



HAL
open science

La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant

Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni

► To cite this version:

Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni. La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. Migrations Société, 2019, La scolarisation des élèves migrants en France, 2019/2 (176), pp.49-63. 10.3917/migra.176.0049 . halshs-02383721

HAL Id: halshs-02383721

<https://shs.hal.science/halshs-02383721>

Submitted on 10 Nov 2022

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.

La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant

Catherine MENDONÇA DIAS *
Isabelle RIGONI **

RÉSUMÉ

Cet article propose de faire apparaître certains effets de l'expérience migratoire et de la demande d'asile des parents sur les enfants et, incidemment, sur les enseignants. Nous analysons en particulier le mécanisme de translation des responsabilités d'enseignement vis-à-vis de l'élève vers des responsabilités citoyennes vis-à-vis de l'enfant. Une étude de cas présente comment la situation critique d'un jeune accompagnant un parent en demande d'asile peut conduire le corps enseignant à dépasser ses missions d'enseignement, en accompagnant en dehors de l'école la famille dont la situation se dégrade économiquement, socialement et psychologiquement.

MOTS-CLÉS : Conséquences de la migration, demande d'asile, élève, enseignant, France, projet migratoire, relations enseignant/élève, scolarisation

Parmi les élèves à « besoins éducatifs particuliers »¹ figurent ceux désignés comme élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)². Les récentes arrivées de familles fuyant conflits et désordres politiques dans leurs pays ou région d'origine ainsi que l'appauvrissement économique, ont conduit à une augmentation significative du nombre d'EANA, passant de 38 226 repérés en 2002-2003³ à 52 500 en 2014-2015⁴,

* Maître de conférences en science du langage et didactique du français langue étrangère/seconde, membre du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures), EA 2288, Université Sorbonne Nouvelle Paris III.

* Maître de conférences en sociologie, membre du Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) à l'INSHEA (Institut national supérieur formation et recherche – handicap et enseignements adaptés). Membre associée au laboratoire MIGRINTER (Migrations internationales, espaces et sociétés) de l'Université de Poitiers, ainsi qu'au Centre Émile Durkheim de l'Université de Bordeaux.

1. ÉBERSOLD, Serge, "Inclusion", *Recherche et formation*, vol. 2, n° 61, 2009, pp. 71-83.
2. AUGER, Nathalie, *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 162 p. ; CHERQUI, Guy ; PEUTOT, Fabrice, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris : Éd. Hachette FLE, 2015, 224 p. ; CHISS, Jean-Louis (sous la direction de), *Immigration, école et didactique du français*, Paris : Éd. Didier, 2008, 303 p.
3. KLEINHOLT, Sylvie, *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Note d'information O6.08, Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mars 2004, 6 p.

puis à 60 700 en 2016-2017⁵. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), neuf élèves sur 10 bénéficient d'un accompagnement linguistique et scolaire dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou de l'appui d'une brigade « français langue seconde » (FLS)⁶. Bien que le fonctionnement de l'UPE2A ne repose pas sur un modèle unique, plusieurs impératifs sont énoncés par l'institution scolaire, parmi lesquels un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire minimum de neuf heures dans le premier degré et de 12 heures dans le second degré, en alternance avec des temps de fréquentation de la « classe ordinaire » où l'élève est inscrit. Lorsque les UPE2A sont mobiles et que l'enseignant se déplace dans plusieurs établissements scolaires, ainsi que dans le cas des brigades FLS, l'accompagnement dispensé aux élèves s'en trouve réduit. Pendant le reste de leur temps scolaire, les élèves suivent les apprentissages de la classe ordinaire dans laquelle ils sont inscrits. L'insertion de ces élèves, tant dans le système scolaire que dans l'établissement et en classe ordinaire auprès de leurs pairs, a ainsi conduit l'institution à réglementer en faveur de l'inclusion⁷. Si les situations d'inclusion constituent une expérience vécue de façon très hétérogène par ces élèves, la figure de l'enseignant de classe ordinaire, et celle de l'enseignant en UPE2A d'autant plus, apparaissent comme l'élément central du quotidien des relations en classe, plus encore que le rapport avec les autres élèves⁸.

Les professionnels enseignants, dont la mission est de faire progresser les élèves allophones dans leurs apprentissages et de favoriser leur inclusion progressive en classe ordinaire, sont toutefois confrontés à des problématiques qui dépassent leur rôle strictement éducatif. Si

-
4. ROBIN, Juliette ; TOUAHIR, Mustapha, *Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente*, Note d'information 15.35, Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, octobre 2015, 4 p.
 5. ROBIN, Juliette, *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique*, Note d'information 18.15, Paris : ministère de l'Éducation nationale, juin 2018, 4 p.
 6. Les brigades FLS désignent l'intervention d'enseignants dispensant un soutien linguistique en FLS pour les élèves allophones scolarisés en classe ordinaire et ne bénéficiant pas d'une UPE2A. Ce dispositif représente quelques heures de soutien par semaine pour les élèves pendant leur temps scolaire, et concerne 22 % de tous les EANA bénéficiant d'un soutien : voir ROBIN, Juliette, *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique*, *op. cit.*
 7. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 de l'Éducation nationale relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.
 8. ARMAGNAGUE, Maïtena ; RIGONI Isabelle, "Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives", *La Nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, n° 82, juillet 2018, pp. 27-46.

Demande d'asile, scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant 21

l'une des difficultés est liée à l'inégale formation des enseignants⁹, le principal point d'achoppement réside dans le fait que l'institution continue d'envisager l'enfant et sa famille davantage sur le plan des besoins communicatifs, voire disciplinaires, plutôt qu'avec une approche holistique de la migration en considérant d'autres paramètres qui peuvent être sociaux, économiques et psychologiques¹⁰. Or, les expériences migratoires des jeunes et les conditions de séjour de leur famille ont des incidences sur les apprentissages scolaires. La précarité sociale des jeunes dont les proches sont dans l'attente d'un titre de séjour ou d'une régularisation administrative induit des situations anxiogènes qui impactent leurs expériences et leurs comportements scolaires. Face à la détresse de certains élèves, des enseignants sont conduits à agir au-delà des tâches liées à l'exercice de leur profession, ne serait-ce que pour garantir les conditions d'apprentissage des élèves. Certains professionnels ne peuvent rester passifs face à la situation personnelle dégradée d'un élève migrant, à laquelle ils ne sont pas préparés et qui nécessite alors de déployer des actions extérieures à ce qui est prévu par l'institution scolaire. Ce contexte met en lumière les tensions entre, d'une part, des politiques migratoires et asilaires restrictives¹¹ et, d'autre part, le caractère obligatoire de l'éducation¹² et celui, universel, de la scolarisation¹³, quelle que soit la situation administrative des enfants et/ou de leurs parents¹⁴.

Nous analysons le processus d'intervention de l'enseignant auprès d'élèves migrants en grande précarité sociale et administrative. Ce processus est déclenché par la verbalisation par l'enfant ou le jeune qui entre dans la langue française et par les informations biographiques qu'il communique aux enseignants. Pour circonscrire notre propos et

9. SCHIFF, Claire ; MENDONÇA DIAS, Catherine, "Le dilemme de la prise en charge des élèves allophones arrivants en France", in : LORCERIE, Françoise ; SANCHEZ-MAZAS, Margarita ; POTVIN, Maryse ; MANÇO, Altay (sous la direction de), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, à paraître.

10. ARMAGNAGUE, Maïtena ; COSSÉE, Claire ; MENDONÇA DIAS, Catherine ; RIGONI, Isabelle ; TERSIGNI, Simona (sous la direction de), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, Paris : Défenseur des droits, 2018, 426 p.

11. Selon la mission « études et statistiques » de l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA), jusqu'au début des années 1980, le taux d'admission global (demandes d'asile + recours) avoisinait les 80 %, avant de décrocher pour atteindre 15,4 % en 1990. Depuis, il varie aux alentours de 15 à 30 %, excepté en 2008 et en 2016.

12. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

13. Loi n° 11 696 du 28 mars 1882.

14. SCHIFF, Claire, "Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire", in : FONDS D'ACTION ET DE SOUTIEN POUR L'INTÉGRATION ET LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris : La Documentation française, 2004, 280 p.

mesurer l'impact de cette double précarité, nous nous centrons sur les jeunes qui accompagnent un parent en demande d'asile, dont le séjour sur le territoire français est assujéti à la reconnaissance du statut de réfugié. À travers l'étude ethnographique du cas emblématique d'un élève, nous explicitons comment la mobilisation enseignante conduit à la constitution d'un réseau compensatoire d'accompagnement extra-scolaire pour l'élève et sa famille. Cette étude de cas entre dans le cadre plus élargi de plusieurs programmes de recherche¹⁵ dans lesquels il s'est agi, au moyen d'entretiens semi-directifs mais aussi d'observations pendant les temps scolaire et périscolaire et de méthodes collaboratives et participatives¹⁶, de mieux connaître les expériences migratoire et scolaire des jeunes et de saisir les dimensions pluri-professionnelles de l'accompagnement éducatif de ces populations¹⁷. En ce qui concerne l'étude de cas présentée, nous avons suivi plus particulièrement un élève dans un des collèges où l'une d'entre nous a agi successivement comme enseignante de français, puis comme chercheure¹⁸ : il a alors été nécessaire de développer une approche réflexive sur cette posture d'une relative ambivalence qui, tout en modifiant la relation exploratoire au terrain et les relations interpersonnelles, a favorisé une connaissance expérientielle longitudinale de quatre ans. À partir de ces méthodes et points de vue, nous cherchons à mieux saisir le rôle des équipes éducatives dans la cartographie intime et sociale de l'enfant et sa chronologie migratoire, c'est-à-dire les orientations vers différentes personnes ressources (assistantes sociales, aide juridique, milieu associatif, etc.).

Tout d'abord, dans un souci de contextualisation, nous apporterons quelques éléments généraux sur les mineurs accompagnant des parents en demande d'asile. Ensuite, nous expliciterons les modalités de prise en charge spécifiques de ces jeunes, notamment à travers l'action des

-
15. Mentionnons les programmes MIGRITI (2014-2017), financé par l'Université Paris-Lumières, EVASCOL (2015-2018), financé par le Défenseur des droits, SAJE (2015-2016), financé par la Maison des sciences humaines et sociales de Poitiers, ALTERECOLE (2016-2019), financé par la Région Aquitaine, EDUCINCLU (2016-2019), financé par l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES).
 16. ARMAGNAGUE, Maïtena ; RIGONI, Isabelle, "Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants", *Recherches qualitatives*, n° 20, 2016, pp. 311-329.
 17. RIGONI, Isabelle, "L'expérience migratoire à l'école. Dispositifs et interactions", *Alterstice*, n° 7, 2017, pp. 39-50 ; ARMAGNAGUE, Maïtena ; RIGONI, Isabelle, "Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels", *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 75, 2016, pp. 321-333.
 18. Catherine Mendonça Dias était enseignante auprès de collégiens allophones, tout en menant des recherches universitaires en parallèle. En 2015, elle a quitté l'enseignement secondaire pour se consacrer à la recherche en didactique du français. Les élèves présentés dans la seconde partie de cet article ont donc été rencontrés les années précédentes et ont été suivis, ensuite, dans le cadre de la recherche.

Demande d'asile, scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant 23

enseignants qui organisent des dispositifs, à la lisière parfois des missions ordinaires de l'enseignement. Enfin, parce que la structuration des expériences scolaires des jeunes migrants est également sous-tendue par les rapports qui se nouent entre les différents acteurs de l'éducation en interaction, tels que les équipes administratives, les enseignants et les intervenants sociaux et éducatifs, nous mettrons en évidence les rôles joués par chacun dans le contexte de l'accompagnement éducatif.

Les enfants accompagnant des adultes en demande d'asile au prisme du projet migratoire

En 2017, l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) recensait les demandes de 19 428 mineurs accompagnant au moins l'un de leurs parents en demande d'asile en vue de se voir reconnaître le statut de réfugié¹⁹, soit une augmentation de 34,6 % par rapport à 2016²⁰. La même année, le taux global de protection de l'OFPRA s'établissait à 27,2 % et montait à 36 % en prenant en compte les décisions en appel de la Cour nationale du droit d'asile (CNDA)²¹, ces données indiquant toutefois un léger fléchissement par rapport à 2016. Pour les demandeurs d'asile, les procédures administratives sont longues, bien que le délai moyen de traitement (par l'OFPRA et la CNDA) diminue, avoisinant les 13 mois en 2017. Cette temporalité de l'attente produit des effets anxiogènes, en particulier sur les enfants qui sont sollicités aux différentes étapes.

Toujours d'après l'OFPRA, les pays connaissant des situations de conflits armés continuent de représenter une part importante des premières demandes d'asile (Afghanistan, Soudan, Syrie, République démocratique du Congo) tandis que, « *en lien avec des problématiques sociétales, les demandes guinéenne et ivoirienne ont beaucoup augmenté* » (respectivement +112 % et +62 %)²². Les chiffres montrent également une très forte augmentation de la demande albanaise (+66 %), en dépit du faible taux de protection pour les ressortissants de ce pays, réputé comme « sûr »²³. Toutefois, dans les classes enquêtées, nous rencontrons des élèves originaires d'autres pays, comme la Géorgie, l'Ukraine, l'Arménie.

19. Voir la Convention de Genève de 1951 relative au statut de réfugié.

20. OFFICE FRANÇAIS DE PROTECTION DES RÉFUGIÉS ET APATRIDES, *À l'écoute du monde. Rapport d'activité 2017*, Paris : OFPRA, 2018, 127 p.

21. Ibidem (voir p. 52).

22. Ibidem (voir p. 21).

23. Art. 21 du 26 juin 2013 et décision du 9 octobre 2015 fixant la liste des pays d'origine sûrs.

Les données indiquent une augmentation significative du nombre de mineurs accompagnant un adulte en procédure d'asile, ce qui reflète l'augmentation du nombre de demandeurs d'asile avec des mineurs accompagnants. De même, si le nombre de ces mineurs en milieu scolaire va croissant, ils représentent pourtant une part minoritaire des élèves primo-arrivants. Pour donner quelques repères d'ordre d'importance, 11% des 190 collégiens arrivés en 2008-2009 dans une même académie avaient des parents en demande d'asile²⁴. Sur le terrain enquêté, parmi un groupe d'une vingtaine d'élèves arrivés dans l'année en cours ou précédente, quatre enfants avaient un parent en demande d'asile, chiffre lié à la proximité de l'établissement scolaire avec des centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA).

Les diverses causes de la demande d'asile sont rarement évoquées par les enfants. Ceux-ci n'ont généralement pas fait le choix de partir et sont dépendants d'une décision des adultes motivée par des enjeux hétérogènes non exclusifs. De plus, les enfants sont souvent partiellement instruits sur les motifs du départ²⁵. À plusieurs reprises, les projets participatifs menés en dispositifs dans le cadre de nos programmes de recherche ont permis de repérer ces zones d'ombre dans le parcours migratoire et familial. Dans une école élémentaire, le travail sur la mémoire et le projet migratoires effectué avec les élèves et leurs parents autour d'un projet photographique a révélé la mise sous silence de cette expérience. L'utilisation de méthodes visuelles comme support d'échanges avec les parents a contribué à rendre dicible une parole jusqu'alors inexistante sur le sujet dans le contexte familial, privant ainsi les enfants des raisons de leur présence en France, ceci les empêchant parfois de mener à bien leur scolarité. Dans le cas où les enfants ont été préparés, la migration est une inconnue appréhendée avec méfiance, comme pour cet adolescent albanais, au moment du départ : « *J'ai dit non [à mon père et à ma mère, qui voulaient partir], j'ai mes amis là-bas [en Albanie], mes cousins et tout, [...] après j'ai dit oui, parce que je n'avais jamais vu la France. Maintenant, c'est bien, ça va* ». Dans son récit autobiographique, un autre élève revient sur son histoire migratoire : « *Quand j'avais 14 ans, mes parents m'ont dit que nous allions partir en France. J'étais perdu, déboussolé. Je pensais que ce n'était pas vrai* ». L'expérimentation d'une migration imposée peut alors conduire à une

24. Il est difficile de se procurer des statistiques académiques car le statut des parents est rarement noté dans les bilans d'accueil et il ne doit pas figurer sur les fichiers des élèves. Voir MENDONÇA DIAS, Catherine, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France : les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Nice : Université de Nice-Sophia Antipolis, 2012.

25. DAVIET, Olivier, "Être enfant de demandeurs d'asile", *Écartés d'identité*, n° 107, 2005, pp. 72-79 (voir p. 74).

Demande d'asile, scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant 25

appropriation différée de la langue française, résultant d'un conflit de loyauté²⁶ à l'égard de son pays d'origine vis-à-vis duquel l'enfant pourrait ressentir un sentiment de trahison de quitter sa langue pour s'en approprier une autre. Tel est le cas de la jeune Leila, jeune fille kurde, mutique pendant plus d'une année et vivant dans le mythe du retour au pays où elle souhaite faire aller au lycée, d'après son père rencontré lors d'un entretien parents-professeurs. À l'inverse, il arrive que l'évocation du pays d'origine devienne taboue ou que l'enfant ressente le poids d'un secret, parfois indistinct, concernant un parent pouvant être représenté en héros, martyr ou criminel.

La migration est une expérience unique ou renouvelée comme pour certains, en provenance de pays subsahariens ou du Maghreb, qui ont migré à plusieurs reprises, séjournant plusieurs années en Espagne, au Portugal ou en Italie. Des familles sont transnationales, comme dans le cas de cette élève ukrainienne âgée de 10 ans²⁷ : « *Je n'ai pas de famille ici, mais en Angleterre* ». Il semble alors que la migration soit mieux acceptée par les enfants, qui n'en font qu'un constat dénué d'amertume ou d'inquiétude. Beaucoup d'enfants connaissent une rupture familiale, éventuellement temporaire. Des enfants arrivent avec un autre membre de leur famille, comme en témoigne cette élève géorgienne de 11 ans : « *Je suis venue avec une dame et mon petit frère* ». La plupart laissent des êtres chers, comme cet élève russe de 8 ans : « *En Russie, je vivais dans une ferme avec mes parents, mes frères et sœurs et mes grands-parents ; mes grands-parents sont restés en Russie* ». Face à ces choix, les familles ont dû avoir des motivations fortes ou vivre des expériences traumatiques pour engager le départ, ce qui permet, *a posteriori*, de comprendre les incidences que ces projets migratoires génèrent dans la sphère scolaire, de façon d'autant plus récurrente que la situation est instable et fragile dans le cas des enfants accompagnant leurs parents au cours de leur demande d'asile.

De l'apprentissage du français en milieu scolaire à l'expression de soi

Nous souhaitons ici situer le contexte scolaire caractéristique des premiers mois en France de ces jeunes accompagnant un adulte en demande d'asile — contexte analogue à tous les élèves allophones arrivants — afin de décrire le cadre institutionnel duquel sera présentée une étude de cas, dans la troisième partie de cet article.

26. GOÏ, Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans : Canopé - CRDP d'Orléans-Tours, 2005, 104 p.

27. RAZY, Élodie ; BABY-COLLIN, Virginie, "La famille transnationale dans tous ses états" *Autrepart*, n° 57-58, 2011, pp. 7-22. 57-58.

L'inscription en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Tous les jeunes résidant en France sont tenus à l'obligation scolaire entre six et 16 ans, quel que soit leur statut administratif. En 1970, une première circulaire²⁸ a consacré la mise en place de dispositifs spécifiques pour les élèves primo-arrivants, au vu de leurs besoins en français en tant que langue seconde, conçu comme objet et moyen d'apprentissage²⁹. Par la suite, une circulaire de 2012³⁰ a restructuré les dispositifs en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants. L'offre de cours spécifiques peut comprendre les mathématiques ou d'autres disciplines. Cette inscription pédagogique est déterminée par un bilan d'accueil réalisé sous la coordination du Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)³¹, qui réunit une équipe d'enseignants spécialisés ayant des heures de décharge pour assurer des missions d'expertise, de médiation et de formation. L'élève est aussi inscrit dans une classe ordinaire dans laquelle il suit des heures d'enseignement, en fonction des capacités d'accueil, des choix d'inclusion et de son niveau.

La singularité des unités pédagogiques complexifie les relations professionnelles en ajoutant un acteur central : l'enseignant référent. Dans le secondaire, l'enseignant d'UPE2A doit négocier l'inclusion des élèves avec ses collègues. De même, il doit parfois marchander l'obtention de manuels scolaires, la mise en place de conseils de classe ou la remise de bulletins scolaires complétés³². Il échange avec les familles en cherchant des ressources locales pour assurer l'interprétariat. Il demeure le référent expert de l'enfant, position qui est renforcée par le fait qu'il est davantage concerné par la formation continue d'où se trouvent écartés, au collège, nombre d'enseignants des autres disciplines et les professionnels éducatifs.

28. Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 de l'Éducation nationale relative aux classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

29. CHNANE-DAVIN, Fatima, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline "français" enseignée au collège*, Thèse de doctorat, Aix-en-Provence/Marseille : Université Aix-Marseille-I, 2005 ; MARCUS, Catherine ; BLONDEAU, Nicole, "Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire", *Migrants Formation*, n° 95, 1993, pp. 126-135 ; VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris : Presses universitaires de France, 2002, 257 p. ; VIGNER, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Éd. Clé International, 2006, 128 p.

30. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 de l'Éducation nationale relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

31. Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 de l'Éducation nationale relative à l'organisation des CASNAV.

32. MENDONÇA DIAS, Catherine, "Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants", *Les cahiers de la LCD*, n° 2, 2016, pp. 47-62.

Les discours autobiographiques en milieu scolaire dans le contrat didactique³³

L'élève ne laisse pas forcément percevoir, à travers son comportement scolaire, une situation détériorée, mais celle-ci va être révélée par sa prise de parole avec son enseignant grâce à la place accordée à la parole personnelle. Le récit de soi est inhérent à la didactique même de l'enseignement des langues, en même temps qu'une pratique sociale³⁴. En effet, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), référentiel de compétences, préconise qu'au niveau débutant A1 l'apprenant soit en mesure de se présenter, parler de soi, etc. Ainsi, l'élève est sollicité régulièrement pour s'exprimer à la première personne, ce qui va dans le sens du programme scolaire qui promeut le récit autobiographique. Les marges d'expression sur sa situation insèrent un espace de la vie privée dans l'espace scolaire. Cette prise de parole confronte l'enseignant aux problèmes personnels de l'enfant lorsqu'ils émergent, problèmes qu'il cherchera à résoudre par des actions périphériques à sa fonction d'enseignant, et ce, pour des motifs scolaires, citoyens, affectifs, etc., du fait des liens qu'il a noués avec l'élève³⁵.

Toutefois, les élèves demeurent discrets sur leur situation, comme peut l'être n'importe quel autre adolescent. Les incidences de l'exil et de la situation de demande d'asile convergent avec d'autres paramètres : sociaux, familiaux, biologiques, physiques (prise de poids rapide et marquée, etc.) et psychologiques (dépression, etc.). Les effets peuvent être manifestes ou résilients³⁶ avec des passages d'incertitude et d'insécurité langagières, matérielles, administratives, etc. Ella, une adolescente géorgienne âgée de 15 ans à son arrivée, surinvestit le travail scolaire (notes élevées, déléguée de classe). Rencontrée à nouveau cinq ans après son arrivée, elle se souvient : « *J'étais dans une sorte de dépression en fait, je pleurais tout le temps, tous les soirs. Après, j'ai arrêté de pleurer, mais j'avais tellement l'habitude de pleurer jusque-là que j'avais des spasmes* ». Elle juge que « *les études [sont] le premier remède* » face au stress. Le travail scolaire lui permet probablement, d'une part, d'avoir d'autres horizons de pensées et, d'autre part, de lui apporter de la satisfaction en raison de ses excellents

33. BROUSSEAU, Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage, 1998, 395 p.

34. ASTIER, Isabelle, *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2006, 216 p.

35. AGUILAR RIO, José Ignacio, "La réflexion autour de l'individu en formation des enseignants de langue : concilier les savoir-faire techniques et pédagogiques avec le concept de soi", Colloque du FICEL, Paris, octobre 2012.

36. CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris : Éd. Odile Jacob, 1999, 237 p. ; MORO, Marie-Rose, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris : Éd. Hachette, 2002, 192 p.

résultats scolaires. Entre camarades d'UPE2A, les jeunes discutent peu sur leurs conditions de séjour, ce qu'Ella explique par « *la peur, la peur d'être différent. Moi, par exemple, je n'aimais pas dire que j'étais demandeuse d'asile. Ça me dégoûtait d'être demandeuse d'asile, parce que je n'ai jamais été dans cette situation dans mon pays* ». En raison de son attitude scolaire, Ella retenait fortement l'attention des enseignants, contrairement à d'autres jeunes dans la même situation, comme Lindon, un élève géorgien âgé de 13 ans, dont les professeurs déploraient le manque d'efforts et le mutisme, alors qu'il venait d'apprendre le refus de la demande d'asile déposée par ses parents. En venant en France, les familles de ces deux élèves ont connu un certain déclassement social, puisque dans leur pays d'origine la mère d'Ella était journaliste et donnait des cours de piano, tandis que celle de Lindon était professeure de mathématiques.

Inscrits dans une unité pédagogique, les élèves peuvent compter sur un enseignant qui les accompagne dans leur apprentissage du français de façon intensive, sur un volume horaire conséquent d'une dizaine d'heures. Du fait des démarches pédagogiques d'enseignement linguistique, cet enseignant les conduit et les encourage à parler d'eux-mêmes. Toutefois, les jeunes opèrent des choix quand il s'agit de discours autobiographiques, soit en fonction des destinataires, soit en fonction des compétences langagières qui restreignent les capacités à parler de soi ou en favorisent le récit.

Structuration des réseaux d'acteurs autour de l'enfant à l'école et en dehors de l'école : étude d'un cas

Dans cette partie, nous décrivons un cas, celui d'Ismaïl, un jeune Albanais accompagnant sa mère en demande d'asile. De cette façon, nous pouvons ensuite analyser la façon dont la procédure administrative est influencée par le parcours scolaire au cours duquel le jeune développe des compétences langagières facilitant l'expression sur les conditions de séjour familiales auprès de l'équipe éducative, qu'il mobilise. Nous évoquons notamment comment l'enseignant dépasse son rôle et ses missions pour répondre à des besoins immédiats³⁷. Les discours recueillis ne s'inscrivent pas systématiquement dans des entretiens formels, mais plutôt dans le cadre de « paroles échangées » sur le terrain³⁸ ou au cours d'observations participantes³⁹ en situation

37. RICHETRICH, René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Éd. Hachette, 1985, 175 p.

38. PALOMARES, Élise ; TERSIGNI, Simona, "Les rapports de place dans l'enquête : les ressources du malentendu", *Langage et Société*, n° 97, 2001, pp. 5-26.

Demande d'asile, scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant 29

scolaire. Leur interprétation est ainsi liée à la fois au contexte de l'interaction et au contexte social vécu par le jeune.

Du côté de l'espace privé et juridique et du côté scolaire

Ismail est arrivé en France en juin 2014 à l'âge de 12 ans, avec sa mère, Mme Kamare, et son grand frère, Carlo. La mère de famille a fait le choix de quitter Tirana, en Albanie, car elle craignait des représailles liées à la vendetta locale. Elle a déposé une demande d'asile à la préfecture, tandis que ses enfants étaient alors des mineurs accompagnants⁴⁰. Étant donné que l'Albanie figure sur la liste des pays « sûrs » malgré les demandes croissantes émanant de personnes qui en sont originaires⁴¹, sa demande d'asile avait peu de chance d'aboutir favorablement et le traitement de son dossier a fait l'objet d'une « procédure accélérée » à l'OFPPA. Pendant l'examen de sa demande, la famille ne disposait pas d'un logement temporaire dans un des CADA, par manque de place. Elle a donc été logée dans un hôtel, de juin à novembre, tout en recevant une Allocation temporaire d'attente (ATA)⁴². Courant novembre, la demande d'asile de Mme Kamare a été refusée et elle a fait appel devant la Cour nationale du droit d'asile. Toutefois, à partir de décembre, la famille s'est vue délogée de l'hôtel où elle séjournait⁴³. La mère n'ayant pas de permis de travail, la famille s'est retrouvée à la rue, sans ressources, devenant vulnérable et dépendante du soutien d'autrui et de son hospitalité, de la communauté, du tissu associatif, etc. Les conditions de logement s'apparentaient à des stratégies journalières de survie. Ainsi, au cours de

39. BLANCHET, Philippe ; CHARDENET, Pierre (sous la direction de), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris/Montréal : Agence universitaire de la Francophonie/Éditions des Archives Contemporaines, 2011, 610 p.

40. Depuis 2002, les mineurs accompagnants ont eux aussi un numéro de dossier rattaché à leur(s) parent(s).

41. En 2016, parmi les cinq pays les plus représentés parmi les demandeurs d'asile, figure l'Albanie, en lien avec « des problématiques de couples [...] associé à la problématique du mariage forcé ou des violences faites aux femmes ». Voir OFFICE FRANÇAIS DE PROTECTION DES RÉFUGIÉS ET APATRIDES, *À l'écoute du monde. Rapport d'activité 2016*, Paris : OFPPA, 2017, 139 p.

42. L'ADA est désormais remplacée par l'Allocation pour demandeur d'asile (ATA).

43. « La personne hébergée déboutée de sa demande d'asile peut, si elle en fait la demande, être maintenue dans le centre pour une durée maximale d'un mois à compter de la date de notification de la décision définitive la concernant », décret n° 2013-113 du 31 janvier 2013 relatif aux conventions conclues entre les centres d'accueil pour demandeurs d'asile et l'État et aux relations avec les usagers modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire), sachant que ce principe est toujours d'actualité : « Les personnes déboutées de leur demande d'asile peuvent, à leur demande, être maintenues dans le lieu d'hébergement d'urgence pour demandeurs d'asile pour une durée maximale d'un mois », arrêté du 15 février 2019 relatif au cahier des charges des lieux d'hébergement d'urgence pour demandeurs d'asile.

ses six premiers mois passés en France, Ismaïl a côtoyé nombre de services administratifs et d'hôtels.

Parallèlement à cette procédure, Ismaïl a débuté sa scolarité en France. À son arrivée dans le système scolaire en septembre 2014, il réalisa le test de positionnement à la suite duquel il a été inscrit un mois plus tard dans sa classe d'âge, en cinquième, et dans une UPE2A. Seule l'adresse de la famille à l'hôtel et la mention « CADA » sur le dossier et carnet scolaires permettaient à l'enseignant de français, en UPE2A, d'avoir connaissance de la situation personnelle de l'enfant. Alors qu'il vivait dans la rue avec sa famille, Ismaïl a continué à aller à l'école, sans laisser paraître les difficultés de la vie quotidienne. Pour ce jeune, la prise de parole a été d'un réel enjeu car, en informant l'enseignant d'UPE2A qu'il était sans logement, il a déclenché une mobilisation de la part de l'équipe éducative.

Interactions entre les acteurs scolaires et non scolaires autour de l'enfant

- *Réactions du milieu scolaire en soutien à l'enfant*

Les incidences de cette parole se sont manifestées dans le corps enseignant qui s'est mobilisé en dépassant ses missions d'éducation, notamment pour pouvoir réaliser ces dernières. En effet, comment faire cours à un enfant qui dort dans une voiture et demande à s'absenter pour aller dans le couloir afin de téléphoner au 115, numéro par lequel il se renseigne sur la disponibilité des chambres pour les sans-abris qui se libèrent pour la nuit à venir, sachant que seuls les premiers peuvent aspirer à avoir une chambre en soirée ? L'impossibilité pour sa mère d'exercer un emploi durant toute la procédure de demande d'asile et la précarisation accrue ont contraint cette famille à faire usage de recours illégaux et anxiogènes tels que la fraude dans les bus, la recherche de squats, etc. De fait, les moindres actes de la vie quotidienne se sont considérablement compliqués. Avec le soutien de l'équipe éducative et la médiation de l'assistante sociale, des alternatives ont été trouvées périodiquement avec des financements internes ou extérieurs au cours des mois suivants, pour aider la famille d'Ismaïl.

Un comité de soutien a ainsi été constitué au collège du garçon, avec l'accord de sa famille, ce qui s'est traduit par une mutualisation d'informations caritatives concernant des associations (dons de nourriture et de vêtements, accès à des machines à laver et à des douches, etc.) et par la rédaction d'un courrier collectif adressé aux services de l'Éducation nationale pour alerter sur les conditions de vie de l'enfant. Un bénévole extérieur provenant du Réseau éducation sans frontières

Demande d'asile, scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant 31

(RESF), sollicité dans pareil cas, est venu épauler le comité de soutien. Par la suite, des actions ont été envisagées : un parrainage citoyen nécessitant le soutien public d'un élu de la municipalité (ce qui n'a finalement pas abouti) et la mise en ligne d'une pétition de soutien. Alertée, la presse a dépêché un journaliste lors d'une manifestation de soutien, à laquelle ont participé plusieurs enseignants, afin d'en rendre compte dans les médias. Des parents d'élèves ont également été informés de la situation de cette famille, notamment dans le lycée du grand frère d'Ismaïl ; certains ont proposé un logement, mais trop éloigné de leurs établissements scolaires respectifs, tandis que le principal du collège d'Ismaïl a mis à la disposition de ce dernier une chambre en internat, proposition déclinée par la mère dont l'état psychologique s'était dégradé et qui était trop angoissée à l'idée d'être séparée de son enfant⁴⁴. Des assistantes sociales ont également été sollicitées, tandis qu'un parent d'élève et un avocat ont accompagné la famille dans leurs démarches juridiques pendant toute la procédure.

Pendant tout ce temps, Ismaïl s'est investi dans son travail scolaire de façon exemplaire, comme en attestent ses bulletins scolaires et les comptes-rendus des conseils de classe. Son appropriation de la langue française ayant été rapide, cela lui a permis d'intégrer une classe ordinaire dans les mois suivant sa rentrée scolaire. Un an après son arrivée en France, il a été élu délégué de sa classe de quatrième. Tête de classe sans bénéficier d'aucun soutien, il a obtenu le brevet des collèges l'année suivante avec une mention bien. Il a ensuite intégré un lycée général pour suivre une filière scientifique, tandis que son grand frère a validé son diplôme professionnel de fin de lycée⁴⁵.

- *Du soutien à l'enfant au soutien à la famille*

Cette mobilisation a été renouvelée lorsque le frère d'Ismaïl s'est vu notifier une Obligation de quitter le territoire français (OQTF) à sa majorité, fin 2016. Si un enfant n'est pas expulsable en raison de sa minorité et des dispositions de la protection de l'enfance, le basculement vers la majorité est souvent critique en pareil cas, la reconnaissance du statut de réfugié ou l'octroi de la protection subsidiaire n'étant pas toujours automatiques en fonction de l'âge d'arrivée sur le territoire français et de

44. Depuis l'« affaire Leonarda », une circulaire du 19 octobre 2013 interdit l'intervention des forces de police et de gendarmerie dans le cadre scolaire.

45. Il est à noter qu'un camarade d'Ismaïl, se trouvant dans une situation administrative et sociale analogue à la sienne, dans la même classe et à la même période, n'a pas suscité la même mobilisation de la part de l'équipe éducative, qui n'a pas réagi à la situation du jeune, peu francophone et considéré en difficulté scolaire. Celui-ci n'a pas pu être suivi pour une étude de cas, étant donné le manque de communication entre l'école et sa famille, alors que l'accès au terrain a été facilité pour l'étude de cas d'Ismaïl, en raison des échanges et du soutien régulier apporté à sa famille.

la situation personnelle de l'individu concerné⁴⁶. Cette situation est à l'origine d'une nouvelle manifestation, d'un article dans la presse locale, d'une pétition et de deux courriers adressés au Préfet rédigés par les professeurs d'Ismaïl, insistant sur le risque de fragilisation de la famille, sur le plan affectif et économique, qui découlerait de l'expulsion de l'aîné. Les enseignants ont ainsi été amenés à dépasser leurs fonctions et à sortir de l'enceinte de l'école pour aller à des réunions d'information organisées par les associations et à des manifestations. Cette multiplication d'actes et de conseils a toutefois entraîné, de manière ponctuelle, une sorte de désappropriation de l'enfant par sa famille, cette dernière s'en remettant le plus souvent à l'avis des acteurs engagés (enseignants, acteurs associatifs et administratifs) qui ont une approche différente.

Nous retrouvons cette démarche normalisatrice au niveau éthique, en direction du parent. En effet, dans ce cas, la mobilisation est orientée vers l'enfant, mais aussi vers la famille : la mère a été encouragée à suivre des cours de français dans le cadre du dispositif *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* (OEPRE)⁴⁷, conduit en partenariat par les ministères de l'Intérieur et de l'Éducation nationale, pour favoriser l'intégration des parents en leur dispensant un enseignement de la langue française⁴⁸, tout en leur transmettant la connaissance des valeurs de la République et du fonctionnement et des attentes de l'École. Courant 2017, la mère attendait une réponse à une nouvelle demande, cette fois-ci au titre de parent malade — motif qui a permis un nouvel examen du dossier — et la famille vivait toujours, trois ans après son arrivée en France, dans une chambre d'un hôtel fréquenté par des demandeurs d'asile où intervenaient parfois les forces de l'ordre et dans laquelle il n'y avait pas les commodités pour une vie familiale ordinaire, telle qu'une cuisine. Finalement, Mme Kamare a obtenu un titre de séjour temporaire en 2018. Elle a effectué des heures de ménage avant de signer un contrat à durée indéterminée. Carlo, le grand frère, est inscrit en Brevet de technicien supérieur (BTS), tandis qu'Ismaïl poursuit ses études scientifiques.

46. Voir le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.

47. Circulaire n° 2017-060 du 3 avril 2017 de l'Éducation nationale relative au dispositif *Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants* au titre de l'année scolaire 2017.

48. Des manuels ont été publiés sur le sujet. Voir ESCOUFIER, Dorothée ; MARHIC, Philippe ; VÉROM, *L'école ouverte aux parents. Apprendre le français pour accompagner la scolarité de ses enfants*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2014, 80 p.

Conclusion : l'impact des différents acteurs sur la trajectoire migratoire

Les conditions de séjour sont telles qu'elles finissent par avoir des conséquences sur la scolarité, que la demande d'asile soit acceptée, et à plus forte raison rejetée, avant que se poursuivent de longues démarches administratives. Au sein des équipes éducatives, les professionnels peuvent se sentir démunis ou mis en danger par une démarche qui les implique (trop) directement dans les projets des enfants migrants : projets scolaires, mais aussi liés à la migration/installation tant ces aspects sont imbriqués. Les enseignants en UPE2A sont *de facto* rompus à un accompagnement qui dépasse parfois le cadre scolaire pour déborder sur le social, voire le juridique. Particulièrement dans le cas des élèves issus de familles en demande d'asile, certains enseignants de dispositifs scolaires apportent un soutien moral, voire technique ou financier, aux familles les plus en difficulté, par une simple bienveillance à l'égard de jeunes mal logés ou même à la rue, par une implication plus importante qui peut se traduire par l'organisation de collectes de fonds, ou par une collaboration avec des associations de soutien à la scolarisation et au séjour. Il n'en va pas de même des enseignants de classe ordinaire, souvent plus éloignés de ces préoccupations. Tous les enseignants ne sont donc pas interchangeable en matière d'accompagnement des élèves et les mieux à même d'effectuer ce travail sont les enseignants d'UPE2A qui, bien souvent, ont une connaissance plus fine des difficultés intrinsèques de la migration et de l'installation des familles.

Il n'en demeure pas moins que dans un souci d'efficacité et d'efficience pour l'inclusion des élèves migrants, des relations de coopération sont recherchées entre les différentes composantes de l'équipe éducative. Pour ce faire, l'approche interdisciplinaire telle qu'elle est conçue dans le champ du travail social semble la plus appropriée tant elle suppose dialogue et échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre les différents professionnels⁴⁹. En favorisant les interactions et l'enrichissement mutuel entre les acteurs, cette approche semble en mesure de rendre possible la mise en commun de connaissances et de perceptions sur les élèves migrants, pour en faciliter l'accompagnement. Cette démarche interprofessionnelle apparaît comme un moyen de travailler en équipe afin de (re)placer l'élève comme auteur de son parcours. Pour autant, il s'agit d'une démarche exigeante et chronophage qui n'est pas sans questionner les enjeux

49. RIGONI, Isabelle, "Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France", *Alterstice - Revue internationale de la recherche interculturelle*, n° 7, 2017, pp. 39-50.

relatifs au travail dans un contexte pluri-professionnel, ni sans poser des difficultés d'ordre opérationnel et organisationnel au sein des équipes, parfois peu pourvues en termes de moyens humains et budgétaires.

