Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants. Quelques enjeux et défis socio-institutionnels

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni

▶ **To cite this version:**

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni. Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants. Quelques enjeux et défis socio-institutionnels. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2016, Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours ?, 75, pp.337-349. 10.3917/nras.075.0337 . halshs-01404051

HAL Id: halshs-01404051
https://shs.hal.science/halshs-01404051

Submitted on 8 Jan 2021

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

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

Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants[1]

Quelques enjeux et défis socio-institutionnels

Maïtena ARMAGNAGUE
Maître de conférences en sociologie à INS HEA/Université Paris Lumières (UPL)

Isabelle RIGONI
Chercheure au Grhapes (EA 7287),
associée au centre Émile Durkheim (CNRS UMR 5116) et à Migrinter (UMR 7301)

Résumé : Longtemps premier pays d'immigration en Europe, le second au monde après les États-Unis, la France a été tôt confrontée à l'organisation de la scolarisation des enfants étrangers présents sur son territoire. Fondée principalement sur l'acquisition de la langue, cette scolarisation a souvent laissé de côté l'acquisition des compétences extra-langagières. L'analyse de la littérature de recherche sur les besoins de scolarisations des élèves primo-migrants, et des statistiques relatives aux résultats scolaires de ces élèves aux besoins éducatifs particuliers, font apparaître un travail paradoxal de l'institution scolaire, qui produit à la fois de la sélection voire de la discrimination et de la démocratisation. Le système de catégorisation des modes d'intervention auprès des personnes concernées se caractérise par une faible consistance, dont la faible cohérence des principes de l'action publique témoigne. En particulier, la centralité du prisme linguistique est mise en évidence, et critiquée au regard de ses effets. De même, l'absence de prise en compte de l'expérience migratoire est soulignée. L'article conclut sur la nécessité de se décentrer de l'objectif de maîtrise de la langue française, au profit de la prise en compte de plusieurs autres facteurs, notamment sociologiques et économiques, qui contribuent au bon déroulement des parcours d'inclusion.

Mots-clés : Élèves allophones - Français langue étrangère - Immigration - Inclusion - Réussite scolaire - Sociologie.

Conducting research on the schooling of newly arrived immigrant pupils

Summary: France, the number one destination for immigrants in Europe, and in the world second only to the United States, has for a long time faced the challenge of organizing the schooling of foreign children present on its territory. This schooling was mainly based on the acquisition of the French language, and often neglected the acquisition of nonlinguistic skills. The analysis of research literature on the educational needs of newly arrived immigrant pupils, and statistics about the educational results of pupils with special educational needs, reveal a paradox. This system led at the same time to selection, or even discrimination, but also to democratization. The categories of methods of action with these groups of pupils is characterized by lack of consistency. This lack is reflected in the inconsistent principles of public action. In particular, the authors highlight the focus on language, and criticize it in view of its effects. Likewise, the authors underscore the fact that the immigrant experience is not taken into account. The article concludes on the need to move away from the focus on mastering the French language, and to take into account several other factors, namely sociological and economic ones, which contribute to real paths to inclusion.

Keywords: Allophone pupils - Educational success - French as a foreign language - Immigration - Inclusion - Sociology.

1. Cette contribution s'appuie sur deux projets de recherche que nous coordonnons, avec l'appui scientifique de Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias et Simona Tersigni : Evascol, financé par le département recherche du défenseur des droits, relatif à la compréhension de la scolarisation des élèves désignés comme allophones nouvellement arrivés et ceux issus de familles itinérantes et de voyageurs et Migriti, relatif au rapport aux institutions des enfants migrants et itinérants faisant « *figure d'étranger* » (Cossée, Lada, Rigoni, 2004) financé par l'Université Paris Lumières. Dans cet article, nous limiterons notre propos à l'analyse de la scolarisation des enfants et jeunes migrants.

La France a une longue tradition d'accueil de populations étrangères, particulièrement depuis la seconde moitié du XIXe siècle. Le premier recensement de la population de 1881 comptabilisait déjà plus d'un million d'étrangers[2]. Du XIXe siècle jusqu'à la seconde partie du XXe siècle, la France est le premier pays d'immigration en Europe, le second au monde après les États-Unis. Dans les années 1930, on comptabilise déjà près de 300 000 enfants étrangers scolarisés sur le territoire français. Cette singularité française en Europe a conduit très tôt notre pays à envisager les questions migratoires et d'inclusion des migrants, la tradition nationale républicaine d'intégration française l'ayant largement fait à partir de l'institution scolaire, conçue, aujourd'hui encore, comme l'outil principal d'« *intégration sociale* » et culturelle ou, pour le dire autrement, de cohésion sociale. Des questions en lien avec le fait migratoire ont été posées de façon récurrente tout au long du XXe siècle et jusqu'à aujourd'hui, comme l'illustre l'actualité politique et médiatique.

Ainsi, l'institution scolaire a assez précocement été investie d'attente en termes d'intégration des migrants et leurs enfants, ce qui l'a conduite à développer ses propres analyses et objectifs en la matière, toujours en lien avec des exigences fortes de la société et de l'espace politique sur ces questions, rendant les réflexions scolaires et pédagogiques parfois peu aisées car souvent passionnées. C'est pourtant bien par l'école que l'intégration « *à la française* » s'est traditionnellement et historiquement construite pour les migrants et leurs descendants (Schnapper, 1992). En miroir, certains de ces derniers, notamment lorsqu'ils sont originaires des anciennes colonies, développent une attente forte vis-à-vis du système scolaire français (Santelli, 2009), supposé garantir aux enfants d'immigrés une pleine place dans la société française si le jeu de l'intégration républicaine est correctement joué.

Au fil du temps, la question de l'école dans l'immigration est devenue centrale. Ceci est en partie dû à l'évolution des mouvements migratoires : le temps passant, les familles s'agrandissent et se sédentarisent, elles s'installent dans la durée. Pour la période qui suit les Trente Glorieuses, Catherine Wihtol de Wenden (2004) parle d'« *installation dans la mobilité* » : les migrations pendulaires sont moins fréquentes du fait de la fermeture officielle des frontières, les migrants s'installent dans le pays d'accueil, font venir leur famille dans le cadre du regroupement familial. Chaque année, l'institution scolaire doit ainsi intégrer plusieurs dizaines de milliers d'élèves primo-migrants composant un public hétérogène plus ou moins familier avec les habitudes scolaires, la culture et la langue françaises.

En 2014-15, la DEPP comptabilisait 52 500 élèves allophones, répartis dans près de 9 200 écoles et collèges, représentant 0,56 % des élèves des premier et second degrés (Robin, Touahir, 2015). Notons toutefois que certains élèves ne sont pas repérés ou comptabilisés, tandis que d'autres peuvent être déscolarisés. De même, tous les territoires n'ont pas fait remonter de la même façon les données afférentes à cette comptabilisation, ce qui autorise à penser que ce chiffre est sous-estimé. Pour autant, une telle comptabilisation offre des informations très précieuses[3]. La

2. Les étrangers sont 381 000 en 1851 et 676 000 en 1872.
3. Nous remercions nos homologues de la DEPP et notamment Mustapha Touahir et Juliette Robin pour leurs éclairages et nos échanges féconds.

répartition de ces élèves varie fortement selon les académies, allant de plus de 7 000 élèves allophones dans celle de Versailles à quelques centaines dans quelques académies rurales ou dans les départements d'Outre-mer hors Guyane.
L'enjeu à la fois pédagogique et politique de la scolarisation et, au-delà, de la participation sociale de ces enfants et jeunes est donc considérable. Comment l'institution scolaire organise-t-elle le droit à la scolarisation de ces élèves, celui-ci leur étant acquis dès lors qu'ils résident sur le territoire français et ceci indépendamment de leur statut administratif ? Comment s'organise ce parcours de scolarisation et quels en sont les défis ? Comment conduire une recherche auprès de ces élèves et de leurs encadrants scolaires pour saisir au plus près les vécus des acteurs, au-delà des catégorisations administratives ? Dans cet article, nous centrerons notre propos sur deux dimensions modestes et non exclusives de ce problème. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux modalités de réponses pensées historiquement par l'institution scolaire, en en présentant les évolutions, à la fois conceptuelles et en termes de politique publique. Dans un second temps, en lien à différentes recherches que nous conduisons à l'échelle nationale, nous mettrons en évidence quelques défis sociologiques liés à cette prise en compte institutionnelle.

LA PRISE EN COMPTE DES ÉLÈVES MIGRANTS PAR L'INSTITUTION SCOLAIRE

Vers la prise en considération d'un besoin éducatif spécifique comme modalité d'organisation du droit à la scolarisation

Il existe potentiellement une multitude de manières de mettre en œuvre, qualitativement, le droit à la scolarisation des élèves migrants. En France, cette obligation scolaire s'est accompagnée d'une évolution des modalités de leur traitement dans la classe et dans leur établissement. Dans ce domaine, le travail de l'institution scolaire n'est pas simple : elle est prise en étau entre sa fonction de sélection (en haut et en bas de la distribution scolaire) encourageant un fonctionnement ségrégatif inspiré notamment de l'élitisme républicain, et ses fondements humanistes et démocratiques incitant une participation de tous à la citoyenneté scolaire dans un contexte où la diversité et l'inclusion scolaires sont formellement encouragées. On le comprend, les deux logiques peuvent être profondément contradictoires et c'est là tout l'enjeu de l'arbitrage politique puis institutionnel. Désormais, les préoccupations de l'Éducation nationale relatives aux enfants et aux jeunes migrants commencent à être liées à l'émergence des problématiques liées aux besoins éducatifs particuliers et à l'inclusion. Mais ce cheminement consistant à considérer ces élèves comme étant des élèves à « *besoins éducatifs particuliers* » à part entière, a pris du temps, en particulier par rapport à d'autres pays d'immigration[4]. Aujourd'hui, seuls les Casnav (Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et

4. Ainsi, contrairement à la France, de nombreux pays de l'Union européenne considèrent ces élèves comme ayant des besoins spécifiques et les comptabilisent comme tels, à l'instar des élèves porteurs d'un handicap ou étant en grande difficulté scolaire par exemple. D'ailleurs, l'Agence européenne a affirmé en 2016 son souhait de promouvoir prioritairement l'inclusion scolaire de ces élèves, désignés comme étant à besoins éducatifs spécifiques.

des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) proposent, de façon *ad hoc*, sur demande et lorsque des places sont disponibles, une formation spécifique sur ces publics aux enseignants. Les équipes de direction et de vie scolaire restent très peu accompagnées dans la scolarisation de ces élèves et l'accompagnement de leur famille alors que les besoins de médiations sont parfois nombreux.

Le concept de Besoins éducatifs particuliers (BEP) a été conçu en Angleterre dans les années 1975-78 et développé par Seamus Hegarty et Mary Warnock sous le terme de *special educational needs* avant d'être adopté aux États-Unis. En moins de vingt ans, celui-ci a été instauré dans nombre de pays en tant que socle de la scolarisation de tous les élèves en difficulté, qu'elle soit durable, permanente ou passagère. Cette évolution s'accompagne d'un changement de paradigme de l'insertion ou de l'intégration au profit de l'inclusion. Elle serait tout à fait cohérente et applicable dans le récent contexte scolaire français de mise en œuvre des droits scolaires universels à travers la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences. Pourtant, ce concept de Besoins éducatifs particuliers (BEP) fait son apparition relativement tardivement en France.

Promue par les institutions supranationales dès les années 1990, l'inclusion résulte d'un mouvement mobilisant acteurs issus du milieu associatif et chercheurs autour d'un modèle social refusant l'exclusion des personnes au profit de l'acceptation de leur différence. Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé ou en dispositif ségrégatif susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière stigmatisante et vulnérabilisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à BEP faisant de ceux-ci des élèves qui sont « *dans l'école* » mais qui ne sont pas membres « *de l'école* » (Ebersold, 2009). Partant du principe que la scolarisation de tout élève est profitable à tous, l'école est appelée à développer un sens de la communauté et un soutien mutuel. L'inclusion se rapporte ainsi aux termes de justice sociale et d'égalité des chances (Dubet, 2004, 2010), avec le principe que le système scolaire doit s'adapter aux besoins particuliers plutôt que l'inverse.

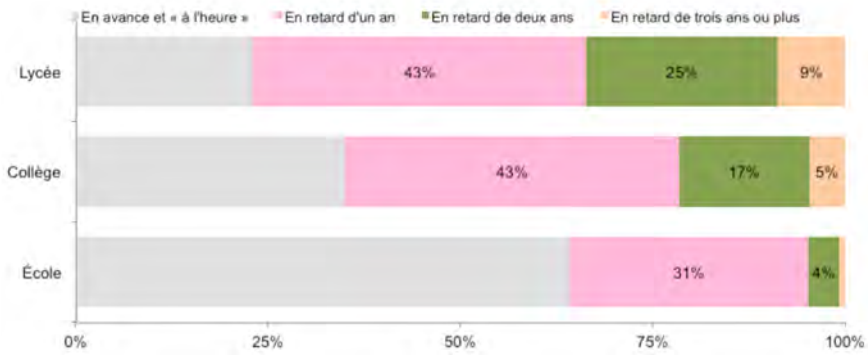
Comprendre la scolarisation des élèves primo-migrants

Reflétant ce tâtonnement dans la prise en compte institutionnelle de ces publics par les politiques scolaires, rares sont les études qui ont concerné les élèves primo-migrants, tant en termes de contenu et de pratiques pédagogiques que d'analyse des orientations des élèves à la sortie, comme le déplorent chercheurs (Schiff, 2003 ; Abdallah-Pretceille, Barbot, 2003) et institutions (OCDE, 2006). On trouve en revanche quelques études sur les enfants de migrants et les BEP (Agence européenne, 2009) et une résolution de Parlement européen les concernant[5].

Les enquêtes Pisa de 2003 et 2013, qui évaluent les compétences des élèves dans 65 pays membres de l'OCDE[6], indiquent toutefois que les résultats scolaires des élèves allochtones sont inférieurs à ceux des autochtones, avec des écarts importants

5. Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants.
6. Rappelons que les pays membres de l'OCDE ont un niveau de développement relativement avancé, qu'ils soient ou non anciennement industrialisés. Il est à ce titre intéressant d'en observer les écarts en termes de dimensions sociales, économiques ou humaines.

en France où l'école ne parvient pas à lutter suffisamment contre les inégalités et les injustices scolaires (Dubet, Duru-Bellat, Vérétout, 2010 ; Caille, Rosenwald, 2006). À titre d'exemple, en France, malgré les fortes incitations institutionnelles à limiter au maximum les redoublements[7], 60 % des Élèves désignés comme allophones nouvellement arrivés (EANA) scolarisés au collège ont un ou deux ans de retard dont 17 % cumulent deux ans de retard.



Retard scolaire des EANA en fonction du niveau d'études (en %). Source : MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015

La mesure du nombre d'élèves « *à l'heure scolairement* » est un des critères d'appréciation et d'évaluation des performances des systèmes éducatifs : les différentes vagues d'enquête Pisa notamment, ont montré que les systèmes éducatifs pratiquant fortement le redoublement n'étaient pas efficaces scolairement, en plus d'être scolairement injustes. C'est la raison pour laquelle, dans la mesure du possible, les redoublements sont moins pratiqués qu'auparavant. Cette tendance correspond à une évolution du traitement scolaire vis-à-vis des enfants et jeunes désignés comme EANA depuis le début du XX^{e} siècle, elle-même liée à la conception que l'on se fait, au même moment, des migrants et du phénomène migratoire en général. Ainsi, l'offre éducative à destination des élèves migrants a connu plusieurs évolutions depuis près d'un siècle en France, qui témoignent d'une focale longtemps centrée sur le retour des familles et les liens culturels et linguistiques avec les pays d'origine. Dès 1925, des cours de langue française, portant également sur l'histoire et la géographie du pays d'origine commencent à être assurés dans les écoles françaises, par des professeurs étrangers, en dehors du temps scolaire, à l'intention des enfants issus de l'immigration. Cette période marque les débuts de l'Enseignement des langues et cultures d'origine (Elco) dont le contenu sera précisé par la circulaire du 12 juillet 1939 puis par celle du 30 mars 1976 qui officialise l'appellation Elco tout en s'adaptant aux demandes à la fois des États d'émigration qui y voient le moyen

7. La norme scolaire encouragée par le ministère de l'Éducation nationale est que les élèves soient scolarisés dans la classe correspondant à leur année scolaire de référence. Ceci s'applique aussi aux élèves désignés comme EANA : un élève arrivant dans une Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A) en âge d'être normalement en sixième devrait être admis en cinquième à la fin de son année scolaire. S'il est admis en « sixième ordinaire », ceci est considéré comme un redoublement.

de garder un lien fort avec leur diaspora et des institutions supranationales, dans le but de garantir le maintien de la diversité des langues et cultures.
Fortement critiqués pour leurs conditions d'application et leur fonctionnement (contenu des enseignements, inadaptation des méthodes et des programmes, formation des maîtres…) ainsi que sur leur principe même (maintien dans l'illusion du retour des familles dans leur pays d'origine), une évolution est actuellement engagée pour permettre une transformation des cours d'Elco en cours de langue vivante étrangère dispensés aux élèves sur le temps scolaire.
Dans un second temps, des dispositifs spécifiques voient le jour, cette fois-ci pendant le temps scolaire. Ils prennent place au moment de l'âge d'or de l'immigration pendant les Trente Glorieuses et juste avant l'institutionnalisation du regroupement familial en 1976. Ces dispositifs conçus pour accompagner la scolarisation des « *enfants étrangers non francophones* » prennent d'abord la forme de classes d'insertion en 1970 (les Classes d'initiation pour non-francophones, Clin) puis de classes d'adaptation pour le secondaire en 1973 (les Classes d'adaptation, CLA). Ces classes d'accueil sont dites « *fermées* » dans la mesure où les jeunes qui y sont scolarisés ne vont pas en classe ordinaire durant la période d'accueil dans ces dispositifs.
En 1976, la création des Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (Cefisem, ancêtres des Casnav) chargés de valoriser les « *cultures d'origine* » et de promouvoir des pratiques pédagogiques « *adaptées* » consacrent une politique différentialiste en la reliant à la mauvaise conscience coloniale et postcoloniale sur le mode « *je ne suis plus l'odieuse puissance qui assimile vos enfants* […], *je suis respectueuse de la liberté, de la dignité, de l'intégrité, de l'autonomie culturelles des populations étrangères dont je scolarise les enfants* » (Sayad, 2014, p. 109).
L'apparition de ces dispositifs s'inscrit également dans un contexte marqué par l'écho que rencontre un ensemble de discours issus des mouvements pédagogiques, de l'Éducation nouvelle, puis du tournant critique post-68, qui tentent de (re)définir de nouvelles méthodes et de nouveaux contenus pour l'école en prenant en compte différentes catégories de populations.
Depuis la fin des années 1990, dans l'esprit de la promotion de l'inclusion et de la diversité à l'école, des dispositifs à la fois « *ouverts* » et ayant lieu pendant le temps scolaire tendent à être favorisés par l'institution scolaire. Répondant à de profondes interrogations et faisant suite à un travail de réflexion mené notamment par les acteurs éducatifs et institutionnels, deux circulaires voient le jour en 2012[8]. Elles ont pour objectif de réformer les Clin et les CLA au profit des UPE2A et des UPS, destinés respectivement aux « *élèves allophones nouvellement arrivés* » (EANA) et aux « *enfants des familles itinérantes et de voyageurs* » (EFIV) ; et de redéfinir les missions des Casnav, héritiers des Cefisem.
Les jeunes bénéficiant de ces récents dispositifs sont, dès leur entrée dans le système scolaire, inscrits en classe ordinaire. La classe ordinaire (nommée aussi « *classe banale* ») est celle du rattachement officiel de l'élève et correspond à son année de naissance. Ainsi, théoriquement, les élèves désignés comme EANA ou

8. Circulaires n° 2012-141, 2012-142 et 2012-143 parues au *Bulletin officiel* n° 37 du 11 octobre 2012.

EFIV intègrent l'UPE2A ou l'UPS quelques heures quotidiennes ou hebdomadaires, en fonction de leurs besoins. C'est en tout cas l' « *esprit* » des textes ; pour le ministère, l'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer la modalité principale de scolarisation et les enfants et jeunes n'ont pas vocation à être durablement scolarisés en dispositif[9]. En effet, l'inclusion a pour corollaire la personnalisation des parcours pour permettre à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire en fonction des compétences qu'il a acquises antérieurement et de son degré de maîtrise de la langue française. Ceci suppose la concertation et la formation des équipes pour organiser les liens avec la classe ordinaire, mieux comprendre les processus d'apprentissage pour ces élèves et ainsi adapter les contenus d'enseignement ainsi que l'information aux familles pour les associer à la scolarisation de leur enfant, ce qui peut s'avérer difficile du fait notamment de la vulnérabilité sociale et/ou administrative caractérisant certaines familles migrantes. Pourtant, cette position institutionnelle visant à favoriser l'inclusion est souvent difficile à mettre en œuvre. D'abord d'un point de vue pédagogique, cette population induit, pour les pratiques enseignantes, une plus forte hétérogénéité de la classe à laquelle les enseignants sont rarement préparés et formés. Ensuite, l'accueil de cette population d'élèves reconfigure les relations inter-enfantines et inter-juvéniles, ce qui peut être un sujet sensible, notamment dans les établissements des réseaux d'éducation prioritaire. Enfin, d'un point de vue organisationnel, le positionnement de ces dispositifs sur le temps scolaire rend la gestion des emplois du temps très complexe dans certains établissements, cette question se télescopant parfois à la dimension pédagogique. Au-delà de ces quelques constats, il existe, dans la forme actuelle concrète de scolarisation des enfants et jeunes migrants des écueils produisant des effets socio-scolaires indésirables. Or c'est dans ce contexte « concret » que se (re)pense l'accueil scolaire des jeunes migrants, inscrits parfois dans des contextes paupérisés et stigmatisés dans lesquels les enjeux sociaux, économiques et politiques sont déjà nombreux.

DES EXPÉRIENCES SCOLAIRES QUI INTERROGENT LES LOGIQUES INSTITUTIONNELLES

En dépit des efforts institutionnels manifestes pour favoriser l'inclusion des élèves primo-migrants, nous constatons plusieurs écueils sur le terrain.

Une première série d'interrogations tient à la rationalité même de la politique publique scolaire en la matière, caractérisée par une incohérence conceptuelle, liée à une confusion dans les principes d'action publique pour l'édification des catégories d'intervention : EANA[10], EFIV[11], NSA[12]. Ces catégories d'action publiques sont fondées sur un mélange des rationalités les justifiant : niveau scolaire, étiquetage d'un mode de vie dans certains cas et usage d'une langue étrangère comme langue principale

9. Une scolarisation en UPE2A ne doit normalement pas dépasser une année mais les pratiques en la matière sont assez différentes selon l'âge des élèves, les académies et même selon les établissements.
10. Élèves allophones nouvellement arrivés.
11. Élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs.
12. Non scolarisé antérieurement, il s'agit d'une précision affectant certains dispositifs dans lesquels sont accueillis théoriquement des élèves n'ayant pas été scolarisés ou dont scolarisation est ancienne ou instable.

dans d'autres cas. Cette incohérence des principes d'action publique produit parfois des amalgames néfastes. Par exemple, la catégorie des EFIV est souvent floue pour les acteurs éducatifs et elle en devient ethnicisée. Elle globalise les populations ciblées : certaines familles itinérantes parlent français et sont françaises, d'autres pas. Certaines familles sont issues du voyage sans être itinérantes. Certaines catégories de migrants, notamment lorsqu'ils viennent de l'est de l'Union européenne, sont parfois étiquetées « *nomades* », « *gens du voyage* » et envoyées à ce titre dans des UPS (Unités pédagogiques spécifiques) parfois nommées alors « *les classes de Roms* », alors que leur accueil serait plus cohérent en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) puisqu'ils sont migrants.
Ainsi, empiriquement, ces critères d'action publique présentent des limites encourageant la formulation de certaines questions.

La centralité du prisme linguistique

En France, les institutions scolaires ont historiquement choisi une position relativement stable, celle de la priorité absolue de la maîtrise de la langue française. Ceci répond à un enjeu à la fois pratique – ne pas connaître la langue du pays d'accueil nuit à la pleine participation sociale des migrants – mais ceci répond aussi à un enjeu lié au roman national qu'a construit au XIX^{e} siècle la France autour de sa langue comme outil premier d'assimilation culturelle. Cette dynamique a été concomitante avec celle de la mise en place de l'école publique au début des années 1880 et avec l'arrivée en nombre important des immigrations allemandes, belges, italiennes ou polonaises. Dans le même temps, l'exclusivité de la langue française comme mode de communication d'une communauté nationale qui se construisait répondait à la volonté d'éradiquer, dans certains territoires, l'usage exclusif des patois et des langues régionales. Dans cette dynamique, la France a longtemps été sur une position ferme d'interdiction dans l'enceinte scolaire de toute langue qui ne soit pas le français.
Récemment, les institutions scolaires ont modifié leur perception du français et des langues parlées par les migrants et leurs descendants et ceci s'est incarné d'un point de vue didactique. On est passé de l'apprentissage du FLE (Français langue étrangère) au FLS (Français langue seconde), ce qui a été une façon de reconnaître, symboliquement et en termes de compétences, la maîtrise d'une autre langue que le français, jusqu'alors décriée et dévalorisée. Ainsi, en 2009, un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) affirme que la maîtrise de la langue maternelle est un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde : « *On peut, sans grand risque, faire l'hypothèse que les bénéfices sont d'ordre psychologique, dans la mesure où est assurée la reconnaissance symbolique, au sein de la classe et de l'école, de la langue et de la culture d'origine des élèves* ». Partant, les objectifs poursuivis sont à la fois 1/ la structuration de la langue parlée dans le milieu familial, 2/ la favorisation de l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures, 3/ la valorisation de la diversification des langues à l'école. Vingt ans plus tôt, des sociologues et anthropologues préconisaient cette direction en pointant les aspects positifs de la valorisation de la langue maternelle sur la construction d'une identité positive. Dans ce cadre, la langue est un « *moyen de communication, la langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un*

médiateur de l'identité » (Abdallah-Pretceille, 1991). Dans cette perspective, la non maîtrise de la langue rend la communication difficile voire impossible, avec la famille restée dans le pays d'origine, mais aussi parfois avec la famille installée en France, qui ne maîtrise pas forcément bien le français. Cette difficulté peut avoir des conséquences sur le développement affectif de l'individu, et accroît le fossé entre les générations, tout en limitant la transmission du vécu familial.

Plus récemment, Nathalie Auger (2010) notait que la dévalorisation de la langue maternelle pouvait « *provoquer chez le locuteur migrant, une intériorisation de l'image négative de sa langue, ou au contraire il est possible que le locuteur migrant tente de repasser dans l'affirmation de soi-même et rejette l'autre et sa langue. Une langue ne sert pas seulement à communiquer mais tout autant, et peut-être même surtout, à s'identifier* ». Ainsi, l'image qui est renvoyée par la société dominante au migrant peut le dévaloriser, ou bien le pousser à un repli identitaire défensif en réaction au rejet subi.

Dès les années 1970, des linguistes ont montré qu'une maîtrise solide de la langue maternelle constitue un atout dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Ainsi, pour Jim Cummins (1970), linguiste réputé pour ses travaux sur l'éducation multiculturelle et l'anglais langue seconde dès les années 1970, l'enfant doit atteindre un seuil minimal de maîtrise de sa langue première pour pouvoir acquérir correctement une deuxième langue. Nejla Küçüksahin (2003) a évalué les compétences en français et en langue maternelle d'enfants turcs. Elle conclut que, généralement, lorsque les enfants ont une connaissance satisfaisante du turc, reposant sur des bases grammaticales solides, ils maîtrisent bien le français et obtiennent de plutôt bons résultats à l'école. De là, elle confirme l'hypothèse d'interdépendance des langues : le niveau atteint dans la langue du pays d'accueil est à relier directement au niveau de l'élève dans sa langue maternelle, notamment. Cette situation s'explique aussi par le fait que les enfants de migrants turcs parlant bien la langue turque (ce qui est loin d'être le cas de tous ces enfants) sont souvent plus engagés dans les activités sociales et culturelles de leur communauté, ce qui leur procure, outre un capital social et relationnel utile, une expérience citoyenne plus favorable à l'appréhension des institutions françaises. Notons que ces situations familiales sont plus souvent le fait de familles dont le niveau de prestige social ou d'instruction était relativement haut en Turquie (Armagnague, 2016).

Ainsi, si la prise en compte de la langue d'origine de l'enfant et de son degré de maîtrise de cette langue sont fondamentale, ceci ne doit pas être uniquement le fait de dimensions psychologiques, comme l'affirme le rapport de l'IGEN de 2009, ou didactiques. La prise en compte de la langue de l'enfant répond, au-delà de ces dimensions, à la prise en compte de l'extranéité – ou de la diversité – et donc de la migration dans le système scolaire français. Au fond, ce qu'il importe d'interroger est moins la prise en compte ou la non prise en compte de la langue du pays d'origine par l'école que la question de savoir comment cette prise en compte se fait concrètement et dans quel but, dans un contexte où l'on sait que certains pays, comme l'Allemagne ayant « *étatisé* » l'ethnicité (Bielefeld, 1994) ont produit du repli communautaire (Radke, 1997) ce qui n'a pas augmenté le mieux-être ou les performances scolaires des enfants de migrants dont les performances scolaires

aux vagues Pisa 2003 et 2006 sont particulièrement faibles, comparées à celles de leurs homologues n'étant pas issus de l'immigration.

L'absence de prise en compte de l'expérience migratoire

Certes, le passage, dans le langage de l'Éducation nationale, de l'acception « *non francophone* » à celle d'« *allophone* » cesse de définir le locuteur par son manque (l'absence de maîtrise de la langue française), mais elle souligne et reconnaît une extranéité qui reste linguistique alors qu'elle est loin de n'être que cela. Dans les deux termes, la question linguistique reste centrale dans la rationalisation de la catégorie d'action publique de l'Éducation nationale. Comme si le critère linguistique constituait une légitimation indiscutable du droit à la scolarisation pour les enfants migrants et leurs référents éducatifs, comme s'il incarnait « *objectivement* » le besoin éducatif, la source indiscutable de la compensation demandée. Ceci renvoie au tropisme didactique de l'école et à la conception techniciste de l'accessibilité dans le système éducatif. La question de la maîtrise de la langue – du pays d'origine comme celle du pays d'accueil – dépend très largement d'autres critères, en premier lieu du milieu social et du niveau d'instruction des aînés, du type d'établissement scolaire fréquenté, des méthodes pédagogiques utilisées, la façon sont s'est construite la migration et dont elle est vécue, les conditions de l'accueil, etc. Toutes ces questions font émerger une population plus directement identifiable et prioritaire, celles des migrants vivant dans des conditions de relative précarité en France. Or peut-être parce que poser la problématique en ces termes renvoie l'école à d'autres sujets qu'elle est encore en train de traiter, celle du traitement de la difficulté scolaire notamment ou de la gestion des ethnicités à l'école, la question de la scolarité des migrants est rarement abordée en ces termes, dans sa complexité. Ceci soulève des enjeux pratiques pour les acteurs de terrains.

Un de ces enjeux vient de l'interrogation quant à la prise en charge des élèves originaires de pays supposés francophones dont l'adaptation au système scolaire français peut être très variable. Associée à la dénomination « *nouvellement arrivés* », la catégorie « *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 parlent français, notamment lorsqu'ils arrivent de pays anciennement colonisés, bien qu'ils ne maîtrisent pas toujours le français scolaire. Ils ne sont donc pas systématiquement compris dans la catégorie EANA alors qu'ils sont, dans certaines localités, les membres d'importantes vagues migratoires (c'est le cas par exemple dans le nord de la Seine-Saint-Denis, dans l'Est parisien). Dans ces lieux, ces migrants cristallisent tous les stigmates sociaux associés au « *rôle social d'immigré* » : pauvreté, assignation de phénotypes raciaux construits pour la mise à l'écart, altérité culturelle, etc. Empiriquement, comparées à des populations issues d'autres vagues migratoires, notamment originaires d'extrême Orient, considérées comme « *plus allophones* », ils apparaissent bien plus vulnérables scolairement du fait de leur condition d'immigrée. Or, ils ne peuvent prétendre aussi légitimement à être soutenus scolairement. Ils sont alors plus souvent mis à l'écart scolaire au titre de la « *grande difficulté scolaire* » dans les classes-relais ou les Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté). Cette situation est problématique

car dans les pays anciennement colonisés d'Afrique subsaharienne ou en Haïti, l'usage du français n'est pas une norme pour l'ensemble de la population. Elle n'est maîtrisée que par les élites et les professions administratives, ce qui ne constitue pas la totalité du vivier migratoire en direction de la France de ces pays.
La centralité de la dimension linguistique vue comme plus « *technique* » car semblant mesurable est rassurante ; mais elle évacue ainsi des questions enracinées dans le fait migratoire et dans le fonctionnement du système éducatif qui pourraient davantage être prises en considération, dans les apprentissages scolaires, d'un point de vue psychologique et sociologique. D'ailleurs, les acteurs éducatifs comme les équipes de direction composent avec ces catégories institutionnelles selon les analyses qu'ils se font des situations localement observées. Ainsi, le fonctionnement de ces dispositifs diffère sensiblement d'une académie à une autre, d'un établissement à un autre, d'une équipe éducative à une autre et selon l'étape du parcours scolaire.

CONCLUSION

Le droit à la scolarisation, dont la France fait une clef de voute de son modèle depuis la mise en place de l'école publique avec les lois Ferry au XIX^{e} siècle, a été récemment repensé autour du socle commun des connaissances et des compétences. Il s'en est suivi une longue réflexion quant à l'identification de ce qui serait défini comme « *savoir fondamental* » dans ce socle commun. Cette question est particulièrement sensible pour les enfants et les jeunes migrants, d'une part parce que l'école constitue traditionnellement, en France, un outil central de mobilité sociale dans l'immigration ; d'autre part parce que pour ces enfants et jeunes, la question des savoirs fondamentaux se pose de façon singulière tant il est difficile, pour les institutionnels, de connaître les référents et ressources éducatifs qui existent avant la migration ou de les traduire dans le contexte français. Devant cette complexité, les institutions scolaires ont historiquement choisi une position relativement stable, celle de la priorité absolue de la maîtrise de la langue française. Ces rationalités institutionnelles, longtemps focalisées sur la maîtrise de la langue française et sur une logique assimilationniste prescriptive dans les modes de vie, ont conduit à un écueil en construisant une réalité institutionnelle partielle et éloignée de la réalité socio scolaire dans les territoires concernés.
L'accompagnement des enfants et des jeunes migrants passe par une prise en compte en tant qu'élèves à besoins éducatifs particuliers afin de rendre pleinement effectif le paradigme de l'inclusion scolaire pour tous. Toutefois, ce processus ne saurait fonctionner sans un décentrement de la maîtrise de la langue française au profit de la prise en compte de tous les facteurs – sociologiques, économiques, et non plus seulement linguistiques – qui contribuent au bon déroulement des parcours d'inclusion. L'observation du terrain montre que l'ouverture des dispositifs spécifiques de type UPE2A ou UPS au profit d'une plus grande inclusion dépend à la fois des pratiques culturelles des acteurs institutionnels locaux, des établissements scolaires, ainsi que des professionnels dont les profils, la formation tout autant que la situation dans l'école et dans la classe diffèrent parfois fortement selon les territoires. Dans tous les cas, une meilleure inclusion des élèves migrants ne peut se faire qu'en posant les jalons d'une véritable politique globale d'éducation, qui ne se traduirait

pas uniquement par le passage du FLE au FLS mais par une volonté affirmée de prendre en compte les situations individuelles dans une perspective complexe qui ne repose plus centralement sur la langue mais qui tiennent véritablement compte de l'individu et son inscription dans des rapports sociaux et inégalités à la fois sociales, économiques, résidentielles, ethno-raciales mais aussi générationnelles et de genre.

■

Références

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance, 44*(4), 305-309.

Abdallah-Pretceille, M., Barbot, J.-M. (2003). Le français comme langue étrangère et seconde. In L. Colles, J.-L. Dufays et C. Maeder (dir.), *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien – Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2009). *Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers.* Rapport de synthèse.

Armagnague-Roucher, M. (2016). *Une jeunesse turque en France et en Allemagne*. Lormont : Les éditions du bord de l'eau.

Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bielefeld, U. (1994). L'État-nation inachevé. Xénophobie, racisme et violence en Allemagne à la fin du XX^{e} siècle. *Allemagne An V*, n°spécial, décembre/janvier 1995.

Caille, J.-P., Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (dir.), *France, portrait social.* Paris, DEPP.

Cossée, C., Lada, E., Rigoni, I. (dir.) (2004). *Faire figure d'étranger : regards croisés sur la production de l'altérité*. Paris : Armand Colin.

Cummins, J. (2009). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research, 49*(2), Spring, 222-251.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances.* Paris : Seuil.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation, 61*, 71-83.

IGEN (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France,* rapport.

Küçüksahin, N. (2003). Rapport entre la connaissance de la langue maternelle et la maîtrise du français chez les élèves scolarisés en Belgique. In Crutzen et Manço (dir.), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants : Turcs et Marocains de Belgique* (p. 39-49). Paris : L'Harmattan.

OCDE (2006). *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans Pisa 2003*. OCDE.

Radke, F.O. (1997). Multiculturalism in Welfare States: The case of Germany. In M. Guibernau & J. Rex, *The ethnicity Reader. Nationalism and Migration* (p.248-256). Oxford: Polity Press.

Robin, J., Touahir, M. (2015). *Note d'information*. Paris, Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), n° 35, octobre.

Santelli, E., (2009). La mobilité sociale dans l'immigration. : Ou un exemple de transmission familiale au sein des familles immigrées algériennes. *Migrations-Sociétés, 21*(123-124), 177-194.

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.

Schnapper, D. (1992). *L'Europe des immigrés. Essai sur les politiques d'immigration.* Paris : Bourin.

Wihtol de Wenden, C. (2004). *Les frontières de la mobilité*. Unesco, Migration Without Borders Series.

Ouvrage paru dans la collection « Recherches »
des éditions de L'INS HEA en co-édition avec Champ social

Transformer ses pratiques d'enseignement pour scolariser des élèves avec autisme

Philippe Garnier

Faire classe à des élèves avec autisme nécessite de surmonter plusieurs dilemmes : il s'agit de transformer sa pratique professionnelle qui peut, du point de vue des enseignants, être inadaptée à ce public, tout en trouvant une posture professionnelle adéquate qui demeure enseignante.
Travailler avec des élèves présentant de l'autisme requiert pour les professeurs coordonnateurs d'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) un changement d'identité professionnelle ; le travail de collaboration avec d'autres enseignants ou d'autres professionnels, la constitution d'une identité de « personne ressource », la gestion de l'emploi du temps des élèves en regroupement spécifique et dans les classes ordinaires ne va pas de soi et appelle une transformation de la part du coordonnateur. Par exemple, ces enseignants spécialisés se trouvent dans l'obligation de *savoir-se-transformer* pour devenir « négociateur », afin que leurs élèves puissent bénéficier de l'enseignement ordinaire. Ce *savoir-se-transformer* se constitue à l'issue de dilemmes pour lesquels les coordonnateurs se demandent s'ils sont encore bien dans leur rôle quand ils mènent un travail de négociation.
Philippe Garnier est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA).

Ouvrage disponible le 26 mai 2016.
ISBN : 978-2-36616-036-9 - 368 pages - Prix : 20 euros

CHAMP SOCIAL ÉDITIONS — INS HEA

COMMANDER EN LIGNE : laboutique.inshea.fr

Bulletin de commande
à retourner à : INS HEA - Service des publications
58/60, avenue des Landes - 92 150 Suresnes - Tél. : 01 41 44 31 29 - vente@inshea.fr

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse : .....

Tél. : ..... Mél : .....

Je commande ..... exemplaire(s) de l'ouvrage ***Transformer ses pratiques d'enseignement pour scolariser des élèves avec autisme*** au prix de 20 €

Ajouter les frais d'envoi (pour 1 exemplaire : 5,40 €, 2 à 3 exemplaires : 7 €. Au-delà et pour les envois dans les DOM-TOM et à l'étranger nous contacter au 01 41 44 31 29).

Total de la commande : ..... €.

Chèque bancaire ou postal à l'ordre de l'Agent comptable de l'INS HEA.
À chaque envoi de document sera jointe la facture correspondante.