

Synthèse du rapport de recherche

EDUCINCLU

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

Maïtena Armagnague, responsable du projet
Isabelle Rigoni, responsable du projet
Alexandra Vié, responsable du site guyanais

Projet porté par l'INS HEA

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



Juillet 2019

Introduction : Genèse, enjeux et méthodologie de la recherche

Le projet EDUCINCLU a été financé par l'IRES (Institut de recherches économiques et sociales) et soutenu par l'Unsa-Education. Ce syndicat, soucieux d'interroger les questions éducatives en situation d'immigration, a proposé le financement d'une recherche suivie de 2016 à 2019 sur trois académies françaises : une en Île-de-France, Bordeaux et la Guyane. Le projet, porté par l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés) a été coordonné par Maïtena Armagnague et Isabelle Rigoni. Il a réuni une équipe de 12 chercheurs, principalement en sociologie et en sciences de l'éducation. Le projet a donné lieu à un rapport de recherche de 230 pages contenant 17 préconisations concrètes.

La recherche développée s'inscrit dans une conjoncture particulière, celle de la courbe ascendante des flux d'immigration depuis 2015, dont les migrations enfantines et juvéniles : le motif familial est aujourd'hui la 1^{ère} raison dans la délivrance des titres de séjour, hausse (valeur absolue) du nombre de demandeurs d'asile, du nombre de mineurs non-accompagnés (MNA). Dans ce contexte, se pose dès lors la question de leur scolarisation. La France possède une relative expérience en la matière car les arrivées d'enfants et de jeunes migrants n'est pas une nouveauté, elle en accueille depuis un siècle. Pourtant, concrètement, comment faire face à l'arrivée dans les établissements scolaires de plus de 60 000 élèves dits « allophones » (6,2‰) dont les profils sont très hétérogènes (niveau de scolarisation antérieure, niveau de langue...) ? Comment ces jeunes sont-ils accueillis dans des territoires eux-mêmes très hétérogènes (métropole/Guyane ; territoires paupérisés/favorisés ; milieu urbain/rural...) ? Comment se centrer sur les apprentissages en isolant les facteurs perturbateurs (précarité économique, administrative) ? N'est-ce pas illusoire et comment y faire face ? Comment accompagner, soutenir et former les professionnels à ces fonctions ? Ces questions, constituant une liste non-exhaustive, forment les quelques préalables à la posture d'enquête que nous avons adoptée.

Aujourd'hui, 90% des élèves allophones nouvellement arrivés (identifiés comme EANA) bénéficient d'un soutien linguistique, d'une intensité variable et dont la forme présente une très grande hétérogénéité sur le territoire français, hétérogénéité qui tient à l'application locale des réglementations et aux modalités éparpillées de réponses à l'enquête inédite de la DEPP initiée en 2014-2015 pour recenser les élèves concernés. La forme de soutien la plus souvent usitée est celle du *dispositif*, nommé Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A) dont la circulaire organisant la scolarisation des EANA de 2012 précise qu'elle doit proposer 12h de soutien aux élèves dans le 2nd degré et 9h dans le 1^{er} degré. Il s'agit là de sortir des anciens systèmes des classes d'accueil (CLA) et des classes d'initiation (CLIN) qui étaient moins ouverts sur les classes ordinaires, respectivement du second et premier degrés. La valorisation de l'école inclusive, affirmée dans la circulaire de 2012¹ et dans la loi de Refondation de l'École, préconise en effet la présence des élèves dans les classes ordinaires mais ce principe est décliné de différentes manières selon les territoires et les établissements.

À la manière dont le rapport est structuré, nous présenterons cette synthèse en deux parties principales, déclinées ensuite selon les territoires. L'entrée par le territoire nous est apparue fondamentale de par l'ancrage profondément situé des dynamiques scolaires et migratoires

¹ Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012.

mises en évidence. Dans un premier temps, nous restituerons les grandes lignes des expériences enfantines et juvéniles ainsi que celles des acteurs éducatifs les prenant en charge dans le *cadre scolaire*. Dans un second temps, nous nous intéresserons au rôle des acteurs socio-éducatifs, professionnels ou bénévoles intervenant auprès des enfants et jeunes migrants *en dehors du champ scolaire*. Nous dresserons un portrait des interventions différenciées selon les territoires, notamment en fonction des ressources disponibles, afin de saisir les dimensions plurisectorielles et interprofessionnelles de l'accompagnement éducatif, tout en travaillant sur la façon dont s'opère l'articulation et la coopération entre les acteurs éducatifs scolaires et non scolaires. Dans ce cadre, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'étude des collaborations entre différents acteurs et institutions éducatives, à savoir les possibilités de construction d'une coopération entre l'École et le secteur socio-éducatif autour de la question de la scolarisation des EANA. Nous avons également interrogé les rôles et fonctions de chacun de ces protagonistes éducatifs : les différents acteurs scolaires, socio-éducatifs et les familles. Nous avons tenté de clarifier les périmètres d'intervention respectifs, que cela concerne les acteurs déjà repérés (les travailleurs sociaux, les collectifs de soutien) ou de nouveaux dispositifs (temps de permanence d'une association dans le collège, médiateur départemental...). Dans un dernier temps, nous présenterons les préconisations faites à partir de nos enquêtes de terrain.

Le travail d'enquête a été conduit à partir de trois territoires très contrastés. Une académie d'Île-de-France accueillant un nombre très élevé d'élèves désignés comme « EANA », caractérisée par des espaces sociaux et résidentiels fortement dualisés. L'académie de Bordeaux, constituant une plus récente et plus faible terre d'immigration mais qui se situe dans la moyenne des académies pour le nombre d'EANA. L'académie de Guyane, caractérisée par un nombre important d'immigrés et ayant pour spécificité d'être un territoire frontière à l'extérieur de l'Europe. Ces territoires très différents produisent des configurations socialement situées qui ne peuvent être comprises que dans leur contexte et conditions de production. C'est pourquoi nous avons organisé les deux parties du rapport sous la forme de monographies territoriales.

La méthodologie d'enquête a été élaborée à partir de plusieurs traditions de méthodes qualitatives. Nous nous sommes prioritairement appuyés sur des méthodes d'enquête traditionnelles par observation ethnographique, entretiens semi-directifs auprès des élèves et de l'ensemble des acteurs éducatifs dans les services institutionnels et dans les établissements scolaires. Nous avons complété ces méthodes par des outils d'enquête conçus pour favoriser l'expression des enfants, nous départir d'une posture adulte-centrée, contourner la difficulté linguistique. Nous avons ainsi utilisé des méthodes collaboratives, notamment par ateliers artistiques et focus groupes mais aussi par interventions sociologiques.

I. La scolarisation des enfants et des jeunes

Nous proposons ici un état des lieux analytique de l'accueil et de la scolarisation des EANA ainsi que du rôle et du travail des équipes éducatives en charge d'eux pendant le temps scolaire, dans les trois académies étudiées.

I.1. Académie de Bordeaux

Si nous nous sommes appuyés sur des données contextuelles relatives à l'ensemble de l'académie pour repérer les tendances et les évolutions, nos enquêtes de terrain ont été exclusivement réalisées en Gironde, plus particulièrement dans l'agglomération bordelaise. Le territoire girondin comporte une série de caractéristiques qui impactent directement la scolarisation des enfants et des jeunes en situation de migration. D'une part, les migrations y sont en constante augmentation : le nombre de demandeurs d'asile a été multiplié par deux entre 2015 et 2017 ; la Gironde est le 2^e département français en termes de progression du nombre MNA en 2017 (+66%). D'autre part, l'encombrement de l'offre d'hébergement conduit les migrants à loger dans des conditions parfois très précaires, la Gironde est d'ailleurs placée au 4^e rang des départements français pour le nombre de places en squat, dans lesquels 93% des personnes sont des personnes migrantes. Enfin, la grande précarité administrative et sociale des demandeurs d'asile et des MNA comportent des conséquences au plan scolaire.

Pour répondre aux besoins des familles et des élèves, les moyens demeurent souvent insuffisants. Si le CASNAV s'est plus amplement déployé et forme désormais un « réseau » à l'échelle académique, celui-ci ne dispose toutefois pas d'antenne dans les quatre autres départements de l'académie. Sur le plan des dispositifs, on observe une forte disparité du nombre d'UPE2A dans le 1^{er} et le 2nd degré, en dépit d'ouvertures récentes pour les élèves non scolarisés antérieurement (NSA) de niveau collège et lycée ; ainsi qu'une importante concentration dans l'agglomération bordelaise. Enfin, nombre d'acteurs de terrain déplorent le passage aux UPE2A mobiles dans le 1^{er} degré, basée sur le déplacement des professeurs plutôt que des élèves qui restent dans leur établissement de secteur, ce qui conduit les enseignants à intervenir dans 4 ou 5 établissements voire dans un cas jusqu'à 12.

Pour les professeurs, le défi revient à concilier leurs missions (éducation, inclusion, prise en compte des besoins spécifiques...) avec les réalités de leur travail qui les amènent parfois à outrepasser le strict cadre scolaire et éducatif pour considérer *aussi* les situations personnelles des élèves migrants. Comme dans d'autres académies, le besoin de formation est important et des efforts très nets sont attendus. Par ailleurs, de nombreux enseignants expriment le sentiment de ne pas disposer de suffisamment de temps pour prendre en charge les difficultés et les problématiques de leurs élèves : les UPE2A mobiles ne permettent pas à l'enseignant de connaître ses élèves et d'échanger avec ses collègues ; le couperet d'un an maximum en UPE2A conduit à sortir du dispositif des élèves dont certains auraient encore besoin d'un soutien linguistique ; en classe ordinaire, des professeurs sont débordés par l'injonction à l'inclusion de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le manque de matériel pédagogique adapté conduit aussi les enseignants à « bricoler » et à fabriquer des outils. Ainsi, le surcroît de travail évoqué concerne particulièrement les activités pédagogiques quotidiennes, ainsi que l'arrivée d'élèves au fil de l'eau, l'injonction au montage de projets, et certaines échéances comme la préparation au DELF ou l'orientation en fin de 3^e.

I.II. Académie francilienne

La configuration en Île-de-France proche de Paris a une incidence singulière sur les modalités de scolarisation des enfants et jeunes migrants mais, au-delà, sur l'organisation générale du service public de l'éducation, ayant nécessairement une incidence sur les scolarités et les professionnalités étudiées.

Le territoire d'enquête se caractérise par une démographie scolaire très dynamique. Cela a pour effet de produire des classes surchargées avec des questions logistiques régulièrement posées quant à l'accueil en classe. Outre les questions d'occupation des locaux, nous avons fréquemment observé l'impossibilité pour un établissement d'accueillir des élèves primo-migrants du fait de la saturation des classes ordinaires auxquelles ces élèves doivent être attachés. Cette situation, conjuguée au fait que cette académie accueille un nombre très important d'élèves migrants, pose des enjeux tout à fait spécifiques en termes d'accueil de ces publics. Cette configuration produit une forte hétérogénéité sociologique, économiques des publics dont des profils scolaires des élèves migrants ; leur accompagnement pédagogique est donc d'autant plus complexe.

Le niveau extrêmement élevé des prix du foncier dans Paris et dans certaines communes limitrophes a pour effet une dualisation du parc immobilier (privé/social) dans laquelle les primo-migrants sont hors-jeu. Cela aboutit au développement des squats, des habitats précaires et des « vendeurs de sommeil » dans les taudis. Nous notons aussi les effets pervers de la réglementation sur les habitats insalubres qui réduit encore davantage l'offre de logement, hôtels sociaux et foyers familiaux (CADA). De plus, certains territoires d'enquête sont marqués par des réglementations préfectorales parmi les plus sévères de France quant aux expulsions concernant les populations migrantes (y compris des foyers et hôtels sociaux). Dans cette situation les interventions des acteurs éducatifs sont complexes et peu aisées.

Nous observons un CASNAV relativement professionnalisé dans les procédures et les publics, et impliqué dans la logique du résultat lié à l'inclusion. Son intervention s'inscrit dans une configuration dans laquelle les moyens manquent pour créer de nouveaux dispositifs qui se retrouvent parfois surpeuplés (l'un a 67 EANA inscrits !). Il en résulte une méfiance quant aux politiques inclusives à qui l'on reproche de masquer des restrictions budgétaires.

Les enseignants font quant à eux face à un problème majeur d'attractivité des métiers de l'enseignement (déconnexion absolue entre le traitement et les prix des loyers en communes limitrophes de Paris). Notons que les enseignants d'UPE2A enquêtés sont particulièrement investis dans leur travail et se présentent comme des « animateurs » de la scolarité des élèves, mais ils sont aussi très isolés.

I.III. Académie de Guyane française

L'académie de Guyane présente quelques caractéristiques qu'il convient de rappeler pour comprendre les enjeux éducatifs liés à l'inclusion des enfants et des jeunes primo-arrivants sur le territoire. Son positionnement ultramarin et son enclavement dans la forêt amazonienne contribuent à la fois à un sentiment de non-prise en compte des spécificités du territoire par les institutions métropolitaines mais aussi à un sentiment d'isolement des acteurs éducatifs sur place. L'implantation scolaire parcellaire qu'a connu le territoire et ses frontières fluviales ouvertes sur le Suriname et le Brésil participent à la diversité des profils d'enfants à scolariser mais aussi démultiplient les représentations et les rapports que les familles peuvent entretenir avec l'institution scolaire. Les conditions socio-économiques des familles, le fort taux d'échec scolaire et de sortie sans diplôme ainsi que le manque de moyens (structurel, humain, financier) des institutions éducatives précarisent d'autant plus les parcours scolaires des enfants et des jeunes.

L'étude a montré que dans ce contexte paupérisé, il était compliqué de penser l'accueil (académique) et la prise en charge (dans les établissements) pour les élèves nouvellement arrivés dans la mesure il apparaît déjà difficile de scolariser tous les enfants présents en Guyane. L'absence du CASNAV dans la conception et la mise en œuvre de la politique éducative territoriale, la longueur des délais d'attente pour affecter les élèves dans les classes mais aussi le manque de formations et d'accompagnement des professionnels sur le terrain sont autant d'éléments qui donnent à penser que l'inclusion des élèves primo-arrivants ne constitue pas un enjeu central de la politique éducative guyanaise. Or, le profil plurilingue des élèves guyanais, la forte mobilité des familles et la part importante d'étrangers sont pourtant des éléments à prendre en compte pour façonner les politiques éducatives du territoire.

D'autre part, l'étude, principalement réalisée dans une commune éloignée du littoral, a mis en lumière des divergences territoriales (zones urbaines et rurales, bande littorale et territoires de l'intérieur) dans l'inclusion des enfants et des jeunes primo-arrivants. Alors qu'en zone urbaine, sur le littoral notamment, les enjeux semblent d'abord porter sur l'accès à l'école et les entraves à la scolarisation, sur les territoires ruraux isolés, il s'agirait avant tout de questionner la prise en charge des élèves et la formation des professionnels. Dès lors, nous pensons que des systèmes d'inclusion différenciés selon les territoires pourraient être pensés pour ces jeunes arrivants. Pour les territoires isolés, nous pensons qu'une collaboration interprofessionnelle, une adaptation des dispositifs et une formation continue adaptée permettraient d'améliorer les conditions d'accueil et de prise en charge des jeunes, mais aussi réduirait le sentiment d'isolement voire même d'abandon des professionnels sur le terrain.

Enfin, en s'intéressant à l'expérience scolaire vécue par les enfants et les jeunes primo-arrivants, nous avons constaté une forte désertion des établissements mais aussi des dispositifs d'inclusion. Il s'agit à la fois d'un absentéisme répété, de cours « pris à la carte » mais aussi d'une forte déscolarisation en fin de collège. Ces phénomènes tendent à mettre en évidence une inadéquation entre le sens donné à l'école par les enfants et celle pensée par l'institution scolaire. De plus, la situation administrative des enfants et des familles mais aussi leurs conditions de vie rendent les parcours scolaires complexes et souvent peu qualifiants. Ainsi, nous pensons que le développement d'infrastructures socio-éducatives et la pérennisation des actions déjà menées permettraient de faciliter l'inclusion des élèves primo-arrivants et l'intégration des enfants et des jeunes migrants.

II. Interventions sociales et éducatives croisées autour de la scolarisation des enfants et jeunes migrants

Cette partie décrit et analyse les interventions croisées d'acteurs extérieurs à l'Éducation nationale, positionnés dans différents secteurs. D'une part, les institutions du champ du travail social : ces structures sont en majorité associatives mais pas toujours, elles ont en commun d'être mandatées par les pouvoirs publics sur des missions précises telles que l'accompagnement éducatif, scolaire ou social. D'autre part, le secteur associatif, structuré nationalement, historiquement actif dans le champ des migrations, intervenant pour l'accès aux droits, centralement ou non, à l'instar de la LDH ou de la CIMADE. Enfin, les associations et les collectifs plus informels, souvent plus récents, qui œuvrent localement en faveur de la solidarité avec les personnes migrantes, familles ou plus spécialement enfants et jeunes.

Nous avons cherché à comprendre la façon dont s'agencent les pratiques de différents acteurs socio-éducatifs dont les professionnalités et les cultures diffèrent. Les jeux d'acteurs et les répertoires d'action et de mobilisation sont complexes et multifformes, entre agents de l'État, travailleurs sociaux, bénévoles et militants associatifs. Leurs rapports sont marqués par une forte hétérogénéité des positionnements et des pratiques qui rendent parfois le dialogue difficile, en dépit de la volonté souvent pragmatique de trouver une synergie commune. Cette partie analyse les rapports interprofessionnels permettant une interrogation des professionnalités et plus largement, des *pratiques* éducatives.

Le développement associatif est très hétérogène selon les territoires. Parmi les trois académies enquêtées, celle de Bordeaux montre une dynamique particulière avec une diversité des acteurs associatifs. D'une part, des acteurs historiques sont présents sur le territoire : collectifs et associations d'envergure nationale avec leurs déclinaisons locales (Amnesty, Attac, ASTI, CIMADE, FCPE, LDH, MdM, RESF) qui s'engagent dans des prises de positions publiques et des actions de terrain. D'autre part, on recense des organisations locales spécialisées dans l'accompagnement et l'éducation des jeunes en situation de migration et parfois d'allophonie, regroupant souvent d'anciens personnels de l'Éducation nationale. Ce mouvement s'inscrit dans le cadre d'une certaine effervescence observée localement à partir du milieu des années 2010, avec la création de plusieurs collectifs et associations de soutien aux personnes migrantes (Areve, ARTS, Collectif Bienvenue, Collectif Égalité des droits, Collectif des Migrants de Bordeaux, Collectif Mineurs isolés étrangers, Collectif Solidarité Réfugiés 33, Hébergeurs solidaires, Ovale citoyen, Tremplin...) et/ou en situation de précarité sanitaire et sociale (Collectif de Soutien aux Expulsés, diverses associations de maraudes et/ou d'aide aux personnes sans-abris et à celles vivant en squat ou dans les campements).

Dans les territoires franciliens, l'action des associations et des bénévoles est rendue peu lisible du fait de l'immensité des besoins rendant les réponses insuffisantes. Les acteurs des associations expliquent être débordés et les familles migrantes, les élèves et de nombreux acteurs scolaires disent ne pas les connaître. Les actions éducatives en dehors de l'école ne sont donc pas repérées. Dans ce cadre, l'allocation de moyens se fait selon une sélection aléatoire en étant totalement dépendantes du maillage associatif local. Dans de nombreux lieux, le réseau associatif est dilué. Lorsqu'il est implanté et solide, les besoins submergent les moyens. Une autre dépendance forte tient à l'action des municipalités qui choisissent de financer – ou pas – l'aide aux migrants ou indirectement, la scolarisation des personnes dans le besoin. À ce titre, des municipalités permettent à des jeunes migrants par exemple de bénéficier d'interventions d'associations de soutien scolaire financées par elles. Mais ces

initiatives, à saluer, restent trop peu nombreuses. En territoires franciliens, soulignons que l'importance des besoins identifiés sur un nombre très élevé de territoires rend les mises en synergies, les coordinations entre acteurs éducatifs très difficiles, pénalisant la diffusion d'information. En parallèle l'absence totale de repérage des acteurs de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) - dont les personnels connaissent une rotation très élevée - rend l'institution scolaire singulièrement *seule* à construire l'accompagnement éducatif des enfants et jeunes migrants.

Les constats présentés pour les territoires franciliens rejoignent fortement ceux recensés en Guyane française. En effet, le maillage associatif accompagnant les enfants et les jeunes primo-arrivants reste encore trop peu développé aux vues des besoins considérables recensés sur les territoires. Nous pensons entre autres aux structures proposant des cours d'alphabétisation, du soutien scolaire et des activités périscolaires. Ce constat prévaut pour tous les territoires de Guyane : littoral et fleuves. Cependant des nuances sont à apporter. L'île de Cayenne connaît le développement associatif le plus développé et le plus structuré. Il gagnerait à être soutenu et encouragé par les pouvoirs publics afin de favoriser le travail interprofessionnel, notamment avec les acteurs de l'Éducation nationale. Sur les fleuves, l'accompagnement socio-éducatif est encore très marginal. Le manque de visibilité des structures et le fort « *turn over* » des équipes compliquent la pérennisation des actions menées et renforcent le sentiment d'impuissance des acteurs.

Les acteurs associatifs œuvrant en faveur de l'éducation et de l'accompagnement à la scolarisation constituent ainsi un maillage bien établi sur certains territoires, tandis que d'autres sont moins bien dotés. Dans les territoires les plus dynamiques, leur rôle devenu incontournable dans les pratiques de terrain les place comme des interlocuteurs des pouvoirs publics locaux. Si l'hébergement et l'alimentation sont souvent appréhendés comme le premier pas vers l'insertion sociale, l'accès à l'éducation et à la scolarisation des mineurs migrants, accompagnés ou non, constitue l'un des points nodaux de la mobilisation associative locale. Les professionnels de l'action sociale ainsi que les pouvoirs publics locaux ont une position partagée à l'égard de ce secteur associatif dynamique et intransigeant quant au soutien aux personnes migrantes, faisant tantôt appel à lui en particulier pour des activités de traduction, d'apprentissage linguistique et de soutien scolaire, et se méfiant par ailleurs de cette concurrence, ravivant ainsi le débat opposant le prétendu amateurisme des bénévoles au professionnalisme des salariés ou aux actions de responsabilité des élus. Les possibles collaborations d'alliance sont alors rendues difficiles entre les différents acteurs du champ éducatif et scolaire.

Le soutien apporté aux enfants et à leurs familles par les associations qui interviennent sur les lieux de vie ou dans les établissements scolaires, dépasse le seul cadre scolaire et même éducatif. Que leurs actions soient ou non conventionnées et reconnues institutionnellement, elles constituent un maillon important de la chaîne éducative et jouent un rôle non négligeable en matière d'inclusion sociale.

III. Prolongements et préconisations

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

La situation préoccupante des conditions de recrutement des néo-enseignants conduit à nous interroger parallèlement sur la formation dispensée dans les ESPÉ, puis tout au long de la carrière, pour faire face à ces difficultés et répondre au mieux à la nécessité de l'inclusion de tous les élèves. Nous observons que l'acquisition des savoirs par les (futurs) enseignants au cours de leur formation initiale et continue comporte des incidences sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur rapport à l'expérience des élèves, notamment en situation de migration et d'allophonie. Notre expérience de terrain nous amène à considérer que ces savoirs ne sauraient être limités à de seules connaissances didactiques ou même uniquement en sciences du langage, sans contextualisation et appropriation des enjeux sociaux et pédagogiques que revêt chaque configuration scolaire. À ce titre, ce projet a initié des coopérations scientifiques entre sociologues, politistes, didacticiens des langues et chercheurs en sciences du langage (INSHEA et Sorbonne Nouvelle). Cette coopération inédite fonde les bases de formations plus hétérogènes et plus consistantes, disciplinairement parlant. De même, ce projet de recherche a lancé des formations co-construites avec les professionnels de l'Éducation nationale. Ces initiatives, loin d'être des démarches *top-down*, s'ancrent dans la recherche de terrain et s'actualisent de fait continuellement. Elles s'écartent ce faisant des démarches « prêt-à-penser / prêt-à-faire » des traditionnelles « mallettes à outils ». Ce projet vise aussi des prolongements internationaux avec des centres de recherches en éducation, en particulier avec des sociologues et des neuroscientifiques. Dans ce travail partenarial notamment avec l'Éducation nationale, nous constatons que la prise en compte de cette question par les acteurs institutionnels commence à avancer. Notons ainsi cette prise en considération par différentes autorités : ministérielle et académiques, incarnée par exemple dans le financement, par le ministère de l'Éducation nationale de Missions de formation d'initiative nationale (MFIN) sur cette question, réalisées à l'INSHEA et des formations pilotées par le CASNAV en lien étroit avec des universitaires : certes, des didacticiens mais aussi des historiens, des juristes ou des sociologues, notamment dans le cadre de formations co-construites. Notons aussi l'ouverture, au cours de ce projet, à la rentrée 2018, d'un nouveau diplôme universitaire (EDUMIM) dédié à la question de l'éducation et des minorités, à l'INSHEA. Du côté de l'encadrement de l'Éducation nationale, la formation des IEN (inspecteurs de l'Éducation nationale) et IA (inspecteurs académiques) ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) comporte désormais un contenu de formation relatif ce sujet, mais ce n'est pas encore le cas de la formation des IEN et IA « ordinaires », or c'est ce que suggérerait une approche « inclusive ».

L'acquisition des savoirs dans le cadre de la formation dépend en particulier des outils disciplinaires mis à disposition. Aussi, le choix des disciplines enseignées dans les écoles de formation n'est pas anodin quant à la capacité qu'auront les enseignants à appréhender les expériences migratoires de leurs élèves et à y apporter des réponses pédagogiques adaptées. Bien au-delà des difficultés ayant trait à la syntaxe, au vocabulaire et à l'orthographe, les élèves en situation d'allophonie peuvent également présenter des besoins spécifiques liés à leur expérience migratoire et à leur situation administrative. Dans ce cadre, la sociologie offre des outils intellectuels autant que pratiques, en ce qu'elle donne des clés de lecture des phénomènes sociaux, notamment dans le champ des migrations ainsi que dans celui de l'enfance et de la jeunesse. Le souci de la prise en compte de la diversité des élèves, avec des

conseils précis et des outillages, relève d'une préoccupation relativement marginale au cours de la formation initiale des enseignants. Cette absence, dans la formation des enseignants, d'un cadre de réflexion et de connaissance des populations migrantes et des conditions de leur accueil, n'est pas sans incidence, par la suite, sur le terrain de la pratique professionnelle.

2. Mieux former les enseignants en UPE2A

En dépit des besoins particuliers des élèves en situation de migration et d'allophonie, les exigences en termes de formation et de qualification pour les enseignants exerçant en UPE2A sont relativement faibles, même si celles-ci varient *de facto* en fonction de l'attractivité des territoires. La circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA² ne préconise ni qualification ni expérience particulière pour enseigner auprès de ce public hétérogène à besoins spécifiques. Dans le premier degré, tout enseignant est susceptible d'être affecté à une UPE2A, dès lors qu'il se porte volontaire. Ceux ayant obtenu une certification complémentaire en FLS (français langue seconde) ou ayant suivi un cursus universitaire en FLS sont néanmoins prioritaires. Il est toutefois prévu que les néo-entrants affectés à ces postes reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire. Dans le second degré, la circulaire indique que tout professeur de lettres, de par sa seule formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. Confrontées à une inégalité des territoires, certaines académies attractives ne recrutent que des professeurs qualifiés à l'enseignement du FLS et du FLSco (français langue de scolarisation), tandis que d'autres acceptent sur des postes UPE2A des titulaires moins formés, voire font appel à des enseignants contractuels. Pour pallier le déficit de formation, des actions de formation spécifiques sont organisées, ou se doivent de l'être, au niveau départemental ou académique avec l'appui des CASNAV. Le réseau Canopé et le site Eduscol mettent également à disposition des ressources pédagogiques (livrets d'accueil bilingues, outils de positionnement et d'évaluation, boîtes à outils contenant des supports d'apprentissages, etc.) à destination des enseignants exerçant auprès d'élèves allophones, en particulier hors dispositif. Toutefois, les enseignants exerçant dans des dispositifs utilisent peu ce type de ressources pédagogiques considérées parfois comme peu adaptées. Dans le second degré, les ressources les plus fréquemment utilisées sont des extraits de manuels scolaires du premier degré. Les enseignants travaillent régulièrement à partir d'outils n'étant pas conçus spécialement pour les allophones : des romans pour enfants, des films et courts-métrages, des chansons enfantines, etc. L'utilisation de méthodes FLE ou FLS est rare. Notons également que les budgets alloués aux dispositifs pour les outils pédagogiques (livres, ordinateurs etc.) dépendent de ceux pour les lettres. Les enseignants en UPE2A étant souvent des professeurs de lettres, ils se partagent le budget des enseignements de français et de littérature.

Ce déficit de formation des personnels de l'Éducation nationale s'inscrit plus globalement dans ce que la Cour des comptes dénonçait, dans un rapport public de 2013, comme l'insuffisance de la prise en compte de la formation continue dans les affectations et le déroulé de la carrière des enseignants³, préconisant en particulier, dans un référé de 2015, « d'établir un lien plus étroit entre le parcours de formation des enseignants et les caractéristiques de leurs postes »⁴.

² Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *op. cit.*

³ Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement*, rapport public thématique, mai 2013. Cité dans Jean-Claude Carle, Françoise Férat, *L'enseignement scolaire (Tome III)*, *op. cit.*, p. 49.

⁴ Cour des comptes, « La formation continue des enseignants », référé, avril 2015. Cité in Carle, Férat, *ibid.*, p.49.

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

Une grande part des linguistes revendiquent la prise en compte du plurilinguisme des élèves comme un facteur de réussite scolaire. Nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments congruents pour confirmer une telle hypothèse. Certes, la prise en compte du plurilinguisme a ses adeptes, développant des méthodes intéressantes et permettant parfois d'impliquer les élèves ; certes, il repose sur une conception « respectueuse » de l'enfant dans sa diversité. Mais tant qu'il ne sera pas opérationnel en termes strictement scolaires et transposables dans la langue majoritaire, ciment de la conception historique de l'institution scolaire, le plurilinguisme et sa prise en compte ne pourront démontrer qu'ils sont vecteurs de « réussite » scolaire, cette dernière restant à définir. Pourtant, les actions inspirées du plurilinguisme irriguent de nombreux formats didactiques et sont proposées aux enfants en classe. Cependant, à travers cette étude, nous constatons que des efforts sont encore à fournir pour placer au cœur de la réflexion éducative, le plurilinguisme des élèves et les pratiques migratoires ou de mobilité des familles. Les enjeux institutionnels de l'éventuelle introduction du plurilinguisme à l'école sont, quant à eux, rarement pensés.

En ce sens, le CASNAV pourrait être un acteur central, aux côtés de chercheurs en sciences et sociologie de l'éducation et des apprentissages, permettant des expérimentations pédagogiques et des évaluations quant au bien-être et aux performances des élèves. En la matière, seules, des évaluations systématiques référées strictement au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves permettraient de sortir des débats stériles entre « pro » et « anti » plurilinguisme. Il en est de même pour l'hypothèse d'une plus grande prise en compte du bien-être de l'élève que permettrait le plurilinguisme : seules, des expérimentations évaluées systématiquement avec des étalons *universels* de mesure des situations scolaires permettraient de confirmer ou pas ces affirmations. Dans ce domaine, le rôle de la recherche scientifique est de ne jamais considérer comme acquise une expertise technique, aussi séduisante soit-elle, avant de l'avoir soumise au test de l'évaluation.

Ces pistes nécessitent des implications locales : en Guyane par exemple, le CASNAV pourrait se positionner en expert pour éclairer les politiques éducatives mais également accompagner la formation des enseignants et des personnels de l'éducation. Formées et accompagnées par le CASNAV et le rectorat, les équipes éducatives devraient pouvoir prendre appui sur leur réseau d'éducation prioritaire pour penser les modalités d'accueil dans les dispositifs en fonction de leur contexte d'exercice.

4. Adapter l'accompagnement professionnel aux territoires

La recherche ici présentée a également mis en avant un fort sentiment d'isolement, voire d'abandon des professionnels sur le terrain. La question de la formation abordée précédemment apparaît comme centrale dans le sentiment de légitimité professionnelle que les acteurs s'accordent. Tout comme les dispositifs doivent pouvoir s'adapter aux contextes d'enseignement, la formation devrait pouvoir y être agrégée et faite *in situ*. Les établissements scolaires devraient pouvoir être de véritables laboratoires d'expérimentations, de discussions et donc de formation. Dans certains territoires, des « formations d'initiative locale » existent mais elles sont trop peu nombreuses et ne tiennent pas assez compte des contextes organisationnels dont la prise en considération requiert du temps. Un partenariat avec des universités (études de cas, stages) et des laboratoires publics de recherche serait, à ce niveau, fécond et articulerait recherche et formation. Sur des territoires isolés de Guyane, l'Éducation

nationale est parfois la seule institution de taille en matière éducative. Ainsi, les établissements devraient pouvoir impulser des dynamiques de travail interprofessionnelles car la question langagière et migratoire ne s'enferme pas dans les salles de classe mais fait partie de la société dans son ensemble. Le dispositif Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE) est un pas en avant, mais l'ouvrir sur et à la société en serait un autre encore plus grand. Sur les sites isolés souffrant d'un manque accru de personnel, le partenariat interprofessionnel garantirait des prises en charges globales pour les élèves et leurs familles mais aussi solidifierait les relations professionnelles, rompant ainsi avec le sentiment d'isolement. Si la question de la réactivation d'un observatoire de la non-scolarisation n'a pas été explicitement indiquée dans ces préconisations, c'est bien parce que la CNCDH, l'Unicef, le collectif RomEurope le préconisent déjà fortement.

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

Les cellules d'accueil sont, dans leurs missions, partiellement sous-traitées au Psy-EN. La première partie de ce travail nous encourage à recommander qu'elles ne soient que gérées par les formateurs CASNAV, des enseignants de lettres et de sciences. Ces cellules peuvent prendre la forme d'une plateforme dans laquelle toutes les étapes (accueil, premier entretien, tests de positionnement, correction, annonces des résultats et de l'affectation) soient faites dans la même journée. Il est incohérent de déconnecter les analyses des tests aux possibilités concrètes de scolarisation que permet – ou ne permet pas – un territoire. Cette forme est plus respectueuse des professionnels, des familles ou représentants et des enfants et des jeunes. Ceci suppose une délégation de l'autorité d'affectation qu'ont les DSDEN et la tenue d'un fichier en temps réel des places disponibles.

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

L'ajout de ces tâches nécessaires mais très exigeantes en temps et en mise en synergie suppose un renforcement humain des équipes de formateurs CASNAV mais aussi la création d'un grand nombre de places supplémentaires en dispositif, notamment en Île-de-France où il n'existe plus de place pour scolariser des enfants dès le milieu de l'année scolaire, reportant d'autant les entrées en classe et augmentant le retard scolaire et le risque d'échec. Cela nécessite des créations de classes « ordinaires » supplémentaires dans tous les territoires où la démographie est importante et empêche l'accueil scolaire de ces publics, assumer le cas échéant des ouvertures de classes avec des effectifs plus faibles que de laisser un grand nombre d'élèves sans scolarisation, faute de place en classe ordinaire disponible.

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

Le formateur CASNAV, dans une telle configuration de la politique d'accueil scolaire, devient le véritable intermédiaire, à la fois pédagogique, social mais aussi gestionnaire entre les enseignants et les élèves et la hiérarchie de l'Éducation nationale, décisionnaire dans le domaine de l'allocation de moyens supplémentaires. Son rôle d'animateur de la politique publique locale doit être reconnu et son statut harmonisé.

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

Chaque enfant devrait, à son arrivée dans le système éducatif français, rencontrer une assistante de service social. L'expérience migratoire charrie des épreuves indicibles en classe. Pourtant, ceci reconfigure et déstabilise les acquis scolaires mais peut aussi être source

d'appropriations inédites et inattendues. L'organisation des rythmes scolaires doit se faire main dans la main avec ce rythme psychosocial qui ne permet pas, pour ces enfants, de projeter des évolutions linéaires de parcours. Un accueil par un professionnel phénoménologue de l'écoute (type Gestaltherapeute) permettrait d'ajuster le rythme scolaire au rythme de l'élève et non l'inverse. À ce titre, il conviendrait de rendre plus souples, pour ces élèves, les rythmes des orientations et diverses dates butoirs de l'agenda scolaire ordinaire.

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

Les professeurs agrégés se distinguent de leurs collègues certifiés par une mission de formation. En tant qu'experts pédagogiques, les professeurs agrégés pourraient être des cibles à former en priorité afin de dédier ces heures de formation, dans chaque établissement où ils sont présents, à la formation et à l'information de leurs collègues. Représentants de diverses disciplines, ils permettraient, *via* cette fonction, de diffuser les compétences pédagogiques nécessaires à la scolarisation des élèves désignés comme EANA dans toutes les matières. L'enjeu considérable que constitue la scolarisation de ces publics exigeants scolairement nécessite la dextérité et l'ingénierie pédagogiques dont les agrégés disposent régulièrement. Ces professionnels pourraient être des ponts et des relais pédagogiques entre les enseignants, les corps d'inspection et la recherche scientifique permettant d'actualiser une co-construction des innovations pédagogiques et d'être des animateurs d'équipe autour de l'inclusion de ces élèves, aux côtés des coordinateurs de l'UPE2A.

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

Le dispositif UPE2A se structure à partir de la focalisation sur la langue française, comme les politiques migratoires « d'accueil » par ailleurs. Ceci a eu pour effet une centralité de l'apprentissage du français dans le dispositif et de l'enseignant de français dans la scolarité. À tous les niveaux hiérarchiques (et jusqu'aux directions des CASNAV qui sont souvent exercées par des inspecteurs académiques de lettres), cette centralité de la maîtrise de la langue a eu pour effet une occupation presque totale du champ par des spécialistes de la langue française (linguistes, didacticiens des langues). Pourtant, il n'y a pas de lien évident entre la maîtrise du français en tant que matière enseignée (FLScO) et celle du français comme langue de communication (FLE). Or il existe toujours une confusion entre la maîtrise du français comme « matière » enseignée et celle du français comme langue de communication. L'École a pour mission essentielle de faire progresser scolairement les élèves, elle est évaluée notamment sur cette question par les enquêtes internationales PISA par exemple. À ce titre, la maîtrise du français comme langue de communication pourrait être externalisée à des associations en dehors du temps scolaire (pause méridienne, mercredi après-midi, samedi matin) afin de ne sanctuariser le temps scolaire qu'aux contenus scolaires. À ce titre, la compréhension de la grammaire ou des lettres peut se faire en parallèle de l'apprentissage d'une langue de communication. Ceci permettrait une plus grande explicitation des attendus scolaires pour les élèves et des missions pour les enseignants impliqués.

Pour l'apprentissage de la lecture, nous avons souligné combien les méthodes les plus explicites étaient les plus efficaces. La maîtrise absolue du code et la priorité totale sur le déchiffrage initient une maîtrise de la lecture plus rapide. Les méthodes centrées sur le décodage et l'encodage, les deux pouvant largement être associés pour ces élèves, seront

exclusivement recommandées avec une oralisation du code. Des supports tels que *Sami et Julie, Léo et Léa* par exemple seront recommandés.

11. Les sciences au cœur des dispositifs de soutien

Le caractère déterminant et discriminant dans les parcours scolaires et professionnels des disciplines scientifiques revêt un enjeu particulièrement fort pour les enfants et jeunes désignés comme EANA. Pour eux, plus encore que pour leurs homologues natifs ou francophones, la question de la transposition des compétences scolaires se pose. La maîtrise des sciences permet cette transposition sans que ne soit nécessairement prise en considération la connaissance du français. Les mathématiques et les sciences devraient être mises au cœur du dispositif de soutien et devraient proposer le volume le plus important des enseignements, à raison de 12 heures par semaine dans le premier degré et 14 heures par semaine dans le second degré. Rigoureusement conduits à partir des référentiels du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour le premier degré et du programme de référence de la classe d'âge pour le second degré, afin de ne pas laisser s'installer un enseignement de « seconde zone », ces enseignements doivent toutefois reposer sur des méthodologies fondamentalement explicites et fondées sur les expérimentations systématiques. Dans ce contexte, le retour au geste, à l'essai-erreur, seront préférés aux outils numériques qui ne favorisent pas l'appropriation des démarches cognitives pour tous les enfants.

Des partenariats reposant sur des expertises sont à encourager et nécessitent un décloisonnement entre l'enseignement public et l'enseignement privé : avec le mouvement du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) pour les démarches de mise en problème, d'explicitation et d'élucidation ou encore, avec le mouvement de la pédagogie coopérative du Père Faure (AIRAP : pédagogie personnalisée et communautaire reposant sur le libre choix dans des contenus circonscrits, le travail individuel et collectif).

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

Les élèves d'UPE2A sont les dépositaires de connaissances rarement mises à profit dans les classes. Ils pourraient pourtant être des ressources pour proposer des contenus d'enseignement. Ceci pourrait, par exemple, être systématiquement le cas en langue vivante, s'ils en maîtrisent une, pour réaliser des sessions de cours et faire du soutien scolaire (type tandem), mais aussi pour proposer des exposés sur l'histoire ou le contexte de leur pays notamment.

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

Il convient de répartir la co-coordination du dispositif UPE2A entre deux enseignants : un de sciences et un de français. Fondée sur une plus grande part des enseignements scientifiques dans le dispositif, cette co-animation serait légitime et permettrait une évaluation scolaire moins centrée sur la seule maîtrise du français. Cela permettrait des jugements et appréciations scolaires partagés, une diversité des approches des compétences des élèves et une répartition plus équilibrée de l'ensemble des tâches et fonctions dépendantes du rôle d'enseignant en UPE2A. Cela permettrait une plus grande lisibilité des missions et du travail invisibles qu'exercent ces enseignants sans en avoir, le plus souvent, la reconnaissance : construction du suivi, de l'orientation, suivi administratif parfois juridique, coordination avec

les autres enseignants, avec le secteur social, etc.

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

Nous avons observé une grande variabilité dans le rapport aux examens et dans l'octroi des points brevet pour les élèves scolarisés en UPE2A, notamment en ce qui concerne l'item relatif à la maîtrise d'une langue étrangère. Ces écarts, au sein parfois d'un même établissement, sont source de sentiment d'injustice et produisent, de fait, des inégalités scolaires et des violences symboliques. Une définition claire et explicite des stratégies d'octroi de ces points avec évaluation standardisée de ces compétences permettrait à tous les acteurs de gagner en lisibilité et en temps. Il en est de même pour les stratégies d'examen de chaque d'établissement : certains établissements ne font passer que le CFG (Certificat de formation générale) ou l'ASR (Attestation de sécurité routière) tandis que d'autres systématisent le passage du brevet. La mise en évidence des priorités de la formation suivie et ses objectifs diplômants sont à affirmer pour les UPE2A et pour les UPE2A-NSA. Dans ce contexte, la conception d'un référentiel permettant de rationaliser, pour chaque élève, les objectifs en termes de diplôme, serait à réaliser.

14. Un effort organisationnel pour harmoniser les plannings

Les établissements scolaires pourraient, comme le font déjà certains, décider de positionner les matières au même moment afin de favoriser les inclusions : ceci est facilité dans le premier degré, mais peut aussi faire l'objet d'une concertation dans le second degré. En l'espèce, la fluidité des inclusions de ces élèves doit être inscrite dans les priorités de l'établissement, dans son projet, et doit structurer le fonctionnement organisationnel et la réalisation des plannings.

15. Une réflexion sur les marqueurs d'altérité

Tous les signes désignant ces élèves comme différents des autres – à l'instar des marqueurs spécifiques pour aller à la cantine, pour les entrées et sorties des établissements, etc. – doivent être pensés et faire l'objet d'explications. Chaque fonctionnement *ad hoc* doit ainsi être analysé et pensé comme dernier recours.

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

L'hypothèse principale formulée par notre recherche a été vérifiée : les rapports noués entre les différents acteurs de l'éducation en interaction, tels que l'institution scolaire, les enseignants et les intervenants sociaux et éducatifs, ont un impact direct sur la qualité de la scolarisation des EANA. Notre seconde hypothèse relative à un potentiel cloisonnement entre acteurs éducatifs intervenant auprès des enfants migrants est également avérée et s'explique par les différentes cultures d'intervention, entre les deux mondes, mais aussi au sein du milieu associatif, et selon leur degré de proximité ou d'autonomie vis-à-vis des institutions et des financeurs.

Pourtant, les exemples de collaboration directe et/ou de relation horizontale entre les acteurs institutionnels (école, mairies, services de l'État) et les acteurs du secteur socio-éducatif ont montré que cela permettrait de dépasser les tensions et les blocages et pourrait garantir aux jeunes migrants un accès plus effectif à leurs droits. Stimuler les échanges, promouvoir des formations dans un contexte de réciprocité, partager les savoirs et les compétences pourraient aider à décroisonner ces deux mondes et à progresser dans des pratiques favorables aux enfants et aux jeunes migrants dits allophones.

Ce qui émerge est que les missions de chaque acteur sont différentes, mais aussi leur perception et, en général, une meilleure connaissance mutuelle et un partage des différentes connaissances du territoire pourraient amener à une plus stricte collaboration entre acteurs et pourraient contribuer à une meilleure prise en charge des jeunes migrants et de leurs familles.

Une collaboration plus étroite entre les différents acteurs éducatifs, un partage des informations et des connaissances, ainsi que des échanges de pratiques pourraient donner une solution positive en termes de scolarisation et d'intégration des jeunes migrants. Mais cette solution ne pourra que passer par une compréhension de cette précarité qui affecte la vie des personnes en situation de migration, qui n'est pas seulement une précarité économique.

Dans une conjoncture peu favorable comme la situation actuelle, nous recommandons la création de liens plus solides entre les différents acteurs, d'établir des partenariats stables et de travailler en réseaux, dans une démarche instituée de partage des compétences. Pour ce faire, il nous paraît nécessaire de clarifier les rôles et les fonctions de chacun : les différents acteurs scolaires, socio-éducatifs et les familles. Il s'agit de préciser le périmètre d'intervention de chacun afin de faciliter et de légitimer le partenariat. Cela peut concerner les acteurs déjà repérés (les travailleurs sociaux des centres d'hébergement, de l'ASE) ou permettre d'envisager de nouveaux dispositifs (temps de permanence d'une association dans le collège, médiateur départemental...).

Enfin, la formation des différents acteurs paraît essentielle, tant sur les questions migratoires, sur les différents champs de politiques publiques, que sur des dispositifs et sur la législation en vigueur.