



HAL
open science

L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés

Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff

► To cite this version:

Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff. L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. Journée d'étude de Raisons éducatives - L'école et la question sociale, La revue Raisons éducatives, Université de Genève, Feb 2018, Genève, Suisse. pp.193-222, <10.3917/raised.022.0195>. <halshs-01863892>

HAL Id: halshs-01863892

<https://shs.hal.science/halshs-01863892v1>

Submitted on 2 May 2024

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.



HAL Authorization

L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés

Alexandra Clavé-Mercier, Claire Schiff

Centre Emile Durkheim, Université de Bordeaux

RÉSUMÉ – À partir d'une enquête ethnographique menée dans différentes localités d'une région française, cet article s'intéresse aux ajustements mis en place par l'institution scolaire pour faire face aux difficultés posées par l'arrivée d'enfants de populations migrantes jusqu'alors peu présentes en France. Il s'agit d'une part de familles roms bulgares en habitat précaire regroupées en territoire urbain, et d'autre part de familles syriennes réfugiées « réinstallées » de façon isolée dans diverses communes rurales qui se sont portées volontaires pour les accueillir. La comparaison met en évidence que la multiplication des dispositifs spécifiques et des ressources dédiées aux allophones n'aboutit pas nécessairement à l'inclusion, alors que leur absence n'est pas en soi un obstacle à leur intégration scolaire, dès lors qu'un certain nombre d'acteurs se mobilise autour de ces enfants. La réflexion sur les conditions d'accueil et l'incidence des représentations qui distinguent les migrants économiques des réfugiés révèle que lorsque la prise en charge de ces élèves devient l'affaire de tous, leur présence acquiert une légitimité qui permet d'encourager à la fois l'innovation pédagogique et la banalisation de leurs différences.

ABSTRACT – *Making adjustments to new types of migrant pupils in French schools: the case of Bulgarian Roma and Syrian refugee children in urban versus rural contexts*

Based on an ethnographic study conducted in different localities in a French region, this article examines the adjustments made by schools in order to cope with the difficulties posed by the arrival of children from migrant populations as yet scarce in France. These include Bulgarian Roma families concentrated in precarious settlements in urban centers and isolated Syrian refugee families who have been ‘resettled’ in various rural communities which have volunteered to receive them. The comparison highlights the fact that multiplying special education provisions and resources dedicated to foreign language students does not necessarily lead to their inclusion, while the absence of such services is not in itself an obstacle to their integration at school, as long as various actors are mobilized around these children. Our assessment of reception conditions and of the impact of commonly held beliefs which distinguish economic migrants from refugees reveals that when support for these pupils becomes everyone’s business, their presence acquires a legitimacy which encourages educational innovation and widespread acceptance of their differences.

Introduction

Le système scolaire français appartient à ce que Mons (2007) appelle « le modèle de l’intégration uniforme ». Face à l’hétérogénéité des élèves, celui-ci accorde une place limitée à l’enseignement individualisé et tend à gérer les différences de performances et de progressions entre élèves par le recours à des classes de niveau ou au redoublement (Mons, 2007). Dans un tel système, la prise en charge des élèves nouvellement arrivés, a fortiori s’ils sont non francophones, oscille bien souvent entre un impératif d’« assimilation scolaire » par immersion rapide dans les classes ordinaires et un réflexe de « mise à l’écart » dans des dispositifs et filières spécifiques peu articulés aux enseignements généraux (Schiff & Fouquet-Chauprade, 2011 ; Schiff & Zoia, 2004). Depuis une dizaine d’années, l’école française s’efforce de plus en plus de tenir compte de ce qu’elle nomme « les élèves à besoins éducatifs particuliers », notamment par des tentatives de valorisation de leurs spécificités, comme en témoigne le passage de la désignation « non francophones » à celle « d’allophones », ainsi que le remplacement des « classes d’accueil » par des « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) censées offrir une plus grande souplesse dans la gestion de l’inclusion scolaire (Mendonça Dias, 2016). Il n’en demeure pas moins que l’accompagnement des élèves migrants continue à poser problème à un système scolaire qui reste standardisé dans ses contenus et ses modalités d’évaluation, et à des enseignants peu formés à la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle (Schiff, 2011).

À partir d'une enquête menée dans différentes localités d'une même région française¹, cet article s'intéresse aux ajustements mis en place par l'institution scolaire pour faire face aux difficultés posées par l'arrivée d'enfants de populations migrantes jusqu'alors peu présentes en France. Il s'agit d'une part de Roms bulgares vivant en habitat précaire qui relèvent d'une migration dite « économique » et, d'autre part, de réfugiés syriens « réinstallés » à qui l'asile a été accordé pour cause de guerre dans leur pays. Si l'analyse (qui sera effectuée infra) de ces catégories dans une perspective critique est nécessaire dans une société qui construit et surmédiatise la « question migratoire », la différence des contextes de départ et d'accueil de ces migrants à leur arrivée doit également être prise en compte. Du côté des Syriens, il s'agit d'une immigration contrôlée et sur-sélectionnée *via* le programme de réinstallation du Haut-Commissariat pour les Réfugiés², avec une arrivée en territoire rural. Du côté des Bulgares, il s'agit d'une immigration intra-européenne non maîtrisée de fait, avec une arrivée en territoire urbain.

L'enquête a été menée dans trois écoles d'un quartier fortement concerné par la présence d'élèves bulgares au sein d'une métropole d'environ 245 000 habitants, et dans les écoles de six communes (comptant entre 1 000 et 30 000 habitants) d'un département rural voisin, dans lesquelles ont été « réinstallées » des familles syriennes. Les cadres spatio-temporels de la migration et de l'installation des deux populations diffèrent nettement et nous verrons que cela a une incidence sur les pratiques et représentations des accueillants. Les réfugiés syriens sont arrivés en France depuis peu (entre six et douze mois au moment de l'enquête) alors que les Bulgares y sont présents depuis plusieurs années. L'accueil offert aux premiers part du principe qu'ils seront conduits à demeurer en France à moyen ou long terme compte tenu de la situation dans leur pays et de leur statut, alors que les Bulgares bénéficient de la liberté de circuler et de travailler en Europe depuis 2013. En ce qui concerne leurs modalités d'implantation sur le territoire, les uns sont isolés, donc en immersion dans la société environnante, quand les autres sont regroupés dans certains quartiers. De façon générale, nous verrons que selon l'appréhension, singulière ou collective, de l'Autre, les « installés » tendent soit à percevoir le migrant comme le représentant d'une humanité partagée (Simmel, 1908) soit, à l'inverse, comme membre d'un groupe doté d'une culture et d'une organisation propre éloignées des normes de la société d'accueil (Park, 1924). Ainsi, indépendamment des caractéristiques des nouveaux arrivants, les logiques d'exclusion ou d'inclusion se déploient dans des contextes locaux qu'il est nécessaire d'analyser (Elias & Scotson, 1997).

1. L'enquête a été menée dans le cadre du programme de recherche Alterecole en 2016 et 2017. Ce programme de recherche (2016-2019) portant globalement sur les perceptions et gestions de l'altérité dans les espaces scolaires est coordonné par Claire Schiff, Joëlle Perroton et Isabelle Rigoni, et financé par la Région Nouvelle-Aquitaine.

2. Voir <http://www.unhcr.org/fr/reinstallation.html>.

En mettant en regard deux situations a priori très différentes, cet article aborde plusieurs questions concernant la place des élèves migrants au sein de l'institution scolaire française. Comment sont-ils perçus et pris en charge par les différents acteurs? Comment expliquer que la scolarisation de ces enfants « marche » ou « ne marche pas » aux yeux de ces derniers? Comment justifier l'adéquation ou l'inadéquation entre les impératifs de l'école et l'investissement ou la progression des enfants ? Il s'agit d'un article exploratoire, à la dimension ethnographique affirmée, faisant une large place aux données recueillies par le biais d'observations et d'entretiens avec des acteurs scolaires et extra-scolaires : enseignants, personnel d'encadrement, parents d'élèves, élus locaux et bénévoles accompagnant ces enfants³. Nous nous appuyons donc sur des situations particulières (ayant comme point de départ un établissement scolaire ou une commune engagée dans l'accueil d'une famille), investiguées à travers l'organisation de discussions collectives suivies d'entretiens individuels avec les principaux acteurs impliqués, afin de croiser différents points de vue sur une même situation⁴. En outre, le terrain concernant les Bulgares est un prolongement d'un travail de recherche précédent portant sur leurs dynamiques migratoires et les politiques d'accueil dont ils font l'objet (Clavé-Mercier, 2014a, b).

L'article montrera que ces nouvelles situations migratoires (et scolaires, in fine) impliquant tantôt la dispersion, tantôt le regroupement engendrent des modalités de prise en charge contrastées dans le cadre de dispositifs spécifiques, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires. Ainsi on distingue l'ouverture de classes appelées UPE2A NSA (Unité pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement) destinées à scolariser les Bulgares vivant en situation précaire d'un côté, d'un objectif global d'immersion rapide pour les Syriens au sein du programme de réinstallation de l'autre. Or, nous verrons que ces différentes modalités fonctionnent plus ou moins bien – du moins, ni l'une ni l'autre ne semble fonctionner de manière évidente a priori. Si l'on peut penser qu'une prise en charge privilégiée, avec de nombreux intervenants autour de la famille, faciliterait l'intégration scolaire, nous verrons qu'il faut pour cela un minimum de cohérence et de concertation entre les différents intervenants concernant les objectifs et la répartition des rôles, ainsi qu'une disposition des migrants à se saisir des ressources et des injonctions qui leur sont adressées.

3. Les auteures tiennent à remercier Margot Doz, étudiante en Master 2, pour sa participation à l'enquête de terrain sur les réfugiés syriens.

4. Au total, une trentaine de personnes a été interrogée.

Éléments de contexte

Contextes locaux d'accueil

Les vignettes ethnographiques qui suivent visent à dresser le tableau de deux types de nouveaux migrants à travers des situations mettant en exergue les particularités de chacune d'entre elles et permettant d'en saisir les enjeux et répercussions au sein de l'école.

Une école submergée par les Bulgares

L'école primaire B. se situe au centre de la ville. Disposant de sept classes accueillant 176 élèves, elle n'est pas classée en REP⁵, le quartier n'étant pas répertorié « politique de la ville » en raison de la proximité avec un secteur qui n'a pas du tout le même profil que celui de l'école. Le directeur fait des demandes régulières de classement en REP auprès de l'Education Nationale, sans succès. Le public scolaire est « très polarisé : enfants en grande difficulté versus enfants de bobos, ce qui représente un vrai défi pédagogique », souligne-t-il. Il y a en outre une concentration particulière d'allophones au sein de l'établissement car les écoles voisines n'en veulent pas : « j'ai dix allophones qui devraient être ailleurs ». Selon lui, les chefs d'établissements voisins useraient de stratégies pour prévoir les effectifs des entrants en fonction de ce qui les arrange, ou argueraient de l'accueil d'autres publics jugés « difficiles » pour refuser ces élèves allophones. Cette école compte ainsi trente élèves bulgares turcophones, un Bulgare non turcophone et deux Roumains scolarisés, soit environ 20 % de la population de l'école. Ceux-ci ne sont pas tous primo-arrivants, « mais même ceux qui ne le sont pas ne maîtrisent souvent pas le français : quelques N0 (environ huit, neuf), des N1 et des N2. Certains sont NSA⁶. » L'arrivée importante d'élèves bulgares dans l'école date d'il y a deux ans. Beaucoup de ces élèves vivent dans des appartements vétustes et certains sont en squat ou bidonville. Les élèves étant plus de 25 par classe, il y a environ cinq élèves bulgares non francophones dans chaque classe. Cela crée d'importantes difficultés pour les enseignants qui se demandent comment prendre en charge ces élèves sans délaissier les autres. Les enseignants font également face à des problèmes de communication avec les familles, ne bénéficiant pas d'interprétariat et, de façon générale, ayant « zéro moyen »⁷.

5. Réseau d'éducation prioritaire.

6. La dénomination « N0 » renvoie à la date d'arrivée en France : N0 quand l'arrivée est récente (au cours de l'année scolaire), N1 quand elle date d'un an, N2 de deux ans, etc. Le sigle « NSA » signifie « Non Scolarisé Antérieurement ».

7. Entretien avec le directeur d'école B., ville X, 09/11/2016.

Une commune qui prépare pendant un an l'arrivée d'une famille syrienne

C'est tout simplement beau. Six enfants qui sourient à s'en décrocher les mâchoires. Leurs parents heureux de les voir s'égailler dans une grande maison que les voisins ont contribué à meubler. Des camarades de classe soucieux de la bonne compréhension des nouveaux venus qui ne parlaient pas un mot de français il y a encore cinq mois. Et une marraine aux petits soins, conseillère municipale qui les accompagne dans leur nouvelle vie.⁸

Tel est le portrait de la situation dressé par une journaliste après sa rencontre avec cette famille et l'élue référente de la commune de U. qui l'accueille fièrement. En effet, ce gros village de 2500 habitants fut le premier de ce département rural à répondre à l'appel du gouvernement puis de l'Association des maires de ce département pour accueillir une famille de réfugiés ayant fui la Syrie, dans le cadre du programme de réinstallation du Haut-Commissariat aux Réfugiés.

Dans cette commune, la volonté d'accueil a été actée par le Conseil municipal en septembre 2015, très rapidement après l'appel du gouvernement. S'en est suivie la réquisition d'un logement municipal aménagé par une équipe d'une dizaine de bénévoles constituée pour l'occasion, qui a attendu pendant près d'un an l'arrivée de la famille. « Quand on lance un appel, on ne soupçonne pas cette générosité qui peut exister, on s'aperçoit que les personnes vont au-delà de beaucoup de choses pour venir en aide, ça a déclenché un bel élan de solidarité ! »⁹ souligne l'élue locale en charge de cet accueil. L'engagement est en effet total pour la commune comme pour les bénévoles accueillant cette famille ayant vécu trois ans dans un pays voisin de la Syrie avant d'obtenir un statut de réfugié en France : « Pour la commune, c'est un choix politique réel. L'engagement était : nous les hébergeons, nous les logeons, nous les habillons, nous les nourrissons, jusqu'à ce qu'ils soient autonomes financièrement, c'est-à-dire jusqu'à ce que les démarches administratives soient accomplies. ». Au-delà même de ces engagements, ces bénévoles offrent aux membres de la famille un soutien et un accompagnement renforcé dans divers aspects de leur vie quotidienne au cours de leur première année dans la commune, notamment en ce qui concerne l'accompagnement à la scolarité des enfants.

8. Extraits d'une émission de radio traitant du sujet dans cette commune, consulté le 21/11/2016 (Source non citée pour raison d'anonymat).

9. *Ibid.*

Quelle « légitimité » ? La construction des distinctions entre réfugiés et migrants économiques

Qui sont ces migrants ? Pourquoi sont-ils là ? Il est primordial de tenir compte du contexte social et politique national et international pour la compréhension de l'accueil de ces personnes. Plus particulièrement, les perceptions qu'ont les accueillants de ces nouveaux migrants jouent un rôle déterminant dans les logiques et modalités de prises en charge scolaires, entre autres.

Sur le terrain, de manière récurrente, deux termes sont utilisés pour qualifier ces personnes : celui de « migrant », qui désigne toute personne quittant son pays, et celui de « réfugié » qualifiant ceux qui ont dû fuir leur pays pour échapper à un danger, une persécution, une guerre, etc. Ce dernier terme revêt une signification supplémentaire d'un point de vue juridique, puisqu'est officiellement réfugié celui qui a déposé une demande d'asile en France ayant abouti favorablement. Les Bulgares sont alors identifiés comme migrants et les Syriens comme réfugiés. Si la distinction réside dans la contrainte à l'origine de leur départ du pays, elle n'est pas d'une objectivité évidente (Crawley & Skleparis, 2017), d'autant qu'elle se double d'une dimension politique, voire émotionnelle, dans un contexte de débats et de tensions concernant l'accueil des étrangers en France. Dès lors, comme le souligne Scalettari (2016), « le débat se structure autour d'une appréhension clivée. Les réfugiés sont considérés comme des personnes qui migrent par contrainte et pour des raisons politiques, les migrants comme des personnes qui se déplacent volontairement dans le but d'améliorer leur situation économique ». Cette catégorisation est mue par une logique sous-jacente, celle du tri entre « bons » et « mauvais » migrants, entre ceux dont on accepte la présence sur le territoire et ceux qui ont « vocation à rester dans leurs pays »¹⁰ (p. 88).

Ainsi, si l'on s'en réfère aux perceptions différenciées concernant le « mérite » des migrants selon qu'ils sont perçus plutôt comme des « victimes » ou plutôt comme des « profiteurs » (Chauvin & Garcés-Mascreñas, 2014), il existe a priori un fort contraste entre Syriens et Bulgares concernant la légitimité de leur présence sur le territoire. Les premiers, qui plus est lorsqu'ils ont été réinstallés, sont reconnus et protégés de droit, alors qu'en tant que migrants économiques, les seconds sont à peine tolérés, a fortiori lorsqu'il s'agit de Roms, avec toutes les représentations négatives et stéréotypées que cette identification convoque. En outre, certains parmi ces derniers font des allers-retours réguliers entre la France et le pays d'origine, ce qui renforce le soupçon déjà existant sur leur « volonté d'intégration ».

L'accueil de réfugiés syriens en France, et particulièrement dans le cadre du programme de réinstallation orchestré par le Haut-Commissariat aux

10. Extrait de propos tenus par le Ministre de l'intérieur, Manuel Valls, sur BFM TV, 25 septembre 2013.

Réfugiés et relayé par l'Etat (via la DIHAL¹¹), s'appuie sur l'idée de l'évidente légitimité de leur présence. La logique est en effet que chaque territoire, à toute échelle (Etat, département, commune, institution, ...) doit « prendre sa part » à leur accueil, précisément en raison du regard porté sur leur situation, fortement marqué par la compassion et l'obligation morale d'hospitalité (Bessone, 2015 ; Fassin, 2005). Le vocabulaire de la compassion est souvent utilisé par les accueillants pour parler de ces familles « avec un passé difficile »¹². Ainsi une commune qui s'est positionnée pour accueillir une famille réfugiée fait le choix d'annoncer l'arrivée imminente de la famille par le biais du journal du village et présente la situation en ces termes : « Nous espérons sincèrement que notre commune pourra prendre part à l'apaisement de ces réfugiés qui subissent et ont subi des conditions de vie complexes, graves et risquées en pleine guerre civile »¹³. À ces conditions de vie passées répond la proposition faite à cette famille de « rejoindre notre appartement sûr et accueillant »¹⁴. On retrouve cette logique à l'œuvre dans l'institution scolaire, miroir de la société. Les élèves des classes qui accueillent des enfants syriens ont généralement été informés par les enseignants de la « situation en Syrie », et particulièrement de la guerre en cours. Si pour les enseignants, il s'agit de préparer ainsi au mieux l'arrivée des enfants syriens, cela implique également un attendu sous-jacent vis-à-vis des autres élèves : qu'ils soient particulièrement accueillants avec leurs nouveaux camarades arrivant d'un pays en guerre. « Ils sont mignons avec elle », précise de ce fait une enseignante de CE1-CE2 lorsque nous lui demandons de nous parler des sociabilités juvéniles autour de l'arrivée d'une petite fille¹⁵. Dans une autre situation concernant une enfant de trois ans scolarisée en maternelle, les accueillants expliquent au sujet des enseignants comme des enfants qu'« au début ils la maternaient tous »¹⁶.

Les Bulgares dont il est ici question sont tantôt identifiés comme Roms, tantôt comme turcophones. Sans entrer dans le détail des considérations que révèlent ces appellations et leurs liens (ou non) avec les endo-identifications, il est à noter que les migrants bulgares présents dans la ville proviennent de territoires urbains ou ruraux pauvres, enclavés et stigmatisés socialement car regroupant des personnes issues des deux « minorités nationales » les plus importantes en Bulgarie, et souvent dévalorisées : les Turcs et les Roms. En France, les représentations sociales sur les migrants roms associent diverses caractéristiques tantôt clairement négatives et contribuant à les stigmatiser, tantôt « exotiques » (Clavé-Mercier & Olivera, 2016). Quoi qu'il en soit, les unes comme les autres contribuent à enfermer ces familles dans une identité

11. Direction interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement.

12. Entretien avec la référente élue de la famille, commune d'O., 07/04/2017.

13. Extraits de la gazette de la commune d'O., juin 2016.

14. *Ibid.*

15. Entretien avec une enseignante directrice d'école primaire, commune de R., 30/05/2017.

16. Entretien collectif avec les bénévoles de la commune d'O., 18/05/2017.

collective perçue comme problématique. Souvent, ces deux registres se mêlent pour construire in fine la figure du migrant rom comme indésirable et illégitime. Cette construction s'appuie donc sur une essentialisation et une naturalisation des « différences culturelles » imputées à ces migrants, ainsi que sur la disqualification morale de ces « différences ».

Couplées à des manières de vivre visibles (habitat en bidonville ou habitat précaire, mendicité, etc.) et à des dynamiques migratoires singulières (une partie de la famille ici, l'autre là-bas, un quotidien pensé de manière transnationale et de nombreux allers-retours entre pays d'origine et pays d'accueil), les difficultés posées à l'institution scolaire par l'accueil de ces migrants sont expliquées par ces spécificités « culturelles » et migratoires qui compromettraient la prise en charge de ces élèves (Clavé-Mercier, 2014a). Les Bulgares deviennent ainsi une sorte de « patate chaude » pour beaucoup d'acteurs de l'institution scolaire (comme pour d'autres institutions, d'ailleurs).

Des tensions existent notamment entre les établissements scolaires concernant l'accueil de ces Bulgares. Selon le directeur de l'école B., « Concernant les allophones, les autres écoles autour ne jouaient pas le jeu. Le directeur de [R.] ne veut pas avoir à faire à des étrangers en brandissant le sureffectif de l'école. La direction de [E.] mettait en avant le fait d'avoir déjà une CLIS¹⁷ et les gamins de la cité [voisine]. »¹⁸ Cela a eu pour résultat des « tensions » sur l'école B. qui était la seule du secteur à accueillir ces enfants alors relativement nombreux dans l'établissement. Une ancienne enseignante de cette école rappelle les propos tenus par un collègue à ce sujet : « Y en a marre de la turquerie ! » et se souvient aussi d'une question des représentants de parents au Conseil d'école : « Jusqu'à quand l'école va-t-elle accueillir des étrangers ? »¹⁹ Ces propos, qu'elle a toujours en mémoire quelques années plus tard, sont pour elle significatifs du climat délétère causé par la concentration de ces élèves dont personne ne semble vouloir... Le directeur de l'école trouve ainsi qu'il n'y a aucune « volonté politique » de la part de la Mairie d'entendre les difficultés rencontrées dans l'école et d'agir en conséquence. Ayant tenté maintes fois de faire connaître la situation de l'établissement, il est renvoyé vers le fait qu'il « fait de la politique ». Pour lui, il s'agit d'un réel problème de communication entre les différentes structures (Education Nationale, mairie, services sociaux, ...) : « on ne s'est jamais mis, tous les acteurs, autour d'une table »²⁰, déplore-t-il.

À l'opposé, les concertations organisées autour de quelques familles syriennes sont parfois surinvesties, et deviennent une occasion rare pour des acteurs qui ne se parlent habituellement pas de se rencontrer, de faire

17. Classes pour l'inclusion scolaire, devenues en 2015 ULIS-école (Unités localisées pour l'inclusion scolaire), destinées à scolariser des élèves en situation de handicap.

18. Entretien avec une ancienne représentante de parents d'élèves de l'école B., ville X, 31/03/2017.

19. Entretien avec une enseignante UPE2A mobile en primaire, ville X, 23/05/2017.

20. Entretien avec le directeur de l'école B., ville X, 09/11/2016.

connaissance et d'échanger, bien au-delà des discussions sur l'accompagnement des familles réfugiées. Nous avons pu observer cela dans une commune qui, un an après l'arrivée d'une famille réinstallée, décide de réunir tous les acteurs, institutionnels et associatifs, pour faire le point sur les « avancées » et « blocages » autour de l'accompagnement. À cette réunion plus d'une vingtaine de personnes sont présentes, représentant une dizaine de structures différentes²¹.

Si l'on s'en tient aux discours et attitudes vis-à-vis de ces deux publics, la construction de la distinction entre Syriens et Bulgares se traduit ainsi dans les faits par des positionnements diamétralement opposés, allant de la *volonté d'accueil* des uns à l'*accueil contraint* des autres, fondés sur deux figures a priori bien différentes de l'altérité que sont les « réfugiés » et les « Roms », différence accentuée dans le cas présent par la dimension singulière ou collective de leur présence.

Des nouveaux publics si différents ?

Malgré ce contraste ostensible dans la perception de ces nouveaux migrants, on note toutefois des points communs entre des publics qui viennent tous deux interroger la manière dont l'institution scolaire française fait face à l'accueil des élèves allophones.

Des difficultés en termes de langue et de communication

« Le problème c'est celui de la langue, et de la relation à l'école qu'on a du mal à résoudre. »²² La difficulté de communiquer avec les enfants et leurs parents ainsi qu'à leur propos est un élément récurrent des discours tenus sur « les Bulgares » dans l'espace scolaire. Ce fait est systématiquement relié à celui du nombre : « La difficulté, c'est quand il y a un lot d'enfants qui parlent tous la même langue »²³. Les moyens en matière d'interprétariat, soit inexistant, soit trop faibles, sont un sujet central dès que les acteurs de l'institution scolaires parlent de ce public. Un budget interprétariat est alloué aux écoles qui relèvent de la Politique de la ville ; il est utilisé principalement pour les équipes éducatives, destinées aux situations définies comme « problématiques », n'étant pas assez important pour assurer les communications au quotidien. Les établissements qui n'en bénéficient pas mais ont les mêmes besoins doivent travailler avec une incompréhension au cœur de la relation parents/enseignants/élèves.

21. Notes de terrain, réunion bilan pour les un an de l'accueil de la famille, communauté de communes de R. (commune de N.), 30/05/2017.

22. Entretien avec une enseignante en primaire, ville X, 04/04/2017.

23. Entretien avec une enseignante UPE2A mobile en primaire, ville X, 23/05/2017.

« Avec les Syriens, le problème c'est la langue. Le plus compliqué a été de communiquer. »²⁴ Tous les acteurs scolaires et extra-scolaires accueillant des Syriens mentionnent en premier lieu cette difficulté. La chargée de mission du programme de réinstallation dans le département va dans le même sens, posant l'interprétariat comme un « problème majeur dans les communes »²⁵. Lorsque, pour les familles syriennes, l'école a la possibilité d'avoir recours à des interprètes de fortune dénichés par les bénévoles (anciens immigrés ou descendants d'immigrés parlant l'arabe littéraire), peu d'acteurs scolaires y ont recours, au-delà d'une première rencontre avec explication du fonctionnement de l'école. Par la suite, les enseignants passent plutôt par les bénévoles pour transmettre des messages à la famille, en attendant que les enfants eux-mêmes aient acquis un niveau de français suffisant pour servir d'interprète avec leurs propres parents.

Au-delà de la différence linguistique, c'est l'intercompréhension dans son ensemble qui est perçue par les accueillants comme le nœud du problème avec ces élèves : « Sans connaître cette culture-là, la question c'est comment leur expliquer notre système à nous, par rapport à leur connaissance de ce qu'est l'école. Ça, j'ai pas trouvé la solution encore »²⁶.

Scolarisation antérieure chaotique

Nombre d'enfants syriens et bulgares ont connu une scolarité antérieure chaotique – quand elle n'est pas inexistante. Cette caractéristique les rapproche fortement, bien que les raisons en soient différentes. Au cours des nombreuses années passées en Jordanie, en Turquie ou au Liban, que ce soit dans des camps de réfugiés ou chez l'habitant, les enfants syriens ont rarement pu être scolarisés : pas de possibilité de scolarisation dans certains camps, trop de racisme et de violences subies dans des établissements scolaires libanais, ou encore nécessité d'exercer des « petits boulots » pour contribuer à la survie de la famille. C'est ainsi le cas d'une fratrie de cinq frères âgés de 10 à 19 ans qui ont été déscolarisés pendant les cinq années de leur séjour dans un camp en Jordanie²⁷. En effet, d'après les études menées ces dernières années, il apparaît que plus de la moitié des enfants syriens n'étaient pas scolarisés en 2015, leurs taux de scolarisation se limitant à 20 % au Liban et 30 % en Turquie (Sirin & Roger-Sirin, 2015).

L'enquête de Mustafa Aslan et Kuvvet Lordoglu (2017), effectuée auprès de Syriens réfugiés en Turquie dans deux villes frontalières avec la Syrie (Urfa et Mardin), donne des éléments de compréhension intéressants. Sur 80 enfants

24. Entretien avec le directeur du centre de loisirs, commune d'U., 29/05/2017.

25. Intervention de présentation du dispositif, Université de Bordeaux, 04/10/2016.

26. Entretien avec l'adjointe chargée des affaires scolaires, commune de R., 14/04/2017.

27. Entretien avec la référente de l'accueil de la famille, communauté de communes de R. (commune de N.), 21/02/2017.

enquêtés, seuls quelques-uns sont scolarisés. Les autres travaillent ou cumulent petits boulots et scolarisation partielle, dans un contexte de forte précarité. Ils trouvent difficilement du travail, celui-ci étant le plus souvent temporaire et sous-payé (50 % moins que les locaux). Les raisons obligeant les mineurs syriens à travailler sont multiples, mêlant les conditions économiques difficiles des familles, le fait que les adultes ne trouvent pas de travail, et les discriminations subies par les Syriens à l'école.

Dès lors, en fonction de l'âge des enfants à leur arrivée en France et du temps qu'ils ont passé dans un pays « de transit », ils ont soit connu une rupture importante de leur scolarité (plusieurs années), soit n'ont jamais fréquenté l'école. Ainsi, Haya, qui a 12 ans lorsqu'elle arrive dans la commune de R. avec sa famille, découvre la scolarité directement au collège, après quatre années passées dans un camp jordanien. Lorsqu'elle évoque le résultat des évaluations de compétences de Haya, « c'est le néant, rien du tout ! » s'exclame la professeure d'UPE2A qui la suit²⁸. C'est également le cas de sa petite sœur âgée de 8 ans et de son frère de 4 ans.

Tout comme les enfants syriens, les enfants bulgares dont il est ici question ont une expérience précédente de l'école généralement limitée, quantitativement ou qualitativement. Cette faible scolarisation antérieure est souvent citée comme un « problème » car elle complique la scolarité de ces enfants dans le pays d'accueil : « Cette majorité énorme de Bulgares turcs ou roms était un problème dans la classe, comme le fait qu'ils avaient été mal ou peu scolarisés dans leur pays »²⁹. Notre enquête de terrain précédente en Bulgarie (Clavé-Mercier, 2014b) permet de comprendre l'expérience antérieure de scolarisation de ces enfants vivant dans les quartiers roms et/ou turcs, quartiers enclavés et délabrés, souvent désignés sous le terme « *mahala* ». Les écoles qui s'y trouvent n'ont que peu de moyens, le matériel est souvent vétuste et les enseignants peu motivés puisque leurs élèves sont « roms », et dès lors perçus comme n'étant a priori « pas intéressés par l'école », comme l'affirment d'une seule voix les enseignants d'un village de la région de Pazardzhik³⁰. Qu'ils soient majoritaires ou minoritaires en fonction des localités, ces enfants sont moins considérés par les enseignants que les enfants bulgares « non roms ». Dans ces écoles, le taux d'abandon scolaire des Roms est alors très élevé (Tomova, 2009). La qualité de l'éducation proposée à ces enfants et le sens que revêt pour eux l'école expliquent que parents et enfants se désintéressent de la scolarité. Ils soulignent la discrimination qu'ils ressentent, le fait que l'école ne soit pas de bonne qualité, leur pauvreté et le désengagement de l'État (comparé à la période communiste) qui ne les aide plus pour les fournitures scolaires. L'école maternelle étant payante, rares sont les enfants de ces quartiers qui y sont scolarisés. Cela augmente

28. Entretien avec la professeure d'UPE2A collège, 14/02/2017.

29. Entretien avec une enseignante UPE2A primaire retraitée, ville X, 20/04/2017.

30. Notes de terrain, février 2012.

leurs difficultés et leur désintérêt à l'entrée en élémentaire, car la majorité de ces enfants ont le turc ou le romanès comme langue maternelle. Ces obstacles multiples aboutissent à ce que la majorité des Roms passent seulement quelques années à l'école (entre quatre et huit) et en sortent avec un faible niveau de lecture et d'écriture (Tomova, 2009), et ce constat vaut pour la plupart des pays d'Europe Centrale et de l'Est (Szalai & Schiff, 2014).

Dans un cas comme dans l'autre, il est ainsi souvent souligné par les acteurs scolaires que la scolarité de ces enfants, bulgares comme syriens, est rendue plus complexe par le nécessaire apprentissage du « savoir-être élève »³¹.

Des identités de genre fortes et marquées

Concernant les Syriens, les différences de genre sont soulignées par les bénévoles comme ayant une forte incidence, notamment pour ce qui est des activités extrascolaires mais aussi dans les tâches à accomplir à la maison et en matière de comportements entre enfants. Ces identités de genre sont perçues par les bénévoles comme une entrave à la (bonne) scolarité et, au-delà, à l'« épanouissement individuel » souhaité pour ces enfants – et donc, par extension, à leur « intégration dans la société ». C'est le cas par exemple pour Reem, jeune Syrienne de 14 ans, dont les bénévoles soulignent sans cesse le rôle dans la famille et son implication dans les tâches domestiques, allant jusqu'à affirmer que « ça va mal finir parce qu'elle va pas supporter ça longtemps »³². Les acteurs scolaires partagent clairement cette vision concernant la jeune fille et sa sœur cadette : « Haya et Reem ne sont pas très investies dans leurs scolarités. Il y a plus important à faire à la maison : faire à manger, s'occuper des petits, ... »³³ Dans une autre famille de six enfants, une bénévole très impliquée auprès des enfants note avec une certaine désapprobation que

*La grande, elle s'est fait une entorse au genou et c'était toujours elle qui faisait le café. C'est le fonctionnement de la famille... L'autre jour [un frère] disait au petit qui sautait partout : 'viens t'asseoir, quand y a du monde ils restent assis les garçons !' C'est une marque d'éducation. Les filles elles sont debout. Les garçons ils s'assoient pour recevoir*³⁴.

Des problèmes de violence sont souvent évoqués lorsque le sujet des Bulgares dans les écoles est abordé, notamment par des parents d'élèves³⁵. Le directeur de l'école B. apporte des précisions visant à minimiser cette impression des parents, en reconnaissant ce problème mais en donnant une

31. Entretien avec la directrice de l'école, commune d'U., 29/05/2017.

32. Propos d'une bénévole, réunion collective de bénévoles, commune de R., 30/03/2017.

33. Entretien avec la professeure d'UPE2A collège, commune de M.M., 14/02/2017.

34. Entretien avec une bénévole, commune d'U., 30/03/2017.

35. Réunion avec des parents d'élèves et la direction de l'école B., ville X, 22/05/2017.

explication contextuelle : « Les Bulgares cette année sont des grands et des garçons »³⁶. Ce faisant, il effectue un lien clair entre violence et identité de genre, mettant en avant les comportements très genrés de ces enfants. Les filles bulgares, quant à elles, semblent se faire moins remarquer, jusqu'à être appréhendées comme des « petites filles plantes vertes, elles sont là, elles sont absentes, c'est pareil »³⁷.

En conclusion, il existe une sorte d'opposition entre des garçons bulgares perçus comme « perturbateurs » donc potentiels décrocheurs, et des filles syriennes « victimes » potentielles donc les plus à même de profiter de la scolarité, celle-ci étant appréhendée comme permettant globalement l'émancipation de ces enfants vis-à-vis de leur milieu.

Des expériences de précarité résidentielle

Ces migrants syriens comme bulgares ont connu des expériences similaires de précarité résidentielle, révolues pour les uns, encore actuelles pour les autres.

Les Syriens sont en effet majoritairement passés par des camps de réfugiés en Jordanie, au Liban ou en Turquie, et y ont vécu pendant plusieurs années avant leur arrivée en France. Cette expérience, quoique différemment perçue en fonction des camps et/ou des familles, marque nécessairement les enfants – comme les adultes qui y vivent – dans leur rapport au monde et à l'espace de vie (Agiar, 2002). Un cas extrême est par exemple celui de jeunes enfants dont l'essentiel de l'existence était cantonnée à leur « tente » d'habitation, l'extérieur étant jugé trop peu sûr par leurs parents³⁸. Plus fréquemment les enfants syriens semblent avoir bénéficié d'une liberté totale jugée néfaste pour leur structuration par les accueillants. Ces derniers mettent en avant le fait que la vie dans les camps a un impact sur le rapport des enfants à l'espace et à la temporalité. Arrivant à l'école en France, les enfants se trouvent confrontés à un système très codé et normé, à des horaires et diverses règles de vie : « Au départ c'était difficile pour eux, parce que dans les camps ils étaient complètement livrés à eux-mêmes, et maintenant il faut se lever, il faut aller à l'école, faut faire ceci, cela... »³⁹. Ces propos, exprimés sous diverses formes à propos de toutes les familles syriennes accueillies et pointant l'importance du changement de vie et de rythme à travers la scolarisation, illustrent la perception par les bénévoles du passage des enfants d'une vie sans cadre, quasi anomique, à la (re)structuration d'une nouvelle vie *via* l'école.

Les enfants bulgares concernés par notre recherche connaissent des formes différentes de précarité résidentielle : certains vivent en squat ou

36. *Ibid.*

37. Entretien avec une enseignante en primaire, école L., ville X, 04/04/2017.

38. Entretien avec les référents de la famille accueillie, commune de L., 18/05/2017.

39. Entretien avec une bénévole, commune de R., 14/02/2017.

bidonvilles, quand d'autres habitent dans des appartements délabrés et surpeuplés. Comme les Syriens, ce type d'habitat est à relier à leur expérience migratoire relativement récente (au cours des cinq à dix années passées, parfois moins), puisque tous vivaient dans des maisons ou appartements individuels dans leurs pays d'origine. Il faut en effet souligner que les Bulgares et les Syriens avaient avant le départ de leur pays des habitats « normaux », et même dans certains cas confortables, et que c'est la migration qui engendre, pour un temps plus ou moins long selon les parcours familiaux, une dégradation de l'habitat. Cela même alors que du point de vue de la société d'accueil, l'habitat précaire et la promiscuité peuvent être perçus comme indissociables de leur statut de migrant ou de réfugié.

Au sujet des Bulgares comme des Syriens, il est ainsi intéressant de souligner l'unanimité des témoignages des accueillants sur le manque de « cadre » dans les familles concernant les repas, les habitudes de sommeil (coucher tard, partage des lits avec parents, lever tard), et la relative autonomie et la liberté laissées aux enfants, même très jeunes. Ces habitudes liées au mode de vie sont tantôt interprétées comme des « marques » de la précarité résidentielle, tantôt comme des normes « culturelles » problématiques.

De la vulnérabilité au soupçon

Les familles syriennes qui sont réinstallées en France sont définies administrativement par le Haut-Commissariat aux Réfugiés comme étant « vulnérables ». Cette identification basée sur différents critères est ce qui leur permet en effet de bénéficier de la « réinstallation ». Il peut s'agir de violences subies, du nombre d'enfants ou encore de problèmes de santé. Sachant cela, les acteurs accueillants les appréhendent alors globalement comme étant nécessairement « vulnérables », en plus du fait de venir d'un pays en guerre et d'imaginer qu'ils ont forcément vécu des choses difficiles. À propos des conditions de vie passées, l'imagination des accueillants est féconde, d'autant qu'il est demandé aux professionnels et bénévoles de ne pas poser de questions à ce sujet, afin d'éviter de réveiller d'éventuels « traumatismes ». Il faut souligner en outre que l'idée d'une vulnérabilité quasi totale de ces familles est tellement ancrée dans les perceptions des accueillants (institutionnels et bénévoles) que la nécessité de la migration et la question de l'absence de choix du pays et de la ville de destination sont rarement abordées en tant que telles⁴⁰.

Les migrants bulgares sont eux aussi souvent perçus à travers le prisme de la vulnérabilité, mais pas de manière aussi franche, puisque chez eux

40. Aucune des familles n'avait connaissance de sa destination précise en France avant le départ, de même que les accueillants n'avaient quasiment aucune information hormis la composition familiale avant l'arrivée de la famille.

cette vulnérabilité peut être plus facilement vue comme instrumentalisée. Cela est à mettre en lien avec les représentations souvent négatives ou du moins empreintes de soupçon que nourrissent à leur sujet, et de manière somme toute plutôt classique (Stewart, 2012), nombre d'acteurs accueillants. Pourquoi sont-ils venus en France? Que veulent-ils ? Ce sont des questions qui restent souvent sans réponses pour les représentants des institutions françaises. Dans le cas de ces familles, l'identification en tant que Roms ou Tsiganes, associée à de nombreux stéréotypes, prend le pas sur une « simple » appréhension en tant que migrants précaires. C'est à partir de ce regard porté, se résumant en une altérisation extrême, que peuvent être lues les manières d'agir de différents acteurs à leur égard – et l'école ne fait pas exception.

Il est intéressant de noter ce glissement de l'appréhension de la vulnérabilité à l'économie du soupçon (Linhardt, 2001). Cela illustre la tension existante entre une appréciation du migrant basée sur son statut de victime et une évaluation de sa légitimité basée sur la mesure de sa (bonne) volonté (Casati, 2017), que l'on retrouve vis-à-vis de ces deux « publics », surtout lorsque les réactions et demandes des « accueillis », ne correspondant pas au comportement de gratitude attendu, ce qui semble démentir l'idée qu'on se fait de leur « vulnérabilité ». C'est ainsi le cas lorsqu'en découvrant son logement à son arrivée dans une commune, une femme syrienne se plaint de l'absence de machine à laver, alors que la référente, pensant que la priorité première est la sécurité et la mise à l'abri de la famille, se préoccupe de la rassurer quant aux bruits provoqués par le passage régulier d'avions⁴¹. Cela permet en outre de mesurer le décalage existant entre les attentes des uns (accueillis) et des autres (accueillants) (l'attention portée à l'équipement du logement *versus* l'attention portée aux traumatismes supposés liés aux bombardements subis en Syrie).

Quelles prises en charge scolaires ?

Dans cette dernière partie, le point de vue des accueillants concernant les différentes modalités de prise en charge scolaire des enfants syriens et bulgares sera au cœur du propos. Concrètement, qu'est-ce qui est proposé à ces élèves au sein de l'école et autour ? Par qui et de quelle manière ?

Concentration vs. dispersion pour l'intégration : des impensés qui pèsent sur la scolarité

Avant d'entrer dans l'école, un détour par la dimension spatiale de l'implantation de ces migrants est nécessaire, puisque cela guide clairement la prise en

41. Entretien avec la référente professionnelle, commune de M.M., 22/05/2017.

charge scolaire et extra-scolaire. En effet, ces nouveaux publics connaissent des modes d'implantation opposés de fait, en lien avec leurs modalités migratoires : les familles bulgares sont concentrées dans certaines zones urbaines, quand les familles syriennes sont dispersées en milieu rural. Ces éléments sont fondamentaux en raison de leur impact sur une « intégration » toujours souhaitée par les accueillants, bien que difficile à cerner objectivement tant elle fait l'objet d'attentes et d'interprétations diverses de leur part. D'un côté, l'individu migrant se trouve seul face au groupe accueillant et de l'autre, les migrants en groupe fragilisent l'accueil qui leur est proposé. Nous allons donc analyser dans un premier temps ce que cette dimension spatiale, ajoutée aux perceptions de ces migrants analysées dans la première partie, implique en termes de représentation de l'autre et de ce que les acteurs scolaires estiment pouvoir en attendre.

Pour les Syriens : un impératif d'immersion

Beaucoup de choses sont attendues des familles syriennes accueillies dans le cadre du programme de réinstallation, au-delà même de l'accueil et du logement qui leur est proposé. Comme le dit explicitement le maire d'une des communes concernées, « C'est de l'accompagnement à l'intégration, que nous souhaitons la plus rapide »⁴². Dès lors, tout ce qui est mis en place en termes d'accompagnement et de prise en charge vise en premier lieu à « intégrer les familles syriennes dans la société française », de manière active et parfois même dirigiste, comme le souligne cette élue d'une autre commune : « A leur arrivée, [la chargée de mission départementale] voulait que les enfants soient intensivement plongés dans la culture française, par le scolaire et l'extrascolaire »⁴³ ;

*Vu les instructions qu'on avait eues de [la chargée de mission], on s'est dit on n'a pas le choix. C'était : dans le grand bain, tout de suite, sinon ça va être compliqué. Elle voulait aussi qu'ils aillent au centre de loisirs, mais on a vu tout de suite que ça serait trop compliqué, déjà que ça l'était sur l'école, donc on a freiné là-dessus, on s'est dit qu'il fallait pas trop forcer les choses, vu le contexte et vu comment ils étaient*⁴⁴.

Dans la manière de penser et d'organiser cet accueil, on note au départ une multiplicité d'interventions et une forte volonté d'immersion totale des enfants dans le maximum d'institutions scolaires et extra-scolaires (centre de loisirs, activités périscolaires, accompagnement à la scolarité, ...). Cela est le plus souvent relayé par les bénévoles qui vont, pour certains, jusqu'à penser que « soustraire » ces enfants à leur famille pourrait leur être bénéfique, telle

42. Entretien avec le maire, commune de S., 20/02/2017.

43. Propos de l'adjointe au Maire chargée des affaires scolaires, réunion collective des bénévoles, commune de R., 30/03/2017.

44. Entretien avec l'adjointe au Maire chargée des affaires scolaires, commune de R., 14/04/2017.

cette bénévoles souhaitant qu'une adolescente aille en internat afin qu'elle « continue de progresser »⁴⁵.

On perçoit ici la manière dont l'accueil bascule rapidement de l'objectif initial de mise en sécurité à l'impératif d'intégration en vue d'une installation conçue comme définitive. La déclinaison de ce programme de réinstallation est empreinte d'une logique de l'adoption, à laquelle vont souvent se conformer les Syriens en s'adressant aux accueillants avec des termes de parenté (« mama », « tati », ...). Cela relève aussi du fait que, contrairement aux Bulgares, le séjour de ces familles syriennes est d'emblée pensé comme permanent – d'où les déceptions des acteurs accueillants lorsqu'ils s'aperçoivent que les familles ne veulent pas nécessairement rester dans la commune ou dans le pays à moyen ou long terme.

Il faut toutefois souligner que la nécessité d'immersion rapide de ces familles n'est pas toujours partagée par des acteurs extérieurs au dispositif local. C'est ce que rapporte la référente d'une famille au sujet de la scolarisation des enfants dès leur arrivée, seulement un mois avant la fin de l'année scolaire. Lorsque la question s'est posée, deux points de vue se sont confrontés : la chargée de mission départementale était en faveur d'une scolarisation rapide, favorisant « le choix de l'immersion », tandis que le médecin de la PASS⁴⁶ n'était pas favorable à une scolarisation d'emblée, prétextant que « c'est trop dur », « il faut les préserver »⁴⁷.

Pour les Bulgares : l'impossible inclusion

Les Bulgares vivant en France sont arrivés par leurs propres moyens, *via* des réseaux d'interconnaissance. Ils sont alors nombreux à venir des mêmes villes et villages d'une même région du pays d'origine. Ils se regroupent ainsi dans le pays d'accueil afin de pouvoir s'appuyer sur leurs pairs dans cette société inconnue, de manière assez classique en migration (Massey, *et al.*, 1998). Or cette concentration voulue, parfois couplée à leur identification en tant que Roms ou turcophones, est pensée par les accueillants comme posant problème à leur « intégration », le « groupe » faisant barrage à l'absorption de l'individu dans la société : « Notre problème, et c'est pour ça qu'on a du mal à en parler, notre problème, c'est pas que ce sont des Bulgares, qu'ils soient Roms ou pas on s'en fiche, c'est la concentration d'une communauté où le passage à la langue française n'est pas nécessaire toute la journée, y compris en classe »⁴⁸. Ainsi des parents d'élèves de l'école B., où les enfants bulgares représentent, depuis quelques années, environ 20 % de l'ensemble des élèves, acquiescent unanimement aux propos d'une mère d'élève déplorant que « Les enfants de l'école disent 'les Bulgares', ils n'ont pas de prénoms ! ».

45. Entretien avec une bénévoles, commune de R., 14/02/2017.

46. Permanence d'accès aux soins de santé.

47. Entretien avec la référente de famille, communauté de communes de R., 21/02/2017.

48. Entretien avec une enseignante de primaire, école L., ville X, 04/04/2017.

Un père précise en effet qu'auparavant, quand les Bulgares n'étaient pas « si nombreux » dans l'école, « ils avaient des prénoms et étaient identifiés par leurs prénoms, alors qu'aujourd'hui, ils forment un groupe avec lequel on peut difficilement communiquer »⁴⁹.

Cette concentration de Bulgares en un même quartier et établissement scolaire exacerbe les représentations à leur égard, la tendance étant (classiquement) d'étendre à tous ce qui est observé chez l'un. Une enseignante s'aperçoit ainsi qu'il existe un décalage entre perception et réalité pendant un entretien au cours duquel le sujet de l'absentéisme est abordé. Commencant par dire que l'absentéisme est *le* problème avec les Bulgares, elle réalise que cela ne concerne au final que quelques familles mais qu'elle et ses collègues ont tendance à appréhender tous les Bulgares ainsi car « celles [les familles] qui rentrent dans le rang, quelque part, on n'en parle plus, on les voit plus... »⁵⁰.

Il est intéressant de souligner que les caractéristiques utilisées pour appréhender les deux populations (cf. partie précédente) sont mises en avant pour expliquer l'échec des uns – les Bulgares – tandis qu'elles ne sont pas mobilisées de cette manière pour les autres – les Syriens. En d'autres termes, ces différentes dimensions font que les acteurs accueillants sont globalement mus par l'idée sous-jacente selon laquelle les Bulgares, « ça ne peut pas marcher » alors que les Syriens, « il faut que ça marche »⁵¹. Ces appréciations peuvent surprendre car au-delà de leurs différences, Roms et Syriens sont finalement très semblables aux yeux même des accueillants : il s'agit de publics précaires étrangers et, au-delà, d'enfants-victimes éloignés de l'école qu'il faut « intégrer » voire réhabiliter. Sauf que les uns sont trop nombreux (et autonomes – ce sont des « migrants »), il est alors a priori très difficile de proposer une prise en charge qui fonctionne, aux yeux des acteurs scolaires ; et les autres sont isolés (et totalement dépendants – ce sont des « réfugiés »), ce qui semble a priori simplifier grandement leur accueil. Cela nous amène à analyser maintenant comment se traduisent concrètement, dans ces contextes, les différentes prises en charges dont bénéficient Bulgares et Syriens au sein de l'institution scolaire française.

Les Syriens dispersés : une forte concertation d'acteurs autour de la scolarité

Dans le département rural en question, la scolarité des Syriens s'effectue majoritairement en dehors de dispositifs spécifiques pour élèves allophones ou, lorsqu'ils existent, avec une faible prise en charge au sein de ces derniers. Cela est lié à la ruralité qui caractérise ce territoire, ainsi qu'à la faible proportion

49. Notes de terrain, réunion avec des parents d'élèves de l'école, école B., ville X, 22/05/2017.

50. Entretien avec une enseignante primaire, école L., ville X, 04/04/2017.

51. Entretien avec les référents professionnels de la famille, commune de L., 18/05/2017.

d'élèves allophones qui y sont recensés⁵². Ainsi, dans ce département, seuls quatre postes mobiles d'UPE2A existent au niveau primaire. Les enseignants se rendent dans les écoles qui les sollicitent suite à un accueil d'allophones, ce qui implique une forte mobilité pour intervenir en moyenne dans une dizaine d'établissements, sur un secteur géographique très vaste.

Dès lors, ces enseignants ne peuvent consacrer que peu de temps aux élèves en question : dans une école d'une commune d'environ 10 000 habitants, un élève de 10 ans bénéficie d'une prise en charge individuelle pour apprendre le français à raison d'1h15 deux fois par semaine⁵³ ; dans une autre commune plus rurale, un frère et une sœur de 7 et 10 ans sont scolarisés dans une classe de CP/CE1 où ils apprennent à lire et à écrire, sauf une demi-journée par semaine dédiée à l'intervention de l'enseignant d'UPE2A qui favorise un travail sur la phonétique, ainsi qu'un travail individualisé (sur une difficulté identifiée ou sur un point en lien avec la classe de référence)⁵⁴. Dans cette fratrie, un grand frère et une grande sœur sont également scolarisés dans le collège de la commune, qui ne dispose pas de dispositif spécifique. Après concertation entre les acteurs scolaires des différents établissements, il a été décidé que l'enseignant intervenant auprès des petits prendrait également les collégiens en « regroupement », sur la même demi-journée. La documentaliste du Centre de documentation et d'information du collège leur propose également plusieurs temps de prise en charge individualisée. Le reste du temps, les deux collégiens sont donc scolarisés dans leurs classes d'âges respectives. On voit ainsi que cette prise en charge des Syriens s'effectue par le biais d'un bricolage basé sur les bonnes volontés de personnes souvent non formées mais qui trouvent là l'occasion d'expérimenter de nouvelles formes de pédagogie. « C'est une réussite au niveau de leur intégration ! », s'exclame la directrice d'école, en ajoutant qu'« il n'y a pas de problème avec la religion car rien n'est visible, par exemple leurs vêtements ne diffèrent pas des autres »⁵⁵. Ainsi les élèves syriens se fondent dans la masse, malgré le fait d'être des rares « enfants de couleur »⁵⁶, car ils ne sont qu'un ou deux par établissement, et sont « motivés ».

Dans la commune de S., lorsqu'il a été question de penser la scolarisation des jeunes évalués par le Centre d'information et d'orientation (CIO), l'équipe a eu la possibilité d'inscrire les deux ainés dans un collège qui dispose d'une UPE2A fixe. Cependant, l'établissement se trouve dans la ville voisine et le trajet depuis le domicile de la famille dure 1h30 en bus, ce qui

52. Selon le rapport du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (CASNAV) 2014-2015, d'après une enquête de la DEPP (Direction de l'évaluation, note d'information de la prospective et de la performance), 190 élèves allophones étaient scolarisés dans le département, soit beaucoup moins que dans les départements ruraux voisins.

53. Entretien avec l'enseignante UPS/UPE2A mobile en primaire, commune de M.M., 14/02/2017.

54. Entretien avec l'enseignant UPE2A mobile en primaire, commune de M.M., 24/01/2017.

55. Entretien avec la directrice d'école, commune d'U., 29/05/2016.

56. Entretien avec le directeur du centre de loisirs, commune d'U., 29/05/2017.

a été jugé trop compliqué. Il a donc été décidé de les scolariser localement, au collège de secteur, ce qui « favorise leurs sociabilités », selon l'élu référent de la commune⁵⁷. Une enseignante UPE2A intervient ponctuellement. Par ailleurs, ce collège a l'habitude d'accueillir des primo-arrivants, en raison de l'existence d'une MECS⁵⁸ voisine accueillant des mineurs non accompagnés. L'établissement se situe à cinquante mètres du domicile de la famille. Le choix effectué est ainsi celui d'établissements scolaires proches mais qui ne proposent pas de prise en charge spécifique de l'allophonie.

Si cela « fonctionne », c'est que l'absence de prise en charge spécifique est en quelque sorte compensée par la mobilisation importante d'acteurs très divers auprès des familles et particulièrement des enfants. Par exemple, la famille accueillie dans la commune de R. compte cinq enfants scolarisés, de la maternelle au lycée. Les bénévoles qui interviennent pour un accompagnement à la scolarité et une aide à l'apprentissage du français sont au nombre de quatre : chaque bénévole « suit » un enfant qu'il voit de façon hebdomadaire – sauf pour le dernier d'entre eux. La chargée de mission départementale explique ainsi la situation concernant les enfants de cette famille :

Les quatre derniers n'ont jamais mis les pieds dans une école, jamais. Ils ont passé quatre ans et demi dans un camp de réfugiés en Jordanie, sans scolarisation. [...] L'enfant de douze ans ne sait ni lire ni écrire dans sa langue d'origine, elle est analphabète. L'IA⁵⁹, après le rendez-vous au CIO, vient de l'orienter sur une 6^e ! Refus de la mettre en CM2. C'est une 6^e avec un accompagnement pour primo-arrivants, des cours de français et une classe spécifique primo-arrivants au collège. Mais malgré cela, elle va décrocher si on ne lui apprend pas à lire et à écrire en urgence, en français, direct. Donc l'équipe de la commune a fait un appel en urgence dans la commune pour lui apprendre à lire et à écrire.⁶⁰

Une telle implication de personnes bénévoles autour de la scolarité de ces enfants syriens n'est pas rare. Ainsi dans la commune de N., quatre bénévoles interviennent auprès de l'ensemble des neuf membres de la famille à raison de deux fois deux heures par semaine, par groupe de deux. Dans la commune de S., cinq bénévoles s'occupent de l'accompagnement à la scolarité et de l'apprentissage du français, chacune auprès d'un ou deux enfants de la famille, de manière hebdomadaire. La même organisation se retrouve dans la commune d'U. pour les quatre aînés de la famille. Ces bénévoles, qui occupent souvent des positions dans les conseils ou services municipaux et sont pour beaucoup des retraités de l'enseignement, tiennent une place

57. Entretien avec le Maire, commune de S., 20/02/2017.

58. Maison d'Enfants à Caractère Social.

59. Inspection Académique (aujourd'hui DSDEN – Direction des services départementaux de l'éducation).

60. Présentation du dispositif d'accueil de familles réinstallées, à l'Université de Bordeaux, par la chargée de mission de l'Association des maires de ce département, 04/10/2016.

essentielle dans la communication entre ces familles et les établissements scolaires, puisque très souvent, les acteurs scolaires passent par eux (et non par les interprètes) pour entrer en lien avec les familles. Outre les bénévoles, il existe une mobilisation d'acteurs professionnels divers (scolaires, élus, sociaux, ...) qui travaillent en concertation pour ces élèves. Un enseignant d'UPE2A exprime son étonnement quant à cette forte mobilisation autour de la scolarité d'enfants allophones, qui semble propre aux familles syriennes réinstallées : « J'ai fait des réunions pour deux collégiens, on était huit à dix autour de la table. Ça n'arrive jamais ! »⁶¹.

Cependant, ce fort investissement de bénévoles autour d'une même famille peut parfois conduire à une remise en question de la place et du rôle des parents en tant que parents d'élèves. C'est ce que souligne une enseignante et directrice d'école élémentaire qui accueille deux enfants syriens accompagnés par un groupe important de bénévoles très impliqués dans le suivi de leur scolarité : « On souhaitait être au maximum en lien avec les parents. Ils ne sont pas là pour qu'on décide à leur place. »⁶²

Ainsi nous constatons combien l'intégration des familles syriennes, et en particulier dans le domaine de la scolarité des enfants, est construite comme un véritable projet collectif auquel participent de nombreux acteurs locaux qui entretiennent des liens plus ou moins étroits les uns avec les autres, mais qui ne sont pas des « spécialistes » de l'accompagnement des migrants. À l'inverse, la scolarité des enfants bulgares dans les écoles urbaines observées est appréhendée très différemment.

Les Bulgares concentrés : une scolarité en dispositif dédié sans concertation

*Ce qui pose problème avec les Bulgares, c'est qu'il y a une incompréhension des deux côtés : les familles ne comprennent pas le sens de l'école, ni son fonctionnement qu'il faudrait plus expliciter, notamment à l'oral ; les enseignants, eux, subissent le fait qu'ils viennent puis ne viennent pas, qu'ils ne suivent pas les règles de l'école – qu'on ne leur a pas toujours expliqué. Après un moment de révolte, ils s'en foutent. Et ça devient très compliqué.*⁶³

Pour faire face à ce type de difficultés éprouvées par divers acteurs institutionnels, deux postes de médiateurs sociaux spécifiquement destinés aux migrants roms vivant en squat ou bidonville ont été mis en place par la ville X en 2011, puis repris en 2014 par la communauté de communes. Dans l'objectif de faciliter l'accès de ces migrants au droit commun, leurs interventions sont

61. Entretien avec un enseignant UPE2A primaire, commune de M.M., 24/01/2017.

62. Entretien avec la directrice d'école primaire, commune d'U., 29/05/2016.

63. Entretien avec une enseignante UPE2A mobile primaire, ville X, 23/05/2017.

variées, dans les domaines sociaux, éducatifs, économiques, administratifs, etc. L'accompagnement à la scolarisation qu'ils proposent consiste principalement en un suivi des démarches relatives à l'inscription des enfants dans les établissements scolaires (inscription en mairie, accompagnement pour passage des tests en langue d'origine au CASNAV⁶⁴, accompagnement lors de l'affectation dans l'établissement). Par la suite, ils n'interviennent pas au cours de la scolarité de ces enfants – sauf en cas de problème majeur pour lequel l'enseignant les sollicite.

Parallèlement à cela, l'Éducation Nationale, avec la Politique de la Ville, a impulsé en 2013 la création de trois nouveaux dispositifs pour élèves Non Scolarisés Antérieurement dans des collèges, en lien avec l'arrivée jugée importante de migrants bulgares, la multiplication des squats dans lesquels vivent nombre d'entre eux mais aussi en raison des difficultés plus générales de scolarisation de ces enfants. Ces dispositifs s'apparentent à un « bricolage » institutionnel visant à permettre une « prise en charge adaptée » de ces enfants, mais qui paraît comporter des effets pervers, en termes de catégorisation notamment. En effet, ces mesures ont été spécifiquement pensées pour cette population regroupant principalement des Bulgares roms et/ou turcophones, sans être toutefois présentées ainsi explicitement. Si de tels dispositifs sont prévus officiellement pour des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et non scolarisés antérieurement (NSA), nombre de ces élèves bulgares scolarisés en NSA ne sont pas réellement nouvellement arrivés ni non scolarisés antérieurement. La circulaire précise que cela concerne également les enfants « peu scolarisés antérieurement », ce qui est bien souvent le cas malgré tout puisqu'ils ont généralement été inscrits à l'école mais n'y sont pas, ou très peu, allés, pour diverses raisons qui peuvent notamment relever de la précarité de leur situation (économique comme résidentielle), des dynamiques migratoires (allers-retours fréquents entre pays d'accueil et d'origine), ou du manque de sens que revêt pour eux la scolarisation. Certains de ces enfants suivent toutefois une scolarité qualifiée de « réussie » par les acteurs scolaires. Les apprentissages en UPE2A NSA consistent en des apprentissages « de base » : lire, écrire, compter, avec en plus un accent important mis sur « le savoir-être élève ». Cette dernière dimension est particulièrement travaillée dans ces nouveaux dispositifs qui impliquent aussi la présence d'un assistant d'éducation.

Ces dispositifs « adaptés » dans lesquels sont presque systématiquement orientés les Bulgares en âge d'être au collège confortent une prise en charge spécifique de ce public, par des enseignants « spécialisés ». Mais cela induit également une concentration de ces élèves dans certaines classes ou établissements, qui prolonge celle existant au niveau primaire, conséquence des lieux d'implantation :

64. Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (service du Rectorat).

*Dans la cour, la plupart des Bulgares restaient ensemble. À la sortie de l'école, même chose : tu le vois, y a pas d'intégration. Avec en plus les bobos qui arrivaient dans le quartier... Y avait d'un côté, les Bulgares, et de l'autre, les autres. Pas de mélange.*⁶⁵

La tentative de concertation au niveau de la Mairie et de certains acteurs de l'Éducation Nationale visant à répartir de manière systématique les élèves bulgares du premier degré dans différentes écoles n'a duré qu'un temps, les acteurs institutionnels décisionnaires ayant été rattrapés – officiellement du moins – par les lois républicaines et la carte scolaire obligeant à scolariser en fonction du secteur de résidence. Dès lors, cette prise en charge spécifique accentue la concentration des Bulgares et, ce faisant, pourrait freiner leur « intégration » telle qu'elle est pensée de manière institutionnelle.

Conclusion

Cet article a permis de questionner, sous un nouvel angle, le rôle de l'école comme agent d'intégration dans un contexte de nouvelles migrations aux statuts et dynamiques spécifiques. Un fort contraste apparaît entre les deux cas ici abordés. Pour les Syriens, l'intervention des bénévoles ayant souvent de fortes compétences en matière d'enseignement et de pédagogie s'articule à une relative absence de prise en charge spécifique de manière institutionnalisée au sein de l'école. Dans les meilleurs des cas, lorsqu'enfants et parents « jouent le jeu » de la scolarité et que les acteurs se concertent efficacement, cette immersion rapide couplée à une prise en charge extra-scolaire très individualisée aboutit à un cercle vertueux permettant une progression rapide des nouveaux arrivants. Ces enfants deviennent des « modèles de réussite » pour leurs camarades français et sont ainsi (gentiment) instrumentalisés par les enseignants pour impulser une dynamique de classe favorable au travail. Cependant, pour certaines familles très fragilisées, cette surcharge d'attention et d'exigences engendre une forme de résistance passive (retards et absences répétés, enfants « mutiques » ou qui semblent accomplir le travail de façon mécanique) qui laisse les intervenants désemparés, d'autant plus qu'ils n'ont aucune expérience préalable du travail avec les réfugiés. Ici le travail d'assimilation vise avant tout l'enfant considéré de façon individuelle, qui selon les cas pourra entraîner ses parents dans une dynamique d'investissement scolaire, ou au contraire subir un certain écartèlement entre l'école et la famille d'autant plus lorsque celle-ci semble résister aux injonctions des accueillants.

À l'inverse, les Bulgares sont pris en charge dans des dispositifs « spécialisés » dans l'école mais au sein desquels nombre d'intervenants ne sont pas vraiment formés et ont, de manière générale, peu de légitimité auprès des enseignants ordinaires. Ainsi, pour les Roms, on délègue le travail aux

65. Entretien avec une enseignante UPE2A primaire, ville X, 20/04/2017.

« spécialistes » (i.e. des enseignants qui sont perçus comme tels ou ayant ce rôle, comme ceux d'UPE2A). On pourrait voir dans l'existence de ces dispositifs spécifiques une solution de confort, tant pour les écoles qui cantonnent ainsi le « problème » à des espaces et des acteurs dédiés et plutôt bienveillants, que pour nombre de familles et d'élèves qui peuvent trouver dans cet entre-soi un certain réconfort face à la difficulté de l'intégration dans un environnement inconnu et parfois hostile. Ici le regroupement apparaît à la fois comme un obstacle et comme une solution pour une scolarisation qui vise avant tout la gestion d'un groupe dans un contexte où l'absence de volonté collective du côté des accueillants est patente.

L'absence de concertation entre accueillants induit ainsi la concentration d'allophones alors qu'une forte concertation existe lorsqu'il y a immersion. La gestion des besoins en termes d'interprétariat en est un exemple percutant : c'est a priori un problème central dans des petites communes rurales, mais les acteurs accueillants ont mobilisé les ressources locales. Le contexte rural facilite ce genre d'accueil et cette organisation, de même que l'immersion de ces familles individuelles qui sont implantées à différents endroits. En outre, le fait que les enfants syriens soient encadrés, en dehors de l'école, par des personnes expérimentées ayant un certain statut et une notoriété en matière scolaire rend en quelque sorte les enfants « importants » aux yeux des acteurs scolaires. On observe l'inverse pour les Bulgares pour qui la marginalisation (professionnelle) de ceux qui s'en occupent contribue à favoriser l'idée d'une scolarité en marge (ces enseignants ayant le sentiment de faire dès lors partie d'« écoles ghettos »⁶⁶ ou de dispositifs spécifiques).

La comparaison ici menée met en évidence un certain nombre de paradoxes qu'il pourrait être utile d'explorer plus avant. Nous pouvons en effet affirmer que la multiplication des dispositifs spécifiques et des ressources dédiées aux allophones n'aboutit pas nécessairement à l'inclusion, alors que l'inverse peut se révéler vrai, dès lors qu'un certain nombre d'acteurs se mobilisent autour de ces enfants et participent à un projet porté par le collectif. Lorsque la prise en charge de ces élèves devient l'affaire de tous et pas seulement de certains, leur présence acquiert alors une légitimité qui permet d'encourager à la fois l'innovation pédagogique et la banalisation de leurs différences. Toutefois, bien au-delà de l'école, ce résultat est intimement lié à la manière dont est perçue l'« identité » des migrants (et leur présence sur le territoire), mais également à leurs propres ressources face aux attentes dont ils font l'objet.

66. Terme employé par le directeur et des parents d'élèves pour désigner la tendance qui se dégage pour l'école B., ville X.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ager, M. (2002). *Aux bords du monde, les réfugiés*. Paris : Flammarion.
- Aslan, M., & Lordoglu, K. (2017, mai). *Les migrants mineurs syriens en Turquie : premiers perdants de la guerre civile*. Communication présentée à la journée d'étude Traverser les frontières, traverser les âges : politiques migratoires et agency enfantine en situation migratoire, Université de Nanterre, Paris.
- Bessone, M. (2015). Le vocabulaire de l'hospitalité est-il républicain ? *Éthique publique*, 17(1). <http://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1745>
- Casati, N. (2017). How cities shape refugee centres : "deservingness" and "good aid" in a Sicilian town. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(5), 792-808. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1354689>
- Chauvin, S., & Garcés-Mascreñas, B. (2014). Becoming less illegal: Deservingness frames and undocumented migrant incorporation. *Sociology Compass*, 8(4), 422-432.
- Clavé-Mercier, A. (2014a). Des spécificités au droit commun. L'institution scolaire face aux « migrants roms » entre hospitalité et raison humanitaire. *Migrations Société*, 2(152), 119-130.
- Clavé-Mercier, A. (2014b). *Des États et des « Roms ». Une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université de Bordeaux.
- Clavé-Mercier, A., & Olivera, M. (2016). Une résistance non-résistante ? Ethnographie du malentendu dans les dispositifs d'« intégration » pour des migrants roms. *L'Homme*, 3(219-220), 175-208.
- Crawley, H., & Skleparis, D. (2017). Refugees, migrants, neither, both : Categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's « migration crisis ». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48-64. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1348224>
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.
- Fassin, D. (2005). Compassion and repression: The moral economy of immigration policies in France. *Cultural Anthropology*, 20(3), 362-387.
- Linhardt, D. (2001). L'économie du soupçon. Une contribution pragmatique à la sociologie de la menace. *Genèses*, 44(3), 76-98.
- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in motion : Understanding international migration at the end of the Millennium*. Oxford : Clarendon Press.
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations*, 2, 47-62.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Park, R. E. (1924). The concept of social distance as applied to the study of racial attitudes and racial relations. *Journal of Applied Sociology*, 8, 339-344.

- Scalettaris, G. (2016). Réfugiés, migrants, quelle est la différence ? In H. Thiollet (Ed.), *Migrants, migrations* (pp. 87-89). Paris : Armand Colin.
- Simmel, G. (1908/2009). Digressions sur l'étranger. In I. Joseph & Y. Grafmeyer (Eds.), *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'Ecologie urbaine* (pp. 53-61). Paris : Aubier.
- Schiff, C. (2011). En marge du métier. Dispositifs d'intégration scolaire et pratiques enseignantes face aux élèves primo migrants en collège. In C. Crenn & L. Kotobi (Eds.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises* (pp. 111-124). Paris : Armand Colin.
- Schiff, C., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants. In F. Oeuvarard & D. Glasman (Eds.), *La Déscolarisation* (pp. 181-202). Paris : La Dispute.
- Schiff, C., & Zoïa, G. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris : La Documentation française.
- Sirin, S. R., & Roger-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC : Migration Policy Institute.
- Stewart, M. (Ed.) (2012). *The Gypsy menace. Populism and the new anti-Gypsy politics*. Londres : C. Hurst.
- Szalai, J., & Schiff, C. (Eds.) (2014). *Migrant, Roma and post-colonial youth in education across Europe. Being visibly different*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Tomova, I. (2009) The Roma in Bulgaria : education and employment. *Sudosteuropa Mitteilungen*, 2, 66-87.

Les auteurs

Alexandra Clavé-Mercier est anthropologue, chercheuse associée au Centre Émile Durkheim (CNRS, UMR 5116), Univ. de Bordeaux. Ses recherches portent sur les rapports aux institutions et les subjectivités des personnes dites minoritaires et/ou marginalisées dans des domaines variés (politiques sociales, habitat, école, etc.), notamment auprès de personnes identifiées comme Tsiganes, Roms, gens du voyage, en France, Roumanie et Bulgarie, en tant que migrants ou autochtones.

ADRESSE Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux
3ter place de la Victoire, F-33076 Bordeaux Cedex

COURRIEL a.clavemercier@yahoo.fr

Claire Schiff est sociologue, chercheuse au Centre Emile Durkheim (CNRS, UMR 5116), Univ. de Bordeaux. Elle est spécialiste de la scolarisation des élèves allophones arrivants. Ses recherches portent sur les expériences et les rapports sociaux engendrés par l'immigration et les situations de mixité ethnoculturelle, dans une perspective comparative qui cherche à saisir les dynamiques locales, nationales et transnationales de la construction de l'altérité. Elle est l'auteure de *Beurs et Blédards : les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration* (Editions Le Bord de l'eau, 2016), et co-éditrice de *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education Across Europe* (Palgrave Macmillan, 2014).

ADRESSE Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux,
3ter place de la Victoire, F-33076 Bordeaux Cedex

COURRIEL claire.schiff@u-bordeaux.fr