage du fonctionnement global de l'institution scolaire face à l'inclusion, et ce, à différentes échelles (école et classe) et d'une restructuration systémique. Dès lors, la problématique principale serait identique à celle de l'inclusion des autres élèves français à besoins éducatifs particuliers. Il s'agirait alors de penser la prise en main de ces élèves dont la « scolarité en pointillé », pour reprendre le terme employé par les référents institutionnels CASNAV des départements, vient interroger les enseignants sur leur capacité à différencier leur pédagogie selon les besoins des élèves. Les efforts et les moyens seraient en somme à dispenser dans la formation des enseignants des classes d'inclusion pour les accompagner dans la prise en charge de ces élèves.

3.6. Académie de Strasbourg : une logique de systématisation des dispositifs fixes dans le premier degré ; des ouvertures conjoncturelles de dispositifs dans le second degré

Dans l'académie de Strasbourg, jusqu'à la rentrée 2016, il existait, dans le premier degré, à la fois des dispositifs mobiles diluant le volume d'heures allouées sur plusieurs établissements et des dispositifs fixes avec un enseignant à temps complet. À partir de la rentrée 2016, totalement à l'inverse de ce qui est mis en place au même moment à Bordeaux, on assiste à une logique de systématisation des dispositifs fixes, donnant à chaque enfant plus d'heures de soutien. Cette évolution de la politique académique est notamment liée à l'attente de demandeurs d'asile syriens et probablement aussi à la nomination d'une nouvelle rectrice dans la même temporalité, bien que nous n'ayons pas pu vérifier cette intention institutionnelle. Dans le second degré en revanche, les dispositifs sont fixes – comme à Bordeaux – et chaque jeune bénéficie donc d'un soutien consistant.

Très peu d'informations sont mises en ligne sur le site internet du CASNAV de Strasbourg par rapport au nombre d'élèves scolarisés chaque année. Ce qui émerge notamment pour l'année scolaire 2016-2017 est que, dans le Bas-Rhin, ont été activés par l'académie 19 dispositifs d'UPE2A dans 17 collèges d'accueil (dont 13 dans l'Eurométropole de Strasbourg, avec deux dispositifs spécialisés NSA et deux demi-dispositifs). En revanche pour la même année, dans le Haut-Rhin, ont été activés 15 dispositifs dans 14 collèges d'accueil (dont un NSA et cinq demi-dispositifs). Par conséquent, la capacité ponctuelle d'accueil en dispositifs dans le second degré en Alsace en 2016-2017 est d'environ 800 élèves (34 dispositifs multipliés par 24, à savoir le nombre d'élèves que chaque dispositif peut accepter quand il bat son plein).

Dans le premier degré plus précisément, et toujours selon la carte des UPE2A figurant sur le site internet de l'académie[156], 14 postes existent dans le Bas-Rhin (dont 12 à Strasbourg)

[156] Ministère de l'Éducation nationale (2018), Académie de Strasbourg, « Liste des UPE2A 1er degré » [en ligne], 22 mars, <//www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/CASNAV/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/carte-des-upe2a-de-lacademie-premier-degre/>, consulté le 2 août 2017.

et 12 dans le Haut-Rhin (dont 7 à Mulhouse), pour un total de 26 postes et une capacité de scolarisation d'environ 600 élèves.

Dans le second degré, une marge de manœuvre semble faire évoluer à la marge le nombre de dispositifs, en fonction de besoins ponctuels spécifiques. Une formatrice du CASNAV interrogée dans le Bas-Rhin détaille le mécanisme d'installation de certains dispositifs :

> « On n'a pas le droit de vous donner les chiffres, mais ce n'est pas une consigne qui m'a été donnée directement. Combien de dispositifs ça si, on peut en parler. Il y en a 19 actuellement, mais ça c'est sur le site, vous pouvez le trouver, il y en a un vingtième qui a été créé de façon provisoire cette année parce qu'on n'avait pas la possibilité d'accueillir les élèves de 3e dans les dispositifs. […] Le problème est que c'était quelque chose d'exceptionnel, c'était sans inclusion presque, mais c'était juste pour ne les laisser sur le… Cette année, sinon on n'avait rien à proposer parce que dans les classes de 3e, on n'avait pas de place, donc il va disparaître à la fin de l'année. Il y en a un qu'on est en train de créer, tout de suite maintenant, et un autre qui sera créé à la rentrée, donc on arrivera à 21 à la rentrée 2017. Ce que je peux vous dire est que dans un dispositif, on peut accueillir 24 élèves et que nos dispositifs sont continuellement pleins. »

Les flux migratoires étant difficilement prévisibles avec précision, nous l'interrogeons également sur la potentielle marge de manœuvre permettant de créer des dispositifs provisoires en cours d'année :

> « Je ne sais pas, je ne tiens pas les commandes des finances [mais] le dispositif qui ouvre maintenant était prévu pour la rentrée, et puis on s'est rendu compte que déjà maintenant, on avait beaucoup d'élèves pas scolarisés de moins de 16 ans, c'est illégal de ne pas les scolariser, et on s'est dit : "On l'ouvre tout de suite", c'est-à-dire qu'il y avait l'argent pour commencer tout de suite, mais moi je ne sais pas combien il y en a en caisse et quelle marge de manœuvre on a ».

En revanche, une autre formatrice CASNAV, cette fois de l'antenne de Colmar, nous décrit un cadre un peu diffèrent :

> « C'est nous qui voyons en fonction des statistiques qui nous arrivent ici, c'est-à-dire qu'on a des gestionnaires qui sont capables de remettre les compteurs à zéro tous les 1er septembre et c'est avec la grande enquête EANA du ministère qu'on sait que nous, par exemple ici, dans le second degré dans le 68, on reçoit entre 300 et 400 élèves par an. […] Une fois qu'on les ouvre, ce sont des dispositifs qui sont plus ou moins pérennes. Vous voyez ce que je veux dire ? On n'a pas des dispositifs forcément conjoncturels. En tout cas, si au départ on les ouvre un petit peu parce qu'on est contraints par la conjoncture, ensuite ils ont vocation à être pérennisés, à rester. Effectivement je pense que si on avait des flux beaucoup plus importants, et aussi des répartitions sur tout le département, on serait obligés de fonctionner sur des dispositifs un peu comme ça, conjoncturels ».

Ces entretiens tendent à montrer qu'il est possible d'ouvrir des dispositifs, en fonction de la conjoncture migratoire, dès lors que la volonté politique existe au niveau institutionnel. La capacité ponctuelle de scolarisation en région alsacienne est estimée à près de 1 500 élèves. Cependant, ce chiffre peut augmenter pendant l'année scolaire : il convient dès lors de considérer le *turn over* des élèves en dispositif et la possibilité soit de créer des dispositifs supplémentaires, soit d'avancer l'installation d'un dispositif prévue pour l'année suivante.

Au niveau du fonctionnement des dispositifs UPE2A, la politique académique en région alsacienne par rapport à la répartition des enseignants prévoit deux possibilités. D'une part, le professeur qui enseigne dans le dispositif doit pouvoir également enseigner en classe ordinaire. Un acteur du CASNAV de Strasbourg explique le mécanisme et ses avantages :

« C'est des questions d'emploi du temps. Un service en classe ordinaire c'est quatre ou cinq heures, on prend une classe sur quatre ou cinq heures, donc après, soit on fait plus de dispositif, soit on libère quatre ou cinq heures dans le dispositif pour une autre personne. Et ça c'est vraiment, à mes yeux, un fonctionnement optimal : l'enseignant est autrement en relation avec les autres enseignants de l'établissement, parce qu'il n'est pas renfermé sur le dispositif, aussi pour sa vision du dispositif, et sur sa manière d'enseigner dans le dispositif. […] Si le dispositif c'est une personne, après ça impacte toutes les représentations qu'on a sur le dispositif, s'il y a une dame par dispositif, parce qu'en général ce sont des dames, on peut avoir l'impression que ça fonctionne de façon close sur soi-même et qu'il n'y a pas forcément d'échanges avec le reste, même du point de vue du chef d'établissement, alors que s'il n'y a pas qu'une personne sur le dispositif, ça veut dire que c'est une chose parmi d'autres dans la vie de l'enseignant, dans le fonctionnement de l'établissement, ça ouvre le dispositif sur l'établissement, parce que l'enseignant est ouvert et du coup forcément plusieurs enseignants sont ouverts sur les deux, et le dispositif de fait est, comme ça, plus ouvert sur l'établissement ».

D'autre part, la politique académique prévoit la possibilité de créer des demi-dispositifs d'UPE2A. Celle-ci n'est pas nécessairement le reflet d'une politique de réduction des dispositifs, mais est en revanche présentée par les formateurs du CASNAV comme une solution optimale autant pour les élèves que pour les enseignants, ces derniers n'étant plus amenés à se déplacer d'un établissement à un autre dans le cadre de leur service :

« Avec ce demi-dispositif [la politique est] d'installer un professeur qui est sur un service à l'intérieur du même établissement pour favoriser la coordination, parce que le travail de coordination est énorme et ça nécessite l'enseignant référent dans l'établissement, et pas un enseignant qui se baladerait entre deux ou quatre établissements, qui ne connaît pas ses collègues et qui ne pourrait pas faire ce travail de lien qui est indispensable, qui se fait parfois de façon informelle, et cela est souvent le plus efficace. Donc le demi-dispositif s'accompagne d'un poste décloisonné aussi, et bien souvent vers un profilage du poste. On met des moyens derrière, mais à divers titres : moyens sur le dispositif mais aussi moyens en termes d'enseignant, classe ordinaire, ce n'est pas un contractuel, c'est vraiment un enseignant du second degré qui va avoir un service décloisonné parce qu'il a ces compétences-là » (acteur du CASNAV, second degré, Haut-Rhin).

En réalité, nos observations montrent que ces possibilités sont bien peu mises en application : souvent, l'enseignant qui coordonne un dispositif n'est pas en service sur une classe ordinaire, et les demi-dispositifs sont encore relativement exceptionnels, notamment au collège.

En dehors de quelques cas particuliers, l'adéquation des dispositifs aux besoins sur les territoires est rapidement obsolète. Les routes migratoires évoluent, les populations migrantes se renouvellent, les quartiers changent, certaines zones s'urbanisent et se densifient, pourtant « Il manque une réflexion partagée entre l'Éducation nationale et la mairie sur l'urbanisme et ses effets ; il faut s'interroger sur l'aménagement du territoire » (inspectrice de l'Éducation nationale). Plusieurs enseignantes déplorent « une explosion des effectifs depuis deux ans » sans que les moyens qui leur sont alloués n'augmentent ; à l'inverse une autre se demande « quand décidera-t-on d'envoyer les enseignants là où il y a des élèves ? Je vais dans la commune [X] où il n'y a que dix élèves ; ça fait trois ans que je le fais remonter à mon directeur de circonscription qui dit qu'on ne peut pas enlever de poste dans une école » alors que dans une commune voisine, les moyens font défaut. Le manque de souplesse de l'institution entre en contradiction avec la fluidité des flux migratoires, plus encore lors de périodes d'afflux de réfugiés. Les ajustements institutionnels devraient être facilités en

fonction de l'actualité des courants migratoires ou de l'installation de populations migrantes ou itinérantes sur les territoires, notamment pour résoudre la question de la concentration de ces populations sur certains secteurs ou établissements scolaires et dans certaines structures, comme celles pour les élèves non scolarisés antérieurement. En Seine-Saint-Denis, la lenteur administrative de la DSDEN est liée à la situation extrêmement tendue sur le terrain : les agents sont débordés, se mettent en arrêt maladie et ne sont pas remplacés, ce qui dégrade encore davantage et considérablement les conditions d'entrée dans la scolarisation et d'accueil dans les établissements scolaires.

L'Éducation nationale se heurte également aux contrastes d'attractivité des territoires qui conduisent à des profils professionnels très différents au sein des équipes pédagogiques en charge de l'inclusion des élèves migrants. On recense des enseignants moins formés, plus précarisés et un *turn over* plus important dans les zones paupérisées à forte concentration migratoire, comme en Seine-Saint-Denis. Au contraire, certaines académies plus attractives de par leur qualité de vie et des zones urbaines aux relations sociales plus apaisées, comme c'est le cas dans celle de Bordeaux, attirent des enseignants souvent mieux formés et titulaires de leur poste depuis de nombreuses années. Dans de telles localités, la pression sociale due aux entrées migratoires est en outre beaucoup plus faible. Les incidences liées à ces contrastes d'attractivité, de configurations économiques et socio-migratoires sont notables car, en travaillant avec les élèves migrants, les professionnels doivent faire preuve de compétences additionnelles par rapport à celles attendues d'une équipe éducative.

Quant aux EFIV, dans cette même académie, le schéma d'accueil départemental 2011-2017[157] souligne que :

> « Le droit à l'éducation concerne les enfants du voyage, comme tous les enfants qui se trouvent sur le territoire français quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou ethnique. L'inscription à l'école est de plein droit, même en cas d'irrespect des règles d'urbanisme et / ou de stationnement de la part de la famille. Pour les écoles primaires, l'enfant doit bénéficier d'un accueil provisoire même si, à l'inscription, les parents ne disposent pas de tous les documents nécessaires. Le maire doit veiller au principe constitutionnel d'égalité d'accès à l'enseignement public, gratuit et laïc. Il a pour tâche d'établir la liste des enfants de la commune relevant de l'enseignement primaire et de les inscrire aux écoles de secteurs concernés ».

Dans ce même document, il est également pointé que :

> « La législation oriente en priorité la scolarisation des enfants du voyage au sein du système éducatif ordinaire. L'établissement scolaire est déterminé en fonction de la commune sur laquelle les familles résident et ceci, quelle que soit la durée de leur séjour. La coordination sociale menée sur les aires d'accueil doit proposer une aide aux familles concernant l'accès à la scolarité ».

Enfin, il importe de relever qu'ici, sont mises en avant les missions propres au CASNAV, dont une que le CASNAV lui-même n'a pas l'habitude de valoriser, à savoir son rôle « de médiation avec les familles et les partenaires institutionnels et associatifs de l'école ».

[157] Conseil général du Bas-Rhin / Préfecture du Bas-Rhin (2012), *Schéma départemental d'accueil des gens du voyage, département du Bas-Rhin, 2011-2017*, janvier.

Chapitre 2

L'hétérogénéité des pilotages institutionnels *via* les CASNAV

Nous décrivons ici les pilotages institutionnels, plus particulièrement au niveau des CASNAV, en nous appuyant sur les textes officiels, les mises en œuvre effectives observées sur le plan académique et les discours de différents protagonistes entendus, de façon à mieux saisir la complexité des rapports et des dynamiques qui dirigent les organisations singulières des prises en charge spécifiques des élèves.

1. LE CADRAGE INSTITUTIONNEL : PRESENTATION COMPAREE DES ORGANIGRAMMES

1.1. Rappel historique pour la présentation du cadrage institutionnel

Créés en 1975, les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont pour but d'assurer la formation des enseignants chargés d'accueillir les enfants migrants. Leur mission est élargie en 1990 pour prendre en charge l'accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaires (ZEP). En 2002, ces centres ont été restructurés et renommés « Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ». Leur mission a été recentrée sur « l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école ». En 2012, avec la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, ils sont renommés « Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », le sigle retenu en 2002 restant inchangé[158].

Les CASNAV sont généralement dirigés par un professionnel d'un corps d'inspection (IEN ou IA-IPR) et coordonnés par un enseignant, ayant parfois été formateur CASNAV. Ils sont ensuite structurés à partir d'une division départementale dans laquelle interviennent des formateurs du premier et du second degré. Les formateurs dédiés EFIV ont souvent un périmètre d'intervention académique. Un formateur est un enseignant du premier ou du second degré disposant d'au moins deux heures de décharge, voire d'une décharge à temps complet (dans l'académie de Créteil) pour lui permettre d'assurer une ou plusieurs missions assumées par le CASNAV (accueil des élèves, formation des enseignants, etc.).

[158] Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012… », *op. cit.*

1.2. Organigrammes comparés des CASNAV étudiés

L'examen des organigrammes académiques renseigne sur l'importance institutionnelle accordée aux CASNAV sur les territoires. Une comparaison des organigrammes académiques de Bordeaux et de Montpellier révèle ainsi que les CASNAV ne bénéficient pas de la même visibilité dans ces deux académies. Ainsi dans l'organigramme de la DSDEN de la Gironde, ni le responsable IA-IPR, ni la coordinatrice du CASNAV n'apparaissent. À l'inverse, dans l'organigramme de la DSDEN de l'Hérault, la coordinatrice du CASNAV apparaît à la rubrique « chargés de mission » et dans l'organigramme des services académiques de l'Hérault apparaît également le responsable CASNAV en tant que « conseiller technique ». Ainsi, les fonctionnements des CASNAV sont différents et ces différences sont en partie liées à leur visibilité sur le territoire.

1.2.1. Le CASNAV de Bordeaux : une entité avec peu de moyens

Ce n'est qu'à partir de la rentrée 2015 que naît véritablement le réseau CASNAV, avec l'octroi d'un ETP supplémentaire et la nomination de référents à travers l'académie. L'équipe, agrandie à deux ETP et demi, compte cinq personnes dont la coordinatrice, qui bénéficie de 18 heures de décharge, et trois formateurs ayant chacun une décharge de six heures, ainsi qu'une autre formatrice disposant seulement de trois heures.

1.2.2. Le CASNAV de Créteil : des moyens peu repérés sur des terrains en tension

L'académie de Créteil est composée de trois départements : le Val-de-Marne (94), la Seine-et-Marne (77) et la Seine-Saint-Denis (93). Chaque département dispose de deux référents pour les EANA, l'un pour le premier degré et l'autre pour le second degré. Cette équipe est complétée par un référent pour les enfants itinérants (EFIV) dont le domaine d'intervention porte sur toute l'académie et une secrétaire. On trouve à sa tête un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional issu des Lettres, à qui lui est associée une coordonnatrice.

Si la coordonnatrice est à temps complet sur son poste, elle n'a pas de pouvoir de décision quant aux orientations à donner au CASNAV. Les décisions appartiennent à l'IA-IPR et le fonctionnement du CASNAV apparaît hiérarchique et centralisé. Ainsi, toute prise de contact avec le moindre interlocuteur en lien avec le CASNAV a systématiquement dû passer par la plus haute voie hiérarchique dédiée, celle de l'IA-IPR. L'IA-IPR en charge du CASNAV apparaît comme chargée de mission dans l'organigramme, ce qui accrédite l'idée que la charge de la scolarisation des élèves allophones est un dossier secondaire par rapport à celui de l'enseignement du français en classe ordinaire.

Les référents CASNAV ne fonctionnent pas de la même manière selon les départements. Dans le 94, il y a / avait une proximité entre le CASNAV et les CIO qui étaient sollicités sur des comités de pilotage où ils étayaient le contenu pédagogique des UPE2A. Dans le 77 et le 94, des moments d'échange et de formation sont organisés avec les directeurs de CIO. Dans le 94, le CIO suivait l'élève de son arrivée à son orientation.

Au-delà d'un schéma du CASNAV de l'académie de Créteil apparemment classique (direction par un IA-IPR de Lettres, une coordination et des référents EANA premier et second degrés pour chaque département et un référent académique pour les EFIV), son

fonctionnement est décrit comme peu lisible par les acteurs scolaires rencontrés sur le terrain, notamment du fait de ce qui est vécu comme un télescopage de ses missions avec des services dédiés de la DSDEN, en ce qui concerne les postes de responsables départementaux chargés du suivi des EANA. Voici ce qu'en dit un cadre scolaire :

> « Le CASNAV ? Mais nous ne savons pas qui c'est ! On sait qu'ils existent mais on ne les voit jamais, on n'a jamais de nouvelles d'eux. Il n'y a aucun pilotage pour nous dire comment suivre ces élèves. On est seuls. Et encore moi je m'intéresse à cette question mais alors sinon, on peut vivre sans même connaître leur existence ! Vous pourrez demander à [l'enseignante], elle-même ne les voit jamais ! ».

Les enseignants se disant intéressés par la « question » de ces élèves déplorent la fin de non-recevoir qu'ils ont reçue lorsqu'ils avaient fait une demande de formation au CASNAV. Pour d'autres enseignants impliqués en UPE2A, le CASNAV est un inconnu. Cette invisibilité locale peut être rapprochée de la configuration particulière dans l'académie de Créteil et notamment en Seine-Saint-Denis où il y a, de la part des titulaires, un *turn over* important. Les enseignants plus stables sont souvent non statutaires, ce qui leur ferme les portes de certaines formations (la certification par exemple).

1.2.3. Le CASNAV de Montpellier : des équipes déployées sur tout le territoire et un responsable (ré)actif

L'académie de Montpellier compte une antenne CASNAV dans les chefs-lieux de quatre départements (Aude, Hérault, Gard et Pyrénées-Orientales) et un référent CASNAV dans le département de la Lozère, moins concerné sur le plan quantitatif par la question des élèves allophones. Ce maillage académique participerait, selon un cadre de l'Éducation nationale, à la fluidité des affectations. Pour ce qui est des moyens humains, le CASNAV de l'académie peut compter, en plus du coordonnateur académique, sur huit ETP et demi intervenant en tant que chargés de mission (EANA et / ou EFIV) et qui lui sont rattachés. À ceux-ci, il conviendrait d'ajouter quelques ETP correspondant aux collaborateurs du CASNAV intervenant dans les espaces d'accueil du Gard et de l'Hérault, chargés de l'accueil des familles, des entretiens avec les élèves sur leurs parcours scolaires antérieurs et de l'évaluation de leurs compétences scolaires en mathématiques, en français et en lecture-écriture dans la langue de scolarisation précédente.

La scolarisation des élèves allophones sur l'académie de Montpellier fait intervenir plusieurs acteurs institutionnels de l'Éducation nationale qui répondent à une hiérarchie au sommet de laquelle se situe la rectrice. Elle est représentée dans chaque département par des directeurs académiques « sous l'autorité fonctionnelle » (signalés sur le site du CASNAV académique[159]) desquels, en plus de celle du responsable académique CASNAV, travaillent les antennes CASNAV locales. Il existe donc un double pilotage départemental et académique qui n'est pas décrit comme posant problème. Un IA-IPR de lettres est chargé, sur le plan académique, du dossier FLS (Français langue seconde), qu'il suit en partenariat avec l'IEN responsable académique du CASNAV et chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles gitanes.

[159] Région académique Occitanie, académie de Montpellier (2015), « Présentation du CASNAV » [en ligne], septembre, <www.ac-montpellier.fr/cid92796/presentation.html>, consulté en novembre 2017.

Dans cette organisation, il convient de préciser, comme nous y invite un cadre de l'Éducation nationale interrogé, l'évolution de la place du CASNAV dans l'organigramme du rectorat : « Pendant quelques années, le CASNAV a été rattaché à la DETAC (Division académique des établissements et de la contractualisation). Maintenant, le CASNAV est à part dans l'organigramme. Ça veut dire qu'il a été extrait de la DETAC pour devenir quelque chose qui est considéré comme une entité académique ». Pour autant, le rôle du responsable du CASNAV ne semble pas occuper une position particulièrement privilégiée, à moins qu'il ne la gagne à la force de son travail et de son implication : « Le responsable de CASNAV, il est quoi ? Dans un organigramme académique, il est zéro ! C'est pas une mission, c'est pas un dossier. Donc celui qui porte le dossier, il est zéro dans l'organigramme académique. Mais s'il ne veut pas être zéro, il faut qu'il trouve sa place. » (cadre de l'Éducation nationale). Il apparaît en effet que la définition de la politique académique est ici le fait d'une allure organisationnelle dans laquelle le responsable du CASNAV a pu bâtir des marges d'action et de légitimité, du fait de son implication individuelle forte, notamment liée à son ancrage local sur un territoire qu'il connaît bien et depuis longtemps.

1.2.4. Le CASNAV de Strasbourg : des antennes dédiées à des villes

Depuis la rentrée de septembre 2015, l'organigramme du CASNAV de l'académie de Strasbourg fait l'objet de mises à jour annuelles. Les principales modifications opérées à la rentrée 2017 concernent la figure du formateur / chargé de mission du second degré pour le Bas-Rhin. Dans la présentation actuelle[160], figure un DASEN (directeur académique des services de l'Éducation nationale), adjoint responsable académique du CASNAV, puis une inspectrice de l'Éducation nationale qui est la référente CASNAV du Haut-Rhin, avec un secrétariat, ainsi qu'une formatrice et coordonnatrice du premier degré (Bas-Rhin), une coordonnatrice du premier degré Haut-Rhin pour la ville de Mulhouse, une coordonnatrice du premier degré Haut-Rhin pour la ville de Colmar, ainsi qu'une formatrice et coordonnatrice second degré (Haut-Rhin) et, enfin, un formateur et coordonnateur du second degré pour le Bas-Rhin[161].

Le CASNAV se trouve à Strasbourg (Bas-Rhin), mais deux antennes ont été implantées à Colmar et à Mulhouse (Haut-Rhin). Le fonctionnement du CASNAV strasbourgeois diffère ainsi de ceux de Bordeaux, de Créteil et de Montpellier et ces antennes dédiées à des villes constituent une spécificité, comme le précise une formatrice du CASNAV, ancienne enseignante en UPE2A : « Le CASNAV est académique, mais il y a deux départements distincts, qui fonctionnent pas tout à fait pareil. Il y a deux chargés de mission pour le second degré, un en 67 et un en 68, un chargé de mission ici pour le premier degré, dans le 68 pour le premier, c'est un peu plus complexe, parce qu'il y a plusieurs personnes, mais qui ont d'autres missions, ils sont enseignants ».

1.3. Focus sur les responsables du « dossier EFIV »

Sur nos différents terrains d'enquête dans l'académie de Créteil, nous avons pu constater que le référent académique pour la scolarisation des EFIV, qui fait partie de l'équipe

[160] Académie de Strasbourg, CASNAV (2017), « Contacts » [en ligne], 5 octobre, <www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/CASNAV/contacts/>, consulté le 13 septembre 2017.

[161] *Ibid*., consulté le 20 juillet 2017.

permanente du CASNAV, est bien identifié par les acteurs institutionnels, dont certains ont pu suivre ses formations.

S'il n'y a pas d'UPS dans l'académie de Créteil, il existe en revanche des brigades départementales dans le 77 (cinq à sept enseignants) et le 93 (trois enseignants), qui sont coordonnées au sein de dispositifs départementaux de soutien à la scolarisation des enfants du voyage. Selon le site internet du CASNAV, ils « fonctionnent en relation étroite avec le CASNAV de Créteil » sous la responsabilité d'un IEN dans chaque département. En Seine-et-Marne cela ne concerne que le premier degré. « Le Val-de-Marne ne dispose pas de postes d'enseignants pour le soutien à la scolarisation des enfants du voyage ». La mission est confiée à une IEN.

Dans l'académie de Bordeaux, en Gironde, un IEN est en charge des EFIV et des EANA. Les enseignants comme les acteurs associatifs déplorent le manque de cohérence dans la politique éducative en direction des EFIV et le manque de coordination existant depuis le départ de deux IEN décrits comme très dynamiques sur ce dossier, dont la réputation est d'avoir énormément fait bouger les lignes ces 15 dernières années. Les enseignants se souviennent avec enthousiasme du temps où une réunion d'enseignants auprès des EFIV était organisée par trimestre – ce qui n'a plus lieu aujourd'hui. En 2015 est nommé un nouvel IEN pour ce dossier ; il réunit plusieurs fois par an les enseignants d'UPS dans le but de réaliser une procédure standardisée nommée « mallette pédagogique » visant à faciliter l'accueil et l'inclusion des EFIV dans les classes ordinaires. Il entend également mettre en place des nouvelles formations spécifiques pour ces enseignants UPS.

Même lorsque les effectifs sont assez similaires, nous observons d'importantes disparités inter et intra-académiques relatives à plusieurs aspects du fonctionnement des dispositifs, depuis l'évaluation des situations des élèves jusqu'à la mise en œuvre des apprentissages dans les établissements scolaires, sans oublier des territoires diversement attractifs et l'inégale formation des enseignants.

Dans l'académie de Montpellier, chaque département accueillant des EFIV possède, dans les antennes CASNAV, des « référents institutionnels EFIV »[162]. Tous ont été *a minima* professeurs des écoles, avec en plus, selon les cas, de l'expérience en RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et / ou en dispositif UPS et/ou en antenne scolaire mobile (ASM). La posture du référent institutionnel revêt de multiples facettes : entre engagement politique (participer à des instances de pilotage), rôle institutionnel, travailleur social. Cette posture varie aussi selon les contextes locaux de chaque département. Dans les Pyrénées-Orientales, la personne est en poste au CASNAV depuis 2000, alors qu'il a existé un roulement régulier dans l'Hérault (deux référents institutionnels en dix ans environ) et que le dossier n'est pas l'unique mission de la personne qui en a la responsabilité dans le Gard, puisqu'elle est par ailleurs chargée de l'éducation prioritaire et de politique de la ville. Cela renseigne indirectement sur la cohérence qu'il a été possible de construire ou pas autour de cette question. Cette cohérence est d'autant plus forte dans les Pyrénées-Orientales que le référent institutionnel avait été enseignant en ASM pendant six ans dans le département et que « l'immense majorité de [ses] premiers élèves sont aujourd'hui parents d'enfants scolarisés en maternelle ». Il existe donc une certaine épaisseur sociohistorique dans les relations

[162] Ministère de l'éducation nationale (2017), « CASNAV. Liste des correspondants académiques » [en ligne], *Éducsol*, coll. Ressources CASNAV, DGESCO, novembre, <cache.media.eduscol.education.fr/file/College/38/0/annuaire2_CASNAV_313380.pdf>, consulté en novembre 2017.

entretenues avec les autorités locales, les chefs d'établissement, mais aussi religieux (comme le diocèse) et certaines familles, une « histoire interactionnelle »[163] forte qui a permis de tisser des liens solides de confiance.

Cette pratique de longue durée comme référent institutionnel CASNAV dans les Pyrénées-Orientales, apparaît centrale et valorisée dans la posture et la mission des référents institutionnels EFIV des départements de l'académie comme le mentionne un cadre de l'Éducation nationale :

> « Sur la question des Voyageurs, c'est le bon élève de l'académie et c'est lié aussi à l'acteur qu'il est, vraiment c'est lui qui a mis ça en place. C'est un transfuge du privé qui a tout organisé, […] Mais là pour le coup, ça peut être intéressant. Je pense que si on arrive à dupliquer dans les autres départements ce qu'on arrive à faire dans les Pyrénées-Orientales, franchement j'en serais ravi ».

En ce sens, la pratique de ce référent institutionnel peut être posée comme modèle pour les référents institutionnels nouvellement recrutés sur le poste et c'est notamment ce que traduit l'usage du terme « planter » à la fin de cet extrait d'entretien :

> « Si tu veux la problématique, on ne peut pas […] Enfin, moi quand je suis arrivée, […] je connaissais pas du tout une lettre de mission c'était du chinois presque, pour moi, tu vois ? Qu'est-ce qu'il y a derrière, qu'est-ce que ça veut dire tout ça ? On me dit : "demande à Y, ça fait longtemps qu'il y est là-bas, et… il sait bien faire", et tout ça. Et donc je me suis rapprochée de lui, on a discuté pendant un moment, il m'a expliqué comment il faisait, son travail et tout ça. Et donc, la première année je me suis dit, bon, bah je vais… je vais faire comme lui. Enfin, je vais prendre (pause) appui sur son exemple, et… je vais faire comme lui. Je me suis plantée, mais alors, en beauté » (référent institutionnel CASNAV).

La mission du référent institutionnel CASNAV-EFIV est aussi à la frontière entre action politique, action éducative, « travailleur social » et engagement militant.

En ce qui concerne l'action politique, lors des entretiens, un référent institutionnel CASNAV a présenté sa mission en ces termes : « chargé de mission départementale, en lien avec les collectivités territoriales et l'Éducation nationale ». Par sa présence au sein d'instances politiques, telles les réunions à la préfecture pour la gestion des aires d'accueil (notamment leur ouverture) ou la préparation d'une évacuation de familles, le référent institutionnel CASNAV est sollicité dans les instances de décisions d'ordres politiques, tel que le comité de pilotage (COPIL) régional. Il peut donc jouer un rôle plus institutionnel à travers une participation aux instances de pilotage, une consultation régulière par les acteurs publics, ou – de manière moins formelle – un échange régulier d'information sur la situation des familles. Son rôle est aussi celui de « baliser le terrain » au niveau administratif auprès des acteurs politiques : mairie (gestion cantine), conseil général (transport), afin d'accompagner ces acteurs à « s'adapter au public » pour l'« accueillir » au mieux. Auprès des établissements, son rôle est celui de faire la « médiation » mais aussi d'informer, envoyer les circulaires, et de les discuter avec les équipes éducatives. Les circulaires sont aussi envoyées par les IEN de circonscription. Pour autant, le référent institutionnel constate que les équipes éducatives n'ont pas connaissance des circulaires qui « sont envoyées [silence], mais pas forcément lues » (Entretien avec un référent institutionnel CASNAV).

[163] VION R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

Pour ce qui est de l'action éducative, il est aussi force de proposition au sein de l'Éducation nationale pour la création et / ou la suppression de postes ou d'HSE dans certaines villes et s'occupe du versant pédagogique. Le versant pédagogique passe par des formations.

Sa mission comprend aussi un « versant incitation à la scolarisation », soit auprès des familles ou *via* un « gestionnaire », qui l'amène à « aller vers », concept propre au champ d'action des « travailleurs sociaux ». Dans ce cas de figure, « aller vers » se traduit par des actions socio-spatiales, comme se déplacer auprès des familles et faire le lien vers l'école en accompagnant la famille dans la réalisation de leur dossier d'inscription ou en faisant le lien avec les autorités locales et les établissements : « Voilà comment ça va se passer, moi je peux vous accompagner à la mairie, à l'école, etc… Pour vos papiers […]. Je peux vous aider, si vous avez un problème appelez-moi » *(idem)*. Ce rôle d'accompagnateur consiste aussi à créer un lien de confiance (être identifié) entre le référent institutionnel et la famille, mais aussi entre les établissements scolaires et les familles : « Et puis, ils sont allés aussi dans certaines écoles, sur lesquelles ils reviennent après, où ça s'est bien passé. Donc, parce qu'il y a beaucoup… la problématique de la confiance. […] Oui… Il faut qu'ils aient un point d'accroche comme ça, un point de confiance » *(idem)*. La rencontre avec les familles peut aussi passer par l'intermédiaire de gestionnaires, notamment lorsque le nombre important de familles présentes sur un terrain peut, dans certains cas, susciter des appréhensions chez le référent institutionnel CASNAV. Pour autant, cette collaboration avec les intervenants sur un même terrain peut être ambiguë. En effet, selon le type de gestionnaires, « public ou privé », l'implication de ces intermédiaires n'est pas la même et pas forcément à destination des mêmes acteurs. Ainsi, un référent institutionnel CASNAV regrette que l'association en charge de la médiation puisse être associée à une politique d'évacuation, ce qui ne met pas les familles en confiance : « Donc une fois ou deux cette année, j'ai fait appel à eux pour qu'ils m'accompagnent. Mais en même temps c'est un peu… Ils ont un peu peur parce que quand, quand [l'association] se déplace, en principe c'est pour les faire déplacer eux. Parce qu'ils savent très bien qu'ils stationnent là où il faut pas » *(idem)*.

Au-delà, une autre facette apparaît chez certains de ces référents institutionnels en charge du dossier EFIV, celle d'une posture militante, voire un certain engagement politique qui se ressent par un parti pris contre l'administration et les autorités locales et en faveur des familles, que traduisent les propos tels que considérer l'administration comme « pointilleuse », évoquer la « lourdeur administrative » *(idem)*. L'usage du pronom personnel « on » traduit aussi l'inclusion du référent institutionnel dans la démarche, comme un engagement pour la cause : « s'il y a scolarisation, on peut obtenir, enfin ils peuvent obtenir une dérogation… pour quelques mois ». Aussi, lorsque ce référent institutionnel évoque les politiques sécuritaires, il défend une gestion souple et ouverte : « Et puis, je ne sais pas si c'est le, le préfet, la préfecture qui les a recadrés, en tout cas, depuis cette année ils ont dit "non, non, on ferme. On applique le règlement, les aires de grand passage c'est pour les communautés religieuses, etc." ». Cet engagement semble propre à chacun des référents institutionnels qui trouvent leur positionnement de manière différente.

D'après la circulaire de 2012-142 concernant le public EFIV, il existe deux types de personnels de l'Éducation nationale principalement chargés de suivre le dossier et la scolarisation : les chargés de mission et les médiateurs scolaires (ou professeurs relais). Le texte rappelle par ailleurs que tous deux appartiennent au CASNAV, qui assure la formation des médiateurs. Partant, il s'avère que le référent institutionnel EFIV du Gard se méprend lorsqu'il affirme « qu'il y a un distinguo entre les CASNAV et les référents institutionnels EFIV ».

Le référent institutionnel « coordonne les actions pédagogiques déployées par les enseignants pour garantir une scolarité profitable quelle qu'en soit la durée. Il engage, avec les collectivités territoriales, les actions nécessaires sur les conditions matérielles de scolarisation qui ont une forte incidence sur la fréquentation scolaire ». Ce sont des acteurs essentiels dans la scolarisation des enfants. La connaissance fine qu'ils finissent par avoir des familles, parfois même hors département, est un atout important dans le processus de scolarisation.

> « [Le médiateur] est un intermédiaire entre les usagers et l'institution scolaire d'une part, mais aussi un relais entre tous les partenaires impliqués dans les procédures et le suivi de la scolarisation. Le médiateur scolaire (ou professeur relais), muni d'une lettre de mission académique ou départementale, est chargé d'accompagner les familles et d'établir avec elles un dialogue suivi, et de coordonner le suivi de la scolarisation des enfants avec les différents partenaires, pour faciliter et fluidifier les procédures sur un (ou plusieurs) territoire(s) et accompagner les unités pédagogiques spécifiques »[164].

Aussi, quel que soit le statut, et contrairement à ce qu'annonce le référent institutionnel EFIV du Gard (« ce travail de lien au plus près des acteurs, de l'accompagnement, ne relève pas de la mission du CASNAV »), le CASNAV est appelé à s'intéresser au plus près de la réalité du terrain pour ce qui est de la scolarisation des EFIV. Ceci est d'ailleurs conforté par une récente fiche pour le poste de « coordonnateur EFIV » du CASNAV de Montpellier de 2017 qui indique que « l'enseignant coordonnateur EFIV intervient auprès des familles sur les aires ou sur stationnement "sauvages" pour accompagner la scolarisation des enfants qui y séjournent »[165].

Le médiateur ne se substitue pas, d'après les textes, au référent institutionnel. En revanche, au sein de son établissement, il effectue le travail de liaison avec les familles jusque-là dévolues ou tout au moins pris en charge par certains référents institutionnels CASNAV EFIV, comme ceux des Pyrénées-Orientales et de l'Hérault.

Dès lors, il conviendrait que ces deux départements désignent, au moins, pour accompagner le référent institutionnel EFIV, un médiateur dans les établissements accueillant ce public. Cela s'inscrirait d'ailleurs dans le prolongement de l'action menée par le CASNAV du Gard, dont le référent institutionnel indique : « on essaye de faire monter en puissance cette collègue comme médiatrice scolaire EFIV […] elle aura moins de prise en charge des élèves eux-mêmes que l'organisation d'une continuité entre différents acteurs, responsables des aires d'accueil, chefs d'établissement, IEN, communes, connaissance interpersonnelle des familles ».

À noter toutefois que le référent institutionnel EFIV du Gard attribue à la médiatrice scolaire EFIV certaines missions qui relèvent en fait, dans la circulaire de 2012, du chargé de mission lui-même qui : « assure le lien avec les personnels des aires d'accueil […], [il] travaille en liaison étroite avec les inspecteurs de l'éducation nationale »[166].

---

164 Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012… », *op. cit.*

165 Région académique Occitanie, académie de Montpellier (2017), « CASNAV : coordonnateur EFIV (enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs. Fiche de poste 2017 » [en ligne], <cache.media.education.gouv.fr/file/appels_candidatures_2016-2017/67/4/PAP_CASNAV_Coordonateur_EFIV_fevrier_2017_723674.pdf>, consulté le 20 janvier 2018.

166 Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012… », *op. cit.*

Cette confusion des rôles est peut-être à mettre en lien avec l'absence, dans la circulaire, de toute mention relative à une quelconque coordination des actions de ces deux acteurs principaux dans le champ de la scolarisation des EFIV. Il est possible de supposer qu'elle fasse l'objet du contenu de la lettre de mission que le DASEN remet à chacun. Les lettres de mission étant encore en projet au moment des entretiens, il n'a pas été possible de vérifier ou non cette hypothèse.

2. LES MISSIONS DES CASNAV : ACCUEIL, FORMATION, INFORMATION, EVALUATIONS, SUIVI DES DISPOSITIFS…

2.1. Les missions officielles

Les CASNAV ont été pensés pour apporter leurs conseils et leur expertise pédagogique aux différents acteurs concernés par la scolarisation de ces élèves[167]. Ils doivent organiser et animer des formations à l'échelle académique et sont censés accompagner les équipes éducatives dans les établissements scolaires. Les CASNAV ont aussi une mission d'expertise pédagogique qui apporte sa contribution au pilotage et au suivi des dispositifs académiques, ainsi qu'au suivi statistique des EANA, en lien avec la DEPP. Le cadre réglementaire prévoit que le CASNAV soit une instance de coopération et de médiation entre les services académiques et départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles. Enfin, toute une série de missions vise à ce que le CASNAV soit un centre de ressources pour les personnels, les écoles, les établissements à travers l'animation d'actions de formation initiale et continue, la coordination de groupes de travail pédagogique, la publication et la diffusion de documentations pédagogiques[168].

2.1.1. Recontextualisation de l'utilisation des circulaires

L'utilisation des circulaires dans le domaine migratoire français a subi des mutations sur lesquelles il importe de faire un rapide détour avant de nous centrer sur les circulaires de 2012 qui définissent les missions du CASNAV. Durant les Trente Glorieuses, comme l'a fait remarquer Alexis Spire[169], l'immigration n'était pas constituée comme « problème politique » et la plupart des circulaires demeuraient internes à l'administration. Elles n'étaient pas portées à la connaissance du public[170] et avaient comme principale fonction celle d'harmoniser les pratiques des fonctionnaires sur l'ensemble du territoire français, en faisant de l'étranger un objet de police plutôt qu'un sujet de droit. Or, dans la mesure où, depuis le début des années 1980, l'immigration fait l'objet d'une intense politisation, l'utilisation publique de la plupart des circulaires a changé. Elles sont désormais rendues publiques et alimentent, pour les plus symboliques d'entre elles, le débat politique sur l'immigration. D'ailleurs, à propos d'autres

[167] Ces missions sont définies dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, *Ibid.*

[168] Ministère de l'Éducation nationale (2017), « Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) » [en ligne], *Éducsol*, 23 février, <http://eduscol.Education.fr/cid78710/CASNAV.html#lien0>, consulté en décembre 2017.

[169] SPIRE A. (2008), *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raisons d'agir.

[170] Il s'agit plus précisément de ce que Danièle Lochak a qualifié d'« infra-droit » dans son ouvrage. Voir LOCHAK D. (2005), *Étrangers : de quel droit ?*, Paris, PUF.

circulaires[171], des juristes précisent que la seule fonction de celles-ci est d'expliciter des dispositions législatives ou réglementaires. Elles sont dépourvues de toute portée normative, au point qu'elles sont même illégales si elles modifient, suppriment ou ajoutent des règles et sont impératives. En sus, elles ne sont applicables à l'administration publique que si elles ont fait l'objet d'une publication sur le site *circulaires.legifrance.gouv.fr* : celles concernant les missions du CASNAV y figurent deux fois[172].

Selon Alexis Spire, dans le domaine migratoire, les hauts fonctionnaires français écrivant des circulaires se sont trouvés contraints de procéder par euphémisation, en laissant aux agents intermédiaires le soin d'appliquer ce qu'ils n'ont pas pu expliciter. Le pouvoir des agents des services d'immigration ne s'est pas limité à leur capacité d'adapter les textes. Ce qui peut apparaître comme relevant de l'interprétation de la règle a pu parfois se transformer en transgression pure et simple de la loi. Par exemple, dans certaines préfectures, les agents ont pu parfois exiger des demandeurs d'asile qu'ils présentent un document attestant leur identité, alors qu'en principe la convention de Genève les en dispense. Aussi, ils ont pu refuser – en toute illégalité – de renouveler l'autorisation de séjour des demandeurs d'asile lorsque ceux-ci présentaient une attestation de domiciliation par une association. L'objectif, selon Alexis Spire, n'est pas seulement d'ajouter un obstacle au parcours du demandeur d'asile, mais plutôt de le contraindre à fournir une adresse réelle à partir de laquelle il pourra être localisé puis éventuellement éloigné. Cette politique d'identification n'est sans doute pas complètement absente dès lors qu'on étudie l'application concrète, au niveau local, des missions du CASNAV. Lors des observations de tests de positionnement réalisées en CIO, nous avons constaté l'insistance de certains acteurs scolaires à obtenir une adresse postale, seul élément qu'ils montraient aux familles, leur demandant de le vérifier, demandant par exemple si un autre nom n'était pas mentionné, au lieu de celui-ci, sur la boîte aux lettres. Ces acteurs légitimaient ces insistances par le devoir de bonne réception de la notification d'affectation. Mais au-delà de cette rationalisation opérationnelle, l'objectif affiché est d'identifier le lieu d'existence social et administratif de l'enfant. Le mode de fonctionnement de l'Éducation nationale par secteur géographique donne toute liberté à ces repérages. Pourtant, une adresse postale donnée à un moment de la trajectoire migratoire peut avoir vocation à ne pas être stable et s'avère donc potentiellement inopérante.

2.1.2. Les circulaires de 2012

La circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 définit trois principales missions pour les CASNAV : être un « pôle d'expertise », être « une instance de coopération et de médiation » et être « un centre de ressources et de formation ». Par « pôle d'expertise », il est entendu que le CASNAV est responsable du tableau de bord pour le suivi des élèves (enquête annuelle de la DEPP), soutient la mise en œuvre de l'inclusion, est l'interlocuteur pour les équipes éducatives (d'où la nécessité d'être clairement repérable) et intervient pour garantir le droit à la scolarisation. Par « instance de coopération et de médiation », la circulaire indique des collaborations avec les partenaires de l'Éducation nationale : départementaux, Centre

[171] Voir ENCLOS P. (2017), « La circulaire du 9 mai 2017 portant sur la "protection fonctionnelle en cas d'action en diffamation" », *Mensuel du syndicat national de l'enseignement supérieur*, n° 657, septembre, p. 18.

[172] Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012… », *op. cit.* ; Ministère de l'Éducation nationale (2013), « Circulaire n° 2013-125 du 28-8-2013. Actions éducatives en faveur de la langue française », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 31, 29 août.

international d'études pédagogiques (CIEP), universités… ou avec les différents niveaux de l'Éducation nationale. Par exemple, le partenariat avec le CIEP est souligné pour la passation du diplôme d'études de langue française. La mission de lutte contre la non-scolarisation ou l'absentéisme est réitérée, tandis qu'apparaissent des actions de médiation avec les familles. Enfin, le CASNAV est défini comme « centre de ressources et de formations », dans le sens où il met à disposition une documentation et assure les formations initiales, continues et notamment la préparation à la certification complémentaire.

Au moment de l'étude, le cadrage national est donc défini par les circulaires qui présentent l'organisation des CASNAV (n° 2012-143 du 2-10-2012), la scolarité des élèves allophones (circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012[173]) et la scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012).

2.1.3. Les circulaires académiques

En parallèle, des circulaires académiques sont diffusées complémentairement à la circulaire nationale. En Alsace, la circulaire du recteur de novembre 2013 avait pour objectif de vulgariser les principes et les modalités de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones dans les collèges notamment. À Créteil, et plus précisément dans le département de la Seine-Saint-Denis où nous avons enquêté, la circulaire intitulée « Scolarisation dans les premier et second degrés d'élèves allophones nouvellement arrivés en Seine-Saint-Denis, année scolaire 2012-2013 », parue en 2013, vise à organiser la scolarisation des élèves dans ce département. Extrêmement succincte et générale, elle a été remplacée le 27 juin 2017 par la circulaire académique concernant les modalités d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, plus ambitieuse, et qui précise davantage le cadre scolaire pour ces élèves. L'objectif est d'organiser de manière plus standardisée l'inclusion des élèves en classe ordinaire dans un territoire où cette pratique n'est pas systématique, comme nous l'observerons plus loin.

À la rentrée scolaire 2015, le recteur de l'académie de Bordeaux, appuyé par le CASNAV, a diffusé une circulaire aux DASEN et DAASEN, directeurs de CIO, IEN du premier degré et chefs d'établissement, au sujet des modalités d'accueil des EFIV. Il est à souligner qu'une circulaire académique a également été diffusée au même moment pour ce qui concerne les EANA. Cette circulaire est présentée comme ayant plusieurs objectifs : « rappeler la diversité des situations, mais aussi la nécessité d'un respect rigoureux du droit commun, d'harmoniser la politique académique de scolarisation des EFIV, de conforter la coopération entre tous les acteurs impliqués et le travail en réseau ». Elle aborde plusieurs points comme l'inscription, la scolarisation, la médiation, l'absentéisme, la poursuite de la scolarité et la formation des « acteurs du dossier ».

Globalement, un rappel des lois est effectué. L'objectif d'inclusion en classe ordinaire est rappelé comme devant être « prioritaire », tout en reconnaissant différentes formes de scolarisation « à défaut de possibilité immédiate » : UPS, scolarité partagée au CNED, antennes scolaires mobiles (avec des combinaisons possibles), avec création d'un parcours personnalisé adapté aux situations. L'accent est mis sur le lien avec les familles et l'importance du réseau pour accompagner la scolarité de ces enfants.

[173] Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

Concernant le « problème de l'absentéisme », la circulaire préconise de se saisir des procédures de signalement « sans attendre » et de les coupler à un envoi de courrier à la fois aux familles concernées, aux gestionnaires des aires d'accueil et aux associations, arguant que « ce traitement a montré localement son efficacité ».

2.1.4. Des CASNAV investis de missions très variables selon les académies

Au-delà des missions générales qui leur sont assignées par les circulaires, les CASNAV peuvent être investis de missions très variables selon les académies. Dans l'académie de Montpellier, il est attendu que le CASNAV joue un rôle de suivi, de veille et d'information auprès du Cabinet du recteur et des responsables institutionnels en charge des EANA et des EFIV. Le document de l'académie de Montpellier « Programme de travail du CASNAV 2014-2016 » signé par le recteur de l'académie et qui représente le cahier des charges des missions du CASNAV fait ressortir clairement que dans cette académie, le CASNAV est investi par le recteur d'une mission d'information et d'appui à la politique académique et qu'il est attendu qu'il produise des informations en ce sens. Il est ainsi précisé que « Le CASNAV propose annuellement, aux DASEN, une carte des UPE2A et UPS en école, collège et lycée. La proposition d'implantation de ces dispositifs s'appuie sur des écoles ou établissements où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire est de nature à favoriser l'intégration socioculturelle des élèves »[174]. Le CASNAV doit également fonctionner comme une instance de « veille » afin de s'assurer que la scolarisation des élèves reste conforme aux circulaires : « Le CASNAV veille à garantir la place qu'elle mérite à la question de la scolarisation des EFIV sur l'ensemble du territoire académique »[175] ; « Le CASNAV veille en outre à l'application des points suivants : - affectation des élèves en tenant compte à la fois de leur âge et de leur parcours antérieur ; […] - adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline »[176] ; « Le CASNAV joue un rôle d'alerte auprès du DASEN pour tous les cas où le principe de scolarisation sans délai n'est pas respecté »[177]. Le CASNAV doit ainsi tenir un rôle proactif, et l'octroi de moyens humains relativement conséquents par rapport à d'autres académies doit lui permettre d'assumer ces tâches. Il est notamment attendu qu'il demeure au fait des pratiques d'inclusion dans les établissements et qu'il interpelle et informe le recteur lorsque celles-ci apparaissent non conformes aux circulaires nationales. Son rôle est renforcé par le fait qu'il peut représenter le recteur dans différentes instances partenaires impliquées dans la question concernant les migrants et les voyageurs.

Par contraste, la circulaire académique sur « La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés » à Bordeaux apparaît très succincte quant à la définition du rôle du CASNAV, qui n'est abordé qu'en dernier point après une liste de formules convenues concernant les procédures et qui reprend largement les termes des circulaires nationales concernant les différentes étapes de la prise en charge des élèves. La rubrique « rôle et appui du CASNAV » définit celui-ci comme « un pôle d'expertise », « une instance de coopération et de médiation » et « un centre de ressource et de formation », expressions reprises de la circulaire nationale. Il est mentionné brièvement qu'« un comité de pilotage annuel, présidé

[174] Ministère de l'Éducation nationale, CASNAV de l'académie de Montpellier, *Programme de travail du CASNAV 2014-2016*, p. 1.

[175] *Ibid*., p. 2.

[176] *Ibid*., p. 2.

[177] *Ibid*., p. 3.

par le recteur ou son représentant et composé des référents départementaux du dossier et des membres du CASNAV, définit la politique académique de l'accueil des EANA »[178]. Ce Comité se réunit généralement en fin d'année scolaire, avec une représentation déséquilibrée des départements et des dossiers, mais qui s'est consolidée depuis l'arrivée de la nouvelle direction du CASNAV, en même temps que le nombre de formateurs a augmenté en représentant davantage l'ensemble des départements. D'autres documents officiels produits par l'académie de Bordeaux à propos de la scolarisation des EANA confirment la mission limitée dont est investi le CASNAV ainsi que la faible visibilité dont il bénéficie dans les documents de communication du rectorat. Ainsi un mémento de deux pages intitulées « Je suis chef d'établissement. J'accueille un élève nouvellement arrivé », disponible par lien sur le site *ac-bordeaux.fr* à la rubrique « Procédure d'accueil CASNAV », ne fait aucune mention de l'appui possible apporté par le CASNAV aux chefs d'établissement. Il s'agit d'un simple rappel des principes des circulaires nationales, et d'une liste de ce que le chef d'établissement doit ou peut faire, sans mention du CASNAV. La rubrique « J'organise les modalités d'accueil dans mon établissement » débute par la mention suivante : « Je peux différer l'arrivée de l'élève allophone pour mettre en place son accueil » sans plus de précisions sur les délais envisageables. De même sur la page du site, il est simplement mentionné que :

> « Le CASNAV apporte ses conseils et son expertise aux différents acteurs concernés par la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Structure d'appui académique, il organise et anime des actions de formation concernant ces publics. Il accompagne également les équipes éducatives dans les établissements scolaires » [Ces extraits étant repris de la circulaire nationale][179].

Ces deux exemples illustrent la disparité importante des rôles assignés aux CASNAV selon les contextes académiques. La définition de leurs missions par les instances locales, plus ou moins précises et exigeantes, va ici de pair avec les moyens qui leur sont alloués ainsi qu'avec les marques de reconnaissance dont ils font, ou non, l'objet de la part de l'Institution.

2.2. Un « pôle d'expertise » pour le suivi, le pilotage et la garantie des droits ?

2.2.1. Une capacité des CASNAV plus ou moins grande à assurer leur travail de coordination sur l'ensemble de l'académie

Les missions des CASNAV ne peuvent être honorées que si les cadres et les formateurs sont en capacité de se déplacer sur l'ensemble du territoire académique. Là encore, tous les CASNAV ne disposent pas des mêmes possibilités. Le rapport d'activité du CASNAV de

[178] Circulaire 2012-143 du 2-10-2012 sur l'organisation des CASNAV.

[179] Région académique Occitanie, académie de Montpellier, « Procédure d'accueil CASNAV » [en ligne], novembre 2015, <www.ac-bordeaux.fr/cid93438/procedure-d-accueil-CASNAV.html>, consulté en décembre 2017.

Bordeaux 2014-2015 précise notamment que : « L'autorisation de circuler depuis janvier 2015 permet à la coordonnatrice académique de se rendre dans les établissements et les réunions départementales : le CASNAV accroît sa visibilité académique et sa nécessaire présence sur le terrain, afin d'accompagner les équipes dans l'accueil des EANA et des EFIV »[180]. Ainsi comprend-on qu'avant cette date récente, les membres du CASNAV n'avaient pas les moyens de se déplacer dans les lieux éloignés de l'agglomération bordelaise afin d'effectuer un travail de suivi sur le terrain. Et ce, alors même que comprenant plus de 41 000 km^2, la région Aquitaine représentait la troisième plus grande du pays en superficie, avec des départements comptant parmi les plus vastes de France comme la Gironde, les Landes ou la Dordogne, ainsi qu'une large bande frontalière avec le voisin espagnol avec lequel les flux migratoires sont constants.

À Créteil, nous avons constaté que certains acteurs scolaires exprimaient un manque d'intérêt pour les formations proposées par le CASNAV ; d'autres n'arrivaient pas à y avoir accès faute de place ou d'avoir de lien avec les acteurs du CASNAV. Dans l'impossibilité d'enquêter directement auprès de lui, nous n'avons pas pu avoir de retour du CASNAV sur ces questionnements.

2.2.2. Un suivi des effectifs très inégal selon les académies

L'un des corollaires à ce déploiement très inégal sur le terrain académique est une méconnaissance parfois relative de la situation des élèves allophones et des élèves itinérants à différents endroits du territoire académique. Ainsi, le CASNAV de Bordeaux est en mesure de fournir des informations de première main uniquement sur les élèves évalués à Bordeaux même, donc seulement sur une partie de ceux qui arrivent et non sur l'ensemble des EANA de l'académie. Le CASNAV de Bordeaux complète ses lacunes sur son propre territoire par les données de l'enquête nationale de la DEPP. Par contraste, le CASNAV de Montpellier a mis en place une grande enquête, dont le protocole est présenté dans son rapport 2014-2015[181] et dont il indique avoir inspiré l'enquête de la DEPP effectuée en 2015. Un travail minutieux a été effectué dans toute l'académie pour recueillir les données qui sont analysées et informent ensuite les orientations du CASNAV. Par exemple, les manques dans les informations fournies par certains établissements sont repérés comme des indices possibles « d'un manque de regard sur l'élève à besoins éducatifs particuliers » et sont identifiés par les acteurs du CASNAV comme des éléments à améliorer. Par ailleurs, le rapport du CASNAV de Montpellier renseigne également sur le déploiement des moyens mis en œuvre pour le suivi des effectifs au niveau départemental :

> « Pour le Gard, les élèves sont suivis par un dispositif départemental qui oriente tous les élèves du second degré tout d'abord vers les CIO puis vers un centre départemental de bilan initial (CDBI) ; l'enquête nationale ne permet pas de faire apparaître ce dispositif en tant que tel. Dans l'Hérault, un double dispositif (Montpellier et Béziers) remplit une fonction analogue. Dans l'Aude, il s'agit de créer un maillage territorial d'enseignants pour assurer cette première évaluation. Dans les Pyrénées-Orientales, le dispositif prévoit une semaine d'accueil qui met à contribution de nombreux enseignants d'UPE2A ; pour la suite de l'année, l'évaluation des élèves pèse lourd dans la charge de travail »[182].

[180] CASNAV de l'académie de Bordeaux, *op. cit.*, p. 4.

[181] Ministère de l'Éducation nationale (2015), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*.

[182] *Ibid.*, p. 15.

Dans cette académie, le travail entrepris permet même d'aller plus loin et plus finement que l'enquête de la DEPP. La comparaison en termes de suivi des effectifs entre ces deux académies est instructive : les moyens alloués et les différents dispositifs qui font sas d'accueil assurent que, grâce également à un maillage territorial, la quasi-totalité des EANA dans l'académie de Montpellier sera évaluée et connue. À Bordeaux le CASNAV n'a pas de visibilité sur ce qui se passe en dehors de la Gironde, ni même sur les élèves qui ne sont pas passés par le CASNAV (par exemple, ceux évalués par les CIO qui ne fournissent pas tous les informations sur le positionnement au CASNAV).

On repère également des disparités dans le suivi et la coordination des différents dispositifs à l'intérieur même des territoires départementaux. S'exprimant au sujet de la coordination des différents dispositifs d'accueil des élèves « allophones », un chargé de mission pour le second degré du CASNAV en Alsace décrit ainsi les difficultés rencontrées par les formateurs :

> « La première mission c'est la coordination des UPE2A, et donc j'essaie de revenir régulièrement aux coordinateurs pour qu'on travaille dans un certain nombre de directions. […] On a travaillé sur la coordination je ne sais plus quand, on a travaillé sur l'orientation et on va travailler encore d'ici à la fin de l'année pour… essayer d'établir ensemble un document d'évaluation commun. Voilà, donc ça fera quatre réunions sur l'année. Le principe est que j'informe les coordinateurs de la tenue de la réunion, je propose plusieurs dates, et puis ils s'inscrivent s'ils le souhaitent. Il y a un compte rendu que je fais parvenir à tous après. […] C'est sur une base volontaire, voilà. Cela met certaines limites, parce qu'effectivement il y a des coordinateurs que j'aimerais rencontrer plus souvent et si on est sur la base du volontariat on ne les voit pas forcément. […] C'était la recommandation de l'inspecteur, de toute façon, une base de volontariat, mais j'y vois certaines limites. Par exemple sur l'orientation, disons qu'il y a des établissements où ça ne fonctionne pas forcément bien et justement les personnes n'étaient pas là. […] Ce n'est pas une implication bénévole, parce que les réunions se font sur le temps de travail, si la personne a cours, elle est déchargée de ses cours […] mais il y a des personnes qui ne viennent pas s'inscrire du tout ».

Dans cet extrait d'entretien, on comprend que ces chargés de mission et formateurs du CASNAV ne parviennent pas à avoir une visibilité complète sur les dispositifs activés dans leur département d'affectation. Émergent des difficultés dans la coordination et dans le suivi des dispositifs activés, ce qui limite fortement le travail des chargés de mission du CASNAV pour ce qui est de l'organisation générale, mais également en ce qui concerne les contacts avec les établissements et les pratiques quotidiennes en classe.

Dans l'académie de Créteil, la maîtrise des effectifs est encore plus précaire, particulièrement dans le département de la Seine-Saint-Denis et ceci, malgré un soutien ciblé pour répondre à l'enquête de la DEPP. Les acteurs du CASNAV apparaissent déconnectés des CIO où les tests sont passés et il semble que les professionnels de ces deux espaces ne communiquent pas. Ainsi, lorsqu'en réunion, nous avons demandé aux acteurs du CASNAV s'ils avaient un lien avec les tests de positionnement, la réaction d'un de nos interlocuteurs a été la suivante : « Ah, non, nous ne faisons pas passer les tests de positionnement ! C'est le CIO, on nous a dit que c'était le CIO qui s'occupait des tests, alors on ne le fait pas ! ». De fait, les résultats des tests de positionnement remontent à la Division des élèves (DIVEL), un service de la DSDEN et seront ensuite affectés sans que le CASNAV n'en soit systématiquement informé. Comme par ailleurs, il semble avoir peu de lien avec tous les établissements scolaires, sa vue sur les EANA scolarisés reste assez fragile. Interrogé sur cette question, un acteur d'une DSDEN nous confie à l'automne 2017 ne pas avoir de données sur le nombre d'EANA. Encore

moins sur leur suivi. Le chiffre de 6 000 dans l'académie est avancé par cet interlocuteur… mais il s'agit du chiffre de la DEPP portant sur l'année 2014-2015.

2.3. Un « centre de ressources et d'informations » ?

À défaut de pouvoir toujours remplir une mission de recensement et de suivi des élèves, le CASNAV est-il un espace d'informations et de ressources pour les acteurs professionnels ?

2.3.1. La mise à disposition des ressources dans les locaux du CASNAV ou à travers internet

Tous les sites internet des CASNAV, auxquels on accède par le site web de l'académie, fournissent en page d'accueil les principales informations techniques (contacts, organigramme, textes de référence, procédures d'accueil, etc.). Néanmoins, une analyse des sites internet des quatre CASNAV laisse apparaître une forte hétérogénéité dans leur contenu et leur organisation[183]. Nous émettons l'hypothèse que le contenu varie en fonction des centres d'intérêt des formateurs. Les CASNAV ne semblent pas accorder le même intérêt aux différentes rubriques et aux différents publics (les rubriques EFIV sont souvent moins développées que les rubriques EANA ; certains sites mettent à disposition des éléments pour les familles, d'autres non). Les informations sur les effectifs et les dispositifs sont plus ou moins développées. Les ressources peuvent être dispersées dans différentes rubriques du site ou regroupées et organisées dans une seule rubrique.

Des mises à jour plutôt ponctuelles

Seul, le site du CASNAV de Créteil est mis à jour régulièrement, bien que des rubriques semblent avoir été abandonnées. On peut noter, concernant ce site, une volonté de mettre en perspective l'accueil des EANA en mettant à disposition des éléments sur la politique d'immigration et d'intégration, la langue française mais aussi le rôle des langues des parents pour les enfants et leur scolarisation, ainsi qu'une mise en lien avec des partenaires institutionnels, associatifs et culturels (les musées par exemple).

Des sites manquent d'actualisations régulières et d'informations transmises, à l'instar de celui du CASNAV de Strasbourg qui n'indique aucun agenda d'événements publics susceptibles d'intéresser les professionnels et les usagers du site (séminaires, formations, journées d'études, projets en cours, etc.), ni aucun lien vers des ressources de formation (publications, revues, articles…) sur le sujet des élèves allophones ou itinérants et de leur scolarisation.

Les données académiques : publiques ou non ?

Les données publiques sont plutôt communiquées aux destinataires impliqués dans les instances de l'Éducation nationale. Le CASNAV de l'académie de Montpellier publie un rapport d'activité adressé au recteur et aux autres cadres institutionnels ; il est également disponible

[183] Des analyses des sites internet des CASNAV figurent en annexe.

sur le site académique consultable par tout un chacun. Toutefois un cadre de l'Éducation nationale tient à souligner que :

> « Ce rapport, là, il est pas destiné au grand public. Enfin, il est accessible au grand public, mais, euh parce qu'il y a des données, parce que euh, euh, en règle générale, euh, c'est pas le, c'est pas vraiment le public extérieur qui vient consulter. C'est généralement des membres de l'Éducation nationale, des chefs d'établissement, des enseignants pour qui tout ça, ça parle. Alors c'est vrai c'est plutôt un rapport qui est destiné aux acteurs de l'Éducation nationale, mais il est mis sur un espace grand public ».

La communication autour de ce rapport peut interpeller. Alors qu'il est déposé sur un espace grand public, donc *a priori* dans une optique de transparence, le document évoqué reprend des données quantitatives qui semblent être difficilement intelligibles par le lecteur profane (distinction ETP, ARA[184]…).

Dans l'académie de Strasbourg, les données publiques sont à accès restreint aux équipes éducatives. Sur le site internet du CASNAV, figurent trois onglets : la liste de ses missions ; une section dénommée « Ressources second degré »[185] où il est possible de télécharger plusieurs fichiers en PDF produits par le CASNAV strasbourgeois et destinés aux enseignants de classe ordinaire, avec des informations sur les élèves allophones et des propositions sur leur accueil ; enfin, un troisième onglet permet d'accéder aux trois circulaires de 2012 posant le cadre de ces activités. Il est difficile de juger de la quantité d'informations auxquelles sont susceptibles d'accéder les enseignants d'UPE2A dès lors qu'ils ont une clé d'accès pour les professionnels, mais dans tous les cas, de l'extérieur, on n'y trouve pas d'informations qui pourraient aider les usagers du site : aucun lien vers les statistiques relatives à la scolarisation des élèves allophones en France, pas d'informations mises à jour sur la répartition des élèves EANA dans le territoire national[186], dans la région Grand Est ou dans les deux départements (Haut-Rhin et Bas-Rhin).

2.3.2. Les évolutions de la formation initiale des enseignants

La circulaire 2012-143 du 2-10-2012 sur l'organisation des CASNAV signale que la formation initiale et continue est du ressort du CASNAV. Avec la création nationale de l'option « français langue étrangère et seconde (FLES) » en 2013 au concours d'enseignant de lettres, des CASNAV peuvent négocier davantage de place qu'avec les précédents instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Jusqu'alors, la présence des formateurs CASNAV pouvait être ponctuelle, comme l'indique une formatrice du CASNAV de Bordeaux : « Alors, historiquement, on avait trois, heu combien ? Six heures peut-être à l'ESPE, trois heures allophones, trois heures EFIV. Mais là cette année on a été demandés, enfin contactés, et ça a été étoffé… ».

À partir de 2013, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) des académies de Créteil et de Montpellier ont immédiatement mis en place une formation avec

[184] ARA : activité à responsabilité académique.

[185] Académie de Strasbourg (2017), « Pour les enseignants de classes ordinaires. Accueil d'un élève allophone en classe ordinaire » [en ligne], CASNAV, Ressources second degré, 7 février, <www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/CASNAV/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-second-degre/pour-les-enseignants-de-classes-ordinaires/>, consulté en décembre 2017.

[186] ROBIN J., TOUAHIR M., (2015), *op. cit.*

l'appui des chercheurs locaux[187]. Toutefois cette préparation n'a pas été organisée dans l'académie de Bordeaux où le CASNAV a peiné à obtenir des retours positifs et ouverts de la part de l'ESPE pour une collaboration (qui se mettra en place parcimonieusement, après l'enquête), malgré les enjeux identifiés par la coordinatrice du CASNAV : « On est vraiment contents d'intervenir en formation initiale parce que de toute façon, tout enseignant en aura un [élève allophone] au cours de sa carrière. Minimum ».

Ce déséquilibre dans l'académie de Bordeaux peut être mis en relation avec le fait que le concept de français langue seconde était moins abordé au niveau universitaire et que les didacticiens chercheurs ne travaillent pas exclusivement sur ces axes de recherches, ce qui transparaît dans les objectifs fédérateurs des unités de recherches n'affichant pas spécifiquement la question du plurilinguisme des élèves allophones, ni la didactique du français langue seconde. Ce désintérêt local vis-à-vis des apports de la didactique du FLE (français langue étrangère) sur le FLS s'insère aussi dans une tradition de formation continue menée par des enseignants notamment du premier degré, qui privilégient des problématiques élargies de la maîtrise (écrite) de la langue française. L'arrivée de nouveaux professionnels, que ce soit au CASNAV de Bordeaux, à l'université et plus particulièrement à l'ESPE, modifie des choix didactiques et peut donner une impulsion qui révèle aussi simultanément l'effet individuel des acteurs sur des postes clés. Néanmoins, en formation initiale, les enseignants d'autres disciplines que le français reçoivent plutôt une information qu'une formation.

Dans l'académie de Montpellier, un cadre de d'Éducation nationale souligne ici le lien existant entre les activités du CASNAV à Montpellier et l'université en rappelant que « la structure est ancrée dans la recherche » pour s'informer sur les « nouvelles pratiques pédagogiques […] notamment en termes de différenciation ». Toutefois, un référent institutionnel CASNAV à Montpellier signale qu'« à [leur] regret, ils ne font pas beaucoup de formation initiale ». L'interviewé confie : « On a une journée de formation en lien avec le handicap. Ce qui nous plaît pas du tout. Pourquoi ? On vous fait une formation sur un handicap, élève étranger, élève allophone, élève euh… EFIV. Tout ça dans le même panier ». L'amalgame possible entre ces publics et les catégorisations simplistes que cela peut entraîner dans l'esprit des enseignants stagiaires est en effet un risque envisageable duquel il faut se prémunir en consacrant un temps spécifique au public allophone et EFIV.

Dans l'académie de Besançon, un cadre du CASNAV insiste sur l'importance du Centre de linguistique appliquée voisin, institution présentée comme incontournable en didactique des langues et cultures, du FLE et du FLS, et qui intervient localement tant en formation initiale qu'en formation continue.

Avec l'enjeu du concours, les candidats ne veulent pas se disperser sur des aspects pédagogiques qui ne sont pas prévus dans les épreuves du concours. Précisons que même sur le plan national, l'option FLES concerne peu de candidats, réticents à tenter cette option en

[187] MENDONÇA DIAS C. (2013), « L'inauguration d'une option FLES dans les ESPE », XXI[e] congrès du Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur, *Quelle(s) formation(s) au cœur des centres de langues ? [*en ligne], université de Bordeaux Segalen, 28 au 30 novembre, *Français Langue Seconde*, <www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/loption-fles/>, consulté en décembre 2017.

l'absence de préparation spécifique[188] : en juin 2016, 155 étaient admissibles à l'option FLES du CAPES de lettres modernes au niveau national[189].

Notons que les enseignants mentionnent ne pas avoir reçu, dans leur formation initiale, d'apports historiques, démographiques, juridiques, philosophiques ou encore sociologiques sur ces catégories d'élèves. Cette lacune de la formation initiale s'explique en partie par une lacune de la formation des acteurs dispensant les formations eux-mêmes et participe d'une désignation technique des élèves concernés.

2.3.3. La formation continue des enseignants

Les CASNAV sont invités à dispenser des formations, au moins une fois par an, sur le thème des EANA et des EFIV. Chaque CASNAV dispose d'un pôle de formateurs à temps partiel, souvent répartis dans plusieurs départements. Dans la plupart des académies, les formations sont proposées aux enseignants volontaires, exerçant ou non dans des dispositifs d'accueil. Y sont abordées des informations générales sur les élèves et sur les dispositifs ainsi que des pistes de réflexion sur les modalités pédagogiques à déployer auprès des élèves.

Notons que la question de la formation (et ses contenus) dispensée aux acteurs des CASNAV – eux aussi enseignants – est malheureusement plus marginalement posée et souvent exclusivement organisée à partir des sciences du langage, de la didactique des langues ou d'approches culturalisantes consacrant la meilleure connaissance de supposées différences culturelles. Pourtant, ces acteurs sont parfois présentés sur le terrain comme des « experts » ou des « sachants » – ou se présentent comme tels.

On compte trois types de stages proposés par les CASNAV : des stages académiques pour public désigné, des stages académiques sur inscription individuelle au plan académique de formation (PAF) et des stages d'établissement. Pour repère, afin d'avoir un ordre de grandeur, d'après les bilans d'activités, dans l'académie de Montpellier, on comptait 58 actions de formation (initiales et continues) pour 2014-2015. L'académie de Bordeaux en comptait 22 (2014-2015), pour les enseignants en charge des élèves allophones et / ou issus de familles itinérantes (ce qui représente ici 238 places aux stages). Toutefois, le nombre de stages peut varier d'une année à l'autre. Pour caractériser le type de stage académique, nous allons donner l'exemple de l'académie de Bordeaux ci-après.

Les stages académiques pour public désigné

Elles concernent les enseignants principaux des dispositifs et correspondent à ceux qui enseignent le français, à travers l'académie. Par exemple, dans l'académie de Bordeaux, pour les professeurs du second degré, il y a une journée de rencontre annuelle. L'originalité depuis quelques années (initiée toutefois depuis 2005) est d'associer un professeur de dispositif à un professeur de classe ordinaire de son établissement ; un format identique existe dans le séminaire FLS co-organisé par le rectorat et le CASNAV de Montpellier depuis 2016-2017.

[188] MENDONÇA DIAS C. (2013), « L'inauguration d'une option FLES… », *op. cit.*

[189] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Concours de recrutement du second degré, Rapport de jury, CAPES de lettres, 2ème partie Admission* [en ligne], session 2016, p. 12, <media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/89/5/rj-2016-capes-externe-lettres-admission_633895.pdf>, consulté le 13 juillet 2018.

Ainsi, chaque professeur de français de dispositif vient à la formation, accompagné du professeur de la discipline mise à l'honneur. Il y a quatre ans, il s'agissait du professeur d'histoire-géographie. L'année suivante, le professeur est venu, accompagné du professeur d'éducation musicale. La journée se déroule avec la découverte d'un projet dont les modalités sont transférables dans l'établissement pour permettre un travail transdisciplinaire (ce qui est par exemple souhaité pour les enseignements de pratiques interdisciplinaires, les EPI). Par exemple, les professeurs de français exerçant en dispositif et les professeurs d'histoire ont été invités à Cap Archéo, où ils ont mené une activité proposée pour des jeunes afin de les sensibiliser au patrimoine de leur ville et les initier à la recherche archéologique. L'année suivante, les professeurs de français et les professeurs d'éducation musicale ont travaillé ensemble avec un professionnel sur la question du rythme. Le groupe d'enseignants était limité à vingt participants en 2014-2015.

En plus de la dimension interdisciplinaire, l'objectif visé est de conduire une réflexion sur l'inclusion des EANA dans les classes ordinaires. C'est d'ailleurs également le mot d'ordre dans l'académie de Montpellier, d'autant que cette question est au cœur de la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 sur la scolarité des élèves allophones. Ainsi un cadre de l'Éducation nationale de Montpellier nous rappelle-t-il que : « Le fil rouge du plan de formation, déjà l'an dernier [2014-2015], mais particulièrement cette année [2015-2016], c'est l'inclusion en classe ordinaire. Comment est-ce que je fais ? Qu'est-ce que l'inclusion en classe ordinaire ? Comment est-ce que je fais pour inclure en classe ordinaire de français, en classe ordinaire de maths, en classe ordinaire d'histoire-géo ? ».

En ce qui concerne les professeurs des écoles en UPE2A, on ne retrouve pas la même organisation car les enseignants sont pluridisciplinaires et l'école n'est pas organisée avec des professeurs de différentes disciplines. On va alors avoir une journée « aller » où une réflexion et des pistes de travail vont être proposées et une journée « retour » où on évalue et échange sur les expérimentations menées sur les pistes proposées. Les professeurs en charge des élèves non ou peu scolarisés antérieurement, qui relèvent du premier degré mais exercent en collège, participent à ces journées premier degré. Par exemple, en 2014-2015, deux enseignants didacticiens de mathématiques de l'ESPE avaient proposé une présentation de l'enseignement des mathématiques aux élèves allophones et avaient soulevé des pistes de travail. Lors de la seconde journée de travail, plus tard dans l'année, les enseignants avaient présenté les productions et les protocoles de travail mis en œuvre auprès de leurs élèves à la suite de cette présentation. La formation a été départementale et n'a concerné apparemment que les enseignants de la Gironde, exerçant principalement sur Bordeaux et aux alentours.

Par ailleurs, il faut ajouter des formations sur objectifs spécifiques dont nous allons donner trois exemples.

Après 2005, deux jours de formation DELF ont été prévus pour les enseignants de toute discipline, du second degré (mais par la force des choses, plus fréquemment des enseignants de lettres) de sorte à ce qu'ils soient habilités pour l'examination et la correction du DELF scolaire. Suivant les académies, la formation est dispensée par deux formateurs du CASNAV habilités eux-mêmes par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) pour être formateurs d'examinateurs-correcteurs, ou directement par des formateurs du CIEP qui se déplacent. Cette habilitation peut avoir une durée limitée dans le temps.

Depuis 2013-2014, dans l'académie de Bordeaux, une journée de formation au bilan, pour les conseillers d'orientation psychologues (COP), désormais psychologues de l'Éducation nationale des CIO qui prennent éventuellement en charge l'accueil et l'évaluation initiale des élèves arrivant sur le sol français, tel que la circulaire de 2012 le proposait (encore que celle de 2002 le suggérait déjà). En 2014-2015, il y a eu une proposition académique et deux autres sur public désigné où des conseillers ont été conviés à une formation d'une journée, accueillant jusqu'à 18 participants.

Depuis trois ans aussi, est mise en place une journée de formation pour les formateurs CASNAV car l'équipe s'est étoffée. Depuis les années 1990, l'équipe était constituée de guère plus de trois formateurs et d'une directrice, localisés sur Bordeaux. À partir du moment où en 2014, l'équipe a intégré des formateurs résidant dans d'autres départements, il a été nécessaire de banaliser une journée pour permettre une rencontre d'équipe.

Ces formations touchent principalement des professeurs de lettres déjà impliqués dans l'apprentissage par les élèves EANA.

Le stage académique sur inscription individuelle, volontaire, au plan académique de formation

Cette session de formation réunit des enseignants de toutes disciplines – du second degré, principalement – intéressés par les problématiques liées à l'enseignement du français en tant que langue seconde. Elle s'organise sur deux jours (éventuellement consécutifs), à Bordeaux, pour permettre à des enseignants peu formés de découvrir de nombreuses notions.

À titre d'exemple, en 2014-2015, le CASNAV de Bordeaux a assuré ce stage de deux jours, accueillant jusqu'à 25 participants. Signalons qu'il y a un stage équivalent concernant les enfants issus des familles itinérantes et du voyage.

Pour ce qui est de la formation continue, un chargé de mission de Montpellier explique : « on fait une offre formation, académique, à laquelle les profs s'inscrivent. Donc soit les profs, euh de ces UPE2A, soit les profs en classe ordinaire ».

Cette offre académique va dans le sens de l'interdisciplinarité et de l'inclusion mentionnée préalablement. Mais dans les faits, seules les personnes sensibilisées ou déjà sensibles à cette question des élèves allophones feront vraisemblablement l'effort de s'inscrire. Il semble donc peu probable que des enseignants n'ayant pas ou ne connaissant pas l'existence d'élèves allophones dans l'établissement fassent la démarche. Comment alors toucher cette population qui risque de se trouver désemparée lorsque la situation se présentera, étant donné que les migrants sont mobiles et que les lieux d'implantation se diversifient, y compris jusque dans les zones rurales ? Une intervention plus poussée à l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENSR) auprès des cadres de l'Éducation nationale, ainsi que dans les ESPE auprès des enseignants stagiaires et des étudiants candidats aux concours – quelles que soient les disciplines ou les domaines d'intervention éducative – permettrait cette anticipation.

D'autre part, les CASNAV reposent sur les compétences de formateurs qui sont le plus souvent spécialisés en sciences du langage, en didactique des langues, en FLE / FLS, parfois en sciences de l'éducation mais beaucoup plus rarement dans d'autres disciplines tout aussi éclairantes pour travailler sur les parcours d'élèves migrants ou itinérants. L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les

enseignements adaptés (INS HEA) souhaite contribuer à alimenter une offre de formation qui soit interdisciplinaire en SHS, en ouvrant la porte à des disciplines comme la sociologie, l'anthropologie ou le droit, peu ou pas mobilisées dans les formations habituelles, mais qui pourtant peuvent apporter des éléments indispensables à la compréhension et à l'appréhension des situations socio-scolaires des EANA et des EFIV. L'INS HEA ouvrira ainsi en juin 2018 un module de formation d'initiative nationale (MFIN) destiné aux équipes éducatives exerçant auprès d'élèves en situation d'allophonie, de migration ou d'itinérance, du premier et second degrés. Il prévoit également l'ouverture prochaine d'un diplôme universitaire « Éducation, migration et minorités », destiné à des personnes en poursuite d'études ou à des acteurs déjà engagés professionnellement dans le champ de l'éducation, des migrations et des minorités, et désireux d'acquérir des compétences et des connaissances actualisées leur permettant de faire évoluer leurs actions et leurs réflexions. De même, dès la rentrée de septembre 2017, ce même institut participait à la formation de la certification des enseignants et à d'autres formations, en partenariat avec le CASNAV de l'académie de Versailles.

Les « stages d'équipe » qui concernent des formations d'établissement

Au début de l'année, généralement, les enseignants peuvent, sur leur propre initiative ou la proposition du chef d'établissement, en collège ou au lycée, soumettre une liste de noms de collègues intéressés pour bénéficier d'une session de deux jours de formation animée par deux formateurs CASNAV de Bordeaux. Le stage peut éventuellement concerner la zone d'action prioritaire (ZAP) et de ce fait, réunir des enseignants relevant d'établissement voisin. Le CASNAV de Bordeaux proposait, par exemple, une journée « aller » où on expose une présentation du public et des pistes pédagogiques, puis plus tard dans l'année, une journée « retour », pour faire le point sur les modifications de gestes professionnels, éventuellement, et réfléchir à des problématiques verbalisées par les participants, notamment celle concernant l'évaluation des élèves.

Ces formations s'appuient sur une trame constante modulée par les demandes des enseignants exprimées avant le début du stage. Toutefois, les requêtes sont assez similaires d'un établissement à l'autre (la question de l'évaluation des élèves peu francophones). À titre d'exemple, en 2014-2015, le CASNAV de Bordeaux a assuré six stages de deux journées chacun, accueillant jusqu'à 25 participants.

Dans la réalité rencontrée par certains acteurs du CASNAV, il convient de mentionner l'absence parfois de motivation ou l'existence de motivations non réalisables. Ainsi, dans l'académie de Montpellier, il a été souligné :

> « Donc la formation, on peut la mettre en place [dans les établissements]. Sauf qu'on voit bien qu'il y en a qui viennent en traînant les pieds. Parce que finalement c'est pas tant la formation que certains attendent. Enfin certains attendent la formation pour avoir un élément de réflexion. D'autres préféreraient qu'on leur mette un enseignant et qu'on les débarrasse de la difficulté. L'esprit et les lettres de la circulaire de 2012 c'est pas ça, euh, le projet académique c'est pas ça, euh donc à un moment donné il va falloir y aller. De toute façon, l'élève à un moment donné il sera dans la classe. Donc, euh, contraints et forcés, ou volontaires, mais on finira par avoir des élèves dans les classes ! » (cadre de l'Éducation nationale).

Ce commentaire rappelle que les attentes ne se situent pas nécessairement sur le même plan. Là où un formateur CASNAV souhaitera construire une réflexion sur la prise en charge, des enseignants seront davantage en attente de recettes applicables ou d'un moyen pour

évacuer la difficulté ressentie ou vécue. L'urgence parfois des prises en charge ou des besoins se télescope avec le besoin d'un temps long de formation qui offre l'espace nécessaire pour déconstruire des représentations sur les élèves et leur accompagnement, pour envisager posément une réflexion sur la différenciation et un travail de conception de fiches d'activités.

En ce qui concerne le premier degré, on ne trouve pas de formation d'établissement, mais des formations de circonscription, des animations pédagogiques, où les enseignants de différentes écoles se retrouvent pour échanger sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale susceptible d'inviter pour une heure ou plus un formateur du CASNAV.

Ces stages d'équipes visent l'interdisciplinarité. Un cadre de l'Éducation nationale à Montpellier évoque le fait que « le CASNAV n'est pas spécifiquement lié à une discipline, mais au contraire doit irriguer la totalité des disciplines ». La question de l'interdisciplinarité est ainsi présente dans sa réflexion sur les fonctions du CASNAV. Certains référents institutionnels CASNAV, qui sont également formateurs, évoquent ces domaines. Ainsi, « on produit de l'information du conseil et de la formation sur la scolarisation des EANA et des EFIV », que cela soit lors du stage d'établissement « pour s'adresser à l'ensemble des enseignants et pour voir comment chacun prend sa part de cette œuvre collective ». Nous retrouvons là les propos du cadre de l'Éducation nationale sur l'interdisciplinarité. Cet objectif est toutefois légèrement contrarié par les difficultés rencontrées sur le terrain par les acteurs pour l'application d'un tel projet : « la marge de progrès est considérable, mais y'a quelque chose qui est enclenché » (référent institutionnel CASNAV de l'académie de Montpellier). Les missions du CASNAV s'effectuent sur le temps long puisque les formations agissent sur les représentations de chacun – directeurs d'école, principaux d'établissement et conseillers d'orientation inclus – sur ce qui relève de ses fonctions et de ses compétences dans le cadre du parcours individualisé de l'élève.

La formation à distance

Des modules de formation à distance, sur la plateforme institutionnelle Magistère, ont été préparés par l'université Bordeaux Montaigne, mais sans concertation avec le CASNAV ni l'inspection, si bien qu'une année après leur production, les enseignants n'étaient pas destinataires directement de l'information. Deux ans après, un lien a été mis en ligne sur le site internet du CASNAV mais on ne peut pas encore estimer l'usage qui en a été fait.

Les limites dans l'offre de formation

L'offre de formations demandées par les enseignants ne dépend pas de la seule initiative de la direction du CASNAV, étant donné qu'elle est assujettie à des moyens tributaires de l'acceptation du recteur, comme le rappelle un inspecteur de l'académie de Bordeaux : « Ça relève d'une carte des formations, comme toujours, on pourrait répéter à l'infini : c'est sous la responsabilité du recteur qui accepte ou pas l'ouverture, et à partir du moment où l'ouverture est acceptée au niveau de la carte des formations, ben… elle est actée, elle est prise en compte et à la rentrée, elle ouvre ».

Enfin signalons qu'il peut y avoir des demandes de formation extérieures au milieu scolaire : association, centre de formation agréé par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), université…

Les limites peuvent également se situer sur le plan budgétaire. L'enveloppe initiale accordée sur le plan académique s'élève, d'après un cadre de l'Éducation nationale de Montpellier, à « 200 journées stagiaires. Ça veut dire qu'on fait des stages à dix, 15 personnes sur une journée. Quand on arrive à deux journées, wow ! on est bien contents ». L'implication des acteurs est ici primordiale car il leur revient d'effectuer les démarches nécessaires pour accroître ce budget afin d'envisager un plan d'action plus important : « Là où on n'en avait que 200. On a tapé sur tous les budgets de formation, c'est-à-dire qu'on a été sur le plan académique, le plan départemental, les animations pédagogiques, on a répondu à toutes les offres, euh, à toutes les demandes de formation établissement, etc. Quand on fait l'université, la formation initiale, on tape partout. Au final on est à 1 500 journées stagiaires ».

Une dynamique académique de formation s'assoit, nous le voyons avec cet exemple, sur un engagement des équipes.

2.3.4. La formation concernant le volet EFIV

Dans l'académie de Montpellier, les référents institutionnels CASNAV sont force de proposition au sein de l'éducation nationale pour la création et / ou suppression de postes ou d'HSE dans certaines villes. Ils s'occupent également du versant pédagogique, qui passe par des formations. Il existe deux types de formations dans l'académie : 1) des formations académiques gérées essentiellement par le référent institutionnel CASNAV-EFIV dans les Pyrénées-Orientales, dont l'expertise s'appuie sur une longue expérience et une réflexion sur la question, 2) des formations départementales. Ces dernières peuvent suivre « la mouvance » des équipes du CASNAV départementale mais aussi être force de proposition. Un autre référent CASNAV-EFIV a proposé une « analyse de pratique », référencé dans le travail social, ou encore des « animations pédagogiques ».

Les formations sont, dans ces cas, perçues comme une manière de se réunir avec les équipes éducatives des établissements :

> « Donc c'est une journée, euh, trois jours dans l'année, on se réunit, comme ça [pause]. En gros après la rentrée, au milieu d'année, et puis euh… vers la fin d'année. Ça permet de faire le point [pause] sur euh, les arrivées des parents et tout ça. D'avoir, pour moi aussi, un regard sur eux. Euh, quelque part [pause], parce que… j'ai beau demander chaque année à la fin, euh… un bilan d'activité, euh [pause]. Personne m'en envoie ».

Les formations répondent aussi à un constat de « marginalisation des enseignants UPS » au sein des équipes éducatives qui les considèrent ainsi :

> « Et le regard qu'ils en ont, c'est euh… Ils se la coulent douce, quoi. Un peu, hein… C'est un peu particulier. L'échange est pas très… Ou alors ils attendent des miracles, aussi. De, de, ces, ces, de ces élèves… dispositifs de soutien, hein du style, ben… une fois qu'il les aura pris, ma foi, il va régler le problème pour moi. Dans ma classe, il n'y aura plus de problème. […]. La position des enseignants est un peu difficile. Et donc, [silence] en formation quand je discute avec eux, ben c'est ce qui ressort ».

La question de l'inclusion des EFIV est également un sujet pris en compte par les équipes de l'académie de Montpellier :

> « Mais c'est ça notre difficulté c'est l'inclusion, le prochain projet académique de cette académie, euh précise deux fois la question du droit… une fois sur l'inclusion des élèves à besoins particuliers – qui sont pas cités expressément – et d'autre part, des formations pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les Voyageurs, dont les EANA. C'est-à-dire que c'est la

première fois dans cette académie que l'inclusion des Voyageurs est spécifiée clairement dans le projet. Donc, ça veut dire que là aussi les choses évoluent auprès des recteurs et directeurs académiques, même si sur le terrain c'est parfois difficile à… mais on est bien sur cette dynamique-là, c'est pour ça qu'on a mis en place les dispositifs dans le Gard et les Pyrénées-Orientales » (cadre de l'Éducation nationale).

En ce qui concerne les formations, le CASNAV de Bordeaux assurait auparavant des formations de deux jours chaque année pour les enseignants d'UPS ; or ces formations n'existent plus aujourd'hui, apparemment pour des raisons budgétaires. En outre, les formations proposées par le CASNAV sont souvent jugées trop didactiques, et sans « regard global » qui permettrait d'appréhender les situations rencontrées dans leur complexité. L'enseignante UPS collège insiste fortement sur ce besoin de formation de type « connaissance du public » : « J'ai vraiment besoin de gens qui connaissent ces populations pour me dire "ils se comportent comme ça parce que…". Juste nous donner une raison ! Parce que quand on comprend pas, c'est pire ! ».

Le CASNAV intervient également à l'ESPE de Bordeaux pour assurer trois heures annuelles de formation sur les EFIV.

2.3.5. Les formateurs : des enseignants et des chargés de mission CASNAV

La polyvalence des formateurs

Si dans l'académie de Créteil, un formateur peut l'être à temps plein, ce n'est pas forcément le choix d'autres académies. Par exemple, dans l'académie de Bordeaux, le poste de direction du CASNAV et le poste de référent premier degré sont à temps plein, mais les autres formateurs (cinq au moment de l'enquête et huit au moment de la rédaction du rapport) n'assurent que quelques heures hebdomadaires de mission CASNAV, ce qui est justifié ainsi par l'inspecteur :

« Un formateur qui n'enseigne pas ce qu'il est censé transmettre en termes de formation, c'est un formateur qui n'est plus dans le… dans la réalité du public auquel ses collègues sont… sont confrontés. Alors, c'est pas la même chose que deux permanents qui font tourner, et qui ont un passé, et qui ont… du savoir distancié. Et ensuite on a besoin de personnes qui sont capables de dire, voilà, moi j'expérimente ça dans ma classe, voilà, ça marche, ça marche pas ».

Ce CASNAV a évolué avec le changement de direction et la désignation d'un inspecteur d'académie responsable : alors que l'équipe était constituée d'acteurs locaux résidant sur Bordeaux et autour de Bordeaux, elle s'est étoffée d'enseignants situés dans les différents départements et représentant différents niveaux scolaires : de l'école élémentaire au niveau lycée. Cette augmentation de l'effectif a été permise grâce au déblocage de moyens par le recteur, appui qui pourrait être mis en relation avec l'implication de l'inspecteur présent dans les locaux excentrés du CASNAV et qui fait remonter les informations. La restructuration de l'équipe a conduit à la mise en place de réunion d'équipe, fait paradoxalement nouveau, nécessité par l'éloignement géographique de formateurs. Qui plus est, des personnes associées aux missions du CASNAV ont été repérées. Cette consolidation du service répond à une augmentation du flux comme l'explique l'inspecteur : « Concrètement c'est un public… qui grossit aussi, hein, donc le public grossissant… Alors les besoins plutôt en termes de formation, d'accompagnement grossissent aussi. Par ailleurs, une équipe plus fournie est à

même de… de s'intéresser de plus près encore à la situation de terrain, et ce regard fait surgir de nouveaux besoins ».

Quelques formateurs du CASNAV de Bordeaux suivent, en tant que participants, les stages de formation du groupe « maîtrise de la langue » qui réunit différents formateurs intervenant pour la prévention de l'illettrisme, les questions des besoins éducatifs particuliers, les « dys ». D'autres espaces de formation peuvent être trouvés : nous savons, par des interrelations communes, que, dans l'académie de Créteil, une formatrice doctorante participe à un groupe universitaire de recherches avec des enseignants-chercheurs en didactique des langues. Si les initiatives de formation continue pour les formateurs mêmes dépendent d'implication personnelle, on pourrait signaler qu'il n'y a aucune offre structurée sur le plan national pour permettre des échanges de pratiques pour ces professionnels sur le plan inter-académique.

Dans l'académie de Montpellier, l'essentiel des formations continues est assuré, comme le précisent les textes institutionnels, par les référents institutionnels CASNAV. Si cette mission est clairement reconnue, elle serait mise en œuvre différemment selon les départements. C'est tout au moins ce qu'indique ce référent institutionnel CASNAV : « Dans l'académie, [silence] on a... C'est important ça, ce thème de la formation. Académiquement, on n'a pas une vision, je pense, homogène de ce qu'on peut apporter en termes de formateurs, et certains d'entre nous au CASNAV se sentent plus formateurs, d'autres moins ».

La fonction est donc investie à des degrés variables selon les départements, qui privilégieraient d'autres missions incombant au CASNAV.

La polyvalence des chargés de mission

Il convient toutefois de rappeler la polyvalence des actions des chargés de mission CASNAV. Si dans les textes institutionnels (circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012), les missions semblent distinctes et réalisables puisqu'il s'agit de mener à bien trois responsabilités principales : pôle d'expertise, instance de coopération et de médiation et centre de ressource et de formation, la réalité du terrain est autre. Ainsi, si l'on prend exemple du CASNAV de l'Hérault, dans l'académie de Montpellier, l'activité est telle que l'aspect administratif prend parfois le pas sur le temps consacré à l'élaboration de la formation ou de ressources de formation. Voici ce que confie un référent institutionnel CASNAV :

> « Le pilotage prend beaucoup de temps […]. Et, du coup, on a quelques chantiers qu'on voudrait mener, qui seront plus de [pause] en gros ça serait d'élaborer plus des outils [pause] au service des… des équipes enseignantes. On a euh… plusieurs choses auxquelles on pense, et qu'on n'arrive pas à faire […]. En gros c'est le travail de conception [pause], on prend du temps pour fabriquer nos stages. Ça, c'est ça notre, euh, notre matière grise, elle travaille [bute sur ses mots] sur ça. Mais elle travaille pas suffisamment pour des choses sur le long terme, où il y a pas d'échéance, et du coup on se laisse prendre, et on est amenés à mal faire ».

Si la recherche a montré que la multiplication des tâches était source de souffrance[190], il s'agit également de rappeler qu'elle émiette le temps que chaque formateur CASNAV peut dédier à la conception de formation. Dans l'absolu, il serait par exemple souhaitable, comme l'évoque ce référent CASNAV, de libérer du temps pour que les formateurs CASNAV puissent

[190] LANTHEAUME F., HÉLOU C. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.

se projeter et anticiper les besoins des enseignants et autres acteurs éducatifs, voire accompagner en profondeur les enseignants FLS dans les établissements accueillant des EANA.

3. LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET INSTITUTIONNEL ET SON APPROPRIATION PAR LES ACTEURS

3.1. Des priorités différentes dans la perception des missions par les acteurs locaux

Les missions générales des CASNAV sont parfois présentées sur leurs supports de communication (site internet, prospectus en accès libre dans leurs locaux…). Ainsi, le CASNAV de Créteil rend publique une série de missions formelles, parmi lesquelles apporter une contribution au pilotage, à l'organisation et à l'évaluation des « dispositifs académiques » (sans parfois d'autre précision) ; être une instance de coopération et de médiation auprès des partenaires de l'Education nationale qui œuvrent dans le même domaine (localement, aucune association intervenant dans ce champ d'action n'a dit être en relation avec le CASNAV, sauf pour ce qui concerne le public EFIV, comme nous avons pu le voir notamment dans le cadre des travaux de recherche des étudiants de l'UPEC) ; apporter un appui technique, méthodologique et pédagogique aux personnels, aux écoles et aux établissements ; assurer la formation des enseignants et des cadres. Il affiche également les domaines d'intervention suivants : la formation, en proposant notamment des stages au PAF et des animations pédagogiques ; la production et la diffusion d'outils et de ressources pédagogiques CASNAV ; et l'organisation du DELF. Le CASNAV de Montpellier présente lui aussi ses missions sur son site académique.

Toutefois, les entretiens avec les acteurs institutionnels font parfois apparaître des priorités que la seule lecture des missions générales ne laisse pas présager. Si nous n'avons pas pu identifier de politique prioritaire à Bordeaux, Créteil et Strasbourg à travers les déclaratifs des acteurs enquêtés, il émerge à Montpellier un discours institutionnel réflexif. D'une part, les entretiens recueillis montrent que plusieurs interprétations ont cours quant aux missions relevant du CASNAV. Un référent institutionnel CASNAV souligne ainsi que : « le travail de lien au plus près des acteurs ne relève pas de la mission du CASNAV » tandis qu'un autre admet : « J'estimais quand même que c'était de ma fonction [d'aller sur les terrains à la rencontre des enfants non scolarisés]. Donc du coup, là, j'étais en ligne directe avec les parents. [Pause] Mais, je… [pause] Oui, j'allais au-delà de ce que… du cadre strict [silence], euh, qui est imparti aux, euh… à un poste CASNAV. C'est sûr ». D'autre part, certains acteurs mettent l'accent sur certaines priorités, notamment en termes de publics ciblés. Tandis que les missions générales sont de « favoriser l'accueil, le suivi, l'orientation, l'inclusion de tous les enfants allophones nouvellement arrivés », l'un des cadres de l'Éducation nationale semble plutôt considérer les différents publics comme autant de missions différentes :

> « Une première mission est plutôt administrative, c'est-à-dire celle autour des moyens. Ce n'est pas l'essentiel, mais qui permet de faire fonctionner. Qui est un des moyens propres au CASNAV, et des moyens ensuite, euh, en termes de… euh… UPE2A, comment on l'organise, dans les collèges. École, collège, lycée. En termes de dispositifs et en termes d'heures […]. Il y a une deuxième partie, je ne sais pas si elle rentre dans votre étude, tout ce qui est autour des enfants du voyage […] Et puis, ça vous le savez aussi, il y a un… un troisième point, dont on s'occupe, euh…

particulièrement, au moins le CASNAV. Euh… c'est autour du projet Connexion et les enfants roms ».

Dans le même temps, les profils des formateurs CASNAV révèlent que nombreux sont ceux ayant préalablement été eux-mêmes enseignants auprès d'élèves migrants ou du voyage. Ils ont, à ce titre, souvent bâti des coopérations de terrain et c'est donc une compétence qu'ils maîtrisent. En outre, dans leur rôle de médiation, il apparaît évident qu'un lien régulier avec les territoires et les populations doit exister dans toutes les académies, au risque de décontextualiser totalement les interventions institutionnelles. Il en est de même pour les missions de formations : il est bien difficile – et peut-être présomptueux – de produire et de promouvoir des méthodes pédagogiques qui soient totalement désincarnées, réalisées *ex nihilo* pour tous les enseignants et à destination de tous les élèves. Croire cela, serait contrevenir à l'idée même de besoin spécifique.

Quelle place consacrée aux EFIV dans les CASNAV ?

Dans l'académie de Bordeaux, pour les acteurs locaux (enseignants concernés et associations), le CASNAV est peu présent sur le terrain, dans la coordination des dispositifs, mais plus dynamique en termes de formation, « alors que la circulaire lui donne une place prépondérante dans l'animation de ce dispositif » précise une directrice associative. Ce manque est comblé par des relations inter-individuelles et de multiples formes de bricolages entre personnes pour assurer des partenariats lorsque c'est possible.

Au sein du CASNAV, existait auparavant un « poste EFIV », mais le DASEN a décidé de sa suppression il y a quelques années, selon les membres actuels du CASNAV.

De manière générale, les enseignants déplorent l'absence de recueil et de diffusion des bonnes pratiques qui pourtant existent, mais de manière isolée, ce qui renvoie à la question du travail en partenariat et en réseau.

D'après les personnes interviewées dans l'académie de Montpellier, les référents institutionnels EFIV sont rattachés au CASNAV puisque cette structure à la charge du dossier en question. Toutefois il semblerait que « comme y a une présence du CASNAV qui tacitement, implicitement, priorise la question des élèves allophones nouvellement arrivés, des EANA, ben du coup, on a un public [EFIV] un peu oublié » (référent institutionnel CASNAV Pyrénées-Orientales). Cela dit, comme nous l'avons évoqué, les directions académiques des départements qui comptent une présence importante d'EFIV sont impliquées humainement et financièrement dans le dossier de la scolarisation de ce public.

3.2. Des configurations intra-institutionnelles qui composent l'action à l'échelle territoriale

3.2.1. Localisation géographique des CASNAV

La localisation géographique des CASNAV peut avoir une incidence sur les relations entretenues avec les autres acteurs de l'Éducation nationale ainsi que, dans une moindre mesure, avec les éventuelles structures partenaires.

Les départements de l'Hérault et du Gard abritent des structures d'accueil propres : l'espace Léopold Sédar Senghor à Montpellier et l'espace Jean Perrin à Béziers. Ces deux

structures répondent à l'exigence de contextes migratoires locaux, afin de répondre au mieux à l'arrivée importante de migrants au début des années 2000 :

> « À ce moment-là, c'était vraiment des flux très importants et pas du tout répartis sur la ville. Donc en gros c'était la Paillade, le Petit Bard, et donc les collèges des Escholiers et de la Mosson, euh… Arthur Rimbaud, et… et Las Cazes, ils avaient cinquante élèves par an, qui arrivaient n'importe quand dans l'année. Donc c'est pour ça qu'on a créé l'espace Senghor, et l'espace Jean Perrin un tout petit peu après » (référent institutionnel CASNAV).

Ces deux espaces ont pour mission d'accueillir les familles migrantes nouvellement arrivées dans le centre-ville et alentours, d'établir un bilan du parcours scolaire de l'enfant et d'évaluer ses compétences scolaires en mathématiques, en lecture-écriture dans la précédente langue de scolarisation et en français. Au cœur de la mise en place de ces structures, se situe la réalité des flux migratoires que le CASNAV tente de maîtriser autant que faire se peut en adaptant les ressources aux besoins. Cela signifie également un tâtonnement expérimental puisqu'une mesure prise est susceptible de montrer ses limites selon les flux. Les plateformes permettent de juguler ces derniers en équilibrant, dans la mesure du possible, les affectations dans les UPE2A de la ville de Montpellier ou de Béziers. Elles mettent également en place des modules de préparation à la scolarité dans les collèges. Implanter des structures d'accueil au plus près du terrain permet aussi de fluidifier les relations entre les différents acteurs qui interviennent auprès des familles migrantes.

Dans l'académie de Bordeaux, le CASNAV est installé dans locaux qui abritent aussi le CIO, sur la commune de Talence et au sein du campus universitaire. La proximité avec les bâtiments du campus ne semble toutefois pas constituer un atout particulier, d'autant que les formations susceptibles d'intéresser le CASNAV se situent en centre-ville de Bordeaux, ou bien à l'opposé du campus, ce qui constitue une distance non négligeable étant donné la superficie du campus bordelais (235 hectares répartis sur les communes de Pessac, Talence et Gradignan), qui en fait le deuxième plus grand de France. Le CASNAV est plus encore isolé géographiquement des instances de l'Éducation nationale puisqu'il est situé dans une commune du Sud de l'agglomération bordelaise, tandis que la DSDEN se situe au Nord de Bordeaux, à une dizaine de kilomètres ; et que les inspecteurs susceptibles d'être contactés sur la scolarisation des EANA et des EFIV au sein du rectorat se situent à mi-chemin, les deux lieux étant difficilement joignables en transports en commun et reliés par des axes routiers congestionnés. Cette localisation géographique ne facilite donc *a priori* pas des échanges en présence entre les différents acteurs institutionnels de l'Éducation nationale travaillant auprès de ces publics.

Dans d'autres académies en revanche, comme à Créteil, à Strasbourg ou à Besançon, les CASNAV sont situés à proximité immédiate des rectorats. À Créteil, les locaux du CASNAV sont installés dans le bâtiment du rectorat ; la DSDEN du Val-de-Marne se situe un peu plus loin mais dans le même quartier et est accessible par la même station de métro, tandis que celle de Seine-St-Denis est située à Bobigny et celle de Seine-et-Marne à Melun (chacune à un peu plus d'une heure de trajet en transports en commun). À Strasbourg, le CASNAV est installé dans le bâtiment du rectorat, à proximité du centre-ville, tandis que la DSDEN se situe à trois kilomètres de distance. À Besançon, le CASNAV est également implanté dans le bâtiment du rectorat, en centre-ville ; tandis que la DSDEN se situe dans un quartier excentré de Besançon, au nord-ouest de la ville, à proximité d'une partie des bâtiments universitaires et de quartiers résidentiels. Le choix de localiser les CASNAV à proximité géographique des rectorats peut avoir une incidence concrète sur les relations de travail et la proximité professionnelle que les

différentes parties cultivent ou non entre elles. Notons d'ailleurs que les refus ou restriction d'enquête qui nous ont été opposés l'ont été dans des académies où le CASNAV et le rectorat sont dans les mêmes locaux ou à proximité immédiate.

3.2.2. Les relations du CASNAV avec les autres instances du rectorat : le poids des DSDEN

Les académies de Bordeaux et de Montpellier : de l'existence de liens faibles à une collaboration plus soutenue

Les relations avec les autres acteurs des rectorats diffèrent sensiblement selon les académies. À Bordeaux, bien que le CASNAV soit géographiquement éloigné des locaux du rectorat au sein de la métropole, les liens effectifs ont été renforcés à partir du moment où un inspecteur devait devenir correspondant académique. À Montpellier, le DASEN adjoint favorise le lien avec le recteur, qui appuie les activités du CASNAV. On note aussi l'existence d'un IA-IPR chargé de mission français langue seconde travaillant avec le directeur IEN-CASNAV.

Plus généralement, les collaborations du CASNAV avec d'autres acteurs institutionnels sont nettement moindres à Bordeaux qu'à Montpellier. Le CASNAV de Bordeaux semble même relativement assez isolé, comme en atteste notamment l'absence de retours sur les propositions de positionnement des élèves évalués, qui sont transmis par l'inspection académique, dans des locaux encore distincts du rectorat et du service du CASNAV. À Montpellier en revanche, on observe un fort maillage entre les antennes CASNAV départementales, les IEN, le DASEN, et l'IPR en charge du dossier FLS. Le CASNAV représente même le recteur dans des instances hors Éducation nationale concernant les populations immigrées (programmes régionaux d'intégration des populations immigrées – PRIPI, plateformes d'accueil, etc.). Il existe aussi des commissions consultatives avec les chefs d'établissement pour la répartition des élèves.

Dans l'académie de Montpellier, quels que soient les acteurs rencontrés, la collaboration entre les différents niveaux d'action, à l'intérieur d'une académie, est mise en avant : « on travaille avec les équipes du CASNAV, qui sont en lien avec la direction départementale, parce que c'est la direction départementale qui a les moyens » nous explique un cadre de l'Éducation nationale et « c'est un travail de collaboration ». Selon un autre cadre, cette organisation offre l'opportunité d'huiler les rouages administratifs de l'action à destination des élèves allophones. Il évoque une « harmonisation » qui « passe par le plan de travail du CASNAV et la relation avec les décideurs locaux ». Cette coopération, si elle est posée comme fluide et naturelle, répond aussi à une exigence hiérarchique :

> « Le département met en avant une politique académique. Ça, c'est important à garder à l'esprit. Le département n'est pas une entité détachée de l'académie. […] La lettre de mission sera signée par le recteur, et il est spécifié que le personnel dépend administrativement du recteur, mais qu'il est sous l'autorité fonctionnelle conjointe du DASEN et du responsable du CASNAV. C'est-à-dire que ça pose le cadre » (cadre de l'Éducation nationale).

Pour autant, si le « département n'est pas une entité détachée de l'académie » le rôle qu'il joue dans les décisions n'est pas négligeable, pour des raisons liées à l'histoire spécifique du CASNAV de l'académie de Montpellier, comme nous le rappelle cet acteur : « le CASNAV a été d'abord départemental. Donc d'abord dans le Gard, et après ça s'est étendu. Donc en fait

je pense qu'on est… le résultat de cette histoire qui fait que le poids des départements est important » (référent institutionnel CASNAV).

Cette dimension départementale est d'autant plus forte que les moyens déployés selon les besoins répondent à la nécessité de s'adapter aux contraintes locales : « Le DASEN prend la décision pour les collèges, on peut discuter mais si à un moment donné, euh, il a euh, un, un avis différent… généralement, l'avis différent ne tient pas uniquement compte du nombre d'élèves. C'est-à-dire qu'il y a des réalités de terrain qui parfois m'échappent sur la complexité de gérer tel ou tel établissement, ou telle situation » (cadre de l'Éducation nationale). Il s'agit aussi de s'adapter à une logique comptable : les directeurs académiques de chaque département gèrent les moyens pour ce qui concerne les écoles du premier degré et les collèges, alors que pour ce qui est des lycées : « On va discuter mais au final c'est moi qui prendrai la décision » (cadre de l'Éducation nationale). La départementalisation de l'action est confirmée dans la diffusion d'une circulaire départementale, *a minima* dans le Gard et dans l'Hérault, qui reprend localement les attendus et « fixe le cadre », comme le dit l'un des chargés de mission CASNAV. L'importance des territoires n'entrave cependant pas la dimension académique du CASNAV, qui se retrouve dans la fonction de mise en synergie des forces et de mise en circulation des initiatives considérées comme efficientes : « C'est là l'intérêt de la fonction académique du CASNAV, c'est que malgré tout il y a des expériences qui se transfèrent d'un territoire à l'autre » (cadre de l'Éducation nationale).

Quant au travail en lien avec d'autres services de la DSDEN et des partenaires extérieurs, il semblerait que cet aspect puisse bénéficier d'amélioration, soit en termes de communication, soit de définition des rôles.

Dans l'académie de Strasbourg : des fonctionnements historiquement différents entre départements

Avant la création du CASNAV, le CRAVIE (Centre de ressources Alsace ville intégration écoles) fonctionnait déjà à l'échelle régionale alsacienne en tant que dispositif académique, hébergé dans les locaux de l'inspection académique du Bas-Rhin. Il prenait en charge les apprentissages en français des élèves dits, avant 2012, « non francophones » mais également les apprentissages des enfants et des adolescents relevant du schéma départemental d'accueil, pour lesquels un document de suivi avait été mis en place en 2010.

Depuis l'instauration du CASNAV, les liens avec les autres instances du rectorat sont plutôt bien engagés. Une chargée de mission du CASNAV de Colmar (Haut-Rhin) explique ainsi le fonctionnement des liens entre le rectorat et les services du CASNAV, au moment de l'ouverture d'un nouveau dispositif :

« C'est clair que par exemple, moi, j'attire toujours l'attention des services et de la direction en disant "attention, on installe un dispositif à tel endroit, il faut abonder le fond social de cet établissement qui héberge le dispositif", parce qu'on sait que ces élèves-là demandent à ce niveau-là, ont des besoins dont il faudra tenir compte. Mais ça se fait normalement, le rectorat fait attention et moi, j'ai des retours des chefs d'établissement qui trouvent que le fonds social a été correctement abondé ».

En revanche, les liens sont plus distendus avec les usagers : « Là, je n'ai pas de retours. […] Moi je n'ai pas de visibilité là-dessus. Mais en général les gens sont professionnels. » explique la même chargée de mission.

Par ailleurs, comme dans l'académie de Montpellier, le poids des départements est historiquement ancré. Ainsi, concernant la formation des professionnels et du personnel (non enseignant) au niveau des établissements, la formatrice souligne l'existence de fonctionnements historiquement différents entre les deux antennes du CASNAV (Strasbourg et Colmar), même si la volonté de l'académie de Strasbourg revient aujourd'hui à harmoniser l'action de ces deux antennes :

> « Le CASNAV forme de plus en plus, au-delà des enseignants, […] on a lancé des formations à destination des COP [Conseiller d'orientation psychologue], des CPE [conseillers principaux d'éducation], on a travaillé en lien avec les assistantes sociales pour sensibiliser. […] En fait on a de plus en plus une vision académique, ces formations sont proposées à l'échelle académique, pour les deux départements. On a vraiment cette envie de faire un CASNAV académique, c'est vraiment une volonté de nos inspecteurs, voilà. Et justement, c'était le problème au départ, parce qu'on avait historiquement deux départements qui ne fonctionnaient pas de la même façon […] et la volonté de la direction académique a été de donner un fonctionnement aussi ici dans le Haut-Rhin plus académique et plus harmonisé » (chargée de mission).

Dans l'académie de Créteil : la Seine-Saint-Denis, une « académie dans l'académie »

Dans l'académie de Créteil, les communications interservices de l'Éducation nationale apparaissent moindres et il existe une confusion entre le niveau académique et le niveau départemental, produisant des tensions entre les acteurs de ces deux échelles et une faible articulation entre elles. Cette situation est, selon les acteurs, due à la spécificité sociologique de la Seine-Saint-Denis au sein de l'académie de Créteil, qui fait fonction d'« académie dans l'académie » du fait de ses difficultés économiques, sociales et scolaires et qui nécessiterait un traitement institutionnel dédié. En l'absence de visibilité du CASNAV de Créteil sur le terrain en Seine-Saint-Denis, particulièrement en ce qui concerne le second degré, le partage des rôles et des tâches apparaît être le suivant pour les professionnels de terrain : le CASNAV organise le DELF et le reste est en sommeil, à négocier avec la DSDEN et un référent pédagogique qui propose, en parallèle du CASNAV[191], des formations et la production d'outils.

On peut alors s'interroger sur les enjeux de légitimité d'une part, de pouvoir de l'autre pour ces différents acteurs. Le rapport de la Cour des comptes d'octobre 2012 relatif à l'accueil et l'accompagnement des gens du voyage pointe, en ce qui concerne le suivi des EFIV, un déficit de légitimité des coordinateurs : suite à cela, il a été décidé que les postes de coordinateurs seraient occupés par des inspecteurs d'académie uniquement. Cette recherche révèle que ce déficit de légitimité concerne également, dans certains territoires, le suivi des EANA, alors que les pilotes de ces espaces sont régulièrement inspecteurs d'académie. On voit bien ici combien le seul statut hiérarchique ne suffit pas à construire une légitimité auprès des acteurs éducatifs de terrain.

3.2.3. Les relations des CASNAV et des CIO

[191] Jusqu'à l'été 2017 où l'organigramme du CASNAV de l'académie de Créteil a été refondé.

La question du bilan d'accueil, évoqué plus loin, mettra en évidence des difficultés dans la répartition des rôles avec les centres d'information et d'orientation (CIO), difficulté que l'on observe notamment dans l'académie de Bordeaux et également de Montpellier, en particulier dans le département de l'Hérault, comme nous le rappelle notamment ce cadre de l'Éducation nationale : « Ce n'est pas la mission, ce n'est pas la formation, ce n'est pas la compétence des personnels [du CASNAV] qui le font. Ils sont là pour évaluer l'allophonie, ils ne sont pas là pour évaluer, pour retracer le parcours de l'élève et envisager un processus d'orientation qui corresponde à tous les critères pour l'élève » (cadre de l'Éducation nationale). Un référent institutionnel CASNAV corrobore d'ailleurs le manque de souplesse dans la répartition des évaluations des élèves, entre les CIO et les structures d'accueil et d'évaluation :

> « On a un problème avec le CIO [...] Alors nous, on essaie de tenir fort, on essaie de faire en sorte que les CIO ne se désengagent pas au motif que… le CASNAV de temps en temps ne vient pas aux évaluations, et donc, euh… On essaie d'obliger par exemple, le CIO de P. à quand même les recevoir, même s'ils veulent absolument pas faire les évaluations. Mais c'est… Quelquefois, quand tu veux tenir à tout prix le droit commun, ce n'est pas forcément avantageux pour les familles, parce que là, du coup on les oblige à aller à… à P., puis ils viennent se faire tester à Senghor ».

Cette situation ne se retrouve pas dans tous les départements de l'académie de Montpellier. Ainsi, dans le département du Gard par exemple, les relations CASNAV / CIO sont décrites positivement et permettent un partenariat qualifié de « fluide ». Cela se note essentiellement dans la phase du bilan initial durant laquelle « les quatre CIO et tous les COPSY [Conseiller d'orientation psychologue] sont impliqués », confie un référent institutionnel CASNAV.

3.2.4. Les relations des CASNAV avec le secteur associatif et les collectivités territoriales

Pour ce qui est des associations partenaires, selon les acteurs interrogés à Montpellier, le lien avec ces structures est présenté comme une réalité nécessaire : « On travaille aussi avec des associations. On n'est pas coupés du monde, loin de là. On travaille toujours ensemble, je veux dire… Chacun dans sa partie, mais on est en contact avec euh [pause] beaucoup des… des préfectures, ou avec des associations, notamment le [pause] le CASNAV, euh… suit cela de plus près… De très près » (cadre de l'Éducation nationale). Pourtant, la difficulté à nommer les associations ou à donner quelques exemples peut interpeller sur la connaissance et les liens réels entretenus. Si le CASNAV est présenté comme plus à même de répondre à cette question des liens avec les associations – ce qui s'est vérifié lors des entretiens puisqu'ont été nommés la Croix Rouge, ATD quart-monde, la CIMADE, etc. –, les réponses de référents institutionnels CASNAV soulignent également toute la complexité de cette coopération. Il existe une forme d'opacité sur certains aspects de la collaboration qui bénéficie à la scolarisation des élèves allophones : « Le monde associatif ne met pas en avant le prix de sa prestation [concernant l'interprétariat] ». Et lorsqu'il est question de préciser davantage l'origine des financements, le flou s'installe et seules, des hypothèses sont émises : « la politique de la ville peut-être » ou « dans le milieu associatif, il y a des personnes-ressources qui ont toujours accepté de jouer le jeu parce que sans doute que les associations dans lesquelles elles sont au titre de la politique de la ville ont un financement qui s'appelle médiation » (référent institutionnel CASNAV). Cette opacité apparaît également dans la difficulté à nommer les interlocuteurs mêmes : a-t-on affaire à un individu, à un collectif ou à une association ? C'est ce flou que l'on retrouve dans ce témoignage : « Des individus de ces

assos [pause] qui étaient plus, euh, dans un collectif [pause] et donc ils étaient rattachés ou non, ces individus, à une asso, ou même certains, à plusieurs assos. Donc voilà. On ne peut pas dire que c'est l'asso [silence] tellement, qui était euh… l'interlocuteur » (référent institutionnel CASNAV).

Les liens entre les instances de l'Éducation nationale et les associations sont également assez distendus et plutôt ponctuels sur l'agglomération bordelaise. Les différents acteurs se connaissent et se rencontrent au gré de réunions organisées tantôt par la DSDEN, tantôt par des municipalités. La municipalité de Bordeaux, en particulier, a ainsi initié une série de réunions en 2016-2017 afin d'approfondir la réflexion sur l'intégration scolaire des élèves allophones. Un cabinet d'études privé a été sollicité pour faire échanger, sur la base du volontariat, à la fois des acteurs de terrain de l'Éducation nationale (enseignants, directeurs d'école), des acteurs associatifs en lien avec les migrants, des éducateurs. Il en est ressorti une série de constats et de recommandations, dont une part a été mal perçue par les cadres de l'Éducation nationale présents seulement au moment de la restitution. Par ailleurs, au niveau du CASNAV, une récente dynamique a vu le jour avec l'augmentation du nombre de mineurs non accompagnés (MNA) dans le département de la Gironde depuis 2016 et la saturation des services du département liés à l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Des bénévoles associatifs, impliqués notamment dans le Réseau éducation sans frontière (RESF) mais aussi dans la toute jeune association Tremplin née en 2016 et consacrée à l'éducation des MNA, sont intervenus à plusieurs reprises auprès du CASNAV pour demander l'évaluation de MNA *de facto* non suivis par l'ASE. Ces collaborations ponctuelles ont été facilitées par le fait que l'association Tremplin est composée de bénévoles anciennement fonctionnaires de l'Éducation nationale, dont certains ont occupé des postes à haute responsabilité et en connaissent par conséquent les rouages et les codes. Néanmoins, si le CASNAV a fait passer les tests de positionnement à ces jeunes, aucune scolarisation n'a pu être rendue effective dans ce cadre-là puisque les MNA n'étaient pas accompagnés de responsables légaux. En dépit de plusieurs tentatives, généralement ponctuelles, il n'existe donc 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. Les collaborations s'opèrent en revanche 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 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. Ou encore les enseignants auprès de publics EFIV qui travaillent régulièrement avec les associations d'aide et de soutien aux gens du voyage.

Lorsque collaboration il y a, notamment avec des associations intervenant autour du public rom, le terme est présenté comme inapproprié par un acteur de l'académie de Montpellier : « Il y a des assos qui… mais on travaille pas en collaboration proche […] j'ai été à plein de réunions à la… l'Agence régionale de santé euh… qui faisait des réunions sur la problématique rom et qui invitait l'Éducation nationale. Bon, moi, après quelques fois je me suis demandé un peu ce que ça… à quoi ça servait » (référent institutionnel CASNAV). Cet acteur distingue le fait de se retrouver en réunion ensemble et de collaborer, l'un n'induisant pas automatiquement l'autre. D'ailleurs, la surcharge de travail existante est posée comme une raison de cette absence de collaboration : « Honnêtement, on ne peut pas tout faire, hein. [silence] Voilà. Peut-être que ça serait bien mais on n'a vraiment pas du tout le temps. On n'a

vraiment pas du tout le temps de faire ça. [silence] Vraiment pas du tout. On ne peut pas » (référent institutionnel CASNAV).

Pour les EFIV, la question de la relation avec les partenaires n'est évoquée qu'avec les référents institutionnels CASNAV des Pyrénées-Orientales et de l'Hérault. Dans le département de l'Hérault, la relation avec une association en particulier fait l'objet de développement intéressant en termes de répartition des rôles. Le lien aux associations ou plutôt « gestionnaires des terrains » semble très présent pour la rencontre des publics. Le référent institutionnel CASNAV mentionne recourir aux associations mandatées dans la gestion des « aires d'accueils », « grands passages » ou encore « terrains familiaux ». Ce recours vise principalement la rencontre des familles lorsque le référent institutionnel CASNAV « ne se sent pas d'y aller seul », mais aussi la mise en place de partenariats afin que la scolarisation participe d'un accompagnement plus global, que les associations gestionnaires tendent à mettre de côté face à la présence du CASNAV. La communication semble se faire dans un sens : le référent institutionnel CASNAV contacte l'association pour rencontrer les familles et / ou l'informer de nouvelles familles arrivées.

Le CASNAV recourt aussi aux associations locales pour des questions liées à des problèmes administratifs tels la domiciliation, lorsque certaines mairies refusent de scolariser des élèves sous prétexte de domiciliation non prise en compte.

La relation aux partenaires locaux tels mairie et département est notifiée comme centrale dans les missions du référent institutionnel CASNAV et dans la scolarisation. La mairie est notamment centrale au premier degré pour les inscriptions mais aussi pour l'accès à la cantine scolaire. Le référent institutionnel CASNAV évoque avoir un « rôle de balisage », davantage appréhendé comme « objectifs personnels » :

> « J'ai balisé au niveau des inscriptions mairie, parce que s'il n'y a pas de cantine, il n'y a pas d'école. Donc il faut négocier à chaque fois. Les cantines, par exemple, j'ai encore eu des problèmes à Y. l'an dernier. Il a fallu que je revienne trois, quatre fois pour alors… leur faire comprendre que j'étais tombée sur des personnes qui étaient un peu… un peu psychorigides, et qui voulaient… Bon. Des trucs des fois à la noix, administratifs. Il a fallu y revenir, revenir, revenir, jusqu'à temps que je tombe sur un élu, et… qui a bien voulu entendre ce que je… qui a bien voulu comprendre, qui a débloqué la situation. Ça y est maintenant, à partir de maintenant, il n'y a plus aucun problème d'inscription à l'école, parce qu'il y a la cantine. Parce qu'ils ont obtenu la cantine au plus bas tarif. Voilà ».

Concernant les EFIV dans l'académie de Bordeaux, dans le département de la Gironde, existe une association de travailleurs sociaux qui intervient auprès de gens du voyage, notamment pour leur proposer une domiciliation administrative et un accompagnement social. Cette association, membre du réseau national FNASAT[192], est également un acteur incontournable du territoire au niveau politique (participant aux réunions du schéma départemental et consultée par différents acteurs politiques pour des domaines ou projets variés concernant les gens du voyage).

[192] Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes.

Le rôle du CASNAV ainsi que celui de l'IEN en charge des EFIV / EANA étant faible voire « défaillant » selon certains acteurs, cette association s'y substitue de fait en partie, notamment en proposant des éclairages sur le public lors de formations organisées par le CASNAV, des réunions sur la scolarisation rassemblant Éducation nationale (Bureau de la scolarité et de l'orientation [BSO], enseignants camions-écoles et UPS – et auparavant, le CASNAV également) et travailleurs sociaux pour activer un travail de partenariat. Cette association est donc un partenaire privilégié du CASNAV pour ce qui concerne la scolarité des EFIV.

La situation est assez similaire dans l'académie de Créteil en particulier sur le département investigué (77) en partenariat avec le pôle médiation « gens du voyage » d'une association affiliée à la FNASAT également. Le partenariat est stabilisé entre le référent CASNAV-EFIV, les acteurs scolaires et les pouvoirs publics locaux, sur tous les dossiers ici abordés et particulièrement sur l'accès à la scolarisation des EFIV et l'accompagnement en primaire, puis aux cours du CNED.

3.2.5. Confusion dans l'identification des acteurs et des fonctions

La répartition des missions est apparue peu évidente entre le CASNAV et la DSDEN pour les acteurs scolaires dans certains lieux de l'académie de Créteil. Dans l'un des territoires d'enquête, selon certains enquêtés, c'est la DSDEN qui prend en charge un grand nombre de missions afférentes au dossier de la scolarisation des allophones (passation des tests de positionnement, production d'outils didactiques et formation). Selon ces enquêtés, le CASNAV est moins visible que la DSDEN sur ces missions, ce qui n'est pas toujours compris, d'autant que, sur le terrain, certains acteurs scolaires (enseignants, équipes de direction) et associatifs affirment ne jamais parvenir à rencontrer les professionnels du CASNAV.

Certains de ces acteurs mentionnent des tensions entre l'échelle départementale et le CASNAV, pouvant induire des relations interpersonnelles compliquées. Plus globalement, il est possible de s'interroger sur le risque de personnification de certaines fonctions, risque d'ailleurs soulevé par de nombreux enquêtés.

Chapitre 3

Les trajectoires d'affectation scolaire

Après et avec cette élucidation du pilotage, l'analyse portera sur le travail d'observation relatif aux étapes de la scolarisation qui précèdent l'arrivée dans la classe, à savoir : les démarches des responsables légaux pour inscrire les enfants ; leur accueil par leurs interlocuteurs qui procèdent à la première rencontre ; le déroulement de cet accueil ; le circuit administratif du compte rendu de l'évaluateur jusqu'à l'équipe éducative ; les choix des inscriptions et les critères qui les président ; l'inscription effective dans l'établissement scolaire et l'accueil de la famille ; l'accompagnement des familles. Les conditions de scolarisation renvoient également aux difficultés et aux obstacles éventuels rencontrés durant le parcours de scolarisation.

1. LES MODALITES D'ACCUEIL ET D'AFFECTATION

1.1. Le circuit de la famille vers le service en charge du bilan d'accueil

1.1.1. Dans le premier degré

Les démarches relatives à l'inscription des EANA et des EFIV dans les établissements scolaires sont variables d'un territoire à un autre. Dans la plupart des cas, les responsables légaux vont inscrire leur enfant auprès du service éducation de la mairie, qui les envoie dans l'école de secteur où l'enseignant les évalue. Plus rarement, les enfants et leurs familles se rendent directement à l'école qui les dirige ensuite vers la mairie. L'organisation de cette procédure et l'articulation entre les acteurs municipaux et ceux de l'Éducation nationale sont décrites comme assez rodées administrativement. Cela n'empêche pas des refus d'inscription dans certaines mairies pour des enfants dont les familles sont hébergées par le 115 ou pour des enfants vivant en campement ou bidonville. Il s'agit essentiellement de familles migrantes originaires des pays d'Europe de l'Est désignés comme Roms. La plupart des CCAS sont de plus en plus exigeants quant aux documents à fournir pour prouver son attache à la commune qui permet la domiciliation nécessaire à l'inscription des enfants à l'école. Certaines mairies exigent plus de documents que la loi ne le demande pour inscrire un enfant à l'école.

Il n'y a généralement pas de personne spécialisée dans l'accueil des familles primo-arrivantes dans le service, ni d'interprètes. Pour autant, le CASNAV informe le service compétent de la mairie des dispositifs UPE2A existants sur le département. Lors des rendez-vous d'inscription, l'agent qui reçoit les familles dispose en principe d'une carte où sont localisés les dispositifs UPE2A. Souvent, des membres de la famille déjà installés en France ou des connaissances servent de traducteur pour la famille primo-arrivante. Les municipalités ne mesurent ni le niveau de maîtrise de la langue française, ni les compétences des élèves. Ceux-

ci sont donc inscrits d'abord dans l'école de secteur, et la question de la prise en charge dans une UPE2A ne se pose qu'*a posteriori*.

Ce n'est qu'au début de leur scolarisation en classe ordinaire que les enseignants d'UPE2A se déplacent dans les classes pour évaluer le niveau des EANA, sur le temps scolaire. Dans les faits, lorsque l'enfant arrive accompagné d'adultes (parents ou autres proches) dans un établissement disposant d'une UPE2A fixe, le directeur d'école demande souvent à l'enseignant d'UPE2A de participer à la rencontre et / ou l'enseignant organise une rencontre de son côté. Les élèves sont donc presque immédiatement dirigés vers le dispositif si l'école en a un à temps complet (dispositif fixe) comme c'est le cas dans les établissements enquêtés de l'académie de Créteil ; tandis que le délai d'accompagnement sera un peu plus long si l'établissement ne dispose pas de dispositif fixe ou si celui-ci est mobile, comme c'est le cas, depuis la rentrée 2017, dans l'académie de Bordeaux.

Dans l'académie de Montpellier, l'essentiel du travail est effectué par les enseignants UPE2A ou les équipes pédagogiques de l'école concernée.

Tableau 4 : Modalités d'évaluation initiale dans l'académie de Montpellier, 2015-2016

1er degré

	AUDE	GARD	HERAULT	LOZERE	PYR. OR.	TOTAL
Aucune évaluation	6	19	44	2	9	80
Autres	5		4		8	17
CASNAV			80		19	99
CIO				1		1
Enseignant UPE2A	71	169	239	4	103	586
Éq. de circonscription	2				1	3
Équipe pédagogique	55	49	24	18	43	189
Non renseigné			60			60
Total général	139	237	451	25	183	1035

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit.*, p. 15.

Les évaluations sont parfois menées par le CASNAV, dans l'Hérault et les Pyrénées-Orientales. Un référent CASNAV se consacre davantage aux questions du premier degré et ce référent se déplace à l'occasion sur certaines écoles, pour prêter main-forte aux enseignants, lors des évaluations.

Quelle que soit la modalité, et dans la mesure du possible (en termes budgétaires et linguistiques), un interprète peut également participer à ce moment d'évaluation pour faciliter la communication avec les familles et la compréhension des consignes par les enfants. Ainsi à Montpellier, lors de la passation de l'évaluation initiale d'une fillette syrienne de 8 ans au mois de décembre 2015, une traductrice trilingue (français, arabe et italien), en contrat aidé sur la plateforme Senghor, a permis d'expliciter les énoncés des tests, ainsi que d'instaurer un climat plus rassurant pour l'enfant.

Toutefois, ce cas de figure demeure rare dans les autres académies observées.

Après la passation des tests de niveau scolaire, l'enseignant d'UPE2A garde une copie de la grille d'évaluation et en transmet généralement une autre au professeur de la classe de rattachement de l'élève.

1.1.2. Dans le second degré

L'arrivée en UPE2A suit plusieurs étapes qui ne revêtent pas les mêmes formes d'un département à l'autre et ne sont pas nommées ni désignées par les acteurs institutionnels de la même façon (on passe par exemple de la désignation « cellule d'accueil » dans la Seine-et-Marne à la tenue de tests initiaux de positionnement en CIO en Seine-Saint-Denis). Mais la procédure d'évaluation et de positionnement scolaire s'organise globalement à partir de grandes étapes générales.

Selon les territoires, les procédures d'évaluation et de positionnement du niveau scolaire sont menées par les CASNAV ou par les CIO, selon une répartition souvent observée entre évaluation des collégiens au CASNAV et évaluation des lycéens au CIO. Toutefois, ce découpage n'obéit pas à une norme. En Seine-Saint-Denis, les collégiens sont testés au CIO. D'après l'un de ses responsables, une grande partie des familles est orientée vers le CIO par la mairie. Quelquefois, ce sont les équipes de direction des établissements concernés qui orientent les familles vers les mairies ou les CIO. Contrairement à d'autres départements et à d'autres académies, on comptabilise relativement peu de temps entre l'arrivée en France et le premier passage au CIO en Seine-Saint-Denis. Les enfants et jeunes sont souvent « testés » (c'est-à-dire évalués en français et en mathématiques) avant la fin du premier mois de leur arrivée déclarée en France. En revanche, selon les territoires, l'attente peut être de deux mois en raison des files d'attente, comme c'est le cas au CASNAV de Bordeaux, particulièrement en début d'année scolaire.

Chaque CIO ou CASNAV peut avoir son fonctionnement propre en fonction de son directeur[193]. Cependant la procédure, pilotée par la DSDEN, reste la même et se déroule en trois temps :

1) Le premier accueil est administratif : il a lieu au CIO ou au CASNAV et vise la constitution du dossier de suivi de l'élève. Parfois, comme c'est le cas à Créteil, la DSDEN demande une pièce d'identité de l'élève avec photo, une pièce d'identité des parents avec photo, un justificatif de domicile et accessoirement des éléments de sa scolarité antérieure dans le pays d'origine. Certains acteurs au CIO de Créteil avouent être perdus sur le type et le nombre des pièces à demander en expliquant qu'ils ne savent pas quelles pièces sont obligatoirement requises.

2) L'entretien avec une psychologue de l'Éducation nationale ou un membre du CASNAV : l'entretien a lieu le plus souvent possible le même jour que la constitution du dossier. Il porte sur le parcours de l'enfant / jeune, sa scolarité antérieure, sa situation familiale (place dans la fratrie, avec qui il vit, etc.), son parcours migratoire, ses projets, ce qu'il veut faire. Il y a aussi une évaluation du niveau d'expression orale. La personne en charge de cet entretien note également s'il y a des points de vigilance auxquels il faut faire attention. Concernant cette étape, les psychologues de l'Éducation nationale interrogés exposent leur désarroi quant à ce moment. Pour eux, cette étape dont ils sont la cheville ouvrière est déjà décisive et engage leur responsabilité. Or, ils ne s'estiment pas légitimes car pas formés pour la réalisation d'un tel « pré-positionnement », expliquant qu'ils ne sont pas enseignants, qu'ils ne peuvent donc pas « vérifier » les dires quant au parcours scolaire antérieur qui leur sont

[193] Plusieurs journées d'observation ont été effectuées dans les CASNAV et CIO des académies de Bordeaux et de Créteil. En revanche à Strasbourg, il n'a pas été possible d'assister aux entretiens d'orientation à l'arrivée des élèves « allophones » en âge d'intégrer le collège, comme pour ceux inscrits à l'école élémentaire.

exposés, que même s'il s'agit d'un pré-entretien, il engage des sujets épineux et sensibles. Certains expriment ne pas comprendre l'utilité de ce pré-test ni leur rôle et légitimité dans cette étape et y voient une forme de taylorisation standardisée de la procédure. En conséquence, certains psychologues expliquent ne mentionner que des éléments factuels peu consistants dans le formulaire écrit et précisent d'ailleurs écrire le moins possible. En effet, certains dossiers d'enfants / jeunes sont extrêmement peu renseignés, ce qui constitue un effet pervers de cette procédure.

Une autre difficulté se joue aussi à cette étape, celle de la non-maîtrise du français. Les enfants et jeunes viennent souvent avec une personne qui parle français, sinon ils ont recours à une langue commune, voire à des interprètes extérieurs, mais ceci demeure exceptionnel. Il arrive ainsi que la fiche d'un des jeunes ne soit pas complétée avec, indiqué : « communication impossible ».

3) Le test de positionnement a lieu potentiellement toute l'année. Mais les arrivées sont plus particulièrement nombreuses à certaines périodes du fait du « stock » d'élèves en attente d'une entrée en classe (de fin août à novembre dans les académies de Bordeaux, Créteil et Montpellier ; en juillet, août et avril dans l'académie de Strasbourg). En fonction des périodes d'affluence, les tests ont lieu dans les CASNAV ou les CIO, soit quotidiennement et à la chaîne, puis au fil de l'eau (académie de Bordeaux), soit sont organisés de façon hebdomadaire puis toutes les deux à trois semaines lorsque les arrivées sont moins nombreuses (académie de Créteil). Selon les effectifs à prendre en charge à un instant donné, l'évaluation est soit individuelle soit collective. Notons une particularité dans les Pyrénées-Orientales, où il existe « une semaine d'accueil » au cours de laquelle tous les élèves sont regroupés dans un établissement en septembre, ce qui leur permet d'être évalués, d'avoir des entretiens, et de répartir la totalité des élèves sur la globalité des moyens du département, principalement autour de la ville de Perpignan.

À Créteil, les tests se font collectivement, généralement deux semaines à un mois après l'entretien avec la psychologue de l'Éducation nationale, et sont réalisés par des professeurs exerçant en UPE2A ou par un référent EANA ; tandis qu'à Bordeaux, ils peuvent être effectués à la suite de l'entretien avec un enseignant, ce qui n'exclut pas un temps d'attente de deux mois parfois entre leur arrivée déclarée sur le territoire et leur rendez-vous au CASNAV.

Pour ce qui est de l'académie de Montpellier, les procédures d'accueil et d'évaluation sont départementalisées et suivent donc un déroulement propre. Sur la commune de Montpellier, les enfants et les responsables légaux sont accueillis pour un entretien permettant de retracer le parcours scolaire de l'enfant, indiquer sa place dans la fratrie, les langues parlées, son projet professionnel. Tout cela est consigné dans un dossier qui suivra l'enfant dans son futur établissement de rattachement. À l'issue de cet entretien, un rendez-vous est donné à l'enfant pour effectuer une évaluation diagnostique, habituellement dans la semaine qui suit cet entretien, sauf en période de flux important. Les tests sont majoritairement menés à l'Espace Senghor, avec la participation, en cas de besoin, de certains professeurs d'UPE2A qui accueilleront ensuite les jeunes évalués dans leur dispositif. Une lettre de mission a d'ailleurs été communiquée aux professeurs des dispositifs les incitant à participer à ces évaluations, notamment en début d'année scolaire où les flux les plus importants sont observés, mais également tout au long de l'année pour répondre aux arrivées perlées des jeunes. Le CIO intervient uniquement par la suite pour les élèves dont les compétences en français sont suffisantes (souvent les élèves originaires de pays francophones – Canada francophone et Belgique essentiellement – ou ayant suivi une scolarité dans un lycée

français à l'étranger) pour poursuivre un parcours habituel. À Nîmes dans le Gard, la première étape de l'accueil de l'élève est effectuée en présence de ses responsables légaux au CIO, par des conseillers d'orientation psychologues scolaires[194]. Il s'agit de collecter des informations sur son parcours scolaire et sa biographie langagière. Ensuite, l'évaluation est réalisée au centre départemental du bilan initial. Un référent institutionnel CASNAV explique la procédure : « Deux collègues enseignantes au collège Révolution [établissement qui héberge ce CDBI] [réunissent] tous les élèves du second degré sur une demi-journée pour une évaluation en langue d'origine, en lecture, en mathématiques et en français ». Un cadre de l'Éducation nationale justifie cette organisation par le fait que :

> « Le CDBI, c'est fait pour tout le département [du Gard] » tout concédant qu'« après, on voit un peu la limite à l'exercice aussi. C'est-à-dire est-ce que c'est facile de faire venir un gamin d'Alès au centre de bilan initial qui est à Nîmes ? Mais en même temps, enfin… on ne peut jamais considérer que tout est à jeter. Mais sur cette question-là, au moins on est sûrs que tous les élèves sont évalués de la même manière, et que l'évaluation n'est pas confiée un coup à l'un, un coup à l'autre en fonction des réalités du terrain ».

Afin d'éviter d'imposer de longs et coûteux trajets aux jeunes et à leurs familles installés dans des communes de l'Hérault assez éloignées de Montpellier, l'évaluation peut être effectuée par certains enseignants dans leur établissement, comme c'est le cas à Sète où une enseignante pallie le désengagement des CIO. L'existence des plateformes d'accueil sur Montpellier et Béziers, qui permettent de centraliser la question des évaluations et des affectations, est considérée comme une nette amélioration par rapport à la procédure existant avant 2002, comme l'explique un référent CASNAV : « C'était centralisé dans les CIO, l'accueil. Mais c'était une pagaille noire, hein. C'était effrayant. [silence] Non, c'était vraiment la pagaille ». La question de l'accès aux structures de passation des tests est en effet un enjeu majeur pour les jeunes et leurs familles dont les lieux de résidence en sont parfois éloignés.

Ceux qui déclarent ne pas avoir été scolarisés antérieurement sont évalués à l'aide de supports permettant de diagnostiquer leur rapport à l'écrit : repérage et lecture de lettres, de syllabes, exercices à l'aide d'images séquentielles. Ils seront orientés en UPE2A-NSA[195], si possible, ou intégreront une UPE2A, à charge alors à l'enseignant de différencier les enseignements. À l'inverse, nous avons observé le cas d'enfants / jeunes ayant déclaré une scolarisation antérieure – en école coranique par exemple – et toutefois orientés en NSA car ils n'ont pas atteint un niveau en langue et en mathématiques suffisant. Cette situation est expliquée, par les acteurs institutionnels, comme un écart entre les *curricula* du pays d'origine et ceux de France ou par une scolarisation considérée comme non scolaire lorsqu'il s'agit par exemple d'une scolarisation en école coranique. Les élèves qui ont suivi ce parcours, souvent d'un âge avancé, peinent à effectuer les évaluations. Leur niveau relève parfois de l'illettrisme, ou, au mieux correspond au palier 1 du socle commun de référence. Quelles que soient les raisons du faible niveau, ce public précis met l'Éducation nationale face à une situation délicate à gérer. Comme le souligne un référent institutionnel CASNAV : « Comment, en collège on accueille des élèves qui n'ont pas le palier 1 du socle commun [fin CP]. On sait pas faire ça en collège ? ».

Dans tous les cas, les évaluations sont toujours adaptées au niveau de scolarité antérieure indiqué dans les documents remis, dans la mesure du possible, par les responsables

[194] Nommés psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) depuis la rentrée scolaire 2017.

[195] UPE2A-NSA : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non ou peu scolarisés antérieurement.

légaux lors de l'accueil initial. Au cours de l'évaluation, le chargé d'évaluation révise le niveau du test soumis en adaptant le support aux difficultés rencontrées par l'enfant.

Dans l'académie de Créteil, la procédure d'évaluation a changé au cours du projet. Au début de l'enquête, ce sont les psychologues de l'Éducation nationale qui devaient évaluer si l'enfant avait été scolarisé antérieurement ou pas. Il y a eu aussi une tentative pour que les enfants non francophones scolarisés antérieurement soient évalués dans leur collège de rattachement. Mais ceci n'avait pas été appliqué, d'après un responsable de CIO. Le changement de procédure visait à gagner du temps pour que l'élève soit scolarisé. En fait, l'élève était envoyé pour être testé dans son collège de secteur mais n'était pas encore affecté, son niveau scolaire étant déterminé par le test. Donc le jeune passait le test au collège, le dossier était envoyé à la DSDEN qui prenait ensuite la décision d'affectation. En fin de compte, la procédure était toujours aussi longue.

La passation des tests en français et en mathématiques se fait dans une pièce du CIO ou du CASNAV. Un ou plusieurs enfants / jeunes sont installés assis à une table. On leur donne les tests sur format papier et une indication générale de temps dont ils disposent pour réaliser les exercices. On ne donne pas de conseils ni de repères quant à l'organisation du temps ou du travail, il n'y a pas d'explicitation des contenus scolaires exigés par l'école française. Quand l'élève parle français, l'enseignant lui fait passer le test en fonction du niveau scolaire qu'il a déclaré. S'il ne parle pas français, il passe un test traduit dans sa langue… si toutefois ceux-ci existent… En effet, bien que les CASNAV aient à disposition des examens dans un ensemble de langues pour répondre à la multiplicité des provenances des jeunes, leur corpus ne recouvre pas nécessairement l'ensemble des cas potentiels. Pour certaines langues d'origine, les évaluations ne sont pas prévues et les CIO ou CASNAV doivent composer au mieux. Lors d'une observation de terrain, si l'une des permanentes du CASNAV, en fin de carrière, n'avait pas eu le souvenir d'un ancien test dans une langue relativement rare et n'avait réussi à le retrouver dans des archives, le jeune reçu ce jour-là n'aurait pas été aussi efficacement évalué. Le financement de certaines traductions vers des langues actuellement manquantes favoriserait une adéquation des langues d'évaluation au profil linguistique de chaque élève allophone arrivant. D'autre part, certaines spécificités culturelles dans les modèles éducatifs dont les jeunes sont porteurs ne se retrouvent pas toujours dans les énoncés proposés. Ainsi, cela a été le cas au cours de l'une de nos observations, où l'énoncé de géométrie a laissé l'élève perplexe et semblait ne pas avoir été abordé dans sa scolarité antérieure avérée, alors qu'il constituait un attendu pour son âge selon le système scolaire français. La question d'une part des modalités de rédaction d'énoncés étant culturellement déterminés, et d'autre part de la passation des examens, avec la présence d'un traducteur ou une traductrice, se pose alors si l'on se soucie d'une équité systématique de traitement pour chacun des jeunes allophones pris en charge à leur arrivée en France.

Lors de la passation, l'enseignant tente d'adapter la situation de test, en fonction de la manière dont l'élève s'en sort ou pas avec le test en donnant, le cas échéant, d'autres feuilles de papier aux élèves, sur lesquelles figurent d'autres tests. Les élèves sont silencieux : certains réalisent les tests, d'autres ne les font ostensiblement pas. Ils expriment des manifestations de stress (entortillements des doigts et des jambes, gesticulations, recherche du regard d'un adulte, observations répétées de l'heure). Certains regardent la copie de leur voisin ou se font aider par un camarade. En effet, l'enseignant réalisant les tests est souvent sur plusieurs tâches à la fois et ne peut garantir une surveillance des élèves passant le test. Quand il procède à une adaptation du niveau de test, le changement de support de travail est parfois surprenant

pour l'élève à qui il n'est pas toujours expliqué la raison du changement de test. Lors de ces situations, certains enfants / jeunes manifestent une expression désolée. Le test dure deux heures à deux heures et demie. C'est un moment jugé, par une personne responsable du CIO de Créteil et une psychologue scolaire, comme éprouvant et stressant pour les enfants / jeunes.

Les tests sont élaborés par les CASNAV. À Créteil, ils ont été renouvelés peu de temps avant notre enquête. Une psychologue scolaire parle du texte en français tiré des *Misérables* sur Causette. Elle le trouvait peu adapté psychologiquement pour des enfants qui venaient, pour une partie, de vivre des séparations et des événements difficiles. À la lecture des textes, on constate leur appartenance à la culture littéraire classique. Ils comprennent des références implicites à la culture républicaine humaniste qui peut échapper aux enfants testés s'ils viennent de milieux peu urbains et / ou peu instruits. De même, ils indiquent, dès la lecture, ce qui sera demandé aux élèves : une conformation avec une culture littéraire classique, passant largement par l'écrit. Notons qu'en classe ordinaire, peu d'élèves ont une première lecture à voix haute parfaitement fluide de ce type de textes.

L'entretien et les tests de positionnement représentent la première étape du parcours personnalisé de l'élève, auquel s'ajoutent ensuite d'autres paramètres pris en compte pour l'affectation dans un établissement : adresse, effectifs des établissements, niveau de scolarisation. La préconisation d'affectation (classe ordinaire avec le niveau, UPE2A, UPE2A-NSA, UPS) diffère d'un CIO ou d'un CASNAV à un autre, mais aussi en fonction de la personne qui a réalisé la passation du test. Tantôt cette préconisation se fait collégialement avec l'enseignant évaluateur et le directeur, en fonction de ce qui a été dit lors de l'entretien et des résultats aux tests (le niveau déclaré est souvent supérieur à celui indiqué par les tests). Tantôt la préconisation est expliquée aux familles et discutée avec elles, si elles ne sont pas d'accord. Dans d'autres cas encore, seul, l'enseignant réalisant le test reçoit la famille et explique l'affectation qui sera proposée.

Enfin, dans les cas d'un accueil dans les CIO, la procédure d'affectation peut témoigner d'une collaboration départementale. Ainsi dans le Gard, cette volonté départementale vise la déspécialisation de l'accueil des EANA : « L'accueil des EANA n'est pas qu'une affaire de spécialistes, ça concerne tous les acteurs du système éducatif » indique un acteur scolaire. La circulaire de 2012-141 a joué un rôle crucial dans l'implication de tous les psychologues scolaires réticents à ce travail collaboratif. L'antenne du CASNAV dans le Gard exprime aussi une volonté d'implanter des CDBI pour NSA dans des collèges caractérisés par une certaine mixité sociale.

À la suite de cette étape, le dossier administratif et pédagogique comportant la proposition d'affectation est envoyé à la DSDEN, au service chargé de l'affectation des élèves, dans des délais variables. Il semble que cette étape soit particulièrement longue, surtout si elle se trouve à moins d'un mois d'une période de vacances scolaires, durant elle-même deux semaines. Dans ces cas, comme observé dans l'académie de Créteil, l'envoi de l'affectation peut être fait un mois après le passage du test. Par ailleurs, dans le cas d'espaces d'accueil, un module de mise à niveaux en langue française d'une durée de huit semaines est proposé, ce qui retarde d'autant l'entrée effective dans l'établissement scolaire d'affectation. Enfin, certains enseignants faisant passer les tests cherchent à s'assurer que l'adresse postale fournie par le représentant de la famille est une localisation fiable où le courrier sera effectivement reçu. Mais en l'absence de certitude d'une compréhension mutuelle, l'enseignant ne peut jamais en avoir la garantie. En effet, aucune autre forme d'information

ou de communication que la voie papier postale n'est proposée. Doubler l'information en l'adressant aux municipalités, aux établissements, aux CIO et / ou par voie électronique permettrait de répondre à la relative précarité sociale et résidentielle de certaines familles. Les délais peuvent ainsi en être encore rallongés : certains jeunes ne seront pas scolarisés car pour ceux qui sont en situation précaire, ils pourront avoir déménagé et ne jamais recevoir le courrier d'affectation.

1.2. L'effectivité des procédures d'affectation

Le déroulement du bilan d'accueil et de la procédure d'affectation comporte une série de difficultés qui laissent une marge de manœuvre importante en faveur d'améliorations possibles. Toutefois, les situations sont dissemblables sur les différents terrains, comme l'illustrent les exemples académiques suivants.

1.2.1. De longs délais d'affectation et une faible transmission des tests d'évaluation (académie de Créteil)

Dans l'académie de Créteil, l'affectation est effectuée par un service de la DSDEN, la Division des élèves. Une personne s'occupe des 11-15 ans et une autre des plus de 16 ans. Une d'elle est partie à la retraite en 2017 et les affectations ont été gérées pendant quelques temps par une seule personne. C'est la DIVEL qui indique l'établissement dans lequel l'élève doit s'inscrire, en fonction de son lieu de résidence et des places disponibles. Lorsqu'une personne est en arrêt maladie, elle n'est pas remplacée, ce qui suspend les affectations et explique l'allongement des délais, tandis que les flux continuent d'accroître le stock des demandes non traitées. De plus, il existe un important *turn over* au niveau du responsable du service en charge de l'affectation. Le nouveau responsable arrivé au cours de l'été 2017 découvre ces dossiers.

Ces ralentissements dans le déroulement de l'affectation ont notamment eu pour effet que de nombreuses UPE2A se sont retrouvées sans nouveaux élèves lors des deux premières semaines de la rentrée 2017 (seuls, les élèves maintenus étaient affectés), alors que des élèves avaient été évalués au printemps et pas affectés à ce moment-là, parce qu'il n'y avait plus de places dans les dispositifs. Lorsque les enseignants ont demandé des explications à la DSDEN, il leur a été répondu que cela était dû au changement d'inspecteur en charge des affectations.

Les personnels du CIO expliquent, de leur côté, qu'elles n'ont pas de retour sur les affectations.

Le délai d'affectation peut varier de deux semaines à un an. Cela dépend notamment de la période où l'élève arrive et est évalué. À partir de novembre, il est difficile de trouver des places dans des UPE2A collège pour les élèves qui arrivent. Ceux qui arrivent au printemps sont généralement scolarisés à partir de septembre. Cela s'explique par le manque de dispositifs, malgré des ouvertures annuelles. De son côté, la DSDEN explique ces délais par le fait que les enseignants n'incluent pas assez vite leurs élèves dans les classes ordinaires.

Ces délais d'affectation de plusieurs mois peuvent expliquer certains écarts de niveau entre le moment du test et le moment de la scolarisation. Les MNA pris en charge peuvent bénéficier de cours d'alphabétisation ou de FLS dans la structure qui les prend en charge, ou dans le milieu associatif qui intervient auprès d'eux. Certaines familles font appel à leurs

ressources propres pour commencer à donner des bases aux enfants non scolarisés antérieurement. Dans ces cas, les élèves ont un résultat au test moins bon que leur niveau effectif quand commence véritablement leur scolarité. À l'inverse, dans de nombreux autres cas, ce délai produit de fait une déscolarisation qui dégrade les compétences scolaires : l'élève arrivant en classe sera alors moins bon et aura perdu de son capital scolaire, du fait du régime institutionnel subi. Il est, à cet égard, assez paradoxal que l'Éducation nationale mette des moyens et affiche une rhétorique sur le décrochage scolaire et participe, dans le même temps à l'organiser pour cette catégorie d'enfants, en laissant s'installer de telles procédures.

Cette non-scolarisation touche davantage les plus de 16 ans. Près de 150 mineurs de plus de 16 ans non scolarisés sont ainsi en attente (chiffre donné par la DSDEN aux syndicats). Pour les plus de 16 ans, l'enjeu du test est particulièrement élevé car ils seront très marginalement affectés en NSA. De ce fait, si leurs résultats aux tests indiquent un niveau au moins équivalent à la 6e, ils pourront être affectés en UPE2A lycée ; si tel n'est pas le cas, la passation du test peut être leur dernière expérience scolaire. Formellement, ils pourraient être pris en charge par la Mission de lutte contre le décrochage scolaire mais cette tâche semble peu cohérente pour des jeunes n'ayant jamais « accroché » l'école, s'ils n'ont pas été scolarisés antérieurement.

Lorsque l'élève est affecté administrativement, l'enseignant l'accueillant en classe ne dispose que rarement de la fiche comportant son évaluation. Elle arrive souvent plus tard dans l'établissement. L'enseignant est donc obligé de refaire une évaluation pour avoir une idée du niveau de l'élève. Un des enseignants rencontrés refait systématiquement une évaluation, du fait notamment des conditions stressantes de passation du test pour l'élève. Un autre explique s'octroyer chaque fois une semaine d'observation des élèves pour pouvoir appréhender leur positionnement scolaire.

Les enseignants relèvent parfois des « erreurs d'aiguillage » : des élèves scolarisés antérieurement ayant un bon niveau sont scolarisés en dispositif NSA (et sont rapidement intégrés en classe ordinaire du fait des bonnes relations entre les enseignants des deux dispositifs) ; des élèves allophones ayant besoin d'un soutien linguistique sont scolarisés en classe ordinaire ; un élève de moins de 16 ans a été affecté en lycée ; deux enfants d'une même fratrie dont l'un avait été scolarisé et l'autre non avaient été inversés, etc.

La plupart des acteurs associatifs regrettent les délais d'affectation ou le manque de communication / de collaboration possible avec le CASNAV et la DSDEN. Pour les élèves scolarisés en camion-école ou suivi par l'ASET (Aide à la scolarisation des enfants tziganes), une solution a pu être proposée, afin de pallier aux délais qui affectent peut-être encore plus les enfants habitant sur des lieux précaires non stabilisés : faire passer les tests dans les camions-écoles. Cette proposition n'a pas été acceptée par la DSDEN. Les enseignantes des camions-écoles considèrent qu'elles ne sont pas entendues, étant donné qu'aux yeux de l'institution scolaire, elles n'ont pas de légitimité. Du fait de leur proximité avec le milieu associatif, elles pensent être perçues comme des militantes, avant d'être reconnues d'abord par leur métier[196].

[196] Ces observations sont en partie issues du mémoire réalisé par des étudiant(e)s de l'UPEC, dans le cadre d'EVASCOL : *cf.* ASLAM S., BENNANOUNE R., PAOLETTI A., PROUST D., NANDI C., NDIAYE A. (2015-2016), *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, mémoire de master 1 « Intervention sociale », dirigé par C. COSSÉE, A.-C. OLLER, sciences de l'éducation, UPEC.

Une autre association, qui gère des centres d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) et propose un accompagnement à la scolarisation des enfants de familles de demandeurs d'asile, raconte que de nombreux élèves peinent à obtenir une place dans un établissement scolaire du second degré, malgré leur aide. L'enseignante de l'association incrimine directement l'académie de Créteil :

> « […] au secondaire et au lycée, nous avons des gros problèmes pour les faire accéder dans les écoles. Et tout cela, c'est la faute de l'académie de Créteil, je suis désolée mais l'académie de Créteil fait barrage aux élèves [du] secondaire et ce n'est pas normal, c'est une discrimination. Cette année, pendant le mois de janvier, quatre-vingt-dix élèves ont fait l'objet d'attente par l'académie et je suis sûre que ça a augmenté en ce moment. L'académie dit souvent qu'il y'a de [la] place pour tout le monde et les parents ne comprennent rien du tout. Ah cette situation se répète chaque année, ce n'est pas normal vraiment ! Des enfants restent des mois sans apprendre et pourtant, tout est mis en ordre pour qu'ils soient accueillis, ils jouent avec l'avenir des enfants et les enfants ont le droit d'apprendre ».

L'association se retrouve donc dans une position de contre-pouvoir en tentant de faire respecter les droits fondamentaux, ce qui, initialement, n'est pas son rôle[197].

1.2.2. Les procédures d'affectations et leurs effets sur les acteurs concernés (académie de Montpellier)

Les discours institutionnels sur les délais d'attente relatifs à la procédure d'affectation dans l'académie de Montpellier sont globalement positifs, en particulier lorsque le fonctionnement est mis en regard avec celui retenu dans d'autres académies : « Je discutais avec la collègue de Lyon, récemment, qui ne s'étonne pas quand c'est trois ou quatre mois, le délai de scolarisation. Trois ou quatre mois. Sur Montpellier, pour certains groupes, on arrive à avoir des *hiatus*, mais pour l'essentiel on n'est pas du tout sur ces échelles de temps là. » En effet, un cadre de l'Éducation nationale se félicite, au vu des différentes procédures à suivre, que le délai d'attente dans l'académie se situe entre deux et trois semaines : « Le temps de prendre un gamin, de l'évaluer, de le faire passer à travers tous les filtres, respecter les filières administratives, euh, l'inscription officielle, deux, trois semaines c'est plutôt raisonnable ». L'une des clés de cette réussite serait liée, selon lui, à la densité du réseau CASNAV. La multiplicité des acteurs impliqués dans ces questions renforce la rapidité de fonctionnement : « C'est lié au maillage territorial, c'est lié au fait qu'il y ait du monde, au fait que les dossiers sont suivis, c'est lié au fait qu'il y ait une vraie culture d'inscription et d'inclusion scolaire ».

En revanche, le déroulement concret des procédures d'affectation nécessite des améliorations, au vu de l'observation que nous avons menée et des entretiens recueillis. À l'issue des modules de préparation à la scolarisation, il convient de trouver une place à l'élève dans un des établissements comportant un dispositif d'accueil et de soutien linguistique adapté (UPE2A). Cette répartition des effectifs dans les collèges se joue lors de « commissions d'affectation », réunissant plusieurs acteurs importants sur ce dossier : le responsable de la plateforme d'accueil Senghor et le chargé des évaluations, l'enseignant des modules sur la plateforme, certains personnels CASNAV, un référent des services d'affectation de la DASEN, dont la présence permet de croiser les effectifs annoncés par les chefs d'établissement et ceux détenus par l'institution, et les représentants des établissements concernés, le plus souvent

[197] *Ibid.*

le principal de l'établissement. Selon les dires d'un référent CASNAV de Montpellier recueillis en entretien :

> « Il y a eu des phases où c'était les profs d'UPE2A qui choisissaient leurs ouailles, alors on tenait compte du niveau scolaire des élèves et un peu du lieu d'habitation. Il y a eu une période où c'était les chefs d'établissement, avec les gens de l'espace Senghor, le CASNAV, hein, qui lors d'une commission […] répartissaient les élèves en fonction surtout du secteur et des places libres dans les… collèges […] et le lieu d'habitation. Et là [lors de ces commissions], on essaie d'anticiper, c'est-à-dire d'avoir regardé déjà les dossiers, euh… de regarder un peu le niveau déjà du groupe existant, de regarder le lieu, essayer de tenir euh… le mieux possible les trois paramètres. Le lieu d'habitation, les places dans les collèges, éventuelles, et euh… le niveau général, euh, du groupe euh, ou tout du moins éventuellement l'âge. Mais bon, ça c'est le paramètre qu'est pas toujours facile à tenir ».

En participant à ces réunions, on peut aisément observer la façon dont chacun des représentants des établissements (principal, principal adjoint ou professeur d'UPE2A) argumente ses possibilités ou non d'accueillir les élèves, selon essentiellement les effectifs déjà existant à la fois dans l'UPE2A, mais surtout selon les effectifs dans l'établissement. A noter qu'une des grandes difficultés à considérer lors de ces affectations est le caractère incompréhensible de l'effectif global que chaque établissement peut accueillir et dans lequel s'inscrivent les EANA. Ces derniers sont présentés pour l'occasion dans un document de travail,sous forme de tableau distribué aux participants, indiquant les noms et prénoms des jeunes, leur date de naissance, le dernier pays de résidence, une proposition de niveau pour l'inscription, les résultats à l'évaluation initiale et à l'issue du module, leur établissement de secteur (désigné par un moteur de recherche institutionnel dans lequel est rentrée l'adresse du jeune), et une dernière colonne, vide au départ, où figurera l'établissement d'affectation une fois qu'il aura été déterminé à l'issue des discussions. Les critères retenus pour cette répartition des effectifs sont pluriels comme nous allons le voir.

Si, par le passé, on s'intéressait à constituer des groupes de niveaux plus ou moins homogènes dans les dispositifs, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Ce qui compte davantage est d'éviter de trop longs trajets aux élèves entre leur lieu de vie et l'UPE2A (au détriment d'une mixité socio-ethnique affirmée comme souhaitable), condition qui, si elle n'est pas respectée, peut mener à l'absentéisme de certains des élèves par la suite, notamment pour les élèves migrants roms. Une demi-heure est posée comme limite maximale de temps de trajet. Par exemple, lors de la commission du 31 mars 2016, certains points ont émergé comme étant particulièrement importants dans la répartition des élèves dans les différents établissements. D'une part, cette répartition doit s'adapter aux différents degrés de saturation des classes dans les collèges. Par exemple, le Collège A était en mesure d'accueillir des élèves de 6^{e}, 5^{e} et éventuellement de 4^{e}, alors que les classes de 3^{e} étaient tellement « saturées » qu'il était impossible d'y inscrire un élève de plus, allophone ou francophone. Cinq des 17 cas d'élèves discutés ici avaient le collège A comme collège de secteur. On compte parmi eux deux sœurs syriennes (5^{e} et 3^{e}), décrites comme étant de « très bonnes élèves ». Dans le but de ne pas séparer les membres d'une même fratrie, et étant donné la pression des effectifs au collège pour le niveau 3^{e}, elles n'ont finalement pas été affectées dans celui-ci, qui se retrouve privé de deux élèves « solides ». En plus de cela, leur trajet quotidien en sera rallongé. Pourtant, la division d'une fratrie au sein de différents établissements est un cas de figure que l'on peut parfois observer, générant des parcours d'intégration sociolinguistique différents dans la famille.

Lors de ces commissions, il existe un réel souci d'éviter toute déscolarisation ou attente de scolarisation trop longue pour les élèves. Néanmoins, lorsqu'il faut prendre une décision finale concernant les élèves, la capacité des représentants à appuyer leur position, et à obtenir l'issue qu'ils souhaitent dans l'échange, est distribuée de façon inégale dans la salle. Certains sont contraints d'effectuer des compromis. Ainsi, ce chef d'établissement qui annonce faire sa « B.A. » en acceptant deux élèves supplémentaires, et affirme dans le même temps ne pas savoir comment leur trouver une place en classe : « Je n'ai même plus de tables et de chaises ! ».

Le sort des jeunes se joue donc lors d'échanges cordiaux, dont la face explicite pose comme priorité l'intérêt des enfants (position notamment occupée par les membres du CASNAV présents, qui connaissent les jeunes de par leur participation au module). On peut pourtant éprouver, à certains moments, une sensation de négociations durant lesquelles certains critères sont mis en avant (sexe, comportement, résultats scolaires…). Toutes ces informations sur chacun des jeunes, exprimées par les membres du CASNAV, participent à l'ardeur des positions dans la négociation collective.

Par ailleurs, sur les six collèges hébergeant une UPE2A, trois sont catégorisés comme REP (réseau d'éducation prioritaire) ou REP +. Proportionnellement, une certaine logique institutionnelle semble aller dans le sens de l'homogamie socio-scolaire, souvent pour des raisons pratiques explicitées, mais qui peut mener à voir un système renforçant l'absence de mixité dans certains établissements relégués. À cet égard, les propos de la professeure UPE2A, revenant sur cette commission, montrent comment elle estime recevoir majoritairement au collège des élèves répondant à un profil récurrent, celui d'origine maghrébine et en difficulté scolaire :

> « [Après la commission d'affectation où cinq élèves devaient normalement intégrer le groupe de FLE] finalement j'en ai eu deux. Bien sûr les deux [pause] élèves [pause] avec les situations [pause] les plus difficiles. [Les trois autres] étaient pas d'origine maghrébine, ça c'est sûr. [Parmi eux, deux sœurs arrivées de Syrie, dont ils avaient dit qu'elles étaient "bonnes élèves"] Je ne les ai pas eues non plus ».

Il convient de rappeler que les affectations sont souvent temporaires car elles fonctionnent pour une année, le temps d'inscription en UPE2A. En effet, les textes officiels (circulaire 2012-141) préconisent une année d'enseignement intensif en UPE2A, il n'est donc pas rare que l'élève qui aurait été inscrit ailleurs que son établissement de rattachement administratif le rejoigne l'année suivante.

Si l'on s'intéresse à présent à la réception par les familles des décisions d'affectation émises en commission, il n'est pas inutile d'évoquer le cas d'un jeune arrivant du Brésil, ayant obtenu le meilleur résultat au test de niveau A1 parmi sa session de passation (93,5/100). On apprend également par les membres du CASNAV qu'il vient d'un milieu social aisé, son père étant ingénieur agronome. Avant la commission, ses parents auraient été clairs en affirmant au CASNAV que si leur enfant était affecté au collège L., ils l'inscriraient dans un établissement privé. Loin d'essayer de les en dissuader, ou d'inscrire le jeune dans un collège ayant une meilleure réputation, la position du CASNAV a été de ne pas répondre à ce qui est vécu comme une « pression » des parents et de suivre la carte scolaire. Ses parents suivront leur annonce de départ et inscriront alors leur enfant dans un établissement privé, contournant ainsi l'affectation institutionnelle. Cet exemple permet de soulever la question de la circulation d'informations relatives à une hiérarchisation des établissements scolaires, agissant sur les décisions familiales dans la scolarisation effective de leurs enfants. L'exemple illustre ainsi les

stratégies d'évitement opérées par certains parents maîtrisant les recours possibles pour contourner la proposition institutionnelle d'affectation émise par le CASNAV, en l'occurrence.

Le principal d'un collège de la ville de Montpellier a, à cet égard, plusieurs fois mentionné, non sans contentement, comment il recevait des appels quotidiens de parents d'élèves ayant prévu de venir vivre à Montpellier, provenant des quatre coins du monde, qui témoignent de la position favorable de son établissement dans la hiérarchie induite par le marché scolaire. Il convient également de rappeler qu'un certain capital économique (si l'on peut recourir au privé) et culturel ou, du moins, une certaine connaissance des règles et du fonctionnement des institutions, est nécessaire aux parents afin de pouvoir faire valoir de tels recours. Ce profil n'est pas représentatif de la majorité des familles, qui s'en tiennent majoritairement à la décision institutionnelle, bien qu'elle contrarie quelquefois leur souhait de scolarisation.

Du point de vue des élèves, l'expérience vécue de l'évaluation initiale ainsi que de la décision d'affectation prend différentes formes. Selon le moment de leur prise en charge dans l'année, l'attente peut être plus ou moins longue entre l'évaluation initiale et l'inscription effective dans un établissement. Ainsi le témoignage d'un jeune Marocain ayant grandi en Italie nous informe à la fois sur l'attente d'une issue vécue comme trop longue à venir, ainsi que sur un certain manque de communication aux familles, de la part du CASNAV, qui rend l'attente d'autant plus difficile :

> « Ouais, j'y suis allé, j'ai fait le contrôle. Après j'y suis allé deux semaines, après, ils ont fait grève pour deux mois ! Je suis resté à la maison, après, dans les vacances je suis allé, ils m'ont dit "c'est bon, c'est fermé, c'est les vacances, tu dois venir en septembre, on va te dire dans quel collège tu dois y aller". Je suis allé et ils m'ont dit que je dois venir à L. [collège]. Et je suis venu ici ».

Au-delà de la question de l'attente, le passage entre le module d'apprentissage du français de l'espace Senghor et la scolarisation dans un établissement peut s'avérer compliqué pour certains jeunes. En effet, l'espace du module constitue le premier cercle de socialisation des jeunes en France, avec des jeunes ayant tous vécu une expérience migratoire et de déracinement. On y noue des liens qui seront ensuite rompus lors de l'affectation des élèves dans un établissement scolaire : « Au collège ? C'était pas bien, parce que, euh, quand c'était la première fois, je n'ai pas trouvé mes copines [quand j'étais à l'espace Senghor]. Et quand j'ai dit à mon père "je veux changer de collège" il m'a dit "non" ».

1.2.3. Des temps d'affectation prolongés et de longs déplacements domicile-collège (académie de Strasbourg)

Les procédures d'affectation en dispositif UPE2A ne sont pas nécessairement homogènes dans les deux départements qui relèvent de l'académie de Strasbourg. Dans le Haut-Rhin (68), grâce à des conditions matérielles qui le permettent (des flux migratoires moins intenses que dans le Bas-Rhin), l'académie essaie le plus possible de « respecter le secteur, c'est-à-dire de ne trop déplacer les jeunes » (formatrice du CASNAV, Haut-Rhin). En revanche, dans le Bas-Rhin (67) et surtout au niveau du second degré, du fait d'un contexte différent – pour des raisons économiques et des conditions plus favorables en matière d'emploi, les flux migratoires sont plus intenses et le CASNAV ne parvient pas à affecter tous les EANA dans des établissements situés à proximité de leur logement. Très souvent, pour les élèves, aux mois d'attente avant d'être affectés à un établissement, s'ajoutent de longs déplacements quotidiens pour rejoindre leur établissement d'affectation. Ces déplacements

engendrent souvent des retards et rendent même parfois impossible de suivre les cours de l'après-midi, comme c'est le cas d'élèves externes qui rentrent déjeuner chez eux.

Il importe également de préciser que dans le Bas-Rhin, la procédure de scolarisation des EANA peut présenter des temps de plus en plus allongés, avec des délais d'attente, pour les élèves, avant d'entrer matériellement en dispositif, qui vont parfois jusqu'à six mois. Entre-temps, aucun suivi des élèves en attente d'affectation n'est prévu par l'établissement censé les accueillir, ni par l'académie, comme le souligne l'un des CPE interrogés :

> « Ils attendent, ils ne font rien. Justement les enfants qu'on vient d'inscrire, ils attendent depuis trois mois. Ils attendent dans la maison qu'on les contacte, voilà, c'est tout. Il n'y a pas de soutien, il n'y a pas d'accompagnement, il n'y a rien, c'est vrai que c'est délicat. Et c'est totalement arithmétique. Je vous dis clairement, on fait une réunion de classe, une réunion d'équipe UPE2A, on en met deux ou trois dehors, qu'ils intègrent totalement la classe, et voilà, cinq minutes après on envoie ça à l'inspection académique, et dix minutes après vous avez déjà de la… ils ont tellement de noms à caser… ».

Des temps d'attente prolongés et de longs déplacements (jusqu'à une heure et demie par jour par les transports publics) pour bénéficier des dispositifs UPE2A qui se trouvent rarement dans les établissements de secteur : ce sont des problématiques qui émergent tout au long de la procédure d'affectation des élèves allophones en UPE2A, surtout à Strasbourg et dans l'Eurométropole.

1.2.4. Le déficit de moyens dédiés aux élèves allophones dans le second degré (académie de Bordeaux)

À Bordeaux, les principales difficultés viennent du fait que les UPE2A collège sont très rapidement saturées (du fait de la faiblesse de l'offre précédemment soulignée), qu'il existe d'importantes négociations avec les inspecteurs de circonscription du primaire pour faire accepter certains élèves qui sont à la limite du CM2-6^{e}. Dans certains cas, la tendance du CASNAV à orienter au plus près de la classe d'âge, alors que pour certains une année supplémentaire en primaire notamment (CM2) serait peut-être bénéfique, est également un réflexe parfois problématique tout comme le manque, parfois, de tests adéquats pour le positionnement, l'impossibilité pour les élèves qui résident éloignés des établissements où se fait le soutien par regroupement d'y avoir accès. Enfin la difficulté du CASNAV à répondre à toutes les demandes de formation et de soutien aux équipes provenant d'établissements éloignés de Bordeaux qui n'ont pas d'UPE2A, mais qui reçoivent des EANA.

Là encore, l'implication récente des conseillers d'orientation, supposés formés pour les évaluations des élèves, n'est pas encore efficiente : mal à l'aise vis-à-vis de la passation de tests pour lesquels ils ne se sentent pas compétents pour en tirer des analyses, certains effectuent le bilan d'accueil avec réticence. Ils ne sont pas associés au suivi des élèves pour lesquels ils mènent ces bilans : ils n'ont pas de retour sur l'avis d'affectation. Inversement, leur bilan n'est pas systématiquement transmis à l'équipe éducative qui accueillera l'élève. Certains conseillers s'opposent alors à cette mission tandis que des enseignants expriment leur souhait d'y être associés, comme on le rencontre dans d'autres académies françaises où le bilan est assuré de concert avec un conseiller pour l'entretien et un enseignant formateur pour le test de positionnement. Ces dysfonctionnements dans le réseau de communication entre le centre d'information, l'inspection académique, l'administration de l'établissement, l'équipe éducative et le CASNAV altèrent la qualité d'accueil pour les élèves, en même temps

qu'ils multiplient la charge de travail pour tous. Cette perte de temps peut avoir des effets sur les délais d'affectation et de façon incidente sur le lieu même d'affectation : c'est ainsi qu'un élève aurait pu être affecté près de son domicile, mais le temps que la procédure soit menée, l'UPE2A a affiché complet et l'élève a dû se rendre dans un établissement éloigné, malgré la prise de position de l'enseignante concernée… alors que des élèves éloignés se rendaient dans l'UPE2A près de son domicile.

1.2.5. Les procédures d'affectation des EFIV

À Bordeaux, la scolarité des EFIV est particulièrement marquée localement par une solide importance des liens entre enseignants des dispositifs (UPS, camions-écoles) et les familles, ainsi que d'un travail mutualisé entre acteurs scolaires et municipaux.

Pour l'académie de Bordeaux et sans doute plus globalement, la scolarisation en UPS s'effectue par différentes voies : la demande peut venir de la famille qui met en avant son « identité de Voyageur », de la mairie qui le précise lors de l'inscription, et / ou des sollicitations des collègues enseignants (pour des raisons diverses : apprentissages, comportements…). Globalement, les élèves qui sont détectés « du voyage et en difficulté » sont envoyés vers ces dispositifs. De manière générale, ce sont les enseignants qui déterminent eux-mêmes les élèves qui ont besoin d'être suivis. En effet, il n'y a pas d'évaluation ou de bilan d'accueil prévu de manière officielle. Les responsables associatifs soulignent qu'« il n'y a pas de règle précise » – ce qui n'est pas sans poser de question sur la labilité des critères.

Pour les EFIV, l'opinion de la famille est alors particulièrement prise en compte, au regard du flou des critères. Les démarches des responsables légaux pour inscrire les enfants sont les suivantes :

- Liens forts des familles avec les enseignants d'UPS et les directeurs d'école référents, qui sont bien repérés et connus de l'ensemble des familles concernées.

- Les familles qui voyagent une partie de l'année louent la facilité d'accès à la réinscription de leurs enfants chaque année lorsqu'ils sont de retour dans la commune, et *a contrario*, se plaignent des difficultés rencontrées pour scolariser leurs enfants dans d'autres (notamment en raison des modalités et lieux d'habitat, où on leur demande parfois nombre de pièces justificatives souvent incongrues et difficiles à obtenir).

Dans la commune où ont été conduites les observations, une « stratégie » est mise en place par les acteurs scolaires : il s'agit de conserver, sur les listes des écoles, les enfants du voyage qui ne sont scolarisés dans l'école (car présents sur la commune) qu'une partie de l'année, pour les comptabiliser dans les répartitions dans les classes avant leurs retours / après leurs départs.

Dans l'académie de Montpellier, les pratiques relatives au bilan d'accueil semblent différentes d'un département à l'autre. Ainsi, dans les Pyrénées-Orientales, « il y a rarement des évaluations diagnostiques », à proprement parler (entretien avec le référent institutionnel CASNAV-EFIV). Ce sont les enseignants qui décident si l'enfant doit être pris en charge ou non en dispositif. Le référent institutionnel CASNAV justifie cela en soulignant la simplification que cela représente pour un enfant qui, le cas échéant, aurait à subir une évaluation diagnostique

à chaque inscription. Dans l'Hérault, le référent institutionnel CASNAV évoque un « livret d'accueil » qui « rassemblait quelques compétences de base ». Ce carnet était donné à l'élève et l'idée était qu'il circule avec l'élève dans chaque établissement. Ce référent institutionnel CASNAV mentionne le dysfonctionnement de ce livret, qui soit était perdu, soit n'était pas distribué par les acteurs éducatifs, etc. Ce livret est devenu « obsolète » avec le livret de compétences et notamment la version adaptée aux élèves à besoins éducatifs particuliers, démarche qui vise à se centrer sur « l'élève et non pas sur le public appartenant à une communauté donnée » précise le chargé de mission EFIV des Pyrénées-Orientales. Les référents institutionnels CASNAV-EFIV de l'académie se sont rassemblés pour l'adapter aux EFIV :

> « Finalement on a fait un pré-pallier 1. Le livret de compétences qui ne va plus exister à la rentrée prochaine : y a trois paliers de compétences, dont deux paliers sur l'école élémentaire. Et si on prenait ce livret, tel qu'il est fichu aujourd'hui, la moitié des élèves voyageurs n'auraient rien de validé. Ça rentre pas dans les cases, alors on a fait un pré-pallier un petit peu intermédiaire entre les compétences de fin de grande section, début CP, parce que le pallier 1 c'est la fin du CE1. Si tu veux, on a quand même plein d'élèves qui sont dans un bon niveau CP ou début CE1 et on voudrait leur valider des compétences et ces compétences, elles existent pas puisque les premières, c'était fin de CE1 » *(Idem)*.

Pour autant, ces deux référents notent les limites de ce livret, qui sont les mêmes que pour le livret d'accueil, à ceci près que le « petit niveau » scolaire de ces élèves amène une prise en charge parfois « à la va-vite ». Pour autant, le référent institutionnel CASNAV des Pyrénées-Orientales souligne que cet outil « fait sens » car « les familles qui scolarisent en maternelle et dont les premiers enfants arrivent sur l'élémentaire, demandent et font vivre cet outil-là », même si « le suivi est quand même toujours compliqué ».

Avant ces livrets, le CASNAV avait élaboré des « évaluations particulières pour les EFIV », mais cette démarche est aujourd'hui refusée par le CASNAV académique, au premier comme au second degré, qui considère que ces élèves sont « Français » et que tout enseignant doit être en capacité de les évaluer en français, car ces élèves n'ont « pas besoin de plus », d'autant plus dans le second degré où les professeurs de français sont « des professeurs de langue » et donc, en capacité d'évaluer les élèves en lecture (entretien avec un cadre de l'Éducation nationale). Le CASNAV fournit le document aux enseignants qui réalisent le test d'évaluation eux-mêmes ; les élèves sont donc évalués non pas par des membres du CASNAV, mais par les enseignants. Le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV de l'Hérault précise qu'il s'agit d'évaluations de positionnement car : « Il n'y a pas d'attente à ce niveau d'une capitalisation scolaire, parce que derrière, il n'y a pas d'orientation, il n'y a pas de parcours qui va mener à une formation. Comme n'importe quel enfant ». Il mentionne également la politique des établissements qui est plutôt de chercher à se « dépatouiller de ces enfants-là, qui arrivent en plein milieu de la classe ». Ce même référent précise certaines limites de ces évaluations, notamment le possible risque de stagnation d'un élève pendant plusieurs années car l'évaluation stipule qu'il n'a pas évolué.

Il existe aussi un décalage entre la législation qui dit « on inscrit dans la classe d'âge » et la situation d'élèves analphabètes âgés de dix ans. Dans ces situations, quand il en a les moyens, le CASNAV détache un enseignant en soutien. Sinon, les établissements « se dépatouillent de la situation » et organisent « des cloisonnements […]. Et cette organisation dépend de nombreux facteurs, de l'implication des acteurs éducatifs envers ce public, du nombre d'élèves par classe, etc. ».

Dans les départements des Pyrénées-Orientales, du Gard et de l'Hérault, la démarche de scolarisation s'effectue, au moins dans un premier temps, essentiellement par le biais du référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV ou de la médiatrice EFIV vers les familles. En revanche, progressivement, la connaissance quasi personnalisée des familles ou le fait que certaines familles suivent le même parcours et s'inscrivent dans des « circuits courts », et reviennent régulièrement, permet de construire un mouvement inverse, mais non nécessairement pérenne, à celui précédemment évoqué.

Dans les Pyrénées-Orientales et l'Hérault, les familles sont directement en contact avec le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV, qui organise avec eux l'inscription de leurs enfants. La relation établie avec lui constitue une base solide de travail en collaboration afin de fluidifier les démarches administratives, facilitant une inscription et scolarisation rapide après l'arrivée des familles dans le département. L'accompagnement peut aller de l'aide dans la réalisation du dossier administratif à la mise en lien avec l'école par téléphone ou en personne. Plus rarement, il se peut qu'une école contacte le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV.

L'accompagnement des familles et de leurs enfants par les référents institutionnels CASNAV en charge des EFIV de l'Hérault, des Pyrénées-Orientales et du Gard s'effectue jusqu'aux portes de l'école. Ensuite ce sont les enseignants « qui peuvent prendre le relais et les enseignants des classes qui les accueillent et des écoles qu'ils fréquentent, qui s'emparent de la problématique » (Référent institutionnel CASNAV-EFIV, Pyrénées-Orientales). Le fait que le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV considère, à juste titre si l'on suit les circulaires à la lettre, qu'il n'a pas de rapport direct à entretenir avec les parents, laisse un espace d'action vide entre l'arrivée des familles et le premier contact avec l'école de scolarisation, pour peu que l'école en question ne dispose pas de médiateur EFIV.

À Strasbourg, lors d'un entretien mené en juin 2015 avec plusieurs agents de la municipalité en charge des inscriptions des élèves « allophones » et des élèves des familles de « voyageurs », nous avons appris que pour eux, la procédure d'inscription est davantage fragmentée. Concernant les enfants de famille itinérante, un acteur municipal explique :

> « En général pour l'inscription scolaire, les familles se voient remettre, du moins quand elles sont sur l'aire […] un document, une attestation de stationnement, et munies de ce document, nous accueillons sur rendez-vous, les familles qui sont dans des situations spécifiques. C'est-à-dire que la majorité des inscriptions scolaires peut se faire en mairie de quartier ou au centre administratif, et comme ces agents ont également d'autres fonctions, ils ne sont pas formés, si vous voulez, pour les publics qui sont dans des situations un peu particulières, donc il y a un renvoi automatique sur notre équipe basée ici à Saint-Urbain… […] Nous les recevons ici sur rendez-vous… […] Voilà, et donc nous accomplissons les formalités d'inscription avec les familles. Ensuite, les personnels de la ville en charge de l'accompagnement scolaire des familles roms et de voyageurs font un travail d'accompagnement pour la complétude des dossiers d'inscription, la fourniture des pièces, […] d'un quotient familial dans certains cas, […] mais en général ils ne fréquentent pas la restauration, donc ça… donc, on leur remet donc un certificat d'inscription. Souvent, on fait un travail de lien aussi avec la direction de l'école. Quelquefois, l'école du Rhin est saturée, à certaines périodes de l'année, auquel cas on a une réflexion avec les familles […] présentes ou non l'année précédente, dans ce cas on cherche l'école fréquentée avant et on procède à l'inscription ».

Lors du même entretien qui concerne les procédures administratives d'inscription, l'accent est progressivement porté sur le problème de l'absentéisme scolaire de ces publics. Tout d'abord, une des interlocutrices de la ville souligne que « dans la plupart des cas, ce sont des ressortissants de l'Union européenne mais […] avec la différence de taille qui est qu'en tant que citoyens européens, ces familles n'ont pas de droits sociaux hormis de pouvoir voyager ». Ce constat conduit ensuite à justifier la centration de cette intervenante sociale sur les enfants des bidonvilles, dans un contexte de politique publique municipale qui en vise la résorption. Enfin, est pointé ce qui est présenté comme un problème endémique du rapport à l'école de ces populations, alors que le propos de l'entretien ne sollicitait pas nécessairement cette question : « Aujourd'hui, en termes de scolarisation des enfants […] aujourd'hui, il est de plus en plus restreint […] le bidonville […]. Il n'empêche que […] les enfants soient inscrits. 95 inscrits, je parle du primaire, mais cela ne veut pas dire qu'ils sont à l'école ».

1.3. Le rôle des intermédiaires pour la scolarisation de l'enfant

1.3.1. Un investissement contrasté voire faible des associations pour les EANA

Globalement, on constate une faible présence des structures associatives dans l'accueil scolaire. Les municipalités, les CIO et les CASNAV (ne) travaillent peu / pas en lien avec les associations. Des initiatives existent, mais demeurent isolées et souvent liées aux contacts personnels noués en dehors du cadre scolaire. Certains enseignants en UPE2A font occasionnellement appel à des interprètes issus du milieu associatif, notamment lorsqu'ils reçoivent les familles. Certains enseignants en UPS ou en camion-école travaillent en lien plus ou moins étroit avec le tissu associatif spécialisé sur les gens du voyage. Certaines associations en lien avec les migrants accompagnent de manière exceptionnelle des familles primo-arrivantes pour l'inscription des enfants à l'école. Des bénévoles du RESF interviennent également, mais principalement lorsqu'il s'agit de défendre le droit à l'éducation. Très peu d'associations sont spécialement positionnées sur l'accueil, le soutien ou le suivi des familles primo-arrivantes et de la scolarité des enfants / jeunes – celles qui existent sont plutôt communautaires, comme l'association des parents d'élèves turcs à Bordeaux. Ainsi, l'accueil des familles primo-arrivantes, en ce qui concerne la scolarité des enfants, ne passe principalement pas par le tissu associatif, mais directement par les services municipaux et de l'Éducation nationale.

Sur certains territoires cependant, les associations sont présentes à différents niveaux. Leur engagement est souvent lié à un public. Depuis les circulaires de 2012, dans certaines villes de l'académie de Montpellier, des associations pour l'accompagnement des migrants roms roumains, par exemple, ont été créées, ou ont créé des postes et sont en lien avec le CASNAV et les écoles. À Montpellier, le conseil départemental a favorisé le milieu associatif et un partenariat a été établi entre la ligue des droits de l'homme (LDH) et le conseil départemental. Une somme a été versée à la LDH afin que l'association gère l'achat des cartes de transport des migrants roms roumains, étant donné que cet engagement participe de la politique d'aide à l'enfance. À l'école, les enseignants en UPE2A indiquent souvent être en lien avec des bénévoles associatifs qu'ils contactent régulièrement pour le suivi de la scolarité et le lien avec les parents. Les collaborations ne sont pas menées avec les seules associations d'aide et de soutien aux migrants ou aux populations minorisées, mais également avec celles qui, comme les missions locales (comme dans le Gard), ont un statut associatif avec une mission de service public sans être spécialisées sur une origine donnée.

Quelles que soient l'identité et les missions des associations, se pose la question de l'institutionnalisation de la fonction d'intermédiaire, *via* la création de postes de médiation au sein de structures associatives ou de l'Éducation nationale (Bordeaux et Montpellier). Concernant les Roms bulgares vivant dans des squats / bidonvilles, les deux médiateurs de Bordeaux Métropole de la mission « médiation squats » interviennent largement dans la scolarisation des enfants et des jeunes, dans le cadre de leur mission d'accompagnement dans l'accès aux droits de ces populations, de différentes manières : en effectuant le lien avec le CASNAV pour les bilans de positionnement, avec les établissements pour accompagner les enfants / jeunes et leurs familles au début de leur scolarité. Ces médiateurs soulignent également, dans leur rapport d'activité de l'année 2016, que : « Les actes de médiation entre les écoles et les familles ont eu pour objectif de travailler autour de l'assiduité et du comportement des élèves ainsi que des activités périscolaires et de la réussite du parcours scolaire dans son ensemble ». Certains de ces postes peuvent être rattachés à des établissements ou à des dispositifs, mais aussi pensés de manière thématique « enfants des bidonvilles » pour ne pas dire « roms ».

Dans l'académie de Créteil, la situation est assez contrastée. Une partie des associations rencontrées s'avouent perdues dans la procédure administrative et ne constituent pas vraiment un soutien pour les enfants et leurs familles. RESF 93 accompagne des familles lorsqu'il y a des problèmes lors des inscriptions en mairie. Mais il existe aussi des associations spécialisées sur l'accompagnement de publics dits spécifiques, à l'instar de l'ASET 93 qui intervient auprès des familles roms (et dans une moindre mesure, itinérantes) vivant sur des lieux non stabilisés en grande précarité. De nombreuses associations interviennent auprès d'eux, à l'instar de Romeurope ou du réseau des associations de la FNASAT-GDV[198], qui sont cependant spécialisées surtout pour les EFIV, à l'instar du pôle de médiation scolarisation auprès duquel nous avons enquêté en Seine-et-Marne.

À Strasbourg, le rapport aux associations se résume souvent aux questions d'interprétariat qui ne parvient pas à être financé[199]. Une CPE explique :

> « Parfois on fait appel à des associations, mais c'est plutôt difficile à avoir, honnêtement, je veux dire des interprètes. […] [Ce sont] des interprètes qu'il faut payer, des associations de ce type-là, mais c'est plutôt difficile à avoir. Il n'y a pas de financements, absolument. Et donc on s'appuie essentiellement sur la ressource interne, donc là on a de la chance d'avoir un AVS [auxiliaire de vie scolaire] qui parle russe, j'ai des assistantes d'éducation qui parlent arabe, un professeur qui parle italien ».

Dès leur arrivée jusqu'à l'entrée en dispositif, les élèves et leurs familles peuvent s'appuyer sur des réseaux de soutien plus ou moins informels. Il n'est pas rare que des parents d'élèves prennent le premier contact avec l'établissement d'affectation de leurs enfants, avec l'aide d'un parent déjà installé en France depuis quelque temps, qui connaît la langue et le système scolaire. Parfois, c'est un membre de la communauté linguistique, culturelle ou

[198] Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du voyage.

[199] Il semblerait que Migrations Santé Alsace ait pu progressivement détricoter un financement à l'académie pour mettre en place une ligne budgétaire pour ses interprètes, déjà très actifs avec les acteurs du social et les professionnels de la santé. Voir Migrations Santé Alsace (2018), *Coopération professionnelle entre les interprètes et les acteurs de la santé ou du social* [en ligne], 20 juin, <www.migrationssante.org/axes-dintervention/interpretariat/cooperation-professionnelle/>, consulté le 11 novembre 2017.

religieuse qui joue le rôle de médiateur. Il arrive que le CPE ou l'enseignant en UPE2A aient eux-mêmes recours aux ressources d'interprètes non professionnels :

> « […] des membres de la famille ou amis déjà installés et en France depuis quelques années. Des fois j'ai refait appel à des interprètes qui étaient venus parce que connaissant la famille, et je n'avais personne, et ils m'avaient laissé leur numéro de téléphone et, très gentiment, ils sont venus pour d'autres familles qu'ils ne connaissaient pas. Ça m'arrive aussi de faire par téléphone parce que l'interprète travaille et ne peut pas se déplacer, avec le haut-parleur. Pour les inscriptions, c'est toujours un adulte, mais arriver, prendre les bulletins… une situation complètement ubuesque où c'est la petite fille de 6 ans qui a fait la traduction ou du coup, je n'ai quasiment rien dit parce que ce n'était pas à elle de… et puis déjà au niveau vocabulaire, la pauvre ! Elle n'avait pas la maturité pour gérer une conversation sur les problèmes scolaires » (un enseignant).

Un CPE fournit un autre exemple :

> « Là, j'ai eu le cas d'une famille syrienne, qui s'est inscrite récemment, et là c'était un prêtre, parce qu'ils sont coptes, et c'est le prêtre qui les a accueillis en France, à Strasbourg, et qui a servi d'interprète. Donc parfois il y a des réseaux. […] J'ai le numéro de téléphone d'ailleurs, parce qu'à un moment donné, on me donne le numéro de téléphone, parce que comme disait ma collègue, c'est nous qui prenons contact avec eux, alors j'appelle le papa et on a échangé deux mots au téléphone et après il a arrêté et puis il m'a dit : "Je vous passe l'interprète", et moi je pensais l'interprète, mais c'était le prêtre ! »

Paradoxalement, le cas des mineurs non accompagnés suivis apparaît un peu plus simple aux yeux des CPE d'un collège strasbourgeois : « C'est plus simple en termes de contact, parce que c'est plus simple de joindre des gens qui ont des tuteurs, une institution, que les parents » (un CPE).

En général, le CASNAV, le CIO et les établissements se révèlent souvent démunis du point de vue linguistique lors du premier contact avec les familles des élèves affectés à une UPE2A. Les acteurs scolaires recourent le plus possibles aux ressources internes (AVS, enseignants, parfois élèves) ou à leurs réseaux hors école (associations, interprètes). De la même manière, les familles peuvent s'appuyer sur des réseaux formels ou informels pour prendre contact avec les différentes institutions liées à la scolarisation des enfants. Le décalage linguistique peut, toutefois, amener à des malentendus par rapport à la compréhension de certaines questions qui sont sans doute cruciales : l'origine et la nationalité, la définition de l'âge et du niveau de scolarisation (pour les MNA surtout) et la reconnaissance de besoins particuliers, de syndromes spécifiques ou de souffrances liées à la trajectoire migratoire. Ces malentendus sont souvent à l'origine de plusieurs dysfonctionnements qui peuvent se manifester ensuite en classe : manque d'intégration des élèves en dispositif et dans l'établissement, création de petits groupes homogènes (du point de vue national, linguistique, de l'âge et du genre notamment) et fermés, parfois en conflits avec autres groupes (par exemple : Serbes et Kosovars, Turcs et Kurdes, Syriens et Iraniens, etc.) ; retards dans la reconnaissance de problématiques spécifiques.

1.3.2. L'incontournable médiation pour les EFIV et pour les EANA en situation de grande précarité

La médiation auprès des EFIV et des EANA dans l'académie de Montpellier est dissociée et menée par des acteurs divers et différents. Elle revêt aussi des formes variées selon les

départements. Le premier acteur éducatif mobilisé, et peut-être le seul commun aux deux publics, dans ce travail de médiation, est le CASNAV.

Dans le département de l'Hérault, auprès des EANA en situation de grande précarité, cette médiation au sein du CASNAV prend différentes formes et a évolué ces dernières années : d'abord officieuse, elle est aujourd'hui institutionnalisée par la création d'un poste de médiateur scolaire locuteur roumain et romani, auprès des enfants des bidonvilles, dans le cadre d'un programme soutenu par le Fonds social européen, porté par le CASNAV, intitulé « Connexion ». En effet, depuis la scolarisation dans les établissements scolaires de la métropole d'enfants roms roumains et d'ex-Yougoslavie, vivant dans des habitats précaires, à partir de 2008-2009, le CASNAV de Montpellier s'est mobilisé auprès de ces familles en se rendant sur les différents bidonvilles, à la rencontre des enfants et des familles afin d'établir un état des lieux de la scolarisation et d'accompagner au mieux ces familles dans les démarches administratives. En parallèle, un référent institutionnel CASNAV a été, sur une période, à mi-temps CASNAV et à mi-temps enseignant dans un dispositif UPE2A-NSA. Aussi, un collectif de défense des droits des Roms s'est créé à Montpellier en 2010, réunissant différents citoyens, mais aussi militants moraux au sein d'associations (telles la LDH, ATD Quart-Monde, MRAP, Médecins du Monde) et acteurs éducatifs, tels un enseignant en UPE2A et un référent institutionnel CASNAV, engagé à titre personnel / citoyen. Cette connaissance du terrain et cet engagement ont conduit le CASNAV à motiver un projet auprès du Fonds social européen, visant « l'amélioration de la scolarisation des enfants des bidonvilles » par la mise en place d'un médiateur scolaire intervenant au sein du CASNAV et auprès des familles installées en bidonville, pour une durée de trois années scolaires (2015-2018). Plus précisément, c'est le constat que « des enfants aient échappé complètement à la scolarisation sur notre territoire, soit qu'ils venaient de manière tellement partielle qu'ils ne pouvaient s'inscrire dans aucun parcours de réussite scolaire en fait » (référents institutionnels Casnav, Hérault), mais aussi le cadre légal « à savoir que tout enfant sur le sol français à l'obligation d'être scolarisé, c'est vraiment le précepte de base », qui sont à l'origine de ce projet « Connexion », qui a débuté en janvier 2016 et se poursuit encore aujourd'hui. Ce projet s'accompagne d'actions en direction des parents, en ce sens qu'il intègre la parentalité dans le rapport à la scolarisation de ces élèves. Il vise également le renforcement de partenariats avec les institutions, autorités locales et associations impliquées sur le terrain. En effet, le collectif de défense des Roms de Montpellier avait déjà initié des partenariats avec le conseil départemental en ce qui concerne le transport, mais aussi avec la mairie, pour les questions relatives à la cantine ; partenariats qui ont pris une forme officielle lorsque le conseil départemental a délégué à la LDH, la gestion d'un budget transport pour les enfants des bidonvilles. Depuis 2015, le médiateur a rencontré les différentes familles et acteurs éducatifs concernés par la scolarisation des élèves et est devenu leur référent et interlocuteur principal. Avant la mise en place de ce projet « Connexion », ce statut d'intermédiaire entre acteurs éducatifs et familles existait aussi, par le biais de différents bénévoles, militants moraux, engagés à différents degrés dans le suivi de certaines familles. Nombreux enseignants de ces élèves sont aussi impliqués à titre personnel dans l'accompagnement des familles, allant pour certains à leur rencontre sur leurs lieux de vie. Cette fonction de médiation est variée et s'accompagne d'une approche interculturelle de la scolarisation de ces élèves. En effet, la fiche de poste du médiateur recruté dans le cadre de ce projet « Connexion », posait le bilinguisme en langue roumaine et romani comme compétence valorisée dans le recrutement. Dans le Gard, le CASNAV et certains enseignants sont aussi en lien avec la mission locale.

Pour les EFIV, la médiation passe aussi par une forme d'institutionnalisation, notamment dans le département du Gard, où un poste de médiateur EFIV existe.

Dans la commune étudiée pour l'académie de Bordeaux, tout un travail est mis en place autour de la scolarité des EFIV, basé sur de multiples partenariats des enseignants avec la mairie et des associations depuis plusieurs années. Avec la mairie, une action est menée en ce qui concerne la répartition des EFIV sur les quatre écoles de la commune (volonté des équipes pédagogiques, pas toujours accepté par les familles), grâce à la collaboration entre les écoles et l'adjoint aux affaires scolaires. Il est la clé d'une partie de la réussite de la scolarisation de ces élèves, selon les enseignants.

Le partenariat des différents acteurs scolaires revient régulièrement dans les propos tenus comme favorisant la scolarité des EFIV. La cohésion de l'équipe scolaire sur ce sujet est très importante : travail de l'enseignant en lien serré avec les CPE, COPSY, direction… pour le collège et avec autres enseignants et directeur pour l'école primaire, et l'inspecteur de circonscription dans les deux cas. L'enseignante de collège précise bien que sans le soutien de sa hiérarchie au niveau de l'établissement comme de l'inspection, ainsi que le soutien de ses collègues, ses actions seraient vaines. Elle ajoute également le rôle important du soutien des familles pour la scolarité des jeunes. Ainsi les absences, qui sont considérées comme le « gros souci » chez les EFIV en UPS au collège, sont par exemple travaillées en lien avec l'assistante sociale du collège et la CPE, sur des temps hebdomadaires dédiés qui permettent de faire le point de manière régulière et collective, pour « saisir » ensuite la famille.

Les équipes éducatives travaillent également avec des associations, sur l'absentéisme et sur la liaison primaire / collège et CNED / collège.

Au collège, sont organisées des interventions du PRADO (association de travail social dont le travail est axé sur les jeunes en difficulté « pour les épauler et tenter de leur proposer des solutions » et qui fait aussi de l'accompagnement socio-éducatif de personnes placées sous contrôle judiciaire) auprès des collégiens identifiés comme décrocheurs par l'établissement, à travers des conduites d'ateliers, par exemple autour du graff. Des EFIV y sont impliqués, par le biais de l'enseignante UPS et des familles.

Le partenariat le plus important est établi avec l'association ADAV 33, dont les travailleurs sociaux sont présents sur le territoire en question, et connaissent bien les familles. Ces derniers proposent notamment de l'aide aux devoirs, des accompagnements à la médiathèque et font le lien avec les écoles quand il y a besoin. Des transmissions d'informations sur les familles entre travailleurs sociaux et enseignants sont également effectuées, notamment par le biais des réunions sur la scolarisation des EFIV.

Ainsi, lors d'une de ces réunions régulières, est soulevé par l'enseignante d'UPS collège le cas d'une demande de scolarisation d'une jeune collégienne sur la commune (où habite sa mère), alors qu'elle vit chez son père dans une autre commune. Or, la jeune ne vient toujours pas au collège. L'enseignante de l'UPS collège reçoit cette lettre du DASEN sans plus d'explications. Elle échange alors à ce sujet avec ses deux collègues UPS de la commune (qui sont là depuis 10 et 15 ans), qui lui fournissent quelques éléments sur cette famille. Elle se tourne ensuite vers l'ADAV (Association départementale des amis des Voyageurs) au cours d'une des réunions « scolarité » en demandant plus d'informations au travailleur social qui

s'occupe de cette famille, pour mieux comprendre la situation et agir en conséquence dans l'intérêt de l'enfant et de sa scolarité.

Lors d'une de ces réunions, il est fait mention par un travailleur social de l'ADAV de groupes de travail existants dans une commune rurale de Gironde, visant à améliorer le taux de scolarisation des EFIV en maternelle. Ces groupes réunissent l'inspection académique, la maison départementale de la solidarité et de l'insertion (MDSI), la CAF, la mairie, les responsables des écoles concernées et l'ADAV. Leur tenue et leur efficacité sont saluées d'une seule voix par les travailleurs sociaux comme par les enseignants, qui souhaitent que ces groupes de travail se multiplient. En effet, plusieurs enseignants rencontrés soulignent que les assistantes sociales MDSI qui suivent les familles ne viennent pas aux équipes éducatives, et ce « jamais quand ça concerne l'absentéisme », ce qui est largement déploré par les équipes enseignantes qui se plaignent alors de n'avoir que peu de poids.

Dans l'académie de Créteil, les actions de médiation, d'accès à la scolarisation ou de soutien sont parfois indispensables pour permettre à ces enfants d'être scolarisés (93), ou grandement facilitatrices (77). C'est ce que nos observations nous ont confirmé, mais c'est aussi un ressenti et un positionnement à analyser de la part des associations et médiateurs eux-mêmes. Selon l'un d'eux :

> « Pour nous c'est, euh, c'est un peu travailler de pair parce que… Comment dire ? L'école toute seule ça ne fonctionne pas, il faut que… Donc, du coup, quand il y a d'autres acteurs, c'est plus facile, donc on essaie de privilégier les endroits où il y a d'autres acteurs et eux aussi, donc du coup, eux, ils nous appellent et nous, on les appelle quand il y a besoin sur un terrain. Voilà. Et euh… soit directement par les familles, soit par les institutions. Ou parfois des, euh… ça va arriver qu'il y ait des directeurs d'école qui m'appellent pour scolariser tel ou tel enfant » (médiateur, Seine-Saint-Denis)[200].

La médiation assure, sur ce terrain étudié, un travail de traduction et d'interprétariat entre les familles, les acteurs scolaires et socio-éducatifs :

> « Quand y'a un souci à l'école, ils font des REE (réunion d'équipe éducative), avec le ou les enseignants parce que, s'il est par exemple en dispositif UPE2A, y'a deux enseignants, euh… psychologue scolaire, infirmière scolaire, parents… et donc nous, on vient souvent soit pour faire la traduction mais surtout l'interprétariat parce qu'en fait, le langage de l'Éducation nationale pour les parents bah c'est… Même s'ils parlent français, c'est… quand on leur parle de "compétences en cours d'acquisition" ou "il n'est pas rentré dans les apprentissages" ou ce genre de terme ou quand "on a fait une REE avec le maître E pour son passage en commission", voilà, même pour nous c'est du charabia au départ. Du coup, ça demande de faire la traduction, même pour rassurer les gens parce que c'est impressionnant ces réunions ou y'a cinq six personnes autour qui scrutent leur enfant. C'est des tests hein, si la psychologue scolaire dit : "j'ai fait passer des tests à votre enfant", "ouh là, pourquoi il fait passer des tests à mon enfant ?". C'est violent aussi, et c'est une vraie violence symbolique. Là, pour le coup. Donc du coup, c'est important d'être là pour rassurer les parents aussi » *(Idem).*

Nous posons ici l'hypothèse que la médiation associative joue le rôle des chargés de mission ou coordinateurs EFIV observés dans l'académie de Montpellier. En Seine-Saint-Denis,

[200] Toutes les citations de cette section sont des extraits d'entretiens avec des membres d'associations de médiation, issues du mémoire d'étudiant(e)s de l'UPEC : *cf.* ASLAM S., BENNANOUNE R., PAOLETTI A., PROUST D., NANDI C., NDIAYE A. (2015-2016), *op. cit.*

la médiation assurée par l'association trouve ses limites faute de moyens, et parce qu'elle n'est pas réellement institutionnalisée (contrairement à ce que préconise la circulaire 2012-142). Pourtant nécessaire, la médiation associative n'assure qu'un accès inégalitaire des EFIV (et EANA) à l'école, faute de moyens.

Selon l'approche associative de la médiation, leur non-institutionnalisation permet cependant plus de souplesse et d'adaptation aux situations précaires et contrastées des familles :

> « Parce que vous ne pouvez pas vous en tenir à une approche bureaucratique. L'approche bureaucratique en général travaille contre eux. Ils ne sont jamais en règle. L'acte de naissance n'est pas de moins de trois mois puisqu'en Roumanie on en délivre un seul à la naissance, la domiciliation n'existe pas, l'avis d'imposition n'a pas été fait… Ces situations de l'irrégularité ne sont faites que pour créer de l'entrave. Donc vous devez nécessairement passer par autre chose et cette autre chose existe, c'est la réception d'urgence des hôpitaux qui passe outre le fait qu'il n'y ait pas d'aide médicale de l'état ou d'assurance maladie, c'est le fait qu'il y ait cette enseignante qui fait tout son possible pour remettre à niveau cet enfant, c'est quand même une bataille de tous les instants si vous voulez, et où vous avez l'impression qu'un obstacle de trop remettra le compteur à zéro et détruira tout le travail qui a été fait » (président de l'association de médiation, Seine-Saint-Denis).

On observe donc que l'engagement est très valorisé dans ces propos, parce que répondant ici à des nécessités empiriques. Cet engagement a été observé aussi de la part de certains enseignants impliqués dans les mêmes réseaux d'acteurs scolaires et extrascolaires sur ce territoire local :

> « Avec une enseignante d'un collège, qui suit un élève, qui était son élève et qui a été expulsé de L. C. (93), qui est reparti en Roumanie et là, qui est revenu mais il a été radié donc, il faut réattendre six mois pour qu'il y ait une place. Donc en attendant, deux fois par semaine, elle y va pour du soutien et une autre personne qui est éduc' et qui est bénévole de l'asso et qui suit une famille depuis… longtemps. Et y'avait auparavant, à B., aux C. (nom du bidonville), un partenariat avec une unité d'action sociale, euh, avec des étudiants en projet tutoré qui nous accompagnaient d'un côté sur les sorties culturelles, et d'un autre côté qui venaient faire du soutien scolaire aux enfants en bidonville » (médiateur, Seine-Saint-Denis).

L'engagement observé est également l'œuvre de travailleurs sociaux en poste ou en formation. Cette implication trouve aussi ses limites, selon les acteurs de la médiation. C'est néanmoins ce qui légitime leur action :

> « Vous savez, les enseignants, comme d'ailleurs les travailleurs sociaux, aujourd'hui ne vont pas dans les bidonvilles. Donc, ils pensent qu'on peut séparer l'enfant de son contexte de famille, ce qui est impossible. Pour que les choses marchent vraiment bien, mais c'est tout à fait exceptionnel, et où on avait des enseignants / écoles qui vont sur le bidonville, qui d'ailleurs engueulent les parents le cas échéant si l'enfant ne va pas à l'école, parce qu'il avait sommeil ou parce qu'il avait un rhume. C'est tout à fait exceptionnel. Aujourd'hui, de plus en plus, les institutions se barricadent chez elles. Donc, on n'a jamais, moi j'ai jamais vu une assistante sociale sur un bidonville de même que je n'ai jamais vu un prof ».

Il faut lire aussi ces propos, au prisme d'un contexte dans lequel les possibilités pour les travailleurs sociaux du secteur de l'accueil des migrants d'offrir un réel accueil inconditionnel, est bien malmené.

Nous retenons de ces observations, la multiplicité des acteurs de la médiation : d'une part, la dimension associative, de l'autre aussi l'implication d'acteurs de la vie scolaire mais en

dehors de l'institution, sur des formes bénévoles, ainsi que des travailleurs sociaux mais également en dehors de leurs missions professionnelles. La médiation vient donc questionner les limites des institutions[201].

1.4. De l'affectation initiale à l'affectation réelle : critères et labilité

1.4.1. L'affectation scolaire

Dans les académies de Bordeaux et de Montpellier, le critère d'affectation dépend, dans la majorité des cas, autant du secteur de résidence que de l'existence d'une UPE2A au sein d'une école de secteur. Si aucun dispositif n'existe dans le secteur de résidence, les enfants sont inscrits dans une école ne disposant pas d'UPE2A et bénéficient, dans la mesure du possible – selon les circonscriptions – de soutien linguistique dispensé par des enseignants en UPE2A rattachés à d'autres écoles. Dans le Gard par exemple, selon un référent institutionnel CASNAV, « 20 % des EANA » sont inscrits dans une école ne disposant pas d'UPE2A. Dans ce cas, l'EANA est inscrit dans sa classe d'âge dans l'école de secteur et suit le cursus ordinaire. Le CASNAV, alors informé de cette procédure d'affectation, demande à l'enseignant de la circonscription de réaliser un bilan diagnostic, dont le résultat est communiqué au directeur de l'établissement et au CASNAV. S'ensuit un échange entre eux, notamment pour envisager un soutien possible.

Pour le second degré, dans les villes de Béziers et de Montpellier, les espaces d'accueil Senghor et Jean Perrin ont mis en place depuis quelques années un système de commission d'affectation. Ces réunions rassemblent les chefs d'établissement – ou leur représentant – où sont présents des dispositifs UPE2A susceptibles de recevoir les élèves, les chargés de mission des espaces et du CASNAV ainsi qu'un personnel de la DETAC en charge des affectations dans les établissements. Cet organe du rectorat tient notamment à jour les effectifs de chaque établissement. Car il convient de souligner, et cela a d'autant plus d'importance depuis la circulaire de 2012-141, que l'affectation des EANA dans un collège ou lycée impacte l'effectif global de l'établissement. Or, l'arrivée de ce public est imprévisible, tant sur le plan quantitatif que pour ce qui est de la classe d'âge. Les classes d'inclusion sont donc potentiellement déjà surchargées et il revient à ces établissements d'absorber, en plus, de nouveaux élèves régulièrement, parfois jusqu'à saturation. Lors de ces réunions, qui se tiennent à la fin de chaque module organisé par les espaces pour préparer à la scolarité en France les EANA en grande difficulté linguistique, le responsable de l'espace soumet les nouveaux effectifs à affecter. Les échanges permettent de trouver une affectation pour chaque élève tout en accommodant chaque établissement en considérant leurs contraintes numériques. Ce fonctionnement permet d'harmoniser les affectations en prenant en compte, dans la mesure du possible les critères de résidence, de niveau scolaire et de fratrie. Les critères d'affectation suivent des logiques proches dans les autres territoires investigués : c'est le lieu de résidence qui déterminera l'offre scolaire proposée (dont nous avons vu qu'elle prend des formes différentes selon les lieux d'enquête).

Dans certains cas, les affectations dans les établissements du second degré ne se font pas toujours selon la volonté du CASNAV qui a évalué les élèves, comme nous l'avons observé à Bordeaux. De son côté, la personne responsable de l'affectation au BSO estime que 80 % des

[201] CHARTIER M. (2011), *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles*, Thèse de doctorat, Université de Perpignan.

propositions d'affectation faites par le CASNAV sont entérinées car les affectations dans les établissements suivent les critères de places et de secteur d'habitation de l'élève. Il semble qu'il y ait ici une certaine forme de doublon dans la prospective, avec une déconnexion entre l'instance produisant l'ingénierie et celle affectant les élèves. Des chefs d'établissement refusent aussi parfois de scolariser des EANA. Dans ce cas, l'IA en charge du CASNAV déploie 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). Et de poursuivre :

> « Quand tous les dispositifs ont encore de la place, on négocie. Famille par famille. Voilà les propositions qu'on peut vous faire. On sort une carte. Voilà le tram. Voilà le bus. Qu'est-ce qu'on décide ? Est-ce que vous préférez une école à côté ? Est-ce qu'on peut prévoir de rejoindre un dispositif particulier, mais un peu plus loin ? C'est ça, l'accueil ! C'est travailler ensemble au projet de scolarisation de l'élève. Quand tout le monde est d'accord, à ce moment-là, on fait notre proposition. Cette proposition n'est pas forcément entérinée ! […] parce qu'il n'y a plus de places dans cet établissement, ou que… des choses que nous ne savons pas. À ce moment-là, il écarte à l'établissement voisin ».

Lorsque les affectations sont différentes de ce que préconisait le test de positionnement (que ce soit dans un autre établissement ou dans un niveau différent), le CIO et le CASNAV n'en sont généralement pas informés et ne connaissent pas l'affectation scolaire des jeunes dont ils ont constitué le dossier pour la DSDEN.

Dans l'académie de Strasbourg, lorsque ce type de situation concerne le niveau de scolarisation, cela semble se réguler par ce qui a plusieurs fois été posé comme une sorte de « marge d'erreur des deux ans », comme l'illustre l'échange suivant avec deux CPE :

> Question : « Ça n'arrive jamais que le CIO dise qu'un élève doit aller en 3e et à votre avis il est en 4e, par exemple ?
>
> CPE 1 : Ça peut arriver, parce que parfois il y a des erreurs.
>
> CPE 2 : Après, tout dépend de la capacité d'accueil de la classe. Disons qu'on a [une] différenciation, on peut dire, de deux ans, on peut les mettre à peu près dans deux ans, on a cette capacité, une marge de deux ans. […] Souvent, il y a des décalages, souvent, et après on ajuste en fonction, voilà… ».

Les psychologues scolaires peuvent néanmoins suivre certains jeunes du fait de leur activité de suivi d'orientation dans plusieurs établissements de leur zone de rattachement, mais aucune procédure systématique de suivi n'existe à cet effet.

Dans ce paysage, les NSA constituent une particularité puisqu'ils font l'objet d'une attention institutionnelle spécifique dans l'académie de Montpellier, où le CASNAV continue de suivre de manière très précise leur scolarité, ainsi que dans celle de Bordeaux où la coordinatrice a le souci de suivre dans la mesure du possible le devenir des élèves sortant des structures pour collégiens NSA. À l'inverse, dans le contexte spécifique de l'académie de Bordeaux, le manque de places dans les dispositifs UPE2A serait à l'origine, selon plusieurs acteurs scolaires, d'affectations d'élèves en UPE2A-NSA parfois non adaptées. C'est ce que souligne une assistante pédagogique des NSA pour qui ces nouveaux dispositifs seraient particulièrement adaptables : « Il n'y a plus de place. Il manque des maillons à la chaîne. Il manque des places, alors on a des enfants qui ont déjà été scolarisés ici, on en a qui ne sont pas primo-arrivants mais qui sont allés à l'école en pointillé. C'est un profil adaptable… ». Ainsi,

des jeunes Bulgares qui ne « correspondraient pas » au profil attendu des NSA y seraient scolarisés, précisément en raison de l'orientation initiale liée à la création de ces dispositifs comme particulièrement dédiés aux Bulgares. Mais ces derniers ne sont pas les seuls à être scolarisés en NSA ; d'autres élèves auraient également des profils peu ou pas adaptés à ces dispositifs. C'est notamment le cas d'élèves migrants de pays africains francophones ou du Maghreb. L'assistante pédagogique des NSA précitée précise qu'il y en a chaque année, ce qu'elle déplore car elle observe que ces jeunes « s'ennuient », ces dispositifs n'étant pas du tout adaptés à leurs profils. L'enseignant de l'UPE2A-NSA enquêtée souligne toutefois qu'il serait difficile pour ces jeunes francophones de suivre une scolarité ordinaire ; selon lui, ils auraient plutôt leur place en UPE2A ordinaire au collège.

Il n'en demeure pas moins que la scolarisation d'allophones d'âge collège est bien souvent jugée compliquée par les acteurs scolaires, comme le souligne cet enseignant, en prenant comme exemple deux élèves francophones pourtant scolarisés en NSA :

> « La difficulté de l'âge – disons, dans le primaire, au niveau des contenus, on est quand même dans la construction des savoirs de base. Et ils arrivent ici, ils n'ont pas les savoirs de base dans leur langue, déjà : ils ne maîtrisent pas la lecture dans leur langue, donc ils apprennent à lire dans une langue qui n'est pas la leur. Et donc, s'ils arrivent au primaire, il y aussi l'interdisciplinarité de l'enseignant qui fait qu'il y a du lien, il y a du sens entre les contenus. Ici, tout est compartimenté : un gamin qui va faire une inclusion en SVT – même M. et E. (élèves congolais francophones) qui sont ceux qui se débrouillent le mieux – après dix ans de scolarité des autres, ils sont tout de suite projetés dans des notions et une technicité du lexique, des notions, des apprentissages. Et ça, l'écart est énorme – ce qui est bien moindre en primaire ».

1.4.2. La prise en compte de l'opinion de la famille dans l'affectation

Notons aussi une certaine labilité des procédures d'affectation en fonction des profils sociologiques des familles. En effet, certains parents d'EANA peuvent refuser l'école de quartier et inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix, si celle-ci a un label spécifique (« plus accueillante », « plus sélective » ou « mieux fréquentée »). Ceci témoigne de potentialités parentales à co-produire la forme scolaire de leur progéniture.

À l'inverse, et c'est plus souvent le cas, la posture des familles au moment de l'annonce de l'affectation traduit une relation asymétrique qui leur est très défavorable lorsqu'elles s'expriment peu oralement. Il n'est pas certain qu'elles comprennent tout ce qui leur est dit. Dans certains cas, c'est un proche ou un membre de la fratrie qui assiste l'enfant ou le jeune et il exprime une écoute attentive et disciplinée de ce qui est dit. Les questions sont assez rares et il n'y a généralement pas de contradiction formulée. Les familles réagissent en revanche plus fortement lorsque le délai probable d'attente pour que la scolarisation soit effective leur est annoncé. Elles s'offusquent ou s'étonnent alors de la longueur de ce délai. Face à ces réactions, des réponses administratives détaillant le haut niveau de complexité des strates administratives de l'Éducation nationale leur sont données, ce qui met souvent un terme à l'échange.

Une fois l'inscription effectuée, les structures d'accueil à la scolarité des EANA et des EFIV suivent peu les familles et la scolarité des enfants / jeunes. Pour le premier degré, le service éducation de la mairie ne revoit plus les familles après la préinscription, sauf pour des problèmes d'hébergement ou de défaut de paiement de la cantine par exemple, auquel cas le

service renvoie la famille vers les services sociaux. Pour le second degré, les CASNAV et les CIO ne sont pas non plus amenés à revoir les familles.

2. LES OBSTACLES A LA SCOLARISATION

2.1. Difficulté d'accès à la scolarisation

2.1.1. Les délais administratifs

Nous l'avons dit, la durée du délai administratif est un frein considérable à la scolarisation dans toutes les académies. Dans certains territoires tels que dans l'académie de Montpellier, des plateformes d'accueil ou « lieux centralisateurs » produisant pourtant un diagnostic rapide une fois que les enfants et jeunes y accèdent, peuvent dans le même temps, selon l'importance des flux, participer d'une difficulté d'accès à la scolarisation car ils produisent des « corridors d'attente », comme l'exprime un référent CASNAV :

> « Je pense que ce qui peut éventuellement le plus freiner les inscriptions, c'est les lieux centralisateurs. C'est les espaces. [silence] Qui sont faits pour faciliter, mais comme la procédure, comme du coup ils centralisent les accueils, eh bah forcément euh… s'il y a des gros flux, ça fait des délais. Et en début d'année, c'est vrai que ça fait des délais. Les enfants, ils ne rentrent pas en classe avant le 20 septembre. Alors que les autres, ils rentrent le 3 septembre ».

Cette difficulté est toutefois liée aux configurations administratives de chaque plateforme et aux flux de migrants. S'il existe en effet des lenteurs de prise en charge sur l'une d'entre elle, celles-ci peuvent parfois s'expliquer par le fait que tant le responsable de la plateforme que la personne chargée des évaluations sont à temps partiel sur ce dispositif, l'autre partie de leur temps de travail étant consacrée à des missions de formation ou d'accompagnement / suivi des enseignants FLS notamment. Certaines périodes sont denses en arrivées d'enfants à scolariser. Une réflexion sur le calendrier mériterait donc d'être menée. Les périodes d'ouverture de cette plateforme suivent celles des vacances scolaires, qui ne correspondent pas aux logiques et nécessités migratoires. La plupart des services de l'Éducation nationale, dont les plateformes, sont injoignables pendant les vacances scolaires. Dès lors, les familles migrantes qui arrivent dans l'académie à cette période doivent patienter, au mieux jusqu'à fin août pendant la période estivale, pour que le dossier de leur(s) enfant(s) puisse être traité et la scolarisation envisagée sereinement.

Dans d'autres cas, les évacuations de squats ou de bidonvilles sont un frein important à la scolarisation. Ainsi, dans l'agglomération de Bordeaux, la scolarisation des jeunes vivant en squats / bidonvilles est rendue difficile par l'évacuation des terrains, qui induisent des ruptures parfois régulières de scolarité :

> « L'expulsion des sites et l'installation des familles sur de nouvelles communes, nous ont conduits à rescolariser des enfants, avec toutes les démarches que cela a impliquées et l'éventuelle rupture de scolarité que cela pouvait malheureusement engendrer. Enfin et afin d'éviter ces obstacles, certaines familles ont choisi de garder l'école d'origine de leurs enfants malgré le changement de leur lieu de vie, entraînant ainsi des déplacements importants »[202].

[202] Bordeaux Métropole Médiation (2017), « Extrait Médiation Squats, rapport d'activité 2016 » [en ligne], p. 11, <www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiQm6mX5qXcAhUJQBoKHRLeC2sQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bordeaux-metropole.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F973

La situation est identique pour les familles en demande d'asile en centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) ou en hôtels sociaux du 115.

2.1.2. La grande précarité des EFIV et des EANA au prisme des discriminations et de la ségrégation résidentielle

Pour certains EFIV mais aussi les EANA qui vivent dans des situations de grande précarité, type bidonville, l'instabilité des conditions de vie constitue un frein essentiel à la scolarisation. Nos observations, en particulier auprès des terrains de vie où interviennent les associations de médiation et les antennes mobiles dans l'académie de Créteil, nous amènent à avancer l'hypothèse que plus les conditions de vie des EANA et des EFIV sont stables et plus leur qualité de vie est élevée, meilleures sont leurs chances d'accès à la scolarisation et de réussite dans celle-ci. À l'inverse, les phénomènes de discrimination et de ségrégation constituent un frein avéré à l'accès à la scolarisation et favorisent la scolarisation discontinue voire la déscolarisation ou la non-scolarisation.

Un médiateur scolaire a également mentionné que l'association perdait parfois le suivi de ses élèves à la suite d'une expulsion. À titre d'exemple, il a présenté un des cas d'élèves expulsés qu'il a suivis :

> « Hier, on était à F.-R. dans le 92, euh, voir la famille d'une petite fille, V., qui a, avait été inscrite à l'école par nous, euh… en 2011 ou 2012. Elle habitait sur le bidonville des C. à B. …Euh, ensuite à la suite de l'expulsion, elle a été dans un gymnase dans le dixième, ensuite elle a été logée, euh, dans un foyer rue de S.-P., c'est à côté de la place C. (Paris), de novembre à mars, donc de novembre 2014 à mars 2015, là, elle continuait d'aller à l'école à B. (un des terrains d'enquête). Ensuite, elle a rejoint sa… ensuite elle a été dans un hôtel je sais plus où, elle a été dans plusieurs hôtels sociaux et elle continuait d'aller à l'école à B. Ensuite, elle a rejoint son frère en fait et une partie de sa famille qui était à L., à côté de M. dans le 59, elle était à l'école là-bas mais très peu de temps. Et là, ils sont à nouveau dans un hôtel à F.-R. (92). […] Elle a 10, 11 ans. Et c'est une petite fille pour qui, ouais, elle a 10 ans, pour qui ça roulait vachement, elle se débrouillait vachement bien à l'école, elle était partie en classe verte. Et euh, elle a perdu un an »[203].

Ce médiateur a aussi évoqué la situation d'élèves qui avaient une place dans des établissements scolaires de M. (93) et qui ont cessé d'y aller après avoir été expulsés et relogés dans des hôtels sociaux à S. et M.-V. (77). Pour continuer à aller à l'école, les élèves avaient trop de temps de transport et les parents ne pouvaient se permettre de perdre ce temps en les accompagnant. Dans de tels cas, la reprise de la scolarisation peut être difficile. La coordinatrice de Romeurope en fait l'illustration avec le cas d'un enfant dans cette situation : « Là, y'a des enfants qui ont quitté l'école en novembre, ça faisait deux ans qu'ils étaient à l'école, ils arrivent pas à reprendre. […]. Là, à V. (94), ils se sont fait expulser, ils se sont retrouvés à R. (94), donc pour refaire les inscriptions, puis y'a une expulsion donc, il faut repartir sur… donc, les enfants, au niveau de l'école, c'est ralenti… d'où l'intérêt de stabiliser… ça, c'est sûr… ».

De plus, en ce qui concerne les enfants en attente de scolarisation, une expulsion peut

---

36%2Ffile_pdf%2F320_Parti_Squat_2016AG1511797078068.pdf&usg=AOvVaw1o0xq2unzWHY-PKtBN1mIq>, consulté le 17 juillet 2018.

[203] Toutes les citations de cette section sont des extraits d'entretiens avec des membres d'associations de médiation, issues du mémoire d'étudiant(e)s de l'UPEC : *cf.* ASLAM S., BENNANOUNE R., PAOLETTI A., PROUST D., NANDI C., NDIAYE A. (2015-2016), *op. cit.*

les éloigner encore plus de l'entrée dans le système scolaire. En effet, obtenir une place dans une école dans telle commune (93) n'a plus de sens pour un enfant, si celui-ci a dû déménager à plusieurs centaines de kilomètres. Il faut alors recommencer toutes les démarches administratives pour obtenir une place dans l'établissement scolaire le plus proche. Dans certains cas, l'expulsion n'entraîne pas systématiquement l'arrêt de la scolarisation des élèves. Ces derniers continuent d'aller à l'école où ils étaient inscrits, même si leur relogement en hôtel social, squat ou dans un autre bidonville est loin de l'établissement scolaire. C'est le cas notamment lorsqu'un lien de confiance s'est bien établi avec l'équipe enseignante, comme nous avons pu l'observer sur l'une des écoles primaires étudiées (93). Cependant, au long terme, cela impacte tout de même leurs résultats et leur motivation. En effet, s'il doit se lever à cinq heures tous les matins pour aller à l'école, un enfant de primaire finira par être fatigué et aura donc du mal à suivre en classe. Le président d'une association de médiation (93) témoigne en ce sens :

> « Vous avez des… des enfants qui viennent à l'école, après une évacuation d'un logement ou d'une antenne sociale, à trente kilomètres de distance tous les matins, à l'école où ils ont été bien accueillis pour suivre une scolarité, en se levant à cinq heures et demie du matin avec des transports, qui sont dans une condition irrégulière le plus souvent, qui s'endorment souvent sur le banc de l'école tellement ils sont fatigués mais qui continuent quand même ».

De plus, une expulsion entraîne souvent une précarité du cadre de vie encore plus importante. Le médiateur de cette association nous a, par exemple, parlé d'une élève qui a dormi, avec le reste de sa famille, dans la voiture de ses parents, après l'évacuation du bidonville où elle vivait.

À cause de cette instabilité due aux expulsions et des conditions de vie difficiles dans lesquelles vivent des familles en grande précarité (pour la plupart Roms – ou catégorisées comme tel – en provenance de Roumanie et de Bulgarie), « 5 000 à 7 000 enfants roms présents en France aujourd'hui sont arrivés ou arriveront à 16 ans sans avoir jamais ou presque été à l'école »[204], soit environ la moitié de l'ensemble de la population rom migrante estimée en France, selon Romeurope.

Quant aux EFIV, l'un des principaux problèmes auxquels sont confrontées les familles itinérantes et de voyageurs est le manque de places d'accueil, comme le souligne le président d'une association de médiation. Par conséquent, les familles s'installent sur des terrains qui ne sont pas prévus pour et donc non aménagés. Ceci entraîne la possibilité d'être expulsé par les autorités locales, fragilisant le processus de scolarisation des enfants. Une mère vivant sur un terrain à T.-F. (93) depuis plusieurs mois au moment de l'entretien, le confirme. Pour elle, l'inscription à l'école de ses enfants est impossible « à cause du stationnement pour les caravanes : une semaine là-bas, une semaine là-bas »[205].

Une enseignante donne, par ailleurs, l'exemple de familles qu'elle suit depuis dix ans. Leurs enfants n'ont eu aucun enseignement pendant trois ans parce qu'ils ont été expulsés du terrain où ils résidaient dans le 93. Par conséquent, ils se sont installés dans le 77, où aucun

[204] Estimation du Collectif national des droits de l'homme Romeurope, mentionné dans son rapport : Romeurope (2010), *La non-scolarisation en France des enfants roms migrants* [en ligne], février, <romeurope.org/wp-content/uploads/2017/02/10.-Etude-sur-les-obstacles-%C3%A0-la-scolarisation-des-enfants-Roms-migrants-en-France-2007-2008-publi%C3%A9-en-2008.pdf>, consulté le 10 juillet 2018.

[205] *Cf.* ASLAM S., BENNANOUNE R., PAOLETTI A., PROUST D., NANDI C., NDIAYE A. (2015-2016), *op. cit.*

camion-école n'a suivi les enfants[206].

Les freins à la scolarisation des EFIV se situent bien souvent au niveau des mairies, ou des établissements scolaires qui peuvent parfois tenter de les refuser, sous différents prétextes (tous cependant illégaux). Par exemple, lors d'une réunion rassemblant les enseignants d'UPS du département de la Gironde autour de l'IEN en charge du dossier, un enseignant explique : « Systématiquement, la mairie refuse de scolariser les enfants arrivants, alors j'interviens. Les communes alentours les récupèrent ». L'IEN réagit en proposant d'en parler avec le DASEN pour rappeler à la municipalité le droit commun, *via* une note du DASEN auprès de la mairie et du département.

Un des autres freins à la scolarisation concerne la facilité ou non à entrer en contact avec les familles pour les accompagner dans la scolarisation de leur enfant, comme c'est le cas pour les lieux de vie non stabilisés, à l'instar des exemples ci-dessus. Ainsi la nature juridique du terrain sur lequel sont installées les familles peut-elle constituer un obstacle de cet ordre. C'est du moins ainsi qu'est présentée la situation dans le département de l'Hérault à propos des familles habitant sur des terrains privés : « Il y a les semi-sédentaires qui sont sur les terrains privés. Alors, ça, c'est ceux qui sont le plus difficilement accessibles. […] Sur un terrain privé. C'est privé » (référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV, Hérault).

Trois autres principaux freins relèvent, dans le discours des interviewés, des dimensions culturelles / socio-psychologiques, politiques et institutionnelles, administratives.

Tout d'abord, ce que les acteurs caractérisent comme des freins « culturels » ressortent de nos entretiens. Le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV du Gard mentionne la manière dont l'itinérance ne constitue pas un mode de vie et d'habitat réellement considéré par les pouvoirs publics. D'une part, la pratique de l'itinérance est posée comme étant difficilement compatible avec « le mode de vie en France » en prenant pour exemple les aires d'accueil qui, dans leur organisation actuelle, se résument souvent à « un lieu où on pose une caravane » et ne sont pas appréhendées de manière plus globale pour établir une « communauté éducative », soit un lieu pensé au travers d'« un règlement intérieur avec un volet social, un contact avec le monde quoi, les travailleurs sociaux, personnels de l'éducation nationale […], de manière à ce que l'école, enfin le collège, ne soit plus jugée comme un repoussoir par les publics concernés » (référent institutionnel CASNAV-EFIV, Gard). D'autre part, le problème se situerait également du côté des familles, selon les acteurs institutionnels et associatifs, lorsqu'il est question explicitement du regard porté sur la scolarisation, en particulier le niveau collège qui, selon les chiffres académiques présentés précédemment, rassemble en effet au mieux 10 % de l'ensemble des enfants EFIV scolarisés (entre zéro et cinquante élèves scolarisés). Il existe donc un problème particulièrement à ce niveau de scolarisation, du point de vue des acteurs interrogés.

Ces freins à la scolarisation au collège ont été observés ailleurs, comme dans l'académie de Bordeaux. Comme nous allons le voir dans la partie 3, pour la plupart des EFIV des quatre académies enquêtées, la transition est identifiée comme difficile entre l'école primaire et le collège. Elle nécessiterait alors d'être travaillée et accompagnée par les différents acteurs (institutionnels et associatifs). Dans l'académie de Bordeaux, l'enseignante UPS collège précise que dans la commune en question, « chaque année, on en perd, en 6e, un peu moins

[206] *Ibid*.

de la moitié. Sur les élèves de CM2 qui se scolarisent au collège, y'en a un peu plus de la moitié, qui viennent. Qui se scolarisent au collège, au moins un moment donné dans l'année ».

De manière générale, sur tout le territoire enquêté, la déscolarisation de certains EFIV constitue un enjeu majeur pour les acteurs scolaires et associatifs intervenant auprès de ce public. C'est particulièrement à ce moment-là de leur scolarité que nombre de jeunes soit « disparaissent », soit se saisissent du CNED pour poursuivre leur scolarité. Comme nous allons le développer dans la partie 2, plusieurs acteurs l'expliquent en partie par des peurs multiples de la part des familles (transmises aux jeunes), pouvant être comprises par le fait que certains parents n'ont pas été scolarisés (ou pas au collège), et plus globalement par les craintes qu'ils ont sur cet univers inconnu, qui cristallise nombre d'angoisses (relations filles / garçons, drogue, mauvaises fréquentations, etc.).

Une autre explication concomitante relève de l'inadéquation entre le niveau scolaire des EFIV (plus bas que la moyenne : un, deux ou trois ans de retard dans leur scolarité, d'après des évaluations passées) et les exigences du collège, qui créée une mise en échec des jeunes. La question est alors celle de l'adaptation de l'Éducation nationale en offrant des réponses spécifiques, et plus précisément, des établissements scolaires et des enseignants (moyens supplémentaires, projets pédagogiques différents, etc.) – c'est ce que nous verrons plus loin en analysant le fonctionnement d'une UPS collège observée. Dans cette perspective, c'est donc le collège unique que vient questionner la scolarité des EFIV. En effet, cela rejoint la question du sens du collège qui se pose pour ces jeunes qui n'y voient pas nécessairement un tremplin utile pour leur avenir professionnel – contrairement, parfois, aux activités économiques familiales.

Est-ce toutefois le seul fait du jugement des familles sur le collège ? Le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV des Pyrénées-Orientales de l'académie de Montpellier propose un regard plus complexifié sur le sujet et permet d'observer la difficulté d'un point de vue complémentaire. S'il reconnaît que pour certaines familles, le collège apparaît comme « une école où on se met considérablement en danger, on se montre sous toute sa faiblesse », il indique également que cette perception est liée au statut de l'élève au collège, qui est à l'extrême opposé de celui qu'un enfant « du groupe voyageur » tient parmi ses pairs : « On est un jeune adulte dans le groupe voyageur et on devient un enfant, un élève et un enfant dans le monde du collège » (référent institutionnel CASNAV-EFIV, Pyrénées-Orientales). Il semblerait donc exister un télescopage, entre ces mondes, l'un ne serait pas favorable à l'institution qui « infantilise » son public, alors que cette position est *a priori* inconcevable pour ces jeunes et leurs familles. Par ailleurs, le référent institutionnel CASNAV en charge des Pyrénées-Orientales rappelle que l'explication de la faible scolarisation en collège relève d'autres points. Ses propos signalent la dimension psycho-affective à laquelle peut renvoyer le bouleversement que ce niveau scolaire constitue, par exemple le fait « qu'on n'ait plus un seul enseignant »*(Idem)*. Contrairement à l'école, le collège est marqué par la multiplicité des professeurs et des acteurs éducatifs en général (CPE, principal, gestionnaire…). Il évoque également la question de sociabilité : le faible taux de scolarisation au collège réduit les possibilités de se retrouver avec des connaissances.

L'absence de scolarisation est une réalité chez certaines familles du voyage, généralement très précaires, mais ne constitue pas une majorité de cas. Si beaucoup n'ont pas été scolarisés en maternelle, nous avons pu également rencontrer quelques élèves qui n'ont jamais été scolarisés auparavant (cas d'une première scolarisation en 4^{e} et une autre en

CM1). Comme cela a été relevé dans l'académie de Bordeaux, dans ces cas-là, c'est un contrôle de la CAF qui a été l'élément déclencheur d'un début de scolarité.

Dans l'académie de Bordeaux, certains jeunes scolarisés au collège en UPS se déscolarisent dès le jour de leurs 16 ans, en lien avec la fin de l'obligation de scolarité. Cela pose la question du sens de l'école pour ces jeunes. Dans le dispositif UPS observé au collège, trois jeunes ont été déscolarisés en cours d'année : deux d'entre eux (garçon et fille) parce qu'ils avaient atteint 16 ans, et la troisième, jeune roumaine de 17 ans, car elle a quitté la ville et la région (« pour se marier », d'après ses frères et sœurs toujours scolarisés).

Enfin, un dernier frein pourrait relever de la dimension psycho-sociale, du champ des représentations : celles des familles sur l'école et des écoles sur les familles. Alors que les parents rappellent régulièrement leurs souvenirs de classes négatifs : « ah, mais de toute façon, euh… Nous quand on allait à l'école, eh ben, on était au fond de la classe avec un dessin ». Les acteurs éducatifs se crispent sur la scolarisation en pointillé, l'absentéisme et les difficultés de communication : « oui, mais de toute façon, ils sont là, ils sont pas là. Ils viennent, ils viennent pas. Il y a aucun suivi. Quand on essaie de les appeler, on les a jamais. Le numéro de téléphone c'est jamais le même, celui du cousin, du tonton, de… tout ça » (référent institutionnel CASNAV-EFIV, Hérault).

Deuxièmement, il est possible d'évoquer ici les freins d'ordre politique et institutionnel présents à divers degrés selon les départements. Dans le département de l'Hérault, les freins, comme les leviers d'ailleurs, ne sont pas que d'ordre structurel. Ils semblent aussi être une affaire de personnes « un peu psychorigides », parfois « pointilleuses » *(Idem)*, notamment sur la question de la domiciliation. Le CASNAV recourt notamment aux associations locales pour des questions liées à des problèmes administratifs tels la domiciliation, lorsque certaines mairies refusent de scolariser des élèves, sous prétexte de domiciliation non prise en compte :

> « Les fois où on a vu le plus de refus d'inscription, ça a été pour les EFIV. C'est, c'est l'argument "t'habites là mais t'as pas le droit d'habiter là. Ou qui me prouve que t'habites là". Voilà. En gros c'est ça. Et pour les voyageurs en caravane, bah quand ils se stationnent, je sais pas, dans la périphérie d'un village et qu'ils viennent s'inscrire à l'école, on a pu voir des mairies, alors c'est pas l'école, c'est à la mairie, pour le primaire. Mais on a pu voir des mairies, des chefs d'établissement, qui refusent des inscriptions… Après, les familles peuvent avoir du mal à comprendre euh, ce qui leur est dit, pendant l'inscription, ça oui » (référent institutionnel CASNAV Hérault).

À plusieurs reprises, dans l'Hérault, le manque de volonté politique d'accueillir ces familles revient : « Ça s'explique par la non-volonté politique, quand même, si tu veux. Tu vois ? Si, si on peut faire autrement, parce que si jamais on les accueille, il faudrait pas qu'ils restent un peu plus que ce qu'il faudrait aussi… Tu comprends ? On doit les accueillir, mais pas trop » (acteur CASNAV).

À propos de l'accueil de ces familles, la question des politiques d'évacuation se pose face à l'habitat informel. Lorsque les référents institutionnels CASNAV en charge informent les mairies de la présence d'enfants non référencés, les mairies peuvent prendre pour prétexte un référé d'expulsion en cours et refuser de scolariser les enfants alors que la loi impose la scolarisation des élèves dans les plus brefs délais, comme en témoignent les propos du référent institutionnel CASNAV de l'Hérault :

« Alors jusqu'à temps que le référé arrive et qu'ils soient expulsés, ils restent 15 jours, trois semaines de plus, etc. Bon. Donc alors, là. Il y a des gamins, là. Donc moi je passe en voiture. Je vois qu'il y a un stationnement comme ça, sur un terrain privé. Je m'arrête. Toc, toc. "Il y a des enfants ?", "Oui ! Moi j'en ai un…". Je fais des listes : dix gosses. D'accord. Et vous voulez pas les mettre à l'école ? "Ah bah, si, nous, on voudrait bien, mais, alors nous, c'est pas…" ."Bon, je sais pas, je vais essayer de faire quelque chose pour vous". Alors j'appelle la Mairie. "Allô, voilà, il y a un terrain", "Oui ! Mais ils sont pas, ils sont pas… ils sont pas là pour longtemps. Ils ont pas le droit de rester là. Il va y avoir un référé, ils vont partir…". Oui, mais en attendant que le référé… il y a une dizaine de jours. C'est la règle des enfants du voyage de s'inscrire en pointillé. Et même pour une semaine, c'est toujours une semaine. Euh, moi je peux dépêcher un enseignant, ça c'est moi qui l'ai organisé aussi au niveau départemental ».

Cela requiert un temps de discussion, d'information et de pédagogie auprès de certains élus pour présenter la situation et les besoins en termes de scolarisation. Les freins peuvent également se situer au niveau des écoles ; des blocages perceptibles à travers l'immobilisme de certains directeurs d'école : « Le directeur, lui, je lui en avais parlé [s'interroger sur les moyens d'inciter les parents à amener les enfants], mais en gros il me dit : "Oui, oui, oui, oui, oui, oui, oui, oui". Mais il a rien fait » *(Idem)*. Certains référents institutionnels évoquent ne jamais être contactés par les établissements.

Enfin, le référent institutionnel des Pyrénées-Orientales déplore l'absence au niveau national « d'harmonisation », « de pilotage » et de « cohérence », mais aussi « que tout ce qui se passe entre la porte de la caravane et la porte de l'école [ne] soit pas pris en compte à sa juste valeur ». Soulignant la réalité minime de l'« argument culturel » dans les Pyrénées-Orientales, il rend compte que dans certaines situations familiales :

« Il y a des peurs, il y a des inquiétudes, mais ce sont des peurs et des inquiétudes qui sont liées à un moment à des baffes que les familles se prennent ». [Afin de réguler ces situations, il « pense que] « là, il devrait y avoir quand même une appropriation de ce territoire-là et des injonctions claires et un observatoire qui puisse prévenir et travailler sur toutes les situations de refus d'accès aux droits, et ce, de façon immédiate. C'est pas possible. ». [Il poursuit :] « L'institution, l'administration. Voilà, il y'a pas d'égalité de traitement aujourd'hui en France. C'est pas normal, on est toujours dans des fonctionnements qui sont des fonctionnements discriminatoires. Y a des lois qui existent et elles doivent être appliquées automatiquement. […] On ne peut pas être lié à la bonne volonté des uns ou des autres, c'est pas ça un État de droits. Un État de droits c'est un État qui fonctionne avec des règles qui sont appliquées, qui fonctionnent, qui font sens. C'est pas parce qu'il y a un chargé de mission qui est gentil ou un qui est pas gentil ».

Enfin, troisièmement, les blocages peuvent être localisés au niveau administratif, dans lequel nous rangerons les difficultés telles que l'absence d'aires de stationnement, l'inscription à l'école ou les problèmes de cantine. Pour ce qui est des aires, la loi n°2000-614 du 5 juillet 2000 (dite seconde loi Besson) stipule que toutes les communes de plus de 5 000 habitants doivent mettre à disposition des gens du voyage une ou des aires d'accueil, si besoin avec le soutien financier de l'État. Pourtant les entretiens, dans l'Hérault et les Pyrénées-Orientales notamment, permettent de souligner l'absence d'effort de certaines communes dans ce sens, en arguant, selon un interviewé de l'Hérault, l'absence de terrain disponible, le manque de financement ou encore la complication au niveau administratif. Or, les aires d'accueil sont cruciales pour la scolarisation des EFIV puisqu'elles constituent le lieu de domiciliation que les familles peuvent présenter à la mairie pour l'inscription de leurs enfants. Quant aux questions relatives à l'inscription, différentes positions peuvent être

envisagées, dont celle de responsabiliser les parents en leur demandant, comme à n'importe quel responsable légal, de venir les effectuer à la mairie. Pourtant, il semblerait que cela mériterait d'être révisé pour faciliter les démarches des familles si l'on considère la question sur le temps long annuel, donc par-delà l'inscription dans une commune donnée : « Quand une famille de gens du voyage qui scolarise bien ses enfants, si on compte cinq à dix inscriptions par an, multiplié par autant d'années de scolarité, ça fait des dizaines d'inscriptions scolaires » (référent institutionnel CASNAV-EFIV, Pyrénées-Orientales).

Enfin, concernant la cantine, l'inscription est un problème que rencontre toute famille, itinérante ou non. Il est posé, dans l'Hérault comme dans les Pyrénées-Orientales, comme au cœur des difficultés à la scolarisation par certaines familles de voyageurs : « sans restauration scolaire, on scolarise pas. On scolarise très peu. Y'a quelques endroits où ça se passe et *grosso modo*, ça se passe mal » *(Idem)*. La question de la tarification se pose, problème corollaire à celui de la restauration à l'école d'autant que les conditions de règlement ajoutent une complication supplémentaire : « à partir de maintenant, il n'y a plus aucun problème d'inscription à l'école, parce qu'il y a la cantine, parce qu'ils ont obtenu la cantine au plus bas tarif » *(Idem)*. À ce propos, le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV Hérault souligne notamment le manque d'adaptation de l'administration par rapport à la mobilité du public. Par exemple, la mairie fait payer la cantine au mois et non à la carte alors que certaines familles restent moins d'un mois :

> « Là, par exemple, pour le moindre gamin, ils [les familles] devaient donner 150 euros d'avance, tu vois. Ça veut dire un mois à l'avance, plus ceci, plus cela. Alors qu'ils sont pas sûrs de rester un mois, et s'ils arrivent entre le 25 et le 30 ça leur fait tant… s'ils arrivent entre le 1er et le, et le 05 ça leur fait tant, parce que c'est le mois qui est passé. Enfin, ce qui est compréhensible au niveau administratif, mais pas du tout adapté à ce public-là. ».

2.1.3. Le cas des mineurs non accompagnés

En Seine-Saint-Denis, 1 560 MNA se sont présentés en 2016, dont 80 % de garçons. La directrice du Pôle d'évaluation pour mineurs isolés étrangers (PEMIE) émet l'hypothèse que les filles arrivent plus dans des cadres familiaux (travail domestique) ou dans des réseaux (prostitution). L'évaluation des MIE / MNA qui arrivent est déléguée à la Croix-Rouge qui a ses locaux à Bobigny, à la Plateforme enfants du monde (PEM, auquel appartient le PEMIE). L'évaluation est réalisée au sein du PEMIE qui se charge de l'accueil, de l'évaluation et de la mise à l'abri du mineur (le temps que l'évaluation soit faite). Le PEMIE s'occupe donc des premiers soins, de fournir de la nourriture et un hébergement. Les jeunes arrivent à la PEMIE soit parce qu'ils connaissent l'adresse et savent qu'ils doivent s'y rendre dès leur arrivée, soit quelqu'un les y oriente, soit ils sont interpellés par la police qui les y emmène ou encore, ils ont été mis à l'abri pour une nuit dans un foyer et un éducateur les accompagne le lendemain. Mais la majorité vient seul au PEMIE.

En Gironde, le nombre de MNA a doublé depuis 2016. Au 10 octobre 2017, les chiffres du SAEMNA (service d'accueil et d'évaluation des mineurs non accompagnés) signalaient le passage de 800 mineurs depuis le 1er janvier 2017, soit deux fois plus que l'année 2016. Sur ces 800 enfants et adolescents arrivés dans le département, seuls 268 ont été pris en charge par l'ASE, les autres n'étant pas reconnus mineurs à l'issue d'une procédure d'évaluation de

l'âge fortement critiquée, notamment par les acteurs associatifs de soutien aux migrants qui les accompagnent.

Dans tous les départements, les délais pour que les jeunes soient évalués s'élèvent à plusieurs mois. En attendant, la plupart sont hébergés en hôtel ou en appartement, avec un accueil de jour composé d'animateurs plus ou moins disponibles en raison du nombre de jeunes concernés. Les instances départementales n'offrent pas de cours de FLE, mais certains jeunes bénéficient parfois de cours dispensés par des associations. C'est le cas de la PEM à Bobigny qui donne des cours aux MNA non encore scolarisés, quand il y a de la place. À Bordeaux, un collectif de bénévoles, devenu en 2017 l'association Tremplin, propose des cours de français et de mathématiques aux MNA non encore scolarisés. Ainsi, ces associations pallient à la non-scolarisation des mineurs dans les premiers temps de leur prise en charge, période pendant laquelle l'Éducation nationale pourrait pourtant leur offrir *a minima* une forme d'instruction (précepteurat, éducateur scolaire comme on peut en rencontrer dans les centres éducatifs fermés (CEF), habilités par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)[207].

La procédure ordinaire pour la scolarisation des MNA ne commence donc qu'une fois qu'ils sont déclarés mineurs, nécessitant une protection par le juge des enfants et une prise en charge par l'une des structures habilitées par l'ASE, en attendant d'avoir une solution pérenne dans un foyer du département ou d'ailleurs. Les plus jeunes peuvent être placés en famille d'accueil ou en maison d'enfants à caractère social (MECS).

Le mineur est censé être réorienté scolairement et un premier travail est fait sur son projet. Les tests au CASNAV ou au CIO peuvent être effectués à ce moment-là. Parfois, ce travail est impossible à mener, du fait de la politique nationale de péréquation qui répartit les MNA dans les différents départements en fonction d'un calcul selon lequel l'accueil départemental des MNA doit être proportionnel à la proportion de jeunes sur son territoire. D'autres fois, des MNA sont envoyés dans des établissements gérés par les Apprentis d'Auteuil avant même d'avoir été évalués scolairement. Surtout, les éducateurs en charge des MNA effectuent les démarches auprès des CASNAV ou des CIO uniquement pour les mineurs de moins de 16 ans. Puis, lorsque le mineur est scolarisé, son éducateur a pour mission de l'accompagner dans sa scolarité, d'assister aux réunions parents / profs, etc. Toutefois, lorsque nous avons rencontré certains de ces éducateurs, ceux-ci ont expliqué qu'il leur était impossible de réaliser un tel suivi car ils avaient la gestion d'un groupe et non d'un individu, qu'ils n'avaient pas de temps dédié à ce suivi scolaire sur leur fiche de poste. Ils réalisaient donc cet accompagnement si, et seulement si, il y avait assez de moyens humains à ce moment-là, ce qui n'est pour ainsi dire jamais le cas.

2.2. La non-scolarisation

2.2.1. La situation des MNA de plus de 15 ans

Il existe une confusion entre obligation scolaire et obligation de scolariser[208]. Le droit à l'éducation est garanti à tous les individus, qu'ils soient majeurs ou mineurs. Pour les mineurs,

[207] Ces éducateurs ne sont certes pas fonctionnaires de l'Éducation nationale, ni même rattachés à l'Éducation nationale, mais ils peuvent toutefois constituer un emploi dédié et être inspectés par les IEN de circonscription.

[208] Merci à Marie Françoise Valette, maître de conférences en droit public à la faculté de droit de l'université de Poitiers, pour ces précieux éclairages.

celui-ci est stipulé dans la Convention des droits de l'enfant et les États doivent le (faire) respecter. La Convention des droits de l'enfant (ONU) est à destination de pays dont le niveau de développement économique est différent d'un pays à l'autre. Compte tenu du niveau de développement de la France, le droit devrait être interprété favorablement pour les jeunes de plus de 16 ans. En d'autres termes, l'État doit assurer ce droit à l'éducation à tout jeune de plus de 16 ans s'il en fait la demande. Or quelquefois, des acteurs de l'Éducation nationale font valoir que ces jeunes ne sont pas à scolariser en priorité car ils ne sont plus dans le périmètre de l'obligation scolaire. Ceci est une interprétation abusive et fausse de cette obligation car cette dernière est faite aux parents ou aux tuteurs légaux d'enfants de 6 à 16 ans, pas à l'État. L'obligation qui pèse sur les pouvoirs publics est de répondre au droit à l'éducation garanti par la Convention des droits de l'enfant.

Du fait de cette confusion, les institutions de l'Éducation nationale et de l'Aide sociale à l'enfance, en ce qui concerne les MNA, mettent la priorité sur la scolarisation jusqu'à 16 ans. L'accès à la scolarisation des plus de 16 ans (voire des plus de 15 ans au regard des délais) n'est absolument pas garantie, au mépris du droit[209]. Ainsi, du fait des délais de la procédure d'évaluation, les jeunes qui arrivent à l'âge de 17 ans sont rarement scolarisés. Or les mineurs arrivant en France après 16 ans qui ne sont pas en UPE2A ou qui ne suivent pas de formation qualifiante ont de fortes chances de ne pas obtenir de titre de séjour à leur majorité : de telles pratiques tendent à contribuer à moyen terme à la production de jeunes majeurs sans-papiers et sans ressources.

Là aussi, sur certains terrains, des collectifs et des associations de soutien aux MNA permettent toutefois à ces jeunes d'accéder à la scolarisation, au prix de longues démarches et en activant de solides réseaux. Ainsi à Bordeaux, l'association Tremplin a récemment réussi à scolariser plusieurs MNA dans des établissements, principalement privés, de l'agglomération. Ces scolarisations ont été rendues possibles par 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. L'association a ainsi contribué à l'affectation de ces jeunes en contournant la procédure ordinaire de l'Éducation nationale qui manque de souplesse pour les accepter. De leur côté, les établissements privés qui les ont scolarisés les ont exonérés de frais d'inscription et, parfois, de frais d'internat. Certains de ces jeunes sont déjà inscrits dans des parcours de réussite et se sont fait remarquer par leurs enseignants pour leurs résultats dans les apprentissages 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, notamment en Loire-Atlantique, ont été documentés[210].

2.2.2. Quelles réponses à la « scolarité discontinue » des EFIV ?

[209] Au tribunal administratif (TA) de Poitiers, en juillet 2016, trois jugements ont été rendus le même jour, par lesquels le TA a ordonné au président du conseil départemental, sous peine d'astreinte de 100 €jour / jeune, de procéder à l'inscription, dans un établissement, des jeunes placés auprès de l'ASE. On peut remarquer que si les jeunes avaient eu moins de 16 ans, l'ASE encourrait une peine pour non-respect de l'obligation scolaire. Ici, le TA a bien distingué cette obligation qui n'est pas évoquée, puisque les jeunes en question ont plus de 16 ans et l'égal accès à l'instruction.

[210] BERTIN M. (2017), « Des écoles alternatives pour les jeunes exilés refusés par l'Éducation nationale » [en ligne], *Basta !*, 30 octobre, <www.bastamag.net/A-Nantes-des-ecoles-alternatives-pour-les-jeunes-exiles-refuses-par-l-Éducation>, consulté en novembre 2017.

La compréhension de la scolarisation des EFIV dans l'académie de Montpellier, à l'instar d'autres territoires enquêtés, mérite de considérer trois inconnus, en lien direct avec le mode de vie des familles itinérantes : le calendrier (dates d'arrivée et de départ), le lieu d'arrivée, ainsi que le nombre d'enfants potentiellement scolarisables. Ces variables ont un effet sur la répartition des moyens alloués pour la scolarisation, comme le rappelle le référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV de l'Hérault, puisqu'il est structurellement difficile, voire impossible d'anticiper les besoins : « C'est difficile de dépêcher des moyens sans savoir où il va y avoir, qui il va y avoir, s'il va en avoir, c'est vraiment le… le, le flou artistique et le… l'inconnu total ». Et selon les communes, une telle incertitude peut avoir des effets sur la capacité à scolariser : « S'il y a trente enfants scolarisés sur L., ça devient compliqué » *(Idem).* La scolarisation des EFIV est caractérisée dans l'académie par l'adaptation du CASNAV au public. La politique académique de l'éducation nationale vise à couvrir de dispositifs UPS les établissements scolaires situés à proximité des aires d'accueil et / ou grands passages. « Donc, le département de l'Hérault, donc la politique académique, c'est de mettre des moyens en fonction de là où il y a des aires d'accueil » *(Idem)*, et aussi à s'adapter au lieu d'installation des familles en dehors des schémas départementaux. Reste la problématique des « terrains privés », comme le déplore à plusieurs reprises ce référent institutionnel CASNAV. Pour autant, la scolarisation sur une courte période d'un nombre élevé d'enfants reste la problématique de l'académie. Comment dispenser un enseignement spécifique sur une courte période (deux à trois mois de l'année) comme le mentionne la référente institutionnelle en charge des EFIV sur l'académie de Montpellier ?

Comme le montre le tableau de l'enquête du CASNAV[211], dans l'académie de Montpellier, les départements concernés sont marqués par des flux de familles itinérantes et d'enfants du voyage d'une très grande disparité d'un département à l'autre. Or, comme le confirment les propos des personnes interviewées, l'importance accordée à ce domaine est corrélée à ces chiffres. Globalement, la scolarisation est souvent présentée comme convenable dans le premier degré. Une scolarisation effective ne signifie toutefois pas que cela est suivi de résultats probants, comme le note le référent institutionnel CASNAV dans le Gard : « Il y a une scolarisation, avec quels résultats c'est autre chose. Ils sont scolarisés, y'a une forme d'assiduité pour certains, moins pour d'autres, mais en gros, les gamins sont scolarisés dans le premier degré ». Il existe une marge de progression encore existante, que cela soit en termes d'acculturation à la culture éducative scolaire (assiduité) et d'apprentissage, que corrobore la suite de l'échange : « mais avec au final des acquis scolaires limités en fin de cursus premier degré » *(Idem)*. Enfin, observer les conditions de scolarisation des EFIV c'est aussi regarder au-delà des dispositifs UPS, car comme pour les EANA, certains EFIV en réussite scolaire sont invisibilisés car en dehors des dispositifs.

Par ailleurs, le référent institutionnel CASNAV des Pyrénées-Orientales indique que ce sont les niveaux méso (départemental) ou micro (commune) qui impulsent réellement la dynamique de la prise en charge des EFIV. Une des raisons, explique-t-il, est le cadrage institutionnel récent concernant les EFIV, qui n'a pas favorisé une véritable initiative au niveau macro. Toujours selon cet acteur, il faut attendre la circulaire de 2002 pour qu'un réel tournant dans la politique éducative concernant ce public soit enclenché en ce qu'elle marque

[211] Tableau 1 : « Données de scolarisation des EFIV pour le premier et second degré, académie de Montpellier, année scolaire 2015-2016 », présenté dans le chapitre 1, section 2.2., « Quels chiffres pour les élèves issus de familles itinérantes ? ». Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*.

concrètement un désir institutionnel de le prendre en main. Sur le département de l'Hérault, les blocages liés à la scolarisation des EFIV semblent en majeure partie liée à une « non-volonté politique » de les « accueillir ».

Par ailleurs, les entretiens traduisent aussi un sentiment d'urgence à la scolarisation, de crainte que les familles repartent :

> « Dans la précédente circulaire, il était inscrit que, les enfants du voyage devaient être inscrits dans les trois jours, je crois. Dans la circulaire de 2012, c'est pas écrit comme ça. Il y a écrit "dans les plus brefs délais". Ça ne nous arrange pas. Mais, bon. Donc c'est à moi, quand je suis au courant de ça, à passer derrière, de dire "Dites, dépêchez-vous, parce que quand même, on ne sait pas jusqu'à quand ils vont rester" (référent institutionnel CASNAV en charge des EFIV Hérault ».

Le référent institutionnel souligne la manière dont ces lourdeurs administratives peuvent, dans certains cas, décourager les familles qui spontanément souhaitaient scolariser leurs enfants. Il peut s'agir de « vaccins », de « dossier incomplet ».

Dans l'académie de Bordeaux (mais le constat est parfois partagé plus globalement, même si nos données sont lacunaires), une évolution positive de la scolarisation des EFIV en maternelle et en primaire ces dix dernières années est soulignée par l'ensemble des acteurs – et expliquée, par l'ADAV 33[212], par la mobilisation de deux IEN en charge du dossier, très investis, ainsi que l'évolution des équipements des aires d'accueil avec élaboration de projets sociaux. Toutefois, des bémols sont à apporter en ce qui concerne la scolarisation au collège d'une part, mais aussi le recours jugé important au CNED, de la part de familles sédentaires.

Il existe également des cas de déscolarisation récurrents chez des familles itinérantes, lorsqu'elles quittent leur école de rattachement (généralement au printemps), avant qu'elles ne réinscrivent leurs enfants dans une autre école (et, pour certaines, si elles le font). Les enseignants déplorent le fait de n'avoir aucune marge de manœuvre là-dessus. Ils sont demandeurs de solution visant à améliorer cette procédure, afin d'éviter que « les enfants échappent au système ».

L'absentéisme demeure un problème fréquemment soulevé dans la scolarité des EFIV, mais qui ne concerne pas tous les EFIV, d'après les acteurs scolaires et associatifs. C'est toutefois un cas récurrent pour certains élèves, ou pour certains jours de la semaine (le mercredi matin notamment). L'enseignante UPS collège souligne qu'en ce qui concerne ses élèves, « l'absentéisme est le gros, gros problème, parce que les profs heu, voilà, "pas là, pas là, pas là", pfff, et puis ho ! il est là ! "Oh beh là, c'est bon hein, je vais pas faire d'effort, hein" ben oui mais c'est là, où il faut tout donner ! ». L'absentéisme d'élèves EFIV serait donc un problème pas seulement en soi, mais dans la manière dont il est géré par les enseignants, et particulièrement dans le second degré.

Par ailleurs, tous s'accordent sur le fait que ce « public » serait plus absent que d'autres à des moments précis : rentrée scolaire, période hivernale, sorties scolaires, périodes post-attentats, etc. Mais l'absentéisme n'est pas seulement un problème en soi ; le problème vient plutôt du fait que, parce qu'il s'agit d'EFIV, leurs absences ne sont pas toujours signalées par les enseignants. Selon la directrice de l'ADAV :

> « Comme on est impliqué souvent dans les mesures de protection de l'enfance et de prévention, on se rend compte que systématiquement, les enseignants ne signalent pas les absentéismes scolaires si y a pas à côté des problèmes de comportements. Si un enfant du voyage

[212] Association départementale des amis des Voyageurs de la Gironde.

est absent et qu'il a des problèmes de comportements dans la classe, donc en gros qu'il est ingérable, qu'il fait n'importe quoi, qu'il est violent, etc., là on va signaler ! Mais s'il est qu'absent, on signale pas ».

Cela renvoie à une ambivalence existante de la part des acteurs scolaires concernant l'appréhension globale de ce « public » et à son identification en tant que tel, soit l'existence même de la catégorie EFIV et ses usages. En effet, l'existence de cette catégorie de public scolaire à besoins particuliers peut induire des réactions spécifiques des acteurs scolaires, qui n'appliquent pas toujours les règles de « droit commun » lorsqu'il s'agit de ce public. Cela pose plus largement la question de la spécificité, du public comme de la scolarité, au sein de l'Éducation nationale – spécificité qui peut être nécessaire pour certaines adaptations mais qui peut également être enfermante, stigmatisante et *in fine*, excluante.

De manière générale, tous les acteurs (scolaires et sociaux) travaillant autour de la scolarité d'enfants du voyage s'accordent sur le fait que les familles les plus précaires sont celles qui nécessitent un travail de lien plus important pour les amener à une scolarisation effective : « si tu vas pas les chercher, tu les perds, ils viennent pas ».

À Bordeaux, l'ADAV déplore le fait que plusieurs dispositifs visant à répondre aux difficultés rencontrées dans la scolarisation / scolarité des EFIV sont mis en place mais qu'ils changent dans le temps (trop souvent) sans jamais être évalués. Par ailleurs, l'usage de l'outil Pagode et plus généralement, les possibilités de faire remonter les absences d'élèves, est critiqué en raison de sa lourdeur et complexité administrative, qui ne permettent pas (ou mal) son utilisation, alors que cela pourrait constituer un outil pédagogique pour travailler sur l'absentéisme auprès de « parents démissionnaires ».

Dans l'académie de Montpellier, la thématique de la déscolarisation ou de la non-scolarisation renvoie à une question première relative au suivi de la scolarisation. Si les référents institutionnels CASNAV-EFIV sont pour la plupart sur le qui-vive quant à la scolarisation des enfants installés sur les aires d'accueil, ce rôle relève officiellement des missions des collectivités territoriales comme le rappelle un cadre de l'Éducation nationale : « Vérifier la scolarisation, c'est pas le rôle de l'Éducation nationale. C'est important de le dire, c'est du rôle des collectivités territoriales ». Dès lors, le CASNAV, à travers les référents institutionnels, pallie un manque, ou tout au moins une défaillance, au niveau du fonctionnement administratif lorsqu'ils se rendent sur les aires pour évaluer les besoins en scolarisation.

Lorsqu'il y a non-scolarisation ou déscolarisation, cela est souvent lié à certains freins évoqués précédemment : administratifs et politiques. L'absence de place en cantine ou le tarif élevé de la restauration scolaire (parfois « 12, 15 euros par jour de restauration scolaire » évoque le référent institutionnel en charge des EFIV dans les Pyrénées-Orientales), sont des motivations à cette non-déscolarisation, notamment dans le département des Pyrénées-Orientales : « En fonction des territoires, il ne va pas y avoir de scolarisation : que les familles vont dire « ben on va essayer de chopper une place ailleurs » et que la place ailleurs ils l'ont pas et qu'on va avoir des phases de déscolarisation importantes » *(Idem)*. Nous ne sommes visiblement pas sur un problème structurel, remarquable au niveau départemental, mais davantage à une échelle locale, selon « les territoires ». C'est d'ailleurs également à ce niveau que se situent d'autres raisons de déscolarisation telles que la difficulté à stationner, par manque d'aires d'accueil, comme c'est le cas à Perpignan, d'après les déclarations du référent

institutionnel en charge des EFIV, ou suite à des menaces d'expulsion qui empêchent de se projeter dans une forme de scolarisation sereine.

La radiation peut participer aussi de la déscolarisation. Dans l'enquête du CASNAV[213] de l'académie de Montpellier, une page y est consacrée.

[213] Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit*., p. 59.

Tableau 5 : Certificats de radiation dans l'académie de Montpellier, 2015-2016

Les données récoltées laissent apparaître que, sur un échantillon correspondant à moins de la moitié des élèves (pas de renseignement pour l'autre moitié), la plus grande partie des élèves se présentent dans une nouvelle école sans certificat de radiation, pourtant à priori obligatoire. Deux causes possibles : la famille l'a perdu ou alors elle ne l'a pas sollicité dans la précipitation du départ rarement anticipé. Cette tendance perdure au fil des années.

	AUDE	GARD	HERAULT	PYR. OR.	Total
Non	24	57	212	220	513
Oui	16	60	189	114	379
Total général	40	117	401	334	892

Pour les élèves qui se présentent dans une nouvelle école, nous avons comparé la date du certificat et celle de l'inscription, ce qui nous donne une durée d'attente entre radiation et scolarisation (calculée en mois pleins), ce qui est, de fait, une période sans scolarisation (incluant toutefois les périodes de vacances). On peut s'interroger sur des élèves qui n'auraient pas été scolarisés pendant 10 voire 22 mois.

	AUDE	GARD	HERAULT	PYR. OR.	Total
0 mois	15	16	101	80	212
1 mois	1	11	39	12	63
2 mois		14	14	4	32
3 mois		6	13	4	23
4 mois		1	1	2	4
5 mois			5	3	8
6 mois			4		4
7 mois				2	2
8 mois		1			1
9 mois		1	4		5
10 mois		1			1
22 mois			1		1
Total général	16	51	182	107	356

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit.*, p. 60.

Un entretien mené dans l'académie de Montpellier auprès d'un cadre de l'Éducation nationale nous invite à la prudence quant aux effets de la catégorisation sur l'évaluation même de l'ampleur de l'absentéisme des élèves considérés parfois à tort comme relevant des EFIV :

> « Ce matin j'étais à S., parce que l'école de S. a alerté le directeur académique en début d'année scolaire en disant : "vous comprenez, on a des Gitans toujours absents, on n'arrive pas à s'en sortir, alors ils disent pas les Gitans, ils disent enfants du voyage sédentaires et ils sont toujours absents et du coup, ils échouent, alors que quand on regarde les chiffres, ils sont pas plus absents, ils sont même moins absents que pas mal d'autres, on a eu des entretiens avec tout le monde encore une fois, on observe en classe, on épluche les chiffres ou autres, ils sont pas absents, ils sont pas plus absents, sauf qu'eux, on le voit quand ils sont absents" ».

Toutes ces observations questionnent l'efficacité de la réponse de l'Éducation nationale à la scolarité discontinue et les effets des catégorisations en termes de discriminations directes ou indirectes.

Concernant l'absentéisme des EFIV, jusqu'à quel point la tolérance favorise la discrimination ? Comment répondre à l'absentéisme du mercredi voire même aux absences pendant les vendanges par exemple ?

Il s'agit d'un point soulevé et discuté de manière récurrente dans les réunions « scolarisation des EFIV » animés par l'ADAV 33 dans l'académie de Bordeaux, dès qu'une

situation d'absentéisme avérée est abordée. L'interrogation qui en découle est ainsi résumée par les travailleurs sociaux : « À partir de quand parle-t-on de maltraitance, quand d'un côté, les parents ne se bougent pas et de l'autre l'institution non plus, sous le prétexte de l'identité ? ». L'on pourrait ajouter : qui, *in fine*, est alors « maltraitant » ? La famille ? L'institution ? Il est souvent rappelé que la CAF peut suspendre les allocations lors d'un contrôle, en cas de non-scolarisation, mais que cela ne vient pas de l'institution scolaire… En effet, tous les acteurs s'accordent à dire que la première mesure qu'est la tenue d'une équipe éducative au bout de quatre journées et demie d'absence ne se fait pas, tout en reconnaissant que c'est « impossible » avec ces élèves… Les mesures suivantes ne sont pas plus suivies d'effets : courrier à la famille et convocation à l'inspection académique, où les parents ne vont pas. Les enseignants se demandent ce qu'il en est de la mesure « ultime », correspondant officiellement à un signalement de la DSDEN au procureur, aucun n'ayant eu connaissance du déclenchement de cette procédure (est-ce vraiment effectué ? au bout de combien de temps ?).

Comment devons-nous considérer l'acceptation des déviances de la part de ces élèves et de leurs familles par rapport à l'obligation scolaire ? Cela n'arrange-t-il pas un peu parfois certains enseignants, démunis face à des difficultés d'apprentissage ou certaines formes de non-respect des normes scolaires ?

Chapitre 4

L'affectation des élèves dans des dispositifs variés et les choix pédagogiques associés

Nous nous intéressons ici à la scolarité, à travers les spécificités qui distinguent les élèves dits EANA et EFIV : les unités pédagogiques et les différents dispositifs mis en place pour accompagner leur scolarité, avec pour corollaire, une organisation plus ou moins prévue de l'inclusion. Les différents dispositifs seront alors décrits, suite à quoi la question de l'inclusion sera davantage examinée, jusqu'au terme de la prise en charge spécifique ou jusqu'à la mise en place d'un suivi, selon les contextes.

1. L'ENTREE DANS DIFFERENTES MODALITES DE SCOLARISATION

Il convient de différencier les différentes modalités de scolarisation :

- pour les élèves considérés allophones affectés en UPE2A ;

- et pour les élèves de familles itinérantes et de voyageurs ou EANA dont les conditions de vie non stabilisées (en bidonville, squat, caravanes sur des terrains sans droits ni titres) conduisent à des problématiques similaires d'accès à l'école.

1.1. Pour les EANA en dispositif UPE2A : organisation et modalités pédagogiques

Une fois l'affectation effective, les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire dans l'établissement défini, et ils suivront également des cours de français en UPE2A. Rappelons toutefois qu'à effectifs proches d'EANA scolarisés dans les académies de Bordeaux et de Montpellier, le nombre de dispositifs UPE2A diffère, ainsi que selon le premier et le second degré.

1.1.1. Modalités d'organisation du dispositif UPE2A

En UPE2A dans le second degré, la circulaire de l'Éducation nationale de 2012-141 prescrit 12 heures de français langue seconde par semaine, ainsi qu'une inclusion en classe ordinaire, qui ne spécifie pas formellement de priorités dans les disciplines (en dehors du fait que ces disciplines doivent être autres que le français et de préférence, les mathématiques et une langue vivante) ni dans les modalités d'organisation des emplois du temps, gérés au cas par cas au sein des établissements. Pour les élèves scolarisés en UPE2A-NSA, il est tout de même mentionné qu'il est préférable de faire participer les élèves aux cours dans lesquels un

manque de compétences linguistiques ne représente pas un frein aux apprentissages (comme en mathématiques, en arts plastiques ou encore en cours d'éducation physique, par exemple). C'est pourquoi on trouve des modalités très différentes de prise en charge effective selon les établissements, particulièrement dans le second degré. C'est ensuite à l'enseignant d'UPE2A d'ajuster le volume horaire de la prise en charge dans le dispositif de l'élève au cours de l'année, et cela, au cas par cas selon son diagnostic.

Dans l'académie de Créteil, pour un même type de dispositif, l'organisation, le fonctionnement, les disciplines enseignées varient d'un établissement à un autre, selon notamment l'organisation de l'inclusion. De plus, les établissements ont parfois des HSE, ou les enseignants des HSA[214], dont bénéficient les élèves d'UPE2A (une discipline supplémentaire, la physique-chimie leur a ainsi été proposée une année, mais pas celle d'après). Dans l'UPE2A-NSA enquêtée, les 26 heures (heure enseignant) sont réparties entre plusieurs disciplines : français, maths, EPS, histoire-géographie, SVT, physiques / chimie, arts plastiques, éducation musicale, technologie. Les enseignants qui font cours dans l'UPE2A sont volontaires pour le faire. Quand aucun enseignant n'est volontaire, les élèves n'ont pas de cours. Ainsi l'enseignante d'histoire-géographie ayant obtenu sa mutation et aucun autre enseignant ne voulant intervenir dans l'UPE2A, les élèves de l'UPE2A n'auront pas de cours d'histoire géographie durant une année (au moins). Certains enseignants ne trouvent pas normal que les cours donnés aux élèves de l'UPE2A dépendent de la bonne volonté des enseignants mais le principal adjoint, en charge de cette classe, dit que lui ne peut pas imposer aux enseignants de prendre cette classe qui n'est qu'un dispositif. Il souhaiterait qu'une directive nationale impose les cours que les élèves allophones doivent avoir. Sans cela, pour lui, ceci reste précaire et dépend de l'équipe éducative, mais étant donné le *turn over* important des enseignants, il ne peut pas y avoir de décision pérenne. Des heures sont également proposées aux anciens élèves d'UPE2A dans une partie des collèges (six heures généralement partagées en quatre heures de français et deux heures de maths, mais parfois ce volume est bien moindre).

Dans plusieurs académies, les effectifs sont variables au cours de l'année scolaire (du fait des inclusions et des arrivées). L'arrivée de certains élèves vient parfois augmenter drastiquement le groupe, jusqu'à la création de nouveaux dispositifs, comme dans le cas évoqué plus haut dans une école élémentaire de Montpellier. Aussi, la gestion de ces effectifs en différents groupes par établissement est tributaire du professeur d'UPE2A ; lorsque les conditions d'apprentissage deviennent trop contraignantes (trop grand nombre d'élèves, ou trop grande hétérogénéité dans les niveaux scolaires ou les âges), l'enseignant peut constituer des groupes de niveaux, par exemple. Cela a été observé sur tous les terrains.

Ainsi, bien que la présence des enseignantes dans leurs établissements approche les 12 heures prévues par la circulaire de 2012-141, cela ne signifie pas nécessairement que chacun des élèves bénéficie de 12 heures d'enseignement hebdomadaire du FLE / FLS. Dans plusieurs dispositifs observés, la distinction est faite entre le groupe des « débutants » et le groupe des « lecteurs », ou en fonction du niveau scolaire. Dans un dispositif de l'académie de Montpellier, la catégorisation effectuée dans l'élaboration des groupes distingue les « scolarisés dans leur pays d'émigration, de bon niveau », des « grands Roms » et des « CP ». Cette catégorisation, élaborée dans la pratique de l'enseignante, montre une certaine confusion de critères situés sur des plans différents (bon niveau scolaire, catégorie ethnique,

[214] Heures supplémentaires-année.

classe d'âge) et semble tenter de pallier à une trop grande hétérogénéité, posée ici comme difficulté ou frein dans les apprentissages.

Par ailleurs, nous relevons à Montpellier et à Béziers, dans les espaces d'accueil, des modules spécifiques de préparation à la scolarisation. Ces modules durent entre six et huit semaines ; ils sont pris en charge par des enseignants titulaires de l'Éducation nationale, formés au FLE-S et / ou titulaires de la certification FLS. Plusieurs profils d'élèves bénéficient de ce module : ceux qui n'ont pas ou très peu de compétences en français ; ceux « éloignés de l'école car ont été peu voire pas du tout scolarisés antérieurement ». L'objectif des modules est triple : familiariser les élèves à leur nouvel environnement (découverte de la ville, des services publics : médiathèques, transports…) ; apprentissage des outils linguistiques élémentaires ; socialisation scolaire : les espaces étant hébergés dans des collèges, les EANA sont en contact avec d'autres élèves français lors des récréations, des repas ou de projets éducatifs en partenariat avec des enseignants du collège. À l'issue des modules, les élèves ont une évaluation qui permet de considérer les progrès effectués et d'envisager une poursuite de scolarisation en UPE2A.

1.1.2. Organisation spatiale

Dans cette section, nous contextualisons les conditions d'apprentissage. Pour ce faire, nous évoquerons la classe, dans sa dimension spatiale, mais aussi à travers des caractéristiques pédagogiques, dont quelques-unes – non exhaustives ici en raison de la diversité des pratiques – seront restituées, de sorte à pouvoir projeter le cadre de l'UPE2A à travers sa dimension pédagogique. Nous ne traiterons que deux exemples de pratiques pédagogiques qui caractérisent l'enseignement en UPE2A : la différenciation pédagogique et l'appui sur le plurilinguisme.

L'emplacement de la salle du dispositif dans l'établissement et son organisation

Évoquons tout d'abord où se situe la salle du cours de français réservée à l'unité pédagogique. Les dispositifs enquêtés ont une salle de classe fixe, notamment en collège. Dans le premier degré, il a pu arriver qu'elle soit celle précédemment attribuée au réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés. Dans le second degré, l'emplacement n'est pas régi par la même organisation que pour les autres disciplines : généralement, les cours d'une même discipline sont regroupés (toutes les salles de sciences au même étage, toutes les salles de langues dans un même couloir, etc.). Or, l'UPE2A fonctionnant de façon isolée, elle a une salle située indifféremment et sans être particulièrement mise en relation avec les salles de français, ni de langues, bien que dans ces cours, l'enseignement soit principalement d'ordre linguistique.

En ce qui concerne les cours spécifiques, tels que les mathématiques ou l'anglais, dont bénéficient les élèves en UPE2A sans qu'il y ait inclusion, l'enseignant reste dans sa salle disciplinaire habituelle et ce sont les élèves qui quittent la salle UPE2A et se déplacent, comme tout collégien, pour se rendre dans les cours d'autres disciplines. Cette circulation est essentielle pour qu'ils s'approprient l'espace de l'établissement et partagent des rituels similaires à ceux de leurs camarades.

L'emplacement choisi pour la salle de l'UPE2A n'est pas forcément isolé et les élèves non allophones sont amenés à passer devant, voire stationner devant quand ils attendent d'entrer dans une salle en vis-à-vis. La salle UPE2A se démarque par l'affichage qui se fait sur la porte, parfois : il arrive que ce soit une des rares portes qui, extérieurement, présente des posters illustrant la « classe-monde », par exemple, pour reprendre une expression retenue dans un collège. Cet affichage marque à la fois une ouverture (qui vise à l'ouverture interculturelle, la communication sur l'existence de cette classe) mais aussi une distinction, une démarcation par la marque personnelle d'un espace privatisé qui contraste avec la nudité des autres portes impersonnelles.

Remarquons que très fréquemment, les affichages produits par les élèves en UPE2A, sortent des quatre murs de la classe et certains de se retrouver dans le couloir de l'établissement, dans le bureau de la vie scolaire ou dans le centre de documentation et d'information. Cet envahissement de l'espace commun implique un soutien du chef d'établissement dont il faut l'accord et, incidemment, il marque une (re)connaissance. Ainsi, dans les différentes UPE2A second degré à Bordeaux, il a été fréquent de voir des posters, expositions et maquettes produits par les élèves d'UPE2A dans les espaces d'accueil, de circulation et réservés à l'administration.

Dans le couloir de l'administration d'un collège bordelais

Cette présence se prolonge dans les espaces extrascolaires puisque les élèves des différentes UPE2A de Bordeaux ont présenté des expositions dans des espaces municipaux (centre culturel, bibliothèque…), privés (théâtre, salle de concert) ou de l'espace public (square). Cette particularité doit être mise en relation avec la pédagogie du projet qui se développe en lien avec quatre motifs principaux : l'absence de programme, la gestion de l'hétérogénéité du groupe, un volume horaire supérieur à toute autre discipline et l'obtention de subvention pour l'intervention des artistes et professionnels. Ces projets exposés en milieu scolaire ou extrascolaire relèvent de deux principales démarches : autobiographiques (carnets de voyage, biographie plurilingue…) et citoyenne (lutte contre les discriminations, écologie, etc.).

Ainsi, les UPE2A ont une salle qui, même fermée, peut se développer à travers l'établissement voire au-delà, ce que nous pouvons percevoir comme un besoin de reconnaissance et la légitimisation de l'altérité, une appropriation d'un côté et une cession d'espace de l'autre, qui permet de construire des représentations positives, parfois stéréotypées, des élèves sous contrôle et coordination d'un enseignant.

L'organisation spatiale des classes observées suit souvent le modèle utilisé dans les classes de langues étrangères : disposition en U. Cette disposition est présentée comme propice aux échanges entre les élèves. Le choix de la disposition est également dépendant de la configuration même de la salle. Ainsi, la disposition des tables retenue par une enseignante a évolué lors d'un changement de salle. La nouvelle salle étant plus vaste, la disposition frontale des tables a pu être abandonnée au profit de la disposition en U.

La place des élèves semble répondre à différentes logiques pédagogiques et pouvoir évoluer selon les circonstances. D'après nos observations, les élèves se placent par affinité personnelle (âge, intérêt commun, classe d'inclusion identique, langues, origines…), comme dans les classes ordinaires, dans lesquelles l'enseignant ne définit pas de plan de classe. Le placement répond également aux objectifs pédagogiques : les élèves seront placés ou non selon telle ou telle configuration pour faciliter le travail de tutorat, parfois en autorisant l'usage des langues communes autres que le français, pour effectuer un travail de groupe, ou pour éviter les bavardages, comme ailleurs dans les classes ordinaires.

Un élément à prendre en compte dans cette réflexion sur l'emplacement des élèves est le flux régulier d'élèves. Tous les élèves n'arrivant pas au même moment, en début d'année, mais davantage régulièrement au cours de l'année, l'emplacement ne peut être figé dès les premières semaines car l'effectif est appelé à évoluer. De même, dans certains établissements, tous les élèves ne se retrouvent pas en même temps en UPE2A : les effectifs sont susceptibles de changer d'une heure à l'autre selon les horaires des classes d'inclusion de chacun. Dès lors, les emplacements sont appelés à être modifiés pour s'adapter également à la réalité numérique.

Dans l'académie de Créteil, la configuration des classes est très différente entre le premier et le second degré. Dans le premier degré, les tables composent des îlots d'activités (lecture, arts plastiques, jeux, activités sur ordinateur). À l'avant de la pièce, une configuration amphithéâtrale miniature est consacrée aux informations collectives. Dans l'une des écoles observées, le bureau de l'enseignant est systématiquement déserté sauf pendant les pauses où l'enseignante n'est pas de surveillance. Les élèves sont mobiles et se déplacent beaucoup en étant calmes. Dans l'UPE2A collège, la configuration est totalement différente : une forme amphithéâtrale stricte avec enfilade d'un bout à l'autre de la pièce des chaises et tables. L'enseignante reste à son bureau ou devant le tableau, tableau d'où elle fait la totalité de ses cours. Elle se déplace peu, comme les élèves. L'organisation de la classe de l'UPE2A-NSA évolue quant à elle. Lors de notre première visite, il y a des îlots. À la rentrée des vacances de Noël, les tables sont mises en rangées frontales. C'est *a priori* parce qu'avant les vacances, il y a eu des problèmes dans la classe et que l'enseignante a réorganisé spatialement la salle pour tenter de faire cesser les problèmes entre élèves. À partir de ce moment, tant que possible les élèves se mettent un par table. Un élève est installé, sa table collée au tableau pour lui éviter tout contact avec les autres. Au cours des mois suivants, l'installation des tables évoluera : grands rectangles autour duquel tous les élèves s'installent ; grands rectangles plus une ou

deux tables à côté ; îlots en fonction de l'ambiance de la classe et de la manière de travailler (groupe, tous ensemble, individuel, etc.). À part les dernières semaines, où il y a des groupes de niveaux définis, les élèves se placent comme ils le souhaitent. Les élèves peuvent circuler dans la classe dans la mesure du raisonnable. Ils vont chercher colle, règle etc. dans l'armoire du fond. Ils vont demander ou emprunter quelque chose à un autre élève, etc. Les déplacements semblent moins importants quand on passe d'une disposition frontale à une disposition en grand rectangle et en îlots.

On retrouve ces mêmes phénomènes dans des UPE2A observées dans d'autres académies.

1.1.3. Contenus et supports didactiques

Certains enseignants, notamment dans le second degré, s'avouent relativement perdus quant aux contenus à proposer : ils regrettent le peu d'indications sur les contenus à enseigner, lacune parfois justifiée par le fait qu'il n'y a pas de programme en UPE2A puisque l'UPE2A « n'est pas une classe » et que le programme que l'élève doit suivre est celui de sa classe de rattachement. Si le paradoxe a déjà été soulevé, « le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire »[215], la question du programme est loin de faire consensus : une thèse précédente discutait des différentes positions et établissait la faisabilité d'un programme puisque, à l'issue d'une analyse de vingt progressions annuelles et des contextes d'apprentissage, il apparaissait que l'hétérogénéité du groupe ou la question du volume horaire n'étaient pas les critères influents les sélections didactiques[216]. Toutefois, si la pertinence d'un programme était envisagée, notamment par commodité pour les nouveaux enseignants, il ne serait pas réalisable au même rythme par les apprenants (le niveau B1, seuil pour obtenir une orientation choisie et non subie, est atteint diversement par les élèves) et devrait être conçu en termes de *curriculum* complémentaires et préparatoires aux objectifs des classes régulières où devraient être impérativement inscrits les élèves allophones (il était apparu que les élèves en échec étaient souvent isolés des francophones natifs).

Les manuels et méthodes : entre rareté et inadéquation

Depuis la circulaire de 1970 qui propose le recours à une méthode structuro-globale audiovisuelle[217], à savoir *Bonjour Line*, pour les élèves primo-arrivants, les circulaires ultérieures n'évoquent pas d'outils à utiliser pour ce public. La question même du contenu didactique est effleurée sous une terminologie oscillant entre langue seconde et scolaire, tandis qu'aucun programme ne se dégage, compensé par des propositions pédagogiques élaborées dans un cadre institutionnel[218] ou à travers la diffusion d'outil sur Éduscol, le site d'information du ministère de l'Éducation à destination des professionnels. Signalons que des

[215] BOUCHARD R., « Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du FLS », in LEUTENEGGER F. et *al.* (dir.), Actes du 1er colloque international de l'ARCD *« Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15 au 16 janvier 2009, université de Genève, FPSE-SSED & ARCD, p. 8.

[216] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*

[217] BESSE H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF.

[218] BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (2000) (dir.), *op. cit.*

premières méthodes dites de français langue seconde, éditées dans les années 2000[219], font une entrée occasionnelle en classe, en fonction des capacités budgétaires des établissements et des choix pédagogiques. Pour autant, la présence des manuels scolaires ordinaires (de mathématiques, de sciences, etc.) distribués à ces nouveaux élèves qui arrivent au fil de l'année scolaire demeure paradoxalement aléatoire et des jeunes passent l'année sans aucun manuel[220].

En effet, une particularité relativement commune qui ressort : sur les 133 enseignants, seulement 27 ont indiqué que le manuel de leur discipline avait été remis aux élèves : pour les autres, pas de manuel de français, mais le terrain nous révèle qu'ils n'ont pas de manuels non plus pour d'autres disciplines. On a pu trouver d'ailleurs cette absence de distribution dans les établissements sans dispositif. En effet, les élèves arrivant en cours d'année, ils ne reçoivent pas de manuels car l'établissement n'en dispose plus ou lorsqu'ils sont en dispositif, on omet de leur en remettre en raison de leur maîtrise de la langue française. Cette distinction symptomatique montre la difficulté qu'ont les établissements à anticiper la venue des élèves et organiser leur accueil, mais aussi l'absence de réflexion sur l'enjeu de l'accès aux mêmes modalités et aux mêmes supports de travail que les pairs.

Sur l'académie de Montpellier, parmi les 41 enseignants ayant répondu au questionnaire, dix enseignants affirment qu'un manuel de la discipline est remis à leurs élèves. Les observations de classe permettent de témoigner des ressources que déploient des enseignants pour construire leurs propres outils à partir de supports divers : manuels de français langue première issus du premier degré pour des EANA de collège, manuels des autres disciplines (éducation morale et civique, histoire-géographie, mathématiques essentiellement), sites internet, élaboration de fiches *ad hoc*.

Les enseignants vont donc recourir à des outils pédagogiques de compensation. Dans l'académie de Créteil, l'enseignante d'une des deux écoles explique qu'elle pioche des outils pédagogiques à la fois dans sa pratique d'enseignante en élémentaire et en maternelle. Pour elle, avant et en parallèle de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des fondements des mathématiques, un des objectifs pédagogiques pour les élèves d'UPE2A est l'apprentissage de la motricité fine. Elle constate qu'« il y a certaines choses de maternelle qu'il faut absolument acquérir pour apprendre à lire et à écrire, par exemple surtout que beaucoup n'ont pas été à l'école ou ils y sont allés très peu », (rappelons qu'il n'y a pas d'UPE2A-NSA en élémentaire). Cette enseignante développe alors des exercices visant l'acquisition de ces apprentissages « sans faire les choses de maternelle car c'est trop bébé pour eux ». L'enseignante utilise beaucoup le dessin et la peinture (avec des consignes précises ou des supports préétablis) pour la géométrie et la motricité fine et du matériel de mathématiques de « la méthode de Singapour » en utilisant des unités de numération en bois et en consacrant un temps important à l'explicitation des raisonnements et des hypothèses, ce qui permet aux enfants aussi de travailler leur français. L'enseignante utilise aussi des jeux visant à fabriquer

[219] On peut trouver des références ici : *Français Langue Seconde. Recherches et ressources,* « Manuels & méthodes » [en ligne], <www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/manuels-methodes/>, consulté en janvier 2018.

[220] MENDONÇA DIAS C. (2016), « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », *in* ARMAGNAGUE-ROUCHER M., BRUNEAUD J.-F., *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD)*, n° 2, « École, migration, discrimination », pp. 47-62.

des histoires mais ne fait pas travailler les élèves à partir d'un manuel de lecture dédié. Dans l'UPE2A collège, un manuel à destination des élèves allophones est utilisé, aux côtés de vieux manuels de lecture dont l'essentiel est de niveau 6e-5e. Dans ces manuels, les lectures portent sur des textes classiques, coupés en extraits, ce qui permet peu d'entrer dans l'histoire. L'enseignante utilise aussi des « nouvelles » que les élèves apprécient beaucoup et quelques poèmes. Les cours sont quand même largement organisés à partir des doubles fiches d'illustrations, textes et exercices constituant le manuel de français langue seconde à destination des UPE2A.

« Vous utilisez le manuel pour les UPE2A ?

– Je fais des copies, je les donne aux élèves…

– Mais est-ce que vous suivez l'ouvrage ?

– Non parce que… Comment dire… comment dire, il y a des choses…

– Comme le début du manuel (unité consacrée à l'élève et son arrivée en France, à la migration) ?

– Oui, je ne me vois pas travailler comme ça, faire d'emblée la migration et tout ça ».

Pour les élèves peu scolarisés antérieurement, le manque de ressources conduit à des recours aux manuels communicatifs et actionnels (définis sur le Cadre européen commun de référence pour les langues) du français langue étrangère et aux ouvrages du primaire. Dans l'UPE2A-NSA, l'enseignante utilise plusieurs outils selon ce qu'elle veut travailler. Ayant effectué un stage ICEM (Institut coopératif de l'école moderne), elle utilise la « méthode naturelle » de lecture et des outils développés dans la pédagogie Freinet comme le « Quoi de neuf ? » (un élève raconte ce qu'il veut, par exemple ses vacances, l'enseignant prend en note ce qu'il dit, avec l'ensemble des élèves il y a un exercice de reformulation à l'oral et des questions des élèves sur ce que l'élève a dit. Le texte écrit est ensuite distribué aux élèves et peut servir de base pour travailler une notion particulière de français.) L'enseignante trouve que le « Quoi de neuf ? » est souvent limité avec les élèves allophones, qu'ils racontent souvent la même chose, donc il ne suffit pas pour aborder des thématiques différentes (notamment en matière de vocabulaire).

Elle utilise également des méthodes de FLE (*Tip top*) ou d'apprentissage de la lecture *(Ratus)*. Elle a choisi les méthodes en fonction des références culturelles des élèves, de quoi ça parle, de la manière dont c'est présenté (rap, etc.) : « Je voulais pas un truc trop ado avec tous les clichés sur les ados qui mangent n'importe quoi, qui sont pendus à leur téléphone, à leur portable, machin machin, j'ai finalement opté pour une méthode qui est pour les enfants de l'école primaire ».

Si elle considère que *Ratus* n'est pas adapté à un public de collégiens, puisque destiné à des élèves de CP, elle l'a choisi parce qu'il porte sur du vocabulaire quotidien accessible aux élèves alors que pour elle, beaucoup de méthodes de lecture comportent des références aux contes de fées par exemple, à un imaginaire que les enfants vivant en France ont pu développer, *a contrario* des élèves migrants. Si *Ratus* n'est pas un manuel de lecture basé sur la littérature de jeunesse, il ne se situe pas non plus parmi les manuels explicites d'apprentissage de la lecture, plus communément désignés sous le terme de « syllabiques ». Alors même qu'il se présente ainsi (et que l'enseignante le classe dans cette catégorie), la part de mots entièrement déchiffrables par les élèves n'est pas dominante, puisque ceux-ci doivent non seulement mémoriser des « mots-outils », mais sont également confrontés à des mots et des textes non entièrement déchiffrables, puisque comprenant des sons dits « complexes »

dès les premières pages du manuel (ce qui est notamment le cas du [ch] et du [ou]). Publié au milieu des années 1980, *Ratus* correspond bien aux manuels basés sur une approche « phonologique » (qui procède par études des « sons ») où l'étude des sons et le langage oral prédominent : « Il faut que les élèves puissent parler sur l'image ». Considérant qu'« elle ne peut pas tout expliquer par la syllabe », c'est la nature du vocabulaire mobilisé dans le manuel (illustré par des petites vignettes), qui a dominé dans son choix. Si elle complète le manuel par des fiches de syllabes (« j'écris tout ce qui est possible avec le [a], puis avec le [ch] : "cha", "che", "chi", "cho", "chu" »), l'objectif visé par l'enseignante tient plus à l'acquisition de vocabulaire et d'une compétence orale que d'un décodage fluide (ce qui n'est pas un objectif réaliste en un an, pour des élèves allophones non scolarisés antérieurement).

L'enseignante de l'UPE2A-NSA utilise aussi des articles de *Mon quotidien*, et d'autres magazines pour enfants, des fiches d'exercices, des textes de *VEI enseigner le français langue seconde par les textes littéraires*, etc.

1.1.4 Usages de la pédagogie différenciée et ses légitimations

Du français langue étrangère au français langue de scolarisation : la dimension inter / pluridisciplinaire

La gestion d'un groupe aux compétences hétérogènes, tant sur le plan scolaire que sur le plan langagier, modifie la planification de l'enseignement, ce qui peut déstabiliser ou mettre en difficultés des enseignants. Nathalie Auger montre d'ailleurs comment difficultés scolaires renforcent le sentiment de difficultés professionnelles :

> « Dans un premier temps, il s'agit de comprendre les besoins des élèves comme ceux des enseignants. En effet, on oublie trop souvent que parler de "difficulté scolaire" pour caractériser les élèves, c'est finalement évoquer en creux les difficultés professionnelles des enseignants. Si l'élève est en "difficulté scolaire", l'enseignement et le système éducatif sont aussi en difficulté dans leur action d'enseigner »[221]

Au vu de l'hétérogénéité des groupes, le recours à la pédagogie différenciée s'impose à nombre d'enseignants, si bien qu'un cadre de l'Éducation nationale de l'académie de Montpellier propose d'axer des formations sur ces gestes professionnels : « organiser un stage sur la différenciation pédagogique de leurs élèves [francophones] et donc, en lien probablement avec aussi un apport lié à… à notre problématique d'EANA, ça, ça peut être intéressant ». Il envisage alors la circulation des réflexions et des pratiques, les apports du FLS, les dialogues possibles entre enseignants de disciplines différentes. Dans l'académie de Créteil, une formatrice et des enseignants ont constitué un groupe de recherches pour élaborer des séquences élaborées ayant un ancrage dans les compétences scolaires. Nous allons voir ci-après, de façon non exhaustive, les formes que peut prendre la pédagogie différenciée.

En élémentaire, dans l'une des écoles observées, l'enseignante du dispositif a construit deux groupes de niveaux. Les « débutants » et les « lecteurs ». Si les élèves du deuxième groupe travaillent principalement la lecture, l'écriture, la phonétique et l'oral, les premiers abordent des contenus pluridisciplinaires dont des travaux de mathématiques. Certaines

[221] AUGER N. (2013), « Continuum / clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s) », *in* GALLIGANI S., WACHS C., WEBER C. (dir.), *École et langues. Difficultés en contextes*, Paris, Éditions Riveneuve, coll. Actes académiques. Langues et perspectives didactiques.

activités sont pluridisciplinaires, comme le remplissage d'une carte du monde dans laquelle les enfants sont invités à identifier leur « pays d'origine » ainsi que la France, travaillant le français de scolarisation sur un support de géographie. Ces contenus pluridisciplinaires sont autant de supports de l'apprentissage de la langue française tels que les élèves devront la mobiliser en classe par ailleurs. Dans un autre établissement observé, les séances étaient entièrement axées sur des questions linguistiques (exercices oraux, écrits, et de lecture), appuyés notamment sur l'actualité du calendrier civil et scolaire afin d'ouvrir les jeunes à la culture française au sens large.

Au collège, dans l'une des UPE2A étudiées, les cours sont uniquement tenus par l'enseignante du dispositif, avec l'intervention, une matinée par semaine, d'une assistante pédagogique. L'objectif annoncé par la professeure est de donner accès aux EANA aux moyens nécessaires pour suivre en classe ordinaire au plus vite. Ainsi, plutôt que d'enseigner le FLE, elle préférera parler de l'enseignement du français langue de scolarisation. C'est dans cette optique que les séances, du début d'année notamment, sont orientées vers l'apprentissage du vocabulaire propre aux disciplines enseignées au collège (mathématiques, histoire, géographie, sciences…). Plus l'année avance et plus on se détache de cette dimension appliquée et disciplinaire de l'enseignement pour s'intéresser davantage au perfectionnement de la maîtrise technique de la langue.

Groupes de niveau / groupes de programmes de référence

Dans le second degré, la différenciation de l'enseignement est fonction du nombre d'intervenants. Sur certains établissements qui comptent plusieurs enseignants de FLS, il peut exister une séparation des niveaux selon l'enseignant. Tel enseignant s'occupe du niveau élémentaire et / ou intermédiaire, tel autre aura en charge le groupe avancé. L'objectif annoncé est de répondre aux besoins des élèves de manière plus adaptée, sachant qu'une homogénéité de niveau de compétences est difficilement réalisable. Dans d'autres établissements, malgré la présence de deux enseignants, les groupes peuvent demeurer hétérogènes en termes de compétences ; c'est alors le contenu pédagogique qui est différencié : un enseignant se chargeant par exemple prioritairement de l'aspect linguistique, un autre de la dimension communicationnelle. Les observations montrent qu'il est également possible que, dans une configuration similaire, les deux enseignants prennent en charge le même contenu ; cela requiert alors une coordination pédagogique supplémentaire entre les collègues pour donner une cohérence aux enseignements. Une troisième configuration a été observée : un seul enseignant a en charge, seul, les élèves. La différenciation s'effectue alors par divers moyens selon les besoins, l'expérience de l'enseignant et sa personnalité : adaptation des supports pédagogiques qui offrent une progression en termes de difficultés des activités ; adaptation des *feedbacks* et du processus d'étayage de manière générale ; organisation ponctuelle par groupe de niveaux…

Dans les UPE2A d'une école de l'académie de Créteil, l'enseignante organise des groupes de niveaux selon les matières travaillées (mathématiques, lecture, écriture) mais ces groupes peuvent être volontairement composés de camarades plus avancés dans l'apprentissage afin qu'il puisse servir de tuteur aux autres. Dans l'UPE2A du collège, il n'y a pas de groupes de niveaux définis, mais des activités plus ou moins difficiles sont ponctuellement proposées individuellement à des élèves qui se mettent alors à l'écart du groupe.

En l'absence de programme et au vu du recours perlé aux manuels, la centration de l'activité de classe en cours de français ne se fait donc pas sur l'objet « livre » comme il est traditionnellement le cas. D'autres alternatives sont trouvées : le tableau devient un support de compensation accrue à l'absence de manuels, offrant davantage de possibilités dans l'explicitation des connaissances à un public encore peu francophone ; la pédagogie du projet se développe et des objets sont convoqués dans l'espace de classe ; les murs de la salle exposent les productions d'élèves et des affiches didactiques.

1.1.5. Le rôle du plurilinguisme dans l'apprentissage

L'autre caractéristique du groupe d'élève est le large répertoire langagier présent et mobilisé d'une part entre les pairs et de l'autre, dans le cadre de l'enseignement / apprentissage. Il semblerait que la maîtrise partagée d'une langue autre que le français en cours d'acquisition constitue une ressource agissant sur la structuration des relations et interactions au sein du groupe. Ainsi, les adolescents locuteurs d'une langue minoritaire dans le groupe (coréen, kurde, arabe syrien) semblent avoir des réseaux affinitaires plus restreints que les locuteurs de l'arabe marocain, du catalan, de l'italien, ou encore de l'arabe algérien. L'usage de ces langues est fréquent lors des temps hors classe, mais aussi lors de bavardages pendant les cours. On observe une certaine fierté du plurilinguisme chez les adolescents, mais aussi une certaine pudeur dans l'usage de l'arabe hors de l'espace du dispositif UPE2A (on n'aime pas parler trop fort en arabe pour ne pas se faire remarquer par les pairs francophones). Le statut de l'arabe est ici ambivalent ; il est à la fois une des ressources facilitant l'intégration au groupe de pairs du dispositif, tout en agissant dans le même temps comme marqueur de la qualité « d'étranger » de ses locuteurs.

Au-delà des situations de plurilinguisme marquées par la scolarisation dans plusieurs pays ou par l'appartenance familiale à une catégorie socioprofessionnelle élevée, la maîtrise d'une langue non maternelle diffère fortement selon les situations et les origines des migrants. Ainsi, dans l'académie de Bordeaux, certains enfants bulgares nés en France ne parlent pas français à leur arrivée à l'école primaire. De même, dans l'académie de Montpellier, la plupart des élèves roms roumains communiquent en roumain ou en romanès en classe. Chez les EFIV rencontrés en UPS, la langue française n'est bien souvent pas maîtrisée (dans le cas d'une autre langue maternelle comme l'espagnol, le bulgare, le roumain ou le romanès) ou pas « correctement » selon les enseignants. Chez les élèves désignés comme EFIV français et de langue maternelle française également, on note une variété linguistique dans l'usage du français qui n'est pas celle valorisée à l'école car jugée « non correcte ». La difficulté de parler la langue du pays d'accueil revient de façon régulière dans les propos des élèves, qu'ils soient en primaire ou au collège. Mais pour les collégiens NSA rencontrés dans l'académie de Bordeaux, le fait de pouvoir « se débrouiller » dans la langue française dans le cadre de la vie quotidienne peut être un objectif suffisant à atteindre, pour eux comme pour leurs familles. Cela ne correspond pas aux attentes scolaires qui se focalisent sur le fait de parler « correctement », de ne pas faire de fautes, d'augmenter son vocabulaire, etc.

Concernant l'appui sur les langues premières, nous pouvons rappeler quelques jalons qui rappellent que, si cette démarche ne faisait pas consensus, elle n'était pas non plus ignorée, comme le rappelle cette citation de Jean Jaurès, qui en 1911, alors que le français est encore la langue seconde de beaucoup de Français, suggère : « Pourquoi ne pas profiter de ce que la plupart des enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce que l'on appelle d'un nom grossier « le patois ». Ce ne serait pas négliger le français : ce serait le mieux apprendre, au contraire, que de le comparer familièrement dans son vocabulaire, sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal »[222]. Cette approche comparatiste, convoquée aussi pour les langues régionales s'inscrit dans les théories pédagogiques des « défenseurs du comparatisme » du début du siècle. La situation des élèves français allophones nés en France n'est pas sans analogie avec celle, actuelle, des élèves nouvellement arrivés.

Le recours aux langues sources permet une médiation vers la langue cible, à savoir ici le français. Déjà, dans son rapport sur l'instruction publique en 1791, Talleyrand avait attiré l'attention sur cet enrichissement respectif, avec toutefois une approche restrictive aux langues écrites[223]. Plus récemment et bien plus largement, au sujet des élèves allophones arrivants, il ne s'agit pas « d'opérer une mise en exergue des points communs ou différents selon les idiomes mais de tisser un lien entre les langues pour aider à construire le langage, à montrer les universaux des systèmes qui s'actualisent spécifiquement selon les langues »[224], ce qui est dans le même temps un « tremplin à l'apprentissage ». La valorisation de la langue d'origine s'inscrit dans un équilibre linguistique endiguant les situations diglossiques, au sens de Ferguson. Vieille histoire donc, jalonnée d'inquiétudes concernant les risques de montée de communautarisme.

Encore aujourd'hui, lorsque cet usage sort du strict contexte d'apprentissage, comme lors de bavardages entre élèves, son usage est réprimandé, ce qui montre les relations paradoxales dans les rapports des enseignants avec les langues des élèves. Effectivement, selon les enseignants, l'usage d'autres langues que le français pendant le temps de classe peut être valorisé tout comme déprécié. Rappelons que le système scolaire et la réception faite au plurilinguisme peuvent entraver l'intégration scolaire, comme l'avait mis en évidence Delphine Guedat-Bittighoffer après avoir mené des entretiens auprès de 27 élèves allophones à travers quatre dispositifs :

> « Nous avons pu déterminer que les difficultés d'intégration de la plupart des élèves allophones proviennent en grande partie de l'exclusion linguistique dont ils sont les victimes en classe ordinaire au collège. Cette exclusion linguistique trouve principalement son origine dans la position de l'école vis-à-vis du plurilinguisme de ces élèves en particulier. Il est évident que d'autres facteurs peuvent expliquer la situation d'échec dans laquelle se retrouvent les élèves allophones »[225].

---

[222] JAURÈS. J. (1911), « L'éducation populaire et les "patois" », *La Dépêche*, 15 août.

[223] TALLEYRAND-PERIGORD C.-M. (1791), *Rapport sur l'Instruction Publique, fait au nom du Comité de Constitution,* Paris, Imprimerie nationale, p. 96.

[224] AUGER N. (2011), *op. cit*., p. 93.

[225] GUEDAT-BITTIGHOFFER D. (2014), « Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité », *in* BIGOT V., BRETEGNIER A., VASSEUR M. (dir), *Vers le plurilinguisme. Vingt ans après ?*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 159-165.

Néanmoins, actuellement, que ce soit en France ou sur le plan international, les langues premières retrouvent une position valorisée dans les discours[226] et leur recours intervient aussi à des fins pédagogiques[227], ce qu'on retrouve au niveau des discours des acteurs. Un cadre de l'Éducation nationale de l'académie de Montpellier confie : « Et on sait très bien, dans un processus d'apprentissage, le rapport à soi est essentiel. On [silence] je ne vais appuyer sur un bouton mais, le rapport à la langue [silence, hésite] première aussi est essentiel. Voilà, la façon dont le système éducatif considère ta, ta langue première, [inspire] va déterminer ou non [expire, rire] ton appétence pour la langue seconde ». De ce fait, ce plurilinguisme tendra à être valorisé en situation d'apprentissage et mobilisé à des fins pédagogiques (l'élève ne comprend pas, l'enseignant recourt à la langue d'origine lorsqu'il la connaît). La langue maternelle est également valorisée par l'enseignant lorsqu'il s'agit de « montrer la richesse de la diversité » comme forme de valorisation de la différence. Ainsi, certains élèves sont invités à réciter des poèmes et / ou des chansons dans leur langue maternelle. Dans l'académie de Bordeaux, au moment de la recherche, plusieurs projets s'appuyaient sur le plurilinguisme et l'interculturel mais dans une ouverture relative, généralement à destination des élèves mêmes d'UPE2A.

1.2 Pour les EFIV ou les EANA vivant dans des conditions très précaires

Dans l'académie de Montpellier, le fonctionnement départemental est dépendant du référent institutionnel CASNAV. Il existe des dispositifs UPS, le système « inclusif », mais aussi des titulaires remplaçants brigades. Le système inclusif, existe pour l'instant dans le second degré. Il consiste à ce que les élèves soient scolarisés en classe ordinaire et que l'enseignant UPS soit mobile, propose des heures de soutien par-ci par-là, comme le présente un cadre de l'Éducation nationale à propos d'un établissement dans le Gard :

> « Ça veut dire que la place de l'élève, c'est en classe et c'est surtout, c'est plus à l'extérieur de la classe. Et si par hasard il y a des Voyageurs sur l'aire, à ce moment-là, elle [l'enseignant] les prendra en charge quelques heures sur des moments spécifiques en dehors de la classe ou en co-intervention, et s'il y a d'autres élèves qui arriveraient sur l'autre collège, il y aurait quelques heures qui seraient dans l'autre collège, mais dans tout ça c'est dans l'inclusion en classe au maximum, en co-intervention, donc on abandonne le dispositif EFIV séparé de la classe ».

Les titulaires remplaçants interviennent selon les besoins, et dont certains peuvent être remplaçants sur les dispositifs EANA comme EFIV, étant donné qu'ils peuvent être missionnés sur des postes étiquetés sur les deux publics, selon les besoins des établissements. La référente institutionnelle CASNAV de l'Hérault nous explique à ce propos : « les EANA, par contre, il [le TR] en prend peu, justement. Je fais attention à ça, parce que, par contre, les EANA, ils sont sédentaires. Donc quand on prend en charge des EANA c'est à l'année. Mais, il y a une priorité aux EFIV. C'est-à-dire que si jamais sur une période il y a plein d'EFIV à

[226] SIAROVA H., ESSOMBA M. A. (2014), *Language Support for Youth with a Migrant Background : Policies that Effectively Promote Inclusion*, SIRIUS Network Policy Brief Series, n° 4, novembre ; HUDDLESTON T., WOLFFHARDT A. (2016), *Back to School : Responding to the Needs of Newcomer Refugee Youth*, Bruxelles, Migration Policy Group.

[227] CASTELLOTTI V. (2001, réed. 2007), *op. cit.*, AUGER N. (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, DVD (26 mn), Éditions du CNDP, coll. Ressources Formation Multimédia, CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard ; AUGER N. (2011), *op. cit*.

accueillir, eh bien il va les prendre ». Les EANA seront, pour ces périodes, scolarisés en classe ordinaire.

Dans l'académie de Créteil, il n'y a pas de dispositif UPS. Historiquement l'ASET 93 a contribué à la scolarisation en camion-école (assuré par trois enseignantes du privé) et à la médiation vers l'école des EFIV puis des EANA vivant en bidonville. Par ailleurs, sur les terrains investigués dans le 77, les EFIV en âge d'être scolarisés en primaire le sont dans des classes ordinaires – ce qui ne semble pas poser de problèmes insurmontables mais nous n'avons pas pu enquêter dans les écoles – et presque tous les élèves de classe d'âge collège utilisent le CNED, ce qui soulève un certain nombre de préoccupations.

Plusieurs dispositifs existent pour la scolarisation des EFIV dans l'académie de Bordeaux, et particulièrement dans le département de la Gironde, où a été menée l'enquête de terrain. Après un point sur les antennes scolaires mobiles concernant les académies de Créteil et de Bordeaux, nous reviendrons en détail sur l'existence et le fonctionnement des UPS (notamment celles de la commune où nous avons mené nos observations dans ce dispositif), déjà mentionnées.

1.2.1. Quelle scolarité au sein des antennes scolaires mobiles ?

L'Association nationale d'aide à la scolarisation des enfants tsiganes constitue historiquement l'un des piliers de la scolarisation en antennes scolaires mobiles au niveau national. Ces dernières sont majoritairement rattachées à l'enseignement catholique privé des établissements du réseau de La Salle[228].

Dans le département de la Gironde, en plus des UPS, existent aussi deux antennes scolaires mobiles auprès des EFIV. Comme en Seine-Saint-Denis et presque partout sur le territoire français, les deux enseignants sont rattachés à un groupe scolaire privé sous contrat d'une part, et adhérents à l'ASET de l'autre. Cela leur permet d'avoir une voix consultative, donc un poids au schéma départemental. Ils participent également aux réunions de scolarisation de l'ADAV où ils échangent avec les enseignants UPS.

[228] « Le réseau La Salle regroupe en France 1 500 établissements et 72 universités proposant aux élèves et étudiants des formations pour tous niveaux d'enseignement ». Voir Réseau La Salle [en ligne], 2016, <lasallefrance.fr/reseau-la-salle-en-france/>, consulté en décembre 2017.

L'un des deux camion-école de l'ASET intervenant
dans l'agglomération de Bordeaux

Les camions-écoles interviennent par tranche de 15 jours auprès de groupes familiaux, en divisant leurs interventions par demi-journées.

> « Ils nous appellent : "Est-ce que tu peux venir faire l'école ?". Et nous on dit : "oui ou non, on peut", en fonction de ce que l'on est en train de faire et on garde cela de côté et puis on dit "voilà, on interviendra un peu plus tard". Sachant que ce sont toujours les mêmes familles qui sont sur Bordeaux : les groupes sont bien identifiés et du coup, on essaie de répartir notre temps d'enseignement de façon équitable pour donner le même temps d'enseignement par période entre chaque vacance scolaire, soit six à sept semaines » (enseignant ASM).

Les élèves sont au nombre de 300 à 350 par an sur l'agglomération de Bordeaux ; ce chiffre ne varie pas d'année en année.

Un camion s'occupe des 4-10 ans ; un autre des 10-16 ans. Ils se déplacent toujours ensemble. Une dizaine d'élèves peut être accueillie en même temps dans chaque camion.

Comme cela a été observé en Seine-Saint-Denis avec les EFIV, l'objectif est d'apprendre aux enfants en stationnement précaire ou sauvage (hors aires d'accueil et de grand passage), qu'ils soient itinérants ou sédentaires, à lire, écrire, compter. Les antennes scolaires effectuent également le relais d'une scolarité en ordinaire lorsque des groupes familiaux sont en itinérance une partie de l'année (pour des raisons économiques, familiales ou religieuses).

Deux types de profils d'enfants fréquentant les antennes scolaires peuvent être identifiés. Il s'agit de familles très différentes : celles qui sont en stationnement précaire toute l'année pour lesquelles les camions-écoles sont leur seul pôle de scolarité et les familles qui connaissent des périodes d'itinérance de temps en temps (généralement sur la période mars / octobre), dont les enfants sont scolarisés en ordinaire la plupart du temps.

Chaque jour, une moyenne de quarante élèves est scolarisée dans les camions. Les enseignants précisent toutefois qu'ils enregistrent des pics annuels au mois d'octobre et en mars / avril : cela correspond à la fin des missions évangéliques et de la période d'itinérance habituelle, mais les familles en question ne rentrent pas tout de suite sur leurs terrains ou sur les aires d'accueil et sont encore en stationnement sauvage. De la même façon, pour le début du printemps qui est une période où certaines familles « ressortent », donc leurs enfants quittent l'école qu'ils ont fréquentée pendant l'hiver. Sur ces deux périodes de l'année, environ cinquante enfants sont accueillis quotidiennement dans les camions école.

La procédure d'inscription des élèves en antenne scolaire mobile est simple ; elle s'effectue directement entre parents et enseignants. Une fois remplie de fait la première condition, qui est d'être en stationnement précaire, ces derniers demandent le livret de famille. Depuis peu, ils demandent aussi auprès de quels travailleurs sociaux la famille est enregistrée, pour leur permettre, d'une part de mieux connaître leur public et sa provenance et, d'autre part, de pouvoir faire du lien avec les travailleurs sociaux concernés si besoin (de part ou d'autre). D'un point de vue administratif, leur fonctionnement concernant l'inscription des élèves est aussi beaucoup plus souple que dans l'ordinaire :

> « On transmet une liste d'élèves que l'on inscrit. Sur le plan administratif, on ne rentre pas, comme dans une école traditionnelle, nos enfants sur « base élèves » qui est la procédure ordinaire dans une école traditionnelle, comme cela peut se faire n'importe où. Nous, nos élèves ne sont pas recensés – on a une liste de quelques élèves, nos 66 élèves qui sont référencés sur Saint-Genès, et

après nos élèves, non effectivement – c'est en accord avec l'inspecteur d'académie qui était d'accord avec le fait que c'était trop problématique d'inscrire et de rayer systématiquement des élèves qui entraient et qui sortaient du camion. Donc effectivement on les inscrit sur nos fichiers de cette façon-là, uniquement avec le livret de famille » (enseignant ASM).

Les enseignants des camions-écoles ont des liens privilégiés avec les familles qui les connaissent bien, la plupart des parents d'élèves ayant eux-mêmes été scolarisés dans les antennes scolaires.

« Il y a un énorme travail de confiance. Pour avoir cette confiance, on affiche aussi des photos de groupes d'élèves : on prend les enfants en photo et sur les portes du camion on a toutes les photos de nos groupes quand on fait des petites sorties, des choses comme cela. Quand quelqu'un qu'on connaît pas bien vient, il voit toujours un membre de la famille "Ah mais tu connais ?" Il vient vers nous ! Ou bien un cousin, quand tu t'inscris à l'école, dit : "Donne-lui ton livret de famille, ne t'inquiète pas, n'aies pas peur" parce qu'ils ont beaucoup de peurs, d'appréhension. Quand tu sais pas lire, tu vois, tu as un petit peu peur… Il y a toujours ces vieux clichés de gens du voyage qui sont toujours repoussés : les familles sont toujours dans cet état d'esprit » (enseignant ASM).

L'outil principal de ces enseignants correspond à un livret de suivi, utilisé pour évaluer les compétences de l'élève au fil du temps, mais aussi pour assurer son suivi lorsqu'il est scolarisé ailleurs.

Les antennes scolaires suivent également une dizaine d'élèves qui sont inscrits au CNED. Il s'agit de jeunes auparavant scolarisés en camion-école et dont les familles se sont ensuite installées soit sur un terrain, soit sur une aire d'accueil. D'après les enseignants ASM, les enfants sont alors allés un peu en école, jusqu'au moment de l'entrée au collège – qu'ont refusé les parents, « se cachant » derrière une itinérance qui n'est pas réelle.

Ces enseignants, bien que ne relevant pas de l'Éducation nationale, contribuent à maintenir un lien autant que possible avec le CASNAV (notamment à travers l'envoi de leur rapport d'activité annuel) et des collègues d'UPS, pour échanger sur leurs expériences et parfois, assurer le suivi de certains enfants. De la même manière que l'ADAV 33, le CASNAV les convie régulièrement lors de formations pour présenter leur dispositif spécifique de scolarisation ainsi que le public. Ils apprécient particulièrement ces liens, notamment avec les enseignants UPS, qui sont existants de par les rencontres et formations impulsées par l'ancien IEN en charge des EFIV et par la stabilité dans l'occupation de ces postes. Selon eux, ce réseau d'enseignants dans le département permet d'assurer un suivi de scolarité des EFIV plutôt efficace. Ils sont également en relation avec d'autres enseignants UPS relevant de l'enseignement privé, au niveau national, par le biais de rencontres régulières organisées, notamment autour de temps de formation. Ils le soulignent comme un point très positif car « Une fois de plus, c'est toujours créer du lien, construire un réseau. […] Voir ce qui se fait, voir comment avance le schéma départemental, les bonnes pratiques, les livrets… » (enseignant ASM).

Des liens sont créés par ces enseignants entre leurs élèves et l'école de rattachement des camions-écoles : des projets et sorties en commun avec d'autres élèves sont souvent organisés. Par ailleurs, depuis la rentrée 2015-2016, un nouveau projet au long cours est mis en place. Il s'agit de permettre à des élèves d'âge collège fréquentant assidûment les antennes scolaires mobiles de se rendre au collège une demi-journée par semaine. En leur permettant ainsi de suivre des cours avec des professeurs spécialisés dans leurs matières, qui sont bénévoles pour le faire, avec la présence des enseignants des camions-écoles, l'objectif est en premier lieu de faire venir ces jeunes au collège (ce qu'ils font de manière autonome). À plus

long terme, cela peut permettre aux familles concernées de mieux connaître et appréhender sans crainte le milieu scolaire ordinaire, et favoriser alors éventuellement la scolarité dans l'ordinaire d'enfants plus jeunes si cela est possible. En moyenne, une quinzaine d'élèves est présente à chaque séance. La première année, ce dispositif innovant a accueilli au total 67 élèves.

Dans l'académie de Créteil[229], l'ASET existe depuis 1969 mais se constitue en association (ASET 93) en 2006. Elle est subventionnée au début de l'enquête par la Direction départementale de la cohésion sociale, et le conseil départemental de la Seine-Saint-Denis. Elle intervient uniquement sur les terrains provisoires à l'aide d'unités scolaires mobiles (camions-écoles). Trois enseignantes et un médiateur scolaire y travaillent alors. Les enseignantes dépendent d'une école privée du réseau de La Salle (comme la plupart des enseignants d'antennes scolaires mobiles). À sa création, l'ASET ciblait principalement les familles de voyageurs français. Depuis 2014, l'association travaille presque exclusivement avec des familles roms, du fait de la nouvelle politique départementale vis-à-vis des voyageurs : ceux-ci sont expulsés dès qu'ils occupent un terrain plus de 48 heures et se rendent donc moins en Seine-Saint-Denis.

Bien qu'il ne s'agisse pas réellement d'une préparation à l'entrée à l'école, puisque les EFIV actuellement suivis par l'ASET 93 ne souhaitent pas s'inscrire dans des établissements scolaires ordinaires (comme cela sera développé dans la partie 3), l'association a repris son enseignement auprès des enfants de familles de voyageurs qu'elle suivait auparavant, après quelques mois d'interruption. L'enseignante qui travaille avec eux, a formé deux groupes : les lecteurs et les non-lecteurs. À ces derniers, elle apprend à lire avec une méthode syllabique. Elle leur enseigne également comment écrire en majuscule et rédiger des phrases simples. Aux lecteurs, elle apprend l'écriture en lettres cursives et travaille sur l'orthographe. Ils travaillent aussi des rudiments en mathématiques. Il s'agit de la seule instruction dont bénéficient ces enfants. Elle tente aussi de les inciter à travailler chez eux, en dehors des séances en camion-école, clé de l'incorporation des apprentissages. Enfin, elle établit avec eux un contrat informel afin de les inciter à respecter des normes de travail, d'assiduité ou de discipline, en les prévenant qu'à défaut, l'enfant ne pourra pas bénéficier à nouveau des séances en camion-école. Un lien de confiance fort est établi avec les parents.

Avec les EANA en bidonvilles, le but est de présenter aux enfants le fonctionnement d'une école, de la cantine, pour qu'ils soient moins perdus lors de leur entrée dans un établissement scolaire. Par ailleurs, les élèves apprennent dans les camions-écoles les codes de l'apprentissage au sein d'une classe car, pour la plupart d'entre eux, ils n'ont jamais été à l'école ou très peu de temps. Les enseignantes apprennent donc aux élèves qui viennent dans leurs camions à respecter quatre règles fondamentales, rappelées par des affichettes accrochées aux parois des camions : lever la main pour prendre la parole, écouter la personne qui parle, rester assis à sa place, ne pas dire de gros mots. Les enseignantes attendent également des élèves qu'ils forment un rang lorsqu'elles vont les chercher au bidonville ou pour les y ramener, qu'ils jettent tous leurs papiers à la poubelle, qu'ils fassent le silence avant de rentrer dans le camion-école ou encore qu'ils rangent leur table à la fin de chaque séance. Pour faire respecter ces règles, l'enseignante a mis en place dans son camion un système de

[229] Cette section est issue du mémoire d'étudiant(e)s de l'UPEC. *Cf.* : ASLAM S., BENNANOUNE R., PAOLETTI A., PROUST D., NANDI C., NDIAYE A. (2015-2016), *op. cit.*

croix. Au bout de trois croix, l'élève est renvoyé chez lui. Selon l'enseignante, ce système fonctionne très bien : les élèves finissent par intégrer ces règles car ils ne veulent pas quitter les camions-écoles.

En plus de leur inculquer le comportement qui sera attendu d'eux à l'école, les enseignantes apprennent aux enfants des notions indispensables pour pouvoir suivre en classe : le passage du temps, et donc la date, ou encore distinguer la droite de leur gauche.

Dans les camions-écoles, les enseignantes montrent également aux élèves l'utilisation du matériel scolaire. Par exemple, l'utilisation d'un cahier n'est pas une chose acquise pour les élèves qu'elle suit à S.-O. Elle leur apprend donc à repérer l'endroit de l'envers et à coller les feuilles d'exercices les unes après les autres, sans laisser de feuille blanche. D'ailleurs, les cahiers des élèves ont aussi un but de communication avec le futur enseignant de l'enfant. Les élèves y collent leurs exercices et les enseignantes les corrigent.

> « La correction, c'est plus pour moi, pour voir la progression mais aussi pour quand je passerai le cahier au professeur de l'école normale. Parce que si on ouvre le cahier comme ça, tout ce qu'on voit c'est qu'il écrit hyper mal l'alphabet mais moi je sais que quand il a commencé, il écrivait pas du tout. Du coup j'écris « des progrès », des choses comme ça pour que l'enseignant s'en rende compte, sinon il ne sait pas », argumente l'enseignante (ASM).

Enfin, elles tentent, autant que possible, de rattraper le retard scolaire des enfants et leur apprennent le français. Les enseignantes ont construit des cours thématiques, autour de la famille, du voyage, des parties du corps, etc. Elles enseignent les mots de vocabulaire et les introduisent dans d'autres exercices (comme en mathématiques) pour que les termes deviennent familiers. Les professeures se répartissent les enfants en fonction de leur âge ou de leur niveau. Celle qui enseigne aux plus jeunes leur fait principalement travailler la motricité fine, dans le but de les préparer à l'écriture. L'enseignante des enfants qui ont l'âge d'aller à l'école primaire (entre 7 et 10 ans) les fait travailler l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases des mathématiques, qui avec les plus grands, seront poursuivis.

Les antennes scolaires mobiles ont toujours fait beaucoup débat. Il n'y a pas de réponse simple aux questions posées. Ce qui est certain, c'est qu'elles permettent soit la scolarisation d'enfants qui, autrement, n'auraient pas accès à l'école, soit constituent réellement une passerelle vers l'école (grâce au travail de médiation scolaire qui est effectué en parallèle). Mais cette forme de scolarisation, outre qu'elle n'est pas pleinement reconnue par l'institution, trouve rapidement ses limites en termes de capacités d'accueil. Ce récit recueilli auprès d'une des enseignantes en témoigne, et montre les effets et la violence que peuvent générer cette limitation des capacités d'accueil :

> « Sa grande sœur paraît vraiment jeune mais elle a 13 ans. Et au début, euh, ils étaient dans ma classe et en fait un jour, en fait, on pouvait pas accueillir trop d'enfants, et donc il a fallu qu'on décide que jusqu'à 11 ans on les prenait, pas plus. Moi, je pensais qu'elle avait 11 ans, mais en fait sur son passeport, elle avait 13 ans, on a vu qu'elle avait 13 ans. Donc, il a fallu lui dire que… enfin c'est compliqué tu vois, "et bin, en fait t'as 13 ans, on peut pas te prendre parce qu'on n'a pas assez de place pour tout le monde" et ça a été, euh… elle a pété un plomb et euh, elle a été très violente quoi. On a failli, euh… on faillit… se battre parce que, euh, elle voulait me frapper, c'était… moi, tout le monde quoi ! Dès qu'on se mettait sur son chemin, elle me menaçait et tout. Et c'est pas une petite qui est méchante, c'était la contrariété, l'injustice qui l'a rendue folle et on savait pas quoi faire » (enseignante ASM).

1.2.2. Quelle scolarité au sein des UPS ?

Dans la commune de l'académie de Bordeaux où ont été réalisées les observations de dispositifs UPS (primaire et collège), il y a trois ETP d'enseignants pour quatre dispositifs UPS (l'un d'eux partage son temps d'intervention entre primaire et collège, un autre intervient dans deux écoles et le dernier dans une école). Dans cette commune de 15 000 habitants, les enseignants UPS interviennent au total auprès de 250 EFIV.

Au collège, entre 25 et trente élèves sont pris en charge par mois dans l'UPS avec emplois du temps aménagé (au total, 46 depuis le début de l'année). Le dispositif UPS a été longuement réfléchi et travaillé en concertation avec l'IEN de circonscription : prônant l'adaptation et l'individualisation des parcours scolaires, l'enseignante UPS utilise fréquemment des PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) avec un aménagement possible de l'emploi du temps de l'élève EFIV – comme nous le verrons en détail ci-après.

En primaire, dans cette école, sont scolarisés cinquante EFIV par an. L'absentéisme concerne assez peu d'enfants, selon l'enseignant d'UPS. D'après les statistiques effectuées dans l'établissement, environ 50 % des élèves sont à plus de 75 % de présence et 50 % sont à 35 % de présence. Il ajoute également qu'il y a quelques familles pour lesquelles les absences sont vraiment problématiques, car les enfants ne sont pas présents régulièrement du tout, mais précise qu'« ils se comptent sur les doigts d'une main ».

Des « fiches de poste » travaillées avec l'inspecteur

Dans l'UPS collège ont été définis des « blocs » de travail, correspondant à un découpage des objectifs de l'enseignant UPS dans ce cadre. Celle-ci explique :

> « En fait, je me vois un petit peu comme enseignante urgentiste. Tu sais, comme y a des médecins urgentistes, c'est un peu ça, on est dans l'urgence toujours ! Ça veut dire dès qu'y a un élève qui arrive, il faut tout faire, là ! Tout mettre en place dès la première minute. L'accueil, la pédagogie, l'évaluation, les liens familles, et ils partent en plus, ils peuvent partir très vite ! Et on sait pas quand ils reviennent donc c'est là, tout de suite ! ».

Les blocs en question peuvent être résumés ainsi :

Blocs 1 et 2 : accueil des élèves lecteurs scripteurs débutants, niveaux CP CE1 et CE2, « profil SEGPA mais comme y a pas de SEGPA dans ce collège… ».

Bloc 3 : des élèves qui sont au contact des autres, niveau CM1 / CM2, qui peuvent suivre mais qu'il faut quand même suivre parce que le décrochage n'est pas loin, parce qu'ils peuvent être absentéistes, parce que les familles ont peur et qu'il faut faire des suivis.

Bloc 4 : évaluation des nouveaux arrivants, l'accueil des familles, l'explication du parcours aux familles, mise en place des PPRE.

Bloc 5 : englobe toute la médiation, écriture PPRE, liens avec équipe, assistante sociale, infirmière, « parce qu'il me faut du temps pour discuter avec tout le monde, je pouvais pas faire ça sur ma pause midi-deux sinon je mange plus ! ».

Bloc 6 : accueil des élèves du CNED *via* convention CNED / collège,

> « […] notamment pour gens du cirque qui n'ont pas d'autre solution que malheureusement d'inscrire leurs enfants au CNED, mais quand ils passent l'hiver ici sur la commune, ils restent un peu plus longtemps, environ trois, quatre mois, et pour eux envoyer les enfants au collège, c'est

bien, du coup ils ont le CNED et donc, ils viennent au collège pour suivre peut-être d'autres cours, mais surtout pour être aidés ».

Bloc 7 : suivi des élèves préprofessionnalisation,

« […] pour les stages, aller démarcher pour les stages, parce que ces élèves, ils savent pas, quand les familles arrivent auprès des patrons, ben souvent, ça le fait pas ! Donc proposer des stages, chercher des partenariats, des associations, il a fallu tout créer. Entraîner les élèves au CFG [certificat de formation générale], préparer les dossiers pour l'oral du CFG… ».

Bloc 8 : « être porteur de projets pour permettre une inclusion plus facile de ces élèves avec les autres, donc des projets pour inclure mes élèves à l'intérieur de ce projet pour développer le vivre ensemble ».

Ce fonctionnement est repris dans ses grandes lignes dans les quatre écoles primaires de la commune, de manière plutôt logique car il a été travaillé avec l'IEN de circonscription.

Les priorités dans les apprentissages

Différentes modalités d'organisation des UPS et d'intervention des enseignants existent. Elles sont généralement les conséquences des différences entre IEN sur les modalités de prise en charge des EFIV : ainsi, la nouvelle IEN aimerait que les enseignants UPS soient des sortes de surnuméraires en intervenant dans les classes directement, en soutien aux enseignants « ordinaires » et non à part.

Beaucoup d'enseignants UPS en primaire disent, à la demande de leurs IEN de circonscription, effectuer un travail de mise en lien entre les familles et le collège, en réalisant tout un travail d'approche d'élèves de CM2 avec le collège. La même chose est souvent effectuée en ce qui concerne la maternelle : soit les enseignants tentent d'amener les familles vers la maternelle pour que leurs enfants y soient scolarisés avant l'entrée en primaire, soit certains vont « repérer » en maternelle les difficultés pour entrer dans l'écrit ou favoriser le lien avec élèves et familles pour assurer le passage maternelle / primaire.

En Gironde, la plupart des enseignants UPS rencontrés privilégient le cycle 2, souvent à la demande des IEN, mais aussi le cycle 3 « pour ceux qui sont décalés en français ». De manière générale, les savoirs de base (lire, écrire, compter) sont privilégiés dans ces dispositifs censés apporter du soutien aux élèves dans ces apprentissages. Un fonctionnement par compétences à un niveau individuel est souvent mis en place. Si la priorité des enseignants est la lecture, il s'agit plus généralement de mettre du sens dans les apprentissages en partant de situations concrètes qui renvoient à du vécu. Ainsi, l'enseignant d'UPS dans l'école enquêtée suit beaucoup d'élèves scolarisés en CP et CE1 pour apprendre à lire. Il a également quelques élèves de CE2 pour la remédiation ou l'intégration dans des projets, mais souligne que « le but est qu'ils restent dans leur classe ». Il prend aussi quelques élèves de CM2 pour effectuer un travail particulier, sur lequel l'enseignant de la classe de référence a identifié un besoin de soutien / d'explication supplémentaire.

Dans l'UPS collège, la plupart des élèves ont un niveau CE2 ; les autres se répartissent de manière équitable entre un niveau CP / CE1 et un niveau CM1 / CM2, d'après les évaluations effectuées régulièrement par l'enseignante. Elle dit avoir l'impression qu'il existerait une sorte de « plafond de verre » au niveau CE2 pour les EFIV, en se demandant comment ça pourrait s'expliquer. De ce fait, l'enseignante UPS du collège met en place un fonctionnement par compétences à un niveau individuel : « il faut des petits objectifs ».

Il convient de souligner des divergences existantes entre enseignants UPS concernant l'apprentissage de la lecture des EFIV : la question étant de savoir qui doit apprendre à lire à ces élèves pris en charge, l'enseignant UPS ou celui de la classe d'inclusion ?

Parfois, les enseignants des autres classes « envoient » un élève pris en charge par ce dispositif dans l'UPS pour travailler quelque chose de particulier, afin de se mettre à niveau ou de préparer une évaluation. Il s'agit donc d'une demande de l'enseignant à l'enseignant d'UPS qui peut passer par l'élève ou par les enseignants entre eux.

Selon ces enseignants, l'existence de ces postes permet globalement de développer de nouvelles façons d'apprendre : être acteur, se réaliser, valoriser, montrer ce qu'ils sont.

Un objectif clair : valoriser les élèves

Pour l'enseignant d'UPS primaire, la partie la plus importante de son travail concerne la valorisation des enfants au sein de l'école et la valorisation de l'école auprès des enfants. De nombreux ateliers, événements et projets (cinéma, exposés, construction d'abris, potager, etc.) sont ainsi mis en place afin que les enfants reprennent confiance en eux mais également « pour que l'école soit quelque chose qui leur plaise ». L'enseignante en UPS collège va dans le même sens : « Il faut qu'ils reprennent confiance en eux ».

Les outils dans la classe et dans l'établissement, et en dehors

Exposé sur le cirque comme activité économique familiale d'un élève du voyage devant sa classe

Le rôle d'enseignant d'UPS dépasse le cadre scolaire, de par le lien qu'ont les enseignants avec les familles lors d'une demi-journée dédiée (quand il y a problème, absentéisme, ou pour discuter d'un point…). Cela permet d'apporter une médiation entre famille et école d'un côté comme de l'autre et favorise l'interconnaissance, donc instaure de la confiance. Le fait que les enseignants soient repérés et accessibles en fait des « référents » pour les familles, ce qui est d'une importance considérable pour un bon fonctionnement de la scolarité des enfants, comme c'est souligné tant par les familles, les enseignants que les acteurs associatifs.

Au collège, divers outils spécifiques sont utilisés par l'enseignante UPS : les emplois du temps aménagés, le téléphone portable professionnel, pour être joint par les familles qui disent notamment quand elles partent et reviennent et / ou préviennent de l'absence de leurs

enfants, les stages pour leur faire découvrir le monde professionnel dès 14 ans (4e), le point mensuel sur les absences des élèves entre l'enseignante UPS et les CPE, l'infirmière, l'assistante sociale… Des projets interclasses sont également menés par l'enseignante UPS, pour favoriser l'interconnaissance des élèves et la mixité.

En primaire, l'équipe éducative garde les EFIV sur les listes pendant deux ans pour faciliter leur inscription lorsqu'ils reviennent sur la commune. Le directeur reconnaît qu'il s'agit aussi d'une stratégie pour éviter la fermeture de classe.

L'importance des liens avec les familles

Nous avons vu l'importance du travail de partenariat des enseignants avec les acteurs associatifs (spécialisés gens du voyage mais aussi protection de l'enfance) et acteurs institutionnels locaux, ainsi qu'avec les familles, pour favoriser / faciliter la scolarisation des EFIV.

Dans cette optique, les enseignants UPS de la commune étudiée avaient mis en place une visite annuelle du collège, spécialement pour les EFIV futurs collégiens. Les EFIV scolarisés en CM1 et CM2 étaient accueillis par les EFIV du collège, avec repas à la cantine et suivi des cours. Les parents étaient également conviés le soir pour une visite de l'établissement et un repas. Cela nécessitait un travail de longue haleine des enseignants en concertation avec les pasteurs pour convaincre les familles. Mais cela ne se fait plus ces dernières années, par manque de temps et d'énergie, selon l'un des enseignants.

En effet, pour beaucoup d'EFIV rencontrés, il est quasiment « impensable » que les parents se rendent au collège, sauf en cas de faute grave. Lorsqu'une cérémonie a été organisée pour récompenser certains élèves pour leurs efforts et les encourager à poursuivre dans cette voie, une élève de l'UPS a reçu une invitation qu'elle devait transmettre à ses parents pour s'y rendre. Après avoir bien écouté l'explication du déroulement d'un air intéressé, lorsque la personne de la vie scolaire repart, elle précise que de toute façon, ses parents ne viendront jamais et range le papier dans son sac.

En primaire, les parents des EFIV connaissent bien l'équipe enseignante, et ont des liens particulièrement soutenus avec l'enseignant de l'UPS et le directeur d'école. Tous deux sont présents sur leurs postes depuis plusieurs années, le premier ayant une demi-journée de décharge par semaine et le second ayant une décharge complète (en raison du grand nombre d'élèves, donc de classes dans l'école), ce qui leur permet de favoriser les relations avec les parents d'élèves.

1.2.3. L'enseignement à distance via *le CNED en question pour les EFIV*

En Seine-et-Marne (académie de Créteil)[230], nous avons relevé, comme dans les autres territoires, un fort absentéisme au passage au collège, parfois contrebalancé en partie par une inscription au CNED. La différence du taux de scolarisation entre les enfants se rendant à

[230] Cette section est très largement issue de – ou basée sur – la recherche menée collectivement par un groupe d'étudiants, en partenariat avec l'artiste Sophie Hiéronimy, dans le cadre d'EVASCOL : *cf.* DEVARENNES M., LABIADH M., LAGISQUET C., MEIGNEN T., MONTOBAN E. (2016-2017), *La scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs*, mémoire de master 1 « Intervention sociale », dirigé par C. COSSÉE, A.-C. OLLER, sciences de l'éducation, UPEC.

l'école primaire et les adolescents se rendant au collège nous a été présentée très tôt par l'association de médiation, partenaire de l'étude. En effet, l'une des missions du pôle médiation Gens du voyage de l'association en Seine-et-Marne est définie telle que la « Sensibilisation à la scolarisation au collège ». Leur rapport annuel fait état des différences du taux de scolarisation en établissement entre les enfants scolarisés à l'école élémentaire et ceux scolarisés au collège en 2015. Les premiers, situés sur une tranche d'âge de 6 à 11 ans, forment une population de 24 enfants répartis sur les cinq aires d'accueil et dont vingt fréquentent l'école élémentaire. Les seconds, situés sur une tranche de 12 à 16 ans, forment une population de 29 adolescents, dont seulement 21 sont scolarisés et dont seulement cinq fréquente le collège. Les 16 autres adolescents scolarisés sont inscrits au CNED et n'ont donc pas à se rendre sur place.

Selon différentes sources, en prenant les précautions d'usage qui s'imposent à nous, on peut penser que le CNED est considéré dans l'académie de Créteil comme une solution un peu par défaut à la déscolarisation des EFIV au collège. On peut déplorer une certaine conception de type culturaliste véhiculée parmi les acteurs scolaires et associatifs, qui permet de porter la responsabilité du décrochage sur les familles du fait de leur « culture tsigane » et de leur crainte vis-à-vis du risque d'acculturation de leurs enfants par la fréquentation scolaire, notamment au collège. À partir de cette approche, les acteurs institutionnels sont-ils en mesure de réinterroger leurs propres pratiques et représentations à l'égard des familles du voyage ? Cependant les acteurs ont bien conscience des limites du CNED pour des enfants ayant déjà des difficultés scolaires et n'ayant généralement pas acquis l'autonomie requise par ce dispositif.

Le pôle médiation Gens du voyage (77) a donc mis en place des séances de soutien scolaire en relais CNED comme alternative à la non-fréquentation du collège des EFIV. Il s'agit de séances de deux heures deux fois par semaine ayant lieu dans un collège avec un enseignant de la brigade départementale. Ces séances s'effectuent donc dans l'institution scolaire mais sont-elles pour autant propices à l'inclusion scolaire de ces adolescents ? Les jeunes EFIV arrivent au collège pendant que les autres enfants sont dans la cour de récréation puis ils vont, entre eux, dans une salle pour suivre les cours. Nous avions un peu de mal à comprendre comment s'organisaient ces séances et comment les adolescents recevaient ces cours. L'une d'elles nous explique : « On les reçoit chez nous, c'est comme l'école primaire, déjà il faut t'inscrire, il faut que tu envoies ton bulletin scolaire pour voir tes notes et connaître ton niveau. Par exemple si lui, il est en CP et s'il a le niveau CP ils vont le mettre dans les cours de CP. Ils les envoient, on les reçoit on colle les étiquettes on les met dans une enveloppe avec l'adresse du CNED et on les envoie. » Sans ces séances de soutien, ces adolescents seraient donc livrés à eux-mêmes pour réaliser leurs devoirs. L'initiative est donc intéressante mais suffit-elle ? Ces adolescents sont déjà éloignés de l'institution scolaire et le principe du CNED étant un enseignement à distance ne favorise donc pas cette inclusion. De plus, à notre connaissance, il semblerait qu'aucun partenariat avec les écoles n'ait été mis en place et donc aucun moyen de mixité n'est rendu possible. En évinçant l'institution scolaire comme instance de socialisation, on se retrouve dans une conception unilatérale de socialisation c'est-à-dire la famille et les pairs.

En Seine-Saint-Denis, deux collèges proposent des dispositifs de soutien aux enfants du voyage inscrits au CNED à Drancy et Livry-Gargan, mais nous n'avons pas eu accès à ces terrains. Bien entendu, nous n'avons pas eu accès non plus au positionnement institutionnel vis-à-vis du CNED sur ce territoire.

D'une manière générale, au niveau académique à Montpellier, la position est ferme sur la scolarisation par le CNED : « il vaut mieux qu'ils fréquentent l'école, une école ordinaire une semaine, que d'être inscrit à l'année au CNED » (référente institutionnelle CASNAV en charge des EFIV, Hérault). Une dissociation est néanmoins opérée entre le premier et le second degré. Dans le premier degré « c'est niet » car l'école est définie comme le lieu de « l'apprentissage » souligne la référente : « Parce que, où qu'ils aillent, dans n'importe quelle école, le premier degré, l'école primaire, élémentaire, c'est, c'est quand même l'endroit où on apprend, où on apprend à lire ». Pour le second degré, la question se pose différemment car, comme sur les autres territoires enquêtés, les statistiques montrent que les élèves EFIV sont beaucoup moins scolarisés après le primaire et ce pour plusieurs raisons évoquées dans les entretiens : « plus compliqué en termes d'affectation […] en termes de représentations », la scolarisation des « filles » et le possible impact sur les règles d'alliance en vigueur chez certaines familles, raisons qui, par voie de conséquence, nécessiteraient « une préparation et un accueil particulier. » souligne le référent EFIV de l'Hérault. Le référent institutionnel CASNAV-EFIV des Pyrénées-Orientales, précise plusieurs raisons, notamment la transition entre le primaire et le collège où un décalage s'opère quant à la place référente de l'enseignant qui devient absente, les réseaux de sociabilités familiales qui s'estompent mais aussi une école qui renvoie une autre image, une image d'inquiétude « face à l'adolescence, face à la sexualité, face à la drogue, face à la violence, face aux immigrés, aux Gitans qui leur posent problème ». Le secondaire cristallise aussi des tensions qui touchent les « repères sociaux, on est un jeune adulte dans le groupe voyageur et on devient un enfant, un élève et un enfant dans le monde du collège » et par voie de conséquence l'estime de soi, qui se traduit par l'école de la mésestime de soi, la conscience entre les décalages des savoir-faire, les compétences scolaires des Voyageurs et les autres, cette conscience-là elle est vive, donc c'est l'école de la mésestime de soi » (référent institutionnel CASNAV-EFIV, Pyrénées-Orientales).

Ainsi si le CNED est envisagé par ces acteurs, ce n'est que pour limiter « l'abandon scolaire » *(Idem)* et donc par l'entremise d'un établissement et non de manière indépendante de l'établissement scolaire. En ce sens, le rapport entre les établissements et les familles qui ont des enfants inscrits au CNED peut prendre différentes formes. Par exemple, dans l'Hérault, il prend la forme d'une collaboration, notamment en élaborant, une convention tripartite CNED / direction académique / collège où l'établissement scolaire dispense des heures de soutien où les enseignants « travaillent le CNED avec les élèves » (référent institutionnel CASNAV, Hérault). Dans les Pyrénées-Orientales, ce rapport vise non pas à travailler avec le CNED : « Si on avait voulu travailler sur le CNED, il aurait fallu signer des conventions avec le CNED et moi, je ne veux pas travailler avec le CNED. Je veux pas ». Le référent institutionnel CASNAV des Pyrénées-Orientales souligne l'ambiguïté administrative, jusqu'à il y a peu, de cette situation :

> « Disons que, quand les élèves sont inscrits au CNED ce qui est important pour nous, c'est de se dire, on va pas larguer ces gamins, on va continuer à les accompagner. S'ils maîtrisent pas les apprentissages fondamentaux, on va proposer aux familles, des temps de présence en collège, par le biais d'une double inscription. La double inscription, elle est pas légale, mais elle est pas illégale. Cette année, dans les préconisations de l'Éducation nationale, il y a ce que nous on fait depuis des années plus ou moins en cachette, qui est de dire : "un enfant peut être inscrit au CNED et peut être inscrit dans un collège". Alors si tu veux c'est à double sens. Nous, c'est une manière de ne pas abandonner nos gamins, et quand on les a, tu continues à travailler sur les fondamentaux ».

Cette collaboration et cet accueil dans les Pyrénées-Orientales visent des objectifs différents selon les départements. Dans l'Hérault, il s'agit de poursuivre la scolarisation et

favoriser « l'ouverture » : « l'idée c'est quand même, petit à petit, de leur montrer ce que c'est qu'un collège, les règles du collège et puis de voir si on peut pas les mettre dans un cours ou deux, c'est toujours l'ouverture, le principe de l'ouverture » (référent institutionnel CASNAV, Hérault). En ce sens, le CNED est pensé comme une étape intermédiaire vers une scolarisation progressive au collège et surtout pour pallier à cette déscolarisation. Dans les Pyrénées-Orientales, « l'objectif principal c'est que nos enfants arrivent aux termes des apprentissages fondamentaux. Que l'école, du coup, ait pu faire sens. Et que ces jeunes qui sont parents dans 5, 6 ans, ils puissent faire sens à la scolarisation de leurs enfants » (référent institutionnel CASNAV).

Dans l'académie de Bordeaux, comme à Créteil, le recours au CNED est analysé par les acteurs associatifs locaux comme étant en lien avec une « tendance de repli communautaire et de protection » à laquelle l'Éducation nationale peine à apporter des solutions concrètes : « il faut adapter l'offre, il faut penser une vraie politique d'accueil, de formation des enseignants, de mise en place d'un projet, et devant ces difficultés, comme ça, ça n'existe pas complètement, eh bien, c'est deux peurs qui se rencontrent, la peur des familles et la difficulté de l'Éducation nationale, et au milieu, y a des pertes. » (directrice de l'ADAV).

Concernant le CNED, un des problèmes soulevés est l'absence d'accompagnement des élèves qui y sont inscrits ; le plus souvent, il existe seulement du soutien scolaire effectué par des associations mais qui, peut d'une certaine manière, faire appel d'air, pour certaines familles sédentaires (la plupart en milieu rural et en situation de grande précarité) qui se saisissent de ce soutien comme une forme de scolarisation unique en délaissant les établissements scolaires. Une formule dont les effets positifs sont soulignés par l'ensemble des acteurs est la formule CNED / collège, mais qui est jugée pas assez répandue et devant être systématisée, en y mettant des moyens supplémentaires.

Le débat sur la spécificité de cette scolarisation, de façon générale, s'appuyant sur la différence de traitement des EFIV, nous questionne. À partir de nos observations en UPS (académie de Bordeaux), l'analyse des points de vue et des expériences de ces élèves et de leurs parents montre que si tous se rejoignent autour de l'appréciation générale d'une adaptation de la scolarité, ce n'est pas tant au niveau « identitaire » (comme sont pourtant construits ces dispositifs) mais plutôt au niveau des méthodes pédagogiques (classe en petit groupe, méthodes innovantes, prise en compte des individualités, décharge d'une demi-journée des enseignants pour « aller vers » ces parents…). La spécificité « identitaire » serait alors créée par l'école et ses catégories, alors même que la différenciation appréciée par les « bénéficiaires » porte avant tout sur les modalités concrètes de scolarisation, quelle que soit l'« identité » des personnes concernées.

Cependant, il faut souligner aussi que s'opère peut-être un changement au niveau de l'institution : les UPS tendent à devenir des classes de soutien (et à remplacer les RASED notamment) : au primaire, l'inspecteur souhaite que les enseignants d'UPS interviennent directement dans les classes (sur le modèle du maître surnuméraire) ; au collège, l'équipe de direction décide de l'orientation temporaire de certains élèves en grande difficulté vers l'UPS, pour que l'enseignante leur propose un soutien dans telle matière, ou qu'elle leur fasse un « cahier nomade » afin que leurs apprentissages en classes soient individualisés et à leur niveau. Cette évolution mènera-t-elle à la dissolution de la spécificité EFIV des UPS ?

Ces spécificités dans la scolarisation des enfants du voyage s'appuyant sur une différence de traitement de ces élèves au sein de l'école font débat dans l'institution. Ces dispositifs spécifiques sont régulièrement questionnés, ce qui montre que cette institution républicaine qu'est l'école française oscille entre une « indifférence aux différences » que dénonçait déjà Pierre Bourdieu[231] et une prise en compte différentialiste d'une « culture d'origine ».

L'analyse présentée ici porte sur des dispositifs qui nécessitent de définir un public-cible, lui-même identifié comme spécifique. On peut alors s'interroger sur l'obsession des catégorisations de l'école française (qui effectue un « tri » entre les élèves pour les orienter et leur prodiguer un enseignement « adapté », particulièrement visible dans le cas des enfants du voyage) et le maintien de ces enfants dans une catégorisation identitaire fixe : est-ce finalement positif ou négatif pour les enfants en question ? Jusqu'à quel point sont-ils « enfermés » dans une catégorie identitaire par l'institution scolaire ? « Jusqu'à quel point la tolérance favorise la discrimination ? » s'interrogent également les enseignants d'UPS qui ont le sentiment d'accepter beaucoup plus de choses de la part de ces élèves que des autres (absentéisme notamment).

2. L'ARTICULATION ENTRE DISPOSITIFS ET INCLUSION

Un tiers des 93 dispositifs statistiquement enquêtés (les autres configurations étant des soutiens) accueillent plus de 25 élèves, sachant que dans l'un des établissements étudiés, environ quatre-vingts élèves allophones récemment arrivés sont recensés. On observe donc, dans les grandes villes, des regroupements d'élèves pour faciliter la mise en œuvre d'un dispositif, fonctionnement ambivalent qui offre des atouts structurels mais aussi des écueils pour l'inclusion de l'élève dans sa classe ordinaire de rattachement.

2.1. L'inscription et l'inclusion en classe ordinaire

La règle est que tout élève affecté en UPE2A devrait être formellement inscrit et rattaché à une classe ordinaire qui correspond (à plus ou moins deux ans) à son âge de référence. Cette règle est globalement plutôt bien respectée, comme il apparaîtra dans l'échantillon étudié et présenté en partie 2.

Une autre règle est que ces dispositifs sont déclarés ouverts, c'est-à-dire que les élèves des dispositifs doivent être inclus dans différents apprentissages de leur classe ordinaire de rattachement. Cependant, les situations varient grandement selon les académies. Dans celle de Bordeaux, les dispositifs sont plutôt ouverts (sauf dans trois cas) et la plupart des élèves alternent de façon plus ou moins équitable entre le dispositif et leur classe ordinaire. Mais ce cas de figure n'est pas systématiquement vérifié sur d'autres terrains. Et même lorsqu'elle est effective, l'inclusion en classe ordinaire n'est pas appliquée selon les mêmes modalités, en fonction des territoires mais aussi des établissements. Les raisons en sont multiples : l'inclusion peut être différée à cause de la réticence des enseignants à accueillir l'élève au motif de l'écart de compétences, du manque de connaissance de la langue française ou encore, parce que les classes ordinaires ont leur quota d'élèves. Cette dernière raison semble

[231] BOURDIEU P. (1966), *op. cit.*

en partie présider à l'ineffectivité de l'inclusion dans plusieurs établissements du département de Seine-Saint-Denis. Des acteurs institutionnels affirment que la Seine-Saint-Denis est le département où le nombre d'enfants et jeunes désignés EANA est le plus important, malgré l'impossibilité institutionnelle de comptabiliser lesdits élèves. C'est aussi un département où les dynamiques démographiques ont pour effet que les populations enfantine et juvénile à scolariser – dans leur ensemble – sont importantes et en augmentation. Parallèlement, dans ce département plus que dans les autres, de nombreux établissements sont labellisés REP ou REP +, ayant pour corollaire une limitation des effectifs d'élèves à 24 élèves par classe jusqu'à la rentrée 2017-2018. Coexistent donc une importance des besoins et une relative rareté des places scolaires, ce qui produit des établissements d'enquête saturés et une difficulté à organiser l'inclusion scolaire des enfants et des jeunes migrants, ainsi que des contestations sociales de la part de certains syndicats.

À ces raisons, s'ajoutent encore les complications administratives de constitution d'emploi du temps avec une double inscription pédagogique. L'enquête montre que les enseignants demeurent très partagés concernant l'emploi du temps des élèves, que ces derniers soient dans une unité pédagogique ou participent seulement à quelques heures de soutien, étant donné les difficultés de compatibilité des emplois du temps. Une enseignante de l'échantillon expérimentait une nouvelle organisation en septembre 2016 : les élèves suivent intégralement les cours d'UPE2A pendant une journée ou plusieurs journées et suivent intégralement les cours en classe ordinaire les autres jours, de sorte à éviter ces va-et-vient entre les deux groupes classes et cet entre-deux perpétuel.

Dans certains cas enfin, les élèves ne rejoignent pas tout de suite la classe ordinaire par parti pris pédagogique : il s'agit de rassurer l'élève arrivant et mettre en place une inclusion progressive. Pour autant, les enseignants en dispositifs abordent plusieurs disciplines : cours de mathématiques, histoire-géographie, langues… C'est même la tendance dans l'une des académies de l'étude, sauf en ce qui concerne l'enseignement aux élèves peu scolarisés antérieurement, pris en charge par un professeur des écoles. Il n'en demeure pas moins que ces multiples obstacles à l'inclusion en classe ordinaire font que, lors de la passation des exercices d'EVASCOL, il était courant que les élèves ne connaissent pas leur niveau de classe de rattachement.

Ainsi, la temporalité et les modalités d'inclusion varient considérablement d'un élève à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une circonscription à l'autre. Il n'y a pas d'organisation instituée et, de fait, lorsque problème il y a, celui-ci est résolu, le cas échéant, par le biais de relations interpersonnelles, par le « relationnel » (et non de façon institutionnelle), souvent sujet à débats entre enseignants (peut-être davantage sur les EFIV).

Les défauts d'inclusion sont toutefois observés bien plus souvent dans le second degré que dans le premier degré. L'inclusion est d'autant plus facilitée dans le premier degré que certains, voire l'ensemble des dispositifs, sont mobiles dans certains départements, forçant ainsi *de facto* l'inclusion des élèves en classe ordinaire lorsque l'enseignant d'UPE2A exerce dans les autres établissements de la circonscription.

Il convient enfin de souligner que, aussi bien dans le cas des dispositifs fixes que dans celui des dispositifs mobiles, c'est toujours à partir du dispositif qu'est pensée la scolarité des élèves, puisqu'on parle de « temps d'inclusion » en ordinaire, et non l'inverse.

2.2. Le projet d'établissement vis-à-vis de l'inclusion

Dans les établissements enquêtés l'inclusion des élèves d'UPE2A dans l'établissement ne fait pas l'objet d'une mention spécifique, à une exception près qu'il convient de présenter. Le règlement de l'école en question se positionne explicitement en faveur de l'accès à la scolarisation des EANA (et des EFIV) et contre les phénomènes de discriminations dont nous faisons mention ailleurs dans ce rapport. Ces phénomènes sont particulièrement notables à l'encontre des familles migrantes précarisées, vivant en bidonvilles ou à la rue. Or lors des années précédentes, les enfants issus de ces familles ont constitué une partie importante du dispositif UPE2A. L'article est rédigé dans un souci de pédagogie à l'endroit de l'ensemble des parents et des acteurs de l'école, puisque le sigle UPE2A fait l'objet d'une explicitation. De plus, dans l'avenant au projet d'école 2015-2016, l'inclusion est explicitement nommée. Il y est mentionné la mise en place d'un document de liaison rempli conjointement avec les enseignants des classes d'inclusion, dont le projet mentionne qu'ils réfléchissent avec l'ensemble des élèves à la qualité de l'inclusion des EANA.

Les dimensions matérielles sont aussi révélatrices de la manière dont le dispositif fait partie d'un établissement. Dans certains collèges, les élèves UPE2A n'ont pas d'emplacements dans la cour. Dans d'autres, cet emplacement est demeuré intact depuis l'intégration dans l'établissement de l'ancienne CLA. Dans un établissement, l'enseignante d'un collège crée des bulletins avec des compétences et des représentations graphiques colorées pour renseigner le niveau de progrès de l'élève. Ailleurs, c'est la forme du bulletin standard qui s'applique avec toutefois de nombreuses mentions « non évalué », « impossible d'évaluer » ou des notes bien inférieures à la médiane de la classe de rattachement. Dans certains établissements, les élèves d'UPE2A sont évoqués dans les conseils de classe de leur classe de rattachement. Dans d'autres, il existe un conseil de classe spécifique à l'UPE2A (alors que ce n'est pas une classe) organisé en comité restreint, seuls, les enseignants UPE2A y participant. Les délégués de classe n'existent pas toujours mais quelquefois il en existe. Les absences ne sont pas toujours gérées par la vie scolaire mais peuvent passer par des réseaux plus informels, comme l'enseignante qui contacte directement les familles et / ou les militants moraux et médiateurs scolaires.

On observe ainsi une forte hétérogénéité des traitements selon les établissements, bien plus encore que selon les circonscriptions, les départements ou les académies.

2.3. Emplacement de la classe dans l'établissement et effets sur l'inclusion

Nous le voyons, la pleine inclusion du dispositif dans l'établissement n'a rien d'évident. Dans certaines situations, notamment pour les dispositifs NSA, elle s'apparente parfois à une supercherie « Elle n'est que de façade en fait, elle est quand on fait des trucs, donc ça mousse, ça brille, mais sur le fond il n'y a pas de concertation, rien d'organisé sur les contenus, etc. » (enseignant de dispositif NSA).

Dans une autre académie, un enseignant de dispositif UPE2A-NSA qui accueille majoritairement des élèves bulgares souligne avec ironie l'emplacement de la salle qui lui a été attribuée au sein du collège : tout au fond d'un couloir, éloignée des autres salles de classe. Selon lui, « ça en dit long sur la manière dont ces élèves sont pris en compte ».

Dans une autre académie encore, deux des établissements (un collège et une école) ont une classe voisine des classes dites ordinaires. Tous les élèves partagent les mêmes espaces et se croisent dans les lieux de passage et de vie du collège. Mais dans l'école élémentaire, les temps de récréation l'après-midi étaient pris en décalage avec les autres élèves. Dans une

autre école élémentaire, en revanche, la classe est située au rez-de-chaussée, au fond d'un couloir, en face du bureau de la psychologue scolaire ; sur la porte est collée une pancarte « RASED ». Difficile de ne pas questionner le regroupement des publics EANA avec d'autres types de profils scolaires dits « en difficulté ». Les élèves venaient parfois seuls jusque dans la classe, parfois l'enseignante allait les chercher. Lors des récréations, davantage de distance a été constatée entre les garçons du dispositif et leurs pairs que chez les filles. Certains d'entre eux passaient la récréation seuls ou suivaient un groupe sans participer aux jeux ou aux échanges. Au collège, les élèves ont tendance à rester dans un entre soi (non exclusif). Lors des temps de pause entre les cours, les élèves du dispositif auront tendance à rester devant leur salle (située à l'étage), jusqu'à se faire prier de rejoindre les autres dans la cour. Leur salle étant située à côté d'un escalier extérieur permettant d'accéder à la cour, il est fréquent que certains élèves restent groupés dans l'escalier ou en bas de celui-ci. Ils ont tendance à moins circuler dans la cour (surtout les filles) que d'autres élèves qui peuvent être très mobiles.

2.4. Le rôle et la place du professeur d'UPE2A / UPS

Dans différents terrains observés ce sont les professeurs d'UPE2A qui arbitrent sur le nombre d'heures de présence effective en dispositif, la constitution des groupes, et jouent un rôle référent dans la vie scolaire des EANA à l'école. Lorsqu'il y a des problèmes avec un élève, les collègues enseignants se réfèrent directement au professeur UPE2A. Celui-ci se doit d'entretenir la communication avec l'ensemble de l'équipe puisque les élèves du dispositif sont inscrits dans des classes différentes ; aussi, au collège, les interlocuteurs se multiplient en raison du découpage disciplinaire des enseignements. Souvent, l'enseignant d'UPE2A constitue le seul lien entre les différents acteurs scolaires (les autres professeurs du dispositif et des classes ordinaires où les élèves allophones sont affectés, le personnel scolaire et les différents professionnels présents dans l'établissement) et les élèves allophones, leurs familles et leurs réseaux, souvent au détriment du temps dédié à l'enseignement en classe. Bien que normalement chaque enseignant puisse dédier une partie de son volume horaire hebdomadaire aux questions administratives et d'organisation, l'enseignant responsable du dispositif UPE2A reste souvent surchargé de tâches administratives, au détriment de la composante didactique et de ses relations avec ses collègues.

Dans les établissements enquêtés, les enseignants d'UPE2A sont apparus relativement isolés et ceux des dispositifs NSA encore davantage. Cet isolement est apparu plus fort encore au collège où certains enseignants d'UPE2A n'ont presque aucune relation avec leurs collègues et ne se rendent quasiment jamais en salle des professeurs ou à la cantine, dans la salle où déjeunent les enseignants. Cet isolement est plus fort dans le second degré notamment parce que les enseignants n'ont pas toujours de tache commune avec leurs collègues : par exemple dans les écoles élémentaires, les professeurs des écoles doivent surveiller les récréations – tandis que dans le secondaire, ce sont des surveillants qui exécutent cette tâche –; ceci leur permet d'échanger avec leur collègue « d'astreinte » au sujet des élèves.

Cette place de l'enseignant à l'écart du reste de la communauté enseignante est illustrative. Pourtant, les acteurs du CASNAV rencontrés nous assurent que leurs formations font tout ce qu'il est possible de faire pour favoriser l'inclusion des élèves et du dispositif – donc de « son » enseignant dans les établissements scolaires. Voici comment cette situation théorique est décrite par un cadre de l'Éducation nationale dans l'académie de Montpellier *:*

« Le fil rouge du plan de formation, déjà l'an dernier, mais particulièrement cette année, c'est l'inclusion en classe ordinaire. Comment est-ce que je fais ? Qu'est-ce que l'inclusion en classe ordinaire ? Comment est-ce que je fais pour inclure en classe ordinaire de français, en classe ordinaire de maths, en classe ordinaire d'histoire-géo. Euh, euh, toutes les formations sont conçues sur ce principe-là. C'est le fil rouge. L'inclusion. L'inclusion est inscrite dans le projet académique […] on a mis en place des formations sur l'inclusion en français, en maths et en histoire-géo, mais pour les enseignants qui sont des enseignants de classe ordinaire. Pas sur les enseignants d'UPE2A ».

Et un autre cadre de préciser : « une des vocations du CASNAV, je le disais tout à l'heure, consiste à former, certes, les professeurs exerçant en UPE2A, mais aussi toutes les équipes éducatives, en proposant des stages d'établissement, pour favoriser l'inclusion des enfants ».

Plus généralement, c'est la participation sociale et scolaire des acteurs exprimant une diversité qui peine à se mettre en place dans le fonctionnement général de la scolarité, comme l'explique un cadre de l'Éducation nationale de l'académie de Montpellier : « Les formations sont aussi organisées pour les chefs d'établissement et les inspecteurs sous forme de modules, demi-journée ou journée obligatoires. Ces formations ciblent la question de "l'accueil des enfants [pause] en situation… de besoins éducatifs particuliers" ».

La formation vient aussi répondre au constat de la mise en difficulté de professeurs en classe ordinaire :

« Il y a encore beaucoup à faire, pour changer cela, dans une [pause] perspective d'inclusion. Euh, on, on appelle de nos vœux une école inclusive. C'est beau. Tout le monde est d'accord sur le principe. Mais dans la réalité, quand vous… tu as des… une classe d'histoire, euh, réunissant, euh, 25 enfants, euh, dits ordinaires, et cinq enfants, euh, allophones, plus deux enfants, euh, en situation de handicap, si le professeur n'est pas formé, très rapidement, et c'est tout à fait sain, il va dire "Ils n'ont rien à faire dans ma classe". C'est une façon de se préserver pour lui aussi. Euh, sinon il va battre sa coupe constamment et être malheureux. Mais, partant de là, pour éviter d'entendre trop souvent ce constat, qui ne mène à rien mais qu'on comprend, il faut, euh, développer une forme de formation, rassurer les professeurs. Un professeur qui est conscient, non seulement de son rôle inclusif, mais qui est aussi compétent pour le faire, va être un professeur heureux, et qui ne sera plus effrayé par la [pause] le… pfff… l'hétérogénéité, quoi ! […] C'est quelque chose qui oblige chaque, chaque enseignant et chaque élève à tenir compte de cela, dans une diversité humaine qui est finalement la vie… avec tout ce qu'elle a de grand et de plus problématique » (cadre de l'Éducation nationale).

Un témoignage d'un cadre de l'Éducation nationale sur l'inclusion d'enfants désignés comme EFIV ou EANA

« Récemment, je suis allé dans un établissement, j'ai pu constater que… le dispositif qui avait été choisi consistait à…, regrouper ces enfants dans une classe, non seulement pour qu'ils soient ensemble, c'était confortable, mais aussi pour que… les autres classes puissent respirer. Pour dire les choses d'une manière assez douce. Donc ça satisfaisait tout le monde, donc pour obtenir une forme de paix scolaire, et pour obtenir aussi une forme de… [pause et inspiration], de *statu quo*. Voilà. Satisfaction de tout le monde.

– Dans tout le monde, tu mets qui ?

– Tout, tout, tous, euh, les enseignants, les élèves, d'autres élèves qui auraient eu avoir peur de se mélanger. Voilà. Parce que le problème de l'accueil il est, il est d'abord dans l'esprit des élèves. Pas dans celui des adultes mais celui des élèves. Et puis, en ayant observé cela et ayant été alerté, j'ai pu contribuer, euh… avec d'autres, à… la mise en place d'une formation [pause] mettant en œuvre quelques gestes qui avaient été décidés avec le chef d'établissement, qu'on avait pu sensibiliser, qu'on avait pu former, consistant à [pause] inclure dès le début, ces enfants, dans plusieurs classes. À raison de deux maximum par classe. Étant eux-mêmes, les enfants, suivis par un professeur, qui avant, les, les… les accueillait dans sa classe, plusieurs heures par semaine, et qui là va dans les différentes classes ordinaires, et qui de temps en temps aussi, les regroupe en fonction des besoins. Je ne dis pas que ça fonctionne parfaitement, mais en tout cas [pause] c'était une façon aussi de sensibiliser aussi le, le chef d'établissement, qu'on a mis en contact avec d'autres chefs d'établissement, ayant vécu cela, et ayant une bonne formation en termes d'accueil des enfants allophones, ou gitans. Voilà ».

La formation pose aussi la question de l'identification du CASNAV par les acteurs académiques. Le CASNAV reste un référent pour les établissements qui disposent de dispositifs pour EANA et UPS et « les professeurs impliqués. Voilà. Pour les autres professeurs, c'est moins sûr » (cadre de l'Éducation nationale). Effectivement, telles que sont aujourd'hui proposées les formations, il y a, *a priori*, peu de raison de suivre une formation de ce type si l'enseignant n'a pas d'élève EANA ou EFIV. C'est souvent quand l'un de ces élèves arrive en classe que l'enseignant va formuler, le cas échéant, un tel besoin et demander à se former. Il ne l'aura donc pas été au moment où survient le besoin.

Dans les établissements enquêtés, il s'avère que l'enseignant d'UPE2A est peu visible et parfois peu repéré dans sa fonction par ses collègues, dont certains ne savent pas toujours ce qu'est une UPE2A (en partie parce que le terme familier pour eux est celui de « CLA »). Au-delà de cette non ou faible identification du professeur UPE2A / UPS, certains des acteurs éducatifs interviewés parlent de « marginalisation » de ces professeurs, marginalisation qui participe à les positionner comme « pivot » dans l'inclusion. Cette situation participe d'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 en distinguant deux types d'enseignants : le spécialiste *vs* le généraliste : « Étant considéré comme marginal, touchant peu d'élèves, finalement, il est hiérarchiquement, euh, dans l'imaginaire collectif, euh, subordonné, euh, ou en tout cas, euh, considéré comme un spécialiste, qui n'est pas généraliste. Mais à l'inverse du milieu médical, cette personne observe que le généraliste vaut [appuyé] plus que le spécialiste ».

Pour autant cette situation de marginalisation peut participer d'un certain confort professionnel :

« N'ayons pas peur non plus de la vérité, c'est parfois confortable d'être un professeur marginal. À qui on va… demander moins… pfff… de pourcentage de réussite au brevet. Voilà. Donc c'est, c'est aussi une forme de confort. » *(Idem)*.

Un des points emblématiques de ce travail de coopération entre l'enseignant d'UPE2A et le reste de l'équipe éducative est la gestion et la comptabilisation des absences, qui peuvent être très préjudiciables à l'élève. Il s'agit parfois là d'une des difficultés majeures dues à la coordination entre les enseignants de classe ordinaires et ceux du dispositif d'UPE2A. Dans de

nombreux terrains d'enquête, il arrive qu'un élève qui se trouvait encore dans le dispositif en accord avec l'emploi du temps qui lui a été attribué, soit noté comme absent dans sa classe ordinaire, alors qu'il est bien présent dans l'établissement, comme l'explique un ancien enseignant :

> « Effectivement c'est des problèmes d'organisation et de compréhension. Je sais que quand moi j'étais dans le dispositif, j'expliquais au début que l'élève est dans ma classe et il est sur votre liste, mais vous ne le noterez absent qu'une fois que je vous aurais dit qu'il vient dans votre cours. Donc, ça, c'était le principe au début, après au fur et à mesure, j'informais les professeurs qu'un élève devait aller dans leur classe, mais il y en avait toujours qui n'étaient pas nouveaux dans l'établissement et qui n'intégraient pas ces consignes ».

2.5. Une inclusion à géométrie très variable

L'évolution des configurations institutionnelles avec le passage de dispositifs fermés (CLIN et CLA) à des dispositifs ouverts (UPE2A) témoigne d'une prise en considération par les pouvoirs publics de la nécessité d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire. Toutefois, le paradigme de l'inclusion ne rencontre pas le même succès selon les territoires. Certaines académies, ou certains départements à forte concentration immigrée, peinent à mener à bien une politique inclusive des élèves nouvellement arrivés et certains dispositifs UPE2A fonctionnent encore en circuits fermés, parfois par habitude ou par facilité. Concrètement et parfois assez loin des textes que tous les enseignants ne connaissent pas, on assiste à une inclusion à géométrie variable dans les classes ordinaires : l'accompagnement éducatif pose également la question de l'enseignement, des lieux et des méthodes d'apprentissage. Cette variabilité des formes d'inclusion a une incidence sur les effectifs (sauf en NSA où l'effectif est de 15 élèves maximum) : un dispositif « fermé » (avec peu d'inclusion) sera saturé à 22 ou 23 élèves tandis qu'un plus grand nombre peut être accueilli dans des lieux pratiquant des inclusions plus importantes (dans les enseignements fondamentaux par exemple). Certes, la rhétorique de l'inclusion existe dans presque tous les lieux mais dans la réalité, ce sont surtout les notions de classe « ordinaire » et « d'inclusion » (sous-entendu, non ordinaire) qui organisent les expériences des élèves et de leurs enseignants.

Notons que l'inclusion devient un véritable casse-tête organisationnel si elle n'est pas pensée en amont de la production des emplois du temps, particulièrement s'il existe la volonté de ne pas concentrer les élèves d'UPE2A dans un faible nombre de classe pour faciliter les choses. C'est souvent l'enseignant lui-même qui endosse ce rôle alors qu'il a parfois peu de légitimité pour le faire. Dans ce contexte et dans des situations où les enseignants de classes « ordinaires » sont parfois extrêmement prudents, voire méfiants, quant à l'arrivée de ces nouveaux élèves dans leur classe car soucieux de préserver leur confort professionnel, l'option d'une inclusion minimum ou du maintien d'un dispositif fermé est parfois choisie.

Dans l'académie de Bordeaux, aucun de ces dispositifs n'est entièrement fermé. Tous les élèves en question ont une classe de référence dans « l'ordinaire » et sont scolarisés de manière plus ou moins partielle dans ces dispositifs. Cependant, il est à souligner que c'est toujours à partir de cette classe spécifique qu'est pensée la scolarité de ces élèves, puisqu'on parle de « temps d'inclusion » en ordinaire. Par ailleurs, la temporalité et les modalités d'inclusion varient considérablement d'un élève à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une circonscription à l'autre. Les difficultés liées à l'inclusion,

souvent sujette à débats entre enseignants (peut-être davantage encore pour les EFIV et les NSA), se résolvent par le « relationnel » plutôt que de façon institutionnelle. Ainsi le précise un enseignant de dispositif NSA : « 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 ».

Dans certains cas, l'inclusion n'est qu'un affichage et les élèves ne vont pas – ou très peu dans leur classe de rattachement, les enseignants expliquant ces choix par les difficultés et parfois le manque de sens de l'inclusion. Par exemple, dans un établissement, l'enseignant choisit de « garder » des élèves qui devraient aller en inclusion, évaluant eux-mêmes les besoins prioritaires desdits élèves : « ça n'a aucun sens qu'un gamin aille en allemand de 3e quand déjà il ne parle pas français. Cela lui est plus bénéfique de revoir les multiplications ou apprendre à conjuguer un verbe ». Il s'agit bien d'un positionnement de l'enseignant, arguant du fait que : « [je] préfère les avoir avec moi, plutôt que de les savoir en train de ne rien faire et de dormir au fond de la classe ». Certes l'enseignant d'UPE2A connaît, bien mieux que les autres enseignants, les élèves désignés comme EANA, mais cette initiative est aussi une prise de risque souvent peu concertée et pouvant participer de la difficulté de l'inclusion.

En pratique, dans ces dispositifs NSA, les élèves sont tous en inclusion dans certaines matières, comme l'EPS, les arts plastiques et la musique. Toutefois, les enseignants expliquent « faire preuve de souplesse », comme l'explique un acteur scolaire « On prend en compte aussi le rythme individuel de l'enfant : quand l'enfant, il ne comprend pas un mot, qu'il est terrorisé et que cela le met dans une situation de difficulté, on attend un mois… ».

Dans nos terrains d'enquête de l'académie de Créteil, positionnés en Seine-Saint-Denis, l'organisation de l'inclusion se fait très différemment dans le premier et le second degré (avec la nuance qu'un des deux dispositifs d'enquête dans l'un des deux collèges était un dispositif NSA). Dans une des classes d'enquête du premier degré, l'inclusion des élèves dans leur classe ordinaire de rattachement se fait certaines demi-journées dès le début de l'année scolaire. Ainsi, quel que soit le moment de l'année scolaire, l'enseignante d'UPE2A n'a jamais plus de dix élèves en même temps dans sa classe. Au contraire, dans l'UPE2A collège, la classe est toujours pleine, à plus de 22 élèves, aucun élève n'ayant été en inclusion en dehors de l'EPS et la musique, prévus comme temps d'inclusion dès le début de l'année et concentrés le lundi matin. Dans ce collège, l'inclusion existe pourtant formellement (alors qu'elle est souvent inexistante ailleurs dans le département comme nous le verrons après) mais y compris dans ce cas, elle n'existe que de façon formelle : les élèves vont toute l'année en sport et en musique dans une classe qu'ils ne considèrent pas la leur et restent, pour la totalité des autres enseignements – les plus fondamentaux – dans leur classe, celle d'UPE2A qu'ils ne quittent que marginalement. D'ailleurs, seul le principal adjoint mentionne la dénomination « UPE2A », tous les autres acteurs scolaires parlent de « CLA » (ancienne dénomination en référence à une classe à part entière, supposée être plus fermée).

Dans des établissements de Seine-Saint-Denis, il s'est formé une mobilisation, notamment structurée à partir des syndicats SUD, CGT, FO et SNES. Le mot d'ordre de ce collectif est alors communément présenté comme une contestation de « l'application de la circulaire » en référence à l'obligation imposée aux enseignants d'UPE2A du 93 de procéder à l'inclusion des EANA. Ainsi, voici ce qu'en dit une enseignante concernée : « je parle de "CLA" par militantisme ». Leur revendication : rester aux « CLA » à 26 heures, pas d'application de la circulaire qui, selon eux, elle est inapplicable car c'est la situation particulière du 93 où gérer

une classe à 24 est impossible, cela mettrait les élèves en souffrance. Eux disent que les élèves viendraient en surnombre de 24. Ce collectif explique s'être monté pour contester un temps d'affectation trop long pour l'arrivée en classe ainsi que des barèmes différents pour les élèves de 3e et ceux d'UPE2A lycée professionnel pour l'affectation en 2de professionnelle. Il y avait un coefficient de pondération aux notes des élèves d'UPE2A LP de 0,2 alors que les élèves de 3e avaient un coefficient de pondération de 0,5 (les élèves de 3e étant vus comme ayant un meilleur niveau, à note constante, que les élèves d'UPE2A LP). Les élèves d'UPE2A LP qui souhaitaient aller en 2de professionnelle passaient donc après les élèves de 3e. Ce principe de bonification a changé en 2017 (orientations de juin 2017).

Notons que dans le département, il y a donc deux types d'UPE2A qui coexistent : les anciennes « n'appliquant pas la circulaire », fonctionnent avec 26 heures enseignant (les élèves restent toujours ensemble jusqu'à ce que les enseignants considèrent que l'un peut aller suivre une partie des cours en classe « ordinaire ») et les « nouvelles » « appliquant la circulaire » qui fonctionnent avec 20 heures enseignant, auxquelles s'ajoutent six heures en inclusion dans certaines matières (par exemple, EPS et musique dans l'un des collèges d'enquête. La nouvelle circulaire académique de juin 2017 préconise l'EPS et l'anglais).

Généralement, il y a 15 élèves maximum dans l'UPE2A-NSA (ce chiffre est aussi indiqué dans la circulaire 2012-142) et 22 dans l'UPE2A enquêtée tandis que la référence est vingt. Le fait que cette circulaire n'indique pas de nombre maximum d'élèves est critiqué notamment par un enseignant syndiqué. La circulaire 2002-100 fixait un maximum mais il n'était pas respecté en Seine-Saint-Denis. Interrogé sur cette question, un acteur institutionnel explique que la question de l'effectif ne devrait pas être problématique car les élèves devraient être en inclusion et ne devraient donc pas être tous en même temps face à l'enseignant d'UPE2A.

Si les UPE2A à 26 heures ne prévoient pas d'inclusion pour tous les élèves, certains élèves vont être inclus en cours d'année en fonction de leur niveau dans certains cours, sur décision de l'équipe pédagogique. Les enseignants du collectif se positionnent contre ce qu'ils appellent « l'inclusion forcée » mais pas forcément contre l'inclusion si elle est décidée au cas par cas par les enseignants (sauf FO qui est apparu comme se positionnant contre toute inclusion). Ainsi un élève de l'UPE2A-NSA enquêtée (qui avait davantage le niveau pour être en UPE2A) a été inclus un temps dans un cours d'histoire-géographie de 4e, mais cette inclusion n'a pas duré car l'élève n'arrivait pas à suivre le cours qui allait « trop vite ». L'enseignante de l'UPE2A avait choisi l'inclusion en histoire-géographie car les élèves d'UPE2A-NSA s'orientant souvent par la suite en CAP, elle privilégie les inclusions dans les enseignements généralistes qu'ils auront par la suite en CAP dont l'histoire-géographie.

Pour d'autres enseignants n'appartenant pas à ce collectif et pratiquant l'inclusion *a minima* (consistant à seulement envoyer, dès le début et durant toute l'année des élèves en EPS et en musique), la position du collectif vise à refuser de complexifier leurs conditions de travail. Ceux-là déplorent que sous couvert d'une volonté prétendue de scolariser mieux les enfants et jeunes concernés, certains de leurs collègues refusent de les scolariser dans le système éducatif ordinaire « tout court ».

En effet, en Seine-Saint-Denis, les oppositions à la mise en œuvre de l'inclusion sont nombreuses et s'appuient notamment sur des témoignages et des retours d'enseignants expliquant la difficulté de la mettre en œuvre. Ainsi, des enseignants d'EPS ne trouvent pas simples l'inclusion des élèves allophones, notamment en raison de leur supposée incompréhension des consignes de sécurité, mais aussi le rapport aux corps, etc. De même,

l'inclusion en anglais fait l'objet de contestations rationalisées par les enseignants qui se demandent si l'apprentissage de deux langues simultanées est une modalité pédagogique pertinente. Effectivement, selon la façon dont l'enseignant d'anglais enseigne cette discipline, le fait de ne pas être francophone peut être, contre intuitivement, un handicap. Au contraire, si l'enseignant se fonde essentiellement sur de la communication orale et exclusivement faite en anglais, des élèves migrants anglophones (c'est le cas de nombreux migrants du sous-continent indien, d'Inde ou d'extrême Orient) pourront suivre le cours.

Les tensions relatives à cette question et portées par le collectif sont principalement :

- La revendication de la double inscription : les élèves allophones qui sont en UPE2A ne sont pas doublement inscrits (dans l'UPE2A *et* dans la classe de référence, ils ne le sont que dans l'une ou l'autre) dans certains collèges, ils ne sont pas forcément comptés dans l'effectif du collège.

  Pour les enseignants du collectif, si les élèves ne sont pas doublement inscrits, il n'y a pas de place pour eux dans la classe qui devrait être la classe de référence et donc quand ils seront intégrés dans cette classe, ce sera un élève en plus. Au lieu d'être le 23^{e} ou le 24^{e} élève de la classe, ce sera le 25^{e} ou le 26^{e} (le principe en Seine-Saint-Denis pour les collèges en REP et REP + est qu'il y ait 24 élèves maximum dans la classe). Ces enseignants expliquent que cette configuration pédagogique n'est pas tenable pour eux, arguant la difficulté de la condition enseignante dans ce département. Les enseignants d'un collège mettent en avant le nombre important d'élèves dans leur classe, les difficultés déjà présentes et l'impossibilité de faire réellement attention à un élève qui va avoir un besoin particulier :

  « […] discuter de les prendre en charge ces enfants, c'est qu'on a 23 élèves difficiles. Ce n'est pas, par exemple, on a une collègue qui a demandé sa mut', qui est dans un collège très bien, je sais plus où, et elle, elle a deux élèves en difficulté par classe, trois élèves, donc ces trois élèves évidemment elle va pouvoir axer, enfin renforcer ses efforts, enfin tu comprends. Nous, on a donc un élève non francophone, on va avoir 18 élèves en difficulté dont dix en très grande difficulté, là-dessus tu vas en avoir cinq qui font le bazar, enfin, qui vont essayer de tout faire pour s'agiter. Ça, c'est une problématique importante, c'est qu'on a beaucoup de mal à […] on a beaucoup de mal à consacrer du temps à cet enfant particulier qui a besoin d'une, de quelque chose de différencié » (professeure de français).

  Pour la DSDEN, ce chiffre de 24 n'est qu'un repère, il faut qu'en moyenne, il y ait 24 élèves par classe. Pour un acteur lié à la DSDEN, il n'y a aucunement les moyens de créer autant de classes que ne le nécessiterait la mise en place de cette double inscription.

  Notons toutefois que dans l'UPE2A d'enquête « où s'applique la circulaire », il n'y a pas d'inclusions, exceptées celles prévues dès le début de l'année, l'augmentation des effectifs de la classe ordinaire due à l'accueil d'élève d'UPE2A est donc épisodique. Mais dans l'esprit de la circulaire, l'enseignant d'UPE2A est supposé « perdre » progressivement des élèves pour que son homologue de classe de rattachement en « gagne ». Dans une des écoles du premier degré, ce déséquilibre est compensé par le fait que l'enseignante d'UPE2A aille dans les classes ordinaires où sont les élèves concernés, en relais de l'enseignante pour soutenir la démarche d'inclusion.

- Le manque de formation des enseignants en Seine-Saint-Denis, où il y a beaucoup de contractuels et de jeunes enseignants qui sortent de l'ESPE, donc qui ont peu

d'expérience et, selon l'ESPE où ils sont passés, peu de formation sur la question des élèves allophones. Ici encore, la faiblesse de visibilité et de soutien du CASNAV est regrettée.

- La difficulté de construire les emplois du temps. Nombreux sont les enseignants et les membres des équipes de direction qui déplorent les freins organisationnels à la mise en œuvre de l'inclusion qui ferait de la production des emplois du temps de véritables casse-têtes. Y compris chez les enseignants organisant l'inclusion, il existe la tentation de concentrer les EANA sur peu de classes pour éviter la multiplication des emplois du temps dédoublés. Ceci contrevient pourtant à l'esprit de l'inclusion qui est de « disséminer » les EANA dans le plus grand nombre de classes possible. En outre, organiser l'inclusion est une véritable entreprise humaine qui demande à l'enseignant d'UPE2A beaucoup de temps et de diplomatie, de capacité d'argumentation pour faire accepter, non pas « le principe de l'inclusion » avec lequel tous les enseignants sont majoritairement d'accords, mais chaque élève dans la classe ordinaire, tandis que l'enseignant de classe ordinaire a potentiellement toutes les bonnes raisons de ne pas voir sa situation pédagogique changer par l'arrivée d'un nouvel élève.
- Les enseignants du collectif affirment également que dans plusieurs établissements pratiquant l'inclusion, les élèves d'UPE2A ont moins d'heures de cours que ceux de classe ordinaire du même niveau.

Dans l'académie de Montpellier, l'inclusion dans l'établissement passe en partie par le respect de la classe d'âge pour l'inscription, le respect du nombre d'heures allouées par dispositifs UPE2A, et aussi par l'inclusion en classe ordinaire (présentés successivement ci-dessous). Tous ces éléments varient selon le public EANA, les premier et second degrés, et les établissements. En effet, dans le Gard, le CASNAV explique qu'au premier degré, pour raison de socialisation, l'élève est inscrit dans sa classe d'âge, mais pour des raisons d'instruction, il peut passer à un cycle inférieur (on parle de décloisonnement). Dans l'Hérault, dans le premier degré, les élèves peuvent aussi selon leur niveau scolaire être inscrits dans une classe qui n'est pas leur classe d'âge. Ils peuvent aussi, dans le cas d'élèves dits NSA, mais dont les difficultés scolaires relèvent de l'illettrisme parfois, être pris en charge quasiment la totalité de leurs heures d'apprentissage par l'enseignant du dispositif UPE2A. Certains professeurs UPE2A établissent des groupes de niveaux parmi les EANA désignés par des catégories de ce genre : « NSA » et « débutants » et leur attribue 16 heures par semaine dans le dispositif. À l'inverse, des élèves du premier degré peuvent bénéficier de moins de neuf heures de FLS par semaine. Dans le premier degré, ce sont très souvent les enseignants qui évaluent le niveau des élèves. Dans les premier et second degrés, les professeurs établissent les emplois du temps, et les répartissent en groupe. La construction comme la modification des emplois du temps des élèves se fait par un échange entre les différents professeurs impliqués dans la scolarité des élèves (afin que les élèves puissent profiter des sorties culturelles etc.) et les chefs d'établissement ou conseillers principaux d'éducation. C'est aux professeurs d'UPE2A de proposer l'inclusion des élèves dans de nouveaux cours au cas par cas, selon les progrès des élèves. Le respect du nombre d'heures dispensé dépend aussi d'autres réalités comme l'emploi du temps du professeur qui peut être réparti, dans le premier degré, sur quatre écoles et ainsi rendre impossible le respect des neuf heures par semaine, pour chacun des dispositifs. Ainsi, dans une école de l'académie de Montpellier, l'enseignante UPE2A s'occupe d'élèves inscrits dans deux écoles limitrophes dans un même groupe, et de ce fait éprouve des

difficultés dans la mise en place (et la modification) des emplois du temps, ou l'organisation de sorties et d'activités ; les informations ne passent pas toujours au sein de l'équipe enseignante, malgré des efforts des deux côtés.

De même, l'inclusion est aussi ce qui concerne le temps passé, en termes d'années scolaires, dans le dispositif UPE2A normalement restreint à une année scolaire. Que ce soit au premier ou au second degré, les élèves restent dans le dispositif si l'enseignant le préconise. Ainsi, certains élèves peuvent être scolarisés pendant deux années en dispositifs, passés du premier degré au second en restant dans les dispositifs. Situation encore plus banale pour certains NSA, qui font parfois jusqu'à quatre, cinq ans en UPE2A, à cheval sur deux établissements (premier, puis second degré).

L'inclusion en classe ordinaire dépend de plusieurs facteurs, elle varie selon les établissements, l'implication des équipes enseignantes et repose souvent sur l'investissement du professeur UPE2A ou de son réseau de relations au sein de l'établissement. C'est souvent une négociation. L'inclusion est aussi très dépendante de la volonté plus globale du chef ou personnels hiérarchiques de l'établissement et le CASNAV n'a que peu d'impact sur cette dynamique. Récemment, le changement de principal dans un des collèges montpelliérains accueillant des EANA et EANA-NSA a été déterminant dans le rapport à l'inclusion des élèves en classe ordinaire. De nombreux entretiens témoignent de difficultés organisationnelles pour l'inclusion en classe ordinaire, dans le premier comme le second degré (organiser les emplois du temps « à la carte », « cousu main », pour que les élèves puissent ne pas être lésés et puissent participer aux autres activités). Plusieurs façons de faire existent et se combinent : poser l'inclusion en classe ordinaire et par conséquent le rattachement à cette classe comme prioritaire et arranger les heures de FLS en fonction. Dans ce cas, l'élève se sent davantage inscrit dans une classe comme les autres élèves. Ou l'inverse, soit des heures ou des créneaux fixes d'enseignement du FLS sont posées et l'élève est présent en classe ordinaire selon ce qui reste. Le choix de la classe de rattachement peut aussi se faire selon la priorité de certaines matières à suivre.

> « Il y a plusieurs visions, mais après, chaque vision a ses désavantages et ses inconvénients. Il y a ceux qui disent, euh, « il appartient à la classe X », en fait tout le monde dit "il est inscrit dans la classe x" [pause] euh… mais il y en a qui disent "on bloque les 12 heures de FLE. Elles auront lieu le lundi matin, le mardi matin, le jeudi matin, et le vendredi matin". Par exemple. Et on va leur fabriquer leur emploi du temps dans leur classe de rattachement en tenant compte de ça. Et d'ailleurs on va même choisir les classes, on va le mettre en 6e plutôt E, parce que dans la 6e E dans l'après-midi il pourra avoir les maths, et il faut qu'il ait les maths. Il pourra avoir ça. Donc ça, c'est la…, c'est une des manières de faire. Et quand c'est bien fait, c'est-à-dire quand, en gros, c'est… bah, qui est cousu main. En collaboration avec le chef d'établissement et le prof, euh… d'UPE2A, euh, on peut arriver à des, à des gestions intelligentes, avec un… avec vraiment des heures de FLE construites, qui permettent une vraie programmation, une vraie progression en FLE, et une vraie inclusion dans les matières où c'est important d'être inclus à temps plein. Pas une heure de maths par-ci et on ne fait pas les trois autres heures, etc. Après il y a l'autre vision, c'est, euh… bah, il faut qu'il fasse des maths, il faut qu'il fasse des langues, puis je voudrais qu'il aille en sport, donc ça, c'est, ça, ça va pas bouger dans son emploi du temps, et donc il ira en FLE, euh… autre part que sur ces heures-là. Du coup, euh, l'inconvénient, c'est que le groupe de FLE, euh, fonctionne, euh… pas comme, alors là, plus du tout comme une classe, mais vraiment comme un dispositif qui heure par heure, euh, bouge. Et ce n'est pas les mêmes élèves, il y a des élèves qui arrivent, il y a des élèves qui sortent. Donc pédagogiquement c'est beaucoup plus dur, et pour faire une vraie progression annuelle, c'est difficile pour le prof de FLE » (référent institutionnel CASNAV).

Encore une fois, la question des EANA-NSA se singularise. En effet à Montpellier, il existe deux dispositifs UPE2A-NSA où l'inclusion en classe ordinaire est inexistante, pour plusieurs raisons dont les principales sont : les élèves n'ont pas acquis le « comportement d'élève pour intégrer d'autres classes » ; l'inclusion nécessite tout un travail de préparation, voire de négociation avec les autres professeurs par l'enseignant UPE2A.

Mais dans le même temps, la singularité du public NSA, composée essentiellement d'élèves migrants roms, se situe également dans la « bienveillance » pour ce public, une attention qui requiert de se mettre en marge du droit commun et qui participe d'une catégorisation ethno-sociale :

> « [les enfants migrants roms] ne sont plus des nouveaux arrivants [silence]. Depuis belle lurette [silence]. Ils ont les mêmes besoins, et même beaucoup plus grands que les élèves nouveaux arrivants. Donc, on fait en sorte que le système continue à les prendre dans les systèmes de nouveaux arrivants, mais là on déroge aux règles. Pour le coup, ce n'est pas le droit commun. Alors pour eux, on déroge à la règle de droit commun. Le droit commun ce serait de les mettre en classe normale, hein. [Silence] "T'es déjà là, t'es là depuis cinq ans, tu as déjà été en classe, j'ai vu tu as déjà été inscrit, allez hop ! Tu vas en 6e". Ça, ce serait le droit commun le plus bête, quoi. Donc, euh… On est obligés de faire du dérogatoire, [pause] sans arrêt [pause], et… bah avec tout ce que ça implique de… difficultés. Euh… Des difficultés pour l'institution, pour les personnels, [pause] de… de faire accepter ça [silence], euh… avec bienveillance, par tout le monde, euh… » (référent institutionnel CASNAV).

Le niveau de l'élève inscrit en dispositif UPE2A est aussi une caractéristique qui peut jouer dans l'inclusion en classe ordinaire et le choix des disciplines « d'inclusion ».

Certains acteurs éducatifs identifient différentes manières de penser l'inclusion, davantage appréhendée à travers la similarité du contenu enseigné entre classe ordinaire et dispositif, que le temps passé dans les classes ordinaires, notamment pour l'enseignement du français qui peut être considéré comme un « enseignement redondant » par certains acteurs éducatifs :

> « Après, il faut faire des choix. Est-ce que, euh, si on veut mettre un gamin en français, par exemple, euh, euh, on ne va pas pouvoir le mettre sur tous les enseignements… De toute façon il a déjà du FLE à côté. Donc, ça veut dire que de manière concrète, et parce que c'est la façon dont on fait, ça veut dire qu'il faut trouver sur la question de l'enseignement du français, une part de l'enseignement qui revienne de manière hebdomadaire et où on pourrait l'inclure. Alors on va prendre un exemple, on pourrait penser à la littérature. Dans certains établissements, on considère que la littérature est hors de portée de l'élève. Ce qui n'est pas forcément vrai. Mais on peut à ce moment-là travailler en UPE2A sur l'ouvrage que les élèves auront à traiter dans le temps de littérature. C'est possible » (cadre de l'Éducation nationale).

Une des freins à cette proposition est le fait que dans les UPE2A, les EANA sont de différents âges, donc de niveaux scolaires différents : les élèves ne suivent donc pas le même programme de français. Aussi, si l'on poursuit la logique évoquée, cela signifierait que l'enseignant devrait potentiellement traiter avec ses élèves, de manière différenciée, les œuvres littéraires abordées de la 6e à la 3e. La différenciation ainsi envisagée se situerait à plusieurs niveaux puisque l'enseignant devra s'approprier les ouvrages en question, envisager des activités pour chaque ouvrage. En outre, à cette différenciation en termes de support pédagogique, pourrait s'ajouter une autre, relative aux activités élaborées pour chaque ouvrage, afin de répondre à une différenciation sur le plan des compétences linguistiques.

Peut-être que nous touchons, avec ce principe de différenciation emboîtée, à une des limites du fonctionnement de la différenciation que les enseignants sont supposés mettre en œuvre ?

Certains acteurs mettent en perspective la question de l'inclusion avec celle des moyens alloués et souligne que la mise ne place de l'inclusion ne s'est pas faite à moyens constants. Un référent institutionnel CASNAV revient sur l'exemple des classes d'accueil, dans les années 2000, pour évoquer la différence de moyens mis en place par l'Éducation nationale :

> « Il y avait plus de moyens pour les classes d'accueil. Au lieu d'avoir juste un poste FLE, il y avait des heures pour les maths, il y avait des profs de maths qui faisaient maths, il y avait des profs d'histoire-géo qui faisaient histoire-géo avec ce groupe-là. Et ça, c'était vrai dans pas mal d'endroits [...] sauf à Montpellier où l'IEN-IO [inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation] en charge du dossier avait refusé les classes fermées. [...] Et pour le premier degré aussi. Donc en gros, on n'a quasiment jamais eu des élèves enfermés. Ça fait belle lurette qu'on n'a pas des élèves qui sont à plein-temps en… Et donc, on avait déjà essayé, avant ce texte, de, de faire en sorte à ce que les emplois du temps des élèves soient… avec des heures en classe ordinaire de rattachement, et deux heures de FLE » (référent institutionnel CASNAV).

Comme à Créteil, la question de l'inclusion en classe ordinaire pose aussi la question du nombre d'élèves par classe. Si les classes sont remplies au maximum, impossible d'inclure un élève supplémentaire pour quelques heures hebdomadaires.

Pour faciliter l'inclusion des élèves, le rôle du coordonnateur d'UPE2A est aussi celui de mettre en place une médiation parmi les EANA et les professeurs de classe ordinaire, par exemple par rapport aux devoirs et au travail scolaire, comme le souligne une coordinatrice d'UPE2A rencontrée dans un collège de Strasbourg :

> « J'ai montré à des collègues comment adapter des devoirs. Moi, depuis que j'ai des UPE2A, ma façon d'enseigner en classe ordinaire a complètement changé. Il y a ce culte de la difficulté, du piège, « je vais tourner la question à mes élèves, comme ça sinon ça serait trop facile ». Donc, je leur ai montré que pour un UPE2A, si pour une question, il faut l'inversion sujet verbe, ça va être une difficulté supplémentaire, mais c'est une question et ce n'est pas pour le français, sujet verbe l'accès au sens est direct. Par exemple « ça veut dire quoi ? » plutôt que « donnez la définition », effectivement « ça veut dire quoi ? » c'est de l'oral, mais on s'en fiche ! Ce serait adapté aux UP2A, mais ne nous mentons pas, ça serait aussi bien de le donner à certains élèves en grande difficulté, qui sont français, francophones ».

À côté du rôle des professeurs par rapport l'inclusion des EANA, on a pu constater l'expression du besoin d'étendre ce rôle aussi aux autres élèves des établissements, à travers la circulation d'informations sur les UPE2A, et aux parents des EANA, à travers des projets d'apprentissage de la langue française, tel que le dispositif « l'École ouverte aux parents » :

> « On pense aussi au rôle de l'élève, alors après ça dépend des établissements, c'est plutôt au sein des établissements qu'on peut organiser une information à destination des élèves, ça pourrait aussi passer par le CASNAV, mais… voilà, dans les établissements, là encore, c'est un peu chacun qui décide d'avertir, d'informer la classe de l'arrivée d'un nouvel élève, de son parcours, de ce que la classe peut faire pour lui » (acteur CASNAV).

À Strasbourg, les acteurs scolaires déplorent le peu de pilotage de l'académie : l'inclusion se fait à l'échelle des établissements, se retrouvant très souvent seul à gérer l'inclusion des EANA presque en autonomie.

Dans ce contexte, il y a souvent la conception selon laquelle l'élève arrivant en inclusion doit pouvoir s'adapter à la classe ordinaire, comme l'explique cet acteur du CASNAV :

> « Il y a beaucoup de profs qui se disent que, quand l'élève allophone arrive en classe, il devrait être prêt, sauf que c'est une notion que… ça n'existe pas, ce n'est pas possible. Mais il y a cette idée qu'il y a l'UPE2A qui existe et donc, quand l'élève arrive dans leur classe, il devrait être prêt à suivre ».
>
> EVASCOL : Oui, mais l'intégration est progressive, ils n'arrivent pas dans leur classe tous dans un moment donné…
>
> – Oui, mais quand on les met dans une discipline, l'idée est qu'ils suivent cette discipline de façon intégrale, donc pour le professeur qui les a, l'élève vient toujours, il n'y a pas de progression dans la présence de cet élève. La progression est dans le nombre de matière, mais les professeurs n'ont pas la vision, pour eux il est là, ils s'en fichent un peu qu'il soit ailleurs ou pas. […] Par contre, il peut y avoir, dans sa prise en charge, une progression, mais il faut qui ce soit le prof qui pense, qui réfléchit sa progression dans la prise en charge de l'élève : qu'est-ce que je peux attendre de cet élève une fois qu'il est dans ma classe ? Il vient d'arriver là en France, ça fait un mois qu'il est en France, maintenant il est dans ma classe. Qu'est-ce que je peux attendre de lui à ce moment-là et comment… C'est ça que je pense que les enseignants ont du mal à se représenter, que l'élève est là, pour l'instant est en train d'apprendre, il va progresser et dans cinq mois, je peux lui demander peut-être la même chose que je demande aux autres, mais pour l'instant je ne peux pas, alors qu'est-ce que, dans mon enseignement, je peux exiger de lui ? »

Ceci révèle un problème structurel, l'absence d'un projet portant sur l'inclusion des élèves provenant des UPE2A, au niveau de l'établissement. Comme le souligne une enseignante d'UPE2A :

> « Quand on a ouvert l'UPE2A, on a eu une formation ouverte à tous […] ici. Ensuite dans la salle des professeurs, j'ai mis à disposition des documents sur "qu'est-ce qu'un EANA". […] Maintenant, très honnêtement, il y a des collègues avec qui ça fonctionne et il y en a d'autres… C'est-à-dire que j'ai essayé d'expliquer et aussi de motiver parce qu'on a une formation sur "comment accueillir un EANA en classe ordinaire", […] c'est vraiment une formation ouverte à tous les enseignants, prioritairement là où il y a des dispositifs UPE2A, mais comme on est assez facilement susceptibles d'accueillir des enfants… moi je l'ai fait ce stage, j'ai fait ma promo cette année encore, mais j'entends encore, moins parce que ça fait quatre ans, "oui, mais il ne parle pas français". Oui ! Au bout de dix mois il ne parle pas français, c'est normal ! ».

Concernant les EFIV dans l'académie de Montpellier, le fonctionnement dans le département des Pyrénées-Orientales et l'Hérault a évolué sur les dernières années. S'il était possible de trouver des classes dites « fermées » en 2013, les propos tenus soulignent l'effort, aujourd'hui, de favoriser l'inclusion avec un temps de soutien linguistique décroché du reste des élèves pour favoriser les apprentissages sur certaines compétences spécifiques. À de rares occasions, il existe un système de co-intervention.

Le principe de l'inclusion, sur lequel repose d'ailleurs la scolarisation des EFIV telle que le préconise la circulaire 2012-142, et tel que le rappelle le référent institutionnel CASNAV de l'Hérault, vise deux autres objectifs : ne pas ethniciser une « communauté » d'élèves et favoriser la socialisation au sein d'une école : « on essaie de ne pas ghettoïser ce public,

justement qu'il y ait cette ouverture vers la société, les classes ordinaires. Qu'ils aient, qu'ils sortent un peu de leur milieu, quoi » (référent institutionnel CASNAV, Hérault). Pour la première fois dans l'académie, l'inclusion des EFIV est mentionnée dans le projet du CASNAV académique, précise un cadre de l'Éducation nationale :

> « Mais c'est ça notre difficulté, c'est l'inclusion, le prochain projet académique de cette académie, précise deux fois la question du droit. Une fois sur l'inclusion des élèves à besoins particuliers – qui sont pas cités expressément et d'autre part, des formations pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dont les Voyageurs, dont les EANA. C'est-à-dire que c'est la première fois, dans cette académie, que l'inclusion des Voyageurs est spécifiée clairement dans le projet. Donc, ça veut dire que là aussi les choses évoluent auprès des recteurs et directeurs académiques même si sur le terrain, c'est parfois difficile à… Mais on est bien sur cette dynamique-là, c'est pour ça qu'on a mis en place les dispositifs dans le Gard et les Pyrénées-Orientales ».

2.6. Disparités dans l'organisation effective des dispositifs UPS

Dans l'académie de Bordeaux, la plupart des UPS existantes sont « ouvertes » et les élèves sont également scolarisés dans une classe de référence dans l'ordinaire. À notre connaissance, deux UPS « fermées » existent en Gironde. Dans l'une, l'enseignante se plaint de la difficulté (voire impossibilité) de mettre en œuvre une inclusion, et dans laquelle, par ailleurs, les élèves ont un décalage de deux à trois ans avec leur classe d'inclusion. L'autre classe est identifiée dans l'école par un écriteau sur sa porte indiquant « classe enfants du voyage ». Lorsqu'il en est fait mention dans une réunion « scolarisation » réunissant travailleurs sociaux de l'ADAV et enseignants UPS, tous s'en étonnent : « Ça existe encore ? ! », « Que fait l'inspection ? »…

Une autre école du département de la Gironde existait depuis plus d'une dizaine d'années, et était implantée sur une aire d'accueil ; elle a fermé en 2016, sous la pression de l'association de travail social intervenant auprès des gens du voyage du département comme auprès des acteurs publics.

Plusieurs méthodes sont employées en fonction des établissements, des IEN et des enseignants (d'UPS et de classes ordinaires) : souvent l'élève EFIV scolarisé en UPS sort de sa classe de référence dans l'ordinaire pour passer quelques heures dans l'UPS. Mais certains enseignants d'UPS interviennent aussi directement dans les classes ordinaires, en qualité d'enseignants UPS se rapprochant du profil d'enseignants surnuméraires, soit pour assurer du soutien auprès de certains EFIV, soit pour mettre en œuvre des projets particuliers en lien avec l'enseignant référent – projets qui peuvent concerner uniquement les EFIV ou être au contraire menés avec un groupe mixte, pour travailler sur l'inclusion de ces derniers par une autre voie. Dans une commune (très rurale) du département, l'enseignante UPS explique qu'elle intervient au sein de la SEGPA où sont scolarisés, au collège, la majorité des EFIV.

En outre, certains enseignants disposent de plages horaires dégagées sur leur emploi du temps pour leur permettre de faire du lien avec les familles d'EFIV, en se rendant à leur domicile, lorsque cela est jugé nécessaire pour la scolarité de l'élève. Il peut s'agir alors de préparer l'entrée en primaire ou au collège, de faire passer un message (pour des sorties, pour un rendez-vous à l'école, pour une équipe éducative, pour un problème de comportement…) ou pour comprendre le contexte de vie de l'élève qui peut éclairer certaines situations scolaires.

Ces disparités dans l'organisation effective des dispositifs UPS révèlent, encore une fois, l'absence de coordination et de modélisation des pratiques identifiées par les acteurs comme étant « bonnes » et favorisant la scolarité des EFIV.

À cela, s'ajoutent également des disparités concernant les profils des enseignants d'UPS : du « vieux routard » au « jeune arrivé là par hasard et un peu perdu », les fonctionnements de chacun en fonction de leurs profils, expériences et compétences sont très variés. Cela a des conséquences importantes dans la scolarité effective des EFIV, pour lesquels tous les acteurs s'accordent sur l'importance du « référent » scolaire dans la construction de la confiance vis-à-vis de l'institution scolaire, nécessaire à une scolarité « réussie ».

2.6.1. La question de l'inclusion en pratique dans les classes observées

En collège, en fonction des élèves, certains vont de plus en plus en classe ordinaire, d'autres de plus en plus en UPS. Les emplois du temps sont aménagés dès que besoin est (émanant de l'élève, d'un prof ou de la famille), ou après les conseils de classe chaque trimestre. Certains professeurs ne notent pas les absences des EFIV inscrits en UPS, et s'assurent *a posteriori* qu'ils étaient bien dans l'UPS lors de l'heure où ils étaient censés être dans leurs cours, réponse choisie lorsque l'inclusion est considérée comme trop difficile. L'enseignante d'UPS collège souligne régulièrement que même ses élèves qui viennent régulièrement en classe manquent d'implication dans leur classe d'inclusion, contrairement à l'UPS.

En primaire, les débats sont récurrents (à chaque arrivée d'élève) entre enseignants sur le nombre d'enfants du voyage par classe, couplé à la question du double niveau et du nombre d'élèves total dans la classe. Cela ajouté à des discussions récurrentes pour savoir dans quel niveau placer les élèves : selon leur classe d'âge ou selon leur niveau scolaire.

Selon l'enseignant d'UPS, le maximum de prise en charge pour un élève sans risque de décrochage serait d'une heure par jour.

Certains enseignants refusent la prise en charge en UPS pour deux raisons majeures : soit l'élève ne vient pas assez régulièrement, auquel cas, l'orienter vers l'UPS serait lui faire un « cadeau » car il serait alors content d'y aller ; soit l'élève n'a pas de connaissances assez solides donc, il ne faut pas le sortir de sa classe pour éviter qu'il perde pied. D'autres encore tentent de remettre en débat la question de l'inclusion, préférant que certains de ces élèves soient scolarisés à temps plein dans l'UPS.

Au collège comme en primaire, il existe le « cahier nomade » de l'élève (travaillé par les enseignants ensemble). Pour ne pas laisser l'enfant passif, les enseignants ont émis l'idée qu'un cahier puisse suivre l'élève dans sa classe d'inclusion, avec du travail à faire. Selon les raisons invoquées par les enseignants, l'écart trop grand avec le niveau de la classe d'inclusion en primaire, et le programme que les enseignants doivent respecter au collège. On peut se demander quels sont le sens et la teneur de cette inclusion des EFIV lorsqu'elle est effectuée sur cette base…

En dehors des classes, beaucoup d'enseignants (UPS et de l'ordinaire) s'accordent sur la difficulté de l'inclusion (soit le mélange des EFIV et des autres élèves, sur des temps hors classe) dès lors qu'il y a « regroupement », que les EFIV sont trop nombreux dans un même établissement scolaire. Certains enseignants en classe ordinaire précisent également faire la différence, à ce sujet, entre « ceux qui voyagent vraiment, qui sont beaucoup plus avenants

et ouverts quand ils sont là », et les sédentaires, « beaucoup plus renfermés sur eux, qui restent entre eux ».

L'UPS serait-elle alors une « classe ethnique » ? On ne peut que relever la récurrence des projets d'enseignants sur la roulotte, le nomadisme, les vieux chanteurs de flamenco (qui n'évoquent rien aux élèves, plus tournés vers des chanteurs contemporains !), etc. Si cela renvoie toujours à l'idée de valorisation des élèves, du point de vue des enseignants, cette façon de faire n'est pas toujours exempte de formes d'essentialisation (l'enseignante de collège mentionne ainsi régulièrement la loi gitane, la voix gitane, la violence gitane…).

Quel sens cela fait-il pour les élèves ? Est-ce un moteur pour leur scolarité ou au contraire, une forme d'enfermement de l'élève dans cette étiquette ? Il convient de noter que des différences semblent exister à ce niveau entre primaire et collège – comme on le verra dans la partie 2.

2.6.2. Relations des enseignants UPS avec les autres enseignants

Être enseignant d'UPS au sein d'une école « ordinaire » renvoie à une « spécificité » (et non pas une spécialisation, qui serait plus reconnue) pas facile à assumer, pour différentes raisons : il n'est pas toujours évident, pour ces enseignants, d'être celui qui dérange en venant prendre des enfants dans la classe / amener des enfants dans la classe, être celui qui « défend » les Voyageurs aux yeux des collègues, etc.

Un enseignant UPS d'une commune de l'académie de Bordeaux exprime de manière générale l'importance, dans son travail, du lien et de la confiance avec ses collègues de l'ordinaire : « La confiance des parents commence à venir. De même pour les enseignants de classe ordinaire qui commencent à venir me chercher, alors que pendant longtemps les portes des classes m'étaient fermées et j'en ai beaucoup souffert ».

L'enseignant UPS primaire travaille particulièrement en équipe avec deux collègues de classes de CE1 : il est force de propositions, avec plus de temps et de marges de manœuvre que les autres enseignants. Globalement, il dit ne pas ressentir d'ostracisme au sein de l'établissement, même s'il doit régulièrement se confronter à certains collègues, souhaitant revenir sur l'inclusion ou au contraire, refusant la prise en charge UPS pour leurs élèves.

L'enseignante UPS collège passe beaucoup de temps à faire du lien avec ses collègues au sujet des élèves ; toutes ses pauses sont dédiées à cela. Si elle trouve cela « normal » et essaie de faire de la pédagogie auprès de ses collègues pour favoriser la qualité de l'inclusion des élèves qu'elle suit en UPS tout en leur donnant des éléments de compréhension (situations familiales, etc), elle se trouve souvent confrontée à des collègues qui se disent débordés, qui « saturent », ne savent plus quoi faire avec des EFIV qu'ils jugent trop en décalage avec l'ensemble de la classe ou qui ont trop de problèmes de comportement. L'enseignante d'UPS tente alors d'aider son collègue, de le conseiller, en allant jusqu'à lui suggérer de laisser l'élève en question ne rien faire mais seulement écouter en classe d'inclusion. Or, certains refusent catégoriquement de laisser ce type de situation en l'état et / ou de proposer du travail différent à l'élève (arguant de manque de temps), auquel cas l'enseignante en vient à proposer de fournir elle-même des fiches de travail adaptées au niveau de l'élève pour que celui-ci soit « occupé » en inclusion. Elle souligne que pour beaucoup, ses collègues ne viennent vers elle pour lui parler des EFIV qu'au moment des conseils de classe et « à ce moment-là, ils s'y intéressent subitement ! ».

Dans l'académie de l'Hérault, le référent institutionnel CASNAV évoque la marginalisation des enseignants UPS par les autres enseignants, dont il a vent de leurs considérations : « Ils se la coulent douce, quoi […] ». Il précise aussi que nombreux « attendent des miracles, aussi, de ces dispositifs de soutien » et que l'enseignant UPS permet de décharger les enseignants de la préoccupation que peuvent susciter ces élèves en termes de réussite scolaire « une fois qu'il les aura pris, ben ma foi, il va régler le problème pour moi, quoi » (référent institutionnel CASNAV Hérault).

2.7. L'inclusion à l'envers

Dans quelques classes observées, et ceci a aussi fait l'objet de plusieurs témoignages, des élèves n'ayant jamais vécu de migration et étant totalement francophones sont « envoyés » en UPE2A. Ce dispositif fait alors fonction de réceptacle d'enfants qui dépendraient davantage de la grande difficulté scolaire. Ainsi, une assistante pédagogique explique cette pratique concernant un enseignant d'UPE2A : « on a essayé de lui confier d'autres enfants et à un moment il a dit "stop, moi j'en ai 15 et on avance ensemble, et si tout à coup, on m'envoie des élèves d'un peu partout avec des besoins différents, je ne peux pas et avancer bien avec mes élèves de NSA et faire du soutien en même temps"… » Elle précise également avoir observé que cette pratique peut aussi venir de la part des professeurs de l'ordinaire : « Parfois il y a des enseignants qui, de façon bienveillante, disent : "Est-ce que tu ne veux pas le prendre ? Dans ma classe, cela n'a pas de sens…" Et il y a en d'autres qui disent : "Celui-là, il est chiant au fond de la classe, on va le donner…" ». Cette diversité existante, 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 au sein de l'établissement) montre bien la complexité de l'organisation effective de l'inclusion et pose la question du sens de celle-ci pour les élèves, comme pour les professeurs qui ne s'y retrouvent pas. Cela soulève également des faits de pressions exercées sur les enseignants concernant les effectifs d'élèves dans ces dispositifs (NSA mais aussi plus largement en UPE2A, du premier et second degrés) : ils sont nombreux à faire état de remarques selon lesquelles ils n'ont que peu d'élèves, comparés à leurs collègues de l'ordinaire, et pourraient en prendre plus pour « soulager » ces derniers, de la part de leurs collègues, chefs d'établissement et / ou directeurs d'école.

3. ORIENTATIONS ET SORTIES DE DISPOSITIF

3.1. Les transitions : d'un dispositif à un autre, ou à une classe ordinaire, dans son établissement ou dans un autre établissement

Comment les élèves sortent-ils de l'UPE2A ou de l'UPS ? Comment leur dossier est transmis ? Comment l'enseignant est au courant de leur parcours de l'année antérieure ? Que se passe-t-il pour eux après leur vie scolaire dans ce dispositif ?

La question de la sortie de l'UPE2A est en partie liée à celle de l'inclusion. L'orientation dépend aussi largement de l'âge de l'immigration : plus elle est tardive, plus l'incorporation dans le système éducatif ordinaire sera difficile et plus les orientations se feront vers des voies courtes. Notons que dans l'académie de Créteil, ces jeunes qui arrivent à la fin de la scolarité collégienne en France formulent souvent des souhaits d'orientation vers des filières

professionnalisantes et expriment un haut souci d'autonomisation financière et professionnelle. En ce sens, il n'y a pas nécessairement désaccord entre les aspirations formulées et les orientations post-collèges proposées. Les orientations sont en revanche parfois plus délicates pour les collégiens qui arrivent plus tôt en France et qui intégreront une classe ordinaire en y étant quelquefois en difficulté scolaire. Dans certains de ces cas, les adolescents subissent leur orientation.

Dans le second degré, le rôle de l'enseignant de l'UPE2A dans ce domaine est décisif. C'est lui qui s'occupe des orientations des élèves et les enseignants témoignent d'une réelle difficulté à réaliser ce travail les années où ils « reçoivent beaucoup d'élèves » de 3e. Il n'y a pas de temps officialisé pour en discuter collectivement avec les collègues et les équipes de direction, les acteurs des CIO. Chaque temps relève du bricolage et de l'initiative de l'enseignant.

À Créteil, les élèves de l'UPE2A-NSA sont orientés dans l'UPE2A du collège voisin. Le collège est un des deux du département où il y a une NSA et pas d'UPE2A. Dans les autres, il y a ce qui est appelé « un pôle » : une NSA et une UPE2A, ce qui permet une certaine souplesse (un élève de NSA qui progresse rapidement pourra rejoindre l'UPE2A en cours d'année ; un élève orienté en UPE2A qui n'a pas le niveau pourra rejoindre la NSA). L'enseignante de l'UPE2A-NSA est en contact avec l'enseignante de l'UPE2A de l'autre collège, ce qui leur permet de faire un point en fin d'année sur les élèves qui sont orientés dans l'UPE2A. Ainsi, des élèves affectés en UPE2A peuvent être informellement affectés en NSA et inversement sans qu'il n'y ait de validation institutionnelle à ces « intra-affectations ». Pensées pour répondre rapidement aux besoins des élèves, ces pratiques semblent toutefois ne pas être contrôlées et entérinées par une autorité hiérarchique.

Les élèves qui auront plus de 16 ans au 1er septembre sont orientés en MLDS-FLS. Les années précédentes, certains avaient pu rejoindre une UPE2A de lycée professionnel, mais pour cette année, il n'y a plus assez de places, les UPE2A LP sont réservés aux élèves allophones qui arrivent en ayant 16 ans et plus. Il y en a peu sur le département. Il y a plus d'ouverture de dispositif MLDS-FLS. L'utilisation de dispositifs conçus à l'origine pour les élèves décrocheurs scolaires pose question et mériterait des investigations supplémentaires pour s'intéresser à la scolarisation après 16 ans. Des élèves de plus de 16 ans peuvent être orientés vers l'apprentissage.

L'enseignante prend en compte les lieux de résidence des élèves lors des orientations afin de trouver un dispositif UPE2A proche de leur domicile. Il peut y avoir des demandes de maintien en UPE2A-NSA ou UPE2A lorsque l'élève est arrivé en cours d'année notamment. En UPE2A collège ordinaire, si l'enfant a fait moins d'une année dans le dispositif, le maintien est systématique et il est justifié par le niveau scolaire de l'élève. Les demandes de maintien en UPE2A ou UPE2A-NSA sont analysées par une commission départementale après avoir été proposées au Conseil de classe des UPE2A du dernier trimestre.

Dans l'académie de Bordeaux, pour un enseignant de dispositif NSA accueillant principalement des élèves bulgares, la préoccupation de la sortie du dispositif et de l'orientation de ces jeunes est principale :

> « 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 – voilà… donc, on dirait qu'il manque des étages à la fusée

parce que, l'année d'après, 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 où d'autres enfants étrangers vont démarrer la scolarité en France – eux avec un passé scolaire donc, ils vont s'adapter beaucoup plus vite – et cela leur fait une année où ils sont encore dans le cocon et où ils peuvent, en même temps, être avec des enfants qui vont bien carburer sur le plan scolaire, mais qui ne sont pas eux-mêmes encore francophones". Donc, cela, c'est pour ceux qui sont le plus en réussite et après, pour les autres, les solutions sont très très limitées ».

Il précise que ce type de transition concerne environ un tiers des effectifs reçus dans la NSA depuis trois ans, tout en soulignant que les « réussites » de ces parcours sont « très variables », voire « pas extraordinaires ».

En outre, à Bordeaux, le manque de places dans les UPE2A (ordinaires et NSA) est perçu comme un problème fondamental pour les enseignants et autres acteurs scolaires impliqués. Dans certains établissements, il est question d'un certain nombre de « places réservées » en UPE2A pour des sortants de NSA, ce qui, selon certains, s'apparente à l'impossible « choix de Sophie ». Des critères subjectifs et plutôt aléatoires qui reposent sur les perceptions des motivations des élèves par les enseignants sont alors déterminants, pour déterminer « à qui on va donner la place » : « C'est horrible… mais il y a un moment où on sait qu'un gamin va y aller tous les jours. On sait que A., qui aurait besoin d'une année de plus parce qu'il n'est pas bête, ce gamin, mais il vient quand il y a du soleil, il a d'autres préoccupations… les filles… Il est hyper absentéiste… », ou : « Est-ce qu'on envoie S. qui fait que des conneries, qui vient un jour sur deux ? » (assistante pédagogique de NSA). Ces élèves sont, de fait, écartés dans ce qui est perçu comme une « bonne » orientation, en raison de la rareté des places en question.

L'enseignant d'un dispositif NSA souligne aussi le fait que les orientations ne sont pas toujours suivies, en raison du problème de manque de places en UPE2A. Aussi, ce dernier ajuste ses préconisations en fonction, afin que les élèves sortants de NSA ne se retrouvent pas en classe ordinaire après une seule année de prise en charge spécifique, considérant que ce n'est pas suffisant pour leur permettre de « réussir » leur scolarité, mais plus avant pour éviter une déscolarisation :

« Je ne veux pas trop envoyer mes élèves en UPE2A traditionnelle parce qu'à partir du moment où ils y sont, ils prennent la place d'un autre, et quand ils arrivent, si le dispositif UPE2A traditionnel est complet, on les met directement en classe ordinaire. L'année où je suis arrivé, il y en a cinq, six – donc il y a trois ans – qui se sont retrouvés balancés dans la classe traditionnelle sans passer par l'UPE2A ».

L'âge des sortants de NSA est également un critère pris en considération pour déterminer les orientations. De manière générale, « les plus grands » (ceux qui ont plus de 16 ans, donc souvent scolarisés en 3^{e}) sont ainsi orientés dans une structure de PRI-FLE (Pôle relais insertion avec une dimension FLE). La dimension FLE a pu voir le jour en fonction de la demande réelle, comme l'explique un enseignant d'UPE2A-NSA :

« À un moment donné, le PRI a été obligé de mobiliser tous ses moyens financiers sur du FLE pour ces gamins-là et donc, l'année d'après, cela traînait des pieds pour en intégrer. C'est pour les décrocheurs… Donc, ils arguaient du fait que cela mobilisait beaucoup de moyens avec pas tant de réussites et du coup, c'était au détriment du fonctionnement habituel – qu'ils avaient avec un public plus francophone ».

De ce fait, les places pour les sortants de NSA y sont rares aussi, et le niveau des élèves compte, ce dispositif consistant en du soutien FLE et beaucoup de stages pour découvrir les métiers avant d'être orienté dans un CAP.

Le comportement des élèves, particulièrement pour les NSA au collège, est un autre critère qui a un rôle important dans les orientations. Comme l'explique ici l'enseignant, ces orientations sont alors définies de manière très subjective et prennent appui d'une part sur l'expérience de l'enseignant à ce sujet et d'autre part sur ses relations avec des collègues :

> « 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". Je pensais à un qu'on a eu l'an dernier. Il n'était pas du secteur mais j'avais demandé qu'il reste ici dans la 4e traditionnelle avec du soutien FLE et en préparant les collègues à cette arrivée… parce que, trois ans je connais bien les collègues, et là il y a une question de confiance… Je ne leur mets pas les enfants qui vont poser de grosses difficultés, ils le savent, et du coup, ils acceptent ceux que je leur envoie ».

On voit donc clairement que le maintien d'un élève en dispositif ou non ne relève pas toujours de décisions purement administratives, mais s'apparentent à des formes de bricolage, à la fois pour prendre en compte les contextes locaux et l'intérêt du jeune. Le sentiment de confiance en soi de l'élève, analysé par les enseignants, et sa capacité à suivre les enseignements de toutes les disciplines est alors pris en compte dans le degré d'inclusion. Pour autant, un certain nombre de jeunes estiment « savoir parler français » et indiquent qu'ils souhaiteraient quitter le dispositif alors que leurs enseignants s'accordent pour dire que leur niveau de langue ne le permet pas véritablement. C'est alors évidemment le diagnostic du corps enseignant qui prévaut. Autrement dit, un élève pourra refuser une inclusion trop rapide, mais ne pourra pas l'accélérer sans l'aval des enseignants.

Dans l'académie de Montpellier, les observations réalisées au sein des UPEA2 ont montré une diversité de situations concernant les « transitions » (orientation scolaire, sortie du dispositif), selon différents facteurs. Dans le premier et second degré, ce sont principalement les enseignants des unités pédagogiques qui évaluent cette transition (orientation scolaire ou changement de dispositif), à l'aune des résultats des élèves ou, pour le changement de dispositif, en prenant également en compte la dimension psycho-affective des élèves concernés, parfois en concertation avec les autres professeurs de classe ordinaire qui reçoivent les élèves et aussi certains référents institutionnels CASNAV. Le professeur d'UPE2A est souvent repéré au sein des équipes éducatives, ce qui permet un travail collaboratif et coordonné entre les différents acteurs, afin que la transition prenne la forme de « passerelles », pour éviter une rupture rude et faciliter aussi une sorte de soutien, maintenu en UPE2A selon les besoins des élèves.

Dans le premier comme dans le second degré, une majorité d'élèves scolarisés en UPE2A sortent du dispositif UPE2A pour intégrer à temps plein la classe ordinaire. Les UPE2A n'étant pas présentes dans tous les établissements, certains élèves sont scolarisés temporairement dans des UPE2A hors de leur secteur de rattachement. En ce sens, il existe au moins deux cas de figure qu'il convient de distinguer concernant la transition UPE2A-classe ordinaire. Dans le premier cas – transition entre l'UPE2A et la classe ordinaire au sein d'un même établissement – la transition se fait toujours de manière progressive, en concertation avec

l'élève. Dans le second cas – transition entre l'UPE2A et la classe ordinaire dans un autre établissement – la transition est parfois plus compliquée car elle nécessite une coordination plus forte entre les acteurs éducatifs (notamment par la transmission du dossier scolaire de l'élève) et au sein même des équipes du nouvel établissement, pour envisager les soutiens possibles et nécessaires afin d'assurer une meilleure insertion de l'élève dans son nouvel environnement. Une spécificité opère pour les élèves en UPE2A-NSA au premier comme au second degré, qui pour la plupart peuvent rester dans le dispositif plusieurs années, à cheval sur le premier et second degré, ou au sein même du second degré. En effet, au moment des observations de terrain effectuées dans un dispositif, une deuxième UPE2A-NSA venait d'être créée dans un autre collège de la ville de Montpellier. À la fin de l'année scolaire, cette UPE2A-NSA expérimentale a fermé et la majorité des élèves ont rejoint l'autre UPE2A-NSA implantée dans un autre collège. Une minorité d'élèves a intégré le dispositif UPE2A du même établissement. Entre le premier et le second degré, la sortie du dispositif UPE2A-NSA se fait, au mieux, par l'intégration dans une UPE2A ordinaire au second degré. Le critère de sortie du dispositif UPE2A-NSA favorisé par l'enseignant au second degré est « avoir un minimum en lecture » et « un comportement d'élève » (ne pas avoir de problèmes de comportement). Même si l'absentéisme n'est pas un critère, il peut influencer la décision de l'enseignant. Pour les élèves de l'UPE2A-NSA, la sortie du dispositif implique d'intégrer une UPE2A ordinaire puis une « classe banale, ordinaire » ou une « UPE2A », pour reprendre les termes d'une enseignante. De manière générale, le maintien en UPE2A est très souvent justifié par des raisons pédagogiques / linguistiques.

L'orientation en SEGPA pour les élèves scolarisés en UPE2A nécessite, comme n'importe quel élève francophone, la motivation d'un dossier réalisé en concertation avec la famille de l'élève, la passation de tests d'évaluation afin de justifier si cette orientation est nécessaire. Les équipes éducatives sont force de proposition, sans pour autant avoir le dernier mot sur cette orientation qui implique ces différentes démarches. Ces orientations sont minoritaires pour les migrants roms roumains alors scolarisés dans l'UPE2A-NSA observée. Certains acteurs éducatifs soulignent la lourdeur administrative des démarches et pointent le manque d'investissement familial nécessaire pour ces démarches.

Selon les acteurs associatifs locaux dans l'académie de Bordeaux, il existe une sur-orientation des EFIV en SEGPA au moment de l'entrée au collège, particulièrement pour des familles sédentaires. La directrice de l'ADAV précise ainsi que les EFIV représentent souvent plus de 25 % des élèves de SEGPA, alors même que « les gens du voyage, c'est pas 25 % de la population française ».

À la fin du collège, les élèves scolarisés en UPE2A peuvent intégrer le lycée, soit dans une UPE2A, soit dans une classe ordinaire. Les équipes soulignent un problème d'accompagnement très souvent. Le lien vers les lycées est celui qui est le moins travaillé, d'autant que parfois, les lycées sont très éloignés du secteur du collège puisque ça dépend, en partie, des options choisies par les élèves. Certains enseignants peuvent se mettre en relation mais ces procédés restent assez rares. Pour les élèves scolarisés en UPE2A-NSA, la transition collège / lycée se traduit souvent par une déscolarisation ou l'intégration dans une filière professionnalisante dans des lycées professionnels. Dans la majorité des cas, ils intègrent les filières les moins prisées par les élèves de 3^{e}, la logique de résultat scolaire étant

ici de mise (les vœux exprimés doivent correspondre au dossier scolaire).

La sortie du dispositif est, dans tous les cas de figure, l'un des objectifs premiers de l'enseignant, qui la prépare de différentes manières : travail de collaboration rapprochée avec d'autres enseignants, mais aussi visite et découverte du lycée professionnel avec les élèves du dispositif afin de favoriser cette sortie. De manière globale, c'est peut-être le système global qu'il est possible de réviser pour une école plus bienveillante : constituer une sorte de relais, un suivi entre enseignants, ce qui signifie une communication entre établissements. Au-delà, la sortie du dispositif est aussi évaluée selon le ressenti de l'élève. Des élèves se sentent bien en UPE2A et pour des raisons psycho-affectives, ont du mal à aller en classe ordinaire. Dans ce cas, tout un travail progressif, d'accompagnement de la transition est mis en place. À l'inverse, certains élèves savent s'auto-évaluer et notamment être acteur dans ce processus de transition, demandant à intégrer une classe ordinaire quand ils se voient progresser.

Enfin, la passation du diplôme d'étude de langue française pour les élèves peut constituer un outil diagnostique, dans ce sens que les enseignants peuvent le mobiliser pour témoigner des compétences de l'élève et donc, appuyer la sortie du dispositif auprès des enseignants en classe ordinaire.

La question de l'orientation des EFIV dans l'académie de Montpellier est évoquée à demi-mot quand il est question du niveau ou du devenir des élèves et quand bien même, il est difficile d'avoir une lecture globale. En effet, comme l'explique le référent institutionnel CASNAV des Pyrénées-Orientales :

> « On ne peut pas parler de manière globale, parce que ça va être très différent d'un groupe à l'autre. […] Après sur la réalité des fruits, ça va être très très différencié. Alors c'est vrai qu'on voit des résultats sur des familles qui ont scolarisé mieux, qui scolarisent depuis plus longtemps. Oui, je dirais que c'est mieux mais sur certains groupes c'est encore très limité. Voilà, c'est mieux sur certains groupes et très limité sur d'autres ».

Propos conforté par la position du référent institutionnel CASNAV de l'Hérault qui explique que selon le type de mobilité, la progression varie :« Oui, oui. C'est pour ceux, effectivement, qui sont sur des circuits courts, qu'on revoit souvent, et qui scolarisent dès qu'ils sont posés quelque part, hop, ils y vont. Ceux-là, oui. Il y a progression, il y a pas photo. On a pu observer le lien de cause à effet entre "je vais à l'école", "j'y vais pas" ou […] j'y vais en pointillé ».

Le suivi des élèves revient à l'enseignant UPS selon le référent institutionnel CASNAV de l'Hérault, qui va à la « pêche aux renseignements » auprès d'eux.

Aussi, la question de l'orientation est traitée à partir des projections de la famille. Sur ce point, le référent institutionnel CASNAV de l'Hérault note : « Il n'y a pas d'attente au niveau… d'une capitalisation scolaire, parce que derrière, il n'y a pas d'orientation, il n'y a pas de parcours qui va mener à une formation comme n'importe quel enfant ». Il apparaît que la scolarisation est envisagée dans un temps présent, sans projection vers une poursuite d'étude. Il s'agit de répondre à un besoin immédiat, la question de la poursuite ne se pose pas véritablement. Il est possible de supposer que le principe de l'itinérance puisse expliquer en partie cela.

Dans l'académie de Créteil, certains élèves d'UPE2A-NSA, des exceptions, sont intégrés dans des classes ordinaires : ce sont les élèves pour lesquels les professeurs pensent qu'il y a eu une « erreur d'aiguillage », c'est-à-dire qu'ils avaient été scolarisés auparavant et, pour certains, avaient un bon niveau scolaire et qui ont été orientés en UPE2A-NSA à leur arrivée (peut-être parce qu'il n'y avait plus de place dans les UPE2A). Ces élèves sont inclus progressivement au cours de leur année en NSA et affectés dans une classe ordinaire l'année suivante. Dans tous les dispositifs enquêtés, l'enseignant qui accueille les élèves l'année suivante devrait disposer de la « fiche de suivi élève » dans laquelle il y a quelques items sur le français, avec les quatre compétences fondamentales, et quelques items sur les mathématiques (les opérations et un peu de géométrie). Mais cette fiche de suivi n'arrive pas toujours dans l'établissement ou tardivement, donc l'enseignant n'a pas forcément d'informations sur le niveau et la scolarité antérieure de l'élève au début de l'année. Ainsi, l'enseignant n'a que rarement des informations sur les orientations à N + 1. L'enseignante de NSA en a pour les élèves qui sont allés en UPE2A dans le collège d'à côté car elle est en contact avec l'enseignante, celle d'UPE2A de l'autre collège et d'une des deux écoles en ont quand il y a entrée dans une classe ordinaire de l'établissement, mais pas dans tous les cas de « départs » de l'établissement (souvent, lorsque l'élève est ensuite scolarisé dans un établissement du secteur où il habite). Pour ces autres situations, quand l'enseignant ne connaît pas personnellement le nouvel enseignant, il est plus compliqué d'avoir des informations. Il n'y a que rarement des retours, y compris lorsque l'une des enquêtées fait des demandes. Dans le cas contraire, elle avoue ne pas du tout savoir ce qui se passe pour les enfants et jeunes. De même qu'aucune instance institutionnelle n'est en mesure de donner un chiffre précis du nombre d'EANA, aucun outil de pilotage n'existe pour garantir le suivi de ces élèves. Les informations sont recueillies ou transmises par relations interpersonnelles, parce que les enseignants se connaissent. Il pourrait être proposé, à l'instar de ce qui se fait par des IEN-ASH (Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés) pour les élèves sortant de SEGPA, des suivis de cohortes.

3.2. Les croisements avec l'enseignement adapté

Comme nous avons commencé à le voir avec les logiques d'« inclusion à l'envers », la classe d'UPE2A est parfois une catégorie « débarras » dans lequel les tentations existent d'y placer la grande difficulté scolaire, le handicap, les deux étant souvent rapprochés par l'Éducation nationale. Ainsi, le rapprochement des élèves d'UPE2A d'élèves étiquetés comme déficients mentaux (élèves en unité locale pour l'inclusion scolaire : ULIS) ou apparentés à l'éducation adaptée, a été fait par certains interlocuteurs. Ce rapprochement ne signifie pas pour autant des orientations nombreuses vers les filières de l'enseignement adapté.

Dans les collèges d'enquête de Seine-Saint-Denis, en UPE2A-NSA et en UPE2A ordinaire, aucune orientation en SEGPA n'a été référencée. Dans le cas de la NSA, ceci était justifié par les enseignants par le fait qu'il s'agissait d'une première année de scolarisation, reconnaissant implicitement le caractère définitif de l'orientation en SEGPA. Dans l'UPE2A collège ordinaire, y compris dans des cas de suspicion de handicap, cette option n'a jamais été envisagée. Dans le premier degré en revanche, l'enquête fait état de pratique plus contrastée entre les deux écoles enquêtées. Si, dans un des deux territoires, l'enseignante, novice sur son poste mais

forte de plus de 25 ans d'expérience dont plus d'une dizaine auprès d'élèves migrants, n'a jamais envoyé le moindre élève d'UPE2A en SEGPA, s'étonnant même que ce type d'orientation puisse être envisagé, dans l'autre UPE2A du premier degré, la pratique de l'orientation en SEGPA après le CM2 est plus répandue. Dans ce cas, l'envoi en SEGPA est ce qui doit permettre d'accéder à une scolarité dans laquelle le jeune ne sera pas en difficulté scolaire. S'expliquant comme bien intentionnée et justifiée par la volonté de ne pas « décourager » l'élève, cette pratique anticipe pourtant une issue défavorable (la peur du « décrochage ») dans le système éducatif ordinaire et organise, ce faisant, une scolarité différenciée et dont les opportunités futures sont dégradées. D'ailleurs, certains élèves ont intériorisé la modestie de cet horizon des possibles et expriment un rapport résigné à leur orientation. Ainsi, S., « orientable en SEGPA » modèle de respect des normes de solidarité entre pairs, mais en souffrance car son meilleur ami est parti, explique :

> « Tout seul et je ne peux pas apprendre » et de toute façon j'irai en SEGPA
>
> – Mais comment ça ?
>
> –- De toute façon je ne sais pas écrire je ne sais pas lire [alors qu'il écrit sur toutes les productions artistiques réalisées dans le cadre des méthodologies artistiques co-construites entre chercheures et artistes dans l'académie de Créteil…]. C'est sûr, j'irai en SEGPA ! ».

Il existe donc encore des passerelles, bien qu'informelles et bien moins systématisées qu'elles ne semblaient l'être autrefois, entre la condition d'élève étranger et celle de l'élève « en grande difficulté scolaire ». De la même façon, la constitution des dossiers MDPH (maison départementale des personnes handicapées) suit la même tendance : les demandes de reconnaissance d'un handicap pour les élèves migrants sont plus fréquentes dans le territoire où les élèves sont plus souvent orientés en SEGPA. Dans une des deux écoles, l'idée que des conditions de vie très défavorables peuvent justifier un envoi en MDPH et donc, à terme, en ULIS ou en SEGPA, est partagée car ceci constituerait le moindre mal *sinon, il n'apprendra rien et quittera l'école au collège*. En outre, la reconnaissance d'élève handicapé est assortie de moyens supplémentaires, notamment humains.

On observe ainsi que le recours à la demande de labellisation en tant qu'élève handicapé ou en grande difficulté scolaire est plus fréquent dans les lieux où les enseignants sont plus seuls à décider, comme si le recours à la procédure de labellisation comme handicapé compensait un manque de partage des pratiques. Dans l'autre lieu, les situations d'enfants très compliquées (mutisme, absence totale de la moindre progression scolaire pendant des mois) ne suscitent pas de tels traitements notamment car les situations sont exposées et débattues collectivement lors des conseils de classe UPE2A au collège. Dans ce territoire, dans le premier comme dans le second degré, le recours à la désignation comme handicap est vécu comme une lourde responsabilité et les enseignants expliquent qu'ils s'en sentiraient coupables.

Dans l'autre territoire au contraire, la sensibilité à tout ce qui pourrait être le symptôme d'un handicap est forte : l'enseignante constate des stagnations dans la progression d'un élève, des *bugs* pour un autre, pour lequel le professeur de mathématiques souligne aussi des problèmes dans le raisonnement de cet élève. Il y a aussi des éléments qu'elle n'arrive pas à expliquer pour une 3^{e} et elle se demande, pour un 4^{e}, si ce qu'elle mettait sur le compte de la timidité ne relèverait pas « d'autre chose » car, au cours de l'année, la timidité du début semble avoir disparu. D'ailleurs, dans cette classe, l'AVS de l'ULIS a été sollicitée pour venir une matinée dans la classe, elle a travaillé avec trois de ces élèves et affirme voir « des points communs avec certains élèves de l'ULIS ». Pour un de ces élèves, un rendez-vous avait été pris

avec un service spécialisé dans la prise en charge psychologique des adolescents migrants. Le psychiatre qui a reçu le jeune diagnostique un traumatisme lié à la migration qui bloque les apprentissages et préconise un suivi psychiatrique que la famille refuse. Pour trois autres élèves, l'enseignante décide d'en parler avec la psychologue scolaire qui reçoit les élèves et leurs familles, fait passer le WISC (test de QI) à deux d'entre eux (l'une l'a déjà fait et ne peut donc pas le refaire) alors que ce test, très largement contestable dans son fondement, n'est pas pensé pour des enfants migrants. Elle préconise un accompagnement AVS pour l'un. Les élèves sont ensuite vus par le médecin scolaire. Ce dernier diagnostique l'autre élève comme dyslexique / dysphasique et préconise une orientation en ULIS, ce que l'enseignante trouve exagéré.

C'est la première fois que cette enseignante déclare faire ces démarches, notamment parce qu'il lui semble difficile de faire la part des choses entre des problèmes linguistiques et des problèmes qui relèvent du handicap alors que les élèves viennent d'arriver, que c'est leurs premiers mois dans une école en France et qu'ils n'ont pas été scolarisés ou très peu auparavant. Pour trois des élèves concernés, ce sont des élèves qui étaient déjà dans la classe l'année précédente. Mais pour autant, en actionnant ainsi la manette de l'éducation spécialisée, elle n'est pas sans savoir les issues possibles que la procédure va générer. Cette situation témoigne du malaise des enseignants quant à des situations sociales et pédagogiques auxquelles ils ne sont pas assez préparés.

Pour la psychologue scolaire, c'est à la fois une procédure pour justifier un maintien en UPE2A à une élève qui serait perdue en classe ordinaire et une réponse à un handicap. Ceci est vu comme un moyen de se laisser du temps avant d'opter pour une orientation en ULIS s'il n'y a pas d'évolution l'année d'après.

Comme on le voit, le parallèle avec les ULIS est régulier dans les discours des professionnels, mais aussi dans celui de collégiens ayant participé à un atelier d'expression spontanée au foyer. Il est fait une comparaison, un parallèle, parfois une confusion, entre les deux dispositifs. Quelques personnes vont faire un parallèle, en précisant bien qu'ils sont conscients que ce n'est pas la même chose bien qu'il y ait des points communs, c'est comparable, c'est un dispositif aussi. Dans un des collèges, le chef d'établissement présente l'UPE2A comme un dispositif de plus à piloter : « Moi, j'ai deux dispositifs ici, une ULIS et une UPE2A, j'en ai deux ». Dans cet établissement, les élèves de ces deux dispositifs sont aussi rapprochés physiquement dans les salles dédiées à leurs cours, mais aussi dans la cour de récréation où ils sont à l'écart des autres jeunes. Les rangs sont côte à côte et séparés de ceux des autres.

En Seine-Saint-Denis, on observe donc des pratiques pédagogiques différentes dans les deux lieux d'enquête. Si les territoires se ressemblent socio-économiquement, ils ne se ressemblent pas politiquement. L'un est à droite depuis l'Après-guerre et n'a donc jamais été dans la ceinture rouge pendant les Trente Glorieuses. L'autre, au contraire, est historiquement un bastion symbolique du communisme en Île-de-France. Dans le premier lieu, les enseignants ne sont ni militants ni même politisés, bien qu'ils se présentent comme humanistes et investis dans leur métier qu'ils décrivent comme un choix. Si l'enseignante du premier degré est titulaire, celle du collège est contractuelle. Dans le second lieu, les enseignants sont plus souvent militants, statutaires et positionnés à l'extrême gauche de l'échiquier politique. Il est possible de se demander si l'ancrage militant de cette dernière configuration ne produirait-il pas des pratiques professionnelles marquées par l'enseignement spécialisé, lui-même constitué en champ militant parfois radical et se présentant comme d'avant-garde ? Cette

proximité pourrait favoriser des pratiques scolaires ségrégatives. Précisons toutefois que cette situation n'a rien d'évident pour les enseignants concernés : l'enseignante du collège se dit isolée et en même temps, explique qu'elle a tout pouvoir dans les décisions des élèves. Ceci produit de l'inconfort et des tâtonnements : elle explique douter beaucoup et essaie de recueillir des avis extérieurs (autres enseignants, psychologue scolaire, assistante sociale, infirmière, CPE, etc.).

Dans l'académie de Montpellier, la question des enseignements adaptés s'est posée au collège pour deux adolescentes, prises en charge dans le dispositif pour la seconde année consécutive. Les deux élèves ont eu une scolarité décousue, l'une d'entre elles a été déscolarisée pendant près de trois ans en Turquie pour des raisons ignorées par la professeure. Cette dernière leur a parlé d'une orientation SEGPA possible. Elles auront à en parler avec leurs parents et semblaient plutôt favorables à l'idée.

Une de leurs camarades, très à l'aise à l'oral mais ayant des difficultés lors du passage à l'écrit, n'a pas eu le même conseil de la part de l'enseignante mais exprimait tout de même le souhait d'aller, elle aussi, en SEGPA pour rester dans la même classe que ses amies, en vantant des plus petits effectifs et un niveau scolaire plus proche de ses capacités, ayant incorporé et s'attribuant le terme scolaire abondamment employé d'élève ayant des « difficultés ».

L'enseignant de dispositif NSA dans l'académie de Bordeaux précise qu'il a, chaque année, deux ou trois élèves « non décelés déficients mentaux », c'est-à-dire que, lui, repère comme tel *a priori*, de manière plus ou moins certaine mais sans aucune objectivation. L'année au cours de laquelle ont été menées les observations au sein du dispositif, trois élèves ont été évalués par la COPSY, à sa demande. Celle-ci a confirmé ces déficiences. Sur les trois, il a été possible d'obtenir une affectation en SEGPA pour une, dont le profil se rapprocherait de ceux attendus dans ce dispositif.

> « [Quant aux deux autres] cela va être une démarche de MDPH pour trouver une solution par rapport à un handicap, un déficit mental – sauf que cela risque de prendre très très longtemps – et donc, j'ai proposé qu'eux soient à nouveau dans la classe l'an prochain dans la mesure où ils ne posent pas de problèmes de comportement. Ce sont des enfants assez sympathiques et calmes, pas provocateurs, et là c'est possible ».

On retrouve donc, dans ces propos, l'importance du comportement des élèves qui devient un critère d'orientation par défaut. Mais c'est le temps long et la difficulté du parcours de prise en charge par l'éducation spécialisée qu'il convient de retenir comme constituant un obstacle à une prise en charge scolaire adaptée pour ces jeunes. Cela explique aussi la surreprésentation de ces élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement dans les dispositifs de SEGPA, ces derniers étant plus aisément « saisissables » par les enseignants en termes d'orientation. Or, ces élèves qui ne parlent pas français ne constituent pas le « public-cible » des SEGPA, ce dont les professeurs spécialisés se plaignent, à juste titre, car ils n'ont alors d'autre choix que de composer avec la non-maîtrise de la langue française, inconnue et / ou problématique, dans un groupe-classe.

Toutefois, il faut souligner que cette question des orientations des élèves allophones vers l'enseignement spécialisé ne peut se poser seulement quand ces derniers ont pu être effectivement reconnus comme ayant ce besoin éducatif particulier. Cela est loin d'être le cas

pour la plupart d'entre eux, pour différentes raisons. Certains enseignants ne vont pas nécessairement solliciter les psychologues de l'Éducation nationale du CIO pour effectuer des évaluations, souvent parce qu'il leur est difficile de repérer ce qui relève de la non-maîtrise de la langue française de ce qui relève de « besoins particuliers ». Mais cela dépend également des volontés des chefs d'établissement et des psychologues de l'éducation nationale à tester ces élèves allophones. Ces psychologues ont des positionnements très différents à ce sujet, certains prétextant de l'impossibilité de s'appuyer sur une langue commune (le français) pour faire passer les tests, d'autres au contraire n'y voyant pas d'inconvénients en ajustant leurs méthodes.

Dans l'académie de Strasbourg, un acteur institutionnel a exposé le fait qu'il croyait que la reconnaissance d'élève handicapé était soumise au statut administratif de l'élève :

> « Parfois c'est de la suspicion, donc on essaie d'aller un peu plus loin, mais quand c'est avéré par la famille ou par des documents, bien sûr que nous derrière, on voit ce qu'on peut faire. Le problème c'est encore financier, c'est-à-dire que ces familles n'ont pas le droit d'avoir des subventions, puisque leur situation administrative n'est pas claire, puisqu'ils n'ont pas le statut de réfugiés politiques et qu'ils ne peuvent prétendre à aucune aide financière. La MDPH, si elle reconnaît le handicap, en tout cas, il n'y a pas la subvention qui va avec, tant que le statut de la famille n'est pas régularisé. Pourtant, quand le handicap est beaucoup trop important, trop lourd, là on est démuni, parce qu'on ne peut pas scolariser en milieu ordinaire certains handicaps. Dans ces cas-là, les familles sollicitent la MDPH et on attend, nous, une notification de la MDPH pour avancer, parfois des familles arrivent, sans l'aide financière, quand même à scolariser, on essaie dans la mesure du possible de faire avec les moyens dont nous disposons ».

Effectivement, sur certains sites MDPH, il est formellement demandé un titre de séjour, contrariant de fait, pour des élèves migrants effectivement handicapés, l'esprit de la compensation de besoins identifiés.

Dans le cas des difficultés cognitives désignées par l'institution scolaire et au mépris de la prise en compte de l'expérience personnelle de l'élève qui a pu conduire à des blocages ou des réserves, l'élève allophone peut être dirigé vers une SEGPA, mais seulement « une fois que l'élève parle un peu quand même français, on peut faire passer des tests non verbaux ou des tests verbaux, pour évaluer s'il est pertinent qu'il aille vers une classe adaptée, et ça se fait, comme pour les élèves français » (acteur du CASNAV, second degré, Bas-Rhin). Pourtant, contrairement aux « élèves français », les EANA n'ont que très peu de temps pour faire leurs preuves scolaires. Pour eux, plus que pour les autres, le couperet tombe vite et il est souvent sans appel. Lors d'un entretien avec un fonctionnaire de l'académie de Strasbourg, nous avons été informés de la volonté de créer de manière expérimentale, pour la rentrée 2017, un dispositif hybride, qui serait à la fois un UPE2A et un ULIS, soit d'envisager une alternance entre les deux dispositifs. Ce qui se présente comme relevant de l'expérimentation nécessaire et bienveillante existe aussi par dans l'académie de Paris mais fait aussi figure de contre-modèle à éviter dans d'autres académies.

Dans la même dynamique, les enseignants d'UPE2A sont souvent désignés par leurs collègues comme des spécialistes, relevant, dans le champ de l'Éducation nationale, du registre de l'enseignement spécialisé, notamment lié à la difficulté scolaire.

« Ensuite, euh, les professeurs spécialisés [pause] sont souvent considérés par leurs collègues comme des… je le disais un peu tout à l'heure mais approfondissons, comme des spécialistes. Mais en fait [pause] et c'est plutôt pas une mauvaise chose, finalement, alors que j'ai longtemps pensé que c'était regrettable, des spécialistes de… [pause] de la difficulté scolaire. C'est-à-dire que très souvent, on dit à ces professeurs : "Bon écoute, j'ai un élève qui est pas du tout allophone, hein, mais il est vraiment en difficulté, il est perturbateur, il ne sait pas lire, il ne sait pas écrire. Je te le confie, toi tu sais faire". Pourtant, c'est pas du tout un élève allophone. Première réaction était de dire : "Non, c'est, ce n'est pas leur rôle. Enfin, ces élèves-là doivent être pris en charge par tout le monde". Mais c'est aussi reconnaître, dans ces professeurs, des compétences, euh, qui ne sont pas spécifiquement liées à la prise en charge des EANA. Donc ça, c'est une forme aussi de reconnaissance, et… tout à fait authentique » (cadre de l'Éducation nationale).

On le voit, le recours au champ de l'enseignement spécialisé offre une certaine forme de régulation du fonctionnement scolaire et de ses marginaux.

Chapitre 5

Les acteurs impliqués dans les établissements

Les différents acteurs impliqués dans la scolarisation et la scolarité des jeunes sont au cœur de ce chapitre : familles, membres de l'équipe éducative, acteurs associatifs… Nous nous appuyons notamment sur les résultats d'un questionnaire numérique[232] auquel a pu répondre une partie des enseignants rencontrés dans le cadre de la passation des tests de français et de mathématique, au centre de la deuxième partie de ce rapport, permettant de mieux regarder les postures des enseignants rencontrés dans le cadre des dispositifs observés dans les quatre académies retenues. Ce chapitre prend également appui sur des entretiens menés avec différents acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves allophones. Tandis que le questionnaire numérique concerne uniquement des enseignants (à savoir 92 dans l'académie de Bordeaux, 41 dans l'académie de Montpellier en octobre 2015 et 34 dans l'académie de Strasbourg en octobre 2016), les entretiens menés touchent les acteurs sur l'ensemble des académies enquêtées et nous permettent de restituer plus finement et diversement de multiples points de vue, à partir d'expériences concrètes.

1. LES ENSEIGNANTS EXERÇANT EN UPE2A

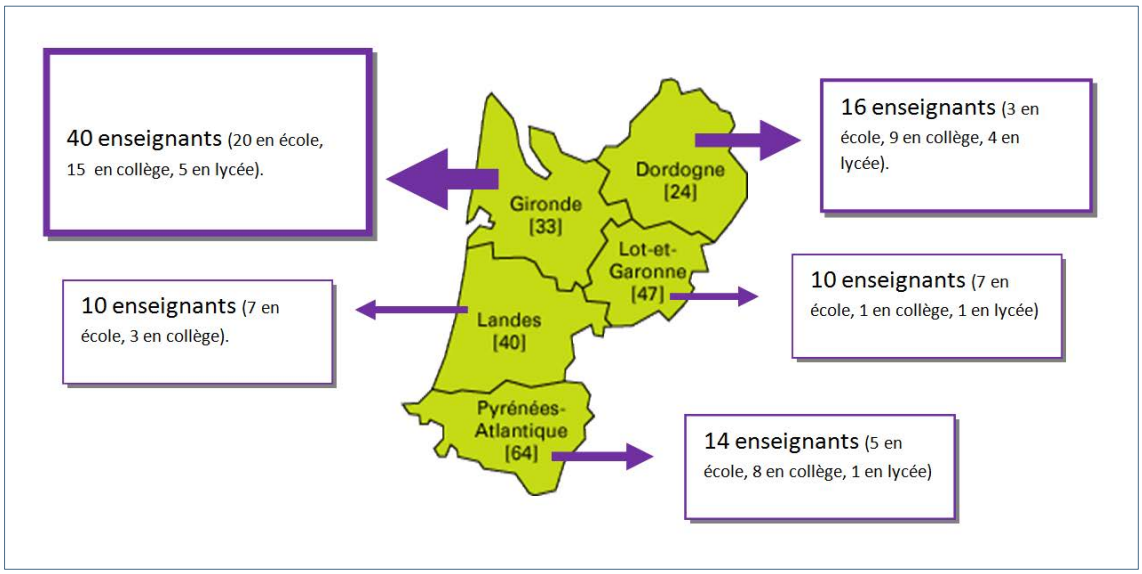
1.1. Présentation de l'échantillon

La question des formations des enseignants en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers a fait récemment l'objet d'un certain nombre de publications[233]. Comme précédemment annoncé, nous nous appuyons ici sur un questionnaire complété par 167 enseignants, répartis comme suit à Bordeaux, à Montpellier et, enfin, à Strasbourg :

[232] EVASCOL (2015), « Questionnaire enseignants » [en ligne], <questionnaires.francaislangueseconde.fr/index.php/684141?newtest=Y>.

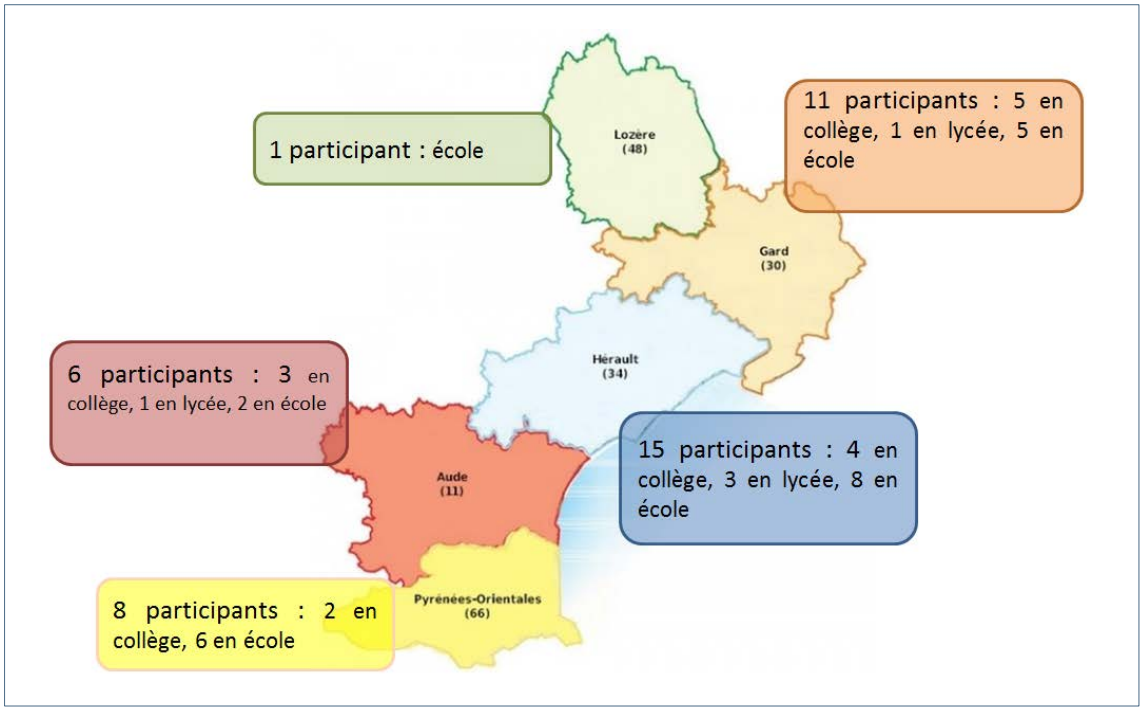
[233] GALLIGANI S. (2007), « La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° 47, « Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives », janvier, pp. 48-57 ; CHNANE-DAVIN F. (2011), « Quelle formation des enseignants pour gérer la diversité linguistique et culturelle des élèves migrants en France », 2e congrès de la FIPF, *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français, de la diversité à la synergie*, Prague, 8 au 10 septembre ; LIÉGEOIS J.-P. (2009), « La formation des enseignants », *Diversité. Ville-École-Intégration,* n° 159, « Roms, Tsiganes, Gens du voyage », décembre, pp. 67-75 ; KLEIN C. (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former,* coll. Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP, pp. 147-158 ; MENDONÇA DIAS C. (2013), « L'inauguration d'une option FLES… », *op. cit.*

Carte 7 : Répartition des 92 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique dans l'académie de Bordeaux (dont deux sans indication géographique)



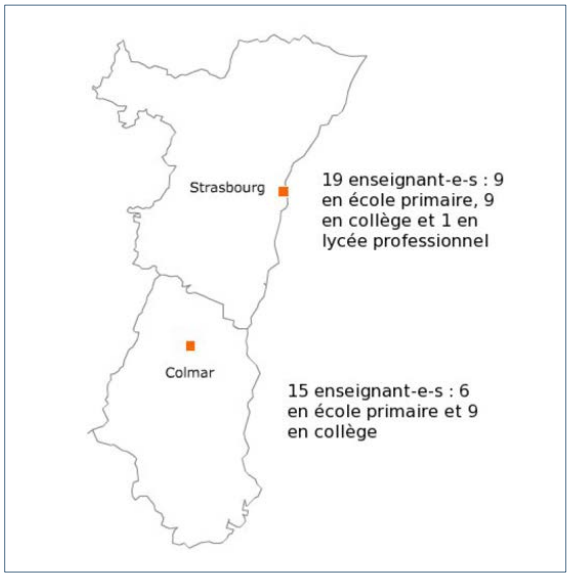
Source : © 2018 EVASCOL.

Carte 8 : Répartition des 41 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique dans l'académie de Montpellier



Source : © 2018 EVASCOL.

Carte 9 : Répartition des 34 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique dans l'académie de Strasbourg



Source : © 2018 EVASCOL.

Notre échantillon se compose de professeurs des écoles ainsi que de professeurs de collège et lycée, généralement issus du concours de lettres. Aucun n'a passé l'option Français langue étrangère et seconde (FLES) au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), étant donné la mise en place récente de l'option intégrée en 2013 comme épreuve optionnelle d'admission au CAPES de lettres[234].

1.2. La formation des enseignants des dispositifs et le recours aux contractuels

La moitié des trajectoires des enseignants de ces dispositifs sont marquées par des formations préalables à l'enseignement en dispositifs, alors que l'accès aux formations continues demeure inégal et variable, ce qui est d'autant plus étonnant que le nombre d'enseignants contractuels dans ce domaine est considérable.

Tout d'abord, dans chacune des académies, environ la moitié des enseignants en charge des élèves allophones se déclarent formés en didactique du Français langue étrangère (FLE) que ce soit à travers une expérience professionnelle en France, voire à l'étranger et / ou une formation universitaire[235], du moins sont-ils ensuite repérés comme experts du fait de

[234] MENDONÇA DIAS C. (2013), « L'inauguration d'une option FLES… », *op. cit. ;* SPAËTH V. (2015), « Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du CAPES de lettres modernes », *Le Français Aujourd'hui*, vol. 2, n° 189, « De l'école au collège », pp. 103-116.

[235] Ce pourcentage ne semble pas avoir bougé depuis 2009. C*f.* MENDONÇA DIAS C. (2009), « Synthèses des réponses au questionnaire de recherche, apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés en France », [en ligne], <www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/questionnaire/>, consulté en décembre 2017.

l'obtention de la certification complémentaire. Une formatrice de l'académie de Strasbourg met en évidence les processus et critères de recrutement :

> « L'enseignant qui intervient en UPE2A, soit il se trouve que dans l'établissement il y a quelqu'un qui a une maîtrise FLE ou qui a déjà enseigné à l'étranger, donc, qui a une certaine expérience et donc, elle va passer de ses classes ordinaires vers le dispositif et on met quelqu'un à sa place dans les classes ordinaires. Sinon, pour le dispositif 3e on a fait appel à un contractuel […] à qui on demande d'avoir une formation en FLE ».

Toutefois, un biais méthodologique saute aux yeux, nous conduisant à pondérer cette représentativité dans notre échantillon : c'est parce qu'ils ont déjà bénéficié d'une formation en FLE que ces enseignants sont, dans la plupart des cas, familiers des recherches scientifiques sur l'apprentissage du français par des élèves étrangers, qu'ils ont été proportionnellement plus nombreux à candidater sur ces postes, car déjà impliqués.

Ensuite, pour ce qui est des expériences professionnelles en FLE, des séjours à l'étranger précèdent souvent (ou suivent) l'enseignement en dispositif. Ainsi, dans l'académie de Bordeaux, une formatrice explique comment son expérience à l'étranger a été déterminante pour son affectation sur une classe d'initiation (aujourd'hui redéfinie en unité) :

> « Quand je suis rentrée du Maroc, j'avais quand même une certaine connaissance du Maghreb, de la culture marocaine, et je suis devenue personne ressource, et il se trouve que dans l'école où j'ai été nommée, y avait la classe d'initiation, dont personne ne voulait ».

De la même façon, une autre enseignante a été sollicitée sur une unité pédagogique car elle avait enseigné pendant une année dans des écoles primaires en Angleterre.

Nous avons également constaté que les formations universitaires en FLE sont tantôt antérieures à la prise en charge d'élèves allophones, tantôt elles s'inscrivent dans une démarche personnelle des enseignants. Ainsi, certains reprennent une formation universitaire au niveau du diplôme universitaire (DU) ou du master 2, notamment grâce à l'enseignement à distance développé dans les filières de la didactique du FLE. Cette reprise d'étude les a parfois conduits à solliciter un congé de formation professionnelle.

Il est significatif de constater que dans des CASNAV enquêtés notamment, des formateurs ont débuté ou terminé des doctorats en didactique du FLE, inscrits en sciences du langage ou en sciences de l'éducation. Ceci suggère une démarche personnelle à la fois pour compenser leur propre formation et pour produire des savoirs pour le domaine du FLE / S, encore en construction. Cela peut parfois engendrer une reconversion vers le supérieur. En effet, les auteurs de référence et enseignants-chercheurs en didactique du français langue seconde sont des enseignants-chercheurs majoritairement issus de l'Éducation nationale de par leur formation initiale et le début de leur carrière. Aussi, dans chacune des académies, un tiers des enseignants en charge des élèves allophones a obtenu la certification complémentaire de FLES, mise en place depuis 2004[236]. Or, il ne s'agit presque jamais des « jeunes » enseignants qui ont des élèves allophones pour la première année, mais bien davantage des enseignants expérimentés depuis plus de cinq, voire souvent plus de dix et

[236] Note de service du 19 octobre 2004 : attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du ministère de l'Éducation nationale d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.

15 ans. Ainsi, cette certification, inégalement préparée d'une académie à l'autre, apparaît davantage comme la validation des acquis et la reconnaissance de l'expérience.

Un autre constat important concerne l'accès inégal aux formations continues organisées par le CASNAV, dont les journées de formation annuelle s'appuient sur des moyens qui varient selon les académies. Pour rappel, ces formations, évoquées en chapitre 4, apparaissent au plan académique de formation, sorte de catalogue de formations continues souvent faites par les acteurs de l'Éducation nationale pour les acteurs de l'Éducation nationale, réservé à l'ensemble des enseignants.

Suivant le concours d'origine des enseignants, l'accès à ces formations est inégal, ne serait-ce que sur le plan technique avec l'application numérique. Les enseignants de l'un des collèges, en histoire-géographie et en sciences physiques, déplorent ne pas arriver à accéder à l'offre de formation. Effectivement, si les enseignants des disciplines autres que le français accueillent des élèves allophones et participent aux stages d'établissements, ils sont moins destinataires des formations continues dont certaines apparaissent sous une rubrique « maîtrise de la langue », qu'ils consultent moins que les choix relevant de leur discipline spécifique. Par ailleurs, sur l'application numérique du plan académique de formation, des professeurs des écoles ne visualisent que l'offre du premier degré et non pas celle plus généraliste du second degré, ouverte parfois aussi au premier degré (ils doivent se connecter à l'application en tant qu'enseignant de collège et lycée pour faire apparaître les rubriques qui les intéressent).

Cette faible représentativité se ressent dans les avis des professeurs de français qui ont fait émerger la question de la formation. Par exemple, le questionnaire numérique soumis aux enseignants leur permettait de s'exprimer sur les propositions visant à améliorer les conditions pour la scolarité des élèves allophones à travers une question ouverte : « D'après vous, qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place ou changer pour améliorer l'accueil et l'apprentissage de ces élèves ? ». Les enseignants exerçant en dispositif évoquent une formation non pas seulement pour eux-mêmes mais pour les collègues dont les élèves sont en inclusion, d'une part pour l'efficience de l'inclusion, mais aussi sur la question de l'évaluation, jugée partiale d'un enseignant à l'autre. Pourtant, des académies innovent un type de formation continue associant le professeur de l'UPE2A à un autre du même établissement pour favoriser l'inclusion et l'interdisciplinarité. Toutefois, en général, les formations comptent moins de professeurs des autres disciplines (mathématiques, éducation sportive, etc.) que le français, tandis que les autres membres de l'équipe éducative – chef d'établissement, infirmière, assistante sociale, conseiller principal d'éducation… – sont rarement associés. Dans l'académie de Strasbourg, une formatrice CASNAV déclare qu'il y a eu une volonté de formation auprès de l'ensemble des acteurs scolaires :

> « Le CASNAV forme de plus en plus, au-delà des enseignants, […] on a lancé des formations à destination des COP, des CPE, on a travaillé en lien avec les assistantes sociales pour sensibiliser […] sur la prise en charge, en général sur les besoins des élèves allophones. Donc, on a visé les établissements qui hébergeaient des dispositifs, en proposant la formation d'abord à ces personnels-là. […] Alors, on a fait des formations aussi effectivement où on a fait intervenir des personnels qui sont dans des, ce qu'on appelle des PADA [plateforme d'accueil des demandeurs d'asile], pour donner aussi des informations sur les parcours administratifs des demandeurs d'asile, qui pour des COP ou des CPE est compliqué. On forme aussi les personnels de direction, lauréats de concours, pas les anciens. Ceux qui viennent d'avoir le concours, qui sont formés pendant l'année de stage ».

Certains enquêtés, enseignants de français, évoquent ainsi des besoins en formation, non pas forcément pour eux-mêmes, déjà sensibilisés et informés, mais pour leurs collègues qui enseignent dans les classes où l'inclusion se réalise. La difficulté de développer des formations pour les enseignants de milieux ruraux excentrés a aussi été évoquée. En effet, les enseignants sont encore moins touchés par la formation, d'autant que peu de dispositifs sont mis en place en raison de l'éparpillement des élèves, ce qui contribue à masquer les besoins.

Enfin, si les enseignants de français sont majoritairement impliqués dans ces formations, ce n'est pourtant pas systématique. En effet, un peu plus de la moitié des enquêtés *via* le questionnaire numérique et exerçant en dispositif n'a jamais suivi de formation proposée par le CASNAV, pourtant en charge d'une formation continue, mission réitérée dans la circulaire de 2012-143.

Selon les académies, la satisfaction exprimée concernant les formations reçues à l'université ou par le CASNAV – quand cela a été le cas – est plus ou moins importante. Tout profil confondu, l'académie de Bordeaux compte davantage d'enseignants déclarant leur formation insuffisante (> 75% de l'échantillon) et une professeure ayant bénéficié de formation diverse, de déclarer : « on est amenés à faire beaucoup d'autoformation, ce qui n'est pas toujours évident dans l'enchaînement des journées de classe. J'ai souvent l'impression d'avoir encore beaucoup à apprendre ».

Dans l'académie de Montpellier, plus de la moitié des enseignants rencontrés considère néanmoins avoir une formation suffisante.

Pour ce qui est de la réception des formations par les enseignants en matière de problématiques migratoires ou d'analyses institutionnelles, les réponses obtenues, même pour ceux qui font le choix d'enseigner en UPE2A, n'est pas très marquante pour eux. Ces problématiques sont abordées à travers des conférences ponctuelles. Pour le reste, la formation concerne davantage la connaissance du public et l'enseignement (principalement du français) en tenant compte du plurilinguisme des apprenants.

Pour faire face au manque d'outils, des enseignants – relativement autodidactes – vont orienter leur travail vers la recherche de supports didactiques qui pourront être mutualisés et dont l'intérêt est soulevé par l'enseignante suivante :

> « La problématique [des migrants] n'était pas du tout abordée pendant la formation en IUFM [anciens instituts universitaires de formation des maîtres] lorsque [j'étais] étudiante. J'ai appris sur le tas et aussi beaucoup avec ma collègue avec qui je travaille en binôme. En 2014, c'était une première, je suis intervenue auprès de tous les étudiants de l'ESPE sur l'inclusion scolaire et la langue de scolarisation. […] Avec ma collègue, nous avons une démarche de co-construction et nous expérimentons la fusion de nos groupes d'élèves dans nos deux UPE2A, ce qui conduit à une émulation et à une vraie bienveillance entre eux. Nous réfléchissons aussi à des outils pédagogiques adaptés. En effet, ici et là, nous rencontrons des initiatives locales (au niveau académique, avec la constitution de "mallettes pédagogiques", dont les enseignants spécialisés dans le champ du handicap sont aussi friands et qui leur permet de se rassurer), voire isolées (certains enseignants) 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 ».

Les formateurs du CASNAV organisent aussi des formations spécifiques à la demande des enseignants d'un établissement. C'est alors qu'à l'inverse, si certains sont satisfaits de ces

soutiens, d'autres sont critiques sur l'efficacité de ces formations type "boîte à outils" perçues comme pouvant mettre en scène leur concepteur, mais inopérantes pour les collègues en difficulté :

> « Voilà ce qu'on nous propose dans les formations CASNAV, c'est alors : "vous pouvez faire ça, pis y'a aussi cet outil-là, ah et puis vous pouvez prendre aussi des trucs du primaire et puis des trucs du FLE, et c'est important qu'ils aient de la littérature tout de suite, et pis on peut faire ça, regardez ce site internet". Parce que, elle est venue pour l'aide négociée en nous disant "y'a des capsules vidéo partout, j'en ai fait partout, je peux vous donner mon mur de capsule vidéo"… c'est XX des conneries les capsules, et pourquoi ? à qui ? comment ? […]. Elle nous balance ça comme une réponse à nos problèmes » (enseignant en UPE2A).

Dans un département de l'académie de Créteil, le référent départemental organise trois réunions dans l'année : une sur l'orientation, une pour les nouveaux professeurs en début d'année, et en fin d'année, la journée des UPE2A à Paris 8 avec « Langues et grammaires en (Île-de-)France (LGIDF) »[237] et des restitutions de projets : culture-art au collège, patrimoine en partage. Ce sont des temps de formation ou d'information « descendantes » qui laissent peu de place aux enseignants, aux échanges entre enseignants. Par exemple, au cours de la réunion sur l'orientation de cette année, peu d'enseignants ont pu poser des questions pour avoir des précisions.

Enfin, concernant les modalités internes de formation, la situation de l'académie de Créteil est particulièrement pertinente. Les enseignants d'UPE2A rencontrés souhaiteraient pouvoir avoir des temps de concertation et d'échanges de pratiques qu'ils puissent réutiliser avec leurs élèves : les entretiens et les données récoltées au moment du questionnaire numérique vont dans ce sens. S'ils trouvent la journée LGIDF intéressante, ils ne voient pas forcément comment réinvestir ce qu'ils ont entendu lors de cette journée dans leur classe, malgré le document proposant des pistes pédagogiques. Par ailleurs, malgré un effort de vulgarisation, le contenu de cette journée reste assez ardu pour un non-linguiste. Ce besoin de se retrouver et d'échanger est un des éléments qui a impulsé la formation du collectif des professeurs d'UPE2A.

L'alternative à ces temps de formations collectives est la réunion ou le stage d'établissement, qui devrait permettre de répondre davantage aux besoins locaux et individualisés. Dans un collège, les enseignants d'UPE2A utilisent de temps en temps une heure et demie de décharge pour s'autoformer. Dans un autre, l'enseignante a « bricolé » un réseau d'enseignants en UPE2A à partir d'interconnaissances électives. En revanche, dans d'autres académies, de nombreux enseignants méconnaissent le fonctionnement de l'UPE2A du collège et les circulaires de 2012 (qui sont pourtant des aspects très abordés dans d'autres formations telles que celles mises en place dans l'académie de Bordeaux). Le principal adjoint lie cette méconnaissance du public allophone et des dispositifs au fait que les enseignants n'en entendent pas ou peu parler au cours de leur formation initiale et ne peuvent ensuite suffisamment compter sur des formations continues. Des stages d'établissements ménagent un temps nécessaire pour mieux connaître un dispositif implanté au sein de l'établissement.

Au vu des points de vue récoltés, il est difficile de trouver un format de formation qui puisse satisfaire tout le monde suivant leurs besoins du moment, leur profil et leurs aspirations

[237] Projet Langues et grammaires en (Île-de-)France (2016), CNRS / Université Paris 8, <lgidf.cnrs.fr/>, consulté en décembre 2017.

et qui combine l'ouverture à l'actualité de la recherche, la découverte de ressources pédagogiques, les échanges de pratiques de classe… dans le temps limité des journées de formation. Et seul, un nombre suffisant de formations permettrait de répondre aux différents besoins manifestés par les enseignants rencontrés.

1.3. L'absence de formation et le recours aux contractuels

Si nous avons évoqué les formations des enseignants en poste, il convient de souligner que tous n'en ont pas bénéficié. En effet, aucun diplôme ni formation préalable ne sont, nationalement, obligatoires pour exercer dans les dispositifs linguistiques destinés aux élèves allophones arrivants. Dans la circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, on recommande que ce ne soit pas le premier poste occupé et que l'enseignant ait « au moins trois ans d'expérience d'enseignement ». Certaines académies privilégient que l'enseignant ait la certification complémentaire pour exercer sur le poste fléché d'une unité. De toute façon, la circulaire 2012-141 considère que l'enseignement du français, qu'il soit à destination d'élèves francophones natifs ou non, relève du professeur de français, quitte à ce que celui-ci suive une formation ultérieurement.

Environ un quart des enquêtés *via* le questionnaire numérique n'a pas de formation particulière. L'autoformation est plus importante pour les enseignants en charge des élèves issus de famille itinérantes et de voyageurs (EFIV) : dans l'académie de Bordeaux, par exemple, 13 professeurs découvrent ce public grâce au terrain et à leurs lectures personnelles tandis que les huit autres bénéficient d'une formation courte par le CASNAV, voire locale (animation pédagogique ou stage d'établissement) ou associative. Ils se forment alors sur le terrain, comme en témoigne l'un d'entre eux : « Moi, tout ce que j'ai appris, c'est parce que j'avais des élèves […] mais c'est parce que j'avais pas le choix. Enfin je les avais en face de moi, alors il fallait que je m'en occupe ».

Dans l'académie de Créteil, les enseignants qui n'avaient pas de formation se sont formés avec les formations continues et / ou en demandant un congé formation pour suivre un master. Une enseignante de l'UPE2A ordinaire enquêtée a obtenu une mention FLE mais son statut de contractuelle ne lui permet pas d'accéder à la certification FLS.

L'on pourrait penser que le recours aux contractuels est motivé par la recherche de personnel formé et expert, or ce n'est pas systématique. L'échantillon des personnes enquêtées comptait des contractuels dont la situation sur ces postes est précaire, voire ingrate, dépendante de la volonté des chefs d'établissement et des mouvements de mutations des enseignants ayant obtenu le concours. Une formatrice du CASNAV de Strasbourg le commente ainsi :

> « Le chef d'établissement, quand il a un enseignant contractuel, pourrait bien dire : "Cette personne ne me donne pas satisfaction il faut quelqu'un d'autre", et au moment où le chef d'établissement met en mouvement des professeurs et demande un profil spécifique, c'est aussi lui qui décide, s'il y a plusieurs candidatures, il peut choisir entre deux ou trois professeurs titulaires qui envoient leur candidature. Sur un poste comme ça, spécifique, le chef d'établissement a une marge de manœuvre et si c'est un enseignant contractuel là aussi il peut dire oui ou non. »

Pour l'illustrer, nous pouvons évoquer une situation rencontrée dans l'académie de Bordeaux : Nadia, contractuelle. Elle a une licence et n'a jamais fait de FLE auparavant, mais elle suivra des journées de formation avec le CASNAV. Elle est dans un département qui ne compte pas encore d'UPE2A en collège malgré le nombre important d'élèves allophones,

isolés géographiquement et sans formateur CASNAV local. Pendant plus de cinq ans, elle dispense des cours de soutien pour les élèves allophones, en tant que contractuelle professeur de français, dans un établissement près de chez elle. Or, le dispositif n'a pas été reconduit faute de moyens, malgré la présence d'élèves arrivants, et on lui a proposé d'être responsable d'une UPE2A créée dans une ville à une quarantaine de kilomètres, ce qu'elle a accepté. Par ailleurs, des élèves ayant besoin de cours de français, résidant dans sa ville, ont, tout comme elle, pris le train pour se rendre dans la nouvelle UPE2A. Nadia a donné vie au projet d'UPE2A avec un grand investissement – sa salle de cours est exemplaire –, a assuré des cours de français. Paradoxalement, elle a assuré des cours de mathématiques aux élèves allophones, sans avoir de formation particulière dans cette discipline. Pour la rentrée de septembre, alors que Nadia aurait dû être en congé maternité, l'arrivée d'une enseignante titulaire était prévue dans le cadre de la mutation inter-académique. Quoique cette nouvelle personne n'ait pas une expérience aussi significative avec des élèves allophones, elle a été nommée sur le poste de la récente UPE2A. Partant de là, Nadia n'avait plus de poste, ne bénéficiait plus de congé de maternité et se retrouvait sans emploi. Nadia avait évoqué la possibilité de passer le concours de lettres modernes, mais cette obtention aurait impliqué le risque de changer d'académie en début de carrière. Cet exemple du statut de contractuel montre des besoins avérés (puisque Nadia s'est trouvée sur ce poste), le désintérêt des titulaires (puisqu'il a fallu recruter quelqu'un d'extérieur) et la précarité du statut de contractuel.

1.4. L'implication professionnelle et ses effets sur les conditions de travail

Comme nous l'avons vu à travers les différentes étapes de la scolarisation, après l'arrivée de l'élève dans l'établissement, l'enseignant du dispositif devient la véritable cheville ouvrière de son parcours scolaire, assurant un rôle à la fois de pédagogue, de didacticien, mais aussi de coordinateur et de régulateur auprès du reste de la communauté éducative, de veilleur vis-à-vis des conseillers principaux d'éducation et des équipes de vie scolaire, du conseiller d'orientation psychologue, de la direction, des acteurs de la santé, du social de l'établissement (infirmière et assistante sociale). Il est ainsi celui qui va suivre le parcours scolaire de l'enfant ou du jeune dans ses différentes dimensions (adaptation en classe, sociabilité, comportement), faire le lien avec les connaissances éventuelles qu'il a de la vie privée de l'élève et dont il est parfois le seul dépositaire. En outre, c'est aussi souvent lui qui est en lien avec l'extérieur : réseaux et associations de soutien aux migrants, relations avec l'aide sociale à l'enfance, quand la nécessité se fait sentir. Ces mobilisations ont pu également concerner les élèves dont la famille a été déboutée, dans le cadre de la demande d'asile et la mobilisation qui s'opère, initiée par l'enseignant faisant appel au RESF, voire la mise en place d'un comité de soutien fédérant enseignants, chefs d'établissement, assistante sociale et infirmière, en même temps que des acteurs associatifs sollicités pour pallier aux urgences d'hébergement et besoins alimentaires.

Pour ce qui est du suivi des élèves au-delà du temps scolaire, en rapport aux autres enseignants, les enseignants d'UPE2A font le choix de rencontrer chaque famille à son arrivée et de la revoir dès qu'en survient la nécessité, le temps consacré à ce suivi éducatif et au lien avec la famille est très prenant. En effet, les familles arrivant progressivement au cours de l'année (surtout au cours des deux premiers trimestres), il n'est pas toujours possible d'organiser une réunion collective de rentrée. Comme l'indique une enseignante, qui s'occupe aussi du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite éducative », le fait d'être en contact avec les familles migrantes amène à dépasser ses strictes missions d'enseignement :

« Tout a changé dans les rapports ! Oui c'est davantage personnalisé, ça déborde quand même pas mal sur le social aussi… Alors que quand j'étais en classe ordinaire, je me bornais à "je suis professeur de français", point, pour pas être bouffée par tous les cas, même si on donne quand même du temps, voilà… Là, je le fais beaucoup moins, j'ai beaucoup moins de barrière avec eux parce qu'ils ont besoin d'être aidés, et les parents beaucoup et les enfants aussi, tout ce qui est paperasse, administration… Enfin, ils ont l'assistante sociale, hein, qui est beaucoup présente pour eux, qui les aide à faire les dossiers d'inscription et tout, mais après… dès qu'il s'agit de distribuer un papier à un élève, c'est toute une histoire ».

Les enseignants peuvent s'engager dans l'école et jusqu'au domicile des élèves. Par exemple, une jeune fille peu scolarisée antérieurement a connu un problème de santé et l'enseignant a obtenu des heures pour lui dispenser des heures de cours à son logement, grâce au financement de l'inspection académique.

L'implication peut aller au-delà du cadre scolaire. Une professeure des écoles de l'académie de Bordeaux explique comment elle a pu faire le lien pour une de ses élèves : à la fin de l'année d'UPE2A, après l'été, des élèves rejoignent leur établissement de secteur. Or, l'équipe éducative d'accueil doit être mise au courant des besoins éducatifs particuliers, mais le dossier de l'élève ne transite pas toujours avec la même temporalité. Ainsi l'enseignante de l'UPE2A a pris contact par téléphone et rencontré la future enseignante principale dans un café, en dehors de l'espace et du temps scolaire.

Enfin, signalons à nouveau les différents comités de soutien qui se constituent pour les familles en difficulté dans leur procédure de demande d'asile notamment.

Par ailleurs, les enseignants expliquent que leur quotidien professionnel est largement caractérisé par un nombre relativement important de mobilités et de déplacements : aller chercher les élèves dans d'autres classes ou les y amener, ou organiser les déplacements de certains camarades pour des accompagnements. Certains déplacements se font dans des écoles limitrophes. Par exemple, une professeure des écoles intervient pour dix écoles en zone rurale, dans l'académie de Bordeaux. Ces mobilités internes à l'établissement grignotent le temps en classe et le saccade. Quand elles ont lieu sur plusieurs établissements, elles alourdissent les conditions de travail des enseignants et dégradent souvent la qualité de la coordination et du suivi personnalisé de l'élève.

Quand ce n'est pas la multiplicité des établissements, cela peut être l'hétérogénéité et l'effectif trop important qui complexifie les conditions d'enseignement. Ainsi, au moment de l'étude, une enseignante a accueilli en UPE2A des élèves relevant du handicap et pour lesquels aucune mesure supplémentaire n'avait été déployée. C'est suite à son arrêt maladie liée à la surcharge de travail et grâce à la mobilisation de l'équipe enseignante qu'une auxiliaire de vie scolaire a été mise à disposition pour les élèves le nécessitant dans ce dispositif.

Enfin, d'autres réactions face aux dysfonctionnements et aux oppositions ont pu avoir des effets négatifs sur les élèves. Dans un établissement, l'équipe des enseignantes d'UPE2A, très éloignée géographiquement du CASNAV avec lequel les rapports étaient encore tendus, a appris que les élèves ne pourraient pas être maintenus comme c'était l'usage et qu'ils regagneraient leur collège de secteur. Pour manifester leur désaccord, elles ont « boycotté » la décision administrative et ont refusé d'en avertir les élèves et leurs familles, en jugeant que la principale n'aurait qu'à le leur dire elle-même. De ce fait, les familles ont été tardivement informées de ces perspectives d'orientation.

L'implication de l'enseignant du dispositif peut avoir aussi des effets sur l'inclusion des élèves. En l'absence de médiation de l'enseignant avec le restant de l'équipe, les effets sur l'inclusion peuvent être radicaux : prenons un autre exemple, une professeure des écoles enseignant aux élèves peu scolarisés, dans l'un des plus anciens dispositifs de l'académie, n'a aucun élève inclus, alors que la principale l'a autorisé pour sa collègue qui a des élèves scolarisés bien antérieurement. Dans un dispositif voisin, un professeur des écoles qui a rapidement trouvé sa place dans le collège a établi les inclusions des élèves peu scolarisés antérieurement grâce aux différentes interactions avec ses collègues et l'appui du principal.

L'implication peut être manifeste sur le plan individuel ou collectif, ce qui a des effets visibles sur les conditions scolaires et va nous amener à considérer la place de l'enseignant dans le rôle de coordination pour le dispositif.

1.5. Négocier une coordination effective

Les préconisations officielles de la circulaire 2012-141 insistaient pour que les enseignants des dispositifs exercent aussi en classe régulière, afin de maintenir des repères sur les performances d'élèves dans ces classes, mais aussi de garantir un travail d'équipe interdisciplinaire, avec les différents collègues : « Il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire […] La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil » (circulaire 2012-141).

Cette préconisation est plus ou moins respectée dans les académies, et du moins défendue, comme par cette formatrice du CASNAV de Strasbourg :

> « La politique quand même dans l'académie ce serait, mais c'est pas toujours le cas, que le professeur qui enseigne dans le dispositif enseigne aussi en classe ordinaire, et ça fonctionne beaucoup mieux quand c'est comme ça, parce qu'en fait, le professeur a un pied dans ce qui se passe dans les classes ordinaires, il est autrement en relation avec ses collègues ».

Cette double position de l'enseignant permettrait de renforcer le travail d'équipe, ce qui n'est pas toujours évident, comme nous allons le voir.

Les enseignants d'UPE2A sont dans l'obligation de trouver rapidement leur place dans l'équipe éducative car ils sont à la charnière de l'inclusion des élèves : généralement, ce sont eux qui produisent les emplois du temps individualisés avec l'accord, voire le concours, du chef d'établissement, et impulsent l'inclusion. Parfois, les enseignants des premier et second degrés sont très isolés des autres enseignants : ils restent assez souvent dans « leur » classe, mangent seuls et ne se mélangent que marginalement à leurs collègues pendant les récréations.

Dans un des collèges enquêtés, l'arrivée de l'enseignante sur le poste s'est faite dans une ambiance tendue. Elle parle plusieurs fois des deux anciens délégués syndicaux influents en salle des professeurs et sur le collège. Ils refusaient de prendre les élèves allophones car ils ne se considéraient pas formés pour : « […] Leur postulat, et c'est le postulat d'autres collègues notamment dans l'équipe de lettres, c'est pour ça que c'est un peu relou quoi, pour moi, c'est que "nous ne sommes pas formés pour accueillir ces élèves, on ne peut en aucun cas prétendre nous les imposer". Et donc le caractère discriminatoire de la manière dont tout ça est mis en place ne les gêne pas du tout ».

Une de ses collègues lui a même dit que « [sa] classe faisait chier tout le monde et que personne n'avait envie de les prendre ». Les élèves allophones se sont retrouvés avec des cours en moins parce que les professeurs ne voulaient pas leur faire cours et le principal ne se considérait pas en droit de leur imposer d'enseigner à cette classe. Les relations avec les autres enseignants s'apaisent progressivement depuis le départ des anciens délégués syndicaux. Pour la première fois, l'UPE2A a été présentée lors de la réunion de rentrée et certains enseignants sont, pour la première fois, allés en discuter au cours de la journée avec l'enseignante référente.

Une formatrice du CASNAV de Strasbourg se souvient aussi des difficultés liées à l'inclusion, après l'année d'apprentissage en UPE2A et des nécessaires « négociations » : « L'année suivante, [les élèves] allaient en classe ordinaire, intégration complète, mais les collègues : "Oh, mais ça va pas, il faut que tu le reprennes", donc effectivement, il y avait un peu de négociation pour des retours et tout ça ».

Dans l'académie de Montpellier, pour ce qui est du dispositif pour les élèves non ou peu scolarisés antérieurement enquêté, le travail collectif avec le reste des professeurs reste aussi assez limité. Sur les deux enseignantes UPE2A, l'une est agrégée et ce statut semblerait avoir un impact sur le « recrutement » des professeurs acceptant d'enseigner les matières ordinaires aux élèves. Ainsi les deux professeurs qui enseignaient pour les NSA étaient eux aussi des agrégés : mathématiques et sciences de la vie et de la terre. Rappelons que l'inclusion en classe ordinaire est inexistante pour les NSA mais que, y compris dans ce cadre scolaire parallèle, il se forme des ententes corporatistes et il s'exprime les hiérarchies internes de l'Éducation nationale.

Qui plus est, le problème majeur demeure l'absence de temps dédié officiellement à la coordination des élèves des dispositifs par les enseignants d'UPE2A, ce qui est renforcé par l'opacité des primes.

En collège et lycée, un professeur qui est principal d'une classe obtient une prime significative à son salaire. Dans les précédentes classes d'accueil, un versement de ce type était courant mais non systématique. Avec la politique inclusive, on voit se développer des effets négatifs pour l'enseignant responsable de l'UPE2A. La classe n'est plus une « classe » (d'accueil), mais une unité : ce premier glissement fait que le professeur n'est plus considéré administrativement professeur principal dans certains établissements où c'était l'usage (dans l'académie de Montpellier, il ne l'était pas considéré, tandis que dans l'académie de Bordeaux, l'enseignant pouvait avoir le statut de professeur principal). Dans la circulaire 2012-141, on parlera de « responsable de la structure d'accueil ».

Par exemple, un collège a déployé une volonté inclusive qui se traduit par la suppression du conseil de classe de l'UPE2A : en effet, puisque chaque élève est inscrit dans une classe de rattachement, alors l'examen du travail trimestriel de chaque élève est traité dans sa classe de rattachement, même si l'élève n'y suit que l'éducation physique et sportive et l'éducation musicale. Le professeur de l'UPE2A se rend dans les différents conseils de classe tout le long de la semaine pour évoquer le cas de chacun de sa vingtaine d'élèves. Si celui-ci se dévoue pour être le plus possible présent à tous les conseils de classe, ce ne peut pas être le cas des professeurs des disciplines spécifiques en UPE2A : par exemple, le professeur de mathématiques ne va pas s'engager à autant de disponibilité, *idem* pour le professeur d'histoire-géographie ou d'anglais. De ce fait, le professeur d'UPE2A doit déclencher une réunion – une sorte de pré-conseil de classe – pour obtenir les informations de ses collègues

qu'il rapportera à chacun de la quinzaine de conseils de classe potentiels de la semaine. Ce déploiement d'énergie est réitéré pour constituer le bulletin scolaire car l'établissement évoqué ici n'a pas su produire un bulletin avec une saisie numérique pour les enseignants d'UPE2A et ceux de classe de rattachement. Cela contraint l'enseignant d'UPE2A à transmettre son appréciation à son homologue en classe de rattachement, tandis que le professeur de mathématiques de l'UPE2A fait une moyenne avec les notes obtenues avec le professeur de mathématiques de rattachement, etc. Ce fonctionnement qui vise à responsabiliser l'ensemble de l'équipe éducative destitue le professeur d'UPE2A de sa fonction de professeur principal ce qui, pécuniairement, se traduit par un manque à gagner de près d'une centaine d'euros alors que ses tâches en sont multipliées.

Enfin, les enseignants sur un poste fléché tel que celui d'une UPE2A pour laquelle on peut être affectée sur dossier et non par mutation en fonction du nombre de points, devrait donner lieu à une prime mensuelle qui, dans les faits, n'est pas versée si l'enseignant n'en fait pas la demande expressément au service compétent.

Ce manque de considération vécu comme une injustice a fait dire à l'une des enseignantes responsables d'une UPE2A et formatrice qu'elle laisserait volontiers son poste à quelqu'un d'autre et finirait par être « dégoûtée » de ces fonctionnements (non seulement sur le plan financier et la charge de travail, mais des erreurs aussi d'affectation de jeunes élèves trop éloignés géographiquement, pour lesquels ses démarches n'ont pas pu aboutir pour qu'ils regagnent un établissement plus proche de chez eux).

Enfin, pour ce qui est des missions effectives de coordination, l'opacité, l'officieux et l'informel s'imposent au quotidien.

Le manque de temps pour structurer le travail ainsi que de concertation pour prendre correctement en charge les élèves d'UPE2A revient souvent dans le discours des professionnels. L'autre difficulté concerne les moyens. Il s'agit tantôt de médecine scolaire, de reconnaissance du travail immense qu'impliquent les rencontres avec les familles, l'individualisation du travail auprès des élèves allophones, la réalisation de toutes les tâches éducatives et d'accompagnement annexes à la stricte relation pédagogique, tantôt de moyens humains. Dans le même temps, les équipes de direction réclament et attendent des enseignants d'UPE2A une allégeance sans faille avec leur fonction quand il s'agit des dimensions organisationnelles que suppose l'existence d'une UPE2A dans l'établissement, ou l'organisation de l'inclusion des élèves dans les classes ordinaires. Une des enseignantes de collège est ainsi décrite par la direction comme « peu impliquée », ayant peu d'éthique professionnelle parce que cette dernière n'aurait pas suffisamment préparé tous les dossiers d'orientation ou tous les conseils de classe des élèves.

Une partie des professionnels pense qu'il y a des améliorations possibles dans l'accueil de ces élèves, mais leurs idées ne parviennent pas à être appliquées dans la mesure où leurs autres missions les empêchent de dégager le temps nécessaire pour y travailler : « Non, mais c'est compliqué parce qu'en fait, y'a tellement d'élèves qu'on doit gérer, il y a tellement de commissions, on va dans tellement de réunions que voilà, c'est très frustrant, parce qu'en théorie, on sait comment on pourrait agir mais le temps dégagé n'existe pas », explique par exemple une infirmière d'un collège de Seine-Saint-Denis.

Certains mettent en avant aussi le manque de temps de concertation officialisé, qui fait qu'ils discutent des problèmes entre deux portes, par mail, à la cantine. Une formatrice du CASNAV de Strasbourg se souvient de l'énergie déployée : « Le travail de coordination est

énorme dans ces classes-là, il a fallu un travail de pédagogie, de communication, aussi bien avec les élèves, mais aussi avec les collègues, avec les adultes ».

Une enseignante déplore le fait qu'il n'existe pas une équipe pédagogique UPE2A en tant que telle, comme les équipes de lettres, de mathématiques, etc. qui ont des temps de réunion pour discuter de leur fonctionnement, des projets, etc. Vu que cette équipe n'a pas d'existence « institutionnelle », elle n'ose pas rajouter une réunion à ses collègues.

L'implication est forte et chronophage pour l'enseignant pendant la période de l'élève en UPE2A. À défaut de missions clairement définies et en l'absence de la reconnaissance de sa fonction de coordination, l'enseignant assure les accueils et élabore les emplois du temps individualisés des élèves, mais est déchargé de la responsabilité vis-à-vis du suivi des élèves inscrits en UPE2A l'année précédente. De ce fait, l'enseignant ne prend pas le temps de s'informer de l'affectation réelle de ses anciens élèves et personne ne s'occupe du suivi. Lorsque nous avons cherché à savoir où étaient scolarisés les élèves qui avaient participé aux tests numériques (présentés en deuxième partie), rares étaient les enseignants à être informés. Or, c'est dommageable tant pour les élèves que pour les enseignants : des entretiens de suivi avec les professeurs font apparaître que, si la fin abrupte de prise en charge est éventuellement rude pour les élèves, elle n'est pas non plus forcément bien vécue par les enseignants, d'une part parce qu'il n'y a pas de continuité sur le plan des apprentissages et d'autre part, parce qu'il n'y a pas de transmission d'information. Dans le cadre de la présente étude, en suivant des élèves après leur année d'UPE2A, nous en avons retrouvé une qui avait des rubriques non commentées sur son bulletin scolaire – en l'absence de compétences en français estimées suffisantes – et qui avait obtenu une moyenne de zéro en cours de français.

Au final, si la question des moyens est omniprésente dans les réponses au questionnaire numérique (par exemple, parmi les trente enseignants strasbourgeois à avoir répondu à cette question, 22 l'ont mentionnée), les enseignants évoquent surtout la nécessité d'étoffer les moyens humains. Il s'agirait pour eux d'augmenter le nombre de dispositifs, mais ils demandent davantage d'heures à destination de l'enseignement aux élèves ainsi que pour permettre les concertations et la coordination entre enseignants et partenaires. Par exemple, sur les 12 enseignants de l'académie de Bordeaux à insister sur la question des moyens, neuf d'entre eux l'associent à des moyens alloués à des temps de concertation.

Par exemple, une des difficultés dans l'encadrement des évaluations initiales des élèves allophones, est due au fait que des enseignants prennent déjà en charge ces évaluations, à défaut d'une autre organisation locale, et ce, parfois sans le concours du CASNAV comme la circulaire 2012-141 le recommande. En particulier, dans l'académie de Bordeaux, c'est le cas pour les professeurs des écoles et des enseignants du secondaire en raison de l'éloignement du CASNAV et des refus de certains psychologues scolaires du CIO de prendre en charge ce bilan initial. Par ailleurs, même dans le cas d'une évaluation externe à l'établissement, certains enseignants se voient contraints de la passer à nouveau car ils ne parviennent pas à récupérer les résultats de celle initialement réalisée. De nombreux enseignants ont manifesté le désir de réaliser eux-mêmes cette évaluation dans chaque établissement pour améliorer la prise en charge pédagogique initiale. En effet, pour que cela puisse s'inscrire dans les missions ordinaires de ces enseignants, il faudrait que des heures soient allouées à cette mission.

La circulaire 2012-141 vise à repenser l'organisation de l'enseignement spécifique : le format de la classe cède la place à un dispositif souple, non dépendant d'un seul enseignant,

de sorte à impliquer l'ensemble des acteurs scolaires. Nous le trouvons mentionné à différentes reprises dans la circulaire :

> « La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives. […] L'équipe chargée de cette évaluation doit transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves. […] l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué. […] Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du CASNAV ».

Les risques d'isolement de l'enseignant d'UPE2A ont déjà été mentionnés, en même temps que les difficultés de négociations pour l'inclusion, la nécessité de collaborer pour les conseils et évaluations, les obligations de communication sur les cas particuliers d'élèves. Ces problèmes sont la manifestation des fragilités et des fissures d'un travail d'équipe nécessitant de nombreuses missions en amont (l'évaluation, l'accueil de l'élève et de sa famille, l'élaboration de son emploi du temps individualisé) et dans le cours de l'UPE2A lui-même (inclusion partielle, conseil de classe, préparation des bulletins, passation des examens et préparation de l'orientation scolaire). Par ailleurs, des missions de l'enseignant de l'UPE2A se situent également en aval de l'enseignement en dispositif (transmission des informations à la nouvelle équipe éducative, suivi de l'affectation réelle) : elles ne peuvent être menées à bien qu'avec les concours des différents acteurs scolaires et partenaires.

Enfin, il importe d'aborder les spécificités de la fonction des enseignants-formateurs du CASNAV. Ces derniers sont des enseignants parfois affectés à temps plein sur les missions du CASNAV, comme c'est le cas par exemple à Créteil, tandis qu'ailleurs, ils peuvent avoir seulement deux heures enseignement de décharge – ce qui correspond à trois ou quatre heures de travail effectives, suivant les équivalences établies par les différentes académies, ce qui témoigne d'applications différentes. Les formateurs eux-mêmes peuvent avoir été peu formés, comme en témoigne cette formatrice, ayant connu une année d'expérience professionnelle à l'étranger et en poste sur une unité depuis deux ans, quand on lui demande comment elle a été formée sur les problématiques liées aux EFIV puis aux EANA : « Mais sur le tas ! Enfin voilà j'ai appris toute seule, quoi ! Sans rien connaître… enfin c'est sur le tas, j'ai pas fait de théorie dessus ! Pareil pour français langue étrangère hein, j'ai tout appris, voilà, sur les situations dans lesquelles je me retrouvais avec les élèves allophones dans mes classes ».

Leurs missions principales sont l'accueil et l'évaluation des élèves, la production d'outils et la formation des enseignants. En plus de ces tâches communes, ils se répartissent éventuellement avec une mission spécifique qui en fait des interlocuteurs privilégiés : dossier « EFIV », dossier « DELF scolaire », etc. Ils participent au recrutement des personnels puisque le CASNAV, nous rapporte un cadre de l'Éducation nationale de l'académie de Montpellier, « contribue à recruter, avec l'inspection, les enseignants qui vont exercer auprès des enfants allophones nouvellement arrivés ». Cet acteur est le seul à avoir évoqué cette mission liée aussi à celle de discerner les besoins, en termes d'ouverture, de fermeture, de modification des postes spécifiques académiques évoquée par un autre cadre. Ajoutons qu'ils sont susceptibles de participer aux jurys de la certification complémentaire de français langue seconde.

2. LES ACTEURS NON ENSEIGNANTS

Plusieurs obstacles apparaissent dans la scolarisation et dans la scolarité des élèves dits EANA et les EFIV, obstacles franchis grâce aux soutiens d'acteurs intervenant en milieu scolaire, de bénévoles en milieu associatifs ainsi que de parents d'élèves. Leur nombre est important et leurs actions diverses, il est difficile d'en cerner les contours qui se redessinent à chaque difficulté que l'enfant rencontre en milieu scolaire, mais aussi dans sa vie en dehors de cette institution. Les situations précaires de nombreuses familles primo-arrivantes sont souvent chargées de problèmes sanitaires ou de santé, lesquels finissent par perturber le quotidien scolaire. Il convient alors d'aborder différentes mobilisations ordinaires d'acteurs qui essayent d'intervenir à l'école, pour ensuite aborder la dimension sociale du problème au prisme de la « barrière de la langue », surmontée grâce à celles et ceux qui s'improvisent comme interprètes. Une étude de cas détaillée, à travers l'accès à la cantine, éclairera en particulier l'enjeu qui se répète bien souvent pour les familles allophones. Enfin, plus spécifique est le cas des élèves dont un parent est en demande d'asile et vient d'être débouté, ce qui provoque une mobilisation commune des acteurs scolaires et non scolaires.

2.1. Les relations entre les membres de l'équipe éducative et de la vie scolaire

La singularité des dispositifs d'accueil de type UPE2A complexifie les relations professionnelles en ajoutant un acteur central : l'enseignant référent. Particulièrement dans le second degré, les enseignants de classe ordinaire et celui du dispositif doivent régulièrement négocier entre eux l'emploi du temps des élèves en fonction de leurs progrès linguistiques, de leur niveau scolaire et de leur autonomie. En tant que dispositif ouvert, l'UPE2A accueille les élèves nécessitant un enseignement adapté en FLS mais leurs besoins étant variables, chaque élève peut potentiellement disposer d'un emploi du temps à la carte, particulièrement au collège, ce qui produit parfois de nombreuses allées et venues dans et hors du dispositif vers les classes ordinaires. Ces arrangements se règlent au sein de l'équipe éducative et peuvent parfois donner lieu à des frictions entre collègues. Les notions de frontière, d'identité professionnelle, de reconnaissance du travail de l'autre sont sensibles et se présentent dans des espaces à négocier.

Les élèves d'UPE2A sont souvent considérés par les enseignants de classe ordinaire comme « des boulets » dont le niveau n'est pas à la hauteur, ce qui pénalise le groupe et freine l'enseignant dans sa volonté de faire réussir les têtes de classe. Ainsi, les enseignants de classe ordinaire sont souvent très timorés quant à l'accueil d'un élève d'UPE2A : ces derniers sont d'ailleurs parfois exclus : on leur demande de ne pas revenir car vraiment, ils n'ont pas le niveau, ou n'ont pas un comportement assez scolaire. Dans d'autres cas, les élèves sont relégués au fond de la classe et ne sont pas véritablement impliqués. La particularité de cette situation pédagogique est qu'elle va directement être imputée à l'enseignant référent qui porte indirectement la responsabilité de « ses » élèves.

Par ailleurs, au sein des équipes éducatives, les professionnels peuvent se sentir démunis ou mis en danger par une démarche qui les implique (trop) directement dans les projets des élèves qui, dans le cas des EANA, sont des projets non seulement scolaires mais également liés à la migration / installation, tant ces aspects sont imbriqués. Les enseignants en UPE2A sont *de facto* rompus à un accompagnement des élèves migrants, qui dépasse

parfois le seul cadre scolaire pour déborder sur le social, voire le juridique. Particulièrement dans le cas des élèves issus de familles en demande d'asile, certains enseignants de dispositifs apportent un soutien moral, voire technique ou financier aux familles de leurs élèves les plus en difficulté. Il n'en va pas de même des enseignants de classe ordinaire, souvent plus éloignés de ces préoccupations. Tous les enseignants ne sont donc pas interchangeables en matière d'accompagnement de l'élève et ceux les mieux à même d'effectuer ce travail sont les enseignants d'UPE2A qui, bien souvent, ont une connaissance plus fine des difficultés intrinsèques à la migration et à l'installation des familles.

Il n'en demeure pas moins que les différentes composantes de l'équipe éducative doivent travailler ensemble. Pour ce faire, l'approche pluriprofessionnelle telle qu'elle est conçue dans le champ du travail social semble la plus appropriée, tant elle suppose dialogue et échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre différents professionnels. En favorisant l'existence d'interactions et d'enrichissement mutuel entre les enseignants, cette approche devrait permettre la mise en commun de connaissances et de perceptions sur les élèves migrants qui leur permettent d'évoluer favorablement au sein de l'institution scolaire et dans les apprentissages. Le contexte coopératif favoriserait ces échanges vers une co-construction d'une compréhension réciproque. Le recueil de l'expérience d'une enseignante en UPE2A illustre bien cette nécessité : « Ici, les relations sont très bonnes avec les collègues [de classe ordinaire] et je n'ai pas de difficulté à composer l'emploi du temps, à monter des projets avec les élèves… Mais dans l'académie [où j'enseignais précédemment], les relations étaient difficiles et nous avions du mal à travailler ensemble », au point que les projets étaient peu ou pas existants tant ils étaient rendus complexes à mettre en œuvre, et le suivi des élèves migrants était mis à mal, du fait des difficultés de communication et de coopération au sein même de l'équipe éducative. À d'autres endroits, l'ambiance au sein de l'équipe éducative a été décrite comme « électrique », occasionnant des problèmes d'ordre organisationnel, notamment liés au manque de communication et de circulation de l'information. La régulation des relations entre l'élève et l'institution scolaire passe notamment par la nécessité de faire intervenir ce que les travailleurs sociaux appellent un collectif d'accompagnement, composé de plusieurs membres de l'équipe éducative et destiné à co-esquisser des projets individualisés avec l'élève.

Dans ce contexte, les enseignants référents d'UPE2A ont presque toujours une place à part dans l'établissement où ils sont parfois même isolés. Dans l'académie de Créteil, l'isolement caractérise une enseignante d'école et de collège : les relations avec les collègues sont rares et ces enseignantes mangent généralement seules : celle de collège reste seule dans sa classe pendant les récréations et ne se rend en salle des professeurs que lorsque survient la nécessité de faire des photocopies ; celle d'élémentaire ne se rend dans la cour que lorsqu'elle est de surveillance de récréation. Dans ce cas, elle reste seule et dans les autres cas, elle reste dans sa salle de classe. Dans les deux cas, les ambiances sont décrites comme morose et le travail avec les autres collègues difficile. Parallèlement, dans un autre établissement, nous avons précédemment évoqué combien l'arrivée de l'enseignante de l'UPE2A-NSA s'était faite de façon difficile et dans un climat délétère, notamment du fait de deux délégués syndicaux, influents dans le collège, qui avaient initié un refus d'accueillir les élèves allophones dans leur classe, s'estimant non formés pour cette inclusion. L'enseignante d'UPE2A-NSA précise que ces deux collègues ne sont pas les seuls à exprimer une incompétence à l'accueil de ces élèves, du fait d'un manque de formation à l'inclusion de ces publics scolaires. Dans ces cas, les positions des enseignants peuvent d'ailleurs être radicales,

refusant le principe même que certains de ces élèves puissent « leur être imposés », comme l'explique une enseignante d'UPE2A-NSA. Après le départ de ces deux délégués syndicaux, les relations entre les enseignants se sont apaisées bien que demeurent des tensions notamment au sein de l'équipe de lettres. L'enseignante de l'UPE2A se retrouve souvent seule, non soutenue par la hiérarchie (notamment lorsque les enseignants d'histoire-géographie refusent de prendre la classe d'UPE2A) qui la considère comme une « mère Teresa ». Il semble y avoir un certain désintérêt de la majorité des autres enseignants ainsi que de la direction (le principal ne trouve pas anormal ni offusquant qu'ils n'y aient pas d'élèves pendant plus de 15 jours dans la classe à la rentrée, alors que des enfants ont été testés au printemps). L'enseignante souhaite « juste » que cette classe existe, qu'elle soit prise en compte par la direction et ses collègues. Si elle s'attendait, explique-t-elle, qu'à ce poste, son travail intègre une part de militantisme au regard de la situation précaire d'une partie de ses élèves et de leurs familles, elle ne s'attendait pas à devoir lutter également contre ses collègues et sa hiérarchie.

Ainsi, il n'y a pas à proprement parler une équipe pédagogique officiellement constituée autour de l'UPE2A. Donc, pas de temps de concertation. C'est l'enseignant référente qui est le pivot du dispositif, qui le porte. Les discussions avec ses collègues se font essentiellement en salle des professeurs ou à la cantine. Il y a parfois une plus grande coopération entre l'enseignant et l'équipe du pôle médico-social ainsi qu'avec le CPE. Cette collaboration est nécessaire lorsque l'enseignante a des doutes sur de potentiels troubles cognitifs. Mais elle accompagne également les élèves dans des procédures extrascolaires avec l'assistante sociale (quand un de ses élèves l'informe que l'ASE va mettre fin à sa prise en charge) ou l'infirmière (quand il va s'agir d'orienter un élève vers une consultation psy dans l'hôpital de la ville). Avec ces figures professionnelles tout comme avec les enseignants documentalistes, les discussions se font dans les couloirs, par e-mails, à la cantine.

Pour ce qui est des professionnels de la vie scolaire, on a constaté une séparation entre l'organisation du travail des surveillants et des CPE (quand il y en a) d'un côté et celui des assistantes sociales et des infirmières de l'autre. Loin de partager des informations pouvant orienter le travail quotidien de manière coordonnée, ces professionnels gèrent souvent des urgences et ont parfois appris par le hasard d'une question posée dans le cadre d'un entretien avec les chercheurs d'EVASCOL, des faits qui auraient pu structurer davantage leurs activités. Par exemple dans un collège de centre-ville, l'assistante sociale n'est pas au courant du fait que dans l'établissement où elle travaille, sont scolarisés des mineurs étrangers isolés, c'est en revanche par la gestion du fonds social qu'elle découvre la présence d'une partie des élèves allophones, notamment ceux dont les repas de midi sont pris en charge par l'établissement. La lourdeur des charges administratives pour l'assistante sociale comme pour l'infirmière justifie en partie la difficulté à mettre en place un travail d'équipe pour ces élèves à besoins particuliers, tandis que les surveillants et les CPE communiquent entre eux. Ces derniers se limitant à adresser des élèves à l'assistante sociale ou à l'infirmière, sans avoir nécessairement échangé avec elles de manière préalable.

2.2. Les acteurs des secteurs sociaux et sanitaires

La scolarité des élèves inscrits en unité pédagogique est caractérisée par l'intervention plus fréquente des acteurs non enseignants. Dans ces parcours, au sein desquels la vie privée des enfants et jeunes est parfois plus exposée, les instances de contrôle – et de soutien –

sociaux sont plus présentes. Par exemple, dans le premier degré, les recours au psychologue scolaire sont relativement fréquents ainsi que le fait de solliciter l'infirmière. Ces deux professionnels font notamment figure d'experts dans le repérage des troubles : du comportement, des apprentissages (« dys »). Parce que l'on suppose que la famille a souvent peu de moyens d'action, ces professionnels, en lien avec l'enseignant du dispositif et parfois du CPE et / ou de l'équipe de direction, vont se charger par exemple des dimensions sanitaires ou médicales de l'expérience des enfants. On cherchera alors à détecter un éventuel trouble de la vue ou de l'audition, ou encore à organiser la prise en charge de soins dentaires ou dermatologiques, pour un enfant porteur de la gale.

Dans le même registre, les acteurs scolaires contacteront parfois, directement et avant d'en informer les parents, l'assistante sociale liée à l'établissement afin de lancer des prises en charge de transport, ou de monter un dossier du fonds social pour un voyage scolaire.

Ces différentes entreprises sont ordinairement du ressort de la parentèle ou des tuteurs légaux, aidés, le cas échéant, par des services dédiés. Mais dans les cas de ces enfants et jeunes, les initiatives sont parfois prises sans que la parentèle ne soit associée aux différentes démarches. Certes, ces pratiques visent parfois l'octroi de droits supplémentaires, mais la faible implication de la famille dans ces démarches est liée aux difficultés d'interagir avec elle dans des délais contraints. Néanmoins, en laissant la famille plus passive dans ces démarches, cette posture participe aussi à la délégitimer, notamment aux yeux des enfants et des jeunes.

Dans certains établissements, des projets sont bâtis à partir de partenariat avec des acteurs extérieurs à l'établissement : il peut s'agir de projets autour de l'éducation sexuelle, où des accompagnements pour des bilans de santé sont effectués en lien avec l'infirmier des collèges, ou encore des projets artistiques ou culturels. Leur mise en place est souvent saluée par les acteurs scolaires qui se mobilisent dans cette démarche. Cela nécessite bien souvent la mise en place de partenariats avec des associations ou organismes proposant de l'interprétariat – ce qui en fait des projets difficiles à mener.

Par ailleurs, les conditions de vie des familles, quand elles sont extrêmement précaires, sont aussi identifiées comme sources d'autres formes de difficultés. La pauvreté de certaines familles va en effet avoir pour corollaire le déclenchement d'actions parascolaires, elles vont mettre en scène des thématiques sensibles et socialement construites, telles que l'hygiène, pouvant assez facilement conduire à des malentendus.

2.3. Les intermédiaires entre l'école et les familles : les interprètes

Les relations entre les personnels de l'institution scolaire et les familles migrantes sont quelquefois peu simples pour différentes raisons : barrière de la langue, grande précarité de certaines familles, configurations familiales parfois difficiles à saisir pour les acteurs scolaires. Les acteurs à l'échelle académique ne prennent pas tous la mesure de la situation, notamment parce que la nécessité d'être en lien avec les familles n'est pas aussi continue que pour les personnels des établissements scolaires. Cette question de la non-maîtrise d'une langue commune entre professionnels et élève ou parents se pose assez souvent et ceci à toutes les étapes du parcours scolaire, ce qui conduit à altérer les relations école / famille.

Dans les premiers temps, quand les élèves arrivent, les professionnels du collège communiquent comme ils peuvent, avec des phrases simples, des dessins, des gestes, etc. avec les élèves. De même, les élèves peuvent utiliser les dessins pour s'exprimer. Pour certains

référents institutionnels du CASNAV par exemple, l'interprétariat ne constitue pas un frein et n'est pas une vraie question, car « on s'en sort toujours, les associations gèrent, les familles s'en sortent toujours avec un membre de la famille ». Les présentations du système scolaire français se trouvent traduites en quelques langues et désormais téléchargeables sur internet.

L'arrivée d'élèves dans ces dispositifs implique souvent la nécessité d'avoir rapidement des interprètes ou de recourir à des soutiens bricolés au quotidien. Les uns et les autres peuvent passer par une autre langue maîtrisée par chacun pour communiquer, par exemple l'anglais. Un CPE remarque la souffrance que cette situation, où les élèves n'arrivent pas à comprendre ou se faire comprendre, peut engendrer. Les professionnels du collège font appel à d'autres élèves qui parlent le français et la langue de l'élève allophone, ou à un professionnel du collège locuteur de la langue de l'élève. À Strasbourg et dans ses alentours, le recrutement des surveillants du collège se fait tenant compte de leurs compétences linguistiques pour pouvoir nouer des liens et communiquer avec les parents des élèves allophones. Dans un des deux collèges d'enquête de l'académie de Créteil, l'enseignante, descendante de migrants originaires d'Afrique du Nord est arabophone, ce qui permet parfois de faire des traductions. Dans une des deux écoles, l'enseignante, dont la famille a connu une migration économique du Portugal s'exprime en portugais, ce qui lui permet d'échanger avec quelques enfants. Une professeure des écoles de l'académie de Montpellier fait traduire par une maman d'élève, qui s'avère être voisine de la famille pour laquelle elle traduit. Or, ces bricolages sont rarement satisfaisants : des questions parfois intimes sont évoquées, ce qui peut mettre l'élève et sa famille en situation de gêne et de dépendance vis-à-vis de l'interprète si celui-ci n'est pas un tiers neutre.

Le recours à un membre extérieur à la communauté éducative, dépourvu de toute neutralité, pose le souci de la confidentialité de certains entretiens : l'élève se censure au moment où la relation nouée pourrait favoriser son intégration scolaire. Par ailleurs, la traduction nécessite la compréhension de ce qui est dit en français et de savoir le dire dans une autre langue, ce qui n'est pas forcément le cas des élèves qui parlent une autre langue que le français dans le collège. Les personnels du pôle médico-social, quant à eux, ont parfois recours à Inter-service migrant, mais ces professionnels ne sont pas toujours disponibles si le rendez-vous n'est pas anticipé ; par exemple un jour où un parent se rend dans l'établissement sans prévenir pour parler de quelque chose, ou même quand il y est convoqué dans une situation d'urgence. Une formatrice du CASNAV de Strasbourg déplore le manque d'interprètes, que ce soit au niveau scolaire ou extrascolaire :

> « On voit des jeunes très carencés, et on veut comprendre, et parfois on aimerait leur faire passer d'autres tests, pour comprendre s'ils relèvent d'une scolarité adaptée ou pas, et c'est là qu'on est un peu coincé, on a besoin de traducteurs. On a aussi énormément besoin de personnel du côté des médecins, des psychologues […]. On a des besoins de plus en plus importants pour suivre ces publics, certains sont traumatisés aussi, ils ont besoin d'une prise en charge qui relève parfois de la psychiatrie, c'est compliqué. Et nous qui sommes à la charnière de tout ça, on les envoie vers les centres médico-pédagogiques, mais les professionnels sont un peu démunis par rapport à l'interprétariat ».

Les solutions disponibles sont jugées insatisfaisantes par les professionnels du collège et ils sont nombreux à penser qu'il faudrait développer l'interprétariat scolaire, y compris les infirmières. Celles-ci ont souvent exercé leur profession dans l'intervention médico-sociale

extérieure à l'éducation nationale, où l'interprétariat est développé depuis fort longtemps, en dépit de quelques tensions dans sa pratique ordinaire[238].

La question de l'interprétariat pose également celle du financement des interprètes. Dans l'académie de Montpellier, c'est la Direction régionale et départementale jeunesse, sport et cohésion sociale qui finançaient ce fonctionnement jusqu'à peu, comme la rappelle un cadre de l'Éducation nationale : « [La DRJSCS] nous a claqué dans les doigts et nous a dit que de toute façon, la dernière enveloppe qu'on a eue, c'était la dernière. Et que ce serait la dernière. Euh, l'année dernière on a essayé de relancer la machine, et on nous a dit "non, non, non, non, de toute façon nos budgets ne serviront pas à ça" ». Il s'agit donc de trouver d'autres sources de financement : « On va essayer de faire la même chose sur les contrats de ville. C'est un petit peu compliqué parce que les contrats de ville, c'est la ville et même parfois, certains secteurs de la ville et pas tous. Ça voudrait dire qu'il faudrait qu'on dépose une demande de financement pour chacune des villes de l'académie ».

À défaut de financement et donc, de formalisation des médiations, il ne sera pas possible d'accompagner les familles arrivantes et les enfants dans leur intégration sociale et scolaire. Dans le meilleur des cas, il y aura recours à des membres de la famille, installés en France, à des voisins, des amis, etc. Sinon, il y aura utilisation d'une *lingua franca* permettant un échange minimum, qui laisse toutefois possiblement la place aux malentendus. Au pire, cela relèvera davantage du bricolage linguistique, qui sera un véritable frein à un accueil favorisant la suite de l'inscription dans un projet social et scolaire.

Pour ce qui est des rencontres entre les parents et les professeurs des élèves allophones, lors des rendez-vous (parents / professeurs, au CIO, avec un autre professionnel du collège), les parents viennent parfois avec une autre personne qui fait la traduction (un cousin, une voisine, un usager du tramway emprunté pour se rendre au rendez-vous) ou font appel par téléphone à un cadre religieux. Le problème se pose pour les parents qui n'ont pas de liens sociaux avec des personnes francophones et aussi pour ceux qui viennent avec : « une personne qui est censée parler français, mais tu vois bien que non. Que la communication est très limitée, et que même s'il comprend les mots, il ne comprend pas forcément la logique, tu vois, ce n'est pas évident », explique une professeure de lettres.

Toutefois, le recours aux interprètes ne permet pas toujours d'atteindre les objectifs de communication. Preuve en est de cet établissement bordelais qui accueille des élèves à la scolarité discontinue, dont une part vit dans des conditions très précaires. Un courrier a été traduit aux parents pour les convier à la réunion parents / professeurs, courrier doublé par un appel téléphonique par des interprètes, mais sur la quinzaine de familles concernées, seulement cinq se sont déplacées à cette réunion prévue avec des interprètes. De même, au moment convivial de fin d'année organisé par le même professeur, seulement deux familles sont venues. Ce dernier l'explique aussi en fonction des contraintes professionnelles et des priorités des parents, aux prises avec des urgences d'organisation matérielle.

2.4. Le rôle des intermédiaires associatifs : l'exemple du centre

[238] PIAN A., HOYEZ A.-C., TERSIGNI S. (2018, à paraître), « Une lecture socio-spatiale de l'interprétariat en santé mentale. Enjeux, pratiques et débats autour de la prise en charge du public migrant », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34.

socioculturel

Il existe des dispositifs de la ville qui proposent des activités périscolaires, du soutien scolaire, des ateliers sociolinguistiques pour les parents, de l'aide en cas de problème d'affectation scolaire, de la médiation entre les jeunes « décrocheurs » et l'école, ou encore de l'aide à la recherche d'emploi pour des jeunes mineurs, mais nous avons constaté qu'ils n'accueillent les primo-arrivants qu'à la marge. Directeurs de centres socio-culturels et éducateurs ne connaissent pas toujours les unités pédagogiques et leurs enseignants. Parfois, les enfants et jeunes primo-arrivants sont globalement perçus au prisme de deux préjugés qui entraveraient leur inclusion dans les centres socio-culturels : ils ne parlent pas français et ils, ou leurs parents, n'ont pas de « statut administratif stable ».

Ainsi, la coordination du CASNAV et des établissements scolaires avec les intermédiaires qui peuvent soutenir la scolarisation des élèves et de leurs familles – associations, centres socio-culturels (CSC) etc. – est faible. Selon le témoignage d'un chargé de mission du CASNAV de l'académie de Strasbourg, une coordination allant en ce sens est en train de se créer, mais la situation au moment est claire : « Ça a été justement l'objet de la réunion de l'autre jour, coordonner ces parcours de français, et si c'est l'objet d'une réunion, c'est que pour l'instant, il n'y a pas de coordination. […] Il y a plein de choses qui se font, mais il y a peu de coordination ».

Des membres d'associations, soit bénévoles, soit salariés, interviennent auprès des élèves allophones et de leurs familles, dans les centres socio-culturels et parfois même, dans les établissements scolaires, dans le domaine du français langue étrangère et de l'aide aux devoirs des enfants. Le témoignage de A., chargée de mission dans un centre socio-culturel de Strasbourg, nous révèle toutefois une réalité de mauvaise communication entre ces établissements, les familles et les intermédiaires et la tentative d'y remédier :

> « Moi, ça fait quelques années que je suis sur ce poste et je connais énormément de familles. Et un jour, par hasard, avec un collègue on regardait un peu les enfants inscrits pour les activités, et puis très vite je me rends compte qu'il n'y avait aucun gamin allophone et aucun enfant issu des familles plus fragiles. Alors qu'à la base, on est bien sur l'égalité des chances, ouverture culturelle… Justement ça m'a interpellée, est-ce que les parents n'ont pas voulu ? Est-ce qu'ils n'ont pas compris ? Donc, moi j'ai alerté le directeur de l'école, et lui, il faisait le même constat. Là on alerte la ville de Strasbourg, la direction de proximité, en disant : "il y a un souci, si les parents ont eu l'info et n'ont pas décidé d'y mettre leurs enfants, ok, mais on va s'assurer que les parents ont bien eu l'info". Donc, on a commencé à creuser et en fait, les parents ont bien vu le papier mais ils n'ont pas compris que c'était pour eux, ils ont compris qu'il fallait que ce soit eux qui amènent les enfants, certains ont compris que c'était payant, après il y avait aussi le souci de comprendre le contenu des activités… Donc, ça plus ça plus ça plus ça, et on s'est dit : "Là, il y a quelque chose à faire, parce que ces activités sont prioritairement, on va dire, au moins pour ces familles, parce que les familles qui faisaient déjà des activités à l'extérieur avaient vite compris l'intérêt et les gamins étaient inscrits, mais les autres"… Donc, il y a un groupe qui s'est réuni, piloté par la ville de Strasbourg, avec l'école et les travailleurs sociaux du quartier et on a commencé à réfléchir à comment faire pour que ces enfants intègrent ces activités […]. Parce que nous, paradoxalement, on annulait des activités parce qu'on n'avait pas assez d'enfants inscrits, et en face, on a des enfants pas inscrits parce que les parents n'avaient pas compris ».

Le manque de diffusion des informations entre établissements et centres socio-culturels, l'absence d'une véritable communication entre les acteurs scolaires, les familles et les associations, empêche parfois les élèves de bénéficier de droits qui leur sont pourtant ouverts, comme celui de pouvoir se rendre à la cantine grâce au fonds social de leur établissement. C'est le cas d'un collège du centre de Strasbourg, qui, n'ayant pas de cantine, externalise ce service à un centre socio-culturel à proximité de l'école. Grâce au fonds social, ce collège peut soutenir un nombre limité de repas pour les élèves du dispositif (de l'ordre de deux ou trois jours par semaine) qui autrement, ne pourraient pas en bénéficier. Une mauvaise communication entre l'établissement, les élèves et leurs familles ainsi qu'avec le centre socio-culturel est à l'origine du fait que, d'une part, malgré l'existence de ce service, très souvent, les élèves intéressés n'en jouissent pas et que, d'autre part, le personnel du collège n'est pas au courant de cette situation. L'absence d'un contrôle croisé des présences à la cantine entre le centre socio-culturel et le collège est aussi à l'origine de ce gaspillage de ressources, comme le souligne une éducatrice du centre socio-culturel :

> « Cette histoire, moi je l'ai apprise vraiment par hasard, parce qu'on avait des enfants du collège, de 6e et 5e, et le collège paie les repas pour les enfants UPE2A et ils déjeunent chez nous. Après je ne sais pas comment se font leur choix, mais ça, c'est leur critère. Donc, le collège payait les repas, mais les enfants ne venaient pas. Alors, on se posait la question : "pourquoi ils ne viennent pas ? Vu qu'ils ne payent pas les parents ils s'en foutent ?". Mais on a vu qu'ils n'habitent pas trop loin… Donc on se dit : "Il nous manque un bout". Ce papa m'appelle : "Voilà, j'ai besoin d'inscrire le plus jeune à l'aide aux devoirs parce qu'il faut qu'il apprenne le français, il était en difficulté". Il était avec une maman de la classe de son fils. Lui, il était Irakien, mais elle était algérienne et faisait le lien, mais elle le faisait bénévolement. Donc, on a fait le dossier et en arrivant à l'accueil donc, je donne le dossier administratif à ma collègue en disant : "Il faut l'inscrire pour l'aide aux devoirs". Et elle dit : "Mais je connais ce nom". Et donc, on ressort et elle me dit : "Mais ils sont au collège d'à côté les grands". Et le papa dit "oui", il comprend le nom du collège et dit "oui oui", la maman traduit et ma collègue dit : "Mais vos enfants sont censés déjeuner ici le mardi et le mercredi je crois". Et il dit : "Oui, c'est ce que m'avait dit l'assistante sociale, mais j'ai pas eu de réponse !". "Mais si, parce que ça fait depuis décembre que le collège paie !". Et c'est là qu'il nous dit : "Ah, oui, c'est le document que j'ai eu, mais vu qu'il faut que je paye à chaque fois dix euros pour le faire traduire, du coup, je ne l'ai pas fait parce que je n'avais pas dix euros". Et ça ne lui semblait pas prioritaire. Et c'est comme ça qu'on a découvert qu'il y avait quelqu'un qui exploitait les traductions. "Mais dix euros, pour quoi ?". Et il a dit : "Oui, pour découvrir qu'est-ce qu'il y a dans la lettre, c'est dix euros". […] Moi du coup j'ai renvoyé à l'assistante sociale en disant : "Attention, parce que là il y a des repas qui sont facturés, et donc payés, pour rien". […] Mais là, ce n'est pas la seule famille, il y en a plusieurs comme ça ».

La difficulté dans la communication ordinaire avec les familles, la barrière de la langue, des malentendus, parfois le peu de confiance des familles vers les institutions, mais aussi une faible coordination entre établissements et acteurs extérieurs, sont à l'origine de situations telles que celle qu'on vient de raconter.

Qui plus est, la circulation d'un *savoir migrant*, souvent en contraste avec le savoir « officiel », agit en tant qu'intermédiaire privilégié pour certaines familles des élèves allophones. Ce savoir est souvent à l'origine de la faible confiance de certains élèves et de leurs familles envers des services que les établissements peuvent externaliser, par exemple la cantine. En ce sens, le témoignage de S., une élève italo-algérienne est intéressant, parce qu'il

nous révèle un mécanisme qui restreint l'accès aux droits liés à la scolarisation, au lieu de le favoriser :

> « J'ignore comment fonctionne cette cantine […] mais, c'est-à-dire, quand j'en entendais parler, même par mes frères, parce qu'eux y vont parfois, elle ne me plaisait pas trop. Mes frères y vont quand peut-être ma mère et mon père ont des engagements à midi et qu'ils ne peuvent aller les chercher à la pause méridienne, mais je crains que je ne serais pas à l'aise en mangeant à la cantine, je ne sais pas pourquoi, ce n'est pas à cause des nourritures proposées, mais je préfère rentrer à la maison ».

En résumé, nous avons constaté l'existence de services rémunérés, proposés par des acteurs sociaux maîtrisant la même langue que les migrants. Ces figures de médiation agissent pour plusieurs objectifs (travail, recherche de logement) et fonctionnent souvent en tant que traducteurs pour des lettres, des documents ou différentes formes de communication transmises par les établissements scolaires. Parfois, les familles des élèves inscrits en UPE2A s'adressent à ces figures pour traduire les communications scolaires, mais tout aussi souvent, elles renoncent à tels services puisqu'ils sont inaccessibles sur le plan économique, ce qui les oblige à décliner de manière simultanée toute possibilité de bénéficier d'une communication qui ouvre des possibles et même des droits, tels que l'accès non rémunéré à la cantine scolaire. Une meilleure communication, prenant appui sur des fonctionnements de vérification croisée de l'arrivée de l'information entre les familles, les centres socio-culturels et les établissements scolaires, pourrait limiter le recours à ces médiateurs profitant de la détresse de leurs compatriotes, tout en garantissant un plus large accès aux droits de la part de ces élèves et de leurs familles.

3. LA PLACE DES FAMILLES

Tout parent d'élève apprend à exercer ce rôle progressivement. Or la distance à la fois socio-symbolique et culturelle qui sépare l'institution scolaire de nombreuses familles est parfois plus marquée vis-à-vis des familles migrantes, subissant alors une relation asymétrique, bien que cette asymétrie prenne parfois l'allure d'une relation d'aide, de soutien, voire de solidarité visant, au fond, à accompagner et aider ces personnes. Mais dans certains cas, le rythme de l'école et les agendas saturés, des enseignants de dispositifs n'arrivent pas à nouer un lien réciproque avec toutes les familles. Là encore, la place que va prendre la famille dans la scolarité de sa progéniture dépend assez largement de l'implication – souvent remarquable – de l'enseignant de dispositif. Mais bâtir cette relation n'a rien d'évident car, si les élèves sont allophones avec tout ce que ceci suppose outre les seules difficultés de maîtrise de la langue française, les parents le sont aussi. Créer et maintenir des liens avec les parents, devient alors une « mission » pour nombre de ces enseignants, partant du principe que ces liens jouent un rôle fondamental dans l'« accrochage » des élèves à la scolarité. Mais certains acteurs interprètent aussi que le manque de sens de l'école, pour certaines familles et certains enfants et jeunes, constitue également un frein à la bonne scolarisation. Pour un cadre de l'Éducation nationale de Montpellier par exemple, l'utilité de l'école reste à construire pour certaines familles :

> « Pourquoi aller à l'école ? Ça, c'est la grande question. Euh… c'est celle que… qu'on peut et qu'on doit aussi se poser, quand on est enseignant, ou quand on est, euh… inspecteur, ou quand on est, voilà, ou chef d'établissement… Pourquoi aller à l'école ? Quel est le sens de l'école ? Si…

[pause] des familles attendent de l'école qu'elle donne un travail immédiat aux enfants, et rapide, elles vont vite déchanter […]. Ce n'est pas parce qu'on permettra à l'enfant allophone de mieux connaître le français qu'il aura un travail dès la sortie de la 3e. Or, c'est aussi l'horizon d'attente de certaines familles qui sont dans la précarité, qui voudraient cela ».

Cette construction passe notamment par la réalisation de projets pédagogiques impliquant les parents des élèves des UPE2A. Ainsi, dans le département de l'Hérault, il existe deux projets financés par l'Europe : le projet Connexions, porté par le CASNAV et le rectorat, en collaboration avec des chercheurs locaux, et le projet Romtels[239], auxquels a collaboré une équipe de recherche, en lien avec des enseignants. Tous deux ont permis de mener une réflexion et un travail sur la relation école-parents.

Les deux projets s'adressent initialement au public migrant rom installé sur la commune de Montpellier ou sur celle de Sète. Pour le projet Connexions (2016-2018), le CASNAV départemental a souhaité impliquer deux chercheurs locaux pour croiser leurs regards et compétences pour un accompagnement conjoint des enseignants : Marion Lièvre, ethnologue spécialiste des migrants roms et Brahim Azaoui, chercheur en didactique des langues et du FLS. L'objectif est de « […] favoriser l'élévation du niveau d'instruction et de faciliter l'intégration sociale de cette population migrante allophone en situation précaire. Il se fixe pour objectif de garantir l'accès à l'école de ses enfants et de les mener vers des parcours de réussite ». Pour ce faire, plusieurs démarches ont été retenues : (1) la mise en place d'un médiateur trilingue roumain-romanès-français auprès des familles installées sur les bidonvilles, (2) des ateliers parentalité, espaces de discussion et de rencontre interculturelle offrant l'opportunité d'échanger sur des questions liées à la scolarité, (3) un cercle d'étude piloté par Brahim Azaoui.

Le projet ERASMUS + Romtels, « s'intéresse à la réussite scolaire des enfants roms dans quatre pays européens, en proposant d'associer les élèves et leurs parents à des projets suscitant une démarche "d'enquête", qui permet l'utilisation des langues des élèves comme une ressource pour la résolution des tâches, notamment en utilisant des outils numériques »[240].

Pour un des enseignants de dispositif NSA, les liens avec les parents sont nécessaires au fonctionnement de la scolarité des jeunes :

« J'ai toujours un principe assez simple : on est trois dans l'affaire et pour que ça fonctionne il faut qu'il y en ait deux qui aient envie – donc, c'est soit le prof et l'élève, soit le parent et le prof, soit l'élève et le parent… mais il faut qu'il y en ait deux ! Partant de ce principe, moi, j'essaie de voir dès que j'en ressens la nécessité, d'avoir les parents en face, de les faire venir et de valoriser l'implication de l'élève quand il en a, ou bien de faire prendre conscience aux parents qu'il faut qu'il en ait davantage et que c'est eux qui doivent jouer un rôle là-dedans. Donc, je vois régulièrement les parents. J'ai vu encore cinq familles la semaine dernière pour parler des orientations. J'ai vu les parents au minimum deux fois chaque famille, parfois trois, parfois quatre ».

Les différents acteurs scolaires soulignent cependant les difficultés dans la mise en place de ce lien, à la fois du côté des familles qui ne comprennent pas le français et / ou le système

[239] AUGER N., AZAOUI B., HOUEE C., MIQUEL F. (2018, à paraître), « Le projet européen Romtels *(Roma Translanguaging Enquiry Learning Spaces)*. Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire », *Recherches en didactique des langues et cultures : les Cahiers de l'Acedle*.

[240] *Ibid*.

scolaire, ou encore le sens de la scolarisation (au regard de leurs dynamiques migratoires notamment). Et côté enseignant, pour arriver à faire venir les parents, il faut avoir les bons numéros de téléphone, appeler à plusieurs reprises avant d'obtenir quelqu'un qui parle et comprend le français, puis fixer un rendez-vous qui doit correspondre aux disponibilités de l'interprète, aux agendas respectifs des familles et de l'enseignant. Dans certains cas, certaines familles n'ont jamais pu être rencontrées par les enseignants.

Une professeure des écoles de Bordeaux organise deux réunions annuelles et au moment de l'étude, elle a initié un projet Carnet de voyages, associant les parents qui venaient en classe ou contribuaient au travail de leur enfant à la maison : elle a ressenti des effets positifs dans la participation accrue des parents au projet pédagogique qui « a permis un échange privilégié et régulier avec les familles ». Toutefois, les projets ne touchent pas toutes les familles : aux spectacles de théâtre réalisés par les élèves d'UPE2A de Bordeaux, de nombreuses familles ne venaient pas accompagner leur(s) enfant(s), pour des motifs divers (contraintes familiales, transports…). Signalons enfin que les difficultés de communication peuvent aussi se retrouver avec les éducateurs de l'aide sociale à l'enfance en charge des jeunes en foyer, dont certains viennent irrégulièrement aux réunions organisées ou aux événements.

3.1. L'école ouverte aux parents

L'implication des familles, mise en avant par l'institution, dépend largement des dispositions prises par les chefs d'établissement ainsi que, plus largement, par l'équipe éducative. On l'a vu, certains enseignants prennent de leur temps pour rencontrer les parents et essayer de les impliquer dans la vie scolaire. Mais les moyens accordés par les pouvoirs publics ne sont pas suffisants pour mettre en œuvre un accompagnement des familles primo-migrantes, souvent ignorantes du système scolaire français. Le cas des réunions parents / enseignants est emblématique, pour lesquelles les enseignants doivent trouver des ressources locales, dans l'établissement scolaire ou auprès des associations de quartier, pour assurer l'interprétariat. Dans le second degré, le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE), conduit en partenariat entre le ministère de l'Intérieur et celui de l'Éducation nationale[241], vise à favoriser l'intégration des parents d'élèves volontaires en leur dispensant un enseignement de la langue française[242] ainsi que la connaissance des valeurs de la République et du fonctionnement et des attentes de l'École. Une formatrice du CASNAV de Strasbourg en explique les modalités :

> « L'idée, c'est que dans la mesure du possible, [les familles] viennent à l'école à la même heure que les enfants et repartent à la même heure que les enfants, ça doit être facile et pratique. Donc c'est plutôt sur l'horaire scolaire, au même temps que enfants, et c'est de l'apprentissage du français et même le dispositif s'appelle bien Ouvrir l'école aux parents, donc l'objectif va quand même vers l'école, que les parents apprennent bien le français pour pouvoir communiquer avec

[241] Ministère de l'Éducation nationale (2014), « Circulaire n° 2014-165 du 14.11.2014. Dispositif Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants, année scolaire 2014-2015 », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 47, décembre.

[242] Des manuels ont récemment été publiés : ESCOUFFIER D., MARIC P., VÉROM, *L'école ouverte aux parents. Apprendre le français pour accompagner la scolarité de ses enfants*, Livrets 1 et 2 + Guide du formateur, Grenoble, PUG, 2014.

l'école, comprendre l'école, comprendre la scolarisation des enfants et accompagner mieux qu'ils peuvent les enfants dans la scolarisation ».

Ces cours sont assurés majoritairement par des enseignants, essentiellement formés à l'enseignement du français langue seconde : des enseignants des UPE2A ou des professeurs possédant une certification en français langue seconde, en français langue étrangère ou ayant suivi une formation en français langue d'intégration. Elles sont également conduites par des professeurs d'histoire-géographie, de science et vie de la terre et de physique, quelques principaux ou directeurs d'école, des conseillers principaux d'éducation ou même des infirmières scolaires. Des interventions plus ponctuelles sont assurées par des personnels des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), des personnels de santé, de personnels territoriaux ou de musées… Des personnels d'associations agréées par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative, ou prestataires de l'Office français de l'immigration et de l'intégration assurent également ces formations. Il arrive qu'il y ait des contractuels plus ou moins isolés dans cette sphère scolaire, appréhendée alors de façon générale et non pas locale.

Toutefois, ces dispositifs tournés vers les parents ne concernent qu'une faible part d'entre eux et, de plus, n'accueillent – officiellement du moins – que des migrants hors Union européenne, résidant en France de façon régulière depuis moins de cinq ans. Des enseignants responsables du dispositif ne sont pas forcément préoccupés des critères retenus par la circulaire comme en atteste cette enseignante motivée à toucher le maximum de parents : (Chercheure) « C'est avec les parents de vos élèves ou… ? », (Enseignante) « Non en fait je fais de la com' ! [rire] Donc en fait, tous ceux qui ont besoin… même des collèges où y a des UPE2A, ben à [nom du collège], ma collègue, enfin [prénom de la collègue], elle m'envoie des parents ».

Ce dispositif, n'était malheureusement pas présent dans les établissements d'enquête. Pourtant, il a souvent été évoqué par les acteurs institutionnels, dès lors qu'il s'agissait d'aborder les relations avec les familles. Par exemple, un de ces acteurs a expliqué qu'il s'agissait de « permettre aux familles, et ça se fait de plus en plus dans le système éducatif, fort heureusement, d'avoir une place dans les établissements. Une place qui est la leur. Pas une place de pédagogue, mais une place de parents accompagnant leur enfant dans leur intérêt, et dialoguant, si possible en toute confiance, avec le personnel des écoles, des collèges ou des lycées ».

L'opération « Ouvrir l'école aux parents » peut prendre des formes différentes, comme celles de « […] formation des parents, c'est-à-dire [qu'ils] deviennent, dans une certaine mesure, élèves aussi », comme le note assez justement un acteur institutionnel, traduisant ici ce qui peut être analysé comme l'ambivalence de l'ouverture de l'école aux familles. On retrouve ce parallèle dans les propos d'un inspecteur d'académie qui établit un parallèle avec les élèves, en faisant écho au « métier d'élève » :

« [L'OEPRE] permet à des parents en difficulté de bénéficier dans des collèges, ou dans des écoles, de cours, euh, d'alphabétisation ou que sais-je, de français langue seconde. De façon à leur permettre aussi une meilleure inclusion sociale, comme on dit aujourd'hui, et c'est exactement l'esprit aussi de l'inclusion de leur enfant. En les impliquant dans un processus de formation pour eux, je pense qu'on peut aussi leur permettre de mieux préparer leurs enfants à leur parcours

d'écolier ou de collégien. Ici, l'objectif affiché du dispositif est net : il s'agit pour l'Éducation nationale de participer à l'apprentissage du "métier" de parent ».

3.2. Le café des parents

Les relations avec les parents passent ou pourraient passer aussi de manière plus globale par le « café des parents ». En premier lieu, il faudrait un espace, et les enseignantes d'un collège de l'académie de Bordeaux déplorent qu'il n'y ait pas une salle attribuée à cette fonction. Ce café des parents, organisé notamment dans une école élémentaire de Strasbourg mais également dans un des collèges d'enquête en Seine-Saint-Denis, est, *a priori*, à destination de tous les parents. Le collège de Seine-Saint-Denis a mis en place un café des parents depuis deux ans en partenariat avec la Maison des parents (dépendante de la mairie) et les Femmes relais (association subventionnée). La Maison des parents fermant, on peut se demander avec quel partenaire le café des parents va se dérouler l'année prochaine. On peut mettre cette question en lien avec le manque de partenaires associatifs sur la ville qui est relevé par l'assistante sociale. Sur les deux années passées, les parents des élèves d'UPE2A ne sont pas venus au café des parents. Le principal adjoint met en avant la barrière de la langue et la barrière symbolique de venir à une réunion organisée par le collège. Un des CPE a développé toute une réflexion autour de la relation avec les parents, du besoin d'avoir une relation constructive avec eux et des obstacles à cette relation. Concernant le café des parents, il a remarqué que certains parents d'élèves d'UPE2A étaient venus une fois, mais ils étaient repartis assez vite. Il s'interroge sur la manière dont cet espace pourrait être investi par les parents des élèves allophones.

> « Moi, ce que j'aimerais un jour qu'on mette en place avec ces parents-là, mais ça reste encore un défi à relever, hein, mais je me dis que vraiment on peut y arriver, c'est de créer une espèce de café des parents, le café des parents, avec les parents d'UPE2A. C'est-à-dire qu'on a tendance à faire le café des parents de manière généralisée, hein, qui concernent tous nos parents d'élèves mais ces parents d'élèves aussi UPE2A ne viennent pas forcément. Pourquoi ? Pas facile. Ils se posent la question : "Qu'est-ce que c'est qu'un café des parents ?". […] Moi, je suis pour vraiment une rencontre, c'est-à-dire le fait juste là de nous rencontrer, de nous voir, ce plaisir de nous rencontrer, de montrer le collège, de montrer les aspects positifs mais aussi à retravailler, négatifs du collège parce qu'il y en a aussi, hein […]. "Déjà se rencontrer…". "Tout à fait, au moins une rencontre qui serait humaine de l'école, quand je dis l'école, nous et ces parents d'élèves. Et je reste persuadé, pour l'avoir connu dans un autre établissement, que les parents viendraient tous" ».

Si, selon ce CPE, la qualité des relations avec les parents des élèves EANA mérite d'être nourri et se prête à de multiples interrogations sur les possibles modalités de réalisation, il importe maintenant de se centrer sur les élèves dans leur environnement scolaire.

– TOME 2 –

LES ÉLÈVES
DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

PARTIE 2

Les performances des élèves allophones et les implications didactiques

Cette deuxième partie approfondit la réflexion sur les besoins langagiers qui ont justifié la mise en place des unités pédagogiques dans le sillage de la circulaire de 2012-141 pour des élèves avec des besoins particuliers. Il ne s'agit pas d'un système complètement nouveau au sens où, d'autres dispositifs, depuis les années 1970, organisaient déjà un emploi du temps et un contenu d'apprentissage distinct de ceux des élèves ayant réalisé leur scolarité uniquement dans le système scolaire français, avec une singularisation du parcours scolaire au sein de l'éducation nationale. Compte tenu des conditions d'accueil et d'apprentissage des élèves allophones présentées dans la première partie de ce rapport, le propos de cette partie revient à objectiver quelques résultats sur les performances des élèves ayant accepté de participer à des tests en français et en mathématique. En quoi les performances de ces élèves sont-elles susceptibles d'orienter des choix didactiques, déplaçant ainsi le débat vers des aspects pratiques et fonctionnels ?

Cette partie de la recherche s'inscrit dans le cadre de recherches linguistiques et éducatives antérieures qu'une partie de notre équipe a convoquées pour situer le protocole méthodologique d'observation et d'analyse. Ce dernier permet de produire des données, grâce à des batteries d'exercices créées spécifiquement en français et en mathématiques, sous format numérique ou non, soumis au plus grand nombre de participants, tout en assurant un suivi qualitatif, de par les échanges multipliés avec les enseignants partenaires et les temps de présence de l'enseignante-chercheure auprès des élèves. Néanmoins, les conditions de la recherche ont induit des contraintes qui ont drastiquement restreint l'échantillon initialement prévu, en l'absence de la collaboration de l'académie de Créteil et des délais imposés dans l'académie de Strasbourg, comme nous le verrons dans le chapitre 1. Les prises de contact – même dématérialisées – avec les élèves nous ont permis d'obtenir des données quantitatives sur l'ensemble de groupes d'élèves inscrits dans les unités pédagogiques des académies étudiées, à savoir 353 élèves à travers 24 dispositifs. Cela nous a permis de décrire les profils des élèves insérés dans les dispositifs étudiés : sexe, langues, pays d'origine, âge, année d'arrivée permettant ainsi de caractériser le public inscrit dans l'unité, comme nous le présenterons dans le chapitre 2. Les élèves ayant passé des exercices numériques, voire, pour une partie d'entre eux, des activités en présence (en lecture oralisée et en géométrie) nous offrent l'occasion de saisir à deux moments donnés, en décembre 2015 et en juin 2016, leurs performances en compréhension orale et écrite en français, ainsi que

dans les compétences en mathématiques. Il est possible de faire apparaître, sur le plan quantitatif, les caractéristiques des performances et des marges de progrès sur une année scolaire. Tout en nous centrant sur quelques études de cas[243], dans les résultats présentés, nous avons observé l'articulation entre les biographies langagières et le développement additionnel du français, comme nous le verrons dans le chapitre 3. Celui-ci abordera également la situation des élèves aux compétences plus fragiles, ayant eu une scolarité discontinue, et ceux relevant du handicap.

[243] Tous les cas d'élèves sont anonymes : les prénoms sont fictifs.

Chapitre 1

Appréhender les performances des élèves inscrits en unités pédagogiques

Ce premier chapitre introductif vise à situer un aspect ciblé de notre recherche, ayant trait aux performances langagières en mathématiques des élèves enquêtés et, plus précisément, des élèves allophones scolarisés dans deux académies. Cela nécessitera un détour par la présentation de la méthodologie, située par rapport aux recherches scientifique antérieures portant sur ces observations, ayant conduit à produire des outils spécifiques.

1. CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

Il convient de se demander si les dispositifs proposés aux élèves allophones arrivants ou issus de familles de voyageurs permettent de satisfaire les besoins éducatifs particuliers – sur le plan langagier et scolaire – qui ont justifié la création même de ces dispositifs. En France, neuf élèves sur dix bénéficieraient d'une prise en charge spécifique, principalement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, restructurée par la circulaire 2012-141 et visant principalement à développer des compétences en langue française[244]. En effet, ils doivent poursuivre leur scolarité avec une langue inconnue ou peut-être familière, suivant qu'ils arrivent de pays ou de cellules familiales francophones ou qu'ils aient étudié précédemment le français en tant que langue vivante[245]. À leur arrivée, une évaluation, certes discutable[246], leur est proposée afin de déterminer leur classe d'affectation et envisager, en parallèle, une inscription éventuelle dans une UPE2A. Dans ce dispositif, est dispensé un enseignement intensif de la langue française, en tant que langue seconde[247] en tenant compte du fait que « la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude »[248], suivant une didactique et une pédagogie facilitant l'accès aux compétences visées par le cycle scolaire de chaque élève[249], tel qu'en

[244] ROBIN J., TOUAHIR M., (2015), *op. cit.*

[245] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*

[246] HUVER E., GOÏ C. (2010), « Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », *Cahiers de sociolinguistique*, vol 1, n° 15, pp. 97-108.

[247] CUQ J.-P. (1991), *op. cit.*

[248] MARCUS C. (1999), *op. cit.*

[249] BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (2000) (dir.), *op. cit. ;* VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *op. cit. ;* CHNANE-DAVIN F. (2005), *op. cit. ;* VIGNER G. (2006), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International ; CHISS J.-L. (dir.) (2007), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues & didactique ; VIGNER G. (2009), *op. cit. ;* MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit. ;* FAUPIN E. (2015), *Prendre la parole en classe : une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français,*

mathématiques[250], en s'appuyant éventuellement sur le plurilinguisme[251]. À défaut de places dans ces unités ou à défaut de besoins particuliers, certains enfants ou jeunes sont inscrits uniquement en classe ordinaire et une réflexion pédagogique se pose concernant l'inclusion[252]. Lorsque les élèves allophones nouvellement arrivés terminent leur première année scolaire en France, bien souvent, ils ne bénéficient plus de soutien pour étudier la langue française, bien que la circulaire en vigueur 2012-141 envisage qu'évidemment, l'appropriation d'une langue seconde se déroule sur du long terme. En effet, les élèves doivent atteindre au moins le niveau B1 pour suivre une orientation scolaire choisie et non pas subie, ce à quoi ils parviennent plutôt au cours de leur 3e année scolaire quand ils ont été régulièrement scolarisés auparavant[253]. Aux États-Unis, Wayne Thomas et Virginia Collier[254] ont mené des analyses sur les progressions scolaires et linguistiques des élèves allophones de 1985 à 2001. Ils ont montré que pour qu'ils puissent être aussi performants dans toutes les disciplines qu'un élève autochtone, il faudrait compter une durée de quatre à sept ans. Pourtant, en France, la sortie des dispositifs réputés sécurisants et dédiés à l'apprentissage spécifique du français est plus ou moins brutale, sur le plan scolaire mais aussi psychologique[255]. Cette sortie est plus déterminée par la durée de séjour qu'en fonction d'un niveau linguistique à atteindre, sans que ne soit systématiquement prévu un accompagnement particulier au-delà de la première année pour les élèves qui en auraient besoin.

Nous cherchons ici à mieux comprendre les enjeux des dispositifs au regard des compétences des élèves allophones. Une partie de notre équipe a évalué les performances des élèves qui réalisent des exercices numériques en langue française et en mathématiques à deux périodes de l'année scolaire. Leurs résultats nous informent sur leurs profils langagiers et scolaires, mais aussi sur leurs progrès, éclairés par d'autres données récoltées *in situ*. Nous tâcherons alors de mettre en perspective ces résultats avec l'organisation institutionnelle, les contenus didactiques et les démarches pédagogiques, afin de questionner les fonctions des dispositifs et de réfléchir au devenir des élèves qui les quittent.

---

mathématiques et histoire-géographie, thèse de doctorat en sciences du langage dirigée par CUQ J.-P., université de Nice Sophia Antipolis.

[250] MILLON-FAURÉ K. (2011), *op. cit*.

[251] CASTELLOTTI V. (2001, réed. 2007), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international ; CASTELLOTTI V., COSTE D., DUVERGER J. (2007), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* [en ligne], document de travail, ADEB, <www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf>, consulté en décembre 2017 ; AUGER N. (2011), *op. cit*.

[252] CHERQUI G., PEUTOT F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette, coll. FLE.

[253] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*

[254] THOMAS W., COLLIER V. (2002), *op. cit.*

[255] GUEDAT-BITTIGHOFFER D. (2014), *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension,* thèse de doctorat en sciences du langage dirigée par TUPIN F., DAT M.-A., université de Nantes.

2. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE POUR UNE ENQUETE LONGITUDINALE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Les enseignants volontaires et partenaires devaient faire passer des exercices numériques de français et de mathématiques en décembre 2015 puis en juin 2016. En juin, des exercices non numériques, en fluence et en géométrie, étaient proposés à quelques élèves pour apporter des éclairages sur leurs compétences. Les contacts et échanges avec les enseignants, tout au long de l'année scolaire, visaient à améliorer l'analyse des données, complétées par des données recueillies localement, à savoir des productions écrites. Tout d'abord, éclairons la partialité des données présentées plus loin, en tenant compte des contraintes d'accès au terrain et des conditions de ce protocole de recherches[256] qui nous conduisent à évoquer tout d'abord les limites du travail engagé.

2.1. Les limitations de l'enquête en didactique à deux académies

Si, sur les quatre académies de la recherche EVASCOL, seulement deux ont pleinement participé à la recherche sur les performances, cela dépend des réticences du CASNAV de Créteil qui ont finalement empêché de mettre en place le protocole de recherche que nous allons vous présenter. Par ailleurs, si des formateurs du CASNAV de l'académie de Strasbourg ont accueilli favorablement ce protocole et ont contribué à relayer l'information, cela s'est fait dans une temporalité décalée, à savoir à la fin de la deuxième année de la recherche, en novembre. En synthèse, 34 enseignants ont participé au « questionnaire enseignants » et neuf ont fait participer leurs élèves aux tests numériques. Les échanges téléphoniques et par courriels ont permis, de part et d'autre, de mieux comprendre les contextes et les enjeux, mais les données récoltées ne seront pas analysées dans l'échantillon total pour le présent rapport, dans la mesure où le processus de retour aux enseignants et de suivi des élèves n'est pas encore terminé au moment de cette rédaction, ce qui empêche de valider la fiabilité des résultats. Ainsi, le choix a été fait d'exploiter uniquement les données récoltées dans l'académie de Montpellier (académie A) et de Bordeaux (académie B).

L'échantillon relatif à cette partie de la recherche EVASCOL présente peu d'élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Si, au tout début de la recherche, quelques enseignants en charge du public catégorisé comme EFIV (six dans l'académie A et 21 dans l'académie B) ont manifesté leur intérêt et ont bien voulu répondre à un questionnaire, ils n'ont pas fait passer les tests à leurs élèves. Plusieurs motifs peuvent être convoqués : la défiance des tests, les contraintes numériques, l'obstacle des autorisations parentales, l'absentéisme des élèves… De ce fait, un seul dispositif d'UPS a suivi tout le protocole, tandis qu'un partenariat engagé avec une autre UPS a périclité, malgré des échanges de courriels, en raison de l'irrégularité des présences des élèves et l'absence de motivation exprimée, selon l'enseignante, par les élèves qui ne voulaient pas faire les tests numériques.

[256] MENDONÇA DIAS C. (2017), « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », *Dialogues et cultures*, n° 63, « Le français langue ardente. Florilège du XIV^e^ congrès mondial de la FIPF », septembre 2017, pp. 47-58.

Pour ce qui est de la réalisation des tests, dans l'académie B notamment, grâce au partenariat avec le CASNAV concerné, nous avons contacté tous les établissements accueillant même un seul élève allophone. Pourtant, sur un total de 487 établissements, un seul enseignant dispensant un soutien à un élève sans dispositif a manifesté son intérêt et a participé aux tests. L'information a sans doute été peu relayée par l'administration vers les enseignants, mais il est fort possible qu'une partie considérable de ces derniers ne se soit pas sentie concernée.

En définitive, cet échantillon est plus représentatif du niveau collège que pour celui de l'école élémentaire, dans la mesure où les collèges ont été plus représentés que les écoles. Prenons l'exemple de l'académie B, 35 professeurs en collège ont participé au questionnaire enseignant et 15 ont poursuivi la recherche jusqu'à son terme. En revanche, 42 professeurs des écoles avaient répondu au questionnaire destiné aux enseignants, mais finalement seulement quatre ont fait passer les exercices. Le principal motif convoqué relève des contraintes liées à l'usage de l'ordinateur pour la passation des tests : plusieurs enseignants sont « itinérants », rencontrent les élèves successivement ; de plus, l'accès à la salle numérique, à internet et sa configuration ne garantissaient pas la faisabilité de la passation.

2.2. Les exercices numériques pour une étude longitudinale quantitative

Pour mener une analyse des performances avec un grand nombre de participants, nous avons établi un protocole d'évaluation basé sur la coopération des enseignants partenaires. Ce protocole s'appuie sur des questionnaires en ligne en direction des enseignants et des apprenants ainsi que sur des activités numériques en français et en mathématiques que nous allons ci-après décrire. Le choix de ces deux domaines a été motivé initialement par le fait que ce sont les deux disciplines qui donnent lieu à un enseignement spécifique dans les unités pédagogiques, la présence des autres disciplines étant plus aléatoire.

En français, les exercices ont été élaborés sur le modèle du diplôme d'études de langue française scolaire, basé sur le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL)[257], du niveau A1.1 au niveau B1[258]. Les compétences évaluées ont été mises en perspective avec celles attendues dans le référentiel du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le référentiel des exercices était mis à disposition des enseignants, sur le site de la recherche, ainsi qu'une fiche de préparation à l'utilisation de l'outil informatique. Celle-ci avait été préalablement envoyée aux élèves, adaptée à eux sur le plan langagier (formulations de niveau élémentaire) et le plan visuel (ajout d'illustrations reprenant la présentation numérique à laquelle ils allaient être confrontés). Cette fiche était par ailleurs téléchargeable en ligne par les enseignants.

Ces exercices ont permis d'évaluer la compréhension orale et écrite, à partir de discours s'inspirant d'interactions en milieu scolaire (présentation d'une enseignante, présentation

[257] Conseil de l'Europe (2000), *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne], Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, consulté en décembre 2017.

[258] TAGLIANTE C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international ; HUVER E., SPRINGER C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris, Didier. D'autres références se retrouvent ici : *Français Langue Seconde. Recherches et ressources*, « Évaluation » [en ligne], <www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/enseigner-avec-un-eleve-allophone/>, consulté en décembre 2017.

d'une leçon, consignes transversales) ou des supports scolaires (mot sur le carnet, sur le cahier de textes, affiche d'un concours scolaire, article documentaire). La compréhension était estimée à partir des réponses à des questionnaires à choix multiples (QCM) et à des questionnaires à réponses ouvertes courtes (QROC). Des personnages constants, Inès et Léo avec leurs camarades et des professeurs, avaient été créés et apparaissaient aussi à travers des illustrations. Ces personnages contextualisaient les expositions à la langue française, c'est-à-dire que les interactions entendues étaient accompagnées d'illustrations permettant de se représenter les contextes (lieu, interlocuteurs) où les dialogues se déroulaient. De sorte que tous les élèves puissent réaliser les activités sereinement, celles-ci étaient accessibles même pour les élèves non-lecteurs. De plus, les réponses apportées par les élèves conditionnaient la succession des exercices : si les réponses étaient exactes, des exercices plus difficiles se débloquaient tandis qu'inversement, si les réponses étaient inexactes, l'élève était ramené à un niveau plus accessible. Toutefois, les élèves n'étaient pas informés de cette configuration, qui expliquait que tous ne réalisaient pas les mêmes activités au même moment.

Les compréhensions orales et écrites nous ont paru les compétences les plus mobilisées à l'école même si, paradoxalement, l'évaluation scolaire porte sur la production écrite. Qui plus est, elles se prêtaient davantage à une analyse quantitative.

Pour ce qui est des mathématiques, le principe d'exercices de niveau évolutif était similaire. Sur le contenu, il ne s'agissait pas d'évaluer les acquis dans le pays d'origine mais, dans un premier temps, il importait de vérifier les acquis par rapport aux attentes scolaires exigées pour le niveau scolaire dans lequel était inscrit l'élève. Contrairement aux exercices de français spécifiquement construits pour la recherche d'EVASCOL, ceux en mathématiques préexistaient et correspondaient à ceux utilisés lors des tests de positionnement proposés par les CASNAV au moment de l'arrivée en France des élèves allophones. Le CASNAV d'Aix-Marseille, à l'origine de ces tests de positionnement traduits en différentes langues, les avait soumis à des élèves nés en France, de manière à pouvoir comparer les performances des élèves non pas avec les objectifs visés tels que pourrait les atteindre un élève maîtrisant tous les objets d'étude du programme, mais plutôt comparer avec la moyenne des résultats obtenus par les élèves d'une classe donnée. Ces précieuses données ont permis de pondérer les résultats des élèves allophones, au moment de l'analyse des réponses. La particularité des exercices de mathématiques était que, lors de la première passation, les élèves pouvaient les réaliser dans leur langue d'origine si toutefois celle-ci figurait parmi les 18 langues proposées. En revanche, au mois de juin, lors de la seconde phase, seule la batterie d'exercices en langue française était activée sur le site internet. Il s'agissait cette fois de regarder si les élèves réussissaient à réutiliser, dans un contexte francophone, les connaissances acquises dans leur langue d'origine, d'observer les phénomènes d'acquisition et de déperdition. Nous voulions également déterminer si ces élèves avaient, dès la première année, réussi à acquérir certaines connaissances mathématiques supplémentaires enseignées dans le cadre de leur scolarisation en France.

2.3. Les exercices en présence pour une étude qualitative sur un échantillon restreint

En plus de ces exercices numériques de compréhension du français et de mathématiques, des activités ont été soumises en présence à un échantillon plus restreint d'élèves qui ont lu à voix haute et ont réalisé des constructions géométriques.

Des exercices de fluence en français ont été proposés individuellement à des élèves déjà rencontrés et observés dans le cadre de l'ethnographie scolaire mise en place dans le cadre du programme EVASCOL. Dans ces exercices, l'élève allophone lit pendant une minute un texte dans sa langue d'origine (il s'agissait d'un extrait du corpus de textes des Passerelles en 15 langues)[259] : ce texte informatif, de niveau cycle 3, portait sur le français dans le monde. Puis, pendant une autre minute, l'élève lit en langue française le texte intitulé « Monsieur Petit » et produit par le laboratoire Cognisciences[260] de l'université de Grenoble, sous la direction de Michel Zorman (médecin de santé publique, chercheur associé au laboratoire des sciences de l'éducation, Pierre Mendès France Grenoble). Ce test avait déjà été soumis par l'équipe grenobloise à 1 092 élèves français du CE1 à la 5e : les scores des élèves avaient alors été classés en fonction du nombre des mots correctement lus en une minute (MCLM), du plus petit score au score le plus élevé. Par exemple, dans les résultats de Cognisciences, en CE1, sur cent élèves, le 5e percentile obtient 34 MCLM (plus bas score moyen) tandis que le 90e percentile correspond à 113 MCLM (plus haut score moyen). Dans cette partie du test, c'est bien le décodage et pas la littératie qui est visée. Toutefois, nous avons modifié deux aspects méthodologiques du test grenoblois. Tout d'abord, nous avons ajouté une analyse du nombre des mots lus, qu'ils le soient correctement ou non. Par ailleurs, nous avons cherché à comparer la fluence entre la langue d'origine et la langue française, ce qui a été compromis par le fonctionnement syntaxique et lexical des langues étrangères. En effet, si on prend la langue thaïe, les mots se suivent sans espacement et par ailleurs, il n'y a pas de signe de ponctuation interne, ni de majuscule, aussi un décompte de mots et de phrases était compromis. Par ailleurs, certaines langues sont plus synthétiques que le français : par exemple, le turc – langue agglutinante – va traduire « le français dans le monde » (cinq mots) en *dünyada fransızca* (deux mots). Dans chacun des énoncés, on compte six syllabes, mais le nombre de mots n'est pas comparable, ainsi on ne pourrait pas conclure qu'un enfant turc lit moins qu'un enfant français. Malgré ces difficultés, nous avons pu estimer la fluidité : le temps d'hésitation, de silence, de reprise… ou l'impossibilité de lecture oralisée étaient autant d'indicateurs du rapport au code écrit en langue d'origine.

Dans les résultats présentés ci-après, nous analysons davantage les scores entre un élève récemment arrivé et un élève natif inscrit au même niveau scolaire. Les acquis et difficultés dans le décodage peuvent être mis en perspective avec le contenu didactique de l'enseignement du français langue seconde sur des objectifs scolaires.

---

[259] RAFONI J.-C., DERUGUINE N. (2003), *Passerelles en quinze langues. Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, Paris, SCEREN-CNDP. Le second numéro est sous format numérique téléchargeable en ligne : DERUGUINE N. (2008), *Passerelles en quinze langues (BIS). Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III* [en ligne] », SCEREN-CNDP, octobre, <www2.cndp.fr/vei/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm>, consulté en décembre 2017.

[260] LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. (2008), *ELFE, Évaluation de la lecture en fluence* [en ligne], Cognisciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, université Pierre Mendès France, Grenoble, <www.cognisciences.com/>, consulté en décembre 2017.

Pour ce qui est des mathématiques, les élèves devaient répondre à quelques énoncés, rédigés en français, nécessitant des constructions géométriques. L'observateur tentait alors de déterminer si les difficultés rencontrées provenaient plutôt d'une mauvaise compréhension de la langue, de lacunes sur le plan mathématique ou d'une mauvaise utilisation des instruments de géométrie. Ce dispositif devait nous permettre d'obtenir des résultats plus fins concernant les éventuelles difficultés rencontrées par ces élèves lorsqu'ils étaient confrontés à des exercices mathématiques dans leur classe de rattachement.

Suivant les terrains et notre proximité avec une partie des enseignants, nous avons eu l'occasion de compléter nos données fabriquées avec celles préexistantes, à savoir les résultats au DELF à la mi-mai, des productions écrites, des résultats scolaires. Les résultats au DELF ont permis de vérifier le calibrage exact des exercices : un élève évalué au niveau A2 en compréhension écrite lors des tests EVASCOL obtenait des résultats similaires dans l'examen du DELF, par exemple.

Par ailleurs, les enseignants ont été informés par email des résultats des élèves en même temps qu'ils pouvaient confirmer ou discuter des résultats obtenus avec une didacticienne de notre équipe.

2.4. Mise en œuvre du protocole de recherches et partenariats

L'élaboration de ces outils a précédé le partenariat avec les enseignants, mais il convient de préciser comment la passation des exercices s'est concrètement réalisée depuis la prise de contact avec les professeurs.

Pour mieux connaître les différents contextes d'enseignement, un questionnaire numérique a été proposé au plus grand nombre de professeurs en charge d'élèves allophones, dans les deux académies retenues. Leurs réponses portant sur leurs formations et les dispositifs linguistiques ont donné lieu à une synthèse écrite qui leur a été transmise par la suite.

Après cet échange, il leur a été proposé de participer à la phase d'activités numériques pour les élèves, en fonction de leurs disponibilités. Trente enseignants sur les 133 ayant répondu au questionnaire ont apporté leur accord de principe. Une fois cet avis transmis, il y a eu un échange téléphonique puis écrit avec chacun des chefs d'établissement ou inspecteur (dans le cas des professeurs des écoles) concernant l'implication des élèves. Tous ont apporté un avis favorable qui a permis la mise en place de l'enquête.

Une autorisation parentale a été envoyée aux enseignants pour être transmise aux familles afin de faire participer les enfants à cette recherche. Les enseignants ont reçu le référentiel des exercices, une fiche préparatoire à l'utilisation de l'ordinateur pour les apprenants et des recommandations pratiques pour la passation des exercices.

Dans l'académie de Bordeaux, les passations numériques se sont déroulées en présence d'un enseignant-chercheur dans huit établissements. Cette modalité n'a pas été possible avec les professeurs des écoles qui accueillent successivement les élèves et ont fait passer les exercices de façon échelonnée et successive au fil des jours, quand les élèves venaient dans leur cours. Dans ce cas, le contact était pris quelques jours avant et en fonction des besoins, il arrivait qu'il y ait un échange téléphonique au moment de la passation. Afin de faciliter l'usage de l'ordinateur, des casques audio ont été remis aux partenaires, à leur demande.

Dans l'ensemble, les élèves étaient satisfaits d'aller en salle informatique et n'ont pas rencontré de difficultés face aux exercices qui offraient un panel de différents niveaux. La principale difficulté a été technique : les configurations des ordinateurs ou les débits variables d'internet ont ponctuellement conduit à reporter la passation.

En ce qui concerne les tests en présence, tous ont été réalisés en présence d'un enseignant-chercheur, au début du mois de juin 2016, sur plusieurs journées, afin de s'adapter aux emplois du temps des élèves et des enseignants.

Pour que l'évaluation soit formative[261], les résultats aux exercices ont été transmis aux enseignants sous forme d'un codage couleur pour indiquer les degrés d'acquisition observés et ils ont été remis, accompagnés d'une fiche de compétences à compléter facultativement par les élèves afin qu'ils puissent être davantage impliqués et mobilisés sur les compétences qu'eux-mêmes viseraient pour la passation 2. Cet échange – à distance certes – a été aussi ponctuellement l'occasion d'un échange avec les professeurs sur ces résultats.

En septembre 2016, chaque enseignant partenaire a été recontacté pour essayer d'avoir quelques éléments quant au suivi des élèves, en termes d'orientation notamment et pour mieux comprendre les trajectoires des élèves répondant. En raison des charges de travail de chacun, de changement de poste aussi de plusieurs partenaires (départ à la retraite, vacations terminées, congés maternité, retour dans son école de rattachement…) les retours ont été partiels et pourraient être complétés à ce jour. Le frein était aussi que nombre d'enseignants n'avaient pas connaissance du suivi des élèves qu'ils avaient accueillis durant l'année scolaire.

[261] TALBOT L. (2014), *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin, coll. U, sciences humaines et sociales, pp. 101-102 ; RIBA P., MEGRE B. (2015), *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette, coll. FLE, p. 33.

Chapitre 2

Profils d'élèves en UPE2A

Au cours de ce chapitre 2, nous pourrons observer les profils d'élèves inscrits en unité pédagogique, informations récoltées par le biais d'un formulaire numérique et contrôlées par les enseignants. Ces données nous informerons notamment sur le sexe, les langues, le ou les pays d'origine, l'âge, l'année d'arrivée des élèves qui ont participé aux tests, ce qui constitue une partie des élèves rencontrés tout au long de notre recherche.

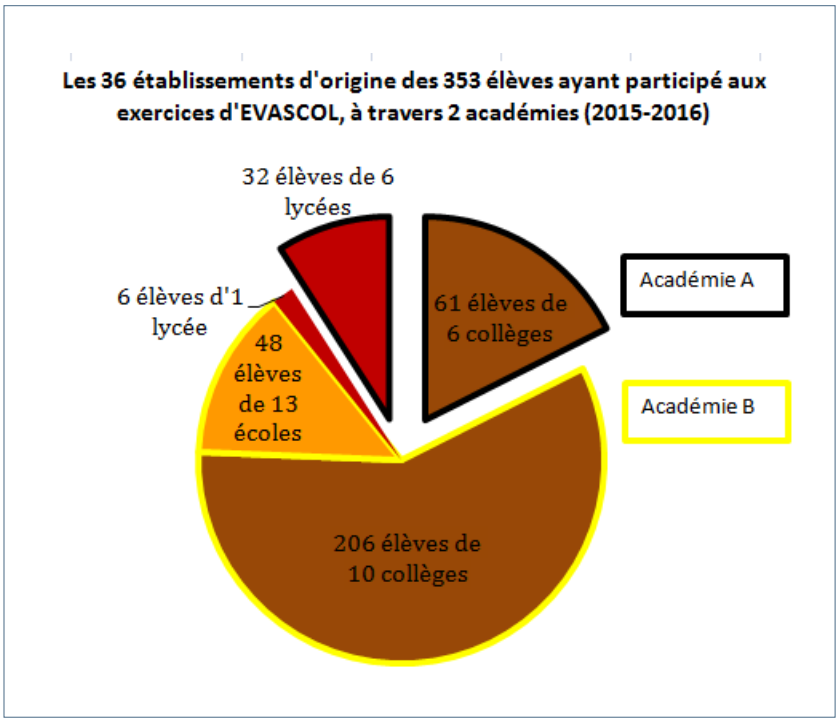
1. TERRAINS DE CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON

De fin novembre 2015 à début janvier 2016, 27 enseignants dans les académies de Montpellier (A) et de Bordeaux (B) (puis neuf dans l'académie de Strasbourg, que nous n'avons pas intégrés dans cette analyse) ont fait réaliser à 353 élèves les exercices numériques de français et de mathématiques, précédés d'un questionnaire personnel sur leur scolarisation et leur biographie langagière. Toutefois, des élèves étaient absents du dispositif en phase 2 (conseil de classe passé, intégration complète en classe ordinaire, sorties scolaires, période de ramadan, déscolarisation et déménagement), tandis que de nouveaux arrivés en cours d'année ont participé. Nous avons donc 320 participations en phase 1 et 234 participations en phase 2. Ainsi, 199 élèves ont réalisé les exercices de français en phases 1 et 2, tandis que 177 élèves ont réalisé les exercices de mathématiques des deux phases.

L'échantillon représente les élèves qui sont inscrits dans un dispositif. Pour l'académie B, l'échantillon est représentatif des UPE2A puisque 33 UPE2A sont représentées parmi les 45 de l'académie ainsi que quatre dispositifs NSA sur les cinq existants. Les participations des enseignants de l'académie A sont plus aléatoires, c'est pourquoi on trouve la présence d'un dispositif en lycée, qui n'était pas visé initialement par cette étude (pour l'académie B, la présence de lycéens s'explique du fait qu'ils assistent avec les collégiens au soutien linguistique organisé dans cette cité scolaire).

Il s'agit de distinguer trois niveaux, à savoir, les établissements, les dispositifs et les enseignants. Les élèves sont répartis à travers 36 établissements, ce qui correspond en fait à 24 dispositifs où interviennent 27 professeurs de français partenaires pour cette recherche. En majorité, les élèves bénéficient d'un accompagnement dans une unité pérenne de leur propre établissement. Mais d'autres cas de figure apparaissent : des établissements comportant deux unités (dont l'une pour élèves NSA), un professeur des écoles itinérant circulant dans dix écoles, en milieu urbain et rural, et un professeur accueillant ponctuellement des lycéens inscrits dans les différents lycées de la ville.

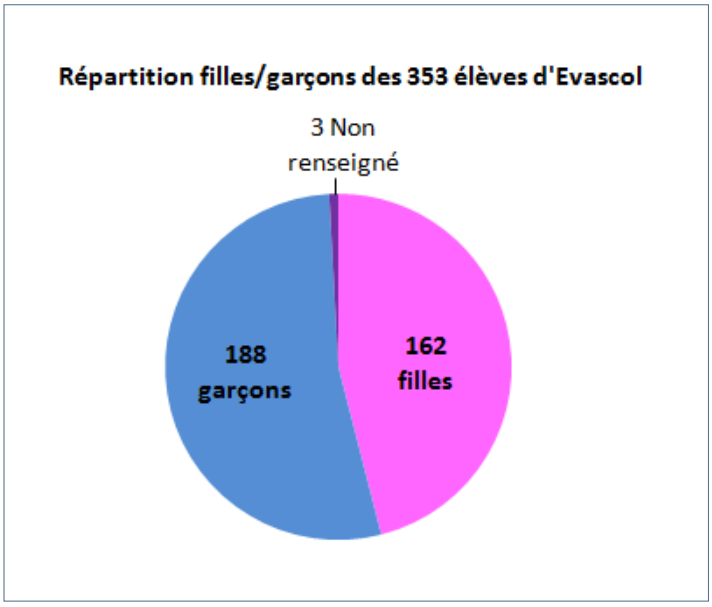
Figure 1 : Répartition des 353 élèves en fonction de leur établissement et leur académie



Source : © 2018 EVASCOL.

La répartition garçons-filles est relativement équilibrée dans l'ensemble des dispositifs, avec un peu plus de garçons.

Figure 2 : Répartition des 353 élèves par sexe



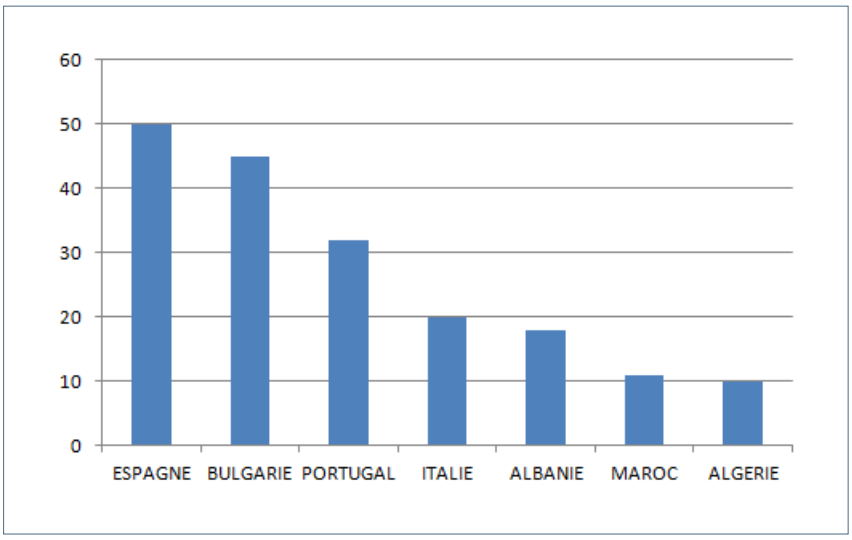
Source : © 2018 EVASCOL.

2. DES ORIGINES GEOGRAPHIQUES AUX BIOGRAPHIES LANGAGIERES

Le formulaire numérique soumis aux élèves les amenait à indiquer leurs pays d'origine et leurs langues. Nous nous appuyons donc sur du déclaratif dans la mesure où un jeune peut renseigner le dernier pays où il a résidé (par exemple, l'Espagne), sans mentionner celui où il est né (par exemple, la Bulgarie) tandis qu'un autre jeune mentionnera différents pays. De même, pour les langues, un jeune peut déclarer ou non des langues suivant aussi les relations subjectives qu'il entretient avec elle(s) ou que la société pose sur elle(s) (par exemple, dans des situations diglossiques des langues[262]). Ainsi un élève originaire d'un pays ouest-africain pourrait déclarer le français comme langue d'origine, mais ne pas mentionner le peul. Quoi qu'il en soit, les données aussi subjectives puissent-elles parfois être nous renseignent sur la complexité des correspondances entre espace géographique, national, langue officielle et biographie langagière.

Avec l'ensemble des réponses des élèves, nous obtenons la mention de 55 pays, sachant que certains indiquent plusieurs noms, en fonction de leur parcours migratoire. Toutefois, les origines géographiques varient d'une académie à l'autre. Preuve en est qu'en 2009, le rapport annuel des Inspections générales faisait figurer, à partir des chiffres de la DEPP, en tête le Portugal, la Turquie et la Chine[263], tandis que dans le même temps, un suivi de cohorte de l'académie d'Amiens comprenait majoritairement des élèves issus de la République démocratique du Congo, de la Turquie et du Maroc[264]. Ici, les trois pays les plus représentés sont l'Espagne, la Bulgarie et le Portugal.

Figure 3 : Les sept pays représentés pour dix élèves ou plus dans l'échantillon



Source : © 2018 EVASCOL.

[262] FERGUSON C. (1959), « Diglossia », *Word*, vol. 15, n° 2, pp. 325-340.

[263] KLEIN C., SALLÉ J. (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 18.

[264] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*

Localement, certaines nationalités sont davantage représentées : ainsi, la totalité des 45 élèves bulgares se trouvent dans une même agglomération et s'ils sont surreprésentés dans les dispositifs pour élèves peu scolarisés antérieurement, ils sont aussi proportionnellement nombreux dans les UPE2A classiques de cette même agglomération. Cette même académie comprend l'échantillon des élèves originaires du Portugal (à deux exceptions près) tandis que l'académie A est, quant à elle, caractérisée par la présence de nombreux élèves venus d'Espagne qui, ici, représentent le tiers de ses participants (alors qu'ils sont moins de 10 % pour l'autre académie).

Certaines familles ont migré à plusieurs reprises, comme celles en provenance de pays subsahariens ou du Maghreb : elles ont d'abord transité plusieurs années en Espagne, au Portugal ou en Italie où ils ont parfois acquis la nationalité, avant de rejoindre la France, du fait de la crise économique et financière dans les pays du sud de l'Europe. Dans les académies de Bordeaux, Créteil et Montpellier, chaque UPE2A comprenait plusieurs enfants ayant déjà été scolarisés dans un pays qui n'était pas leur pays d'origine (Gabon → Angleterre ; Bulgarie → Espagne ; Sénégal → Portugal ; Maroc → Espagne ; Maroc → Italie ; Maroc → Espagne).

Par exemple, Abdoul est né à Lisbonne d'un père guinéen et d'une mère sénégalaise. À l'âge de 4 ans, il part avec son frère chez leur tante en Guinée et ne voit pas sa mère jusqu'à ses 9 ans. Son père travaillait au Portugal et venait de temps en temps en Guinée où il restait un mois ou deux. Sa mère ne venait pas, mais elle envoyait des photos, des vêtements, des consoles de jeux. En 2011, le frère d'Abdoul tombe malade et part au Portugal pour se faire soigner. En 2013, le père d'Abdoul revient en Guinée pour voir la famille et repart cette fois au Portugal avec Abdoul qui y est scolarisé un an. Puis toute la famille s'installe à Bordeaux, sauf la grande sœur qui est toujours en Guinée. Le papa a trouvé un appartement. Abdoul se souvient avoir voyagé en bus. Il n'arrivait pas à dormir et a été malade. Quelques mois plus tard, Abdoul est scolarisé en UPE2A.

Nombre de ces élèves ont des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace, surtout lorsque ces migrations successives ont eu lieu au cours de la jeune enfance. Ces enfants circulent ou tâtonnent d'ailleurs parfois entre plusieurs langues.

La diversité des origines géographiques fait écho au multilinguisme : 51 langues sont représentées parmi celles déclarées comme premières. Toutefois, ces langues ne correspondent pas forcément à la langue officielle du pays d'origine. En effet, 92 élèves sont arabophones, arrivés du Maghreb ou de l'Europe occidentale. On n'obtient donc pas une équivalence pays / langue première, et ce, pour trois raisons principales : une même langue peut être une langue de plusieurs pays, un même pays peut avoir plusieurs langues nationales (une soixantaine au Burkina Faso) et un élève peut maîtriser plusieurs langues… à divers degrés, certes.

Communément, la langue première se caractérise suivant le critère d'ordre d'appropriation : il s'agit des langues de la première socialisation, ce sont celles acquises dès l'enfance, dans le milieu familial[265], ce qui pourrait induire que « cette antériorité d'appropriation génère le plus souvent une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement » mais la complexité et l'évolution des usages montrent que ce n'est

[265] DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI J.-B., MEVEL J.-P. (1994), *op. cit.*, p. 377.

pas systématiquement le cas[266]. L'autre critère dans cette typologie est que l'appropriation se fait en milieu naturel, c'est-à-dire non institutionnel. Enfin, en plaçant les langues comme premières, les locuteurs expriment un ordre d'importance et une relation affective[267]. L'expression de « langue première », dans notre propos, sera préférée à celle de « langue maternelle » (*the mother tongue* ou *the native tongue*), davantage connotée, restrictive *stricto sensu* et parfois impropre, puisque la mère n'a pas systématiquement la relation la plus continue avec l'enfant (et celui-ci peut s'approprier la langue d'un autre proche) et d'autre part, la mère peut faire le choix de parler une autre langue, celle du père ou du pays d'accueil[268]. Notre choix terminologique pour « langues premières » est d'autant plus opportun que les élèves prenaient leurs propres critères pour renseigner leurs langues. En ce qui concerne l'identification de sa ou ses langue(s) première(s), telles que l'arabe et ses différentes variétés déclarées, les élèves étaient libres dans leur perception pour leur biographie langagière, c'est pourquoi les résultats montrent une représentation subjective. Ponctuellement, des langues secondes correspondant à une expérience scolaire étaient citées, confirmées par les entretiens ultérieurs ou les échanges avec les enseignants. L'évocation par l'élève d'une langue apprise et acquise en milieu scolaire implique une expérience réitérée d'une langue seconde à des fins scolaires et sociales.

Cette appréhension variable des langues par les élèves amène à une catégorie plus englobante, floue : les « langues d'origine », dont l'appellation qui fait écho avec « pays d'origine » est trompeuse puisque, nous l'avons vu, il n'y a pas forcément d'équivalence. Dans le contexte institutionnel, l'expression « langues d'origine » est marquée de l'historique du développement des enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO) initié avec le portugais en 1973[269], pointé du doigt par le Haut Conseil à l'intégration en 2011[270] et restructuré en enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) depuis 2016[271]. Toutefois, l'expression offre l'avantage de cibler un répertoire de langues antérieures, qu'elles soient premières (comme l'arabe) ou seconde, de scolarisation (comme l'espagnol).

Les trajectoires migratoires étoffent la biographie langagière des élèves[272]. Bien souvent, ces élèves sont « plurilingues » au sens où ils utilisent « à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc. »[273]. Cette répartition

---

[266] CUQ J.-P., GRUCA I. (2002, rééd. 2006), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p. 90.

[267] CASTELLOTTI V. (2001, réed. 2007), *op. cit.*, p. 23.

[268] *Ibid*., p. 21.

[269] Ministère de l'Éducation nationale (1973), « Circulaire n° 73-10008 du 02-02-1973, Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire », *Bulletin officiel de l'éducation nationale.*

[270] Haut Conseil à l'intégration (2011), *op. cit.*, p. 23 à 29 et p. 147. La recommandation n° 46 est de « supprimer le dispositif des ELCO ».

[271] Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2009), « Préparer la rentrée 2017. Dossier de presse », 9 mars, <cache.media.Éducation.gouv.fr/file/DP_rentree_2017_NVB/96/8/2017_preparer_la_rentree_F5_728968.pdf>, consulté le ???.

[272] Ce concept, initié par René Richterich (1977) peut être défini comme « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux qu'[une personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ». *Cf*. CUQ J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de Didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, p. 37.

[273] DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI J.-B., MEVEL J.-P. (1994), *op. cit.*, p. 368.

fonctionnelle ou non dans l'usage des langues « nécessite une forme spécifique de la compétence de communication »[274], quelles que soient les compétences dans chacune des langues. Ce recours à une pratique plurilingue va évoluer dans le temps, en même temps que leur biographie langagière se développe, comme nous allons le voir ultérieurement.

Les compétences plurilingues se construisent dans le temps. Lorsque les élèves posent leur regard sur leur propre biographie langagière, il émerge qu'un septième des élèves seraient bilingues depuis la petite enfance (voire plurilingues dans quelques cas) et que le plurilinguisme se construit dans l'environnement (langue officielle, langue du groupe d'appartenance) et en milieu scolaire, sachant que les élèves développent des compétences au gré de leurs trajectoires migratoires.

Par exemple, Deme est de langue géorgienne, mais déjà dans son pays, il a développé des compétences en russe grâce à son environnement et à l'école, puis en anglais grâce à l'école. Quand sa famille est partie en Allemagne, il a été amené à pratiquer l'allemand, ensuite il a commencé à apprendre le français quand sa famille s'est installée dans le Sud-Ouest. Deme a donc évolué avec différentes langues en divers espaces scolaires partageant ou non la langue familiale. Remarquons qu'il est entré dans le code écrit avec ces différentes langues faisant appel à des alphabets différents (géorgien, cyrillique, latin) et qu'après deux années en France, il refusait toujours de produire des écrits en français. Tandis que son plurilinguisme oral ne trouve aucune reconnaissance parmi les acteurs scolaires (pourtant il sert d'interprète pour des camarades, sa famille et d'autres adultes), il est en revanche pénalisé par l'écrit où ses compétences écrites sont insuffisantes dans les différentes langues apprises successivement dans son parcours.

La maîtrise de plusieurs langues peut fonctionner comme un accélérateur des apprentissages. Ainsi, une élève kurde dont la langue maternelle est le kurmanci, s'exprime couramment en turc et se familiarise progressivement avec l'arabe qu'elle entend autour d'elle, notamment à travers les interactions menées avec ses pairs dans le dispositif. Une élève marocaine et arrivée du Maroc exprime avec fierté son intérêt pour les langues et apprend l'anglais, le russe, le turc et l'espagnol en dehors de son temps scolaire avec la méthode « Babel ». Une élève syrienne, ayant vécu à Paris dans son enfance, présente cette donnée biographique comme l'une des raisons pour lesquelles « elle connaissait déjà un peu le français » en arrivant (catégorie sociale et professionnelle supérieure, parent universitaire, très bonne élève, peu intégrée au groupe de pairs). Beaucoup d'élèves scolarisés dans plusieurs pays sont plurilingues (trilingues, quadrilingues), mais les usages de ces langues au sein de l'école diffèrent.

3. L'INSCRIPTION DES ELEVES DANS LE DISPOSITIF ET LEUR CLASSE DE RATTACHEMENT

Pour mémoire, ces élèves sont inscrits dans une unité pédagogique ou un dispositif assimilé. Or, la circulaire de 2002, puis celle de 2012, recommandent que les élèves soient inscrits dans une classe régulière de leur groupe d'âge ou éventuellement d'un niveau inférieur, sans dépasser deux ans de décalage. Dans tous les cas, dans le cadre d'une politique inclusive, les élèves doivent être effectivement inscrits dans une classe de rattachement.

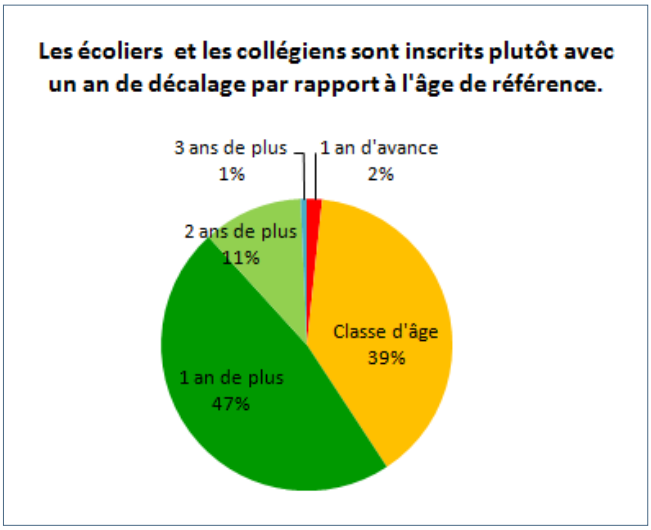
[274] CUQ J.-P. (dir.) (2003), *op. cit.*, p. 195.

Nous allons donc confronter les données apportées par les élèves avec les préconisations officielles dont la mise en œuvre est plus ou moins entravée, comme nous l'avons vu en première partie de ce rapport.

Un peu plus des trois-quarts des 133 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique indiquent que les élèves bénéficient d'un test de positionnement qui guide le choix de l'inscription pédagogique et administrative. Seulement huit professeurs sur les 133 ignorent le principe des tests de positionnement, puisqu'ils débutent l'enseignement avec ce profil d'élèves. Les résultats à ce test de positionnement permettent le choix du niveau de la classe de rattachement.

En observant les classes d'inscription des 353 élèves suivis, on constate qu'un peu moins de la moitié des élèves sont inscrits dans leur classe d'âge et les autres ont plutôt une année de décalage, ce qui s'explique du fait que beaucoup arrivent en cours d'année, alors que les programmes sont engagés, ils ont parfois été déscolarisés pendant plusieurs semaines et ont besoin d'établir des repères, tout en développant des compétences en langue française. Nous verrons, en étudiant les performances en mathématiques, que cela leur est profitable même si socialement, des élèves peuvent mal vivre cette rétrogradation dans les classes d'âge.

Figure 4 : L'âge des élèves par rapport à l'âge de référence de leur classe

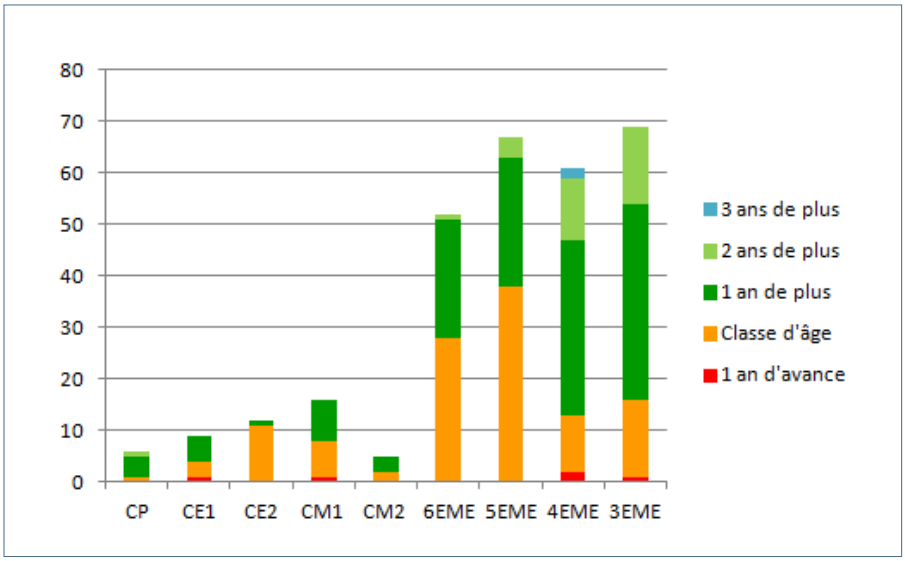


Source : © 2018 EVASCOL.

Cinq élèves sont inscrits dans une classe supérieure à leur classe d'âge, sans que cela soit justifié sur le plan scolaire : les acteurs invoquent une facilité d'inscription dans une classe à effectif plus réduit. On peut s'interroger sur cette contrainte imposée aux familles qui méconnaissent le système scolaire. Par ailleurs, cette inscription compromet l'inclusion progressive en cours d'année. En effet, les élèves d'UPE2A peuvent avoir un emploi du temps individualisé susceptible d'évoluer en fonction de la rapidité d'appropriation de compétences en langue française. Ainsi, si un élève a moins besoin d'accompagnement en français et que ses enseignants jugent profitable qu'il suive un cours supplémentaire dans une classe de rattachement, il est inclus dans une discipline. Or, dans le cas d'une inscription sur un niveau inadapté, l'élève risque de ne pas avoir les prérequis pour suivre les enseignements.

Rares sont les élèves qui ont plus de deux ans de décalage, contrairement à ce qui avait pu se pratiquer auparavant. Au collège, plus on monte dans les niveaux, plus le décalage d'âge est fréquent pour différer l'orientation au lycée des élèves, d'autant plus qu'il n'y aura pas de prise en charge pour eux, du moins dans l'académie B qui ne comprend pas d'UPE2A au lycée, malgré les initiatives locales non soutenues.

Figure 5 : Années de décalage éventuelles des 353 écoliers et collégiens de l'échantillon

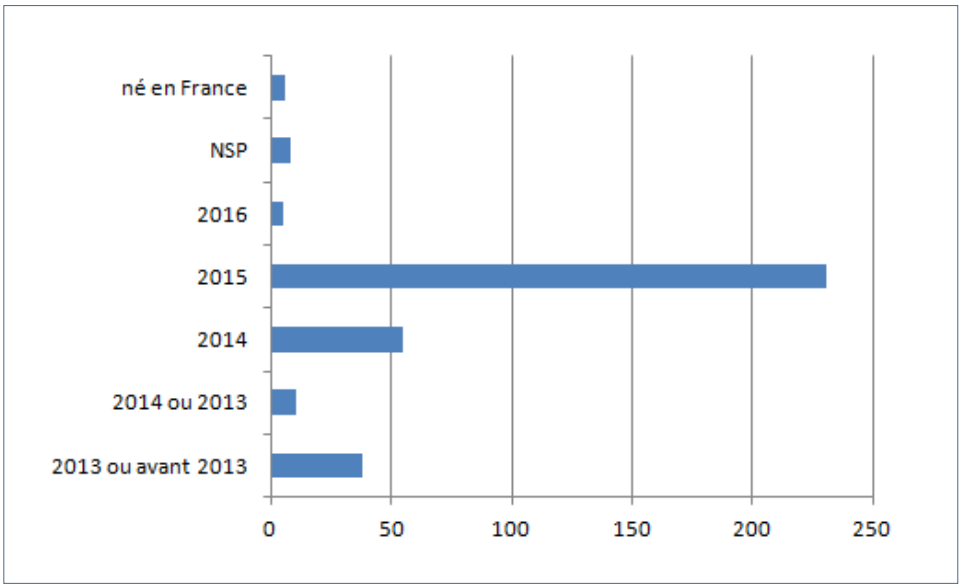


Source : © 2018 EVASCOL.

Les premiers résultats portant sur les compétences en mathématiques confirment le décalage scolaire. Si les compétences de certains élèves dépassent le niveau moyen de leurs camarades de classe ayant suivi une scolarité ordinaire en France, plus de la moitié n'atteignent pas le niveau attendu et, sur le plan des apprentissages mathématiques, les élèves présentaient un retard de près d'un an, au moins, par rapport au niveau requis pour suivre les cours proposés dans leur classe d'affectation.

Pour ce qui est des années d'arrivée des élèves inscrits dans des dispositifs, on constate des formes de décalage scolaire et, en particulier, des inscriptions rallongées en dispositifs, dues aux difficultés persistantes dans l'usage du français, oral et écrit. Nous pouvons supposer des réticences d'enseignants à accueillir des élèves dont les compétences langagières correspondent à celui d'un utilisateur élémentaire, au sens du CECRL. En effet, un quart des enseignants de l'académie A indiquent que les élèves peuvent être accueillis pendant deux ans si nécessaire. Dans l'académie B, les pratiques d'inscription dans les unités sont variables : pour plus de la moitié, la durée est variable tandis que les autres indiquent que l'inscription est limitée à une année. Si l'on confronte le discours des enseignants à l'observation des réponses des 353 élèves, on observe que plus des deux tiers des élèves de l'échantillon sont arrivés dans le courant de l'année scolaire de la recherche (2015-2016), et les autres depuis plus d'un an.

Figure 6 : Années d'arrivées des élèves scolarisés en dispositif en 2015-2016



Source : © 2018 EVASCOL.

Il est significatif de voir apparaître des élèves depuis deux ou trois ans et comment les UPE2A dédiées aux nouveaux arrivants suppléent à l'absence de dispositif linguistique de suivi. L'avis des enseignants enquêtés a été sollicité : dans la perspective d'améliorer l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers, ils évoquent la nécessité d'étoffer les moyens humains, en termes d'heures et à travers l'ouverture de dispositifs. Ils demandent davantage d'heures pas seulement à destination de l'enseignement aux élèves, mais aussi pour permettre les concertations et la coordination entre enseignants et partenaires. Enfin, d'autres préoccupations apparaissent telles que l'après-dispositif et l'accompagnement linguistique sur le long terme. Les entretiens ultérieurs avec les professeurs feront apparaître que, si la fin abrupte de prise en charge en dispositif est éventuellement rude pour les élèves, elle n'est pas non plus forcément bien vécue par les enseignants. Rappelons qu'une fois sorti du dispositif, l'élève est tributaire des accueils variés par des équipes éducatives qui n'ont pas forcément connaissance des parcours antérieurs et prennent en compte différemment les besoins éducatifs particuliers. C'est ainsi que Pira (dont le cas sera évoqué ultérieurement, dans la rubrique sur la fluence) a fini par regagner son collège de secteur où elle a obtenu un zéro de moyenne pour son premier trimestre, à cause d'un professeur de français pratiquant des évaluations sommatives normatives, ce qui peut être décourageant pour une jeune fille qui n'était pourtant pas en difficulté scolaire dans son pays d'origine. Toutefois, des situations inverses se trouvent sur ce terrain et d'autres terrains enquêtés.

Chapitre 3

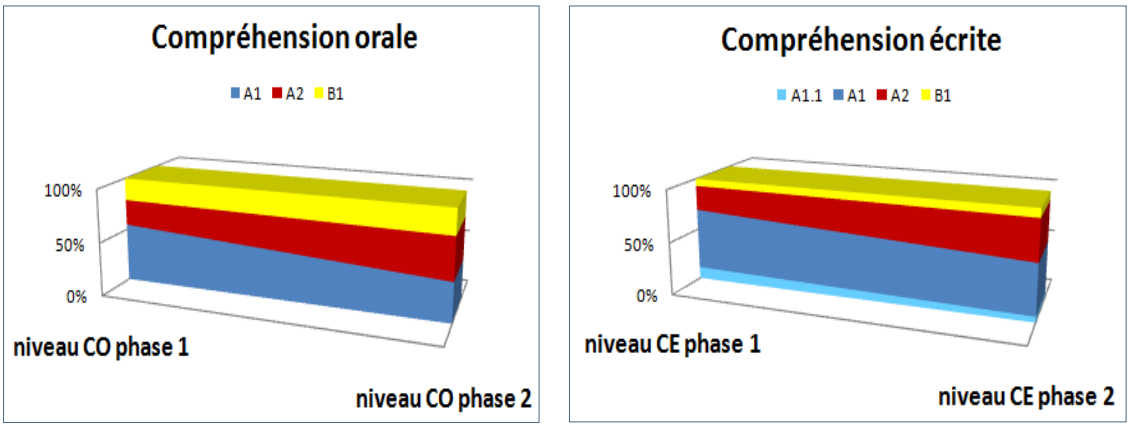
Résultats et analyses sur les performances en réception du français

Après avoir détaillé le protocole méthodologique de recherches constitué d'activités en français et en mathématiques, numériques ou sur papier, puis évoqué succinctement des aspects des profils des participants, nous allons analyser les résultats obtenus suite à la passation de ces exercices. Nous commenterons d'abord les performances en compréhension orale et écrite du français ainsi que la fluidité de la lecture oralisée. Nous aborderons ensuite les performances en mathématiques en comparant les scores suivant que les exercices auront été soumis en langue d'origine en décembre et en langue française en juin, ce qui sera illustré par des études de cas (anonymes). Nous reviendrons alors sur le répertoire plurilingue en mentionnant comment le français s'y est progressivement introduit. Avant de clore ce chapitre, nous proposerons enfin un focus sur les élèves aux compétences insuffisantes, qui ont connu des scolarités discontinues ou qui relèvent du handicap.

1. Performances et progres en comprehension en français (tests numeriques)

Les tests numériques de français concernaient la compréhension du discours d'un enseignant à l'oral, ainsi que celle de supports informatifs écrits distribués préalablement en classe (agenda, consignes…).

Figure 7 : Les résultats aux phases 1 et 2, pour la compréhension orale (CO) et la compréhension écrite (CE)



Source : © 2018 EVASCOL.

Sur chaque graphique, on voit apparaître les niveaux : A1 introductif (pour un élève en mesure de comprendre une consigne scolaire très simple, courante et concrète telle que « Sortez vos stylos rouges »), A2 intermédiaire (pour un élève pouvant comprendre à peu près une consigne prévisible dans un énoncé plus complexe : « Il faudra écrire sur des grandes affiches parce que nous allons mettre l'exposition dans la cour de récréation ») et B1 dit « niveau seuil » (pour un élève capable d'argumenter). À l'écrit, le niveau A1.1 renvoie au stade du déchiffrage.

Les résultats des tests confirment que le niveau, dans la compréhension orale, est supérieur à la compréhension écrite. Toutefois, les différences ne sont pas systématiques ni d'un écart très important, contrairement au lieu commun entendu dans les espaces scolaires où souvent, les enseignants postulent que l'élève, même s'il s'exprime peu, « comprend très bien ce qui a été dit ». Effectivement, les élèves acquiescent généralement quand on leur demande s'ils ont compris (étant donné la fréquence de ce type de question). Or, ils ne sont pas en mesure de reformuler si on leur en laisse le temps : les difficultés ne sont pas seulement d'ordre de production mais en amont, de réception des discours.

Par ailleurs, nous avons relevé des cas d'élèves originaires de pays francophones (celui de Benelle, sera présenté plus loin) dont le niveau en compréhension orale n'était pas supérieur à celui de la compréhension écrite, ce que nous désignons par l'expression « illusion de l'oral ». En effet, une maîtrise des énoncés communicatifs les plus fréquents donne l'impression que l'élève venant d'un pays francophone est à l'aise à l'oral, au niveau-seuil, et l'enseignant déduit que les difficultés à l'écrit ne sont que liées à la maîtrise du code écrit et des règles syntaxiques et orthographiques. Or, face à un tel type de difficultés, le travail à l'oral est nécessaire, même s'il ne débute pas du niveau A1 mais du niveau A2. Provenir d'un pays francophone en ayant eu des supports écrits en français n'implique pas forcément que les interactions scolaires se soient déroulées exclusivement en français (par exemple, Benelle a appris à lire en français, mais son apprentissage a pu partiellement se dérouler en lingala).

Enfin, notre échantillon ne permet pas de le montrer mais une précédente étude, dans laquelle les élèves avaient été suivis pendant leurs trois premières années en France, avait mis en évidence, en s'appuyant sur les résultats détaillés à l'examen du DELF scolaire, qu'au niveau B1-B2, on observait une inversion des performances et la compréhension orale pouvait finalement devenir plus difficile que la compréhension écrite[275].

Un autre résultat concerne la pratique de la lecture. Les tests révèlent un niveau A1.1 à l'écrit. Il concerne des élèves non-lecteurs, non-scripteurs, relativement nombreux en début d'année, sans compter les élèves en situation d'illettrisme qui apparaissent dans le niveau A1. Par exemple, dans l'exercice où l'élève entendait un mot isolé « Canada » répété, il devait trouver la forme écrite du mot parmi six propositions (CANADA - CARAÎBES - CANAPÉ - TAGADA - CANARD - KARATÉ). Cet exercice était reproduit à cinq reprises avec des mots donnés ne comportant que des syllabes simples. Ces résultats corroborent ceux de mathématiques qui révèlent un pourcentage important d'élèves en décalage scolaire, à leur arrivée, par rapport aux élèves français.

Qui plus est, les résultats des tests mettent en exergue une importante hétérogénéité linguistique chez les élèves du dispositif. Nous observons qu'entre les deux passations (phase 1 et phase 2), le nombre d'élèves de niveau A1 diminue. En compréhension de l'oral,

[275] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.,* p. 294.

il était au-dessus des 50 % au mois de décembre 2015 et il passe en dessous au mois de juin 2016. Toutefois, l'hétérogénéité linguistique demeure, ce qui implique, sur le plan didactique, que les enseignants ne peuvent pas adopter une progression linéaire du A1 vers le A2 qui tendrait vers le B1 en juin, mais doivent donc fonctionner tout au long de l'année avec une approche différenciée et spiralée qui prend en compte les différents niveaux en présence dans la classe. Par exemple, sur le plan grammatical de la conjugaison, on ne peut pas considérer pouvoir enseigner du présent en septembre vers le subjonctif en juin avec un rythme successif et exclusif : il est nécessaire de fonctionner avec une continuité et une reprise des objets d'étude, ce qui n'était pas toujours pris en compte par les enseignants parmi lesquels certains ont intégré un « curriculum de l'urgence »[276] : essayer de compresser le travail sur *tous* les points linguistiques en une année scolaire, suivant une progression dépendante de la temporalité de l'UPE2A (dont l'inscription est limitée à une année), au lieu d'organiser une progression dépendante des niveaux des élèves et de leur disponibilité cognitive.

L'hétérogénéité linguistique en français des élèves d'UPE2A caractérise ce contexte d'apprentissage. Des élèves stoppent leur inscription en UPE2A, en cours d'année, quand le niveau de français le leur permet. Toutefois, ce phénomène n'en concerne qu'une minorité. Dans les résultats globaux, on voit que la phase 2 comporte une hétérogénéité forte des élèves et qu'environ la moitié des élèves sont encore positionnés au niveau A1. On se rend compte que finalement, les élèves en fin d'année ont fait, certes, une progression critériée personnelle importante : le fait d'être non-francophone, de commencer à « se débrouiller », de comprendre quelques discours en milieu scolaire, montre des obstacles dépassés et des apprentissages réalisés. Toutefois, sur le plan de la norme langagière en référence avec les élèves en classe ordinaire, les élèves arrivés depuis plusieurs mois présentent un niveau largement insuffisant, sachant que le niveau B1 acquis est un niveau minimum pour être en mesure de « suivre », linguistiquement parlant, l'enseignement qui se déroule en classe[277]. De ce fait, on trouve à la fin de l'année d'UPE2A des élèves qui ont le même niveau que certains de leurs camarades en début d'année scolaire : par exemple, Diana a atteint le début du A2 à la sortie du dispositif en juin tandis que Diogo, lorsqu'il a été inscrit en septembre dans le dispositif, avait le niveau début A2. Si pour l'un, ce niveau début A2 a justifié l'inscription en UPE2A, pour l'autre, il n'en écarte pas les obligations de sortie. On voit bien dès lors que le motif convoqué de maîtrise de la langue pour justifier l'UPE2A n'est pas toujours probant dans la réalité du terrain : les élèves sortent du dispositif avec un niveau similaire à d'autres qui y entrent. On peut alors s'interroger sur les motifs pédagogiques et scolaires qui président à l'inscription dans une UPE2A et les causes structurelles et économiques qui en motivent le terme. Comme l'indiquait Fatima Chnane-Davin, « le temps institutionnel n'est pas le temps de la classe dispositif FLS »[278], ni celui des apprenants. Comme l'auteur, nous pouvons convoquer Lev Vygotski : « Le temps d'apprentissage ne cadre pas forcément avec le temps de l'enseignement, ce qui va dans le sens de Vygotski et de sa théorie sur la zone proximale de développement : "On ne peut enseigner à l'enfant que ce

[276] MENDONÇA DIAS C. (2011), « La classe d'accueil, de la pratique à la théorie », *Le langage et l'homme*, vol. 46, n° 2, « La classe de langue, entre théorie et pratique », décembre, pp. 111-122.

[277] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*, p. 380.

[278] CHNANE-DAVIN F. (2005), *op. cit.*, p. 407.

qu'il est déjà capable d'apprendre"[…]. Car "enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul" […] »[279].

Nous n'avons pour l'heure pas de données sur les effets pour cet échantillon d'élèves.

S'il y avait un suivi sur le plan de l'apprentissage du français, on pourrait en comprendre une certaine logique et une progressivité dans l'accompagnement inclusif. Or, dans les terrains observés, cela est loin d'être la règle, notamment pour les élèves qui regagnent leur collège de secteur et dont le dossier scolaire n'est même pas transmis aux nouvelles équipes pédagogiques. Finalement, la question du suivi se poserait de façon aussi accrue et cruciale que celle de l'enseignement spécifique lors de la première année scolaire, que l'Éducation nationale a su définir dans ses circulaires réitérées depuis 1970.

Les accompagnements de ces élèves à besoins éducatifs particuliers définis pour leur première année en France (et leur deuxième année pour les élèves peu scolarisés antérieurement) sont conçus, institutionnellement, plus en termes de moyens et d'économie de moyens qu'en termes de besoins d'apprentissage et d'hétérogénéité du public, sachant que les rythmes d'apprentissage varient suivant certaines typologies d'élèves, en tenant compte de l'âge, de la proximité linguistique des langues premières, de l'acculturation scolaire, des compétences en littératie, en langues premières notamment.

1.1. Fluence et fluidité de lecture

Nous avons souhaité affiner notre analyse des compétences en français, sur la question de la littératie en appréhendant les compétences indispensables : le décodage en lecture. Pour ce faire, nous avons évalué le nombre de mots lus en une minute, par un échantillon restreint d'élèves. L'activité de fluence a été réalisée dans plusieurs établissements et pour la présente analyse, nous avons retenu 18 élèves, un tiers dans une même école et deux tiers dans un même collège, sélectionnés car ils avaient effectué tout le protocole de recherches et des observations de classes avaient été menées dans une démarche ethnographique. Pour rappel (comme indiqué dans le chapitre 1 de la partie 2), les élèves ont lu pendant une minute chacun des deux textes soumis. Le premier est un texte en langue d'origine[280] et le second le texte « Monsieur Petit » de Cognisciences[281]. Pour ce dernier support, nous avions les résultats obtenus par des élèves français qui sont synthétisés ci-après et qui nous donnent comme indicateur, le nombre moyen de mots correctement lus en une minute.

[279] *Ibid*., p. 416.

[280] RAFONI J.-C., DERUGUINE N. (2003), *op. cit.*

[281] LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. (2008), *op. cit.*

Tableau 6 : Synthèse des mots correctement lus en une minute d'après les résultats transmis par Cognisciences

	Les MCLM en fluence des élèves témoins, en juin (d'après Cogni-sciences)			
	Niveau de classe	Moyenne de MCLM	Exemple du 5ème percentile	Exemple du 90ème percentile
cycle 2	CP			
	CE1	78 mots	34	113
	CE2	105 mots	64	139
cycle 3	CM1	121 mots	77	166
	CM2	142 mots	97	182
	6EME	146 mots	98	194
cycle 4	5EME	159 mots	114	203

Source : données chiffrées issues de LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. (2008), *op. cit.*

On peut lire dans le tableau que la moyenne de nombre de mots correctement lus par des élèves de CE1 serait de 78 mots, tandis qu'en moyenne, les élèves de 5^{e} liraient correctement 159 mots en une minute.

Plusieurs questions nous animaient. À la fin de leur accompagnement, quelles étaient les compétences en fluence des élèves récemment arrivés en France par rapport aux natifs ? Peut-être que leurs difficultés en lecture étaient aussi corrélées à des difficultés de décodage qui persisteraient depuis l'entrée dans l'écrit dans une langue précédente ? Ou viendraient-elles s'ajouter à l'apprentissage scolaire d'une langue seconde en contexte homoglotte et en situation migratoire ? Mais de toute façon, est-ce qu'il y avait un lien entre la fluence et les progrès en langue française ?

Étant donné les scores faibles des élèves et les incertitudes phonétiques, nous avons retenu le nombre de mots lus par minute qu'ils l'aient été correctement ou non, et même avec cette adaptation dans le décompte, les scores demeurent inférieurs, comme nous le verrons.

1.2. Zoom sur cinq études de cas représentatifs

Nous avons retenu les cinq cas d'élèves, de 11 à 16 ans, qui nous semblent illustrer le mieux les situations rencontrées.

Tableau 7 : Cinq cas représentatifs des scores en fluence pour la recherche EVASCOL

Prénom	Classe	Age	Temps en France	Pays	Langue première
Sali	CM1	11 ans	22 mois	BULGARIE	TURC
Antonio	6EME	13 ans	19 mois	GUINEE BISSAU	CREOLE
Pira	6EME	13 ans	12 mois	THAILANDE	THAÏ
Leïla	5EME	13 ans	28 mois	TURQUIE	KURDE
Carlos	3EME	16 ans	10 mois	PORTUGAL	PORTUGAIS

Source : © 2018 EVASCOL.

1.2.1. Des élèves peu lecteurs en langue d'origine

Sali, en CM1, âgé de 11 ans, est en France depuis près de deux ans, et il ne parvient pas / plus à déchiffrer en langue première, le turc, ni en langue seconde scolaire, le bulgare. De même, Antonio, en 6e, âgé de 13 ans et arrivé depuis un an et demi de Guinée Bissau, a aussi une langue première différente de la langue de scolarisation puisqu'il parlait créole et avait appris à lire en portugais : il déchiffre ici le portugais lentement avec des hésitations. En fait, Sali parait non-lecteur en langue d'origine (ce qui n'exclut pas qu'il avait développé des connaissances sur le code écrit, en termes d'acculturation à l'écrit, d'organisation alphabétique et de processus syllabique) tandis qu'Antonio parait peu lecteur. À leur arrivée en France et au test de positionnement en compréhension écrite organisé avec l'appui du CASNAV, tous deux n'avaient pas réussi les exercices. Comme Sali et Antonio, un tiers des 18 élèves enregistrés avaient des performances similaires en langue d'origine, c'est-à-dire qu'ils déchiffraient avec des hésitations, silences, reprises, une ponctuation non marquée et un score de mots lus par minute faible, en dépit des différences structurelles d'une langue à l'autre. L'apprentissage du code écrit se pose pour un pourcentage du groupe, que l'élève ait été ou non repéré comme élève peu scolarisé antérieurement.

1.2.2. Des élèves lecteurs en langue d'origine

Leïla, en 5e à 13 ans, originaire de Turquie, mène une lecture « course » sans marquer la ponctuation finale. Leïla est arrivée il y a 28 mois et a lu dans sa langue de scolarisation, le turc, qu'elle n'utiliserait plus à la maison au profit de sa langue maternelle, le kurde, et de sa langue seconde, le français. Au test de positionnement du CASNAV, elle n'avait pas su apporter les bonnes réponses à l'exercice de compréhension écrite en turc, ce qui semblait suggérer qu'elle avait de la technique dans le décodage mais des difficultés pour la littératie.

Pira, en 6e, âgée aussi de 13 ans est arrivée de Thaïlande depuis une année et elle lit régulièrement en marquant la ponctuation.

Carlos, lusophone, arrivé il y a dix mois, lit tranquillement de façon expressive dans sa langue maternelle et de scolarisation, le portugais, qu'il pratique comme langue familiale et au collège puisqu'il est inscrit en section portugais. Comme Pira, il a appris à lire avec sa langue maternelle mais contrairement à elle, au moment du test de positionnement, il a obtenu un score élevé en compréhension écrite en portugais.

Si l'on observe le tableau ci-après, ces cinq élèves – comme la plupart de l'échantillon – obtiennent une fluence largement inférieure à celle des élèves en classes ordinaires et encore, nous n'avons pas tenu compte si les mots étaient correctement lus. Le débit en lui-même est extrêmement lent. Par exemple, Pira lit plus lentement que le plus lent des élèves de CE2 testés par Cognisciences, indépendamment des erreurs de prononciation, alors qu'elle maîtrisait bien le décodage en thaï. Même Carlos, qui est en fin de collège, a un score qui correspond au plus bas score d'un élève de 6e.

Tableau 8 : Les performances des mots lus par minute des élèves de l'échantillon comparées aux scores obtenus par les élèves de classe régulière, d'après les résultats de Cogniscience

		Performance en MLM des élèves de l'échantillon par rapport à leurs pairs (étalonnage CogniSciences) dans la classe de rattachement					
Percentiles sur 100		CE2	CM1	CM2	6EME	5EME	
Score supérieur à la moyenne	90ème	139	166	182	194	203	
	80ème	126	149	169	180	185	
	70ème	118	136	159	171	175	
	60ème	111	129	152	160	168	
Score moyen ou inférieur	50ème	105	120	145 / Denisa (141)	156	158	
	40ème	98/ Adan (98)	114	130	141/ Madalina (144)	149	
Score très inférieur	30ème	90	103	122	132	143	
	20ème	83	92	117	124	130	
	5ème	72	79	101 / Epifania (107)	103 / Bruno (98)	120	Alina (123),
Inférieur au 5ème percentile			Sali (38), Medzid (61)	Carolina (78)	Antonio (26), Pira (33), Snezhana (42)	Nevana (71), Leïla (96), Gabriela (90)	Zekie (61), Slav (60)? Carlos (103)

Source :© 2018 EVASCOL.

Cela implique des besoins dans la relation graphème-phonème, dont on constate qu'elle n'est pas travaillée de façon explicite en classe mais à travers la lecture oralisée pratiquée, non pas pour elle-même, mais dirigée en vue de réaliser un exercice, commenter ensuite une leçon, etc. Une lenteur est avérée en dehors de la difficulté scolaire, en dépit du niveau atteint en compétences communicatives et du niveau atteint sur le plan des connaissances scolaires : en effet, Carlos – lecteur lent – valide le niveau B1 et obtient son brevet avec succès.

1.2.3. En conclusion des tests de fluence

De bons « décodeurs » en langue d'origine ont des difficultés à assurer des transferts de compétences en langue française ; d'autres ont besoin de consolider leurs compétences dans la maîtrise du code écrit. Pour ces derniers, des grandes difficultés de lecture sont corrélées à des difficultés de décodage qui persisteraient depuis l'entrée dans l'écrit en langue

d'origine. Les tests de fluence permettent de repérer les élèves en difficultés de lecture, pour lesquels l'enseignement proposé en UPE2A ne répond que partiellement aux besoins d'apprentissage.

Pour la majorité, les compétences lexicales et syntaxiques sont suffisantes et des lecteurs sont obligés de repasser par une phase indirecte de la lecture. L'absence d'étude systématique de la relation phonème-graphème peut ralentir la fluidité de la lecture.

Ces résultats nous conduisent à dresser quatre recommandations pédagogiques adaptées aux performances constatées : la nécessité d'introduire un travail systématique et explicite dans la relation graphème-phonème (et pas seulement réservé pour les élèves peu scolarisés antérieurement) ; la pratique de la lecture oralisée et expressive ; le recours à la lecture en langue d'origine qui peut renforcer la confiance des apprenants en situation d'insécurité linguistique et enfin, la nécessité de prévoir concrètement le tiers-temps pour ces élèves se pose indubitablement, en dépit des discussions idéologiques qu'elle pourrait susciter sur les catégorisations d'élèves et la crainte de l'amalgame avec des élèves en situation de handicap.

2. PERFORMANCES ET PROGRES EN MATHEMATIQUES

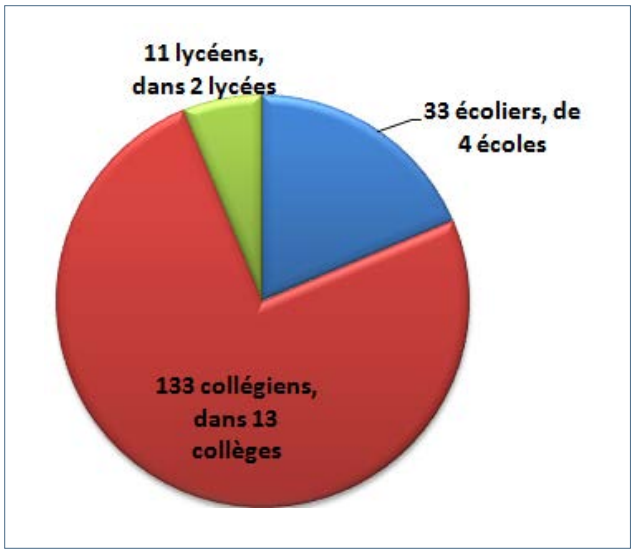
Nos précédentes analyses ont concerné la fluidité de la lecture et les performances en compréhension orale et écrite des discours ancrés dans la sphère scolaire. Désormais nous allons approfondir cette dimension en investiguant les performances liées à la réception des discours mathématiques, en tenant compte des compétences pour cette discipline.

2.1. Présentation de l'échantillon

177 élèves (82 filles et 95 garçons) de l'échantillon ont participé à l'ensemble du protocole en mathématiques, c'est-à-dire ont réalisé les exercices en décembre et en juin. Ils représentent 46 pays et 51 langues. Les trois quarts sont arrivés dans l'année en cours. La majeure partie de l'échantillon concerne des collégiens. 37 % sont rattachés à une classe de leur âge, ce qui signifie que les autres ont une année de plus ou davantage. Ceci s'explique parfois par un écart de compétences estimé à leur arrivée ou un début de scolarité en cours d'année scolaire.

Dans cet échantillon, 27 élèves ont aussi réalisé les exercices de géométrie en présence du chercheur, au mois de juin.

Figure 8 : Répartition des participants aux tests numérique de mathématiques en écoles, collèges et lycées



Source : © 2018 EVASCOL.

2.2. Performances en mathématiques au début de l'année scolaire

Nous avons voulu, dans un premier temps regarder si, à leur arrivée en France, les élèves possédaient les connaissances mathématiques nécessaires pour suivre dans la classe où ils avaient été placés. Nous avons donc constitué un panel d'exercices portant sur l'ensemble des attendus du système scolaire français. Afin que les éventuelles difficultés de compréhension de la langue française ne viennent pas perturber cette évaluation, les consignes figuraient dans la langue d'origine des élèves interrogés[282]. Nous comparons les scores obtenus par les élèves de l'échantillon avec ceux pondérés d'après les moyennes des élèves de classe-type. L'analyse des résultats obtenus a révélé une situation très contrastée.

Tableau 9 : Comparaison entre le niveau de la classe d'affectation et le niveau effectivement mesuré en mathématiques.

Plus de deux ans d'avance	1,2 %
Un an d'avance	12,5 %
En phase	31,0 %
Un an de retard	30,6 %
Plus de deux ans de retard	24,6 %

Source : © 2018 EVASCOL.

[282] Grâce à la collaboration avec le CASNAV d'Aix-Marseille qui nous a autorisé la numérisation de ces tests disponibles sur <galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>.

Nous voyons donc que si certains élèves allophones disposent des connaissances mathématiques nécessaires pour suivre dans un, voire deux niveaux au-dessus de la classe dans laquelle ils ont été placés, plus de la moitié ne possèdent pas les mêmes savoirs disciplinaires que leurs camarades de classe. Ce décalage dans les compétences peut avoir plusieurs causes : des difficultés avérées dans le cursus scolaire antérieur, une scolarité antérieure discontinue ou des objets d'étude différents en fonction des programmes scolaires des pays respectifs. Quelle qu'en soit la raison, cela signifie qu'indépendamment de leurs difficultés langagières, plus de la moitié des élèves de notre échantillon ne possède pas les prérequis mathématiques pour le niveau de classe dans lequel ils ont été placés.

2.3. Passage de la langue d'origine à la langue française

Nous nous sommes demandé si, au bout d'un an de scolarisation en classe d'accueil, les élèves allophones avaient acquis les compétences langagières nécessaires pour comprendre les consignes d'un énoncé de mathématique rédigé en français. En fin d'année scolaire, nous leur avons donc proposé exactement le même questionnaire que celui qu'ils avaient réalisé en décembre, si ce n'est que cette fois, les questions étaient proposées en français. Nous avons pu constater que 38 % des élèves avaient obtenu de moins bons résultats à ce second questionnaire ; autrement dit, 38 % des élèves n'ont pas réussi à réaliser certains exercices lorsque la consigne était en français alors qu'ils avaient su les faire lorsque l'énoncé était proposé dans leur langue d'origine. Nous pouvons par conséquent conjecturer que le problème provient ici de difficultés de compréhension de la langue française.

Par ailleurs, si nous affinons notre recherche, nous pouvons constater que tous les domaines des mathématiques sont concernés. Regardons notamment ce tableau où sont indiqués pour chaque domaine, les pourcentages d'élèves qui ont moins bien réussi les exercices proposés en français par rapport à ceux rédigés dans leur langue d'origine :

Tableau 10 : Pourcentages d'élèves ne réussissant pas les exercices en français alors qu'ils les avaient réussis dans leur langue d'origine plusieurs mois auparavant

Numérique	Géométrie	Grandeurs et mesures	Global
41 %	32 %	30 %	38 %

Source : © 2018 EVASCOL.

Ainsi, si le lexique associé aux exercices calculatoires se révèle beaucoup moins abondant que celui mis en jeu dans les énoncés de géométrie, il n'est pas pour autant mieux compris.

En conclusion, la majeure partie des élèves allophones peut être en mesure de reproduire des tâches mathématiques d'une langue à l'autre, nous pouvons être interpellés par ces 38 % qui présentent des performances mathématiques moindres que celles réellement maîtrisées dans une langue d'origine qui n'est plus mobilisée dans leur apprentissage.

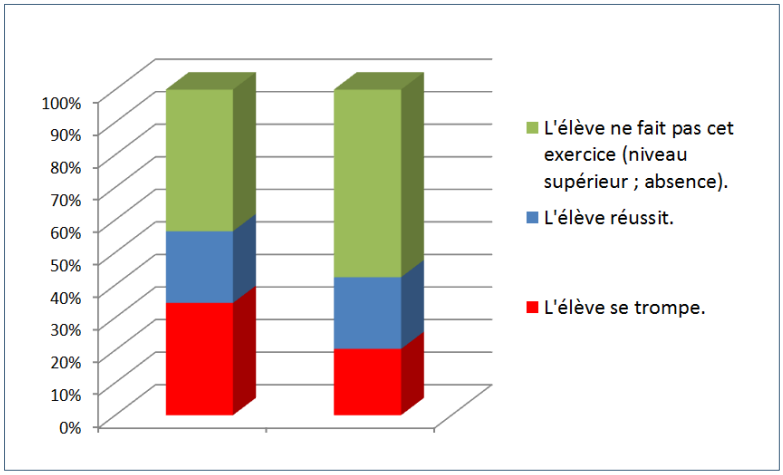
2.4. La maîtrise des termes les plus courants en mathématiques

Dans le test numérique, nous avons eu l'occasion de repérer les reconnaissances de figures géométriques, des procédures de calcul (sur l'aire, le périmètre…), mais nous avons souhaité distinguer les compétences lexicales influant éventuellement la compréhension de consignes dans l'activité géométrique. L'enjeu des tests suivants est double : établir une analyse sur la maîtrise des termes les plus fréquents des cours de mathématiques et, en ce qui concerne l'activité en présence, obtenir des indicateurs sur les activités de constructions géométriques qui ne pouvaient pas être mesurées à travers le test numérique.

2.4.1. Les instruments de géométrie

En UPE2A, est-ce que les élèves connaissent le nom des fournitures scolaires de mathématiques, au mois de juin ? Les élèves ont réalisé une activité de français qui nécessitait de repérer le nom de fournitures scolaires (équerre, règle, compas) et ils devaient les associer aux trois images correspondantes parmi les six qui leur étaient proposées.

Figure 9 : Résultats des élèves à l'exercice de français qui consiste à associer le nom des fournitures de mathématiques à l'image correspondante.



Source : © 2018 EVASCOL.

Plus on avance dans l'année scolaire, moins d'élèves sont concernés par cet exercice qui relève du niveau débutant (A1). En juin, sur les 36 élèves qui se trompent encore, on peut s'étonner que dix soient arrivés depuis plus d'un an voire plus de trois ans. On constate des compétences en géométrie très en deçà de leur niveau scolaire pour ces élèves, majoritairement collégiens, mais pas systématiquement : 16 sont au cycle 3 ou 4, d'après leurs résultats aux tests numériques. Ils réussiraient alors les constructions géométriques mais feraient donc des confusions sur les termes du matériel.

2.4.2. Le lexique de géométrie

Lors d'entretiens proposés en fin d'année, à 27 élèves de notre échantillon, choisis aléatoirement, nous avons pu mieux analyser leur compréhension de certains termes du lexique de géométrie. Nous avons ainsi pu constater que, si certains élèves allophones réussissaient brillamment les exercices proposés, d'autres, au contraire, présentaient des lacunes graves, même en ce qui concerne la compréhension du lexique élémentaire de géométrie. Pour chacun des termes ciblés, nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous le nombre d'élèves ayant manifestement compris la notion sous-jacente par rapport au nombre total d'élèves auxquels la question a été posée. Dans la première colonne, nous avons indiqué le cycle dans lequel ce terme est introduit (soulignons que les élèves n'ont été interrogés que sur les termes supposés connus dans la classe où ils étaient scolarisés).

Tableau 11 : Nombre d'élèves sur 27 réussissant à comprendre les termes mathématiques, d'après leurs constructions géométriques

cycle 4	symétrie centrale	0 / 15
cycle 3	parallèle	6 / 27
	perpendiculaire	5 / 27
	symétrie axiale	21 / 26
cycles 1-2	mesurer	22 / 27
	tracer	22 / 27
	carré	21 / 27
	cercle	20 / 27
	triangle	20 / 27

Source : © 2018 EVASCOL.

Il s'avère que des termes très usités, notamment en cycle 3 et 4, tels que « parallèle » et « perpendiculaire » ne sont pas maîtrisés. On peut également s'étonner que des élèves n'aient pas encore assimilé les termes de « cercles » et de « triangles », en fin d'année, tout comme le nom de fournitures scolaires, alors qu'ils auraient bénéficié de cours spécifiques de mathématiques dispensés en unité pédagogique.

En conclusion, il semble nécessaire d'être vigilant sur le lexique qu'on se donne comme objectif d'enseigner et de faire acquérir. Tous les élèves sortant d'UPE2A devraient être en mesure de connaître le vocabulaire le plus basique des mathématiques, d'autant que ces élèves sont inclus sans soutien particulier en septembre et que nombre d'entre eux ont des compétences inférieures à celles de la classe de rattachement, ce qui accroît leurs difficultés.

2.5. Liens entre compétences langagières et activités mathématiques : études de cas

Nous avons cherché à approfondir le lien qui pouvait exister entre la maîtrise de la langue usuelle et la maîtrise du lexique spécifique aux mathématiques. Pour cela nous avons procédé à quelques études de cas concernant certains élèves parmi les 27 qui ont participé à l'ensemble de nos tests (y compris les entretiens portant sur les exercices de géométrie).

Pour certains élèves, la maîtrise de la langue usuelle et celle des termes spécifiques aux mathématiques paraissent en adéquation. Ainsi, Pira qui ne valide qu'un niveau A1 à la fois en compréhension orale et écrite, n'a fourni quasiment aucune réponse exacte concernant notre questionnaire mathématique. Elle dira d'ailleurs elle-même lors de l'entretien qu'elle ne « comprend pas ». À l'opposé, Delfina qui présente, quelques mois après son arrivée en France, un niveau B1 en compréhension orale et A2 / B1 en compréhension écrite, répond correctement à presque toutes les questions de notre questionnaire mathématique.

Pour d'autres élèves au contraire, la maîtrise de la langue usuelle et celle de la langue spécifique aux mathématiques ne semblent pas vraiment liées. Ainsi les réponses de Zhang, qui obtient un niveau B1 en compréhension orale et A2 en compréhension écrite, révèlent pourtant de graves lacunes dans la compréhension des consignes basiques mathématiques. *A contrario*, Walter, scolarisé dans la même classe que Zhang, rencontre des difficultés plus importantes en ce qui concerne la compréhension de la langue usuelle, notamment à l'oral, mais les réponses qu'il propose à notre questionnaire de mathématiques sont quasiment irréprochables.

Ces études de cas illustrent le fait que la maîtrise de la langue spécifique aux mathématiques n'est pas forcément liée aux compétences concernant la maîtrise de la langue usuelle. Par conséquent, lorsque l'on cherche à savoir si les difficultés langagières d'un élève risquent d'entraver son activité mathématique, on ne peut se baser sur son aisance à l'oral. C'est une donnée à prendre en compte dans les projets d'orientation.

Terminons ces études de cas avec l'expérience de Benelle, jeune fille congolaise de 16 ans. La langue de scolarisation de cette élève ayant toujours été le français, on aurait pu penser qu'elle ne rencontrerait pas de difficultés particulières dans la compréhension des termes spécifiques aux mathématiques. Dans bien des académies, les élèves issus de pays francophones ne bénéficient pas d'accompagnement particulier car c'est le critère de la connaissance du français qui est déterminant. Or, l'entretien a révélé que le français, langue de l'écrit scolaire, était secondaire au lingala, langue maternelle et de socialisation ainsi que d'étayage, pratiquée à l'école. Par ailleurs, sa scolarisation s'est déroulée dans des classes à fort effectif (une soixantaine d'élèves). Enfin, Benelle n'avait suivi qu'une scolarité lacunaire et avait été déscolarisée pendant plusieurs années avant son arrivée en France. Elle est arrivée en tant que mineure non accompagnée suite à des événements douloureux.

Les échanges enregistrés durant la passation des activités en géométrie révèlent des lacunes surprenantes, même en ce qui concerne des termes élémentaires du lexique de géométrie. Elle a, par conséquent, dû oublier la signification de ces termes qu'elle a pourtant déjà rencontrés dans son pays d'origine (tout comme elle a oublié la manipulation d'instruments de géométrie comme la règle ou le compas). De plus, elle a des difficultés dans le décodage, ce qui entrave la réception et la compréhension écrite des consignes, en ralentissant fortement la lecture et en la parasitant de confusions dans la relation graphie-phonie. On observe aussi des difficultés en production orale : elle ne parvient pas à décrire une figure géométrique et utilise des termes non adéquats dans des énoncés sans construction syntaxique attendue. Il faut remarquer que généralement le travail de lecture oralisée, de correction phonétique et de reformulation et paraphrase n'est pas forcément systématisé en cours de mathématiques. Cette dernière analyse nous montre que des difficultés langagières peuvent entraver l'activité mathématique même lorsque la langue de scolarisation du pays d'origine était le français et interroge sur l'inclusion directe d'élèves non

seulement pour des motifs psychologiques, du fait de la trajectoire migratoire, mais quant à l'adaptation pédagogique. En ce qui concerne Benelle, elle a bénéficié d'une année en UPE2A-NSA durant l'étude, puis a été dans un dispositif au lycée professionnel avec un suivi linguistique et une entrée en formation pour l'obtention d'un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

2.6. Éléments de conclusion sur les performances observées en mathématiques

Les élèves doivent, au niveau de la réception du test, prendre un temps relativement long pour le décodage des mots, pour établir correctement la relation graphie-phonie, pour se repérer dans le discours des énoncés mathématiques proposés, mobiliser leur connaissance lexicale, notamment des termes mathématiques encore partiellement connus ainsi que de la langue usuelle, de sorte à pouvoir réaliser la tâche mathématique pour laquelle ils se retrouvent parfois avec des écarts de compétences sur les prérequis. On constate que nombre d'entre eux sont au niveau A1, ce qui n'implique pas des entraves à la réalisation de la tâche mathématiques, tout en requérant du temps supplémentaire, une sorte de ralentissement didactique pour reprendre l'analyse de Fatima Chnane-Davin[283]. Contrairement aux présupposés entendus dans les discours d'enseignants, leur compréhension orale n'est pas forcément supérieure – en termes de performance – à leur compréhension écrite, estimée aussi au niveau A1 d'après les tests et confirmée au vu des résultats au DELF. Enfin, au niveau de la production, les études de cas montrent des incapacités à décrire ou s'exprimer oralement sur les procédures ou les activités mathématiques. Dans ces conditions, au vu de la tri-focalisation (décodage-encodage, compétences langagières et notions disciplinaires), en tenant compte du fait que les élèves arrivent souvent avec des performances inférieures à celles d'un élève de leur classe d'âge et vu que des objets d'étude mathématiques n'avaient pas été abordés dans leur pays d'origine, on peut s'interroger que des élèves ne suivent parfois que deux heures hebdomadaires de mathématiques en UPE2A, sans inclusion sur cette discipline en classe ordinaire, c'est-à-dire un volume horaire largement inférieur, diminué de moitié par rapport à ce qu'un élève natif peut prétendre.

Un autre paradoxe que nous pouvons souligner est de voir des enseignants confrontés à des situations d'insuffisances dans la prise en charge des cours de mathématiques, qui se trouvent à dispenser un enseignement en mathématiques pour lequel ils n'ont jamais bénéficié de formation particulière (nous avons deux cas avérés : une contractuelle de langue vivante et une enseignante de lettres qui donnent ainsi des cours de mathématiques à des élèves qui n'en bénéficiaient pas par ailleurs).

Rappelons qu'il n'y a pas de programme en mathématiques dans les UPE2A ni aucun encadrement (actuellement, aucun document d'accompagnement n'envisage un contenu didactique à ces heures pourtant encouragées dans la circulaire de 2012-141). Quelques ressources existent depuis les années 2000[284]. S'il paraît essentiel que les enseignants de

[283] CHNANE-DAVIN F. (2005), *op. cit.*, p. 407.

[284] Les références peuvent être consultées sur ce site : *Français Langue Seconde. Recherches et ressources*, « Dossier maths » [en ligne], <www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/dossier-maths/>, consulté en décembre 2017.

mathématiques soient sensibilisés aux dimensions langagières de leur discipline, mais aussi aux gestes professionnels en facilitant l'accès, il est réciproquement profitable que les enseignants de français qui exercent en UPE2A soient informés des types de discours mathématiques usités par leurs collègues, en vue de mieux accompagner les élèves mais sans avoir à prendre en charge un enseignement pour lequel ils ne sont pas formés. Des formations communes pourraient se développer puisque dans les académies observées, au moment de l'étude, le professeur de mathématiques n'y était convié que rarement et aléatoirement.

3. L'ARRIVEE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS DANS LE REPERTOIRE PLURILINGUE

De fait, un jeune allophone arrivant en France a, *de facto*, une langue première (ou plusieurs) en usage, distincte(s) de la langue du pays où il réside. Potentiellement, il a des compétences dans au moins deux langues, suivant un bilinguisme asymétrique[285] qui va évoluer au fur et à mesure qu'il va séjourner et acquérir des compétences dans la langue française. Dès son arrivée en France, en ce qui concerne cette langue, il a des pratiques de réceptions et d'interactions à l'oral et quasi simultanément à l'écrit, du fait de son statut scolaire, et il va développer des compétences de productions (par exemple, écrire une présentation personnelle) et d'interactions (répondre, répondre à un courrier).

Dans sa biographie langagière, le français arrive successivement, après l'acquisition d'autres langues notamment premières (il s'agit donc d'un bilinguisme successif, additif), dans un contexte immersif homoglotte, c'est-à-dire que la langue étudiée est présente dans son environnement (à l'opposé du contexte hétéroglotte), et cette langue a une place privilégiée dans ses usages quotidiens.

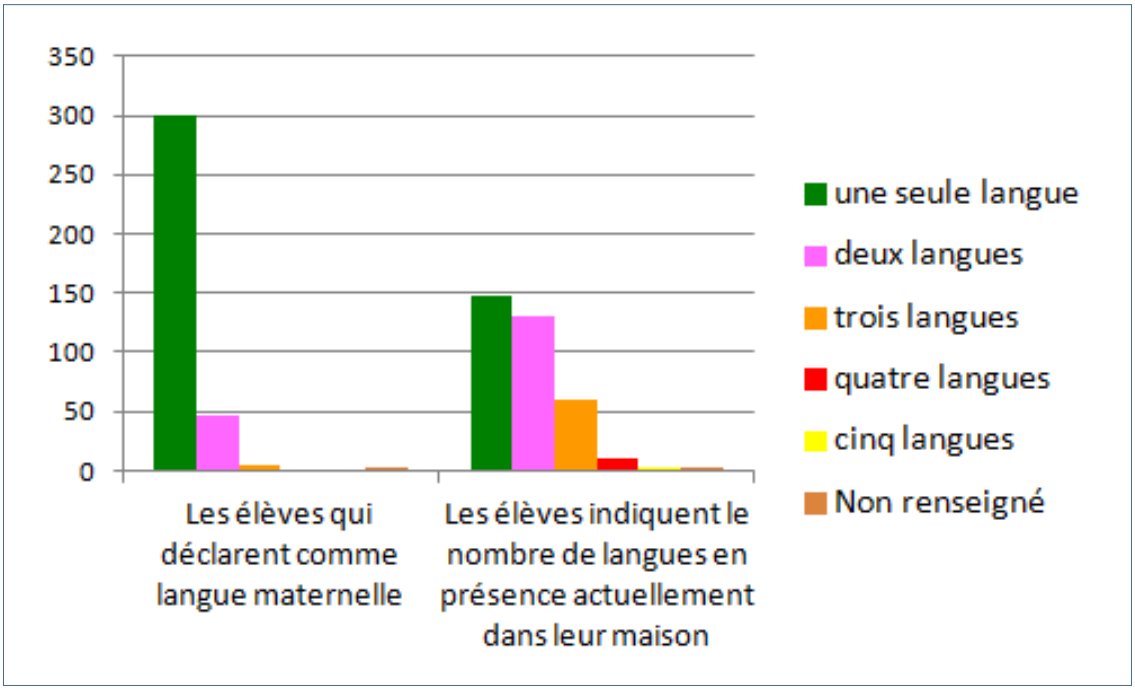
Le répertoire langagier va évoluer avec l'ajout de cette nouvelle langue, et au vu des conditions, du projet de séjour… Par exemple, quand l'enfant arrive jeune notamment et qu'il n'est plus sollicité dans la pratique de sa langue, on peut assister à un bilinguisme devenant passif dans une des langues premières : il comprend ce que dit un parent dans cette langue, mais il répond dans une autre langue. Un autre phénomène apparaît qui est le bilinguisme soustractif, c'est-à-dire la perte de compétences dans une langue première : d'autres études, qui ont pu conduire à un suivi plus long des élèves, ont fait apparaître ce cas chez des enfants adoptés ou confiés à un autre membre de famille[286].

Pour les élèves en UPE2A collège, le plurilinguisme constitue une norme majoritaire dans le groupe. Ainsi, les adolescents parlent leur langue première, et ceux ayant vécu une ou plusieurs expériences migratoires avant leur arrivée en France maîtrisent également la langue des pays d'émigration et donc, de scolarisation antérieure, c'est-à-dire une langue de référence pour l'écrit. Il en va de même pour les élèves observés en UPE2A élémentaire, dont la langue maternelle est l'arabe et qui ont été scolarisés en Espagne ou au Portugal : ceux-ci parlent espagnol ou portugais et partagent quelques notions d'anglais, notamment pendant des jeux lors desquels certains laissent échapper des mots de vocabulaire dans cette langue.

[285] Le bilinguisme asymétrique implique que le bilingue a des compétences inégales entre les deux langues (contrairement au bilingue symétrique).

[286] GOÏ C. (2005, rééd. 2015), *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, Canopé-CRDP d'Orléans-Tours, coll. Les cahiers Ville-école-intégration ; MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*

Figure 10 : Les langues déclarées par les élèves



Source : © 2018 EVASCOL.

On observe, dans le tableau ci-dessus, un schéma fréquent où le plurilinguisme s'est développé depuis la langue maternelle vers la première langue de scolarisation et puis, la langue seconde de scolarisation, le français, auxquelles on pourrait ajouter des langues étudiées en tant que langues vivantes, souvent non déclarée par les élèves (l'anglais…) du fait de leurs pratiques dans le cadre de l'apprentissage scolaire (mais le questionnaire soumis aux élèves ne faisaient pas apparaître ces langues).

Signalons que la pratique plurilingue conduit ponctuellement à une alternance codique, dont on peut imaginer l'exemple à la maison (par exemple, segment de langue première dans un énoncé dit en français lors des échanges dans une fratrie). Cette compétence plurilingue s'accompagne des marques transcodiques dans la pratique orale ou écrite du français (par exemple, des productions phonétiques empruntées à une langue première, etc.), ce qui est fréquent dans le développement de l'interlangue.

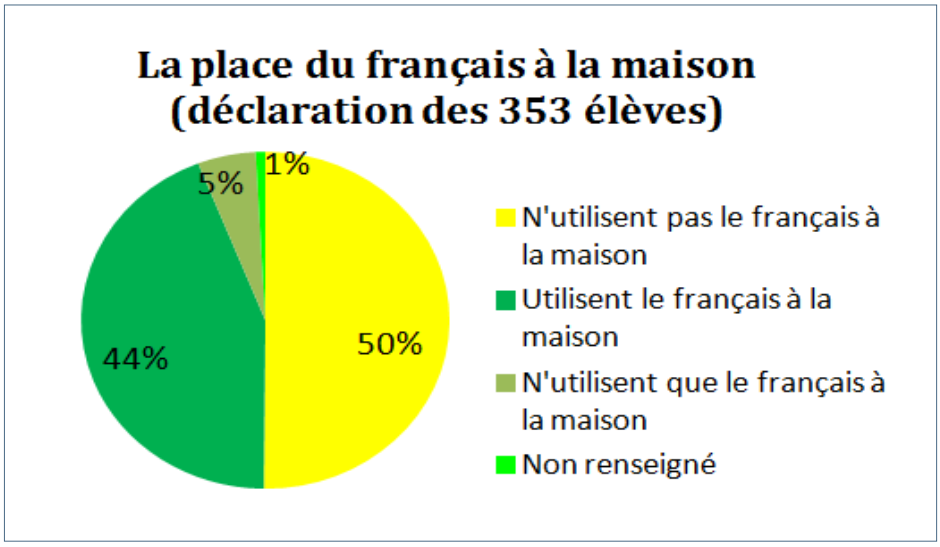
Le fait de nommer les langues de son répertoire langagier n'infère pas ici, pour les jeunes, un degré de compétences. Dans notre échantillon, nous avons relevé un cas de semi-linguisme[287] d'une jeune fille bulgare qui peinait à s'exprimer dans sa langue d'origine (d'après le témoignage rapporté de ses parents et l'analyse d'une captation audio de l'enfant) et qui, en français, se stabilisait au niveau A1 après plus de deux ans de séjour en France ; elle était scolarisée dans un dispositif pour élèves à la scolarité discontinue. Ce dernier cas nous interpelle sur la nécessité de recourir à des interprètes pour éclairer des professionnels sur

[287] Gilbert Dalgalian, dans une interview, définit le semi-linguisme comme il suit : « La maîtrise apparente de l'oral est une pure façade linguistique qui fait illusion ». *Cf.* DALGALIAN G. (2004), « Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? », Actes du colloque « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ? 25 au 28 octobre 2004 », *Éducsol*, avril 2011, <eduscol.Éducation.fr/cid45866/le-bilinguisme-favorise-t-il-l-integration%A0.html>, consulté en décembre 2017.

les difficultés de langage dans la langue première de l'enfant. À l'inverse, d'autres enfants s'approprient des compétences dans différentes langues et notamment en français, faisant rapidement de cette langue une langue additionnelle[288] pour reprendre la terminologie anglophone (*as additional language*).

Le français arrive progressivement dans la sphère privée. Inversement, trente élèves déclarent ne plus utiliser à la maison leur langue maternelle, disparue au profit d'une langue seconde antérieure (cas de l'espagnol pour un arabophone ayant vécu en Espagne) ou actuelle, le français (cas de mineurs isolés habitant en foyer). La moitié de ces élèves ont une pratique plurilingue à la maison, c'est-à-dire qu'ils utilisent plus d'une langue pour les interactions privées dans leur foyer. Le français devient aussi une langue à usage familial : il est déclaré présent à la maison, avec des degrés certes variables d'usage, pour la moitié de ces jeunes.

Figure 11 : L'usage du français à la maison, par les 353 élèves



Source : © 2018 EVASCOL.

Est-ce à dire que l'élève est francophone ? La notion de « francophone » est ambiguë. Dans son premier usage, la notion de « francophonie », dont la paternité est attribuée au géographe Onesime Reclus au XIX^{e} siècle, concerne les locuteurs du français, mais à quel niveau ? Dans le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde[289], la francophonie est définie sur différentes échelles de compétences, s'acheminant de la simple oralité à la pratique universitaire. La francophonie est un concept vaste si l'on envisage les « États de la francophonie » (concept géopolitique), les « États francophones » (notion juridique) et les « pays francophones » (réalité sociolinguistique), et la biographie langagière de ses utilisateurs. Quel est donc le degré de francophonie à prendre en compte ? Il est plus aisé de s'accorder sur l'absence complète de compétences en français que sur la

[288] Dans les pays anglo-saxons, on utilise le terme « langue additionnelle » (*as additional language)* pour souligner le fait qu'une langue s'additionne au répertoire langagier.

[289] CUQ J.-P. (dir.) (2003), *op. cit.*

reconnaissance de la francophonie… Dans cette étude, des niveaux de compétences sont apparus : par exemple, pendant toute une année scolaire, un élève poursuit sa scolarité avec un niveau A1 en français. De ce fait, dès le niveau élémentaire, il serait possible de le considérer comme francophone, non pas tant sur le critère des performances mais du moins, sur la fréquence de cet usage linguistique dans des situations aussi importantes que la scolarité.

Le français qui se situe comme langue seconde dans le répertoire langagier va évoluer. Si Henri Besse catégorise la langue seconde « comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle »[290], Jean-Pierre Cuq souligne l'importance que prend cette langue seconde pour l'usager[291]. Ainsi, très rapidement, le français n'est plus secondaire. Ces données sont essentielles à prendre en compte sur le plan des choix didactiques. Pour en caractériser le type d'enseignement, on s'accorde pour constater que « la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude »[292].

4. LES SCOLARISATIONS FRAGILISEES

Quelques situations d'élèves fragilisés sur le plan scolaire seront analysées dans ce paragraphe : il s'agit notamment d'élèves qui ont connu une scolarité discontinue en raison d'une trajectoire migratoire complexe et des élèves qui sont dans des situations de handicaps, lesquels nécessitent une attention accrue dans l'accompagnement des apprentissages avec une approche holistique de l'individu.

4.1. Les élèves non ou peu scolarisés antérieurement

L'expérience de la scolarisation est nouvelle pour certains élèves qui n'ont pas connu de scolarisation dans leur pays d'origine, soit parce que le système scolaire n'impose aucune obligation avant l'âge de 7 ans, soit par manque de moyens, soit en raison de conflits armés, soit par crainte de certaines familles envers le système scolaire et les institutions en général, comme dans le cas de familles roms ou itinérantes. Par exemple, dans l'académie de Bordeaux, beaucoup d'EFIV et d'élèves bulgares n'ont pas été scolarisés en maternelle ; nous avons même relevé le cas d'une première scolarisation en 4e et d'une autre en CM1. Parmi ces élèves relevant de la catégorie NSA, une grande part a une expérience, aussi minime soit-elle, d'un milieu scolaire[293]. La plupart de ces nouveaux élèves sont envoyés dans des dispositifs spécifiques pour les non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA), comme c'est systématiquement le cas dans l'académie de Montpellier. En revanche, dans l'académie de Bordeaux, certains d'entre eux arrivent dans les dispositifs UPE2A classiques, soit par manque de dispositifs adaptés ou par manque de place dans les dispositifs existants (*idem* à Créteil),

[290] BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde, étrangère », *Le français aujourd'hui*, n° 78, pp. 14-15.

[291] CUQ J.-P. (1991), *op. cit.*

[292] MARCUS C. (1999), *op. cit.*

[293] MENDONÇA DIAS C. (2013), « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement » [en ligne], *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC) : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n° 1, octobre, pp. 159-175, <acedle.org/spip.php?article3689>, consulté en décembre 2017.

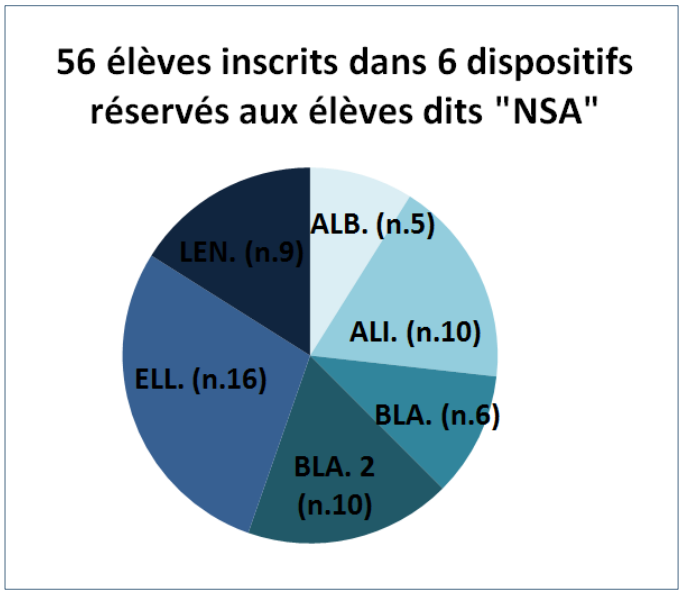
soit que le test de positionnement ou l'échange avec la famille ne l'aient pas révélé. Dans chacun des dispositifs enquêtés, les enseignants ont fait part d'un ou de plusieurs cas d'élèves non scolarisés antérieurement, en décalage par rapport au groupe d'élèves qui, pour leur part, disposaient déjà de certains habitus scolaires. Cette situation engendre des difficultés de part et d'autre, tant pour les élèves qui doivent prendre le temps d'acquérir des codes communs que pour les enseignants qui doivent orienter leurs apprentissages sur le savoir-être et les connaissances.

À l'inverse, certains élèves scolarisés en UPE2A-NSA ne sont pas réellement nouvellement arrivés, au sens de la DEPP (se reporter au chapitre 1 de la partie 1), ni non scolarisés antérieurement – c'est le cas de Bulgares dans l'académie de Bordeaux. La circulaire précise que cela concerne également les enfants « peu scolarisés antérieurement », ce qui est bien souvent le cas, puisqu'ils ont généralement été inscrits à l'école mais n'y sont pas, ou très peu, allé, en raison notamment des configurations sociales et migratoires des familles. Ainsi, beaucoup d'élèves n'étaient pas, de fait, NSA, mais pourtant présentés comme tels lors de leur affectation. Or, certains étaient déjà scolarisés depuis cinq ans sur l'agglomération et suivis depuis (fig. 20). De la même façon, dans l'académie de Montpellier, la plupart des trente migrants roms roumains inscrits en dispositifs NSA ont connu des expériences scolaires, soit dans leur pays d'origine soit en France. En France, ces expériences sont souvent très irrégulières, argument souvent mobilisé par le CASNAV pour orienter ces élèves dans ces dispositifs. Le second argument principal est le niveau de compétences à l'écrit : « ces élèves n'ont pas le niveau maternelle ». Parmi ceux qui ont été scolarisés antérieurement en France, certains étaient dans les dispositifs UPE2A en élémentaire tandis que d'autres étaient déjà inscrits en dispositif NSA l'année précédente. Ainsi, les dispositifs NSA dans le département de l'Hérault sont fréquentés actuellement principalement par les migrants roms roumains et fonctionnent davantage comme des classes de « remise à niveau ». Cela renvoie à la question de la construction des catégories administratives : comment expliquer, dans ce cas, leur inclusion dans un dispositif NSA ? Comment sont-ils arrivés dans le dispositif NSA après plusieurs années de prise en charge en classe ordinaire ?

Notre recherche a touché tous les dispositifs qui accueillaient les élèves NSA de l'académie de Bordeaux, c'est-à-dire 56 élèves inscrits dans les six dispositifs catégorisés NSA[294], sachant que d'autres étaient désormais inscrits en UPE2A ordinaire, soit qu'il n'y avait plus de places dans les autres, soit qu'ils étaient scolarisés en France depuis plus d'une année. Précisons que le dispositif « BLA » (n.6) correspond à une UPS qui accueille aussi des élèves peu scolarisés antérieurement, dont certains sont arrivés en France en cours de scolarisation.

[294] Désignés ci-après par « BLA », « ALI », « ALB », etc.

Figure 12 : Répartition des 56 collégiens dans six dispositifs réservés aux élèves ayant été peu scolarisés antérieurement.



Source : © 2018 EVASCOL.

On constate que l'échantillon s'organise avec de petits groupes d'élèves, ce qui ne reflète pas toujours le terrain, car le flux est supérieur, mais l'assiduité n'était pas systématiquement constante, d'où certains élèves qui n'ont pas participé à l'étude. La précédente circulaire recommandait qu'il n'y ait pas plus de 15 élèves dans le dispositif, étant donné la complexité des besoins d'apprentissage.

Il convient de signaler que la scolarisation dans ces dispositifs n'est pas toujours le souhait des élèves ni de leurs familles, indépendamment de la pertinence pédagogique ultérieure escomptée. Nous pouvons rapporter deux situations qui nous paraissent significatives pour ce public.

Une famille bulgare refusait que leur enfant soit scolarisé dans une UPE2A-NSA, car elle craignait l'effet de communautarisme dans un groupe majoritairement bulgare et les obstacles inhérents pour que l'enfant fréquente des jeunes francophones natifs. L'avis n'a pas été pris en compte et l'enfant a été affecté dans le dispositif, ce qui impliquait aussi un temps de trajet accru. L'inscription en dispositif ne se présente pas comme une opportunité mais comme une obligation.

Redo, un jeune mineur non accompagné ayant connu une scolarité discontinue, a été scolarisé auparavant dans son collège de secteur qui ne comptait pas d'UPE2A. Étant donné la réticence de l'équipe éducative à l'accueillir, mais aussi les sentiments d'impuissance face aux besoins d'apprentissage, après quelques semaines, le jeune homme a été affecté dans une UPE2A-NSA, à près d'une heure de distance de son logement. Ce changement d'établissement a pris un temps qui correspond à une très courte phase de déscolarisation. Cette expérience du rejet pour des motifs pédagogiques est une situation réitérée pour ce public.

Nous constatons que certains profils d'élèves cristallisent davantage le rejet de la part d'équipes éducatives insuffisamment préparées à ces conditions d'accueil et d'enseignement.

Les enseignants ont des difficultés à accepter des attitudes qu'ils rapprochent d'un manque de motivation et d'implication de la part d'élèves qu'ils jugent ne pas s'investir suffisamment, même avec des activités différenciées (signalons aussi que ceux qui sont « spécialisés »[295] en UPE2A-NSA font part de la fatigue accrue des jeunes, qui est une vraie donnée à prendre en compte, à mettre en relation avec les conditions de vie). Sur le plan pédagogique, les choix sont alors légitimés mais sur le plan des modalités, on peut s'interroger des limites données aux familles et des effets éventuellement délétères, dans une relation école-famille qui se situe au début d'une co-construction.

Il importe maintenant de mettre le focus sur les profils des enseignants des dispositifs appréhendés par nos tests de français et mathématiques. Les enseignants rencontrés sont, en général, issus du premier degré, mais ils exercent au niveau du collège. Il était déjà apparu que ces dispositifs complexes avec des élèves aux écarts de compétences étaient parfois pris en charge par des enseignants avec peu d'expérience[296]. Ici, même ceux qui débutent dans ce type de dispositif ont la certification complémentaire de FLS, ce qui impliquerait un minimum de connaissances et de compétences reconnues pour exercer avec un public allophone, que ces compétences aient été développées à l'étranger ou par biais de formations et d'expériences.

Si la formation initiale des enseignants est pluridisciplinaire, on peut s'interroger sur les choix des formations continues car celles-ci concernent le premier degré et non le second degré, correspondant à leur environnement scolaire. Il pourrait être profitable qu'ils soient conviés aussi aux formations des UPE2A second degré où leurs élèves seront probablement orientés l'année suivante, ainsi qu'à des formations de collège pour mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignement qui touche leurs élèves en inclusion.

Les types de formations proposées sont axés sur le premier degré ainsi que le matériel didactique, or, dans le cadre du collège, d'autres repères didactiques de référence pour ce niveau scolaire pourraient être mobilisés.

Une autre difficulté concerne l'organisation des emplois du temps. Ces dispositifs dits NSA, installés dans les collèges, sont pris en charge par des professeurs des écoles à l'exception d'un dispositif où ce sont des professeurs de lettres modernes qui assurent les cours. Dans trois établissements, une animatrice intervient hebdomadairement pour soutenir le travail des enseignants, lesquels sont isolés et travaillent seuls, en dehors de ces temps. Rappelons qu'il existe un seul manuel accompagné d'un CD-Rom, conçu et adapté à des adolescents peu scolarisés non-lecteurs[297], ce qui conduit les enseignants à produire des supports par eux-mêmes ou les emprunter aux outils destinés aux enfants de primaire.

Les professeurs des écoles ont une formation pluridisciplinaire qui leur permet d'aborder les mathématiques, les sciences, l'histoire-géographie…, en relation avec le programme et les compétences du socle, du cycle 1 au cycle 3. Toutefois, il semblerait qu'en dehors de l'enseignement du français et des mathématiques, les autres compétences soient

[295] La prise en charge des élèves de ces dispositifs est assurée par des professeurs des écoles qui, de fait, n'exercent plus auprès d'élèves de classes régulières depuis des années ; c'est en ce sens, que l'on utilise le terme « spécialisé ».

[296] MENDONÇA DIAS C. (2012), *op. cit.*

[297] LECOCQ B. (dir.) (2012), *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde,* SCEREN-CRDP, coll. Cap sur le français de la scolarisation (Cd Rom pour la classe, destiné par exemple aux élèves NSA, non ou peu scolarisés antérieurement).

peu abordées, même en interdisciplinarité. On pourrait regretter que des enseignants de collège n'interviennent pas dans ces dispositifs, en binôme avec l'enseignant référent : d'une part pour leur apporter des contenus d'enseignement de leur âge (en éducation civique, en vie sociale et professionnelle, en sciences de la vie et de la terre, etc.) et d'autre part, pour faciliter leur intégration ultérieure, en créant des relations de confiance mutuelle entre les élèves et les enseignants de classe de rattachement. Cet isolement, des élèves mais aussi de l'enseignant, va à l'encontre d'une démarche inclusive, tandis que la déconsidération des apprentissages est probablement préjudiciable (par exemple, dans un établissement, c'est une professeure de lettres modernes qui va dispenser des cours de mathématiques aux élèves, on n'ose trop imaginer la réaction des familles des élèves natifs si une telle situation se produisait pour leurs propres enfants, aussi performante l'enseignante de français soit-elle).

Les circulaires évoquent de façon ambigüe l'inclusion des élèves peu scolarisés antérieurement. La plupart des enseignants ont réussi à ménager, non sans persévérance, une inclusion aux élèves mais pas systématiquement, ainsi des élèves, dans deux établissements, ne connaissaient pas du tout leur niveau de classe de rattachement (ils l'ignoraient en décembre et parfois en juin). Cela pose problème au niveau de la fréquentation sociale des pairs, l'isolement forcé, mais aussi cela conduit à un problème crucial pour ceux qui relevaient de la fin de la 3^{e} et n'étaient pas informés, dès le début de l'année, des enjeux et des règles d'orientation, finalement assumés parfois par leurs enseignants avec l'accord, tacite ou non, des parents déresponsabilisés et non experts pour apporter un guidage et un avis sur cette orientation. Il est parfois difficile de faire venir les parents dans les collèges, mais pas systématiquement : dans des dispositifs, la plupart viennent, d'après des témoignages d'enseignants. La distance géographique de l'établissement ne joue pas en faveur d'une proximité école-famille que l'on sait, par ailleurs, compliquée.

L'inclusion dépend de l'ensemble des acteurs : elle se trouve être négociée par l'enseignant référent (encore qu'il n'ait pas le statut de coordinateur) avec ses collègues, en salle des professeurs, de façon informelle et parfois assujettie aux relations interpersonnelles, avec le soutien plus ou moins affirmé du personnel de direction, dont on pourrait penser que c'est sa mission de prendre le relais administratif à une proposition pédagogique. De la part des élèves, les réceptions sont variables individuellement, en fonction du type de cours (le sport est parfois évité) et des personnalités d'enseignants (l'assiduité diminue dans les situations de conflit), ce qui conduit donc parfois à des stratégies d'évitement. Les parents ne sont pas forcément associés, ni destinataires des modifications de l'emploi du temps des jeunes, emploi du temps parfois illisible pour un non-initié.

Il nous paraît essentiel que de tels dispositifs aient des temps de réunion réguliers, en impliquant davantage les membres de l'équipe éducative, comme on le trouve dans d'autres dispositifs pour élèves à besoins éducatifs particuliers, au lieu d'être délégué parfois à la seule responsabilité de l'enseignant qui, isolé, risque d'isoler les élèves, en dépit de ses efforts. De plus, il paraîtrait logique que les enseignants qui assument finalement un rôle de coordination aient une légitimation réelle, en termes d'heures et de relations professionnelles, plutôt que d'avoir un fonctionnement informel dépendant des personnalités de chacun. Il est devenu banal que la scolarisation de ces élèves soit supervisée par un enseignant impliqué par des relations parfois affectives et on pourrait s'interroger sur le caractère éventuellement

démissionnaire d'autres acteurs concernés en amont (formateurs du CASNAV) et en aval (enseignants et équipe de direction) de l'arrivée de l'élève dans l'établissement.

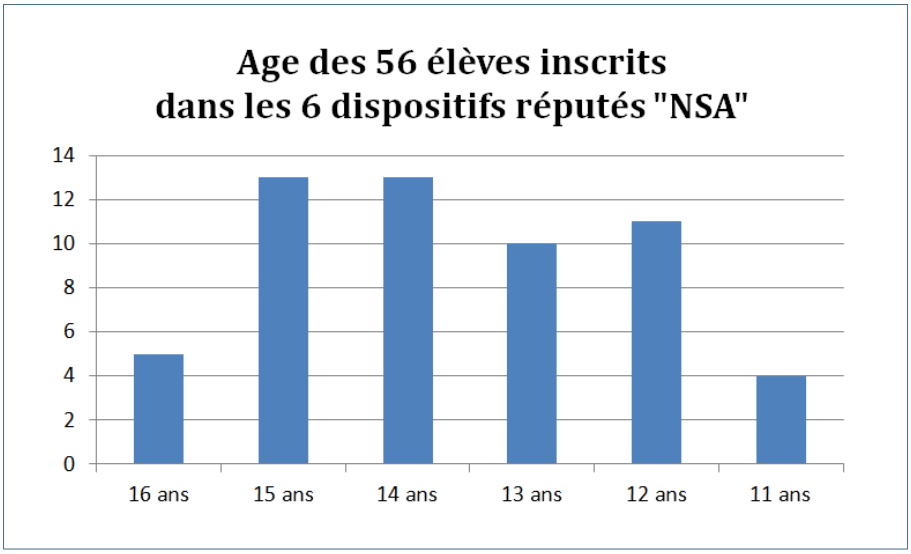
Certains établissements ont travaillé aussi sur la question de l'orientation avec des intervenants extérieurs, d'autant que les professeurs des écoles sont moins formés sur ces questions d'orientation après la 3e auxquelles sont plus habitués les enseignants du collège, notamment ceux ayant déjà assumé le rôle de professeur principal. Il nous paraît aussi indispensable de systématiser cette démarche, que ce soit en interne dans l'établissement ou que des rendez-vous aient lieu régulièrement au CIO et avec les COP et surtout, avec les acteurs locaux de l'insertion professionnelle, notamment le conseil régional ou les chambres de commerces et d'industries et les centres de formation pour apprentis (CFA).

À partir d'un certain seuil, le professeur référent ne peut pas se substituer à tous les acteurs éducatifs : professeur de mathématiques, chef d'établissement, conseiller d'orientation, assistant social, etc., tout en cherchant à dispenser un enseignement adéquat pour lequel il n'y a ni programme ni guère d'outils. Le risque de mal-être de l'enseignant n'est pas à négliger ni à déconsidérer, compte tenu de son isolement de l'équipe pédagogique et de la difficile gestion des inclusions relatives, différées, voire absentes qu'il doit prendre en charge.

Enfin, pour ce qui est des 56 élèves NSA de l'échantillon (29 garçons et 27 filles), il n'y a pas ici de surreprésentation de garçons (comme on pourrait le rencontrer par exemple avec des mineurs non accompagnés). Ici, la plupart sont arrivés avec leur famille.

Pour ce qui est de l'âge des élèves testés en français et mathématiques, il s'agit d'adolescents de 11 à 16 ans, dont un pourcentage conséquent va être rapidement confronté à l'échéance de l'orientation.

Figure 13 : Âge des 56 collégiens dans les dispositifs NSA

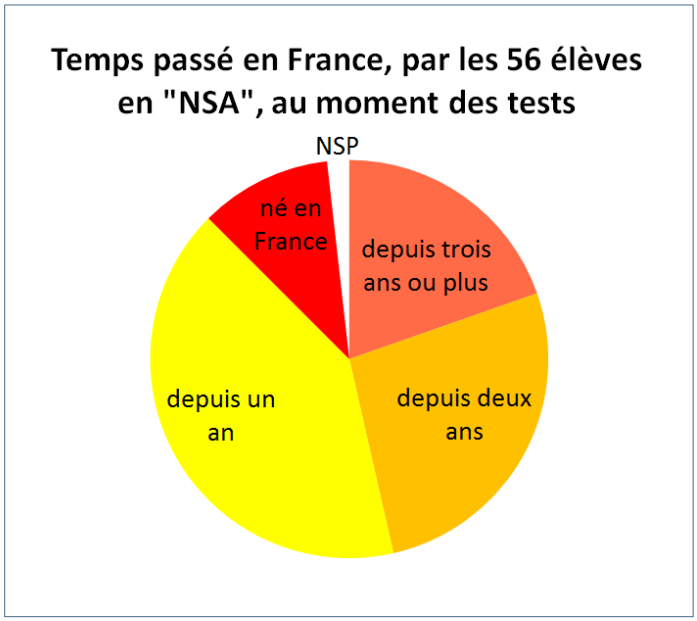


Source : © 2018 EVASCOL.

Un autre constat concerne les années de présence en France des élèves testés. Alors que les UPE2A-NSA sont censées être mises en place pour la première année de scolarisation

des élèves peu scolarisés antérieurement, on constate que ce n'est pas majoritairement le cas. Cette situation s'explique du fait de migration pendulaire, de phase de déscolarisation ponctuelle en France (pour les enfants vivant dans des squats), de blocage pour l'entrée dans l'écrit et de déficience pressentie, mais parfois non établie pour des élèves qui relèveraient du handicap, de situation d'illettrisme, de suivi d'élèves inclus en classe ordinaire mais qui continuent de fréquenter volontairement l'UPE2A-NSA pendant quelques heures.

Figure 14 : Nombre d'années de séjour en France des 56 collégiens dits NSA



Source : © 2018 EVASCOL.

Les élèves nés en France sont les six jeunes Gitans scolarisés en UPS, ainsi qu'un élève né en France, mais en raison de sa situation d'illettrisme, il vient suivre un soutien avec l'enseignante. On retrouve une grande diversité des langues, en dépit de la surreprésentation des élèves bulgares (dont turcophones).

Pour ce qui est des performances des élèves, en décembre 2015, leurs résultats évalués en mathématiques confirment les écarts de compétences : le cycle 1 (qui correspondrait par exemple à des compétences d'un enfant en grande section de maternelle) est davantage représenté, suivi par le cycle 2 (début d'école élémentaire). Au niveau de l'écrit, certains sont au stade du décodage, mais la majorité au niveau A1 en cours en compréhension écrite : ils arrivent lentement à déchiffrer, faire des repérages explicites et répondre à des questions sur un texte donné. La quasi-majorité évoluera dans le niveau A1 en compréhension orale (même pour des élèves nés en France ou arrivés en France depuis plus de deux ans). Les marges de progrès au niveau A1, habituellement considéré comme un niveau rapide à atteindre, sont réduites et l'appropriation se fait lentement, peu visible sur les échelles utilisées par les enseignants, ce qui masque du même coup les progrès réalisés par les élèves. Nous avons le cas d'une élève non-lectrice, non-scriptrice dans ses langues d'origine qui va progressivement entrer dans le code : pour déchiffrer neuf mots, elle mettra 3 min 11 et une année plus tard, trente secondes, ce qui reste long au regard de la fluence des élèves natifs.

Sur le plan linguistique, on retrouve le même profil que dans les UPE2A ordinaires alors, pour expliquer la répartition des élèves en deux dispositifs distincts, on pourrait difficilement convoquer le motif linguistique, mais davantage la question des connaissances scolaires et du savoir-être.

Le suivi des élèves après l'UPE2A

Les deux tiers seraient dans leur classe d'âge, d'après les déclarations des enseignants, et les autres auraient une année de plus. Il est paradoxal qu'on les mette davantage dans leur classe d'âge comparé aux élèves régulièrement scolarisés antérieurement qui sont inscrits dans des UPE2A ordinaires, ce qui révèle une volonté d'accélérer l'orientation vers des voies professionnalisantes, du moins, hors des classes régulières du collège. Ce constat va à l'encontre de l'aménagement prévu par la circulaire qui octroyait aux élèves peu scolarisés d'avoir un décalage d'âge par rapport à la classe de rattachement allant jusqu'à deux ans.

Certains ont été directement mis en inclusion, sans suivi particulier l'année suivante, et d'autres sont partis en lycée professionnel. Dans ces établissements, personne n'a pris en charge le suivi et la communication des informations pédagogiques à l'équipe éducative suivante – si ce n'est à titre personnel sur son temps libre. Il faut prendre en compte que les vœux d'orientation, ou le projet de regagner le collège de secteur, se déroulent avant les vacances d'été et ne sont que prévisionnels, c'est à cette étape que s'arrête la mission de l'enseignant référent. Les affectations en septembre peuvent être différentes (ce qui s'est avéré pour les élèves que nous avons cherché à suivre). Or, l'enseignant est accaparé par le nouveau groupe d'élèves pour l'année scolaire qui débute et n'a pas une mission de liaison, mission concrétisée par des heures attribuées. Aussi, les suivis se déroulent aléatoirement, suivant quelques initiatives personnelles et en fonction des contacts éventuels des enseignants entre eux, dans leurs établissements respectifs. Rien ne garantit que le dossier scolaire transmis par les services administratifs le soit effectivement (certains restent plusieurs mois dans le collège d'origine) et *a fortiori*, soient consultés par les équipes qui accueillent l'élève. Cette absence de coordination et de communication nous paraît dommageable pour un public vulnérable et qui, à l'approche de la fin de scolarité obligatoire, est davantage confronté au risque d'un décrochage scolaire irréversible. Les suivis, sur le plan langagier dans le cadre de l'apprentissage du français, sont donc très aléatoirement mis en place, malgré les recommandations de la circulaire 2012-141. Nous l'avons constaté pour la majorité des élèves, le suivi est rare et pour les quelques cas où nous avons souhaité aller plus avant, des situations de « disparition » ont été évoquées (décrochage scolaire ? changement d'établissement ?..). Signalons que dans l'agglomération, avaient été rapportées des situations de grossesse d'adolescente, de mariage précoce, de travail non déclaré et de prostitution. On peut s'interroger sur la responsabilité de l'école vis-à-vis du devenir de ces adolescents. Si la volonté institutionnelle inclusive implique l'ensemble des acteurs éducatifs pour la scolarisation de chacun des élèves, elle devrait être envisagée non seulement sur le plan synchronique mais aussi diachronique.

4.2. Questionner la place des élèves relevant du handicap

En dehors de ces données, un autre constat, dressé *in situ* et au cours des échanges avec les enseignants, concernait la présence d'élèves considérés comme relevant du

handicap, dans tous les établissements visités de l'académie de Bordeaux. Toutefois, ces cas ont été abordés différemment suivant les établissements. Nous avons essayé de contacter les référents de l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés de l'académie B, mais en vain, pour mieux comprendre les procédures complexes de l'orientation en section spécialisée pour des élèves ayant des troubles cognitifs ou moteurs. Contrairement à l'académie de Paris, qui vient de mettre en place la première UPE2A-ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire), les académies observées n'avaient pas de propositions pédagogiques permettant de concilier un apprentissage spécifique du français en tenant compte du plurilinguisme, de l'interculturel et des trajectoires migratoires et un dispositif adapté aux besoins éducatifs particuliers liés à des handicaps.

Il nous paraît significatif qu'une enseignante d'UPE2A se soit mise en arrêt maladie car elle était exténuée par l'enseignement à des élèves nécessitant une attention et une vigilance accrue (élève hyperactif, élèves déficients, élève ayant un problème moteur…) parmi un effectif de plus de 18 élèves et sans avoir de soutien par ailleurs. Cet arrêt conjugué à la mobilisation de ses collègues a pu conduire à ce qu'elle soit épaulée par une AVS, à partir du deuxième trimestre.

Durant l'étude, nous avons pu voir aussi une action soutenue par l'ASH : un enseignant est venu hebdomadairement dispenser des cours au domicile d'une élève ne pouvant temporairement pas se déplacer jusqu'au collège, pendant quelques semaines.

Toutefois, pour les élèves jugés déficients, qui oublient, ne parviennent pas à réaliser les apprentissages du cycle 1 et cycle 2, les enseignants se sentent démunis et peu accompagnés par les conseillers d'orientation psychologues qui ne peuvent pas faire passer des tests aux élèves, trop peu francophones pour en comprendre les consignes. Citons le cas d'une jeune fille pour laquelle, à la 3^{e} année d'UPE2A-NSA et ne sachant toujours pas encoder un mot simple, la COP a mené des tests produits pour les élèves allophones (sans consigne écrite), rencontré la famille, mais c'est alors celle-ci qui a refusé d'envisager une section spécialisée.

Nous nous rendons compte que, vu que les élèves sont relativement âgés, que les diagnostics ne sont envisageables parfois qu'après une période de scolarisation significative, les enseignants n'entament finalement pas de démarche, laquelle ne déboucherait sur rien de concret étant donné les orientations des élèves vers les lycées professionnels. Le manque d'interlocuteur sur cette question freine la compréhension de la situation et des possibilités. Il nous paraît essentiel qu'une personne soit clairement identifiée dans l'équipe académique de l'ASH et sensibilisée aux conditions d'apprentissage en UPE2A, de sorte que les enseignants et responsables puissent avoir un échange constructif pour leurs élèves au lieu d'un sentiment d'impuissance ou d'évitement.

PARTIE 3

L'expérience scolaire du point de vue des élèves

Cette partie porte sur les rapports entre les populations migrantes et itinérantes et les institutions scolaires, périscolaires et extrascolaires participant à leur éducation et à leur socialisation. Sa particularité est de se centrer sur le vécu de situations, du point de vue de l'enfant et de l'adolescent, en nous interrogeant sur sa propre capacité d'initiative et d'autonomisation vis-à-vis des normes et des espaces de socialisation. Au total, nous avons enquêté dans 16 UPE2A (dont trois UPE2A-NSA) et deux UPS d'élémentaire et de collège, ainsi qu'effectué des interventions en camion-école et dans deux aires d'accueil.

Chapitre 1

Terrains d'enquête et méthodes

1. PRESENTATION DES TERRAINS D'ENQUETE

1.1. Dans l'académie de Bordeaux

Dans l'académie de Bordeaux, la recherche s'est déployée dans des établissements contrastés de la métropole bordelaise. D'une part, dans le centre-ville de Bordeaux, dont la configuration sociodémographique a évolué ces quinze dernières années. En augmentation de 11 % entre 1999 et 2009 selon l'INSEE, la population de Bordeaux connaît un renouvellement démographique important, dû en partie au solde migratoire mais aussi au « retour résidentiel » de populations aisées et très aisées dans le centre-ville[298], qui ont contribué au

[298] L'arrivée de populations dans Bordeaux contribue à la flambée des prix de l'immobilier dans cette commune, qui s'est encore accélérée depuis la mise en place de la LGV en 2017. Ainsi, entre juin 2016 et juin 2017, les prix augmentent de 13 % à Bordeaux et cachent des disparités très fortes, notamment des hausses

renouvellement de la population de 32 % en cinq ans et à la forte attractivité de l'aire urbaine. Dans ce contexte, la population totale rajeunit et la proportion des familles est en augmentation. Cette évolution sociodémographique a des effets sur les compositions des établissements scolaires du centre-ville qui accueillent des élèves issus de familles sociologiquement diversifiées.

D'autre part, la recherche a été déployée à Bordeaux-Nord, un territoire où la population n'a augmenté que de 5 % au cours de la même période, où le niveau de vie est nettement inférieur à celui de Bordeaux (26 % de la population est en situation de pauvreté), avec davantage de personnes en recherche d'emploi ainsi que de familles monoparentales. Les établissements scolaires reflètent à la fois l'homogénéité socio-économique de ce territoire, avec des écarts de revenus par foyer assez faibles, et la diversité culturelle de sa population.

Enfin, la recherche a porté sur une commune située à une quinzaine de kilomètres au Nord de Bordeaux, sur le territoire de l'Entre-deux-mers, délimité par la Garonne et la Dordogne, où la répartition des revenus est égale à l'ensemble du territoire français et où les habitants sont majoritairement des familles propriétaires de leur logement. La commune de 15 000 habitants abrite également depuis plus d'un demi-siècle une importante population hétérogène de gens du voyage, notamment des Circassiens et des Gitans espagnols. Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs composent environ 20 % des élèves scolarisés sur la commune, selon les acteurs institutionnels. Les enseignants intervenant auprès d'eux (dispositifs UPS) avancent même le chiffre d'une cinquantaine d'EFIV par école sur 100 à 130 élèves. Ce contexte est étroitement lié à l'histoire de la commune, autrefois un gros bourg paysan très riche grâce à son vignoble, dans lequel, au début du siècle, des familles circassiennes ont acheté « pour pas cher » sur la commune, dans une même zone entre marais et voie rapide, devenue depuis un quartier excentré. « Quand on va vers ce quartier, sur huit maisons, y en a six, c'est des gens du voyage ! » (mère de Tina et Jason, 38 ans, Voyageuse). En effet, des maisons ont été construites (parfois sur des terrains non constructibles), des hangars initialement utilisés pour mettre à l'abri les camions de cirque sont aujourd'hui loués comme logements aux Gitans espagnols. Dans certaines zones, ce sont uniquement des caravanes. Une grande diversité socio-économique existe au sein de ces familles. La plupart d'entre elles sont sédentaires (parfois depuis longtemps) tandis que d'autres voyagent une partie de l'année (pour la saison du cirque, des marchés ou des rassemblements religieux).

Les enquêtes sur ces territoires sont tenues au cours de l'année scolaire 2015-2016 dans deux UPE2A du premier degré, une UPE2A du second degré, une UPE2A-NSA, une UPS du premier degré et une UPS du second degré. Des entretiens ont également été menés avec les enseignants des antennes scolaires mobiles et auprès d'une association localement impliquée.

Dans les deux écoles élémentaires enquêtées, l'une disposait d'un poste UPE2A fixe, tandis que l'autre partageait une UPE2A mobile avec un autre établissement. À la rentrée 2016, les postes mobiles ont été généralisés en Gironde et systématisés à la rentrée 2017. Les deux enseignantes étaient titulaires de leur poste, disposaient d'une ancienneté et d'une

spectaculaires à Bordeaux-centre dont certains logements se vendent cette année-là à 12 000 euros le m^2 (Source : Conseil supérieur des notaires, 2017). Cette hausse a toutefois commencé il y a plusieurs années. Un article du journal *Sud-Ouest* du 15 février 2017 signé par Bruno Béziat titre : « Immobilier à Bordeaux : les prix ont grimpé de 44 % en 10 ans sur l'agglomération ».

solide expérience auprès des publics allophones, elles étaient reconnues et appréciées dans leur établissement ainsi que plus largement dans la circonscription. Toutes deux avaient aménagé leur classe comme un lieu de vie chaleureux et familier, avec des blocs de tables réunies pour favoriser les échanges entre élèves, un canapé, des tentures, une petite bibliothèque, des œuvres d'anciens élèves comme témoignages d'une pédagogie par projets.

Les deux dispositifs UPE2A enquêtés dans le second degré sont situés dans des quartiers accueillant historiquement des familles migrantes, souvent allophones. L'un, situé dans le Nord de Bordeaux, collège historique de la ville, fait partie des quatre UPE2A et était animé, au moment de l'enquête, par une enseignante titulaire certifiée venant d'arriver dans l'établissement après avoir occupé le même poste dans un dispositif en lycée dans l'académie de Versailles. Dans l'autre collège, situé dans le centre-Sud de Bordeaux, nous avons enquêté dans une UPE2A-NSA animée par un enseignant titulaire, possédant la certification complémentaire FLS et ayant une expérience longue et solide en UPE2A primaire. Ce dispositif a d'abord été expérimental grâce à un financement tripartite mairie de Bordeaux, Éducation nationale, entreprises privées (*cf.* partie 1), avant d'être pérennisé au sein de l'Éducation nationale en devenant UPE2A-NSA avec, pour spécificité la présence d'une assistante pédagogique dédiée. L'établissement comporte aussi des sections basket-ball, arts plastiques, musique et danse et théâtre.

Les deux dispositifs UPS (primaire et collège) enquêtés font partie de la commune de l'agglomération de Bordeaux présentée ci-dessus. Les enseignants de ces dispositifs sont plutôt stables et bien repérés de l'extérieur, enseignant tous deux depuis plus d'une dizaine d'années sur la commune et y habitant. L'enseignant d'UPS primaire est sur ce poste depuis 2008, quand celle qui intervient en UPS collège est plus « récente » sur le poste (arrivée en 2011) mais toutefois très impliquée – ayant notamment participé à redéfinir les missions de son poste avec son IEN de circonscription, ainsi qu'à un groupe de travail sur la constitution de mallettes pédagogiques. Elle travaille en outre à mi-temps sur une autre UPS primaire de la commune, ce qui lui permet d'être bien implantée et reconnue.

Les enseignants des antennes scolaires mobiles ont également été pris en considération dans cette recherche (entretiens individuels et participation à diverses réunions). Il est à souligner que l'une des chercheures connaît particulièrement bien ces dispositifs, ayant déjà effectué une recherche sur cette modalité de scolarisation qui a donné lieu à un mémoire il y a une dizaine d'années. Il s'agit de postes très stables, occupés actuellement par deux enseignants du premier degré issus de l'enseignement privé, l'un depuis 2000 et l'autre depuis 2010 (remplaçant un enseignant « historique » en fonction pendant plusieurs décennies). Les enseignants de ces antennes scolaires mobiles sont rattachés à l'ensemble scolaire privé Saint-Genès La Salle et également adhérents à Association nationale d'aide à la scolarisation des enfants tsiganes, ce qui leur permet d'avoir une voix consultative au Schéma départemental d'accueil pour les gens du voyage.

Deux chercheures, une sociologue et une anthropologue, se sont réparti le travail dans les six dispositifs d'enquête dans l'académie de Bordeaux, en organisant des séances d'observation, des ateliers avec les élèves ainsi que des entretiens auprès des enseignants et des élèves des dispositifs et de certains acteurs de l'Éducation nationale, à l'échelle académique et départementale. Les observations ont été réalisées en classe, à raison d'une demi-journée par semaine pendant au moins douze semaines dans chaque établissement, dans la cour de récréation et à la cantine. Elles ont été accompagnées de co-créations ou de

participation à des projets artistiques, en lien avec les enseignants ainsi qu'avec des intervenants extérieurs (artistes, plasticiens, comédien, metteur en scène). Dans le cas de co-création de projets, un travail a été réalisé en amont entre la chercheure et l'enseignante afin de penser un projet qui puisse renseigner la recherche, en faisant travailler les élèves sur le thème du voyage, celui de l'amitié ou plus précisément sur la question de l'autoperception de la migration et / ou de l'accueil scolaire en France par exemple, tout en ayant une utilité pédagogique. Pendant ces ateliers, les chercheures ont adopté une posture tantôt d'observatrice, tantôt de participante, selon le format des projets, le niveau des élèves et les négociations engagées avec l'enseignant. Dans chaque dispositif néanmoins, ces ateliers ont permis une plus grande proximité avec les élèves, la chercheure étant parfois assimilée à l'aide de la maîtresse dans le premier degré ou à la conservatrice de la mémoire des travaux faits en classe dans le second degré. Cette proximité a permis de mettre en valeur des modes d'expression plus spontanés pendant les ateliers que pendant des entretiens plus formels. À l'issue de ces périodes d'observation et des ateliers, des entretiens semi-directifs ont tout de même été réalisés avec les élèves qui le souhaitaient, en réutilisant parfois comme support les travaux réalisés en ateliers pour libérer la parole.

1.2. Dans l'académie de Créteil

Dans l'académie de Créteil, la recherche EVASCOL relative aux établissements scolaires s'est déployée sur deux territoires situés dans l'Est et le Nord de la Seine-Saint-Denis et sur un territoire de la Seine-et-Marne. Les enquêtes s'y sont tenues au cours des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017, dans deux collèges et deux écoles élémentaires, mais aussi auprès de camions-écoles en bidonvilles, et au sein de deux aires d'accueil. Si la sociologie des élèves scolarisés dans les établissements est comparable dans les deux bassins d'enquête (plus de 65 % d'enfants d'ouvriers et employés non qualifiées et inactifs hors retraités, selon les données de la DEPP en 2016), les établissements d'enquête sont marqués par des différences dans les configurations sociales et pédagogiques.

Une des deux écoles d'enquête a, pour partie, adopté les principes de la pédagogie Freinet, ce qui la distingue assez singulièrement des normes scolaires traditionnelles ; l'autre est marquée par une pédagogie classique dans un établissement où la gestion stricte des désordres sociaux et scolaires est affirmée *via* une discipline d'acier et une mise en conformation des corps : se taire et s'immobiliser lorsque la cloche sonne, se mettre en rang deux par deux, déplacement en rang de la cour à la classe, en exigeant des têtes de rang de tenir la porte aux autres enfants. Dans les deux écoles élémentaires enquêtées, les enseignantes d'UPE2A étaient titulaires, disposaient de plus de vingt ans d'expérience mais ont toutes deux quitté leur poste en fin d'année, ayant toutes les deux obtenu leur mutation. L'une était novice sur le poste et explique ne pas s'être plu dans l'établissement (relations aux collègues, à la direction). Cette enseignante a fait toute sa carrière en Seine-Saint-Denis et souhaite y rester. Elle y a obtenu sa mutation. L'autre enseignante d'UPE2A élémentaire était titulaire du poste depuis six ans et se présente comme une militante engagée. Sa mutation a été obtenue dans le Sud-Ouest de la France.

Les deux dispositifs UP2A d'enquête en collège, dans cette académie, présentent aussi des différences. Dans un collège, l'enseignante en français est contractuelle mais en fonction sur le poste depuis cinq ans : en raison du déficit d'attractivité de la zone géographique sur laquelle est positionné le collège, elle se voit conserver son poste chaque année car aucun

titulaire d'un CAPES de lettres ne le demande. Elle a huit ans d'ancienneté en tant qu'enseignante et est titulaire d'une qualification en FLE, alors que c'est la certification FLS qui est à nouveau recommandée par la dernière circulaire académique (du 27 juin 2017). Dans cet établissement, il y a une UPE2A classique mais pas de NSA. Dans l'autre collège, nous avons enquêté dans une UPE2A-NSA, ce qui ne permet pas de comparer ces deux dispositifs mais offre un panorama plus large de l'offre scolaire proposée aux enfants migrants sur le territoire. L'enseignante de français de ce dispositif est une titulaire certifiée de lettres au moment de l'enquête. Après une maîtrise en lettres et une en FLE, elle a travaillé plusieurs années dans le secteur associatif auprès de migrants jeunes ou adultes (alphabétisation et FLE). Elle a obtenu le CAPES en 2010 et la certification FLE / FLS l'année suivante. Après deux ans de préparation sur son poste en UPE2A, elle a obtenu l'agrégation de lettres. Elle s'occupe de l'UPE2A depuis cinq ans. Elle est syndiquée et a une implication militante.

Dans le département, seuls deux enseignants (sur 14) sont des enseignants du second degré en NSA. La pratique la plus courante, du fait de la position de la DSDEN, est de recruter des enseignants du premier degré auprès des NSA, du fait, selon certains acteurs liés à la DSDEN, de la nécessité d'enseigner l'apprentissage de la lecture, des fondamentaux en mathématiques (numération, calcul) et de l'écriture. La circulaire 2012-141 ne prévoit pas un recrutement spécial pour les enseignants d'UPE2A-NSA du second degré. Elle stipule juste qu'il faut travailler les compétences de cycle 3. C'est sur cela que la DSDEN semble fonder sa position. Un professeur des écoles a théoriquement plus les compétences requises pour permettre à une personne d'apprendre à lire et parfois à écrire ou à compter que ses homologues du second degré. Si les élèves de NSA ne sont pas intégrés dans d'autres matières (ce qui est pratiqué en Seine-Saint-Denis et ce que prévoit la circulaire au moins dans un premier temps), le fonctionnement avec un professeur de lettres leur permet de rencontrer d'autres enseignants qui interviennent dans le dispositif (maths, histoire-géographie, etc.) et d'avoir une équipe pédagogique pour accompagner ces élèves. Lorsque c'est un professeur des écoles qui est en charge de la NSA, c'est lui qui assure tous les cours sauf ceux d'EPS, d'arts plastiques et d'éducation musicale. La prise en charge par un professeur du secondaire peut se justifier aussi par le fait que les professeurs de collège savent ce qu'on attend d'un élève de collège. La circulaire énonce d'ailleurs qu'« il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire ».

Dans chaque établissement d'enquête, une chercheure a été désignée comme référente et, seule ou avec une autre collègue, a réalisé des entretiens et des observations au cours d'au moins une année scolaire. Les entretiens ont été réalisés auprès des enseignants et élèves d'UPE2A, d'enseignants de classes ordinaires, des équipes de direction, de vie scolaire, de certains parents, des COPSY et de certains acteurs de l'Éducation nationale, à l'échelle académique et départementale. Les observations ont été réalisées en classe, à raison au moins d'une demi-journée par semaine dans chaque établissement, dans la cour de récréation, à la cantine, lors des conseils de classe et de conseils pédagogiques. Ces données ont été complétées par des entretiens et des observations conduits auprès d'acteurs associatifs (médiation culturelle, protection de l'enfance notamment) et d'acteurs syndicaux rencontrés localement et / ou ayant accepté le principe d'un entretien (CGT, SNES, FO).

De plus, dans trois des quatre établissements (deux écoles et un collège), des méthodologies de recueil de données bâties avec trois artistes (une dessinatrice, une photographe et une clowne de théâtre) ont été proposées pour travailler avec les enfants, les

jeunes et les enseignants, sur des thèmes tels que les lieux de l'école ou la classe sans passer par la relation orale. Cette méthodologie innovante a fait l'objet d'une publication scientifique rédigée par les deux sociologues et les trois artistes impliquées[299].

Nous avons également eu l'occasion d'effectuer deux journées et demie d'observation dans les camions-écoles (deux journées de classe avec des enfants roms et une demi-journée avec des enfants de familles de voyageurs) et de réaliser plusieurs entretiens avec le président de l'ASET, le médiateur scolaire et les enseignantes ASM. Enfin nous avons réalisé une étude de terrain sur deux aires d'accueil de Seine-et-Marne et auprès d'une autre association de médiation.

1.3. Dans l'académie de Montpellier

Les deux collèges enquêtés présentent des profils différents, l'un est classé REP +, l'autre non. Tous deux accueillent un dispositif UPE2A, et l'un aussi une UPE2A-NSA. Dans l'établissement classé REP +, deux projets ont été menés par l'enseignante dans des moments différents de l'année : l'un en collaboration avec un artiste en résidence dans le collège, l'autre avec une radio locale, durant « la semaine de la presse » qui a lieu tous les ans au mois de mars.

Dans ces établissements enquêtés, les dispositifs étaient fixes mais évolutifs. Ainsi, une enseignante UPE2A élémentaire a ouvert un nouveau groupe UPE2A au mois de janvier, pour cinq élèves inscrits dans une école de la ville, devant ainsi supprimer deux demi-journées de présence dans deux autres établissements. Dans la même idée, l'inclusion totale de certains élèves peut advenir tout au long de l'année, tout comme les arrivées de nouveaux élèves, ce qui explique la plasticité des groupes qui voient leurs contours se transformer, selon les événements ponctuant le déroulement de l'année. Une des particularités des dispositifs observés en école élémentaire est que les enseignantes UPE2A partagent leur temps de travail dans plusieurs établissements au cours d'une même année. Ainsi, en début d'année, l'une d'entre elles intervenait dans deux écoles (13 heures dans l'une et huit heures dans la seconde, ce qui équivaut respectivement à cinq demi-journées dans la première et quatre demi-journées dans la seconde). Deux élèves allophones rattachés à une troisième école de la ville sans dispositif étaient ainsi pris en charge dans l'un des deux établissements cités plus haut. Avec l'arrivée de trois élèves supplémentaires ayant droit à une prise en charge en UPE2A, deux demi-journées ont été alloués à l'ouverture d'un groupe UPE2A dans cette troisième école au mois de janvier. Ainsi, l'enseignante intervenait dans trois établissements de la ville. Dans le second cas observé, l'enseignante intervenait effectivement dans deux établissements, mais pour des élèves inscrits dans trois écoles différentes. On observe également ici la prise en charge d'élèves inscrits dans une école ne disposant pas de dispositif à proprement parler ; cette école en question est limitrophe à un autre établissement du premier degré qui, lui, en est doté. Le volume horaire des interventions de l'enseignante en dispositif UPE2A se découpe en six demi-journées, soit 11 heures, pour les établissements limitrophes, et trois demi-journées, soit neuf heures, dans un troisième établissement.

[299] ARMAGNAGUE M., COSSEE C., COSSEE-CRUZ E., HIERONIMY S., LALLOUETTE N. (2017), « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants », *Migration Société*, n° 167, mars, pp. 63-76.

Le dispositif au collège est pérenne et a une implantation historique dans la ville. L'enseignante UPE2A intervient dans cet unique établissement et cela depuis six ans, et a divisé les effectifs en deux groupes d'élèves. Le groupe observé se compose de 16 élèves, dont deux d'entre eux arrivés au collège au mois de mai, suite à la commission d'affectation observée le 31 mars 2016. Le volume horaire de prise en charge des élèves en dispositif équivaut pour la grande partie du groupe aux 12 heures annoncées ; pour autant, les emplois du temps de chacun d'entre eux peuvent varier au cours de l'année et sont donc construits, au cas par cas, par l'enseignante UPE2A avec l'équipe pédagogique, et les heures en dispositif peuvent être allégées pour certains des élèves. En élémentaire, un premier groupe observé se compose de 11 enfants, inscrits du CP au CM2 dans l'école. Le second groupe comporte neuf enfants âgés entre 9 et 11 ans, inscrits du CE2 au CM2. On compte dans l'effectif quatre filles (dont l'une d'entre elles a déménagé, donc changé d'école, peu de temps après le début des observations, et une autre a quitté le dispositif pour être uniquement en classe ordinaire au mois d'avril) et cinq garçons.

Dans les collèges, on compte parmi les effectifs une disparité en termes d'âge (les élèves ont entre 11 et 13 ans), de niveau scolaire (neuf inscrits en 6e, six en 5e et un en 4e), d'aisance en langue française ou autres langues, mais aussi d'origine et de parcours migratoires. Le groupe en lui-même était décrit par l'enseignante UPE2A comme étant plus « faible » que d'autres qu'elle a rencontrés pendant son parcours d'enseignante, notamment en raison d'un petit groupe de garçons souvent agités qui ralentissent le déroulement du cours. Lors de notre rencontre, l'enseignante a décrit ce groupe en partant des cas identifiés comme particulièrement « difficiles » : une élève kurde arrivée de Turquie, ayant été déscolarisée pendant deux ou trois ans avant son arrivée à Montpellier, un élève coréen, et deux autres élèves faibles, déjà inscrites dans le dispositif l'année précédente, mal scolarisées et arabophones. Est également évoqué le problème de saturation des effectifs dans les classes de l'établissement, notamment pour la 3e (une trentaine d'élèves), la 6e disposant, au contraire, de davantage de places disponibles.

1.4. Dans l'académie de Strasbourg

Dans l'académie de Strasbourg, la recherche EVASCOL s'est centrée sur les dispositifs UPE2A[300] dans les établissements scolaires de quatre différents territoires de l'Eurométropole (département du Bas-Rhin). Les enquêtes s'y sont déroulées au cours du second semestre de l'année scolaire 2015-2016, effectuée par une chercheure dans deux écoles élémentaires et dans deux collèges. Pendant l'année 2016-2017, la recherche s'est ensuite centrée sur les deux collèges et a été conduite par deux chercheurs. La sociographie des élèves scolarisés dans ces quatre établissements n'est pas comparable, de même que les politiques pédagogiques.

En tant que pôle universitaire et capitale européenne à la fois, Strasbourg présente des traits spécifiques au regard d'autres grandes villes françaises pour ce qui est de la concentration des populations les plus favorisées (alors même que leur poids dans la population totale augmente) et de la ségrégation subie par les moins diplômés, dont le poids

[300] La circulaire du recteur de Strasbourg de novembre 2013, en application de celle nationale de 2012, insiste notamment sur les bienfaits de l'apprentissage intensif du français (sans qualificatif : ni FLE ni FLS) pour les allophones, sur « la richesse de cette expérience pour les autochtones » et, somme toute, pour la nation tout entière.

dans la population diminue. La première école élémentaire que nous avons étudiée incarne, dans le même espace, cette double concentration. Se trouvant à proximité du centre-ville, elle est censée accueillir une partie des élèves de familles favorisées qui n'ont pas fait le choix d'accéder à l'école privée catholique et protestante. En même temps, se trouvant près de la gare et d'un campement rom qui a existé entre 2013 et 2017, cette école connaît une hétérogénéité sociale et culturelle intéressante. En revanche, l'autre école élémentaire sur laquelle nous avons travaillé se trouve dans un quartier gentrifié du Sud de Strasbourg, à proximité d'un quartier populaire relativement stigmatisé.

Dans le premier établissement, nous avons pu observer une pédagogie classique en classe ordinaire et en dispositif UPE2A, avec comme corollaire une stricte discipline des corps au moment des déplacements dans la cour, pendant la récréation et lors de la pause méridienne. Le silence imposé aux élèves après le son de la cloche, la mise en rang par deux et le rôle des élèves qui sont « têtes de rang » sont jugés nécessaires par les enseignants, en raison de nombreux escaliers et couloirs coupés par des portes et par des dénivelés, mais aussi pour ne pas déranger une partie des élèves et leurs enseignants pendant qu'une partie des classes commence la récréation. En effet, des récréations différées dans le temps pour les élèves du premier et du deuxième cycle ont dû être imposées par manque de place dans la cour. Toutefois ce style disciplinaire est également imposé par le personnel du périscolaire qui travaille à la cantine, gérée par la municipalité.

Dans le second établissement, en dépit d'une architecture de la fin du XIX^{e} siècle, la discipline des corps ne s'impose pas avec la même force lors des déplacements des élèves. Ici l'espace qui est réservé aux élèves d'UPE2A est bien plus exigu. Dans cette école, l'enseignante d'UPE2A en 2016-2017 est présente sur un temps limité (un jour et demi par semaine environ) qu'elle partage avec trois autres écoles élémentaires[301]. Étant obligée de concentrer ses enseignements, ses élèves ne fréquentent pas la classe ordinaire tant que l'enseignante d'UPE2A est présente dans les locaux.

Dans ces deux écoles, les enseignantes d'UPE2A ont l'habitude d'accueillir ponctuellement dans leur classe des élèves qui sont officiellement sortis du dispositif depuis l'année passée, mais qui rencontrent encore d'importantes difficultés d'apprentissage en français.

Les deux enseignantes des UPE2A enquêtées sont titulaires, disposant toutes les deux de maintes années d'enseignement dans le cadre du FLE. Alors que dans le premier établissement, l'enseignante a connu une activité d'enseignement du français à l'intérieur d'une entreprise située de l'autre côté du Rhin, dans le second établissement, l'enseignante a une formation de FLE qui l'a conduite à enseigner dans l'école publique en région parisienne, pendant plusieurs années de suite. En dehors de leur temps de travail, les enseignantes ont une implication dans la société civile (collaboration avec un centre socio-culturel, des associations actives avec les immigrés et les réfugiés), le CASNAV et la municipalité.

Au niveau collège, nous avons travaillé dans deux établissements. L'un se trouve à proximité du centre-ville, dans un quartier qui présente une proportion de cadres moins élevée que pour l'école élémentaire de centre-ville évoquée plus haut. En plus du dispositif UPE2A dans lequel sont insérés les élèves de 6^{e}, 5^{e} et 4^{e}, un enseignant contractuel assure 12 heures d'enseignement ciblé pour les EANA de 3^{e} (neuf élèves). Le second collège enquêté

[301] L'année suivante, son poste recoupera en revanche deux écoles seulement.

est situé dans la périphérie Nord de la ville et classé réseau d'éducation prioritaire. Pendant la première année d'observation, on comptabilisait deux demi-dispositifs UPE2A de 12 heures chacun, animés par une enseignante en français en fonction sur le poste depuis plusieurs années. Elle disposait également de plusieurs années d'ancienneté en tant qu'enseignante de français à l'étranger et d'une qualification en FLE. Lors de la deuxième année d'observation, un seul dispositif de 24 heures a été entièrement pris en charge par une seule enseignante, polyglotte et formée à l'enseignement du FLE. Cette nouvelle enseignante connaît une implication militante, syndicale et associative dans le domaine de l'alphabétisation auprès des migrants qui relève d'une longue expérience.

Dans chaque établissement d'enquête, un(e) chercheur(e) a été désigné(e) comme référent(e) et, seul(e) ou avec une autre collègue, a réalisé des entretiens et des observations au cours d'une année scolaire au moins. Les entretiens ont été menés auprès des enseignants et élèves d'UPE2A, d'enseignants de classes ordinaires, des équipes de direction, de vie scolaire, de certains parents, des psychologues de l'éducation nationale, des personnels des centres d'information et de documentation (CDI), des infirmières et assistantes sociales, de certains acteurs de l'Éducation nationale à l'échelle académique et départementale ainsi que du CIO. Les observations ont été réalisées en classe (au moins une demi-journée par semaine dans chaque établissement, dans la cour de récréation, à la cantine, lors des sorties scolaires, des spectacles organisés à l'intérieur des établissements et lors de la semaine « école ouverte » au printemps 2016). Ces données ont été complétées par des entretiens et des observations conduits auprès d'acteurs associatifs (médiation culturelle, centres socio-culturels, CADA) et d'acteurs syndicaux, mais également avec huit élèves insérés en UPE2A ou l'ayant fréquentée durant l'année qui a précédé l'entretien.

2. DES METHODES D'ENQUETE ADAPTEES

Tout au long de nos enquêtes, il nous est apparu fondamental de faire émerger le point de vue individuel et collectif d'enfants ou de jeunes migrants et itinérants en imaginant des méthodes d'enquête collaboratives et participatives. Ceci pose un enjeu épistémologique considérable : les enfants et jeunes rencontrés sont souvent tributaires de relations asymétriques multiples et enchevêtrées lorsqu'ils se plient à l'exercice scientifique (chercheurs / « enquêtés », adulte / jeune ou enfant, catégories moyennes supérieures / catégories populaires). Dès lors, nous nous sommes demandé comment construire une posture, des outils, des façons de garantir une interprétation qui soit la plus fidèle possible au sens donné par l'enquêté à sa propre parole. Nous avons ainsi travaillé à la mise en œuvre de méthodes qui ne soient pas exclusivement individuelles. Si la relation individuelle favorise la confidence et se prête à la relation d'écoute et à la récolte de certaines données, son usage exclusif participe aussi d'une relation d'ascendance que nous avons cherché à déconstruire. Considérer le collectif comme un levier de nouvelles formes d'expression a été pour nous un pari inhérent à notre vision plurielle et non normative de la participation sociale et citoyenne et des jeunesses issues des migrations[302].

Plusieurs méthodes d'enquête ont été combinées, dans l'objectif de les adapter à l'âge des enquêtés (6-16 ans) et au niveau scolaire (élémentaire et collège). Il n'est pas aisé

[302] ARMAGNAGUE M. (2016), *Une jeunesse turque en France et en Allemagne*, Lormont, Les Éditions du Bord de l'Eau.

d'interviewer des élèves scolarisés dans les premières années de l'école élémentaire, les enfants sont encore trop jeunes pour répondre à des entretiens fournis ou à des questionnaires. De plus, 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 adolescents 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 voulions 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[303] peu propice à comprendre l'expérience et le vécu intimes de ces jeunes. D'autant plus lorsque se superposent parfois le traumatisme de migrations douloureuses et la précarité administrative, économique et sociale.

Nos objectifs étaient donc de nous défaire d'une posture adultocentrée pour pénétrer l'univers social et mental juvénile ; de produire des cadres méthodologiques assez souples pour investiguer à la fois l'enfance et la jeunesse sans perdre en rigueur scientifique ; de concilier les enjeux nécessairement subjectifs dans le travail d'enquête et d'analyse avec les impératifs scientifiques. Choisir de travailler collectivement a été une ressource pour répondre à ces objectifs. Nous avons ainsi conçu des méthodes collaboratives et participatives visant à placer non seulement les enfants et les jeunes, mais aussi les enseignants et les intervenants extérieurs en situation de coproduction, voire d'analyse de nos résultats.

Notre équipe de chercheurs se fonde sur une hétérogénéité des objets d'étude : certains travaillent sur l'enfance, d'autres sur la jeunesse, sur les migrations ou sur les quartiers défavorisés, d'autres ont proposé des travaux centrés sur la connaissance de différentes populations minorisées, ou encore sur les institutions éducatives. De ce fait, les sensibilités théoriques des chercheurs de l'équipe sont différentes, ce qui favorise l'effort de déconstruction et d'explicitation. Les enjeux posés par nos choix de méthodologies participatives ont donc étayé cette posture de réflexivité méthodologique. Ceci est d'autant plus crucial que nous agissons dans un contexte médiatique et politique très sensible et auprès de populations particulièrement exposées et parfois vulnérables.

Dès que ceci a été possible, nous nous sommes associés à des projets de classe permettant de recueillir des récits migratoires et le ressenti des élèves sur leur installation, que nous avons parfois co-animé avec les enseignants, comme dans l'académie de Bordeaux. Dans ces cas, l'enseignant est à l'initiative des projets qui sont autant d'outils supportant les apprentissages, mais les méthodes ont été co-construites. Dans l'académie de Créteil, les chercheures ont été à l'initiative de la conceptualisation d'une méthodologie de recherche artistique. Elles ont travaillé des guides méthodologiques à partir d'une problématisation de la recherche, traductible dans des termes (et des thèmes d'ateliers) artistiques. Ainsi, pendant toute la durée de l'enquête de terrain, une clowne de théâtre, également en formation à la recherche en sciences sociales, une dessinatrice, une photographe et deux sociologues ont conçu ensemble une méthodologie unique à partir d'ateliers en classe[304] qui a ensuite été expérimentée sur deux aires d'accueil auprès des EFIV.

[303] GOFFMAN E. (1963), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.

[304] ARMAGNAGUE M., COSSEE C., COSSEE-CRUZ E., HIERONIMY S., LALLOUETTE N. (2017), *op. cit.*

Ainsi, sur les différents sites, dans la mesure du possible[305], différentes méthodologies ont été combinées.

2.1. L'observation

Cette méthode, particulièrement adaptée aux approches ethnographiques, a été mise en place par tous les chercheurs impliqués, sur tous les sites. Les chercheurs ont consacré entre 12 et 24 sessions d'observation d'une demi-journée dans chacun des dispositifs UPE2A et UPS enquêtés, ainsi que pendant les temps de récréation et de restauration scolaire. Ces séances d'observation ont permis de saisir, au plus près, les interactions qui se jouent dans le groupe de pairs mais aussi entre les enfants / jeunes et les adultes de l'école. Elles ont été préparées en amont dans le cadre d'un ou plusieurs rendez-vous avec l'enseignant afin de déterminer si l'observation pouvait être participante et si des projets pouvaient être montés en collaboration dans le cadre de la recherche de terrain (théâtre-forum, méthodes visuelles, ateliers d'écriture…).

2.2. La conceptualisation de méthodologies artistiques *ad hoc* : une co-construction pour le projet de recherche

Dans l'académie de Créteil, trois artistes (une clowne de théâtre dans l'intervention sociale, une photographe, une peintre) et deux sociologues ont conçu et mis en œuvre des ateliers artistiques, dans une logique de co-construction des méthodes et des questionnements de recherche. Les ateliers sont ensuite animés par une sociologue, la clowne de théâtre et soit la plasticienne, soit la photographe.

L'un des enjeux travaillés dans la conception de cette méthode consistait à faire dialoguer les arts entre eux et leur permettre d'expliciter les enjeux de la problématique de recherche, tout en imaginant une cohérence, voire une chronologie pour éviter la seule juxtaposition. Cette démarche était guidée par la recherche d'une expression enfantine facilitée. Pour les artistes comme pour les sociologues, il s'agissait alors de dépasser une démarche individuelle d'accompagnement artistique pour travailler avec d'autres pratiques, tout en intégrant la nécessité de devoir produire / recueillir des données nécessaires à la recherche.

Durant l'élaboration partagée entre artistes et sociologues, différents formats ont été expérimentés comme celui du cercle de jeu : en réponse à la question de la place (au sens matériel et figuré) de l'enseignante, des artistes, les unes par rapport aux autres et de la sociologue, une partie des ateliers a été organisée en positionnant les élèves et chacune de ces actrices autour d'un cercle, matérialisant une égalité et une circularité des places de chacune des participantes. Tout en maintenant investis tous ses membres à une place égale,

[305] À Strasbourg, l'autorisation de la recherche dans les établissements scolaires n'a pu inclure le recours à des méthodes collaboratives avec les artistes. Toutefois, un terrain d'entente par la maîtrise de la langue italienne a permis aux deux chercheurs de nouer des liens d'enquête en dehors du collège, avec de nombreux élèves marocains pour la plupart arrivés en Alsace depuis différentes régions d'Italie où ils étaient souvent nés ou avaient grandi depuis leur bas âge.

cette idée d'espace scénique circulaire a été co-construite par le groupe des chercheuses et des artistes lors d'une réunion intermédiaire.

Le cercle de jeu, matérialisé ici par les petits parapluies

Après la découverte du livre Le Parapluie Jaune *de Ryu Jae-Soo, nous proposons aux élèves de nous raconter leur chemin pour se rendre à l'école en baladant le petit parapluie, c'est l'occasion pour eux de se présenter.*

L'intention était alors de mettre au point des méthodes d'expression sollicitant la mise en mouvement corporel, l'imaginaire, le regard et la représentation. Pourquoi lier clown et arts plastiques ? Le clown amène une spontanéité et une absence de jugement qui libère les émotions et l'expression, aussi bien individuelle que collective. Lors des ateliers, un premier temps est donné aux pratiques de la clowne : les enfants se présentent, participent à des jeux de représentation (placement et démarches dans l'espace, imitation de personnes connues ou situation vécues). Ces jeux sont ensuite réutilisés dans les consignes de dessin et de photographie. La clowne est sollicitée au long de l'atelier en guise d'exemple, de démonstration de la consigne de dessin ou de photographie, ou encore pour désamorcer certaines réserves ou certains conflits.

Faire connaissance

Travail sur les postures du corps avec la plasticienne et la clowne

Travail sur l'espace du préau avec la photographe et la clowne

Ces séances sont préalablement travaillées avec les chercheurs des sites concernés et s'organisent à partir des thématiques constituant la problématique de la recherche. Cette approche comporte de multiples dimensions pour le groupe d'élèves : elle permet de travailler sur la constitution du groupe, le respect réciproque, mais aussi sur la déconstruction du quotidien. En effet, le rire du clown permet de parler des rapports entre élèves, mais aussi entre élèves et institution scolaire. La dérision autorise à s'exprimer mais de façon imagée, détournée, moins frontale. Le clown a une éthique et un cadre professionnels très forts qui permettent de dévoiler beaucoup de choses dans des frontières bien maîtrisées.

2.3. Le théâtre-forum

D'inspiration militante et théorisé par Augusto Boaln, notamment dans son ouvrage *Le Théâtre de l'opprimé* (1971)[306], le théâtre-forum consiste à accompagner des groupes opprimés et / ou qui n'ont pas ou peu accès aux espaces publics de prise de parole à mettre en mot leur propre condition. Le(s) professionnel(s) du théâtre-forum échangent d'abord avec les participants pour faire émerger des thèmes vecteurs de tensions, puis les mettent en scène au moyen de courtes saynètes ; les participants sont ensuite invités à intervenir directement pour orienter les saynètes de façon à trouver une issue favorable et désamorcer les tensions.

Ainsi, dans une classe ordinaire de l'académie de Bordeaux accueillant des primo-migrants, nous avons pu participer à des ateliers conçus par des professionnels du théâtre-forum. Ceci nous a permis d'aborder, avec les enfants, des sujets comme la migration et l'accueil dans trois espaces de l'école : la salle de classe, la cantine et la cour de récréation.

[306] BOAL A. (1971, réed. 1996), *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte, coll. Poche.

Saynète figurant le repas à la cantine

Saynète figurant les jeux dans la cour de récréation

Dans une relation de face-à-face, les termes auraient sans doute été plus réfléchis, moins spontanés, plus inhibés. Si le théâtre-forum est codifié, les jeunes se laissent prendre au jeu de l'expression libre et sont plus enclins à laisser parler leurs sentiments. Ainsi, la volonté d'accueillir un camarade ne parvenant pas bien à s'exprimer et à comprendre la langue française n'est pas une posture toujours défendue par les élèves n'ayant pas connu la migration : « Ça m'ennuie d'accueillir / J'ai la flemme d'aller accueillir / J'ai envie d'être tranquille / Ils restent en groupe / Ils ne veulent pas se mélanger ». Dans d'autres contextes, ces sentiments auraient été plus difficilement dicibles. Ici, ils permettent de poursuivre l'expression directe sur le thème de la (non)mixité par les enfants et jeunes migrants : « Pourquoi on ne se mélange pas ? / Parce qu'on n'a pas envie / Pourquoi on n'a pas envie ? / Parce qu'on a peur ».

L'objectif est que les groupes d'élèves puissent réellement porter leur parole sur la scène publique et provoquer des réactions, aussi diverses et polémiques soient-elles. La forme théâtrale, la mise en scène, peuvent potentiellement produire des interactions très fortes avec le public et une réflexion durable chez les personnes qui ont pris part à l'expérience. Cette démarche entend amener les acteurs institutionnels, les groupes de pairs et les familles des élèves à mieux comprendre le rapport de ces enfants et adolescents aux institutions de socialisation, et à pouvoir élaborer ensemble d'autres horizons, dans un contexte toujours plus difficile pour les migrants et itinérants, quel que soit leur statut en France.

2.4. Projets radio

Nous avons assisté et participé à des projets radiophoniques dans deux dispositifs UPE2A, en école et en collège, dans les académies de Bordeaux et de Montpellier.

À Bordeaux, le projet a rassemblé les élèves d'UPE2A ainsi que ceux de la classe ordinaire de CM, dont l'enseignant est détaché à temps partiel au CLEMI (centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information). L'enseignante d'UPE2A a préparé les émissions de radio avec les élèves allophones, en les faisant travailler sur le thème de la migration et du vivre ensemble. Les élèves ont réalisé un entretien avec un membre de l'établissement scolaire et ont également parlé de leur vie dans l'école. L'enseignant et sa classe ordinaire de CM2 ont apporté un appui technique et logistique.

Le projet radio dans l'UPE2A d'une école élémentaire de l'académie de Bordeaux

À Montpellier, un membre de l'équipe a passé une semaine presque complète avec deux jeunes femmes de l'association OAQADI et l'enseignante de l'UPE2A, dans le cadre de la « semaine radio », à construire une émission de radio avec les EANA sur le thème de la mémoire. La semaine a été employée à faire des micros-trottoirs dans le quartier des Cévennes en petits groupes, à l'écriture des « papiers » (ou narrations biographiques), à réaliser des interviews en petits groupes (avec une conteuse, un hypnotiseur, un psychologue cognitiviste en maison de retraite), et à l'enregistrement de l'émission « dans les conditions du direct »[307].

Cette semaine a été le support d'interactions qui sortaient du cadre normatif des cours de FLS, et a permis l'évocation de souvenirs marquants pour les adolescents, celle-ci ayant été orientée par les encadrantes vers des expériences liées au « pays d'origine » (dans une optique de valorisation des expériences pré-migratoires, couplée à la vertu de la mise en mots et du partage d'expériences parfois douloureuses). Selon le degré d'intégration scolaire (culture scolaire et groupe de pairs), on observe plus ou moins d'engagement de la part des élèves dans le projet (dont le moins engagé a été un jeune coréen, dit « en difficulté », en insécurité linguistique marquée avec un fort accent, presque muet hors de la « zone franche »).

À l'issue de ces séances, les encadrantes pointent un « manque d'autonomie » des élèves qui nécessite qu'on les pousse, sans quoi ils se détournent de la tâche demandée, ainsi que de l'agitation et une énergie parfois difficile à contenir. Mais elles relèvent aussi l'engagement de certains des jeunes : deux garçons se proposent d'écrire un rap, certains

[307] Voir le site de l'association : www.oaqadi.fr.

élèves « timides » se sont « révélés » pendant la semaine (dont une adolescente habituellement discrète qui a osé chanter en catalan devant ses camarades).

2.5. Méthodes visuelles

De tradition anglo-saxonne[308], les méthodes visuelles peuvent être définies comme l'ensemble des méthodes qualitatives de recherche en sciences humaines et sociales qui « ne se limitent pas à l'écrit ». Plutôt qu'une sociologie *sur* les images où celles-ci représentent un *objet* d'étude, nous nous appuyons sur une sociologie *avec* les images, où celles-ci sont un *outil* d'enquête[309]. L'image en tant qu'outil permet de révéler des perceptions ou des situations. Une image comprise au sens large, qui fait la part belle aussi bien aux photographies qu'aux dessins, et qui garantit une articulation entre méthodes visuelles et celles qui sont liées à la production artistique. Héritières des démarches anthropologiques et d'une tradition documentaire sur des sujets sociaux (notamment sur les minorités, les migrants, les marginalités), les méthodes visuelles défendent une approche méthodologique non dogmatique, basée en grande partie sur la réflexivité et le bricolage méthodologique qu'impose l'adaptation aux contraintes du terrain.

2.6. Prise d'images par le chercheur

Dans notre travail, les méthodes visuelles ont été utilisées sur plusieurs terrains comme des supports d'échange adaptés afin d'appréhender la réalité des enfants et des (pré)adolescents de façon plus empirique et moins intimidante. La prise d'images sur le terrain par l'enquêteur s'est avérée avoir plusieurs fonctions :

- Elle permet tout d'abord de compléter le travail d'observation en saisissant une atmosphère et en révélant des détails qui ne sont pas immédiatement visibles.
- Sur certains terrains, particulièrement auprès de (pré)adolescents parfois dubitatifs voire critiques à l'égard de la présence du chercheur, le rôle de photographe permet à celui-ci d'occuper une fonction de témoin que les jeunes acceptent mieux, dès l'instant que le chercheur-photographe propose une relation donnant-donnant : les photos deviennent la mémoire de la classe et particulièrement des activités les plus marquantes pour les élèves (projets artistiques, sorties, etc.) ; des photos sont offertes aux élèves qui le souhaitent ou encore composent le recueil de fin d'année.
- Enfin, les photos prises sur le terrain fonctionnent également comme des supports d'entretien avec les élèves, autour de thèmes qui intéressent la recherche. Ces thèmes ne sont pas liés intrinsèquement aux projets déployés par l'enseignante avec ses élèves, c'est en revanche la captation d'images qui en est issue qui permet d'aborder des aspects qui auraient autrement été passés sous silence.

[308] BECKER H. (1974), "Photography and Sociology", *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, n°1, 3-26.

[309] LA ROCCA F. (2007), « Introduction à la sociologie visuelle » Sociétés, n°95, 33-40 ; TERRENOIRE J.-P. (2006), « Sociologie visuelle. Etudes expérimentales de la réception. Les prolongements théoriques ou méthodologiques », *Communications*, 80(2), 121-143.

Ces photos prises pendant le tournage d'un projet conçu avec les collégiens d'une UPE2A de Bordeaux représentent des scènes de mariage dans les salons de la mairie de Bordeaux. Le tournage de ce mariage servait à illustrer une histoire d'amour entre deux collégiens devenus adultes, et dont les élèves de l'UPE2A avaient préalablement écrit le scénario. En soi, il s'agissait d'une scène « banale » parmi les autres du film. Dans le contexte de la recherche, les photos prises par la sociologue mettent en lumière certains détails et permettent dans un second temps d'aborder la question de la participation sociale, du rapport à la France et aux institutions.

De même, ces photos prises dans l'environnement immédiat d'écoles enquêtées permettent d'aborder avec les jeunes la question du lieu de vie et de la participation à l'espace urbain / semi-rural.

2.7. Productions visuelles faites ou choisies par l'enquêté

Les méthodes visuelles ont aussi été utilisées pour favoriser l'expression directe des enquêtés – en collaboration avec les enseignants et, le cas échéant, avec des artistes intervenant en classe. Le chercheur peut ainsi entrer en dialogue avec les enfants / jeunes dès les premières phases de la réalisation de l'œuvre, au fur et à mesure de la progression et jusqu'à la finalisation.

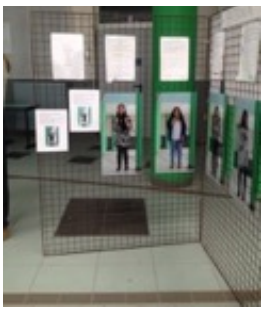
Ces photos montrent la réalisation de boîtes à souvenir décorées par les élèves d'UPE2A d'une école élémentaire de l'agglomération bordelaise. La consigne était de raconter un moment de leur choix dans le pays d'origine (« baignade dans la mer, en Albanie », « les animaux de ma maison, en Russie », « la fête nationale au Portugal », « le garage de mon père »). Ces productions ont servi de support dans la phase d'entretien sur le thème de la migration. Elles ont révélé des moments qui n'auraient pas été spontanément abordés en entretien, et qui ont ainsi pu faire l'objet d'une discussion au cours des cinq séances de réalisation de ces boîtes, puis une dernière fois, lorsque la réalisation fut terminée et que la chercheure a demandé à chaque élève de décrire son travail.

Dans une autre UPE2A du premier degré de l'académie de Bordeaux, les élèves ont été invités à apporter les photos de famille de leur choix, afin d'alimenter une séance de travail de trois heures et demie sur le thème de la famille restée au pays, dans le cadre de la réalisation d'un carnet de voyage par chacun des élèves. Au cours de la séance, certains élèves ont décrit des scènes de vie à la classe, d'autres ont présenté leur famille et construit un arbre généalogique. Ces photos ont permis de mettre des mots sur des moments douloureux ou joyeux et d'aborder les parcours biographiques. Sans ces photos, les entretiens auraient été moins riches.

À Montpellier, l'UPE2A-NSA a travaillé sur le projet « Mon trésor de famille », en prenant appui sur le dispositif académique « Alter Égaux », qui s'inscrit lui-même dans la mission « Grande pauvreté » de l'Éducation nationale[310]. L'enseignante a sollicité des

[310] Le site de l'Éducation nationale présente ainsi Alter Egaux : « Un dispositif académique fraternel : L'inspection pédagogique régionale des lettres est à l'origine de ce dispositif qui propose la réalisation de projets unissant l'école et des associations sociales et culturelles afin de favoriser le partage d'une parole créative entre personnes en situation de pauvreté et élèves ». *Cf.* Région académique Occitanie, académie de Montpellier (2016), « Dispositif Alter Égaux », juillet, <www.ac-montpellier.fr/cid104589/dispositif-alter-egaux.html>, consulté en décembre 2017. De manière plus large, ce projet vise à « contribuer à lutter contre les préjugés et les représentations dont sont victimes les plus pauvres et de renouveler la transmission des valeurs de la République, en les faisant vivre à l'école, en développant une pédagogie de projet porteuse de sens pour les élèves au sein de la communauté éducative » en impulsant « des projets scolaires d'écriture et de partage de la parole entre les élèves [...] et les personnes en situation de pauvreté ». *Cf.* Académie de Montpellier, Inspection pédagogique régionale des lettres de Montpellier (2015), « Alter Égaux. Valoriser la pédagogie de

collègues afin qu'une classe de 4e ordinaire participe au projet, l'idée étant de réaliser une exposition commune des trésors de famille de chacun, exposés sous forme de tableaux, comprenant la photo de l'élève avec son trésor et un texte explicatif du lien de l'élève à ce trésor (le format poèmes a été privilégié quand les compétences FLS le permettaient). Une fois par semaine, entre les mois de février et de mai 2016, les classes UPE2A et UPE2A-NSA ont été regroupées pendant une heure pour réaliser le projet. Les 4e travaillaient le projet de leur côté avec leur professeur de français. Deux rencontres ont eu lieu entre les trois classes au CDI. Lors de ces rencontres, des jeux, organisés par l'assistante d'éducation rom bulgare, ont porté sur l'expression des plaisirs partagés de chacun et ont visé « la mixité sociale et culturelle » et la dé-stigmatisation de ces élèves au sein de l'établissement. La répartition spatiale des élèves montre finalement l'inverse, chacun restant respectivement assis près de pairs.

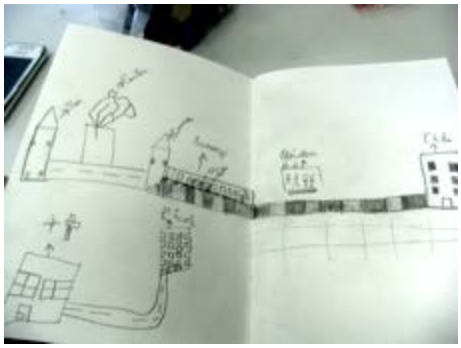


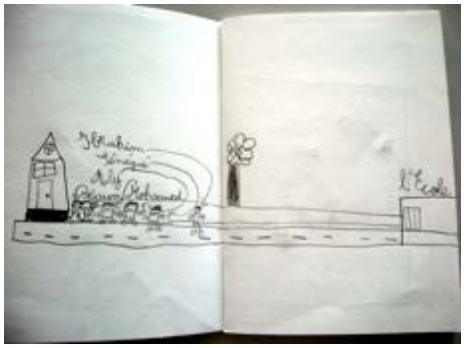
L'exposition « Mon trésor de famille » a eu lieu dans le hall d'entrée du collège, pendant sept jours, début juin. Un vernissage a été organisé, réunissant dix personnes, deux parents de la classe de 4e et aucun du dispositif NSA.

2.8. Carnets de dessin

Dans le cadre du dispositif de coprésence expérimenté dans l'académie de Créteil *(cf. supra)*, l'un des outils emblématiques de cette démarche est le carnet individuel réalisé par chaque élève et s'appuyant sur divers arts plastiques, pour l'amener à illustrer une expression personnelle sur son environnement scolaire quotidien. Ce carnet est à la fois support direct d'expression artistique ; d'échanges réflexifs conscientisés avec le groupe-classe, l'enseignante UPE2A et le collectif chercheuses-artistes ; et matériau utilisable pour la recherche, à partir de ce que chaque enfant en dit ultérieurement aux sociologues. Le carnet montre ce que les enfants voient, perçoivent et comprennent de leur environnement. Le lien avec des exercices de cartographies personnelles (exemple : dessiner le chemin de chez soi à l'école) permet de mettre en évidence la place que l'on occupe dans un environnement et le rôle que l'on peut jouer par rapport à celui-ci.

projet par le partage d'une parole créative entre personnes en situation de pauvreté et élèves. Guide 2015-2016 à destination des établissements scolaires et de leurs partenaires associatifs, territoriaux et institutionnels », <disciplines.ac-montpellier.fr/lettres/sites/lettres/files/fichiers/guide_alter_egaux_2015-2016.pdf>, consulté en décembre 2017.





Carnet d'élève. Cartographie personnelle : « dessiner le chemin de chez soi à l'école »

Les consignes données aux enfants sont liées aux thèmes de la recherche : le premier jour d'école, la rencontre avec la conseillère d'orientation, des lieux de l'école, la cour de récréation, placer une gommette à l'endroit que l'on fréquente le plus, photographier cet endroit et coller la photographie la semaine suivante, faire son autoportrait, dessiner de mémoire une personne vue dans la cour de récréation. Le carnet est le témoin de l'atelier et s'étoffe à chaque séance, en lien avec l'enseignant. Il reste aux mains des enfants entre les séances et l'enseignant est invité à prolonger les consignes en dehors des ateliers sur indication des artistes. Cet échange avec l'enseignant est précieux car la durée des ateliers est limitée. Le carnet permet à l'enseignant de faire un lien avec les apprentissages, ce qui a été une des façons de légitimer cette méthodologie de recherche auprès des professeurs et d'introduire de la réciprocité (avec les enfants, entre enseignants et chercheurs).

Ce carnet est aussi le support à partir duquel les enfants et les jeunes s'expriment en le présentant à la classe et en expliquant leurs productions. Ce temps de restitution est fondamental : il permet l'expression du ressenti de chaque participant et les sociologues recueillent alors directement des données.

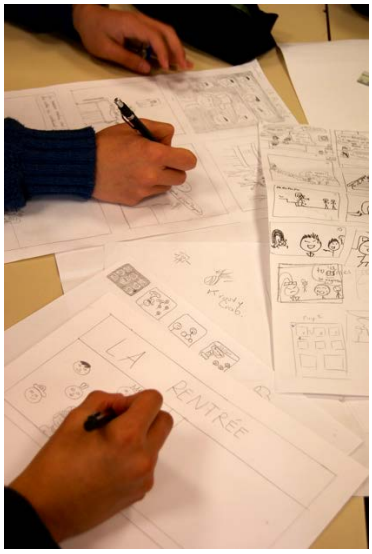
Chaque enfant s'exprime sur ses dessins devant le groupe classe

Les chercheuses peuvent ensuite s'appuyer sur ces carnets pour réaliser des entretiens plus approfondis, individuels ou collectifs avec les enfants et leur enseignant. Ces échanges autour des carnets ont permis une valorisation des productions enfantines et juvéniles. Certains enfants qui, par ailleurs, s'étaient montrés plutôt discrets ou réservés, s'investissaient beaucoup dans le commentaire de leur dessin, y compris certains qui, selon l'enseignante, avaient de très grandes difficultés à échanger avec les autres. Cet enjeu est important car ces élèves font l'objet de nombreux discours et écrits scolaires. Bénéficier d'un

espace d'auto-définition de soi constitue un enjeu de renégociation des rapports asymétriques.

2.9. Ateliers d'écriture

En complément de l'oral et du visuel, des méthodes basées sur l'écriture utilisées par les enseignants ont été observées. L'observation de cette démarche s'apparente aux « bilans de savoirs » développés par Bernard Charlot[311], dans lequel les enquêtés sont amenés, à partir d'une consigne simple à produire un texte, ensuite dépouillé et analysé. L'intérêt de cette méthode ne réside pas dans la reconstitution d'une trame biographique compréhensive, mais dans la recherche d'informations d'ensemble et « contextualisantes » sur ces enfances et jeunesses. La situation de déconnexion entre le texte produit et son auteur favorise la liberté de parole d'un enquêté qui se sent alors moins exposé. Le travail de production est généralement effectué en collaboration avec l'enseignant de la classe et / ou un intervenant extérieur.

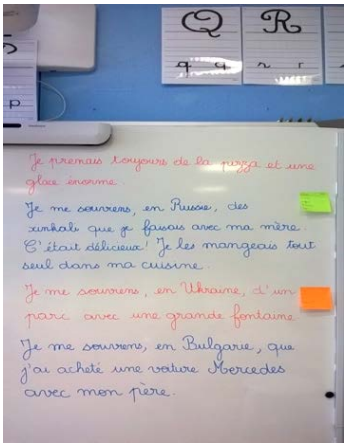


Travail d'écriture d'un scénario de bande dessinée dans l'UPE2A d'un collège de Bordeaux

Le point de départ est l'ouvrage *Loin des yeux près du cœur* de Thierry Lenain qui raconte la rencontre d'un élève aveugle et d'une élève noire. Tous deux sont moqués, voire rejetés par leurs camarades, en raison des différences qui les distinguent de leur groupe de pairs. Cette extranéité les rapprochera au point de tomber amoureux l'un de l'autre, mais leur relation sera écourtée par le retour forcé d'Aïssata dans son pays d'origine. À partir de cette histoire, les collégiens de l'UPE2A ont été invités à réécrire le scénario afin de l'adapter, sous forme de bande dessinée qu'ils ont eux-mêmes illustrée, modifiant au passage la fin de l'histoire en imaginant le mariage des deux personnages qui fondèrent une nombreuse famille. Ce travail s'est déroulé en classe sur dix séances au cours desquelles sont intervenus un scénariste-illustrateur puis un réalisateur, puisque le projet ultime était la réalisation d'un

[311] CHARLOT B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Éditions Anthropos.

court-métrage. Si l'enseignante trouve dans ce type d'expérience une efficacité didactique, le chercheur y puise pour sa part une mine d'informations tout au long du processus de réalisation, dans la mesure où ce travail de (ré)écriture permet de percevoir les sentiments des enquêtés et de favoriser le dialogue avec eux sur des thèmes sensibles comme celui des différences, de l'accueil dans la société française et plus spécifiquement, dans le contexte scolaire avec le groupe de pairs. Autant de questions, parfois douloureuses pour les jeunes de l'UPE2A, qui auraient été abordées avec difficulté, voire occultées, dans des relations d'entretien classiques.



L'écriture a également été utilisée auprès d'élèves plus jeunes, de niveau élémentaire, dans l'UPE2A de l'agglomération bordelaise qui a travaillé sur les boîtes à souvenir. Une fois les boîtes réalisées, les élèves avaient pour consigne de choisir cinq mots en français illustrant le mieux possible la scène représentée dans leur boîte, puis de composer une ou deux phrases.

Dans une autre UPE2A en élémentaire, un travail autour de la réalisation de carnets de voyage a été conduit. Chacune des séances de travail hebdomadaires était consacrée à un thème (la vie dans le pays d'origine, le jour où tu es parti, ton arrivée en France, ton lieu de vie, les personnes que tu aimes, la cuisine, les instruments de musique, etc.) qui permettait d'alimenter le carnet de voyage au moyen d'illustrations diverses travaillées en classe et, pour certaines d'entre elles, préparées en amont à la maison, souvent avec l'implication des parents.

Des éléments des carnets de voyage

Dans chacun de ces dispositifs, lors de la douzaine de séances qui ont été nécessaires à la réalisation de ces travaux, l'enquêtrice a participé activement et chaque étape a servi de support de dialogue avec les enquêtés qui se sont majoritairement pris au jeu.

2.10. Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès des élèves en fin d'année scolaire, lorsque le chercheur était déjà un personnage familier et qu'une relation de confiance s'était

installée. Selon les académies, ils se sont déroulés tantôt dans une salle de l'établissement scolaire avec l'élève et la chercheure seuls, tantôt dans l'espace domestique, tantôt dans des cafés ou restaurants rapides adjacents aux établissements scolaires des collégiens, et ont été individuels mais aussi collectifs. À Strasbourg, la dimension collective de l'entretien a notamment caractérisé les entretiens avec des élèves « marocain(e)s » qui ont privilégié des échanges avec des pairs ayant partagé des expériences semblables de l'autre côté des Alpes, ainsi qu'avec un collégien kosovar qui a préféré convier son petit frère, s'exprimant mieux que lui en français, ainsi que sa mère, dont les propos ont été traduits de l'albanais par ses deux enfants. Dans l'académie de Créteil, les carnets de dessins réalisés préalablement par les enfants en atelier se sont avérés un formidable moyen pour mener les entretiens : véritable média de la relation, positionnés côte à côte et non pas en face-à-face, prenant le temps de regarder ensemble chaque dessin, ce support d'échange a permis de lever les éventuelles réticences des enfants à répondre aux questions et aux relances proposées par les chercheurs. Il en fut de même dans l'académie de Bordeaux, où les entretiens ont été menés à la fois pendant les différentes productions visuelles puis à la fin, comme support d'échange.

Chapitre 2

L'expérience migratoire / itinérante et son impact sur la scolarisation

Les différents projets artistiques menés dans le cadre de la recherche associés aux autres méthodologies qualitatives d'enquête (entretiens et observations) ont permis de mettre au jour des formes d'expression de l'expérience migratoire. L'un des constats les plus marquants est celui de la forte hétérogénéité des parcours migratoires, en fonction des pays de départ, de la temporalité nécessaire, des distances parcourues, des éventuels séjours dans des camps humanitaires et des ressources familiales disponibles pour le faire, mais également de la relative solitude qui caractérise ces mobilités, tout particulièrement pour les mineurs non accompagnés. Certains élèves arrivent en France par avion, d'autres en bus ou en voiture après plusieurs jours de route, d'autres encore dans des conditions qu'elles ne souhaitent pas exprimer. Nous aborderons ici les conditions des trajectoires migratoires et les conditions de séjour pour ces jeunes, en relation avec les implications sur la scolarisation, soient-ils arrivés avec une partie de leur famille ou en tant que mineurs isolés étrangers[312].

1. CE(UX) QUE L'ON A LAISSE(S) AU PAYS

Rares sont les familles qui migrent ensemble, l'un des parents venant avec tous leurs enfants ou une partie d'entre eux (« on a menti à ma sœur pour qu'elle ne vienne pas », élève portugais, 7 ans ; une élève bulgare de 8 ans, de langue maternelle romanès et bulgare, exprime sa tristesse de ne pas connaître sa petite sœur qui réside en Bulgarie avec ses grands-parents ; des garçons algériens et marocains ont laissé une partie de leurs fratries en Algérie ou au Maroc), 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 (« Mon père est resté au Brésil, ma mère m'a emmené ici, mais je vais retourner vivre avec mon père », « 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 ; de nombreux élèves bulgares disent que les grands-parents restés au pays leur manquent). D'autres, arrivant seuls, sont destinés à remplir les rangs des mineurs isolés étrangers, parfois placés dans des foyers et accompagnés par des éducateurs, parfois contraints de rester dans la rue. Nombre d'expériences migratoires sont douloureuses, plusieurs fois évoquées en termes d'« arrachement » qu'a constitué le départ.

[312] FRIGOLI G. (2010), « D'ici et d'ailleurs, entre aide et contrôle : les mineurs isolés étrangers », *Migrations Société*, vol. 3, n° 129-130, pp. 91-98 ; PERROT A., « Devenir un enfant en danger, épreuves d'âge et de statut. Le cas "limite" des mineurs isolés étrangers en France », *Agora débats / jeunesses*, vol. 3, n° 74, pp. 119-130.

Si les raisons de migrer sont multiples pour les parents, les enfants n'en ont pas toujours conscience car celles-ci n'ont pas toujours 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). Parfois les enfants ont été informés de manière floue et tardive sur le pays de destination, sans trop de précisions sur la ville d'installation : parfois partir en France laisse envisager aux enfants que l'installation se fera nécessairement dans sa capitale, parfois les parents n'ont pas pris de décision définitive sur le lieu de vie, parfois ils espèrent que de meilleures options s'ouvrent à eux : « Luxembourg aurait été mieux que Strasbourg » (collégien marocain, 13 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 ou de perdre des certitudes liées au rythme quotidien, même dans le cadre de relations informelles ou dans la sociabilité sportive.

Toutefois, certaines expériences migratoires sont plus apaisées, notamment lorsque la migration est plus ancienne et que l'ancrage local est plus fort. Ainsi, les migrants roms roumains rencontrés dans l'académie de Montpellier, dont les personnes restées au pays sont majoritairement la famille élargie : un oncle, une tante, un grand-parent. Tous sont venus ici avec leurs familles nucléaires, en suivant leur réseau familial proche et vivent au quotidien avec eux. Dans ce sens, « les personnes laissées au pays » font peu l'objet de récits dans le cadre scolaire. Au cours du projet « trésor de famille », les élèves roms roumains ayant grandi en France n'ont pas mobilisé de souvenir en lien avec des personnes restées au pays. La vie au sein de la communauté migratoire est à l'inverse omniprésente. Il est question des mariages à venir, des mariés concernés, du quotidien dans la famille sur le bidonville.

C'est également le cas pour les familles transnationales[313] : « 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).

Parfois encore, le rapport au pays origine s'exprime de façon apparemment contradictoire. Un collégien originaire de Bulgarie affirme lors de notre entretien, et alors que des membres de sa famille sont inscrits dans des migrations pendulaires : « Je ne suis jamais retourné en Bulgarie. Je n'aime pas mon pays. Je ne veux jamais y retourner ». À un autre moment, lors d'un atelier, ce ne sont pas des membres de sa famille qu'il dit regretter mais ses animaux : poulets, moutons, chèvres… avec une grande nostalgie, évoquant des images totalement opposées à la cité de grands ensembles où nous nous trouvons et qui entourent l'école. Cette nostalgie pour la vie à la campagne au milieu des animaux a été constatée auprès d'autres élèves, notamment un élève d'élémentaire en provenance de Russie qui vivait

[313] RAZY E., BABY-COLLIN V. (2011), « La famille transnationale dans tous ses états », *Autrepart*, n° 57-58, pp. 7-22.

dans une ferme avec ses grands-parents. L'adaptation à un quotidien très urbanisé, où il n'est pas toujours bien accepté de jouer dehors, ne va pas sans difficulté.

2. LES MIGRATIONS PENDULAIRES

Dans les académies étudiées, beaucoup d'élèves bulgares sont identifiés par les équipes pédagogiques comme « très absentéistes » en raison de nombreux séjours effectués dans leur pays d'origine, causant des ruptures dans la scolarisation. Selon les enseignants, cela s'en ressent dans la progression des élèves, comme dans leur parcours scolaire. C'est ainsi le cas de S., née en Bulgarie et de langue maternelle turque, qui a été un peu scolarisée en France en maternelle avant d'arriver au CP en septembre 2014, tout en étant prise en charge en UPE2A. L'enseignante note qu'elle a toujours été beaucoup absentéiste. En 2015-2016, elle est scolarisée en CE1 et continue à bénéficier de l'UPE2A très souvent. L'enseignante d'UPE2A souligne qu'elle « retourne souvent en Bulgarie », trop souvent à ses yeux pour pouvoir s'investir dans les apprentissages et progresser. Il est intéressant de souligner que quand S. est présente, elle se comporte comme une « élève modèle », faisant tout ce qu'il convient aux yeux de l'enseignante, participant énormément. Or, dès le milieu de l'année, elle n'est plus considérée par l'enseignante ; en guise de « punition », cette dernière marquant de cette façon son refus de s'engager dans cette relation éducative précisément en raison des absences répétées de S. De la même façon, lorsque sa mère tente de demander des informations à l'enseignante après la classe, celle-ci ne lui répond pas ouvertement, lui signifiant qu'elle s'en fiche et que ce n'est pas seulement quand elle le souhaite qu'elle doit être disponible. L'enseignante exprime à ce moment-là à la chercheure qu'elle la trouve « gonflée » de demander des choses alors qu'elle ne fait pas d'effort pour la scolarité de sa fille.

Une autre difficulté renvoie aux affects liés au départ d'un élève, souvent non mis en mots par les élèves (ni par leurs parents) concernés par ces migrations pendulaires. Les enseignants, dans leur positionnement à l'égard des autres élèves, préfèrent se limiter à les informer de ce départ impromptu, après vérification auprès d'autres figures professionnelles, telles que les assistantes sociales ou les infirmières. Ces enfants concernés par les migrations pendulaires sont en effet susceptibles de repartir du jour au lendemain, de ne plus être présents en dispositif ni en classe ordinaire, mais aussi de ne jamais revenir dans un établissement. Il est rare que ces élèves aient la possibilité de passer informer les enseignants et les camarades et les saluer, mais le vide qu'ils laissent remue et peut interroger à plusieurs titres les enseignants (« L'élève est-il malade sans être justifié par ses parents ni par les travailleurs sociaux ou est-il parti ailleurs ? », enseignante d'UPE2A, Strasbourg) comme les autres élèves qui restent. Certains en parlent dans la cour et à la cantine, dans la mesure où cette absence suscite parfois une réflexion sur le vide qu'ils ont eux-mêmes laissé dans le pays où ils ont pu vivre et être scolarisés avant de s'établir en France.

3. Des conditions d'accueil et de vie parfois très précaires et leurs conséquences sur la scolarité

Les conditions de vie des élèves rencontrés en UPE2A sont, elles aussi, très hétérogènes et varient notamment en fonction des origines géographiques et des solidarités communautaires afférentes plus ou moins fortes, de la situation économique de la famille ou des proches qui accueillent, des ressources propres et de leur situation administrative. Certaines familles disposent d'un logement pérenne ou sont hébergées en CADA. Pour d'autres, les conditions de logement sont très précaires : hébergement par la famille elle-même en situation vulnérable (dans l'école élémentaire enquêtée au Nord de Bordeaux, il n'est pas rare que des familles vivent à plus de dix personnes dans un même appartement, comme cela a aussi été observé dans d'autres académies), logement dans des taudis ou des squats parfois payants (dans l'agglomération bordelaise, des réseaux albanais louent des appartements squattés 1 400 € par mois à des compatriotes) ou encore dans des caravanes (toujours dans l'agglomération bordelaise, des Roms louent des caravanes 150 € par mois à des migrants des pays de l'Est). D'autres enfin vivent en foyer, en hôtel social (dispositif 115) ou sont même à la rue. Rares sont les UPE2A dans lesquelles il n'y ait pas d'élève menacé de se retrouver sans logement. Les structures d'hébergement d'urgence, contactées par les travailleurs sociaux mais aussi parfois directement par l'enseignant d'UPE2A, ou même par les parents d'élèves constitués parfois en comité de soutien local, sont saturées et ne peuvent répondre à la demande. Dans l'académie de Montpellier, tous les élèves NSA vivent dans des bidonvilles situés en périphérie.

Il va de soi que ces conditions de vie des plus précaires, ajoutées à une situation administrative incertaine, sont anxiogènes pour l'élève et impactent potentiellement ses apprentissages scolaires ainsi que l'ensemble de ses relations sociales dans le cadre scolaire. Ainsi cette collégienne exprime ses difficultés à trouver le sommeil à cause de sa vie dans un squat, au sein d'un hangar particulièrement bruyant en raison des modes de vie des personnes qui s'y trouvent. De même, Ahmed vit dans un taudis et il est porteur de la gale. La visibilité de cette maladie a pour effet de concentrer dessus l'attention d'un grand nombre d'acteurs scolaires. Ahmed est ainsi contraint de réexpliquer, péniblement et en se faisant peu comprendre, la même chose à différents acteurs scolaires (enseignants de diverses disciplines, équipe de vie scolaire). Dans son cas, l'infirmière scolaire a été alertée, a rencontré Ahmed puis sa mère – à chaque fois pendant le temps scolaire, le faisant prendre du retard dans les apprentissages. Toute une partie de la scolarité a semblé, des mois durant, uniquement organisée à partir de cette maladie. Durant ce temps, Ahmed semblait progressivement se refermer sur lui-même et a témoigné de sa difficulté à apprendre ses leçons. Ahmed ne fait pas l'objet de violences ni de brimades mais pour autant, il est régulièrement seul dans la cour et en classe.

La promiscuité induite par la forte concentration de personnes dans un même lieu de vie crée des vulnérabilités et parfois des maltraitances. Youni, une jeune fille malgache, explique qu'elle se fait battre quand elle se plaint du volume sonore du téléviseur dans le salon où elle dort. Alors elle explique qu'elle essaie de se taire sauf quand « vraiment ça [la] dérange ». À cette période au cours du second trimestre, les enseignants disent de Youni qu'elle est immature et ne travaille pas assez, qu'elle se distrait vite. Très enthousiaste en début d'année, cette jeune fille a progressivement pris l'allure d'une adolescente introvertie, méfiante et réactive. Lors d'une récréation, Youni, seule, semble triste. La chercheure s'approche d'elle puis hésite, car Youni a un air défiant et ne semble pas avoir envie de parler. La chercheure va tout de même la voir et lui demande si elle a besoin de quelque chose, Youni lui dit que non. La sociologue demande ensuite si tout va bien. La jeune fille se met alors à

pleurer en disant que non, elle ne va pas bien, que l'école ne lui plaît pas. Le changement radical de rapport à l'école de cette jeune fille au moment où celle-ci témoigne de la sévérité de ces conditions de vie révèle l'impasse de modes de vie en totale inadéquation avec les exigences de travail scolaire formulé par l'institution scolaire. Autre expérience, Tsvetan, d'origine bulgare, exprime le mal-être ressenti dans l'hôtel social où il vit dans une seule pièce avec ses parents et sa sœur, et souffre des abus de pouvoir de certains adultes dans cet environnement : « Le patron de notre hôtel, il est méchant. Il a voulu frapper ma sœur. Moi je lui ai dit que j'allais appeler le 115. Il a répondu : "c'est moi le 115" ».

Dhookit, quant à lui, est un jeune garçon décrit comme agité en cours. Les enseignants disent qu'il ne se concentre pas et dissipe les autres. Effectivement, en classe, il peine à rester assis lorsque ceci est exigé, il veut toujours prendre la parole et le fait sans en demander l'autorisation. Son corps est en permanence en mouvement : ses jambes sautillent et il est à l'affût de la moindre sollicitation. Il apprécie particulièrement le contact de l'adulte, ce qui irrite l'enseignante, se disant fatiguée de son comportement et l'ayant, pour cette raison, encouragé à se mettre au dernier rang de la classe. Ainsi placé à proximité de la chercheure, celle-ci peut noter que les interventions de Dhookit, erratiques en apparence, sont en fait toujours pertinentes mais décalées. Par ailleurs, il cherche beaucoup à interagir avec la chercheure : Dhookit est un enfant très curieux et vif intellectuellement mais il ne traduit pas ces qualités dans les consignes scolaires. Par exemple, Dhookit demande pourquoi l'auteur a choisi tel scénario dans un texte plutôt qu'un autre, tandis que la consigne est de répondre à des questions sur le contenu du texte. L'enseignante pense alors qu'il refuse de travailler et qu'il joue la montre – ce qui est peut-être le cas – en posant des questions hors sujets, quoique pas inopportunes. Quand il est réprimandé, assez souvent, il s'agite encore plus et manifeste de la honte. Lors du second conseil de classe, les enseignants sont unanimes pour lui mettre un avertissement et les jugements sont d'une grande sévérité. À l'issue du conseil de classe, la chercheure, assez mal à l'aise, revient sur le comportement du jeune :

> « Beaucoup de temps a été consacré au comportement de Dhookit…
>
> – Oui, c'est vraiment un élève qui pose énormément de problème. Énormément.
>
> – Il vous sollicite souvent en classe…
>
> – Oui, mais pas de la bonne manière… Et vous aussi j'ai vu ! Je sais qu'il n'est pas bête cet enfant mais […] Je sais pas… […] il veut toujours accaparer le prof pour lui.
>
> – Savez-vous quelles sont ses conditions de vie, économiques, humaines ?
>
> – C'est drôle que vous posiez cette question parce qu'apparemment, il y a eu des problèmes avec son… je ne sais pas si c'est son oncle ou son beau-père, je n'ai pas compris. Mais il y aurait un signalement pour violence ».

La chercheure apprendra qu'il s'agit de violences sexuelles mais que la mère de l'enfant était très réservée sur le fait de se confier entièrement, car elle était tributaire de solidarités familiales pour son hébergement.

Les conditions de vie précaires de ces enfants et jeunes n'ont le plus souvent pas d'effets aussi préoccupants mais cette dépendance au logement créant une grande vulnérabilité est à souligner. Par ailleurs, indépendamment de ces situations, lors des observations en classe, beaucoup d'élèves ont des visages fatigués par des nuits courtes et semblent épuisés : cernés, luttant contre le sommeil, certains s'endorment même régulièrement en cours.

Le rythme biologique du sommeil est également altéré dans le cas des collégiens qui ont de longs trajets en transports publics pour rejoindre leur établissement d'affectation en

UPE2A. C'était notamment le cas des mineurs non accompagnés qui, depuis leur foyer de résidence, avaient un trajet d'une heure trente de train et de tramway pour rejoindre leur collège situé dans la périphérie de Strasbourg. Dans l'académie de Créteil, nous avons pu récolter les récits des élèves lors des ateliers d'arts plastiques, *via* le support des carnets, sur lequel nous leur avions demandé de dessiner le chemin pris pour venir à l'école. Un élève, logé en hôtel social, s'exclame qu'il va lui falloir utiliser au moins la double page, voire continuer sur celle d'après, car il doit prendre trois RER différents puis le tram. Nous sommes surprises par ces enfants qui maîtrisent les réseaux de transports RATP et SNCF. De même, dans l'agglomération bordelaise, nous avons observé que de jeunes enfants de 7 ans effectuaient seuls, en tramway et en bus, un trajet de plus d'une heure pour arriver dans leur école.

Chapitre 3

L'expérience socio-scolaire

1. LES RELATIONS ENTRE ELEVES

1.1. Les relations entre élèves du dispositif

Les relations entre élèves du dispositif peuvent parfois s'étudier au recours de l'analyse de l'intersectionnalité, c'est-à-dire l'interdépendance de plusieurs facteurs pour expliquer un phénomène. En l'occurrence pour les EANA et les EFIV, nous nous sommes intéressés aux effets des questions liées à l'appartenance linguistique (a), au genre (b), à l'appartenance ethnique (c).

(a) Dans la plupart des académies, des configurations migratoires historiques préexistent souvent à l'arrivée des élèves enquêtés en UPE2A. En conséquence, dans certains territoires d'enquête, il se forme des regroupements communautaires organisés par des tracés migratoires transnationaux. Ainsi, Haïtiens, Sri Lankais et Indiens expliquent qu'ils viennent des mêmes villages d'origine (certains sont mineurs étrangers isolés) et se connaissent. Mais en classe et dans la cour de récréation, ils ne sont pas nécessairement ensemble. De ce fait, dans certains établissements, les élèves parlant la même langue, l'utilisent relativement peu en classe ordinaire et en dispositif, à moins d'avoir été sollicités à le faire par leur enseignant d'UPE2A afin de débloquer un camarade qui ne suit pas ou plus l'enseignement. L'utilisation ponctuelle d'une autre langue que le français en UPE2A peut engendrer des ambiguïtés quant à la légitimité du recours à des langues étrangères pour des apartés entre élèves durant les enseignements. En revanche, c'est souvent plus le niveau scolaire, l'âge et le genre qui organisent les relations électives dans la cour de récréation, à la cantine voire dans les activités extrascolaires (sports, activités culturelles ou religieuses et de consommation).

   Inversement, dans d'autres configurations locales, des processus de structuration des relations entre pairs selon les langues d'usage émergent (les italophones interagissent préférentiellement les uns avec les autres, *idem* pour les arabophones, les hispanophones et les roumanophones). Sur Bordeaux, les élèves bulgares turcophones jouent majoritairement entre eux dans les cours de récréation lorsque les effectifs sont conséquents (jusqu'à six élèves bulgares turcophones par classe dans une école élémentaire). Nous avons également observé l'utilisation de langues communes (espagnol, portugais, anglais) pendant les pauses en classe ou dans les couloirs.

   Dans une UPE2A-NSA enquêtée, l'usage par les élèves de la langue « première » (soninké, arabe) est relativement fréquent, dès lors que plusieurs élèves en sont locuteurs. D'ailleurs, cette pratique n'est pas systématiquement réprimée en classe : l'enseignante

a parfois même recours à la traduction de ces langues par un élève quand un autre élève ne comprend pas une consigne ou un enseignement, en dépit des efforts qu'elle estime avoir faits pour s'être fait comprendre. Cet usage est particulièrement récurrent, surtout pour les nouveaux élèves ou les élèves en grande difficulté. Dans une NSA scolarisant de nombreux jeunes originaires du Mali, à un moment où l'enseignante s'est absentée et où tous les élèves maliens parlent en soninké, l'une d'elle, pourtant parmi les plus jeunes élèves de la classe, leur dit d'arrêter, qu'« on parle français dans la classe, on est là pour apprendre le français », sur un ton sec. Les garçons maliens arrêtent quasiment tout de suite de parler soninké et ils utiliseront beaucoup moins souvent cette langue par la suite en classe. Dans la même classe, un des élèves arabophones, par ailleurs en grande difficulté dans l'apprentissage du français, apprend à compter, des expressions en arabe à d'autres élèves.

(b) Conformément aux données produites par la DEPP en 2015, les UPE2A accueillent plus de garçons que de filles dans le second degré. Plus les élèves sont âgés, plus il s'agit de garçons et certaines configurations de classe révèlent la grande marginalité numérique des filles dans certains dispositifs (leur effectif est tombé à trois filles sur 22 élèves dans un collège de Seine-Saint-Denis). Plus généralement, les filles se trouvent parfois seules face aux garçons. Elles sont souvent contentes quand une adulte femme vient dans la classe. Lors de l'arrivée de nouveaux élèves, il n'est pas rare qu'une des filles exprime son espoir de voir arriver une autre fille.

(c) Parmi les élèves d'UPE2A, certains arrivent à l'école avec les images dévalorisantes de l'Autre transmises par leur entourage : hiérarchies, humiliations, préjugés – qu'ils en soient à l'initiative ou victimes. D'autres, au contraire, sont très attentistes et réservés, adoptant une posture très volontariste vis-à-vis des demandes des enseignants et des acteurs éducatifs.

Pour ces élèves, les « regroupements » entre pairs sont effectifs et semblent nécessaires : certains élèves en primaire disent ne pas avoir de copains à l'école dès lors qu'ils se retrouvent sans pairs. Chez les EFIV, au collège, les relations entre élèves sont très marquées par leur appartenance.

Les dispositifs fonctionnent ainsi comme des lieux dans lesquels les différences de tous ordres entre élèves sont exprimées, de diverses manières. Les relations entre élèves d'un même dispositif sont parfois difficiles et peuvent traduire une forme de compétition : la moquerie et le rire sont même de mise face à des erreurs de prononciation ou face à la dérogation de règles de classe. Malgré des formes d'entraide entre les élèves, notamment lors des moments de travail en autonomie (sur un exercice, par exemple), les élèves se dénoncent aussi entre eux lorsqu'ils dérogent aux règles de la classe, se critiquent, ou encore endossent le rôle de l'enseignant(e) dans le rappel de ces règles à l'école (cette compétition est exacerbée lors de jeux, ou lorsque l'enseignant(e) interroge la classe). Certaines observations montrent l'utilisation de pronoms impersonnels pour désigner son camarade de classe : lors des jeux de fin de séance, certains élèves (notamment les derniers arrivés) ne sont pas appelés par leur prénom par leurs pairs, mais sont désignés par « lui », « elle » ou « ça ». Comme en classe ordinaire, la vie de ces dispositifs est marquée par des conflits : disputes, embêtements, coups parfois. Cela peut partir d'un événement insignifiant en apparence, le fait qu'un élève regarde sur la feuille de l'autre, qu'un élève demande tout le

temps l'heure à un autre, parce qu'il ne sait pas lire l'heure sur les horloges à aiguilles par exemple. On ressent des tensions assez régulièrement sans réussir à savoir d'où cela vient, sans en identifier la ou les raisons. Certains élèves peuvent « partir au quart de tour », parfois parce qu'ils n'ont pas compris ce qu'un autre disait. D'autres se mettent facilement dans les embrouilles.

Dans le même temps, on observe une grande attention les uns envers les autres. Quand un camarade est malade, un autre élève peut aller le voir pour savoir ce qu'il a et ensuite, prévenir un adulte du fait que cet élève ne va pas bien. Les autres élèves peuvent l'inciter à aller voir l'infirmière et le sécuriser pour le convaincre d'y aller. Cette attention particulière des uns aux autres ressort du discours de certains professionnels du collège dont l'infirmière : « oui, ils s'entraident. Il y a une solidarité. Je pense que c'est le pair, ils ont aussi traversé, sans avoir traversé la même chose, ils vivent quelque chose de similaire à ce moment-là de leur vie donc, je pense que ça crée de la solidarité ». Il peut aussi y avoir des encouragements entre eux et des manifestations de joie quand l'un d'eux, par exemple, reçoit les félicitations du conseil de classe ou réussit un exercice.

En revanche, les relations d'aide dans le travail restent relativement limitées, notamment du fait de la difficulté scolaire des élèves et de la différenciation pédagogique qui « enferme » chaque élève ou groupe d'élèves de même niveau dans une activité propre induisant, dans ce contexte particulier, un rapport individualiste au travail scolaire. Dans d'autres cas, notamment dans le second degré, la configuration amphithéâtrale de la salle de classe décourage les initiatives d'aide entre élèves.

Néanmoins, l'école joue tant bien que mal son rôle de socialisation. La scolarisation est l'occasion d'appréhender les différences et les modes de socialisation. Plus que les relations avec l'équipe éducative, les élèves soulignent les relations amicales avec leurs pairs, immigrés ou non : « Ici, les enfants ne jouent pas dans la rue, mais à l'école on se fait des copains » (élève russe d'origine arménienne, 8 ans, non scolarisé antérieurement) ; « Je me suis fait des amis [au collège], on parle mi-anglais, mi-français » (collégien mexicain, 14 ans) ; « L'UPE2A aide à se faire des amis » (collégien tunisien, 13 ans). Le brassage des cultures et des points de vue induit par la scolarisation permet aussi, à l'inverse, de mettre des mots sur certaines formes de racisme ou de mise à l'écart. Pour beaucoup d'élèves de primaire, l'UPE2A est leur « première classe » à l'arrivée en France. C'est leur classe de référence dans la pratique et dans leurs façons de penser, bien qu'ils soient rattachés officiellement à une autre classe « ordinaire » censée être leur classe de référence. L'UPE2A est bel et bien une classe « repère » pour ces élèves.

Les amitiés structurantes : une dimension accrue par l'expérience de la migration ?

En primaire, les modalités d'investissement, par les enfants, des consignes en arts plastiques données par les chercheures, ont révélé l'importance des amitiés privilégiées (le « meilleur copain » ou la « meilleure copine »). Lorsqu'ils sont assis individuellement (par choix) lors d'une des séances, certains élèves se penchent systématiquement vers leur camarade préféré. Parfois, l'un copie l'autre par manque d'inspiration ou de confiance en sa propre expression personnelle ou dans ses capacités techniques. Peut-être est-ce là le signe d'une trop grande demande d'autonomie des chercheuses ? Le rappel des objectifs est fréquent : l'expression personnelle, sans jugement de valeur, sans mesure de performance.

C'est aussi, en creux, l'effet du cadre normatif de l'école qui se donne à voir, y compris dans une école à pédagogie active.

> Relevons le cas des dessins d'un binôme d'élèves de CM1, bulgares turcophones, saisissants de ressemblance. Lors de la réalisation d'un autoportrait, ils représentent un événement vécu dans le cadre d'une action de médiation culturelle. Un élève A., peu confiant dans ses capacités à dessiner, se réfère à un élève B. L'élève B. a d'ailleurs représenté l'élève A. dans son dessin. La ressemblance entre leurs dessins est relevée par l'artiste. En observant ces garçons en train de dessiner puis en étudiant leur réalisation, et enfin ce que chacun en dit et les réponses que cela produit chez les autres, il apparaît que c'est bien l'atelier qui nous a révélé la force de cette amitié. De plus, en entretien avec l'élève A., nous avons pu revenir sur le vécu de cette relation qui semble structurer son expérience scolaire. À la fin de notre terrain, l'élève B. est parti car sa famille a été relogée sur un autre territoire. Après son départ, l'élève A. confiera qu'il en est très affecté : « À partir du moment où B. est là et que moi je suis avec lui, je ne peux même pas faire une erreur. Mais comme il n'est plus là, moi… je ne peux pas trop travailler tout seul. […] Parce qu'à lui je peux lui faire plus confiance que les autres »[314]. Ce type de relation forte à un pair de la même communauté a également été observé en UPE2A collège, où l'un des élèves a perdu pied lorsque son camarade a été envoyé avec sa famille demandeuse d'asile dans un autre département.

Nous avons pu vérifier que ce fonctionnement en binôme représentait un appui essentiel dans le parcours scolaire de ces enfants, tout particulièrement pour ceux qui ont vécu des trajectoires difficiles d'installation en France. Cette dimension s'est véritablement révélée dans le cadre de l'atelier artistique, à travers la production de leur dessin, puis en entretien en face-à-face avec la sociologue, prenant appui sur un échange à partir du carnet de dessin de chacun. Sans cette démarche, nous n'aurions tout simplement pas perçu la force de ce lien pour Tsvetan et son impact sur son vécu scolaire. Or, en dehors de ce moment de l'entretien au cours duquel il a exprimé la vulnérabilité ressentie suite au départ de son camarade, ce garçon donne à tous les adultes et à ses pairs l'image d'un élève parfaitement conforme aux attendus scolaires, sérieux, solidaire, à l'aise.

1.2. Les relations avec les élèves de classe ordinaire

Dans certaines écoles, on observe des relations fréquentes et suivies avec des élèves n'étant pas dans le dispositif, notamment autour des terrains de jeux de balle (foot, basket), ces lieux étant des endroits appréciés par les enfants enquêtés et étant parmi les seuls des établissements à mettre en relation des élèves d'UPE2A avec des élèves de classe ordinaire, comme c'est le cas dans l'une des écoles de Seine-Saint-Denis. Mais dans un collège du même département, la situation est très différente : les frontières entre « les CLA » – désignation signifiante pour les acteurs scolaires mais aussi pour les élèves qui les reprennent à leur compte – et les autres sont relativement hermétiques, et les seuls camarades fréquentés n'étant pas dans le dispositif, ce sont les « ex-CLA » qui restent à proximité des élèves d'UPE2A

[314] Le rapport entre ces deux élèves s'inscrit dans une relation extrascolaire. Ils sont accompagnés par la même association, hétéro-définis dans l'école et par d'autres adultes comme « Roms », ils ont grandi ensemble en bidonville. Après avoir vécu plusieurs expulsions, ils étaient, au début de l'enquête, en hôtel social (dispositif 115).

dans la cour de récréation. Les élèves de l'UPE2A restent souvent ensemble à la cantine ou dans la cour, souvent dans le même endroit, étant comme assignés à un espace de la cour. Ils mangent exceptionnellement avec des élèves d'autres classes, mais ceci est surtout dû à la configuration matérielle de la cantine en « tablées ». Dans l'un des collèges enquêtés où des tournois de foot étaient organisés à la pause méridienne, les élèves de l'UPE2A ne jouaient pas avec les autres mais à côté, ou seulement quand les autres élèves avaient fini.

Cet isolement des élèves pendant les récréations ou le temps méridien a un peu changé pendant la période du ramadan et la fin d'année où il y avait moins d'élèves dans la cour et donc, plus de place pour ceux qui restaient. Un des élèves exprime, lors d'un entretien, qu'avant, il ne jouait pas avec les autres, et maintenant (référence au ramadan), il le fait davantage. Des élèves jouaient alors au foot avec les élèves d'UPE2A, d'autres jouaient aux cartes.

Certains élèves préfèrent rester dans la classe en primaire, ou aller au CDI au collège, sur le temps de récréation. L'un d'eux affirme ne pas aimer les récréations à cause des bagarres et préférer aller au CDI pour être tranquille. Un élève dit aussi que cela ne se passe pas toujours bien entre les élèves de la classe et les autres mais il ne précise pas en quoi.

Lors des entretiens avec les élèves, rares sont ceux de « classe ordinaire » cités comme copains. Quand les autres élèves parlent d'élèves de ces classes, ils ne les nomment pas. L'un dit qu'il a un ami qu'il s'est fait au collège, qui est venu le voir, qui est malien aussi. Un autre, qui est dans un club de foot, a des copains du foot au collège, mais ils n'ont jamais été vus ensemble.

Certains disent que les autres élèves parfois leur parlent mal, leur disent « des trucs pas gentils ». Dans un collège de Seine-Saint-Denis, le principal adjoint parle, lui aussi, de discriminations et de moquerie dont sont victimes les élèves de l'UPE2A-NSA. Le terme de « blédard » est utilisé par les autres élèves, comme l'explique un assistant d'éducation de cet établissement : « Des fois, quand je suis à la cantine, que je fais le réfectoire, y'en a qui disent "hé mais eux, pourquoi ils passent en priorité ?" "Ben parce que c'est les UPE2A". "Ah ouais, c'est les blédards !". Tu vois, t'as ce genre de remarques ». Les élèves de classe ordinaire de cet établissement qui ont participé à l'atelier-débat organisé au foyer disent aussi qu'ils se moquent des élèves d'UPE2A et très vite, dans la discussion arrive le terme « blédard ». Trois élèves de cette UPE2A participent à la chorale et deux autres à un projet culturel (sorties régulières dans différents lieux de Paris) où ils côtoient des élèves des autres classes. Mais ils ne jouent pas avec eux en dehors de ces temps, et même pour les deux élèves qui font les sorties culturelles, lors de celles-ci, ils restent ensemble, les autres ne leur parlent pas. Ces temps de rencontre entre élèves ne semblent donc pas favoriser le développement de relations entre eux, ce que nous aurions pu penser.

Lors d'un atelier de théâtre-forum impliquant les élèves de CM2 d'une classe ordinaire d'une école accueillant une UPE2A, nous avons également pu mesurer cette difficulté relationnelle et communicationnelle entre les élèves allophones et ceux déjà inscrits durablement dans le paysage scolaire et du quartier. Du côté des élèves de classe ordinaire n'ayant pas connu la migration, la volonté d'accueillir un camarade ne parvenant pas bien à s'exprimer et à comprendre la langue française ne s'est pas toujours révélé être une expérience aisée. Lors d'entretiens classiques, ces sentiments auraient été plus difficilement dicibles. Dans le cadre du théâtre-forum, comme ceci a été développé auparavant, ils permettent de poursuivre l'expression directe sur le thème de la (non)-mixité par les enfants

et jeunes migrants : « Pourquoi on ne se mélange pas ? / Parce qu'on n'a pas envie / Pourquoi on n'a pas envie ? / Parce qu'on a peur » (extraits de préparation aux séances de théâtre-forum, classe de CM2, académie de Bordeaux).

Dans le même état d'esprit et pour favoriser le dialogue, d'autres enseignants ont initié d'autres expériences d'échange de parole. Dans le cadre d'un projet d'échange épistolaire, puis de rencontres *de visu,* entre les élèves de l'UPE2A d'un collège classé REP et les élèves de classe ordinaire d'un collège situé dans une commune rurale alsacienne dépourvue de dispositifs d'UPE2A, se sont noués des liens d'amitié qui n'avaient pas aisément émergé avec les camarades de leur propre établissement. Malgré le fait que la deuxième visite ait eu lieu pendant le ramadan et que, malgré la chaleur du mois de juin, tous les élèves du dispositif, y compris les non-musulmans, aient préféré jeûner au nom d'une commune solidarité, puis s'écarter tous ensemble pendant que les collégiens qui les accueillaient terminaient leur repas, ces nouveaux liens ont pu se consolider. Le fait d'avoir objectivé dans un courrier des éléments biographiques, ce qui, pour les EANA, a signifié évoquer des trajectoires migratoires depuis des pays lointains ou l'insertion dans une « classe internationale d'UPE2A », a visiblement permis de déplacer les représentations « des UPE2A » qui s'imposent dans le quotidien du collège en zone REP.

1.3. Être en UPE2A-NSA

La fragmentation dans les relations entre élèves allophones est également impactée par la distinction entre ceux labellisés comme non scolarisés antérieurement et ceux qui intègrent une UPE2A ordinaire. De nombreuses dimensions de l'expérience scolaire en dispositif ne distinguent pas les jeunes scolarisés dans un dispositif NSA des autres, c'est pourquoi nous n'avons pas systématiquement traité « à part » les jeunes en dispositif NSA. Néanmoins, par rapport aux UPE2A ordinaires, le dispositif NSA apparaît comme une figure d'exception, une sorte de « vide institutionnel » dont les contours et les contenus sont très différemment pensés. De même, les formes sociologiques et les usages institutionnels de ce dispositif apparaissent variables sur le territoire national. Par exemple, dans certains établissements d'enquête, il présente une tendance plus ou moins marquée à la « spécialisation ethnique », l'enseignant est parfois professeur des écoles, parfois certifié. Certains dispositifs NSA sont implantés dans des établissements ayant aussi une UPE2A ordinaire, ce qui permet une relative porosité des frontières scolaires entre ces deux lieux tandis qu'ailleurs, le dispositif NSA est plus isolé et permet moins ces passages.

Alors que les établissements hébergeant un dispositif UPE2A subissent quelquefois une labellisation négative au titre d'une crainte que s'ajoutent, dans des établissements parfois en difficulté, des « problèmes » supplémentaires, les UPE2A-NSA enquêtées ne semblent pas souffrir d'un tel stigmate. Nous observons qu'elles sont relativement méconnues en tant que telles, y compris parfois par les enseignants « de l'ordinaire » du même collège. Elles sont souvent perçues, de l'extérieur, comme des UPE2A ordinaires. Du côté des familles et de leurs enfants, on observe en revanche, dans certains territoires caractérisés par une tendance aux regroupements communautaires, un attrait de la scolarisation en NSA pour les familles et les jeunes : connaissances de pairs, un enseignant repéré, liens avec parents, confiance et bouche-à-oreille… ce qui conforte la représentation d'une sorte d'« école dans l'école », rassurant certaines familles. Dans l'UPE2A-NSA collège enquêtée de l'académie de Bordeaux, on relève des taux d'assiduité très élevés, accréditant la fonction de classe « cocon » pour ce

dispositif. Ainsi, le dispositif NSA ressemble, dans ce domaine, aux SEGPA dans lesquelles l'absentéisme est également relativement faible et présentant la caractéristique commune d'être « un espace parallèle au collège unique », c'est-à-dire visant le travail sur les premiers cycles scolaires (niveaux école élémentaire) au sein du collège. En effet, la déscolarisation d'élèves inscrits en NSA est très faible, selon les acteurs scolaires qui la comparent avec celle dans d'autres dispositifs. Dans les faits, rares sont les élèves qui connaissent une rupture de leur scolarité en cours d'année en dispositif NSA – sauf dans certains cas en lien avec des expulsions de squats / bidonvilles. L'objectif des dispositifs NSA expérimentaux à Bordeaux et devenus pérennes, avec une présence renforcée d'acteurs éducatifs dans la classe, semble donc finalement atteint, après un démarrage incertain : les jeunes « accrochent » au système scolaire, précisément en raison des modalités organisationnelles mises en place. C'est ce qu'explique une assistante éducative de dispositif NSA : « C'est un peu notre fierté. C'est pour cela que ça fonctionne : les gamins tiennent alors qu'ils ne tiennent pas dans une classe ordinaire, c'est bien normal. Ils n'ont pas tenu la primaire. C'est des gamins décrocheurs parce que c'est difficile, c'est insupportable, c'est épuisant. Donc, ce sont des enfants qui décrochent, et là, ils tiennent… ».

Un enseignant de dispositif NSA compare la scolarité effective d'élèves roms bulgares allophones peu ou pas scolarisés antérieurement, pris en charge dans le dispositif, avec ceux qui sont scolarisés en « ordinaire » – comparaison largement à la défaveur de ces derniers :

> « Ici, la communauté bulgare turcophone est très importante et donc il y a aussi des élèves non scolarisés antérieurement qui sont scolarisés dans l'établissement – donc ils sont très très regroupés, sur tous les temps libres, ils sont entre eux. Et puis, il y a un fort taux de déscolarisation pour les enfants scolarisés dans les classes traditionnelles. Plus que dans ma classe. Parce que moi je suis référent, donc ils savent que je vais téléphoner ».

L'assiduité de ces élèves en dispositif NSA et la « réussite » de leur scolarisation tiendraient donc en grande partie à la « référence » que constituent ce dispositif et son enseignant ainsi qu'à la petite taille du dispositif, qui permet aux élèves, comme à leurs familles, une compréhension plus aisée du système et un encadrement de meilleure qualité. C'est ce que montre *a contrario* ,par exemple, le cas d'une élève rom bulgare passée par une UPE2A ordinaire puis scolarisée en classe ordinaire en bénéficiant de quelques heures de soutien, à qui le père a confisqué son téléphone portable après avoir été convoqué au collège pour la première fois suite à 94 demi-journées d'absence de sa fille…

Pour certains « collégiens NSA » de nationalité bulgare, le fait de pouvoir « se débrouiller » dans la langue française dans le cadre de la vie quotidienne peut être un objectif à atteindre se révélant suffisant, pour eux comme pour leurs familles. Cela ne correspond pas aux attentes scolaires qui se focalisent sur le fait de parler « correctement », de ne pas faire de fautes, d'augmenter son vocabulaire, etc. Ce rapport utilitaire au système éducatif encourage l'assiduité dans une forme scolaire qui leur semble accessible. Ces enfants souhaitent ainsi aller dans un collège où il y a une UPE2A-NSA, précisément en raison du nombre de « copains » bulgares qui s'y trouvent. Selon certains enseignants, des parents d'élèves de dispositif NSA sont aussi contents que leurs enfants soient scolarisés dans ces dispositifs, dont ils connaissent, parce qu'ils en ont entendu parler, les enseignants référents. Le bouche-à-oreille semble ainsi bien fonctionner dans l'appréhension qu'ont particulièrement les jeunes roms bulgares et leurs familles de ces dispositifs.

De fait, le rapport à l'école de ces jeunes en UPE2A-NSA est globalement très positif, en termes de ressenti et d'envie de se rendre à l'école. D'ailleurs, cette attractivité du dispositif NSA rayonne au-delà du seul dispositif : chez les Bulgares qui peuvent se connaître et se côtoyer au sein du collège, les comparaisons sont légion et donnent lieu à des sollicitations fréquentes de la part d'élèves scolarisés en ordinaire pour venir en dispositif NSA, « au moins un peu ». Dans l'établissement au sein duquel l'enseignant NSA accueille partiellement certains de ces élèves, l'expérience de cette différence en termes de scolarité et d'ambiance de classe ressentie par les élèves en question est frappante. L'assistante pédagogique qui l'expérimente également, en observant et en parlant avec les élèves, l'explicite clairement, lorsqu'on lui demande comment vivent les élèves le fait d'être dans cette classe :

> « Cela dépend desquels… Je dirais, dans l'ensemble, très bien – parfois, les autres sont jaloux : parce qu'il y en a moins, on rigole, on fait des jeux… ça a l'air d'être la planque par rapport à ce qu'ils vivent dans les autres classes. Les Bulgares qui sont dans les autres classes sont souvent en queue de peloton et quand ils viennent en NSA, c'est valorisant : ils comprennent tout, peuvent expliquer aux autres. C'est vachement reposant et c'est un changement de statut total. Donc, il y a ceux qui vivent cela très bien parce qu'ils savent qu'ils sont enviés et puis parce que c'est un rythme pas violent. On fait aussi au rythme des enfants : ce n'est pas "marche ou crève". Et aussi dans une ambiance pas familiale, mais pas loin… ».

Cette allure protectrice a aussi pour effet un entre-soi dans les relations de camaraderies. Ainsi, les élèves restent souvent, durant les récréations, avec leurs homologues de NSA et ils apparaissent clairement à part des autres élèves, y compris de ceux ayant les mêmes origines migratoires qu'eux, comme c'est le cas des Bulgares en NSA vis-à-vis des Bulgares suivant une scolarité ordinaire. Cette situation semble relever de l'ambiance de la classe et de l'effectif réduit pour une assistante pédagogique NSA : « Dans la classe, je trouve que cela se passe vachement bien mais ils connaissent bien – c'est comme une petite classe d'élémentaire, alors ils se connaissent bien, ils passent beaucoup de temps ensemble ».

Ces « regroupements » entre pairs (c'est-à-dire entre élèves d'UPE2A-NSA) sont effectifs et semblent nécessaires pour les enfants. Pourtant, certains élèves en primaire disent ne pas avoir de copains à l'école dès lors qu'ils se retrouvent sans pairs. Ainsi, dans le cadre d'ateliers de dessin où les enfants étaient amenés à s'exprimer sur leur arrivée dans l'école et leur expérience de l'intégration, le dessin d'une élève illustre cette situation. Sous le dessin, la fillette avait rédigé le commentaire suivant :

> « Et alors j'avais une copine. Elle s'appelait Mina. Il a parti, il a déménagé, j'ai resté toute seule. J'ai allé à côté de Celina et Amanda. Et j'ai dit : "je peux jouer avec elles parce que j'ai pas de copine". Elle dit "NOON !"… Je sais pas pourquoi elles voulaient pas que je joue avec elles. Elle a dit "Non, allez, au-revoir !". Et alors j'ai resté assise sur le banc. Et mon frère, il est venu et Reni et Selda, et on (a ? ou ont ?) joué. Et là, c'était mieux ! ».

Le dessin d'une autre élève d'élémentaire témoigne aussi de la même dynamique. Elle le commente ainsi :

« Quand je suis venue dans cette école, je connaissais personne, sauf ma cousine Slavka. Mais maintenant elle est partie, je suis toute seule. Slavka, ses copines elles sont venues regarder que je pleure ici : “ça va aller, viens avec nous, on va jouer à un autre jeu très bien, très cool !”. Et j’ai dit d’accord, et je me suis amusée, et j’ai rigolé ».

Dans un autre dispositif NSA, l’importance numérique des élèves originaires du Mali ne rejaillit pas non plus sur les relations entre élèves. Bien sûr, ils parlent soninké entre eux mais ils discutent autant entre eux qu’avec les autres élèves de la classe. Ici encore, c’est le fait d’être dans le dispositif plus que de la même origine nationale qui prévaut dans les relations électives. Ainsi, les affinités semblent davantage se faire à partir du genre (les filles restent souvent ensemble) et de l’âge : constitution, dans certains établissements, d’un groupe de « grands » et d’un groupe de « petits » qui s’associe aux filles du dispositif.

Cette configuration de l’expérience scolaire peut produire un rapport très particulier à l’école, car le contact avec le système éducatif ordinaire devient parfois l’objet d’appréhension. Lorsqu’il leur est demandé en quelles classes ils sont, ils ne savent répondre que le nom de l’enseignant d’UPE2A et/ou « classe d’accueil / de français ». Ces réponses des élèves témoignent aussi de leur faible connaissance de leur niveau scolaire, de l’organisation de l’établissement en termes de classes, tant ils se réfèrent en premier lieu aux dispositifs.

2. RELATIONS DES ELEVES ET DE LEURS PARENTS AVEC L’EQUIPE EDUCATIVE

La complexe relation triangulaire qui noue les élèves à besoins particuliers que nous avons rencontrés, leurs enseignants et leurs parents est souvent davantage fragilisée par des ressources linguistiques et scolaires limitées d’une partie de ces parents que les établissements peinent à contrecarrer. Il convient également de mentionner l’impact des trajectoires résidentielles des EANA qui, loin d’être stabilisées, limitent ne serait-ce que la mise à jour des coordonnées des familles dans les fiches de renseignements « base élèves », ce qui ne facilite pas la communication entre l’établissement scolaire et les parents. C’est en faisant l’expérience de ces difficultés que les personnels des écoles, les élèves et leurs parents apprennent à se côtoyer, bien que ces trajectoires complexes ne soient pas systématiquement prises en compte.

2.1. Élèves et équipe éducative

La structuration des expériences scolaires des enfants, des jeunes migrants et itinérants est pour partie sous-tendue par les rapports avec les autres élèves. Elle l’est aussi par les rapports qui se nouent entre les différents acteurs de l’éducation en interaction, tels que l’institution scolaire, les enseignants et les intervenants sociaux et éducatifs.

Dans les établissements enquêtés des académies de Bordeaux et de Montpellier, nos observations indiquent que la relation des équipes éducatives aux élèves relève de la proximité, voire de l'intimité mais également du cadrage. Dans certains dispositifs, la journée commence par « Quoi de neuf ? », les élèves sont amenés à raconter leur quotidien, pouvant parfois évoquer un conflit familial, l'explication de son absence la veille, des problèmes de santé des parents. Parfois, certains enseignants évoquent ou font référence, devant tous les élèves, à une situation personnelle de l'un d'entre eux ou d'un ancien camarade. La relation est assez individualisée. Les enseignants font régulièrement des points personnels avec certains élèves pour comprendre leur absentéisme ou revenir sur un conflit qui a eu lieu pendant la classe entre l'élève et l'équipe éducative. De la même manière, lorsque la situation socio-économique familiale s'avère difficile, certains enseignants proposent d'offrir des jeux ou du matériel, ce qui est bien vécu par les élèves et leurs familles respectives.

De même, dans une école de l'académie de Créteil, nous avons observé une proximité assez grande avec certaines familles, du fait d'un investissement de l'équipe auprès d'elles qui dépasse le champ purement scolaire. Les conditions de vie de chaque élève sont connues de l'enseignante qui leur accorde une grande importance dans la compréhension de la scolarité. Du fait des synthèses régulières effectuées avec les enseignants des classes d'inclusion, et de pratiques de co-intervention en classe, les élèves du dispositif sont connus et connaissent bien l'équipe éducative. Toutefois, cette proximité peut induire certaines limites en termes d'intrusion normative dans la vie familiale.

À l'inverse, dans une autre école et un collège de l'académie de Créteil, les dimensions personnelles de la vie des élèves sont passées sous silence et rien n'est fait pour les mettre en scène. Peu importe le statut de l'enseignante, la conception du travail peut tenir compte de la nécessité de maintenir une réserve et une pudeur vis-à-vis des sphères privées des élèves. Dans de nombreux cas, les enseignantes expliquent ne pas « chercher à savoir ce qui se passe à la maison ».

En UPE2A-NSA, les élèves bénéficient globalement d'une certaine bienveillance des enseignants, voire d'une certaine admiration pour les efforts déployés, les progrès réalisés. Les élèves sont également beaucoup en contact avec leur CPE référent, qu'ils craignent mais respectent. En revanche, l'équipe du pôle médico-social (assistante sociale, infirmière, psychologue scolaire) ne voit que très peu ces élèves qui, d'après elles, n'osent pas venir ou ne les connaissent pas. Les élèves vont voir l'infirmière quand ils sont très malades, et l'assistante sociale ou la psychologue scolaire quand un rendez-vous est pris avec elle(s), généralement dans le cadre d'une procédure d'orientation particulière ou quand l'élève fait part d'un problème à l'enseignante (fin de la prise en charge par l'aide sociale à l'enfance, par exemple).

À Strasbourg, les élèves allophones, notamment les collégiens arrivés d'Europe du Sud, apprécient l'encadrement pédagogique et éducatif qui structure le quotidien de leurs établissements (et qu'ils n'avaient pas connu dans les systèmes scolaires antérieurs). En revanche, ils aimeraient souvent être « pris au sérieux » quant au souhait de ne pas prolonger leur insertion en UPE2A. À la rigueur, ils souhaiteraient en bénéficier partiellement, mais pour s'ancrer de plus en plus en classe ordinaire. C'est notamment le cas pour les collégiens du centre-ville qui connaissent davantage de différenciation pédagogique et où le nombre d'élèves en provenance d'Espagne et d'Italie est plus important que dans le collège de

périphérie. C'est également le cas pour les collégiens de 3e qui aimeraient souvent ne pas se retrouver en dispositif avec « des plus petits », qui sont souvent leurs petits frères ou sœurs.

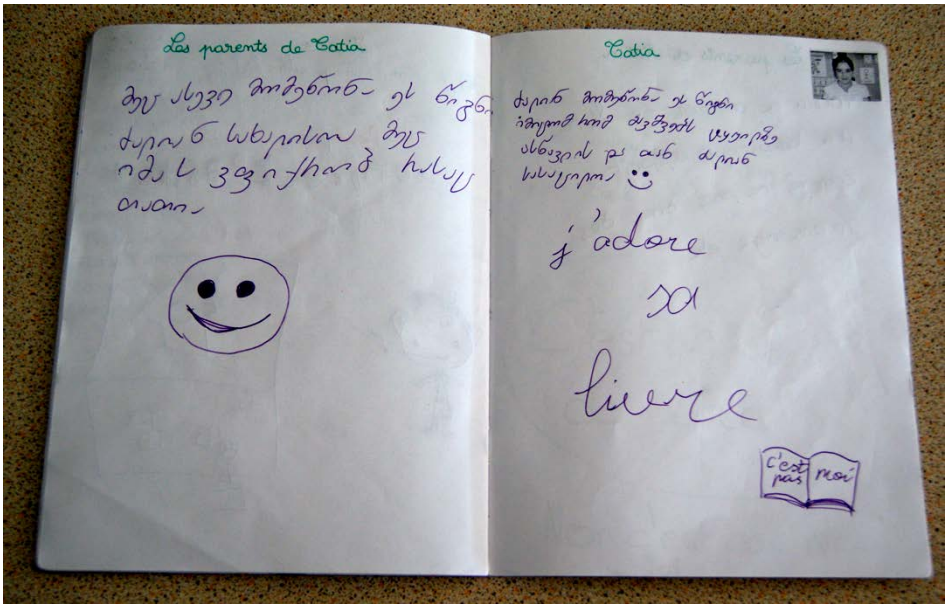
2.2 Parents et équipe éducative

Dans l'ensemble, les rapports sont peu fréquents entre les familles et l'équipe éducative, bien que des distinctions doivent être apportées en fonction des enseignants, de même qu'entre le premier et le second degré.

En effet, ces relations apparaissent simplifiées dans le premier degré. Le fait que les parents n'aient à identifier qu'un seul enseignant ayant une vision globale sur l'enfant dans ses différents apprentissages, ceux-ci pouvant se compenser entre eux, valorisant potentiellement davantage l'élève, connaissant son comportement en récréation, semble donner davantage confiance aux parents. Dans certains établissements, des liens ont été créés entre parents et enseignants, les parents participent, se déplacent majoritairement dans l'école quand ils sont invités à voir les travaux de leurs enfants, mais y compris dans ces cas, ils se révèlent majoritairement fuyants, restant entre eux et repartant assez rapidement.

Toutefois, nous avons aussi observé des dispositifs premier degré dans lesquels les enseignantes d'UPE2A étaient particulièrement investies auprès des familles, l'une les invitant plusieurs fois au cours de l'année à entrer en classe et à participer à différentes activités, l'autre les recevant régulièrement et individuellement, pour les rassurer sur leur enfant ou leur donner des informations sur le fonctionnement du système scolaire français, autant de fois que nécessaire dans l'année. Dans ces deux écoles, les parents ont été invités par les enseignantes d'UPE2A à participer au travail de leur enfant, soit en collaborant à des activités plastiques en lien avec un travail sur la mémoire de la migration familiale (carnet de voyage, co-construit dans le cadre de la recherche), soit en complétant le cahier de lecture de leur enfant, dans le cadre d'un travail personnel fait en classe et à la maison.

Sur la page de droite, l'élève d'UPE2A élémentaire donne son avis sur un livre écrit en français, en l'illustrant par un dessin qui, par ailleurs, lui rappelle une scène vécue dans sa maison avant son arrivée en France. Sur la page de gauche, les parents de l'élève apportent aussi leur avis.



La consigne est identique, avec l'avis de l'élève à droite et celui des parents à gauche.

Dans l'une de ces écoles, le directeur déplore d'ailleurs que depuis le départ de l'une de ces enseignantes très investie, les relations avec les parents soient beaucoup plus distendues, du fait d'un moindre intérêt de l'enseignante désormais en fonction sur le même poste. Quoi qu'il en soit, les enseignants du premier degré indiquent voir les parents à la sortie des classes tous les soirs, ce qui représente autant d'occasions possibles d'échanger avec eux. Ces enseignants expliquent que les familles qu'ils n'arrivent pas *du tout* à rencontrer sont finalement relativement rares. En revanche, le lien entre les familles et l'enseignant d'UPE2A est beaucoup plus dégradé dès lors que les dispositifs sont mobiles et que les enseignants doivent circuler entre plusieurs établissements, étant moins présents dans chacun d'entre eux, et souvent en train de circuler de l'un à l'autre.

Au collège, les relations sont encore moins présentes et plus formelles. Dans les dispositifs fermés ou relativement fermés comme en Seine-Saint-Denis, les enseignantes expliquent qu'elles organisent une réunion conviant tous les parents au mois d'octobre ou novembre (réunion de rentrée) pour correspondre à une période où il y aura assez de parents d'élèves, sans être trop tardive dans l'année. Dans un des collèges, elle se fait régulièrement après les vacances de la Toussaint, ce qui est jugé insatisfaisant par l'enseignante car certains élèves sont au collège depuis déjà deux mois. La réunion de rentrée est prévue pour expliquer comment va se passer l'année, le fonctionnement, les supports qu'on utilise, par exemple, le fait qu'il va y avoir des sorties, le travail avec un artiste, etc. Aucune des deux enseignantes des collèges enquêtés ne prévoit de rencontrer systématiquement et individuellement les familles, tandis qu'une des deux enseignantes du premier degré prévoit de tels rendez-vous, renforçant le lien plus fort que les professeurs des écoles arrivent à construire avec la parentèle pour le suivi du parcours scolaire. Dans les collèges enquêtés, le jour d'arrivée de l'élève, il n'y a pas de temps institutionnalisé : rencontre des parents, visite de l'établissement pour l'élève, présentation des principaux acteurs. Cela dépend du moment où l'élève et les parents arrivent au collège. Le premier contact peut avoir lieu sur le temps de récréation ou dans le couloir, quand l'enseignante est en cours. Pourtant, selon le fonctionnement des établissements, lors de l'inscription dans les collèges, l'élève et ses parents devraient rencontrer le principal adjoint, le CPE, l'enseignante, mais cette règle est tacite et dans les faits, cela ne semble pas du tout automatique. Une visite du collège est prévue mais d'après les élèves, elle se fait plus souvent plus tard avec un élève de la classe qui fait visiter les lieux au nouvel arrivant et non par un adulte de l'équipe éducative.

Néanmoins, la remise des bulletins est, au collège, un moment où les parents / tuteurs légaux ou éducateurs peuvent rencontrer les enseignants individuellement à chaque fin de trimestre. Tous les parents ne s'y rendent pas (pour un élève, cela met en lumière le fait que son tuteur légal ne s'occupe en fait pas de lui, il exprimera d'ailleurs son souhait d'aller en famille d'accueil). Les éducateurs des foyers censés représenter les mineurs non accompagnés participent marginalement à ces rencontres.

Quelquefois, les parents viennent à un autre moment que celui fixé, ce qui a pu alimenter des théorisations profanes culturalistes des personnels éducatifs quant au respect de la ponctualité et de l'assiduité des familles : « La notion de rendez-vous, elle est compliquée avec les parents parfois, quand ils viennent de pays où il y a pas cette chose-là… ou pas comme ça », explique une enseignante. Ces rencontres sont l'occasion de faire le point sur le travail de l'enfant mais aussi de donner des conseils pour l'aider dans son travail scolaire notamment.

Les enseignants peuvent également rencontrer les parents lorsqu'il y a des problèmes spécifiques à régler, un incident de classe ou quand ils pensent qu'une information doit être précisée. Ils peuvent voir les familles lorsqu'elles viennent chercher leur enfant au retour d'une sortie scolaire quand ils rentrent tard, ou contacter directement la famille. Cela a été notamment le cas dès lors que la directrice d'une école élémentaire a reçu un père afghan, réfugié politique, pour lui expliquer qu'elle avait rectifié (après concertation avec l'enseignante de classe ordinaire et l'enseignante d'UPE2A) de deux ans la date de naissance de son fils aîné (de 2005 à 2007) puis de son autre enfant, en enregistrant ce changement dans le fichier « base élèves » ainsi qu'auprès de la municipalité, après avoir jugé ces élèves moins murs que l'âge déclaré à leur arrivée.

Un des enseignants de second degré enquêtés exprime vouloir mettre en place une sorte de tutorat ou de partenariat entre parents d'élèves allophones et les autres parents, une autre est demandeuse d'un monitorat qui lui permettrait d'apprendre à piloter une scolarité en UPE2A, dont les relations avec les parents.

La faiblesse des relations entre les familles et l'équipe éducative est plus exacerbée encore pour les familles d'élèves NSA : peu d'entre elles entrent dans les établissements scolaires même lorsqu'elles y sont invitées et certains élèves confient même être soulagés de ne pas voir leurs parents venir. Ces postures sont notamment liées à une faible maîtrise de la langue française ou à une faible scolarisation des parents, au sens que revêt l'école française pour eux, et / ou à l'impression de manque de légitimité pour s'y intéresser de près, à l'instar de plusieurs parents d'élèves présents à toutes les réunions en UPE2A mais n'osant s'exprimer, du fait d'un sentiment d'illégitimité dû à leur absence de scolarisation dans leur pays.

Chez les EFIV, les parents ne se rendent pas au collège, sauf en cas de faute grave. Ainsi, lorsqu'une cérémonie a été organisée dans l'un des établissements d'enquête, pour récompenser certains élèves de leurs efforts et les encourager à poursuivre dans cette voie, une élève d'UPS a reçu une invitation qu'elle devait transmettre à ses parents pour s'y rendre. Après avoir bien écouté l'explication du déroulement d'un air intéressé, lorsque la personne de la vie scolaire repart, l'élève précise que de toute façon, ses parents ne viendront jamais et range le papier dans son sac.

En revanche, là encore, la situation diffère en UPS élémentaire : les parents connaissent mieux l'équipe enseignante et ont des liens plus soutenus avec l'enseignant de l'UPS et le directeur d'école. Globalement, l'importance du « référent » pour un bon fonctionnement de la scolarité des EFIV est soulignée tant par les familles, les enseignants que les acteurs associatifs.

3. REGARDS DES ELEVES SUR L'ECOLE

3.1. Le rapport à l'école des EFIV et de leurs familles

Une approche anthropologique de la scolarisation des enfants du voyage permet d'amener la question centrale du sens de l'école pour des familles qui vivent en marge et n'utilisent généralement pas les diplômes pour leurs activités économiques. Il s'agit donc de sortir d'une vision institutionnelle dominante, donc ethnocentrée, pour comprendre de l'intérieur les liens et apports possibles entre les gens du voyage et l'école. Ce « pas de côté » chez les Voyageurs permet également de renouveler l'analyse du système éducatif français et de son rapport aux minorités et, plus largement, à la différence : il apparaît notamment que cette école ne peut se penser qu'en lien avec le schéma de l'intégration, dont la mise en œuvre sur le terrain pose un certain nombre de difficultés aux différents acteurs.

3.1.1. Les EFIV scolarisés en primaire en classe ordinaire

L'école peut être vue comme le lieu où vont se concrétiser les oppositions entre des normes, notamment familiales et scolaires[315]. C'est au sein de l'institution scolaire que vont être objectivement vécues les premières expériences marquantes d'étiquetage en tant que jeunes du voyage. Nous avons pu observer chez les enfants de primaire l'intériorisation d'une différence entre eux, les « voyageurs », et les autres, les « sédentaires ». Ainsi, lorsqu'on leur a demandé de nous dessiner leur classe, un enfant a très explicitement dessiné son ami « voyageur », lui d'une couleur et les autres enfants d'une autre. Nous voyons dans le dessin ci-dessous que l'enfant se distingue clairement de ses pairs.

En revanche, la mise en tension de normes ne semble pas être un frein, à cet âge, pour se détourner complètement des valeurs prônées par l'institution scolaire. Ainsi, ce même enfant nous fait part malgré tout de son affection pour l'école, comme plusieurs autres ont pu le faire :

> Enquêteur : « Qu'est-ce que tu penses de l'école ? Comment tu t'y sens, toi, à l'école ? Tu t'y sens bien, tu t'y sens pas bien ?
>
> Un enfant : J'aime bien.
>
> Enquêteur : Tu aimes bien l'école, et pourquoi ?
>
> Un enfant : J'adore ! [(rires] ».

Au-delà du discours, l'adhésion aux valeurs transmises par l'école nous a semblé perceptible au travers des projections, en termes de parcours, émises par ces enfants. Celles-ci semblent se détacher des parcours qu'ont pu connaître les parents ou la famille proche, et nécessiter un temps d'investissement scolaire très long :

> Enquêteur : « Et tu sais ce que tu aimerais faire plus tard ?
>
> L'enfant : [Hésitation puis rires]
>
> Enquêteur : Bah, pourquoi tu rigoles ?
>
> L'enfant : Parce que j'avais pensé d'être président.

[315] Cette section est très largement issue de – ou basée sur – la recherche menée collectivement par un groupe d'étudiants, en partenariat avec l'artiste Sophie Hiéronimy, dans le cadre d'EVASCOL : *cf.* DEVARENNES M., LABIADH M., LAGISQUET C., MEIGNEN T., MONTOBAN E. (2016-2017), *op. cit*.

Enquêteur : Bah, tu as le droit, tu peux être président, tu sais.

L'enfant : Mais je veux être [rires] médecin.

Enquêteur : C'est vrai, tu veux être médecin ?

L'enfant : Non, vétérinaire.

Enquêteur : Ah, vétérinaire, mais avant, tu voulais être avocat, tu me disais. Tu as changé.

L'enfant : Oui, parce que ça soigne les animaux.

Enquêteur : Par exemple, si je te disais qu'il faut faire dix ans d'école pour devenir vétérinaire, ça te dérangerait ?

L'enfant : Dix ans c'est long. Je préférerais cinq ans ! [rires] Le moins d'école pour être vétérinaire. Mais s'il fallait faire dix ans d'école, bah, je le ferais ».

On peut supposer que le fait de fréquenter l'institution scolaire quotidiennement permet d'adhérer à l'idéal méritocratique défendu par cette dernière. L'enfant se retrouve en effet dans un jeu de socialisation entre sa famille, ses pairs et l'institution scolaire lui ouvrant une offre diversifiée de possibilités en termes de parcours, voire un vaste champ de possibilités d'ascension sociale.

Mais la reconnaissance de la différence entre les groupes d'enfants s'appuie également sur des stigmates reconnus comme traits distinctifs désignés comme tels par certains acteurs de la vie de l'institution scolaire. Pour notre cas plus particulièrement, lors de nos discussions dans les séances avec les jeunes, ceux-ci nous ont confié qu'ils étaient souvent présentés comme étant du voyage par leurs professeurs, dès leur introduction au reste de la classe. Ici, l'adulte faisant office d'autorité légitime étiquette très tôt les individus, ce qui semble induire rapidement les autres enfants à les reconnaître comme étant différents.

Les effets d'étiquetage semblent se retrouver jusqu'aux cercles administratifs des écoles, et ce, au plus haut de l'échelle hiérarchique. Une médiatrice nous rapporte ici les propos d'une directrice d'école, qui associe selon elle, au statut principal des gens du voyage, des caractéristiques secondaires généralisantes et relevant du stéréotype, tant sur une incapacité scolaire des enfants que sur le fait, pour les gens du voyage, d'être des voleurs :

Enquêteur : « Elle se traduit comme cette réticence de cette directrice ? »

Médiatrice : « Bah déjà, déjà, c'était un petit peu compliqué de la, de la rencontrer. Et puis après, quand on l'a rencontré, bah, c'était quand même des propos… voila : "De toute façon, de toute façon ils sont tous nuls, de toute façon", enfin très généralisant en fait. On n'a même pas fait un point individuel. Pour elle, c'est tous dans le même sac. Donc : "Bon, bah de toute façon, ils ont un niveau scolaire, voilà c'est la cata", euh… "Les parents ils viennent n'importe quand, à n'importe quelle heure, ils préviennent pas". Bon, ce qui n'est pas forcément faux, hein [rires], mais : "Le père, il rentre dans la cour de l'école, on l'a retrouvé là, je ne sais pas ce qu'il faisait, dans les toilettes". Enfin, pour elle, il venait fouiner, il venait forcément voler quelque chose, enfin voilà… Tout de suite, des appréhensions, des soupçons en fait, sur les comportements des voyageurs, quoi ».

Prise dans son entièreté, l'institution scolaire se mobilise de façon hétérogène au nom de normes particulières. Elle est aussi à concevoir comme un ensemble d'acteurs en interactions, se positionnant sans cesse dans des rapports de force, et comme lieu autant de concrétisation de ceux-ci que de leur prolongation.

Il semble que l'école et la famille, les deux instances de socialisation principales, participent toutes deux à créer un environnement rendant difficile l'inclusion scolaire des jeunes du voyage. Les familles, par leur vécu difficile de la scolarité, peuvent transmettre une

méfiance vis-à-vis des institutions scolaires à leurs enfants, tandis que les acteurs au sein de l'institution scolaire, de par leurs représentations parfois stigmatisantes des gens du voyage, peuvent mettre à l'écart ces derniers en les assignant à leur statut d'EFIV. Cependant, il nous paraît important de ramener, dans ce jeu de socialisation, une institution socialisatrice importante ayant, elle aussi, un impact sur l'inclusion scolaire des jeunes des aires d'accueil : l'association de médiation scolaire. En effet, il s'agit pour nous de voir la socialisation comme un jeu continu entre différents acteurs et apparaissant comme étant le fruit d'interactions entre eux. Dans cette perspective, l'association apparaît essentielle à prendre en compte ; il s'agit ici de montrer le rôle des médiatrices avec les enfants et leur impact. L'association s'inscrit dans une dynamique de déconstruction des représentations négatives qu'ont les institutions vis-à-vis des gens du voyage, mais également de celles qu'ont les gens du voyage vis-à-vis des institutions. Bien que d'un côté elle souhaite lutter contre les représentations négatives que la population et l'école peuvent avoir vis-à-vis des gens du voyage, de l'autre elle semble parfois les alimenter, d'une certaine manière, en rappelant à plusieurs occasions qu'ils sont différents et en mettant cette différence comme une des causes de leur non-inclusion à la vie sociale ou scolaire.

Les enfants sont les acteurs de plusieurs socialisations à la fois, sélectionnant progressivement les normes et valeurs de l'une ou d'autres (notion *d'agency*). Or, en tant qu'instance socialisatrice au même sens que l'école ou la famille, l'association peut elle-même transmettre des modèles impactant les choix des jeunes. Le renvoi à l'étiquetage peut pousser la fermeture des possibilités des jeunes, en termes de trajectoires scolaires ou professionnelles, et les assigner d'autant plus à des normes et des valeurs particulières. Nous avons également pu observer que ce renvoi s'effectuait lors des ateliers proposés aux jeunes par l'association. À l'occasion de l'un d'entre eux, l'animatrice avait proposé une activité consistant en des activités manuelles de coloriage, découpage et collage autour du thème de Noël. Les jeunes pouvaient soit personnaliser un père Noël, soit personnaliser un hérisson. Elle nous a justifié cela en avançant, au nom des enfants, leur attachement pour ce symbole de la communauté des gens du voyage. Elle les faisait intervenir en leur demandant de nous expliquer qu'ils les chassaient et les mangeaient. Bien que les enfants semblassent contents de partager avec nous leur vision de ce qu'était le hérisson pour eux et participaient à l'activité, nous avons remarqué qu'au moment où ils pouvaient dessiner de manière plus libre, leurs modèles n'étaient plus un hérisson, ou une caravane, mais des personnages de mangas très connus ou des créatures imaginaires. Nous avons perçu cela comme étant le signe qu'il n'allait pas de soi pour eux de représenter des symboles de leur identité d'EFIV, mais bien au contraire, qu'ils semblaient d'eux-mêmes représenter des symboles partagés par un grand nombre d'enfants de leur âge.

Nous relevons donc l'importance des interactions entre différentes grandes instances de socialisation que sont l'école, la famille et l'association de médiation, sur la perception qu'ont les enfants de l'école lorsque ces derniers sont scolarisés. Entre la méfiance des parents vis-à-vis de l'école, l'assignation des enfants à une identité d'EFIV pendant leur scolarisation, et le renvoi inconscient à celle-ci par l'association, il est difficile, pour les enfants, de trouver leur place et ils sont confrontés à des modèles contradictoires.

3.1.2. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents déscolarisés

Enquêteur : « D'une manière générale, qu'est-ce vous pensez de l'école ?

Adolescent 1 : C'est bien, ça apprend à lire, à écrire, ça apprend à compter.

Enquêteur : Les choses utiles de la vie quoi. Et en quoi c'est utile ?

Adolescent 2 : Eh bien pour la vie de tous les jours, par exemple passer son permis, savoir écrire, travailler ».

On constate que pour les adolescents interrogés, l'école est vraiment utile car elle leur permet de savoir lire, écrire et compter. Selon eux, cela est nécessaire mais aussi suffisant pour pratiquer les métiers auxquels ils se destinent. Ils ont donc une vision « utilitariste » de l'école. Ceci peut être un premier point d'entrée pour comprendre leur réticence au collège.

Le fait est que ces jeunes, par leur déscolarisation précoce, perdent ces points temporels de repère, ce qui peut favoriser ce que les acteurs associatifs et institutionnels interprètent comme un repli familial. Certains d'entre eux ont évoqué à plusieurs reprises le fait de devoir se lever tôt comme raison de ne pas aller au collège. Nous avons également pu relever ce point lors d'un entretien : Enquêteur : « Pourquoi t'as dit que t'as pas envie d'y aller, surtout si t'aimais bien l'école ? ».Un adolescent : « Bah je ne sais pas, ça me dit pas trop d'aller au collège, le truc de se lever le matin que je n'aime pas ».

On peut en effet supposer que de ne plus fréquenter l'institution scolaire, et donc d'en subir ses contraintes horaires, donne un sentiment de liberté à ces adolescents, sur lequel ils n'ont pas envie de revenir. Il n'empêche que cela modifie leur vision de l'espace temporel, qui s'éloigne alors de celui des institutions de manière générale.

Par ailleurs, nous avons principalement observé que les adolescents, à l'inverse des enfants scolarisés dans les établissements primaires, partageaient un point de vue réflexif assez négatif sur leurs antécédents scolaires. Là où les enfants de primaire nous confient aimer, voire adorer l'école, les adolescents sont moins élogieux. Lorsque nous leur avons demandé de dessiner ce qu'ils n'aimaient pas à l'école, l'un d'entre eux a dessiné le portail du collège en le représentant comme les barreaux d'une prison. Il y a d'ailleurs noté : « SORTIE PRISON ».

Ce dernier a également représenté ce même portail, en le présentant non plus comme une sortie mais une entrée, comme la porte menant à l'enfer, en y écrivant : « collège enfer ».

Un autre élève s'est dessiné en train de donner un coup de poing à son enseignante (celle-ci est représentée avec un œil au beurre noir).

Ces dessins témoignent d'une vision de l'institution scolaire et de ses représentants (les enseignants) négative et coercitive. Il faut également ajouter à cela les expériences de discriminations et d'isolement vécues par les adolescents. Nous leur avons demandé, durant une séance, de nous dessiner un moment fort qui les aurait marqués soit positivement, soit négativement, durant leur scolarité en primaire. Ce qui est ressorti très nettement du côté des filles est l'isolement qu'elles ont subi. L'une d'elles s'est dessinée près d'un arbre puis, dans un encadré en haut à gauche du dessin, a représenté les autres enfants. Une autre nous a confié être restée deux années consécutives dans la même école sans s'être fait d'ami(e)s. Nous posons alors quelques questions aux filles pour comprendre pourquoi elles ne se faisaient pas d'ami(e)s. L'une d'elles nous raconte qu'« ils n'aiment pas les Voyageurs ». Nous lui demandons alors comment les autres enfants savent qu'ils sont Voyageurs, ce à quoi elle répond : « Ça se voit, et puis le prof le dit ». Les plus jeunes (9 ans et demi et 11 ans et demi) ont fait des dessins touchants. La plus petite a dessiné le moment où sa grande sœur, qui était dans la même école primaire qu'elle, a quitté l'école. Ce moment lui a fait très peur parce que certains l'embêtaient et que sa sœur ne pourrait plus la protéger. La plus grande a, quant à elle, dessiné le fait que, quand elle était en maternelle, son frère était en primaire et leurs

écoles étaient séparées par un grillage ; ils pouvaient donc se voir et cela la rassurait beaucoup. On observe ici que l'isolement a été très présent dans la scolarité de ces élèves et que la présence familiale est un facteur rassurant.

Au-delà de la solitude, le sentiment de discrimination s'est, lui aussi, fait fortement ressentir. De fait, durant la séance, nous avons également échangé autour des ressentis de chacun et, globalement, il est ressorti qu'il n'est pas facile de se faire accepter par les autres enfants lorsqu'on est « Voyageur ». L'un d'entre eux présente ce fait comme un frein à l'entrée au collège et nous confie qu'ils se font insulter en permanence. Les autres garçons acquiescent. Il précise que c'est surtout comme ça pour eux, les garçons, car « on est nerveux, ça finit en baston ». Il parle des autres enfants en les qualifiant de « racistes » à plusieurs reprises. Ils ont donc conscience que les autres enfants les voient différemment et de manière négative. Ils font bien évidemment le lien entre le fait d'apparaître comme enfants issus de la communauté des gens du voyage et la stigmatisation et discrimination qui en découlent. Cela peut paraître évident mais il n'empêche qu'ils qualifient cela comme un frein à leur entrée au collège. De plus, cela les met une nouvelle fois face à leur soi-disant particularité pouvant exacerber une volonté de la revendiquer.

Là encore, l'association de médiation joue un rôle important dans l'inclusion ou la non-inclusion scolaire de ces élèves. L'objectif est de les socialiser, de les ouvrir aux autres et pourtant les échanges que nous avons pu observer entre les médiatrices et les jeunes sont sans cesse redirigés vers la culture « gens du voyage ». Lors d'un de nos ateliers avec une de nos partenaires artistes (peintre), nous avons utilisé de l'aquarelle, donc de la peinture à l'eau qui se renverse facilement et qui avait en effet sali la table. L'une des jeunes présentes est restée à la fin pour nous aider à ranger et à nettoyer. La réflexion d'une des médiatrices nous a alors assez surpris puisqu'elle s'est permis d'expliquer le comportement de cette jeune fille par sa socialisation familiale, sa « culture » en nous disant, *devant elle*, qu'elles étaient toutes « conditionnées pour que tout soit propre ». Il nous a semblé que le fait de confirmer ces stéréotypes n'était pas forcément le plus judicieux. De même, lorsque nous avons demandé aux jeunes de dessiner là où ils se verraient plus tard (métier, lieu de résidence…), l'un d'entre eux n'avait pas d'idées. Nous l'avons alors aiguillé en lui demandant de dessiner le métier qu'il voudrait faire plus tard. L'une des médiatrices a alors réagi en disant à l'adolescent *qu'il n'avait qu'à dessiner le même métier que son père puisque c'est ce qu'il ferait plus tard*. L'adolescent a donc dessiné le métier qu'exerçait son père mais a quand même fait remarquer qu'elle l'avait influencé. La médiatrice vient ici confirmer deux stéréotypes genrés véhiculés vis-à-vis des gens du voyage : les femmes font le ménage et les hommes reprennent le travail de leur père. Il s'agit, une fois de plus, d'enfermer les adolescents dans une division sexuée du travail supposément liée à leur culture, tout en tenant le discours inverse à savoir l'ouverture sur le monde, l'inclusion scolaire…

Nous avons montré auparavant que les enfants scolarisés en primaire projetaient de poursuivre des études pour faire des métiers nécessitant des diplômes scolaires. C'est nettement moins le cas bien sûr pour les adolescents ne fréquentant plus l'institution scolaire. De fait, puisque cette socialisation ne se fait plus, ils ne peuvent adhérer au principe d'idéal méritocratique défendu par l'école. Le fait est que lorsqu'on leur demande de nous dessiner là où ils se verraient plus tard, les réponses sont assez unanimes et très genrées. Les garçons se sont définis par rapport à un métier (celui de leur père) et les filles par rapport au mariage et même au ménage, pour l'une d'entre elles. Il semblerait qu'ils aient assimilé les rôles sociaux assignés à leur sexe et les revendiquent. C'est également ce qui est ressorti des

entretiens menés avec les adolescents lorsqu'on leur demande si leurs propres enfants iront au collège :

> Enquêteur : « Pourquoi ? S'ils veulent aller au collège ?
>
> Adolescent 1 : Bah, après s'ils veulent y aller, ok mais normalement non.
>
> Enquêteur : Normalement, non ?
>
> Adolescent 1 : Moi, j'voudrais pas, mais après, s'ils veulent y aller, ils iront.
>
> Enquêteur : D'accord.
>
> Adolescent 2 : Mon fils, je ne sais pas, mais ma fille sert à faire le ménage.
>
> Enquêteur : Et si elle ne veut pas faire le ménage ? Elle fait ce qu'elle veut ?
>
> Adolescent 2 : Bah, il faudrait qu'elle fasse le ménage quand même, il ne faut pas être sale.
>
> Enquêteur : Oui, mais après, si elle préfère aller à l'école ?
>
> Adolescent 2 : Non.
>
> Enquêteur : Non ?
>
> Adolescent 2 : Sa mère, elle aura besoin d'elle ».

On voit bien ici que les rôles sociaux sont bien assimilés au point qu'il paraît impossible de s'en détacher. Une adolescente confirme cette division sociale sexuée du travail :

> Enquêteur : « Et ça, ça vous plairait pas de faire comme vos parents ?
>
> Adolescente : Moi au foyer… dix ans plus tard.
>
> Enquêteur : Oui, mais c'est ce que t'aimerais faire ?
>
> Adolescente : Personnellement si je décidais, je serais dans le pays actuel, femme au foyer ».

L'intériorisation des normes et valeurs ne se faisant plus que par la famille et les pairs, il paraît logique que des discours comme ceux-ci soient tenus. Les adolescents mettent également en avant leur mode de vie. Voici ce que nous répond une adolescente lorsqu'on lui demande ce qu'elle pense des sédentaires : (Adolescente) « Vous êtes sédentaires, il y a personne qui vous parle, il y a rien, c'est comme vivre en maison et s'enfermer ». (Enquêteur) « Pour les maisons ? ». (Adolescente) « Ah non non, je me sens enfermée ».

On peut observer les *a priori* que se fait cette adolescente sur les sédentaires et qui montrent qu'il y a une méconnaissance des deux côtés pouvant impliquer une méfiance réciproque.

Il est important de rappeler que ces observations ne sont pas nécessairement valables et généralisables pour l'ensemble de ceux que l'École nomme EFIV. Elles concernent de toute façon uniquement le profil de familles qui stationnent un certain temps sur des aires d'accueil et sont plus ou moins suivies par des professionnels ou bénévoles du travail social, il est important de le préciser. D'autres travaux ont cependant insisté sur le rapport parfois difficile de ces profils de familles à l'institution scolaire et *vice versa*[316]. De plus ces observations ont été relevées auprès d'enfants étant soit scolarisés en classe ordinaire pour le primaire, soit

[316] CHARTIER A.-M., COTONNEC A. (2010), « Voyageurs-école : le malentendu » [en ligne], *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, septembre 2010 (papier) et mai 2011 (numérique), <www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf>, consulté en décembre 2017.

par le CNED pour les jeunes en âge d'aller au collège. La section suivante rend compte de données observées en dispositif UPS.

3.2. L'UPS, une classe « ethnique » ?

Les élèves catégorisés comme EFIV et leurs familles voient les dispositifs UPS comme leur étant spécifiquement destinés et souhaitent y aller. Ceux qui n'y sont pas émettent parfois des demandes récurrentes, en primaire comme au collège (« tu me prends ? », adressé à l'enseignante avec supplication) et les réponses des enseignants mettent en avant la question du besoin de soutien, des difficultés… Pour les élèves qui ne sont pas des EFIV, l'UPS peut aussi être attractive en ce qu'elle peut permettre d'éviter une orientation en SEGPA : certains parents rencontrés ont clairement refusé une orientation SEGPA au moment du passage au collège (mais pas dans le même collège ni dans la même commune), acceptant que leur enfant poursuive ses études à condition d'une scolarisation en UPS. Une enseignante prétend ainsi accueillir des élèves déficients qui ne devraient pas suivre cette scolarité.

Certains enfants et jeunes EFIV tiennent souvent des propos ressemblants à ceux de leurs parents en ce qui concerne le refus de la mixité scolaire (lors de sorties scolaires par exemple) ou encore de fréquenter l'école sur une base régulière, arguant alors de certaines « spécificités identitaires », mettant en avant le fait qu'ils ne veulent pas, ne souhaitent pas y aller, qu'ils « n'avaient pas envie » ou que « ce n'est pas pour eux ». Toutefois, d'après nos observations, interactions et discussions multiples avec nombre d'acteurs locaux (enseignants, travailleurs sociaux mais aussi élèves et parents d'élèves), il semble qu'il s'agisse là d'une très forte intériorisation de la volonté / des craintes / des positionnements des parents. Si les plus jeunes manifestent plus facilement leur désir de prendre part aux activités scolaires dans leur ensemble, les plus grands (pour certains, dès le CE2) se rangent tous à l'avis parental en le reprenant à leur compte. Cela s'apparenterait alors à une position selon laquelle « ils ne peuvent pas vouloir y aller ». Certains élèves verbalisent le positionnement parental pour l'expliquer à autrui, en manifestant une totale compréhension : « on n'y est pas allées, car ça fait loin, fallait prendre le bus pendant plus d'une heure, et ils ont peur, c'est normal » dit ainsi une élève de CM1 pour justifier son absence et celle de sa cousine à la sortie de classe.

Toutefois, pour les élèves de primaire, la classe UPS n'est pas marquée ethniquement, contrairement au collège. Les élèves n'expliquent pas y être scolarisés en raison d'une différence qui serait liée à leur identité et / ou mode de vie. Ils ne semblent pas du tout en avoir conscience – ce qui est à relier avec la façon dont ils sont appréhendés au sein de l'école, par l'enseignant de l'UPS (qui n'en parle presque jamais) comme par les autres enseignants de leurs classes de référence. Ainsi, lorsque la chercheure demande à une élève de 8 ans pourquoi elle va dans deux classes, elle répond : « Parce qu'en fait, on travaille un petit peu mal ! On sait pas trop lire… Parce que moi, je vais dans différentes écoles, et j'ai différents cahiers ».

Les élèves comme leurs parents parlent soit de la « classe de X » soit de la « classe de Y » (des enseignants connus et repérés des Voyageurs par les parents, les collègues et les élèves), soit encore de « la classe d'accueil » ou de la « classe de soutien ». Des élèves expliquent leur présence dans l'UPS par le fait que : « J'ai besoin d'aide, donc je viens dans cette classe » ; ainsi cet élève : « Moi, tu me prends encore, A. [prénom de l'enseignant], moi, j'ai encore besoin d'aide ! » Angelo, 10 ans, issu d'une famille de Circassiens, précise d'abord que « Dans

cette école, y a plus de Voyageurs que dans toutes les écoles ! », puis souligne : « La classe d'A. [prénom de l'enseignant] c'est une classe pour m'aider, j'apprends à lire, à faire des grands calculs… c'est une classe qui nous déclique ! C'est pour nous aider les enfants, tous ceux qui ont du mal, qui se bloquent pour lire ».

L'important pour les parents est le fait que leurs enfants soient bien « accompagnés » dans leur scolarité. C'est ce qu'exprime une mère de trois enfants (18, 15 et 8 ans), Voyageuse :

> « Une école comme ici, y en a qu'une ! De toutes les villes où j'ai été, je peux dire que c'est la seule où y a un accompagnement comme ça ! Ici, dans les écoles, ils sont bien dans l'accompagnement, c'est dans les mœurs. C'est pas du tout comme ça dans les autres écoles hein ! Ici, de la maternelle jusqu'au collège, c'est vraiment personnalisé, c'est les enfants individuellement ! C'est pas un groupe, ça se passe vraiment individuellement pour les enfants, et ça, c'est vraiment bien. Et je l'ai pas vu dans aucune école où j'ai été ! ».

À la récréation dans l'école primaire, les EFIV vont spontanément vers l'enseignant d'UPS pour discuter. Ils semblent en confiance, parlent de leurs familles et de leurs activités, en faisant toujours référence à la connaissance qu'en a l'enseignant. Un jour, l'un d'entre eux souligne avec plaisir : « Ah ! Il y a que des Voyageurs ici ! », en rejoignant le petit groupe qui s'était formé autour de l'enseignant. Cet élève n'est plus pris en charge en UPS, « il n'en a pas besoin » dit l'enseignant. Il n'y a donc pas de lien effectué par les enfants entre l'identité de ceux scolarisés en UPS et ceux qui recherchent la compagnie de l'enseignant ou qui sont proches de lui comme lui est proche d'eux. Cela nous conduit à émettre deux hypothèses : soit il n'y a pas de conscience chez ces enfants de la spécificité identitaire de ce dispositif qu'est l'UPS ; soit il y a intériorisation du fait que l'UPS est pour ceux « qui en ont besoin » et que ces derniers sont nécessairement des EFIV.

Par contre, des parents peuvent mobiliser cette étiquette identitaire lorsqu'ils estiment qu'il y a un souci dans la prise en charge scolaire de leurs enfants. C'est le cas d'un parent d'élève, qui, à une période de l'année (au début de leur retour sur la commune), était très remonté contre l'enseignante de la classe de référence de son fils : « Il trouvait qu'elle ne le prenait pas assez en compte », explique l'enseignant UPS. Il a même menacé l'enseignante de faire intervenir son frère qui est pasteur et travaille avec le Conseil de l'Europe, pour discrimination.

3.2.1. Mixité et inclusion, sortir de la classe « cocon » ?

Au collège, l'UPS s'apparente à un « cocon » pour les élèves : « Ici, on est comme chez maman ! » estime une élève de 13 ans. En primaire, si les élèves sont beaucoup plus présents dans leurs classes de référence que dans l'UPS, celle-ci ressemble aussi à une sorte de cocon, de par le petit nombre d'élèves présents en même temps dans la classe (de un à six), et du fait de la parole libre des enfants qui racontent beaucoup de choses sur leur vie et leur famille à l'enseignant. Par ailleurs, les élèves parlent souvent entre eux dans leur langue de façon spontanée et dès que possible, bien que ce soit interdit par les enseignants.

Les « regroupements » entre pairs sont effectifs et semblent nécessaires pour les enfants. C'est le cas lors des pauses méridiennes, ou encore lors des sorties scolaires, où les EFIV se regroupent et restent entre eux. Au collège, les relations entre élèves sont très marquées par leur appartenance. Dès qu'un élève est mentionné par quelqu'un dans l'UPS, lorsque le jeune interlocuteur ne voit pas de qui il s'agit, la première question posée est celle

de savoir si c'est un « Gitan » ou un « Manouche », ou encore s'il est « comme nous ».

> « Ma copine la p'tite Gavali
>
> Quand j'étais en 6e, j'ai rencontré une fille qui s'appelait Océane et je lui ai demandé si elle voulait être mon amie, elle m'a dit "oui" et je lui ai dit : "Tu sais, t'es une p'tite Gavali !". Elle m'a dit : "Ça veut dire quoi ?". Je lui ai dit : "Ça veut dire que t'es une fille pas Voyageuse !". Elle m'a dit : "Ahhh ! c'est bizarre ce mot !". Je lui ai dit : « Oui, je sais… ».
>
> Je lui racontai plein de trucs, comme ça elle, après, elle le répétait et elle voulait faire comme moi, et elle parlait de plus en plus comme moi. Le lendemain, elle me dit : "Guette la p'tite Gavali !". Et moi je lui ai dit : "Mais arrête de faire comme moi ! T'es pas une Voyageuse, alors arrête, ok ? !". Elle m'a répondu qu'elle aimait bien parler comme moi, mais moi, je lui ai dit que je n'étais pas d'accord. Elle m'a dit OK. Après elle me redit : "C'est carrément michto !". Je lui criai : "Mais t'es sourde ! Arrête de parler comme moi !" Elle m'a dit : "Ah oui, c'est vrai, j'avais oublié, mais j'aime bien, STP !".
>
> J'ai fini par lui dire, bon, OK, et dans ma tête je me suis dit, tant pis, mais elle fait rien de mal, elle aime juste bien parler comme moi. Chaque jour je lui apprenais plein de mots et les gens finissaient par croire qu'elle était une Voyageuse, au point que mon cousin lui a demandé si elle voulait sortir avec lui ! Elle avait dit oui et ils étaient vraiment amoureux ».
>
> *Texte écrit par une collégienne lors d'un atelier d'écriture mené par l'enseignante dans la classe UPS, 2015.*

Les établissements plus mixtes que d'autres semblent préférés par les élèves. Ainsi une élève de 13 ans d'UPS / 6e raconte qu'elle a été scolarisée dans un autre collège dans lequel « il y avait que des cousins à moi, alors on pouvait pas travailler dans ce collège, ici c'est mieux ! ». Mais il ne s'agit pas non plus d'être « seul », les élèves passant leur temps à savoir avec qui ils vont manger à la cantine de peur de se retrouver seul, sans leurs « copains » ou « cousins ». Cela questionne notamment leur inclusion dans l'établissement comme dans leurs classes de référence.

3.2.2. L'inclusion en question

Lorsqu'ils sont scolarisés en UPS, les élèves vont, sur des périodes déterminées, dans ce dispositif, mais toujours à partir et en partant de leurs classes de référence dans l'ordinaire. Au collège, en fonction des élèves, certains vont de plus en plus en classe ordinaire, d'autres de plus en plus en UPS. L'enseignante d'UPS procède à la modification des emplois du temps des élèves dès que besoin est (émanant de l'élève, d'un professeur ou de la famille), ou après les conseils de classe trimestriels.

Que ce soit au primaire ou au collège, la plupart des élèves ne souhaite pas aller en inclusion, invoquant le fait qu'ils ne comprennent rien, n'y font rien et qu'ils se sentent transparents dans ces classes. Ainsi, cet élève scolarisé en 4e et en UPS, qui se plaint qu'en classe ordinaire, il appelle les professeurs mais que ceux-ci « préfèrent aider les paysans » et qu'à lui, on demande d'attendre la fin de l'heure et ça le « dégoûte » donc, il ne fait plus rien. Un autre élève de 5e, au moment d'aller en inclusion, supplie l'enseignante de le « garder » en s'exclamant : « Madame, là-bas, je travaille pas, ici je travaille ! », en s'accrochant à la table. Dans ce type de situations, soit l'enseignante baisse les bras, soit elle conduit les élèves

jusqu'à leur salle de classe en les tenant physiquement pour ne pas qu'ils s'échappent. Une élève explique quant à elle qu'elle n'aime pas les temps d'inclusion ou qu'en fonction des professeurs, ces temps se passent mal, lorsque ces derniers ne font pas attention à elle, ne lui adressent pas la parole pour savoir si elle suit bien. L'indifférence revient souvent comme étant problématique pour les élèves, et pouvant aller jusqu'à une rupture de la scolarité – surtout quand cela tranche avec l'enseignant d'UPS, qui se positionne en véritable « référent », proche des élèves.

D'autres ne veulent pas y aller car ils se sentent rejetés ou traités différemment, par les autres élèves comme parfois par l'enseignant. C'est le cas d'une élève de 4e que l'enseignante d'UPS accueille très peu dans le dispositif car elle est quasiment tout le temps en inclusion puisque « c'est la meilleure EFIV au niveau résultats de tout le collège », selon l'enseignante. Or, elle n'est cependant pas notée sur les évaluations comme ses camarades dans certaines matières et s'en offusque ; à ce moment-là, elle refuse de retourner dans sa classe et demeure dans le dispositif UPS.

3.3. En UPE2A

Les élèves rendent compte d'une pluralité d'expériences dans les UPE2A, en fonction de leur histoire personnelle, de leurs acquis et de leurs expériences scolaires, de leur rapport au dispositif, à l'enseignant ainsi qu'aux autres élèves.

3.3.1. Le dispositif qui protège et relègue

L'expérience de la scolarisation est nouvelle pour certains élèves qui n'ont jamais été à l'école dans leur pays d'origine, soit parce que le système scolaire n'impose aucune obligation avant l'âge de 7 ans, soit en raison de conflits armés, soit par crainte de certaines familles envers le système scolaire et les institutions en général, comme dans le cas de familles roms. Si la plupart de ces nouveaux élèves sont envoyés dans des UPE2A-NSA, certains d'entre eux arrivent dans les dispositifs UPE2A ordinaires, soit par manque de dispositifs adaptés ou par manque de place dans les dispositifs existants, soit du fait de la dissimulation par les parents de la non-scolarisation antérieure de leur enfant. Dans chacun des dispositifs enquêtés, les enseignants ont fait part d'un ou de plusieurs cas d'élèves non scolarisés antérieurement, en décalage par rapport au groupe d'élèves qui, pour leur part, disposaient déjà de certains acquis scolaires. Cette situation engendre des difficultés tant pour les élèves, qui doivent prendre le temps d'acquérir des codes communs, que pour les enseignants, qui doivent orienter leurs apprentissages tant sur le savoir-être que sur les connaissances. Pour l'ensemble des élèves cependant, l'école est un lieu de socialisation. La scolarisation est l'occasion d'appréhender la culture de l'institution scolaire. Mais cette rencontre se fait par le biais du dispositif qui, à maints égards, rassure et protège tout en reléguant.

Dans le second degré, rares sont les élèves interrogés qui, comme ce collégien italien d'origine nord-africaine de 11 ans, auraient préféré être totalement inclus en classe ordinaire dès leur arrivée : « Je n'aime presque rien dans l'UPE2A car on voit des choses que j'apprenais déjà en Italie. Je n'aime pas rester avec des gens qui ne sont pas de mon niveau, je suis le plus petit de l'UPE2A. […] Je veux rester qu'avec les 6e [en classe ordinaire] car en UPE2A il y a des

3e »[317]. Les entretiens révèlent, au contraire, que beaucoup apprécient d'être dans l'UPE2A pour acquérir les notions de français, indispensables selon eux à pouvoir suivre les autres cours en classe ordinaire et, plus largement, à mieux participer à la vie sociale : « L'UPE2A m'aide beaucoup à apprendre le français et à m'intégrer » (collégienne kosovare, 12 ans). Le dispositif semble aussi constituer une « zone franche », ou du moins, un espace sécurisant dans lequel l'expression orale notamment est moins problématique qu'en classe ordinaire. Certains avancent également le fait rassurant et confortable d'être avec d'autres élèves étrangers avec lesquels ils partagent des expériences similaires et peuvent s'exprimer en partie dans leur langue d'origine, ou en anglais. Surtout, on constate que plus la pédagogie respecte le rythme d'apprentissage de chaque élève, plus ceux-ci développent une confiance en eux-mêmes leur permettant d'acquérir et de consolider leurs apprentissages.

Dans les cas où les enfants et jeunes ont connu une scolarité antérieure (y compris certains élèves NSA n'ayant pas pu justifier d'un niveau scolaire suffisant lors du test de positionnement), le dispositif est souvent décrit comme une « classe bien ». Ils évoquent alors les conditions d'enseignement et de scolarisation connues dans leur pays d'origine et disent qu'il y avait peu de moyens, que les classes avaient beaucoup d'élèves parfois, que les enseignants les frappaient. Par rapport à ces expériences de l'école, le fait d'être dans une classe où il y a du matériel pour travailler, où les enseignants sont décrits comme « gentils », est vécu positivement par les élèves qui, interrogés en fin d'année scolaire, se disent plutôt satisfaits de leur année dans la classe.

Pour beaucoup d'élèves de primaire également, l'UPE2A est leur « première classe » à l'arrivée en France. C'est leur classe de référence dans la pratique et dans leurs façons de penser, bien qu'ils soient rattachés à une classe ordinaire. L'UPE2A fonctionne bel et bien comme une classe « repère » pour ces élèves. Autre fait marquant, au collège, dans les académies de Bordeaux, Créteil et Montpellier, les élèves de NSA restent entre eux lors des temps hors du dispositif, indépendamment de l'appartenance d'origine. Cette cohésion entre élèves de l'UPE2A-NSA dénote l'importance des temps de scolarité en UPE2A et l'aspect « cocon » de cette classe.

3.3.2. Partir du dispositif

Ceci étant, en primaire comme dans le secondaire, la sortie du dispositif est le plus souvent vécue comme une fierté et ceci reste un objectif à atteindre en soi. « Aller en inclusion », c'est changer de monde scolaire, c'est se rapprocher de l'objectif de « normalité scolaire ». À ce titre, ne pas être inclus est ressenti comme une relégation, même si une relation privilégiée continue d'exister avec l'enseignant(e), y compris plusieurs années après le départ de l'UPE2A. De même, les anciens élèves de l'UPE2A restés dans l'établissement continuent de venir voir en récréation leurs camarades « maintenus » (c'est-à-dire restés quelques mois de plus dans le dispositif). Dans la cour de récréation, ils sont en quelque sorte « les témoins » que l'entrée dans la normalité scolaire est bien possible et ils l'incarnent.

En outre, dans certains établissements, certains anciens élèves d'UPE2A frappent même à la porte du dispositif en demandant à y être « gardés » une heure ou deux lorsqu'un

[317] Nous remercions ici Mélanie Jaubert, étudiante de M2 de Nathalie Auger, qui, dans le cadre de son stage dans une UPE2A d'un collège enquêté dans l'académie de Bordeaux, a partagé ses notes d'entretiens avec les élèves.

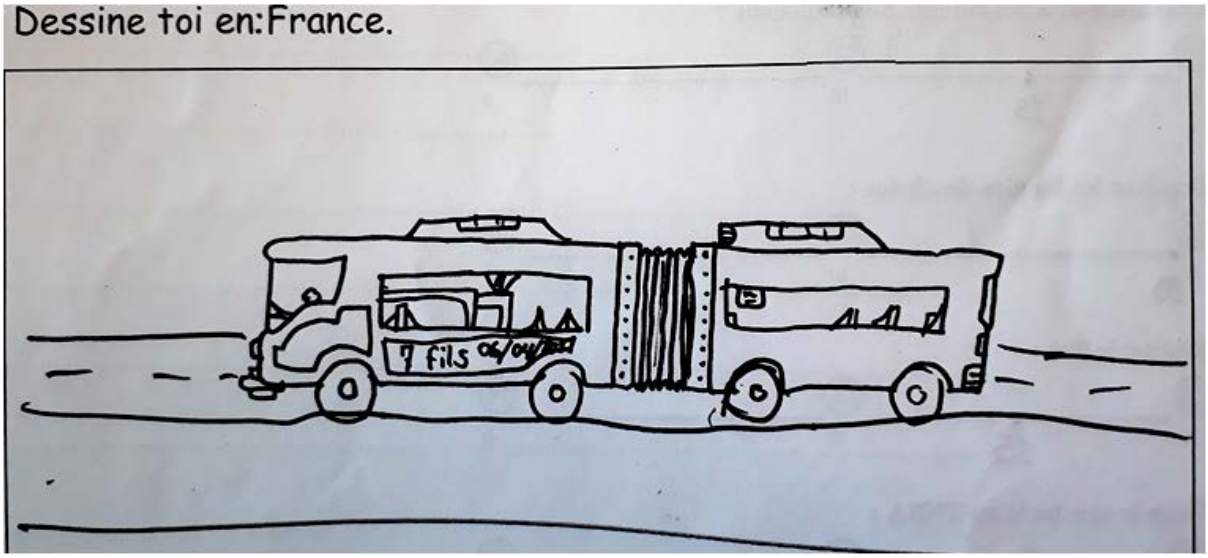
enseignement ne se passe pas bien, ou bien lors de la récréation. Cette fonction protectrice perdure donc bien au-delà de la stricte période d'arrivée en France. Ici encore, il semble qu'il y ait une différence importante entre le premier et le second degré. Dans les écoles élémentaires d'enquête, les enfants s'affranchissent beaucoup plus vite de l'emprise scolaire du dispositif là où cette autonomisation est plus longue et douloureuse au collège, notamment du fait de l'adaptation sociale que doit bâtir le jeune migrant.

3.3.3. Quand l'école organise la vie quotidienne

Les enfants et jeunes interrogés parlent beaucoup plus d'école après l'immigration qu'avant (où ce sont davantage les dimensions intimes, familiales ou résidentielles qui sont mentionnées). Ainsi, les enfants dessinent de façon particulièrement détaillée leur trajet allant de leur lieu de vie à l'école, en représentant par exemple les feux tricolores, les éventuels policiers municipaux, le frère ou la sœur avec lequel ils font le trajet, les devantures des boutiques. L'environnement est symbolisé à travers les monuments ou les espaces identifiables de la nouvelle ville (place, pont, rue piétonne) et aussi par des indicateurs moins quotidiens et plus attachés à « Paris » en général ou même à « la France » : ainsi, les enfants représentent-ils la Tour Eiffel, alors qu'aucun enfant des deux corpus (Nord francilien et région bordelaise)[318] ne l'a comme environnement socio-urbain immédiat. La Tour Eiffel est alors traitée symboliquement comme un emblème national, équivalant au drapeau (elle fait d'ailleurs pendant au drapeau du pays d'origine et est fréquemment coiffée du drapeau tricolore, qui n'existe pas en réalité). La Tour Eiffel est systématiquement associée à sa dimension touristique et est présentée avec une relative fierté d'avoir pu – de façon réelle ou symbolique – être en lien avec un symbole de renommée internationale, grâce à l'expérience de l'immigration. Il s'agit donc ici d'un référent à connotation positive.

Dans l'environnement français, apparaît aussi un élément unique et nouveau : le moyen de transport. Bus et tramway viennent parfois faire écho à l'école, puisque ce sont les moyens de transport des élèves, dont le domicile est parfois très éloigné des UPE2A, ce qui nécessite des trajets longs avec plusieurs correspondances et rythme le quotidien socio-scolaire de certains jeunes migrants. En effet, les élèves ne sont pas forcément scolarisés dans leur collège de secteur et certains, même très jeunes, peuvent avoir jusqu'à une heure de déplacement avec les transports publics de la ville.

[318] Ici, le corpus relatif à l'académie de Créteil a été récolté dans le cadre du projet EVASCOL, tandis que celui relatif à la région bordelaise l'a été antérieurement par l'une des membres de l'équipe et sur le même thème, c'est pourquoi nous avons choisi de mobiliser aussi ce matériau. Ce dernier a fait l'objet d'une communication par Catherine Mendonça Dias en colloque à Berne (Suisse) les 4 et 5 mai 2017, communication qui sera suivie d'une prochaine publication présentant aussi le matériau récolté en Seine-Saint-Denis dans le cadre d'EVASCOL : MENDONÇA DIAS C., ARMAGNAGUE M. (à paraître), *Une école inclusive : capital d'histoires et d'expériences d'enfants migrants*.



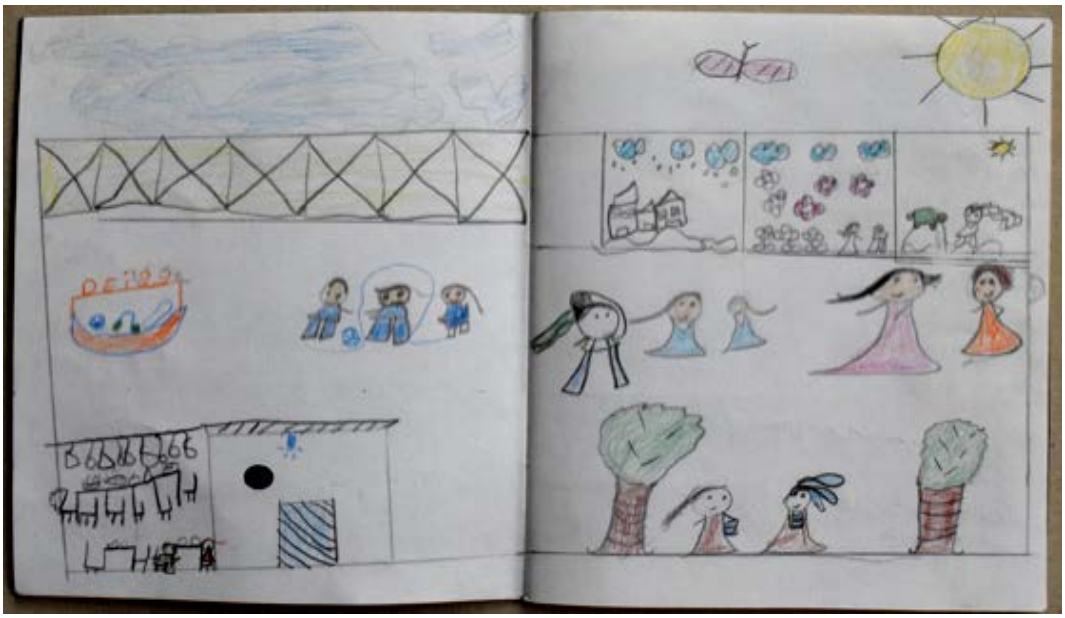
Les transports et le trajet apparaissent pour la consigne « Dessine-toi en France »

De même, les représentations de soi et de ses camarades varient quand il s'agit de les dessiner au pays d'origine et en France. Les enfants dessinent en France des représentations d'eux-mêmes bien plus individualisées : ils se dessinent plus souvent seuls ou avec une autre personne qui est située (jeux vidéo avec un copain ou plus souvent, avec un frère, lecture) tandis que leurs représentations dans le pays d'origine les placent plus fréquemment au milieu d'un groupe d'enfants, dans un collectif et, la plupart du temps, à l'extérieur (jeux de ballons, de quilles). Le nombre de dessins comportant des relations amicales diminue aussi presque de moitié quand on passe du pays d'origine à la représentation en France. Bien souvent, les amis évoqués dans l'espace français sont identifiables : il s'agit des camarades de l'UPE2A, nommés et présentés de façon précise lors des narrations des dessins au reste de la classe ou à l'adulte, ce qui témoigne d'une adaptation qui n'est pas sans difficulté bien que les discours formels sur l'école puissent être plus laudatifs.

Sur le dessin de gauche, l'élève représente le pays d'origine et sur le dessin de droite, le même élève se représente en France, seul.

Sur les dessins des enfants, on constate que peu d'amis sont dessinés et les mêmes sont représentés sur différentes productions. La relation d'amitié est décrite comme plus « exclusive » et interindividuelle après l'immigration. Par ailleurs, le dessin a permis de mettre à jour des relations électives entre enfants migrants inattendues et particulièrement importantes dans l'expérience scolaire. On découvre, *via* l'atelier artistique, qu'untel ou

unetelle est un(e) ami(e) privilégié(e) et l'on se rend avec cette relation à des cours de soutien scolaire. Dans certains cas, les devoirs sont faits ensemble à l'instar d'un tutorat auto-organisé.



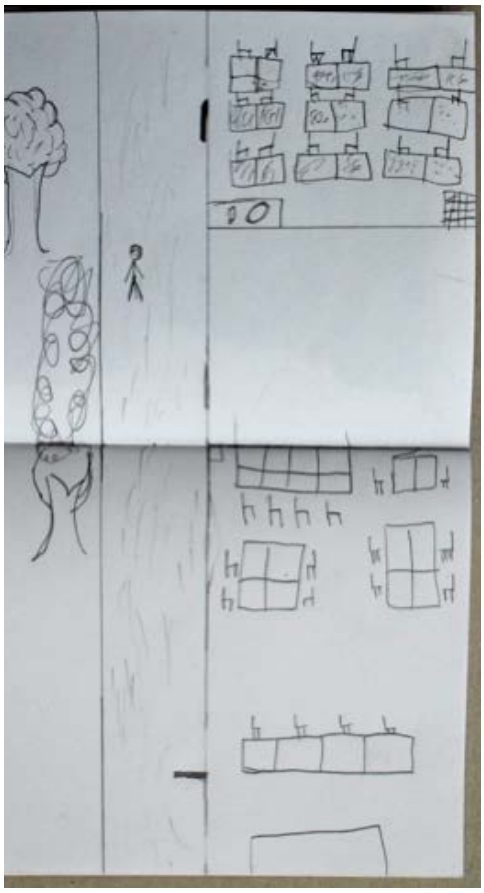
Dessin d'une fillette de 8 ans, en UPE2A au Nord de Paris, répondant à la consigne « dessine des lieux de l'école ». La cour de récréation est représentée. Y figurent, page de droite : la fillette et sa meilleure amie (les deux personnages en bleu), deux maîtresses surveillant la récréation (en bas), la maîtresse d'UPE2A (à droite, personnage orange) discutant avec la sociologue (personnage à droite, en rose).

Remarquons enfin que de nombreux dessins sont spontanément en noir et blanc et la couleur est utilisée après échange avec l'adulte à ce sujet. Ce faisant, les enfants veulent davantage figurer que produire une œuvre jugée « belle » et ce n'est alors que lorsque la remarque de l'absence de couleur leur est faite, intégrée comme une norme scolaire d'encouragement à l'esthétisme artistique, que certains enfants colorient leur production (ce que peu d'enfants font effectivement).

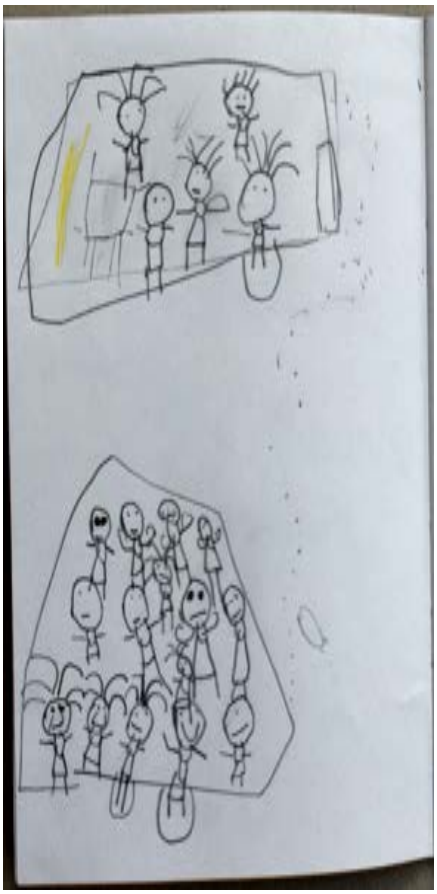
3.3.4. Deux classes, une scolarité

Sollicités à l'aide de méthodologies artistiques, les enfants en élémentaire ont pu témoigner de la continuité de leur expérience scolaire, et ceci, malgré les difficultés à organiser l'inclusion dans certains lieux, ce qui témoigne d'une nette différence avec le collège. Certes, la classe ordinaire de rattachement est souvent décrite de façon moins positive, mais les illustrations des enfants expriment toujours une forme de cohérence entre « leurs deux classes ». Ils mettent en évidence la tension entre le désir de ne suivre que le cycle ordinaire et la difficulté à y trouver sa place en classe, c'est-à-dire la tension entre intégration et inclusion. Cette coexistence de la classe ordinaire et du dispositif est présentée d'un point de vue à la fois institutionnel et pédagogique de façon duale : l'un et l'autre s'opposant, l'un devant prendre le pas sur l'autre, pour que soit entérinée la représentation d'une « bonne » scolarité pour un élève migrant. Les témoignages des enfants soulignent la difficulté de ce passage d'un lieu scolaire à l'autre. Ainsi, dans les dessins d'enfants d'une école primaire de Seine-Saint-Denis, la thématique de la transition, du passage est

omniprésente. Ainsi, lorsqu'on leur demande de dessiner « leur classe », les élèves ont tous dessiné non pas une mais *deux* classes : tous ont dessiné la classe d'UPE2A *et* la classe de rattachement dans laquelle ils sont en inclusion. Pour autant, tous les élèves ont aussi représenté un cheminement entre ces deux lieux : des pointillés, un chemin droit, sinueux, des dalles rondes… qui ne correspondent en rien à la réalité spatiale de l'établissement scolaire. De même, les élèves représentent des différences entre les deux classes : l'ordinaire est beaucoup plus dense, les élèves y sourient moins, la classe est organisée de façon amphithéâtrale alors qu'en UPE2A différents îlots éducatifs accueillent des enfants moins nombreux et plus souriants. Néanmoins, les classes ne sont jamais présentées comme opposées et aucun élève n'a dessiné qu'une seule classe (alors que la consigne aurait pu prêter à le faire). Ceci témoigne d'une expérience scolaire, certes contrariée par des hétérogénéités et de paradoxales exigences d'adaptations, plus nombreuses que celles que l'on demande aux autres élèves, mais représentée comme cohérente et continue. Les deux univers scolaires constituent ainsi les deux faces d'une même réalité scolaire pour les enfants enquêtés. Les présenter comme antagonistes dans ce contexte manquerait donc de pertinence.



Dessin d'un garçon de 9 ans en UPE2A au Nord de Paris, répondant à la consigne « dessine ta classe ». On observe le garçon cheminant entre deux salles, celle de l'UPE2A, en bas, et la classe ordinaire, en haut.



Dessin d'un garçon de 7 ans en UPE2A au Nord de Paris, répondant à la consigne « dessine ta classe ». On observe un cheminement sous la forme de pointillés entre deux espaces symbolisant des classes, celle de l'UPE2A en haut, moins dense, et la classe ordinaire, dans laquelle les élèves semblent s'entasser en bas.

3.3.5. Une visée fonctionnelle de l'école articulée à un projet professionnel

Au collège comme en élémentaire, et ceci malgré leur jeune âge dans certains cas, les enfants et jeunes rencontrés donnent souvent une représentation professionnalisante de leur destinée scolaire. Ainsi, ils formulent des projets professionnels d'avenir basés sur la possession d'un diplôme, qui équivaut, pour nombre d'entre eux à un métier, à un travail, à un savoir-faire : être mécanicien par exemple. Pour eux, l'apprentissage d'un métier leur offre potentiellement l'autonomie à laquelle ils aspirent et ceci se matérialise par la sortie d'une sorte d'état intermédiaire, incarné par la scolarité en dispositif et par la vie qui lui est

associée : une vie rude et précaire. Ainsi, certains élèves expliquent que l'obtention d'un travail leur permettra de s'extraire du quartier défavorisé (un élève dont les parents ont été peu scolarisés au Maroc exprime clairement « qu'avec un travail, on peut partir du quartier, sinon on reste là à traîner »). Cette centration sur le métier est plus forte encore pour les élèves d'UPE2A-NSA ou, plus encore, pour les mineurs non accompagnés, dont le projet migratoire peut être centré sur l'obtention d'un travail pour pouvoir aider la famille, notamment celle restée au pays.

4. LES SITUATIONS D'INCLUSION EN / HORS UPE2A OU UPS : REGARDS D'ELEVES ET D'ENSEIGNANTS

4.1. Les difficultés de l'inclusion des EFIV

L'inclusion en classe ordinaire prend de multiples formes, à la fois selon les académies, selon les établissements et selon les enseignants. À plusieurs endroits, nous avons observé des ajustements au cas par cas, en fonction des élèves et de leurs besoins, aussi bien en termes d'apprentissages que de relations de confiance. En effet, des élèves ont exprimé des situations de malaise liées à des sentiments de discrimination en classe ordinaire, ce qui a pu les conduire à se désinvestir.

De ce fait, certains élèves, en particulier des EFIV, demandent à retourner plus souvent dans le dispositif « cocon ». Tandis que certains enseignants mettent en place des formes de stratégie de contournement de l'inclusion prévue, celle-ci étant jugée trop difficile à mettre en œuvre ou à gérer par les enseignants.

Toujours concernant les EFIV, les débats entre les enseignants d'élémentaire sont récurrents (à chaque arrivée d'élève) sur le nombre d'enfants du voyage par classe, couplés à la question du double niveau et du nombre d'élèves total dans la classe. Les positions des équipes éducatives divergent quant à l'accompagnement des élèves. Enfin, nous avons vu que des refus de prise en charge ont pu être exprimés de la part de certains enseignants de classe ordinaire pour des motifs variés.

4.2. Les difficultés de l'inclusion des EANA

L'expérience, telle que la rapportent des élèves allophones interviewés, est en règle générale positive, ce qui n'empêche pas que la solitude vécue chez certains dans les premiers temps puisse être douloureuse. La socialisation avec leurs pairs des classes d'inclusion est assez heureuse même si parfois ils subissent, et disent mal vivre, les remarques désobligeantes que peuvent leur adresser des élèves des classes d'inclusion sur leurs compétences linguistiques (principalement syntaxe et prononciation). Ces remarques peuvent déclencher une sorte de mutisme chez les élèves allophones stigmatisés, une stratégie qui permet de faire taire toute moquerie mais prive l'élève d'un moyen de partager ses connaissances ou de poser des questions. Selon tous les élèves d'un des collèges enquêtés, l'inclusion est facilitée par le fait que certaines langues (arabe marocain, italien, espagnol) sont également maîtrisées par des camarades de classe d'inclusion, ce qui permet la mise en place d'une forme de tutorat interlinguistique durant lequel ces élèves se posent comme médiateurs plurilingues, afin de faciliter la compréhension ou la production

d'énoncés. Cela révèle également l'attitude d'ouverture de certains enseignants qui autorisent l'usage de langues autres que le français. Ces élèves sont, pour la plupart, valorisés par les enseignants des classes d'inclusion, qui prêtent attention à leur situation, en privilégiant l'implication et la volonté de faire. Il existe une forme de bienveillance. Dans ces cas, la classe d'inclusion est bien vécue car elle offre l'opportunité de prendre conscience de ses progrès et de mettre en perspective les apprentissages en cours en UPE2A et le niveau général des élèves. Ainsi, une élève s'exclame-t-elle : « Dans ma classe, ils ne savaient pas l'imparfait […] moi je savais déjà parce que je l'avais fait en FLE. Et quand je vais là-bas, je participe ».

Deux paramètres peuvent toutefois freiner l'inclusion. L'un est d'ordre matériel : tous les élèves d'un collège possèdent un code pour accéder à l'espace numérique de travail (ENT) ; or, certains ne possèdent pas d'ordinateur à la maison, ou le code transmis dysfonctionne. Le second allie les dimensions administratives et pédagogiques : les emplois du temps pour l'inclusion ne sont pas toujours élaborés de sorte à faciliter une assiduité sur la totalité des heures du cours d'inclusion. Les informations ou éléments de certains cours sont donc parcellaires et les élèves se plaignent de ne pas pouvoir effectuer le contrôle de manière équitable puisqu'ils ne disposent pas des mêmes contenus. Certains enseignants semblent prendre cela en considération et, en lieu et place de l'évaluation, ils inviteraient les élèves à réviser les cours de FLS pendant la passation de l'évaluation. Si cela peut paraître une démarche louable, nous pouvons toutefois nous interroger sur l'« activité » même. Ne serait-il pas opportun de profiter de l'évaluation pour accompagner individuellement les élèves allophones sur les éléments du chapitre étudié, en proposant des fiches simplifiées pour que le contenu disciplinaire puisse être traité et les concepts-clés abordés ? Ne serait-il pas intéressant de concevoir et de proposer une autre évaluation, individualisée ? Cela pose de fait la question de la formation initiale et continue des enseignants qui, malgré leur bienveillance, pourraient bénéficier d'apports en termes de prise en charge des élèves allophones dans leur discipline. Les compétences développées par l'expérience de terrain permettent de pallier, cahin-caha, cette absence de formation. C'est ce qui ressort de l'entretien avec une enseignante montpelliéraine qui met en avant l'histoire de l'UPE2A dans l'établissement. Après plus de 13 ans d'existence dans le collège, il existe une sorte de culture UPE2A, qui n'empêche d'ailleurs pas certains enseignants des classes ordinaires de penser, selon l'enseignante interviewée, qu'un élève inclus est « un élève qui est gentil, qui écoute, qui dit "oui" ». Au-delà de ces conceptions réductrices, l'UPE2A est posée comme faisant partie des dispositifs établis et tout enseignant s'attend à un moment ou un autre à recevoir un élève allophone. L'enseignante nous rapporte que, à l'exception d'une très faible minorité, il existe une forme de bienveillance générale pour ces élèves, qui s'exprime dans l'effort pour accueillir et adapter sa pratique : « [il y a l'enseignant] qui va écrire, ou qui va faire faire des photocopies, qui va expliquer, réexpliquer ». L'empathie dont fait preuve l'ensemble des enseignants est un élément facilitateur d'inclusion car il s'agit de savoir s'adapter en prenant en compte les besoins scolaires des élèves. Parmi les autres facteurs de réussite de l'inclusion, l'enseignante en question souligne l'importance de l'équipe et de la communication entre les enseignants, avec l'assistante sociale, ou encore la vie scolaire qui s'assure que les emplois du temps adaptés des élèves allophones sont bien respectés par les élèves, etc.

Enfin, si la personnalité des élèves – solitaire, timide, extraverti… – est un facteur facilitant ou non d'inclusion et de socialisation, il est un public, les élèves migrants roms, pour lesquels le processus est particulièrement compliqué pour différentes raisons liées à la

spécificité du fonctionnement de la scolarisation. Le rapport à l'école est encore souvent en phase de construction pour ces élèves, et il est d'abord question, pour les enseignants, de stabiliser leur scolarité en UPE2A, d'apprendre le métier d'élève afin de savoir vivre en groupe, sans entretenir de rapport conflictuel (notamment entre enfants de campements « rivaux »). La fréquentation parfois irrégulière de l'école ou du collège ne facilite pas non plus l'inclusion car ces élèves « arrivent à neuf heures, ils viennent dans la classe et puis ils repartent à midi. Au bout d'une heure ils vont en récré et ça a déjà posé des problèmes » (une enseignante).

Toutefois, certains élèves roms sont volontaires et cherchent à s'inscrire dans un processus d'intégration, qui ne peut toutefois pas être réalisé s'il est le fait de l'élève seul. Ainsi cet élève avait ramené la somme nécessaire pour obtenir la carte de cantine mais en apprenant « qu'il allait être coupé, pas avec ses copains, il est jamais allé à la cantine ». En classe, repérer et pointer les compétences de ces élèves et s'appuyer sur leurs aptitudes, y compris non nécessairement scolaires pour les valoriser, permettrait de favoriser le sentiment d'inclusion. C'est le cas de cet élève, pour lequel les enseignants d'EPS ne « tarissaient pas d'éloge : esprit d'équipe, leader du groupe. Tous les autres gamins veulent l'avoir dans leur équipe ».

Conclusion

76 préconisations

Les soixante-seize préconisations issues de la recherche EVASCOL concernent l'exercice du droit à l'éducation chez les enfants et jeunes migrants ou itinérants, en conformité avec l'article 29 de la Convention Internationale des droits de l'Enfant de 1989. Elle stipule que l'éducation de l'enfant doit :

« […] Viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de ses potentialités ; [...] préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ».

Il convient de rappeler que le droit à l'instruction est également reconnu par la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH) de 1950 (entrée en vigueur en 1953), cependant il n'a pas donné lieu à beaucoup d'applications pour les migrants dans la jurisprudence européenne. Par ailleurs, la France, à l'instar du Royaume-Uni et de la Bulgarie notamment, n'a ni signé ni ratifié le Protocole 12 à la Convention, protocole concernant précisément l'interdiction générale de la discrimination.

Ce cadre offre une légitimité aux préconisations qui suivent, issues de la recherche EVASCOL.

À l'issue de la recherche EVASCOL, un certain nombre de problématiques concernant la scolarité des élèves allophones et itinérants ont été repérées. Nous voulons suggérer des propositions pour les moyen et long termes, afin d'asseoir un certain nombre de politiques publiques et des pratiques plus respectueuses des situations de vulnérabilités enfantines associées aux mobilités internationales et à l'itinérance. Nos préconisations sont destinées à différents niveaux d'intervention publique. Rappelons que l'étude EVASCOL concernait les élèves relevant de la scolarité obligatoire, entre 6 et 16 ans. Ces recommandations nécessitent d'être complétées pour les jeunes de plus de 16 ans, dont les problématiques sont complexes, urgentes et qui devraient nécessairement donner lieu à une étude approfondie ultérieure. Pour que l'inclusion ne reste pas un vain mot ni une injonction stérile, elle doit se nourrir de pratiques de concertation, déjà dans l'élaboration du projet d'établissement, mais également dans la qualité et dans le respect de l'équité des formations de tous les personnels scolaires en charge de ces publics. Si ces recommandations s'adressent à plusieurs acteurs institutionnels, elles n'excluent pas le commanditaire de notre recherche, à savoir le Défenseur des droits.

En effet, dans son rapport de 2016[319], le Défenseur souligne d'abord l'importance de l'accès au droit à l'éducation, ce qui n'est pas sans lien avec les modalités d'apprentissage de la langue française chez les enfants et adolescents que nous avons côtoyés tout au long de la recherche EVASCOL. Puis, en prônant en 2017[320] une stratégie nationale de santé pour les enfants, dans le sens d'un bien-être plus général au sein de leur existence, le Défenseur pointe l'enjeu de la liberté d'expression enfantine. Cet enjeu traverse différents domaines de la vie des enfants, y compris l'expérience et l'apprentissage scolaires. En impulsant un suivi spécifique de protection contre les violences (subies ou réitérées) dans la vie à l'école et en dehors, en France métropolitaine comme dans les DOM, le Défenseur a porté une attention particulière au problème des *enfants sans-domicile* et des *mineurs étrangers non accompagnés*. Si, selon le Défenseur des droits, il importe de développer des politiques sociales qui soient plus protectrices pour tous les enfants, la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance en 2016 a également émis des recommandations[321]. Celles-ci visent la résorption de la vulnérabilité enfantine allogène. En écho avec la jurisprudence de la Cour des droits de l'homme et en conformité avec le Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants réfugiés et migrants en Europe (2017-2019)[322], il s'agit alors de favoriser l'expérience ordinaire de ce droit précieux, ce qui requiert maintenant le détour par des recommandations classées selon quatre thèmes, ciblant chacun différents acteurs.

THEME 1 – LE PILOTAGE INSTITUTIONNEL

À destination du ministère de l'Éducation nationale

1. Développer des politiques publiques scolaires prenant en compte la durée d'appropriation de la langue française en tant que langue seconde, estimée d'une durée de trois à sept ans. Il convient en particulier de :

   - ne pas prolonger l'inscription en unité pédagogique, comme recommandé par la circulaire de 2012-141 (pas au-delà d'une année pour les élèves scolarisés antérieurement et de deux années pour les élèves ayant connu une scolarité discontinue), mais organiser des accompagnements linguistiques sur le temps scolaire ;

   - accorder le tiers-temps, *de facto*, aux élèves allophones récemment arrivés en France depuis moins de sept ans.

2. Accorder des moyens supplémentaires pour garantir une réelle individualisation des parcours :

[319] Défenseur des Droits (2016), *op. cit.*

[320] Défenseur des Droits (2017), *Rapport annuel 2017 consacré aux droits de l'enfant. Au miroir de la Convention internationale des droits de l'enfant* [en ligne], novembre, <www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae-2017.pdf>, consulté en janvier 2018.

[321] Conseil de l'Europe (2016), Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, *Rapport de l'ECRI sur la France (cinquième cycle de monitoring)* [en ligne], mars, <www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/France/FRA-CbC-V-2016-001-FRE.pdf>, consulté en janvier 2018.

[322] Conseil de l'Europe (2017), *op. cit.*

- distribuer les manuels scolaires aux élèves des unités pédagogiques dès leur arrivée et en accompagner la découverte, même si leur usage est différé pour des raisons langagières ;

- prévoir des formations modulaires pour les EFIV en voie de déscolarisation : conçues comme des sessions intensives d'apprentissage pour les besoins éducatifs particuliers, alternées avec des périodes en inclusion complète en classe régulière, sous réserve d'une réelle coordination et cohérence entre les deux périodes.

3. Accès à l'information pour les EANA / EFIV et leurs familles :

   - éditer des bulletins scolaires qui soient lisibles (les différents codages doivent être accessibles), compréhensibles (les appréciations doivent être formulées explicitement et précisément) et complets (tous les enseignants de l'élève doivent renseigner leur partie) ;

   - transmettre les différents codes numériques comme pour tout élève, de manière à garantir l'accès aux postes informatiques et à l'espace numérique partagé.

4. Reconnaître le plurilinguisme des élèves dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, pour le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer », concernant l'objectif « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ».

5. Garantir un enseignement des mathématiques d'un volume au moins égal au cursus régulier, avec un soutien horaire supplémentaire, pour tenir compte de l'appropriation langagière suivant les rythmes d'appropriation ralentis.

6. Favoriser, à la fin de la scolarité obligatoire, pour les élèves dont le niveau scolaire est largement inférieur à leur groupe d'âge, et quand ils en font explicitement la demande, des partenariats entre l'Éducation nationale et les acteurs de l'insertion professionnelle : conseil régional, chambre des métiers, chambres du commerce et de l'industrie pour les centres de formation d'apprentis.

7. Systématiser, pour les collégiens de familles itinérantes inscrits au CNED, le suivi des cours du CNED avec un accompagnement au sein du collège de secteur, en mettant des moyens supplémentaires pour financer cet accompagnement régulier, assuré par des enseignants et qui doit aussi permettre une inclusion avec les collégiens des classes ordinaires.

8. Expliciter clairement les méthodes de travail permettant aux élèves de réaliser une tâche en élaborant, pour chaque cas, différentes procédure-types.

9. Procéder à des évaluations formatives régulières et des bilans oraux pour expliciter les objectifs d'apprentissage atteints et ceux à atteindre, en s'appuyant sur un portfolio adapté sur le plan langagier et scolaire.

10. Laisser les élèves s'appuyer sur leur langue d'origine et, si l'enseignant a été formé pour le faire, mobiliser les langues vivantes dans une approche comparée et de didactique intégrée des langues.

11. Adapter le rythme de l'enseignement au rythme de l'apprentissage en maintenant l'exigence et en évitant le refoulement didactique.

12. Expliciter la relation graphème-phonème, la phonétique et renforcer la pratique de la lecture oralisée.

13. Définir des objectifs clairs et précis à atteindre, en termes d'apprentissages, en réactualisant un référentiel facilitant la mise en œuvre d'un curriculum.

14. Pour les relations entre les élèves d'unité pédagogique et élèves de classe régulière, il convient :

    - d'organiser sur le temps scolaire des activités et / ou des projets associant élèves d'unité pédagogique et élèves de classe ordinaire, au niveau de la production et non pas seulement de la présentation des travaux ;

    - de provoquer davantage d'interactions entre élèves d'unité pédagogique et élèves de classe ordinaire lors des sorties, des séjours et des activités de citoyenneté scolaire ;

    - de permettre aux élèves des unités pédagogiques et de classes ordinaires, experts dans des langues non enseignées en milieu scolaire, de les faire découvrir à leurs pairs et aux adultes de l'établissement, dans le cadre d'un éveil aux langues continu en leur permettant de concevoir et proposer des contenus d'enseignement.

À destination du ministère de l'Éducation nationale, des académies, des directions des services départementaux de l'Éducation nationale, des rectorats, des CASNAV et des CIO

Dans le cadre de l'accueil institutionnel des EANA et des EFIV, il s'agit principalement de veiller au pilotage des dispositifs associés à ces besoins particuliers, au renforcement de l'autonomie des CASNAV, à accélérer les tests de positionnement et les affectations scolaires.

15. Renforcer l'information et la formation auprès des chefs d'établissement, relais indispensables pour faire remonter les chiffres sur le plan national (en vue des études statistiques de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et les besoins sur le plan départemental et académique.

16. Renforcer le rôle du CASNAV et l'expertise des formateurs CASNAV dans les procédures décisionnaires pour l'implantation ou les déplacements des dispositifs en fonction des reconfigurations de flux.

17. Garantir obligatoirement une solution scolaire et automatique à tous les mineurs non accompagnés quel que soit leur âge, dans les trois mois qui suivent leur prise en charge par l'aide sociale à l'enfance.

18. Organiser un accompagnement dans la durée pour permettre, notamment aux élèves ayant eu une scolarisation discontinue, d'élaborer un projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle, avec des conseillers d'orientation référents, sensibilisés et formés aux problématiques langagières et migratoires, de sorte qu'ils puissent apporter des informations pertinentes.

19. Rapprocher géographiquement le CASNAV avec le rectorat, dont il dépend, et les inspections académiques, pour faciliter les relations entre les acteurs institutionnels et leur collaboration.

20. Transmettre l'avis d'affectation des élèves par la DSDEN simultanément aux familles, au CASNAV, au CIO et à l'établissement d'accueil.

21. Mettre à jour en temps réel un fichier des places disponibles en dispositifs, grâce à la coordination et à la centralisation des informations par le CASNAV et les CIO, afin de raccourcir le délai de traitement de l'affectation dans les DSDEN, qui pourraient le consulter sur un espace numérique protégé.

22. Réduire les délais de passation des tests de positionnement scolaire dans les CASNAV ou les CIO, ainsi que les délais d'affectation dans les établissements par les DSDEN, qui peuvent actuellement varier, selon les territoires et les périodes de l'année, de deux semaines à un an. Des permanences de formateurs CASNAV et d'enseignants en UPE2A sont à mettre en place afin de garantir la fréquence des sessions de passation des tests.

23. Encourager la réalisation de l'entretien initial et du test de positionnement sur la même journée.

24. Prévoir des permanences assurant la continuité du service public pendant les périodes de vacances scolaires pour la réalisation des accueils, tests de positionnement et affectations.

25. Développer et généraliser le maillage et la mise en réseau à travers des antennes départementales, une collaboration entre plusieurs services et responsables qui permet véritablement de constituer un réseau de professionnels au service de ces publics.

26. Soutenir l'action du CASNAV par l'attribution d'un budget propre, géré selon des évaluations des besoins réalisés par le CASNAV, en concertation avec le DASEN. Des territoires pourraient faire l'objet d'expérimentations en ce sens.

27. Désigner systématiquement un référent institutionnel EFIV dans les départements et veiller à l'existence d'un médiateur scolaire EFIV.

28. Systématiser des réunions semestrielles de formateurs CASNAV, sur le processus de scolarisation, en présence de personnels du rectorat, qui finalisent l'affectation des élèves et d'autres acteurs-clés, internes ou externes au milieu scolaire (associations, services sociaux…).

29. Constituer un COPIL annuel représentatif de chaque académie et des acteurs impliqués dans lequel les usagers puissent être représentés.

30. Désigner au sein des DSDEN, du CASNAV ou du secteur universitaire ou associatif, un acteur qualifié, veillant à la bonne application du droit à la scolarité de tous les enfants concernés et se proposant comme force de conseils.

31. Réserver un certain nombre de places dans *toutes* les classes ordinaires des établissements disposant d'UPE2A ou d'UPS, afin de pouvoir disséminer les EANA et EFIV dans toutes les classes en s'appuyant, même si le nombre d'EANA ou d'EFIV est difficile à prévoir, sur les années antérieures, pour anticiper les arrivées et éviter que soient saturés ces établissements.

32. Harmoniser la fonction de professeur « principal » du dispositif et la prime qui est associée, ce qui restaurerait une réalité du terrain, à savoir l'établissement du bilan des

compétences des élèves en fin de trimestre et la relation école-famille, ainsi que l'accompagnement dans le projet scolaire et d'orientation des élèves concernés.

33. Éviter les « dispositifs mobiles » éclatés entre plusieurs établissements qui ont pour effet de diluer la compensation scolaire en ne la réduisant parfois qu'à trois heures par semaine dans certains lieux.

34. Prévoir des fonds structurels pour l'interprétariat à l'école dans la relation avec les élèves allophones (dans le cadre de la médecine scolaire notamment) et avec leurs parents ou tuteurs (rencontres avec les enseignants).

35. Développer le lien entre les formateurs CASNAV et les chargés de mission de l'Éducation nationale et les acteurs de terrain, au risque, sinon, de décontextualiser totalement les interventions institutionnelles.

36. Faire collaborer davantage les formateurs du CASNAV avec chacun des établissements disposant d'une unité (UPE2A ou UPS), ce qui signifie : prévoir des réunions avec les enseignants, se rendre sur les sites et jouer un rôle d'intermédiaire identifié.

37. Favoriser les collaborations effectives et pérennes avec le secteur associatif en charge des publics allophones et des publics itinérants et du voyage, en systématisant des rencontres et en favorisant des espaces de dialogue et d'échanges de savoir-faire et de compétences complémentaires.

38. Missionner un formateur du CASNAV pour développer les ressources sur le site internet, conçu comme un outil de formation et d'information et développer l'offre de formation et de ressources pédagogiques, accessibles aux enseignants.

39. Former les intervenants aux bilans d'accueil, à travers une formation prenant en compte le fait migratoire et le contextualisant par rapport aux pays traversés par ces familles, en écoutant leur récit dès lors qu'elles le souhaitent, en s'appuyant sur un guide issu des techniques d'entretien sociologique en collaboration avec des universités locales, afin de compléter les informations quant aux acquis scolaires et de favoriser un accompagnement plus ajusté.

40. Vérifier la fiabilité des tests de positionnement et les calibrer selon les standards moyens des enfants / jeunes aux mêmes âges afin que la référence de positionnement ne soit pas l'excellence scolaire mais la médiane, tel que ce qui a déjà été activé par le CASNAV d'Aix-Marseille pour les tests de mathématiques en usage.

41. Réactualiser, sur le plan national, des tests de compréhension écrite en différentes langues, notamment pour le niveau secondaire, en élargissant l'offre du choix de langues.

42. Réduire les distances entre les établissements d'affectation et le lieu de résidence des élèves, sans pour autant sacrifier le suivi de ces élèves dans des unités dédiées (UPE2A, UPS).

43. Assurer un contrôle fréquent des acquis scolaires dans les dispositifs UPE2A-NSA afin qu'ils puissent rendre compte des progressions des élèves pour qu'à moyens termes, ils ne constituent pas des filières durablement parallèles de l'enseignement adapté du collège unique s'ils n'en relèvent pas.

44. Ne pas faire obstacle à un choix d'orientation sur le critère de la maîtrise de la langue.

45. Mettre en place un outil de pilotage pour effectuer un suivi de cohorte des élèves ayant été scolarisés en UPE2A ou en UPS, à l'instar de ce qui se fait par des IEN-ASH pour les élèves sortant de SEGPA.

THEME 2 – LE PILOTAGE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

À destination des équipes pédagogiques et de vie scolaire

46. Inscrire l'inclusion des EANA et des EFIV dans le projet d'établissement puisqu'actuellement, elle ne fait pas systématiquement l'objet, dans ce document, d'une mention spécifique. Or, ce point doit être au centre d'une concertation au sein de l'équipe éducative dans le cadre de l'élaboration des projets d'établissement dans lequel l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers tels que les EANA et les EFIV serait au centre de la politique d'établissement. Par exemple, le règlement d'une école stipule, dans son article premier, la centralité de l'inclusion des élèves EANA de cette façon :

> « Aucune discrimination ne peut être faite pour l'admission d'enfants étrangers. […] Notre école doit donc tout mettre en œuvre pour favoriser l'intégration et les progrès scolaires des enfants qui arrivent d'autres pays. Les enfants des parents non sédentaires ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, le fait qu'une famille soit hébergée de manière provisoire ou qu'elle occupe un lieu sans droit ni titre est sans incidence sur le droit à la scolarisation. Tous les enfants et tous les enseignants sont impliqués dans cet accueil ».

Il convient à chaque établissement, selon ses particularités et sa configuration de définir, en concertation dans l'équipe éducative, les modalités adaptées à la mise en place progressive d'une scolarisation « ordinaire » effective pour les EANA et les EFIV.

47. Organiser dans les établissements, sous la responsabilité du chef d'établissement, des collaborations pour la réussite et le bien-être scolaire des EANA et des EFIV en s'appuyant sur une équipe de suivi des élèves de l'unité pédagogique en impliquant l'assistant social, le médecin scolaire, le psychologue de l'Éducation nationale, le conseiller principal d'éducation mais aussi les représentants des parents d'élèves auxquels il appartient de définir les modalités et la fréquence des rencontres de l'équipe de suivi des élèves de l'unité pédagogique.

48. Développer une (in)formation auprès des chefs d'établissement nouveaux ou anciens, absents bien souvent aux stages d'équipe, et dont le concours est indispensable pour améliorer le pilotage.

49. Encourager les enseignants à venir en observation pendant des cours de leurs collègues accueillant des élèves allophones ou itinérants, de manière à favoriser la co-intervention (enseignant de classe ordinaire et d'UPE2A ou d'UPS).

50. Ménager un temps de présentation du contenu, les modalités du travail et les projets de l'UPE2A / UPS par les enseignants avec leurs collègues dans les réunions de travail de début et de fin d'année.

51. Solliciter, selon une fréquence que le chef d'établissement déterminera, des formations « sur sites », proposées par les formateurs du CASNAV, en association avec des universitaires.

52. Le fait que certains élèves d'UPE2A puissent parfois figurer comme absents en classe ordinaire alors qu'ils sont en dispositif se prête à des solutions simples qu'il suffirait d'appliquer systématiquement pour indiquer qu'ils sont absents justifiés en classe ordinaire car en dispositif, à l'instar de ce qui se pratique déjà pour les élèves délégués qui peuvent s'absenter à un moment donné pour honorer leurs responsabilités. Cela aurait un impact sur la légitimité de la présence de ces élèves et des modalités d'inclusion scolaire que leur expérience socio-migratoire nécessite.

53. Veiller à ce que chaque acteur de la vie scolaire puisse, dans le périmètre de ses fonctions, favoriser l'expression par les EFIV et EANA de leur participation sociale (le vécu des discriminations et du racisme pouvant en être une facette, comme la violence ou le mal-être dans et hors l'école, telles que conditions de logement, promiscuité…).

54. Mettre à disposition, dans les CDI des établissements, des ouvrages ou des journaux dans les langues des EANA et EFIV, ou alors bilingues (français / russe par exemple), en accord avec le projet d'établissement et des élargissements possibles avec les médiathèques de la ville, qui pourraient prévoir des prêts de livres et la constitution de fonds spécifiques (camions-bibliothèques spécialisés dans les livres bilingues par exemple).

55. Concernant la relation école-famille, il convient de développer un réel protocole d'accueil en équipe :

- garantir, à chacune des familles, un accueil initial dans l'établissement comprenant la visite et la présentation générale de l'établissement, au moment de l'inscription de l'enfant ;

- garantir, à chacune des familles, une réunion d'information initiale de l'établissement, en présence d'interprètes, pour l'explication des règles de la vie scolaire pour leur enfant, de l'organisation de la cantine et d'une journée type dans l'établissement, des activités périscolaires, mais aussi expliquer l'usage de l'environnement numérique, au moment de la réunion de rentrée ;

- repérer des parents plurilingues pouvant être des parents référents pour accueillir les nouvelles familles ;

- impliquer au moins un parent d'unité pédagogique dans le groupe des parents d'élèves de l'établissement scolaire ;

- permettre à un représentant de parents dédié de siéger aux conseils de classe ;

- informer les parents de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ».

THEME 3 – LA FORMATION

À destination des cabinets des rectorats, des CASNAV et des ESPE

À la lumière des pratiques observées sur les terrains et des entretiens menés, une série de préconisations s'impose sur le volet formation, en amont au niveau du CASNAV, et en aval, au niveau des stages pour les enseignants du primaire et du secondaire.

En termes de ressources :

56. Mettre en œuvre la mission de centre de ressources, que ce soit à partir du site internet et d'un espace de documentation dans les locaux ou associé à Canopé : une personne du CASNAV doit être désignée pour cette mission.

57. Repérer les bonnes pratiques dans les établissements et les diffuser (*via* l'espace de ressources).

58. Réfléchir au moyen de « désenclaver » les enseignants FLES isolés sur le plan géographique en élaborant des sites de partage de ressources.

59. Actualiser le fond de ressources en ouvrages théoriques et pratiques ; faciliter l'accès pour les formateurs et les enseignants aux ressources en ligne par l'abonnement à des revues (*Cahiers pédagogiques*, *VEI*…). Cela implique au préalable d'accorder les budgets nécessaires pour le faire.

En termes de formation de formateurs :

60. Assurer une formation continue pour les formateurs du CASNAV, afin d'actualiser et de moderniser en permanence leurs compétences. Cette formation doit revêtir un caractère pluridisciplinaire et associer expertise didactique et connaissance des populations concernées. À cet égard, les CASNAV sont encouragés à bâtir des partenariats avec des universités de différentes disciplines sans se concentrer *exclusivement* sur les contenus didactiques.

61. Renforcer les partenariats entre formateurs du CASNAV, ESPE et milieu universitaire, tels que l'accès à des cours d'une part et à des interventions d'autre part, pour consolider le lien entre la théorie et la pratique de terrain.

62. Organiser des formations de formateurs CASNAV – incluant des échanges de pratiques et apports de la recherche – sur le plan académique et national.

Au niveau de la formation initiale :

63. Systématiser la formation initiale auprès des étudiants et des enseignants stagiaires de toutes les disciplines, CPE et documentalistes inclus (ESENSR, ESPE, masters spécialisés dans les universités) relative à la connaissance des publics EANA et EFIV et aux méthodes éducatives et pédagogiques qui peuvent leur être appliquées, dans une perspective pluridisciplinaire. En agissant sur la formation initiale, il s'agit d'anticiper en touchant de futurs enseignants qui risquent de se trouver désemparés lorsqu'ils auront dans leur classe ordinaire des élèves allophones ou des élèves itinérants.

64. Élaborer une formation à ces mêmes questions dans le parcours de formation des psychologues scolaires et infirmier(e)s.

Au niveau de la formation continue :

65. Traiter également les enseignants de primaire et de secondaire en termes d'heures de formation et de rémunération.

66. Développer la formation continue, au sein du plan académique de formation, pour les équipes éducatives travaillant avec les publics EANA et EFIV (enseignants en dispositifs, enseignants en classe ordinaire, personnels des établissements…) dans une perspective pluridisciplinaire (histoire, SHS, droit, didactique des disciplines scolaires, sciences du langage, psychologie, analyse de pratiques, souffrance au travail, connaissance des réseaux et des supports européens ayant trait aux enfants migrants). Concernant l'apprentissage du français langue de scolarisation, définir et détailler les proportions quant aux parts respectives des apports du FLE, FLSco (français langue de scolarisation) dans les objectifs et méthodes pédagogiques.

67. Développer des formations continues pour les formateurs des CASNAV sur les politiques migratoires européennes et sur les trajectoires migratoires proposées par des universitaires (géographes, sociologues, politistes). Renforcer tout autant la formation sur les cadres réglementaires existant sur les gens du voyage (aires d'accueil, statut des gens du voyage, modes de vie itinérants) et plus en général sur les hiérarchisations subies par les minorités.

68. Prévoir des formations continues pour les professeurs documentalistes, de manière à développer des collaborations avec les médiathèques de la ville. Comme certaines médiathèques disposent de bus-livres qu'elles déplacent dans des quartiers (y compris favorisés) de la ville où il n'y a pas de médiathèque, ces bus pourraient stationner devant les établissements d'enseignement primaire et secondaire pour accueillir des débats et des manifestations de sensibilisation destinés aux élèves, aux parents et aux enseignants. Ces débats porteraient essentiellement sur l'utilisation des réseaux sociaux et de médias en matière de sensibilisation à la question de l'altérité, notamment en lien avec les EFIV et EANA.

69. Inviter dans les formations, en plus des enseignants, les différents acteurs essentiels de l'inclusion : chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, psychologues scolaires, infirmière, assistante sociale, intervenants des milieux associatifs de proximité, pour croiser les regards dans les stages d'établissement et favoriser la coopération.

70. Garantir des formations sur l'accueil et le suivi des élèves qui réunissent, le cas échéant, des représentants des écoles, collèges et lycées du même secteur.

71. Veiller à ce que les formations soient comprises sur le temps de travail des enseignants du second comme du premier degré (ce temps n'étant pas réductible au seul temps d'enseignement), ou bien qu'elles soient rémunérées. Inciter fortement les enseignants des dispositifs à se former chaque année.

72. Favoriser des formations inter-degré élémentaire / collège et collège / lycée et les proposer systématiquement aux enseignants d'UPE2A-NSA.

73. L'ensemble de ces formations doivent être dispensées par des praticiens ou des chercheurs en lien régulier avec le terrain.

THEME 4 – RECOMMANDATIONS POUVANT FAIRE L'OBJET D'UN SUIVI

À destination du Défenseur des droits

Les recommandations spécifiques pour lesquelles notre équipe de recherche demande au Défenseur des Droits une mise en œuvre prioritaire, afin d'étudier et de dénoncer des problèmes sociaux majeurs en lien avec le non-respect de la Convention de l'enfant de 1989, sont les suivantes :

74. Veiller à appuyer la création d'un pilotage national interministériel nécessaire de suivi et de pilotage de la scolarisation des EFIV et des EANA, en référence au droit à l'éducation.

75. Des plaintes et des constats de discriminations d'accès ainsi que d'inscription à l'école pour des élèves EFIV et EANA émergent en France. Il importe de créer un observatoire départemental ou régional qui puisse prévenir et travailler sur toutes les situations de refus d'accès aux droits, et ce, de façon immédiate. L'encouragement à travailler avec des universitaires, par exemple au moyen de « cliniques du droit » serait un secours précieux.

76. En collaboration avec l'équipe EVASCOL, inciter à produire et soutenir des formations visant à la compréhension des phénomènes éducatif et migratoire. À partir du projet EVASCOL, l'Institut national de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés (INS HEA) a développé des formations nationales (Stage MIN, mission d'intérêt national et diplôme universitaire) et d'autres partenariats avec des services académiques, faisant de cette instance un des animateurs de ces formations pluridisciplinaires.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., BARBOT M.-J. (2003), « Le français comme langue étrangère et seconde », *in* COLLES L., DUFAYS J.-L., MAEDER C., *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck, coll. Savoir en pratique.

ANISEF. P., MURPHY KILBRIDE K. (2000), *The Needs of Newcomer Youth and Emerging Best Practices to Meet Those Needs. Final Report* [en ligne], Joint Centre of Excellence for Research on Immigation and Settlement, <atwork.settlement.org/downloads/Newcomer_Youth_Best_Practices.pdf>, consulté le 17 juillet 2018.

ARMAGNAGUE M. (2016), *Une jeunesse turque en France et en Allemagne*, Lormont, Les Éditions du Bord de l'Eau.

ARMAGNAGUE M., COSSEE C., RIGONI I., TERSIGNI S. (dir.) (2016), « Migrazioni, itinerari, istituzioni di socializzazione » (Migrations, itinéraires et institutions de socialisation) [en ligne], *Autonomi locali e servizi sociali*, vol. 39, n° 3, décembre, <https://www.rivisteweb.it/issn/0392-2278/issue/7096>, consulté en décembre 2017.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2016), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, hors-série n° 20, « Prudence empirique et risque interprétatif », pp. 311-329, <www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>, consulté le 17 juillet 2018.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (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.

ARMAGNAGUE M., COSSEE C., COSSEE-CRUZ E., HIERONIMY S., LALLOUETTE N. (2017), « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants », *Migration Société*, n° 167, mars, pp. 63-76.

ASSÉO H. (2002), « Pour une histoire du principe de circulation en Europe », *Revue de synthèse*, tome 123, 5e série, « Cosmopolitisme et circulation en Europe », pp. 2-3.

ASLAM S., BENNANOUNE R., PAOLETTI A., PROUST D., NANDI C., NDIAYE A. (2015-2016), *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, mémoire de master 1 « Intervention sociale », dirigé par C. COSSÉE, A.-C. OLLER, UPEC.

AUGER N. (2011), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

AUGER N. (2013), « Continuum / clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s) », *in* GALLIGANI S., WACHS C., WEBER C. (dir.), *École et langues. Difficultés en contextes*, Paris, Éditions Riveneuve, coll. Actes académiques. Langues et perspectives didactiques.

AUGER N., AZAOUI B., HOUEE C., MIQUEL F. (2018, à paraître), « Le projet européen Romtels *(Roma Translanguaging Enquiry Learning Spaces)*. Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire », *Recherches en didactique des langues et cultures : les Cahiers de l'Acedle*.

BASTIDE R. (1931), « Les Arméniens de Valence », *Revue Internationale de Sociologie*, vol. 39, n° 1-2, pp. 17-42.

BAZIN A.-L., EBERSOLD S. (2005), *Le temps des servitudes,* PUR, Paris.

BEERTOKER M., GAUDREAU A. (2006), « Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, pp. 345-376.

BELONDO S. (2016), « Les locuteurs de langue de la migration en France : des répertoires plurilingues peu visibles », *in* HELOT C., ERFURT J. (dir.), *L'éducation bilingue en France*. *Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 442-457.

BEN AYED C. (2014), « L'école des immigrés. À propos d'Abdelmalek Sayad » [en ligne], *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Le Seuil, coll. Essais critiques, <www.laviedesidees.fr/L-ecole-des-immigres.html>, consulté en mai 2017.

BERTIN M. (2017), « Des écoles alternatives pour les jeunes exilés refusés par l'Éducation nationale » [en ligne], *Basta !*, 30 octobre, <www.bastamag.net/A-Nantes-des-ecoles-alternatives-pour-les-jeunes-exiles-refuses-par-l-Éducation>, consulté en novembre 2017.

BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (2000) (dir.), *Le Français langue seconde*, Centre national de documentation pédagogique / ministère de l'Éducation nationale, Collège série Repères.

BESSE H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF.

BLUM LE COAT J.-Y., MOGUEROU L. (2014), « Scolarisation des immigrés et migrations pour études », *in* BLUM LE COAT J.-Y., EBERHARD M. (dir.), *Les immigrés en France*, Paris, La Documentation française, coll. Les études de la Documentation française, pp. 37-58.

BOURDIEU P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, pp. 325-347.

BRUGGEMAN D. (2005), *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle-Lille 3.

CAILLE J.-P., VALLET L.-A. (1996), « 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, pp. 7-27.

CAMPBELL A., ADAMS V., DAVIS G. (2007), « Cognitive Demands and Second Language Learners : a Framework for Analyzing Mathematics Instructional Contexts », *Mathematical Thinking and learning*, Lawrence Erlbaum Associates.

CASTELLOTTI V. (2001, réed. 2007), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.

Castellotti V., Coste D., Duverger J. (2007), Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire [en ligne], document de travail, ADEB, <www.adeb-asso.org/wp-

content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf>, consulté en décembre 2017.

CAUSA M., GALLIGANI S., VLAD M. (dir.) (2014), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Éditions Riveneuve, coll. Actes académiques. Langues et perspectives didactiques.

CÈBE S., GOIGOUX R. (2011), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz.

CHARLOT B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Éditions Anthropos.

CHARTIER A.-M., COTONNEC A. (xxxx), « Voyageurs-école : le malentendu » [en ligne], *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, septembre 2010 (papier) et mai 2011 (numérique), <www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf>, consulté en décembre 2017.

CHARTIER M. (2011), *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles*, Thèse de doctorat, Université de Perpignan.

CHERQUI G., PEUTOT F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette, coll. FLE.

CHISS J.-L. (dir.) (2007), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues & didactique.

CHISS J.-L. (2008), « Littératie et didactique de la culture écrite », *Pratiques*, n° 137-138, pp. 165-178.

CHNANE-DAVIN F. (2005), *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, thèse de doctorat dirigée par J.-P. CUQ, université Aix-Marseille 1, Villeneuve d'Ascq, ANRT.

CHNANE-DAVIN F., CUQ J.-P. (2009), « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés », *in* IUFM du Nord-Pas de Calais, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants* ?, tome 1, pp. 215-222.

CHNANE-DAVIN F. (2011), « Quelle formation des enseignants pour gérer la diversité linguistique et culturelle des élèves migrants en France », 2e congrès de la FIPF, *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français, de la diversité à la synergie*, Prague, 8 au 10 septembre.

CHOMENTOWSKI M. (2006), *Une pédagogie sociocognitive interculturelle contre l'échec scolaire des enfants de migrants issus de familles de tradition orale*, thèse de doctorat dirigée par BARTH B. M., université de Nantes.

CLANET É. (2007), « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance », *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 4, pp. 559-574.

CLAVÉ-MERCIER A. (2014), « L'institution scolaire face aux "migrants roms" : entre hospitalité et raison humanitaire », *Migrations Société,* vol. 26, n° 152, pp. 119-130.

Conseil de l'Europe (2000), *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne], Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, consulté en décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2016), Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, *Rapport de l'ECRI sur la France (cinquième cycle de monitoring)* [en ligne], mars, <www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/France/FRA-CbC-V-2016-001-FRE.pdf>, consulté en janvier 2018.

Conseil de l´Europe (2017), *Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants réfugiés et migrants en Europe (2017-2019)* [en ligne], 19 mai, <https://www.coe.int/fr/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/-/47-european-states-agreed-on-an-action-plan-on-how-to-protect-children-in-migration>, consulté en septembre 2017.

COSSÉE C. (2007), « L'accès aux droits relatifs à l'initiative économique et à l'emploi », *in* LIÉGEOIS J.-P. (2007) (dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France. Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale*, Rennes, ENSP.

COSSÉE C. (2010), « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisations militantes : "Tsiganes", "Gens du voyage", "Rroms", ou autres ethnonymes ? », *Migrations Société*, vol. 22, n° 128, mars-avril, pp. 159-176.

COSSÉE C. (2016), « Le statut "gens du voyage" comme institution de l'antitsiganisme en France », *Migrations Société*, vol. 1, n° 163, pp. 75-90.

Cour des comptes (2012), *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage : des progrès lents et inégaux, des objectifs à redéfinir* [en ligne], 11 octobre, <www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2016/05/ccomptes_rapport_thematique_gens_du_voyage.pdf>, consulté en janvier 2018.

CUMMINS J. (1979 a.), « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, vol. 49, n° 2, pp. 222-251.

CUMMINS J. (1979 b.), « Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters », *Working Papers on Bilingualism*, n° 19, Education Resources Information Center, pp. 197-205.

CUQ J.-P. (1991), *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2002, rééd. 2006), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CUQ J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DAVIET O. (2005), « Être enfant de parents demandeurs d'asile », *Écarts d'identité*, n° 107, « Les demandeurs d'asile, espoirs et déboires », pp. 80-82.

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

Défenseur des droits (2016), *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun*. *Rapport droits de l'enfant 2016* [en ligne], novembre, <https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16763>, consulté en janvier 2018.

Défenseur des Droits (2017), *Rapport annuel 2017 consacré aux droits de l'enfant. Au miroir de la Convention internationale des droits de l'enfant* [en ligne], novembre, <www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae-2017.pdf>, consulté en janvier 2018.

DEHAENE S. (dir.) (2011), *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob, coll. sciences.

DELEPINE S., VERITER A. (2009), « La non-scolarisation des enfants roms migrants », *Diversité*, n° 159, pp. 76-79.

DEVARENNES M., LABIADH M., LAGISQUET C., MEIGNEN T., MONTOBAN E. (2016-2017), La scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs, mémoire de master 1 « Intervention sociale », dirigé par C. COSSÉE, A.-C. OLLER, sciences de l'éducation, UPEC.

DERUGUINE N. (2008), *Passerelles en quinze langues (BIS). Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III* [en ligne] », SCEREN-CNDP, octobre, <www2.cndp.fr/vei/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm>, consulté en décembre 2017.

DEVILLE P. (2014), « La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 516, « Devenir lecteur », pp. 105-106.

DOUKI C. (2010), « Entre discipline manufacturière, contrôle sexué et protection des femmes. Recrutement, encadrement et protection des jeunes migrantes italiennes vers les usines textiles européennes (France, Suisse, Allemagne) au début du XX^{e} siècle », *Migrations Société*, vol. 1, n° 127, pp. 89-120.

DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRÉTOUT A. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Seuil.

DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI J.-B., MEVEL J.-P. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

DUCROT O., TODOROV T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, coll. Points.

DUVERGER J. (1994), « On n'apprend à lire qu'une fois », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 2, pp. 73-81.

DUVERGER J. (2004). « Lire, écrire, apprendre en deux langues », *Les Actes de Lecture*, n° 85, pp. 47-56.

EBERSOLD S., ARMAGNAGUE M. (2017), « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 39, pp. 137-152.

ENCLOS P. (2017), « La circulaire du 9 mai 2017 portant sur la "protection fonctionnelle en cas d'action en diffamation" », *Mensuel du syndicat national de l'enseignement supérieur*, n° 657, septembre.

EREMENKO T., DE VALK H. (2016), *The Role of Family and International Migration Dynamics in the Formation of Single-Parent* [en ligne], Working Paper n° 06, <www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2016-06.pdf>, consulté en avril 2018.

ESCOUFFIER D., MARIC P., VÉROM, *L'école ouverte aux parents. Apprendre le français pour accompagner la scolarité de ses enfants*, Livrets 1 et 2 + Guide du formateur, Grenoble, PUG, 2014.

FAUPIN E. (2015), *Prendre la parole en classe : une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*, thèse de doctorat en sciences du langage drigée par CUQ J.-P., université de Nice Sophia Antipolis.

FERGUSON C. (1959), « Diglossia », *Word*, vol. 15, n° 2, pp. 325-340.

FIJALKOW J. (2000), *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

FICHOU M., HUGUON F. (2014-2015), *Les catégorisations des EANA et EFIV pensées par l'institution*, mémoire de master 1, « Intervention et Politiques sociales », UPEC.

FISCHER N., HAMIDI C. (2016), *Les politiques migratoires*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

FOUQUET-CHAUPRADE B., SCHIFF C. (2007), « Des parcours scolaires des primo-migrants en France : des réalités locales contrastées », Actes du colloque *Éducation et territoires*, Digne-les-Bains.

FRIGOLI G. (2010), « D'ici et d'ailleurs, entre aide et contrôle : les mineurs isolés étrangers », *Migrations Société*, vol. 3, n° 129-130, pp. 91-98.

GALISSON R., COSTE D.(dir.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GALLIGANI S. (2007), « Entre accueil des enfants nouvellement arrivés en France et écueils de la formation des enseignants en FLS », *Écarts d'identité*, n° 110, juin, pp. 12-19.

GALLIGANI S. (2007), « La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° 41, « Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives », janvier, pp. 48-57.

GALLIGANI S. (2008), « L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? », *in* MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Éditions Riveneuve, pp. 113-126.

GAONAC'H D. (2000), « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 5-14.

GAUTHIER J.-S. (2011), « L'accueil dans les écoles de Valence des enfants des premiers réfugiés arméniens (1923-1936) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 46, pp. 73-104.

GOFFMAN E. (1963), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOÏ C. (2005, rééd. 2015), *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, Canopé-CRDP d'Orléans-Tours, coll. Les cahiers Ville-école-intégration.

GOÏ C. (2014), « Enseigner la lecture / écriture aux élèves allophones : rapport à l'écrit, outils, pratiques », *in* LECLERE M., NARCY-COMBES J.-P. (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Éditions Riveneuve, coll. Actes académiques. Langues et perspectives didactiques

GOÏ C., BRUGGEMAN D. (2013), « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politiques institutionnelles et de pratiques didactiques » [en ligne], Actes du séminaire national des 3 et 4 avril 2013, *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*, *Éducsol*, juillet, <cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf>, consulté en janvier 2018.

GOÏ C., HUVER E. (2013), « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? » [en ligne], *in* Bertucci M. M. (dir.), « Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? », *Glottopol*, n° 21, janvier, p. 117-137, <www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf>, consulté en janvier 2018.

GOURDEAU C. (2016), « Un contrat au service de l'identité nationale », *Plein Droit*, n° 110, « Étrangers_connectés », pp. 32-35.

GUEDAT-BITTIGHOFFER D. (2014), « Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité », *in* BIGOT V., BRETEGNIER A., VASSEUR M. (dir), *Vers le plurilinguisme. Vingt ans après ?*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 159-165.

GUEDAT-BITTIGHOFFER D. (2014), *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension,* thèse de doctorat en sciences du langage dirigée par TUPIN F., DAT M.-A., université de Nantes.

GUYON R. (2009), « Scolarisation des enfants roms du Kosovo - Troyes », *Diversité*, *Ville-École-Intégration*, n° 159, « Roms, Tsiganes, Gens du voyage », pp. 93-97.

GUYON R. et RIGOLOT M. (dir) (2010), « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs » [en ligne], *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, septembre 2010 (papier) et mai 2011 (numérique), <www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf>, consulté en janvier 2018.

HACHIMI ALAOUI M. (2014), « Intégration et lien de citoyenneté. Le cas du Contrat d'accueil et d'intégration », *in* PAUGAM S. (dir.), *L'intégration inégale. Force, fragilité et rupture des liens sociaux*, Paris, PUF, pp. 429-444.

HALDE (2007), *Délibération n°2007-370 du 17 décembre 2007 relative au caractère discriminatoire de certaines dispositions de la loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007* [en ligne], 17 décembre, <https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=920>, consulté en janvier 2018.

HALDE (2009), *Délibération relative au refus de scolarisation d'enfants du voyage n° 2009-232 du 8 juin 2009*.

HASDEU I. (2011), « Pourquoi les filles roms sont-elles moins scolarisées que les garçons ? » [en ligne], *Cahiers pédagogiques*, coll. des hors-séries numériques, n° 21, « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », mai, <www.cahiers-pedagogiques.com/A-l-ecole-avec-les-eleves-roms-tsiganes-et-voyageurs-7396>, consulté en janvier 2018.

Haut Conseil à l'intégration (2011), *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, Paris, La Documentation française, coll. rapports officiels.

HUDDLESTON T., WOLFFHARDT A. (2016), *Back to School: Responding to the Needs of Newcomer Refugee Youth*, Bruxelles, Migration Policy Group.

HUMPHRIS R., SIGONA N. (2016), *Children and Unsafe Migration in Europe: Data and Policy, Understanding the Evidence Base*, Global Migration Data Analysis Centre, International Organization for Migration, n° 5, septembre.

HUVER E. (2009), « Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et / ou plurilingues », *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 20, pp. 149-168.

HUVER E., GOÏ C. (2010), « Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », *Cahiers de sociolinguistique*, vol 1, n° 15, pp. 97-108.

HUVER E., SPRINGER C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.

JABLONKA I. (2010), *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours,* Paris, Seuil.

KLEIN C., SALLÉ J. (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

KLEIN C. (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former,* coll. Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP, pp. 147-158.

KREMINITZ G. (2016), « Introduction. Les langues de la migration », *in* HELOT C., ERFURT J. (dir.), *L'éducation bilingue en France*. *Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 433-441.

LANTHEAUME F., HÉLOU C. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.

LECOCQ B. (dir.) (2012), *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde,* SCEREN-CRDP, coll. Cap sur le français de la scolarisation.

LECONTE F., MORTAMET C. (2006), « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », *Glottopol,* n° 6, juillet, pp. 22-57.

LECOURBE A., POLVERINI J., GUERIN J.-C., STORTI M. (2002), *Rapport sur les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*, Paris, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. (2008), *ELFE, Évaluation de la lecture en fluence* [en ligne], Cognisciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, université Pierre Mendès France, Grenoble, <www.cognisciences.com/>, consulté en décembre 2017.

LIÉGEOIS J.-P. (1996), *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, rapport sur la mise en œuvre des mesures prévues par la Résolution du Conseil des ministres de l'Éducation du 22 mai 1989, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

LIÉGEOIS J.-P. (2007) (dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France. Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale*, Rennes, ENSP.

LIÉGEOIS J.-P. (2009), « La formation des enseignants », *Diversité. Ville-École-Intégration,* n° 159, « Roms, Tsiganes, Gens du voyage », décembre, pp. 67-75.

LOCHAK D. (1985), *Étrangers : de quel droit ?*, Paris, PUF.

LOCHAK D. (2013), « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, vol. 3, n° 98, pp. 3-6.

LORCERIE F. (1995), « Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France », *Confluences Méditerranée*, n° 14, printemps, pp. 25-60.

MARCUS C. (1999), *Français langue seconde, lectures pour le collège,* Grenoble / Paris, CRDP / Delagrave.

MENDONÇA DIAS C. (2011), « La classe d'accueil, de la pratique à la théorie », *Le langage et l'homme*, vol. 46, n° 2, « La classe de langue, entre théorie et pratique », décembre, p. 111-122.

MENDONÇA DIAS C. (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France,* Villeneuve d'Ascq, ANRT.

MENDONÇA DIAS C. (2013), « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement » [en ligne], *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC) : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n° 1, octobre, pp. 159-175, <acedle.org/spip.php?article3689>, consulté en décembre 2017.

MENDONÇA DIAS C. (2013), « L'inauguration d'une option FLES dans les ESPE », XXI^{e} congrès du Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur, *Quelle(s) formation(s) au cœur des centres de langues ?* [en ligne], université de Bordeaux Segalen, 28 au 30 novembre, *Français Langue Seconde*, <www.francais langueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/loption-fles/>, consulté en décembre 2017.

MENDONÇA DIAS C. (2017), « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », *Dialogues et cultures*, n° 63, *«* Le français langue ardente. Florilège du XIV^{e} congrès mondial de la FIPF », septembre 2017, pp. 47-58.

MENDONÇA DIAS C. (2018, à paraître), « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », *in* CAUSA M., VILLA-PEREZ V. (dir.), *Regards croisés sur le plurilinguisme, les apprentissages et les migrations, Essais. Revue interdisciplinaire d'humanités*, n° 14, école doctorale Montaigne Humanités, université Bordeaux Montaigne.

MILLON-FAURE K. (2010), « Un phénomène d'oubli au début du collège chez les élèves migrants : source de difficultés pour les apprentissages ? »*, Petit x.*, n°83, pp. 5-26.

MILLON-FAURÉ K. (2011), *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*, thèse de doctorat dirigée par MERCIER. A, sciences de l'éducation, université Aix-Marseille 1.

MILLON-FAURE K. (2013), « Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique », *Repère Irem*, n° 90, pp. 49-64.

Ministère de l'Éducation nationale (1936), « Loi sur l'instruction primaire obligatoire du 9 août 1936 », *Journal officiel*, 13 août, p. 8 706.

Ministère de l'Éducation nationale (1966), « Circulaire du 8-08-1966, application de l'article 15 du décret n° 66-104 du 18-02-1966 et de l'arrêté du 8-08-1966. Contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires et sanctions que comportent, au regard du versement des prestations familiales, les manquements à l'obligation scolaire des enfants de familles sans domicile fixe», *Journal officiel*, 19 août, p. 7 295.

Ministère de l'Éducation nationale (1970), « Circulaire n° IX-70-37 du 13-01-1970. Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 5, 29 janvier.

Ministère de l'Éducation nationale (1970), « Circulaire n° 70-428 du 9-11-1970. Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 44, 19 novembre.

Ministère de l'Éducation nationale (1973), « Circulaire n° 73-10008 du 02-02-1973, Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.

Ministère de l'Éducation nationale (1976), « Circulaire n° 76-128 du 30-03-1976. Utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires », *Journal officiel*, n° 102, 30 avril, p. 2 609.

Ministère de l'Éducation nationale (1977), « Circulaire n° 77-447 du 22-11-1977. Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien…) », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 44, 8 décembre.

Ministère de l'Éducation nationale (1978), « Circulaire n° 78-238 du 25-07-1978. Scolarisation des enfants immigrés », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 31, 7 septembre.

Ministère de l'Éducation nationale (1986), « Circulaire n° 86-120 du 13-03-1986. Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 13, 3 avril.

Ministère de l'Éducation nationale (1990), « Circulaire n° 90-270 du 9-10-1990. Missions et organisation des CEFISEM », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 38, 18 octobre.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1999), Direction de la population et des migrations, « Circulaire DMP/CI1 n°99-315 du 01-06-1999 relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants », *Bulletin officiel du ministère de la Santé et des Affaires sociales*, n° 99/24, 1er juin, pp. 237-241.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire (2000), *La scolarisation des enfants des Gens du voyage*, 4e trimestre.

Ministère de l'Éducation nationale (2002), « Circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 10, 25 avril.

Ministère de l'Éducation nationale (2002), « Circulaire n° 2002-102 du 25-04-2002. Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 10, avril.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire (2003), *Synthèse de l'enquête sur la scolarisation des enfants du voyage, année scolaire 2002-2003*, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2009), *Rapport annuel des Inspections Générales 2009*, Rapport n° 2009-082, septembre, chapitre 5 : « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », Paris, La Documentation française.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012. Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. Organisation des CASNAV », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

Ministère de l'Éducation nationale (2013), « Circulaire n° 2013-125 du 28-8-2013. Actions éducatives en faveur de la langue française », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 31, 29 août.

Ministère de l'Éducation nationale (2014), « Circulaire n° 2014-165 du 14.11.2014. Dispositif Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants, année scolaire 2014-2015 », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 47, décembre.

Ministère de l'Éducation nationale (2015), »Décret n° 2015-372 du 31-3-2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *Journal Officiel*, 2 avril.

Ministère de l'Éducation nationale (2015), CASNAV de l'académie de Montpellier, *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles Itinérantes et de Voyageurs dans l'académie de Montpellier. Année scolaire 2014-2015. Enquête réalisée par le CASNAV*, juillet.

Ministère de l'Éducation nationale, Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015), *Note d'information*, n° 35, octobre.

Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles Itinérantes et de Voyageurs dans l'académie de Montpellier. Année scolaire 2015-2016. Enquête réalisée par le CASNAV*, juillet.

Ministère de l'Éducation nationale (2017), Actes du séminaire national des 3 et 4 avril 2013, *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* [en ligne], *Éducsol,* 2 août, <eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html#lien2>, consulté en janvier 2018.

Ministère de l'Éducation nationale (2017), Actes du séminaire national du 9 avril 2014, *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs : coordination et mise en réseau des acteurs* [en ligne], *Éducsol,*

2 août, <eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html#lien1>, consulté en janvier 2018.

Ministre de l'Instruction Publique Jules Ferry (1882), *Journal officiel,* Loi n° 11696 du 28 mars 1882, Article 4, 29 mars.

NI RIORDAIN M. (2011), « A Working Model for Improving Mathematics Teaching and Learning for Bilingual Students », *in* PYTLAK M., ROWLAND T., SWOBODA E. (dir.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, University of Rzeszów, Poland, pp. 1346-1355.

NOIRIEL G. (1985), « Immigration : le fin mot de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 7, pp. 141-150.

NOIRIEL G. (1992), *Population, immigration et identité nationale en France. XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, Hachette, coll. Carré-Histoire.

NOIRIEL G. (1994), « L'immigration étrangère dans le monde rural pendant l'entre-deux-guerres », *Études rurales*, n 135-136, juillet-décembre, pp. 13-35.

OCDE (2006), *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Paris, OCDE.

OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed – a Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OCDE.

OCDE (2015), *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. Principaux résultats*, Paris, OCDE.

PERROT A., « Devenir un enfant en danger, épreuves d'âge et de statut. Le cas "limite" des mineurs isolés étrangers en France », *Agora débats / jeunesses*, vol. 3, n° 74, pp. 119-130.

PIAN A., HOYEZ A.-C., TERSIGNI S. (2018, à paraître), « Une lecture socio-spatiale de l'interprétariat en santé mentale. Enjeux, pratiques et débats autour de la prise en charge du public migrant », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34.

PONTY J. (1995), « Une intégration difficile : les Polonais en France dans le premier vingtième siècle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 7, pp. 51-58.

RAFONI J.-C., DERUGUINE N. (2003), *Passerelles en quinze langues. Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, Paris, SCEREN-CNDP.

RAFONI J.-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.

RAYNA S., BROUGÈRE G. (dir.) (2014), *Petites enfances, migrations et diversités*, Bruxelles, Peter Lang.

RAZY E., BABY-COLLIN V. (2011), « La famille transnationale dans tous ses états », *Autrepart*, n° 57-58, pp. 7-22.

REPAIRE V. (2007), « L'accès au droit à l'éducation », *in* LIÉGEOIS J.-P. (dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France. Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale*, Rennes, ENSP.

RIBA P., MEGRE B. (2015), *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette, coll. FLE.

RIGOLOT M. (2009), « L'école et les enfants roms : un fossé à combler », Diversité, *Ville-École-Intégration*, n° 159, « Roms, Tsiganes, Gens du voyage », pp. 86-92.

RIGONI I. (2017), « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 7, n° 1, pp. 39-50.

RIGONI I. (2016), « Abdelmalek Sayad, l'école et les enfants de l'immigration » [en ligne], *Sciences et actions sociales*, n° 4, <www.sas-revue.org/index.php/16-comptes-rendus/69-abdelmalek-sayad-l-ecole-et-les-enfants-de-l-immigration>, consulté en mai 2017.

ROBIN J., TOUAHIR M., (2015), « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », Ministère de l'Éducation nationale, Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Note d'information*, n° 35, octobre.

Romeurope (2010), *La non-scolarisation en France des enfants roms migrants* [en ligne], février, <romeurope.org/wp-content/uploads/2017/02/10.-Etude-sur-les-obstacles-%C3%A0-la-scolarisation-des-enfants-Roms-migrants-en-France-2007-2008-publi%C3%A9-en-2008.pdf>, consulté le 10 juillet 2018.

SANTELLI E. (2001), *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

SAYAD A. (2014), (textes rassemblés par FALAIZE B., LAACHER S.), *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, Le Seuil, coll. Essais critiques.

SCHAFTEL J., BELTON-KOCHER E., GLASNAPP D., POGGIO J. (2006), « The Impact of Language Characteristics in Mathematics Test Items on the Performance of English Language Learners and Students with Disabilities », *Educational Assessment*, vol. 11, n° 2, pp. 105-126.

SCHIFF C. (dir.) (2003), *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants,* Paris, ministère de l'Éducation nationale, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, p. 26.

SIAROVA H., ESSOMBA M. A. (2014), *Language Support for Youth with a Migrant Background : Policies that Effectively Promote Inclusion*, SIRIUS Network Policy Brief Series, n° 4, novembre.

SPAËTH V. (2015), « Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du CAPES de lettres modernes », *Le Français Aujourd'hui*, vol. 2, n° 189, « De l'école au collège », pp. 103-116.

SPIRE A. (2008), *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raisons d'agir.

TAGLIANTE C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international.

TALBOT L. (2014), *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin, coll. U, sciences humaines et sociales, pp. 101-102.

TALLEYRAND-PERIGORD C.-M. (1791), *Rapport sur l'Instruction Publique, fait au nom du Comité de Constitution,* Paris, Imprimerie nationale.

THOMAS W., COLLIER V. (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Final Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Économie et Statistique*, n° 293, pp. 137-153.

VARRO G. (1999), « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », *Mots*, n° 61, décembre, pp. 49-66.

VERDELHAN-BOURGADE M. (1995), « Lecture et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », *Tréma*, n° 7, pp. 38-46.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

VIGNER G. (2006), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

VIGNER G. (2009), *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation.

VION R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

ZORMAN M., LEQUETTE C., POUGET G., DEVAUX M.-F., SAVIN H. (2008). « Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture », *ANAE,* n° 96-97, pp. 213-219.

Productions scientifiques de l'équipe EVASCOL (2015-2018)

PUBLICATIONS

ARMAGNAGUE M., COSSÉE C. (avec COSSÉE-CRUZ E., HIÉRONIMY S, LALLOUETTE N.) (2017), « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants », *Migrations Société*, vol. 29, n° 167, janv.-mars, pp. 63-76.

ARMAGNAGUE M., COSSEE C., RIGONI I., TERSIGNI S. (dir.) (2016), « Migrazioni, itinerari, istituzioni di socializzazione » (Migrations, itinéraires et institutions de socialisation) [en ligne], *Autonomi locali e servizi sociali*, vol. 39, n° 3, décembre, <www.rivisteweb.it/issn/0392-2278/issue/7096>, consulté en décembre 2017.

ARMAGNAGUE M., COSSEE C., RIGONI I., TERSIGNI S. (2016), « Infanzia e gioventù migranti alla luce delle istituzioni socio-educative in Francia » (Enfances et jeunesses migrantes au prisme des institutions socio-éducatives en France), *Autonomi locali e servizi sociali*, vol. 39, n° 3, « Migrazioni, itinerari e istituzioni di socializzazione » (Migration, itinérance et institutions de socialisation), décembre, pp. 393-414.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2018), « Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives », *La Nouvelle revue – Éducation et sociétés inclusives*, Dossier "Les élèves et l'altérité", n°82, juillet, p.27-46.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2016), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, hors-série n° 20, « Prudence empirique et risque interprétatif », pp. 311-329, <www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>, consulté le 17 juillet 2018.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (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.

CLAVÉ-MERCIER A., SCHIFF C. (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, « L'école et la question sociale ».

CLAVÉ-MERCIER A., RIGONI I. (2017), « Enquêter sur les migrations. Une approche qualitative », *Migrations Société*, Dossier « Enquêter sur les migrations » (dir.), 29(167), janvier-mars, p.15-28.

MENDONÇA DIAS C. (2017), « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », *Dialogues et cultures*, n° 63, *«* Le français langue ardente. Florilège du XIV^{e} congrès mondial de la FIPF », septembre 2017, pp. 47-58.

MENDONÇA DIAS C. (2016), « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », *in* ARMAGNAGUE-ROUCHER M., BRUNEAUD J.-F., *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD)*, n° 2, « École, migration, discrimination », pp. 47-62.

PIAN A., HOYEZ A.-C., TERSIGNI S. (2018, à paraître), « Une lecture socio-spatiale de l'interprétariat en santé mentale. Enjeux, pratiques et débats autour de la prise en charge du public migrant », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34.

RIGONI I. (2017), « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 7, n° 1, pp. 39-50.

RIGONI I. (2017), « Recension de MARIANO LONGO T., ROCHE T, *L'enfance à l'école des autres. Un regard*, Paris, Téraèdre, 2015 », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 33, n° 1, pp. 167-169.

RIGONI I. (2016), « Abdelmalek Sayad, l'école et les enfants de l'immigration » [en ligne], *Sciences et actions sociales*, n° 4, <www.sas-revue.org/index.php/16-comptes-rendus/69-abdelmalek-sayad-l-ecole-et-les-enfants-de-l-immigration>, consulté en mai 2017.

SCHIFF C., MENDONÇA DIAS C. (2018, à paraître), « Le dilemme de la prise en charge des élèves allophones arrivants », *in* LORCERIE F., *Éducation et diversité,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHIFF C. (2017), « Sens et saillance de l'altérité ethnoculturelle dans quelques systèmes éducatifs en Europe », *in* BOUCHER M., PLEYERS G., REBUGHINI P., *Subjectivation et désubjectivation. Penser le sujet dans la globalisation,* Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 275-292.

SCHIFF C. (2016), « Newcomers in French Multi-Ethnic Cities and Schools : the Diverging Experiences of First and Later Generations of Immigrant Adolescents in Disadvantaged Urban Neighbourhoods », *Autonomi locali e servizi sociali*, vol. 39, n° 3, « Migrazioni, itinerari e istituzioni di socializzazione » (Migration, itinérance et institutions de socialisation), décembre, pp. 431-445.

SCHIFF C., PERROTON J. (2016), « Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province », *in* ARMAGNAGUE-ROUCHER M., BRUNEAUD J.-F., *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD)*, n° 2, « École, migration, discrimination », pp. 79-98.

TERSIGNI S. (2018, à paraître), « Agency enfantine et rites d'institution au prisme de l'ethnicisation et de la racisation », *in* BEN AYED C. et *al*. (dir.), *Regards croisés sur la socialisation,* Limoges, Presses Universitaires de Limoges.

COMMUNICATIONS

ARMAGNAGUE M. (2017), « Le dispositif scolaire d'accueil des migrants comme espace transitionnel de socialisation et de production d'expériences subjectivées », colloque international *Expériences des migrations et des transformations dans les écotones*, Migrinter, université de Poitiers, 22 au 24 juin.

ARMAGNAGUE M. (2017), « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation : enquêtes, terrains, théories », École supérieure du professorat et de l'éducation de Créteil, 18 au 19 mai.

ARMAGNAGUE M. (2017), « Qu'est-ce que la désignation MNA "fait" à l'expérience scolaire des jeunes migrants ? », journée d'étude REMIV (Ressources pour les mineurs isolés étrangers en Vienne), Poitiers, Maison des 3 quartiers, 18 mai.

ARMAGNAGUE M. (2017), « La centralité du dispositif institutionnel dans l'expérience scolaire des jeunes migrants : Une autonomie exigée mais ambivalente *»,* journée d'étude du projet EVASCOL, Montpellier, Maison des sciences de l'homme, 16 mars.

ARMAGNAGUE M. (2016), « Éducation nationale et catégories institutionnelles : quelles précautions, quels enjeux ? », journée d'étude *Étrange étranger*, Master PPE, Sciences Po Lille, 24 mars.

ARMAGNAGUE M. (2016), « Articulation des rapports sociaux entre les jeunes migrants, leurs pairs et l'institution scolaire. Le cas d'un établissement REP du nord francilien », journée d'étude SAJE *Expérience éducative et scolaire et construction de l'altérité des jeunesses et enfances minorisées*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

ARMAGNAGUE M. (2015), « Migrations et jeunesses dans les espaces urbains paupérisés : des expériences socio-scolaires complexes », colloque *Socialisations juvéniles : des espaces éducatifs en interactions*, École supérieure du professorat et de l'éducation de Versailles, Gennevilliers, 19 au 20 octobre.

ARMAGNAGUE M. (2015), « L'expérience sociale des jeunes migrants au collège », colloque *Les Reclusiennes : en marche !*, Sainte-Foy-la-Grande, 8 au 12 juillet.

ARMAGNAGUE M. (2015), « Les enjeux de l'enseignement auprès de populations EANA et EFIV : Apprendre à interroger les outils et dispositifs de l'Éducation nationale », conférence à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Limoges, 10 juin.

ARMAGNAGUE M., COSSEE C., OLLER A.-C., RIGONI I., TERSIGNI S. (2016), « Les migrants à l'école : la construction située de la politique inclusive. Le cas de dispositifs d'accueil UPE2A en France », colloque de l'OUIEP *Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale. Recherches en éducation et recomposition des espaces scolaires et éducatifs*, UPEC, 16 au 18 novembre.

ARMAGNAGUE M., COSSEE C., RIGONI I., TERSIGNI S. (2015), « Saisir le point de vue de l'enfant. Une enquête sur la participation socio-scolaire des élèves migrants, roms et itinérants », 5e colloque du Réseau international francophone de la recherche qualitative (RIFReQ) *Prudence empirique et risque interprétatif*, université Paul Valéry-Montpellier, 17 au 19 juin.

ARMAGNAGUE M., EBERSOLD S. (2015), « Scolarité, orchestration de l'accessibilité », 15e rencontre du REF (Recherche en éducation et formation), faculté de sciences de l'éducation, Université de Montréal, 21 au 22 octobre.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I (2017), « Parcours migratoires et scolaires juvéniles : ruptures et recompositions », colloque AFS *Le parcours en question : comprendre les tensions et les logiques individuelles, collectives et institutionnelles*, RT15 « Sociologie de la jeunesse », RT22 « Parcours de vie et dynamiques sociales » et RT33 « Famille, vie privée, vie publique », Université Paris-Descartes, 2 au 3 mai.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2016), « Saisir le point de vue de l'enfant. Une enquête sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », colloque *Les sciences humaines et sociales face au foisonnement biographique. Innovations méthodologiques et diversité des approches*, Paris, EHESS, 10 au 11 mars.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2015), « Catégories institutionnelles et réalités sociales : quelles précautions, quels enjeux ? », colloque Ardis *Critères, catégories et stéréotypes*, Sciences Po Paris, 9 octobre.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2015), « Parler de la migration des enfants à l'école », journées d'étude internationales *Produire du savoir sur les migrations : enjeux méthodologiques, épistémologiques et éthiques*, UFR droit, sciences politiques et sociales, université Paris 13, 28 au 29 mai.

AZAOUI B. (2017), « Scolarisation d'enfants roms de bidonvilles montpelliérains : porosité des frontières entre intervention sociale et éducative », journée d'étude *Les interfaces école-intervention sociale au prisme des migrations*, axe 3 « Les nouvelles formes de l'intervention sociale », LIRTES, UPEC, 3 février.

AZAOUI B., LIÈVRE M. (2016), « Mener des entretiens à quatre mains et deux voix. De l'intérêt d'une démarche interdisciplinaire », journée d'étude SAJE *Expérience éducative et scolaire et construction de l'altérité des jeunesses et enfances minorisées*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

AZAOUI B., DAVIN-CHNANE F., MENDONÇA DIAS C. (2017), « La formation des enseignants en charge des élèves allophones, en France, d'hier à aujourd'hui », 4e colloque international en éducation *Enjeux actuels et futurs sur la formation et la profession enseignante*, Montréal, 18 au 19 mai.

CLAVÉ-MERCIER A. (2017), « "C'est une classe qui nous déclique !" La scolarité d'enfants du voyage dans des dispositifs spécifiques : regards croisés d'élèves et de parents », journée d'étude *Les interfaces école-intervention sociale au prisme des migrations*, LIRTES, UPEC, 3 février.

CLAVÉ-MERCIER A.(2016), « Catégorisations et pratiques dans la scolarisation d'"Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs" en unités pédagogiques spécifiques », journée d'étude SAJE *Expérience éducative et scolaire et construction de l'altérité des jeunesses et enfances minorisées*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

COSSÉE C. (2017), « La médiation socio-scolaire : recompositions de l'engagement des acteurs dans l'accès à la scolarisation des enfants migrants ? », colloque *L'animation contre le travail social et l'intervention sociale ? Quelles recompositions des légitimités professionnelles ?*, axe 3 « Les nouvelles formes de l'intervention sociale », LIRTES, UPEC, 12 au 13 octobre.

COSSÉE C. (2017), « Les interfaces école-intervention sociale *via* la question de l'inclusion des enfants migrants et itinérants », université d'été *Quelle école pour une société inclusive ?*, Suresnes, INS HEA, 10 au 12 juillet.

COSSÉE C. (2016), [conférence invitée], table-ronde « Altérités et discriminations en milieu scolaire », 6e colloque international de l'UNIRES (Réseau des universités pour l'éducation à la santé) *Éducation et santé : quelles altérités ? Recherches, pratiques et formations*, Paris, MGEN, 12 octobre.

COSSÉE C., LANIER V., OLLER A.-C. (2017), « École, intervention sociale, migration : quelles interfaces ? », journée d'étude *Les interfaces école-intervention sociale au prisme des migrations », axe 3 « Les nouvelles formes de l'intervention sociale*, LIRTES, UPEC, 3 février.

COSSÉE C., OLLER A.-C. (2016), « Posture de recherche et difficultés rencontrées », journée d'étude SAJE *Expérience éducative et scolaire et construction de l'altérité des jeunesses et enfances minorisées*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

LIÈVRE M. (2016), « Scolarisation des migrants roms roumains – dispositifs spécifiques et acteurs institutionnels – état des lieux dans l'académie de Montpellier », journées d'étude *L'hyper-centre de Marseille : transformations, gentrification et résistances*, Centre Norbert Elias, EHESS, TELEMME-CNRS, Marseille, 10 au 11 octobre.

MENDONÇA DIAS C. (2017), « Apprentissage des mathématiques avec des élèves allophones : observations et analyses. », journée d'études de l'ADEB *Les enjeux des dimensions langagières dans les disciplines enseignées. Pistes de réflexion et d'action,* École supérieure du professorat et de l'éducation de Bordeaux, 17 novembre.

MENDONÇA DIAS C. (2017), « Quelles perspectives inclusives pour les élèves allophones peu scolarisés antérieurement ? », colloque *Diversité culturelle et citoyenneté*, Corte, 12 au 14 octobre.

MENDONÇA DIAS C. (2017), « L'enfant migrant, un médiateur singulier qui questionne la citoyenneté à travers une pédagogie renouvelée », colloque international de l'INLEPS, Paris, université Sorbonne-Nouvelle, 23 mai.

MENDONÇA DIAS C. (2017), « Une école inclusive : capital d'histoires et d'expériences d'enfants migrants », colloque international *Les droits de l'enfant en situations de migration en Suisse : protection, prestations, participation*, Berne, 4 mai.

MENDONÇA DIAS C., MILLON-FAURÉ K. (2017), « Le français, langue seconde des mathématiques », colloque *La langue étrangère de spécialité dans l'histoire de l'antiquité à notre futur*, LAIRDIL, IUT de Toulouse, 9 au 10 février.

MENDONÇA DIAS C., OLLER A.-C. (2017), « De la fluence en langue d'origine à la fluence en français », colloque international de l'ACEDLE *La médiation en didactique des langues : formes, fonctions, représentations*, université de Bordeaux Montaigne, 19 au 21 janvier.

MENDONÇA DIAS C. (2016), « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », 14e congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) *Français langue ardente,* Liège, 14 au 21 juillet.

MENDONÇA DIAS C., MILLON-FAURÉ K. (2016), « Mesurer quantitativement les apprentissages des jeunes scolaires des jeunes migrants », journée d'étude SAJE *Expérience éducative et scolaire et construction de l'altérité des jeunesses et enfances minorisées*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

OLLER A.-C. (2016), « Les migrants à l'école : la construction située de la politique inclusive. Le cas de dispositifs d'accueil UPE2A en France. », colloque de l'OUIEP *Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale. Recherches en éducation et recomposition des espaces scolaires et éducatifs*, UPEC, 16 au 18 novembre.

RIGONI I. (2018), « Appréhender les espaces de vie dans le récit migratoire des enfants migrants », Séminaire PAVE sur « Les espaces de la migration. L'évolution spatiale des repères à travers les frontières », École nationale d'architecture et de paysage de Bordeaux (ENSAP), Talence, 4 mai.

RIGONI I. (2018), « Les relations entre différents acteurs (Éducation nationale, collectivités locales et territoriales, secteur associatif) autour de la question de l'accueil des élèves allophones », Journée d'étude de l'axe Action publique du LACES, « Partenariats et action publique », Bordeaux, LACES, 28 février.

RIGONI I. (2017), « Accueillir les primo-arrivants à l'école. Expérimentations sociologiques et pédagogiques dans l'académie de Bordeaux », journée de formation des enseignants en UPE2A, CASNAV de Cayenne, Guyane, 12 octobre.

RIGONI I. (2017), « L'accès à la scolarisation des mineurs non accompagnés », journée d'étude REMIV (Ressources pour les mineurs isolés étrangers en Vienne), Poitiers, Maison des 3 quartiers, 18 mai.

RIGONI I. (2017), « Émotions et travail socio-éducatif en contexte migratoire », colloque « Mutations dans les migrations, conflictualités dans les pratiques », Réseau « Migrations » de MIGRINTER, université de Poitiers, 26 au 27 juin.

RIGONI I. (2017), « Émotions et migrations. Comprendre les émotions pour saisir les parcours d'insertion socio-scolaire d'enfants et de jeunes primo-arrivants », journée d'étude *Émotions* de l'axe « Identifications » du Centre Émile Durkheim, Bordeaux, 30 mai.

RIGONI I. (2017), « Les jeunes migrants au prisme des politiques publiques et des logiques locales », journée d'étude *Les interfaces école-intervention sociale au prisme des migrations*, axe 3 « Les nouvelles formes de l'intervention sociale », LIRTES, UPEC, 3 février.

RIGONI I. (2016), « Politics of Inclusive Education for Migrants and Refugees in France », colloque *La Méditerranée : jeunes, migrations et développement*, Rome, université Sapienza, 4 au 6 mai.

RIGONI I. (2015), « Institutional Categories and Procedures for the Schooling of Newly Arrived Immigrant Students in France », séminaire de l'axe « Identifications », Centre Émile Durkheim, université de Bordeaux, 8 octobre.

RIGONI I. (2015), « Quand les enfants parlent de leur migration », colloque *Les Reclusiennes : en marche !*, Sainte-Foy-la-Grande, 8 au 12 juillet.

RIGONI I., TERSIGNI S. (2015), « Le "nous" enfantin au prisme de l'intersection dans une enquête sur les nouveaux migrants (Paris, Bordeaux, Strasbourg) », Journée d'étude de l'ANR CORAGE *Ages, genre, corps : approches empiriques et entrecroisements des rapports sociaux*, Besançon, université de Franche-Comté, 2 juin.

SCHIFF C. (2017), [conférence invitée], « Challenges of Inclusion in the French Republican School System : the Case of Newly Arrived Migrant Children », conférence internationale *New Trends and Directions of Migration*, National Research University, Higher School of Economics, Moscou, 26 au 27 octobre.

SCHIFF C. (2016), « Être primo-migrant à l'école en France : obstacle ou tremplin ? », Journées d'études MIMED *Les migrants et l'école : quel face-à-face ?*, MMSH-École supérieure du professorat et de l'éducation d'Aix-en-Provence, 14 au 15 juin.

SCHIFF C. (2016), « Jeunes nouvellement arrivés : quelles difficultés, quelles ressources pour l'adaptation en France ? », Journée régionale des PASS d'Aquitaine *Les migrations : mieux comprendre pour mieux accueillir,* Pessac, 10 mai.

SCHIFF C. (2016), [conférence invitée], « Education and the Refugee Crisis or Refugees facing the 'Crisis'in Éducation : the Case of France », conférence internationale *Refugees and Éducation : Confronting the Crisis,* Harvard University, Graduate School of Éducation, Cambridge, États-Unis, 9 avril.

TERSIGNI S. (2017), [conférence invitée], « Grandir au prisme de l'ethnicisation et de la racisation : rites d'institution et agency enfantine », journée d'études *Regards croisés sur la socialisation : contextes, générations, ethnicisation*, université de Limoges, GRESCO, 7 au 8 décembre.

TERSIGNI S. (2017), [conférence invitée], « Fabrication de l'enfance en situation migratoire : processus d'identification, autodéfinitions et revendications », séminaire annuel de l'UMR SAGE, université de Strasbourg, 12 octobre.

TERSIGNI S. (2016), conférence invitée, « *L'internalisation de la frontière au prisme des institutions socio-éducatives et scolaires en France »,* journée d'étude *Frontières et droit*, université Paris Nanterre, 15 décembre.

TERSIGNI S. (2016), « Pratiques d'identification et agency des enfants migrants : pour une recomposition dans l'analyse des pratiques institutionnelles *»,* journée SAJE, *Migrations et participation socio-scolaire*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

ORGANISATION D'ÉVÈNEMENTS SCIENTIFIQUES

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. (2017), journée *Étudier, voir et analyser la scolarité des enfants et jeunes primo-migrants et de famille issues du voyage*, Suresnes, INS HEA, 27 juin.

ARMAGNAGUE M., AUDEBERT C., RIGONI I. (2016), journée SAJE, *Migrations et participation socio-scolaire*, université de Bordeaux, faculté de sociologie, 14 janvier.

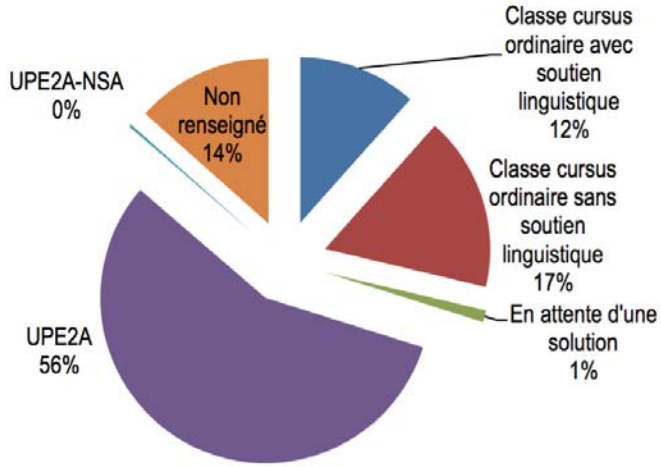
COSSÉE C., LANIER V., OLLER A.-C. (2017), journée d'étude *Les interfaces école-intervention sociale au prisme des migrations*, axe 3 « Les nouvelles formes de l'intervention sociale », LIRTES, UPEC, 3 février.

EVASCOL (équipe) (2018), colloque international *Jeunesses migrantes et itinérantes en milieu scolaire*, programme de recherche EVASCOL, Suresnes, INS HEA, 5 au 6 avril. <www.evascol.inshea.fr>, consulté en avril 2018.

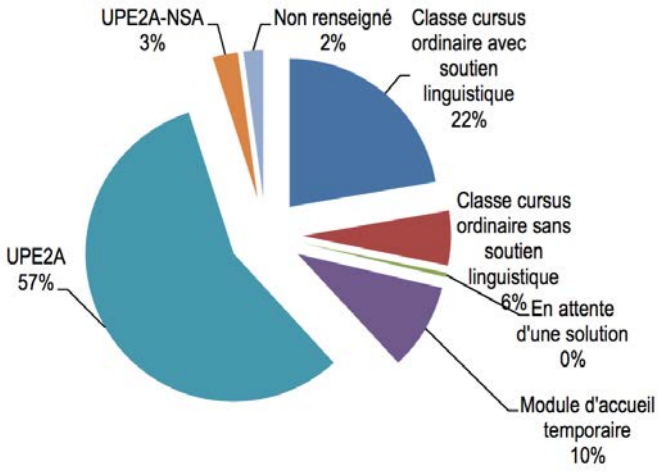
TERSIGNI S. (2017), journée d'étude *Traverser les frontières, traverses les âges. Politiques migratoires, politiques sociales et agency enfantine*, université Paris-Nanterre, 4 mai.

Figure 15 : Type de prise en charge de la spécificité des EANA dans l'académie de Montpellier

1er degré



Collèges et lycées



Les UPE2A constitue la modalité principale de prise en charge des besoins spécifiques des élèves. Dans le 1er degré, une proportion non négligeable d'élèves est scolarisée à plein temps en classe ordinaire. Dans le second degré, on constate la part importante d'élèves pris en charge dans des modules temporaires (Montpellier et Béziers), d'élèves pris en charge dans des dispositifs destinés à des élèves non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA) et d'élèves sans solution ou attente.
A ce jour, les motifs de sortie du dispositif sont trop mal renseignés pour permettre l'extraction de données fiables.

On notera aussi une proportion non négligeable d'élèves « sans solution ou en attente ».

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit.*

Tableau 12 : Récapitulatif des volumes horaires, académie de Montpellier

		Aude	Gard	Hérault	Lozère	P.O.	Total
1er degré	ETP pour EANA et EFIV	0,5		4,5		1	6
	ETP pour EANA	5	11,5	16	1	8	41,5
	ETP pour EFIV		1,5	2		3	6,5
	ETP pour gitans sédentaires						
	HSE			0		191	191
Collèges	ETP 1er degré		1,25			4	5,25
	ETP FLE	3,8	5	10,82		1	20,62
	ETP pour EFIV		0,66	2			2,66
	ETP pour Gitans sédentaires						
	HSE	490	1226	1477	100	973	4266
Lycées	HSE	120	580	1675		580	2955
	ETP 1er degré			1			1
	ETP PLP			2			2
Espaces Nîmes, Béziers et MTP	ETP PE	3,25	0,25	3			6,5
	ETP PLC	1,33	0,33	1			2,66
	HSE	150	150				300
Equipe départementale	ETP 1er degré		0,5	1,5		2	4
	ETP 2nd degré	0,5	0,5				1
	ARA	0,5	0,5	2		0,5	3,5

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2016), CASNAV de l'académie de Montpellier, *op. cit.*

Tableau 13 : Description et analyse des sites internet du CASNAV dans les quatre académies : Bordeaux, Créteil, Montpellier, Strasbourg

URL des sites analysés (consultés entre le 19 et le 31 octobre 2016) :

- **CASNAV de Bordeaux** : www.ac-bordeaux.fr/pid33215/CASNAV.html (site de l'académie de Bordeaux dans la rubrique « action éducative », « besoins éducatifs particuliers »). Il y a aussi un onglet EANA (www.ac-bordeaux.fr/cid79586/eleves-nouvellements-arrives-france.html) et un onglet EFIV (www.ac-bordeaux.fr/cid96073/eleves-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-efiv-.html) que nous avons analysé également. Avant 2012-2013, le site du CASNAV était hébergé par celui du CAREC (Centre académique de ressources pour l'égalité des chances ; carec.ac-bordeaux.fr/enaf-ev/), toujours accessible, sur lequel on retrouve les missions du CASNAV depuis 2002, les contacts, l'organigramme, des statistiques nationales (documents du Ministère de l'Éducation nationale), les procédures d'accueil, des outils pour l'accueil, le suivi et l'enseignement des ENAF, dont des actions et expérimentations d'enseignants ou formateurs.
- **CASNAV de Créteil** : CASNAV.ac-creteil.fr. On trouve un lien vers le site du CASNAV sur le site de l'académie de Créteil dans « actions éducatives », « Élèves allophones nouvellement arrivés et enfants de familles itinérantes et de Voyageurs »
- **CASNAV de Montpellier** : www.ac-montpellier.fr/pid32194/casnav.html. Hébergé par le site de l'académie de Montpellier, rubrique « réussite éducative », « Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Il n'y a pas d'onglet EANA ou EFIV. Une copie de la rubrique CASNAV de l'ancien site du rectorat de Montpellier est toujours accessible : www.CASNAV34.free.fr
- **CASNAV de Strasbourg** : www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/CASNAV/accueil-CASNAV/ Sur le site de l'académie de Strasbourg, dans la rubrique « enseignants », « espace pédagogique », « ressources pédagogiques », « autres ressources », « CASNAV ».

Notons qu'il n'est pas toujours facile de trouver le site du CASNAV à partir du site de l'académie.

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
PAGE D'ACCUEIL	**Actualités :** annonces de conférences, liens vers des parcours magistère (formation), note d'infos sur les EANA **Contacts CASNAV** **Lien vers la présentation de l'équipe du CASNAV :** personnes, contacts, missions, jour de permanence **Lien vers les textes de références** : circulaires de 2012 et circulaire académique de 2015 sur EANA et EFIV **En savoir plus :** **Lien vers la liste des CIO d'Aquitaine** **Lien vers les formations proposées par le CASNAV** **Lien vers la liste des établissements où se déroulent les dispositifs « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants »** **4 onglets :** Accueil (procédure d'accueil CASNAV) ; EANA (ressources pour les enseignants) ; Examens (DELF, certification complémentaire) ; EFIV (ressources pour les enseignants EFIV) ; Productions d'élèves EANA et EFIV	**Lien vers « qu'est-ce qu'un CASNAV ? »** **Lien vers « Le CASNAV de Créteil »** (Carte heuristique du CASNAV de Créteil) **Actualités :** colloques, publications, actions, concours, etc. **Document à télécharger** : plaquette de présentation du CASNAV présentant l'équipe et les missions du CASNAV (pas très visible sur le site) **5 onglets horizontaux :** textes officiels, données académiques, enfants itinérants, didactique, informer les parents **un plan du site sur le côté gauche :** accueil, actualités et événements, EANA, formation des personnels, éducation interculturelle et valorisation de toutes les cultures, publications et projets, interlocuteurs et partenaires, liens utiles, glossaire, contact	**Missions du CASNAV :** organiser la scolarisation des EANA et des EFIV **Contacts des antennes CASNAV :** Aude, Gard, Héraut, Lozère, Pyrénées-Orientales, et du responsable académique **Lien vers la présentation du CASNAV** en bas à droite de la page d'accueil **Lien vers l'Agenda :** DELF scolaire (dates des inscriptions, des épreuves et des résultats pour 2016) ; enquête relative à la scolarisation des EANA (présentation de l'enquête) **4 rubriques :** EANA, EFIV, Des acteurs (enquête), Une pédagogie inclusive	**Missions du CASNAV** **Texte de référence :** circulaire de 2012 **EANA :** lien vers la carte des UPE2A 1er degré, ressources pour le 1er degré, ressources pour le 2d degré **EFIV** : en savoir plus sur les EFIV **Onglets :** Accueil, EANA, EFIV, Contacts
CASNAV	**Présentation de l'équipe** : missions et contacts des personnes intervenant au CASNAV	**Définition du CASNAV**, missions, aire géographique d'action, circulaire de 2012 **Carte heuristique du CASNAV de Créteil** : équipe, missions, pilotage national et académique	**Présentation des missions du CASNAV,** déclinées dans les 5 départements de l'académie, placé sous l'autorité du recteur Formation des membres du CASNAV **Modalité principale de scolarisation** des EANA et des EFIV : inclusion en	**Missions du CASNAV** **Circulaire de 2012** **Contacts** du CASNAV et des membres du CASNAV

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
		Présentation de l'équipe du CASNAV avec les contacts et la répartition des missions **Plaquette de présentation** du CASNAV présentant l'équipe et les missions du CASNAV	classe ordinaire, mais modules spécifiques sur une partie du temps scolaires **Circulaires de 2012** **Programme de travail du CASNAV 2014-2016** **Enquête de fin d'année scolaire 2014-2015** sur la scolarisation des EANA et EFIV dans l'académie de Montpellier, 95 pages : EANA et EFIV sur l'académie, cartes de leur répartition, nombre de personnes impliquées dans l'accueil des EANA et EFIV	
EANA	**Procédure d'accueil** Procédure d'inscription en primaire et dans le secondaire « Je suis chef d'établissement et j'accueille un élève allophone nouvellement arrivé » « Je suis parent à qui m'adresser ? » « Je suis enseignant » : lien vers un livret d'accueil et de suivi pour les EANA (pas encore disponible pour les EFIV) Procédure d'accueil en lycée professionnel **Scolarisation** Principe, rappel de ce que prévoit la circulaire de 2012 **Textes de référence**	**Textes officiels** : sur l'accueil et la scolarisation des EANA ; la langue française ; l'orientation ; l'école et les familles ; l'accueil et l'intégration des migrants (rapport HCI de 2002-2004) ; la lutte contre les discriminations ; la laïcité ; la certification complémentaire, le DELF ; le socle commun des connaissances et des compétences dans le cadre des dispositifs d'accueil **Les dispositifs et les effectifs :** liste des dispositifs par département et par ville pour le 1er et le 2d degré, précision du type de dispositif (UPE2A, UPE2A-NSA, UPE2A mobile, module linguistique) **Scolarisation :** • en maternelle : aucune démarche, conseils, article de Marie Rose Moro	**Définition du public EANA :** Changement de terme pour désigner EANA Critères pour considérer un enfant comme EANA : un élève non scolarisé en France l'année précédente ; ou un élève qui était nouvel arrivant l'année scolaire précédente et qui a été maintenu dans une structure spécifique ; allophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des savoirs scolaires qui lui permette d'intégrer une classe du cursus ordinaire **Lien : circulaire de 2012** **Démarches à accomplir pour la scolarisation des EANA dans chaque département** (procédures et dispositifs	**Carte des UPE2A** du 1er degré du Bas-Rhin en 2015 sur googlemap **Liste des UPE2A** du Bas-Rhin en collège pour 2016-2017 (17 collèges d'accueil, 19 dispositifs avec le nom du coordonnateur) et du Haut Rhin (14 collèges d'accueil, 15 dispositifs avec le nom du coordonnateur et spécifie si l'enseignant est professeur des écoles ou PLC) **Fiche d'entrée et de sortie d'UPE2A** (document à télécharger) **Parcours de scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans** **Liste des UPE2A des lycées** du Haut-Rhin 2016-2017 : 4 lycées d'accueil, 4 dispositifs

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
	Circulaire 2012-141 ; texte sur la scolarisation des élèves allophones de 2013 (refondation de l'école) ; note de service de 2004 sur la certification complémentaire **DELF** C'est quoi ? Qui peut s'inscrire ? Comment ? Où ? Niveaux ; descriptifs des épreuves, etc. Remarque : la partie sur le DELF est très développée.	• en primaire : procédure d'inscription (lien vers circulaire de 2012) ; évaluation (textes officiels, évaluation diagnostique (documents disponibles pour l'évaluation diagnostique), détermination de la classe d'inscription, évaluation pendant l'accompagnement en UPE2A, évaluation à la sortie de l'UPE2A) ; accueil de la famille ; fonctionnement des UPE2A ; orientation (textes officiels et conseils) • dans le 2d degré : accueil (textes officiels, affectation, rôle des CIO, conseils et outils pour mieux accueillir un élève et sa famille dans l'établissement scolaire) ; évaluation (tests académiques de positionnement en français et maths ; outils et pratiques d'évaluation : évaluation positive, bulletin dans le dispositif d'accueil, autoévaluation par objectif, adaptation des tests dans les dispositifs d'accueil pour gérer l'hétérogénéité de niveau ; DELF) ; scolarisation (problème de la scolarisation des plus de 16 ans peu scolarisés antérieurement : CR d'une journée académique) ; inclusion en classe ordinaire (exemple de pratiques d'inclusion : le livret du stage de découverte en classe ordinaire – Noisy le grand	différents selon les départements) 1er et 2d degrés **Le Diplôme d'Études en Langue Française** niveau scolaire : calendrier, c'est quoi ?, inscription, niveaux	**Dossier d'accueil et de liaison des jeunes nouveaux arrivants en France** (CIO) **Circulaire académique de 2013** **Présentation du Module d'orientation et d'apprentissage du français** (Lycée)

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
EFIV	**Procédure d'inscription** en primaire et dans le secondaire **Scolarisation des EFIV** : classe ordinaire, UPS, CNED, antenne scolaire mobile La scolarisation à distance des EFIV : synthèse des ateliers du CASNAV en 2013 (Éducsol) **Textes de référence** : circulaire 2012-142 ; circulaire académique de 2015 sur les modalités d'accueil des EFIV ; même texte que pour EANA / loi de refondation de l'école	**Actualités :** actes du séminaire des 3 et 4 avril 2013 sur l'inclusion scolaire des élèves allophones et des enfants de familles itinérantes (lien vers Éducsol) ; sommaire des *Cahiers de la fonction publique* n° 133 de juin 2013 ; actualité culturelle (expos, cinéma, livres, DVD, etc.) Articles concernant le public « EFIV » **Textes de référence :** rapports publics ; textes interministériels (circulaire de 2006 et 2012) ; textes de l'Éducation nationale (circulaire de 2012, circulaire rectorale de 2014, Rapport de l'IGEN de 2009) ; textes du conseil de l'Europe ; textes pour lutter contre les discriminations **Modalités d'accueil et de scolarisation** Éléments essentiels de la circulaire de 2012 : définition du public concerné ; où s'adresser pour l'inscription ; détermination de l'établissement d'accueil ; principe : inclusion en classe ordinaire mais possibilité d'UPS notamment pour prévenir la déscolarisation ; livret d'accueil et fiche de suivi de scolarité pour la continuité scolaire ; dispositifs particuliers : camion-école (ASET93), CNED, soutien pour les élèves itinérants inscrits au CNED, enseignement spécialisé **Dispositifs de scolarisation** : scolarisation sur les aires d'accueil	**Définition du public EFIV,** diversité des situations, rapport au nomadisme choisi ou imposé avec une scolarisation plus ou moins erratique **Liens vers un article de Xavier Rothea** sur les Tsiganes ; **circulaire de 2012** Remarque : Une rubrique connaissance des publics qui est vide	**Procédure d'inscription des EFIV :** 3-10 ans et 11-16 ans **Scolarisation des EFIV et schéma départemental du Bas-Rhin 2011-2017** ; Listes des aires d'accueil du Bas-Rhin : contacts des référents de chaque mairie, écoles, inspection de circonscription, DASEN et CIO **Scolarisation des EFIV et schéma départemental du Haut-Rhin 2011-2017** ; Aires d'accueil du Haut Rhin (fiches en cours d'élaboration) **Plaquette d'information pour les familles sur la scolarisation**, démarches pour chaque aire d'accueil à télécharger

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
		(schémas départementaux d'accueil des gens du voyage dans l'académie de Créteil, contacts de la chargée de mission EFIV du CASNAV et des chargés de mission départementaux) ; dispositifs départementaux de soutien à la scolarisation des enfants du voyage (77 : 1er degré, 5 postes d'enseignant ; 93 : un pôle de ressources avec 3 enseignants, relations avec l'ADEPT et l'ASET93, dispositifs de soutien pour les EFIV inscrits au CNED dans deux collèges ; 94 : pas de poste d'enseignant)		
RESSOURCES POUR LES EANA	lien vers le rapport de l'IGEN de 2009 **Éléments socio-culturels :** articles de Marie Rose Moro **Outils didactiques :** lien vers Éducsol et edu'bases ; modules d'apprentissages remaniés ; lien vers TV5 monde qui propose un ensemble de services et ressources pédagogiques pour enseigner la langue française ; lien vers polarFLE **Outils pédagogiques :** exemples de sous mains « pense-bête » ; imagiers **Bibliographie :** méthodes pour les EANA ; liens vers les publications du SCEREN, lien vers une vidéo présentant la démarche « Comparons nos langues » ; liens vers des ouvrages bilingues de l'Harmattan	**Éclairages didactiques :** articles sur les fonctions de la langue à l'école ; sur le FLM / FLE / FLS / FLSco ; etc. **Méthodes de FLE / FLS** : liste et présentation de méthodes FLE 1er degré, collège et lycée ; FLS pour collège et lycée **Propositions didactiques :** → 1er degré : découverte des manuels scolaires en CLIN (lien académie de Toulouse) ; vocabulaire incontournable des disciplines ; 1er pas dans la langue des disciplines (séquences didactiques) → 2d degré : ressources pour le suivi linguistique des EANA inclus en classe ordinaire après un an en UPE2A ; pour développer l'oral ; pour travailler à partir de vidéo ; pour les disciplines non linguistiques (maths, SVT, EPS,	**Une pédagogie inclusive :** le conte. Conférence de Suzy Platiel, ethnolinguiste, sur la manière dont le conte sert, chez les peuples de tradition orale, à structurer son langage et sa pensée.	**Pour le 1er degré :** **Documents de référence :** → **Textes officiels :** socle commun de connaissances et de compétences ; livret personnel de compétence ; programmes et horaires d'enseignement de l'école primaire (BO 2008) ; CECRL → **Textes de référence** : circulaires de 2012 → **Documents Éduscol :** concepts-clés sur l'apprentissage du FLSco ; Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage ; Propositions pédagogiques et didactiques ; Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés (document du groupe de travail national « FLSco »,

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
	Exemples de productions d'EANA : permis citoyen élaboré en 2010-2011 ; etc.	histoire) ; pour gérer l'hétérogénéité de niveaux en UPE2A ; pour valoriser le plurilinguisme ; pour utiliser le tableau numérique et internet → le numérique dans la pédagogie du FLS : portfolio numérique d'autoévaluation FLSco ; utilisation du clavier numérique ; sitographie FLS et applications tablette pour le FLE / FLS **Expériences et propositions du terrain** = espace ouvert à tous les enseignants qui souhaitent présenter des expériences de terrain. Exemple : livret d'évaluation simplifié à destination des parents d'élèves allophones ; réaliser une émission de radio avec des élèves d'UPE2A ; séance de SVT ; etc. **Les systèmes scolaires à travers le monde** **Émissions de radio** **Brèves du CASNAV** **Outils bilingues** : images et dictionnaires, albums bilingues **Bibliographie** **Publications des formateurs du CASNAV** **Dans l'onglet « informer les familles »** : livret d'accueil bilingue (documents nationaux) ; fiche de renseignements bilingue (académie de Nice) ; livret d'accueil à l'école primaire		2012) ; article de Jean Charles Rifoni sur l'acquisition du vocabulaire de 2011 **Outils de positionnement :** tests de compréhension écrite en 24 langues ; test d'évaluation de l'écriture ; test de compréhension écrite (renvoi à Passerelle en 15 langues et site du CNDP) ; test d'évaluation en mathématiques ; tests de mathématiques en 30 langues (site du CASNAV d'Aix Marseille) ; tests non verbaux de mathématiques (site du CASNAV de Lille) **Outils d'aide à l'apprentissage de la langue française** : → Jeux éducatifs pour l'acquisition de la langue française : jeux dans la classe de langue, jeux pour l'école maternelle, jeux pour acquérir le lexique de la classe et des consignes, jeux pour l'école élémentaire, etc. → Fiche de progression « vocabulaire par thème » → Imagiers par thème, notion grammaticale, etc. **Support pour valoriser la langue d'origine** : Fiche sur les caractéristiques du portugais, du russe, du tchétchène et du turc (composantes linguistiques ; différences socioculturelles ou culturelles et scolaires) ; traductions audio et écrites d'albums jeunesse ;

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
		bilingue (académie de Montpellier) ; présentation du système scolaire français en 10 langues et version bilingue (académie de l'Isère) ; livret d'évaluation simplifié à destination des parents d'élèves allophones ; élection au conseil d'école en 10 langues (CASNAV Nancy-Metz)		imagiers multilingues : imagier généraliste en français, imagier du matériel de classe en français ; imagiers généralistes dans d'autres langues ; imagiers du matériel de classe dans d'autres langues (écrit et audio) **Ressources pour les parents :** Présentation du système scolaire français : comment inscrire mon enfant à l'école, collège, lycée ? Que proposent l'école, le collège et le lycée pour mon enfant qui ne parle pas encore français ? Quelles sont les personnes importantes à l'école, au collège, au lycée ? Quelle association proche de mon domicile peut aider mon enfant hors de l'école ? Renvoi à Éduscol pour présentation bilingue français /tamoul et académie de Montpellier pour d'autres langues mais le lien ne fonctionne pas. **Pour le 2d degré** **Ressources nationales :** Outils d'aide à l'évaluation (Éduscol) ; outil d'aide au pilotage (Éduscol) ; propositions pédagogiques et didactiques (Éduscol) ; test de mathématiques en 30 langues (CASNAV Aix Marseille) ; schémas de 44 systèmes scolaires (CASNAV d'Amiens) **Ressources académiques :** référentiel UPE2A - collège Lezay Marnésia ; livret

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
				d'accueil (LM) ; protocole d'accueil (LM) ; protocole d'accueil collège Truffaut ; imagier du matériel scolaire (LM) ; vocabulaire spécifique du cours de français (LM) ; bibliographie FLE / FLS (T) ; fiche de suivi inter-établissement ; des élèves tuteurs pour les UPE2A (T : renvoi au site du collège) ; bulletin trimestriel (T) ; immersion en classe ordinaire (T) ; fiches de réussite (collège Bel Air) ; Vie scolaire : accueillir des élèves allophones **Ressources pour des enseignants de classe ordinaire :** Qui sont les EANA ? Comment faciliter l'accueil ? Fiche élève : être tuteur d'un élève allophone ; Comment adapter l'organisation d'une séance ; Comment faciliter la compréhension des cours ? Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire ? Fiche élève : améliorer mon français sur internet ; Comment adapter un contrôle pour un élève allophone ? Évaluer un contrôle écrit d'un EANA niveau A1, A2, B1 ; Évaluer l'expression orale d'un EANA niveau A1, A2, B1 ; Concepts-clés pour l'apprentissage du FLS (Éduscol)
RESSOURCES POUR LES EFIV	**Pour les enseignants :** **Éléments socio-culturels :** interventions filmées lors d'un colloque en 2011 ; lien vers le site d'un colloque	**Bibliographie et outils pédagogiques :** bibliographie, articles, films, etc. ; conseils pour accueillir les enfants et leurs familles ; outils pour évaluer et	**Une pédagogie inclusive : le conte.** Conférence de Suzy Platiel, ethnolinguiste, sur la manière dont le conte sert, chez les peuples de	Mieux connaître les EFIV présents en Alsace (Fiches de 2005)

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
	sur l'insertion des élèves du voyage en 2015 ; document de l'ADAV33 donnant des points de repères sur les enfants du voyage ; lien vers une émission de France Culture **Ressources didactiques :** lien vers Éduscol et le site de la DSDEN64 (conseils pour le suivi des apprentissages et du parcours scolaire des élèves) ; lien vers Éducasources **Revues et ouvrages** : lien vers la revue *Diversité* ; *Les cahiers pédagogiques HS* numérique n° 21 de mai 2011 ; Fiche Éduscol sur la scolarisation à distance ; *Vademecum* « Accueillir un enfant du voyage dans une classe ordinaire : guide des premiers jours » **Exemples de productions d'EFIV en UPS :** Livre de cuisine intergénérationnelle ; participation des élèves de l'UPS à un projet Agenda 21 ; Affiches, Œuvres d'art Rom et Aborigènes	positionner ; outils pour individualiser les parcours ; pistes pour réfléchir au projet scolaire avec les familles ; textes pour penser sa pratique ; guide pratique « Roms et discriminations » ; notes de lecture, productions, propositions et expériences des enseignants ; recueils de proverbes bilingues français/romani ; projet de bibliothèque itinérante sur les aires ; contes ; etc. **Documents à télécharger (à droite sur le site, pas très visible)** : bibliographie indicative ; diaporama « en route pour le collège » sur la scolarisation des EFIV ; livret « en route pour l'école maternelle » ; circulaire 2012 ; livret d'accueil en romani et en français	tradition orale, à structurer son langage et sa pensée	
FORMATION	Certification complémentaire FLS : définition, secteurs disciplinaires, épreuve, inscription, résultat d'admission, rapports des jurys	• Plan académique de formation (stages académiques ; aides négociées) • Stages de proximité (former des enseignants d'un même secteur géographique) • Animations pédagogiques • Visite conseil en classe ou établissements		

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
		• Certification complémentaire en FLS • Formation universitaire pour faciliter l'accueil et la scolarisation des EFIV en 2014-2015 : proposition d'animation pédagogique de 3 heures pour le 1er degré ; et pour le 2d degré : aide négociée « Favoriser l'accueil et la scolarisation des élèves allophones arrivants et itinérants au collège et lycée » ; PAF « Améliorer le parcours scolaire des EFIV au collège… » ; animations pédagogiques 2 × 3 heures		
AUTRE		Éducation interculturelle et valorisation de toutes les cultures : projets, livres et musiques d'ailleurs, ethnopsy (rubrique ancienne non actualisée) **Interlocuteurs et partenaires** (DASEN, CIO, ESPE de Créteil, DAREIC, CIEP) **Liens utiles :** CASNAV de France, DASEN, sites pédagogiques (Éduscol, Canopé, Clemi, Conte-moi la francophonie), centres de ressources (Canopé, CIEP, CIEMI, CLEMI, Médiathèque Mateo Maximoff [FNASAT]), sites institutionnels (Défenseur des droits, LDH, CIMADE, OFII, OFPRA, ACSE, UNESCO), sites associatifs (RESF, Romeurop, FNASAT, ASET 93) Liens dans la rubrique EFIV : FNASAT, CNED, Revue Études Tsiganes,		

	BORDEAUX	CRETEIL	MONTPELLIER	STRASBOURG
		Éducasources, Groupe départemental de soutien à la scolarisation des enfants du voyage 77, Coordonnées du Pôle ressource de soutien à la scolarisation des enfants du voyage de Seine-Saint-Denis **Glossaire :** acronymes ; parler voyageur		
MISES A JOUR	Variable selon les rubriques, fin 2015 pour les plus récentes	Variable selon les rubriques, entre 2010 et 2017	Variable selon les rubriques, fin 2015 pour les plus récentes	Variable selon les rubriques, fin 2015 pour les plus récentes

Le contenu et l'organisation des sites des quatre CASNAV sont variables (hypothèse : le contenu peut varier en fonction des centres d'intérêt des formateurs/rices du CASNAV). Les CASNAV ne semblent pas donner le même intérêt aux différentes rubriques et aux différents publics (Les rubriques EFIV sont souvent moins développées que les rubriques EANA ; certains sites mettent à disposition des éléments pour les familles, d'autres non). Les informations sur les effectifs et les dispositifs sont plus ou moins développées. Les ressources peuvent être dispersées dans différentes rubriques du site ou regroupées et organisées dans une seule rubrique. Les deux anciens sites encore accessibles sont plus riches en ressources que les actuels.

Seul le site du CASNAV de Créteil est mis à jour régulièrement, bien que certaines rubriques semblent avoir été abandonnées. On peut noter dans ce site une volonté de mettre en perspective l'accueil des EANA en mettant à disposition des éléments sur la politique d'immigration et d'intégration, la langue française mais aussi le rôle des langues des parents pour les enfants et leur scolarisation, ainsi qu'une mise en lien avec des partenaires institutionnels, associatifs, culturels (musées par exemple).

Table des matières

Contribution à la rédaction du rapport **5**

Remerciements **7**

Composition des équipes **9**

Sommaire **11**

Introduction **17**

Première recherche universitaire multisite commanditée sur la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des itinérants **17**

Situation socio-scolaire des EANA : éléments de contexte **26**

Situation socio-scolaire des EFIV : éléments de contexte **31**

La constitution progressive d'une politique publique 31

Les académies retenues pour l'étude **34**

De cinq à quatre académies 34

Les entraves institutionnelles à la recherche **35**

L'académie de Créteil : absence de soutien du CASNAV et des instances académiques 35

À Strasbourg : des limitations spatiales et temporelles 35

En résumé, un accès limité sur un terrain sensible 36

TOME 1 – LES INSTITUTIONS ET LEURS ACTEURS **39**

Partie 1 – Les conditions effectives de scolarisation ***41***

Chapitre 1 – Les élèves migrants ou de familles itinérantes au prisme des institutions scolaires **43**

1. Des catégorisations pertinentes ou impertinentes ? **43**

1.1. Les catégorisations institutionnelles « EANA » et « EFIV » 43

1.1.1. Ceux que la circulaire de 2012 nomme « EANA » 44

1.1.2. Ceux que la circulaire de 2012 nomme « EFIV » 48

Quel public est scolarisé en UPS ? *51*

1.2. La construction de l'altérité : pratiques locales 54

2. Données statistiques concernant les élèves **57**

2.1. L'enquête statistique nationale sur les élèves récemment arrivés en France 57

2.1.1. L'enquête entravée et incomplète de la DEPP dans l'académie de Créteil 58
2.1.2. Des données relativement imprécises 58
2.2. Quels chiffres pour les élèves issus de familles itinérantes ? 59
2.2.1. Académie de Bordeaux 60
2.2.2. Académie de Montpellier 63
3. Divergences dans les attributions de moyens 66
3.1. Proportion d'élèves allophones au sein des effectifs scolaires (en ‰) 68
3.2. Proportion d'élèves allophones pris en charge en UPE2A par académie (en %) 69
3.3. Académie de Bordeaux : un décalage entre l'offre et les besoins importants en termes de répartition géographique et d'équilibre entre le secondaire et le primaire ; la singularité de dispositifs UPE2A-NSA ciblés 70
3.4. Académie de Créteil : beaucoup d'EANA scolarisés en UPE2A, un manque d'information sur les besoins des EFIV 73
3.5. Académie de Montpellier : une politique volontariste des acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves allophones 75
3.6. Académie de Strasbourg : une logique de systématisation des dispositifs fixes dans le premier degré ; des ouvertures conjoncturelles de dispositifs dans le second degré 78
Chapitre 2 – L'hétérogénéité des pilotages institutionnels *via* les CASNAV 82
1. Le cadrage institutionnel : présentation comparée des organigrammes 82
1.1. Rappel historique pour la présentation du cadrage institutionnel 82
1.2. Organigrammes comparés des CASNAV étudiés 83
1.2.1. Le CASNAV de Bordeaux : une entité avec peu de moyens 83
1.2.2. Le CASNAV de Créteil : des moyens peu repérés sur des terrains en tension 83
1.2.3. Le CASNAV de Montpellier : des équipes déployées sur tout le territoire et un responsable (ré)actif 84
1.2.4. Le CASNAV de Strasbourg : des antennes dédiées à des villes 85
1.3. Focus sur les responsables du « dossier EFIV » 85
2. Les missions des CASNAV : accueil, formation, information, évaluations, suivi des dispositifs… 90
2.1. Les missions officielles 90
2.1.1. Recontextualisation de l'utilisation des circulaires 90
2.1.2. Les circulaires de 2012 91
2.1.3. Les circulaires académiques 92
2.1.4. Des CASNAV investis de missions très variables selon les académies 93
2.2. Un « pôle d'expertise » pour le suivi, le pilotage et la garantie des droits ? 94
2.2.1. Une capacité des CASNAV plus ou moins grande à assurer leur travail de coordination sur l'ensemble de l'académie 94
2.2.2. Un suivi des effectifs très inégal selon les académies 95

2.3. Un « centre de ressources et d'informations » ? 97
2.3.1. La mise à disposition des ressources dans les locaux du CASNAV ou à travers internet 97
Des mises à jour plutôt ponctuelles *97*
Les données académiques : publiques ou non ? *97*
2.3.2. Les évolutions de la formation initiale des enseignants 98
2.3.3. La formation continue des enseignants 100
Les stages académiques pour public désigné *100*
Le stage académique sur inscription individuelle, volontaire, au plan académique de formation *102*
Les « stages d'équipe » qui concernent des formations d'établissement *103*
La formation à distance *104*
Les limites dans l'offre de formation *104*
2.3.4. La formation concernant le volet EFIV 105
2.3.5. Les formateurs : des enseignants et des chargés de mission CASNAV 106
La polyvalence des formateurs *106*
La polyvalence des chargés de mission *107*

3. La mise en œuvre du projet institutionnel et son appropriation par les acteurs 108

3.1. Des priorités différentes dans la perception des missions par les acteurs locaux 108
Quelle place consacrée aux EFIV dans les CASNAV ? 109

3.2. Des configurations intra-institutionnelles qui composent l'action à l'échelle territoriale 109
3.2.1. Localisation géographique des CASNAV 109
3.2.2. Les relations du CASNAV avec les autres instances du rectorat : le poids des DSDEN 111
Les académies de Bordeaux et de Montpellier : de l'existence de liens faibles à une collaboration plus soutenue *111*
Dans l'académie de Strasbourg : des fonctionnements historiquement différents entre départements *112*
Dans l'académie de Créteil : la Seine-Saint-Denis, une « académie dans l'académie » *113*
3.2.3. Les relations des CASNAV et des CIO 113
3.2.4. Les relations des CASNAV avec le secteur associatif et les collectivités territoriales 114
3.2.5. Confusion dans l'identification des acteurs et des fonctions 117

Chapitre 3 – Les trajectoires d'affectation scolaire 119

1. Les modalités d'accueil et d'affectation 119

1.1. Le circuit de la famille vers le service en charge du bilan d'accueil 119
1.1.1. Dans le premier degré 119
1.1.2. Dans le second degré 121

1.2. L'effectivité des procédures d'affectation 126
1.2.1. De longs délais d'affectation et une faible transmission des tests d'évaluation (académie de Créteil) 126

1.2.2. Les procédures d'affectations et leurs effets sur les acteurs concernés (académie de Montpellier) ... 128
1.2.3. Des temps d'affectation prolongés et de longs déplacements domicile-collège (académie de Strasbourg) ... 131
1.2.4. Le déficit de moyens dédiés aux élèves allophones dans le second degré (académie de Bordeaux) ... 132
1.2.5. Les procédures d'affectation des EFIV ... 133
1.3. Le rôle des intermédiaires pour la scolarisation de l'enfant ... 136
1.3.1. Un investissement contrasté voire faible des associations pour les EANA ... 136
1.3.2. L'incontournable médiation pour les EFIV et pour les EANA en situation de grande précarité ... 138
1.4. De l'affectation initiale à l'affectation réelle : critères et labilité ... 143
1.4.1. L'affectation scolaire ... 143
1.4.2. La prise en compte de l'opinion de la famille dans l'affectation ... 145
2. Les obstacles à la scolarisation ... 146
2.1. Difficulté d'accès à la scolarisation ... 146
2.1.1. Les délais administratifs ... 146
2.1.2. La grande précarité des EFIV et des EANA au prisme des discriminations et de la ségrégation résidentielle ... 147
2.1.3. Le cas des mineurs non accompagnés ... 153
2.2. La non-scolarisation ... 154
2.2.1. La situation des MNA de plus de 15 ans ... 154
2.2.2. Quelles réponses à la « scolarité discontinue » des EFIV ? ... 155
Chapitre 4 – L'affectation des élèves dans des dispositifs variés et les choix pédagogiques associés ... 163
1. L'entrée dans différentes modalités de scolarisation ... 163
1.1. Pour les EANA en dispositif UPE2A : organisation et modalités pédagogiques ... 163
1.1.1. Modalités d'organisation du dispositif UPE2A ... 163
1.1.2. Organisation spatiale ... 165
L'emplacement de la salle du dispositif dans l'établissement et son organisation ... 165
1.1.3. Contenus et supports didactiques ... 168
Les manuels et méthodes : entre rareté et inadéquation ... 168
1.1.4 Usages de la pédagogie différenciée et ses légitimations ... 171
Du français langue étrangère au français langue de scolarisation : la dimension inter / pluridisciplinaire ... 171
Groupes de niveau / groupes de programmes de référence ... 172
Le développement d'une pédagogie du projet ... 173
1.1.5. Le rôle du plurilinguisme dans l'apprentissage ... 173
L'appui sur les langues premières à des fins pédagogiques ... 173
1.2 Pour les EFIV ou les EANA vivant dans des conditions très précaires ... 175
1.2.1. Quelle scolarité au sein des antennes scolaires mobiles ? ... 176

1.2.2. Quelle scolarité au sein des UPS ? ... 181
Des « fiches de poste » travaillées avec l'inspecteur ... *181*
Les priorités dans les apprentissages ... *182*
Un objectif clair : valoriser les élèves ... *183*
L'importance des liens avec les familles ... *184*
1.2.3. L'enseignement à distance via le CNED en question pour les EFIV ... 184
2. L'articulation entre dispositifs et inclusion ... 188
2.1. L'inscription et l'inclusion en classe ordinaire ... 188
2.2. Le projet d'établissement vis-à-vis de l'inclusion ... 189
2.3. Emplacement de la classe dans l'établissement et effets sur l'inclusion ... 190
2.4. Le rôle et la place du professeur d'UPE2A / UPS ... 191
2.5. Une inclusion à géométrie très variable ... 194
2.6. Disparités dans l'organisation effective des dispositifs UPS ... 203
2.6.1. La question de l'inclusion en pratique dans les classes observées ... 204
2.6.2. Relations des enseignants UPS avec les autres enseignants ... 205
2.7. L'inclusion à l'envers ... 206
3. Orientations et sorties de dispositif ... 206
3.1. Les transitions : d'un dispositif à un autre, ou à une classe ordinaire, dans son établissement ou dans un autre établissement ... 206
3.2. Les croisements avec l'enseignement adapté ... 212
Chapitre 5 – Les acteurs impliqués dans les établissements ... 219
1. Les enseignants exerçant en UPE2A ... 219
1.1. Présentation de l'échantillon ... 219
1.2. La formation des enseignants des dispositifs et le recours aux contractuels ... 221
1.3. L'absence de formation et le recours aux contractuels ... 226
1.4. L'implication professionnelle et ses effets sur les conditions de travail ... 227
1.5. Négocier une coordination effective ... 229
2. Les acteurs non enseignants ... 234
2.1. Les relations entre les membres de l'équipe éducative et de la vie scolaire ... 234
2.2. Les acteurs des secteurs sociaux et sanitaires ... 236
2.3. Les intermédiaires entre l'école et les familles : les interprètes ... 237
2.4. Le rôle des intermédiaires associatifs : l'exemple du centre socioculturel ... 239
3. La place des familles ... 242
3.1. L'école ouverte aux parents ... 244
3.2. Le café des parents ... 246

TOME 2 – LES ÉLÈVES DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE 249

PARTIE 2 – Les performances des élèves allophones et les implications didactiques 251

Chapitre 1 – Appréhender les performances des élèves inscrits en unités pédagogiques 253

1. Cadre théorique et problématique 253

2. Présentation de la méthodologie pour une enquête longitudinale quantitative et qualitative 255

2.1. Les limitations de l'enquête en didactique à deux académies 255

2.2. Les exercices numériques pour une étude longitudinale quantitative 256

2.3. Les exercices en présence pour une étude qualitative sur un échantillon restreint 258

2.4. Mise en œuvre du protocole de recherches et partenariats 259

Chapitre 2 – Profils d'élèves en UPE2A 261

1. Terrains de constitution de l'échantillon 261

2. Des origines géographiques aux biographies langagières 263

3. L'inscription des élèves dans le dispositif et leur classe de rattachement 266

Chapitre 3 – Résultats et analyses sur les performances en réception du français 271

1. Performances et progrès en compréhension en français (tests numériques) 271

1.1. Fluence et fluidité de lecture 274

1.2. Zoom sur cinq études de cas représentatifs 275

1.2.1. Des élèves peu lecteurs en langue d'origine 276

1.2.2. Des élèves lecteurs en langue d'origine 276

1.2.3. En conclusion des tests de fluence 277

2. Performances et progrès en mathématiques 278

2.1. Présentation de l'échantillon 278

2.2. Performances en mathématiques au début de l'année scolaire 279

2.3. Passage de la langue d'origine à la langue française 280

2.4. La maîtrise des termes les plus courants en mathématiques 281

2.4.1. Les instruments de géométrie 281

2.4.2. Le lexique de géométrie 282

2.5. Liens entre compétences langagières et activités mathématiques : études de cas 282

2.6. Éléments de conclusion sur les performances observées en mathématiques 284

3. L'arrivée progressive du français dans le répertoire plurilingue 285

4. Les scolarisations fragilisées 288

4.1. Les élèves non ou peu scolarisés antérieurement 288

Le suivi des élèves après l'UPE2A 295

4.2. Questionner la place des élèves relevant du handicap 295

PARTIE 3 – L'expérience scolaire du point de vue des élèves 297

Chapitre 1 – Terrains d'enquête et méthodes 297

1. Présentation des terrains d'enquête 297

1.1. Dans l'académie de Bordeaux 297

1.2. Dans l'académie de Créteil 300

1.3. Dans l'académie de Montpellier 302

1.4. Dans l'académie de Strasbourg 303

2. Des méthodes d'enquête adaptées 305

2.1. L'observation 307

2.2. La conceptualisation de méthodologies artistiques *ad hoc* : une co-construction pour le projet de recherche 307

2.3. Le théâtre-forum 309

2.4. Projets radio 310

2.5. Méthodes visuelles 312

2.6. Prise d'images par le chercheur 312

2.7. Productions visuelles faites ou choisies par l'enquêté 313

2.8. Carnets de dessin 315

2.9. Ateliers d'écriture 317

2.10. Entretiens semi-directifs 318

Chapitre 2 – L'expérience migratoire / itinérante et son impact sur la scolarisation 321

1. Ce(ux) que l'on a laissé(s) au pays 321

2. Les migrations pendulaires 323

3. Des conditions d'accueil et de vie parfois très précaires et leurs conséquences sur la scolarité 323

Chapitre 3 – L'expérience socio-scolaire 327

1. Les relations entre élèves 327

1.1. Les relations entre élèves du dispositif 327

Les amitiés structurantes : une dimension accrue par l'expérience de la migration ? 329

1.2. Les relations avec les élèves de classe ordinaire 330
1.3. Être en UPE2A-NSA 332
2. Relations des élèves et de leurs parents avec l'équipe éducative 335
2.1. Élèves et équipe éducative 335
2.2 Parents et équipe éducative 337
3. Regards des élèves sur l'école 340
3.1. Le rapport à l'école des EFIV et de leurs familles 340
3.1.1. Les EFIV scolarisés en primaire en classe ordinaire 340
3.1.2. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents déscolarisés 343
3.2. L'UPS, une classe « ethnique » ? 348
3.2.1. Mixité et inclusion, sortir de la classe « cocon » ? 349
3.2.2. L'inclusion en question 350
3.3. En UPE2A 351
3.3.1. Le dispositif qui protège et relègue 351
3.3.2. Partir du dispositif 352
3.3.3. Quand l'école organise la vie quotidienne 353
3.3.4. Deux classes, une scolarité 355
3.3.5. Une visée fonctionnelle de l'école articulée à un projet professionnel 357
4. Les situations d'inclusion en / hors UPE2A ou UPS : regards d'élèves et d'enseignants 358
4.1. Les difficultés de l'inclusion des EFIV 358
4.2. Les difficultés de l'inclusion des EANA 358

Conclusion – 76 préconisations 361
Thème 1 – Le pilotage institutionnel 362
À destination du ministère de l'Éducation nationale 362
À destination du ministère de l'Éducation nationale, des académies, des directions des services départementaux de l'Éducation nationale, des rectorats, des CASNAV et des CIO 364
Thème 2 – Le pilotage dans les établissements scolaires 367
À destination des équipes pédagogiques et de vie scolaire 367
Thème 3 – La formation 368
À destination des cabinets des rectorats, des CASNAV et des ESPE 368
En termes de ressources : 369
En termes de formation de formateurs : 369
Au niveau de la formation initiale : 369
Au niveau de la formation continue : 370

Thème 4 – Recommandations pouvant faire l'objet d'un suivi 371
À destination du Défenseur des droits 371
Bibliographie 373
Productions scientifiques de l'équipe EVASCOL (2015-2018) 387
Annexes 395
Table des matières 409
Table des illustrations 419
Glossaire des sigles et acronymes 421

Table des illustrations

Carte 1 : Carte de répartition des UPS dans l'académie de Bordeaux, 2014-2015 62

Tableau 1 : Données de scolarisation des EFIV pour le premier et second degré, académie de Montpellier, année scolaire 2015-2016 64

Tableau 2 : Type de prise en charge de la spécificité des EFIV 65

Carte 2 : Répartition géographique des EFIV scolarisés dans l'académie, 2015-2016 66

Carte 3 : Proportion d'élèves allophones au sein des effectifs scolaires (en ‰) 68

Carte 4 : Proportion d'élèves allophones pris en charge en UPE2A par académie 69

Carte 5 : Répartition des EANA par département dans l'académie de Bordeaux (2015-2016) 70

Carte 6 : L'académie de Créteil 74

Tableau 3 : Académie de Montpellier, ressources humaines allouées en fonction des effectifs EANA et EFIV, 2014-2015 75

Tableau 4 : Modalités d'évaluation initiale dans l'académie de Montpellier 120

Tableau 5 : Certificats de radiation dans l'académie de Montpellier, 2015-2016 160

Carte 7 : Répartition des 92 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique dans l'académie de Bordeaux (dont deux sans indication géographique) 220

Carte 8 : répartition des 41 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique dans l'académie de Montpellier 220

Carte 9 : Répartition des 34 enseignants ayant répondu au questionnaire numérique dans l'académie de Strasbourg 221

Figure 1 : Répartition des 353 élèves en fonction de leur établissement et leur académie 262

Figure 2 : Répartition des 353 élèves par sexe 262

Figure 3 : Les sept pays représentés pour dix élèves ou plus dans l'échantillon 263

Figure 4 : L'âge des élèves par rapport à l'âge de référence de leur classe 267

Figure 5 : Années de décalage éventuelles des 353 écoliers et collégiens de l'échantillon 268

Figure 6 : Années d'arrivées des élèves scolarisés en dispositif en 2015-2016 268

Figure 7 : Les résultats aux phases 1 et 2, pour la compréhension orale (CO) et la compréhension écrite (CE) 271

Tableau 6 : Synthèse des mots correctement lus en une minute d'après les résultats transmis par Cogniscience 275

Tableau 7 : Cinq cas représentatifs des scores en fluence pour la recherche EVASCOL..... 276

Tableau 8 : Les performances des mots lus par minute des élèves de l'échantillon comparées aux scores obtenus par les élèves de classe régulière, d'après les résultats de Cogniscience 277

Figure 8 : Répartition des participants aux tests numérique de mathématiques en écoles, collèges et lycées 279

Tableau 9 : Comparaison entre le niveau de la classe d'affectation et le niveau effectivement mesuré en mathématiques. 279

Tableau 10 : Pourcentages d'élèves ne réussissant pas les exercices en français alors qu'ils les avaient réussis dans leur langue d'origine plusieurs mois auparavant 280

Figure 9 : Résultats des élèves à l'exercice de français qui consiste à associer le nom des fournitures de mathématiques à l'image correspondante. 281

Tableau 11 : Nombre d'élèves sur 27 réussissant à comprendre les termes mathématiques, d'après leurs constructions géométriques..... 282

Figure 10 : Les langues déclarées par les élèves 286

Figure 11 : L'usage du français à la maison, par les 353 élèves 287

Figure 12 : Répartition des 56 collégiens dans six dispositifs réservés aux élèves ayant été peu scolarisés antérieurement. 290

Figure 13 : Âge des 56 collégiens dans les dispositifs NSA..... 293

Figure 14 : Nombre d'années de séjour en France des 56 collégiens dits NSA..... 294

Figure 15 : Type de prise en charge de la spécificité des EANA dans l'académie de Montpellier 395

Tableau 12 : Récapitulatif des volumes horaires, académie de Montpellier 396

Tableau 13 : Description et analyse des sites internet du CASNAV dans les quatre académies : Bordeaux, Créteil, Montpellier, Strasbourg..... 397

Glossaire des sigles et acronymes

ADAV : Association départementale des amis des Voyageurs
ARA : Activité à responsabilité académique
ASE : Aide sociale à l'enfance
ASET : Aide à la scolarisation des enfants tziganes
ASM : Antenne scolaire mobile
AVS : Auxiliaire de vie scolaire
BEA : Base élève académique
BEP : Besoin éducatif particulier
BSO : Bureau de la scolarité et de l'orientation
CADA : Centre d'accueil pour demandeurs d'asile
CAF : Caisse d'allocations familiales
CAI : Contrat d'accueil et d'intégration
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAREC : Centre académique de ressources pour l'égalité des chances
CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CDBI : Centre départemental du bilan initial
CDI : Centre d'information et de documentation
CE : Compréhension écrite
CECRL : Cadre européen commun de références pour les langues
CEDH : Convention européenne des droits de l'homme
CEF : Centre éducatif fermé
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
CIEP : Centre international d'études pédagogiques
CIO : Centre d'information et d'orientation
CIR : Contrat d'intégration républicaine
CLA : Classe d'accueil
CLEMI : Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information
CLIN : Classe d'initiation
CNDP : Centre national de documentation pédagogique
CNED : Centre national d'enseignement à distance
CNIS : Conseil national de l'information statistique
CO : Compréhension orale
COP /COPSY : Conseiller d'orientation psychologue
CPE : Conseiller principal d'éducation

CRC : *Committee on the Rights of the Child* / Comité sur les droits de l'enfant de l'ONU

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

DETAC : Division académique des établissements et de la contractualisation

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DIVEL : Division des élèves

DRJSCS : Direction régionale et départementale jeunesse, sport et cohésion sociale

DSDEN : Direction des services départementaux de l'éducation nationale

DU : Diplôme universitaire

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

ECRI : Commission européenne contre le racisme et l'intolérance

EFIV : Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

EILE : Enseignements internationaux de langues étrangères

ELCO : Enseignement des langues et cultures d'origine

ENAF : Élèves nouvellement arrivés en France

ENT : Espace numérique de travail

EPI : Enseignement de pratique interdisciplinaire

ESENSR : École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

ETP : Équivalent temps plein

FLE : Français langue étrangère

FLES : Français langue étrangère et seconde

FLS : Français langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

FNASAT : Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes

FNASAT-GDV : Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les gens du voyage

FRA : *European Union Agency for Fundamental Rights* / Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne

HALDE : Haute autorité de lutte contre les discriminations

HSA : Heures supplémentaires-année

HSE : Heure supplémentaire effective

IA-IPR : Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régionale

ICEM : Institut coopératif de l'école moderne

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

IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale

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

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LDH : Ligue des droits de l'homme

LGT : Lycée général et technologique

LP : Lycée professionnel

MCLM : Mots correctement lus en une minute

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

MDSI : Maison départementale de la solidarité et de l'insertion

MECS : Maison d'enfants à caractère social

MFIN : Module de formation d'initiative nationale

MIE : Mineurs isolés étrangers

MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire

MNA : Mineurs non accompagnés

NSA : Non ou peu scolarisé antérieurement

OEPRE : Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants

OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration

PADA : Plateforme d'accueil des demandeurs d'asile

PAF : Plan académique de formation

PEM : Plateforme enfants du monde

PEMIE : Pôle d'évaluation pour mineurs isolés étrangers

PISA : *Program for International Student Assessment* / Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PJJ : Protection judiciaire de la Jeunesse

PLP : Professeur de lycée professionnel

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PRIPI : Programme régional d'intégration des populations immigrées

PRI : Pôle relais insertion

PsyEN : Psychologue de l'Éducation nationale

QCM : Questionnaire à choix multiples

QROC : Question à réponses ouvertes courtes

REAAP : Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REE : Réunion d'équipe éducative

REP : Réseau d'éducation prioritaire

RESF : Réseau éducation sans frontière

TA : Tribunal administratif

TR : Titulaire remplaçant

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 ou peu scolarisés antérieurement

UPEC : Université Paris Est Créteil

UPS : Unité pédagogique spécifique
VEI : Ville-école-intégration
ZAP : Zone d'action prioritaire
ZEP : Zone d'éducation prioritaire