



HAL
open science

Devenir élève en France. Modalités d'appropriation des logiques scolaires au regard du processus migratoire et de la scolarisation en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Maxime Lemaitre

► **To cite this version:**

Maxime Lemaitre. Devenir élève en France. Modalités d'appropriation des logiques scolaires au regard du processus migratoire et de la scolarisation en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants. Sciences de l'Homme et Société. Université de Lyon; Lyon 2, 2021. Français. NNT: . tel-04738702

HAL Id: tel-04738702

<https://shs.hal.science/tel-04738702v1>

Submitted on 15 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITE LUMIERE-LYON 2

UFR ASSP – SOCIOLOGIE

ED 483 – Sciences Sociales

Centre Max Weber (UMR 5283) - MEPS

Devenir élève en France

Modalités d'appropriation des logiques scolaires, au regard du
processus migratoire et de la scolarisation en Unité
Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Maxime LEMAITRE

Thèse pour l'obtention du doctorat en Sociologie

Sous la direction de Sylvia FAURE

Membres du jury :

Stéphane BEAUD : Professeur à l'Université Sciences Po de Lille

Sylvia FAURE : Professeure à l'Université Lumière- – Lyon 2, directrice de thèse

Sandrine GARCIA : Professeure à l'Université de Bourgogne, pré-rapporteuse

Gaële HENRI-PANABIÈRE : Maitresse de conférences à l'Université de Paris

Gilles LAFERTE : Directeur de recherche à l'INRAE, pré-rapporteur

Thèse soutenue publiquement le 15 octobre 2021

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier chaleureusement toutes celles et ceux sans qui ce travail n'aurait pu ni voir le jour, ni aboutir.

Mes remerciements vont tout d'abord aux enfants qui ont su accorder leur confiance à un jeune étudiant venu troubler l'ordre habituel de la salle de classe, et qui ont accepté de me livrer des récits parfois douloureux, dans une langue qu'ils ne maîtrisaient pas toujours. Ils vont ensuite à leurs familles, dont la bienveillance et la gentillesse se sont avérés être une source de motivation et de valorisation inestimable. Ils vont enfin aux enseignant.es qui ont manifesté dès le départ de cette recherche un grand intérêt et une volonté de faire honneur à leurs élèves. Leur travail acharné et leur humanisme sans faille se devait d'être reconnu ici.

Je souhaite ensuite exprimer ma gratitude envers celles et ceux qui m'ont formé : Max Sanier d'abord qui, au terme de mon passage par l'IEP de Lyon m'a permis de faire mes premiers pas d'apprenti sociologue ; puis Daniel Thin qui a su, par ses remarques et son encadrement, me faire comprendre la complexité du travail de terrain ; Sylvia Faure enfin qui, du M2 à la fin de cette thèse, m'a soutenu et encouragé à poursuivre et approfondir ce travail, malgré les moments de doute et les multiples remises en question.

Merci également aux membres de l'équipe MEPS du Centre Max Weber, en particulier à Sophie Denave et Frédéric Rasera qui m'ont accueilli durant ces années de doctorat, et m'ont permis de valoriser mon travail dans le cadre de son séminaire. Je pense à l'atelier méthodologique mis en place par Stéphanie Tralongo et Loïc Bonneval en parallèle des séminaires d'équipe : cet espace peu commun a été d'une grande aide, tant sur le plan de la recherche que sur le plan des relations sociales, car il m'a permis d'aller à la rencontre de doctorant.es pour lequel.les, comme moi, « thèse » rimait jusque-là avec « isolement ».

Parmi elles et eux, il m'est impossible de ne pas adresser toute ma reconnaissance à Claire Piluso, pour les nombreuses heures passées au téléphone ou à la terrasse d'un café à discuter avec entrain de nos recherches, mais aussi pour ses heures consacrées à me relire, me conseiller et me soutenir. Merci infiniment à Alexandre Vayer, pour son aide bien sûr, mais aussi pour sa joie de vivre, pour ces moments passés à sortir de la recherche pour parler de musique, de sport, de sorties bref, du quotidien qui entoure cette profession singulière. Merci à lui d'avoir mis un point d'honneur à ce que je ne le considère plus comme un « collègue » mais bien comme un « ami ». Merci enfin à Simon Kechichian et Mélanie Guillaume pour leurs conseils et pour leur aide qui se sont avérés décisifs pour venir à bout de ce travail.

Merci à ma mère, mon père, Chloé et Matthieu pour leur soutien sans limite qui dépasse de loin le doctorat et qui ne s'essouffle jamais. Merci à Julie, Louisa, Edouard, Pascal, Mathieu, Adrien, Nicolas, Margaux et Marion qui, bien qu'éparpillés, répondent toujours présent dans les moments qui comptent le plus.

Merci Mallory, d'avoir su m'amener là où je suis, pour ta patience infinie, ta solidité, ta bienveillance et ton amour. Tout cela n'aurait aucun sens sans toi.

Merci enfin aux étudiant.es, pour la curiosité et la sagacité dont elles et ils font preuve au quotidien, et ce malgré tout.

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	6
Liste des sigles.....	10
Introduction générale.....	13
Chapitre 1 : L'école productrice de la nation ? La construction de l'objet d'étude « école et migration »	19
I. Nation, nationalité, citoyenneté : des inventions tardives.....	20
II. L'école et la question migratoire : de 1970 aux années 2000.....	34
Conclusion du chapitre 1.....	46
Chapitre 2 : Une enquête de « <i>style anthropologique</i> » partant de l'école.....	48
I. Entre genèse et continuité : cheminement et construction du matériau « en deux temps »	48
II. Présentation et remarques complémentaires sur un matériau hétéroclite	59
Conclusion du chapitre 2.....	76
PREMIÈRE PARTIE : La forme scolaire transformée par la question migratoire ?	78
Chapitre 3 : Redéfinir le métier d'enseignant au regard du « handicap linguistique »	80
I. La construction scolaire du « <i>handicap linguistique</i> ».....	81
II. La « différenciation pédagogique » en pratiques.....	97
III. Les élèves « allophones », des élèves <i>en devenir</i>	107
Conclusion du chapitre 3.....	122
Chapitre 4 : L'évaluation des dispositions scolaires au prisme de l' « intégration » .	123
I. La polysémie de l' « intégration » à l'école	124
II. « Bonne volonté culturelle » et « bonne volonté d'intégration »	138

III. Anna et Achraf : deux lectures scolaires de l' « intégration ».....	151
Conclusion du chapitre 4.....	165
Chapitre 5 : Cas d'écoles : les retraductions locales des attendus scolaires.....	167
I. Des « <i>cultures</i> » d'établissement ?	168
II. La forme scolaire dans tous ses états ? Configurations singulières et mode de socialisation fragmenté	185
III. Les processus d' « Orientation Concertée » : entre « relégation » et « insertion »	203
Conclusion du chapitre 5.....	214
Chapitre 6 : Différenciation des pratiques pédagogiques, légitimation des logiques scolaires.....	216
I. La « barrière de la langue » : logiques scripturales et interprétations des rapports au langage	216
II. La valorisation de l' « <i>ouverture</i> »	228
III. De l' « <i>allophone problématique</i> » à l' « <i>allophone emblématique</i> » : l'appréciation des dispositions scolaires	234
IV. Une socialisation à <i>la scolarité</i>	246
Conclusion du chapitre 6.....	262
Conclusion de la première partie	264
SECONDE PARTIE : « Faire avec » sa migration, du départ du pays d'origine à l'école	267
Chapitre 7 : Emigrer, immigrer, se déplacer : les mobilités familiales d'un espace social à un autre.....	269
I. Dispositions, ressources et conditions de possibilité : du « projet migratoire » à l'arrivée en France	270
II. Immigrer : des déplacements sociaux en train de se faire	303
III. Les relations entre familles migrantes et école : l'expression de logiques de classes ?	346

Conclusion du chapitre 7.....	378
Chapitre 8 : Rapports enfantins au processus migratoire et appropriations différenciées du projet migratoire parental.....	379
I. La migration enfantine : de la rupture à la recomposition des ressources	380
II. Migration et socialisation de renforcement : trois manières de « faire avec » le projet migratoire parental.....	395
Conclusion du chapitre 8.....	425
Chapitre 9 : Les « Mineurs Non Accompagnés » : de l'entrée en émigration à la construction des rapports aux institutions	427
I. De la fuite au « parcours migratoire » : l'hétérogénéité des modalités d'entrée en émigration.....	428
II. Arriver et être pris en charge : l'Aide Sociale à l'Enfance entre ressource et contrainte	438
III. La construction du rapport des « MNA » aux institutions : un écho aux modalités d'entrée en émigration.....	450
IV. Amédée : du « rêve » à l'alignement	456
Conclusion du chapitre 9.....	469
Chapitre 10 : De l' « allophone » au « migrant » : expériences de la scolarité et rapports différenciés au monde.....	470
I. « Allophonie », segmentation et assignations stigmatiques.....	471
II. Appropriations différenciées et identifications autour de l' « allophonie »	488
III. L' école : creuset d'intégration ?	501
Conclusion du chapitre 10.....	516
Conclusion de la seconde partie	518
Conclusion générale	520
Bibliographie.....	526
Annexes	544
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des enquêtés	545

Annexe 2 : Test de positionnement de Naïma	551
Annexe 3 : « Vademecum : inclusion scolaire »	554
Annexe 4 : Fiche de suivi EANA.....	563

Liste des sigles

AED : Assistant.e d'Education

APL : Aide Pour le Logement

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Routière

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CEFISEM : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants

CFA : Centre de Formation des Apprentis

CFG : Certificat de Formation Générale

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CLA : Classe d'Accueil

CLAD : Classe d'Adaptation

CLIN : Classe d'Initiation

CPE : Conseiller.e Principale d'Education

CRI : Cours de Rattrapage Intégrés

CROUS : Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires

DELFB : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DNB : Diplôme National du Brevet

EANA: Elève Allophone Nouvellement Arrivé

ELCO : Enseignements en Langue et Civilisation d'Origine

ENAF: Elève Nouvellement Arrivé en France

EPS : Education Physique et Sportive

FLE/FLS: Français Langue Etrangère / Français Langue Seconde

IDEF : Institut Départemental de l'Enfance et de la Famille

LGT: Lycée Général et Technologique

LP : Lycée Professionnel

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

MEOMIE : Mission d'Evaluation et d'Orientation des Mineurs Isolés Etrangers

MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

MNA: Mineur Non Accompagné

NGP: Nouvelle Gestion Publique

OC : Orientation Concertée

OEPRE : Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite de l'Elève

PAI : Projet d'Accueil Individualisé

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

PEN : Psychologue de l'Education Nationale

REP/REP+ : Réseau d'Education Prioritaire / Réseau d'Education Prioritaire renforcée

RSA : Revenu de Solidarité Active

SEP : Section d'Enseignement Professionnel

SVT : Science et Vie de la Terre

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

UPE2A-NSA : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Introduction générale

« Vous avez des devoirs, avant d'avoir des droits [...] On n'arrive pas en disant 'on doit être considéré, on a des droits'. On a une culture d'accueil et les choses se passeront bien si chacun fait son devoir, et dit 'je respecte les règles, j'essaie de m'intégrer, j'apprends la langue'. [...] La France prend sa part dans l'immigration qu'il y a aujourd'hui, nous continuerons de le faire. On va continuer à investir pour héberger et former, mais il faut aussi que celles et ceux qui arrivent sur notre sol prennent leur part de devoirs pour faire l'effort sur la langue, pour faire l'effort pour les formations et ensuite pour avoir un travail, c'est la clé. »

C'est par ces mots que le président de la République Emmanuel Macron répondait, le 21 mai dernier, à un homme immigré sans-papiers lui faisant part des difficultés qu'il rencontre pour accéder à l'emploi¹. Valorisant les « *efforts* » et insistant sur le « *travail* » à fournir ou encore sur les « *devoirs* » dont sont investis « *ceux qui arrivent sur notre sol* », le chef de l'Etat procédait ici à un rappel des « *règles* », ou plutôt des réquisits à l'« *intégration* » en France. Parmi ceux-là figure l'apprentissage de la langue française.

Ces propos me sont parvenus alors que je finalisais l'écriture de cette thèse, faisant écho à d'autres propos, recueillis cette fois-ci auprès d'une enseignante d'Histoire-Géographie au cours d'une précédente enquête prenant (déjà) pour objet la scolarisation des enfants migrants : « *Pour eux [les enfants migrants scolarisés], la réussite elle passe par l'école. L'intégration dans la société française elle passe par l'école* ».

La question du traitement sociologique de l'« *intégration* » constitue le point de départ de la réflexion ayant abouti à ce travail de recherche. Plus exactement, ce travail est initialement motivé par la recherche de conditions sociales de possibilité de *l'insertion* des enfants migrants scolarisés en France². Or, bien qu'il s'agisse au départ de prendre des distances avec les présupposés politiques associés à la notion d'« *intégration* » (Guénif-Souilamas, 2003), la notion d'insertion s'avère elle-même problématique, en cela qu'elle rend peu compte de la spécificité des situations (sociales, politiques, économiques, culturelles, etc.) qu'elle décrit (Sayad, 1994, p.12). La notion d'« *intégration* » doit toutefois faire l'objet d'un examen critique, ce à quoi de nombreux travaux sociologiques se sont employés. J'aimerais revenir,

¹ <https://www.ladepeche.fr/2021/05/22/emmanuel-macron-aux-sans-papiers-vous-avez-des-devoirs-avant-davoir-des-droits-9559961.php>

² Comme d'autres travaux s'attachent à rechercher des conditions sociales de possibilité de « *réussite* » ou de ruptures scolaires (Lahire, 1995 ; Millet Thin, 2012 ; Henri-Panabière, 2007)

dans cette introduction, sur quelques problèmes liés à l'usage de cette notion dans le champ politique et en sciences sociales.

Bien que la France soit un pays d'immigration (Noiriel, 2006), la question de l'« intégration » inonde le débat public depuis sa constitution en tant que problème social. Particulièrement, depuis la fin de ce qu'Abdelmalek Sayad nomme l'« illusion du provisoire », se pose la question de l'« intégration » des deuxièmes, troisièmes (etc.) générations. Que les discours sur l'« intégration » soient inscrits à droite ou à gauche de l'échiquier politique, l'usage de la notion semble inscrire les populations ayant un passé migratoire dans un rapport de domination vis-à-vis des « Français » les plus anciennement installés. L'« intégration » serait alors le privilège de ceux ayant bénéficié du temps nécessaire à leur adaptation, et à leur adoption de comportements et styles de vie conformes aux représentations dominantes de la société d'accueil (Héran, 2017, p.300). La notion d'« intégration » renvoie en effet à celle d'« identité », ou plus exactement à la notion d'appartenance (Noiriel, 2007). En termes politiques, son usage suppose la réification des manières d'être et de faire, considérées comme les seules légitimes dans un espace donné. C'est en ce sens qu'Emmanuel Macron, dans l'extrait présenté ci-dessus, évoque le respect des « règles », l'apprentissage de la langue ou encore l'accès au « travail », autant de conditions permettant aux individus migrants de « *passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale* » (Sayad, 1994, p.8).

En sciences sociales, le traitement des questions d'« intégration » s'accompagne généralement d'une volonté de mettre en lumière les discriminations dont font l'objet les « immigrés » et leurs « descendants ». (Bidet, 2018, p. 71). Cette préoccupation est par exemple celle ayant abouti à la parution, en 2015, des résultats de l'enquête Trajectoires et Origines (TeO). Conduite par l'Insee et l'Ined entre 2008 et 2009³, cette enquête « *permet d'analyser dans quelle mesure les origines migratoires (géographiques et nationales) sont susceptibles de modifier les conditions et chances d'accès aux biens, services et droits qui désignent la place de chacun dans la société.* » (Santelli, 2016, p.19). Ainsi, ses auteurs mettent en évidence la polysémie de l'« immigration » en construisant une « *typologie des liens à la migration* ». De celle-là, ils considèrent comme faisant partie de la « *population majoritaire* » : les rapatriés, les autres français nés hors métropole, les natifs de métropole sans ascendance migratoire directe, les descendants de rapatriés et les descendants de français nés hors métropole (78% de la

³ Et reconduite en 2019-2020 dans une seconde version (TeO2), inscrite dans le Plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme élaboré par la Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (DILCRAH), voir : <https://teo.site.ined.fr/fr/pourquoi-enquete/origines-projet/>

population générale). Ils distinguent également des « *minorités visibles* » dans la population « *non-majoritaire* », c'est à dire des « *groupes dont l'altérité est rendue perceptible et qui font l'objet de préjugés et stéréotypes potentiellement négatifs* » (Beauchemin, Lhommeau, Simon, 2015, p.35). Les résultats de l'enquête ont fait l'objet de nombreux commentaires, parmi lesquels celui de Vincent Geisser. Prenant à rebours, non sans une certaine ironie, les sempiternelles discussions sur le caractère « inassimilable » de certains « immigrés » et « descendants d'immigrés » (notamment ceux originaires d'Afrique), il écrit, à propos des premiers résultats de l'enquête publiés en 2010 :

« Encore plus surprenant [que le fait que 97% des « descendants d'immigrés » aient acquis la nationalité française] : '41% des immigrés résidant en France métropolitaine et âgés de 18 à 60 ans sont français aujourd'hui, selon l'enquête Trajectoires et Origines'. Des 'immigrés français' ? Vous n'y pensez pas ! La réalité statistique apparaîtra sûrement saugrenue, voire dérangeante, aux yeux des apprentis sorciers de la nationalité, pour lesquels le statut d'immigré est forcément incompatible avec celui de national, et vice-versa d'ailleurs. » (Geisser, 2010, p.5).

Le problème ici n'est pas tant que des « immigrés » soient devenus français, mais bien que des français soient considérés statistiquement, malgré leur installation en France et leur naturalisation, comme « immigrés ». La définition même de l'« immigré » utilisée par les auteurs de l'enquête suppose une inscription du caractère « migrant » de l'individu dans son identité, elle aussi supposée inchangée. Ce qui est sous-entendu avec cette définition, c'est le caractère immuable de la condition d'« immigré » : on considère finalement un *état* de migrant, et non un *processus* migratoire ; on est et on demeure « migrant » plutôt qu'on le devient et qu'on cesse de l'être. Cette prudence vis-à-vis de l'emploi du registre assimilationniste et/ou intégrationniste (allant jusqu'à nier indirectement le processus) n'est hélas pas sans conséquence concernant la pérennité de la division « Nous » / « Eux ». Dans la mesure où un « immigré français » peut exister, la contradiction des termes qui est identifiée par Geisser réaffirme l'idée selon laquelle, en migrant, on ne devient jamais vraiment « français » ou, pour citer Pierre Bourdieu, que : « *Ni citoyen, ni étranger, ni vraiment du côté du Même, ni totalement du côté de l'Autre, [l'immigré] se situe dans ce lieu 'bâtard' dont parle aussi Platon, la frontière de l'être et du non-être social.* » (Bourdieu, 1999, p.13). Cette catégorie contribue finalement à introduire un statut intermédiaire de l'individu migrant, ni complètement parmi « Nous », ni foncièrement parmi « Eux ». Comme le souligne Hervé Le Bras, cette définition *ad hoc* de l'immigration, adoptée au moment du recensement de 1990 et qui se substitue à celle d'« étranger », « *fait fi de la naturalisation* » (Le Bras, 2012, p. 115), et tend pour finir à rendre

permanent le statut d' « immigré ». Plus généralement, ces approches fixistes de l'immigration et de l' « immigré » se heurtent à une conception dynamique de la migration, qui est celle que j'entends défendre dans cette thèse.

Comme le soulignait Abdelmalek Sayad, :

« Immigrer, c'est immigrer avec son histoire (l'immigration étant elle-même partie intégrante de cette histoire), avec ses traditions, ses manières de vivre, de sentir, d'agir et de penser, avec sa langue, sa religion, ainsi que toutes les autres structures sociales, politiques, mentales de sa société, structures caractéristiques de la personne et solidairement de la société, les premières n'étant que l'incorporation des secondes, bref avec sa culture. » (Sayad, 1999, p.18).

Un « migrant⁴ » est donc un individu modelé par les structures, configurations et interactions inscrites dans sa société d'origine, ainsi que par les expériences issues de ses socialisations antérieures au processus migratoire. Il porte en lui un ensemble de logiques sociales, de dispositions, de manières de faire et d'être que le processus migratoire, en tant que processus de socialisation, modifie, transforme ou renforce. De ce point de vue, la « culture » dont parle Sayad apparaît dans l'immigration comme la combinaison des produits des socialisations antérieures à l'émigration, des effets du processus migratoire et des expériences vécues dans l'immigration. Loin d'être des individus singuliers *en raison de* leur migration, les migrants expriment un ensemble de logiques sociales, qui sont *travaillées* par la migration plutôt qu'elles n'en sont le produit.

Pourquoi alors s'intéresser à l'institution scolaire dans cette thèse ? Tout d'abord car, classiquement, l'institution scolaire est considérée comme un des lieux de (re)production de ce que l'on nomme communément « la société française » (Durkheim, 2012). Institution dans laquelle s'incarnent des logiques scolaires dites prédominantes, l'école est aussi caractérisée par sa centralité (Thin, 1998). Dans une société *scolarisée* comme l'est la société française, elle contribue, par sa fonction d'attribution des titres scolaires, à différencier socialement les êtres sociaux sur la base de leur proximité ou de leur écart vis-à-vis des manières d'être et de faire scolairement légitimes. Concernant les individus migrants, et particulièrement les enfants migrants⁵, cette différenciation s'opère dès la scolarisation, par le biais de leur catégorisation

⁴ Terme que l'on préférera à « immigré » pour rendre compte de l'entièreté de la migration d'une part, et de son caractère processuel d'autre part.

⁵Indépendamment de leur âge, on parlera d' « enfants » et non de « jeunes » ou d' « adolescents » migrants pour insister sur les rapports de dépendance aux adultes dans lesquels ils se trouvent. De plus, parler d' « enfants »

en tant qu'élèves « allophones », « à *besoins éducatifs particuliers* ». On observe à l'école le même type d'assignation « identitaire » que l'on constate dans les travaux associant « immigration » et « discrimination » ou « marginalité ». Plutôt que de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle l'institution scolaire contribue à l'« intégration » des enfants migrants et de leurs familles, on cherche à comprendre ici comment leur scolarisation est un moment où se confrontent d'une part les logiques sociales incorporées par ceux-ci (et travaillées par le processus migratoire), et d'autre part les logiques scolaires.

Toutefois, en tant que relais de l'organisation politique, l'école est une institution aux prises avec la question sociale, ou plus exactement, avec la question de l'ordre social (Vincent, 1979, p.5). L'hypothèse défendue dans cette thèse est celle de la transformation des logiques de la forme scolaire, en lien avec la structuration du champ politique contemporain autour des questions « identitaires » ou « nationales ». Dès lors, en tant qu'être sociaux inscrits dans une morphologie sociale particulière, les représentants de l'institution scolaire (au premier rang desquels les enseignants) sont susceptibles de s'appropriier la question migratoire. Cette appropriation, « *qui est en même temps une interprétation ou une traduction* » (Thin, 2010, p.72), suppose par conséquent des altérations des logiques scolaires au regard des lectures enseignantes de la migration, celle-ci étant constituée en problème social auquel doit répondre l'institution scolaire.

L'objectif principal de cette thèse est donc le suivant : rendre compte des modalités selon lesquelles les logiques de la forme scolaire sont retraduites et retravaillées par les enseignants, et montrer comment les enfants et familles migrants s'approprient celles-ci au regard de leur expérience de la migration. Sans singulariser *a priori* les individus migrants, il s'agit de rendre compte des effets du processus migratoire sur les conditions de scolarisation des enfants, au regard des rapports entretenus par les enseignants au phénomène migratoire, et des effets du processus migratoire sur la construction (ou la transformation) du rapport des familles et enfants migrants à l'institution scolaire et, plus largement, à la vie en France.

L'analyse des modalités d'appropriation des logiques scolaires en lien avec le processus migratoire et la scolarisation en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A⁶) sera déclinée en dix chapitres. Le premier chapitre entend exposer la construction de l'objet « école et migration », en procédant à une brève socio-histoire de la nation française. Il

permet de mettre en suspens les débats sociologiques traitant des usages sociaux et sociologiques de la catégorie « jeunes » (Mauger, 2015)

⁶ Dispositif scolaire qui sera décrit tout au long de la thèse.

visé à revenir sur les processus ayant abouti à l'institutionnalisation de l'idée nationale, ainsi que sur les mutations contemporaines du champ politique et de leurs conséquences sur l'institution scolaire. Après un second chapitre dédié à la présentation du « *style anthropologique* » de cette enquête, la première partie de cette thèse questionne les effets de la migration sur la mutation des logiques scolaires. Attentive à la construction scolaire du « handicap linguistique » (chapitre 3), de même qu'aux usages enseignants du registre de l'« intégration » (chapitre 4), cette partie interroge les manières dont les logiques scolaires se muent (ou non) en logiques scolaires-*républicaines*. Davantage centrés sur les interactions enseignants-enfants migrants ayant cours dans les différents contextes scolaires étudiés, les chapitres 5 et 6 défendent l'idée selon laquelle les logiques scolaires, bien que retraduites, demeurent en essence inchangées. La seconde partie de la thèse s'attache ensuite à rendre compte des parcours migratoires des familles et enfants rencontrés au cours de ce travail. Le chapitre 7 cherche à reconstruire les migrations familiales, de la formulation d'un projet migratoire avant l'émigration à la mutation des ressources détenues par les familles dans l'immigration. Il fait état des conditions sociales de possibilité de la migration, et des effets de l'immigration sur le (re)positionnement social des familles en France, de même que sur les rapports qu'elles entretiennent à l'institution scolaire. De là, le chapitre 8 montre que les projets migratoires familiaux sont appropriés par les enfants migrants à partir de l'enchevêtrement de leurs logiques propres, de leur expérience singulière de la migration et de la transformation de leurs ressources. Le chapitre 9, entièrement centré sur les cas d'enfants migrants seuls, entend quant à lui questionner les effets de la migration et de la prise en charge par les institutions du travail social sur la construction de leur rapport à l'immigration. Enfin, le chapitre 10 revient sur les manières dont les enfants migrants se saisissent des catégories scolaires à partir de leur propre expérience de la migration, pour procéder à différentes manières de s'identifier à des figures de migrant plus ou moins légitimes.

Chapitre 1 : L'école productrice de la nation ? La construction de l'objet d'étude « école et migration »

Dans les paragraphes introduisant le chapitre VIII de *L'école primaire française* intitulé « l'école et la nation », Guy Vincent évoque la spécificité des évolutions qu'a connu la forme scolaire à la fin du XIXe siècle en France. Il revient particulièrement sur le processus ayant vu, avec la promulgation des lois Ferry (1881-1882), la diffusion progressive d'une nouvelle morale, civile et laïque, se substituant à la morale religieuse caractérisant l'enseignement catéchistique des écoles des Frères :

« remplaçant le catéchisme par l'instruction morale et civique, ajoutant, puis substituant, l'histoire de France à l'histoire sainte, l'école laïque du XIXe siècle a fait au moins autant que celle qui l'a précédé – et sans doute plus si l'on considère l'école rurale. Elle a diffusé une morale sociale et une religion civile » (Vincent, 1980, p.187).

Ce faisant, l'auteur établit des liens entre le développement de nouveaux modes d'exercice du pouvoir autour des idées de « nation » et de « citoyenneté » et le développement, non moins structurant, de disciplines censées favoriser la soumission de tous à des règles impersonnelles. C'est à l'analyse de ces liens unissant « école » et « nation » que ce chapitre entend procéder.

On pourrait, comme Antoine Prost, considérer que « *l'école n'est pour rien dans la création de la nation française* » qui lui précède et qu'elle participe seulement à la reproduction de l'idée nationale, incarnée dans la République (Prost, 2013, p.15). Or, cette approche tend à invisibiliser les processus séculaires ayant concouru d'une part à la centralisation du pouvoir (incarné aujourd'hui dans les institutions de l'Etat-nation *républicain*), et d'autre part à l'émergence de nouvelles formes d'assujettissement à ce pouvoir, à travers la relation pédagogique. Les processus ayant participé à l'émergence de la forme stato-nationale, et de la relation pédagogique comme nouvelle forme de relations sociales paraissent en effet congruents : ils semblent tous mettre en jeu la transformation des modalités d'exercice du pouvoir, et procéder du procès de civilisation décrit par Norbert Elias (Elias 1973 ; 1975 ; 1991).

L'approche centrée sur l'identification de « buts » attribués à l'école (produire ou reproduire la nation) court de plus le risque de ne pas être attentive aux évolutions qu'a connu l'institution

scolaire dans la seconde partie du XXe siècle, et surtout à ce que ces évolutions doivent aux changements ayant eu cours dans le champ politique. Ce premier chapitre entend justement, par un retour sur la construction historique de la nation française, revenir sur les liens pouvant être établis entre changements politiques et changements pédagogiques. Il s'agira ici de comprendre comment l'idée nationale s'est développée et institutionnalisée en France à partir de la division entre « nationaux » et « étrangers » ; puis de s'intéresser aux implications scolaires de ce processus historique, au regard des mutations contemporaines du champ politique et de la constitution de l'« immigration » en tant que problème social appelant une réponse d'ordre scolaire.

I. Nation, nationalité, citoyenneté : des inventions tardives

Dans cette première partie, il s'agit de revenir sur les conditions socio-historiques, mais aussi politiques ayant favorisé le développement puis l'institutionnalisation de la nation française. En procédant à une brève « histoire sociale du politique », entendue comme une histoire des relations de pouvoir se donnant à voir sur le temps long (Noiriel, 2001), j'entends ici rendre compte des processus par lesquels la nation s'est constituée en argument politique justifiant, dans le cas français, la souveraineté du « peuple ».

1. Pour une approche sociohistorique de la « nation »

Configuration sociale et politique singulière, la nation, telle qu'on la conceptualise aujourd'hui, trouve son origine dans le mot latin *natio*, désignant à la fois « naissance » et « *une communauté dont les membres ont une même origine* » (*ibid.*, 2001, p.88). Rétrospectivement, l'idée de nation apparaît pourtant comme une conception récente de la délimitation d'un groupe social. Parmi celles-ci, il est difficile de ne pas mentionner celle de l'abbé Sieyès, formulée à l'aube de la Révolution française, selon laquelle la nation désigne à la fois une réalité sociologique (un peuple avec son histoire et occupant un territoire) et politique. Constituée en « *instrument intellectuel par lequel il est possible de concevoir la souveraineté du peuple* » (Nay, 2012, p.292), la nation de Sieyès possède aussi un caractère performatif. En effet, du point de vue des représentants de la IIIe République, le réemploi de cette notion à la fin du XIXe siècle permet d'unifier symboliquement un peuple marqué par plusieurs décennies de luttes sociales et politiques et traversé par de multiples antagonismes (Noiriel, 2001).

a. La coercition d'un « peuple » de sujets

Bien avant d'être constitué en « nation », le « peuple français » est un agrégat d'individus soumis au pouvoir de leur suzerain. Si Hugues Capet s'impose comme roi des Francs en 987, il n'est qu'un parmi les seigneurs : c'est en s'appuyant sur le système féodal et au gré du développement économique de l'Ile-de-France que sa dynastie sécurise son pouvoir et lui permet de s'imposer sur ses rivaux. A sa suite, au XIIIe siècle, Philippe Auguste, fort de nombreuses conquêtes territoriales et d'alliances, assure sa légitimité en octroyant des terres aux seigneurs vassaux, en échange de quoi il dispose d'une force armée dans tout son royaume. Cette prime centralisation, se réalisant avec le concours de l'Eglise, vise la collecte de l'impôt et est institutionnalisée au sein des universités parisiennes comme la Sorbonne par des juristes s'inspirant fortement du droit romain (Noiriel, 2018, p.30). Or, cet équilibre est remis en cause quand la crise des récoltes de 1314-1316 affecte les revenus de la noblesse, désormais en incapacité de soutenir financièrement la soif de conquête territoriale des capétiens. Privés de rétributions territoriales, les nobles se détournent alors de leurs obligations militaires et sont remplacés par une armée de métier, composée de mercenaires sous le contrôle du roi (*ibid.*, p.40). Au début de la guerre de Cent Ans (1337-1453), l'idée nationale n'est donc pas encore au goût du jour, la monarchie reposant sur un « féodalisme d'Etat » (*ibid.* p.45). Le conflit marque cependant un tournant sur le plan historique, en cela qu'il favorise l'institutionnalisation d'un rapport de domination du roi de France sur ses sujets. Dans ce contexte, la capture du roi Jean II le Bon par les Anglais (1356) et la nécessité d'accéder à leur demande de rançon poussent le dauphin Charles à convoquer des Etats généraux : en 1360, les institutions chargées de la collecte de l'impôt sont en place et, à l'issue de la guerre, les ordonnances de Charles VII instaurent la taille (impôt direct payé par chaque famille à l'exception des clercs et de la noblesse) afin d'assurer le financement de l'armée royale (*ibid.*, p.51).

L'Etat français et son « peuple » naissent donc de l'instauration et de l'institutionnalisation progressive d'un « double monopole de l'impôt et de la force publique » (*ibid.*, p.56). Avant d'être appréhendés comme une nation, les « Français » sont donc un agrégat de sujets autour desquels se développe l'administration de leur souverain. L'impôt est obtenu par la coercition du « peuple », dont l'unification culturelle et politique reste encore à accomplir. Comme le rappelle Norbert Elias, c'est d'abord à travers le règne de la cour que celle-ci voit le jour (Elias, 1991). Sur le plan culturel, on peut par exemple noter l'importance de la mise en place des Académies royales (XVIIe siècle) dans ce processus de captation et d'uniformisation culturelle,

tant celles-ci visent à « *imposer des normes culturelles et esthétiques [...] en réduisant au maximum les particularismes régionaux ou propres à des corporations* » (Faure, 1998, p.110). Du point de vue politique, la captation progressive de la justice et l'imposition de nouveaux rapports de pouvoir médiatisés et codifiés par l'écrit, caractérise l'émergence d'une nouvelle forme sociale « *scripturale-scolaire* » autour du XVIIIe siècle (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p.32).

b. *Le consentement comme condition à la citoyenneté*

Partant de l'instauration de l'impôt, le « peuple français » se constitue progressivement au gré de la diffusion, depuis la cour, d'un ensemble de manières légitimes de faire et d'être s'imprégnant dans la société d'Ancien Régime. Forte de son assimilation à la noblesse, la bourgeoisie française révolutionnaire reproduit, à la fin du XVIIIe siècle les modes d'exercice du pouvoir royal, en leur donnant un sens nouveau, hérité de la philosophie des Lumières (Elias, 1973, p.81). A la veille de la Révolution Française l'enjeu pour les députés des Etats généraux de 1788, regroupés en « Assemblée nationale », consiste en effet à donner corps à la « citoyenneté » afin d'asseoir la légitimité du « peuple » à traiter les affaires publiques. Là encore, c'est à travers l'impôt, qui doit désormais être obtenu par *consentement*, que se structurent de nouveaux liens entre « peuple » et Etat : ces « *liaisons à distance* » (verticales, *via* les institutions, et horizontales, *via* l'égalité devant la loi) supposent la constitution d'une communauté nationale de citoyens (Noiriel, 2001, p.126). Au cœur de la Révolution, la Constitution de 1791 crée alors le cadre juridique faisant désormais du « sujet du royaume » un *citoyen* formant la nation (Noiriel, 2018, p.243).

Si l'idée nationale de Sieyès fait consensus en 1789-1791, c'est autour de la « citoyenneté » que se cristallisent les débats. Dans le régime parlementaire précédant la République, la « citoyenneté » dépend de la capacité financière des anciens sujets : si les hommes propriétaires sont les seuls à jouir de leurs droits civiques, l'universalisme des Lumières suppose toutefois que la « citoyenneté » puisse être élargie au « peuple » par le biais de l'instruction. Le contexte révolutionnaire et les pressions émanant des royaumes voisins ne permettent pas pour autant à la République de remplir son objectif d'instruction de la population et de « forger le caractère national ». Au début de la décennie 1790, ce rôle échoit à la mobilisation et la levée en masse du 23 août 1793. C'est avec la guerre contre les puissances européennes que « *toutes les contradictions qui divisaient le peuple français pouvaient désormais être fondues dans un même « Nous » affrontant l' « Autre », c'est-à-dire l'étranger.* » (*ibid.*, p.277). Au cœur de la

Révolution française, la « nation » n'existe pas encore, c'est-à-dire qu'elle n'est pas encore au principe d'une division entre un « Nous » *national* et un « Eux » *étranger*.

Ce premier détour par la sociohistoire autorise une mise à distance de la conception républicaine de la nation (Noiriel, 2001, p.89). En effet, les « sujets » du royaume sont d'abord constitués par leur soumission commune à l'impôt, les inscrivant dans un rapport de domination au pouvoir royal. Ils deviendront par la suite des « citoyens » définis avant tout par rapport aux institutions qui les représentent, elles-mêmes supposées incarner la « volonté nationale » dans l'esprit de l'élite révolutionnaire (Noiriel, 2006, p.10). En revanche, il ne saurait exister un processus séculaire par lequel un « projet » national adviendrait, que celui-ci émane des classes dominantes ou du « peuple ». Sur le plan conceptuel, penser la nation comme étant le fruit d'une longue évolution des relations de pouvoir entre un centre politique et son « peuple » autorise l'introduction d'un concept central : celui de forme scolaire, forme de relations sociales faisant émerger un « *nouveau mode d'assujettissement* » (Vincent, 1979, p.94).

2. Forme scolaire et changements dans le politique : vers la forme nation ?

Le concept de forme scolaire n'est pas seulement un outil rendant compte du fonctionnement passé et actuel de l'institution scolaire : il permet également de penser l'émergence de cette forme sociale en lien avec la restructuration du champ politique autour de la question nationale. On s'inscrira ici à la suite de Guy Vincent, et « *plutôt que de considérer l'école comme un reflet de l'organisation politique, nous éprouverons la fécondité de l'hypothèse selon laquelle elle en serait un relais* » (*ibid.* p.5).

a. L'école : relais de l'organisation politique

Les travaux sociologiques traitant de l'émergence de la forme scolaire en tant que forme de relations sociales centrée sur l'apprentissage de « disciplines » (Lahire, 1993 ; Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; Thin, 1998 ; Gasparini ; 2000 ; Deslyper, 2013) ont montré que l'école occupe aujourd'hui une place centrale dans la production et la reproduction de nos formations sociales. Elle est le résultat, dans sa forme actuelle, de processus de confrontation, de retraductions et de reconfigurations de formes sociales antérieures réactualisées et incarnées en premier lieu par l'institution scolaire, sans toutefois s'y limiter. L'étude de la forme scolaire ne saurait faire abstraction des évolutions qu'a connu la société française (et avec elle probablement l'ensemble

des sociétés occidentales « modernes ») vis-à-vis des modalités d'exercice du pouvoir. Postuler cela revient en fin de compte à réaffirmer que la forme scolaire est avant toute chose étroitement liée à des changements dans *le* politique (Vincent, 1979, p.122-123). Avant de poursuivre, on s'autorisera toutefois une remarque concernant l'emploi du concept de forme scolaire dans les travaux récents de sociologie de l'éducation.

L'analyse produite par Guy Vincent a identifié des traits constitutifs des logiques de la forme scolaire au premier rang desquels figurent la soumission des enseignants et enfants devenus « élèves » à un ensemble de règles impersonnelles. Dans un contexte de « crise » de l'école⁷, il a été toutefois souligné que le concept nécessitait d'être actualisé et repensé au regard des mutations que la société française et son école ont connu dans la deuxième moitié du XXe siècle. En pointant les évolutions du système éducatif depuis les années 1960 et les effets des politiques de « démocratisation » scolaire, Joanie Cayouette-Remblière réaffirme donc, non sans raisons, une actualité de la forme scolaire telle qu'elle a été définie par Guy Vincent : selon elle, l'injonction à respecter des règles impersonnelles s'est cependant déplacée hors des murs de l'école à mesure que les discours valorisant l'« autonomie individuelle » se sont diffusés (Lahire, 1999) et ont dépassé le seul cadre scolaire (Bautier, Rayou, 2009, p.18 ; Cayouette-Remblière, 2016, pp.16-17). En termes de socialisation, il paraît de plus en plus évident qu'une « bonne » scolarité est une scolarité commencée en amont de la scolarisation ou, comme l'écrit Muriel Darmon, que « *l'enfant 'bien' scolarisé est prédestiné au scolaire, déjà scolaire, déjà scolarisé* » (Darmon, 2001, p.522). Sans minimiser l'apport heuristique de telles études, on notera que l'analyse proposée par Cayouette-Remblière, malgré l'introduction de la notion de « *scolarisation totale* », supposée « *tenir ensemble la diversité des transformations sociales et scolaires induites par la généralisation de l'école* » (Cayouette-Remblière, 2016, p.17), prend l'école comme objet déconnecté des questions non-scolaires, tout en mobilisant le concept de forme scolaire. Ce faisant, cette étude semble s'enfermer dans une analyse de la forme scolaire réduite à ses expressions les plus évidentes : l'école et les interactions d'ordre pédagogique. Or, une analyse scolaro-centrée portant principalement sur les apprentissages et sur la construction socialement différenciée des rapports à l'école ne saurait rendre compte des évolutions politiques dans lesquelles s'inscrivent les reconfigurations de la forme scolaire. Certes, le rôle politique de l'école est à envisager, celle-ci participant aux processus de reproduction de l'ordre social, mais elle doit s'accompagner d'une étude des changements et des reconfigurations ayant

⁷ Dont on pourrait critiquer la réalité au regard du caractère prédominant des logiques scolaires (Vincent, Lahire, Thin, 1994)

cours dans le politique. Pour le dire autrement, on ne saurait rendre complètement compte des logiques actuelles de la forme scolaire, sans proposer du même coup une analyse contemporaine des relations de pouvoir entre groupes sociaux. Plus particulièrement, la démarche nécessite d'être elle-même historicisée, soit de prêter attention aux ruptures et continuités entre la forme scolaire « d'hier » et la forme scolaire « d'aujourd'hui », en lien avec les changements politiques (Vincent, 1979, p.174).

La forme scolaire s'est donc constituée historiquement en tant que forme sociale et forme de socialisation, résultat d'un processus d'engendrement d'une formation sociale particulière : celle de nos sociétés « modernes ». On peut qualifier ce processus d'engendrement à la manière de Norbert Elias en inscrivant les mutations des rapports sociaux dans un procès de civilisation (Elias, 1991). Il apparaît alors que la forme sociale contemporaine est, d'une part, le fruit d'un long processus de codification-pacification des rapports sociaux et que, d'autre part, en opposition aux théories postulant une « fin de l'histoire », celle-ci « *n'a pas de terme, est toujours une marche* » (Vincent, 2010, p.210). Il est dès lors difficile d'imaginer que les changements dans le pédagogique, toujours constants, ne trouvent pas leur origine au cœur des changements dans le politique, eux aussi constants.

b. Forme scolaire et processus de « nationalisation de la société »

Il s'agit de revenir un instant à la sociohistoire, et particulièrement au processus de « nationalisation » qu'ont connues les sociétés européennes en général, et la société française en particulier avec le développement de la IIIe République (Noiriel, 1991 ; 2001). A rebours d'une conception naturalisant la « nation », ce détour invite à penser la construction nationale comme un processus allant de pair avec le développement de l'Etat moderne (Genêt, 1997) et de la *forme nation* (Balibar, Wallerstein, 2007), entendue comme une forme sociale particulière. En s'intéressant à la « nation » comme forme sociale, c'est-à-dire comme un ensemble de relations sociales et de relations de pouvoir entre groupes sociaux (pour en prendre une définition opérationnelle), on ne peut éviter une de ses conceptions les plus célèbres, datant cette fois-ci de la fin du XIXe siècle. Dans sa conférence à la Sorbonne du 11 mars 1882, Ernest Renan propose une définition de la nation restée aujourd'hui célèbre, car conforme à la vision politique dominante de l'époque. L'historien voit en effet dans la nation « *un plébiscite de tous les jours* » (Renan, 1882) : constituée en « *principe spirituel* », la nation renanienne est constituée d'un passé commun (« *un riche legs de souvenirs* ») et d'une volonté partagée d'inscrire ce passé dans une continuité historique (« *le désir de vivre ensemble* »), sous l'égide

de la République. Cette définition est d'une importance toute particulière, car elle déterminera la manière d'appréhender l'installation des migrants en France jusqu'à aujourd'hui. En effet, cette acceptation de la nation suppose la domination d'une identité « nationale » sur les particularismes et les appartenances divers et surtout le *consentement* des individus à l'appartenance nationale (Noiriel, 2001, p.96). Or, comme la proclamation de la nation ne saurait suffire à lui donner corps, l'Etat, qui en est l'origine en même temps que l'incarnation, a besoin d'institutions favorisant sa reproduction, pour subsister en tant qu'Etat puisant sa légitimité de la nation. A la fin du XIXe siècle, avec le développement des institutions juridiques *républicaines*, s'opère alors une redéfinition des rapports de domination : le consentement à l'ordre national suppose la diffusion de « logiques nationales » et l'alignement des individus sur celles-ci. Il y a par conséquent un objectif d'ordre et de moralisation qui est porté par les défenseurs de la nation renanienne.

En termes de socialisation, on peut donc voir un lien entre forme scolaire et forme nation. En effet, pour Etienne Balibar et Immanuel Wallerstein, la forme nation repose sur la production d'un « *homo nationalis* » reconnaissant la « nation » et se reconnaissant comme une de ses parties (Balibar, Wallerstein, 2007, p.126). Le « peuple » doit alors être un produit de la *nationalisation* de la société, soit « *socialisé dans la forme dominante de l'appartenance nationale* » et être unifié à partir d'un modèle antérieur à ce processus (*ibid.*, p.128). Les travaux de Noiriel nous apprennent aussi qu'avant la nation, le « peuple » est unifié par l'impôt sous le même statut social de « sujet du royaume », puis de « citoyen ». C'est de cette même prime unification par une « *forme idéologique* spécifique » que naît la nation selon les auteurs (*ibid.*, pp. 128-129). En outre, les travaux de Guy Vincent nous permettent de postuler que la forme scolaire est le fruit de la « *restructuration du champ politico-religieux* » autour du XVIIIe siècle, qui correspond à une « *modification des modalités d'exercice du pouvoir* » : en ce sens, on peut penser la prédominance de la forme scolaire dans son expression *républicaine* à partir de la fin du XIXe siècle et le processus de nationalisation de la société française comme les deux faces d'une même réalité (Vincent, 1979, pp. 122-123). En effet, en citant Gramsci, Guy Vincent note qu'« *avec la Révolution se constitue un 'bloc national-populaire' fondé sur une 'réforme intellectuelle et morale'* » (*ibid.*, p 186). La Révolution et ses continuateurs, au XIXe siècle portent un idéal laïque que l'on retrouve incarné à l'école dès la promulgation des lois Ferry (1881-1882) : en opposition à la morale religieuse des écoles de Jean-Baptiste de La Salle c'est la morale « républicaine » héritée de la philosophie des Lumières qui est dressée en étendard par les promoteurs de l'école. Cependant, « l'école républicaine », car étant une expression de

la forme scolaire, ne repose pas sur des formes de relations sociales différentes. La soumission des enfants à une morale supérieure incarnée dans l'écrit étant caractéristique de la forme scolaire, le principe d'une socialisation à la discipline et à la morale reste inchangé : avec « l'école républicaine », « *les Lumières éclairent les lois auxquelles il faut se soumettre [...], la raison, nouveau dieu intérieur, est une discipline.* » (*ibid.*, pp. 192-193).

Le développement de la forme scolaire dans le cadre de « l'école républicaine », mis en lien avec le processus de « nationalisation » de la société questionne. Le « républicanisme » et avec lui la « morale républicaine » sont-ils des éléments constitutifs de la forme scolaire ? Comment peut-on proposer une définition de la « morale républicaine » ? Quels effets de cette « morale » en termes de socialisation scolaire et de redéfinition des rapports de domination autour de la question nationale ? Les réponses apportées à ces différentes interrogations pourraient à elles seules faire l'objet de longs développements dont il n'est pas question ici. Cependant, en ayant pointé ce lien entre forme scolaire et forme nation, toujours dans l'idée que l'école serait un « relais » de l'organisation politique (*ibid.*, p.5), on peut se demander si la forme nation et ses différentes expressions supposent un mode de socialisation singulier.

3. L'invention de la « nationalité » et de l'« assimilation »

L'émergence de la forme nation est intimement liée aux changements politiques des décennies 1880-1890, et se présente comme une actualisation et une incarnation de l'idée nationale révolutionnaire. En lien avec la construction de l'État moderne, l'émergence sur le plan politique de l'idée nationale s'accompagne de sa longue institutionnalisation, et de l'invention de la « nationalité » en tant que catégorie juridique structurante.

a. De l'« immigration » à la « nationalité »

Dans les dernières décennies du XIXe siècle, l'idée de nation se structure conjointement à la consolidation de l'ordre républicain. Or, postuler l'existence d'une nation revient particulièrement, au XIXe siècle et dans la continuité de la Révolution, à la définir négativement, soit à en pointer les limites : en droit, définir des « nationaux », revient avant tout à définir des « étrangers ». Ainsi, durant la décennie révolutionnaire, si l'intérêt juridique pour ces derniers est mince, une distinction est actée qui prévoit la reconnaissance de l'« étranger » comme vagabond, autorisant sa reconduite à la frontière et son exclusion de l'espace « national » (loi du 28 vendémiaire an VI, 19 octobre 1797, qui sera confirmée en

1849). Le Code Civil (1804) stipule par la suite que les « étrangers » ne peuvent jouir de droits civiques et sont exclus de nombreux droits civils (notamment le droit de succession, d'adoption, sauf en cas de décret d' « admission à domicile » ou de traité de réciprocité entre la France et le pays d'origine). Toutefois, le maintien de l'ordre public constitue la priorité des dirigeants politiques du Premier Empire (1804-1814) et de la Restauration (1815-1830). Selon Noiriel, en droit et dans la littérature, l'heure est à la peur des « *classes laborieuses* » ou « *classes dangereuses* » (Noiriel, 2006, p.74), peurs qui vont s'intensifier après 1848. L'absence de liens existants entre la classe ouvrière et les « étrangers », dans un contexte de triomphe du libéralisme sous le Second Empire (1852-1870), favorise toutefois l'assouplissement des lois concernant ces seconds (les logeurs ne sont plus sanctionnés, les étrangers ne sont plus obligés de se présenter en Préfecture sous 8 jours, la naturalisation est facilitée ; *ibid.*, pp. 74-75) :

« 'être français' ne procura pas d'avantages substantiels à cette époque. Certes l'étranger est exclu du droit de vote et du service public à la différence du citoyen français adulte depuis 1848 ; certes une loi de 1850 interdit à l'étranger d'ouvrir une école, un décret de 1852 l'empêche de diriger un journal. Mais cela est peu de choses dans les préoccupations quotidiennes de la masse du peuple » (*ibid.*, p. 77).

La naissance de la III^e République voit cependant émerger de nouvelles catégories juridiques, substituant l' « immigré » à l' « étranger ». A partir des années 1870, dans l'opposition entre les forces républicaines et conservatrices, l'institutionnalisation de la démographie et de la statistique pose la première pierre de ce qui va progressivement constituer l' « immigration » en « problème social ». Dans l'article « Migrations » qu'il rédige pour le Dictionnaire des sciences médicales en 1878, Alphonse Bertillon popularise la notion de « migration », en lien avec la problématique de déclin de la population française : bientôt, c'est l'économie politique (aux prises avec l'opposition libéralisme/protectionnisme), le droit public (en quête de légitimité institutionnelle) et le champ intellectuel et politique qui se saisissent de la question migratoire, contribuant au mouvement de « nationalisation de la société » décrit précédemment (*ibid.* pp.79-81).

En 1889 est voté ce que Noiriel appelle le « *premier véritable Code de la nationalité* », fruit de l'influence conjointe du courant nationaliste germanophobe et des forces protectionnistes. L'enjeu, dans un contexte de déclin démographique et de dépression économique, consiste pour les premiers à favoriser la reconstitution de l'armée française *via* la conscription de nouveaux « nationaux » quand, pour les seconds, la soumission de tous au service militaire permet de faire face à la menace pesant sur les emplois des « nationaux » (*ibid.*, p.82). La principale

conséquence liée à la publication du Code de la nationalité est qu'il trace une « *frontière intérieure* » entre « nationaux » et « non-nationaux ». En droit, il met fin aux catégories intermédiaires qui entretenaient jusqu'alors le flou entre « résidents », « nationaux » et « étrangers » ; administrativement, il instaure un recensement des « immigrés » présents sur le territoire (*ibid.*, pp.84-86). L'objectif de ce travail n'étant pas de faire uniquement une histoire de l'immigration, on peut toutefois noter que ces deux piliers de l'identité sociale des immigrés que sont, selon la formule de Noiriel, « *la carte et le code* » (i.e. l'administratif et le juridique) ont, à partir des années 1890, un caractère performatif : la division entre « nationaux » et « non-nationaux » devient un principe structurant les rapports sociaux.

b. L'« assimilation » : catégorie sanctionnant le rapport à une « morale nationale »

Avec le vocabulaire de l'« immigration » et de la « nationalité » naît un nouveau terme censé évaluer l'adéquation entre les comportements des « étrangers » et ce qui est attendu d'eux en termes d'adhésion à l'ordre social : l'« assimilation ».

Né dans le contexte de l'évolution des relations de pouvoir dans les colonies Antillaises entre « Blancs », « mulâtres » et « Nègres » (Hajjat, 2012, p.29), la notion d'« assimilation » est popularisée en métropole au milieu du XIXe siècle sous la plume de François Guizot et de Jules Michelet : les historiens voient dans l'« assimilation » une réponse aux revendications égalitaires portées par les esclaves affranchis et les « métis », ainsi qu'une expression de l'universalisme hérité de la Révolution. Comme le souligne Abdellali Hajjat, le registre assimilationniste suppose l'expression de formes de domination symbolique, dans la mesure où ses logiques justifient une entreprise de « *conversion intellectuelle à la langue française et aux idées véhiculées par la France* » (*ibid.*, p.41). Ce qui est finalement attendu, dans la logique de la *nationalité-assimilation*, c'est l'adhésion des « étrangers » à l'ordre républicain, soit « *un passage de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale* » (Sayad, 1994, p.8). Le processus d'« assimilation », si on le pense comme processus de socialisation, suppose alors une conversion des logiques portées par les « immigrés » à des « logiques nationales ». Mais encore faudrait-il, pour parler de « socialisation nationale » être en mesure de définir celles-ci.

Ces logiques s'expriment pourtant à travers le droit de la nationalité : le travail d'Abdellali Hajjat portant justement sur l'introduction de la notion d'« assimilation » dans le droit français permettent dans une certaine mesure de saisir les modalités d'expression de ces « logiques

nationales ». Selon l'auteur, le développement du registre assimilationniste dans le droit français métropolitain doit être mis en lien avec la question de la naturalisation des sujets coloniaux, puis des « étrangers » en métropole. Il faut donc « *vérifier l'hypothèse d'un transfert colonial, des colonies vers la métropole, des 'critères de civilisation'* » (Hajjat, 2012, p. 61). Sans s'étendre trop longuement sur ce sujet, on peut constater que le registre assimilationniste n'apparaît pas dans le droit colonial, les colonisés étant considérés comme « inassimilables ». Cependant, la question de la naturalisation se pose directement, dans la mesure où elle apparaît comme un moyen de dépasser les contradictions liées à la citoyenneté dans les colonies (contradiction liée au maintien d'un statut de sujet dans les colonies, alors même que la France et la nation émanent des « citoyens »). Le décret du 25 mai 1881 « *relatif à la naturalisation des Annamites en Cochinchine* » représente à cet égard la première occasion de formuler, dans le droit colonial, des « *critères de civilisation* » au premier rang desquels figurent la maîtrise de la langue française et l'entretien de relations professionnelles et sociales avec des « Européens » (*ibid.*, p.67). Reposant sur ces mêmes critères et émanant des réglementations en vigueur dans les colonies, ce n'est que plusieurs décennies plus tard que la catégorie d'« assimilation » sera introduite dans l'infra-droit métropolitain (circulaire du 13 août 1927), puis dans le droit positif (ordonnance du 19 octobre 1945). Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'élaboration en métropole de cette catégorie à valeur performative participe selon Hajjat du processus de civilisation décrit par Elias : l'hégémonie de la bourgeoisie républicaine dans le cadre du développement de la III^e République crée les conditions favorables d'une reconfiguration des rapports de forces politiques autour de la question nationale (*ibid.*, p. 78). Dès la fin du XIX^e siècle, les candidats à la naturalisation (i.e. à la « nationalisation ») sont donc enjoins à adopter un ensemble de comportement et de pratiques légitimement attendus des « Français » et attestant de leur « assimilation ».

En tant que processus de socialisation, l'« assimilation » supposerait donc une appropriation des logiques propres aux institutions « nationales ». La catégorie juridique d'« assimilation » serait dès lors un indicateur de la réussite ou de l'échec de ce processus vis-à-vis des exigences fixées en droit. De plus, l'accès à la « nationalité » supposerait l'incorporation de « logiques nationales » exprimées en « *critères de civilisation* ». Or, ce qui est supposé à travers l'inscription dans le droit métropolitain de la catégorie d'« assimilation », renvoie plutôt à ce que Norbert Elias et John L. Scotson nomment la « *supériorité morale des anciens* », soit la « *prétention à la distinction et à la supériorité sociales* » du groupe majoritaire, ici « national » (Elias, Scotson, 1997, pp.282-284). En considérant la reconfiguration du champ politique

autour de la question nationale, on peut alors avancer que, plutôt que de « logiques nationales », on parlera d'une « morale nationale » diffusée dans les institutions façonnées par la forme nation. En revanche, il serait difficile de parler de « mode national de socialisation », comme l'exemple de la diffusion dans le droit du concept d' « assimilation » le suppose.

Le rapport entretenu par les individus migrants à cette morale (sanctionné par l'emploi de la catégorie « assimilation ») se présente comme un produit de la socialisation dans l'espace national. En faisant une nouvelle fois le lien entre forme nation et forme scolaire (en tant que deux aspects d'une même forme sociale), l'école, « *relais de l'organisation politique* » (Vincent, *ibid.*, p.5), apparaît alors comme une institution socialisatrice qui serait aussi productrice de la nation. Or, les produits de la socialisation « nationale » restent à définir.

4. La maîtrise du français comme condition d'adhésion à l'ordre républicain

En supposant que les logiques de la forme nation tendent à produire un « *homo nationalis* », Balibar et Wallerstein entretiennent une confusion entre logiques et produits de la socialisation. Ces logiques, indéfinies, ne socialisent pas par elles-mêmes, mais renvoient plutôt, à en croire les auteurs, aux comportements légitimement attendus de la part des « étrangers » socialisés dans l'espace national. On a nommé « morale nationale » les principes à partir desquels l'ordre politique national et les relations entre « nationaux » et « étrangers » se construisaient. Or, pour réaliser une sociologie de la migration, Sayad nous rappelle qu'il faut procéder à une sociologie de l'Etat, de façon à historiciser le processus d'engendrement d'une division « Nous » / « Eux ». Ce qui se joue autour de la définition du « national », c'est finalement la production, dans le cadre de l'Etat-nation, d'une catégorie d'individus dont il est attendu qu'ils se conforment (d'eux-mêmes) à un ordre disciplinaire et comportemental dominant.

« On a dit que cette fonction diacritique de l'Etat, fonction à proprement parler de « définition », c'est-à-dire de délimitation est dans la nature même de l'Etat, et qu'elle est constitutive de l'Etat sous toutes ses formes et tout au long de son histoire, mais elle est, semble-t-il, plus impérative et par là même plus prescriptive dans le cas de l'Etat nationalement républicain, dans l'Etat qui prétend à une homogénéité nationale totale, c'est-à-dire une homogénéité sur tous les plans, homogénéité politique, sociale, économique, culturelle (notamment linguistique et religieuse), etc. » (Sayad, 1999, p.6)

Pour réaffirmer le lien entre forme scolaire et forme nation, on pourrait par conséquent suivre l'auteur et considérer que les « logiques nationales » sont des produits, ou des mises en corps de la « pensée d'Etat », pensée résolument homogénéisante.

Il s'agit ici de s'arrêter un instant sur la place attribuée au langage dans cette entreprise de construction nationale. Si les travaux de Basil Bernstein (Bernstein, 1975) et William Labov (Labov, 1993) pointent les mécanismes de classement social accompagnant les usages du langage (notamment quand ceux-ci se confrontent à des usages légitimes ou scolaires de la langue), Pierre Bourdieu indique que celui-ci comporte une dimension identitaire. Le langage suppose en effet une conformité de ses locuteurs avec une « *essence sociale* » donnée, soit l'inscription dans un système de sens autorisé et légitime (Bourdieu, 1982, p.100). Parler revient pour l'essentiel à souscrire à un ensemble de rapports au monde, de manières de voir et de penser, mais aussi de classer. On le comprend, l'homogénéité nationale dont parle Sayad renvoie à l'instauration d'une division entre « nationaux » et « non-nationaux » à partir de la maîtrise du langage. Dans une forme sociale caractérisée par des formes scripturales de relations sociales, on peut alors envisager l'apprentissage du langage comme étant lié à l'apprentissage de la langue écrite. Du fait de la prédominance de la forme scolaire, cet apprentissage ne peut par conséquent se faire sans la diffusion d'une certaine morale, ni sans disciplines à observer : devenir locuteur, dans ce cadre, c'est alors souscrire à l'objectif « civilisateur » et « humaniste » qui accompagne le développement de la forme scolaire (Vincent, 1979, p.217). *A contrario*, ne pas maîtriser le français dans le cadre de l'Etat-nation revient à ne pas remplir les critères permettant d'attester d'une « assimilation réussie ».

Il faut alors revenir vers les travaux de Hajjat. Selon l'auteur, la publicisation du besoin, pour les « immigrés », d'apprendre le français, provient de l'influence de la Ligue des droits de l'Homme des années 1920. Dans un souci de promotion de l'« *idéologie républicaine* » auprès des travailleurs étrangers, et contre l'expansion des idéaux communistes et catholiques de l'époque, la Ligue milite pour la naturalisation des travailleurs étrangers selon les exigences (linguistiques notamment) de la République. La logique de 1889 visant à empêcher l'installation sur le territoire français d'une « *fraction étrangère* » se reproduit alors, la différence résidant dans le registre mobilisé pour justifier auprès de l'Etat une intervention dans le domaine de l'instruction. Ainsi, « *l'apprentissage de la langue est non seulement considéré comme l'une des conditions de la stabilité des institutions républicaines, mais aussi l'une des conditions de la 'préservation' de la culture française.* » (Hajjat, 2012, pp.111-113). A la suite de ces revendications portées par la Ligue, le code de la nationalité de 1945 inscrit dans le droit

le prérequis qu'est la maîtrise de la langue française pour les candidats à la naturalisation. On remarque au passage que cette politique linguistique suit celle menée par la IIIe République naissante vis-à-vis des parlers locaux et des patois (Agulhon, 1979). Le lien entre « nationalité » et « maîtrise de la langue française » s'inscrit dès lors dans les logiques de la forme scolaire « républicaine » et son objectif de contrôle social : avec l'apprentissage de la langue, c'est un ensemble de rapports légitimes au monde et à la « pensée d'Etat » qui doit être appris.

A travers ces logiques, est-ce alors un « habitus national » que les institutions incarnant la « pensée d'Etat » entendent produire ? Si Norbert Elias, à qui on donne la paternité du concept, ne l'a que très peu développé, on peut toutefois mettre en lien l'« habitus national », produit de la socialisation dans le cadre de la « pensée d'Etat », avec son principe d'engendrement. Notion nécessairement historicisée, l'« habitus national » est lié au monopole étatique de la violence légitime : il est le fruit de l'inscription des individus dans des rapports de domination à l'Etat et de luttes politiques participant à l'émergence d'une forme sociale particulière (Noiriel, 2001, pp.135-136 ; Feurerhahn, 2009). Toutefois, parler d'« habitus national » semble limité dans son potentiel heuristique : l'individu portant une pluralité de logiques sociales, ses appartenances ne s'arrêtent sans doute pas (ou du moins pas principalement) à un ordre national. On peut alors rejoindre les critiques formulées par Guillaume Devin à l'encontre de cette notion :

« Celle-ci réduit d'abord la diversité des loyautés possibles qui coexistent de manière non univoque chez un même individu. Elle conduit ensuite à adopter un point de vue fonctionnaliste sur les modes de résolution des décalages qui s'introduisent entre la situation vécue par les intéressés et celle qui se déroule objectivement. L'alternative ne se limite probablement pas à la soumission ou à la disparition. » (Devin, 1995, p.319)

En cela, penser la migration à l'aune d'un « habitus national » empêcherait d'envisager pleinement le processus migratoire comme un processus d'« émigration-immigration ». En effet, si l'« habitus national » doit sa formation à l'inscription des individus dans des rapports de pouvoir propres à un Etat-nation, penser l'« assimilation » revient à postuler que la migration est un processus au cours duquel un « habitus national » (celui du pays d'accueil) tend à se substituer à un autre (celui du pays d'origine). Dans ce travail, on ne mobilisera pas cette notion, lui préférant une analyse de la « pensée d'Etat » développée par Sayad, que l'on suppose être une des sources des logiques sociales auquel les individus migrants sont confrontés. Cependant, et ce sera la dernière remarque sur ce point, il apparaît que l'analyse de Sayad est pensée en termes de domination d'un ordre national que les immigrés doivent reconnaître, sans pour

autant être capables de l' « intégrer » pleinement (Sayad, 1999, p.8). L'approche pointant les mécanismes de domination auxquels sont confrontés les « immigrés » demeure peu attentive aux configurations dans lesquelles ils évoluent, de même qu'à leurs propriétés sociales. On proposera plutôt une analyse en termes de confrontation, de configuration vis-à-vis des logiques « nationales » qui s'expriment au sein des institutions de socialisation tramées par la forme scolaire, et d'appropriations de ces logiques à partir de celles portées par les individus migrants.

La construction sociale et historique de la nation française s'est donc réalisée conjointement à l'institutionnalisation de nouveaux rapports de pouvoirs, verticaux et horizontaux. C'est notamment à la fin du XIXe siècle et à travers le développement de la IIIe République que la nation devient une réalité politique, reposant sur la distinction en droit des « nationaux » et des « étrangers » ou « immigrés » selon des « *critères de civilisation* » se diffusant en France métropolitaine au cours des décennies suivantes. Il est temps à présent de s'éloigner de la sociohistoire pour s'intéresser plus franchement à la question migratoire, telle qu'elle se pose et qu'elle se donne à voir aujourd'hui à l'école.

II. L'école et la question migratoire : de 1970 aux années 2000

L'entretien d'une division entre un « Nous » national et un « Eux » formé d'étrangers migrants apparaît, depuis la fin du XIXe siècle, comme un aspect structurant la société française, autour de la question de l' « identité » (Noiriel, 1991, 2001, 2007). Dans la deuxième moitié du XXe siècle, c'est particulièrement avec le mouvement de décolonisation, et avec la guerre d'Algérie (1954-1962) que la question de l' « assimilation » des individus anciennement colonisés se pose (Sayad, 1994). Elle ne cessera de se poser par la suite, la « génération des beurs », puis la « génération des « banlieusards » cristallisant les débats autour de l' « intégration », puis de l' « identité nationale » (Beaud, Masclet, 2006). L'installation des familles migrantes en France, puis la naissance des « secondes générations » contribue, depuis les années 1970, à brouiller la division instaurée depuis le premier code de la nationalité. Une opposition nouvelle émerge récemment dans le débat public : pour les uns, les « descendants d'immigrés », associés à un ensemble de problèmes sociaux (dont la « délinquance » et aujourd'hui, plus particulièrement, l'islam), seraient à l'origine du « déclin de la France » ; pour les autres, la reproduction sociale et la détérioration des conditions de vie dans les quartiers populaires sont la marque d'institutions racistes, hostiles aux enfants de l'immigration (Beaud, Noiriel, 2021). Dans ce

contexte, l'institution scolaire semble se saisir de la question migratoire, et la retraduire selon les logiques du paradigme nouveau de l'accessibilité scolaire.

1. La fin de « l'illusion du provisoire »

Dans la seconde moitié du XXe siècle, le processus de massification scolaire contribue à renforcer la centralité de l'institution vis-à-vis de la production et de la reproduction des hiérarchies sociales. Les réformes successives menées depuis la fin des années 1950, conjuguées à l'entrée des économies occidentales dans une récession durable, rassemblent les conditions de l'allongement des carrières scolaires, dans un objectif d'insertion professionnelle toujours plus incertain pour les enfants les moins dotés sur le plan scolaire (Thin, 1998, p.12). C'est dans ce même contexte de mutation de l'institution scolaire que les anciens sujets coloniaux, ayant contribué à la reconstruction de la France au sortir de la seconde guerre mondiale, s'installent durablement dans l'ancienne métropole.

a. Des « immigrés » destinés à s'installer durablement en France

Si la France est un pays d'immigration (Noiriel, 2006), ce n'est qu'à partir des années 1970-1980 qu'émerge sur la scène politique un problème social de l'« immigration » nécessitant la mise en œuvre de politiques publiques. Elisabeth Faupin rappelle notamment que

« c'est entre les deux guerres que l'immigration connaît un développement sans précédent avec des Polonais, des Tchécoslovaques, mais aussi une immigration politique venue de Russie, d'Arménie, d'Allemagne, d'Espagne ou d'Italie » (Faupin, 2015, p.35).

A ce « mouvement de réfugiés le plus massif que le monde ait jamais connu » (Noiriel, 1991, p.118) viennent s'ajouter, avec l'entrée en vigueur du traité de Rome (1958) des flux d'immigration de travail provenant majoritairement des pays européens puis, à partir des années 1960, des pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne récemment décolonisés.

L'analyse produite par Sayad au sujet des trois âges de l'émigration-immigration algérienne représente à ce titre un cas d'école. L'auteur montre que le contexte des Trente Glorieuses contribue à la « normalisation » de l'émigration des algériens vers la France et à la « perte de contrôle » des populations paysannes desquelles sont issues les travailleurs émigrés algériens vis-à-vis du départ de leurs pairs pour la France (Sayad, 1999, p.77-85). Bien que réalisée conformément à un objectif de retour, l'émigration des paysans algériens se massifie jusqu'à aboutir à la création d'une « 'colonie' algérienne » en France (*ibid.*, p.92). Paradigmatique, le

cas de l'émigration-immigration algérienne montre comment l'émigration, favorisée au départ par le besoin de main d'œuvre des industries françaises, aboutit, à l'aube des années 1970, à l'installation de près de 3,6 millions d' « étrangers » sur le territoire (Faupin 2015, p.35). Toutefois, si l'émigration des travailleurs étrangers est d'abord pensée comme provisoire, elle tend à devenir durable à mesure que la déstructuration des sociétés d'origine poursuit sa marche. Les travailleurs « immigrés » se sédentarisent en France et sont bientôt rejoints par leurs familles. Avec la fin de l'immigration de travail en 1974, puis la promulgation du premier décret autorisant le regroupement familial (29 avril 1976)⁸ le gouvernement Chirac acte la fin de l' « *illusion du provisoire* » décrite par Sayad, alors que la France entre dans une période de récession économique se poursuivant aujourd'hui.

Contrairement aux années 1880-1890 caractérisées par l'émergence du registre national, le contexte allant de l'immédiate après-guerre aux années 1980 témoigne de sa mise au ban. Fortement discrédités par l'effondrement des régimes d'extrême droite et par la collaboration, les discours nationalistes sont marginalisés au profit de lectures « classistes » du monde social : la « lutte des classes » étant à l'ordre du jour, c'est plutôt la gauche et l'extrême gauche qui se saisissent des questions migratoires et nationales, afin de les inclure dans les mouvements d'émancipation de la classe ouvrière, en lien avec les révolutions ayant cours dans les anciennes colonies françaises (Noiriel, 2007, pp.55-56).

b. Le tournant national(iste) des années 1980

Le contexte des années 1980 voit pourtant se constituer un problème social « nouveau ». Avec l'installation des travailleurs émigrés-immigrés, d'abord en marge de la société puis, progressivement, dans les quartiers populaires, la permanence de l'immigration inquiète. De plus, un ensemble de revendications sociales et antiracistes émergent dans le champ politique postérieur à mai 68, portées notamment par les « descendants d'immigrés ». « *Comble de la grossièreté et de la violence à l'égard de l'entendement 'national'* » (Sayad, 1999, p.12) ceux-ci expriment, à travers leurs mobilisations (dont la plus célèbre demeure probablement la « Marche pour l'égalité des droits et contre le racisme » de 1983) « *l'aspiration d'une génération à l'égalité de traitement et à une 'dignité' que la société lui refuse* » (Beaud, Masclet, 2006, p.816). Rompant avec le giscardisme sécuritaire de la fin des années 1970, le

⁸ Ne concernant pas les émigrés-immigrés algériens, dont la migration est régie par les accords passés entre la France et l'Algérie à l'issue de la guerre d'Algérie (accords franco-algériens de 1964, circulaires du 27 février 1967 et du 31 janvier 1969)

premier septennat Mitterrand est alors l'occasion de la reconnaissance de la « *génération beur* » et de son obtention progressive d'un « *droit de cité* » (Beaud, 2018, pp.300-301).

Ce moment politique est aussi caractérisé par une mutation du champ médiatique, à la suite des lois de libéralisation de l'audiovisuel (1982). Dans une logique de maximisation de l'audimat, la plupart des chaînes de télévision à grande audience priorisent désormais la publicisation des faits divers spectaculaires. Ceux-ci sont progressivement considérés comme des indices des « problèmes publics » émergents : généralement rapportés aux « jeunes » et à l'« immigration », catégories nouvelles et devenues visibles, le débat public commence alors à se structurer autour d'une « *nouvelle façon d'opposer 'eux' et 'nous'* », et à présenter les « descendants d'immigrés » comme les « classes dangereuses » des années 1980 (Noiriel, 2007, p.60). Sur le plan politique, l'émergence (ou plutôt le retour) de ce que Noiriel nomme « *l'information-spectacle* » (*ibid.*, p.58) se réalise conjointement à la dislocation des solidarités populaires jusqu'alors maintenues par les syndicats ouvriers et le Parti Communiste Français (PCF), implantés dans les quartiers populaires (Beaud, Masclet, 2006). La démocratie de partis s'estompe au profit d'une « démocratie du public » dépendante des grands médias et de l'inscription à l'agenda politique des thèmes sécuritaires les plus médiatiquement porteurs (Noiriel, 2007, p.63 ; Darras, 2018). En conséquence, la publicisation de la délinquance, du chômage, de l'échec scolaire, des violences urbaines ou encore de l'« islam politique » contribuent à les constituer en problèmes sociaux irrémédiablement associés aux classes populaires urbaines, dont la mixité sociale diminue à mesure que les ouvriers « français » connaissent une ascension sociale (Beaud, 2018, p.301).

Le gouvernement socialiste d'alors contribue également au recentrement du champ politique autour de la défense de la « nation » et des « valeurs républicaines ». Marqué par un affaiblissement puis un effondrement du bloc soviétique, ainsi que par l'installation d'un chômage de masse dans les sociétés industrielles, le milieu des années 1980 est le théâtre d'un glissement idéologique : les « immigrés » définis jusque-là par leur qualité de travailleur (et de travailleur « *en transit* », Sayad, 2006, p.50), « *disparaissent de l'espace public, au profit d'un nouveau système de représentations, privilégiant l'origine des personnes et plus seulement leur position sociale* » (Noiriel, 2007, p.64). Ce glissement du social vers l'« origine » ou le « culturel » est également indiqué par Bernard Lahire au sujet de la construction progressive d'un problème social de l'« illettrisme » aveugle aux propriétés sociales des individus. Revenant sur cette mutation du champ politique au cours des années 1980, l'auteur indique que

« tout se passe comme si la définition culturelle du monde social (des problèmes sociaux, des enjeux sociaux...) s'imposait au détriment de définitions plus économiques. De la 'pauvreté économique' à la 'pauvreté culturelle', de la 'lutte contre la pauvreté' à la 'lutte contre l'illettrisme', on passe progressivement d'une vision du monde social à une autre. » (Lahire, 1999, p.79).

En conséquence, cette focalisation sur les attributs « culturels » (supposés immuables) ravive les discours politiques exaltant l'« être français », ouvrant la voie à un retour de l'extrême-droite dans le champ politique. Fort de nombreux succès médiatiques, le Front National (fondé en 1972) entame alors sa marche vers le pouvoir, obligeant les autres partis à se positionner par rapport à ses thèses (Noiriel, 2007, p.70 ; Palheta, 2018, p.137).

Partant de la médiatisation des « descendants d'immigrés » le glissement du champ politique vers la droite n'est pas sans conséquences sur la manière d'appréhender les « immigrés » (et *a fortiori*, les « enfants immigrés »). Comme le rappelle Emmanuelle Santelli, la confusion entretenue dans le débat public entre ces deux premières catégories tient à la substantification d'une « identité commune » nécessairement opposée à l'« identité nationale » : « *l'origine nationale est réifiée au service d'une frontière entre eux et nous* » (Santelli, 2007, p.194). Pour le dire autrement, l'auteure indique que la frontière intérieure tracée entre « français » et « descendants d'immigrés » renvoie à une frontière avec l'extérieur (entre « nationaux » et « étrangers »). Ce postulat n'est pas sans rappeler le constat établi par Noiriel, selon lequel, à travers la mobilisation politique du registre intégrationniste⁹, ce ne sont pas tant les « immigrés » qui sont mis en cause, mais bien les « deuxièmes générations », supposées « inintégrables » ou d'« obédience étrangère » (Noiriel, 2006, pp.254-256). Or, les évolutions qu'a connu le système scolaire français vis-à-vis de la scolarisation des enfants migrants montrent bien que ces premiers font, depuis 1970, l'objet d'une prise en charge particulière, visant notamment leur « intégration » à l'école.

2. Migration et accessibilité scolaire

Bien que l'« immigration » se constitue en problème social au cours des décennies 1970 et 1980, la question de l'« intégration » des enfants migrants ne semble pas se poser directement à l'école avant les années 1990. Plus exactement, avec le développement du paradigme de l'accessibilité scolaire, la scolarisation des enfants migrant vise avant tout le comblement de

⁹ Et non plus « assimilationniste », le terme étant abandonné à la même période au profit de celui d'« intégration » (Sayad, 1994)

leurs « déficits » sociocognitifs. Dans le contexte scolaire, un enfant migrant « intégré » est un enfant suivant une scolarité « ordinaire ».

a. La création des CLIN et des CLAD

Si l'on revient au contexte des années 1960, on observe que le premier mouvement de massification scolaire impulsé par la réforme Berthoin (1959) reste tout à fait étranger à la question de la scolarisation des enfants migrants. Dans la mesure où ils résident sur le territoire français, ceux-ci sont tenus à l'instruction, au même titre que leurs camarades « français » et francophones. Comme le rappelle Elisabeth Faupin, jusqu'aux années 1970,

« il n'est fait aucune mention de la spécificité de l'enseignement aux non francophones dans les programmes de l'Education Nationale. Le dessein de l'école républicaine, basée sur l'égalité des droits, est d'offrir un enseignement identique à tous les élèves sans distinction de classe ni d'origine » (Faupin, 2015, p.36).

Toutefois, les enseignants sont confrontés à l'arrivée grandissante d'enfants de migrants dans leurs classes, et à la nécessité de leur apprendre la langue française. S'inspirant des « *écoles spéciales aux indigènes* » du système scolaire algérien (Kateb, 2004), c'est à Aubervilliers en 1965 qu'est créée la première Classe d'Initiation (CLIN), bientôt suivie d'une centaine d'autres jusqu'à la fin des années 1960.

Loin de représenter un tournant dans l'histoire des politiques scolaires françaises, la création des CLIN ainsi que leur institutionnalisation en 1970¹⁰ s'inscrit à la suite des politiques éducatives menées en France et dans les colonies, conforme à la volonté « civilisatrice » de l'« école républicaine » (Lapeyronnie, 1993, p.131). En effet, jusqu'en 1970, la scolarisation des enfants migrants se réalise en France sur le même mode de gestion des populations et flux migratoires : c'est selon cette même logique qu'ont été créés les premiers Enseignements en Langue et Civilisation d'Origine (ELCO) en 1925, destinés à préparer le « retour » des enfants migrants dans leur pays d'origine (Armagnague, Clavé-Mercier, Lièvre, Oller, 2019, p.148). La création des CLIN réaffirme ces principes : il s'agit désormais de scolariser les enfants migrants en favorisant cette fois-ci leur « assimilation » à la société française. Dès lors, la circulaire du 13 janvier 1970 réaffirme la volonté politique d'unification nationale autour de la

¹⁰ Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 « *Classes expérimentales pour enfants étrangers* »

République en interdisant les redoublements en CLIN, de manière à ne pas « *faire de ces structures des regroupements d'étrangers* » (Faupin, 2015, p.36).

Ce sont d'abord les enfants migrants de sept à treize ans qui sont concernés par l'inscription dans ces classes, selon leurs besoins et les contraintes locales. Ainsi, en plus des CLIN accueillant les enfants migrants à temps plein au sein de cours de français, la circulaire prévoit une inscription partielle en Cours de Rattrapage Intégrés (CRI). L'objectif de ces classes est de favoriser l'« intégration » des élèves dans un cursus « normal » à l'issue de leur prise en charge spécialisée. Les enfants de plus de treize ans, dont l'arrivée dans le système scolaire est jugée trop tardive pour aboutir à leur « intégration », sont quant à eux orientés vers diverses associations dont l'*Amicale pour l'enseignement étranger*, dont les cours de français prodigués aux « *travailleurs immigrés* » doivent servir l'insertion rapide sur le marché du travail (Gardin, 1976).

La préoccupation grandissante pour l'enfance et l'émergence d'un nouvel âge social incarné par les « adolescents » (Court, 2017, p.21-22), amènent cependant les pouvoirs publics à considérer rapidement la question de l'« intégration » des enfants de plus de treize ans. En septembre 1973 sont réaffirmés les principes régissant le fonctionnement des CLIN, et les Classes d'Adaptation (CLAD) voient le jour¹¹ : sur un mode similaire à celui des CLIN, les CLAD poursuivent un objectif d'insertion rapide des enfants migrants dans une scolarité « normale », en refusant toutefois la séparation totale des élèves « étrangers » et des élèves « français ». La création des CLAD, et leur implantation en collège, permet de cadrer davantage l'accueil des enfants migrants à travers la fixation des modalités de leur prise en charge scolaire. La circulaire de 1973 rappelle aussi la priorité donnée à leur apprentissage du français : dans la droite lignée des politiques d'unification linguistique menées depuis la promulgation des lois Ferry, c'est d'abord l'apprentissage de la langue que doit permettre l'école, l'insertion sociale des enfants migrants n'étant alors pas à l'agenda des politiques scolaires du milieu des années 1970.

b. *L'émergence de la notion de « besoins éducatifs particuliers »*

Au cours des années 1980, la massification scolaire se poursuit et renforce la centralité de l'école : après l'entrée en vigueur de la réforme Berthoin, la réforme Haby (1975) contribue à

¹¹ Circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973 « *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans* »

l'allongement de la durée de scolarisation et au « *report des paliers d'orientation vers la troisième et l'accès élargi au lycée et à l'université* » (Thin, 1998, p.11). Le temps du chômage de masse remplace bientôt celui du plein-emploi caractérisant les Trente Glorieuses et c'est désormais le diplôme qui doit assurer aux enfants une insertion professionnelle devenue incertaine.

Toutefois, la massification de l'enseignement s'accompagne de la segmentation de l'école, prenant parfois la forme de relégations des élèves les moins dotés sur le plan scolaire. Pour Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail la diffusion et la légitimation d'un « *paradigme déficitariste* » entre les années 1970 et 1980 conduisent à une mutation des pratiques pédagogiques : il s'agit notamment d'adapter les contenus pédagogiques au nouveau public scolaire que représentent les enfants de classes populaires. Les séquences d'apprentissage sont progressivement remaniées, de manière à renforcer l'intérêt des enseignants pour des élèves considérés comme « vulnérables » et « incapables » de s'approprier un enseignement chargé d'implicites (Deauvieu, Terrail, 2020). Au niveau institutionnel, cette attention nouvelle pour ce qui deviendra la « différenciation pédagogique » résulte en l'élaboration, au début des années 1980, des premières politiques scolaires de discrimination positive. Selon Stanislas Morel, l'association entre problèmes sociaux rapportés aux classes populaires et la nouvelle problématique de l' « échec scolaire » favorise la territorialisation des politiques publiques. Les « Zones Prioritaires » qui deviendront les « Zones d'Education Prioritaire » (ZEP) sont alors créées en 1981 dans un double objectif : « *améliorer les performances scolaires des publics 'défavorisés' et transformer l'institution scolaire en faisant des zones d'éducation prioritaires un laboratoire de l'innovation.* » (Morel, 2014, p.43).

Parallèlement, les années 1980 voient se construire et se légitimer d'autres lectures des difficultés d'apprentissage, émanant cette fois-ci des familles de classes moyennes. Comme le rappellent aussi bien Sandrine Garcia (Garcia, 2013) que Marianne Woollven (Woollven, 2018), c'est autour de la catégorie « dyslexique » que sont progressivement publicisées les lectures médicales et psychologisantes des difficultés d'apprentissage. Accompagnant un mouvement d'individualisation des parcours scolaires (Bautier, Rayou, 2009), la « naturalisation » de ces difficultés conduit les pouvoirs publics à reconnaître à ces enfants des « *besoins éducatifs particuliers* ». Le décret du 4 novembre 1993 introduit dans le droit les termes de « dyslexie », « dysorthographe » et « dysphasie », et les associe à une situation de handicap que l'école doit prendre en charge, au même titre que d'autres besoins exprimés par ses publics (Woollven, 2018, p.146).

De leur côté pourtant, les modalités de scolarisation des enfants migrants n'ont que peu évoluées depuis 1973. Toutefois, les CLIN et les CLAD sont sujettes à un ensemble de critiques formulées par les académies, fustigeant le manque de formation des enseignants pour répondre aux besoins des élèves « étrangers ». La circulaire du 13 mars 1986, « *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France* » y apporte une première réponse, en précisant les publics concernés par l'inscription en CLIN et en CLAD : la circulaire prévoit que « *les seuls enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France* » peuvent bénéficier d'une inscription dans ces dispositifs. Les Classes d'Accueil (CLA) remplacent alors les CLAD dans le secondaire, tandis que les CRI et les CLIN sont consolidées dans le premier degré. Elles doivent désormais répondre à un besoin éducatif unique : l'apprentissage du français (Faupin, 2015, pp.39-40). La circulaire de 1986 réaffirme également l'objectif initial d'« intégration » des enfants « étrangers » à une scolarité « normale ». Le principe d'une double-inscription, administrative (dans une classe correspondant à son niveau scolaire) et pédagogique (dans le dispositif) est acté, de manière à éviter le maintien abusif des élèves dans les dispositifs, et à ne pas constituer ceux-ci en « *filières spécifiques* » (*ibid.*), réservées aux « enfants étrangers ».

Sans relever encore des politiques publiques liées à la prise en charge des « handicaps », les dispositifs que sont les CLIN et les CLA témoignent, à l'aube des années 1990, de l'imposition du paradigme de l'accessibilité scolaire. Celle-ci se poursuit durant la décennie 1990, avec la promotion de la notion de « *besoins éducatifs particuliers* ». Née en au Royaume-Uni dans les années 1960, c'est à l'occasion de la « Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux », organisée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1994, que cette notion est précisée. La déclaration de Salamanque (signée par 92 gouvernements et 25 organisations internationales) définit alors un ensemble de pratiques dites « inclusives ». Comme le note Marianne Woollven, l'« inclusion scolaire », « *perçue comme un moyen de promouvoir simultanément l'inclusion sociale ainsi que la lutte contre les discriminations d'une part et l'efficacité économique d'autre part* » (Woollven, 2021, pp.57-58), s'institutionnalise en réponse à un idéal de justice et à un objectif de rentabilité des systèmes éducatifs porté par les pays signataires. Dans les années qui suivent, la notion de « *besoins éducatifs particuliers* » trouve en France un sens irrémédiablement associé à la notion de « handicap ». En effet, l'auteure précise que, en France,

« l'existence du handicap en tant que catégorie administrative (comme un ensemble de statuts, de dispositifs et de droits) en fait la seule catégorie

pertinente lorsqu'il s'agit d'envisager des modalités pratiques de prise en charge de certains élèves » (*ibid.*, p.60).

Dès lors, le développement de la notion de « *besoins éducatifs particuliers* » conduit les pouvoirs publics français à considérer une partie des publics scolaires sous l'angle de la « vulnérabilité » ou de la « privation » généralement associées aux individus handicapés. C'est là un point de convergence que l'on peut observer dans les modalités de la prise en charge scolaire des « enfants étrangers » et des enfants « dyslexiques » : de la même façon que les « troubles » d'apprentissage nécessitent une prise en charge particulière des enfants « *dys* », les « enfants étrangers » sont désormais définis selon leur écart vis-à-vis des normes linguistiques dominantes. Comme on le verra dans un chapitre ultérieur, la loi de février 2005 pour « *l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » marquera un tournant décisif dans la manière dont l'école considère les enfants migrants, désormais considérés comme relevant de la « différenciation pédagogique » au même titre que leurs camarades « handicapés ».

3. Migration et altération des logiques de la forme scolaire : rechercher l'expression de logiques scolaires-républicaines

A l'aube des années 2000, les enfants migrants se situent au croisement de deux problèmes sociaux relativement récents : du point de vue de l'institution scolaire, ils sont des élèves nécessitant, en raison de leur caractère « non-francophone », une prise en charge particulière visant la poursuite de leur scolarité en France ; du point de vue de la « pensée d'Etat », ils sont associés aux enfants de classes populaires « issus de l'immigration » et doivent en cela être « intégrés » à la société française. Au regard des logiques de la forme scolaire, ainsi que des logiques liées à l'émergence de la forme nation vues précédemment, il apparaît que le mode de socialisation auquel les enfants migrants scolarisés en France sont confrontés soit également à penser à l'aune du développement du paradigme de l'école « inclusive ».

Cette dernière sous-partie entend proposer un outil permettant de cerner le plus précisément possible les conditions dans lesquelles les enfants migrants sont socialisés à l'école. Pour ce faire, il s'agit alors de reconsidérer les liens établis par Guy Vincent entre pédagogique et politique et se demander si la forme scolaire est « prisonnière » de la nation.

a. Une norme scolaro-nationale ?

La mise à nu des discriminations scolaires dont font l'objet les enfants migrants ou « issus de l'immigration » anime nombre de travaux sociologiques depuis la fin des années 1970, jusqu'à voir émerger, les notions de « *racisme d'Etat* » ou de « *racisme systémique* » (Dunezat, Gourdeau, 2016). Sans entrer dans les débats très actuels autour des usages de la notion de « race », il apparaît que la « racialisation » des interprétations des inégalités scolaires accompagne en partie le processus de « racialisation du discours public » et scientifique décrit par ailleurs par Stéphane Beaud et Gérard Noiriel (Beaud, Noiriel, 2021).

C'est plutôt en considérant le processus d'orientation des élèves comme point de départ des discriminations scolaires que Fabrice Dhume, Suzana Dukic, Séverine Chauvel et Philippe Perrot se saisissent de la question des discriminations (Dhume, Dukic, Chauvel, Perrot, 2011). Procédant à un état des lieux de la littérature scientifique produite dans les années 1990 et 2000 au sujet des enfants immigrés scolarisés en France, les auteurs pointent la tendance de ceux-ci à considérer les discriminations dont les enfants migrants font l'objet à l'école, comme le résultat de politiques scolaires réifiant leur « origine ». Selon eux, la spécification (scolaire et sociologique) de la population « enfants d'immigrés » tend à mettre en cause leurs capacités d' « adaptation » à la scolarité en France : dans les discours publics comme en sciences sociales

« on construit une catégorie ethnique qui saisit des individus à partir de qualités (ou plutôt de défauts, d'incapacités) tenues pour collectives et étrangères à la 'norme scolaro-nationale'. La notion d'origine' incorpore ainsi les questions linguistiques ('non-francophones') dans une définition élargie du 'problème d'adaptation des enfants d'immigrés' » (*ibid.*, p.31).

Outre l'emploi du concept de norme, cette approche présente le double inconvénient de masquer les effets propres à l'expérience migratoire d'une part, et d'autre part de mêler dans la notion d' « origine » les attributs « sociaux » et « culturels » des enfants migrants, dans le but d'en faire un facteur explicatif de leur position scolaire (*ibid.*). C'est d'ailleurs autour de la spécification de l'immigration, oscillant entre ces deux visions (« classiste » et « culturelle »), que la recherche semble rencontrer une de ses plus grandes limites, selon Dhume :

« ces deux systèmes explicatifs montrent une profonde collusion dans le fait de traiter de la question sur le mode de l'adéquation/inadéquation entre deux instances distinctes, l'école et l'immigration. » (Dhume, 2013, p.138).

Supposer un écart des enfants migrants à la « norme scolaro-nationale » que la reconnaissance des « besoins éducatifs particuliers » doit combler, reviendrait probablement à envisager des

« ratés de la socialisation » (Chamboredon, 1971, p.338), ouvrant la voie à une analyse en termes de « ratés de l'intégration » des plus problématiques. Pour dépasser cette limite, il paraît donc indispensable de penser un *mode de socialisation* spécifique aux enfants migrants scolarisés en France.

b. *Du mode scolaire-républicain de socialisation aux logiques scolaires-républicaines*

Ce chapitre a permis jusque-là de mettre en évidence les liens existants entre l'émergence de la forme scolaire et la « nationalisation de la société » et ses impacts en termes de transformation du lien social autour de l'« identité française ». On a eu recours au concept de forme nation pour rendre compte de la manière dont se structuraient les liens entre population majoritaire et « immigrés », et comment il était socialement attendu de ces seconds une adhésion à des logiques nationales dominantes et homogènes. En effet, en revenant aux travaux d'Abdelmalek Sayad, l'« appartenance nationale » apparaît comme le résultat d'un processus d'« intégration », soit de l'incorporation de manières d'être et de faire légitimes du point de vue d'une « pensée d'Etat » résolument « nationale » et « républicaine » (Sayad, 1994, 1999). Pour dépasser la limite présentée précédemment, l'on serait alors tentés de penser un *mode de socialisation national* qui se donnerait à voir à l'école et dans le cadre de la prise en charge scolaire des enfants migrants. A partir des travaux étudiés par Dhume, les liens entre forme scolaire et forme nation pourraient par conséquent s'exprimer dans un *mode scolaro-national de socialisation* visant la formation, par l'école, d'un « *homo nationalis* ».

Or, n'envisager la socialisation des enfants migrants que sous l'angle de leur acculturation aux logiques nationales semble poser problème. On peut remettre en question ce primat du national au regard du développement du paradigme « inclusif » au cours de la décennie 1990. En effet, l'arrivée et la prise en charge d'enfants migrants à l'école semblent porter aux nues une tension structurelle caractéristique de l'institution scolaire : l'« égalitarisme républicain » se heurte à la nécessité de reconnaître l'hétérogénéité et la différence des élèves et de leurs besoins (Le Petitcorps, 2019, p.65). Dès lors, la scolarisation des enfants migrants est indissociable de la reconnaissance de leur différence à l'école, et de leur catégorisation en tant qu'élèves « non-francophones » ou, comme on le verra, « allophones ». L'objectif porté par l'institution scolaire se mue alors en un objectif d'« inclusion » d'élèves souffrant nécessairement de « privations » scolaires, matérielles ou culturelles que l'école se promet de prendre en charge. Pour Maïtena Armagnague-Roucher, la centralité de l'école dans les destins sociaux de ces publics, ainsi que

le retour de la question « nationale » et le durcissement des politiques migratoires depuis la fin des années 1980 (Martinez, 2011), font émerger une contradiction. Celle-ci oppose

« des logiques républicaines-libérales de l'école, institution souvent envisagée comme un instrument d'émancipation sociale et économique, d'une part et le climat de suspicion quant à l'immigration d'autre part, lequel influence les acteurs institutionnels et éducatifs en produisant notamment un tâtonnement des référentiels normatifs et interprétatifs » (Armagnague-Roucher, 2018, p.65).

Cette contradiction invite à envisager la spécificité de la socialisation scolaire des enfants migrants, à la fois au regard de la question nationale et de la question de l'accessibilité scolaire. Tenant ensemble ces deux contraintes liées à la scolarisation des enfants migrants, on peut envisager non pas un *mode scolaro-national de socialisation*, mais bien un *mode scolaire-républicain* de socialisation rendant compte des liens entretenus entre changements dans le politique et dans le pédagogique.

Pour autant, la prise en charge des enfants migrants semble s'organiser selon des lectures plurivoques et divergentes du processus migratoire et des fins attribuées à la scolarité, ainsi que selon des acceptations différenciées des « besoins éducatifs particuliers ». Afin de se garder de tout « durcissement » du concept (Olivier de Sardan, 2001, p.208), on préférera donc considérer l'expression non pas d'un *mode scolaire-républicain* de socialisation, mais de *logiques scolaires-républicaines*, liées aux transformations contemporaines des logiques de la forme scolaire. Ce faisant, on pourra questionner la spécificité de la socialisation scolaire des enfants migrants au regard de la tension entre un « républicanisme universaliste » (lié à la promotion de l'accessibilité scolaire) et un « républicanisme national » (liée aux mutations du champ politique autour de la question nationale).

Conclusion du chapitre 1

Ce premier chapitre a permis de rendre compte de plusieurs processus historiques montrant l'émergence conjointe de la forme scolaire et de la nation en tant que forme sociale supposant un mode d'exercice du pouvoir particulier et nécessitant la diffusion et l'observation d'une « morale » légitime. En France cette morale « nationale », ou plus exactement « républicaine », issue du processus de « nationalisation de la société » et du développement des institutions de l'Etat-nation français semble connaître une résurgence dans le courant des années 1980, alors que les flux migratoires se stabilisent et que se pose, depuis la droite, la question de l'« intégration » des enfants de l'immigration. Alors que le champ politique contemporain

paraît se restructurer autour de la division « Nous » / « Eux » ayant pour la première fois émergée à la fin du XIXe siècle, c'est à l'école que semble s'incarner aujourd'hui l'opposition entre deux conceptions différentes de la nation française.

Après un chapitre consacré à l'exposé de la méthodologie employée dans ce travail, il s'agira de questionner les modalités selon lesquelles les logiques de la forme scolaire sont retravaillées par la question migratoire. On recherchera donc l'expression de logiques scolaires-*républicaines* dans les interactions entre enseignants et enfants migrants scolarisés, et on les considérera comme autant de retraductions des logiques de la forme scolaire au regard de la question migratoire (première partie). On verra ensuite comment ces logiques sont appropriées par les enfants et famille migrants à partir des logiques sociales incorporées à partir de leurs socialisations antérieures à la migration, puis tout au long du processus migratoire (seconde partie).

Chapitre 2 : Une enquête de « *style anthropologique* » partant de l'école

La méthodologie employée au cours de cette thèse est fortement inspirée de l'approche du *terrain* développée par Michel Pialoux et Stéphane Beaud (Pialoux, Beaud, 2012 ; Beaud, 2017 ; Pialoux, 2019), elle-même inspirée du « *fieldwork* » propre à une partie de la sociologie nord-américaine. C'est pourquoi, il sera question dans ce chapitre de revenir avec détails sur ma démarche d'enquête, sur ses revers, ses expérimentations et ses ajustements, bref sur la « *politique du terrain* » qui a guidé la production d'un matériau hétéroclite (Olivier de Sardan, 1995).

Dans ce chapitre, il s'agit ici de revenir sur mes cheminements théorique et méthodologique, afin de montrer comment l'expérience du terrain a nourri la réflexion qui est développée dans les prochains chapitres. Ce chapitre entend aussi présenter l'hétérogénéité du matériau mobilisé pour construire des cas nécessairement inscrits dans des contextes singuliers, et dont la combinaison autorise la production de connaissance théorique. De proche en proche, et en tant qu'il en présente des aspects divers, la combinaison de ce matériau renseigne sur les modalités de la confrontation entre les logiques scolaires et celles portées par les enfants et familles migrants.

I. Entre genèse et continuité : cheminement et construction du matériau « en deux temps »

Ce travail de thèse s'inscrit dans la continuité d'enquêtes menées durant deux années de Master au sein de l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) de la cité scolaire Charles Darwin, située dans une ville moyenne du Rhône (Bellemont). Ces travaux ont été pour moi l'occasion de poser les jalons d'une réflexion partant du postulat que ce dispositif scolaire, plus que d'initier les enfants migrants à la pratique du français, contribuait à leur socialisation dans et par le cadre scolaire. Considérant également le mode scolaire de socialisation comme prédominant (Thin, 1998), l'étude menée en 2016-2017 se conclue sur des résultats qui me semblent alors aussi prometteurs qu'insuffisants. Surtout, ils laissent une réflexion en suspens : qu'est-ce que parler d'« intégration » quand des enfants migrants aux histoires et ressources hétérogènes sont censés s'insérer dans des classes ou groupes sociaux eux-mêmes traversés par

d'importantes divisions d'ordre culturel, symbolique et économique ? Ne parvenant pas à trouver de réponse satisfaisante dans les travaux de sociologie de l'école et de sociologie des migrations, je suis finalement convaincu, à l'automne 2017, de poursuivre mes recherches.

1. Des premiers contacts à la découverte de nouveaux terrains

Ayant soigneusement gardé contact avec les enseignants m'ayant accueilli lors de mes enquêtes de Master, j'ai le choix en ce début de doctorat de retourner ou non dans la cité scolaire Charles Darwin de Bellemont afin d'y poursuivre mon travail. Cependant, me rappelant le « dirigisme » de certains enquêtés, je décide à l'automne 2017 de prendre contact avec des enseignants de FLE/FLS exerçant dans d'autres établissements. A ce stade, la comparaison de mes différents terrains n'est pas encore prévue : présumant¹² que je n'obtiendrai que peu de réponses favorables, j'envisage de réaliser une nouvelle monographie de la scolarisation des enfants migrants.

a. Le CASNAV de Lyon comme voie d'accès au terrain

Je me tourne dans un premier temps vers le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Lyon¹³. En sollicitant directement un service rattaché à l'Inspection Académique (IA), j'espère alors emprunter une voie officielle me permettant de contacter les enseignants et les chefs d'établissements concernés, en prenant soin de m'assurer du soutien de l'IA avant de commencer mon travail de terrain. Il est important de noter que je n'ai pu avoir accès à la cité scolaire Charles Darwin qu'en raison de mes liens avec l'enseignante-documentaliste de l'établissement, laquelle avait largement facilité mon entrée sur le terrain. Prudent, peu convaincu que l'entrée par l'institution fonctionne, je me rends tout de même au CASNAV le 7 novembre 2017, quelques jours après avoir présenté ma démarche dans un courriel resté sans réponse.

À ma grande surprise, on m'accueille chaleureusement au secrétariat du CASNAV : on me demande des précisions sur mon objet de recherche et j'apprends même être connu par le CASNAV, en raison de ma précédente enquête. Après une courte discussion, j'obtiens des deux

¹² Avec ce qui m'apparaît rétrospectivement comme une grande naïveté.

¹³ Le CASNAV est un service rattaché au Rectorat de l'académie de Lyon, et en charge de la coordination des UPE2A et de l'affectation des élèves allophones dans les différents établissements concernés. Il en sera question plus en détail dans le chapitre 3

secrétaires la liste des UPE2A de tous les collèges de l'Académie, et suis autorisé à contacter les chefs d'établissement et les enseignants en charge des UPE2A. Il m'est simplement demandé de mettre l'inspectrice, Mme Laroque, en copie de nos échanges et à lui transmettre mon calendrier de présence au collège où j'envisage de mener l'enquête. Je n'apprends que quelques mois plus tard, en mai 2018, par le biais d'une de mes enquêtées (Lucile Rostain, enseignante de FLE/FLS en charge de l'UPE2A du collège Pierre Brossolette), que l'IA fait montre d'une certaine méfiance vis-à-vis de mon travail, sans pour autant s'y opposer.

Le 7 novembre 2017, je prends contact avec les enseignants de FLE/FLS de plusieurs établissements de l'agglomération lyonnaise, en leur présentant ma recherche de manière succincte, et sous un angle plus pédagogique que proprement sociologique. Je suis rapidement recontacté par trois enseignantes, soucieuse d'avoir un « *regard extérieur* » sur leurs pratiques : Céline Sarkissian (collège Robert Schuman), Emma Bres (collège Maryse Bastié) et Lucile Rostain (collège Pierre Brossolette). Elles deviennent très vite mes interlocutrices principales dans chacun des trois établissements étudiés.

b. De la monographie à la comparaison

Dès l'hiver 2016, les entretiens menés à titre exploratoire avec ces trois enseignantes de FLE/FLS donnent une direction nouvelle à l'enquête, en cela qu'ils traduisent des réalités scolaires très diverses et inattendues au regard de mes précédents résultats. Pour rendre compte au mieux des variations de contextes scolaires, j'envisage bientôt de me rendre sur trois terrains distincts.

Outre les présentations qui me sont faites des établissements et des modes de fonctionnement de chaque dispositif, les discours que me livrent Mme Sarkissian, Mme Bres et Mme Rostain indiquent que les différentes UPE2A s'inscrivent dans un ensemble de manières de faire plus ou moins formalisées, dépendantes de « *cultures d'établissement*¹⁴ » bien distinctes. Surtout, ces premiers entretiens indiquent une certaine centralité de l'enseignant de FLE/FLS vis-à-vis des modalités de scolarisation des enfants migrants. Je réalise alors que l'établissement étudié en Master fonctionne à bien égards « *en vase clos* »¹⁵, et en viens à modifier mon approche, de manière à constituer l'hétérogénéité des dispositifs et de leurs fonctionnements en objet d'étude.

¹⁴ Le terme est ici emprunté à mes enquêtées, chacun mettant en avant une certaine spécificité de l'établissement où elles exercent, que celle-ci soit le fait de leur propre « réputation » au sein du collège, de son appartenance au REP, ou encore de son public.

¹⁵ Là encore, il s'agit d'une formule empruntée à une de mes enquêtées, enseignante de Mathématiques dans l'établissement.

Je décide donc de mener successivement trois enquêtes dans les UPE2A des collèges Robert Schuman (centre-ville de Lyon), Maryse Bastié (commune populaire de l'est lyonnais) et Pierre Brossolette (sud de Lyon), afin de chercher, dans les variations des configurations et contextes scolaires, des variations éventuelles du mode scolaire de socialisation.

2. De trois contextes scolaires à comparer... à quatre

L'enquête se déroule de janvier à juillet 2018 dans trois collèges publics de l'agglomération lyonnaise.

a. Entrer dans différents univers scolaires : présentation des établissements

Le collège Robert Schuman est un collège comptant environ 500 élèves pour l'année scolaire 2017-2018. Lors de notre premier entretien, Mme Sarkisian, âgée de 39 ans et en poste depuis 2011 (en tant qu'enseignante de Lettres et de FLE/FLS) me présente l'établissement en mettant en avant la mixité sociale qui caractérise les élèves du collège, répartis entre des « *CSP plus, plus, plus* », des « *CSP moins, moins, moins* » et des élèves issus de « *la rive catho de Lyon* ». De plus, elle précise que l'établissement a été confronté, il y a plusieurs années, à une « *fuite [des élèves issus des milieux les plus favorisés] vers les établissements du privé* ».

Très longtemps on a été à la traîne, j'étais pas encore arrivée au collège, on était parmi les derniers établissements du Rhône dans les classements au niveau de l'obtention du brevet des collèges. Et depuis, donc y a eu une nouvelle direction, pas celle actuelle mais l'ancienne, Mme Hartmann, qui était là entre 2011 et 2017, qui est partie cette année, elle a redressé la barre, pendant plusieurs années on a eu 100% de réussite au brevet. Donc forcément, les gens lisent le Progrès [quotidien de la presse régionale], voilà. Bon, on l'affiche aussi, et c'était mis même sur le site du collège : on avait 100%. Du coup bonne réputation et on récupérait des élèves qui malgré la crise seraient allés dans le privé quoi. (Mme Sarkisian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 12 décembre 2017)

Au cours de ma présence, je remarque que cette problématique pèse toujours sur les enseignants du collège Robert Schuman. C'est un sujet récurrent en salle des professeurs, à tel point qu'une Assemblée Générale extraordinaire a lieu le 31 janvier 2018 : il y est question de plusieurs incidents (bagarres, déambulations interdites dans les couloirs au moment de la pause de midi, accusation de racisme formulée par une élève au sujet d'une enseignante) qui nourrissent la

crainte d'un nouveau départ massif des élèves vers l'enseignement privé. À cette occasion, Mme Sarkissian et plusieurs de ses collègues se montrent assez critiques envers la nouvelle direction et son manque de fermeté vis-à-vis du respect de la discipline au sein du collège. Concernant la marche de l'UPE2A, Mme Sarkissian ne semble pas avoir d'échanges particuliers à ce sujet avec sa direction et moi-même ne croise Mme Janvier, la cheffe d'établissement, qu'à une occasion en salle des professeurs, où elle m'indique faire « *entièrement confiance* » à Mme Sarkissian pour les questions relatives au dispositif. Les relations entre Mme Sarkissian et sa direction semblent être plutôt distantes et cette première semble être pleinement aux commandes du dispositif, notamment en ce qui concerne l'« inclusion » des élèves en classe « ordinaire ».

Le dispositif UPE2A du collège accueille officiellement 20 élèves répartis entre la sixième et la troisième, et deux élèves supplémentaires bénéficient encore, au cours de l'année scolaire, de cours de FLE/FLS censés leur permettre de se faire au mieux à leur inscription en classe « ordinaire ». Les cours du dispositif sont répartis entre des cours de FLE/FLS (12 heures par semaine au maximum), deux heures hebdomadaires de Mathématiques-UPE2A et deux heures hebdomadaires d'Anglais-UPE2A assurées respectivement par deux enseignants de Mathématiques et d'Anglais du collège.

Le second établissement, « Maryse Bastié », est un collège « *classé REP* » situé dans un quartier populaire d'une commune de l'est lyonnais. Dès le départ, le collège m'est présenté par M. Thomas, le chef d'établissement, comme un établissement ayant la « *culture de la différenciation* ». C'est toutefois sur un registre un peu différent que Mme Bres, enseignante de FLE/FLS, me décrit l'établissement durant de notre premier entretien.

Non. Non [rire], on est classés REP, réseau d'éducation prioritaire, Antonin Perrin [un autre collège du secteur] qui a une UPE2A ils sont classés REP+, après c'est assez politique les classements... Le classement il est basé sur des critères objectifs, qui est le niveau social des familles, le nombre de boursiers, les résultats, donc voilà mais surtout ils répartissent un peu les affectations, enfin si on a un classement spécifique on a des moyens supplémentaires, financiers, on a des heures en plus et... Nous on est REP, on est classés REP, et Antonin Perrin qui est un peu plus bas dans la rue est classé REP+, donc si tu veux ils essayent de pas trop mettre des REP et REP+ à côté pour pas donner l'impression : « Attention zone sensible, zone horrible ». Mais on est un collège classé REP, c'est un collège qui est pas... moi je dirais qu'il y a pas trop de violence dans ce collège par rapport à d'autres mais voilà, ça reste un public qui est pas le plus favorisé du monde, avec des élèves qui sont très en difficulté, comme y a de bons élèves. Mais c'est... appellation officielle, ça reste quand même une zone d'éducation

prioritaire. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Maryse Bastié, 18 décembre 2017).

Le rattachement au Réseau d'Éducation Prioritaire permet à l'établissement d'être doté de financements plus intéressants qu'un collège non-classé, ce qui autorise la présence de plusieurs dispositifs liés à l'« inclusion scolaire »¹⁶, sur lesquels je reviendrai au cours de ce travail. En raison de son implantation géographique, le public de cet établissement (environ 400 élèves) est aussi un public bien moins mixte que dans le cas du collège Robert Schuman, la majorité des élèves appartenant aux classes populaires urbaines.

Mme Bres (30 ans et en poste depuis 4 ans) est elle aussi enseignante de FLE/FLS et de Lettres durant l'année 2017-2018. Or, à la différence de Mme Sarkissian laissant une grande liberté à ses collègues intervenant dans le dispositif (vis-à-vis de l'organisation des cours ou de la détermination d'un « programme »), le dispositif du collège Maryse Bastié est administré de manière collégiale. Dans un souci de légitimation du dispositif¹⁷, relativement neuf dans sa forme, les différents enseignants y intervenant (une Assistante Pédagogique, un enseignant de Mathématiques, une enseignante d'Histoire-Géographie, une enseignante d'Anglais, chacun pour une heure hebdomadaire) participent de concert à l'élaboration des cours, prêtant attention à leur coordination et à leur cohérence. Leurs liens avec l'équipe de direction paraissent également plus ténus, bien que devenant de plus en plus conflictuels à mesure que l'année se poursuit, Mme Bres reprochant à M. Thomas de ne pas s'impliquer suffisamment auprès des enseignants en charge des dispositifs UPE2A et ULIS présents dans l'établissement. Le dispositif accueille quant à lui 20 élèves, dont la moitié est arrivée au cours de l'année scolaire, entre les mois de novembre et décembre 2017.

Enfin, le dernier établissement où je mène l'enquête au cours de l'année 2017-2018 est le collège Pierre Brossolette, situé dans le centre-ville de Lyon. Issu de la « fusion » opérée entre un établissement d'« enseignement prioritaire » et un collège « non-classé », « Pierre Brossolette » est l'établissement regroupant le plus grand nombre d'élèves parmi ces trois collèges. Mme Rostain (39 ans), qui réalise sa première année au collège Pierre Brossolette en tant qu'enseignante de FLE/FLS m'explique également, au cours de notre premier entretien, que l'établissement accueille « 60% d'élèves de classes très favorisées » et que son recrutement dans ce collège sert un objectif de promotion de la « différenciation pédagogique » porté par le chef d'établissement. Un objectif qui converge avec celui de Mme Rostain qui, forte de sept

¹⁶ Dont une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, ULIS.

¹⁷ Sur lequel je reviendrai dans le chapitre 5.

années d'expérience en tant qu'enseignante de Lettres et de FLE/FLS dans un collège lyonnais relevant de l' « éducation prioritaire », entend donner du « *sens* » à l' « inclusion » des élèves d'UPE2A.

Et donc le dispositif UPE2A existait dans l'établissement précédent, éducation prioritaire, et a été transféré pour garder aussi je pense une... une espèce de présence de différenciation pédagogique et de cette réflexion-là, en tout cas que la difficulté scolaire ou les élèves à besoins particuliers restent présents dans l'esprit des collègues parce que ce serait facile avec 60% d'élèves de classes très favorisées d'avoir l'illusion que c'est très facile et quasiment qu'on est devant des futurs lycéens, devant des gens qui ont déjà acquis une culture suffisante, de par leur ancrage familial. Et donc c'est une petite lanterne mémorielle, en tout cas c'est comme ça que le chef d'établissement me l'a présentée, et moi c'est pour ça que j'ai demandé cet établissement-là, je venais d'un établissement précédemment qui était un établissement vraiment d'éducation prioritaire, où les élèves des classes ordinaires étaient autant en difficulté que les miens, autant socialement que linguistiquement, et je trouvais que l'inclusion n'avait pas beaucoup de sens en fait. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, dans un café du 1er arrondissement de Lyon, 17 décembre 2017)

Comme on le verra plus loin, le collège Pierre Brossolette est aussi marqué par une profonde division des équipes enseignantes autour des modalités et des fins attribuées à l' « inclusion scolaire ». Cela a notamment pour effet de renforcer l'autonomie du dispositif vis-à-vis des autres enseignements, ainsi que d'exacerber les divisions enseignantes autour de deux conceptions antagonistes de l'enseignement : à de nombreuses reprises lors de ma présence, je suis le témoin de vives critiques de la part de Mme Rostain, (et de plusieurs de ses collègues issus eux aussi de l' « enseignement prioritaire ») à l'encontre de l' « *élitisme* » de leurs collègues.

Ces divisions ne sont d'ailleurs pas sans effets sur l'organisation du dispositif. Accueillant officiellement 20 élèves, l'UPE2A en compte en réalité 22 (deux élèves censés être « sortis » du dispositif y sont maintenus en parallèle de leur « inclusion » en classe « ordinaire »), bénéficiant au maximum de 12 heures FLE/FLS, d'une heure d'Education Physique et Sportive (EPS), d'une heure d'Anglais-UPE2A et d'une heure de Mathématiques-UPE2A par semaine. Toutefois, si les relations entre les enseignantes de FLE/FLS, d'EPS et d'Anglais-UPE2A sont amicales, l'enseignant de Mathématiques-UPE2A reste quant à lui à distance de ses collègues.

Aussi, donnant à voir des configurations hétérogènes, ainsi qu'une pluralité de contextes scolaires, le travail de terrain que je débute en 2017-2018 s'attache-t-il dans un premier temps à identifier des variations et des points communs entre les UPE2A présentées ci-dessus. C'est

toutefois à l'été 2018, à l'issue de ma présence dans ces trois établissements, qu'il me devient nécessaire de repenser ma problématique de départ.

b. Des « gaffes » et un réajustement

Cette enquête est, dans un premier temps motivée par l'envie d'observer, à différents temps de leur présence en France, les effets socialisateurs de la scolarisation en UPE2A, en lien avec les reconfigurations familiales et biographiques des enfants et familles dans l'immigration. Si jusque-là l'enquête est attentive aux conditions de scolarisation des enfants migrants, je fais bien vite face à des difficultés tenant au « suivi » des enfants rencontrés au cours de l'année scolaire 2017-2018. J'aimerais revenir, avant de poursuivre, sur quelques « gaffes » dont l'analyse s'avère incontournable, dans un souci de réflexivité (Beaud, Weber, 2003, p.204).

Lors de ma présence dans les différents établissements, j'ambitionne de procéder à une « triangulation complexe » (Olivier de Sardan, 1995), soit de faire varier au maximum les points de vue portés par les enfants migrants, par leurs familles ou représentants, ainsi que par leurs enseignants au sujet de la scolarisation dans le dispositif UPE2A. L'objectif est alors de rendre compte du mieux possible de la réalité de la migration en milieu scolaire, en s'attachant à l'étude des « différences significatives » entre les discours produits par mes différents enquêtés (*ibid.*, p.14). Or, si la construction de matériau s'avère relativement aisée en milieu scolaire (les enseignantes de FLE/FLS participant activement à la construction du matériau, en réorganisant l'emploi du temps de leurs élèves pour me permettre de les interroger, ou sollicitant directement leurs collègues pour faciliter ma prise de contact), l'accès aux familles et aux travailleurs sociaux est remis en cause par deux erreurs commises au cours de ma présence dans les différents établissements.

La première tient aux modalités de prise de contact avec les familles et travailleurs sociaux. A mon arrivée dans chacune des UPE2A, il est question de présenter ma démarche aux enfants migrants inscrits dans ces dispositifs, et de me présenter aux familles et travailleurs sociaux en transmettant aux enfants un document présentant ma recherche.¹⁸ Ce document informatif prend vite un caractère officiel imprévu : au même titre que de nombreux autres documents émanant de l'institution scolaire, les enseignantes demandent aux enfants de le transmettre à leurs représentants légaux par le biais de leur le carnet de correspondance. Le document transmis prend alors une tout autre signification. Outre l'instauration d'une relation scripturale, le

¹⁸ En français et en anglais ; Voir : annexe

passage par l'écrit, et en français, ne fait à mon sens que renforcer mon association, aux yeux des familles et travailleurs sociaux, à une institution scolaire avec laquelle ils entretiennent des relations parfois ambivalentes ou concurrentielles. Ainsi, j'interprète les appels restés sans réponse, les promesses d'entretiens ne donnant pas suite ou les demandes de justification de ma prise de contact comme autant de « *refus d'ingérence* » exprimés par les familles et travailleurs sociaux (Millet, Thin, 2012, p. 308). Ceux-ci renvoient d'une part à la volonté des familles les plus dominées de « *se soustraire à un rappel à l'ordre inutile de la domination (économique et culturelle)* » (Mauger, 1991, p.135), induit par le caractère officiel de la communication par écrit et *via* le carnet de correspondance ; d'autre part, ils indiquent une volonté des représentants des institutions du travail social de conserver la mainmise sur leur travail éducatif. Ce dernier élément permet selon moi d'expliquer pourquoi je n'ai pu obtenir que peu d'entretiens avec des travailleurs sociaux, et pourquoi le « ton » de ceux-ci est demeuré très « professionnel ».

Si cette première erreur met en cause ma capacité à « *faire feu de tout bois* » (Olivier de Sardan, 1995) et à obtenir, dans chacun des cas construits, des discours hétérogènes et potentiellement divergents, une seconde erreur limite ma possibilité « suivre » les enfants rencontrés au cours de l'année scolaire 2017-2018. Rétrospectivement, j'interprète comme une forme de misérabilisme la réticence que j'ai eu à recontacter des familles pour lesquelles je savais par ailleurs qu'elles traversaient des situations de précarité, de maladie, ou de chômage durable. Cette réticence m'a poussé à remettre à plus tard les relances auprès de plusieurs familles ou enfants, au point de perdre leur contact suite au décès d'un parent, d'une décision de justice¹⁹ ou d'une situation de précarité ayant occasionnés leur retour dans leur pays d'origine.

Ces erreurs me poussent, au cours de l'année scolaire 2018-2019, à reconsidérer le matériau construit au cours de l'enquête réalisée en 2016-2016 à la cité scolaire Charles Darwin. En me replongeant dans mes anciens résultats, j'en viens à repenser ma démarche, et à mobiliser ce matériau dans l'objectif de le comparer à celui construit en 2017-2018.

c. *Reconsidération d'un matériau à compléter : le retour à la cité scolaire Charles Darwin*

La comparaison, au cours de l'année scolaire 2017-2018, entre mes différents terrains contribue à nourrir ma réflexion autour de la socialisation scolaire « en train de se faire » dans les différents dispositifs. Comme évoqué précédemment, ce travail de terrain s'accompagne de

¹⁹ La notification pour un enfant migrant seul d'une Obligation à Quitter le Territoire Français (OQTF).

mon inscription dans des contextes scolaires hétérogènes et présentant chacun des singularités liées aux configurations qu'ils donnent à voir. Dans une logique d'itération propre à la démarche inductive (Olivier de Sardan, 1995 ; Hamidi, 2012), la comparaison de celles-ci m'amène, à l'hiver 2019, à me replonger dans le matériau construit lors de ma précédente enquête et à en déceler la spécificité au regard des autres contextes étudiés. Afin de conclure cet exposé de ma démarche d'enquête, il convient maintenant de présenter ce dernier terrain.

La cité scolaire Charles Darwin est un établissement secondaire public situé à Bellemont, une ville moyenne du Rhône. En matière d'éducation, la ville compte de nombreux établissements de différents niveaux, et propose une offre de formation variée : neuf écoles maternelles, sept écoles primaires, cinq collèges, dont trois collèges publics (deux appartenant au réseau d'éducation prioritaire, et le collège Charles Darwin). Bellemont rassemble également quatre lycées généraux et technologiques, dont deux sont publics (Charles Darwin en fait partie). Enfin, la ville accueille différents centres de formation, tels que des écoles techniques privées, une école d'infirmière, des écoles visant la préparation de Brevets de Technicien Supérieur (BTS) et une classe préparatoire se trouvant au lycée Charles Darwin. Dans ce contexte, la cité scolaire Charles Darwin regroupe environ 2000 élèves, divisés entre des collégiens, des lycéens et des élèves en Section d'Enseignement Professionnel (SEP) ou étudiants dans des filières de l'enseignement supérieur. L'établissement est lui-même séparé en plusieurs bâtiments partageant la même cour, et dispose de deux Centres de Documentation et d'Information (CDI), un pour le collège et un pour le lycée. L'UPE2A de l'établissement se trouve dans la partie « collège » de l'établissement, dans la mesure où, sur les 40 élèves qui composent l'UPE2A au moment de l'enquête (c'est-à-dire, ici, ceux qui bénéficient de cours de FLE/FLS), 29 sont des collégiens. L'UPE2A du collège-lycée Charles Darwin est par ailleurs la deuxième de la ville et existe depuis 2013. Elle a été créée en réponse à l'arrivée grandissante d'enfants et familles migrants dans la région, et travaille en coordination avec l'UPE2A du collège Louis Lumière (REP), qui a été ouverte au milieu des années 2000.

Comme évoqué plus haut, la particularité de l'UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin tient à son fonctionnement « *en vase clos* ». Malgré des effectifs fixés au maximum à 20 élèves, le dispositif en accueille le double au cours de l'année scolaire 2016-2017. Ceux-ci ne relèvent cependant pas « officiellement » du dispositif, mais bénéficient de cours de FLE/FLS assurés par M. Saadi, enseignant largement autonome quant au « *maintien* » des enfants migrants en UPE2A Selon lui, et contre les recommandations institutionnelles, les conditions de

scolarisation des enfants migrants sont à régler « *au cas par cas* », comme il me l'explique lors de notre premier entretien.

Le maintien est proposé aux élèves, alors soit aux élèves qui sont très forts mais qui ont besoin de temps, parce que c'est pas une mince affaire que de rattraper tout un programme et des années d'études en une année, ou bien ce maintien-là est proposé à des élèves très en difficulté, qu'on ne souhaite pas orienter en section d'enseignement professionnelle, dans une section générale ils n'en ont pas les moyens, sachant qu'ils vont se faire broyer, que tous les acquis qu'on a patiemment obtenus, ils vont être dilapidés, donc on maintient l'élève une année supplémentaire pour le renforcer et lui proposer une meilleure orientation, et ça se fait au cas par cas. (M. Saadi, enseignant de LFE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 15 décembre 2016)

Cette autonomie vis-à-vis du fonctionnement des autres dispositifs apparaît au cours de l'enquête comme une variation significative, car elle questionne les effets liés à l'allongement de la prise en charge des enfants migrants dans un dispositif relevant de la « différenciation pédagogique : conformément à l'intuition qui m'amène à recontacter M. Saadi par courriel en janvier 2019, j'apprends en effet que plusieurs des enfants rencontrés en 2016-2017 sont encore inscrits, trois ans plus tard, dans le dispositif de la cité scolaire Charles Darwin, et que M. Saadi conserve encore un certain droit de regard concernant leur « orientation » en fin d'année scolaire.

Le matériau présenté dans les prochains chapitres a donc été construit « en deux temps » : il a d'abord été question de comparer les conditions dans lesquelles les enfants migrants sont scolarisés, en cherchant à déceler des points communs et des divergences autour des logiques scolaires exprimées dans les différents dispositifs et contextes scolaires. Toutefois, devant les limites ayant rendu difficile le suivi des enfants rencontrés au cours de l'année scolaire 2017-2018, il a été nécessaire de modifier ma problématique et ma politique de terrain : ainsi, s'il m'a été possible de revoir six enfants migrants à l'issue de leur sortie du dispositif, le reste du matériau s'attache plus précisément à rendre compte de socialisations « en train de se faire », au cours de la prise en charge des enfants dans le dispositif UPE2A.

Après cet exposé de la démarche d'enquête qui a abouti à ce travail, il convient de revenir plus en détail sur mon matériau, et de justifier l'intérêt heuristique du raisonnement par cas.

II. Présentation et remarques complémentaires sur un matériau hétéroclite

Le matériau mobilisé dans ce travail se présente comme autant de pièces dont la combinaison autorise une vue d'ensemble sur la confrontation des logiques scolaires et des logiques sociales portées par les enfants et familles migrantes. Il articule observations et entretiens ayant permis la constitution de cas. A bien des égards, il est le fruit d'une démarche ethnographique attentive aux logiques sociales incorporées aussi bien par les enfants et familles migrantes que par les personnels scolaires et les travailleurs sociaux. Cette démarche est elle-même inspirée des travaux cherchant à rendre compte des « *contextes fragmentés* » que traversent les individus, contextes faisant continuellement l'objet d'une comparaison (Meyer, Perrot, Zinn, 2017). Ce faisant la diversité du matériau répond à la volonté présentée précédemment de tenir ensemble des terrains hétérogènes et singuliers, afin de saisir au mieux les singularités de chacun des cas étudiés, qu'il s'agisse de cas référés à un parcours d'enfant migrant, à une famille ou à un contexte scolaire.

1. Des observations ethnographiques

Les observations dont il est question dans ce travail ont été réalisées en majorité dans les dispositifs UPE2A, et rendent principalement compte des interactions entre enseignants et élèves. Toutefois, certaines d'entre elles ont été rendues possible par mon « *enclichage* » (Olivier de Sardan, 1995) dans les réseaux de mes enquêtés.

a. Un ethnologue dans la classe

Dans chacun des établissements étudiés, l'enquête débute par des phases d'observation en cours de FLE/FLS, enseignement central à chacun des dispositifs. Celles-ci ont été organisées selon un emploi du temps fixé avec les différents enseignants de FLE/FLS, en amont de ma présence dans l'établissement. La démarche est similaire d'un établissement à l'autre : chacune des phases d'observation est organisée de manière à pouvoir être complétée par des entretiens avec les élèves et avec les enseignants.

Au début de ma présence dans les différents dispositifs, ma démarche consiste à observer les interactions entre enseignants et élèves et entre les élèves des dispositifs, en considérant l'observation comme un « *complément indispensable de l'entretien* » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1997, p. 55) : en effet, en anticipant les difficultés linguistiques des enfants migrants, en cours

d'apprentissage du français, il me paraît nécessaire de consacrer, dans chaque cas, plusieurs semaines à observer le déroulement des enseignements, les relations entretenues entre les enfants, les « rituels » et habitudes propres à chaque dispositif, ainsi que les altercations pouvant parfois avoir lieu entre les enfants ou entre certains enfants et enseignants. Muni de mon journal de terrain, je prête attention à la fois à la disposition des salles de classes, aux groupes d'enfants qui se forment et reforment d'une heure à l'autre (selon les « départs » et « arrivées » en cours, en fonction des emplois du temps de chacun) d'une part ; et aux interactions qui rythment les cours d'autre part.

Les observations en classe permettent également de « banaliser » ma présence aux yeux des enfants migrants scolarisés en UPE2A. Comme le notent Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, l'enquête en milieu scolaire et auprès d'enfants suppose, dans une démarche ethnographique, de « *prendre le temps de créer une relation de proximité par une longue présence sur place* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p.107). En effet, la particularité de l'enquête auprès d'enfants réside dans la distance entre les différents âges sociaux de l'enfance et de l'âge adulte. Car je suis associé malgré moi aux autres adultes du collège, notamment aux enseignants, les phases d'observation réalisées au cours de ce travail s'avèrent indispensables pour clarifier mon statut auprès des élèves des différents dispositifs. Ainsi, je constate que ma présence prolongée en classe ouvre progressivement la voie à des échanges avec les enfants : si les premiers jours d'observation donnent lieu à un certain évitement de leur part (les uns m'ignorant complètement, les autres lançant des regards furtifs à cet intrus installé au fond de la classe et prenant des notes sur son carnet), c'est généralement à partir de la deuxième semaine d'observation que je commence à échanger avec les élèves en marge de leurs cours (certains me saluant, ou discutant avec moi), ou bien que leurs comportements en classe semblent se « normaliser ». En témoignent notamment les « bêtises » que j'observe de plus en plus fréquemment à mesure que les enfants comprennent que je ne dispose pas de l'autorité de leurs enseignants pour les rappeler à l'ordre scolaire. Conjointement à la construction de matériel, c'est donc la construction d'une relation de proximité avec les élèves qui est visée à travers ces observations en classe. Comme on le verra plus loin, cette relation permet de préciser mon statut auprès des enfants, facilitant en partie les entretiens réalisés avec eux.

Quatre phases d'observation se distinguent : une première a lieu de décembre 2016 à mars 2017 à la cité scolaire Charles Darwin (19 journées) ; une seconde en janvier et février 2018 au collège Robert Schuman (20 journées) ; une de fin février à début avril 2018 au collège Maryse Bastié (27 journées) ; enfin, une dernière de fin avril à début juillet 2018 au collège Pierre

Brossolette (29 journées). Celles-ci procèdent toutes du même déroulement, commençant par une présentation de mon travail auprès des élèves (durant laquelle je leur fais remplir un court questionnaire et distribue le document à destination des parents et travailleurs sociaux présenté ci-dessus). Ces quatre périodes sont l'occasion pour moi d'assister aux cours de FLE/FLS des différentes UPE2A, au même titre que les élèves les moins « inclus » en classe « ordinaire » (environ 12h par semaine), et de participer également (dans trois cas sur quatre) aux autres enseignements de chacun des dispositifs. Ainsi, outre les cours de FLE/FLS, j'observe les activités réalisées avec les enseignantes-documentalistes (chaque semaine à la cité scolaire Charles Darwin, pour deux séances d'une heure au collège Maryse Bastié) ; les cours de FLE/FLS à destination d'enfants Non-Scolarisés Antérieurement (NSA ; cité scolaire Charles Darwin, deux séances d'une heure) ; ainsi que les enseignements d'Anglais-UPE2A, Histoire-Géographie-UPE2A et Mathématiques-UPE2A (entre une et deux heures hebdomadaires par enseignement, aux collèges Robert Schuman et Maryse Bastié). Cette immersion dans le quotidien scolaire des élèves (je les accompagne d'une salle de classe à l'autre, comme si j'étais moi-même élève du dispositif)²⁰ permet notamment de mieux cerner les spécificités de chacun des contextes étudiés, ainsi que de répéter mes observations, dans un même contexte, puis d'un contexte à un autre.

En cherchant à me fondre dans la masse des élèves puis, en répétant l'observation de chacun de leurs cours dans le dispositif depuis le fond de la salle de classe sur plusieurs semaines, j'entreprends dès le début de cette enquête de minimiser les effets de ce que Jean-Pierre Olivier de Sardan nomme « *l'arbitraire descriptif* » (Olivier de Sardan, 2003, p.31). Toutefois, bien que répétées, ces observations en classe n'ont aucun caractère « standard » : il s'agit principalement, au cours d'elles et après avoir identifié les « routines » de chacun des dispositifs²¹, de m'intéresser à l'« *inattendu* » qui rythme les cours des différents dispositifs. Pour le formuler autrement, les premiers jours d'observation en classe servent, dans chacun des cas, à définir le cadre de l'observation, sans toutefois la limiter par la suite à la recension des interactions pédagogiques propres à la salle de classe : elles permettent « *prévoir ce qu'on va voir, et voir néanmoins l'imprévu* » (*ibid.*, p.31).

²⁰ Au point, à une occasion, qu'une enseignante me fasse remarquer qu'il m'était interdit de regarder l'horloge de mon téléphone portable dans l'enceinte de l'établissement.

²¹ Dont il sera question dans ce travail.

b. Opportunités, « enclichage » et dirigisme

Les liens entretenus avec les différents enseignants de FLE/FLS se présentent aussi, au cours de l'enquête, comme des ressources considérables, car elles m'offrent de nouvelles opportunités d'observation. En informateurs privilégiés, M. Saadi, Mme Sarkissian, Mme Bres et Mme Rostain, contribuent alors, par leur enthousiasme et leur implication dans la réalisation de l'enquête, à affiner le « *style anthropologique* » de cette enquête se voulant attentive aux « *impondérables de la vie sociale* » (Beaud, 2019, p.536)

L'immersion dans chacun des terrains, et particulièrement auprès des enseignants de FLE/FLS me permet dans un premier temps de me saisir de différentes opportunités et de réaliser des observations imprévues : les réunions d' « Orientation Concertée » (ayant eu lieu à la cité scolaire Charles Darwin le 16 mars 2017 et au collège Pierre Brossolette le 15 mai 2018) ; les « tests de positionnement » (réalisés à la cité scolaire Charles Darwin le 11 janvier 2017 et au collège Robert Schuman le 19 janvier 2018) ; la réunion de mise en place d'une « équipe pédagogique » pour une élève du collège Pierre Brossolette (7 mai 2018) ; le « conseil UPE2A » réalisé entre enseignants du collège Maryse Bastié (19 mars 2018) ; les réunions parents-enseignants (20 et 27 mars 2018 au collège Maryse Bastié) ; les épreuves orales du Certificat de Formation Générale (CFG) pour deux élèves de troisième (8 juin 2018, collège Pierre Brossolette). Ces séquences d'observation en dehors de la salle de classe n'auraient pas été envisageables sans les longues discussions menées avec les enseignants de FLE/FLS en marge de mes observations en classe (autour d'un café ou d'une cigarette au moment des récréations des élèves, ou bien lors des repas de midi au collège Pierre Brossolette ou dans ses alentours). Ces discussions informelles ont probablement clarifié auprès d'eux mon objet de recherche, et les ont autorisés à livrer des points de vue parfois plus « crus » au sujet des relations entretenues avec leurs collègues de travail, avec certains parents ou bien des anecdotes relevant des interactions courantes. J'envisage ces interactions comme autant de conditions ayant permis la construction d'une relation de confiance sans laquelle mes enquêtés ne seraient peut-être pas portés garants de ma présence dans le cadre de réunions au caractère officiel.

Si l' « *enclichage* » (Olivier de Sardan, 1995) dont je fais l'objet m'ouvre l'accès à des séquences d'observations nécessaires à la redéfinition de mon objet de recherche, il s'avère problématique à deux reprises²². Au collège Pierre Brossolette, ma proximité avec Mme Rostain et, par

²² Et comique à une autre reprise : au collège Maryse Bastié, j'apprends un matin que le proviseur, M. Thomas, me convoque dans son bureau. Je m'y rends donc confiant, en supposant qu'il veut en savoir davantage sur

ricochet, avec un groupe d'enseignants issus de l'enseignement prioritaire se montrant critiques vis-à-vis de certains de leurs collègues, présente deux limites. Premièrement, les observations que je souhaite mener dans les cours de Mathématiques-UPE2A me sont refusées : en avril 2018, ma demande coïncide avec une altercation entre Mme Rostain et l'enseignant en question, le poussant à refuser ma venue dans son cours. Par prudence, et cherchant à ne pas m'immiscer dans leur relation, je ne relance pas cet enseignant. Deuxièmement, en raison de la marginalisation de Mme Rostain au sein de l'équipe des enseignants de Lettres du collège, mes demandes d'entretien auprès de ces enseignants restent sans réponse²³.

Lors de ma présence à la cité scolaire Charles Darwin, la relation entretenue avec M. Saadi contribue quant à elle à l'expression d'un certain dirigisme de sa part. Dirigisme qu'il a fallu contourner par la mise en place d'un dispositif d'enquête visant à faire sortir les élèves de la salle de FLE/FLS.

2. « Récits d'ailleurs » : un dispositif d'enquête par le dessin

Comme évoqué précédemment, l'enquête auprès d'enfants nécessite un travail d'élaboration d'une relation de proximité et de confiance, de façon à réduire les effets liés à l'asymétrie des âges du chercheur et de ses enquêtés (Delalande, 2007, p.676). Sur mes terrain, l'enjeu lié à cette relation est double, les enquêtés présentant la particularité d'être des *enfants* et d'être *non-francophones*²⁴.

Deux limites à l'instauration de cette relation se présentent à moi à la cité scolaire Charles Darwin. Premièrement, celle provenant des représentants l'institution scolaire. Leurs discours valorisant la « volonté » ou le « sérieux » des enfants migrants, de même que ceux insistant sur leur « vulnérabilité » linguistique livrent en effet une vision homogène et tronquée de leur rapport à l'école. La difficulté méthodologique réside ici dans le fait que ces discours sont en partie réappropriés par les élèves²⁵, masquant le poids des déterminants sociologiques

l'avancée de mon travail. Dès mon arrivée dans son bureau M. Thomas commence pourtant à me réprimander vivement pour des punitions que j'aurais donné à des élèves lors d'un cours. Malgré mon désarroi et alors que je tente de lui expliquer qu'il y a visiblement un malentendu, il commence à mentionner les sanctions auxquelles « je » m'expose pour avoir donné ces punitions. Après quelques minutes, j'arrive toutefois à lui expliquer le quiproquo : visiblement très mal à l'aise, il s'excuse alors platement de m'avoir confondu avec un enseignant du collège, et me laisse partir en me demandant de ne pas ébruiter notre « conversation ».

²³ Bien que j'apprenne par ailleurs que ma présence dans l'établissement ait fait l'objet de discussions lors d'une des réunions de cette même équipe de Lettres, un des enseignants demandant des précisions sur mon travail et sur la nature de mes observations.

²⁴ Dans leur majorité, certains élèves du dispositif provenant de pays où le français figure parmi les langues officielles.

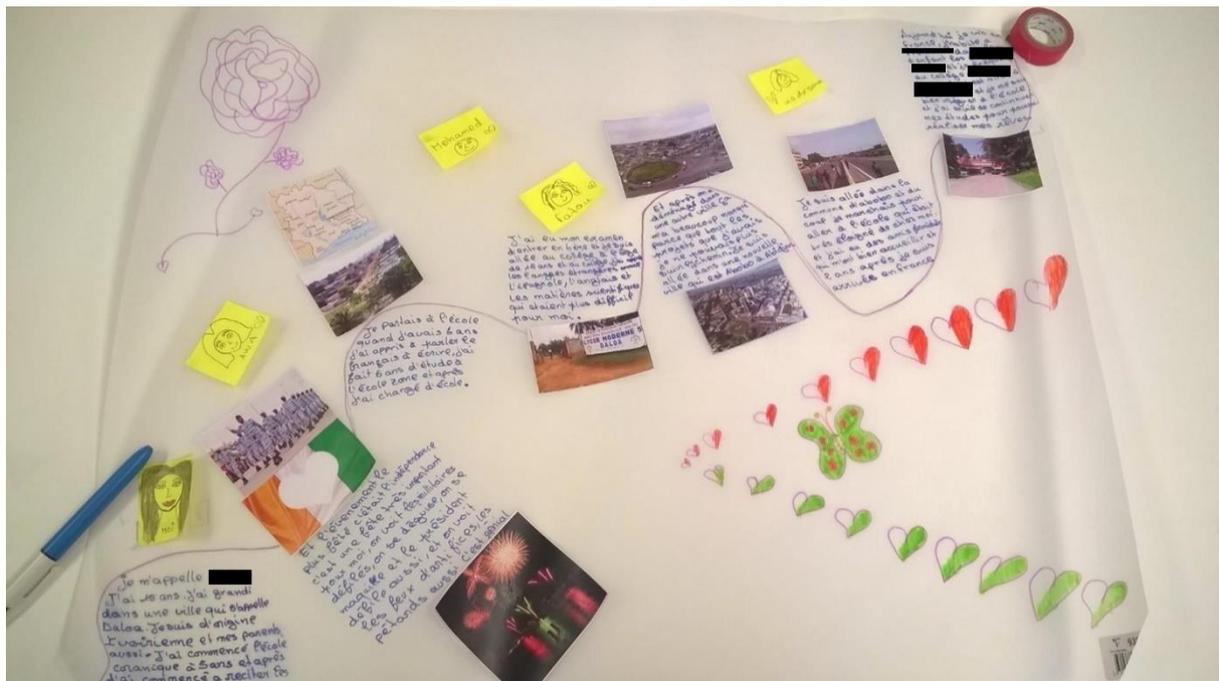
²⁵ Voir : Chapitre 10

permettant de saisir les modalités de la construction de leurs parcours scolaires. Deuxièmement (conséquence de mon « *enclichage* ») l'enquête à « Charles Darwin » est marquée par la volonté de M. Saadi de sélectionner les élèves à interroger en fonction de leurs résultats scolaires : dans un souci de promotion de la « richesse culturelle » des enfants migrants, M. Saadi en vient à se saisir de l'enquête que je mène pour valoriser les élèves les plus « en réussite ». Ce dirigisme n'est pas sans rappeler les conclusions formulées par Erving Goffman au sujet de l'enjeu de présentation dont se saisissent les représentants des institutions totales, valorisant les individus plus à même d'incarner les logiques institutionnelles et leur légitimité (Goffman, 1968, p.121). Au cours du mois de janvier 2017, M. Saadi s'implique donc de plus en plus dans le déroulement de l'enquête, me proposant d'interroger des anciennes élèves du dispositif et certains enseignants, tous triés sur le volet.

Je choisis plutôt de me rapprocher de l'enseignante-documentaliste Mme Louis pour mettre en place un dispositif d'enquête par le dessin, inspiré de l'anthropologie (Delalande, 2007 ; Descelliers, Martin, Soucaille, 2007) et de la sociolinguistique (Leconte, Mortamet, 2005) et comportant une grande part d'expérimentation. L'objectif de ce dispositif est d'amener un petit groupe d'élèves préalablement choisis (sept, dont quatre parmi ceux que j'envisage d'interroger) à « se raconter » par la réalisation d'une frise chronologique revenant sur les expériences marquantes de leur parcours. Pour ce faire, nous nous réunissons à sept reprises pour des séances d'une heure au CDI du collège, encadrées par Mme Louis.

Les deux premières séances donnent d'abord lieu à des discussions collectives (enregistrées), autour de la consigne « *Qu'est-ce qui est ou a été important dans votre vie ?* ». Elles permettent de faire émerger des points de vue différents sur la scolarité, la migration, la famille, les amis ou encore le voyage, chacun des élèves présents choisissant de revenir sur ses expériences antérieures à la migration. Les élèves sont ensuite invités à lister leurs expériences, et à les classer par ordre chronologique. Les séances suivantes sont l'occasion de réaliser une frise revenant sur ces expériences : chaque « étape » de la frise doit être présentée par un texte court et illustré par une image ou une photographie, ainsi que par des « post-it » sur lesquels figurent les noms des personnes impliquées dans cet événement aux côtés des enfants. A titre d'exemple,

la frise présentée ci-dessous est réalisée par Inaya, élève de troisième.



La mise en place de dispositif d'enquête nécessite aussi qu'il serve la promotion des élèves du dispositif. Pour sa mise en place, il me faut donc le présenter comme un projet réalisé conjointement avec Mme Louis et dont la restitution est prévue au CDI du collège à la fin du mois de mars. C'est donc sous le titre « *Récits d'ailleurs* » que ce travail collectif prend la forme d'une exposition ouverte à tous les élèves, personnels et enseignants de l'établissement.

S'il est motivé par la volonté institutionnelle de valoriser les élèves et le dispositif UPE2A, cet atelier permet de « sortir » certains d'entre eux de la classe, de redéfinir auprès d'eux mon statut d'enquêteur et de limiter la distance (situationnelle et sociale) qui nous sépare. De plus, les discussions informelles et/ou collectives ayant lieu à l'occasion des différentes séances s'avèrent des plus précieuses : d'une part, elles sont l'occasion, pour les enfants de se « *saisir cette situation comme une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner, de se faire entendre, de porter leur expérience de la sphère privée à la sphère publique* » (Bourdieu, 1993, p. 915), en livrant de manière « détournée » des informations relatives à leurs parcours scolaires et migratoires. D'autre part, elles autorisent une « prise de température » et l'identification des sujets susceptibles de briser une relation de confiance obtenue progressivement. A titre d'exemple, une de mes enquêtées (Aminata) m'explique, lors d'une séance et contre toute attente, son expérience de la guerre civile ivoirienne de 2011. J'en conclus, après avoir constaté à quel point cet épisode était douloureux pour elle, que je ne pourrai pas approfondir ce point sans risquer la détérioration d'une future relation d'entretien. Suite aux séances, je procède donc

à une modification des guides initialement prévus pour les entretiens avec les enfants, pour en produire des versions plus « adaptées » à chacun des parcours, et aux éléments les plus évocateurs pour chacun d'eux (qu'il s'agisse d'expériences de travail, de la migration, de la scolarité, etc.).

Or, c'est justement parce que cet atelier est envisagé comme un *moyen* de construire du matériau sociologique qu'il faut maintenant préciser pourquoi il n'est que très peu mobilisé en tant que matériau dans ce travail. Premièrement, pour certains élèves, la confection d'une frise chronologique demandant aussi bien des compétences sur le plan graphique que sur les plans scriptural et linguistique suppose un investissement fort de ma part ou de celle de Mme Louis : au cours de l'atelier, nous sommes tous deux amenés à diriger le travail de ces élèves, et donc à influencer le cours de leurs récits, à les rendre conformes aux attendus d'un travail scolaire. Si le matériau sociologique se présente comme une construction opérée par le chercheur (Olivier de Sardan, 1995), il me semble que la part très importante que je peux prendre au travail de certains enquêtés (parmi les moins dotés sur le plan scolaire) rend ce matériau inutilisable en tant que tel : outre les risques d'illusion rétrospective inhérents à la reconstruction d'un parcours de vie par le récit (scriptural ou oral ; Bourdieu, 1983), mon implication et la consigne donnée pour la réalisation de cet exercice ne contribuent pas seulement à figer les propriétés sociales des enfants interrogés, mais les fixent selon une contrainte extérieure. Devant le risque d'une trop forte mésinterprétation des récits de certains enfants, ou devant l'impossibilité de recouper ces récits, la majorité des frises réalisées au cours de cet atelier comportent trop peu d'éléments vérifiables pour donner lieu à une interprétation sociologique satisfaisante. Pour proposer un parallèle avec l'usage de la photographie en sciences sociales, tel qu'il a été commenté par Howard Becker, je peux dire que cette forte implication me place finalement dans un rôle d'éditeur (« *editing* ») choisissant les meilleurs clichés pour constituer la galerie finale que représente le récit de vie de mes enquêtés (Becker, 2007, p.40). Le point de vue livré par les enfants à travers ce travail en est nécessairement altéré. Enfin, ce dispositif d'enquête demeure inscrit dans un cadre scolaire (au CDI, sur le temps scolaire), et une enseignante y est directement associée. Comme elle et moi sommes tous deux les garants du fonctionnement de l'atelier (en plusieurs étapes : discussions, mise en forme et production de la frise chronologique), le contrôle sur la production de ces frises n'a pu être total. Dans la mesure où Mme Louis a fait réaliser une partie de ce travail, celui-ci, en tant que matériau, comporte probablement des biais qu'il m'est impossible d'évaluer et d'analyser. De fait, il devient alors inexploitable. Pour ces raisons, cet atelier apparaît comme un moment décisif dans l'enquête

menée à la cité scolaire Charles Darwin, mais ne peut être considéré comme constitutif du matériau analysé dans les chapitres qui suivront : tout au plus, les frises servent de « support » à la poursuite de l'enquête par entretien et, à de très rares occasions et en lien avec les discours recueillis ultérieurement, clarifient les propos des enfants migrants. C'est d'ailleurs en suivant ce seul objectif de préparation des entretiens qu'un atelier similaire est mis en place auprès des élèves de troisième inscrits en UPE2A au collège Pierre Brossolette (6 séances avec 5 élèves). A la différence de celui mené à la cité scolaire Charles Darwin, celui-ci ne donne lieu à aucune exposition et n'est supervisé par aucun enseignant.

Le statut de ce dispositif d'enquête est donc à questionner. Sa mise en place apparaît d'abord comme un moment de bifurcation de l'enquête auprès des enfants, contribuant à clarifier auprès d'eux mon statut parmi les adultes de la cité scolaire Charles Darwin. En proposant un cadre « décalé » vis-à-vis de leur prise en charge dans le dispositif, il favorise indéniablement la préparation des entretiens et s'inscrit en cela dans la démarche ethnographique qui a guidé l'enquête. Or, les biais présentés ci-dessus, de même que les informations livrées « sans filtre » par les enfants migrants au cours de l'atelier, ou encore la récupération de ce travail par l'institution m'empêchent d'en faire un usage maîtrisé. Je ne peux alors que souscrire aux mises en garde formulées par Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni, au sujet de l'usage de matériaux issus de méthodes participatives, invitant le chercheur à « *garder en tête combien de tels matériaux sont profondément situés, produits dans et parfois par un contexte d'enquête spécifique* » (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2018, p.34).

3. Des entretiens divers

Les entretiens réalisés au cours de cette enquête (entre décembre 2016 et novembre 2019) constituent une part importante du matériau mobilisé. Toutefois, les singularités de mes enquêtés et la volonté de faire varier les points de vue portés sur la scolarisation des enfants migrants m'ont amené à réaliser des entretiens de formes diverses, adaptés à mes interlocuteurs et liés aux autres matériaux construits durant l'enquête.

a. Interroger des enfants illégitimes

Outre l'illégitimité liée à l'expérience de l'immigration en France (magistralement décrite par Sayad au sujet des enfants de l'immigration algérienne ; Sayad, 1979) la particularité des enfants interrogés au cours de l'enquête réside probablement dans leur illégitimité à « se

raconter ». Celle-ci apparaît comme résultat de la domination des discours institutionnels produits à leur rencontre, ainsi que de leurs difficultés linguistiques. Durant l'enquête, le recours à différentes techniques pour les amener à livrer un discours qui soit le plus proche possible de leur propre rapport au monde s'avère donc indispensable.

Outre les ateliers mis en place à la cité scolaire Charles Darwin et, dans une moindre mesure, au collège Pierre Brossolette, c'est par la répétition des entretiens et par la mise en place de deux séances de discussion collective que je cherche à saisir au mieux leur rapport à la migration et à la scolarisation en France. Je choisis donc, au collège Maryse Bastié, de regrouper à deux reprises des groupes d'élèves de l'UPE2A dans le cadre d'une séance de discussion collective autour de mon travail et de leurs rapports à l'école en France (5 élèves de quatrième le 8 mars et 5 élèves de troisième le 22 mars 2018²⁶). Quand la mise en place d'une telle séance s'avère impossible (par manque de temps), j'opte pour la répétition des entretiens avec les élèves : ainsi ceux du collège Robert Schuman ont été interrogés deux fois, à la fin du mois de janvier et à la fin du mois de mai 2018.

Les entretiens menés avec les enfants ont lieu à l'issue de chacune des phases d'observation présentées précédemment. Après une première analyse des 72 tests de positionnement recueillis dans chacune des UPE2A étudiées, j'identifie différents « types » d'élèves, caractérisés par leur passé scolaire, leur migration, ainsi que leur maîtrise du français (dans un souci de faisabilité). Cette première approche « par type » autorise le rapprochement, par « airs de famille », de différents élèves dans chacun des dispositifs, et ensuite la sélection d'enfants « représentatifs » de chacun des groupes constitués. Par la suite, le choix d'enfants en particulier répond à la volonté de faire varier au maximum les « profils » d'enfants migrants, à analyser comme autant de cas singuliers, bien qu'inscrits dans des processus sociaux similaires (Millet, Thin, 2007).

Selon les enfants, les entretiens revêtent par conséquent des formes diverses. Dans le cas des enfants les moins locuteurs du français, les entretiens nécessitent le recours à un guide d'entretien détaillé, de manière à pouvoir contourner les effets liés à leurs difficultés linguistiques. Si plusieurs d'entre eux peinent à exprimer leur point de vue en langue française (me répétant : « *je sais pas comment on dit* »), il faut aussi prêter attention à ce que les questions posées ne restent pas sans réponse. Pour cela, le recours à une autre langue que le français

²⁶ Cherchant à ce moment à recentrer mes questionnements autour de l' « orientation » des élèves en fin de collège, je n'interroge que les élèves de troisième.

(l'anglais ou l'espagnol) s'avère parfois incontournable, de la même manière qu'il a été question à plusieurs reprises de passer par l'écrit, la description ou l'image.

Les entretiens avec les enfants migrants seuls, « Mineurs Non Accompagnés²⁷ », sont quant à eux plus délicats. Bien que majoritairement locuteurs du français, leurs récits sont plus difficiles à obtenir, en raison des effets de leur parcours administratif : ces enfants étant généralement dans l'attente d'un titre de séjour se montrent parmi les plus enclins à reproduire les discours institutionnels. Comme le note Mathilde Darley au sujet des demandeurs d'asile, l'entretien représente ici une opportunité de construire leur légitimité en procédant à une présentation de soi réinvestissant les catégories institutionnelles (Darley, 2010, p.233). Ainsi, dans la quasi-totalité des entretiens réalisés avec les enfants migrants seuls, ceux-ci insistent sur leur « chance » de se trouver en France, sur la présentation d'un projet professionnel légitime, ou encore sur leur volonté de travailler davantage à l'école « pour avoir un métier » en France. Ce sont également ces enfants qui expriment le plus de méfiance à la vue du dictaphone. Si presque tous les enfants font montre d'un certain malaise vis-à-vis de l'enregistrement de leurs propos (lançant des regards furtifs au dictaphone, ou bien jouant avec celui-ci au cours de l'entretien), les réponses les plus évasives sont celles livrées par les enfants migrants seuls (« *je me souviens pas* ») : toutes s'accompagnent d'un mouvement de recul et de regards inquiets lancés en direction du dictaphone. A une occasion, il m'est aussi demandé de ne pas enregistrer l'entretien.

Enfin, les enfants migrants interrogés à plusieurs temps de l'enquête (durant leur prise en charge et après leur sortie de l'UPE2A) sont ceux manifestant le plus grand enthousiasme à répondre à mes questions, la situation d'entretien leur permettant de mettre en avant leurs progrès en langue française.

Au total, 27 entretiens semi-directifs (d'une durée de 25 minutes à 1h15) ont été réalisés avec 20 enfants migrants (9 filles et 11 garçons), âgés de 14 à 17 ans et originaires d'Algérie (2 garçons et 2 filles), de Côte d'Ivoire (2 garçons, 2 filles), d'Italie (2 filles), de Roumanie (2 garçons), de Guinée Conakry (2 garçons), d'Afghanistan (2 garçons), du Cap Vert (une fille) de Colombie (une fille), d'Angola (un garçon) et du Venezuela (une fille). Les thèmes principaux abordés au cours de ceux-ci sont : l'expérience scolaire avant la migration ; la situation familiale avant la migration ; le récit de la migration (et le décès éventuel des parents) ; le rapport à la scolarisation en France en général et en UPE2A en particulier ; l'inclusion en

²⁷ Dont il sera question en détails dans le chapitre 9.

classe « ordinaire » ; les difficultés scolaires et linguistiques rencontrées en France ; les relations entretenues avec leurs pairs à et en dehors de l'école ; le rapport au pays d'origine.

b. Avec les travailleurs sociaux : des professionnels peu loquaces

Les entretiens réalisés avec les travailleurs sociaux dépendent de contraintes différentes. En ce qui concerne les entretiens menés avec les travailleurs sociaux (deux éducateurs spécialisés travaillant en Maison d'Enfants à Caractère Social, MECS), ceux-ci ont presque exclusivement porté sur leurs pratiques professionnelles. En effet, les rares réponses que j'ai pu obtenir quant à mes demandes d'entretien ont, dès le départ, mis un coup d'arrêt à ma démarche. Comme le préfigure le courriel qui m'est adressé le 5 février 2018 par M. Jeandemange, éducateur spécialisé et responsable de Gaoussou (élève de troisième au collège Robert Schuman), les entretiens portent presque exclusivement sur le fonctionnement de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et sur les démarches administratives concernant les enfants migrants seuls.

Bonjour,

Gaoussou nous a bien transmis votre fiche explicative sur votre démarche. Nous ne doutons pas de votre déontologie concernant votre étude. Ma collègue vous a exprimé combien il fallait être précautionneux lorsque l'on interroge les MNA (Mineurs Non Accompagnés). Les histoires de vie et les parcours sont des sujets extrêmement sensibles pour lesquels la PAF [Police Aux Frontières], la préfecture, mais aussi certains services sociaux, sont à la recherche de la moindre incohérence. Dès lors, la parole est risquée et parfois souffrante.

D'une part les récits peuvent ne pas toujours correspondre à la réalité afin d'obtenir une régularisation en France, et d'autre part ils peuvent être tout à fait véridiques et soulever une grande souffrance enfouie au plus profond. Nous en avons fait quelque fois l'amère expérience, et nous sommes maintenant très prudents et délicats.

Il me semble que la démarche de notre précédent message était celui-ci. Néanmoins, je peux vous rencontrer pour vous témoigner de nos pratiques avec grand plaisir. (courriel de M. Jeandemange, éducateur spécialisé, MECS du Chêne, 5 février 2018)

Pour les deux entretiens réalisés avec des travailleurs sociaux, je fais face au refus de mes enquêtés de rentrer dans les détails de leurs pratiques. Leur « professionnalisme » me renvoie à mon illégitimité, en tant qu'étudiant en sociologie, à m'intéresser à des procédures de prise en charge souvent opaques et complexes, que l'entretien (même anonyme) risque de mettre en péril. Ces précautions, visant avant tout à protéger au mieux les enfants, se révèlent être de réels

freins à la conduite des entretiens : mes questions, portant sur la prise en charge d'enfants en particulier, sont déviées au profit de discours généraux portant sur l'ASE ou les MECS de la métropole de Lyon. Au cours de ces deux entretiens je suis en fait confronté à des « *dominants 'professionnalisés'* » dont le statut et la méfiance vis-à-vis de la démarche sociologique m'empêchent d'avoir accès à un récit de leurs pratiques effectives (Chamboredon, Pavis, Surdez, Willemez, 1994, p.128). Les deux entretiens réalisés avec des travailleurs sociaux (d'une durée d'une heure et de 2h30) permettent toutefois de cerner certaines des logiques éducatives propres au travail social, car ils sont l'occasion d'aborder les thèmes suivants : les modalités de la prise en charge des enfants migrants seuls en MECS ; les modalités et conditions de la sortie de ces enfants des dispositifs ; les parcours administratifs des enfants pris en charge ; le maillage local (métropolitain) des institutions de l'ASE.

c. *Avec les familles : dissymétrie de la relation d'entretien et bricolages linguistiques*

Les entretiens avec les familles se réalisent quant à eux sur un mode proche de celui de l'entretien ethnographique. Durant ces entretiens, il s'agit de recueillir au maximum des anecdotes et des récits portant sur divers aspects de la vie des enquêtés, allant du travail à la vie de famille, en passant par l'expérience de la migration, les rapports à l'école, à l'avenir, au pays d'origine, ou encore aux autres migrants. Dans chacun des cas, une grande attention est portée au contexte dans lequel l'entretien se déroule, d'autant plus significatif qu'il est parfois difficile pour mes enquêtés de se livrer avec détails, en raison d'une maîtrise imparfaite de la langue française.

J'aimerais apporter ici une remarque concernant la conduite d'entretiens avec des individus en apprentissage du français, et plus particulièrement sur ce que cela produit sur la relation d'enquête. En acceptant ma demande d'entretien, les familles n'ont qu'une vague connaissance de mon objet de recherche et m'associent généralement à un enseignant de collège (une remarque qui m'est faite à plusieurs reprises). Cela a probablement pour effet de renforcer la dissymétrie de la relation d'entretien, particulièrement vis-à-vis de notre maîtrise inégale du français. Dans tous les entretiens réalisés avec les familles, celles-ci tiennent soit à s'excuser auprès de moi pour leur maîtrise « insuffisante » du français, soit me demandent de corriger leurs erreurs de prononciation. Certains parents, tiennent aussi à « dire qu'ils savent » : ils apportent des précisions sur leur pratique du français (précisant depuis combien de temps ils l'apprennent), admettent rencontrer des difficultés linguistiques ou, au contraire, montrent

qu'ils maîtrisent au moins partiellement la langue, ou qu'ils sont en train de l'apprendre (en indiquant suivre des formations). Ainsi, la majorité des entretiens sont rythmés par de nombreuses corrections (sur le plan formel) que les parents apportent à leurs propos. Cette insistance sur le « bien parler » est clairement visible dans les entretiens réalisés avec deux parents (six sur les neuf), durant lesquels l'un corrige les erreurs de français de l'autre, me prenant parfois à témoin : les propos des enquêtés en sont parfois « hachés » mais donnent à voir des interactions singulières entre parents, livrant par exemple des indices sur la division des rôles (notamment éducatifs) au sein du ménage. Les difficultés linguistiques des parents rendent aussi nécessaires certains « bricolages » au moment de l'entretien. Plusieurs d'entre eux ont été menés en présence d'un enfant apprenant le français et remplissant le rôle d'interprète ; le recours à une autre langue que le français (en l'occurrence l'espagnol) a également permis de mener à terme certains entretiens. S'il a principalement fallu traduire un mot de l'espagnol vers le français ou inversement (en ayant recours à l'écrit), une partie d'un des entretiens a été réalisé en espagnol, ne facilitant pas ma capacité à relancer mon interlocuteur²⁸.

En raison de la dissymétrie renforcée par le fait de réaliser des entretiens en langue française et des divers « bricolages » permettant leur bon déroulement, il m'est difficile de formaliser mon usage de l'entretien auprès des parents. Le qualifier de « proche de l'entretien ethnographique » me permet tout au plus d'indiquer mon souhait d'inscrire ces entretiens dans un matériau ethnographique plus large rendant compte de points de vue et d'expériences singulières et hétérogènes (Beaud, Weber, 2003, p.178). Cela indique également que, selon les éléments connus au sujet des familles et parents (issus du questionnaire distribué aux enfants lors de ma présence en classe, des entretiens réalisés avec eux, ou des éléments connus par les enseignants), le recours à un guide d'entretien ne s'avère pas toujours pertinent. Son usage comporte le risque de rapprocher la situation d'entretien de celle de la passation d'un examen, stigmatisante pour les parents les moins dotés sur le plan scolaire (Beaud, 1996, p.239).

Neuf entretiens biographiques, réalisés avec onze parents à leur domicile (sauf une exception), composent le matériau présenté dans ce travail. Durant ceux-ci (ayant duré d'une heure à 2h30), il a principalement été question des thèmes suivants : les raisons et modalités de l'émigration et de l'immigration ; le parcours professionnel des parents avant et après l'arrivée en France ; le rapport aux enseignants de FLE/FLS, à l'institution scolaire et à l'apprentissage du français ;

²⁸ N'étant moi-même pas locuteur de l'espagnol, bien que j'en comprenne quelques mots. J'ai par ailleurs demandé l'aide d'une amie hispanophone pour vérifier la justesse de la retranscription de cet entretien.

les aspirations de la famille vivant en France ; le rapport au(x) pays d'origine ; le parcours résidentiel en France.

d. *Avec les enseignants et personnels scolaires : des entretiens centrés sur les pratiques*

Enfin, les entretiens menés avec les personnels scolaires sont menés lors de ma présence dans les différents établissements. Les enquêtés sont sélectionnés en fonction leurs rapports avec les élèves interrogés. Ainsi, aucun des entretiens n'est réalisé « par hasard » et tous répondent au souhait de procéder à une mise en perspective des propos recueillis auprès des enfants. La majorité d'entre eux a permis de revenir sur les observations réalisées en classe, ou bien ont permis de compléter celles-ci, dans la mesure où tous les enseignants interrogés reçoivent des enfants enquêtés dans leurs classes « ordinaires ». Quand cela est possible, je décide d'interroger les enseignants « professeurs principaux » des élèves du dispositif, ainsi que les enseignants ayant « inclus » les élèves à leur cours depuis au moins plusieurs semaines, de façon à cerner au mieux les classements et jugements émis produits au sujet d'élèves en particulier. Les entretiens avec les enseignants autorisent alors la confrontation de leurs discours à ceux des enfants et familles, « *ne prenant aucun d'entre eux comme seul possible et surtout comme seul 'vrai', mais cherchant le sens ou l'intelligibilité du parcours dans les consonances comme dans les dissonances des points de vue recueillis* » (Millet, Thin, 2012, p.11). En effet, chacun des entretiens étant centré sur un ou deux élèves du dispositif, ce sont d'abord des modalités de classement et de jugement enseignant qu'ils permettent de saisir, et d'opposer par la suite aux récits enfantins de l'expérience scolaire.

Les 29 entretiens présentés dans ce travail, réalisés avec 25 personnels scolaires (22 enseignants, un Assistant d'Education, deux chargées de mission au CASNAV de Lyon) sont des entretiens relativement courts (d'une vingtaine de minutes à 1h30) réalisés dans le cadre scolaire ou académique (à l'exception d'un). Outre la présentation d'élèves en particulier, ils portent principalement sur : l'« orientation » des élèves à l'issue de leur prise en charge en UPE2A ; les pratiques de « différenciation pédagogique » à destination des élèves inscrits en UPE2A ; les différences entre élèves du dispositif ; les difficultés linguistiques rencontrées ; les rapports entretenus avec les familles migrantes.

Les entretiens mobilisés dans ce travail présentent différentes formes, en fonction des interlocuteurs, des contraintes linguistiques et de la spécificité de la relation d'entretien. Malgré

leur hétérogénéité, ils expriment autant de rapports singuliers à la migration, ne prenant sens qu'une fois mis en relation les uns avec les autres. Ce faisant, chacun des entretiens présentés dans ce travail contribue à la constitution, morceaux par morceau d'une « *mosaïque scientifique* » (Becker, 1986) permettant d'éclairer les liens entretenus entre « migration » et « école ». Les entretiens réalisés avec les enfants, familles, travailleurs sociaux et enseignants concourent par conséquent, et ce au même titre que les observations réalisées en milieu scolaire, à la construction de cas. Ceux-ci constituent le point de départ des analyses qui seront développées dans les chapitres suivants.

4. De l'intérêt heuristique du raisonnement par cas

Comme précisé précédemment, le « style anthropologique » de cette enquête répond à un double-objectif : rendre compte de l'hétérogénéité des logiques socialisatrices et de leur rencontre d'une part, et reconstruire les parcours biographiques des enfants migrants d'autre part. Fortement inspirée de la démarche mise en œuvre par Mathias Millet et Daniel Thin pour rendre compte du caractère multidimensionnel des processus de ruptures scolaires (Millet, Thin, 2012) cette enquête entend rendre compte de l'articulation entre parcours scolaires, familiaux et migratoires. Ce faisant, elle se limite volontairement à « l'étude intensive *d'un nombre relativement restreint de cas* » (*ibid.*, p.11) et à l'entrecroisement de ceux-ci, en vue de livrer une analyse de la pluralité des formes que prend la migration en milieu scolaire. Refusant les discours unifiant le phénomène de la migration, et le limitant bien souvent à l'immigration, elle prend comme point de départ la scolarisation en UPE2A pour ensuite rendre compte de son hétérogénéité, au regard des parcours familiaux, des classements scolaires et des socialisations de chacun des 20 enfants rencontrés au cours de cette enquête.

Surtout, ce travail s'attache à rendre compte du processus migratoire comme d'un processus de socialisation, et particulièrement de la confrontation entre les logiques incarnées par les enfants migrants et les logiques du mode scolaire de socialisation, retravaillées par la question migratoire. Or, saisir cette confrontation nécessite de porter le regard sur les discours produits par les enfants migrants d'une part, et d'autre part sur ceux provenant d'un ou de plusieurs autres « *groupes stratégiques* » (Olivier de Sardan, 1995, p. 14). Dès lors, dans ce travail, ce ne sont pas uniquement les enfants migrants scolarisés dans les quatre UPE2A que j'observe qui m'intéressent, mais aussi leurs familles, éducateurs, et enseignants ayant un rapport significatif avec leur scolarisation en France. Le groupe ainsi construit pour les besoins de l'enquête peut être envisagé comme une nébuleuse au centre de laquelle se trouve l'enfant migrant, avec lequel

chacun des membres entretient des relations. Par conséquent, ce travail ne cherche pas à reconstruire, pièce par pièce et par la confrontation des discours, une version véridique des parcours migratoire, scolaire, administratif, familial, etc. de mes enquêtés, mais à déceler des continuités, contradictions, malentendus ou franches oppositions entre les logiques qui sont incarnées par eux. Autrement dit ce travail procède d'une « *triangulation complexe* » considérant comme objet d'étude l'hétérogénéité des propos recueillis au sujet d'un même problème, en « *bâti[ssant] une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives* » (*ibid.*).

Cette démarche passe nécessairement par la reconstruction des parcours biographiques des enfants migrants, étape indispensable pour déceler d'éventuelles dispositions compatibles avec les réquisits scolaires. Comme on l'a vu, l'exercice qui consiste à construire un parcours biographique sur la base de discours n'est pas exempt d'un risque d'« *illusion biographique* » (Bourdieu, 1986). Comme le rappelle Howard Becker, « *la biographie – comme éventuellement d'autres types d'information – fournit une base pour fonder ces hypothèses dans la réalité et une indication de la direction dans laquelle se trouve la vérité.* » (Becker, 1986, p. 108), ni plus, ni moins. Malgré cela, l'auteur indique également que la biographie permet de mettre à jour des logiques processuelles, et notamment des effets de socialisation (*ibid.*). Par exemple, la reconstruction du parcours biographique de Petru, élève roumain du collège Robert Schuman dont il sera question plus loin, me permet d'envisager des enchevêtrements entre plusieurs modes de socialisation favorisant un processus de réussite scolaire : sa pratique intensive du football depuis son enfance en Roumanie, sa volonté depuis de faire carrière dans le sport, ainsi que la transposition de dispositions vers le travail scolaire (notamment en termes d'hexis corporelle et de disposition au travail) et la reconnaissance de celles-ci par ses enseignants sont autant d'éléments explicatifs dévoilés par la méthode biographique. Il convient alors de considérer la biographie, non pas comme livrant le vrai, mais bien comme une méthode qui « *décrit ces séquences cruciales d'interactions dans lesquelles de nouvelles voies de l'action collective et individuelles sont forgées, dans lesquelles de nouveaux aspects de la personnalité surgissent.* » (*ibid.*). En faisant le lien avec la triangulation complexe qui « *entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité* » (Olivier de Sardan, 1995, p. 14), on peut envisager de reconstruire, par le croisement et la confrontation des discours, une vue du parcours biographique d'un enfant migrant et de son rapport à la migration et à la scolarisation en France. On procède alors par avancées successives en dévoilant morceau par morceau des éléments du processus étudié. On peut par conséquent considérer, en suivant

Howard Becker, que « *chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau* » (Becker, 1986, p. 106).

Ce procédé est valable également pour construire une vue plus générale des conditions de socialisation des enfants migrants. Pour rendre compte de l'hétérogénéité des rapports à la migration et à la socialisation scolaire qu'entretiennent les enfants migrants, le raisonnement par cas s'avère tout à fait à propos : il autorise le désenchevêtrement des effets de socialisation dus au processus migratoire d'une part, et à la scolarisation en UPE2A d'autre part. En raisonnant par cas, et en construisant ceux-ci selon la démarche présentée ci-dessus, on peut prendre en compte l'ensemble des éléments en jeu dans le processus de socialisation des enfants migrants, à partir de leur passage par l'institution scolaire. On procède alors par comparaison, dans la mesure où la connaissance d'un cas éclairé, délimite, questionne les autres cas. Elle permet d'avoir des « *prises du réel* » (Passeron, Revel, 2005, p. 25) pour *in fine* permettre la production de théorie. En d'autres termes, l'accumulation de cas étudiés autorise la prise en compte du processus migratoire d'abord dans sa diversité, pour ensuite envisager des rapports socialement situés à l'institution scolaire, à l'émigration puis à l'immigration en France.

Les analyses qui vont suivre sont donc à considérer comme le fruit d'un raisonnement par cas, entendu dans le sens de Jean-Claude Passeron comme une « *description abstraite* » d'un « *type social* », ne prenant sens que dans la comparaison ou la confrontation à d'autres « *types sociaux* » (Passeron, 1993, p.11). C'est pour cette raison qu'il a fallu, tout au long de cette enquête, procéder à des allers-retours entre les matériaux construits sur le terrain et la littérature sociologique disponible, à des ajustements, à de nouvelles problématisations et, bien évidemment, à des choix. Chemin faisant, la construction de cas (que ceux-ci soient des cas d'élèves, de familles, ou encore des cas référés à un contexte scolaire précis) renforce la connaissance d'autres cas, jusqu'à pouvoir proposer une analyse plus générale des effets de la socialisation migratoire sur les destins scolaires des enfants migrants, des altérations contemporaines des logiques de la forme scolaire, et des rapports entretenus par les individus et familles migrants à leur déplacement social.

Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre, il a été question de revenir sur les liens entre cheminement, adaptations méthodologiques et travail de théorisation qui sont le propre de l'enquête de terrain. L'exposé de ma démarche d'enquête et de ses revers ont, à mon sens, servi à mieux cerner la portée des

résultats présentés dans ce travail. A la lecture de ceux-ci, présentés dans les deux parties qui composent cette thèse, on gardera donc à l'esprit cette autre formule d'Howard Becker, selon laquelle :

« ce qu'apporte le raisonnement par analogie à partir de cas connus, ce n'est pas la garantie d'un savoir sur tout un groupe de cas similaires, mais quelque chose de plus précieux et de moins éphémère : un ensemble de questions opératoires sur une famille de phénomènes, des idées qui peuvent orienter une nouvelle recherche, depuis le premier intérêt qu'on lui porte jusqu'à son aboutissement » (Becker, 2016, p.80).

Issus de la combinaison de matériaux inégaux et hétéroclites, les résultats présentés dans cette recherche se veulent ainsi être des résultats nécessairement contextualisés, permettant sinon la connaissance complète des conditions de socialisation des enfants migrants scolarisés en France, du moins l'adoption d'un regard neuf sur les liens entretenus entre « migration » et « école ».

PREMIÈRE PARTIE : La forme scolaire transformée par la question migratoire ?

Établissant des liens fondamentaux entre pédagogie et politique remontant à la Renaissance, Guy Vincent, dans son étude sociohistorique de l'école primaire française envisage, avec le développement des écoles lassaliennes et des Frères, un « *nouveau mode d'assujettissement* » (Vincent, 1979, p.94). Selon lui, la *relation pédagogique*, car elle indique un nouveau rapport à l'enfance doit favoriser l'émergence d'un homme nouveau, reconnaissant la raison (à l'époque religieuse) comme transcendante. Ainsi,

« l'école, milieu fermé, à la fois préserve contre les forces externes du mal cet acquis fragile par lequel l'enfant apparaît comme un être admirable et aimable, et combat des mauvaises tendances pour réaliser de force le bon chrétien. L'éducation crée un être nouveau ; l'école est ce milieu et cet ensemble de techniques grâce auxquelles l'homme devient ce qu'il n'est pas naturellement. » (*ibid.*, p.99).

On serait tentés, à la lecture de cette citation, de voir en l'action éducative (et socialisatrice) de l'école, une entreprise civilisationnelle soit, entendue au sens de Norbert Elias comme participant du « *procès de civilisation* » (Elias, 1973, 1975). Reposant sur une conception dominante de l'enfance à *éduquer*, l'école aurait alors pour fonction de faire s'incarner les logiques et la morale dominantes dans cet être nouveau qu'est l'élève, ou l'homme *scolarisé* (Durkheim, 1963). Or, ce serait oublier que l'acte d'éducation n'est pas seulement celui de l'imposition d'un ordre moral, mais qu'il repose aussi sur l'interaction entre les représentants de l'institution scolaire et les élèves, objets d'éducation. Pour paraphraser Norbert Elias, on peut affirmer que la scolarisation repose sur des configurations singulières, dans lesquelles les logiques sociales portées par les acteurs s'interpénètrent pour générer des situations sociales originales et imprévisibles (Elias, 1994, p.70).

Concernant la scolarisation des enfants migrants à l'école française « républicaine » en ce début de XXI^e siècle, le processus considéré ne semble pas différent : en classe, on observe en effet des élèves migrants (considérés comme « allophones ») portant des logiques sociales qui leur sont propres d'une part, et des enseignants incarnant les logiques de l'institution scolaire,

hybridées aux produits de leurs socialisations d'autre part. Considérant que le contexte sociopolitique contemporain tend à cristalliser la ligne de front du champ politique autour de la question nationale, on ne peut se défaire de l'idée selon laquelle cette même question ressurgirait à l'école, « *relais* » de l'organisation politique (Vincent, 1979, p.5). Comme on le verra au cours de cette première partie, la forme de relations sociales que l'on nomme *forme scolaire* est transformée par l'introduction de la question migratoire à l'école. Il reste cependant à déterminer en quoi, comment, et selon quelles modalités des modifications, altérations et appropriations des logiques scolaires se laissent saisir. Enfin, au regard de la notion de logiques scolaires-*républicaines* proposée au chapitre 1, il convient de tester l'hypothèse selon laquelle ces modifications, altérations et appropriations contribuent à la redéfinition de la forme scolaire contemporaine.

Dans ces quatre chapitres, je souhaite montrer dans quelle mesure, à partir de la définition scolaire de la migration, des enjeux liés à l'« intégration » des enfants migrants, mais aussi des spécificités propres à chacun des contextes scolaires considérés, on observe des appropriations enseignantes des logiques de la forme scolaire. Il s'agira donc de s'intéresser à la construction scolaire du « handicap linguistique » et à ses effets sur la scolarisation des enfants migrants « allophones » (chapitre 3) ; à l'introduction à l'école de la question de l'« intégration » des enfants migrants et de ses effets en termes de classement scolaire (chapitre 4) ; aux multiples spécificités locales liées aux fins attribuées aux différents dispositifs scolaires étudiés, et qui se saisissent des objectifs de « différenciation pédagogique » et d'« intégration » (chapitre 5) ; pour enfin poser la question suivante : si la forme scolaire est tramée par la question migratoire, que reste-t-il des logiques de la socialisation scolaire (chapitre 6) ?

Chapitre 3 : Redéfinir le métier d'enseignant au regard du « handicap linguistique »

L'arrivée à l'école et la prise en charge scolaire des enfants migrants semble porter aux nues l'opposition entre l'« égalitarisme républicain » porté par l'institution et l'impératif de reconnaissance des « *besoins éducatifs particuliers* » reconnus à certains élèves (Le Petitcorps, 2019). Inscrites dans la lignée des politiques d'« inclusion » scolaire, les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A), succédant aux CLA en 2012, relèvent des politiques scolaires ayant trait à la prise en charge des « handicaps ». Or, si les pratiques de « différenciation pédagogique » sont justifiées par l'identification des difficultés scolaires des enfants migrants sous l'angle de leurs difficultés linguistiques, la catégorisation de ces enfants en élèves « allophones » tend à produire des lectures partielles et partiales de la migration en milieu scolaire. Celles-ci, résultat d'appropriations enseignantes de la question migratoire et de la question du handicap en milieu scolaire, ont pour effets de singulariser les enfants migrants parmi les publics scolaires : bien souvent, l'usage de la catégorie « allophone » conduit les enseignants à interpréter les rapports des enfants migrants à l'école à partir des éléments connus de leur parcours migratoire et à surévaluer leurs difficultés linguistiques.

Dans ce chapitre, on interrogera les effets de l'introduction du paradigme de l'« inclusion scolaire » sur les transformations contemporaines des logiques scolaires, au regard de la promotion, à l'école, des politiques d'inclusion (Mazerau, 2015). On traitera des modalités selon lesquelles l'institution scolaire produit, à partir de la différence sociale, une différence proprement scolaire associée à la reconnaissance d'un « handicap linguistique ». On verra dans une première partie comment la prise en charge scolaire implique l'entrée des enfants migrants dans un processus de scolarisation et fixe leur différence autour de la catégorie « allophone ». La seconde partie de ce chapitre reviendra ensuite sur les modalités de « traitement » de la différence scolaire, par la mise en œuvre des principes de la « différenciation pédagogique ». Enfin, la dernière partie de ce chapitre traitera des effets de la « différenciation pédagogique » sur la manière d'appréhender les élèves « allophones », à partir de leur passé migratoire et de leurs rapports à l'institution scolaire. Il sera notamment question de révéler les segmentations internes au groupe des élèves « allophones », selon que ceux-ci entrent en conformité ou non avec les réquisits scolaires. On verra en quoi les logiques scolaires sont réappropriées par les

enseignants à partir de la lecture qu'ils ont de la prise en charge du handicap, et de leur sensibilité quant aux effets scolaires du processus migratoire.

I. La construction scolaire du « handicap linguistique »

Pour mettre des mots sur la scolarisation des enfants migrants, le recours au registre du handicap paraît saugrenu, voire décalé. Bien souvent, la question de l'adaptation à un nouvel univers linguistique trouve sa réponse dans le passage de la « barrière de la langue », soit dans un apprentissage linguistique mettant fin à une situation nécessairement *provisoire*. C'est d'ailleurs ainsi que l'envisagent la plupart des enseignants cités dans cette recherche. Or, comprendre l'adaptation des enfants migrants à la scolarité en France nécessite de se pencher sur la catégorie « allophone », catégorie institutionnelle qui renvoie à la fois à la situation linguistique des enfants migrants (ils ne parlent pas la langue du pays dans lequel ils sont scolarisés) et indirectement à leur condition de « migrant ». La catégorie « allophone » semble désigner aussi bien les difficultés linguistiques que rencontrent les enfants migrants que leur différence « culturelle », masquant au passage leurs propriétés sociales (Sayad, 2014, p.130).

1. La création des UPE2A et le rôle des CASNAV

La prise en charge de l'« allophonie » à l'école fait l'objet d'une politique scolaire aujourd'hui cinquantenaire. Créés en 1970, les dispositifs scolaires visant l'accueil des enfants « étrangers » ont évolué jusqu'à leur actuelle version : l'UPE2A. Ces dispositifs sont encadrés au niveau académique par des Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), ayant succédé depuis 2002 aux Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants (CEFISEM). Toutefois, si les circulaires de 2002 et 2012 entendent favoriser l'homogénéisation des conditions d'accueil des enfants migrants à l'échelle nationale, les fonctionnements des CASNAV et des UPE2A demeurent inscrits dans des configurations locales singulières.

a. Les circulaires de 2002 et 2012

L'apprentissage du français est consubstantiel du développement de la scolarisation en France. L'école française porte en elle, dès la révolution française, un « idéal égalitaire et démocratique

de langue commune » (Balibar, Laporte, 1974, p.133). Toutefois, l'objectif d'unification linguistique de la population française autour de la « *pensée révolutionnaire* » (Bourdieu, 1982, p.31) a laissé place, dans la deuxième moitié du XXe siècle, à la nécessité d'accueillir des enfants « étrangers ». A partir de 1970, la prise en charge des enfants migrants à l'école s'institutionnalise, en même temps que la définition des modalités de leur accueil à l'école française se précise²⁹. Comme le rappellent Fabrice Peutot et Guy Cherqui, les élèves non-nationaux et non-francophones des années 1970 sont progressivement définis par leur « *handicap linguistique* » (circulaire n° 78-238 de 1978), pris en charge dans des classes qui deviennent des « *dispositifs spécialisés* » (circulaire n°86-120 de 1986) destinés aux « *élèves étrangers* » (Cherqui, Peutot, 2015, p.12).

Or, devant l'arrivée grandissante d'élèves « étrangers » au tournant des années 2000, de nouvelles circulaires viennent actualiser les modalités et procédures de scolarisation des élèves

« en insistant sur l'accueil privilégié des familles, l'évaluation diagnostique des élèves à leur arrivée, non seulement en français mais aussi 'ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire'. (*Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*). » (Faupin, 2015, p.48).

Celles-ci prévoient la refondation des CEFISEM, dont les objectifs consistent jusque-là à promouvoir les activités interculturelles³⁰ et de proposer aux enseignants des formations pour garantir l'accueil des élèves « étrangers ». En 2002, les CASNAV sont créés et investis de nouvelles missions : coordonner les différents dispositifs présents sur les académies, proposer des formations au enseignants (en lien avec les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM) et aux cadres de l'Education Nationale, ainsi que recueillir des données chiffrées sur les élèves accueillis, de façon à réduire les inégalités de moyens entre les différents dispositifs.

Du côté des dispositifs, la parution de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 réaffirme les engagements pris en 2002. Les UPE2A et UPE2A-NSA (les secondes étant destinées aux élèves « Non-Scolarisés Antérieurement ») succèdent alors aux CLA tout en s'inscrivant pleinement dans la continuité des politiques éducatives menées depuis 1970. Les deux principes structurant l'accueil des élèves « étrangers », devenus élèves « allophones », sont réactualisés.

²⁹ Voir : Chapitre I, II.

³⁰ A travers les Enseignements des Langues et Cultures d'Origine (ELCO)

Premièrement, les enfants sont soumis dès leur arrivée en France à un diagnostic réalisé par les enseignants de FLE/FLS : le test de positionnement. Celui-ci agit comme un premier constat du « niveau » de l'élève en langue française, et plus largement de son rapport à l'école et aux apprentissages. Deuxièmement, une fois inscrits dans un établissement scolaire, le principe d'une « double-inscription »³¹ des élèves « allophones », à la fois dans le dispositif et en classe « ordinaire », est systématisé.

Avec les circulaires de 2002 et 2012, l'institution scolaire réaffirme son rôle « inclusif », autour d'un principe d'adaptation linguistique des enfants migrants à la scolarité en France. Dans le même temps, l'évolution de la terminologie associée aux élèves issus de l'immigration favorise la neutralisation de la catégorie « *enfant d'immigré* » qui, progressivement, et peut-être conjointement avec la reconnaissance des « *secondes générations* » (Santelli, 2016) se déplace du champ politique vers le champ pédagogique. Il s'agit désormais d'« inclure » ces enfants, et ce de manière coordonnée et égalitaire sur l'ensemble du territoire.

b. *Une homogénéité relative des fonctionnements à l'échelle interacadémique*

Le fonctionnement des CASNAV varie toutefois selon les différentes académies et les spécificités migratoires locales. C'est notamment ce que montre Claire Schiff dans une récente étude comparative sur les académies de Bordeaux et de Montpellier³² : malgré l'association, au niveau national, des élèves « allophones » aux élèves « *à besoins éducatifs particuliers* », les CASNAV restent dépendants de principes de fonctionnement construits localement. Dans sa présentation, l'auteure en veut pour preuve les discours des recteurs des académies de Montpellier et Bordeaux, indiquant pour le premier qu'il dispose d'une « *enveloppe* » allouée spécifiquement au fonctionnement du CASNAV, quand le second indique que le fonctionnement du CASNAV dépend d'une politique globale poursuivie au niveau académique.

Il apparaît que les fonctionnements des CASNAV sont bien souvent liés aux fonctionnements généraux des académies et aux spécificités des territoires, en termes d'accueil de populations migrantes. Concernant l'académie de Lyon étudiée ici, le fonctionnement des UPE2A dépend

³¹ Déjà prévue par la circulaire 86-119 du 13 mars 1986, visant notamment dans le second degré à « *réaliser l'insertion complète des élèves non francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible.* »

³² Etude à paraître, mais dont l'auteure a présenté de premiers résultats lors du congrès de l'AREF, dans une communication intitulée : « *Des circulaires nationales aux circuits locaux : quelle place pour les élèves allophones nouvellement arrivés à l'école en France ?* », Congrès international de l'AREF, Bordeaux, 4 juillet 2019

aussi en partie des politiques à l'œuvre à l'échelon départemental, comme l'explique Catherine Didier, chargée de mission au CASNAV de l'académie de Lyon.

Y a des textes nationaux parus au bulletin officiel et puis chaque académie, chaque région académique va avoir son fonctionnement propre, ou son interprétation, sa lecture des textes officiels avec une mise en application un peu propre. Donc ça c'est le guide académique et puis on va avoir des circulaires départementales aussi, parce que d'un département à l'autre les fonctionnements sont parfois... « différents » c'est pas le mot mais les services déjà n'ont pas les mêmes appellations, donc y a des problèmes de territoires qui ne sont pas les mêmes sur le Rhône ou sur l'Ain par exemple. Et donc chaque département a aussi son fonctionnement. Donc y a une déclinaison assez importante qui fait que... y a pas de dénaturation du texte national mais y a une déclinaison qui est assez propre au territoire. [...] Le travail du CASNAV c'est d'harmoniser, dans la mesure du possible. (Catherine Didier, chargée de mission au CASNAV, CASNAV de Lyon, 1^{er} juillet 2019)

Dans le cas de la métropole de Lyon, les modalités d'accueil des enfants migrants sont tributaires des liens entretenus entre le CASNAV d'une part, et les institutions départementales, puis métropolitaines d'autre part. Vis-à-vis de l'accueil des enfants migrants, la spécificité de la Métropole de Lyon implique par exemple une coordination entre le « *pôle allophone* » dépendant du département du Rhône, le CASNAV rattaché à l'académie de Lyon, et les services de la Métropole de Lyon, compétents en matière de prise en charge des enfants migrants « Mineurs Non Accompagnés » (MNA). Sans aller jusqu'à penser une « *dénaturalisation* » des textes encadrant le fonctionnement des CASNAV à l'échelle nationale, la mise en application de ceux-ci semble soumise à des spécificités et des effets de contexte locaux. La particularité de l'académie de Lyon et des établissements inscrits dans le giron de la Métropole réside dans l'entretien de liens très forts entre différents services : la Mission d'Evaluation et d'Orientation des Mineurs Isolés Etrangers (MEOMIE, chargé de l'accueil des MNA), l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE, dont le fonctionnement est fixé par la Maison de la Métropole, MdM) et le « *pôle allophone* » (relevant directement du département). Si l'objectif du CASNAV demeure l'« inclusion » des enfants migrants, le fonctionnement de chacun des dispositifs UPE2A se voit donc concurrencé par les politiques départementales, métropolitaines, municipales et par celles menées à l'échelle de chacun des établissements scolaires (Barthou, 2019).

Cette concurrence invite à relativiser le caractère universel et absolument « inclusif » de l'école. La prégnance des liens qui unissent le CASNAV et les institutions locales renforce l'idée selon

laquelle les enfants migrants sont inscrits, *via* leur prise en charge, au cœur d'un « *maillage institutionnel* » (Millet, Thin, 2003), qui commence avec leur entrée dans la scolarité.

c. *Un maillage institutionnel*

Au-delà de sa mission de coordination des fonctionnements et pratiques d' « inclusion » au niveau académique, le CASNAV a pour but de récolter des données au sujet des enfants migrants pris en charge par l'institution scolaire. Dans cette optique, le recoupement des informations de suivi et des aménagements pédagogiques doit servir à évaluer la correspondance entre le diagnostic établi au sujet des enfants migrants au moment de leur test de positionnement et leur orientation effective à l'issue de leur passage par le dispositif. Or, la nature des informations inscrites dans le dossier scolaire des enfants migrants s'apparente plutôt à la constitution d'un « casier » scolaire semblable à ceux mobilisés dans les dispositifs-relais étudiés par Mathias Millet et Daniel Thin. Celle-ci fait du CASNAV un dispositif foncièrement institutionnel :

« en combinant ses propres logiques avec les catégories du travail social ou du judiciaire, se dotant non seulement des moyens d'exercer son emprise sur les activités dont elle a la charge mais aussi sur les autres niveaux de l'existence sociale » (*ibid.*, p.38).

A travers la présentation des « *outils* » pédagogiques créés par le CASNAV de Lyon, Sophie Béranger, chargée de mission au CASNAV de l'académie de Lyon présente la « *fiche de suivi EANA* »³³ (Elève Allophone Nouvellement Arrivé), document scolaire servant à l'appréciation des situations sociales rencontrées par les enfants migrants pris en charge.

On a fait aussi des fiches de suivi des EANA pour permettre de faire la liaison entre leur prise en charge dans le dispositif et puis leur inclusion partielle ou totale en classe ordinaire. Donc pour répondre à votre question on a toute une partie qui est sur le parcours scolaire du jeune, sur sa situation pour savoir qui contacter, on a une partie sur sa prise en charge en UPE2A, sur l'évaluation au terme de la scolarité en UPE2A. Et on a une quatrième page qui ne contient pas beaucoup d'informations, aucune information personnelle sur le jeune mais qui vise plutôt à transmettre des pratiques aux enseignants de classe ordinaire. Donc c'est un petit peu tous les aménagements auxquels on peut penser pour favoriser l'inclusion du jeune ex-EANA, ou EANA parce que la fiche peut être utilisée quand le jeune est un peu en classe ordinaire. Donc c'est un petit peu... plein de suggestions d'aménagements pour essayer progressivement de faire évoluer les

³³ Voir : Annexes

pratiques pédagogiques. (Sophie Béranger, chargée de mission au CASNAV, CASNAV de Lyon, 1^{er} juillet 2019)

Outre l'intérêt pédagogique du regroupement d'informations au sujet de la scolarité antérieure des enfants migrants que me présente Mme Béranger, les liens entre l'institution scolaire et les institutions d'« insertion », telles que la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) ou les Centres d'Information et d'Orientation (CIO), témoignent d'une continuité entre les logiques éducatives et celles de l'« insertion ». Le suivi des enfants migrants, après diagnostic et prise en charge, s'accompagne donc de formes de contrôle du destin social des enfants migrants en France, en particulier quand ceux-ci se trouvent dans des situations précaires d'un point de vue administratif. Ce qui est le cas des enfants migrants de plus de 16 ans, comme me l'explique Catherine Didier.

Les plus de 16 ans normalement, avant de passer leur test scolaire ils doivent passer au CIO pour déjà faire un premier entretien, prendre tout ce qui est informations personnelles sur le jeune, sur sa situation administrative, sur son parcours antérieur... éventuellement récolter ses bulletins scolaires, ses diplômes, parfois son pressbook, ou son expérience professionnelle (Catherine Didier, chargée de mission au CASNAV, CASNAV de Lyon, 1^{er} juillet 2019)

On voit ici l'un des effets de la prise en charge des enfants migrants par le CASNAV, notamment en ce qui concerne le fonctionnement de l'UPE2A en tant que dispositif s'étendant largement au-delà des murs de l'école.

Associé à un réseau institutionnel (d'autant plus vaste dans le cas de la métropole de Lyon qu'il concerne les échelles académiques, départementales et métropolitaines) l'enfant migrant inscrit en UPE2A voit son « insertion » encadrée tout au long de sa scolarisation en France. L'UPE2A agit en ce sens comme un premier « *sas social et un espace de tri vers différentes sorties de scolarisation* » (*ibid.*, p.38), dans la mesure où elle est le lieu d'évaluation des produits de la socialisation antérieure à la migration. Il s'agit en d'autres termes d'y évaluer la *capacité* des élèves « allophones » à surmonter leur « handicap linguistique » et, le cas échéant, à les orienter vers une poursuite de la « prise en charge » dans d'autres institutions.

2. Devenir élève « allophone »

Avec les circulaires de 2002 et 2012, c'est tout un processus de scolarisation spécifique aux enfants migrants qui est réaffirmé. Les textes encadrant les fonctionnements académiques prévoient plusieurs temps d'accueil des enfants migrants, avant que ceux-ci ne deviennent

élèves « allophones ». Par ce biais, l'institution procède à une homogénéisation des enfants migrants autour de leur « allophonie » : d'enfants migrants caractérisés par des parcours migratoires divers, ils sont ensuite définis par l'école selon leur rapport au langage, dans un objectif de « prise en charge » différenciée au sein de l'institution. Ce processus de scolarisation, dans la mesure où il repose sur un diagnostic censé orienter l'action de l'école auprès des élèves « allophones », suppose la constitution scolaire d'un groupe, sinon déviant, du moins différent.

a. Entrer dans un processus de scolarisation

L'arrivée des enfants migrants à l'école marque, dans la majorité des cas, leur entrée dans un processus de scolarisation que l'on pourrait diviser en plusieurs étapes. En ce qui concerne le second degré, l'identification des familles par les mairies et les établissements scolaires, ou par le biais des travailleurs sociaux dans le cas des enfants migrants résidant en foyer, marque le début de ce processus. En entrant en contact avec leur collègue de secteur, les enfants migrants sont soit reçus dans ce même établissement (s'il dispose d'un dispositif UPE2A), soit sont orientés vers un « *guichet d'accueil* » (un établissement disposant d'une UPE2A) parfois très éloigné de leur domicile. Suivant la date de leur arrivée en France (durant l'année scolaire ou entre juin et septembre), ils réalisent un test de positionnement dans cet établissement ou participent à la « *campagne de positionnement* » ayant lieu en septembre. Ce premier contact avec l'institution scolaire française marque initie la prise en charge institutionnelle des enfants migrants.

On notera cependant que l'inscription en UPE2A n'est pas automatique, mais dépend du résultat rendu par le test de positionnement (en termes de besoins) et des places disponibles dans les dispositifs (en termes de ressources). En 2018-2019, près de 68 000 élèves « allophones » sont scolarisés en école élémentaire, collège ou lycée, neuf sur dix bénéficiant d'un « *soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique* ». Ceux-ci sont répartis entre 5900 écoles élémentaires, 2500 collèges et 1200 lycées. A ceux-ci s'ajoutent environ 2000 élèves pris en charge en MLDS, et près de 2500 enfants sont en attente d'affectation à la fin de l'année scolaire 2018-2019 (Brun, 2020). On remarque donc que la scolarisation concerne la majorité des enfants migrants, mais qu'une proportion non-négligeable d'entre eux n'est pas prise en charge par l'institution scolaire ou, du moins, pas dans le cadre d'une UPE2A.

L'arrivée des enfants migrants scolarisés en France est caractérisée par un enchevêtrement de plusieurs procédures : administratives, résidentielles et scolaires. Les premiers contacts avec l'institution scolaire donnent par conséquent un premier élan à l'immigration, qui se réalise conjointement à la construction d'un rapport à l'institution scolaire. En tant qu'institution investie du pouvoir de catégorisation de ces enfants en tant qu'élèves « allophones », l'école contribue à leur *scolarisation* et à celle, indirecte, de leurs familles : le test de positionnement agit ici comme un instrument de légitimation de la prise en charge.

b. Le test de positionnement et ses usages

Le premier enjeu lié à l'arrivée des enfants migrants à l'école est un enjeu d'évaluation, ou de diagnostic. Le test de positionnement sert l'institutionnalisation de l'accueil des enfants et des familles migrants, à travers la réaffirmation de l'égalité de traitement des élèves et de leurs familles, l'information et la présentation du système scolaire français, « *les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école* »³⁴. Plus encore qu'un diagnostic produit sur les connaissances du futur élève « allophone », le test de positionnement est le premier acte d'institution assurant la reconnaissance par les familles et enfants migrants de la légitimité scolaire. Ainsi, les observations menées sur mes différents terrains montrent que le test de positionnement s'apparente à une évaluation des rapports des familles aux logiques scolaires.

Le 11 janvier 2017, je me rends à la cité scolaire Charles Darwin, dans le but d'assister à un test de positionnement de deux élèves italo-kosovars, arrivés en France depuis l'Italie en novembre 2016. C'est à la demande de M. Saadi (enseignant de FLE/FLS) que je peux observer cette réunion à laquelle participent Aiba et Rajab, ainsi que leur père (sans emploi) et leur oncle, représentants légaux. Après les avoir accueillis à l'entrée de l'établissement, nous nous rendons tous en salle de FLE/FLS pour que M. Saadi procède aux tests. Avant de commencer, M. Saadi s'entretient avec le père au sujet du parcours scolaire de ses enfants : il explique qu'ils ont été scolarisés et ont tous deux connus un redoublement de la classe 4 (CM1). J'observe que M. Saadi s'adresse autant à lui qu'à Aiba et Rajab (qu'il prend à témoin), discutant en italien du passé scolaire des deux enfants et de la situation de la famille en France, depuis leur arrivée (la famille est hébergée chez l'oncle en présence, dans une petite ville en périphérie de Bellemont). Quand vient le moment de faire passer les tests à Aiba et Rajab, le père et l'oncle sont priés de quitter la pièce et de revenir une heure plus tard pour un bilan des résultats. Les deux enfants réalisent alors de courts exercices de mathématiques (classés par ordre de difficulté de la maternelle à la

³⁴ Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012

seconde), puis de lecture et d'écriture en Italien (sur un texte puis sur une liste de nombres). Enfin, un dernier exercice consiste à décrire en français une succession d'images et à expliquer le déroulement de l'action représentée. A l'issue de ces exercices, le père et l'oncle d'Aiba et Rajab reviennent dans la salle de classe pour entendre les conclusions de M. Saadi. Ce dernier explique à la famille que le verdict concernant une future admission en UPE2A ne peut être donné avant au moins « *un mois, un mois et demi* », car la décision relève du CASNAV de Lyon, ce qui suscite une large incompréhension de la part du père. En attendant, M. Saadi recommande à Aiba et Rajab de « *lire, écouter et pratiquer le français* », en « *allant acheter du pain* » ou en parlant avec des francophones. Avant que la famille ne quitte l'établissement, M. Saadi explique à Aiba et Rajab que l'arrivée à l'école nécessite « *un temps d'adaptation* ».

Dans cet exemple, l'intérêt de M. Saadi sur le passé scolaire et la situation familiale d'Aiba et Rajab laisse finalement penser qu'au-delà d'être un test d'aptitudes pour de futurs élèves « allophones », le test de positionnement vise aussi à mesurer la continuité entre des socialisations scolaires et familiales. L'attention portée au passé scolaire des enfants migrants revient à juger de l'adéquation possible entre des socialisations scolaires et familiales d'une part, et une socialisation au sein de l'UPE2A et de l'école en France d'autre part. Plus encore, l'intérêt que porte M. Saadi aux conditions d'existence de la famille en France, ainsi que les recommandations qu'il donne à Aiba et Rajab, apparaissent comme de premières injonctions adressées à la famille, de laquelle sont escomptées des pratiques conformes aux attentes de l'école.

Concernant les modalités de leur scolarisation, le test de positionnement s'avère déterminant. Premièrement, en fonction des places disponibles et de l'évaluation de ses besoins, l'enfant sera admis ou non en UPE2A et deviendra un élève « allophone », reconnu comme tel par l'institution scolaire. Dans le cas où l'UPE2A en question (ici celle de la cité scolaire Charles Darwin) ne peut pas l'accueillir, l'enfant est orienté vers un autre établissement disposant d'une UPE2A ou est inscrit (selon la décision de ses parents) dans un autre établissement hors UPE2A. Deuxièmement, le test de positionnement donne un avis concernant le degré d'inclusion en classe « ordinaire » et détermine dans quelles disciplines de classe « ordinaire » l'élève sera admis. La décision d'« inclure » ou non les élèves « allophones » répond alors à trois critères : le niveau de l'élève en langue française, son niveau général dans sa langue de scolarisation antérieure à la migration (mis en corrélation avec son passé scolaire), et enfin son âge.

De plus, les résultats des tests de positionnement donnent un premier aperçu des décisions d'« orientation » qui seront prises à l'issue de l'année scolaire. A ce titre, les 78 tests de

positionnement analysés dans cette enquête montrent une opposition nette dans les fins attribuées à la scolarisation en UPE2A. Cette dernière, au regard de la scolarisation antérieure des enfants migrants, peut être présentée comme un « *coup de pouce* » offert aux élèves « allophones » déjà scolaires (selon les mots de M. Saadi). C'est le cas notamment de Naïma (élève de seconde, italo-marocaine) dont le test³⁵, réalisé par M. Saadi, indique :

« Naïma est une élève très exigeante, voire perfectionniste. Les bulletins de sa classe de seconde en Italie font apparaître le très bon profil de cette élève, toutes disciplines confondues. Quelques heures de soutien en français devraient lui permettre de poursuivre son excellent parcours » (test de positionnement de Naïma, réalisé par M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, le 1^{er} septembre 2016)

Dans d'autres cas, la prise en charge et ses modalités sont fixées conformément à la poursuite d'un projet professionnel déterminé en amont ou au moment de la réalisation du test. Concernant Karim (élève de troisième, algérien), lui aussi scolarisé à la cité scolaire Charles Darwin, la prise en charge en UPE2A doit servir une « orientation » en voie professionnelle.

« Karim est un élève en grande difficulté scolaire (deux redoublements en Algérie). Volontaire, il s'applique à la tâche. Les résultats aux tests traduisent néanmoins de nombreuses lacunes en mathématiques, arabe et FLS. Une intégration en UPE2A, voire une inscription en filière professionnelle [dans un des lycées professionnels de Bellemont] sont toutes deux recommandées pour cet élève âgé de plus de 17 ans. » (test de positionnement de Karim, réalisé par M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, le 6 septembre 2016)

C'est aussi ce dernier cas de figure que j'observe, alors que quatre enfants migrants seuls, réalisent leurs tests au collège Robert Schuman.

Le 19 janvier 2018, j'assiste au positionnement de quatre enfants migrants seuls (MNA) au collège Robert Schuman. Accompagnés par une assistante sociale de la MEOMIE (leur assistante sociale référente étant absente), celle-ci est d'abord chargée avec Mme Sarkissian (enseignante de FLE/FLS et de Lettres) d'inscrire sur le test les parcours migratoires, scolaires et administratifs des quatre enfants migrants présents, tandis qu'eux réalisent les exercices du test. Une fois les informations inscrites sur les « fiches de positionnement », l'assistante sociale quitte la salle et Mme Sarkissian se rend auprès de chaque élève pour procéder aux exercices d'expression orale (consistant en la lecture de textes courts en français). S'en suit alors un entretien rapide avec chacun des enfants présents, durant lequel Mme Sarkissian revient à la fois sur leur situation administrative (âge, logement, prise en charge par les services sociaux) et sur le projet professionnel de

³⁵ Voir : Annexes

chacun d'eux. Au final, sur chacune des fiches sera inscrit un volume d'heure d'« inclusion » en classe « ordinaire », déterminé selon le projet professionnel de chacun des futurs élèves « allophones ».

Le test de positionnement remplit deux fonctions majeures. Premièrement, il permet, à travers la rencontre avec les familles, de réaffirmer auprès d'elles la légitimité des logiques scolaires. Deuxièmement, il agit comme un moment d'identification et de mise en évidence des « carences » ou des aptitudes des futurs élèves « allophones », contribuant à la reconnaissance de leur différence ou de leur « vulnérabilité » au sein de l'institution. A travers le diagnostic offert par le test de positionnement, « *l'institution a donc, à ce stade, construit un consentement (ou au minimum une déclaration de consentement) sur lequel elle peut s'appuyer pour mener son action* ». (Darmon, 2008, p.218).

c. Homogénéiser les élèves « allophones » dans un objectif de prise en charge

L'obtention du consentement des élèves « allophones » à leur prise en charge est primordiale pour mener à bien le travail institutionnel sur les dispositions antérieures à la migration, des dispositions « étrangères » à celles de la scolarité en France. Dans une enquête réalisée auprès de jeunes filles « anorexiques » prises en charge par l'institution hospitalière, Muriel Darmon montre en quoi cette dernière, pour « mener à bien son action thérapeutique » (*ibid.*, p.214), procède à l'imposition de son point de vue par la constitution d'un groupe défini par ses pratiques alimentaires. Il s'agit alors de catégoriser ces jeunes filles en tant qu'« anorexiques » partageant, au sein d'un groupe clairement défini par l'institution, des pratiques alimentaires illégitimes. Concernant les enfants migrants « allophones », les modalités de prise en charge institutionnelle sont similaires. A travers la production d'un diagnostic (le test de positionnement) et l'inscription dans un groupe-classe d'élèves « allophones » identifiés par leurs difficultés linguistiques communes, c'est en réalité un groupe homogène d'élèves « différents » du point de vue de leurs compétences linguistiques et de leurs rapports à la scolarité qui est constitué. Pour ce groupe, l'inscription dans le dispositif peut alors être envisagée comme une première étape d'un processus de stigmatisation scolaire, nécessaire à l'apprentissage des « différences » scolaires, mais aussi des modalités de l'alignement sur le groupe « normal » (des élèves « ordinaires » ; Goffman, 1975, p.135).

Jamila figure parmi les élèves « allophones » pris en charge pour lesquels l'allongement de la scolarité repose sur son inscription en UPE2A. Cette élève algérienne de 16 ans est prise en

charge au sein du dispositif depuis son arrivée en France au cours de l'année scolaire 2015-2016. Bien qu'elle ait dépassé le délai réglementaire de prise en charge d'un an, elle bénéficie de cours de « *soutien* » en FLE/FLS dans le dispositif et, à partir de l'année scolaire 2016-2017, intègre une formation de fleuriste (CAP) dans le lycée professionnel de la cité scolaire.

Cependant, elle rencontre encore de nombreuses difficultés dans l'apprentissage de la langue française, contribuant à la permanence de sa catégorisation en tant qu'élève « allophone ». De plus, ses difficultés justifient, pour son enseignante Mme Hernandez, qu'elle réalise son CAP en trois ans au lieu de deux, une décision source de malentendus pour Jamila.

Donc je lui ai dit : « La première chose c'est ça, on te met pas dehors, au contraire on va te garder plus longtemps que les autres. Deuxièmement c'est pour ton bien, pour te permettre de le passer [le CAP] dans des bonnes conditions avec tout le savoir et les compétences qui sont nécessaires. Troisièmement c'est aussi pour éviter », justement je lui expliquais, pour éviter de la dévaloriser où elle va être finalement notée à la même effigie que les autres alors que en fait on peut pas du tout évaluer cette élève de la même manière, puisqu'elle arrive avec un handicap quand même de taille, la barrière de la langue c'est quand même énorme. (Mme Hernandez, enseignante de techniques florales en CAP, cité scolaire Charles Darwin, 14 mars 2017)

L'acceptation des décisions institutionnelles concernant la poursuite de la scolarité passe, dans ce cas du moins, par la mise en avant de l'« allophonie » de l'élève, frein à l'appropriation des attendus scolaires. Différent du point de vue de l'institution, l'élève « allophone » pris dans un processus de scolarisation en France est aussi nécessairement différent de son propre point de vue : contrairement à ses camarades de classe « ordinaire », il fait l'objet d'un suivi particulier induit par le diagnostic de son « handicap linguistique » et des moyens à mettre en œuvre pour le contourner.

3. La production du « handicap linguistique » et de ses effets

L'« allophonie » est aussi associée aux handicaps reconnus par l'institution scolaire, en référence à la loi de février 2005 pour « *l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». La particularité ici vient du fait que la définition des difficultés linguistiques, reconnues comme étant provisoires, se fait sur le registre du handicap, caractéristique généralement pensée comme immuable. C'est notamment le cas dans le rapport rendu par Catherine Klein et Joël Sallé au ministère de l'Éducation Nationale en 2009, et qui invite à mettre en place des aménagements, sous la forme de tiers-temps par exemple.

a. L'ambiguïté du rapport Klein-Sallé de 2009

Inscrit dans le cadre de travail des inspections générales de l'Education Nationale en 2008-2009, le rapport rendu par Catherine Klein et Joël Sallé en 2009 a pour première ambition d'évaluer les modalités d'accueil des « ENAF », alors pris en charge en CLA. Cependant, la définition même du champ duquel relèvent ces élèves comporte son lot d'ambiguïtés. En effet, la prise en charge des élèves « allophones » repose sur une vision des difficultés scolaires exprimée en termes de « handicap linguistique ». Cela implique, en premier lieu, d'associer la prise en charge des élèves « allophones » (dénomination introduite comme nouvelle appellation générique pour les « ENAF » dans ce rapport) à la prise en charge des élèves « *en situation de handicap* » et d'assurer une « *aide spécifique* » aux élèves « *qui manifestent des besoins éducatifs particuliers* » (Klein, Sallé, 2009, pp.10-11). Les élèves « allophones » sont alors associés à une politique nationale de « différenciation pédagogique » mettant en avant les besoins éducatifs relatifs à leur caractère « allophone ». Toutefois, malgré des références constantes à la loi de février 2005 pour « *l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », la vision du « handicap linguistique » proposée par ce rapport est une vision de difficultés au caractère « *transitoire et parfaitement surmontable* », s'inscrivant en faux vis-à-vis de la reconnaissance scolaire des handicaps (*ibid.*, p.130). Parmi les dispositions principales retenues pour minimiser les effets du « handicap linguistique » figure par exemple le « *droit à l'usage d'un dictionnaire* », ou encore le « *droit à un temps de composition supplémentaire* » lors des examens, des mesures généralement adoptées pour les élèves souffrant de handicaps cognitifs reconnus par l'institution scolaire (*ibid.*, p.173).

Dans la mise en œuvre de la « différenciation » pour les élèves « allophones », on constate donc une référence permanente aux élèves « handicapés », sans toutefois que celle-ci s'accompagne d'une reconnaissance durable du « handicap linguistique ». En outre, les entretiens menés avec les enseignants du secondaire font état d'un rapprochement constant entre les élèves « allophones » et les élèves « *dys* » (i.e. souffrant de « dyslexie », « dyspraxie », « dyscalculie », etc.). Ces deux catégories d'élèves, émanant de la reconnaissance de handicaps par l'institution scolaire, s'entremêlent en réalité dans la majorité des discours des enseignants, favorisant l'association entre « handicap linguistique » et handicap « tout court ». Il en résulte finalement des formes de « *médicalisation* » des difficultés scolaires, au sens de Stanislas Morel, c'est-à-dire une interprétation des difficultés scolaires des élèves sous l'angle du soin, faisant d'eux plutôt des « *patients* » que des élèves (Morel, 2014, p.19). Les enseignants

mobilisent alors la catégorie « allophone » pour déceler des problèmes proprement « cognitifs » et individuels chez les élèves « allophones » les plus distants des savoirs-être scolaires. Derrière le « handicap linguistique » est souvent mis en cause un « défaut » de socialisation scolaire.

b. Le « handicap linguistique » de la psychologisation à la médicalisation des difficultés scolaires

Dans les entretiens réalisés avec les enseignants, on note que le recours au registre du handicap dépasse bien souvent la simple évocation de la « barrière de la langue ». Certaines postures adoptées par les élèves, renvoyant à des « *comportements a-scolaires* » tels que l'introversion et le mutisme en classe, sont constituée en indices de problèmes « cognitifs » rencontrés par les élèves (Millet, Thin, 2007). C'est sous cet angle que les comportements de Pryska et de Kaina sont interprétés

Pryska, élève bulgare de 13 ans scolarisée en classe de cinquième à la cité scolaire Charles Darwin, est une élève discrète, prise en charge dans le dispositif de l'établissement depuis son arrivée en France en 2016. En classe « ordinaire », elle rencontre de nombreuses difficultés, dues à sa faible maîtrise du français. Lorsque je m'entretiens avec son enseignante de Mathématiques, Mme Chazel, les associe toutefois à des « *difficultés intellectuelles* », en voulant pour preuve « *le niveau CE1* » auquel correspondraient les compétences scolaires de Pryska³⁶. Plus précisément, la différence relevée entre son comportement « *bébé* » et le « *plaisir d'apprendre* » (fonctionnant comme un prérequis scolaire ; Cayouette-Remblière, 2016, p. 17) permet à son enseignante de mettre en cause ses capacités cognitives, venant renforcer la lecture de l'« allophonie » en termes de « handicap » générique.

Pryska a de très très grosses difficultés de compréhension, elle a pas du tout un niveau cinquième, elle a plus je pense, M. Saadi l'a fait tester, elle a plus le niveau CE1. Donc c'est très très compliqué pour Pryska donc j'essaye de les mettre comme ça à côté d'élèves qu'ils connaissent, avec qui ils s'entendent bien. [...] Alors dans la classe ils sont très gentils donc ils lui parlent, y a pas de soucis, mais on sent qu'il y a un décalage du fait de ses difficultés intellectuelles... voilà, puis elle est très bébé, elle a encore des petites fleurs dans les cheveux, voilà, donc on sent le décalage. Fatma [une ancienne élève du dispositif, pleinement « incluse »] s'occupe très bien d'elle et puis dans la classe ils s'occupent aussi très bien d'elle et puis moi je

³⁶ Ce « niveau » étant probablement celui évalué par le test de positionnement. Or, du fait de son âge, l'inscription de Pryska en classe de cinquième répond aux exigences de la circulaire de 2012 évoquée précédemment.

fais en sorte que tout se passe bien. (Mme Chazel, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

Dans cet exemple, les difficultés linguistiques de Pryska sont associées à un ensemble de comportements inadéquats à ce que devrait être un élève (« mature » à l'inverse de « bébé »), ce qui justifie, pour Mme Chazel, le recours à une autre élève anciennement « allophone » et à l'attention des élèves « ordinaires » dans un souci de prise en charge. Ici, la catégorie « allophone » devient l'indicateur flou de l'inadéquation entre les comportements escomptés d'un élève de cinquième, et le comportement « en retard » de Pryska.

Le cas de Kaïna, une élève algérienne âgée de 15 ans et scolarisée en classe de troisième au collège Pierre Brossolette, se distingue cependant de celui de Pryska, dans la mesure où se pose à travers elle la question de l'ordre scolaire. Arrivée en cours d'année et ayant connu une scolarité marquée par de nombreux redoublements en Algérie, Kaïna exprime son écart avec les réquisits scolaire par un fort absentéisme. De plus, des faits de violence envers ses camarades du dispositif justifieront la mise en place, le 7 mai 2018, d'une « équipe éducative » réunissant Mme Rostain (enseignante de FLE/FLS), le principal et la Conseillère Principale d'Education (CPE) du collège, l'infirmière scolaire, Kaïna et sa mère Mme Khatib.

La réunion visant à la mise en place d'une « équipe éducative » est organisée dans la salle de réunion du collège le 7 mai 2018, à la demande de Mme Rostain l'enseignante référente de FLE/FLS du collège Pierre Brossolette. L'objectif est, selon cette dernière, de constituer un dossier médical à transmettre à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) du Rhône pour une prise en charge future de Kaïna dans un dispositif ULIS. La réunion commence par une discussion entre Mme Khatib et les membres de l'« équipe » (chacun assis d'un côté d'une grande table séparant la pièce en deux) portant sur la scolarité antérieure de Kaïna en Algérie. Très vite pourtant, la discussion quitte le domaine des apprentissages et de la « maîtrise des compétences » scolaires pour se déplacer vers une présentation par Mme Rostain de l'attitude de Kaïna dans le dispositif. Alors que celle-ci explique à Mme Khatib que sa fille est « bloquée dans ses relations » avec les autres élèves du dispositif, Mme Khatib la reprend : selon elle, c'est au sujet de la reconnaissance d'un « handicap » cognitif que Kaïna « bloque ». Alors que Mme Khatib demande des explications à Mme Rostain sur la justification d'un tel diagnostic, c'est le principal du collège qui intervient en prenant à parti Kaïna pour lui demander si elle a « envie d'apprendre ». Celle-ci, visiblement très émue, reste muette, ouvrant ainsi la voie à une autre interprétation des difficultés scolaires de Kaïna. C'est cette fois-ci Mme Bacri, l'infirmière de l'établissement qui indique que Kaïna n'est « pas contente » d'être en France, déplaçant une nouvelle fois l'objet de la discussion, vers la recherche de « troubles » psychiques. Elle invective alors Mme Khatib en

l'enjoignant à se justifier sur le suivi de la scolarité algérienne de Kaïna, sur les raisons de la migration familiale (« *il va falloir clarifier le projet de vie en France* »), puis cherche à déceler des traces d'éventuelles scarifications sur les avant-bras de Kaïna, en procédant à une auscultation improvisée. A partir de là, la réunion oppose Mme Rostain, cherchant à obtenir la confiance de Kaïna, de façon à l'accompagner dans sa scolarité en France (« *T'en fais pas, on va y arriver petit à petit* »), et Mme Bacri formulant des injonctions et des reproches tantôt à Kaïna (« *Si tu veux travailler, faire quelque chose de ta vie, ça passe par la langue française* », « *Kaïna, je pense que tu manipules ton monde* »), tantôt à Mme Khatib (« *La nuit vous prenez le [téléphone] portable maintenant, c'est obligatoire!* », « *Faut voir le médecin pour les problèmes de sommeil* »). Face à ce déferlement mêlant prescriptions médicales et éducatives, Mme Khatib et Kaïna resteront muettes jusqu'à la fin de la réunion, attendant d'être invitées à quitter la pièce pour prendre congé.

Outre la violence symbolique inhérente à la réunion, force est de constater que l'« allophonie » joue ici un rôle de catalyseur, à la fois pour ouvrir la voie à la recherche d'éventuels « troubles » d'ordre psychique (la recherche de marques d'automutilation étant à ce titre révélatrice du point de vue institutionnel concernant la « santé mentale »), mais aussi pour évaluer la compatibilité entre le mode de vie et d'autorité familiale et les réquisits scolaires. En escomptant de Mme Khatib qu'elle rende des comptes sur les conditions de scolarisation de Kaïna, sur son rapport à la migration, ainsi que sur la liberté qui lui est laissée dans le cadre familial, Mme Bacri et, dans une moindre mesure, Mme Rostain :

« reprennent à leur compte, implicitement, la hiérarchie des valeurs culturelles de la classe dominante qui, imposant son arbitraire culturel comme culture légitime (par le biais entre autres du système d'enseignement) dévalorise du même coup les pratiques socio-culturelles dominées » (Pinell, Zafiroopoulos, 1978, p.43).

Non seulement la médicalisation (par le recours à la MDPH) est-elle ici favorisée par la catégorisation en tant qu'élève « allophone », mais elle induit un resserrement du contrôle de l'école sur des pratiques familiales jugées illégitimes et « étrangères ». La médicalisation des difficultés scolaires induite par la psychologisation des comportements a-scolaires de Kaïna l'inscrit durablement dans une situation de « handicap », la « différence » faisant invariablement l'objet d'une prise en charge. C'est d'ailleurs ainsi que conclut Mme Rostain au sujet de la poursuite de la scolarité de Kaïna, après sa prise en charge en UPE2A.

Il faudrait juste que sa notification handicap tombe vite et qu'elle puisse bénéficier des aménagements auquel elle aura droit et que l'équipe pédagogique qui la recevra parte sur la conscience qu'elle a des difficultés.

Peut-être que la fiche de suivi les aidera aussi à prendre la mesure des difficultés de Kaïna mais voilà j'espère que ça se passera bien. » (Lucile Rostain, enseignante de FLE/FLS, collègue Pierre Brossolette, 5 juillet 2018)

La prise en charge de l'« allophonie », catégorie proprement scolaire, a donc subi des évolutions depuis ses premières occurrences dans les années 1960 et son institutionnalisation à partir de 1970. Elle prend aujourd'hui la forme d'un processus scolaire et social visant d'une part le suivi et le contrôle des destins scolaires des enfants migrants et d'autre part l'efficacité de leur prise en charge institutionnelle, nécessitant la reconnaissance par les intéressés de leur « handicap linguistique ». Malgré son ambiguïté, le « handicap linguistique » tend à justifier l'identification d'un ensemble de « troubles » cognitifs et psychiques, traduits en de multiples « retards »³⁷ dont les causes sont bien souvent attribuées aux modes d'existence des familles migrantes. En réponse, l'institution scolaire se donne pour mission de combler les écarts entre les comportements des élèves « allophones » et les élèves « ordinaires », à travers la promotion de la « différenciation pédagogique ».

II. La « différenciation pédagogique » en pratiques

Dans le sens du rapport Klein-Sallé, il est demandé aux établissements et aux enseignants d'organiser des modalités de « différenciation pédagogique » à destination des élèves « allophones ». Loin de l'idée selon laquelle les enseignants se placeraient dans une posture de « *saue qui peut général* » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.47), ils réalisent plutôt des ajustements au « cas par cas », qui révèlent une tension entre « égalitarisme » et « différenciation » ainsi qu'une pluralité de manières d'appréhender les élèves « allophones ».

1. Différencier sans « action particulière » ?

Comme le rappelle Marie Jacobs, la « différenciation pédagogique » constitue l'outil de prédilection des politiques scolaires travaillant à l'« inclusion » scolaire. Celle-ci vise en effet « *à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun.* » (Jacobs, 2018, p. 65)

³⁷ Des « retards » qui concernent aussi bien les enseignements écrits que les postures corporelles des élèves « allophones », comme me l'explique une enseignante d'Education Physique et Sportive : « *Il y en a qui ont très peu de vécu sportif je pense qui ont joué juste au foot ou qui ont juste couru en fait, et quand on leur demande un travail de motricité par exemple en gymnastique ils sont pas coordonnés on sent qu'ils ont un retard moteur* » (Mme Francisci, enseignante d'EPS et EPS-UPE2A, collègue Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

et résulte le plus fréquemment, en fonction des contextes locaux de son application, en des adaptations des curricula réels, bien souvent de manière informelle (Baluteau, 2014, p.57).

Au sujet des élèves « allophones », les entretiens menés avec les enseignants de classes « ordinaires » confirment largement le constat établi par Claire Schiff. Dans une enquête portant sur les conséquences scolaires du traitement différencié réservé aux élèves « allophones » au collège, l'auteure observe une tension structurelle chez les enseignants « *entre la nécessité d'un traitement différencié et l'idéal d'une intégration qui 'ne fait pas la différence'* ». (Schiff, 2012, p.120). Partant de ce constat, j'observe trois modalités principales d'ajustement « au cas par cas » laissées à la discrétion des enseignants, à travers lesquelles ils jonglent entre reconnaissance des « *besoins éducatifs particuliers* » et égalité de traitement.

a. « Ils sont pas laissés pour compte »

Un premier cas de figure faisant état de la tension existant entre « différenciation » et traitement égalitariste des élèves « allophones » consiste, pour certains enseignants, à insister sur la volonté de pas « mettre l'élève à l'écart ». Dans cette optique, l'accent est mis sur l'« *intégration* » de l'élève « allophone » à sa classe « ordinaire ». Il s'agit de s'assurer de l'égalité entre les élèves, quelles que soient leurs particularités et leurs besoins. Il y a dans ce cas des formes d'invisibilisation du caractère « allophone » de l'élève, contredite cependant par une attention accrue à son égard.

L'entretien que je réalise avec M. Dutrève révèle que celui-ci a une attention particulière auprès des élèves « allophones » qu'il reçoit en cours d'EPS. Celle-ci, bien qu'inavouée, est justifiée par la nécessité du déroulement des activités : lors de notre entretien, la question de la « différenciation pédagogique » que j'en viens à évoquer (et qui fera tourner court notre entretien) est interprétée comme de l'exclusion par M. Dutrève.

M. Dutrève : Après moi je fais attention aussi à pas leur faire un questionnement : "D'où tu viens, tes parents sont où". Y a des situations très difficiles... [pause, un peu accusateur] J'ai pas envie de rallumer des souvenirs, compliqués.

ML : Oui forcément, j'imagine.

M. Dutrève : J'y vais vraiment petit à petit.

ML : Ouais d'accord. Histoire de les considérer comme tous les autres finalement ?

M. Dutrève : Ah mais je les considère absolument comme les autres, y a pas de soucis ! Ils sont inclus pareil. Non. Je fais juste attention au fait qu'ils écoutent les consignes, et voilà, non non c'est pas différencié. Après je suis peut-être un peu plus présent aussi quand y a besoin. Je demande un peu plus si ça va bon, pour... savoir où je mets un peu tout ça quoi.

ML : Ok.

M. Dutrève : Mais j'ai pas une action particulière. (M. Dutrève, enseignant d'EPS, collège Robert Schuman, 1er février 2018)

Le discours de M. Dutrève semble finalement exprimer une tension entre la vision altérée qu'ont les enseignants sur les élèves du dispositif (différents des « *natifs* » en raison de leur situation migratoire et linguistique) et le principe républicain d'égalité de traitement à l'école. M. Dutrève en vient alors à interpréter ma question comme une attaque à l'encontre de ses valeurs et convictions d'enseignants, alors même qu'il admet dans le même temps (en se contredisant presque immédiatement) considérer ces élèves comme « *différents* ». Il persiste d'ailleurs dans ce type de discours sur l'« inclusion », témoignant du rôle central octroyé à l'école pour l'« intégration » des élèves « *non-français* » : « *Mais non non ils sont pas laissés pour compte, non non ils se sentent bien, je pense.* » (M. Dutrève, enseignant d'EPS, collège Robert Schuman, 1er février 2018).

La même propension à « différencier sans différencier » se retrouve dans le discours d'un autre enseignant du collège Robert Schuman, M. Deschamps, recevant Irma (élève de sixième) dans le dispositif et en classe « ordinaire ». Si ce dernier tient à faire passer à Irma des évaluations « *du même niveau que les autres* », le regard reste différencié dans la manière de présenter cette élève, révélant la priorité donnée à l'« intégration » et la volonté de ne surtout pas « *différencier* » cette élève, pourtant présentée comme « *ENAF* ».

Je la mets au même niveau que les autres, je veux pas la mettre dans un coin, la considérer comme une ENAF... non, moi je veux qu'elle s'intègre à la classe très vite et voilà, y a pas de raison qu'elle y arrive pas. [...] Je la considère comme les autres, je veux absolument pas la différencier parce qu'elle est ENAF, parce qu'elle vient d'arriver. Non, maintenant elle est dans la classe de 6e4, faut qu'elle assimile tout ce qui se fait et y a pas de raison que ça se passe pas bien. (M. Deschamps, enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A, collège Robert Schuman, 6 février 2018)

La nécessité d'« inclure » les élèves « allophones » implique, dans ce premier cas de figure, une réaffirmation des pratiques enseignantes ordinaires allant de pair avec celle de la nécessité de « ne pas mettre l'élève à l'écart ». Dès lors, les « *besoins éducatifs particuliers* » semblent

neutralisés, malgré la reconnaissance en creux de la particularité des élèves « allophones », à la fois « différents » et « *comme les autres* ».

b. *Se référer aux autres « handicaps » reconnus par l'institution*

A l'inverse, d'autres enseignants évoquent plutôt leur « obligation » à avoir une attention particulière pour ces élèves, dans la mesure où ils sont considérés, au même titre que les élèves bénéficiant d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), comme des élèves « handicapés » à l'école. C'est le cas de M. François, lui aussi enseignant d'EPS au collège Robert Schuman.

ML : Est-ce que vous avez une attention particulière avec eux ou... ou est-ce que c'est comme avec tous les autres élèves ?

M. François : Ben euh, d'une manière générale on est un peu obligés, comme je vous disais tout à l'heure, par rapport à la compréhension des consignes, donc au début je vais énoncer les consignes devant le groupe-classe d'une manière générale et puis après donc peut-être qu'il va y avoir certains élèves qui vont l'aider [l'élève « allophone »], qui vont lui expliquer, notamment lors de la mise en route, l'échauffement, les choses comme ça. Et après la vigilance que je vais avoir c'est effectivement sur leur compréhension, surtout quand c'est des consignes qui sont un petit peu technique, ou qui font appel à des choses comme des maths, faire des divisions, des pourcentages, des choses qu'ils maîtrisent pas forcément. Donc là je vais effectivement être plus proches d'eux on va dire. Physiquement, pour s'assurer qu'ils ont bien compris, qu'ils soient en sécurité aussi dans leurs pratiques, mais sinon d'une manière générale c'est plutôt une fois que je vois que la classe tourne, ils sont considérés comme... tous les autres élèves. Ils ont pas d'évaluation particulière adaptée, sauf si y avait un PAI [Projet d'Accueil Individualisé] ou quelque chose comme ça, mais sinon... un PAP [Plan d'Accompagnement Personnalisé] pardon. C'est plus les difficultés scolaires, tout ce qui est dys-, dyslexie et compagnie, et [PAI] c'est plus les allergies, les choses comme ça. Donc du coup après c'est la communication qui prime pour moi on va dire, dans le sens de la compréhension des consignes. (M. François, enseignant d'EPS, collège Robert Schuman, 31 janvier 2018)

Inscrite dans le respect des circulaires et dans la lignée de la loi de 2005 présentées précédemment, l'association entre élèves « allophones » et élèves « *dyslexiques et compagnie* » témoigne de la mise en application des principes de la « différenciation pédagogique ». Ainsi, plutôt que de minimiser la particularité des élèves « allophones », ce second cas de figure s'inscrit pleinement dans une redéfinition par les enseignants des curricula officiels, selon une perception institutionnelle du « handicap » en milieu scolaire (Baluteau, 2014, p.54). Toutefois,

cette redéfinition s'appuie seulement partiellement sur les textes encadrant la prise en charge scolaire du handicap, dans la mesure où les élèves « allophones » sont soumis aux mêmes exigences que « *tous les autres élèves* », une fois la compréhension des consignes obtenue. Plus qu'une reconnaissance du « handicap linguistique », les pratiques de différenciation vis-à-vis des élèves « allophones » sont davantage *référées* au handicap qu'elles ne suivent un plan strict de « traitement ».

c. *Faire « comme si », le temps de l'adaptation*

Une dernière modalité de « différenciation pédagogique » consiste à considérer les élèves de la même manière que les élèves de classe « ordinaire », en mettant en place les mêmes modalités d'évaluation par exemple. Le but étant ici de favoriser leur adaptation au groupe-classe, les élèves sont (presque) pleinement élèves, à la condition qu'ils jouent le jeu de la scolarité, notamment en termes de comportement.

Toujours concernant Irma, je comprends au cours de l'entretien réalisé avec M. Deschamps que celui-ci l'appréhende en tant qu'*élève* « générique ». Dans la mesure où sa situation migratoire et sociale ne sont pas connues, ou du moins ne représentent pas un potentiel frein à la socialisation scolaire (« *Avoir des contacts [avec ses parents] je pourrais, je pourrais évidemment me renseigner, je l'ai pas fait* »), le refus de différencier son travail auprès d'Irma est justifié, d'autant plus qu'il s'inscrit pleinement dans une logique de séparation de l'espace scolaire vis-à-vis des autres contextes sociaux.

Encore une fois je préfère voir comment ça se passe en classe. Après s'il y a des dérèglements et des dysfonctionnements dans toutes les matières et qu'on commence à parler de cette élève... Irma, je vais pas m'en plaindre, elle s'est intégrée à la classe, pour l'instant ça se passe bien : elle a ses difficultés, elle a des lacunes, encore une fois grammaticales et lexicales, mais y a pas besoin pour moi d'aller chercher ailleurs pour l'instant. Je suis content. Elle est souriante, elle est pas malheureuse on le voit, elle est pas angoissée, elle a encore cette timidité, les choses vont s'ouvrir mais j'ai pas eu besoin de contacter la famille ou de voir Mme Sarkissian pour lui dire : « Voilà je suis inquiet pour Irma, elle a pas son matériel, elle est agressive », non pour l'instant ça va, j'ai pas pris plus d'infos. (M. Deschamps, enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Robert Schuman, 6 février 2018)

Comme Irma n'exprime pas d'écart trop important avec le comportement escompté d'un élève « ordinaire », il s'agit pour M. Deschamps de « faire comme si » elle l'était. Selon les contextes, il ne s'agit plus de « différencier sans différencier » mais bien de ne pas différencier tant que l'élève s'inscrit dans une logique d'apprentissage conforme aux réquisits scolaires.

Le discours de Mme Lacroix, enseignante de Mathématiques à la cité scolaire Charles Darwin, témoigne également de ce choix de ne pas prendre en compte le caractère « allophone » de l'élève. Dans son discours, celle-ci associe l'apprentissage du français à l'apprentissage, plus général et pas seulement rapporté aux élèves « allophones », des « bonnes » manières d'être élève. Elle semble concevoir son travail comme un travail d'accompagnement, passant en priorité par une baisse des exigences scolaires, en considérant avant tout que les « UPE2A » doivent se faire à un nouvel environnement scolaire, comme s'ils changeaient simplement d'établissement. Or, concernant les modalités selon lesquelles elle réalise cet accompagnement, Mme Lacroix, à la différence de la majorité des enseignants interrogés, m'explique qu'elle note ces élèves, faisant fi symboliquement de leur caractère « allophone », de manière à les inciter au travail.

Pour moi, ils suivent ce qu'ils peuvent, ils copient, ils écoutent, ils font ce qu'ils peuvent. J'ai beaucoup moins d'attentes avec eux, mais par exemple les contrôles ils les font, je les note, après bon voilà. [...] Je les note aussi pour qu'ils puissent voir l'évolution, c'est à dire qu'ils commencent effectivement, ils ont 1/20 2/20, pendant peut être deux mois, alors c'est sûr, en leur disant : « Sur le bulletin je mets 'non-noté' », ça c'est pas grave, mais pour qu'ils voient quand même l'évolution, c'est-à-dire que par exemple les élèves de troisième, ils ont commencé, ils avaient 1-2, maintenant ils ont 8-9, donc ils voient une évolution, même si ça reste faible pour moi ils voient. Moi je les considère vraiment comme des élèves qui arriveraient d'un autre collège. (Mme Lacroix, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 28 mars 2017)

On peut d'ores et déjà déceler, après ce bref aperçu des principales modalités de mise en œuvre des principes de la « différenciation pédagogique » que la scolarisation des enfants migrants implique des ajustements divers des pratiques enseignantes, justifiés par la reconnaissance, sinon d'un « handicap », du moins d'une « différence ». Dans la pratique, celle-ci va s'incarner ou non et conduire parfois les enseignants à adopter un regard particulier sur les besoins des élèves ou sur le déroulement des séances de cours. Or, plus encore qu'à l'« allophonie » des élèves, c'est bien souvent à leur caractère « migrant » que les enseignants s'adaptent.

2. Repenser sa relation aux élèves dans un objectif d'accompagnement vers la scolarité

Si la mise en œuvre de la « différenciation pédagogique » prend des formes variées en fonction de la reconnaissance par les enseignants du caractère « allophone » ou « handicapé » des enfants migrants, les entretiens témoignent aussi d'une modification des pratiques enseignantes,

directement liée au regard que ceux-ci portent sur le phénomène migratoire. Ainsi, les relations enseignants-élèves indiquent une volonté non plus de transmission mais bien d'accompagnement des enfants migrants vers la scolarité en France.

a. Accompagner des « élèves » ou aider des « migrants » ?

La manière dont certains enseignants envisagent leur travail auprès des élèves « allophones » montre que la frontière entre l'élève « allophone » et l'enfant migrant est aisément franchissable. Les modalités de « différenciation pédagogique » s'en trouvent alors considérablement modifiées. Différentes modalités d'appropriation des logiques scolaires par les enseignants se donnent à voir, et supposent une redéfinition du travail enseignant en fonction des situations migratoires des élèves « allophones », de leur niveau scolaire et de leurs rapports à la scolarité. Par exemple, dans le cas de deux élèves inclus en classe de troisième (Erica, hispanophone « en réussite » et ayant émigré en famille de Colombie et Amédée, « MNA » francophone de Côte d'Ivoire résidant en foyer), leur enseignante d'Histoire-Géographie (« professeure principale ») m'explique voir « *deux situations différentes* » dans sa classe de troisième. Elle commence alors par m'expliquer les modalités selon lesquelles elle différencie son travail auprès d'Erica.

Donc Erica est une élève qui avait en termes de compréhension de la langue d'expression et de maîtrise de l'écrit à niveau de troisième, donc elle pouvait faire les travaux, exactement les mêmes travaux que les autres avec une différenciation qui était sur le temps donné. Donc elle avait les mêmes consignes mais soit la longueur attendue était moindre, soit j'enlevais un exercice ce qui correspond à des aménagements qu'on a pour des élèves non-UPE2A mais qui ont des difficultés au niveau de l'écrit. (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 16 juin 2018)

Dans ce premier cas, Mme Garcia prend comme unique référence les difficultés linguistiques d'Erica, justifiant la différenciation « *sur le temps donné* », conformément aux recommandations du rapport Klein-Sallé et aux circulaires de 2002 et 2012. La lecture qu'elle fait des « *besoins éducatifs particuliers* » d'Erica reproduit une logique pédagogique similaire à celle mise en œuvre auprès d'élèves « *qui ont des difficultés au niveau de l'écrit* ». Or, quand elle me présente Amédée, je comprends que ce n'est plus tant à partir de son caractère « allophone », mais bien des éléments connus de son parcours migratoire que Mme Garcia envisage son travail.

Je crois enfin j'ai du mal à imaginer que le travail scolaire ait pu être sa priorité cette année. Donc pour moi je crois que c'était important que Amédée sente qu'il puisse avoir une place dans la classe pour moi c'était vraiment la chose essentielle, qu'il puisse être en confiance avec les adultes du collège, avec moi en particulier dans le cadre du suivi de professeur principal. (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collège Pierre Brossolette, 16 juin 2018)

On rejoint ici certaines des analyses formulées par Maitena Armagnague au sujet de la construction scolaire de la catégorie « allophone ». En cherchant à ouvrir la « *'boite noire' de l'allophonie* », l'auteure met en effet à jour des catégories internes au groupe des élèves « allophones ». Elle identifie plusieurs « *figures d'allophonie* » construites à partir des relations enseignant-élève, parmi lesquelles celle des « *étranges étrangers* »³⁸, suscitant de la part des enseignants l'adoption d'une posture d' « *enseignant-éducateur* » (Armagnague, 2019, p.42). Dans le cas qui nous intéresse, la connaissance du « statut » migratoire d'Amédée (un enfant migrant seul, pris en charge en foyer), justifie l'adoption par Mme Garcia d'une posture d'accompagnement vers la scolarité, qui ne prend pas la forme d'aménagements proprement pédagogiques mais bien celle d'un « *suivi* », peu défini.

Les élèves pour lesquels sont envisagés d'abord un parcours migratoire complexe, puis une faible scolarité antérieure à la migration figurent donc parmi ceux apparaissant le plus aux yeux des enseignants comme des migrants pour lesquels la scolarité est un passage obligatoire. Leur scolarisation s'accompagne de nombreux défis, au premier rang desquels l'adaptation au groupe des élèves, à l'école en France et plus généralement à la scolarité.

C'est pas facile pour certains, y en a qui... enfin peu mais certains, qui sont jamais allés à l'école ou qui ont jamais fait de l'anglais, voilà déjà pour ma matière. Et puis comment ça marche un cours d'anglais, faut tout expliquer, puis ça doit pas être évident j'imagine de débarquer. Samuel [« MNA » de troisième] je l'ai senti, il s'est bien comporté mercredi mais j'ai bien vu que la barrière de la langue, c'est pas une barrière, c'est un *gap*, un fossé, pour lui ça va être compliqué. Donc s'il est travailleur, il va travailler de son côté, moi malheureusement je le verrai pas beaucoup à part une heure le mercredi, je vais pas le voir plus, au collège je le verrai pas, je vais pas aller le voir à la maison, est-ce qu'il a une atmosphère et une ambiance de travail à la maison possible, est-ce que le calme est là, est-ce qu'il peut réfléchir, est-ce qu'il a accès à internet ou à des dictionnaires, est-ce qu'il va pouvoir

³⁸ L'auteure explique notamment que « *les affinités avec ces publics sont notamment générées par la compassion suscitée par leur migration et les conditions dans lesquelles elle s'est imposée, médiatisée et relativement documentée dans l'opinion publique* » (Armagnague, 2019, p.42).

travailler de son côté ? Je sais pas... (M. Deschamps, enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A, collège Robert Schuman, 6 février 2020)

La logique d'accompagnement induit donc une forme particulière de relation pédagogique. Ce qui est principalement visé est ici l'adaptation : Samuel, en raison à la fois de sa situation migratoire et de l'incertitude qui plane sur la réalité de sa condition sociale en France (et surtout sur la compatibilité de celle-ci avec les logiques scolaires) est d'abord appréhendé comme un enfant migrant qu'il s'agit de « *raccrocher au reste du groupe* ». En définitive, « inclure » apparaît comme l'objectif principal concernant les élèves « allophones » déjà socialisés aux logiques scolaires mais qu'il s'agit de considérer « *comme les autres* », tandis que « différencier » et assumer un travail d'accompagnant s'avère indispensable pour les « étrangers » inscrits dans le dispositif.

b. « Il faut les encourager avant tout »

L'intérêt exprimé par certains enseignants pour la « différenciation pédagogique » sert, dans d'autres cas, un objectif de « motivation » des élèves « allophones ». Les enseignants travaillent à gagner leur confiance en vue de favoriser leur « bien-être » à l'école, lequel doit aboutir à leur mise au travail. Ce point de vue m'est exprimé par M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A au collège Maryse Bastié. Dans son cours de Mathématiques-UPE2A il entend mettre les élèves « *à l'aise* » avec lui, afin qu'ils aient confiance en leurs capacités scolaires : pour cette raison, il procède par étapes, distribuant des exercices différents en fonction du « niveau » qu'il attribue au élèves (ce que j'observe par ailleurs dans ses cours). Il choisit aussi de ne pas les évaluer.

Je peux les évaluer mais bon je vais pas dire qu'ils sont « insuffisants »³⁹ parce qu'il faut les encourager avant tout. Même si c'est pas tellement bien il faut que tu les encourages pour avoir cette motivation parce qu'un gamin généralement lorsque tu le sagues... (M. Lasri, enseignant de mathématiques, collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Ce parti-pris pédagogique repose toutefois sur un processus de catégorisation stigmatisant, au centre duquel la catégorie « allophone » justifie des formes d'apitoiement, plaçant l'enseignant dans un rôle d'« *instructeur* » et circonscrivant la relation pédagogique aux apprentissages (*ibid.*, p.41). Autrement dit, la catégorisation en tant qu'élève « allophone » induit à la fois une différenciation du regard porté sur les élèves, mais aussi une différenciation des pratiques à

³⁹ La notation au collège Maryse Bastié ne se réfère pas à un système de points numéraire, mais à des appréciations et à des couleurs: « insuffisant » est la moins valorisante.

partir de la baisse des exigences scolaires. Ici, il n'est pas question que les élèves « réussissent » objectivement, mais « *il faut pas qu'ils se sentent inférieurs aux autres* » : en réalité, la différenciation a pour effet d'enfermer les élèves « allophones » dans une altérité dominée (car comprise en termes de « handicap »).

Cependant, cela n'est pas vrai pour tous les élèves du dispositif, dans la mesure où ceux qui sont les plus proches des logiques scolaires sont valorisés parmi les « allophones » (« *ceux qui y arrivent plus vite tu leur demandes un peu plus* »). Dans ce cas, l'accompagnement est présenté comme une nécessité pour les élèves les moins « bons », ou les moins « rapides », mais pas pour les autres auxquels on « *demande un peu plus* ». Ainsi, l'enseignant se place en garant de la transmission, dans les meilleures conditions possibles, des savoirs scolaires, transmission comprise comme une priorité absolue.

3. « Le but pour moi c'est qu'ils puissent se défouler, prendre du plaisir tout en apprenant le français »

Enfin, « différenciation pédagogique » et représentation sociale de l'immigré peuvent s'entremêler et occasionner des situations dans lesquelles les enseignants envisagent leur travail comme un travail d'acculturation. A défaut de considérer ces élèves comme des élèves « ordinaires », une autre modalité de différenciation consiste à mettre à distance les attendus scolaires, pour œuvrer à ce que les élèves « allophones » se sentent « *bien* » en classe. Les « *besoins éducatifs particuliers* » sont réduits à une quête du « bien-être » des élèves « allophones », évacuant le plus souvent la question de l'évaluation des compétences scolaires et se contentant de participer au « développement » de ces enfants, *en tant qu'élèves*.

Cette déclinaison de la « différenciation pédagogique » peut dans certains cas restreindre l'action des enseignants à l'obtention du consentement des enfants migrants à la scolarité (exprimée en termes de relation et d'« *échange* »), comme me l'explique M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie au collège Pierre Brossolette.

À partir du moment où le but c'était surtout de faire qu'ils se sentent bien, qu'ils puissent avoir un saupoudrage de culture commune historique, civique et tout, l'important pour moi c'est d'avoir des jeunes adolescents en face de moi, de tisser un lien. Tu vois, qu'on soit dans l'échange, qu'ils semblent intéressés, que je sente qu'ils ne s'emmerdent pas en classe, qu'ils soient intéressés par ce qu'il se passe et que ce soit bénéfique pour eux. À partir de là pour moi l'objectif il est réussi quoi. Il y a pas besoin de plus. (M.

Roche, enseignant d'Histoire-Géographie, collège Robert Schuman, 25 juin 2018)

Dans d'autres cas, il s'agit plutôt d'insister sur les « *vécus* » des élèves « allophones ». La scolarisation prend une orientation quasi thérapeutique et vise désormais l'expression, par les enfants migrants, d'un « plaisir » d'être à l'école.

Le but pour moi c'est qu'ils puissent se défouler, prendre du plaisir tout en apprenant le français, c'est vraiment qu'ils puissent se sentir bien au collège, c'est vraiment le but. Donc on n'est pas sur des logiques de performance, on n'est pas sur des logiques techniques voilà c'est qu'ils prennent du plaisir. Ils ont tous des *vécus* différents, quand tu connais un peu leur vécu je te dis que ça leur fait du bien de jouer, de rigoler, de se sentir bien dans une équipe, de marquer des points, d'avoir le plaisir de marquer un panier, voilà donc l'accent est vraiment mis sur le plaisir. (Mme Francisci, enseignante d'EPS, collège Pierre Brossolette, 15 juin 2018)

Reconnaissant invariablement des « *besoins éducatifs particuliers* » aux élèves allophones, les pratiques enseignantes semblent liées à une pluralité de lectures singulières de l'« allophonie » et de la migration en milieu scolaire. Il en découle une multiplicité des modalités de prise en charge de la différence scolaire, allant de la surinterprétation du « handicap linguistique » à la prise en compte de la seule « altérité » des enfants migrants, dans un objectif d'accompagnement vers la scolarité. Généralement, la prise en charge témoigne d'une tension entre les logiques égalitaires propres à « l'école républicaine » et celles de l'« inclusion » scolaire de toutes et tous.

III. Les élèves « allophones », des élèves *en devenir*

En raison de leur catégorisation et de l'association entre « allophonie », migration et « handicap », les élèves « allophones » peinent à être considérés comme des élèves au même titre que leurs camarades de classe « ordinaire » : ils seraient plutôt des élèves *en devenir*, dont la reconnaissance de « *besoins éducatifs particuliers* » induit une action de transformation de la part de l'institution scolaire. Cette forme de discrimination émanant des circulaires vues précédemment témoigne de la construction d'une différence scolaire que l'institution se propose de « régler », par la mise en œuvre des principes de la « différenciation pédagogique ». Or, l'observation indique que les jugements enseignants produits au sujet des élèves « allophones » oscillent entre une surinterprétation de leur « bonne volonté » scolaire ou, au contraire des difficultés que la migration occasionne. Le caractère « allophone » (voire « migrant ») des élèves s'estompe aux yeux des enseignants à mesure que la baisse des

exigences scolaires (induite par la prise en charge dans le dispositif) devient dispensable et que les élèves prouvent leur proximité avec les réquisits scolaires.

1. Les usages différenciés de la catégorie « allophone »

La prise en charge des enfants migrants en UPE2A implique qu'ils soient considérés par leurs enseignants comme étant des « allophones » ou des « migrants » plutôt que des « élèves ». Pour reprendre la formule de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, on peut penser ces rapports enseignants-élèves comme des rapports oscillant entre misérabilisme et populisme (Grignon, Passeron, 1989), témoignant de la distinction opérée entre les élèves « allophones » et les élèves « ordinaires » et insistant sur la singularité des enfants migrants. Or, cette altérité ne tient pas uniquement à leurs difficultés linguistiques mais plutôt au fait d'être des enfants migrants, inscrits dans une scolarité qui leur est étrangère. Dans les discours des enseignants, on peut alors déceler, à l'image du travail réalisé par Bernard Lahire au sujet de la fabrique publique de l'« illettrisme », un ensemble d'« *habitudes discursives* » renforçant la prédominance du registre clinique (ici celui du « handicap ») dans la manière de nommer et penser ces enfants (Lahire, 1999, p.36). Celles-ci tendent à produire des effets de socialisation discursive collective, amenant les enseignants à livrer un point de vue idéalisé des rapports qu'entretiennent les enfants migrants à l'école. D'une manière générale, c'est donc à partir d'une lecture de la migration induite par la catégorie « allophone » que les enseignants classent ces élèves.

a. « Pour eux, c'est difficile de se mettre au travail »

Le plus fréquemment, les discours enseignants supposent des rapports malheureux à l'expérience migratoire, qui se donneraient à voir dans les comportements des enfants migrants. Dans certains cas, la baisse des exigences scolaires associée à la catégorie « allophone » représente un moyen de ne pas sur-solliciter des élèves supposés « en souffrance » et appréhendés comme des « migrants ». Pour certains enseignants faisant état des difficultés rencontrées par les élèves « allophones » en classe, il s'agit d'apporter une justification à la baisse des exigences qui accompagne leur scolarisation. On peut ici dresser un parallèle avec l'analyse formulée par Mathias Millet et Jean-Claude Croizet au sujet des dispositifs d'« inclusion » scolaire. Selon eux :

« dans les classes et les unités localisées pour l'inclusion scolaire des élèves considérés comme atteints dans leurs fonctions cognitives, la baisse des

exigences scolaires est justifiée par la délimitation institutionnelle d'une 'situation de handicap' » (Millet, Croizet, 2016, p. 62).

Ici, en plus de justifier la « différenciation pédagogique », le « handicap linguistique » constitue la pierre angulaire de jugements scolaire insistant sur les difficultés linguistiques des enfants migrants. On peut notamment le comprendre à travers le discours de M. Lasri au sujet d'Abdoulaye, « MNA » ivoirien de classe de troisième.

Il parle français, il PARLE français mais il sait pas comment écrire en français, c'est que l'oral et le français familial. C'est pour des mots simples comme ça, donc il s'exprime mais comprendre une consigne, il comprend pas. Une consigne par exemple « ajouter » il sait pas ce que ça veut dire « ajouter », pourtant il l'utilise sûrement dans sa langue mais ajouter c'est quoi « ajouter » ? Tu choisis un nombre, « ajouter 3 à ce nombre »... je lui ai donné juste un petit exercice un problème très simple de calcul mais en faisant des phrases : « tu penses à un nombre, tu ajoutes 3, tu multiplies la somme par 2 » ... mais « la somme » c'est quoi « la somme » ? donc tu vois. Et pourtant c'est des choses qu'il a déjà vues avant mais comme ils regardent pas ce qu'ils ont déjà vu, ça passe à l'as. Donc il parle français, mais il comprend pas les consignes, il comprend pas tout ce qu'il lit je crois. C'est très difficile pour lui. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

M. Lasri surinterprète de la même manière les comportements d'Abdoulaye en classe. Il explique par exemple que l'isolement d'Abdoulaye est dû à sa volonté de se mettre à l'écart, comme dans un « *refuge* », insistant alors sur son expérience de l'altérité. Son discours reproduit les jugements émis au sujet des élèves « introvertis », vus plus haut : en plus de reléguer certains élèves « allophones » du côté des « mauvais » élèves, ils instaurent implicitement un lien entre expérience de la migration et « déviance » scolaire. Toutefois, l'identification de comportements illégitimes renforcent et justifient l'action socialisatrice de l'école à l'encontre des enfants migrants. Comme le souligne M. Lasri, c'est à force de « *travail* » qu'Abdoulaye pourra « *être un élève* ».

M. Lasri : Lui il faut beaucoup de travail pour déjà prendre le fait d'être scolaire.

ML : Oui apprendre-

M. Lasri : [coupe] Bah à être un élève ! Dans son pays je sais pas ce qu'il faisait je crois qu'il se débrouillait mais je sais pas j'ai pas l'historique. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Les jugements produits par les enseignants au sujet des élèves « allophones » dépendent aussi de leur situation migratoire et des éléments connus de leur parcours biographique : si Achraf (élève algérien de troisième scolarisé depuis l'enfance et ayant migré en famille) « *n'a pas le niveau* », Abdoulaye lui est « *perdu* », car « MNA » découvrant la scolarité. Cette comparaison entre Abdoulaye et Achraf, pourtant tous deux élèves du dispositif, m'est signalée lors de mon entretien avec Mme Belkacem, enseignante de Technologie. A la différence de son camarade « allophone », Abdoulaye est présenté comme un enfant qui « *ne comprend pas* » et « *est noyé* » en classe. Malgré les nombreuses précautions qu'elle prend pour ne pas « s'apitoyer » sur son sort, la façon dont Mme Belkacem appréhende le statut de « MNA » d'Abdoulaye marque sa différence parmi les élèves « allophones ». A partir de l'exposé des difficultés qu'il rencontre en cours de Technologie (pour manipuler une souris et un clavier d'ordinateur), Mme Belkacem développe un discours qui se veut le moins stigmatisant possible : dès lors, s'il adopte un comportement a-scolaire, Abdoulaye n'est pas remis en cause en tant qu' « élève », car il est avant tout envisagé comme un « migrant ».

Mme Belkacem : Il va JAMAIS lever la main pour poser une question, jamais, jamais.

ML : Oui, même quand il comprend pas ?

Mme Belkacem : Non rien. C'est difficile d'aller vers ceux-là. Donc on- mais une heure ça passe vite en plus ! le temps d'aller se soucier de... qui a compris, qui n'a pas compris... du coup c'est pas efficace. Je sais pas comment les autres collègues font dans les autres matières [elle me demande de lui expliquer ce que je vois, je lui dis que « ça dépend »] Ouais il attend que ça se passe, mais c'est dur ! Il était gêné quand j'ai dit à la dame qui était là l'autre fois [l'éducatrice présente à la réunion parents-enseignants] que j'étais déçue parce que Abdoulaye ne travaillait pas, il fait pas ses devoirs à la maison. Et en fait il peut pas ! Il arrive tard, il est fatigué : il m'a expliqué la vie qu'il menait, donc il part tôt le matin, quand il arrive de temps en temps il cuisine, de temps en temps c'est prêt mais il a pas le temps pour les devoirs. [pause] C'est ce qu'il dit. Y aurait toujours la possibilité de rester ici à « devoirs faits », mais il le fait pas, donc je sais pas comment il envisage les choses Abdoulaye. (Mme Belkacem, enseignante de Technologie, collègue Maryse Bastié, 3 avril 2018)

Catégorisé comme « allophone » et comme « MNA », Abdoulaye bénéficie de l'empathie de ses enseignants, même si ceux-ci expriment de grandes inquiétudes sur son « orientation » en fin de troisième. (« *va falloir vraiment le prendre en main. Son vœu ce sera ce que nous on lui proposera de bien, pas... par défaut.* »). L'usage que fait Mme Belkacem de la catégorie « allophone » trahit une association entre difficultés scolaires et difficultés d'ordre social : en

précisant qu'Abdoulaye ne « *peut pas* » faire ses devoirs au foyer, c'est plutôt en raison des éléments connus de sa migration que de ses « *besoins éducatifs particuliers* » que la baisse des exigences scolaires prend sens. Le « handicap », la migration et les impératifs liés à la prise en charge d'Abdoulaye en foyer s'entremêlent ici et favorisent la construction d'une relation enseignant-élève particulière qui semble dissociée de l'objectif d'apprentissage porté par l'institution scolaire. Dans le même temps, le glissement qui s'opère dans la manière d'appréhender les enfants migrants favorise l'adoption d'un point de vue misérabiliste sur les compétences scolaires d'Abdoulaye, irrémédiablement imputées à son passé migratoire (et non scolaire).

Une tendance au misérabilisme et à la psychologisation s'observe aussi dans les discours d'ordre plus généraux formulés au sujet des élèves d'UEP2A. Dans la plupart des cas, c'est à partir d'une lecture de la migration, et non plus seulement du passé scolaire des élèves, que les difficultés d'apprentissage sont présentées : la manière dominante d'appréhender les élèves « allophones » renvoie alors à l'impossibilité de substituer, dans les relations courantes, l'« allophonie » à l'« étrangeté ».

Ils sont sur une année qui est assez charnière pour eux, qui est difficile à encaisser : il y a un changement de domicile, ils quittent leurs amis, ils sont pas dans leur collège, parfois il y a un des deux parents qui n'est pas là également... donc ils vont être sur cette année où ils se disent que bon c'est pas très grave si ils font pas leurs devoirs à la maison, forcément on leur pardonne plus facilement et ça peut pêcher, ça peut les aider à acquérir rapidement certaines compétences, et on va avoir au contraire tous les élèves qui ont vraiment cette application à faire leur travail personnel qui vont avoir une progression qui est assez fulgurante par rapport aux autres tout simplement parce qu'il se sont appliquées à bien travailler les leçons à la maison. (Mme Roux, Assistante Pédagogique, collègue Maryse Bastié, 5 avril 2018)

On remarque ici des contradictions dans le discours de Mme Roux qui relèvent de l'adoption de points de vue tantôt misérabilistes (« *[Ilir] je me pose des questions pour son bien-être parce que il est pas dans une position où c'est un garçon qui se sent bien* »), tantôt populistes (« *J'ai vu des problèmes de rédaction chez certains cinquièmes qui sont bien supérieurs à d'autres UPE2A, même en difficulté* ») au sujet des enfants migrants. Cette ambivalence témoigne de la propension des enseignants à s'éloigner du registre scolaire pour associer la « réussite » scolaire des élèves « allophones » à leur « bien-être » en France. De la même façon, le discours de Mme Langlois, enseignante d'Anglais intervenant dans le dispositif du collège Robert Schuman,

justifie la baisse des exigences scolaires formulée vis-à-vis des élèves « allophones », par une logique d'accompagnement et de promotion du « bien-être à l'école ».

Je vois bien que pour eux c'est compliqué de se mettre au travail. Et en même temps mes exigences doivent être revues à la baisse, voir les choses un peu différemment pour essayer de pas les braquer, de leur donner envie d'apprendre parce que pour beaucoup ils ont pas été scolarisés aussi avant, donc tout ça ça se comprend, ce manque d'envie de travailler aussi, parce qu'ils savaient pas ce que c'était, ils arrivent ici, tout est expliqué dans une langue étrangère. (Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Robert Schuman, 6 février 2018)

De la même manière que peut le déplorer Mme Roux, Mme Langlois met en cause le manque de travail de ces élèves, ce qui empêche leur progression dans sa matière. Ses propos associent les comportements a-scolaires de certains enfants migrants aux conséquences supposées de leur migration : dans son discours, la mobilisation de la catégorie « *ENAF* » permet d'insister sur l'écart entre les élèves « allophones » et les élèves « ordinaires ». Toutefois, si l'emploi de cette catégorie tend à rendre la migration responsable de leurs difficultés ou de leur incapacité, c'est parfois une lecture diamétralement opposée qui s'exprime.

b. Des élèves « à part » investis d'une « envie de réussir »

Les discours produits au sujet des élèves « allophones » évoquent aussi une « *envie de réussir* ». Les élèves « allophones » sont assez largement considérés, en raison de leur caractère « migrant », comme des élèves particulièrement « motivés » et « désireux » d'être à l'école. C'est ce que pointe M. André, enseignant d'Histoire-Géographie à la cité scolaire Charles Darwin, à partir de l'exemple de Naïma, élève italo-marocaine de seconde.

Elle est extrêmement mature je trouve [...] au niveau de sa réflexion, de son attitude également, c'est une élève qui en veut, ça c'est caractéristique de, c'est ce qu'on retrouve chez beaucoup d'élèves primo-arrivants en fait, ils ont vraiment envie de réussir donc ils sont vraiment demandeurs et puis oui elle a vraiment un excellent niveau, malgré le handicap que peut constituer la langue, on a une finesse de réflexion qui est assez surprenante. (M. André, enseignant d'Histoire-Géographie, cité scolaire Charles Darwin, 17 mars 2017)

Cette « *envie de réussir* » imputée à l'ensemble des élèves « *primo-arrivants* » est également évoquée dans les comparaisons que M. André fait tout le long de l'entretien entre les élèves « *natifs* » et les élèves « allophones ». Selon son discours, tout se passe comme si les enfants migrants étaient, en raison de leur migration, naturellement plus « *demandeurs* ». Par la même

occasion, l'évocation de Naïma, une élève « en réussite », agit comme un argument irréfutable : sa « maturité », sa « motivation » ou sa « *finesse de réflexion* » seraient d'autant plus remarquables qu'en tant qu' « allophone », elle est envisagée comme une élève « handicapée » nécessitant des « *besoins éducatifs particuliers* ». Le constat est similaire pour Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A au collège Maryse Bastié : car ils sont en situation migratoire et « allophones », les enfants migrants seraient par conséquent « *d'autant plus motivés* » et capables (« *ils ont des capacités à s'adapter, à inclure des processus qui sont assez énormes !* »). Ces caractéristiques attribuées aux enfants migrants renforcent au passage le discours méritocratique et la réduction des difficultés ou de l'aisance scolaire à leurs seules propriétés individuelles. La « réussite » des élèves « allophones » est donc largement anticipée, dans la mesure où ceux-ci verraient l'école comme un moyen de contrebalancer les effets malheureux de la migration, au premier rang desquels le déracinement et le « *handicap* ».

En termes de « différenciation pédagogique », cet usage de la catégorie met en lumière l'ambiguïté du rapport Klein-Sallé, déjà évoquée. Dans la mesure où ces élèves seraient particulièrement « scolaires », soit déjà préparés aux exigences de la scolarité en France, leur « handicap linguistique » ne pourrait être que transitoire et la baisse des exigences scolaires, que temporaire. Selon M. André encore, les aménagements particuliers (notamment en situation d'évaluation) ne se justifient que tant que les élèves « allophones » ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. Comme il me l'explique au sujet d'Abel, un autre élève « allophone » de seconde, le « handicap » lié à l' « allophonie » se surmonte avec le temps (« *il a besoin de temps, tout simplement* »). Une fois la langue française acquise, l' « *envie de réussir* » des élèves « allophones » ne connaîtrait pas d'entrave, leur permettant d'embrasser pleinement leur qualité d'élève, « *scolaire* » au sens de Muriel Darmon, c'est-à-dire « *prédestiné au scolaire, déjà scolaire, déjà scolarisé* » (Darmon, 2001, p.522).

Certains enseignants vont même plus loin dans leurs manières de présenter ces élèves, jusqu'à symboliquement surévaluer leur caractère « allophone », en leur prêtant des caractéristiques les distinguant des élèves « ordinaires ». La comparaison avec les élèves « ordinaires » en prend parfois un ton acerbe, comme lors de l'entretien que je mène avec Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A au collège Pierre Brossolette, ayant passé une partie de sa vie en Chine⁴⁰. Idéalisant la différence qu'incarnent les enfants migrants, elle déduit leur « *curiosité* »

⁴⁰ Sa fille est par ailleurs franco-chinoise et fréquente l'établissement. Sa double nationalité est, selon Mme Aoudia, un objet récurrent de moqueries à caractère raciste, venant de ses camarades de troisième.

de leur caractère « étranger », supposé induire une « ouverture » dont les élèves « ordinaires » du collège Pierre Brossolette sont dépourvus.

Je vois les UPE2A ça a été un plaisir pour moi de rencontrer ces jeunes. Ils sont curieux, ils posent des questions sur tout, ils savent tous où se trouve la Jordanie, ils savent tous où se trouve Pékin sur une carte parce qu'ils étaient curieux. Ils m'ont demandé si j'avais vu la Grande Muraille en Chine, ils m'ont demandé, c'est Idriss qui m'a demandé si j'avais vu la Cité interdite. Ça c'est des questions qu'on n'a jamais posé à ma fille par exemple. Non c'est une « bouffeuse de chien » voilà, il y a pas de curiosité. Les UPE2A sont curieux. Et tous. (Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Pierre Brossolette, 13 juin 2018)

Toutefois, l'essentialisation des qualités attribuées aux enfants migrants n'implique pas pour autant que ceux-ci puissent se soustraire aux exigences scolaires. Comme le note Mme Callon, si les enfants migrants « *ont des capacités à s'adapter* », ils demeurent des enfants à qui « *il faut réexpliquer les codes à chaque fois* ».

Mme Callon : C'est la première année où j'ai vraiment l'impression qu'il faut leur réexpliquer les codes à chaque fois.

ML : Et du coup toi ton travail il se décline comment par rapport à ça enfin il consiste en quoi ?

Mme Callon : Ben en rappel des règles constant : la tolérance dans un premier temps parce que si tu veux ben effectivement on peut pas sanctionner comme on sanctionnerait un autre élève, on peut pas punir à chaque fois qu'ils ont oublié le cahier etc. Y a un moment il faut moduler un peu les choses dans un premier temps mais là pour le coup ils sont tous là depuis un moment donc là maintenant les punitions elle tombent [pause] parce que ben voilà la règle si elle n'a toujours pas été enregistrée par l'entente il va falloir que le code rentre autrement. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 21 mars 2018)

Si « *on ne peut pas punir à chaque fois* » ces élèves *en devenir*, c'est pourtant sur la base de leurs comportements que sont déduits des rapports à la scolarité et aux apprentissages, à l'« *envie de réussir* » ou, au contraire, à la « souffrance » induite par la migration. Ces interprétations enseignantes tendent par ailleurs à déplacer la distinction scolaire des élèves « allophones » vers une distinction « culturelle ». Comme le rappelle Maïtena Armagnague, l'« allophonie » contribue finalement à « fixer » une différence, entre élèves « allophones » et « ordinaires » :

Alors que la centralité de l’allophonie dans la fabrication de cette catégorie d’action publique visait à objectiver le besoin tout en évacuant la dimension migratoire jugée trop insaisissable et pas assez traductible en termes scolaires, nous observons que cette focalisation sur l’allophonie et la construction sociale qui l’accompagne ont pour effet d’objectiver la mise à l’écart, de « fixer » la supposée différence. (Armagnague, 2019, pp. 39-40).

Au regard des entretiens réalisés avec les enseignants, la « *dimension migratoire* » semble en définitive être le point à partir duquel sont produites des visions tronquées et partiales de l’expérience scolaire des enfants migrants : bien souvent, les comportements des enfants migrants sont considérés comme autant d’indices des rapports à leur migration, retraduite à l’école en termes de rapport aux apprentissages et à la langue française. Les multiples interprétations faites par les enseignants de la « souffrance » ou au contraire du « bien-être » et de l’« envie » des enfants migrants indiquent en définitive l’appropriation enseignante de la catégorie « allophone » : celle-ci sous-tend dès lors des catégories de jugement qui exacerbent le caractère « migrant » aux dépens de celui d’« élève ».

2. Les conditions de la fin de carrière « allophone »

La prise en charge des élèves « allophones » au sein du dispositif UPE2A suppose un classement implicite entre élèves, prenant la mesure de la « déviance » scolaire de chacun des enfants migrants. Ainsi, on peut envisager, de la même manière que le fait Muriel Darmon au sujet des jeunes filles anorexiques prises en charge par l’institution hospitalière (Darmon, 2008, p. 212), que l’entrée dans la scolarité « ordinaire » représente une *fin de carrière* « allophone », dépendant de l’évaluation par les enseignants les dispositions scolaires des enfants migrants scolarisés⁴¹.

a. Les effets pédagogiques des segmentations entre élèves « allophones »

Les appropriations enseignantes de la catégorie « allophone » impliquent que, selon les cas, les exigences scolaires soient revues plus ou moins à la baisse. Quand la « différenciation pédagogique » s’avère inutile, les enfants migrants les plus « scolaires » et sachant « *se débrouiller* » sont valorisés parmi les élèves du dispositif. Ainsi, au-delà du caractère « *ethnico-racial* » des segmentations qui s’opèrent entre élèves « allophones » (Armagnague, 2019), c’est

⁴¹ L’emploi de la notion de carrière permet ici d’opérer une rupture avec les catégories enseignantes, ou plus exactement, avec les appropriations enseignantes de la catégorie « allophone », versant notamment dans la psychologisation (Darmon, 2008).

bien à partir des rapports entretenus par les enfants migrants à l'institution et à ses réquisits que ceux-ci sont classés, puis différemment appréhendés par les enseignants du dispositif.

La présentation que fait Mme Callon de son travail auprès des élèves « allophones » permet d'identifier deux registres sur lesquels cette « différenciation » s'opère. Sur le plan des apprentissages scolaires, elle est d'abord d'ordre pédagogique, c'est-à-dire que ses modalités varient en fonction des attendus fixés par l'institution et par l'enseignante elle-même. Selon les élèves, les exigences scolaires sont revues (« *je vais pas avoir les mêmes attentes* », « *je vais être plus tolérante au moment... de mon jugement dessus, de mon évaluation* ») et le travail différencié. Mme Callon estime alors qu'elle fait « *le serveur de café* » dans ses cours.

Je fais le serveur de café ! J'essaie de vraiment partir sur la METHODE d'histoire et puis d'adapter selon leur niveau et mes attentes. C'est-à-dire que- quelles sont les méthodes d'histoire où ils seront attendus quel que soit le niveau dans lequel ils rentrent ? Donc vraiment présenter, travailler sur la cartographie, la frise chronologique, c'est des attendus : on sait qu'en sortie de sixième ils maîtrisent ces compétences-là donc il faut qu'eux ils les aient acquis. Et après cette même méthode là, je vais l'adapter avec bah déjà avec le temps parce que certains je les ai deux heures les autres je les ai qu'une heure, donc ça va me permettre de revenir sur la notion, un peu plus appuyer avec ceux que j'ai deux heures et puis sur le type d'exercice que j'attends d'eux. Je sais que certains je vais attendre juste la réponse et pas forcément une production écrite pour le moment et on ira au fur à mesure vers la production écrite. Et puis un moment il faut donner à manger à... ceux qui vont beaucoup plus vite donc on va avancer enfin voilà. Je sais que le groupe qui est là-bas [elle me l'indique] Anna, Iqlas, Maïra, Iulian, on peut les envoyer sur la suite beaucoup plus rapidement et qu'ils vont se débrouiller. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 21 mars 2018)

Sur le plan des modalités de classement scolaire toutefois, la « différenciation pédagogique » s'accompagne de formes de valorisation des élèves pour lesquels Mme Callon considère qu'elle n'est pas justifiée. Il en résulte des modalités individualisées d'évaluation des enfants migrants, portant notamment sur une appréciation de leur proximité ou de leur distance avec la culture écrite : au-delà de l'acquisition de la « *méthode* », c'est en effet le « *développement construit* » qui est attendu des élèves, conformément aux logiques de la forme scolaire. Ainsi, la fin de carrière « allophone » nécessite aussi la fin de la « différenciation pédagogique » : à mesure que les enfants migrants expriment leur proximité avec les logiques associées à la scolarité « ordinaire », la reconnaissance de leur « allophonie » n'a plus de raison d'être.

La réciproque semble également vraie, en cela que la distance avec les comportements attendus d'un élève justifie parfois de retarder l' « inclusion » en classe « ordinaire ». De l'évaluation des comportements des enfants migrants résulte parfois une assignation stigmatisante, associant la catégorie « allophone » à leur rapport supposé à la migration et à la prise en charge en UPE2A. De là, les jugements produits par les enseignants du dispositif puisent dans des représentations de la migration induites par la catégorie « allophone », et tendent à associer les comportements a-scolaires à des « figures d'importunité » (*ibid.*, p.35), renvoyant les enfants migrants aux enfants « en échec scolaire ». Ces jugements mettent aussi bien en cause les capacités scolaires des élèves que leurs comportements, et supposent une lecture des difficultés sous l'angle du « mal-être », à l'instar du discours que produit M. Saadi au sujet de Karim.

M. Saadi : Karim son papa me l'a présenté tout de suite comme un élève qui posait des problèmes en Kabylie, et c'est un élève qu'il fallait que je suive de très près d'après les recommandations de son papa. Il arrivait, il s'est très bien intégré et là on voit qu'il y a des acquis mais que au niveau de l'attitude en classe il est parfois pénible. Alors qu'est-ce que ça peut traduire? soit un mal-être au sein du dispositif, soit... Ah oui il y avait aussi un problème le concernant c'est que l'inclusion était retardée, il est inscrit en troisième « prépa pro », et donc dès la semaine prochaine il va suivre différents cours. Donc il est resté pleinement en UPE2A depuis 2-3 mois, donc y a comme un phénomène de saturation qui se met en place. Voilà donc c'est un élève qui progresse, il a des difficultés en lecture, donc il a des problèmes phonétiques en lecture, il a du mal à reconnaître les différents syntagmes, mais... voilà c'est un élève âgé qui va à son rythme, qui aura 18 ans en avril.

ML : C'est le plus âgé [du dispositif], non?

M. Saadi : C'est le plus âgé exactement. Donc voilà, et puis le fait qu'il soit avec Jibril [élève algérien de troisième], qui a les mêmes origines que lui, qui vient de Kabylie ça n'a pas arrangé les choses. Donc il y a un duo qui s'est formé, qui est pénible avec [l'enseignante en charge des cours de FLE/FLS NSA] et qui est pénible avec moi et que je dois sans cesse contenir. Voilà, il est dans les apprentissages mais il pourrait beaucoup mieux faire, sachant que dans sa famille y a des élèves, ses sœurs, qui s'impliquent et qui ont des résultats alors que lui il traîne des pieds... donc il y a le problème qu'il avait en Kabylie que l'on retrouve ici même. Pourtant il sait que c'est une chance, c'est un nouveau départ qui lui est offert mais il en tire pas vraiment profit. C'est dommage. Il s'implique volontairement à l'oral, on l'a vu dans les activités avec Mme Louis [documentaliste au CDI du collège], il prend volontiers la parole, mais il reste sur ses acquis. Tu lui demandes d'approfondir les apprentissages et ben il n'est pas volontaire... on sent que c'est un élève qui a envie d'apprendre une formation, d'entrer dans une formation professionnalisante, d'entrer dans le monde du travail et gagner de l'argent comme beaucoup parmi les allophones les plus âgés. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 31 mars 2017)

La mise en cause des comportements, des sociabilités et des choix d' « orientation » de Karim justifient ici le recul de son « inclusion » en classe « ordinaire ». Même s' « *il s'implique volontairement à l'oral* », Karim s'inscrit plutôt dans une logique d'insertion professionnelle que de « réussite scolaire », ce qui semble illégitime aux yeux de son enseignant. En cela, l'usage que fait M. Saadi de la catégorie « allophone » suppose l'association de Karim aux élèves « en échec scolaire » et indique sa distance avec les réquisits scolaires. En tant qu'élève « allophone » « âgé », qui « *traîne les pieds* » et entretient un rapport utilitaire à l'institution scolaire (un élève qui « *veut gagner de l'argent* »), Karim semble tenu à distance de la scolarité « ordinaire », le temps qu'il manifeste son rapprochement des logiques scolaires et qu'il se détourne des sociabilités associées à son « *origine* » pour saisir la « *chance* » que représente sa scolarisation en France.

Sortir du dispositif implique que les élèves « allophones » manifestent un ensemble de comportements et de rapports à l'institution scolaire permettant leur association à des figures d'élèves légitimes. Les usages de la catégorie « allophone » par les enseignants d'UPE2A indiquent donc que les principes de la « différenciation pédagogique » soient remis en cause à mesure que les enfants migrants adoptent les comportements généralement valorisés par les représentants de l'institution. Dès lors, l'allongement de la prise en charge en UPE2A suppose un usage de la catégorie « allophone » comme d'un indicateur permettant de mesurer si l'élève *en devenir* est « prêt » ou non pour la scolarité « ordinaire ».

b. « Petru il a pas sa place avec les ENAF »

La *fin de carrière* « allophone » suppose enfin la comparaison des comportements des élèves dans le dispositif, et l'élection de certains en tant qu'élève « ordinaire » parmi les « allophones ». Pour ceux-ci, on observe un usage négatif de la catégorie « allophone » : plutôt que désigner ce qu'est l'élève, il permet de souligner ce qu'il n'est pas. Dans cette dernière section, je propose de m'arrêter sur le cas de Petru et sur la valorisation enseignante de ce qui est perçu comme un « *alignement hors du groupe* » (Goffman, 1975).

Au moment de notre premier entretien, Petru est un élève roumain âgé de 15 ans, arrivé en France le 15 juillet 2017 et scolarisé en classe de troisième au collège Robert Schuman. La vision que partagent les enseignants de l'établissement sur cet élève oscille entre la bienveillance et la valorisation de sa « volonté » et de ses capacités scolaires : Petru est sensiblement plus interrogé à l'oral lors des corrections d'exercices ou d'activités réalisés en

cours de FLE/FLS, ce qui a pour effet, à deux reprises durant ma présence au collège, de transformer le cours en un dialogue entre lui et son enseignante de FLE/FLS, Mme Sarkissian. Son attitude quant à ses obligations scolaires diffère également de celle des autres élèves de classe de troisième, inscrits dans le dispositif.

Lors de ma présence au collège Robert Schuman, les élèves de troisième sont sur le point de passer les épreuves blanches du brevet des collèges (DNB). Contrairement à ses camarades de troisième, Petru sollicite activement Mme Sarkissian pour que celle-ci le laisse participer aux épreuves, alors qu'ils en sont généralement exclus. Le vendredi 26 janvier 2018, alors que les épreuves ont lieu le lundi et le mardi suivants, Petru profite d'une absence d'un de ses enseignants pour se rendre en cours de FLE/FLS. Quand il arrive en classe, il annonce à Mme Sarkissian qu'il doit lui parler. Elle l'invite donc à s'installer et à attendre avec ses camarades, qui eux réalisent une activité en lien avec leur cours. Il semble très concerné par ces épreuves blanches et fait part à Mme Sarkissian de sa volonté d'y participer, tout en émettant un certain nombre de réserves sur ses compétences en langue française. Celle-ci le rassure en lui permettant de participer à cet examen « à la carte » : elle lui propose de ne participer qu'à l'épreuve de Mathématiques, (« *Essaye, on verra bien si ça compte* »).

Le rapport qu'entretient Mme Sarkissian avec Petru est tout à fait particulier, car il s'inscrit en décalage (voire en opposition, dans certains cas) avec les relations qu'elle peut entretenir avec ses autres élèves. En effet, le fait que Petru soit « demandeur », et exprime sa conformité avec les règles du jeu scolaire, en même temps qu'il manifeste son autonomie par la demande expresse de renseignements concernant la réalisation d'examens, lui garantit la bienveillance de Mme Sarkissian et, par extension, celle des autres membres de l'équipe enseignante. On peut également supposer que cette bienveillance est en partie conditionnée par le commentaire laissé par l'enseignant ayant procédé à son positionnement en septembre 2017, qui présente Petru comme un élève « *excellent* », « *très motivé* » et qui préconise son inclusion en « *maths, anglais, LV2 (espagnol), EPS* » dès le début de sa scolarisation en France. La présentation favorable rendue p à l'issue du positionnement de Petru, mais surtout les postures qu'il adopte en classe de FLE/FLS semblent jouer comme un cumul d'avantages (Lahire, 2008, p.122), ou du moins témoignent d'habitudes et de savoir-être valorisés dans le cadre scolaire. De plus, il faut noter que Petru est « inclus », dès son arrivée au collège le 25 septembre 2017, dans six cours de troisième, puis dans sept à partir du 4 décembre (Anglais, Espagnol, Mathématiques, SVT, Physique-Chimie, Technologie et EPS), ce qui lui assure une visibilité auprès de ses enseignants hors du cadre de l'UEP2A. Enfin, à son arrivée au collège, il est retiré du cours d'Anglais du dispositif (Anglais-UPE2A) presque immédiatement par Mme Langlois, enseignante d'Anglais

intervenant dans le dispositif et professeure principale de la classe de troisième dans laquelle il est inscrit.

Lors de notre entretien du 6 février 2018, je demande à Mme Langlois de me parler de Petru, bien qu'elle me l'ait déjà présenté de manière informelle comme un « *excellent* » élève investi d'une « volonté » toute particulière de « réussir ». Elle revient sur son inclusion en Anglais-UPE2A.

Alors déjà Petru il est arrivé au cours du premier trimestre, et je l'ai d'abord vu arriver dans le cours pour les ENAF [Elèves Nouvellement Arrivés en France], et clairement dès le départ j'ai tout de suite compris qu'il était d'un niveau plus intéressant que les autres. Il est arrivé avec un niveau de fluidité de langue, même si son anglais est loin d'être parfait et qu'il a un accent [roumain] très marqué. Mais très motivé, à toujours vouloir prendre la parole. Et puis Mme Sarkissian a été absente, et il s'est retrouvé dans sa classe d'attribution, donc les 3e2 dont je suis prof principale, et il est arrivé dans le cours sans que je lui aie demandé quoi que ce soit, et il avait photocopié le cours, qui était quand même un paragraphe bien d'une dizaine à une quinzaine de lignes qu'il avait appris par cœur, et il est arrivé en début d'heure à mon bureau en me disant : « Je vais vous réciter la leçon ». Et il l'a récité impeccablement. Et je suis allée voir Céline [Sarkissian] et je lui ai dit : « Mais Petru il a pas sa place avec les ENAF, faut que tu le mettes dans le cours de troisième parce qu'il est même meilleur que certains des élèves de troisième », même largement meilleur que certains de mes élèves. Donc voilà un peu comment ça s'est passé pour Petru, il s'est tout de suite très bien intégré à la classe, je crois que certains élèves avaient vraiment à cœur de tout faire pour que son intégration se passe bien, ils ont été très copains avec lui très vite, notamment des filles qui lui ont fourni les photocopies, enfin qui se sont arrangées pour pallier à tous les cours qu'il avait ratés en fait. Et... lorsqu'on a fait le conseil de classe du premier trimestre et ben on s'est aperçu que partout où il allait, tout le monde avait le même retour. Voilà, un enfant solaire, plein d'énergie qui avait vraiment envie de montrer qu'il savait et qu'il avait sa place en seconde générale. Parce que je pense que Petru est peut-être malheureux d'être en troisième, il m'a expliqué qu'il avait passé un examen en [Roumanie], que normalement il avait l'âge pour être en seconde mais que c'était un choix délibéré de venir en troisième pour pouvoir bénéficier du dispositif du Français Langue Etrangère, et... donc lui dans sa tête, je pense qu'il est déjà en seconde en fait. Et il fait tout pour avoir le niveau, pour être le plus fort pour y aller, il est vraiment très motivé. (Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Robert Schuman, 6 février 2018).

Avec cette présentation, Mme Langlois met immédiatement l'accent sur la différence qu'elle observe entre les « *ENAF* », dont le niveau d'anglais est implicitement considéré comme moins bon, et lui, un « *enfant solaire* » miné par l'obligation de redoubler sa classe de troisième. Cette

comparaison trahit le regard porté par Mme Langlois sur les élèves « allophones » en général, en partant de la distinction qu'elle opère entre Petru et ses camarades. A la différence de Petru, les élèves de son cours d'Anglais-UPE2A, « *ne travaillent pas assez* » et ont pris de « *mauvaises habitudes* », lesquelles les empêchent d'adopter un rythme de travail que Mme Langlois juge seul à même de favoriser leur « réussite » scolaire. Cette enseignante d'Anglais déplore de plus la distance de ces derniers vis-à-vis des réquisits scolaires, mais également leur faible degré de responsabilité et d'autonomie (« *Ceux qui réussissent bien sont ceux qui ont déjà commencé à comprendre comment fallait fonctionner* »). La suite de l'entretien porte plus spécifiquement sur Petru et sa manière d'être en classe de troisième, mais reste parsemé de comparaisons entre les élèves du dispositif, à tel point que les mentions faites par Mme Langlois des autres « ENAF », servent principalement à déplorer leur décalage vis-à-vis des attentes fixées par l'institution : tandis que les élèves « allophones » « *ont du mal à se mettre au travail* », Petru semble avoir si bien assimilé les attentes de l'école qu'il n' « *a pas sa place avec les ENAF* ».

La vision qu'adopte Mme Langlois pour décrire la situation vécue par Petru, en décalage avec ses camarades allophones, est quelque peu surprenante. Celle-ci va en effet jusqu'à plaindre sa situation (un élève en avance contraint de faire une nouvelle année de troisième, alors même qu'il aurait dû être au lycée en Roumanie) en prenant pour justification de son supposé mal-être, l'adéquation entre le comportement de Petru et l'*ethos* scolaire, que celui-ci exprime quotidiennement. En présentant la relation qu'entretient cet élève à l'institution scolaire comme étant empreinte d'une « *envie* » particulière de faire ses preuves, Mme Langlois présente la présence de Petru en troisième comme une injustice. Cette position indique le point de vue misérabiliste adopté par Mme Langlois, mais montre également que ce point de vue est seulement adopté dans le cas de Petru, un « bon » élève. Or, les autres élèves « allophones » de l'UPE2A du collège Robert Schuman, restent, eux, considérés comme des « ENAF » nécessitant une prise en charge scolaire.

A travers le cas de Petru, on constate que la baisse des exigences scolaires induite par la catégorisation en tant qu'élève « allophone » ne concerne les enfants migrants que dans la mesure où ceux-ci expriment une distance avec les logiques scolaires, réelle ou supposée à partir des éléments connus de leur situation migratoire. Plus largement, la *fin de carrière* « allophone » dépend de la manière dont les enseignants appréhendent les enfants migrants à l'école : à mesure que ceux-ci font montre de leur proximité avec les exigences de la scolarité « ordinaire », ils sont de moins en moins « migrants » et de moins en moins considérés comme « allophones ».

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre a permis de montrer comment l'« allophonie », en tant que catégorie institutionnelle justifiant un « traitement » scolaire au sein du dispositif UPE2A, contribue à altérer les « *catégories de l'entendement professoral* » (Bourdieu, De Saint Martin, 1975). Encadrée par un processus institutionnel de scolarisation reposant sur l'évaluation et le contrôle, l'inscription des enfants migrants dans un dispositif UPE2A et en classe « ordinaire » occasionne la réification de représentations sociales de l'immigré à l'école. Partant de la catégorie « allophone », les enfants migrants sont tantôt considérés comme des élèves « handicapés », tantôt comme des « migrants », tantôt comme des élèves « ordinaires ». Ces usages de la catégorie induisent diverses modalités de « différenciation pédagogique », prenant pour origine une reconnaissance au moins tacite de la différence de ces enfants migrants parmi les publics scolaires. De là, devenir élève « allophone » revient à être considéré comme ayant un « *besoin éducatif particulier* », besoin dépassant assez largement le cadre pédagogique pour justifier une posture d'accompagnement des enfants migrants. Outre une focalisation sur les attributs non-scolaires des enfants migrants à l'école, on observe dans les pratiques enseignantes des formes d'inter-personnalisation des relations avec les élèves, cherchant tantôt à adapter leurs exigences aux besoins de ceux-ci, tantôt à justifier leurs difficultés par la seule migration. Ainsi, le regard porté sur les élèves « allophones » implique, à travers notamment les modalités de « différenciation pédagogique » mises en œuvre, l'appropriation et la retraduction des logiques scolaires par les enseignants, à partir de leur propre lecture du « handicap linguistique », de l'« allophonie » et de la migration.

Chapitre 4 : L'évaluation des dispositions scolaires au prisme de l' « intégration »

En introduisant le dossier « L'intégration en débat » de la revue *Hommes & Migrations*, dossier voulant mettre en débat le rapport « Les défis de l'intégration à l'école » remis par le haut Conseil à l'Intégration (HCI) au Premier Ministre François Fillon en janvier 2011, Gaye Petek et Alain Seksig posent le postulat suivant :

« Evoquer l'école comme l'espace et la base de l'intégration sociale et culturelle des 'enfants de l'immigration' ou 'des enfants nés de parents immigrés', au-delà de l'ensemble des enfants qu'elle accueille pour en faire des élèves et de futurs citoyens, relève bien souvent du lieu commun. » (Petek, Seksig, 2011, p.6).

Outre la multitude de questions que soulève cette affirmation, parmi lesquelles l'intérêt heuristique de considérer au même titre les « *enfants de l'immigration* » et les « *enfants nés de parents immigrés* », ou encore les ressorts effectifs de la socialisation scolaire, l'objectif de ce dossier semble avant tout de mettre en question un thème qui agite le débat public depuis les années 1970, et peut-être même l'opinion depuis ce que Gérard Noiriel nomme l' « *invention de la nationalité* » (Noiriel, 2006) : l' « intégration ». Toutefois, à la lecture de ce dossier, on est surpris par la manière dont les différents auteurs usent du concept d' « intégration » (tantôt sociale, tantôt culturelle) sans toutefois penser ses usages communs. Pour le socialiste Marc-Antoine Jamet, il s'agit d'abord d'affirmer que « *L'intégration, en France, ça marche !* » (Jamet, 2011, p.42) ; pour l'historien Daniel Lefeuvre de revenir sur la nécessité de prioriser l'apprentissage du français, de l'histoire et de la géographie à l'école, en déplorant que « *la France moderne, elle disparaît presque complètement* » des programmes de la classe de cinquième (Lefeuvre, 2011, p.81) ; pour la sociologue Michèle Tribalat de considérer qu' « *on ne peut attendre des Français qu'ils transforment leur mode de vie, de bon gré, pour s'adapter aux nouveaux venus apportés par une politique d'immigration sur laquelle ils n'ont aucun contrôle démocratique.* » (Tribalat, 2011, p.61). Dans tous les cas l'emploi du concept d' « intégration » demeure un emploi polémique et s'affranchit de toute base empirique.

Dans ce chapitre, j'aimerais précisément revenir sur l'emploi fluctuant du concept d' « intégration » en contexte scolaire. En effet, l'école semble, au regard de ses évolutions

récentes⁴², embrasser encore et toujours l'idéal républicain de formation des citoyens, autour des valeurs de la République et d'une maîtrise commune de la langue (Balibar, Laporte, 1974). En pratiques, la concrétisation de cet idéal implique, vis-à-vis des enfants migrants scolarisés, une omniprésence (directe ou indirecte) de la question intégrationniste. Investis du pouvoir de faire advenir l'« intégration » des enfants migrants, les enseignants sont alors placés en première ligne pour donner sa consistance à l'« intégration » scolaire et à en fixer les prérequis. Ainsi « intégrer » revient bien souvent à retraduire les réquisits scolaires en des réquisits à l'« intégration », avec toutefois de multiples variations dépendant des lectures enseignantes de l'« intégration » par l'école. Dans un premier point, je reviendrai sur ces lectures hétérogènes de l'« intégration » scolaire, en montrant qu'elles sont intrinsèquement liées aux reconfigurations des logiques portées par l'institution scolaire autour de la question de l'« inclusion ». Ensuite, il sera question de comprendre comment, dans les processus de classement scolaire, les comportements des enfants migrants sont interprétés comme autant d'expression d'une « bonne volonté d'intégration » ou au contraire d'un « défaut d'intégration ». Enfin, dans un troisième temps, les cas d'Anna et Achraf, deux élèves « allophones » de troisième, permettront de comprendre les ressorts non pas de l'« intégration scolaire », mais du glissement des classements scolaires vers le classement des élèves « allophones » selon leur « degré d'intégration ».

I. La polysémie de l'« intégration » à l'école

Notion éminemment polémique, tant en sociologie que dans le discours politique, « *l'intégration se situe à deux niveaux disjoints dans l'analyse comme dans la pratique, même si tout porte à les confondre : le système et l'individu* » (Guénif-Souilamas, 2003, p.28). En termes scolaires, l'« intégration » des élèves « allophones » convoque une longue histoire de l'« intégration à la française », histoire tributaire des évolutions des politiques migratoires, mais aussi des discours qui les accompagnent. Evoquer aujourd'hui l'« intégration » à l'école revient à réaffirmer un objectif d'« inclusion » scolaire recoupant à la fois la reconnaissance des « handicaps », mais aussi celle de tous types de « *besoins éducatifs particuliers* ». Or, si individu et système sont mis en cause dans les discours portant sur l'« intégration », la dénomination des réalités que recourent l'« intégration-inclusion » scolaire demeure le privilège de l'institution scolaire et de ses représentants.

⁴² La loi de refondation de l'école de la République de 2013 en étant une occurrence majeure de cette dernière décennie.

Malgré un fonds idéologique et réglementaire *a priori* partagé, la mobilisation du registre de l'« intégration » renvoie à deux processus de classement proprement scolaires. Premièrement, l'emploi du terme révèle, dans les entretiens, plusieurs sens desquels découlent des pratiques pédagogiques différentes. Deuxièmement, il renvoie à l'« inclusion » scolaire et tend à établir une équivalence entre compétences scolaires et degré d'« intégration ».

1. L'« inclusion » scolaire contre la ségrégation

Tant dans sa genèse que dans son emploi actuel par les enseignants, le registre intégrationniste est associé à de multiples réalités et semble d'autant plus mobilisé qu'il est indéfini. En pratiques, l'« intégration-inclusion » scolaire désigne autant l'organisation de l'enseignement spécialisé, que le public auquel il est destiné. Dans tous les cas, l'« intégration » suppose un double-objectif porté par l'institution : prendre en charge la différence à l'école et réaliser l'« intégration » *républicaine*.

a. De la ségrégation des élèves « anormaux » à l'« inclusion » scolaire de tous

Les représentations sociales produites et partagées au sujet des individus « migrants » ont partie liée à la représentation de ce que *fait* la migration à la société d'immigration. L'« immigré », difficilement définissable, renvoie irrémédiablement aux représentations de l'« immigré », et suppose l'intrusion d'une extranéité dans la société d'accueil, comprise notamment dans le cas de la France comme une société « une et indivisible » (Sayad, 1999). Parler de l'« intégration » des « immigrés » suppose d'adopter un point de vue ethnocentré selon lequel seule la société d'accueil se réserve le privilège de nommer des critères et conditions de *leur* « intégration » à celle-ci (Sayad, 1994).

Du point de vue de l'institution scolaire, le paradigme contemporain de l'« inclusion », dont le giron s'étend à la scolarisation des enfants migrants, est relativement récent. Or, Philippe Mazereau rappelle que :

« lorsque l'on s'intéresse à la genèse historique de l'éducation spécialisée il apparaît nettement que l'école et la psychiatrie ont très tôt suscité des désignations concurrentes de l'anormalité, de l'inadaptation infantile, à partir de l'entrecroisement des pratiques médicales et pédagogiques » (Mazereau, 2006, p.10).

L'auteur montre que c'est à l'aube du XXe siècle et au gré du développement des sciences cognitives et de la pédagogie, que se cristallise une lecture de l'anormalité scolaire de laquelle découle l'organisation d'un « enseignement spécialisé » séparé de l'ordre scolaire. Il revient aussi sur le passage d'une éducation *ségrégative* à une école *intégrative*. Ce renversement de la conception de l'éducation « spécialisée », prenant pour objet les enfants définis comme « handicapés », est notamment favorisé par la parution de plusieurs textes fondateurs. La loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées, puis les circulaires de 1982⁴³ et la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 renversent progressivement l'ordre scolaire : désormais, la ségrégation laisse place à l'« intégration » des enfants dans un milieu « ordinaire », *via* la reconnaissance de « *besoins éducatifs particuliers* » (Mazereau, 2006). « Intégré » à l'école, l'enseignement spécialisé doit désormais permettre à tous les élèves « désavantagés » sur le plan scolaire de faire partie d'une communauté indifférenciée d'apprenants (Thomazet, 2006, p.24).

La scolarisation des enfants migrants s'invite par ailleurs dans le domaine de l'« inclusion » scolaire à la même période. Outre leur forte dimension pédagogique et organisationnelle, les circulaires de 2002 et 2012 vues au chapitre précédent ont pour effet de substituer au terme « intégration » celui d'« inclusion », en associant les élèves « allophones » aux élèves « handicapés ». Valérie Lanier note à ce titre qu'

« auparavant, les circulaires de l'Education nationale traitant de la scolarisation des élèves allophones utilisaient le terme d'« intégration » : les élèves allophones devaient s'intégrer à l'école, tout comme leurs parents devaient s'intégrer à la société française. Derrière ce concept d'intégration se cache celui d'assimilation : on demandait aux enfants arrivants d'apprendre rapidement le français et de devenir des élèves comme les autres, se dépouillant de leur spécificité culturelle et linguistique. » (Lanier, 2016, p.66).

La scolarisation des enfants migrants n'échappe pas, au début des années 2010, à la redéfinition générale des principes de l'enseignement à destination des élèves « différents ». Cependant, il figure dans la circulaire de 2012, la recommandation d'« *implanter les structures d'accueil dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants.* ». L'« inclusion » scolaire est, de fait, présentée comme un premier pas vers l'« intégration » :

⁴³ Circulaires n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982, « Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés »

Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues. (Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012)

Outre la qualification en tant qu'élève « arrivant » réaffirmant le passé migratoire des élèves « allophones », l'objectif déterminé par la circulaire demeure celui de leur « intégration », dont les conditions sont déterminées par les agents de l'institution scolaire. Contrairement à l'affirmation de Lanier, il apparaît que l'école « inclusive » contribue à réaffirmer le caractère « étranger » des logiques sociales portées par les enfants migrants. Dès lors, si l'« inclusion » scolaire fixe des principes organisationnels, l'institution scolaire semble confirmée dans son rôle « intégrateur », faisant des réquisits scolaires des modalités de classement des élèves « allophones » sur une échelle d'« intégration ». A ce titre, les oppositions entre enseignants de FLE/FLS et de classes « ordinaires » témoignent à la fois de la tension persistante entre ségrégation et « inclusion » scolaire, et de la polysémie de l'« intégration-inclusion » scolaire.

b. L'arrivée d'élèves à part en classe « ordinaire »

L'« inclusion », en tant qu'objectif porté par les établissements, révèle des tensions entre les enseignants de FLE/FLS et les enseignants de classes « ordinaires ». En effet, l'enseignant de FLE/FLS ayant la responsabilité d'accueillir les enfants migrants en UPE2A, c'est bien souvent celui-ci qui est leur interlocuteur privilégié au sein de l'établissement, en faisant le garant légitime des principes de l'« inclusion » scolaire. Malgré de nombreuses tentatives de décroisement entre l'UPE2A et la classe « ordinaire »⁴⁴, l'« inclusion » peine à être autre chose qu'un ensemble de principes organisationnels, que les enseignants de classe « ordinaire » cherchent parfois à contourner.

A titre d'exemple, si Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS du collège Robert Schuman considère, lors de notre premier entretien (le 12 décembre 2017), que ses collègues de classe

⁴⁴ On peut noter par exemple le travail de Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et de Lettres au collège Maryse Bastié, avec l'enseignant en charge de l'ULIS de l'établissement. Tous deux ont mis au point un « *Vademecum de l'inclusion scolaire* » à disposition des enseignants : celui-ci est affiché en salle des professeurs et est libre d'accès pour tous les personnels de l'établissement.

« ordinaire » se sont « *détendus* » vis-à-vis de l' « inclusion » des élèves « allophones » dans leurs cours, M. François, enseignant d'EPS dans le même établissement, est moins catégorique. Selon lui, les modalités organisationnelles réelles de l' « inclusion » restent dépendantes de la « *communication* » au sein de l'établissement.

M. François : Ce qui fait un petit peu défaut c'est la communication entre justement la section FLE et nous... Y a quand même une communication, on est quand même avertis, Céline [Sarkissian] nous envoie des mails, bon ben voilà, mais... c'est pas forcément à jour.

ML : Par rapport à quoi ?

M. François : Ben c'est que des fois on va avoir des élèves, bon ça arrive pas souvent, mais qui vont faire un, deux, trois cours et puis on va plus les voir. Alors est-ce qu'ils ont changé d'établissement ou pas, je sais pas. Ou est-ce qu'ils ont changé de classe, du coup ils voient un autre prof d'EPS, dans mon cas, je sais pas non plus. Donc y a une communication interne qui est difficile. (M. François, enseignant d'EPS, collègue Robert Schuman, 1^{er} février 2018)

Cette distance entre les enseignants de classe « ordinaire » et les élèves « allophones » témoigne d'une incertitude quant à la manière d' « intégrer » ces élèves différents, car doublement inscrits et plus fréquemment en relation avec leur enseignant de FLE/FLS qu'avec leur enseignant « ordinaire ».

Si les enseignants de FLE/FLS interrogés expliquent « inclure » les élèves « allophones » selon les principes de l' « école inclusive » évoqués précédemment (l'« inclusion » étant d'ailleurs supposée se naturaliser avec le temps, ou répondre à une obligation réglementaire⁴⁵), leur double inscription renforce leur rattachement symbolique au dispositif plutôt qu'à l'école « ordinaire ». Comme l'explique Mme Lacroix :

J'ai vraiment l'impression que cette classe, c'est vraiment un refuge quoi, ils sont là un peu cocoonés par M. Saadi, ils sont là entre eux où ils peuvent peut-être parler de leurs soucis etc., et puis après ils sont dispatchés dans des classes où ils sont un peu plus isolés mais dans un autre contexte, et je pense que c'est vraiment pour eux une bonne chose, qu'ils y aillent. (Mme Lacroix, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 28 mars 2017)

Ici cette enseignante différencie les fins attribuées à la classe « ordinaire » et au dispositif. Si l' « UPE2A », espace ségrégué, permet aux enfants de « *parler de leurs soucis* », cela semble

⁴⁵Réaffirmée dans les circulaires de 2002 et 2012.

être un moindre mal en comparaison de l'isolement qu'elle observe en classe « ordinaire ». La réponse au besoin d' « intégration » des enfants migrants est alors supposément apportée, une fois que ceux-ci sont jugés aptes à être « dispatchés » et à faire face à l'isolement en classe. L'« intégration » paraît donc processuelle et dépendante des modalités d' « inclusion » scolaire, laissées à la discrétion des enseignants de FLE/FLS.

L' « inclusion » des élèves « allophones » en classe ordinaire suit donc un ensemble de principes ayant partie liée avec les évolutions récentes de l'institution scolaire, en même temps qu'elle porte en elle un objectif d' « intégration » des enfants migrants *par* l'école. Pour les enseignants de classe « ordinaire », l' « inclusion » reste toutefois indissociable de l'enseignement spécialisé, contribuant à brouiller le sens donné à l' « intégration » scolaire.

2. Quels sens de l' « intégration » chez les enseignants du secondaire ?

La volonté de proposer un modèle explicatif et complet permettant de rendre compte de la complexité du processus d' « intégration » traverse les sociologies nord-américaines et françaises depuis plus d'un siècle. Si aujourd'hui un certain consensus l'envisage principalement comme une intégration « des étrangers » (Sayad, 1994 ; Paugam, 2010, p.77), certaines enquêtes cherchent à définir et délimiter des aspects précis du processus d' « intégration », en proposant une typologie des modes d' « intégration » et de la segmentation du processus. C'est le cas de l'enquête « Mobilité géographique et insertion sociale » qui, reconnaissant le caractère multidimensionnel de l' « intégration », s'attache à en présenter plusieurs aspects⁴⁶ permettant, par régression logistique, de déterminer des « chances » d'intégration des populations immigrées (Safi, 2006). Si elle soulève de nombreux questionnements quant à la pertinence de « fixer » un phénomène processuel (*ibid.*, p.36), l'enquête permet néanmoins de rendre compte du caractère polymorphe de l' « intégration », mais aussi de la multiplicité des lectures de l' « intégration » que les acteurs sociaux mobilisent.

En raison de sa forte dimension politique, l' « intégration » telle qu'elle peut être envisagée dans le cadre scolaire est aussi porteuse d'enjeux forts ayant trait aux potentielles retraductions des pratiques enseignantes *dans un but* d' « intégration ». Dans les discours enseignants, l'usage commun du terme d' « intégration » indique plusieurs modalités selon lesquelles ceux-ci ajustent leur travail auprès des élèves « allophones », réaffirmant la polysémie du terme et la

⁴⁶ Les dimensions socio-économiques, relationnelles, culturelles, normatives et d'appartenance nationale, se rapportant notamment aux travaux de Michèle Tribalat (1995 ; 1996)

polymorphie du processus. Les acceptations du terme « intégration » se recoupent, et l'on peut identifier trois types de recours au registre intégrationniste, contribuant à brouiller la distinction entre « intégration » scolaire et « intégration » en France.

a. Apprendre le français : « un passeport d'autonomie »

Une première manière d'envisager l' « intégration » par les enseignants revient à l'associer à la maîtrise de la langue française. « Parler français » et s'inscrire dans un processus d'apprentissage à l'école deviennent dès lors équivalents, et sont d'autant plus valorisés qu'ils témoignent de l' « ouverture » ou de l' « extraversion » des enfants migrants, signes de leur bien-être à l'école. Ce premier registre de discours concerne les évocations récurrentes de la « *barrière de la langue* ». Envisagée comme un passage obligatoire pour l'apprentissage du français, l'UPE2A est censée armer les élèves « allophones » sur le plan linguistique, afin que ceux-ci embrassent une scolarité « ordinaire » en langue française. C'est alors souvent que la maîtrise insuffisante du français, manifeste pour certains élèves du dispositif, est constituée en cause suprême et unique des difficultés scolaires, équivalentes à des difficultés d' « intégration » et d'appropriation des savoirs scolaires. Génératrice de « retards », les enseignants associent d'ailleurs la « *barrière de la langue* » à d'autres obstacles à l'apprentissage, comme le fait M. Deschamps lorsqu'il présente Irma. Selon lui, la persistance des difficultés linguistiques est une l'expression de sa « *timidité* ».

Voilà, je pense qu'on va y arriver, mais après y a aussi la barrière de la langue, elle est aussi en retard par rapport aux autres sixièmes parce qu'elle a raté tout le premier trimestre et y a beaucoup de choses qu'on a traité, par contre tout ce qu'on fait depuis la rentrée des vacances de Noël... elle est au même niveau que les autres, y a pas de... là y a plus de barrière de timidité, ça devrait bien fonctionner. Si elle apprend ses leçons, si elle note bien les cours, si elle pose des questions quand il faut en poser... ça devrait aller, ça devrait pas poser de problème. Normalement. Mais je la sens encore un peu en retrait. (M. Deschamps, enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Robert Schuman, 6 février 2020)

En réalité, l'introversio n d'Irma est mise en cause car inadéquate vis-à-vis des réquisits scolaires, valorisant l'expression de la volonté et l' « ouverture » des enfants (Millet, Croizet, 2016). M. Deschamps pointe ici le décalage entre les dispositions d'Irma à la prise de parole et les comportements attendus des élèves. si l' « intégration » linguistique d'Irma à sa classe de sixième représente une première étape à son « intégration » en France, elle est aussi intimement liée à son « développement » en tant qu'élève.

La maîtrise de la langue française dans le cadre scolaire est largement comprise comme un premier pas vers l' « *autonomie* » à la fois en tant qu'élève, mais aussi en tant que citoyen en France. En effet, l'apprentissage de la langue va même jusqu'à être érigé en condition du « développement » des enfants migrants en tant qu'élèves. De la même manière que l'alphabétisation est présentée comme une voie vers l' « *humanisation* » des « illettrés » étudiés par Bernard Lahire (1999), la maîtrise de la langue n'est pas pensée ici uniquement en termes scolaires, mais plutôt comme un accès à l'autonomie, en « valeur » fondamentale permettant de vivre « dignement ». C'est en ce sens que Mme Rostain me présente les progrès réalisés par Aïcha, élève ivoirienne de troisième, ayant pour particularité de ne pas avoir fréquenté l'école avant son arrivée en France.

Je crois que le fait de devenir lectrice lui a ouvert pas mal de perspectives elle a compris que savoir lire et savoir écrire c'était un passeport un peu... d'autonomie. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, collège Pierre Brossolette, 5 juillet 2018)

Franchir la « *barrière de la langue* » revient ici à sortir de sa condition d' « immigré ». En cela l'exemple d'Aïcha renvoie au lien supposé entre la non-maîtrise du français et la difficulté générale d'être immigrée en France. Comme le rappelle Lahire au sujet des « illettrés » :

« c'est toujours le 'handicap' des illettrés qui est présenté comme étant à la source des difficultés qu'ils rencontrent dans diverses situations sociales et non la logique de ces situations, l'un des présupposés de ces exemples étant l'idée de la nécessaire et indispensable 'autonomie individuelle'. » (Lahire, 1999, p.25).

L' « allophonie », comprise dans un sens équivalent à celui d' « illettrisme », devrait alors être surmontée pour accéder à l' « *autonomie* » et, de proche en proche, à l' « intégration » tout court.

b. « L'intérêt principal c'est que ça leur donne un bouillon de culture » :
l'immersion culturelle légitime

L' « intégration » est aussi présentée comme l'acquisition progressive par les élèves « allophones » d'une « culture » commune aux élèves en général. Cette dernière suppose pour les élèves de « baigner » dans un univers scolaire *français* et de bénéficier des effets contextuels de socialisation pour activement « s'intégrer ». Cette version de l' « intégration » est celle largement défendue par le Ministère de l'Éducation Nationale dans les différentes circulaires vues plus haut et préconisant une « *intégration sociale et culturelle* » (circulaire de 2012). Elle

m'est réaffirmée par M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie au collège Pierre Brossolette au sujet de l'accueil des élèves « allophones » en classe « ordinaire ».

Ces élèves-là ils sont quand même un petit peu livrés à eux-mêmes, l'intérêt principal [de l' « inclusion »] c'est que ça leur donne un bouillon de culture ça leur permet déjà de se sentir immergé dans une culture commune avec les autres (M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie, collège Pierre Brossolette, 25 juin 2018)

Il s'agit, selon cette lecture, d'envisager les enfants migrants comme des pages blanches sur lesquelles viendraient s'inscrire la « *culture commune* » aux élèves de l'établissement. Elle renvoie notamment à la notion d' « insertion » présentée par Abdelmalek Sayad, rejetée par l'auteur en raison de son manque de précision (Sayad, 1994, p.12) : tout joue en effet comme si les interactions se suffisaient à elles-mêmes pour favoriser l'appropriation de logiques peu définies mais irrémédiablement rattachées à un légitime culturel-national. En réalité l'emploi du registre de l' « intégration culturelle » suppose l'évaluation des contextes d' « intégration », selon les logiques scolaires. Si M. Roche suppose que l' « inclusion » en classe « ordinaire » suffit à l' « immersion » (au collège), Mme Rostain déplore que la majorité des « MNA » de classe de troisième soient orientés dans un lycée professionnel recrutant majoritairement son public parmi les enfants de classes populaires. C'est ici la faible mixité sociale de cet établissement qui est présentée comme un frein à l' « intégration ».

En termes de mixité ouais... C'est un établissement vraiment... très très allophones d'Afrique, garçons [...] Diderot c'est un établissement d'ici [du centre-ville de Lyon] mais qui n'est pas sollicité par les gens d'ici et qui est souvent au contraire une opportunité pour des gamins qui viennent d'établissements plutôt périphériques d'avoir un établissement de centre-ville qui ne soit pas trop convoité donc bizarrement ça traîne un public qui est moins mixte en fait. Et puis le côté vraiment garçon garçon, plutôt filière vraiment bâtiment industriel j'ai pas... enfin je pense qu'il faut y réfléchir aussi qu'ils ne s'enferment pas trop là-dedans quoi. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, collège Pierre Brossolette, 5 juillet 2018)

Dans cet exemple, l' « intégration » n'est envisagée que comme « *une mobilité sociale ascendante caractérisée par une acculturation et une intégration économique dans les structures de la classe moyenne.* » (Safi, 2006, p.7). En soulevant les limites d'une « intégration » dans un établissement scolaire « *très très allophones d'Afrique, garçons* », en opposition à la scolarité en collège unique supposant une « *culture commune* » ce sont ici les « *modalités d'intégration sociale* » (par le biais d'une « orientation » en voie professionnelle, associée aux enfants de classes populaires) qui sont questionnées par Mme Rostain (Schnapper,

2007, p.864). Deux éléments sont mis en cause *via* la mobilisation du registre de l'« intégration culturelle ». Premièrement le risque de non-intégration des élèves « allophones » fait état de la domination scolaire des lycéens professionnels dans le contexte d'une école française se voulant *républicaine* et égalitaire (Palheta, 2012). A l'inverse, la scolarité « générale » et les perspectives de mobilité sociale ascendante et « méritocratique » qu'elle suppose apparaissent comme *naturellement* « intégratrices ». Deuxièmement, évoquer la « mixité » et « *les gens d'ici* » permet ici de mettre à distance l'homogénéité sociale supposée des classes populaires et des « *garçons plutôt filière vraiment bâtiment industriel* », excluant ceux-ci de l'« intégration » légitime pour les classer parmi les « classes dangereuses » dans lesquelles il ne faut pas « *s'enfermer* » (Thin, 1998, p.241).

Garante de la légitimité culturelle, l'école est donc investie par ses représentants légitimes (i.e. classés favorablement dans la hiérarchie scolaire) de la mission de veiller à la « bonne intégration » des enfants migrants. L'immersion culturelle souhaitée par les enseignants s'accompagne alors d'un classement implicite de « bonnes » et de « mauvaise » modalités d'« intégration » : pour les enfants migrants, il s'agit en réalité de ne pas « *s'enfermer* » dans des groupes sociaux illégitimes du point de vue de l'« intégration » scolaire.

c. « Être intégré » à sa classe « ordinaire »

Une troisième manière de faire état de l'« intégration » ou du « degré d'intégration » des enfants migrants consiste, pour les enseignants interrogés, à juger si un élève « est intégré » ou non à sa classe « ordinaire ». Ici l'« intégration » est envisagée en opposition à l'exclusion, et renvoie aux conditions de scolarisation des enfants migrants. De la capacité qu'ont les élèves « allophones » à tisser des liens avec les élèves « ordinaires » ou « *ex-UPE2A* », sont déduits à la fois un rapport à l'« intégration » et l'inscription dans un processus d'apprentissage et de réussite scolaire.

L'« intégration » ne renvoie plus seulement à la maîtrise du français ou au rapprochement de modèles légitimes d'ascension sociale par l'école, mais plutôt à des manières d'être extraverti, sociable, valorisées dans le cadre scolaire car constitutives de ce que Sophie Morlaix et Agathe Fanchini nomment des « *compétences non académiques* » (Morlaix, Fanchini, 2018)⁴⁷. On décèle, dans les discours enseignants, un jeu sur l'opposition « asocial » / « intégré » qui fait de

⁴⁷ Participant notamment à la constitution de ce que les auteures nomment un « *capital humain* », lui-même lié à la dotation de l'élève en capitaux culturel, social et émotionnel, ce dernier étant toutefois un concept peu opérationnalisable et largement critiquable (Morlaix, Fanchini, 2018).

la « volonté d'aller vers les autres » un véritable critère discriminant. Lors de l'entretien que je réalise avec Mme Callon, c'est effectivement autour de l'extraversion des élèves « allophones » et de l'identification de « *compétences sociales intra-individuelles* » (*i.e.* rapportées aux comportements des élèves « *vis-à-vis de soi* ») ou « *interindividuelles* » (*i.e.* concernant les rapports de l'élèves « *vis-à-vis des autres* » ; Morlaix, Fanchini, 2018, p.140) que le classement scolaire semble s'opérer.

Anna a très rapidement pris contact avec les autres mais elle les avait déjà rencontrés parce qu'elle allait en EPS... et elle les voyait déjà et du coup elle s'est rapprochée d'élèves qui pouvaient l'aider et donc du coup quand elle est arrivée en salle de classe elle avait déjà ces relations-là et donc j'ai essayé de favoriser ces liens-là, par contre Iulian c'est quelqu'un de plus discret, de plus refermé qui est... moins facilement inclus dans la classe. Il y en aucun qui s'est lancé à le prendre un peu sous son aile et à lui dire : « Tu vois c'est là que ça se passe » etc., il est plus isolé et pourtant je l'ai mis exprès sur un îlot où il était avec un ex-UPE2A, en me disant : « Par rapport à leurs problématiques communes ils vont arriver à » mais... c'est plus difficile, il est plus introverti Iulian. [pause] Ouais ça dépend vraiment de leur personnalité en fait. Après moi je vais favoriser quand je peux mais je peux pas créer un lien entre eux et la classe. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 21 mars 2018)

La capacité à tisser des liens amicaux (ou simplement des liens pouvant favoriser les performances scolaires) est interprétée comme une volonté intentionnelle de s' « intégrer » à la classe « ordinaire ». Ici, malgré la tentative de Mme Callon d'associer Iulian à un « *ex-UPE2A* », la discrétion de ce dernier en classe contribue à sa dévalorisation, par comparaison avec Anna. A travers cet extrait d'entretien, on voit que les gages de conformité aux logiques scolaires (ici la participation en classe) recourent en réalité des gages de « bonne volonté d'intégration » : si elle ne dépend pas seulement de l'élève « allophone », l'inclusion en classe rejoint les injonctions à l' « assimilation-intégration » des immigrés : ce qui est attendu est finalement l'adhésion aux comportements du « bon » immigré, ici à l'*ouverture* aux autres qui, selon le caractère « migrant » de Iulian et les lectures populistes de la migration, devrait aller de soi.

La sociabilité des élèves « allophones » suppose la détention de compétences scolaires : s' « intégrer » activement en classe devient le signe de l'appropriation des savoirs-être scolaires, d'autant plus valorisés que les élèves sont « étrangers » et « allophones ». De plus, la manière d'appréhender les élèves du dispositif les plus en accord avec les réquisits scolaires prend la forme de la valorisation de la différence et de la « *tolérance* », dont ils feraient

invariablement preuve entre eux. L'« intégration » de soi et des autres serait alors une caractéristique propre aux élèves « allophones », comme l'explique Mme Aoudia.

Le problème avec les UPE2A c'est qu'ils restent entre eux. Du coup ils sont très tolérants parce que je vois comment Kaïna et Iris ont été intégrées dans le groupe, comment Mamadou qui est arrivé tard dans le groupe, je vois comment Idriss qui n'a quand même pas le même âge, il faut pas se leurrer, je veux dire il a au moins dix ans de plus que Maïra, je vois comment il a été intégré dans le groupe c'est lui qui l'aide, elle lui explique des choses en anglais, je trouve ça incroyable quand même d'avoir cette espèce de tolérance, d'acceptation de la différence des autres. C'est parce qu'ils sont tous différents peut-être. (Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Pierre Brossolette, 19 juin 2018)

d. L'« intégration » : une affaire de « motivation » ?

Ces trois dimensions de l'« intégration » scolaire s'entremêlent dans les discours des enseignants. Qu'elles soient rapportées à une adaptation proprement linguistique ou à l'appropriation de savoir-faire et savoir-être légitimes, les lectures de l'« intégration » renvoient largement à la « volonté d'intégration » supposée des enfants migrants. Ici, les jugements scolaires s'apparentent à des jugements portés sur l'adoption par les enfants migrants des comportements escomptés des élèves « français ». Ainsi, la « différenciation pédagogique » analysée au chapitre précédent doit faire advenir des formes de « motivation » scolaire, desquelles sont déduites des rapports à l'« intégration ».

Le cas de M. François, enseignant d'EPS au collège Robert Schuman, est à ce titre particulièrement évocateur. Lors de notre entretien, M. François commence en effet par évoquer la spécificité de la discipline qu'il enseigne : selon lui, l'enseignement de l'EPS serait l'occasion pour les élèves de l'UPE2A d'être « *plus en mouvement, ils sont pas assis à un bureau à essayer de comprendre ce que dit l'enseignant ou l'enseignante* », ce qui leur permettrait *in fine* de se soustraire à leur condition d'élève « allophone », soit d'élève ayant un problème d'ordre linguistique et communicationnel. L'enseignant minimise ici la prédominance des logiques scolaires en supposant que celles-ci ne s'expriment qu'au travers des enseignements écrits et, de plus, réifie l'aspect « pratique » de l'Education Physique et Sportive, supposant un apprentissage a-scolaire des pratiques sportives. Cet apprentissage *à part* est finalement présenté comme un premier pas vers la scolarité « ordinaire », dans la mesure où il favoriserait, par la pratique, l'investissement scolaire des enfants migrants. Or, plus loin dans l'entretien, je constate que l'investissement et la « motivation » des élèves agissent comme des indicateurs de

leur rapport à la scolarité. En prenant l'exemple de deux sœurs portugaises inscrites dans le dispositif, M. François impute d'ailleurs la « *motivation* » aux « *tempéraments* » individuels.

Après ça va dépendre des tempéraments, par exemple les sœurs Da Costa, alors moins en EPS mais elles étaient absentéistes. Mais... depuis que Mme Sarkissian les a un peu... on va dire : « a rectifié le tir », elles sont pas forcément pleines d'entrain mais elles jouent le jeu. Surtout qu'on fait du demi-fond [...], donc du coup elles font le minimum, sur la motivation ça va dépendre des activités. (M. François, enseignant d'EPS, collègue Robert Schuman, 31 janvier 2018)

Son discours légitime les comportements conformes aux réquisits scolaires, en termes de « *motivation* », mais aussi d'assiduité. Chaque manquement doit alors faire l'objet d'un « *recadrage* », montrant ainsi la conformité de l'EPS aux logiques scolaires telles qu'elles s'expriment dans les autres disciplines enseignées au collège. En EPS comme ailleurs, les élèves doivent reconnaître et respecter les règles du jeu scolaire.

Par exemple les sœurs Da Costa faisaient un peu de... d'absentéisme. Donc moi je les ai eues un ou deux cours, elles étaient là. Après elles ont été absentes, une fois absentes et puis après elles venaient plus, donc je sais pas si elles étaient absentes ou pas, alors que oui elles auraient dû être là, elles faisaient un peu l'école buissonnière, fallait être vigilants par rapport à ça. Du recadrage. (M. François, enseignant d'EPS, collègue Robert Schuman, 31 janvier 2018)

Ce « *recadrage* », loin d'être exprimé sur le mode du contrôle ou de la sanction fait en réalité partie d'un objectif plus large que M. François semble attribuer à l'école : un objectif d'« *intégration* » qui n'est pas seulement linguistique et culturel, mais qui renvoie aussi à une vision proprement politique de l'« *intégration* ». En effet, à travers la reconnaissance de la spécificité des élèves « allophones », l'accompagnement vers la scolarité doit nécessairement être aussi un accompagnement vers l'adoption de comportements légitimes dans le cadre scolaire. Or, cette légitimité ne saurait se limiter à l'école, mais s'étendrait plutôt à un ensemble de classements sociaux correspondants.

La suite de l'entretien révèle en outre que les jugements scolaires jouissent d'une légitimité institutionnelle permettant de faire état de l'« *intégration* » (ou non) des élèves « allophones », non plus seulement à l'école, mais en France. Lors de ma présence au collège, je suis témoin d'une discussion entre M. François et Mme Sarkissian (en salle des professeurs), portant sur la production d'un document attestant de l'« *intégration* » des élèves « allophones ». Lors de mon entretien avec M. François, je décide de revenir sur la nature de ce document.

ML : Et j'ai entendu dire que vous étiez parfois amenés à remplir des documents pour témoigner de leur intégration.

M. François : Oui. Tout à fait ça peut arriver qu'on nous sollicite pour faire une lettre pour appuyer le dossier par rapport aux avocats, par rapport à une demande de titre de séjour ici sur le sol français. Ça donc, y a le cas... Après je sais pas parce que là vous êtes surtout sur les gones mais c'est le cas de la famille Bouali qui est, je sais pas si elle est pas syrienne [cherche dans son classeur].

ML : Une ancienne [élève du dispositif] ?

M. François : Non, non qui est encore... Elle est en quatrième, mais là en ce moment elle a des petits soucis de régularisation donc les enseignants envoient un petit témoignage, pour mettre dans le dossier pour appuyer ça devant le juge : comme quoi l'élève EST bien intégré, travaille... Voilà pour étoffer un peu le dossier quoi.

ML : D'accord, et vous vous basez sur ce qui se passe en classe j'imagine.

M. François : Oui bien sûr ! On se base, effectivement sur le comportement, est-ce qu'ils sont assidus, est-ce qu'ils sont bien intégrés, est-ce qu'ils respectent les consignes, est-ce qu'ils respectent leurs camarades, est-ce qu'ils respectent leurs professeurs, voilà quelqu'un qui joue le jeu, qui fait tout pour s'intégrer, qui est pas dans la rébellion, qui est pas dans... voilà dans ces choses-là. Mais tous ces élèves en général sont bien, y a pas de soucis. (M. François, enseignant d'EPS, collègue Robert Schuman, 31 janvier 2018)

Le lien entre la légitimité des comportements scolaires (le respect des enseignants et des camarades de classe, l'assiduité, le respect des règles impersonnelles) et leur impact pour la justification d'une « volonté d'intégration » ainsi présenté par M. François, permet d'avancer que l'école adopte ici une fonction de classement sociopolitique. En associant « bonne volonté culturelle » et « bonne volonté d'intégration », il se dessine une équivalence entre classements scolaires et détermination d'un « degré d'intégration » : sont candidats à l'« intégration » sur le papier, les enfants migrants socialisés selon des logiques se rapprochant des logiques scolaires. Centrale dans la reproduction des hiérarchies sociales, l'école devient tout aussi centrale dans la reproduction de la division « Nous » / « Eux », puisqu'elle tend à valider des comportements légitimes du point de vue de l'« intégration », voire à produire des réquisits à l'« intégration ».

Les lectures enseignantes de l'« intégration » à l'école indiquent par conséquent qu'il est attendu des enfants migrants qu'ils expriment une « envie de s'intégrer » en s'appropriant les manières d'être, de parler ou de se lier aux autres légitimes du point de vue des enseignants. A

la différence des élèves « ordinaires » bénéficiant d'une instruction de droit, ces enfants doivent d'une certaine façon conquérir ce droit, ou du moins donner des gages de leur conformité aux attentes de l'institution. Ainsi l'« intégration » scolaire vient réaffirmer la légitimité des logiques scolaires, dans la mesure où pour être « intégré », l'élève doit faire montre de sa proximité avec les réquisits scolaires, en termes d'expression d'une autonomie individuelle, d'appropriation d'un arbitraire culturel et de volonté de s'« intégrer ». C'est particulièrement autour de la « volonté » des élèves que se cristallisent un ensemble de pratiques et de jugements scolaires qui, du fait de la centralité de l'institution scolaire, induisent des jugements proprement sociaux.

II. « Bonne volonté culturelle » et « bonne volonté d'intégration »

Après avoir présenté les différentes réalités scolaires que recoupe l'emploi du terme d'« intégration », il s'agit de nous intéresser aux discours associant « bonne volonté culturelle » et « bonne volonté d'intégration ». En effet, à travers l'évaluation des compétences linguistiques, culturelles et sociales des enfants migrants, le recours au registre intégrationniste agit comme un principe de classement des élèves « allophones » et de leurs familles. La « bonne volonté culturelle » se voit irrémédiablement associée à une « envie de s'intégrer » élargie aux familles quand, au contraire, les difficultés scolaires ou les comportements a-scolaires témoignent d'une « mauvaise intégration » ou de la « souffrance » des enfants migrants vis-à-vis de leur présence en France. Apprendre à être un élève en France implique la confrontation des enfants migrants aux logiques scolaires-républicaines.

1. Réaffirmer les logiques du « pacte républicain » en UPE2A : entre apprentissage et vigilance

Largement envisagé comme « lieu cardinal de la citoyenneté » (Mabilon-Bonfils, 2005, p. 140), l'école est chargée, dans sa version « républicaine », de l'agrégation des parties au tout national. Il s'agit, en d'autres termes, de faire advenir *par* l'école et la socialisation scolaire un idéal républicain de citoyenneté et d'unité face à la loi et à la Raison, soit, comme le précise Béatrice Mabilon-Monfils, de « neutraliser l'intime au profit d'un pouvoir-vivre collectif moniste » (*ibid.*, p.149). Ainsi, l'école n'échappe pas à la retranscription de ses réquisits en conditions d'« intégration ». Elle y contribuerait même activement, dans la mesure où on

observe, vis-à-vis des conditions de socialisation des enfants migrants à l'école, une équivalence et un entremêlement des catégories de classement scolaires et de celles du « *pacte républicain* » (Faure, Garcia, 2008). Loin de laisser voir une *rupture* de celui-ci, les entretiens réalisés avec les enseignants témoignent plutôt d'une réaffirmation des logiques républicaines à travers la légitimité des logiques scolaires.

Dans le dispositif d'abord, les enseignants travaillent à l'incorporation de manières d'être conformes aux logiques d'unité (en opposition au « *communautarisme* »), à la diffusion de règles morales (au premier rang desquelles le « respect »), de l'égalité de genre, de la coopération et de l'« autonomie ». Autant de « valeurs » que l'école se doit d'incarner, conformément à la loi de 2013 portant sur la « *refondation de l'école de la République* »⁴⁸. En tant que dispositif d'évaluation et de classement scolaire des comportements, rapportés à un objectif politique d'« intégration », le dispositif UPE2A se veut à l'avant-garde de l'incorporation des logiques scolaires-républicaines : c'est en ce sens que Mme Rostain m'explique, lors de notre premier entretien, devoir être « *vigilante* » à ce que la légitimité de celles-ci ne soit pas entachée. Elle déplore à ce titre l'incompatibilité entre les rapports entretenus entre les élèves « MNA » et l'universalisme portée par l'école.

[Les MNA inscrits dans le dispositif] ont des rapports, bah comme une espèce de fratrie géante, des rapports un peu hiérarchiques même parfois, des rapports un peu communautaires aussi, un peu identitaires. Ils se rapprochent des autres par affinités linguistiques ou culturelles, et ça ça vient dans la classe. Et la classe, elle fonctionne pas comme ça, elle fonctionne pas par affinités, enfin pas que, elle fonctionne pas qu'entre garçon, elle fonctionne pas qu'entre affinités communautaires, et le schéma fratrie où voilà y a les plus forts etc. c'est pas préconisé dans la classe, donc il faut compenser ce truc-là ». [les MNA du dispositif] souvent ils font même des trajets communs, donc ils ont tendance à se regrouper, et il se trouve que les mineurs isolés c'est quasiment tous des garçons... et les filles sont toutes plutôt jeunes [...] donc plutôt des jeunes filles en famille, avec des familles qui sont même implantées [en centre-ville], avec des statuts plus réguliers, des parents qui travaillent donc tu vois aussi un autre mode de vie au quotidien, et qui sont quand même plus scolaires. Donc du coup ça se divise un peu. Donc j'essaye d'être vigilante sur ça. (Mme Rostain,

⁴⁸ La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République stipulant d'ailleurs que « *La refondation a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit, à l'éducation au sensible ; un lieu où il soit possible d'apprendre et d'enseigner dans de bonnes conditions ; un lieu de sociabilisation permettant de former des citoyens et des jeunes qui pourront s'insérer dans la société et sur le marché du travail au terme d'une orientation choisie ; un lieu sachant transmettre et faire partager les valeurs de la République.* »

enseignante de FLE/FLS, dans un café du 1^{er} arrondissement de Lyon, 17 décembre 2017)

L'UPE2A, est le théâtre d'une confrontation inégale entre des conceptions hétérogènes de ce que doit être un élève en France. A travers celle-ci sont en jeu des manières de faire interprétées comme étant incompatibles. Si « l'école de la République » doit être une école *pour tous*, susceptible de former des citoyens égaux et autonomes, elle ne saurait tolérer des « *rappports un peu communautaires* ».

Or, au-delà du discours, les pratiques enseignantes semblent retraduire la légitimité politique du républicanisme scolaire en une légitimité des logiques scolaires. Tout se passe comme si, à travers l'incorporation des « bonnes manières d'être élève » étaient validées les conditions d'appartenance à la communauté citoyenne-nationale, soit les conditions de l'« intégration » *républicaine*. A l'instar de la présentation que me fait Mme Francisci de son travail en tant qu'enseignante d'EPS-UPE2A à « Pierre Brossolette », on constate que l'« intégration » est associée à un ensemble de comportements légitimes du point de vue scolaire.

[Lucile Rostain] elle a vraiment favorisé l'intégration de ces élèves au sein du collège. C'est super difficile et l'autre collègue avant ne faisait pas ce travail-là et en fait les élèves petit à petit ne rentraient pas du tout dans le cadre. Et puis terminaient l'année en faisant beaucoup de bêtises. Le groupe était super difficile à gérer, il était vraiment beaucoup moins intégré qu'ici. (Mme Francisci, enseignante d'EPS et EPS-UPE2A, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

« Rentrer dans le cadre » de l'« intégration » correspond en réalité à l'appropriation par les élèves de règles impersonnelles liées au respect de la discipline scolaire, telle qu'elle est définie par les enseignants. « Faire des bêtises » signale une « intégration » manquée, classant du même coup l'ensemble des comportements a-scolaires non seulement du côté de la « *déviance scolaire* » (Millet, Thin, 2007), mais aussi de la non-reconnaissance de l'ordre républicain. Toutefois, celui-ci ne saurait advenir par lui-même et suppose, dans les cours du dispositif, un apprentissage des réquisits scolaires. Le rôle de l'enseignant en tant que cheville ouvrière de l'« intégration » se traduit alors en pratiques. Et Mme Francisci de poursuivre :

[En EPS] on insiste beaucoup sur le respect, parce que quand même dans ce dispositif les conflits peuvent arriver vraiment vite, et même des bagarres peuvent arriver très vite, des moqueries peuvent arriver vite. Lucile [Rostain] aussi insiste beaucoup sur le respect. Moi aussi, donc je supporte aucune moquerie, aucun non-respect des règles, des mots blessants c'est pas possible. Si ça arrive en tout cas on arrête le cours, on en discute. (Mme

Francisci, enseignante d'EPS et EPS-UPE2A, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Le travail de socialisation autour des logiques du « *pacte républicain* » suppose alors la prévention et la répression des comportements « déviants » du point de vue non pas de la scolarité « ordinaire », mais des comportements scolaires se rapportant à un *métier d'élève* (Armagnague, Clavé-Mercier, Lièvre, Oller, 2019). Il suppose en outre l'apprentissage de règles morales à travers l'apprentissage scolaire. N'étant pas tenue de suivre un programme, les activités choisies par Mme Francisci au cours de l'année le sont en vertu de leur teneur morale. En effet, l'enseignante d'EPS m'explique avoir donné des cours de boxe à ses élèves, de façon à ce qu'ils en viennent à envisager « *le rapport à l'autre, savoir se canaliser un peu* », ou bien qu'elle a fait réaliser aux élèves un numéro d'acrosport, dans la mesure où « *c'est un travail de coopération* ». Chacune des activités retenues par Mme Francisci semble alors l'être en fonction de l'apprentissage par corps de comportements légitimes et, dans ce cas, caractéristiques des pratiques éducatives des familles de classes moyennes et supérieures (Menesson, Nicaise, Bertrand, Court, 2021). Au-delà des comportements et du fonds moral supposé être contenu dans ces différentes activités, c'est le « *plaisir* » et le dévouement qui sont explicitement visés.

Mme Francisci : Le but vraiment c'est qu'ils créent une cohésion dans la classe et qu'avec leur corps ils prennent du plaisir. [pause] On n'a plus de notes en EPS donc...

ML : C'est une évaluation par compétences ?

Mme Francisci : Par compétence du coup moi ça me va très bien. Voilà après j'aime bien insister sur la prise de parole : l'arbitre il doit expliquer ce qu'il fait, s'il y a une faute il doit le dire, il faut verbaliser. A la fin il fait un bilan, ils nous disent s'ils ont réussi à progresser, qu'est-ce qu'ils ont appris. C'est vraiment, à mon avis pour les UPE2A, c'est un levier pour parler français aussi en EPS. (Mme Francisci, enseignante d'EPS et EPS-UPE2A, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Là encore, « prendre du plaisir » ne saurait se faire en dehors du cadre établi par l'école, garante des comportements légitimes. A travers la verbalisation des règles se rapportant aux différentes activités qu'attend Mme Francisci, c'est implicitement un rapport à la règle qui est évalué (Bernstein, 2007). Le dévouement est ici réglé, soumis à la légitimité d'un règlement impersonnel dont les élèves « allophones » se font les représentants, et qui se rapporte, à travers les injonctions au « respect des règles », au respect de *toutes* les règles. La valorisation des comportements scolaires légitimes semble aller de pair avec celle des comportements légitimes hors du cadre scolaire. Ici, l'apprentissage des manières d'être élève en France renvoie à un

apprentissage de l'autocontrôle, passant par la valorisation des comportements scolaires. De plus, les comportements scolaires légitimes semblent avoir toutes les chances d'être interprétés comme une reconnaissance pleine et entière des « valeurs » républicaines.

La proximité des élèves « allophones » avec les logiques scolaires-républicaines agit comme un moyen d'évaluer doublement l'action socialisatrice de l'école : à travers l'apprentissage de ces « valeurs » dans le dispositif, la légitimité des logiques du « pacte républicain » apparaît donc comme « naturelle » et intrinsèquement liée à celle des logiques scolaires. S'y soustraire revient, pour les élèves « allophones », à « ne pas être intégré ».

2. De la conscience des élèves « allophones » à leur inscription dans une relation de domination pédagogique

De l'expression d'une « bonne volonté culturelle » est aussi interprétée un ensemble de rapports à la vie en France, supposés être entretenus par les enfants migrants de l'UPE2A. Ainsi, il est largement admis qu'à l'inscription dans un processus d'apprentissage ou de réussite scolaire correspondent à la fois un « bien-être » à l'école, mais aussi un rapport positif à la migration. Inversement, les enfants migrants ne faisant pas montre d'un « plaisir d'apprendre » sont soit supposé être « en rejet », soit « en souffrance ». En outre, on constate que la primauté accordée aux jugements enseignants contribue à inscrire les élèves « allophones » dans une relation de « *domination pédagogique* », dans la mesure où les jugements scolaires produits le sont en référence à un cadre normatif dépassant la seule question scolaire (Montmasson-Michel, 2018).

a. Gâcher sa « chance » ou la saisir

Pour certains enseignants, les enfants migrants sont pleinement conscients de la « *chance* » qu'ils ont d'être scolarisés en France. Dès lors, la « bonne volonté culturelle » est fortement valorisée, comme l'expression d'une « maturité » et d'un « plaisir d'apprendre ». A l'inverse, les comportements a-scolaires font l'objet d'une réinterprétation de la part des enseignants : si les élèves ne font pas preuve de « bonne volonté culturelle », ils « gâchent leur chance ». On constate ici que les jugements sur la « volonté d'intégration » produits par les enseignants sur les enfants migrants sont en réalité des jugements proprement scolaires. Le point de vue produit sur ces élèves recoupe ceux produits au sujet de la volonté scolaire, qu'ils soient positifs ou négatifs : si les élèves « allophones » se montrent « scolaires » c'est qu'ils veulent « saisir leur

chance », donc l'école doit les y aider. Or, cette aide est conditionnée à l'expression d'une « *envie* ».

Je reçois ce point de vue avec particulièrement de force lors de l'entretien que je mène avec Mme Chazel, enseignante de Mathématiques à la cité scolaire Charles Darwin. Dans une première partie de l'entretien, nous revenons sur les élèves « allophones » qu'elle accueille dans ses cours. Au-delà des quelques mentions de la « *barrière de la langue* » qu'elle fait, elle indique que les élèves « allophones » considèrent leur présence à l'école en France comme une « *chance* ».

Ce sont des élèves qui en règle générale ne posent pas de soucis de discipline, hormis quelques exceptions, et qui sont plutôt [hésite] contents d'être là finalement, hormis un ou deux, je dirais qu'ils se donnent la peine de réussir parce que peut être qu'ils se disent que c'est une chance aussi. Donc euh non on a des élèves, moi je trouve qu'ils sont très chouettes. (Mme Chazel, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

Son discours suppose qu'une partie des jugements scolaires qu'elle produit dépend de l'appropriation par les élèves « allophones » des logiques scolaires, et notamment de l'expression par eux d'un « plaisir d'apprendre » duquel découle des formes de respect des règles disciplinaires propres à l'école. Il y a en réalité dans l'ensemble de l'entretien une association entre ce que Mme Chazel interprète comme l'expression d'une « bonne volonté culturelle » (ou scolaire) et une « bonne volonté d'intégration ».

Il s'ensuit des formes de valorisation des élèves « scolaires » à partir de leurs rapports supposés à la vie en France. Au regard de la suite de cet entretien, la valorisation semble aussi tenir à une certaine sublimation du rôle de l'enseignant, de son statut d'*instructeur*. Mme Chazel poursuit ainsi au sujet d'Aminata, une élève ivoirienne inscrite en classe de quatrième.

Mme Chazel : C'est typiquement le genre de gamine qui se dit : « Quelle chance j'ai d'être ici », vous voyez ? Et qui considère pas le prof, vous savez en France le prof on n'est pas toujours très très bien considérés, faut dire ce qui est, et qui considère le prof comme quelqu'un qui peut leur apporter quelque chose, qui est là pour les aider, donc elles n'hésitent pas à nous solliciter. Voilà, c'est ça aussi qui est bien, et je trouve que dans la classe pour le coup ça permet de montrer aux élèves aussi qu'on peut avoir une approche différente avec le prof, qu'on peut être souriant avec le prof, qu'on peut dire bonjour au prof, voilà et ce sont des gamines qui vraiment montrent des choses extraordinaires de par leur gentillesse, leur sourire, leur façon de nous parler, de nous considérer, tous les UPE2A que j'ai n'ont jamais eu un mot plus haut que l'autre. C'est pas vrai pour nos autres élèves

malheureusement et on rencontre des difficultés avec certains élèves parce qu'ils nous considèrent comme l'autorité, le prof.

ML : Ils sont plus en confrontation ?

Mme Chazel : Oui voilà. Eux jamais, Aminata plus particulièrement, Leïla [ancienne élève du dispositif, « en réussite »] aussi, pour eux, c'est une chance que d'être en France, être dans une classe, d'avoir des professeurs, et j'ai l'impression, notamment pour Aminata elle doit se dire : « Faut que je saisisse ma chance et que je travaille » et... des élèves comme ça c'est super agréable ! (Mme Chazel, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

Indirectement, la relation *pédagogique* qu'entretient Mme Chazel avec les élèves « allophones » renseigne sur le type de domination dont ceux-ci font l'objet. Revenant sur l'apport majeur de la sociologie wébérienne, Guy Vincent expose les trois types de pédagogies identifiés par Weber : « *'éveiller', 'dresser', 'donner une éducation, une culture'* » (Vincent, 2009, p.78). Si les premiers se rapportent explicitement à la Chine confucéenne étudiée par Max Weber, le troisième, la « *pédagogie de façonnement* », renvoie directement aux conceptions prédominantes de l'éducation : il se rapproche en cela de la relation pédagogique telle qu'elle a été définie par Guy Vincent (Vincent, 1979), une relation dans laquelle les rapports au monde censés être incorporés par les élèves sont indiscutables car intrinsèquement liés à une morale et à une hiérarchie sociale. En cela elle « *fait intervenir la question du 'statut' social* » (Vincent, 2009, p.78). En ce qui concerne le discours de Mme Chazel, c'est bien la domination du statut d'enseignant « français » sur celui d'élève « étranger » qui justifie la production de discours supposant la conscience d'une « *chance* » d'être en France. Convaincue du bien-fondé de l'incorporation des logiques scolaires sur la poursuite de la vie en France, Mme Chazel présente les rapports entretenus à l'école par Aminata comme évidents : l'école ne peut être qu'émancipatrice, comme en témoigne selon elle l'attitude reconnaissante d'Aminata. Cela a alors pour effet d'inscrire les élèves dans une ambivalence vis-à-vis des réquisits scolaires : dans la mesure où l'école et les enseignants sont au principe de l'« *intégration* » des élèves « allophones » en France (*i.e.* leur offrent une « *chance* » de se réaliser scolairement à travers la migration), il ne tient qu'à eux de saisir la main qui leur est tendue (et dont les élèves « ordinaires » ont tendance à se détourner).

Conscients ou non, les élèves « allophones », aux prises avec la question de l'« *intégration* » par l'école, sont soumis à une domination par les jugements scolaires. Or, comme le rappelle Guy Vincent, « *les types d'éducation ne sont pas des types de domination, mais s'ils leurs correspondent, c'est qu'ils révèlent, développent ou donnent les 'qualités' qui confèrent la*

légitimité dans un type de domination. » (Vincent, 2009, p.81). Ici, la correspondance entre la vision qu'adoptent les enseignants au sujet de la « volonté » des élèves « allophones » et le rôle « intégrateur » qu'ils attribuent à l'institution scolaire légitime la valorisation des comportements faisant le plus état d'une « bonne volonté culturelle », retraduite en « bonne volonté d'intégration ». En d'autres termes, les enseignants restent les seuls à bénéficier de la prérogative d'identification des élèves conscients ou non de leur « chance ». Ils sont ainsi légitimes à adopter un regard psychologisant sur la « volonté » des enfants migrants de s' « intégrer ». Un regard qui s'autonomise d'ailleurs, mais qui toutefois se mêle dans certains cas à une lecture misérabiliste de la migration.

b. *Des difficultés scolaires témoignant d'une « souffrance » ?*

Si certains élèves « allophones » saisissent leur « chance », certains autres sont présentés comme étant plutôt « migrants » qu' « élèves », comme cela a été présenté au chapitre précédent. En conséquence, ces enfants migrants seraient avant tout « en souffrance » vis-à-vis non pas de leur scolarité (la légitimité des logiques scolaires n'étant en réalité jamais remise en cause), mais de leur migration. Ces discours sont majoritairement produits au sujet d'élèves n'ayant pas fréquenté l'école avant leur arrivée en France, ou ayant connu une scolarité brève ou irrégulière, et pour qui la scolarisation est vue comme une étape obligatoire. Ils ont en outre la particularité de renforcer la centralité de l'école dans le processus d' « intégration » des enfants migrants.

En effet, l'école, au-delà de représenter une « chance », est aussi présentée comme productrice de « stabilité » pour les enfants mis à mal par leur migration. Dès lors, l'inscription dans une relation de « *domination pédagogique* » reposant sur la reconnaissance par les enfants migrants de la légitimité scolaire, justifierait, selon un autre registre, la valorisation du « plaisir d'apprendre ». Loin de minimiser les difficultés scolaires des élèves « allophones », ces discours ont plutôt pour effet de les justifier au regard du rapport entretenu à la migration : si certains élèves « allophones » sont conscients de leur « chance », d'autres sont tout aussi conscients de leur situation migratoire, comme me l'explique Mme Roux (Assistante Pédagogique au collège Maryse Bastié) au sujet d'Abdoulaye, dans cet extrait d'entretien que l'on a déjà présenté.

Avec des élèves comme effectivement Abdoulaye qui lui n'est pas allé à l'école, ou en tout cas très peu, et qui a travaillé très tôt, donc élève qui en plus là est un mineur isolé donc on sent que c'est pas tous les jours évident

on a pas le droit de poser trop de questions mais on sent que parfois il vient et... que c'est très lourd à porter, et Abdoulaye ça se voit d'autant plus qu'il le laisse paraître. Voilà mais qui s'applique, qui a envie de bien faire qui est content de venir à l'école il me l'a encore dit la dernière fois. Voilà c'est un plaisir pour lui de venir et de nous voir je pense que ça lui fait- des adultes tuteurs il en a besoin, il a besoin d'être entouré de personnes qui l'accompagnent tout au long de son parcours, quelque chose de fixe et qui lui semble un peu stable, l'école apporte une certaine stabilité. (Mme Roux, Assistante Pédagogique, collègue Maryse Bastié, 5 avril 2018)

En cela, une particularité du discours produit par Mme Roux tient au fait qu'elle n'attribue pas Abdoulaye le statut d'élève. Celui-ci reste défini, selon elle, par son statut administratif de « *mineur isolé* » : son travail auprès de lui n'est alors plus un travail d'enseignant, mais relève de l'accompagnement qu'elle évoque tout au long de l'entretien (cherchant notamment à favoriser un « plaisir d'apprendre » et un « bien-être à l'école »). La « *stabilité* » apportée par l'école témoigne alors de son rôle « intégrateur », à condition que les enfants migrants témoignent de leur reconnaissance de la légitimité des logiques scolaires et du travail de socialisation entrepris par les enseignants.

Ici encore la relation pédagogique s'apparente à une relation plaçant l'école dans une position dominante vis-à-vis des enfants migrants : les jugements produits au sujet des élèves « allophones » ne peuvent s'affranchir de l'évaluation selon les canons scolaires de leurs comportements. Ainsi, interpréter des rapports à la migration à partir des rapports à la scolarité induit de faire endosser aux enseignants un rôle d'accompagnant non pas vers l'apprentissage, mais vers l'incorporation des manières d'être légitimes à l'école et en France. « Bonne volonté culturelle » et « bonne volonté d'intégration » devenant équivalents, les jugements scolaires s'étendent alors aux familles pour attester de leur « *envie de s'intégrer* ».

3. L' « envie de s'intégrer » : une affaire de famille

A travers les jugements produits au sujet des élèves « allophones » les enseignants supposent également des rapports à la scolarité et à l' « intégration » émanant des familles migrantes. On peut voir dans ces discours une valorisation des familles pour lesquelles une « *co-scolarisation* » est effective (Thin, 1998), soit des familles partageant la vision légitimiste des enseignants au sujet des logiques scolaires-républicaines. De cette co-scolarisation est déduite une « envie » des familles de s'« intégrer » en France.

a. La valorisation des parents « soucieux d'une bonne intégration »

La « bonne volonté d'intégration » est conditionnée à la fois aux efforts que semblent faire certains parents pour apprendre eux-mêmes la langue française, et à leur reconnaissance des logiques scolaires, vues comme nécessaires à leur « intégration ». Tout se passe comme si, à travers les élèves, les familles étaient, elles aussi, sanctionnées scolairement. Dès lors, prendre des « *cours de français* » implique dans certains discours un souci « *d'une bonne intégration* ».

Voilà les parents en règle générale quand on les rencontre, ils sont vraiment soucieux de la réussite de leur enfant, et ils les poussent vraiment à réussir, à parler français, pour qu'ils maîtrisent bien la langue, même eux, la maman de Souhil, la maman de Mohammed, la maman de Fatma je sais pas, mais elles prennent des cours de français à côté, donc ils sont vraiment soucieux d'une bonne intégration pour eux-mêmes pour leur enfant, de la réussite scolaire de leur enfant, ça vraiment je l'ai ressenti. (Mme Chazel, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017).

On le constate également plus loin, au sujet d'une mère de famille que Mme Chazel « *n'arrive pas à rencontrer* », et dont elle met en cause les compétences scripturales (« *j'ai ramassé les fiches FCPE, j'ai vu que la maman avait écrit un mot, c'était très mal écrit, donc je pense que les parents aussi sont peut-être en souffrance* »). Prendre des cours de français et vouloir activement s'« intégrer » ou ne pas « bien écrire » et être « *en souffrance* » témoignent là encore du glissement des catégories enseignantes de classement scolaire vers une lecture en termes d'« *envie de s'intégrer* ».

Or, avoir « *envie de s'intégrer* » ne dépend pas seulement de la reconnaissance de la légitimité des savoirs scolaires et de l'apprentissage du français, mais est conditionnée à la conversion des familles aux modes d'existence dominants. Favoriser la réussite scolaire des enfants passe par l'adoption par les familles de modes de vie compatibles avec la scolarité. Il s'agit notamment pour les parents d'avoir « *un bon travail* », assurant la stabilité économique et résidentielle des enfants.

Mme Rostain : [Erica] sa mère a trouvé du travail donc il va y avoir une amélioration concrète.

ML : C'est tout récent du coup ?

Mme Rostain : Ouais il y a une semaine ou deux semaines. Elle a trouvé un premier travail donc elle est pas pleinement satisfaite parce que c'est un travail à Valence je crois, dans la Drôme donc la maman va faire des allers-

retours. Mais c'est un bon travail. Non je crois que la famille va pouvoir s'asseoir sur un truc un peu moins précaire et... un peu moins peut-être l'idée d'un déclassement puisque c'étaient des gens qui avait un peu perdu en arrivant donc j'ai l'impression que ça va... les réoxygéner un peu. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, collègue Pierre Brossolette, 5 juillet 2018)

Par contraste, on comprend que la valorisation des parents « *soucieux* » permet surtout aux enseignants d'attester de la compatibilité entre les modes d'existence des familles migrantes et les logiques scolaires. De la même manière qu'au sujet des familles de classes populaires étudiées par Daniel Thin, la stabilisation des conditions de vie des familles migrantes et leur reconnaissance explicite de la légitimité culturelle dont l'école est la représentante, attestent de la possibilité de mener à bien l'action socialisatrice de l'école. Si :

« le sentiment qui prévaut est que les familles populaires sont toujours à la limite du désordre total et que le moindre accroc dans une structure familiale fragile ('par définition') vient se greffer sur une somme importante de problèmes 'sociaux', 'familiaux'... et les amplifier. » (Thin, 1998, p.75),

il en va en réalité de même pour les familles migrantes. Une fois les « problèmes » liés à la migration mis à distance (notamment par l'accès à l'emploi), les familles migrantes apparaissent alors mûres pour l'instauration d'une « *co-scolarisation* ».

b. Obtenir et entretenir la « co-scolarisation »

En obtenant la modification des pratiques éducatives des familles migrantes ou en validant celles-ci, les enseignants imposent ou renforcent la légitimité des logiques scolaires dans le cadre familial, soit à travers l'élève, soit directement auprès des parents.

L'entretien que je réalise avec Mme Langlois au sujet de Petru, partiellement présenté au chapitre précédent, fait état de l'attribution, à partir de l'attitude « scolaire » de celui-ci, d'une « *envie de s'intégrer* » concernant l'ensemble de la famille Forasco. Selon son enseignante, Petru s'efforcerait en effet de « *montrer qu'il [sait] et qu'il [a] sa place en seconde générale* » en travaillant à être exemplaire dans toutes les matières. Ici, la « volonté » imputée à Petru est perçue comme une stratégie consciente de mettre ses qualités en lumière (elle admet, plus loin dans l'entretien, que cet élève « *a déjà un niveau équivalent au brevet en [Roumanie]* »). Or, si les gages de conformité aux réquisits scolaires sont interprétés par Mme Langlois comme une volonté consciente de faire ses preuves, celle-ci s'étend à l'ensemble de la famille. Le discours de l'enseignante cultive alors la confusion entre les gages de conformité aux attendus scolaires

exprimés par Petru, et la volonté d' « intégration » qu'elle déduit de ses rencontres avec M. Forasco, le père de ce premier.

ML : Est-ce qu'ils [les parents de Petru] avaient des demandes particulières par rapport au collège ?

Mme Langlois : Non, vraiment ce qui les intéressait c'était la section Français Langue Etrangère, vraiment pour que Petru puisse vraiment faire la meilleure seconde possible mais qu'il ait pas de problème, de barrière à cause de la langue. Mais à part ça... c'était par rapport au collège, y avait pas d'autres critères de sélection, après il sait qu'on est plutôt un bon collègue. Qu'on a une politique d'accompagnement qui est assez... qui peut être intéressante, et pour eux je sais que c'est un vrai choix de quitter la [Roumanie], Petru ne retournera en [Roumanie] pour rien au monde et le papa non plus en fait. Je pense qu'ils sont bien ici et ils ont vraiment envie de s'intégrer. (Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Robert Schuman, 6 février 2018)

Comme exprimé précédemment, cette « *envie de s'intégrer* » est, dans un premier temps, déduite directement du comportement et de l'attitude de Petru en cours. Or, cette représentation trouve également une justification dans les gages de « bonne volonté culturelle » produits par la famille aux yeux de Mme Langlois. Celle-ci va jusqu'à interpréter l'investissement familial du père de Petru comme une stratégie de scolarisation, témoignant d'un accord tacite entre les logiques scolaires et les logiques familiales. D'après elle, les parents de Petru font montre de leur acceptation des règles du jeu scolaire, en termes d'autonomie et de complémentarité éducative notamment, et leur présence aux réunions parents-professeurs atteste de leur conformité aux critères de « *classement et d'évaluation sociale* » déterminant ce qu'est (ou plutôt doit être) un « *bon* » parent (Darmon, 2001, p.521). Mme Langlois explique également que Petru « *a déjà une carrière toute tracée, de ce qu'[elle] compren[d]* », et plus encore, que la famille se renseigne d'ores et déjà sur un établissement dans lequel Petru pourra poursuivre sa scolarité à l'issue de la troisième, dans une section sportive. En mentionnant dans le même temps que M. Forasco ne « *parle pas super bien français* », Mme Langlois étend finalement la valorisation de Petru à l'ensemble de sa famille, dans la mesure où l'objectif de « *co-scolarisation* » semble atteint.

L'harmonisation des pratiques familiales vis-à-vis de celles des enseignants apparaît donc comme un prérequis à la valorisation des familles et enfants migrants. Or,

« passer au statut d'élève, être élève et se conduire comme tel n'est pas donné d'emblée. Il ne suffit pas d'être formellement un écolier, de fréquenter un établissement scolaire pour être un élève, c'est-à-dire être

doté des dispositions exigées par la scolarisation et les apprentissages scolaires, dispositions qui ne sont pas que des dispositions à apprendre, mais aussi des dispositions à se 'tenir tranquille', à être attentif, à accepter les règles de l'école, à ne pas être violent, à demander la parole et à ne pas la prendre de manière intempestive et incontrôlée, des dispositions à l'autodiscipline, etc. » (Thin, 1998, p.211).

C'est pourquoi les rencontres parents-enseignants sont aussi l'occasion de rappeler aux familles migrantes la prédominance des logiques scolaires, qui doivent être vécues par les enfants migrants jusque dans le cadre familial.

Les 20 et 27 mars 2018, j'assiste au collège Maryse Bastié à la réunion de remise des diplômes du second trimestre. Ces réunions cérémonielles sont organisées de manière à ce que chacun des élèves (de sixième et de quatrième le 20 mars ; de cinquième et troisième le 27) viennent retirer leur bulletin auprès de leur enseignant « professeur principal » et qu'une discussion permettant de faire le point sur sa scolarité ait lieu en concertation entre un parent, l'élève en question et l'enseignant. Dans le cas des élèves de l'UPE2A, c'est auprès de Mme Bres que les familles et représentants légaux sont orientés. Au-delà de l'aspect proprement scolaire des discussions entre parents et enseignante de FLE/FLS, je remarque que ces rencontres sont l'occasion pour elle de dresser un état des lieux des situations migratoires des familles (un père de famille s'étendant longuement sur les difficultés rencontrées par la famille, susceptibles d'expliquer les difficultés scolaires de son fils, et sur son projet de retourner vivre en Italie), de réaffirmer la nécessité pour les élèves « allophones » de s'approprier l'arbitraire culturel (Mme Bres enjoignant un père de famille à « *laisser Nordine aller à la médiathèque* ») et généralement de confirmer les familles dans leurs rapports à l'école quand leurs enfants s'inscrivent dans un processus de « réussite » scolaire. Inversement, il est demandé aux parents dont les enfants présentent des difficultés scolaires ou adoptent des comportements illégitimes de veiller à la mise au travail des élèves « à la maison ». Il est notamment réaffirmé aux élèves, leurs parents étant témoins, que la scolarité en France est une « *chance* » et que la venue en France constitue un « *sacrifice* » familial. Implicitement, il est donc demandé aux parents de se faire le relais des enseignants dans le cadre familial, en insistant sur la légitimité des logiques scolaires et sur l'« intégration » future des élèves « allophones ».

Les modalités à partir desquelles les enseignants font état de l'« *envie de s'intégrer* » des enfants migrants et, le cas échéant, de leurs familles, demeurent fortement ancrées dans les modalités de classement scolaire. De la « bonne volonté culturelle », réelle ou sublimée, des élèves « allophones » est bien souvent déduit un rapport particulier à l'« intégration », passant par l'inscription des élèves « allophones » dans rapport de domination vis-à-vis des jugements scolaires. Faisant fi des passés scolaires des élèves « allophones », tout se passe comme si être

un « bon » élève (*i.e.* s'inscrire dans un processus actif d'apprentissage des savoirs-être et des savoir-faire scolaires) ouvrirait la voie aux enfants migrants pour qu'ils deviennent de « bons » français, incarnant les valeurs de la République. De même, à travers l'évaluation des comportements et des rapports à l'école des élèves « allophones », c'est un rapport familial aux logiques scolaires qui est déduit et contrôlé par les représentants de l'institution. Ces équivalences dans les classements scolaires et les classements sur l'« intégration » confirment, malgré des lectures diverses de l'« intégration » et la confusion entretenue avec les principes de l'« inclusion » scolaire, la centralité de l'école dans la production des hiérarchies sociale et « nationale ». Tout manquement à l'ordre scolaire a alors de fortes chances de renvoyer à un « défaut d'intégration », avant tout imputé aux élèves ou aux familles elles-mêmes.

III. Anna et Achraf : deux lectures scolaires de l'« intégration »

La comparaison des jugements produits au sujet de deux élèves « allophones » du dispositif UPE2A de collège Maryse Bastié permet d'éclairer ce qui a été développé au cours de ce chapitre. A travers les cas antagonistes d'Anna (lusocapverdienne de 15 ans) et Achraf (algérien de 14 ans), il sera question, dans cette dernière partie, de comprendre selon quelles modalités et à partir de quelles appréciations les discours portant sur la « volonté d'intégration » sont produits.

Anna et Achraf sont tous deux élèves de troisième, inscrits dans l'UPE2A du collège Maryse Bastié, et ont rejoint la même classe de troisième dès le mois de novembre de l'année scolaire 2017-2018. Ils sont également tous deux arrivés en France en rejoignant leur père, déjà présent et travaillant sur le territoire depuis plusieurs années (Anna est arrivée seule tandis qu'Achraf a émigré avec sa mère). Scolairement, Achraf rencontre de nombreuses difficultés d'apprentissage dès sa scolarité en Algérie, due notamment à une interruption de plusieurs mois en raison de problèmes de santé ; Anna, elle, a déjà fait l'expérience de l'« allophonie » au Cap Vert, à l'école primaire, sans que cela semble avoir eu d'incidence significative sur sa scolarité. On peut également noter, avant de continuer, que l'opposition entre Achraf et Anna m'est avant tout livrée lors des entretiens que je réalise avec les enseignants, et qu'ils représentent chacun une figure bien particulière de la scolarité et de l'« intégration » dans les discours des enseignants.

1. Incarner l'institution ou aller « droit à la catastrophe »

En termes d'interprétation des rapports à l'école d'abord, je constate qu'Anna est fortement valorisée pour son « envie de réussir », tandis qu'Achraf est considéré par Mme Bres (son enseignante de FLE/FLS) comme une « *feignasse* ». En ce sens, ils représentent respectivement deux groupes d'élèves identifiables au sein du dispositif : l' « îlot des filles » (« scolaires » et largement sollicités par Mme Bres lors des leçons) et l' « îlot des garçons » (« turbulents » et plus en difficultés, entretenant des rapports ambivalents avec Mme Bres).

Quand je suis présent au collège Maryse Bastié je concentre mon attention sur l'inscription des enfants migrants dans un sous-groupe d'élèves « allophones » du dispositif UPE2A. Après quelques jours d'observation dans le dispositif, je constate que, contrairement à ceux du dispositif UPE2A du collège Robert Schuman, les élèves ont des places assignées dans leur salle de FLE/FLS, qui recoupe en partie les relations qu'ils entretiennent entre eux. Je constate également que les relations entre élèves se tissent bien plus en fonction de leur âge et de leur rapport aux logiques scolaires, ainsi qu'à leur appartenance de genre, qu'en fonction de leur âge scolaire. Les élèves « allophones » sont en effet regroupés en « îlots » censés favoriser la coopération entre eux, à la différence d'une salle de classe traditionnelle, dans laquelle des rangées de tables font face au tableau. Cette disposition spatiale marque notamment l'intérêt des équipes pédagogiques du collège pour la « différenciation pédagogique », revendiqué par les enseignants de l'établissement. Les groupes d'élèves représentent des réalités scolaires bien différentes, bien qu'homogènes à l'échelle de chaque sous-groupe « îlot »⁴⁹. La relecture de mes notes ethnographiques permet de qualifier ces « îlots » en fonction des rapports à l'école qu'entretiennent les élèves y étant chacun installés, ainsi que du rapport entretenu par Mme Bres à chacun de ces sous-groupes. Ceux-ci sont relativement stables tout le long de ma présence dans le dispositif, ce qui témoigne d'habitudes des élèves « allophones » au sein du dispositif UPE2A. Ils sont au nombre de six.

L'« îlot des filles » est celui qui est le plus souvent sollicité par Mme Bres, notamment au moment de la correction collective des exercices. Il n'est pas exclusivement constitué de filles (Mehdi, élève guinéen de quatrième marquant l'exception) mais représente des interactions élèves-enseignante très marquées sur le plan du genre. En effet, les filles appartenant à cet « îlot » se montrent particulièrement « *scolaires* », au sens de Muriel Darmon, soit exprimant une correspondance entre les logiques scolaires et leurs socialisations antérieures (Darmon, 2001). C'est à cet « îlot », situé à

⁴⁹ Les « îlots » comptent quatre élèves au plus.

l'avant-droit de la salle de classe, juste devant le bureau de Mme Bres, qu'appartient Anna.

Celui des « garçons » est, contrairement aux autres, le seul uniquement composé de garçons. Cependant, ceux-ci ne sont pas égaux dans leurs rapports avec Mme Bres, la différence étant particulièrement notable entre Jonaz, un élève albanais de quatrième, et Achraf : si le premier bénéficie de la bienveillance de son enseignante, malgré son impertinence, le second est quotidiennement repris par celle-ci en raison de son attitude. Au niveau de l'îlot donc, les relations avec Mme Bres sont donc ambivalentes et oscillent entre valorisation et répression des comportements, là aussi fortement marqués en termes de genre. Cet « îlot » est situé au fond de la classe, au centre.

Celui des « petits » représente les élèves « allophones » les plus « en retard » dans l'apprentissage du français. Plus jeunes (composé d'élèves de sixième et de cinquième), les élèves de cet « îlot » sont aussi ceux qui semblent le plus éloignés des logiques scolaires, en termes d'autonomie. Ils sont parmi les plus sollicités à la fois par Mme Bres et par Mme Roux, l'Assistante Pédagogique. Cependant, ces élèves bénéficient, grâce à leur plus jeune âge, de la bienveillance de celles-ci, dans la mesure où elles considèrent qu'ils disposent de temps avant les échéances de la fin du collège, ou bien que les difficultés scolaires sont associées, dans le discours et dans la pratique, à l'expression d'un « retard cognitif »⁵⁰. Il est situé au fond à droite de la salle de classe.

Celui des « grands » est l'« îlot » placé à l'avant-centre de la salle de classe, juste devant le tableau. Il représente les élèves les plus « autonomes » ou, du moins, ceux que Mme Bres sollicite le moins lors des corrections collectives. Il est aussi composé d'élèves de troisième (Daniela et Abdoulaye, qui figurent parmi les élèves enquêtés) et de quatrième (Ouacim et Rangsei).

L'« îlot des calmes », est le plus fluctuant. Situé en avant de la salle de classe, proche de la porte, il rassemble habituellement les élèves « allophones » sensiblement plus « inclus » que les autres en classe « ordinaire » et arrivant dans le dispositif entre deux heures de cours. Les élèves de cet « îlot » sont parmi les plus « scolaires » du dispositif, mais n'expriment pas leur concordance avec les logiques scolaires de la même manière que ceux de l'« îlot des filles » : ils sont bien plus en retrait vis-à-vis la participation en classe, qui est moins active mais tout aussi conforme et valorisée. L'âge scolaire des élèves est aussi plus hétérogène, allant de la sixième à la troisième. A quelques occasions, Ariel, un élève rom « difficile » sur le plan de la discipline (il est exclu presque durant l'intégralité de ma présence dans le dispositif, pour des faits de violence), rejoint ce groupe, mais est presque immédiatement mis à l'écart ou déplacé dans la classe, dans la

⁵⁰ Ce qui est particulièrement vrai pour Ezra, un élève italo-albanais pour lequel une procédure de médicalisation est enclenchée au moment où je me trouve dans l'établissement, nécessitant notamment la constitution d'un « dossier MDPH » par les enseignants du dispositif.

mesure où il est jugé « perturbateur » vis-à-vis du calme et du « sérieux » affiché par les élèves « allophones » de cet « îlot ».

Enfin, l'« îlot d'Illir » est celui où je me trouve, assis sur une table adjacente à celle où Illir, élève albanais de troisième, se trouve. Celui-ci a un statut particulier, dans la mesure où Illir y est seul la majorité du temps, dû notamment à sa très faible maîtrise du français qui ne favorise pas le travail avec ses camarades⁵¹. C'est à cet « îlot » que Mme Roux intervient le plus fréquemment, ce qui me permet d'observer finement ses interactions avec cet élève « allophone » inscrit dans un processus de ruptures scolaires. Cet « îlot » se trouve au fond de la salle de classe, à gauche.

Vis-à-vis des deux élèves « allophones » qui nous intéressent, ce classement spatial a des effets en termes de construction des rapports enseignants-élèves. Ainsi, Anna jouit d'une forte valorisation scolaire dans le dispositif : elle est souvent sollicitée pour participer en classe lors des moments de correction collective des exercices, des lectures, voire se voit mandatée par Mme Bres pour « *mettre le post-it* » sur la porte de la salle de classe⁵², ou pour endosser le rôle du « *professeur en herbe* ». A l'inverse, Achraf est assez largement laissé à l'écart dans les interactions en classe : participant peu ou de manière non-conforme (il prend souvent la parole sans y être invité), ses difficultés linguistiques sont presque irrémédiablement associées à un manque de travail individuel. En conséquence, Achraf se détourne de l'obligation scolaire de « bonne conduite » et est presque quotidiennement repris pour son hypoactivité scolaire. Bien souvent, il est même mis à l'écart du groupe des élèves « allophones » dans la mesure où ses comportements sont dénoncés par les élèves les plus « scolaires » du dispositif.

Le 20 mars 2018, les élèves doivent réaliser une activité en binôme, consistant en l'écriture d'un dialogue. A cette occasion, Mme Bres « mélange » les élèves des différents îlots : Achraf est associée à une élève de cinquième de l'« îlot des filles », Iqlas, tandis qu'Anna, comme remplaçant Mme Roux qui est absente ce jour, travaille en compagnie d'Illir. Mme Bres circule quant à elle dans la classe en répondant aux sollicitations des élèves. Comme Anna rencontre des difficultés de communication avec Illir, Achraf (qui contemple jusque-là la scène) lui fait remarquer avec force sarcasme qu'elle ne peut travailler (« *T'as de la chance !* »). Anna ne lui répond pas, mais c'est à ce moment qu'Iqlas interpelle Mme Bres pour lui signaler qu'Achraf n'écrit pas. Là, Mme Bres le reprend sévèrement, évoquant ses difficultés en français et son attitude en classe, dont plusieurs enseignants se seraient plaints (« *Tu vas droit à la catastrophe !* »). Achraf

⁵¹ Son isolement est probablement aussi accentué par son arrivée tardive dans le dispositif, au mois de décembre 2017.

⁵² Le « post-it » étant recueilli au cours de l'heure par un Assistant d'éducation du collège, qui s'en sert pour comptabiliser les absences et retards des élèves.

se renfrogne et passe le reste de l'heure en retrait, laissant Iqlas travailler seule.

Cette observation fait écho à de nombreuses autres, durant lesquelles Anna fait l'objet d'une valorisation indirecte (en endossant le rôle de Mme Roux ou même celui de Mme Bres) et Achraf l'objet de réprimandes. Elle est en outre emblématique des relations entretenues par Mme Bres avec Anna et Achraf : Achraf est généralement mis à l'écart en raison de son manque de « motivation » au profit d'autres élèves (comme Anna ou Iqlas) qui sont eux sur-sollicités par l'enseignante.

A l'image du classement par corps des collégiens de classes populaires étudiés par Mathias Millet et Daniel Thin, le classement dont font l'objet Anna et Achraf en cours de FLE/FLS a une valeur performative (Millet, Thin, 2007, p.7) : la « déviance » scolaire d'Achraf paraît si « naturelle » que lorsque celui-ci manifeste une volonté de participer en classe, il est le plus souvent invisibilisé au profit d'autres élèves, le privant de la valorisation symbolique associée à la reproduction des comportements scolairement légitimes (la participation en classe n'ayant d'effet que lorsque les élèves sont effectivement interrogés par les enseignants). A l'inverse, la conformité d'Anna est survalorisée, dans la mesure où elle justifie qu'elle incarne ponctuellement l'institution scolaire en lieu et place de Mme Bres.

A partir des gages de « bonne volonté » donnés par ces deux élèves en UPE2A, il en découle une évaluation de leurs comportements individuels selon les catégories scolaires. Les jugements scolaires ont dès lors tendance à naturaliser les rapports à l'école d'Anna et d'Achraf. Inversement, les attitudes de ces élèves sont interprétées comme une expression de leurs rapports à l'école. Ainsi, la focalisation des enseignants sur les comportements a-scolaires d'Achraf font dire à Mme Bres, à l'occasion du conseil de classe de l'UPE2A du second trimestre (19 mars 2018), qu'il « *ne fout rien* ».

2. « Il faut le cadrer » : les sociabilités juvéniles illégitimes comme signe d'un « défaut d'intégration »

Au-delà des cours de FLE/FLS, les autres enseignants du dispositif (M. Lasri en Mathématiques, Mme Callon en Histoire-Géographie, Mme Bakoka en Anglais et Mme Roux en tant qu'Assistante Pédagogique) font également un constat alarmiste de l'attitude d'Achraf. C'est d'abord le cas de M. Lasri auquel je demande, lors de notre entretien, de revenir sur l'altercation ayant eu lieu la veille avec Achraf, alors que celui-ci refusait de mener à bien une

activité. La discussion tourne alors très rapidement autour des problèmes disciplinaires de ce dernier, problèmes auxquels M. Lasri, contrairement à ses collègues du dispositif, essaie de remédier par le dialogue et la mise en place de relations interpersonnelles fortes (favorisées par leur maîtrise commune de la langue arabe).

Au départ [Achraf] était en observation, puis après il a posé ses repères, et là il commence à faire le malin. Avec moi pas beaucoup parce que je cadre tout de suite, à la fin je le prends [à part] et je suis capable de parler dans sa langue maternelle parce qu'il comprend lorsque je parle. Je lui ai dit de bien faire attention de ne pas avoir ces... actions ou cette attitude, il faut la changer. Dans tous les cours donc : « il faut être exemplaire » tout ça. Mais est-ce qu'il va tenir compte de ça ? Je sais pas. Aujourd'hui par exemple il s'est tenu à carreau, tu as remarqué ? parce que je l'ai chopé lundi, je lui ai passé un savon et je lui ai dit : « Si tu continues comme ça je convoque ton père, je vais lui parler et je parle avec ton père en arabe parce qu'il va comprendre. Si il comprend pas le français je lui parle en arabe il va tout comprendre » et là je lui mets une pression. Est-ce que ça va durer ? Je sais pas, mais je lui ai dit : « C'est pour ton intérêt d'abord ». Et puis j'ai essayé de l'encourager je lui ai dit : « Ecoute, si tu veux évoluer, faut apprendre le français ; tu parles français, ne fais pas ça, ne fais pas ça »... C'est pas évident et il est très filou ! il s'adapte facilement aux situations. Et puis moi il m'a fait : « Oui oui », mais je sais pas comment il est avec les autres dans les autres classes. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Cette entorse faite aux logiques scolaires et à la médiation par les règles impersonnelles se justifie, dans le discours de M. Lasri, par la nécessité pour Achraf d'être « *cadré* ». En réalité, on retrouve dans le cas d'Achraf, des traits caractéristiques des enfants de classes populaires inscrits dans un processus de ruptures scolaires, et l'association devenue presque immédiate entre la problématique de l'« échec scolaire » et celle de l'exclusion sociale (voire celle de l'ordre social). Ainsi, M. Lasri met en cause plusieurs choses.

Premièrement, il exprime sa crainte de voir Achraf « *lâcher* » et « *être influençable* ». Il m'explique à ce titre, fort de sociologisme, qu'Achraf ne travaille pas à la maison, en raison d'un cadre de vie peu propice (« *il y a pas de pression derrière* », son père étant ouvrier, supposé rentrer tard et fatigué du travail donc peu enclin au suivi scolaire). De plus, M. Lasri indique qu'« *il a trouvé des potes* » après une période « *d'envie et de motivation* » en début d'année scolaire. Il est intéressant de noter ici que les liens que tissent les élèves « allophones » hors du dispositif sont surveillés de près par les enseignants du collège Maryse Bastié : si, dans le cas, d'Anna, le rapprochement avec les autres « bons » élèves de troisième est présenté comme

« *logique* » par Mme Callon⁵³, les « *potes* » d'Achraf (« *du quartier* », comme me le précisera Mme Roux) sont presque automatiquement présentés comme un danger pour lui. Seules les « mauvaises » fréquentations des élèves « allophones » sont mises en cause, et le rapprochement des élèves « allophones » (largement considérés comme étant plus « *sérieux* », plus « *motivés* » que les élèves « ordinaires ») d'élèves portant des logiques concurrentes avec les logiques scolaires apparaît comme un danger, voire un gâchis auquel l'école se doit de remédier. Le discours de M. Lasri sur la nécessité de « *cadrer* » Achraf peut donc se lire comme une tentative de remédiation scolaire, le « *cadre* » étant censé resocialiser Achraf selon les logiques scolaires dominantes et légitimes. La famille d'Achraf est aussi, à ce titre, mise en cause.

M. Lasri : En fait il a besoin, je crois que c'est un gamin qui a besoin d'être cadré... sinon il va partir en vrille comme on dit, il va dévier facilement il faut qu'il soit cadré. Il faut qu'il soit suivi parce que...

ML : Parce que ?

M. Lasri : Parce que j'en sais rien, et peut-être il est influençable. Peut-être hein, je suis pas sûr. Avec des potes comme ça il va faire : « Ah tu fais pas, tu ça fais pas ça » et il peut peut-être facilement suivre ! Peut-être que je me fais des films mais bon c'est surtout... pour l'instant il faut qu'il soit bien cadré et son père je crois qu'il est derrière lui mais bon, si le père travaille, comme je dis, [Achraf] il finit à 15h30 : personne le voit. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Le discours produit par M. Lasri au sujet d'Achraf a tous les traits de la présentation d'un « *râlé de la socialisation* » (Chamboredon, 1971, p.338). Face à l'inscription de celui-ci dans un processus de ruptures scolaires, la solution envisagée par M. Lasri, et avec lui l'ensemble de l'équipe UPE2A de l'établissement, consiste en une accentuation du « cadrage », soit en un resserrement du contrôle exercé sur Achraf (passant par l'instauration d'une relation interpersonnelle forte de la part de M. Lasri).

Deuxièmement, les difficultés linguistiques d'Achraf sont mises en cause par M. Lasri, dans la mesure où celles-ci se cumulent à une faible maîtrise des apprentissages et, comme on l'a vu, à

⁵³ « [au moment de son arrivée en classe de troisième] Ils avaient l'envie de dire « bah viens assied-toi à côté de moi » alors qu'ils savent très bien que c'est moi qui place à un moment ou à un autre, mais ils savaient qu'il y aurait cette liberté là parce qu'effectivement... ceux qui me proposaient d'être à côté d'elle c'était logique et voilà ils avaient envie ! » (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 21 mars 2018)

une concurrence d'autres instances socialisatrices. Combinant le jugement de son comportement a-scolaire et ses faibles résultats, le verdict de M. Lasri est sans appel.

M. Lasri : Lui je le vois pas dans une classe déjà.

ML : Tu veux dire au lycée ?

M. Lasri : De son niveau de troisième ou quatrième. [...] Ouais... il a pas le niveau. Même en maths quand je lui dis : « Fais ça », il sait pas faire. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Achraf n'est donc pas considéré en tant qu' « élève » à la fois en raison de ses faibles résultats, mais aussi de son manque de travail. Or, ce manque de travail, qui ne peut se réaliser uniquement à l'école selon M. Lasri (sous-entendant qu'il nécessite une certaine « volonté » personnelle) rejoint très vite la question de l' « intégration » par l'école.

C'est un travail très très très très fort qu'il faut faire. Mais s'il se fait pas au domicile, chez lui, faut que ça se fasse ici. Parce que le but c'est qu'il s'intègre à l'école donc il faut que ce soit fait ici. Il faut cadrer les choses. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

L'association entre « allophonie », manque de travail et défaut d' « intégration » dépasse largement la question scolaire dans le cas d'Achraf : on comprend finalement que M. Lasri légitime le rôle de l'école vis-à-vis de la question de l' « intégration », en liant dans le discours les difficultés scolaires d'Achraf à des difficultés anticipées d' « intégration », que n'arrangent pas son inscription dans un groupe d'élèves eux-mêmes distants des logiques scolaires. C'est également cet aspect qui est mis en cause dans le discours de l'Assistante Pédagogique Mme Roux, qui déplore que l' « intégration » d'Achraf soit circonscrite à « *son quartier* ».

Le problème d'Achraf finalement c'est que, c'est assez paradoxal, c'est quelqu'un qui est très bien intégré socialement dans son quartier puisqu'il connaît beaucoup de jeunes garçons qui appartiennent au collège également, et qui du coup de par son attitude va être beaucoup plus... finalement il va presque avoir le profil d'un natif d'ici en difficulté, en tout cas en rejet de l'école sur certains points. Très nonchalant. Il te dit : « Oui madame » mais il a rien suivi ! Il se permet d'arriver tout le temps en retard alors qu'il habite à côté, il travaille pas, il travaille pas. Il révise peu finalement et donc cet atout qu'aurait pu être cette petite maîtrise du français finalement ne lui a pas servi puisqu'il ne l'a plus absolument pas travaillé. Donc c'est vrai qu'avec Achraf ces derniers temps il y a eu beaucoup de confrontations avec les différents professeurs parce que il cumule des retards qui sont liés non pas à des difficultés intellectuelles mais

qui sont liés simplement au fait qu'il ne travaille pas et qu'il est complètement détaché de ça. Tu vois en Mathématiques si je vais pas le voir de l'heure il ne fait rien et ça l'inquiète pas, ça ne l'inquiète pas du tout. En français c'est pareil il va avoir cette nonchalance, ces moqueries aussi vis-à-vis de ses camarades en difficulté il se dit : « Moi je suis intégré j'ai des copains ça veut dire qu'en France voilà je fais partie du paysage » mais en réalité... C'est ce qui l'a piégé et qui fait qu'il aura peut-être plus de difficultés qu'un élève UPE2A qui est arrivé avec ses bagages et la difficulté de la langue. (Mme Roux, Assistante Pédagogique, collège Maryse Bastié, 5 avril 2018)

Dans la mesure où il est un élève ayant « gâché la chance » qu'est censée représenter sa scolarité en UPE2A, Achraf ne bénéficie pas, au même titre que ses camarades, d'une attention particulière liée à son statut d'enfant migrant « allophone ». On constate, dans son cas, que le lien habituellement fait entre « réussite » scolaire et « intégration culturelle » vue précédemment n'est valable que si l'« intégration » se fait au sein d'un groupe légitime aux yeux de l'institution scolaire, soit dans un groupe affichant sa proximité avec les logiques scolaires.

Le constat est similaire pour Mme Belkacem, n'intervenant pas dans le dispositif mais accueillant Achraf dans les cours de Technologie qu'elle donne en classe de troisième.

Mme Belkacem : Non Achraf il est pas intégré, il a choisi de s'acoquiner avec deux... élèves euh... pénibles. Parce qu'ils sont plus drôles, c'est normal. Et puis un gentil qui parle arabe. Qui est pas un super bosseur mais, qui a voulu le prendre sous son aile très vite, ils étaient deux à parler arabe et à dire : « Moi je vais m'occuper d'Achraf, parce que je parle arabe ». Donc... j'étais plutôt contente de ce choix, je l'ai dit à la famille : « C'est bien si il reste avec Sami c'est bien ». Puis il a pas choisi Sami, il a choisi deux autres. Peut-être qu'ils habitent à côté, peut être que... ils ont le même style, je sais pas mais en tout cas ces deux-là lui plaisent plus.

ML : Du coup ça fait une influence-

Mme Belkacem : [coupe] Négative. Moi je l'ai pas remarqué dans mon cours mais je l'ai su. Qu'il embêtait d'autres filles, j'ai su... qu'il était désagréable, d'ailleurs Mme Bres me l'a dit, Mme Bakoka en anglais. Apparemment... il aurait choisi le côté obscur [rire]. Et le papa le sait pas, le papa peut pas se douter de ça puisque lui-même aurait voulu faire des études... je pense que c'était quelqu'un d'assez érudit et... qui arrivé en France a été obligé de gagner sa vie. Donc il doit y avoir des regrets. Donc il peut pas comprendre que son fils qui a l'opportunité de faire des études et d'être à l'école ne le fasse pas. (Mme Belkacem, enseignante de Technologie, collège Maryse Bastié, 3 avril 2018)

Achraf se voit doublement délégitimé : vis-à-vis de ses enseignants car il ne s'associe pas à des élèves légitimes de leur point de vue (scolairement et linguistiquement), pour préférer de « *mauvaises influences* » ; puis vis-à-vis de son père car il « gâche » en quelque sorte la « chance » qui lui est offerte par la venue en France. Du point de vue de ses enseignants, le détournement d'Achraf ses obligations scolaires est donc interprété comme la raison de ses difficultés scolaires actuelles, mais aussi comme augurant des difficultés futures d' « intégration ».

Les comportements a-scolaires d'Achraf sont donc durement sanctionnés sur le plan symbolique. Au-delà d'être considéré comme un « *petit garçon* » qui « *boude* » par ses enseignants, il est déduit de ses perturbations de l'ordre scolaire un refus d'être à l'école. Plus encore, cela implique directement pour ses enseignants un risque de « *mal tourner* », en raison d'abord des relations qu'il noue avec les élèves du collège Maryse Bastié, et ensuite de la friabilité du « cadre » censé être posé par son père hors de l'école.

3. « *Ça compte pour l'intégration !* » : la valorisation scolaire de la « *sympathie* »

Concernant Anna, les jugements enseignants s'avèrent être diamétralement opposés, tant au sujet de la teneur des relations sociales qu'elle entretient avec les élèves de sa classe « ordinaire » que vis-à-vis de son attitude auprès des élèves « allophones » du dispositif. En effet, si Achraf est « perturbateur » et est repris par ses enseignants pour des faits de « moqueries », la propension d'Anna à prodiguer son aide à ses camarades est remarquée et valorisée. Dès lors, comme me l'explique Mme Roux (Assistante Pédagogique), la maîtrise insuffisante de la langue française est compensée dans le cas d'Anna par son investissement auprès des élèves les plus en difficulté du dispositif, comme semble en témoigner l'attitude d'Anna auprès de Daniela, une élève vénézuélienne de l'UPE2A.

[Daniela] arrive à se débrouiller parce que pour l'instant elle arrive à baragouiner une sorte de mélange d'espagnol et de français et puis en même temps elle va mettre un peu d'italien parce qu'avec les filles Iqlas et Sofia, Anna, elles vont faire un mélange à quatre langues un peu particulier ce qui est assez rigolo à voir ça fait une forme d'espéranto parce qu'elles vont se mixer les mots pour essayer d'arriver à une compréhension, mais c'est ce qui la sauve pour l'instant. (Mme Roux, Assistante Pédagogique, collège Maryse Bastié, 5 avril 2018)

L'inquiétude concernant la poursuite de la scolarité de Daniela est par conséquent atténuée, dans la mesure où Anna (avec les autres filles de l'îlot) adopte une attitude proche de

l'accompagnement recherché par les enseignants intervenant dans le dispositif. Les relations entre Daniela et Anna, car elles s'inscrivent dans la continuité du travail socialisateur des enseignants (« *arriver à une compréhension* »), contribuent donc à placer ces dernières du côté de la légitimité scolaire, et d'en récolter les effets en termes de valorisation.

L'implication d'Anna auprès de ses camarades de classe est d'ailleurs imputée à sa personnalité, la distinguant à la fois des élèves « allophones » et des élèves « ordinaires ». Lorsque j'interroge Mme Callon, qui reçoit Anna à la fois dans le cours d'Histoire-Géographie de l'UPE2A et dans son cours de troisième, celle-ci insiste sur sa « *motivation en classe* » : elle m'apprend que c'est à sa propre demande qu'Anna a été incluse en cours d'Histoire-Géographie, manifestant ce qui représente l'expression d'un « plaisir d'apprendre » aux yeux de Mme Callon.

Ouais, Moi j'étais convaincue que... effectivement ça correspondait à ce que moi je proposais aussi et c'est... un tout autre profil parce que c'est quelqu'un d'extrêmement motivé qui à l'heure d'aujourd'hui est quasiment meilleure qu'une partie de mes élèves de 3e3 qui ont suivi une scolarité classique. [pause] Par la motivation en classe, par la remédiation c'est-à-dire que dès qu'elle a un exercice qui est pas « satisfaisant » ou « très bonne maîtrise » elle retravaille, elle vient voir, elle reprend les fiches méthode enfin elle a vraiment acquis tout ce système autonome qui est... assez bluffant. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 21 mars 2018)

Avec sa participation (« *c'est une élève qui participe énormément, quoi pose des questions sans aucune difficulté* »), son autonomie et le travail qu'elle fournit dans le cadre scolaire, Anna exprime sa « bonne volonté culturelle », remarquée et valorisée, au-delà de l'aspect strictement scolaire. En effet, à son opiniâtreté sont associés des traits de comportement qui, ramenés dans le giron des jugements scolaires, constituent autant de gages de son adéquation aux comportements légitimés à l'école. De ce fait, Anna se distingue à la fois des élèves « allophones » (car la « différenciation pédagogique » ne prend pas sens dans son cas) et des élèves « ordinaires » les plus éloignés des logiques scolaires. C'est en réalité à partir de sa personnalité et de sa proximité avec un *ethos* légitime (mais pas seulement scolaire) que les jugements scolaires sont produits.

Elle a une vraie autonomie qui est... bien au-dessus de des trois quarts de mes élèves de troisième. Ouais, ouais elle sait qu'il faut aller chercher par elle-même elle a une capacité de travail qui est ENORME. Je m'inquiète pas du tout pour elle hein ! Vraiment c'est impressionnant et je pense qu'en seconde si ce n'est le petit accent qu'elle a [rire] qui fait penser au soleil, mais sinon il se rendront pas compte que c'est pas une élève arrivée sur un

cursus classique ouais. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collège Maryse Bastié, 21 mars 2018)

On constate ici un entremêlement des qualités nécessaires à la valorisation en tant que « bonne » élève (sa « motivation » et sa « *capacité de travail* » en tête), et les qualités intrinsèques d'Anna (sa « sympathie », son accent « *qui fait penser au soleil* »). Une fois encore, à l'inverse d'Achraf, l'extraversion d'Anna est vue comme un « avantage » pour son « intégration » future, malgré une maîtrise encore timide de la langue française. C'est ce que me confie Mme Belkacem, sa « professeure principale » de troisième. Durant notre entretien, celle-ci s'emploie à mettre en avant les qualités relationnelles d'Anna, retraduites en qualités proprement scolaires, voire en qualités favorables à son « intégration ». En ce sens, le peu de réserves qu'elle peut avoir sur la scolarité future d'Anna sont rapportées à sa maîtrise timide du français, que celle-ci semble compenser par sa « *sympathie* ».

Mme Belkacem : Mais n'empêche que ça va être difficile quand même pour Anna ! Parce que on la comprend quand on fait attention mais même avec l'accent, les mots, la prononciation des mots. Euh c'est pas... c'est pas clair. On la comprend dans le contexte, mais sinon je suis pas sûre que les autres la comprendraient si... dans la rue ou... dans un contexte autre que la matière. Je suis pas sûre.

ML : D'où les heures de soutien ?

Mme Belkacem : C'est ça, pour essayer de la faire lire et de la faire parler. Parce qu'effectivement, son maître de stage avait écrit : « C'est une élève très intelligente », ce qui est rare comme appréciation [rire] c'est quand même très subjectif. En général ils parlent de l'assiduité, de la prise d'initiative etc., mais là : « C'est une fille très intelligente ». Ce qui nous a un peu influencé aussi [rire] pour la suite hein ! Disons qu'il y a eu beaucoup d'indices pour nous dire qu'elle était intelligente.

ML : Comme quoi par exemple ?

Mme Belkacem : Ben y a eu celui-là. La sympathie aussi qu'elle s'attirait de... des autres, des adultes déjà et puis de ses camarades [pause]. Pendant « coup de pouce » [un dispositif d'accompagnement propre à l'établissement] même les élèves qui étaient là- qui sont pas tendres ! Ils étaient super gentils avec elle, ils adoraient son accent, sa voix... son... sa façon d'être. Ben mine de rien ça compte pour l'intégration ! (Mme Belkacem, enseignante de Technologie, collège Maryse Bastié, 3 avril 2018)

Tout joue comme si l'attitude d'Anna justifiait l'investissement des enseignants auprès d'elle. A ce titre, outre les heures de soutien dont elle bénéficie à partir de la mi-mars 2018 (sous l'impulsion de Mme Bres, qui précise au cours du conseil de classe UPE2A qu'elle « *ira en*

seconde » générale, malgré une première décision de l' « orienter » en voie professionnelle), c'est aussi l'attitude d'Anna qui pousse Mme Bres à vouloir la « *suivre* » à l'issue de son passage par le dispositif.

Mme Bres : Anna qui va en seconde générale c'est une élève que j'aimerais continuer de suivre l'année prochaine de manière bénévole tu vois en *off*, mais j'aimerais beaucoup continuer de l'aider tu vois parce que... c'est une battante et je sais que je peux la faire bosser elle, tu vois ? C'est quelqu'un : tu lui expliques, elle a compris mais il faut lui expliquer en fait, il faut lui dire au départ. Il lui manque des choses mais c'est qu'une question de temps et je... comme contrairement à Iqlas, Sofia, Alejandro que je vais continuer à croiser forcément à Maryse Bastié l'année prochaine, elle je la verrai plus. C'est la seconde générale et j'ai vraiment envie de lui filer un coup de pouce quitte à ce qu'on se voit à l'extérieur parce que ce sera plus mon élève et que j'aurais pas la question d'un rapport particulier qu'on entretient, tu vois cette année je suis sa prof donc ça va, l'année prochaine on aura plus... enfin j'ai l'impression que éthiquement c'est pas gênant que je fasse ça. De vouloir l'aider et moi-même j'ai eu une prof au lycée qui me kiffait bien, qui savait que je voulais être prof de français et elle m'a suivi toutes mes années de fac. Elle était plus ma prof, j'étais plus son élève donc voilà. Donc j'aimerais bien suivre Anna de près ou de loin... et je l'ai jamais fait pour les autres, je ne sais pas pourquoi mais parce que, il y a une telle capacité à travailler elle est besogneuse, vraiment laborieux au sens premier du terme je voudrais pas qu'elle galère [...].

ML : Et du coup tu lui as déjà annoncé ?

Mme Bres : Non je lui ai pas verbalisé. J'attends un peu la fin d'année mais je sais qu'elle en profitera pas tu vois. [...] Non Anna je lui ai pas verbalisé, je veux vraiment attendre la fin de l'année pour lui dire que j'aimerais bien continuer de l'aider. Mais... enfin dans une démarche qui n'est pas celle de l'enseignant mais plus une démarche de l'accompagnement d'un élève migrant, parce qu'il y a pas d'égalité des chances qu'on le veuille ou non, c'est pas vrai. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collègue Maryse Bastié, 29 mai 2018)

L'attitude scolaire d'Anna et les comportements qu'elle adopte favorisent non seulement l'investissement de ses enseignants dans sa scolarité, mais aussi, de proche en proche, l' « *accompagnement d'un élève migrant* » dans le processus de son « intégration » en France. Une manière de valoriser ses « efforts » et sa « *sympathie* », mais aussi de compenser le décalage entre les principes affichés de « l'école de la République » et la réalité de l'insertion sociale par l'école.

Enfin, il est intéressant de noter que, malgré de très faibles relations entre les enseignants du collège et la famille d'Anna, cette dernière est plus invisibilisée par les enseignants que remise

en cause dans ses logiques éducatives⁵⁴. Dans la lignée de la valorisation de ses comportements individuels, et dans la mesure où les produits de sa socialisation familiale ne contreviennent pas à la légitimité des logiques scolaires, Anna est considérée comme seule responsable de l'organisation et de la poursuite de sa scolarité. Ici, et à l'inverse d'Achraf, le retrait de la famille d'Anna vis-à-vis de sa scolarité (principalement car ils ont une maîtrise timide du français) amène celle-ci à être considérée par les enseignants comme la seule interlocutrice légitime aux yeux des enseignants. C'est ce qu'évoque Mme Callon au sujet de la rencontre parents-enseignants qui doit avoir lieu le soir-même de notre entretien : elle indique que les parents d'Anna n'ont « *pas besoin* » de la rencontrer, bien loin des pratiques de sur-sollicitation des parents de classes populaires dont les enfants présentent des difficultés scolaires (Thin, 1998). Comme Anna paraît acquise aux logiques scolaires, l'adhésion de sa famille à celles-ci, tout comme l'évaluation des logiques familiales, ne prend pas sens.

Ça fait plaisir de pouvoir leur dire que ça se passe très bien mais... il y en a pas particulièrement besoin, s'ils viennent pas je pourrais comprendre qu'il n'aient pas envie d'attendre, que ce soit un peu long pour nous voir, on est plutôt très demandés [sur le ton de la plaisanterie] donc voilà je pense qu'elle viendra peut-être pas. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 21 mars 2018)

Plus encore, alors que nous abordons la question de l'orientation après la troisième, Mme Belkacem m'explique être passée outre le dialogue (difficile) avec les parents d'Anna.

Mme Belkacem : Pour Anna c'est encore autre chose. C'est- elle est pas avec sa maman, c'est sa belle-mère, mais il me semble qu'elles s'entendent bien et qu'elle s'en soucie. En tout cas elle était contente de l'avis positif qu'on donnait pour Anna. Pour Anna moi je pensais m'adresser à elle plutôt qu'à sa famille, parce qu'elle est capable de comprendre, souvent on fait ça. Quand on a en face de nous un élève qui est capable de comprendre et qui fait preuve de maturité on lui parle à lui directement. De tous les enjeux et de tout ce qu'il y aura... à comprendre et à faire en seconde générale pour suivre.

ML : Et en général ça fonctionne ?

Mme Belkacem : En général quand on fait ça, quand on s'adresse à l'élève c'est que la famille est défaillante. Là c'est pas le cas, c'est juste qu'on lui fait confiance et qu'elle peut l'entendre. (Mme Belkacem, enseignante de Technologie, collègue Maryse Bastié, 3 avril 2018)

⁵⁴ Et pour cause, Anna ne vit avec son père (ouvrier du bâtiment à la retraite) et sa belle-mère (agent d'entretien en congé maternité au moment de notre rencontre) que depuis son arrivée en France à l'été 2017.

Cet extrait permet de renseigner les conditions de la sollicitation scolaire des familles migrantes. Ici, dans la mesure où Anna exprime des logiques fortement valorisées dans le cadre scolaire (« *autonomie* », « *maturité* », « *sérieux* », « plaisir d'apprendre »), Mme Belkacem montre que dans son cas, il n'est pas besoin de procéder à un travail de resocialisation ou de contrôle sur les logiques familiales : Anna prend plutôt la place de sa famille dans la « *co-scolarisation* » initiée par les enseignants. Ainsi, Anna, en raison des qualités qui lui sont reconnues, est rendue responsable de sa propre scolarité. Comme elle évoque de très faibles relations hors de l'école, et qu'au sein de celle-ci elle est valorisée pour sa bienveillance envers ses camarades « allophones » et « ordinaires », les logiques scolaires ne sont jamais mises en cause, favorisant sa « réussite » et son « intégration ».

L'analyse conjointe de ces deux cas met finalement trois éléments en lumière. Premièrement, la manière dont Anna se voit valorisée pour l'expression de sa pleine inscription dans le respect des savoirs-être scolaires et Achraf, inversement, réprimé pour ses comportements a-scolaires, indiquent que malgré l'inscription en UPE2A et la catégorisation en tant qu'élève « allophone », c'est bien au regard des logiques scolaires qu'ils sont « classés ». Or, puisqu'ils sont considérés comme des enfants migrants ayant vocation à s'installer durablement en France, les jugements scolaires produits à leur encontre s'avèrent également être des jugements sur leur respect des réquisits à l'« intégration ». Ceux-ci sont d'ailleurs postulés sans jamais être définis, les inscrivant d'autant plus dans la continuité des classements scolaires. Enfin, à travers eux, on décèle finalement des modalités de classement des familles migrantes, en fonction des gages de « bonne volonté culturelle » qu'ils produisent : ainsi, si la famille d'Anna est mise à l'écart, dans la mesure où cette dernière s'inscrit pleinement dans un processus de réussite scolaire, il est supposé une instabilité ou un défaut de « cadrage » pour Achraf, justifiant l'intervention des enseignants auprès de la famille afin « *d'obtenir des modifications des pratiques des parents et même des relations entre les membres de la famille.* » (Thin, 1998, pp.229-230).

Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre j'ai cherché à montrer comment l'« intégration » fonctionne comme un registre de justification du travail socialisateur de l'école, et suppose un glissement des catégories de classement enseignant. Le lien établi entre « réussite » scolaire et « intégration » conduit les enseignants à chercher à attester de la réussite de l'« intégration » en mobilisant les catégories propres au classement scolaire. Devant la pluralité des appréciations et des usages

enseignants du registre intégrationniste et devant la propension à utiliser ce registre afin d'évaluer les comportements des élèves « allophones », il est toutefois utile de rappeler qu' « *un « concept » scientifique n'est pas une idée-force, ni un « concept-fétiche » à user sans précaution.* » (Faure, 2013, p. 4), en particulier quand celui-ci est si profondément ancré dans le discours politique (Guénif-Souilamas, 2003, p.27). Le recours à ce registre de discours semble indiquer une correspondance entre les catégories scolaires et les catégories de la « *pensée d'Etat* », définie par Sayad comme une « *forme de pensée qui reflète [...] les structures de l'Etat, ainsi faites corps* » (Sayad, 1999, p.5). L'évaluation de la « bonne volonté culturelle » des enfants et familles migrants à l'aune de leur « bonne volonté d'intégration » tend par conséquent à renforcer la légitimité des logiques scolaires-républicaines : plus que leur inscription dans une scolarité accomplie, c'est bien leur « intégration » qui est évaluée à partir des catégories enseignantes. Celles-ci étant les seules logiques légitimes, les classements scolaires des enfants migrants deviennent de ce fait des classements éminemment politiques, dont les effets en termes de destin social sont déterminés par l'institution scolaire.

Chapitre 5 : Cas d'écoles : les retraductions locales des attendus scolaires

Justifiant l'emploi du concept de « *mode scolaire de socialisation* », Daniel Thin met en lumière son intérêt heuristique vis-à-vis de la théorie de la forme scolaire. Pour lui,

« parler de mode scolaire de socialisation est une manière de rendre davantage opérationnalisable le concept de forme scolaire et de mettre en suspend la question de l'unité ou de l'unicité de la forme scolaire, pour penser un mode de socialisation aux orientations partagées par différentes variantes ou différentes évolutions de la forme scolaire » (Thin, 2010, p.11).

Reprendre ici ce concept revient à admettre une multiplicité pratique de l'expression des logiques scolaires, retraduites, dans le cas des enfants migrants, dans les pratiques de « différenciation pédagogique » et dans les classements produits sur leur « intégration ». Comme supposé précédemment, on constate dans les interactions entre enseignants et élèves, ainsi que dans les manières dont ces premiers classent ces seconds, de multiples variations des logiques éducatives, liées au contexte de leur expression. Bien que fluctuantes, celles-ci sont toutes référées à un rapport à l'apprentissage et à un rapport à l'enfance, en essence, invariables (Thin, 1998, p.30). Concernant le mode scolaire de socialisation *en UPE2A*, on observe l'expression d'une pluralité de logiques, dépendant des lectures enseignantes de la migration et du « handicap » auquel elle est associée. Les logiques scolaires semblent retraduites et appropriées au niveau local aussi bien par les enseignants de FLE/FLS que par les enseignants de classes « ordinaires ».

Pour mieux saisir les enjeux de chaque contexte scolaire en termes de socialisation, un détour est donc nécessaire. Ce chapitre entend montrer en quoi les rapports entre enseignants et enfants migrants se construisent selon les pratiques professionnelles des enseignants, et selon le contexte local dans lequel s'inscrit chaque dispositif UPE2A. On verra comment les fins attribuées au dispositif et la place de celui-ci au sein de chaque établissement génèrent des conditions de scolarisation différenciées, dépendantes de configurations et de pratiques pédagogiques singulières. Celles-ci produisent aussi bien des effets sur les destins scolaires des enfants migrants, que sur les modalités de leur « intégration » en France.

I. Des « cultures » d'établissement ?

Plutôt que d'envisager, à l'instar des enseignants de FLE/FLS, que les dispositifs UPE2A sont tributaires de « cultures » d'établissement, il apparaît que leurs fonctionnements sont liés à l'hétérogénéité des contextes locaux étudiés. Dans cette première partie, on s'intéresse à la place de l'UPE2A dans chacun des établissements de l'enquête, afin de cerner les manières dont s'exprime le mode scolaire de socialisation. Il est question d'appréhender des contextes locaux et particuliers de socialisation, dépendant des interactions entre enseignants au sujet des objectifs de « différenciation pédagogique » et d'« inclusion » / « intégration » dont sont investies les UPE2A.

1. Légitimer l'UPE2A et ses élèves : quels objectifs pour quels enseignants de FLE/FLS ?

Durant ma présence dans les différents établissements, l'enquête menée en UPE2A a parfois servi aux enseignants de FLE/FLS à légitimer leur travail auprès de leurs collègues enseignants de classe « ordinaire ». En effet, il apparaît que les lectures que font les enseignants de l'« inclusion » / « intégration » à l'école cristallisent des visions antagonistes de l'enseignement. Celles-ci se concurrencent, opposant parfois les enseignants intervenant en UPE2A et les enseignants de classes « ordinaires ». Les rapports qu'entretiennent les enseignants de FLE/FLS aux équipes pédagogiques d'une part, et aux enfants migrants d'autre part, semblent alors se référer à des manières d'enseigner dont les enseignants de FLE/FLS (premiers représentants de l'UPE2A dans les établissements) se font les porte-étendards.

a. Brahim Saadi : promouvoir la « pédagogie de l'accompagnement »

La cité scolaire Charles Darwin est le premier établissement dans lequel je mène l'enquête. Dès la négociation de ma présence et des modalités de l'enquête (fixées lors d'un entretien avec le proviseur adjoint et M. Saadi, le 28 novembre 2016) il m'est signifié que ma recherche sert un double intérêt : le mien (un objectif académique lié à l'obtention de mon diplôme de Master), mais aussi celui de l'établissement, ayant trait à la valorisation des élèves du dispositif auprès des élèves et enseignants de classe « ordinaire ». Et pour cause, je constate vite lors du cheminement de l'enquête que M. Saadi fait preuve d'un certain dirigisme vis-à-vis des

orientations que prend mon travail de terrain⁵⁵. A ce titre, l'exposition « *Récits d'ailleurs* » reste en place deux jours consécutifs, et est ouverte aux élèves et enseignants de la cité scolaire. Elle fait également l'objet d'un article dans la « *feuille de chou* » de l'établissement.

Cette entreprise de promotion du dispositif et de ses élèves n'est toutefois pas la seule que je peux observer. Au printemps 2019, je suis de retour dans l'établissement pour m'entretenir avec plusieurs enfants migrants rencontrés au cours de l'année 2016-2017 au sujet de leur scolarité à l'issue de leur prise en charge en UPE2A. Ma présence coïncide avec la réalisation d'une représentation théâtrale adaptant deux ouvrages traitant de migrations enfantines : *Du piment dans les yeux* (Simon Granjeat) et *Le garçon à la valise* (Mike Kenny). M. Saadi, Mme Louis (enseignante-documentaliste au CDI du collège) et Danièle (metteuse en scène au théâtre de la ville de Bellemont) dirigent l'activité. Outre l'intérêt que les enseignants et Danièle voient dans l'interprétation d'œuvres dont l'histoire « *fait écho* » aux parcours migratoires de certains des enfants scolarisés en UPE2A, j'apprends qu'une représentation doit avoir lieu le 21 mai 2019 devant deux classes de troisième de l'établissement.

Le 21 mai 2019, les élèves du dispositif UPE2A interprètent des extraits de deux pièces de théâtre étudiées durant l'année, en présence de deux classes de troisième (encadrées par deux enseignants de Lettres), de M. Saadi, Mme Louis et la metteuse en scène Danièle. A la suite de la représentation, j'assiste à une discussion entre eux. A cette occasion je suis le témoin d'une présentation singulière du fonctionnement de l'UPE2A : selon M. Saadi, ce travail n'a été rendu possible que grâce à la « *relation de proximité* » établie entre lui et ses élèves au cours de l'année, relation nécessaire pour faire advenir ce qu'il nomme une « *alchimie* » entre élèves « allophones » et leurs enseignants. Il poursuit cette présentation auprès des deux autres enseignants de Lettres en présence, affirmant que cette relation est nécessaire pour que les élèves deviennent des « *citoyens éclairés* », dans le sens où le théâtre favoriserait l'« *ouverture aux autres* », notamment *via* l'acceptation des règles du jeu dans un cadre scolaire. Les enseignants pris à parti semblent conquis et félicitent M. Saadi, Mme Louis et Danièle pour cette initiative.

A travers ces deux manières de faire la promotion des élèves « allophones » au sein de la cité scolaire, M. Saadi semble promouvoir une approche pédagogique singulière. L'« *alchimie* » qu'il décrit paraît s'inscrire en faux vis-à-vis des relations établies entre enseignants et élèves « ordinaires », car nécessaire à la production de « *citoyens éclairés* ». Il réaffirme par la même occasion le rôle politique de l'école, la différence essentielle des élèves « allophones », et la

⁵⁵ Voir : Chapitre 2, II., 2)

nécessité d'élargir l'inter-personnalisation des relations enseignants-élèves afin renouer avec l'esprit de « l'école de la République » (produisant des citoyens et l' « *ouverture aux autres* »). Dans la présentation de M. Saadi, tout joue comme si un pacte s'était noué presque naturellement entre les enfants migrants et les adultes responsables de la réalisation de la pièce de théâtre. En faisant la promotion des élèves et des relations interpersonnelles dans l'UPE2A, c'est donc aux logiques scolaires que M. Saadi semble s'opposer, en mettant en cause l'uniformisation des élèves, et la médiation par la règle impersonnelle : de la même manière que pour l'enseignement des « *musiques actuelles* » étudié par Rémi Deslyper, M. Saadi se pose en représentant d'une « *pédagogie de l'accompagnement* » basée sur la co-construction des savoirs (ici des savoir-être) et la coopération entre enseignants et élèves (Deslyper, 2013, p.50). A la cité scolaire Charles Darwin, la socialisation des enfants migrants semble de prime abord se réaliser dans le cadre d'une relation pédagogique présentée comme étant différente de celle de l'école, car poursuivant des objectifs différents.

b. Emma Bres : veiller à la bonne marche de l'UPE2A

Pour Emma Bres, ma présence au collège Maryse Bastié est associée à une demande : en m'accueillant dans l'UPE2A, elle espère avoir un « *regard extérieur* » sur ses pratiques enseignantes, mais aussi sur sa capacité à mener à bien la mission « *d'accueil* » dont elle est investie en tant qu'enseignante de FLE/FLS.

Ce besoin d'un regard, voire d'une expertise menée par un tiers, est particulièrement marqué dans nos premiers échanges, alors que je la rencontre le 20 novembre 2017 au collège Maryse Bastié dans le cadre d'une réunion entre elle, le chef d'établissement M. Thomas et moi-même. Elle m'explique à cette occasion être une jeune enseignante (5 années d'expérience, principalement en UPE2A) et avoir travaillé la question de la « *différenciation pédagogique* » dans le cadre d'un mémoire qu'elle a réalisé à la fin de sa formation. Par la suite, elle indique à de nombreuses reprises durant mes périodes de présence au collège se sentir « *submergée* » par le travail nécessaire au bon fonctionnement du dispositif. Et pour cause, j'apprends dès notre premier entretien qu'elle est à l'initiative de la refondation de l'UPE2A du collège Maryse Bastié.

C'est un collège qui, quand je suis arrivée, l'UPE2A fonctionnait pas bien. C'est pas du tout pour dire que j'ai révolutionné le truc, c'est qu'en fait... Ils fonctionnaient encore en dispositif fermé. Donc les élèves étaient pas inclus, et la collègue dont j'ai eu le poste était en congé longue maladie, donc si tu veux elle était titulaire du poste mais elle était pas présente physiquement.

Donc... elle a jamais été là sur les deux, trois ans, mais elle était titulaire du poste. Donc étant titulaire de son poste, le poste pouvait pas passer au mouvement donc c'étaient des contractuels qui se suivaient sur des remplacements plus ou moins longs, qui malheureusement ont pas eu la possibilité de se dire : « On va rester, on va pouvoir faire quelque chose ». Et du coup, j'ai eu le poste parce que cette personne qui était sur ce poste-là a fini elle-même par obtenir une mutation et quitter l'UPE2A. Du coup, là j'ai pu récupérer son poste et là, moi avec la cheffe de l'époque, qui était Mme Ducreux, on a pu vraiment reprendre les textes, sachant que j'avais vu trois ans les Lilas [un collège de la périphérie de Lyon dans lequel se trouve une UPE2A] donc je savais bien comment ça fonctionnait, et du coup on a pu mettre en place et CRÉER le dispositif tel que l'institution nous le demandait. Donc y a eu [amère... un GROS travail, et la première année j'ai voulu partir, dès la première année [rire]]. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Maryse Bastié, 18 décembre 2017)

Très rapidement, je devine que son rapport à mon enquête est teinté d'une volonté d'obtenir des réponses d'ordre pédagogique sur sa manière d'organiser l'accueil et la scolarisation des enfants migrants. Au cours de ma présence, elle me demande à plusieurs reprises si son cours n'était pas « *trop fouillis* », ou si « *ça allait* », ou bien des informations sur la manière dont les autres enseignants de FLE/FLS que je rencontre organisent leurs cours. Son travail au long de l'année semble viser la conciliation entre les principes de l'UPE2A (la prise en charge d'élèves « *à besoins éducatifs particuliers* ») et celui de l'accueil d'enfants migrants. Cependant, au regard des difficultés qu'elle dit rencontrer pour tenir ensemble ces deux objectifs, on comprend que son expérience de l'enseignement en UPE2A révèle l'inadéquation entre les représentations du travail enseignant et la réalité de la classe. Celle-ci est d'autant plus forte que l'accueil des enfants migrants ne se limite pas à son aspect pédagogique. Elle dresse un bilan en demi-teinte de l'année scolaire 2017-2018.

Mme Bres ; Je... j'ai trouvé que j'avais vraiment, que le groupe était plus difficile que les autres années. Déjà par le nombre, parce que moi j'ai débuté à 15, l'année dernière j'avais 18. Là les 20, même deux élèves de plus c'est beaucoup. Je pense que je me suis améliorée sur des choses, il y a du positif notamment sur l'accueil, sur les protocoles de l'accueil, sur le fait de mettre un jour pour les positionnements... tout ça c'est sûr que ça change tout mais j'ai trouvé que le groupe était plus dur, que j'avais un groupe avec énormément de particularités [...]. J'ai eu aussi trop longtemps un petit groupe de sept, huit en début d'année.

ML : Ça a duré jusqu'à quand ça ?

Mme Bres : Ça a duré jusqu'à quasiment fin novembre, donc j'ai passé presque un trimestre avec un tout petit groupe et ensuite plein d'arrivées, genre toutes les semaines. J'ai eu du mal à lancer la progression, [ça fait]

prendre du retard et puis des cas qui arrivaient... compliqués. Après comme les autres années : des élèves plutôt sympas, comme les autres années c'est très hétérogène mais là cette année il y a eu particulièrement beaucoup de dossier MDPH, d'orientations spécifiques et beaucoup d'arrivées en décembre quoi et ça, ça a été plus compliqué à gérer. Et puis ouais les 20 quoi, les 20, les 20 emplois du temps... donc j'ai toujours pas trouvé la parfaite solution mais il y a des choses où je sais que je suis mieux organisée que les autres années donc là je me dis que maintenant que tout ce qui est accueil c'est mieux, il faut que je travaille davantage sur l'inclusion sur comment retravailler en classe ce qui est fait dans le cours, sauf que 20 gamins, 20 emplois du temps il faut trouver à occuper les autres. (Mme Bres, enseignante de FLE/LFS et de Lettres, collège Maryse Bastié, 29 mai 2018)

Ce bilan témoigne des tensions entre sa socialisation scolaire (rapportée à sa formation en tant qu'enseignante de FLE/FLS et aux représentations du métier qu'elle semble avoir) et sa formation professionnelle dans ses premières années d'enseignement dans le dispositif. En rejoignant les conclusions de Pierre Périer au sujet de la socialisation des enseignants débutants, on voit que Mme Bres fait face, dans ses premières années d'enseignement, à la nécessaire redéfinition de ses pratiques. L'auteur rappelle à ce titre que

« les premiers pas dans la fonction montrent que la fonction de transmission ne s'efface pas mais qu'elle exige d'être refondée en raison d'une part, des nécessités de construire une autorité et de maintenir l'ordre scolaire et, d'autre part, de remanier les savoirs en rapport avec les intérêts et capacités des élèves tels qu'exprimés et perçus *in vivo*. » (Périer, 2012, p.86).

Vis-à-vis de ses rapports aux élèves « allophones », et contrairement à M. Saadi, les ajustements réalisés par Mme Bres occasionnent en réalité un renforcement de la légitimité des logiques scolaires, dans la mesure où, dans les interactions en classe, celle-ci valorise grandement les élèves « alliés » (comme Anna, dont la valorisation a été vue au chapitre précédent). Paradoxalement, la « différenciation pédagogique » ne suppose pas l'adoption d'une relation d'accompagnement : la « différenciation » doit advenir après la « bonne » tenue de la classe et le « bon » fonctionnement du dispositif.

c. Lucile Rostain : faire appliquer les règlements

Au collège Pierre Brossolette, la légitimation du travail entrepris au sein de l'UPE2A va de pair avec la promotion des principes de la « différenciation pédagogique », et la conscientisation des enseignants à l'hétérogénéité des publics scolaires⁵⁶. C'est précisément sur la question des

⁵⁶ Servant la promotion des élèves relevant de la « différenciation pédagogique » ; Voir : Chapitre 2, I, 2), a.

modalités de l' « inclusion » scolaire que semblent se cristalliser les oppositions entre Mme Rostain et certains de ses collègues de classe « ordinaire ». Celles-ci semblent également recouper des fonctionnements et habitudes issues des anciens établissements ayant constitué le collège Pierre Brossolette, dont les publics et les pratiques pédagogiques me sont présentées comme tout à fait hétérogènes. Dès lors, l' « inclusion » des élèves « allophones » ne renvoie pas tant aux discours sur l' « intégration culturelle », qu'à une obligation réglementaire dont Mme Rostain serait garante. Se définissant elle-même comme « *légaliste* », elle explique se reposer sur l'autorité de sa direction pour veiller à ce que l'inclusion soit effective et que les circulaires de 2002 et 2012 soient appliquées.

Moi je ne négocie pas avec mes collègues si je les inclue ou pas. Ça se passe pas du tout comme ça. C'est MON diagnostic porté par l'autorité de la direction, et la communication par contre elle se fait par la direction, c'est pas moi qui annonce l'inclusion à mes collègues, c'est la direction qui annonce l'inclusion à mes collègues. Donc en termes d'autorité c'est un peu différent. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, deuxième arrondissement de Lyon, 19 décembre 2017)

Au cours de ma présence dans l'établissement, je comprends assez rapidement que ce qui se joue pour elle, c'est autant la reconnaissance des élèves « allophones » comme « *relevant du droit commun* » (une précision qu'elle apporte régulièrement), mais aussi de sa propre légitimité au sein de l'établissement : elle me dit à ce titre qu'elle en a assez d'être considérée par ses collègues comme « *la prof UPE2A* » ou « *la prof de coloriage* ». Pour elle, les élèves « allophones » ne sont pas « *ses* » élèves mais sont, au même titre que les élèves « ordinaires », *des* élèves inscrits dans l'établissement.

Il y a donc une forte propension, dans le travail de Mme Rostain, à considérer les enfants migrants comme des élèves « ordinaires » ou, du moins, comme des élèves *en devenir*. Cependant, comme on le verra plus loin, cela implique aussi, dans les cours de FLE/FLS du collège Pierre Brossolette, une oscillation permanente entre les principes de la « différenciation pédagogique » et la nécessité de disposer les élèves « allophones » à la scolarité « ordinaire ».

d. Céline Sarkissian : l'apprentissage du FLE/FLS avant tout

Enfin, les relations entretenues entre Mme Sarkissian et les enseignants de classe « ordinaire » du collège Robert Schuman témoignent de sa plus forte inscription dans les équipes enseignantes, non en tant qu'enseignante de FLE/FLS, mais bien en tant qu'enseignante de Lettres. En poste depuis 2011, je constate en salle des professeurs qu'elle n'est que très peu

sollicitée par ses collègues au sujet de l' « inclusion » des élèves « allophones », mais que les discussions traitant des élèves du collège concernent bien plus souvent les élèves de sa classe de troisième. Elle impute ces relations à la « réputation » dont elle jouit au collège Robert Schuman, en raison de son ancienneté dans l'établissement.

Ah mais je vous dis, un prof qui arrive, qui a 15 ans de métier, qui arrive qui est TZR [Titulaire sur Zone de Remplacement], qui change d'établissement, sa première année ça va toujours être un baptême du feu, que ce soit avec les parents, avec les élèves... pas forcément avec les collègues mais c'est ça. Et moi quand je commençais à bosser, ce qu'on dit à moins de poids, c'est-à-dire que quand on va expliquer à un prof que : « Ben je l'intègre en maths, même s'il parle pas complètement français je suis obligée de l'intégrer en maths, et avec les autres camarades il va apprendre le français », un effort à leur faire comprendre le truc ! « On peut pas attendre qu'il soit locuteur comme moi, y a aucun moment de sa vie où il va parler comme toi et moi » ; j'étais obligée de lui dire ça quoi ! Et donc je suis obligée de l'intégrer quand même, pour qu'il progresse quoi, sinon il progressera pas. Alors que moi avec le recul, c'est ma septième année, maintenant je leur dis : « Je l'intègre en maths, je sais qu'il parle pas très bien, mais ça va venir, tu fais ce que tu peux. Si t'aménages tu le mets, si tu peux pas noter ben tu notes pas ». On se détend, parce qu'après c'était : « Je vais faire quoi ? Et je vais lui mettre quelle note ? Il parle pas français », et c'était toujours des trucs comme ça, mais maintenant j'entends plus ça. Plus depuis super longtemps, depuis ici, et je pense qu'il y a un effet de réputation. (Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 12 décembre 2017)

Cette « réputation » agissant comme une ressource, lui permet de faire valoir ses décisions quant à l' « inclusion » des élèves « allophones » dans les classes « ordinaires » du collège. Elle traduit aussi un ensemble d'habitudes et de rapports de force singuliers au collège Robert Schuman : contrairement à Mme Rostain, qui recourt à la légitimité de la direction de l'établissement pour procéder à l' « inclusion » des élèves « allophones », Mme Sarkissian semble avoir vu son autorité de « responsable du dispositif » validée et reconnue

Mme Sarkissian : Je pense qu'il y a eu une espèce de prise de conscience, comme ça, les gens sont plus habitués. Parce que je vous raconte même pas ce que j'entendais au début, genre : « Je parle pas l'africain », enfin ça reste entre nous mais... Ouais ouais des trucs, alors que la gamine était lusophone, donc elle parlait portugais, mais Guinée Bissau. J'ai entendu des choses diverses et variées, assez croquignolesques... mais maintenant plus. Franchement, maintenant j'entends plus.

ML : D'accord, même au moment des intégrations ? Y a pas de soucis ?

Mme Sarkissian : Non, non, les collègues sont habitués, maintenant y a une habitude. Alors je sais que c'est pas facile pour eux hein ! Parce que je suis

aussi de l'autre côté, j'ai des élèves, je sais que c'est pas facile pour eux, mais bon. (Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 12 décembre 2017)

Plutôt que de faire la promotion des élèves du dispositif, elle entretient justement la distinction entre l'enseignement spécialisé dont font l'objet les élèves « allophones » et l'enseignement « ordinaire ». C'est notamment la raison pour laquelle elle tient à conserver dans son service l'enseignement des Lettres à une classe de troisième, un moyen pour elle de ne pas être vue uniquement comme « *LA prof UPE2A* », mais bien comme membre à part entière de l'équipe de Lettres et de l'équipe enseignante en général. Elle participe à ce titre, et de la même manière que ses collègues, à la confection des sujets de brevet blanc, et fait par ailleurs partie du conseil d'administration de l'établissement, ce qui lui octroie une place incontournable au sein de l'équipe enseignante.

En endossant cette double-casquette d'enseignante de FLE/FLS et d'enseignante de Lettres au sein du collège Robert Schuman, Mme Sarkissian réaffirme donc son appartenance au groupe professionnel des enseignants de classe « ordinaire ». Elle jongle par ailleurs entre un objectif de « différenciation » des élèves « allophones » et la nécessité du classement des élèves « allophones » selon les critères scolaires. Loin de la posture d'accompagnement préconisée par M. Saadi, Mme Sarkissian interprète finalement son travail comme un travail circonscrit à l'apprentissage de la langue française, et visant à préparer les élèves « allophones » à l'enseignement « ordinaire ».

Les rapports qu'entretiennent les enseignants de FLE/FLS aux autres enseignants de collège témoignent à la fois de la légitimité du dispositif dans chaque établissement, mais renseignent aussi sur les fins qu'ils attribuent à chaque UPE2A. Celles-ci vont de la réalisation de « *citoyens éclairés* » à l'apprentissage pur et simple de la langue française, mais déterminent toutes des pratiques particulières, ancrées dans des contextes et des fonctionnements locaux.

2. Des pratiques ancrées dans des contextes locaux

Au-delà du rapport entretenu par les enseignants de FLE/FLS aux équipes pédagogiques le fonctionnement des UPE2A diffère à l'échelle des établissements, tant dans leurs logiques que dans leur organisation. Comme cela m'est précisé lors de l'entretien que je réalise avec deux chargées de mission au CASNAV de l'académie de Lyon⁵⁷, le fonctionnement de chaque

⁵⁷ Voir chapitre 3, I.

dispositif UPE2A est fortement inscrit dans un contexte scolaire local, ce qui n'est pas sans effet sur la manière de prendre en charge l' « allophonie ».

a. L'UPE2A comme dispositif d'accompagnement et d'évaluation permanent

A la cité scolaire Charles Darwin d'abord, la « *pédagogie de l'accompagnement* » dont M. Saadi se fait le représentant s'incarne dans la manière dont les élèves « allophones » sont pris en charge. En effet, la nécessité d'adapter les enfants migrants aux logiques de la scolarité en France primant sur la conformité aux textes encadrant le fonctionnement des UPE2A, l'inscription dans le dispositif dépasse largement la limite d'un an prévue par les circulaires de 2002 et 2012. Ceci est dû au fonctionnement « *en vase clos* » de la cité scolaire (ce qui m'est rapporté par Mme Lacroix, enseignante de Mathématiques) : dans la mesure où les élèves « allophones » intègrent, au fil de leur parcours scolaire, des sections d'enseignement existant à la cité scolaire Charles Darwin (collège, Lycée Général et Technologique (LGT) ou Lycée Professionnel (LP)), ou redoublent leurs classes, il leur est possible de rester des élèves de l'établissement. Jamila, élève algérienne de 15 ans, en est un exemple.

Jamila elle était très en difficulté, c'est la troisième année que je l'ai, je la connais très bien. Elle on lui avait proposé un redoublement de la classe de troisième parce qu'elle était encore, elle était âgée de 15 ans, au collège Louis Lumière. Elle n'a pas voulu se rendre au collège Louis Lumière, parce qu'elle avait déjà des habitudes, ça faisait deux ans qu'elle était avec moi au collège Charles Darwin, et en raison de la réputation du collège Louis Lumière, qui a une moins bonne réputation... pas que Charles Darwin mais qui est malfamé en raison de, du niveau scolaire, du public présent sur place, où il y a énormément de problèmes de comportement... également où on trouve des populations d'origine étrangère, immigrée et beaucoup des élèves que l'on trouve à Louis Lumière proviennent des quartiers de Marouge, de la Plaine, des quartiers malfamés, excentrés, voilà de Bellemont. Donc elle voulait pas rejoindre ce genre de public, elle pensait que ça allait la mettre en difficulté, et finalement elle a eu la chance de pouvoir intégrer ce CAP fleuristerie. La maman est venue rencontrer les enseignants et une place lui a été proposée. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 15 décembre 2016)

Jamila, ainsi que tous les anciens élèves du dispositif inscrits dans l'établissement ne sont en réalité plus des élèves « allophones » *sur le papier*. Symboliquement toutefois, ils demeurent des élèves *à part*, dans la mesure où ils bénéficient toujours de cours de FLE/FLS, de manière plus ou moins officielle (ces cours étant inscrits, pour certains, dans leurs emplois du temps,

impliquant une comptabilisation des absences). C'est ainsi qu'en 2016-2017, Jamila est doublement inscrite en CAP et dans des cours de FLE/FLS pour la troisième année consécutive. Cette contrevenance aux textes officiels poursuit un objectif de continuation de la socialisation scolaire, se déclinant en deux principes. Premièrement, il est question d'assurer la domination des logiques de l'UPE2A sur les socialisations concurrentes : réinscrire Jamila à la cité scolaire Charles Darwin permet ici de mettre à distance le public « *mal famé* » du collège Louis Lumière et, en s'assurant de la coopération de sa mère (*via* la rencontre avec les enseignants), de veiller à l'adhésion de sa famille aux décisions de l'institution. Deuxièmement, il s'agit de conférer à la socialisation en UPE2A un caractère englobant au niveau de l'établissement. A ce titre, Mme Hernandez, enseignante de Techniques Florales au sein du CAP, se fait le relais de M. Saadi dans la mesure où elle juge la « *motivation* » de Jamila en se référant moins à ses compétences dans le CAP, qu'à son apprentissage du français.

Depuis qu'elle a intégré depuis septembre la fleuristerie elle a on va dire, un but clair : « Pourquoi j'apprends le français, pourquoi je dois travailler à l'écrit, à l'oral », y a entre guillemets un carotte au bout qui est clairement établie, lisible pour elle et du coup elle a trouvé toutes les, elle met en œuvre toutes les ressources qu'elle a et elle a littéralement changé de niveau de motivation et d'investissement. (Mme Hernandez, enseignante de Techniques Florales, Section d'Enseignement Professionnel, cité scolaire Charles Darwin, 14 mars 2017)

L'UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin accueille donc les enfants migrants de l'établissement, que ceux-ci soient considérés administrativement comme « allophones » ou non. Censés être sortis du dispositif, les « *anciens allophones* » voient en réalité leur prise en charge prolongée, de façon à pleinement incorporer, à travers l'apprentissage du français, les manières d'être et de faire légitimes aux yeux de M. Saadi. Cependant, les produits de cette socialisation semblent évalués à chaque fin d'année scolaire quand vient le moment de l'« orientation ». Demeurer un élève à la cité scolaire Charles Darwin nécessite aussi de montrer des gages de bonne volonté, comme me l'explique M. Saadi en comparant Sabrina (élève « allophone » de troisième) et Mehmet (élève « allophone » de quatrième) au sujet de leurs « orientations » respectives.

Il nous arrive de trancher dans le vif, si l'élève fonctionne bien, même s'il fait partie d'une fratrie il reste avec nous. Encore que pour Sabrina ça fait partie de l'évolution logique de son orientation, elle va quitter le collège pour aller en lycée pro, alors que Mehmet ne travaillant pas, ayant bénéficié d'une année, même une année et demie en UPE2A, ne restera probablement pas là l'an prochain. Donc soit un redoublement en quatrième à Chambon

[une commune limitrophe de Bellemont], soit un passage en troisième mais à Chambon. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 31 mars 2017)

La socialisation dans l'UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin a donc des aspects enveloppants, favorisés par le fait que les élèves « allophones », même sortis du dispositif, restent irrémédiablement associés à M. Saadi. L'exemple de Mehmet montre que ce dernier conserve d'ailleurs une autorité quant à l'« orientation » des élèves « allophones » anciennement pris en charge. Cet accompagnement permanent, en plus de renforcer la centralité du dispositif dans la scolarité des enfants migrants, permet également de consacrer durablement ses logiques et d'opérer un classement à plusieurs étapes de leur scolarisation. L'« orientation » vise à « séparer le bon grain de l'ivraie », en ne renvoyant vers leurs établissements de secteur que les élèves « allophones » les moins méritants du point de vue scolaire.

b. L'« inclusion » au-delà de l'UPE2A

Dans la lignée de l'objectif de veiller à la « bonne » tenue de l'UPE2A et la réalisation des principes de l'« inclusion », Mme Bres explique quant à elle qu'une partie de son travail dans l'établissement consiste à « *faire de la pub* » pour les élèves « allophones ». De manière assez paradoxale d'ailleurs, dans la mesure où l'établissement et ses personnels semblent orienter leur travail autour de l'« inclusion » scolaire et de la « différenciation pédagogique » (elle-même admet, à la suite de M. Thomas le proviseur, que l'établissement est caractérisé par sa « *culture de la différenciation* »). Le fait d'appartenir au REP autorise par exemple la présence de plusieurs dispositifs incarnant ces objectifs : une UPE2A, mais aussi une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), un dispositif à destination des Élèves Intellectuellement Précoces (EIP), un dispositif d'aide aux devoirs (« devoirs faits »), et un dispositif pour les parents d'élèves étrangers visant l'apprentissage du français, Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite de l'Élève (OEPRE), en lien avec la mairie de la commune. C'est par conséquent un établissement mettant en avant une réelle volonté d'« *accompagnement vers la réussite* »⁵⁸, ce qui se vérifie dans la manière dont Mme Bres prend en charge l'arrivée des élèves allophones. Contrairement à ce que je peux observer dans les autres établissements, l'UPE2A de « Maryse Bastié » est fortement publicisée auprès des enseignants et élèves « ordinaires ». Mme Bres indique d'ailleurs au cours de notre premier entretien avoir mis en place une « *procédure d'accueil* » des élèves et de leurs familles propre à l'établissement : le jour de leur arrivée, ceux-

⁵⁸ Comme le précise la présentation générale du collège, sur la page d'accueil de son site internet

ci sont tout d'abord accueillis par la vie scolaire et la Conseillère Principale d'Éducation (CPE) pour un « *rappel des règles* » du collège, puis Mme Bres leur remet carnets de correspondance, manuels scolaire et emplois du temps ; ensuite, dans sa salle de FLE/FLS, elle leur explique le fonctionnement de l'UPE2A, présente aux familles le dispositif OEPRE et prend contact avec l'assistante sociale du collège qui se charge de mettre en place un accompagnement des familles (si elles en font la demande). Cette procédure est valable à chaque nouvelle affectation et assure la continuité avec la « *pré-rentrée spéciale UPE2A* » organisée pour les élèves affectés au collège dès septembre. Elle a lieu le mercredi matin, avant que l'élève nouvellement affecté n'intègre le dispositif en fin de matinée (10-12h). En présentant ce fonctionnement, Mme Bres admet fonctionner « *comme en primaire* » et aller à la rencontre des parents à l'issue de cette première demi-journée « *jusqu'à sur le parvis parce que les parents sont souvent à la sortie* ».

Outre le rôle d'enseignante référente des élèves « allophones » qu'elle endosse auprès des enfants et familles migrantes, Mme Bres veille aussi à la concrétisation des principes de l'« inclusion » scolaire au sein de l'établissement. La « *pub* » qu'elle fait auprès de ses collègues enseignants est en réalité le fruit d'un travail qu'elle mène de concert avec l'enseignante en charge du dispositif ULIS de l'établissement. En ce sens, elle m'explique qu'elles travaillent ensemble à la modification des pratiques enseignantes, avec comme support un guide à destination de ses collègues enseignants⁵⁹, visant à la continuation des logiques de l'UPE2A en classe « ordinaire » notamment en ce qui concerne les évaluations.

J'essaie, avec les collègues qui me fournissent du matériel pédagogique, de moi l'adapter pour en faire quelque chose en français, mais du coup j'essaie de préparer l'inclusion, je la suis avec mes collègues [elle se lève pour aller chercher un document]. Je leur ai rédigé un Vademecum de l'inclusion [qu'elle me présente]. Donc déjà pour rappeler, moi mon rôle et ce que c'est l'inclusion, et on a fait ça avec ma collègue d'ULIS sous forme de question-réponse pour... j'accueille un élève, comment je prépare l'arrivée en classe, comment je dois me comporter, je suis professeur principal d'un élève que je vois jamais, qu'est-ce que je dois faire, comment je peux différencier : en fin d'année je fais des sessions de différenciation, « Amène ta séance et je t'aide à la différencier », donc les pistes de différenciation, le contrat d'ambassadeur... Et ça c'est un petit papillon qu'ils doivent coller sur l'évaluation pour que déjà l'élève il sache que la note qu'il a eue, il l'a eue parce qu'on lui a aménagé quelque chose. Au moins c'est transparent, il se dit pas : « J'ai eu 'très bonne maîtrise' », alors que... Il sait, lui, qu'il y a eu adaptation, et puis ça donne des pistes : est-ce que j'ai eu l'évaluation en avance, est-ce que j'ai lu les consignes avec lui, est-ce que je l'ai autorisé à poser des questions, est-ce que j'ai changé mon support... voilà, on leur donne des pistes là-dessus et en fait on leur

⁵⁹ Voir : Annexes

demande de découper ce papillon et de l'agrafer sur la copie. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et Lettres, collège Maryse Bastié, 18 décembre 2017)

Là aussi, tout comme à la cité scolaire Charles Darwin, il s'agit d'obtenir des enseignants de classe « ordinaire » la modification de leurs pratiques par la réaffirmation de la différence incarnée par les élèves « allophones ». Les discussions dont je suis témoin en salle des professeurs (où le *Vademecum* est à la disposition de tous) portent en ce sens sur la notation des élèves « allophones » évalués en classe « ordinaire ». Or, plus encore qu'auprès des enseignants, l'« inclusion » doit aussi être portée par les élèves de classe « ordinaire ». Ceux-ci sont enjoins à remplir un « *contrat d'ambassadeur* » (ayant une valeur sur le plan de leur évaluation scolaire).

On a mis en place aussi des ambassadeurs, parce que comme [les élèves « allophones »] sont inclus et que les élèves ratent des infos, par exemple une sortie cinéma, un changement de cours, chaque élève d'UPE2A il a un ambassadeur. Donc on a mis en place des contrats d'ambassadeurs qui ressemblent à ça [elle m'en montre un exemplaire]. Donc c'est un élève de la classe ordinaire qui s'est porté volontaire pour accompagner un élève d'UPE2A et donc récupérer toutes les informations qu'il peut lui manquer. Donc du coup il signe un contrat et moi ces élèves je peux leur valider des compétences, ces élèves qui sont volontaires, je peux leur valider des compétences du socle sur la citoyenneté, donc à chaque fois on va à la recherche de qui est volontaire, et chaque élève a signé un contrat, donc par exemple Talia a accepté d'être l'ambassadrice de Ioanna, c'est validé par la direction, c'est collé dans le carnet, et pour qu'il y ait un temps de rencontre, on a organisé cette année une journée d'intégration autour du sport, où chaque élève était avec son ambassadeur et on a fait du sport pendant toute une journée, avec plein de jeux rigolos, les collègues d'EPS ont validé ça, le chef a accepté de banaliser une demi-journée où du coup on n'assure pas nos cours, et on a fait une journée du sport. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et Lettres, collège Maryse Bastié, 18 décembre 2017)

La place primordiale accordée à l'inclusion semble donc à la fois être un souhait de la direction du collège, et s'inscrire dans le travail de refondation de l'UPE2A engagé par Mme Bres à sa prise de poste.

Au début quand je suis arrivée j'arrivais pas à me concentrer sur l'accueil parce que j'étais sur des problématiques pédagogiques, à me dire : « Comment je gère ma petite entreprise d'UPE2A, comment je gère mes 15 heures et comment je fais avancer les élèves ? » et depuis un an ou deux le pédagogique, j'ai l'impression que ça va mieux [rire] que je maîtrise mieux, donc du coup je me suis consacrée à davantage de communication avec mes élèves, essayer de former entre guillemets mes collègues, vendre mon... mon projet, et puis les ambassadeurs, l'accueil des familles tout ça petit à

petit du coup voilà, pour que ça progresse un peu. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et Lettres, collège Maryse Bastié, 18 décembre 2017)

On devine par conséquent une volonté de Mme Bres de s'assurer que les principes de l'« inclusion » soient appliqués. Cherchant à y associer les usagers ainsi que les personnels de l'établissement, Mme Bres incarne l'objectif d'« inclusion » promu par la loi de 2013 visant la « *refondation de l'école de la République* » qui, comme le rappellent Serge Thomazet et Corinne Merini, « *s'insère dans une finalité plus générale de transformation de nos sociétés par la conception d'environnements durables, inclusifs, pensés dans une logique d'accessibilité universelle.* » (Tomazet, Merini, 2019, p.103). Rapportée à la question de l'« intégration » évoquée au chapitre précédent, l'« inclusion » scolaire devient ici la première étape d'une « intégration » voulue systémique, c'est-à-dire l'« intégration » d'élèves « étrangers » dans une société attentive aux besoins de chacun. Toutefois, les études menées au sujet des élèves « dyslexiques », à l'instar du travail de Marianne Woolven ne laissent que peu de doutes sur le processus de classement dont font l'objet les élèves objets des politiques d'« inclusion » scolaire portées par les établissements. Et l'auteure de rappeler qu'« *afin de pouvoir fonctionner, ces écoles doivent opérer une distinction entre des élèves « normaux », des élèves dyslexiques et des élèves ayant d'autres difficultés que la dyslexie.* » (Woolven, 2012, p.211). En termes de socialisation, la « bonne » tenue de l'UPE2A du collège Maryse Bastié repose ici, de façon analogue, sur la catégorisation des enfants migrants en « allophones » à *inclure*, ce qui, comme on le verra plus loin, a des effets certains sur leur expérience scolaire.

c. *Faire entrer les élèves « allophones » dans le jeu scolaire*

Comme évoqué précédemment, l'UPE2A du collège Pierre Brossolette est quant à elle soumise à un enjeu de légitimation des logiques de la « différenciation pédagogique ». A la suite de la création de l'établissement en 2013, le dispositif a connu, selon Mme Rostain, des dysfonctionnements ayant empêché la réalisation des objectifs fixés par les circulaires de 2002 et 201, particulièrement en ce qui concerne la « *double-inscription* » des élèves « allophones ».

[Au moment de la création de l'établissement à partir de deux collèges] Il y a eu un premier enseignant qui est monté de cet établissement précédent, qui a occupé le poste et qui est parti. Et l'année dernière y a une personne qui a été là pour une année. Une année c'est compliqué, de créer des fonctionnements en une année. Et donc c'est quand même un dispositif qui a un peu vivoté, je pense, qui pour le coup... c'est ce que m'ont dit mes collègues en tout cas, qui était... [cherche ses mots] Où la façon de prendre en charge les élèves était très différente de la classe ordinaire. Et du coup y

avait pas de lien, c'était comme une bulle d'enseignement spécialisé. C'est comme si les élèves étaient d'une autre structure en fait, alors que c'est vraiment pas l'esprit de l'UPE2A qui est quelque chose d'inclusif, et qui doit dès le début dire à l'élève, et aux professeurs, et aux parents : « L'élève c'est un élève, et bientôt il est dans le circuit ordinaire », et c'est une familiarisation avec ça. Du coup j'ai des collègues qui savaient ce qu'était un élève allophone etc., et qui je pense quand même avaient l'impression qu'ils étaient pas en prise directe avec ça. Que les élèves allaient arriver un jour, qu'ils étaient pris en charge, par quelqu'un de spécialisé là-dedans... Voilà, qu'y avait un sentiment d'externalisation, et c'est pas du tout comme ça que je travaille, donc j'ai l'impression qu'il y a un changement important. (Lucile Rostain, enseignante de FLE/FLS, deuxième arrondissement de Lyon, 19 décembre 2017)

Si les enseignants du collège Pierre Brossolette connaissent les élèves « allophones », Mme Rostain semble déplorer leur réticence à les considérer comme des élèves au même titre que les autres. Son rôle, en cette première année de refondation du dispositif, est donc fortement conditionné par la nécessité de familiariser ses collègues avec le public « allophone » et la « différenciation pédagogique ». C'est par conséquent un changement d'habitudes qui doit selon elle s'opérer, ce qui est d'autant plus difficile pour elle (et sera l'objet de beaucoup de nos discussions en pause cigarette, moment plus informel et à l'abri de ses collègues) que son expérience de la « différenciation pédagogique » en tant qu'enseignante de FLE/FLS en REP a modelé son rapport au métier d'enseignant.

C'est un nouveau poste, alors ce que j'observe à la fin du premier trimestre, c'est qu'il y a quand même une petite tendance à ne pas évaluer l'élève, c'est quand même notable. Je viens de sortir du conseil de dispositif, j'ai vu tous les bulletins : y a quand même une tendance à dire : « Bon, c'est difficile de l'évaluer, on va lui proposer des activités » etc. mais l'évaluation, il me semble, reste quelque chose à travailler. Individualiser l'évaluation, pour beaucoup, beaucoup de collègues c'est de l'injustice. Ou c'est pas trop légal, ou c'est une trop grosse responsabilité, ou c'est compliqué. Ils savent même pas trop parfois en fonction de quoi faire ces choix, donc ça ça va être mon gros chantier, de leur faire comprendre qu'évaluer l'élève c'est important, qu'il y a plein de choses qui dépendent des notes chiffrées ou des compétences, plein de procédures d'orientation, le dossier scolaire de l'élève quand il va être amené ailleurs, il lui faut un dossier scolaire renseigné etc. Donc socialement c'est très important, et donc ne pas évaluer c'est pas que bienveillant. De fait, c'est un peu le mettre à l'écart de certaines procédures, et donc à terme c'est un peu l'exclure. (Lucile Rostain, enseignante de FLE/FLS, deuxième arrondissement de Lyon, 19 décembre 2017)

Mme Rostain veille par ailleurs à s'associer à des enseignants faisant eux aussi la promotion de l'« inclusion » scolaire, pour la plupart issus de l'Education Prioritaire et jouissant de la

légitimité associée à leur ancienneté dans l'établissement (ce qui est le cas de Mme Garcia et de M. Roche enseignants d'Histoire-Géographie, de Mme Francisci, enseignante d'EPS). Elle travaille également à se distancier le plus possible des procédures d' « orientation » ou bien à chercher activement, à la fin de l'année scolaire, à se voir attribuer une classe de quatrième en Lettres pour l'année scolaire 2018-2019. Elle s'emploie en réalité à ce que les élèves « allophones » soient, à travers elle, symboliquement associés aux élèves de classe « ordinaire » et qu'ils entrent progressivement dans le jeu scolaire. Or, dans les faits, les élèves « allophones » demeurent des élèves largement invisibilisés. C'est en tout cas en ce sens qu'elle indique avoir voulu participer aux conseils de classe du troisième trimestre, un moyen pour elle de se manifester auprès des équipes enseignantes, des associations de parents d'élèves et des élèves délégués de classes « ordinaires »

C'était assez lourd pour moi dans le planning mais j'ai essayé d'y aller beaucoup et d'y aller au cas par cas pour des raisons très différentes, alors la plupart du temps quand j'y allais on me disait : « Et ben on fait passer votre élève en premier comme ça vous pouvez vous en aller » ce qui est logique en termes de courtoisie de ne pas me faire rester deux heures alors que j'ai un élève dans la classe, mais la plupart du temps j'ai pas fait ça en fait. La plupart du temps je suis restée au conseil de classe pour voir l'intégralité du truc. D'abord pour comprendre un peu les dynamiques de classe, mieux, et puis pour que ça ait l'air le plus normal possible finalement. Aussi parce que c'est ma première année et que moi je voulais un peu me présenter fortement auprès des parents qui sont très présents au conseil de classe ici, c'était une donnée que je n'avais pas du tout dans mon établissement précédent [...]. Donc là on a systématiquement deux parents au conseil de classe qui sont des parents vraiment impliqués, parfois avec une fédération de parents nationale etc. Donc je trouvais que c'était important d'exister pour eux surtout dans un établissement un peu favorisé socialement, de poser un peu une existence de dispositif et de mixité. Et puis souvent aussi c'était une occasion aussi de rencontrer les délégués élèves puisque pour la première année j'ai pas beaucoup été, pas du tout même invitée sur la question de vie de classe et que c'était aussi une occasion de prendre la température, de savoir... ne serait-ce que si au moment où on examinait le cas individuel de l'élève, le délégué était en train de s'intéresser ou s'il faisait un mot croisé parce qu'il avait lui-même pas compris que l'élève faisait partie de ses camarades. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, collègue Pierre Brossolette, 5 juillet 2018)

La reconnaissance des élèves « allophones » comme étant des élèves relevant du « *droit commun* » passe donc, pour Mme Rostain, par la « normalisation » de son travail auprès des représentants institutionnels et des acteurs extra-scolaires. A travers la reconnaissance de son travail dans un dispositif faisant partie intégrante de l'école, Mme Rostain escompte finalement

une reconnaissance accrue des élèves « allophones » : selon elle, ils doivent être appréhendés en tant qu'élèves, non seulement par les enseignants et élèves de classe « ordinaire », mais aussi, au-delà de l'école, par les parents de ces derniers.

d. L'UPE2A comme transition vers la scolarité « ordinaire »

Enfin, pour mieux comprendre la place qu'occupe Mme Sarkissian dans l'équipe enseignante du collège Robert Schuman, il est intéressant de revenir sur les avantages que lui confère sa « réputation » dans l'établissement. En faisant le lien avec la question de l'« inclusion » des élèves « allophones » en classe « ordinaire », on comprend que ce statut particulier lui permet de décider d'inclure ou non un élève en classe « ordinaire », et surtout de décider de « passer le relais » à ses collègues. Elle précise d'ailleurs ne pas assister aux conseils de classe des élèves inclus, mais préfère « finaliser les bulletins de ces élèves-là », de manière à avoir « une vision d'ensemble de ce qu'ils ont fait dans les autres classes avec les autres collègues ». Si Mme Sarkissian se charge de l'arrivée des élèves au sein du dispositif, de leur « inclusion » en classe ordinaire et du volume horaire de celle-ci⁶⁰, elle prépare surtout les élèves, à mesure qu'ils sont inclus, à se comporter comme des élèves « ordinaires ». Ainsi, elle leur demande aux de s'occuper directement de la déclaration de leurs retards et absences auprès de la vie scolaire (ce que M. Saadi et Mme Rostain prennent en charge) et ne se préoccupe des questions ayant trait à l'« orientation » que relativement à l'accompagnement des enfants « MNA » (les aidant par exemple à trouver des « mini-stages » d'observation dans des lycées professionnels pour préparer leur « orientation » en fin d'année). Elle s'occupe en revanche d'assurer les liens entre enseignants et familles migrantes : à chaque « inclusion » des élèves dans de nouveaux enseignements, ceux-ci se doivent de faire signer l'emploi du temps par leurs parents ou représentants, pour « qu'ils aient bien conscience que c'est comme un contrat », mais laisse ses collègues « professeurs principaux » rencontrer les familles une fois que les élèves sont suffisamment inclus. Les rapports qu'elle entretient avec ses collègues semblent favoriser une continuité entre la socialisation dans le dispositif et la socialisation en classe « ordinaire », car l'« inclusion » se déroule de manière à limiter le rôle central de l'UPE2A dans la scolarisation des élèves « allophones ».

Les enseignants de FLE/FLS, en tant que représentants reconnus des dispositifs UPE2A, déterminent donc, en fonction des contextes et des relations entretenues avec les équipes

⁶⁰ Elle affiche à ce titre, en salle des professeurs, un tableau récapitulatif de l'« inclusion » des élèves « allophones », dont les enseignants de classe « ordinaire » doivent eux-mêmes prendre connaissance.

enseignantes « ordinaires », les conditions de scolarisation des enfants migrants. Loin de répondre à une « culture » d'établissement, les objectifs et principes de l' « inclusion » et de la « différenciation pédagogique » font l'objet d'appropriations plus ou moins orthodoxes, dépendant de la légitimité fluctuante des enseignants de FLE/FLS et des dispositifs qu'ils ont en charge. En termes de socialisation, les modalités selon lesquelles les enseignants d'UPE2A « préparent » les élèves « allophones » à la scolarité « ordinaire » s'apparentent alors à des « effets-maître » (Bressoux, 2001), à considérer comme autant de modalités d'appropriation des logiques scolaires par les enseignants de FLE/FLS, et concourant ici à la socialisation des enfants migrants en UPE2A. Ces effets sont intrinsèquement liés à la centralité de l'enseignant de FLE/FLS dans la scolarisation des enfants migrants. Prendre en charge une UPE2A suppose alors des formes d'altération des logiques scolaires, à mesure que se construisent les interactions entre enseignants de l'UPE2A (au premier rang desquels l'enseignant de FLE/FLS) et enfants migrants.

II. La forme scolaire dans tous ses états ? Configurations singulières et mode de socialisation fragmenté

En UPE2A, les enseignants expriment des rapports socialement situés à la pédagogie et à ses fins. Ceux-ci sont ancrés dans des contextes scolaires précis, indissociables de rapports de force et de lectures singulières de ce que *doit* être l'école vis-à-vis des enfants migrants. La socialisation dans le dispositif est indissociable d'une « *forme de transmission* » (Vincent, 2009, p.52) des savoirs certes, mais aussi et surtout d'un rapport au monde et aux autres, légitime car incarné par l'institution scolaire d'abord, puis par les acteurs sociaux responsables de sa prédominance (Thin, 1998, p.29).

La conjugaison des effets liés aux contextes scolaires, ainsi qu'aux rapports entretenus par les enseignants de FLE/FLS à leur profession d'une part et aux enfants migrants « allophones » d'autre part, laisse entrevoir de multiples appropriations enseignantes des logiques scolaires. Celles-ci impliquent de considérer *des* modes de socialisation en UPE2A associés à chacune des configurations scolaires étudiées. Cette seconde partie vise à montrer comment les logiques scolaires ainsi retraduites et interprétées par les enseignants (Thin, 2010, p.72) apparaissent comme autant de déclinaisons d'un mode scolaire de socialisation *fragmenté*.

1. De la « baffe » aux textos : l'interpersonnel substitué au rapport aux règles impersonnelles

Le 8 mars 2018, je rassemble les élèves de l'UPE2A du collège Maryse Bastié inscrits en classe quatrième pour une séance de discussion au sujet des différences entre l'école en France et l'école dans leurs pays d'origine respectifs. Sont présents Rangsei (laotien), Ouacim (italien), Jonaz (albanais), Camelia (congolaise) et Lasha (géorgien). La première partie de la séance porte principalement sur les différences d'organisation de l'emploi du temps scolaire en France et ailleurs : ils m'expliquent presque tous que la scolarité hors de France est organisée en demi-journées, quand la journée scolaire en France s'étend de 8h à 17h. Nous en venons ensuite à évoquer leurs rapports aux enseignants. Lasha et Jonaz évoquent les sanctions dont ils ont fait l'objet en Albanie et en Géorgie en raison de manquements à l'ordre scolaire. Alors qu'ils expliquent tous deux avoir été « tapés » par leurs enseignants (s'attardant longuement sur les détails et les méthodes employées par ces derniers), les autres, à l'exception de Ouacim, acquiescent et confirment que ce type de sanction est courant dans leurs pays d'origine respectifs. La conclusion qu'ils en tirent est alors sans appel : les enseignants sont « *plus gentils ici* ».

Ce recours à la violence par les enseignants m'est par ailleurs rapporté par plusieurs autres élèves « allophones » lors de ces séances hors de la classe, témoignant selon eux de la différence fondamentale entre l'école « en France » et l'école dans leurs pays d'origine. Je l'interprète de prime abord comme une opposition entre l'immédiateté des sanctions et la médiation par la règle impersonnelle, au principe des logiques de la forme scolaire, et voit dans celle-ci une autre source de confrontation entre les socialisations antérieures à la migration et la socialisation scolaire en France. Or, je constate plus précisément au cours de mes observations dans les différents dispositifs que les enseignants intervenant en UPE2A font eux aussi reposer leur travail de socialisation sur de fortes relations interpersonnelles.

a. Inter-personnalisation et relation pédagogique

Dans les interactions courantes entre élèves et enseignants du dispositif, on constate une inter-personnalisation des relations, allant de pair avec la prise en compte par ces derniers de nombreux aspects de la vie personnelle des enfants migrants.

Dans les quatre dispositifs étudiés, les récréations sont à ce titre l'occasion, pour les élèves du dispositif, de s'entretenir avec leur enseignant de FLE/FLS au sujet des difficultés qu'ils rencontrent dans les cours de classe « ordinaire » (ce qui occasionne la plupart du temps des

aménagements au cas par cas), ou bien dans leurs familles ou au foyer. C'est à la cité scolaire Charles Darwin que cela est le plus flagrant.

Lors de ma présence à la cité scolaire Charles Darwin, je suis surpris de constater qu'au moment des récréations, presque aucun élève « allophone » ne sort de la salle de classe durant l'intégralité de la pause. Au contraire, ce sont généralement un ou plusieurs « anciens allophones », pleinement inscrits en classe « ordinaire » qui se rendent en classe de FLE/FLS pour voir leurs camarades. Pendant que certains élèves discutent entre eux, ou bien dessinent au tableau, M. Saadi est généralement occupé, avec plusieurs élèves « actuels » ou « anciens allophones » : il règle avec eux des situations de conflit ou de malentendus ayant pour objet les cours de classe « ordinaire », prend rendez-vous avec les parents ou travailleurs sociaux pour faire un état de la situation scolaire et migratoire des élèves ou encore prend à parti certains d'entre eux pour revenir (dans leur langue maternelle) sur les problèmes comportementaux ou relatifs aux apprentissages en cours de FLE/FLS.

Au-delà des temps de récréation, le déroulement du cours est aussi rythmé par de nombreuses discussions informelles entre l'enseignant et les élèves « allophones ». Au collège Pierre Brossolette par exemple, les cours de FLE/FLS sont généralement organisés ainsi : le début du cours est consacré à une première discussion entre Mme Rostain et les élèves « allophones ». Ce premier temps est dédié à faire remonter des conflits entre élèves, ou à présenter les examens à venir et la manière dont les élèves doivent s'y préparer⁶¹. Il est aussi question, pour Mme Rostain, de prendre directement des nouvelles des élèves (en commençant le cours par leur demander directement : « *comment ça va ?* »). Quand la leçon commence, elle procède généralement à des allers-retours entre les différents « îlots » qui composent la classe pour apporter son aide aux élèves : auprès de chacun des « îlots » s'enclenche une discussion qui marque un temps de pause dans l'activité, dans la mesure où chacun des élèves présents en classe est libre d'y participer. Ainsi, les questions soulevées par les élèves donnent souvent lieu à des digressions : qu'il s'agisse de travailler la langue française, de rassurer les élèves quant à leurs capacités scolaires ou bien de leur rappeler des échéances (des absences d'enseignants, des sorties scolaires, des rendez-vous), Mme Rostain prend toujours un temps pour interagir directement avec chacun des élèves ou pour s'assurer qu'il comprenne l'activité. Lorsque les élèves réalisent des exercices, elle revient parfois avec certains d'entre eux sur leur situation administrative au collège ou plus largement en France. C'est plusieurs fois le cas pour l' « îlot »

⁶¹ le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFF) et l'examen pour l'obtention de l'Attestation Scolaire de Sécurité Routière (ASSR) sont prévus pour le milieu du mois de mai ; l'examen pour l'obtention du Certificat de Formation Générale (CFG) pour la fin du mois de juin 2018

auquel sont généralement installés les élèves « MNA » du dispositif. La séance que j'observe le 4 mai 2018 est emblématique de cette organisation.

La séance du 4 mai 2018 commence à 10h et regroupe 14 élèves. Avant de commencer l'activité, Mme Rostain demande au groupe de leurs nouvelles, puis après une courte discussion, demande aux élèves « allophones » de troisième de noter dans leurs carnets de correspondance des informations relatives aux rencontres d' « Orientation Concertée » débutant le 15 mai. Pendant ce temps, un élève change de place, ce qui n'occasionne aucune réaction de la part de l'enseignante. Le travail entamé la veille reprend ensuite : pour se préparer aux épreuves du DELF ayant lieu la semaine suivante, les élèves doivent écrire une carte postale fictive, racontant leurs dernières vacances. Avant même que l'activité ne commence, Mme Rostain revient à l'oral sur les raisons pour lesquelles « *on écrit peu de cartes postales* ». Les élèves prennent successivement la parole (sans parfois la demander), tandis que Mme Rostain note leurs réponses au tableau. Le cours prend alors la forme d'une discussion sur le thème des échanges épistolaires, ponctuée par de nombreuses digressions visant à expliquer des mots du vocabulaire postal, ainsi que leurs liens avec d'autres éléments lexicaux. Pendant l'activité, l'enseignante est également amenée à interrompre la discussion pour régler deux situations : Iris (élève de sixième), qui doit justifier une absence à une sortie scolaire ayant eu lieu la veille, est dirigée vers le bureau des Assistants d'Education (AED) en compagnie de Sonny (un élève de troisième chargé de faire l'interprète auprès de ces derniers) ; Rachel (élève de cinquième) est quant à elle invitée à noter son nouvel emploi du temps dans son carnet de liaison, officialisant la poursuite de son « inclusion » en classe « ordinaire ». Pendant ce temps, Mme Rostain interrompt la discussion et invite les élèves à recopier le tableau dans leur cahier de leçons. Quand sonne la fin du cours, une élève rejoint sa classe « ordinaire » et deux autres entrent en classe de FLE/FLS. Il est 11h.

La discussion reprend, sur le même thème, mais dévie rapidement, au gré des questions posées par les élèves, concernant les épreuves du DELF. Après avoir réexpliqué le déroulement des épreuves et la nature de ce diplôme, Mme Rostain interroge plusieurs élèves qui doivent lui lire leur production écrite. Ensuite commence une nouvelle activité : les élèves doivent maintenant remplir un texte à trous et, par binôme, comparer leurs résultats. Sollicitée par un des binômes, Mme Rostain leur réexplique les consignes puis, voulant s'assurer que tous aient compris ce qui leur est demandé, explique le but de l'activité au groupe entier. Pendant que les élèves travaillent, elle se déplace entre les différents « îlots » de la classe et interagit avec les élèves : elle va notamment voir Mamadou (« MNA » de troisième) et s'inquiète de son état de fatigue (elle lui dit qu'elle le trouve fatigué, puis cherche manifestement à le ménager en se contentant de l'inviter à prendre en note le cours et à participer oralement, sans faire cas de l'activité en cours). Elle s'adresse ensuite à Idriss (« MNA » de troisième) assis à une autre table et discute avec lui de sa situation juridique. Quand

vient la fin de cette deuxième heure de cours, tous les élèves « allophones » quittent la salle de classe, à l'exception de Mamadou, Idriss et Amédée (également « MNA » de troisième, qui a rejoint ses camarades à l'issue du cours qu'il avait en classe « ordinaire » dans une salle voisine). Elle évoque avec ceux-ci des questions proprement scolaires, portant sur les difficultés qu'ils rencontrent en classe « ordinaire » et s'assure de l'aide dont ils peuvent bénéficier au foyer pour faire leurs devoirs. Avant que ceux-ci ne sortent, elle demande à Mamadou s'il n'est pas trop fatigué par la distance qu'il parcourt chaque jour pour se rendre à l'école (son foyer étant situé à une trentaine de kilomètres du collège) et le questionne sur ses conditions de vie au foyer.

Si elles sont fluctuantes en fonction des élèves et des établissements, les relations enseignant-élèves « allophones » témoignent de l'introduction de la question migratoire à l'école, mettant en cause sa séparation des autres espaces sociaux. Dans une certaine mesure, on peut voir que les enseignants adaptent les exigences scolaires aux enfants migrants jusque dans les interactions qu'ils entretiennent avec eux. S'assurer de l'entrée des élèves « allophones » dans le jeu scolaire prend la forme d'un accompagnement (parfois ponctuel, comme lorsqu'il s'agit d'officialiser auprès de Rachel son « inclusion »), parfois durable (quand Mme Rostain suit le parcours juridique d'Idriss, ainsi que de plusieurs autres élèves du dispositif), mais nécessairement interpersonnel. Mme Rostain considère d'ailleurs, tout comme Mme Bres, que son travail est proche de celui d'un professeur du premier degré : elle estime par exemple être très proche des enfants migrants, et précise communiquer avec eux par texto depuis sa ligne personnelle, de manière à faciliter leurs échanges et « *pas perdre tout le temps à passer par des circuits de communication dans l'établissement, qui vont poser problème au gamin* ». Car elles dépassent le cadre strictement pédagogique, les interactions entre l'enseignant de FLE/FLS et les élèves « allophones », contribuent paradoxalement à renforcer la centralité de ce premier dans la scolarisation des élèves « allophones ».

b. La centralité de l'enseignant de FLE/FLS

Malgré la poursuite d'un objectif d' « inclusion » scolaire, l'inter-personnalisation des relations enseignant-élève « allophone » fait de ce premier une référence absolue pour toutes les questions ayant trait non seulement à l'organisation de la scolarité, mais aussi aux conditions d'immigration des familles et enfants migrants.

Pour les familles, cela se traduit par une sollicitation accrue des enseignants de FLE/FLS, en lieu et place des personnels de l'établissement scolaire. Mme Bres dit par exemple être énormément sollicitée, c'est pourquoi elle essaye de se concentrer sur la dimension

pédagogique de son travail, en prenant de la distance vis-à-vis des situations que vivent les familles et en les orientant au maximum vers l'assistante sociale de l'établissement.

Mme Bres : [les parents] ils sont très, très, très demandeurs d'aide...

ML : [je la relance sur une formule qu'elle a employé plus tôt dans l'entretien] Oui surtout si l'école c'est la stabilité.

Mme Bres : Voilà, mais par contre après on oriente quand même, surtout grâce à la procédure d'accueil, l'assistante sociale elle reçoit les familles donc... parfois ils me disent: « On a ci, ça comme soucis », et donc moi je leur dis : « Allez voir l'assistante sociale », et j'essaye de mettre le holà en disant : « C'est pas de mon ressort, prenez rendez-vous » et avant j'avais tendance à moi prendre le rendez-vous pour la famille, maintenant j'essaye de plus le faire, en disant : « Vous allez téléphoner au collègue, le numéro est là, tu dis à tes parents de faire ça... », pour qu'il se débrouillent un peu aussi. Mais on les voit beaucoup, je les reçois beaucoup, beaucoup les parents, puis ils ont besoin d'être tout le temps rassurés, « Est-ce que ça va bien ? » ... Donc ils ont pas de codes normaux entre guillemets, de l'institution française, ils viennent sans prise de rendez-vous, ils débarquent, : « Je voulais savoir si ça se passait bien avec mon fils. », mais je suis en cours ! [rire] (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et Lettres, collègue Maryse Bastié, 18 décembre 2018)

Malgré un cadre officiel établi, je constate que les familles associent irrémédiablement les résultats scolaires de leurs enfants à leur situation migratoire, qu'ils portent d'ailleurs à la connaissance de Mme Bres. En retour, celle-ci associe aussi la situation migratoire des élèves « allophones » à la question scolaire, dans la mesure où elle l'expose à l'équipe pédagogique du dispositif au moment du « *Conseil UPE2A* » du deuxième trimestre ayant lieu le 19 mars 2018. A cette occasion, les compétences scolaires de chacun des élèves sont passées en revue, en présence des enseignants intervenant dans le dispositif (Mme Callon, M. Lasri, Mme Bakoka et Mme Bres⁶²), de la CPE de l'établissement et de la proviseure-adjoint. Dans la moitié des cas est évoquée la situation résidentielle des familles : il est question d'une part d'envisager les affectations des élèves pour l'an prochain (déterminées par la carte scolaire), et d'autre part d'évaluer la stabilité administrative et résidentielle des familles vis-à-vis des requisits scolaires (notamment dans le cas de deux élèves « roms » pour lesquels Mme Bres exprime de fortes inquiétudes sur leur capacité à étudier chez eux). A travers l'inter-personnalisation des relations enseignants-élèves « allophones » s'instaure alors une modalité d'évaluation des familles migrantes : l'enseignant de FLE/FLS, à l'instar de Mme Bres, sollicité par les familles, est

⁶² Respectivement, pour l'Histoire-Géographie, les Mathématiques, l'Anglais et le FLE/FLS

chargé implicitement de renseigner les équipes enseignantes au sujet des conditions d'existence des familles, dans un objectif d'accompagnement.

Cette posture conduit aussi les enfants migrants, conscients du statut particulier de l'enseignant de FLE/FLS parmi les enseignants de l'établissement, à prioriser l'apprentissage du français sur leur inclusion. Ainsi, lors de ma présence au collège Maryse Bastié, il est fréquent que les élèves « allophones » se rendent dans le dispositif en lieu et place de leurs autres cours.

Le 29 mai 2018, je réalise un second entretien avec Mme Bres au collège Maryse Bastié, dans lequel nous revenons notamment sur l'« orientation » des élèves « allophones » de troisième. Au cours de celui-ci, nous sommes interrompus par l'arrivée d'Illir en classe. Surprise, Mme Bres lui explique qu'il n'a pas cours de FLE/FLS à ce créneau et l'oriente vers le cours de Mathématiques-UPE2A auquel il est en retard. Une fois qu'il est parti, elle se tourne vers moi, exaspérée : « *Il est quand même là depuis le mois de décembre et il sait toujours pas que tout le monde a Maths* ». Elle contacte ensuite M. Lasri (par le biais du téléphone mural présent dans chaque salle de classe) et le prévient de l'arrivée d'Illir. Je profite de cette interruption pour lui demander si, selon elle, les élèves « allophones » parviennent à se faire au fonctionnement du collège. Elle émet alors un bémol concernant justement le cas d'Illir : « *Illir il a pas... peut-être que c'est là aussi que ça bloque : il est toujours pas allé sur son emploi du temps, voilà en plus il est 10h15 donc il a fait quoi depuis un quart d'heure en fait ? Parce que c'est un bon réflexe de revenir vers moi, j'aimerais des fois qu'ils aillent plus vers la vie scolaire et tout parce que c'est chiant des fois, tu gères des infos que tu as pas à gérer* »

Cette attitude, due au cumul des effets liés au volume horaire des heures de FLE/FLS dans l'emploi du temps des élèves « allophones » et de la centralité de l'enseignant, est observable dans chacun des dispositifs étudiés. Particulièrement, à la cité scolaire Charles Darwin, elle semble être tout à fait banale, dans la mesure où elle concerne à la fois les élèves « allophones » du dispositif et les « anciens allophones » toujours présents dans l'établissement. Concernant les premiers, M. Saadi contacte la vie scolaire pour les informer qu'il « prend » un élève au lieu que celui-ci se rende en classe « ordinaire » (ce qu'il fait notamment pour permettre à une élève du dispositif de participer à l'atelier de dessin mis en place au CDI). Du reste, les « anciens allophones » sont fréquemment présents dans les cours de FLE/FLS sur leurs heures de permanence, soit pour y participer, soit pour réaliser des travaux relatifs à la classe « ordinaire », pour lesquels M. Saadi les encadre (ils sont alors installés à l'écart du groupe, sur un poste informatique).

Devant l'inter-personnalisation des relations enseignants-élèves « allophones » au sein des cours de FLE/FLS du dispositif UPE2A on peut envisager des altérations de la relation pédagogique, au principe de la socialisation scolaire. Il apparaît que les contextes et les configurations particuliers de chacun des dispositifs créent les conditions de la retraduction par les enseignants des réquisits scolaires, en lien avec leurs interprétations de l'accompagnement des enfants et des familles migrants. La relation pédagogique semble alors trouver des moyens singuliers d'expression dans le dispositif UPE2A.

2. « Sanctuariser l'école » : dispositif versus institution

Lors de notre premier entretien, Mme Rostain me présente son travail en UPE2A comme allant au-delà de la scolarisation.

Il faut sanctuariser l'école, enfin incarner cette sanctuarisation, donc c'est... Pas que pédagogique, même si on essaye toujours de connecter un peu tout. Parce que l'idée c'est quand même de faire, un accueil aussi professionnel, de pas être dans une démarche d'empathie, ou pas être non plus dans un travail de travailleur social, parce que c'est pas non plus notre mission, faut pas créer de confusion. Mais oui, je pense qu'on appréhende des élèves dans toutes leurs dimensions, enfin des enfants même, je dirais. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, deuxième arrondissement de Lyon, 19 décembre 2017)

A l'issue de mon travail de terrain, cette formule questionne, dans la mesure où je réalise qu'à travers « l'école », c'est en réalité le dispositif UPE2A que désigne Mme Rostain.

Il est ici utile de rappeler la définition que donne Bernard Lahire d'un dispositif, compris dans le cadre de son analyse des dispositifs scolaires comme « *un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction* » (Lahire, 2007, p.323). Dans le cas des UPE2A, c'est précisément en raison des différentes *directions* que prend la socialisation dans chaque UPE2A que l'on peut envisager des variations pratiques autour des logiques sociales promues en son sein. A bien des égards, l'UPE2A apparaît comme un espace à part dans les différents établissements étudiés : il est le lieu d'expression de rapports à la pédagogie parfois antagonistes et donne à voir des ajustements qui finissent par mettre en cause la légitimité des logiques scolaires. En tant que dispositif « réglé » par un ensemble de logiques émanant de l'institution scolaire mais admettant des retraductions locales de ces logiques, l'UPE2A interroge finalement quant à l'unicité du mode scolaire de socialisation.

a. L'UPE2A comme « espace dérogatoire »

Le fonctionnement des dispositifs UPE2A dépend en partie de la répartition des cours parmi les enseignants intervenants en son sein. Outre les 15 heures de FLE/FLS hebdomadaires, les cours de l'UPE2A sont assurés par des enseignants de langues, d'EPS, d'Histoire-Géographie et de Mathématiques ne disposant pas de la certification en FLE/FLS. Leur recrutement, dépendant de la « Dotation Horaire Globale » des établissements (la possibilité donnée aux établissements de donner aux enseignants l'opportunité de réaliser des heures supplémentaires, en plus de l'enseignement de leur matière), est alors de deux ordres : soit il prend la forme d'un appel auquel les enseignants de classe « ordinaire » répondent pour compléter leur service ou réaliser des projets pédagogiques avec leurs classes ; soit il suit une logique d'enseignement se voulant cohérente, assurant une certaine continuité pédagogique entre les enseignements en cours de FLE/FLS et les enseignements non-linguistiques.

Le premier cas de figure témoigne souvent d'un décalage entre les pratiques de « différenciation pédagogique » et celles de la scolarité « ordinaire ». Lors de ma présence au collège Robert Schuman, j'observe par exemple que Mme Abad, enseignante de Mathématiques intervenant dans le dispositif à raison d'une heure par quinzaine, priorise l'apprentissage de la discipline et ne procède à aucun aménagement autre que pédagogique. Outre le fait qu'elle se montre très critique envers les compétences scolaires des élèves « allophones » (elle me dira par exemple, à l'issue de la première séance que j'observe dans ses cours que « *les UPE2A, ils ont 15 ans et ils ont un niveau de CM1* »), elle met l'accent sur le respect de l'autorité et la formation de corps scolaires légitimes.

Le 15 janvier 2018, j'assiste au cours de Mathématiques-UPE2A de Mme Abad. Celui-ci commence quand les élèves « allophones » entrent en classe. Alors que je m'attends à les voir s'installer à leur place, comme ils le font en cours de FLE/FLS, ils restent debout et attendent que leur enseignante leur en donne l'autorisation, ce qu'elle fait une fois s'être assurée que les élèves soient silencieux. Lors de l'activité en classe, les élèves travaillent seuls sous la surveillance de Mme Abad, qui ne quitte pas son bureau. La priorité est donnée au respect des règles de la classe : un des élèves est sommé de « jeter son chewing-gum », un autre se fait réprimander car il utilise une règle au lieu d'un rapporteur au moment de calculer un angle, un autre est enfin réprimandé lors de la correction car il se déplace dans la classe pour se rapprocher du tableau (ce à quoi Mme Abad réagit en lui disant : « *T'aurais pu demander, t'es pas dans ton salon !* »). A la fin de l'heure, les élèves doivent attendre l'autorisation de l'enseignante (et non uniquement la sonnerie) pour ranger leurs affaires, et noter les devoirs avant de quitter la classe.

Dans ce premier cas de figure, on voit que les cours annexes au FLE/FLS peuvent être envisagés comme un apprentissage strict des savoir-être et savoir-faire scolaires, à partir non pas de la spécificité des élèves « allophones », mais de leurs compétences scolaires. Or, j'observe aussi une situation opposée, témoignant d'un rapport particulier de certains enseignants à la pédagogie.

Lui aussi enseignant de Mathématiques, M. Lasri fait figure d'exception parmi les enseignants du collège Maryse Bastié. Contractuel âgé de 59 ans, il n'est pas titulaire du CAPES mais a travaillé durant 23 ans en tant qu'enseignant en Centre de Formation d'Apprentis (CFA). Son parcours professionnel est d'ailleurs marqué par de nombreux aller-retour entre l'enseignement et le salariat (dans des entreprises d'informatique de la région lyonnaise). En effet, il m'explique que ce n'est pas par vocation mais bien par nécessité qu'il a cherché du travail dans l'enseignement après être arrivé du Maroc dans les années 1980 et avoir obtenu une licence en Génie Physique (« *il fallait que je travaille... que je travaille, c'est tout, j'étais tout seul* ») : il considère son retour à l'enseignement, après avoir travaillé dans le secteur privé, comme étant cohérent (« *c'est le serpent qui se mord la queue* ») notamment dans la mesure où il associe les élèves « allophones » aux apprentis ayant « *un problème avec l'école* » qu'il a rencontré lors de ses années en CFA.

[au CFA] J'ai formé des apprentis dans toutes les- J'ai commencé par les carrossiers, les peintres, les électriciens, j'ai fait la coiffure, les préparateurs en pharmacie, les prothèses dentaires... j'ai fait tout ça. Donc beaucoup de métiers, beaucoup de richesse, de contact avec des jeunes qui sont chacun, qui ont un parcours généralement... une majorité des élèves ils avaient un problème avec l'école. Mais certains avaient programmé : « Je veux faire ça », mais la majorité c'est parce que l'école ça les intéresse pas donc ils sont en apprentissage. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

M. Lasri revient aussi sur les raisons qui lui ont fait quitter l'enseignement en CFA. En parallèle de son activité professionnelle, il s'engage durant ses années d'enseignement auprès de la mairie d'une commune du sud-est lyonnais « *pour l'aide des gamins* », assurant des cours de soutien en Mathématiques. Ce décalage est selon lui la source de sa rupture avec le CFA.

J'ai quitté [le CFA] parce que il y avait un conflit entre guillemets. Entre la politique enfin la vision de la boîte et ma vision de la pédagogie. Parce que eux ils ont fait tout sur l'économie... et moi après j'ai quitté. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Le déroulement de ses cours avec les élèves « allophones » est d'ailleurs marqué par un fort décalage avec les logiques de la scolarité « ordinaire » : les élèves sont par exemple autorisés à se déplacer dans la classe, travaillent par petits groupes sur des activités adaptées à leur niveau en Mathématiques et en langue française, tandis que lui circule dans la classe pour s'assurer que les élèves « allophones » aient compris les consignes. En ce qui concerne la résolution des conflits, et contrairement à ses collègues du dispositif ayant largement recours aux sanctions prévues par le règlement intérieur du collège, M. Lasri semble chercher à instaurer une relation privilégiée avec les élèves, à l'instar d'Achraf avec qui il intervient directement en langue arabe⁶³. Son approche, réaffirmée en entretien, consiste à ce que les élèves soient « *à l'aise* » avec lui, et qu'ils aient confiance en leurs capacités. C'est la raison pour laquelle il choisit de ne pas les évaluer, contrairement à ce que souhaiterait Mme Bres.

[Alors que je lui demande si l'obtention de « mauvaises notes » peut amener les élèves à « baisser les bras »] Ah oui ils te disent ça ! « De toute façon je suis nul ». Moi quand je les ai récupérés dans le CFA c'était ça : « J'ai toujours été nul en Maths on me l'a dit déjà », ils étaient déjà formatés bien dans leur tête qu'ils sont nuls. Donc tu fais quoi avec ? (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Bien que coordonnées par les enseignants de FLE/FLS et fortement soumises à leur interprétation de la « différenciation pédagogique » et de l' « inclusion » scolaire, les UPE2A fonctionnent comme des dispositifs institutionnels dans lesquels des conceptions hétérogènes du métier d'enseignant s'incarnent et s'opposent. L'enseignement en UPE2A est alors l'occasion d'une réaffirmation, soit des logiques scolaires rapportées à l'institution, soit des logiques de la pédagogie « différenciée » que l'UPE2A représente. A l'instar des pratiques des enseignants des « dispositifs-relais » étudiées par Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, on constate dans ce second cas de figure que les enseignants hors-FLE/FLS

« peuvent se saisir des règles dérogatoires incluses dans les textes de cadrage [...] pour élaborer des fonctionnements et des relations à la fois adaptées (c'est ainsi qu'ils les présentent) aux caractéristiques des élèves et correspondant à leurs propres acceptations de leur activité professionnelle » (Kherroubi, Millet, Thin, 2018, p.110).

⁶³ Voir : Chapitre 4, III.

Le dispositif UPE2A, dont les logiques sont parfois en décalage avec l'ordre scolaire, s'apparente alors à un « *espace dérogatoire* » au sein de l'institution scolaire, dont les enseignants reconnaissent les logiques mais s'en détachent.

b. *Un entre-deux scolaire*

Le fonctionnement « différencié » du dispositif autorise aussi une certaine liberté vis-à-vis des impératifs scolaires à la fois dans les cours et au sein de l'établissement.

Dans les cours du dispositif, l'enseignement n'est en effet pas « réglé » selon un programme d'apprentissage évolutif, mais plutôt organisé selon les besoins des élèves « allophones ». L'observation des cours des différents dispositifs révèle des organisations originales de l'activité enseignante, centrée sur le travail « par îlot » ou « par groupe d'âge » et offrant des espaces de liberté aux élèves, une fois le travail effectué. Ainsi, aux collèges Robert Schuman et Maryse Bastié, l'enseignante de FLE/FLS priorise son travail auprès de groupes particuliers (certains « îlots » pour Mme Bres, et le « *groupe des bleus* » pour Mme Sarkissian) : les autres élèves (généralement plus « inclus ») peuvent alors se soustraire au travail scolaire, dans la mesure où ils ne perturbent pas l'ordre de la classe outre mesure.

Le 16 janvier 2018, je suis en cours de FLE/FLS au collège Robert Schuman, et j'assiste à une activité que les élèves allophones du dispositif réalisent sur ordinateur. La séance vise à ce que, par binôme, les élèves recherchent la traduction de noms de fruits et légumes sur internet, afin qu'ils puissent constituer une fiche de vocabulaire qui fera l'objet d'une interrogation à la fin de la semaine. Je suis assis au fond de la classe pendant que Mme Sarkissian passe d'un binôme à l'autre pour vérifier le travail des élèves. Cependant, un groupe, formé par Petru (élève de troisième) et Tiago (élève de quatrième) ne fait l'objet d'aucune surveillance de la part de l'enseignante. Comme je suis à proximité d'eux, je me rends rapidement compte qu'ils ne font pas l'activité demandée, mais profitent plutôt de la marge de liberté qui leur est offerte par cette activité sur ordinateur pour rechercher des images de films et de séries télévisées sur internet, ainsi que pour discuter et plaisanter assez bruyamment. Ce qui m'interpelle particulièrement, c'est que le reste de mes observations dans le dispositif montre que Mme Sarkissian reprend d'ordinaire Tiago au sujet de son comportement en classe, son manque de travail ou encore ses absences et retards fréquents. Ici, au contraire, je peux constater qu'elle a remarqué ces deux élèves ne pas respecter les règles du jeu qu'elle a instauré en début d'heure, sans toutefois que ceux-ci perturbent franchement le cours. A la fin de l'heure, une fois les élèves partis en direction du réfectoire, Mme Sarkissian me demande ce que Petru et Tiago faisaient exactement : je lui explique à demi-mots qu'ils plaisantaient entre eux, sans donner plus de détails (ils n'ont en réalité pas du tout fait le travail qui leur était demandé

et ont essayé à plusieurs reprises d'engager une discussion avec moi). Elle me répond, à ma grande surprise et sur le ton de la plaisanterie, que Petru « *capte tout, de toute façon* » et aucune mention n'est faite de Tiago et de son manque de travail en classe.

Au-delà des avantages organisationnels qu'elles procurent à l'enseignant, ces espaces de liberté *conditionnelle* font écho aux principes même de l'UPE2A, conçue comme un espace d'accompagnement vers la scolarité « ordinaire ». Ne relevant pas de l'enseignement « ordinaire », les élèves « allophones » reproduisant le plus fidèlement le rapport à l'école valorisé par l'institution bénéficiant, par leur inscription dans le dispositif, d'avantages sur leurs camarades les moins « scolaires ». Pour ceux-ci, l'ordre scolaire devient alors « *permissif* », comme me l'explique Jérôme, AED au collège Pierre Brossolette, au sujet d'Idriss (« MNA » de troisième)

Lui tu sens qu'il y a une maturité qui est différente mais il y a son âge qui joue aussi. C'est vrai qu'avec lui le rapport n'est pas le même, je lui ai dit honnêtement : normalement on doit avoir des autorisations à chaque fois pour faire sortir les gamins, Idriss quand il me montre son truc : « Je dois aller à l'hôpital » machin je vois qu'il a quatre heures de perm', je vais pas appeler le foyer pour je sais pas quoi, je le fais sortir. Je devrais pas légalement, j'ai pas le droit mais de toute façon tu citeras pas mon nom [rire]. Mais ouais je le fais sortir et là pour le coup c'est pas le même rapport. Je sais pas quel âge il a enfin, il faut pas se fier au physique non plus mais Idriss tu peux lui faire confiance c'est une personne qui est fiable. Tu vois il a pas 11 ans où quatre heures de perm' effectivement s'il se passe quelque chose... il est assez responsable je pense pour qu'il lui arrive pas d'embrouilles ou pas sécher les cours ou ne pas revenir quand il promet de revenir au collège. Mais c'est une connerie normalement mais bon je préfère être honnête. (Jérôme, Assistant d'Education, collège Pierre Brossolette, 11 juin 2018)

Se montrer « mature » ou « tout capter » autorisent, dans certains cas, aux élèves du dispositif de s'affranchir des règles de la scolarité. En réalité, à travers ce classement des comportements scolaires et les permissions accordées aux élèves « méritants », on voit en quoi l'UPE2A est interprétée comme un espace de resocialisation. Dans la mesure où les élèves « allophones » ne sont pas considérés comme des élèves (en raison surtout de leur caractère « migrant »), mais expriment des rapports à la scolarité conformes aux attendus scolaires, les logiques institutionnelles ne s'appliquent pas entièrement à eux. Tout se passe comme si la socialisation dans le dispositif était jugée inappropriée à ces enfants qui, n'étant pas encore des élèves « ordinaires », n'étaient pas non plus entièrement concernés par les règles du jeu scolaire.

Bien que très marginales, ces situations permissives révèlent un entre-deux entre la socialisation dans le dispositif et la socialisation scolaire. Celui-ci prend la forme de micro-espaces ou d'interactions ponctuelles dans lesquelles la tolérance vis-à-vis des manquements à l'ordre scolaire est accrue. Conformément du point de vue de la socialisation dans le dispositif, cette poignée d'élèves « migrants » et « allophones » est brièvement autorisée à échapper à l'ordre scolaire. La remise en cause du cadre institutionnel par les agents institutionnels témoigne non seulement de la priorité donnée à la socialisation dans le dispositif, mais aussi de l'impossibilité de penser un mode scolaire de socialisation unifié à l'échelle des UPE2A.

c. Un mode scolaire de socialisation fragmenté

L'enseignement en UPE2A s'avère en réalité bien plus hétérogène qu'il n'y paraît : soumis à des enjeux de légitimité enseignante, ainsi qu'à des rapports aux injonctions scolaires fortement inscrits dans des rapports interpersonnels avec les élèves « allophones », ces derniers semblent confrontés à un ensemble d'injonctions contradictoires, rendant peu lisibles les modalités de la socialisation scolaire. En tant que dispositif plus ou moins en décalage avec les logiques scolaires « ordinaires » sur le plan pédagogique, l'UPE2A incarne la *fragmentation* de l'ordre scolaire. Les élèves « allophones » sont en réalité soumis à des objectifs voulus comme complémentaires mais peu appréhendables en tant que tels, dans la mesure où ils mettent en jeu des traditions pédagogiques et des rapports au métier d'enseignant parfois opposés (Netter, 2019).

L'exemple du collège Robert Schuman montre ici la dualité des injonctions scolaires dans l'UPE2A, dans la mesure où l'accent y est à la fois mis sur l'apprentissage du français (explicitement en cours de FLE/FLS, implicitement en cours de Mathématiques-UPE2A) et sur le *devenir élève* : l'opposition entre le rapport à l'autorité de Mme Sarkissian et de Mme Abad est à ce titre évocatrice, tant elle témoigne de modalités hétérogènes vis-à-vis de l'encadrement des élèves « allophones ». En cherchant à « adapter » les élèves « allophones » à la scolarité en France, les enseignants, à une échelle individuelle, procèdent en réalité à un « *marquage* » partant des qualités « morales » exprimées par les élèves « allophones » (au premier rang desquelles leur « maturité ») et contribuant à orienter leur travail et leurs exigences scolaires (Chamboredon, Prévot, 1973, p.332). Considérant les élèves « allophones » comme étant des élèves « *niveau CMI* », le travail de Mme Abad apparaît comme un apprentissage de la discipline ; celui de Mme Sarkissian, dont l'enseignement repose sur de fortes interactions avec les élèves « allophones », vise quant à lui la construction de dispositions au « *souci de soi* »,

soit « *au souci d'être vu, d'être entendu, d'être interrogé, de parler, de bien figurer, d'être félicité par l'enseignant* (Millet, Croizet, 2016, p.115). Ces pratiques et injonctions contradictoires du point de vue des élèves contribuent en réalité à renforcer le poids des rapports interindividuels et des configurations singulières dans la socialisation scolaire des élèves « allophones » au sein même du dispositif UPE2A.

Le dispositif UPE2A, travaillé par des conceptions de l'enseignement et des pratiques contradictoires, rassemble des pratiques, des modalités d'encadrement et des objectifs hétérogènes. En termes de pratiques socialisatrices, les appropriations des logiques scolaires par les enseignants mettent en cause leur cohérence, en tant que pratiques constitutives d'un mode de socialisation particulier. D'un point de vue conceptuel, on peut donc penser la fragmentation de l'ordre scolaire, en lien avec l'émergence et la multiplication des dispositifs institutionnels (Rayou, 2017, p.44). Impliquant des acteurs mus par un objectif mal défini d' « inclusion » ou de « différenciation pédagogique », portant chacun un rapport à l'enseignement et à l'autorité du maître, la socialisation scolaire semble en réalité trouver plusieurs modes d'expression, inscrits dans des contextes particuliers et dépendant de conditions sociales bien précises. Ainsi, non seulement d'un dispositif à l'autre mais aussi d'un cours à l'autre du même dispositif, les configurations singulières ont des effets socialisateurs propres qui soit confirment les élèves dans leurs comportements (rapportés à celui attendu d'un « élève idéal »), soit déterminent des modalités d'actions à mettre en œuvre par les enseignants.

Pour autant, c'est invariablement à partir de l'évaluation de la conformité des élèves « allophones » aux attendus scolaires (linguistiques comme comportementaux) que sont déterminées les pratiques pédagogiques. On voit que les logiques scolaires ont plutôt tendance à être renforcées et légitimées dans l'UPE2A, dans la mesure où, plutôt que les résultats scolaires, c'est bien la conformité au « *métier d'élève* » qui est au principe de la production des jugements scolaires (Perrenoud, 2018). Loin d'être remise en cause par le dispositif, l'institution représente plutôt un cadre dans lequel se développent des initiatives pédagogiques voulues efficaces. En ce sens, comme le rappelle Patrick Rayou, « *les dispositifs offrent aux décideurs la souplesse d'adaptation que n'autorise pas l'organisation très centralisée de l'Education nationale* » (Rayou, 2017, p.46) : ils permettent la mise en application des logiques scolaires, rapportées à un contexte local et à des « *besoins éducatifs particuliers* ». Bien que fragmenté dans ses modes d'expression, le mode scolaire de socialisation n'en demeure pas moins dépendant d'une relation *pédagogique*, forme de relations sociales légitime induisant la construction d'un rapport à l'autorité et à la discipline (Vincent, Lahire, Thin, 1994).

3. L'apprentissage de la discipline et le poids des configurations

Les cas d'écoles présentés ci-dessus témoignent donc de la pluralité du mode scolaire de socialisation. Ses expressions donnent à voir des contextes singuliers dans lesquels sont en jeu des rapports à la pédagogie, à l'éducation et à l'autorité, s'opposant souvent mais se complétant aussi parfois à l'échelle des équipes pédagogiques en charge des différentes UPE2A. Elles permettent de rendre compte de configurations singulières, donnant à voir « *l'interpénétration des expériences et des actions des individus* » (Elias, 1994, p. 70).

Dans une recherche traitant des modalités d'imposition de l'ordre scolaire à l'école primaire, Rachel Gasparini rappelle que :

« la discipline scolaire constitue la dimension contraignante de la forme scolaire et le maintien de l'ordre scolaire fait partie intégrante de l'acte pédagogique au-delà des punitions/récompenses, des règlements scolaires et des rappels à l'ordre qui ne constituent que la partie la plus directement visible. Il existe tout un pan 'occulte' de pratiques, liées à l'organisation des apprentissages et de la vie quotidienne de la classe, dont la finalité n'est pas d'imposer l'ordre scolaire mais qui ne sont pas moins contraignantes que l'obéissance directe à des règles explicitement formulées. » (Gasparini, 2001, p.62).

Considérer l'imposition de l'ordre scolaire nécessite de prêter attention non seulement aux configurations locales (entendues ici comme les intentions pédagogiques des enseignants de FLE/FLS rapportées à la réalité des interactions, à l'échelle du dispositif, puis de l'établissement) mais aussi aux modèles d'élèves que les enseignants cherchent à faire advenir⁶⁴. Comme vu précédemment, les enseignants de FLE/FLS poursuivent des objectifs liés aux interprétations qu'ils font du métier d'enseignant d'une part, et des fins associées à la « différenciation pédagogique » et à l'« inclusion » scolaire d'autre part. Ces objectifs s'incarnent en réalité dans les modalités d'imposition de l'autorité qui, fortement interpersonnalisées, socialisent les élèves « allophones » aux logiques scolaires.

Les quatre UPE2A étudiées ici forment quatre configurations, dans lesquelles les modalités d'imposition de l'ordre scolaire peuvent être mises en lumière à la fois par la place accordée à l'UPE2A dans les différents établissements, sa « *tendance pédagogique* » (Gasparini, 2001, p.61) et la cohérence des modalités d'imposition de l'autorité qui s'expriment au sein de chaque UPE2A. On peut alors voir que l'imposition de l'ordre scolaire en UPE2A repose sur deux

⁶⁴ Gasparini parle d'« élève idéal-typique visé », en lien avec la démarche méthodologique de son enquête (Gasparini, 2001, p.64)

types idéaux de domination empruntés à la sociologie de Max Weber et rapportés notamment par Guy Vincent :

« la domination légale rationnelle, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives que possèdent les personnes appelées à exercer la domination par ces moyens » *et* « la domination charismatique reposant sur la soumission au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne » (Vincent, 2009, p.78).

Le tableau ci-après permet de montrer en quoi les configurations particulières (place de l'UPE2A dans le paysage de l'établissement, « *tendance pédagogique* » majoritaire chez les enseignants d'UPE2A et cohérence interne des modalités d'imposition de l'ordre scolaire) induisent des modalités multiformes d'imposition de l'ordre scolaire, en fonction du type d'autorité dominant dans chaque UPE2A.

Fondée en raison par la fonction de l'enseignant de FLE/FLS, son autorité, dans les cas de M. Saadi et de Mme Rostain, est aussi une autorité à rapporter à sa centralité dans l'accueil et la scolarisation des élèves « allophones ». Elle est en cela une autorité tributaire des configurations qui se donnent à voir dans les établissements : si la centralité de l'enseignant de FLE/FLS est secondaire aux collèges Robert Schuman et Maryse Bastié, les relations entretenues entre les élèves des dispositifs de « Charles Darwin » et de « Pierre Brossolette » et leurs enseignants référents renvoient au « *caractère exemplaire* » de ces derniers. Dépassant largement le cadre de leurs fonctions, M. Saadi et Mme Rostain sont amenés à « régler » de nombreux aspects de la vie de leurs élèves, n'ayant pas directement trait à leur scolarité : cela suppose des échanges interpersonnels proches de ceux observés par Rachel Gasparini au sujet des enfants de maternelle, où les interactions oscillent entre apprentissage de la « discipline » (propre à la socialisation scolaire) et de l'« autorité » (propre à la socialisation familiale). En conséquence, le type d'autorité qui domine se veut « indirect » et repose moins sur le « statut » de l'enseignant que sur la production, à travers les interactions, d'un élève autonome et raisonnable, amené à poursuivre sa scolarité en France. Les logiques de la socialisation scolaire se voient dès lors altérées dans le dispositif : bien que « réglée », la dimension personnelle de la relation pédagogique est exacerbée et favorise par exemple le recours à des sanctions immédiates et contextualisées, dont la logique s'entremêle toutefois avec celle du recours à un accompagnement discursif (Gasparini, 2012). Toujours justifiée en raison, la sanction est déconnectée de l'expression claire des comportements légitimes attendus d'élèves en France et

se réfère bien plus en cela aux règles de la classe « ordinaire » qu'à celles du dispositif, dans le cas de la cité scolaire Charles Darwin et du collège Pierre Brossolette.

	Cité scolaire Charles Darwin	Collège Robert Schuman	Collège Maryse Bastié	Collège Pierre Brossolette
Place de l'UPE2A dans l'établissement	Centrale dans l'accompagnement durable des élèves « allophones » et « anciens allophones »	Espace de soutien scolaire visant à l'apprentissage du français	Espace d'enseignement spécialisé à vocation d'« inclure »	UPE2A hors du jeu scolaire
« Tendance pédagogique »	Pédagogie <i>d'accompagnement</i>	Enseignement linguistique	Enseignement « inclusif »	Enseignement « différencié »
Cohérence interne des modalités d'imposition de l'ordre scolaire	Centralité de M. Saadi (pas d'enseignement hors du FLE/FLS)	Liberté pédagogique laissée aux enseignants des cours d'Anglais-UPE2A et Mathématiques-UPE2A	Concurrences internes entre Mme Bres et M. Lasri, sur la notation et le règlement des conflits	Isolement de Mme Rostain, avec l'appui ponctuel d'« alliés objectifs » en classe « ordinaire »
Type dominant d'autorité	Charismatique	Légal-rationnel	Légal-rationnel	Charismatique
Sanctions courantes	Immédiates et contextualisées (faire sortir l'élève dans le couloir, résoudre un conflit en ayant recours à la langue d'origine de l'élève)	Référées au règlement intérieur (punitions et heures de retenue)	Référées au règlement intérieur (punitions et heures de retenue)	Immédiates et contextualisées (mettre un élève « au coin » ou le faire sortir de la classe pour discuter avec lui de son attitude)

Dans cette seconde partie j'ai voulu montrer en quoi les configurations spécifiques aux établissements et aux dispositifs étudiés créaient les conditions d'appropriations différenciées des logiques scolaires par les enseignants intervenant en UPE2A. Il semble que ces appropriations dépendent en partie de la légitimité associée à la fois aux enseignants de FLE/FLS dans les établissements et à celle de l'UEP2A et de ses élèves. Dès lors qu'ils se trouvent isolés des équipes pédagogiques, les modes d'exercice de l'autorité scolaire mobilisés par les enseignants de FLE/FLS semblent dépendre de leur centralité vis-à-vis des élèves, contribuant à modifier les ressorts de la socialisation scolaire et à renforcer son aspect interpersonnel. Comme on le verra dans la deuxième partie de ce travail de thèse, cela a parfois pour effet de créer les conditions d'un « ras le bol » de l'UPE2A chez les élèves « allophones » les plus distants avec les logiques scolaires.

En outre, si la socialisation dans le dispositif UPE2A s'opère en référence constante aux logiques scolaires, elle repose majoritairement sur l'action de l'enseignant de FLE/FLS et reste donc intrinsèquement liée aux fins qu'ils attribuent à la scolarité en France. Pour revenir à la formule employée par Mme Rostain, la « sanctuarisation » de l'école conduit, non pas à la séparer des autres univers sociaux, mais bien à la rendre incontournable. L'interpersonnalisation des relations dans et hors du dispositif induit finalement des modalités de contrôle des élèves « allophones » au-delà de l'institution scolaire, tout en contribuant à renforcer la centralité de l'école dans le processus d'immigration des familles. Faire de l'école un espace sécurisé pour les élèves et familles migrantes vient de fait renforcer le rôle de cette première vis-à-vis de la « réussite » ou non de l'immigration des familles et enfants migrants.

III. Les processus d' « Orientation Concertée » : entre « relégation » et « insertion »

L'observation de ces quatre dispositifs UPE2A révèle de multiples variations du mode scolaire de socialisation. Entre les cours de FLE/FLS, les autres cours d'UPE2A et la classe « ordinaire », les élèves « allophones » sont socialisés selon des logiques, des modalités d'encadrement et des buts différents, explicites ou non et qui participent irrémédiablement des modalités de leur incorporation des logiques scolaires. C'est en définitive à partir de leur incorporation de savoir-être et savoir-faire qu'est évaluée l'adéquation des élèves « allophones » aux réquisits scolaires. Or, comme le rappelle Aziz Jellab au sujet de l' « orientation » des élèves issus de l'immigration, on ne saurait faire fi des trajectoires singulières des élèves pour comprendre les ressorts de leur « orientation ».

« l'orientation des élèves issus de l'immigration et à l'instar de celle, plus générale, des élèves provenant de milieu populaire, ne saurait être rabattue sur le seul postulat de la reproduction sociale. Elle doit aussi être pensée à partir des trajectoires singulières qui laissent apparaître les effets imprévisibles ou discrets d'une position spécifique dans la fratrie, de rencontres avec des enseignants, des tuteurs de stage en entreprise ou avec des amis vivant ou non dans le quartier d'habitation et qui peuvent, chacun de manière spécifique, soutenir le projet d'apprendre, de s'orienter vers des formations plus ambitieuses. » (Jellab, 2020, p.72).

En ce sens, les procédures dites d' « Orientation Concertée » (OC) qu'il m'a été permis d'observer aident à mieux comprendre comment les différentes déclinaisons des dispositifs UPE2A ont des effets sur les destins scolaires des enfants migrants. Il faut toutefois noter que l'orientation des élèves « allophones » est une « orientation » quasi-exclusive vers la voie professionnelle (seuls deux élèves de troisième parmi ceux rencontrés poursuivent leur scolarité au LGT), posant inévitablement la question des effets de l' « orientation » sur leur domination scolaire (Palheta, 2012 ; Thin, 1998 ; Jellab, 2008).

1. Une concurrence entre enseignants de FLE/FLS et « professeurs principaux »

Comme les élèves « ordinaires » de troisième dont l' « orientation » à l'issue du collège fait l'objet de rencontres parents-enseignants, les élèves « allophones » sont concernés, à l'issue de l'année de leur prise en charge, par la procédure d' OC. Elles prennent la forme d'une rencontre entre l'élève « allophone » et son représentant légal, l'enseignant de FLE/FLS (ou le professeur principal), ainsi que le Psychologue de l'Education Nationale (PEN) de l'établissement, et semblent cristalliser les objectifs assignés à l'UPE2A par les enseignants de FLE/FLS. L' « orientation » des élèves « allophones », et plus particulièrement de ceux de troisième, laisse presque toujours voir une opposition entre les enseignants de classe « ordinaire », « professeurs principaux » et les enseignants de FLE/FLS, centraux dans la prise en charge institutionnelle de l' « allophonie ». L'opposition porte le plus généralement sur la légitimité que les deux parties se reconnaissent mutuellement concernant les décisions d' « orientation » des élèves. Trois modalités enseignantes relatives à l' « orientation » se dégagent.

a. Passer son tour

Un premier cas de figure consiste, pour les enseignants de classe « ordinaire », à ne pas se reconnaître de légitimité concernant les élèves « allophones », qui sont d'abord appréhendés

comme des élèves « allophones » relevant du dispositif. La justification de cette prise de distance fait souvent écho au nombre d'heures d' « inclusion » des élèves « allophones » en classe « ordinaire », à l'action de l'enseignant de FLE/FLS ou encore à la teneur des liens existant entre les enseignants et les familles migrantes., C'est ce que déplore Mme Lacroix.

Mme Lacroix : Moi je trouve qu'il manque quelque chose entre les élèves d'UPE2A et les classes, on n'a pas de liens, on n'a pas de... [pause] comme en fait y a tout le côté orientation etc. qui est pris en charge par M. Saadi, c'est plus lui qui reçoit les familles, etc. même pour les remises des bulletins, au premier trimestre on fait une remise de bulletin avec les parents, ben c'est lui qui a remis les bulletins aux familles des élèves d'UPE2A, donc moi-même les familles je les ai jamais vues. [...]

ML : D'accord, et du coup par rapport à votre travail, d'être prof d'une élève dont au final vous ne rencontrez pas les parents ni les éducateurs, etc. ça-

Mme Lacroix : [coupe] Ben pfff c'est un petit peu... ennuyeux parce que par exemple, quelque chose de tout bête. [pause] Je suis donc prof principale de la classe, quand arrive la fin du trimestre, le prof principal, on a les bulletins, les appréciations de tous les profs et puis on met une synthèse en bas. Ça c'est moi qui le fais pour Inaya, pour Redouan et pour Ahmed [tous trois élèves de troisième], moi je tiens compte des remarques qui sont faites par tous les profs et je fais une synthèse en bas. Donc moi, je pense que je la connais moins que M. Saadi, mais malgré tout c'est moi qui fais la synthèse, donc M. Saadi il assiste au conseil de classe et donc il valide, si il est d'accord ou pas sur ce que j'ai mis. Moi je me fais simplement l'écho de ce que les enseignants ont mis dessus, mais c'est vrai que des fois, alors après moi non plus je vais pas forcément solliciter des rendez-vous avec les parents alors que M. Saadi l'a fait avant, les parents vont se demander : « Mais pourquoi est-ce qu'on fait doublon ? Qui s'occupe vraiment des choses ? » mais bon, malgré tout, je pense que dans l'intérêt des élèves et dans la façon de fonctionner de M. Saadi et de la classe UPE2A, je pense que c'est mieux que ce soit lui qui gère ce côté-là, même si moi en tant que prof principale de... je me considère pas vraiment comme leur prof principale à ces élèves-là, je pense que lui quand même il a plus de contacts proches avec eux et avec leurs familles que moi je pourrais en avoir. (Mme Lacroix, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 28 mars 2017)

Dans la mesure où il se pose en interlocuteur privilégié avec les familles et représentants légaux des élèves du dispositif, M. Saadi, contribue à produire indirectement des formes de ségrégation scolaire : Mme Lacroix finit par se désolidariser de ces élèves, comme si l'enseignement spécialisé était un enseignement à *part*. La question de l' « orientation » en devient une question qui relève exclusivement de l'appréciation de l'enseignant de FLE/FLS.

Dans certains cas, c'est l'enseignant de FLE/FLS qui choisit de *passer son tour*, en affirmant le caractère « élève » des enfants migrants. Cela s'exprime en confiant aux professeurs principaux

(par la négociation ou non) la responsabilité de l'orientation des élèves « allophones », comme l'exprime Mme Sarkissian.

Alors, donc y a plusieurs cas, si l'élève est très intégré dans sa classe ordinaire en troisième, pour les troisièmes en tout cas, et ben je délègue. Si moi je le vois que deux heures par semaine, je vais pas prendre en charge son orientation, je délègue. Bon c'est en accord, on se voit avec les [professeurs principaux] de troisième, c'est des collègues, on discute et puis on règle la question quoi, de l'orientation. Sinon je reçois les familles lors de l'orientation concertée avec Mme Loiseau qui est principale adjointe, et donc la CO-PSY [Conseillère d'Orientation-Psychologue] et on voit avec la famille ce qui est possible, ce qui est faisable et puis on envisage une orientation ensemble et en accord avec la famille. (Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 12 décembre 2017)

Déléguer est réservé aux élèves les plus inclus, le rôle de Mme Sarkissian auprès des enfants migrants diminuant en fonction de leur degré d' « inclusion » en classe « ordinaire », tout comme ses liens avec les familles et travailleurs sociaux.

b. Imposer sa légitimité

La seconde modalité selon laquelle les enseignants s'impliquent dans la procédure d'orientation des élèves « allophones » consiste au contraire à embrasser pleinement leur rôle vis-à-vis des élèves et de leurs destins scolaires. On peut en déduire que l'accompagnement des élèves devient un indicateur de la manière dont les enseignants les considèrent au sein de la communauté apprenante de l'établissement. En fonction du degré d' « inclusion », les élèves « allophones » sont alors accompagnés soit par leur « professeur principal » de classe « ordinaire », soit par leur enseignant de FLE/FLS.

Le contexte du collège Pierre Brossolette montre une opposition originale entre Mme Rostain et Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie et « professeure principale » de la classe de troisième dans laquelle Amédée et Erica sont inscrits. Toutes deux représentantes d'un objectif d'accompagnement des enfants migrants par la scolarité, la seconde enseignante ne jouit pas de la centralité de Mme Rostain pour légitimer son rôle, notamment auprès des travailleurs sociaux. Cela est source de malentendu et semble rendre peu lisible le travail de Mme Garcia auprès d'Amédée.

Amédée qui a eu lui aussi tous les encouragements, tous les trimestres de la part du conseil de classe pour lui signifier [ses progrès], je pense que c'était déconnecté en fait de sa situation personnelle et des perspectives de l'orientation. Parce que les choix qu'ils ont fait [lui et Erica] sont très différents, qu'Amédée y a cette question de l'alternance ou pas, qu'on a des difficultés, enfin moi en tant que

[professeure principale] je n'ai jamais vu euh physiquement ses éducateurs, c'est que des échanges par mail ou par téléphone, je pense que c'est un problème, et que la question de son choix pour l'alternance, y compris pour l'orientation concertée, je suis pas arrivée à savoir en fait, d'où il vient ce choix. Est-ce que c'est son choix personnel, quelle est la place du foyer ? de sa situation juridique ? enfin c'est pas clair, c'est pas clair. Et du coup dans la relation en tant que PP avec ces élèves, bah quand on n'arrive pas à clarifier si c'est un choix personnel ou si c'est un choix induit par des contraintes c'est moins facile en fait. D'accompagner... (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 12 juin 2018)

Cette situation révèle en réalité la difficulté pour certains enseignants à s'assurer de l'association des élèves « allophones » aux modalités « ordinaires » de l'« orientation ». Elle exprime notamment en quoi l'enseignant de FLE/FLS, par sa centralité et ses rapports privilégiés avec les enfants et familles migrants, court-circuite certains canaux d'information, et impose un réajustement des enseignants de classe « ordinaire » vis-à-vis des modalités de contrôle et d'apprentissage. En effet, c'est avec une grande part d'inconnu que ces derniers doivent parfois procéder.

Et Oumar il était presque obséquieux à mon égard ! [...] J'ai- enfin y avait aucun conflit avec lui mais y avait une espèce de posture que j'ai retrouvé au moment de l'orientation aussi. Comme si j'avais une aura un peu différente parce que j'étais le professeur principal de la classe classique. (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 12 juin 2018)

Afin de minimiser au maximum le risque de malentendu scolaire et en cela d'assurer la socialisation des enfants migrants selon les logiques institutionnelles (et non selon leur retraduction au sein du dispositif), une solution consiste pour les enseignants « professeurs principaux », à imposer leur légitimité auprès des autres agents de l'institution scolaire, lors des réunions d'OC.

Le 17 mai, j'assiste à la réunion d'OC d'Amédée, en présence de Mme Garcia, M. Petit (chef d'établissement), et de la PEN de l'établissement. Aucun éducateur n'est présent pour Amédée. La réunion prend la forme d'une succession de questions posées par M. Petit à Amédée au sujet de ses vœux d'orientation à l'issue de la troisième. Celui-ci étant très impressionné par la situation, Mme Garcia lui apporte son soutien en lui demandant de revenir sur les stages professionnels réalisés durant l'année, ou encore en notant les numéros de téléphone des éducateurs de son foyer, qu'elle s'engage à contacter au plus vite. Après avoir grandement félicité Amédée pour l'autonomie qu'il affiche lors de cette réunion (il a scrupuleusement préparé ses vœux, les a ordonnés dans un objectif d'insertion professionnelle émanant du foyer), M. Petit prend la décision de remplir la « fiche de vœux » sur laquelle figurent les « orientations » potentielles

d'Amédée, tandis que Mme Garcia réexplique la procédure d'OC à Amédée. Une fois les explications terminées, M. Petit demande son accord à Amédée (« *Ça marche ?* », ce à quoi Amédée répond : « *Ça marche* »). Aucune mention n'est faite de Mme Rostain durant l'entretien, mais, à l'issue de celui-ci et alors que j'accompagne Mme Garcia vers la salle des professeurs, nous la rencontrons. Celle-ci demande alors à Mme Garcia de lui faire un résumé de la réunion, ce qu'elle fait avec enthousiasme, tout en insistant sur la nécessité pour elle d'être présente auprès des élèves du dispositif, en tant que « professeure principale ».

En raison de la continuité que je décèle en entretien entre Mme Rostain et Mme Garcia au sujet de la « différenciation pédagogique », le retrait de Mme Rostain de la procédure d'OC semble inscrit dans un double objectif dépassant l' « orientation » des élèves « allophones ». D'une part, il s'agit pour elle de réaffirmer à travers Mme Garcia les principes de l' « inclusion » et de la « différenciation pédagogique » auprès du chef d'établissement.

D'autre part, la substitution de Mme Garcia à Mme Rostain indique à Amédée sa sortie prochaine du dispositif, et son entrée prochaine dans la scolarité « ordinaire ». Celle-ci est d'ailleurs validée à travers les remarques émises par M. Petit concernant son autonomie. Imposer sa légitimité en tant que « professeure principale » permet en définitive à Mme Garcia de souligner la légitimité des logiques scolaires « ordinaires », soit symboliquement d'associer les élèves « allophones » aux élèves de classe « ordinaire ». Imposer sa légitimité en tant qu'enseignant de classe « ordinaire » conduit aussi dans certains cas à réaffirmer la légitimité des logiques scolaires au sein de l'établissement, logiques dont l'altération dans le dispositif est par ailleurs remise en question. Cela implique une mise à distance de la « différenciation pédagogique » au moment de l' « orientation ». Celle-ci se voit alors confirmée dans son rôle de « *distillation fractionnée* », c'est-à-dire d'assignation des élèves dans des filières censées correspondre à leurs compétences scolaires et ne prenant pas en compte leurs « *besoins éducatifs spécialisés* » (Jellab, 2020). Un objectif présenté comme contraire à celui de l' « accompagnement ».

Entre ces deux postures, on observe des situations dans lesquelles l' « orientation » des élèves « allophones » de troisième fait l'objet d'une concertation entre « professeur principal » et enseignant de FLE/FLS. C'est le cas notamment en ce qui concerne l' « orientation » d'Anna, élève luso-capverdienne du collège Maryse Bastié, dont l' « orientation » en LGT à l'issue de son passage par le dispositif UPE2A fait l'objet de négociations entre elle et ses deux enseignantes référentes (Mme Bres et Mme Belkacem), qui ont cours tout au long de l'année.

Pour elle, l' « orientation » n'est pas réglée par la procédure d'OC, mais repose sur une logique de co-scolarisation ayant pour particularité d'exclure sa famille de la prise de décision⁶⁵.

Quoi qu'il en soit, la procédure d' « orientation », qu'elle soit encadrée par l'OC ou non, met en jeu des rapports interindividuels entre enseignants, dont les légitimités sont en concurrence. Elle indique des lectures différentes des fins attribués à la scolarité des enfants migrants en France.

2. Des objectifs différenciés

Si l'on s'en tient à la procédure d'OC, on constate que les enseignants de FLE/FLS de chacune des UPE2A considérées associent des fins à l' « orientation » en lien avec leur propre vision de l' « intégration » par l'école. En effet, en « orientant » les élèves « allophones » à l'issue de leur prise en charge dans le dispositif, les enseignants de FLE/FLS cherchent à faire advenir un « élève idéal-typique » (Gasparini, 2001) : il s'agit donc le plus souvent, à travers l' « orientation » d'obtenir l'adhésion des élèves et représentants légaux (familles et travailleurs sociaux) aux visions portées par l'institution, mais retravaillées par la réalité de chacun des dispositifs UPE2A. Deux visions antagonistes semblent s'exprimer.

a. M. Saadi : légitimer les classements scolaires

Premièrement, dans le cas des réunions d'OC observées à la cité scolaire Charles Darwin, et en lien avec l'objectif de promotion des élèves allophones au sein de l'établissement, M. Saadi exprime sa volonté de favoriser l'inscription des élèves dans un processus de « réussite » scolaire légitime. Ainsi, les rendez-vous visent à imposer le point de vue de l'institution et à obtenir des élèves la modification de leurs pratiques, soit de réaffirmer la prédominance des logiques scolaires. C'est ce que je peux observer au cours de la réunion d'OC de Fatma, élève algérienne de 16 ans inscrite en troisième et depuis deux ans dans le dispositif de la cité scolaire Charles Darwin.

Le 16 mars 2017, j'assiste aux réunions d'OC des élèves « allophones » de troisième et de quatrième de la cité scolaire Charles Darwin. Je me trouve dans le bureau de la PEN de l'établissement en sa compagnie et celle de M. Saadi, tandis que ceux-ci reçoivent les uns après les autres les élèves et leurs familles ou éducateurs. Quand vient le tour de Fatma, celle-ci est accompagnée par sa cousine, francophone, qui fait alors office de représentant légal et d'interprète auprès de Fatma. Le cas de Fatma s'avère

⁶⁵ Voir : Chapitre 4, III.

vite être délicat : comme il s'agit de sa seconde année dans le dispositif UPE2A et que ses enseignants ne constatent pas ce progrès de sa part dans la maîtrise du français, ils interprètent ses difficultés comme un manque de travail et mettent en cause son absentéisme. Très vite, la cousine de Fatma est prise à parti et enjointe à intervenir auprès d'elle (elle en vient d'ailleurs à l'encourager à changer d'attitude « *si [elle] veu[t] réussir* »). Après ce rappel des attendus scolaires vient le temps pour la PEN de présenter les différentes formations auxquelles Fatma peut prétendre : à chacune des formations présentées, il s'agit pour M. Saadi de questionner la « motivation » de Fatma, une élève qu'il présente (comme si elle n'était pas là) comme préoccupée par son « *image sociale* », qui « *veut se faire belle* » avant tout et « *ne sait pas la chance qu'elle a* ». En retour, la cousine de Fatma reprend à son compte les injonctions de l'institution (« *fais plus d'efforts, tu vas le regretter* ») et décide finalement de prendre elle-même la décision d'« orienter » Fatma, selon les recommandations de M. Saadi, en remplissant la « fiche dialogue » destinée aux membres de son conseil de classe « ordinaire ».

Dans le cas de la cité scolaire Charles Darwin, l'OC apparaît comme le moment servant à imposer aux élèves et familles la légitimité des décisions institutionnelles. A l'image de nombre d'élèves de classes populaires, l'« orientation » de Fatma repose sur sa résignation à accepter les décisions de M. Saadi, justifiées en retour par son « *manque de travail* » et plus généralement par son illégitimité scolaire (Thin, 1998, p.265). Il s'agit, pour les élèves « allophones » les plus en difficulté, d'accepter les décisions émanant de l'institution, décisions dont la finalité s'apparente à une remédiation autant qu'à une relégation (Palheta, 2012).

Or, dans le cas où les élèves « allophones » donnent des gages de leur conformité aux exigences scolaires, le processus d'OC prend un tout autre sens.

Le 16 mars 2017, j'assiste à la réunion d'OC pour Inaya, élève ivoirienne de troisième, « MNA », en présence son éducateur référant. En termes de « projet », Inaya explique hésiter entre une formation générale (LGT) pour plus tard entamer des études de droit et une formation professionnelle (LP) dans le but de devenir secrétaire juridique. La seconde option est privilégiée par son éducateur, dans la mesure où une formation professionnelle est censée lui offrir de plus amples chances d'obtenir un titre de séjour à ses 18 ans. M. Saadi s'oppose quant à lui à cette décision : en voulant comme preuve les résultats scolaires d'Inaya en classe « ordinaire », il la rassure sur ses « *capacités* » et entame la négociation avec son éducateur. Celui-ci reste cependant inflexible, et répète à plusieurs reprises que l'obtention de papiers, pour les « MNA », est conditionnée à leur insertion professionnelle. Ils arrivent finalement à un compromis, « orientant » Inaya en LP, qui s'engage en retour à s'inscrire en faculté de droit à l'obtention de son baccalauréat professionnel. A l'issue de la réunion, M. Saadi nous prend à parti, la PEN et moi, en nous expliquant que cette « orientation » est

« *dommage* » et qu'il aurait voulu « *créer un précédent* » avec Inaya. Je comprends avec cette dernière formule que M. Saadi voit l'« orientation » en voie professionnelle comme peu compatible avec sa vision de l'« excellence scolaire ».

Ce deuxième cas montre que l'école est appréhendée comme unique responsable de l'« intégration » en France par M. Saadi. Les interactions entre familles ou éducateurs et enseignants montrent ici en quoi la logique d'« orientation » fait écho à celle de l'« intégration » selon les logiques scolaires-républicaines. Elle tend alors à renforcer, au moins dans le discours, l'association entre « réussite » scolaire et « intégration ». En comparant les cas de Fatma et Inaya, on constate effectivement que les classements scolaires renvoient aux manières légitimes de s'« intégrer » : en cela, toutes deux « gâchent leur chance », soit par « manque de travail », soit par l'« orientation » dans une filière scolairement dominée.

b. L'« insertion » comme priorité

Les réunions d'OC observées au collège Pierre Brossolette donnent à voir plusieurs points de divergence avec la manière dont sont « orientés » les élèves « allophones » de la cité scolaire Charles Darwin. Premièrement, et conformément à la posture adoptée par Mme Rostain vis-à-vis de l'« inclusion » des élèves « allophones », celle-ci n'est pas présente aux réunions qui rassemblent M. Petit (chef d'établissement), la PEN et, dans certains cas, le « professeur principal » de l'élève « allophone ». Ce dernier est quant à lui accompagné d'un représentant légal. Deuxièmement, il s'agit bien plus à travers cette réunion, de penser une « *stratégie* » lié à la situation administrative des élèves « allophones ».

Le 15 mai 2018, j'observe la réunion d'OC de Mamadou, un élève ivoirien « MNA » de troisième, en présence de M. Petit, de la PEN, de Mamadou et de son éducateur. Bien que M. Petit insiste au cours de l'entretien sur la nécessité pour Mamadou de « *devoir beaucoup travailler* » une fois inscrit en CAP (il vise un CAP soudure), la discussion porte avant tout sur le choix de l'établissement dans lequel il peut envisager son « orientation ». Finalement, la PEN et l'éducateur de Mamadou se mettent d'accord sur une « orientation » en CAP plutôt qu'en baccalauréat professionnel, dans la mesure où la professionnalisation plus rapide qu'offre le CAP (la formation étant de deux ans, contre trois en LP) peut présenter un atout pour une future demande de titre de séjour. Mamadou, pour sa part, fait le lien entre son inscription en formation professionnelle et son « projet » (appuyé par les éducateurs de son foyer) de monter plus tard son entreprise, ce qui est accueilli avec enthousiasme par M. Petit.

Plutôt que d'être pensée en termes de relégation, l' « orientation » des élèves « allophones » est présentée ici comme une opportunité, notamment car elle est pensée en lien avec leur « intégration » future en France. Ainsi, les réunions d'OC observées ne prennent pas la tournure d'une imposition de l'ordre scolaire, mais bien celle d'un exposé des situations migratoires des enfants et familles, duquel est déduit un projet d' « orientation-intégration » pour les élèves. En cela l'évaluation porte principalement sur la formulation d'un « projet » par les élèves « allophones », témoignant de la pénétration de la question de l' « insertion sociale » dans le cadre scolaire. En effet, à l'instar de la socialisation des jeunes pris en charge en Mission Locale étudiée là encore par Aziz Jellab, il s'agit pour les élèves « allophones » d' « exprimer un projet professionnel réaliste », c'est-à-dire « faisable » sur le plan des compétences scolaires, référé à l'offre de formation locale et ramené aux opportunités professionnelles futures (Jellab, 1998, p.39). C'est ici un élève autonome et exprimant un souci de soi que l'institution cherche à produire⁶⁶ : un élève « intégré » par le biais de l' « insertion professionnelle ».

Malgré des objectifs différenciés d'un établissement à l'autre, l' « orientation » prend le plus souvent la forme d'une « relégation » en voie professionnelle (Palheta, 2012), toutefois présentée comme un « accompagnement ». Dans le cas des élèves « allophones », « MNA » de surcroît, l' « orientation » en LP est envisagée comme une *planche de salut* pour des enfants aux prises avec la question de l' « intégration ». De la même manière que pour les enfants des classes populaires, elle est consacrée en seule « orientation » réaliste pour des enfants plus concernés par la question sociale (*i.e.* celle de l' « intégration ») que par la question strictement scolaire (*i.e.* la question de la « réussite » scolaire).

3. Le cas d'Idriss : l'institution scolaire comme alliée ?

Le cas d'Idriss, « MNA » guinéen scolarisé au collège Pierre Brossolette est tout à fait particulier, dans la mesure où, à travers lui, c'est la logique même du classement scolaire qui semble remise en cause.

Idriss est un enfant migrant guinéen de 16 ans et est un cas particulier parmi les élèves du collège Pierre Brossolette, dans la mesure où il fait l'objet d'une procédure judiciaire contestant

⁶⁶ Il est toutefois peu pertinent d'attribuer les logiques de classement scolaires uniquement à l'introduction, depuis les années 1980, de certaines logiques néolibérales aux modalités de classement scolaire. La performance et la présentation d'un « projet » apparaît en cela relever de la prédominance de l' « autonomie » comme catégorie de classement scolaire, dont le principe est intrinsèquement lié aux logiques de la forme scolaire. Voir à ce titre : Dubet, François, « Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire », *Revue Projet*, 2013/2, n°333, pp.13-21

sa minorité. Avant d'arriver en France en décembre 2017, Idriss vit avec des parents issus de deux ethnies rivales de Guinée Conakry : son père est peul et sa mère malinké. Il est scolarisé jusqu'à ses 13 ans, date à laquelle son père décède et où il est chassé de sa famille par ses oncles. Il débute alors un exil qui durera plus de deux ans, durant lequel il travaille dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne (Niger, Mali, Burkina Faso), avant de traverser le Sahara et d'être arrêté, puis mis en prison une fois arrivé en Lybie. Il finit par s'évader et traverse la Méditerranée, puis de l'île de Lampedusa rejoint le continent et traverse les Alpes. Une fois arrivé à Lyon, il passe plusieurs semaines dans la rue, devant la gare de la Part-Dieu avant d'être recueilli par M. et Mme Moulin, membres d'une association d'aide aux immigrés « irréguliers ». Il séjourne chez eux une semaine avant d'être orienté vers un foyer situé au nord de Lyon, mais après quelques semaines, la direction du foyer conteste sa minorité et entame une procédure pénale, qui fera l'objet d'un appel. En classe « ordinaire », il est un élève sérieux et « *cultivé* » selon son enseignant d'Histoire-Géographie, M. Roch. Il est calme et prend aisément la parole, contrairement à la plupart de ses camarades. Idriss, lors de notre entretien du 26 juin 2018, me fait part de sa déception de devoir être orienté vers une filière technique, car il aurait voulu poursuivre des études longues, et passer son brevet de manière à « *savoir [s]on niveau* » scolaire. Le problème le plus pressant pour lui est la validation par le juge de sa minorité, ce qui lui autoriserait l'obtention d'un titre de séjour, et lui permettrait de rester au moins quelques mois de plus en France. A la fin de l'année scolaire 2017-2018, il est en attente du résultat de son jugement.

Dans son cas, la question du classement scolaire semble s'effacer au profit d'une « orientation » dont la finalité est celle de l'obtention d'un titre de séjour. La réunion d'OC que j'observe le 15 mai 2018 voit en cela s'opposer Nathalie (travailleuse sociale au foyer où réside Idriss) et Mme Moulin, présente à cette occasion en tant que « *famille d'accueil* ». Ici, le rôle de Mme Rostain devient un rôle d'intermédiaire entre le foyer et Mme Moulin, et la question scolaire est presque évacuée de la réunion. Bien qu'absente, cette première a en effet réalisé avec Idriss tout un travail de préparation, en lui faisant prendre rendez-vous avec la PEN de l'établissement, et en échangeant avec Mme Moulin au sujet de son « orientation » (ce qu'elle m'explique à l'issue de la réunion d'OC, dont elle me demande un « *débriefing* »).

La réunion d'OC d'Idriss a lieu le 15 mai 2018, et rassemble Idriss, M. Petit, Mme Moulin, Nathalie et la PEN de l'établissement. Celle-ci commence, conformément aux autres réunions que j'observe, par la présentation des vœux d'orientation d'Idriss. Très vite, Mme Moulin et Nathalie s'opposent fermement : la « fiche de vœux » ayant déjà été remplie par les travailleurs

sociaux du foyer, Mme Moulin reproche à Nathalie de l'avoir « *mise devant le fait accompli* ». En effet, l'objectif de Mme Moulin est de faire réaliser un stage en entreprise de trois semaines à Idriss, afin qu'il puisse être embauché en tant qu'apprenti, facilitant grandement son obtention d'un titre de séjour. De son côté, le foyer refuse qu'il réalise ce stage, Idriss devant avant tout répondre de ses obligations scolaires. Alors que chacune s'interrompt en prenant à témoin les représentants de l'institution scolaire, M. Petit propose une solution : il choisit d'autoriser Idriss à réaliser son stage, et de l'associer à la procédure d'« orientation » vers un LP, afin de « *privilégier une formation à coup sûr* », sans laquelle Idriss ne pourrait prétendre à l'obtention de papiers. En concertation avec Mme Moulin, la procédure consiste finalement à permettre à Idriss de se soustraire à l'ordre scolaire, tout en lui proposant des formations à l'issue de la troisième. De son côté, Mme Moulin s'engage à trouver à Idriss « *un patron et une place en CFA* ». En engageant sa responsabilité en tant que chef d'établissement, M. Petit présente ici l'« orientation » d'Idriss comme un « *plan B* » : dans le cas où il ne serait pas embauché à l'issue de son stage, la priorité pour les représentants de l'institution scolaire (la PEN en tête) consiste à inscrire Idriss dans une formation professionnelle, de manière à s'assurer qu'il obtienne à terme un titre de séjour. Nathalie est alors complètement exclue de la négociation.

A travers le cas d'Idriss, on constate que l'institution scolaire est en prise directe avec la question de son « intégration », prenant l'ascendant sur les décisions émanant des travailleurs sociaux. L'institution se pose alors en « alliée », dans la mesure où elle travaille à l'obtention d'un titre de séjour à Idriss (M. Petit et la PEN rappellent à ce titre le caractère « *stratégique* » de son « orientation » tout au long de la réunion). Dans le même temps, les modalités de classement généralement mobilisées à l'école semblent mises en cause : c'est ici l'« insertion » qui est visée, renforçant une fois encore la centralité de l'action des représentants de l'institution scolaire dans le processus d'immigration des enfants migrants.

A l'échelle locale, on constate par conséquent que l'« orientation » sert des fins hétérogènes, oscillant entre la nécessité de classer les élèves « allophones » au même titre que les élèves « ordinaires », et celle de leur « insertion », d'abord professionnelle. La réalité de l'« orientation » dépend donc fortement des fins qui lui sont attribuées, à la fois par les enseignants de FLE/FLS mais aussi par les acteurs institutionnels qui s'en font ou non le relais.

Conclusion du chapitre 5

A l'issue de l'observation de quatre contextes scolaires, les ressorts de la socialisation en UPE2A apparaissent comme étant à la fois hétérogènes et inscrits dans un cadre institutionnel dominant. Il apparaît que les dispositifs sont organisés différemment en fonction de l'enseignant

de FLE/FLS qui en a la charge, de l'équipe pédagogique assurant l'ensemble des cours hors-FLE/FLS et de leur légitimité au sein de l'établissement. En conséquence, l'« inclusion » ne recoupe pas les mêmes réalités scolaires d'un établissement à un autre, de même que la socialisation scolaire ne se réfère pas toujours au même fond moral. Plus exactement ce sont certains aspects de ce fond moral qui sont considérés, au cours de la socialisation dans le dispositif, et qui agissent comme des critères de classement au moment de la sortie du dispositif. Ainsi, s'il on peut penser une *fragmentation* du mode scolaire de socialisation, on ne saurait envisager celle-ci comme une remise en cause des logiques scolaires. Tout au plus, l'étude de modes de socialisation singuliers ramenés à chacun des dispositifs mettent en lumière des modalités d'imposition de l'ordre scolaire hétérogènes, plutôt que divergentes.

Tant au sujet de l'imposition de l'ordre scolaire qu'à celui de l'« orientation » des élèves à l'issue de leur prise en charge dans le dispositif, on constate en effet des oppositions, des retraductions et des formes de concurrence entre « tendances pédagogiques », ayant des effets certains sur les destins scolaires des enfants migrants. Ainsi, il semble que la transmission ou l'apprentissage, relations au principe de la forme scolaire, sont sans cesse retravaillées par le caractère « migrant » des élèves « allophones » : l'école peut être amenée à remplir non seulement sa fonction éducative, mais également à veiller à la bonne « insertion » ou « intégration » des « allophones » à la société française. Elle ne se renie en cela pas le moins du monde, dans la mesure où, bien qu'altérées et ramenées à des problématiques ou rapports de force locaux, les logiques scolaires demeurent, en essence, inchangées.

Chapitre 6 : Différenciation des pratiques pédagogiques, légitimation des logiques scolaires

Dans les chapitres précédents, il a été question de montrer les spécificités de la scolarisation des enfants migrants, pris en charge par l'institution scolaire en tant qu'élèves « allophones » et différenciés des élèves « ordinaires » du point de vue de leur rapport à la langue française. Cette modalité de prise en charge basée sur un double objectif de « différenciation pédagogique » et d'« inclusion » scolaire contribue à forger l'image d'un enseignement spécifique qui, bien que faisant partie intégrante de l'école, se soustrait à ses réquisits pour favoriser l'inscription des enfants migrants dans une scolarité en langue française. Toutefois, l'observation des modalités de classement des enfants migrants à l'école invite à reconsidérer le supposé effacement des logiques scolaires, qui se ferait au profit d'un enseignement d'un nouvel ordre. Comme le rappellent Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, la mobilisation du concept de « *forme scolaire* » nous invite à penser ensemble des rapports à l'apprentissage et aux savoirs qui sont indissociable d'une forme de relations sociales propre à une époque et à un contexte géographique donnés (Vincent, Lahire, Thin, 1994). Ainsi, on peut penser que la promotion de formes pédagogiques originales, loin de se distinguer de l'apprentissage de rapports spécifiques au monde et de rapports à l'autorité, contribue à légitimer les logiques scolaires. Liée à une formation sociale dans laquelle le critère « national » tend à s'imposer comme principe général de division, la forme scolaire contemporaine, ou du moins telle qu'elle se donne à voir dans le dispositif UPE2A, demeure productrice d'un classement social, à partir des catégories scolaires.

I. La « barrière de la langue » : logiques scripturales et interprétations des rapports au langage

Appréhender les enfants migrants à l'école consiste à les considérer avant tout comme présentant des besoins dans l'apprentissage de la langue française. Or, comme cet apprentissage est présenté comme la justification de leur inscription dans le dispositif, il contribue à entretenir une confusion entre les manières de manier la langue française valorisées dans le cadre scolaire et la dimension communicationnelle de la maîtrise du français ordinaire. De nombreux travaux

de sociologie et de sociolinguistique s'accordent sur la spécificité du langage scolaire. Comme le rappellent Marianne Woolven, Olivier Vanhée, Gaëlle Henri-Panabière, Fanny Renard et Bernard Lahire :

« Les pratiques langagières scolaires sont structurées par une culture de l'écrit, d'où une exigence d'explication [...] de prononciation correcte pour pouvoir écrire correctement et faire l'analyse de la chaîne sonore, ou encore de production d'énoncés grammaticalement complets et enchaînés de façon cohérente, etc. Son analyse fait apparaître que l'école exige en effet un rapport réflexif au langage, qui s'est historiquement construit grâce aux pratiques de l'écrit et à la construction de savoirs sur la langue (grammaticaux notamment), et que les enfants sont inégalement préparés familialement à traiter le langage comme un objet de manipulations multiples. » (Wollven, Vanhée, Henri-Panabière, Renard, Lahire, 2019, p.1031)

Cette illusion d'apprentissage d'un langage « neutre » semble, de prime abord, dissociée de l'apprentissage du français scolaire, tel qu'il est enseigné en UPE2A. Comme me le rappellent bon nombre d'enseignants interrogés, il s'agirait avant tout d'amener les élèves à « comprendre ». Cependant, l'observation montre que l'apprentissage du français nécessite aussi de se positionner vis-à-vis de manières légitimes, ici scolaires, de mobiliser le langage. Sous couvert de remplir une fonction d' « intégration » linguistique, l'apprentissage du français par les élèves « allophones » est en réalité vécu par les enseignants et les élèves comme l'apprentissage d'un « *parler ordinaire* » (Labov, 1993), à visée communicationnelle. Celui-ci contribue en réalité à classer les enfants migrants « allophones » vis-à-vis d'un *parler légitime* profondément inscrit dans l'écrit ou, pour reprendre la formule de Pierre Bourdieu, un parler conforme à l' « *essence sociale* », qui recoupe aussi une hiérarchie sociale (Bourdieu, 1982, p.100). De manière consensuelle chez les enseignants et les familles, franchir la « barrière de la langue » représente à bien des égards un premier pas vers l' « inclusion » scolaire des élèves « allophones ». Or, l'exemple des élèves « allophones » immigrant de pays francophones montre en quoi, malgré la confusion entretenue par le fonctionnement même du dispositif, c'est bien le rapport à un langage « *mis à distance, objectivé et étudié en tant que tel* » (Lahire, 2008, p.110) qui fait l'objet d'une évaluation.

1. Des « allophones » francophones

Inscrits dans le dispositif en raison de leur maîtrise insuffisante de la langue française et de leur caractère migrant, le cas des « allophones » francophones cristallise la tension déjà évoquée

entre le classement scolaire d'élèves et l'accompagnement d'enfants migrants. En effet, en s'intéressant aux jugements scolaires produits à leur égard, on remarque deux logiques de classement qui s'entremêlent et se recourent.

Premièrement, les difficultés linguistiques des élèves « allophones » francophones sont le plus souvent surévaluées, dans leur dimension communicationnelle. Il est communément déduit de l'inscription de l'élève « allophone » dans le dispositif UPE2A un rapport malheureux au langage, sans que celui-ci soit effectif ou que ses difficultés linguistiques soient avérées autrement qu'en référence au résultat de son test de positionnement. Les difficultés linguistiques, car associées à des élèves effectivement « allophones » sont en ce sens escomptées de tous les élèves inscrits en UPE2A, comme l'explique Mme Chazel au sujet d'Inaya (élève ivoirienne de troisième).

Aux vues des résultats, moi je pense que quand ces élèves-là arrivent en cours d'année, les résultats sont pas très bons, Inaya pas du tout pour un problème de compréhension, essentiellement pour un problème de langue. Moi je pensais qu'elle parlait français couramment mais visiblement non parce que en français elle dit qu'elle a des difficultés avec la langue donc voilà. (Mme Chazel, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

Le discours de l'enseignante révèle un effet du classement scolaire et de la « différenciation » vus précédemment⁶⁷. Comme les élèves « allophones » sont appréhendés de manière homogène à partir de leur « *handicap linguistique* », ils présentent invariablement un « *problème de langue* » pesant sur leurs performances scolaires. Toutefois, le rapport à la langue évalué par les enseignants est deuxièmement un rapport à l'abstraction par le langage et à la langue écrite. Outre les difficultés en langue française (réelles ou avérées) des élèves « allophones » francophones, communiquer en français ne saurait suffire à attester de la proximité des élèves avec la culture écrite. Ainsi, M. Roche met quant à lui en cause la « *richesse de la langue* » et le défaut de « *capital culturel* » des enfants migrants « allophones » francophones qu'il reçoit dans ses cours d'Histoire-Géographie de troisième.

Les difficultés qu'ils ont... bah oui c'est essentiellement au moment de l'expression écrite. On le voit bien déjà par rapport aux gamins ne serait-ce qu'aux gamins qui ont une scolarité normale, qui sont français langue d'origine, en fonction de l'origine sociale des mêmes et du niveau de langage, de la richesse de langage pratiqué chez soi, avec le capital culturel des différentes familles on voit déjà bien comment la maîtrise de

⁶⁷ Voir : Chapitre 3

l'expression écrite est un facteur de tri social. Donc eux il se retrouvent encore plus victime de ce truc-là. (M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 25 juin 2018)

On rejoint dans ce second cas de figure les analyses formulées par Bernard Lahire au sujet des effets de la « *richesse du langage* » sur la production des jugements scolaires (Lahire, 1993 ; Lahire, 2008). Ce qui est mis en cause dans le discours de M. Roche, ce n'est pas tant la maîtrise de la langue française pour elle-même, mais les faibles rapports à l'écrit entretenus par les élèves « allophones », bien que francophones. Pour reprendre les mots de Basil Bernstein, on constate que l'apprentissage de ce qui est perçu comme un langage commun (*public language*), nécessaire aux échanges courants, dissimule l'apprentissage d'un langage formel (*formal language*) : au final seule l'expression d'un rapport distancié, scriptural et scolaire au langage est valorisée dans le cadre scolaire (Bernstein, 1975)

Les difficultés linguistiques des élèves « allophones » francophones sont dès lors interprétées comme une « mauvaise » maîtrise du français : Inaya explique à ce titre que « *le français d'ici et de Côte d'Ivoire, c'est pas pareil* », insistant sur les différences de vocabulaire et sur le débit auquel ses enseignants donnent la leçon. En retour, le rapport « oral-pratique » au langage entretenu par les enfants migrants est perçu par les enseignants comme un « problème de langue » temporaire, une « barrière de la langue » à franchir, ou comme une « pauvreté culturelle » à combler. Dans tous les cas, le rapport à la langue écrite n'est jamais remis en cause, ayant pour effet de survaloriser les difficultés communicationnelles des enfants migrants, leur laissant entendre que leur « réussite » scolaire dépend avant tout de l'apprentissage « *du français* » en général.

Les jugements scolaires produits vis-à-vis des élèves « allophones » ayant émigré d'un pays francophone (d'Afrique subsaharienne pour les cas étudiés), indiquent que, malgré la mobilisation de l'« allophonie » en tant que registre explicatif des difficultés scolaires, c'est bien l'expression d'un rapport scriptural-scolaire au monde qui est attendue des enfants migrants à l'école.

2. La prédominance du scriptural-scolaire

A travers la maîtrise de la langue française, c'est l'expression d'un rapport à la langue écrite qui est attendue dans le cadre scolaire. Or, ce rapport à l'écrit implique un certain rapport aux apprentissages d'une part, et un certain rapport au pouvoir d'autre part.

a. « J'aimerais bien qu'on insiste sur l'apprentissage du français, même en Maths »

Les entretiens réalisés avec les enseignants intervenant hors-FLE/FLS dans le dispositif montrent une priorisation de l'apprentissage du vocabulaire spécifique à chacune des disciplines enseignées. Ainsi chacun des enseignants semble porter une attention particulière à l'aspect pratique des termes employés et transmis dans ses cours, qui se veulent être un « plus » par rapport à l'apprentissage du français en cours de FLE/FLS. Or l'emploi de termes spécifiques à chacune des disciplines enseignées renvoie plus généralement à la « discipline » escomptée dans le maniement de la langue française scolaire. Ainsi, apprendre le français s'accompagne, dans les cours où cet apprentissage n'est pas explicite, de l'apprentissage de manières d'être au monde, ancrées dans le langage écrit. Il en résulte que la non-maîtrise des manières légitimes de manipuler la langue française place les élèves « allophones » dans un rapport de domination, non pas vis-à-vis d'une « pauvreté » lexicale, mais bien vis-à-vis de leur rapport à la langue scolaire. C'est ce qu'exprime M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A au collège Maryse Bastié.

Alors même que notre entretien débute, M. Lasri commence par expliquer qu'il n'est en poste au collège Maryse Bastié que depuis un an et qu'il s'agit pour lui de la première fois où il se voit confronté à des élèves « allophones ». Toute une partie de son discours porte sur la nécessité qu'il a eu de s' « adapter » à ces élèves, tant en raison de leur hétérogénéité que du fonctionnement du dispositif, qu'il juge mal adapté aux réalités scolaires et sociales des élèves. Il admet à ce titre avoir « tâtonné » et « pataugé » tout au long de l'année. Il met ensuite en lumière les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants migrants « allophones ». Oscillant entre misérabilisme et populisme, M. Lasri évoque la « barrière de la langue », ou plus précisément le « handicap très lourd » que représente l' « allophonie ». Ce faisant, il contribue, par son discours, à brouiller la distinction entre langage commun et langue écrite, et ainsi à les rendre équivalents dans le cadre scolaire. Or, je constate que l'expression linguistique qu'il attend des enfants migrants relève de l'abstraction et de la construction de récit, fortement ancrés dans la culture écrite.

Par exemple, les maths y a toujours une expression française dedans, pour demander un problème tu dois l'exprimer en français, il y a toujours les mots qui sont là : « deux droites parallèles », « parallèles » pour eux ! « médiatrice », c'est quoi une médiatrice ? « hauteur », c'est quoi une hauteur ? « résoudre une équation » c'est quoi résoudre ? c'est quoi équation ? « entourer » déjà ces mots-là ça veut dire quoi ? « circonférence »

c'est quoi une circonférence ? c'est des mots qui sont très techniques, très particuliers aux mathématiques et qu'ils doivent d'abord maîtriser avant de faire. Et c'est vrai que quand tu leur donnes des opérations, des additions, des soustractions, ça ils l'ont appris depuis le plus petit âge dans les écoles primaires, tout ça ils y arrivent ! mais comprendre un petit raisonnement et ben il faut quand même maîtriser la langue. Juste, c'est pas sur un raisonnement très très long mais un raisonnement simple. Tracer une droite parallèle à telle droite ils vont bloquer sur ce qui ce que veut dire parallèle. Donc faut leur apprendre ! Il y en a qui captent vite mais il y en a à qui il faut du temps pour apprendre donc tous les mots qui sont bien particuliers, il faut qu'ils soient utilisés aussi en français. Par exemple le mot « parallèle » on peut l'utiliser dans la langue française « en parallèle de ça » voilà le truc parallèle « j'ai suivi une route elle est parallèle à » - on peut toujours utiliser des mots du langage français, des mots techniques, mathématiques, on peut l'utiliser à partir de ça parce qu'ils l'ont entendu ils ont enregistré... Il peut y avoir des réactions parce que si il faut transposer d'une matière à une autre, la transversalité pour eux c'est pas évident. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, 27 mars 2018)

Le langage « technique », « mathématique », le « raisonnement » et la « transversalité » qu'évoque ici M. Lasri renvoient à des abstractions, supposant une maîtrise linguistique particulière, mais qui ne relève pas du simple « stock » de vocabulaire maîtrisé. Ici, M. Lasri paraît déplorer la limitation des élèves « allophones » à un « code restreint » insuffisant du point de vue des exigences scolaires (Bernstein, 1975, p.59). Cette distance, socialement construite, vis-à-vis des manières légitimes de manipuler la langue place immédiatement les élèves « allophones » dans un rapport de domination qui leur est défavorable, mais dont on suppose qu'il est dépassable par l'apprentissage de la seule langue française « technique » ou « pratique ». Plus encore, le rapport au langage que souhaite favoriser M. Lasri s'apparente ici à un rapport utilitaire à la langue, et non un rapport esthétique valorisé dans le cadre scolaire, entretenant de fait la confusion présentée plus haut entre pratique du français courant et expression d'un rapport scriptural-scolaire au monde.

b. Des modalités de contrôle par l'écrit

Ce rapport à la langue écrite suppose dans un second temps le recours à l'écrit pour favoriser l'incorporation durable de comportements légitimes du point de vue de l'institution scolaire.

Vis-à-vis des familles migrantes d'abord, avoir recours à l'écrit dans les interactions entre enseignants et familles permet d'étendre les limites de l'institution en cherchant à agir à distance sur le travail socialisateur des familles. Comme le note Muriel Darmon à ce sujet, « l'écrit, c'est

aussi la marque et la médiation du pouvoir » de l'institution sur ses usagers (Darmon, 2010, p.224) : recourir à l'écrit dans ces interactions induit une évaluation des compétences scripturales des familles migrantes et, le cas échéant, l'imposition de l'ordre scolaire par l'écrit. Classiquement, c'est le « carnet de liaison » qui remplit ce rôle d'extension du contrôle institutionnel sur les familles migrantes. Comme l'explique M. André, enseignant d'Histoire-Géographie à la cité scolaire Charles Darwin, c'est d'abord en raison des difficultés linguistiques des parents que l'ordre scolaire s'impose « sur papier », là encore justifié par la nécessité de simplifier la communication. Il en veut pour preuve la procédure de redoublement des élèves « allophones ».

[Pour que l'élève puisse redoubler] Faut oui qu'ils rédigent une lettre, donc j'ai proposé à Abdel [élève « allophone » de seconde] de lui donner un modèle parce que les parents sont pas non plus forcément francophones, donc j'ai eu le cas déjà, et ben l'an dernier j'ai eu aussi un élève qui est arrivé d'Afrique subsaharienne lui, Congo, pour lequel voilà j'avais fait un modèle de lettre et y avait plus qu'à recopier et à signer pour demander un redoublement. (M. André, enseignant d'Histoire-Géographie, cité scolaire Charles Darwin, 17 mars 2017)

Dans ce cas, les familles sont exclues du processus d'« orientation » au profit de l'appréciation rendue par les enseignants, légitimes à favoriser ou non le redoublement en raison de leur statut et renforcé par le recours à l'écrit. Inscrites dans l'écrit, les décisions émanant de l'institution sont en ce sens légitimées, d'autant plus que la relation enseignants-familles est fondée sur les compétences écrites de ceux-ci, plaçant les premiers dans une position dominante.

De plus, la « *délégation scripturale du contrôle* » (*ibid.*, p.223) agit au sein même de l'UPE2A. Dans les dispositifs, j'observe que sur les murs sont affichés aussi bien des « pense-bête » (présentant par exemple la conjugaison du verbe parler au présent de l'indicatif au collègue Robert Schuman) que des posters faisant état des « règles de vie » de l'UPE2A (au collègue Pierre Brossolette) ou encore la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, ainsi que la « *Charte de la laïcité à l'école* » (affichées respectivement dans la salle de FLE/FLS et dans le couloir attenant, à la cité scolaire Charles Darwin). Ici, on peut interpréter cet entremêlement entre apprentissages scolaires et rappel des règles impersonnelles *via* l'écrit, comme une continuation de l'autorité scolaire par d'autres moyens, dans la mesure où, si l'affichage est le plus souvent laissé à l'état de « lettre morte », il est ponctuellement mobilisé par l'enseignant pour imposer son autorité : Mme Sarkissian dira par exemple à l'une des élèves « allophones » lors d'une correction : « *Regarde, c'est écrit sur le mur, on n'a rien inventé !* ».

L'écrit est par conséquent mobilisé comme un instrument d'imposition de l'ordre scolaire à la fois dans l'école (par le biais des apprentissages scolaires) et en dehors de l'école (par le « carnet de correspondance »). Bien qu'elle fixe un ensemble de manières d'être et de faire légitimes, le maniement de la langue écrite reste toutefois source de malentendus, dans la mesure où la maîtrise de compétences « pratiques » et communicationnelles sont présentées comme des priorités. La confusion entre langue orale et langue écrite dissimule des formes d'imposition de l'ordre scolaire, accompagnées de jugements sur les rapports à la scolarité (parfois étendus aux familles) déduits des rapports au langage entretenus par les enfants migrants.

3. « Allophonie » et comportements scolaires

En tant qu'élèves « allophones », il est attendu des enfants migrants une forme d'hypercorrection scolaire : dans la mesure où ils sont dominés sur le plan linguistique, les enseignants escomptent « au moins » l'inscription des élèves « allophones » dans un rapport de conformité avec les logiques scolaires. Des rapports au langage et à son apprentissage qu'expriment les élèves « allophones » sont par conséquent déduits des rapports à la scolarité en général.

a. « Chez M. Saadi il fait l'imbécile alors que c'est lui qui pose les bases de la langue »

Dans les discours des enseignants, on constate que l'évaluation des compétences et l'évaluation des comportements scolaires sont intimement liés dans la production des jugements scolaires. Devenir élève suppose à la fois à maîtriser le français et à se comporter en « élève », soit exprimer son inscription dans un processus d'apprentissage réglé par les logiques scolaires. A l'inverse, un enfant migrant maîtrisant mal le français et adoptant des comportements a-scolaires sera généralement considéré comme étant en difficulté scolaire, voire en « *souffrance* ».

La présentation que fait Mme Chazel de Nordine (élève de cinquième) révèle justement l'entremêlement entre catégories de classement scolaire et jugements portés sur la maîtrise de la langue française.

Quand on a des exercices où il y a beaucoup de lecture à faire, c'est très compliqué pour eux, vous voyez ? Je lui dis [à Nordine] : « Laisse cet exercice, on va en faire un autre », donc on essaye d'adapter de façon à ce que il se sente pas tout le temps en échec scolaire. Parce que ça doit être

dramatique pour ces gamins-là, ils doivent être en très grande souffrance je pense. Donc Nordine, je pense que M. Saadi va le faire redoubler. J'ai le conseil de classe [du second trimestre] ce soir donc M. Saadi va être présent, je vais voir ce qu'il dit. Le souci de Nordine c'est que chez M. Saadi il fait l'imbécile alors que c'est lui qui pose les bases de la langue, et il fait l'imbécile chez M. Saadi, les bulletins là j'ai vu qu'il faisait l'imbécile chez M. Saadi donc, voilà c'est un petit peu dommage. Alors est-ce qu'il s'ennuie ? Je sais pas. Et il maîtrise vraiment très très mal la langue. Nordine dès qu'on lui parle, faut lui parler doucement, bien articuler, voilà, sinon on sent qu'il vous regarde avec des yeux tout ronds avec un air de dire : « Qu'est-ce qu'elle me raconte, je comprends pas ». (Mme Chazel, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

Compétences linguistiques et appétence scolaire sont présentées comme étant indissociables dans le cas des élèves « allophones », réactivant les discours valorisant la *bonne volonté culturelle*. Ici, l'apprentissage du français paraît indispensable non seulement pour ne pas « être en très grande souffrance », mais également pour simplement comprendre la nature des interactions ayant cours à l'école. Or, à travers celui-ci, ce sont également des comportements scolaires qu'escomptent les enseignants. Faire « l'imbécile » dans le dispositif UPE2A représente donc un affront, dans la mesure où il est interprété par Mme Chazel comme une résistance à l'ordre scolaire (« *il s'ennuie* »), n'ayant pour finalité que le cumul de difficultés scolaires pour Nordine. L'association entre difficultés linguistiques et difficultés scolaires paraissant évidente, son giron s'étend alors, dans le cas des élèves « allophones », jusqu'à rendre quasi-équivalents les jugements produits sur la maîtrise de la langue française (dans son aspect communicationnel) et la *bonne volonté culturelle*. Ainsi, le principal « *souci* » de Nordine étant son comportement en UPE2A, il devient évident pour Mme Chazel qu'il se voit proposer un redoublement. Outre son apprentissage de la langue française et ses comportements, rien d'autre ne saurait justifier celui-ci. A partir du cas de Nordine, on observe que le rapport des élèves « allophones » à l'apprentissage du français sert de prisme à travers lequel ceux-ci sont classés. Dans la plupart des cas en effet, la maîtrise difficile de la langue française est comprise comme un premier pas vers l'« échec scolaire », le discours étant justifié par l'évaluation des savoir-être des élèves « allophones » à l'école.

b. *Une évaluation des savoirs-être plus que des savoir-faire*

La focalisation des enseignants sur la maîtrise de la langue française pour juger de l'appétence scolaire des élèves « allophones » contribue à déplacer les critères de classement scolaire : l'attention est davantage portée sur leurs savoirs-être que sur leurs savoir-faire. Dans la mesure

où les enseignants voient leurs exigences scolaires baisser vis-à-vis des élèves « allophones », on constate leur comportement sert d'indicateur de leur proximité ou de leur distance avec les logiques scolaires. L'apprentissage est alors un apprentissage d'un *sens pratique* proprement scolaire, faisant advenir l'ordre scolaire comme « *allant de soi* » (Mauger, 2009). Mme Sarkissian, valorise donc le respect des « *règles* » et l'observation des « *habitudes* », et condamne les comportements a-scolaires.

Y a des règles en fait, qu'ils connaissent depuis le début de l'année, par exemple, on part pas sans avoir les devoirs. Quand ça sonne on fait pas de bruit parce que je donne les devoirs, enfin c'est des trucs un peu militaires mais, bon c'est pas toujours respecté. Voilà, après on prend des espèces d'habitudes, on insiste un peu sur les habitudes, surtout au début de l'année, le prof corrige en rouge, l'élève corrige en vert, histoire que je passe pas deux heures à comprendre ce qu'ils ont écrit dans leur cahier. Y en a à qui il faut carrément apprendre à utiliser une feuille dans le bon sens quoi... (Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 12 décembre 2017)

Réglé par des interactions pédagogiques inscrites dans les logiques de la forme scolaire, l'apprentissage de la langue française à l'école ne peut s'affranchir de son aspect disciplinaire : être « allophone » revient surtout à être apprendre l'ordre scolaire et à être objet d'évaluation permanente.

Le 23 janvier 2018, j'observe la séance d'Anglais-UPE2A assurée par Mme Langlois au collège Robert Schuman. Six élèves sont en présence. La séance débute par l'appel, puis les élèves reprennent une activité débutée la semaine précédente, et visant l'apprentissage des termes associés à la famille en langue anglaise. L'enseignante interroge les élèves à l'oral, et valorise fortement chacune des bonnes réponses qu'ils apportent (« *Excellent !* »). Puis, elle distribue les évaluations réalisées la semaine précédente : jouant le jeu de la compétition scolaire, Ahmed (élève de quatrième) et Tarek (élève de cinquième) comparent bruyamment les notes qu'ils ont obtenu. Ils sont directement rappelés à l'ordre par Mme Langlois. Puis vient le temps de la correction de l'évaluation, durant laquelle chacun des élèves doit venir inscrire la réponse au tableau. Quand vient le tour de Gaoussou, celui-ci rencontre des difficultés pour écrire au tableau : Mme Langlois lui fait remarquer qu'il ne tient « *pas bien* » le feutre et corrige sa posture.

Elle leur distribue ensuite un exercice, et sépare le groupe en deux « équipes » (censées répondre aux questions posées sous la forme d'un jeu de questions-réponse). Avant de commencer les élèves doivent coller la fiche d'exercice dans leur cahier. Ahmed lui indiquant qu'il « le fera après », elle se rapproche de lui, sort son tube de colle de sa trousse et attend, bras croisés et en silence, qu'il le fasse.

L'activité commence, et les élèves sont enthousiastes (chacune des équipes voulant « gagner »). Ahmed participe alors activement, jusqu'à ne plus demander la parole pour intervenir et à interpeller Gaoussou à travers la classe. Il se fait immédiatement réprimandé par Mme Langlois : « *Tu t'amuses trop ! Tu veux un point en moins sur ton contrôle ?* ». De la même manière, Irina (élève de sixième), très excitée par la compétition entre les deux équipes, se fait reprendre pour n'avoir pas attendu d'être interrogée par l'enseignante (bien qu'elle ait levé la main) : « *C'est pas comme ça qu'on fait : on lève la main et on attend* ». L'activité se poursuivant, Ahmed et Irina sont finalement réinterrogés et valorisés par l'enseignante, dès lors qu'ils lèvent la main en silence et attendent d'y être invités pour prendre la parole.

Ces rappels à l'ordre constants visent l'incorporation de savoirs-être proprement scolaires, généralement retraduits en « bonnes » manières (de se comporter, de tenir un feutre, de participer en classe). Ils consistent généralement en un processus explicite de dévalorisation/correction/valorisation, censé amener les élèves « allophones » à régler d'eux-mêmes leurs comportements, de manière à ce que ceux-ci soient le plus conformes aux réquisits scolaires. Par exemple, et toujours au collège Robert Schuman, je suis le témoin d'injonctions formulées à répétition à l'encontre de Toufik (élève de cinquième) : à chacune de ses prises de parole, il paraît très impressionné et peu confiant envers ses compétences en français (il rencontre de plus des difficultés liées à sa prononciation), si bien qu'il positionne sa main devant sa bouche. Répétée quasi quotidiennement en classe de FLE/FLS par Mme Sarkissian, cette injonction (« *enlève ta main de devant ta bouche* ») finit par porter ses fruits, Toufik se corrigeant de lui-même quelques semaines plus tard. Constatant le changement de comportement de Toufik, Mme Sarkissian change elle-aussi d'attitude :

Le 6 février 2018, les six élèves présents en cours de FLE/FLS et Mme Sarkissian corrigent collectivement et à l'oral un exercice (ils ont 10 minutes pour apprendre une liste de mots de vocabulaire et la restituer). L'enseignante interroge les élèves chacun à leur tour, en prêtant attention à leur prononciation. Comme Tiago (élève « turbulent » de quatrième, premier interrogé) n'a pas fait le travail, elle passe directement à Samuel (« MNA » de troisième en grandes difficultés et extrêmement discret en classe) et commente : « *parfait* » ; Ahmed récite : « *Juste un mot de liaison [qu'elle corrige], sinon c'était parfait, bravo* » ; puis fait répéter à Tarek les erreurs commises en récitant, « *sinon c'était bien* » ; puis Irina : « *C'est difficile* ». Quand vient le tour de Toufik, celui-ci s'efforce de parler distinctement mais mélange plusieurs syllabes et commence à perdre ses moyens : Mme Sarkissian l'interrompt calmement, puis lui indique avec bienveillance qu'elle l'interrogera plus tard. Elle revient alors à Tiago, qui récite maladroitement quelques mots : « *C'est raide !* ».

L'apprentissage de « bonnes » manières de faire procède donc de l'identification de « mauvaises » manières et de leur signification auprès des élèves « allophones ». Les observations menées en cours de FLE/FSL montrent par la suite que les « tentatives » des élèves de « bien faire » sont ensuite valorisées en tant que gages de bonne volonté. Ainsi, bien qu'il ne parvienne pas à répondre aux attentes de Mme Sarkissian, Toufik ne fait l'objet d'aucune réprimande, à l'inverse de Tiago, mis en cause non pour son incapacité scolaire ou ses difficultés, mais bien en raison de son manque de travail.

L'adoption progressive de comportements légitimes du point de vue des enseignants fait donc l'objet d'une valorisation, indépendante de leurs compétences scolaires effectives. Les interactions entre élèves et enseignants du dispositif indiquent que ces premiers sont enjoins à adopter les manières d'être légitimes en classe, s'ils veulent se soustraire aux rappels à l'ordre scolaire ou à la dévalorisation. Ainsi, pour M. Deschamps, enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A au collège Robert Schuman, il s'agit avant tout de travailler à l'acquisition de dispositions scolaires telles que l'extraversion (la « *participation* » en classe), ou encore l'« *assiduité* ».

ML : Et vis-à-vis des élèves francophones, natifs d'ici, est-ce qu'il y a une grosse différence avec les ENAF ? Dans le comportement par exemple, dans le travail, l'assiduité...

M. Deschamps : L'assiduité... Y en a qui viennent normalement, tous les jours... Moi les élèves que j'ai ils sont assidus, ils viennent en cours y a pas de problème. J'ai vu l'année dernière des élèves qui ne venaient pas en cours, ils faisaient sauter les cours pour X raisons, il peut y avoir des raisons familiales, des raisons... pareil avoir des automatismes, savoir se comporter en tant que collégien en France, c'est pas évident, c'est des élèves qui sont jamais allés à l'école, ou qui ont pas eu d'enseignements avant dans leur pays d'origine, y en a. J'ai pas eu d'élève violent ou réfractaire au point d'avoir une attitude déplacée en cours, j'ai eu des élèves qui sont venus sans matériel alors qu'ils avaient un cahier la semaine d'avant, en une semaine y a plus de cahier, plus de trousse, ça m'est arrivé l'année dernière une fois. Cette année... j'ai des élèves qui viennent en classe, ils sont assidus, par contre c'est la... le travail personnel qui est peut-être moins évident, dans le sens où beaucoup d'élèves de sixième, cinquième, quatrième, troisième en tant que collégiens au collège Robert Schuman ont compris qu'il fallait travailler, faire ses devoirs, apprendre ses leçons, participer en classe, avoir son matériel, ses affaires son livre, le cahier, la trousse... Et puis y en a qui ne savent pas encore ce que c'est, c'est arrivé l'année dernière, des élèves qui arrivaient sans rien. Mais moi bien sûr je peux me fâcher, pas être content, après... Encore une fois je les ai qu'une heure par semaine, alors même si je veux être exigeant... Mais ça arrive, y a des élèves qui suivent pas la même logique des choses, et qui ont pas ces automatismes d'un collégien,

mais encore une fois, je pense pas qu'il faille les différencier, on applique le même système de...

ML : Oui bien sûr...

M. Deschamps : Voilà, ils doivent avoir leur carnet de liaison : « T'as pas tes affaires, je peux te punir et te mettre une heure de colle », je l'ai jamais fait, je suis peut-être un peu plus indulgent avec eux, mais si j'ai des choses à dire, je vais le dire, me mettre en colère.... (M. Deschamps, enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Robert Schuman, 6 février 2018)

Faire advenir des élèves en France, revient pour les enseignants à travailler activement à l'incorporation par ceux-ci d'un ensemble de manières d'être légitimement attendues d'un élève, ses « *automatismes* », son « *assiduité* » et son « *travail* ». L'« *allophonie* », bien que constituée en pierre angulaire des rapports à la scolarité des élèves « *allophones* », agit plutôt en tant que modalité de classement non pas des compétences scolaires des enfants migrants, mais bien de leur propension à se comporter en tant qu'« élève ». A travers les apprentissages en UPE2A, il est question d'évaluer le rapport des élèves à la scolarité qui, passant par le français, doit être un rapport scriptural-scolaire au monde. Or, on le verra dans la seconde partie de ce travail de thèse, la connaissance pratique et utilitaire de la langue française dont font preuve certains élèves « *allophones* » ne saurait suffire, dans la mesure où le rapport scriptural-scolaire au monde est aussi un rapport distancié et réflexif à celui-ci.

II. La valorisation de l'« *ouverture* »

Les entretiens réalisés avec les enseignants font état de leur valorisation de l'« *ouverture* » au monde et aux autres que manifesterait les enfants migrants. Dans certains cas, celle-ci se veut être un indicateur de l'« *intégration* » sociale des élèves « *allophones* » en classe « *ordinaire* ». Toutefois, les entretiens montrent que l'« *ouverture* » ne trouve les conditions de sa valorisation scolaire, que dans la mesure où elle fait écho aussi bien à l'expression d'un rapport réflexif et distancié au monde, et d'un « *plaisir d'apprendre* » constitué en catégorie de classement scolaire (Cayouette-Remblière, 2016, p.17).

1. Le « *plaisir d'apprendre* » constitutif du *métier d'élève*

L'« *ouverture* » est évoquée par certains enseignants pour souligner le changement de comportement de certains élèves ou, pour attester du résultat « *positif* » de la socialisation scolaire. Cette valorisation de l'extraversion renvoie à l'« *ouverture* » louée par une partie des enseignants de classe « *ordinaire* » et pourrait être associée à ce que Joanie Cayouette-

Remblière considère comme un des aspects contemporains de la forme scolaire : la manifestation explicite d'un « *plaisir d'apprendre* » renvoie selon elle aux mutations de l'école depuis les années 1960 et tend à agir en tant que principe de classement des élèves, au même titre que la « sociabilité », la « motivation » etc. (*ibid.*). C'est également ce que montrent Elisabeth Bautier et Patrick Rayou : dans un contexte d'autonomisation grandissante des élèves, les auteurs expliquent que « *la construction de leur identité ne se fait pas uniquement dans la famille ou dans l'école, mais relève d'autres processus interactionnels, parmi lesquels les rapports avec leurs pairs d'âge jouent un rôle essentiel.* » (Bautier, Rayou, 2009, p.37). Concernant la socialisation des enfants migrants à l'école, on a vu précédemment que les relations qu'ils entretenaient avec les élèves « ordinaires » tendent à être orientées, ou du moins scrutées par leurs enseignants. L'« *ouverture* » aux autres et au monde, déduite du caractère « migrant » des élèves « allophones », contribue de fait à les classer sur une échelle de « plaisir d'apprendre » et d'être élève, soit au regard d'un « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2018). « *Ouverture* » aux autres et compétences scolaires deviennent alors équivalents dans les modalités de jugement des élèves « allophones ».

On retrouve ce principe de classement et de lecture de la « progression » des élèves « allophones » dans le discours de Mme Hernandez au sujet de Jamila, inscrite en première année de CAP fleuristerie à la cité scolaire Charles Darwin. A mesure que l'année scolaire avance, celle-ci est de plus en plus valorisée car elle « ose parler ».

ML : Elle est de plus en plus à l'aise ?

Mme Hernandez : En communication oui, c'est-à-dire que maintenant même si elle progresse sur la syntaxe, même grammaire, conjugaison etc., mais au-delà de ça elle progresse surtout sur oser le faire, oser parler même si c'est pas toujours très clair, qu'il faut faire répéter, mais au moins elle la pratique déjà un peu plus la langue. (Mme Hernandez, enseignante de Techniques Florales, cité scolaire Charles Darwin, 14 mars 2017)

De plus, Jamila est valorisée par ce qu'on pourrait comprendre comme une imbrication de plusieurs facteurs se cumulant. Mme Hernandez naturalise le rapport « maternel » qu'entretient Jamila à ses camarades de classe, censé témoigner de sa « *maturité* » et de son « intégration » et fait notamment appel à la « culture » de cette élève.

Ouais elle est hyper bien intégrée, après... ça relève pas forcément du fait que les autres aient spécialement de l'empathie pour elle, faut pas croire, ça tient surtout à sa personnalité, c'est que c'est quelqu'un qui est très bienveillante avec les autres, qui a une forme de maturité que certaines

autres n'auraient pas, je pense que c'est dû à son parcours personnel. Je pense que voilà quand on voyage si jeune et qu'on est amené à devoir s'adapter et à remettre en question des codes aussi, des codes socio-culturels, tout un tas de choses, qui l'ont amené je pense à avoir plus de maturité, du coup elle est bienveillante, c'est un peu la petite mère aux soins des autres. Culturellement en plus je pense que [hésite] dans les pays du Maghreb, le sens de la famille, de s'occuper des plus petits, d'être responsabilisé très tôt c'est quelque chose qui est assez fréquent, nous on est quand même un peu plus... déjà avec des familles moins nombreuses etc. Voilà, y a plein de paramètres qui font que dans sa personnalité, elle a su parfaitement s'intégrer et les autres élèves la soutiennent dans, on va dire ses petites lacunes qui actuellement sont là, mais elle à l'inverse leur rend aussi beaucoup euh, par du conseil, parce que c'est quand même une force tranquille. (Mme Hernandez, enseignante de Techniques Florales, cité scolaire Charles Darwin, 14 mars 2017)

Cette valorisation des qualités intrinsèques de Jamila paraît d'autant plus forte qu'elle fait écho aux valeurs réifiées par l'institution scolaire « républicaine ». En effet, l'entraide et la coopération impulsées par Jamila semblent confirmer Mme Hernandez dans son rapport à la méritocratie, dans la mesure où, pointant les limites de la compétition scolaire dans l'enseignement général, elles renvoient à une spécificité de l'enseignement professionnel. Ces comportements sont dès lors retraduits en termes de « motivation » et de poursuite d'un « *but* » d'insertion professionnelle.

Depuis qu'elle a intégré depuis septembre la fleuristerie elle a on va dire, un but clair : « Pourquoi j'apprends le français, pourquoi je dois travailler à l'écrit, à l'oral », y a entre guillemets une carotte au bout qui est clairement établie, lisible pour elle et du coup elle a trouvé toutes les, elle met en œuvre toutes les ressources qu'elle a et elle a littéralement changé de niveau de motivation et d'investissement. (Mme Hernandez, enseignante de Techniques Florales, cité scolaire Charles Darwin, 14 mars 2017)

Cette valorisation ne va cependant pas de soi, et ne rencontre ses conditions de possibilité que dans la mesure où Jamila consent à poursuivre un objectif de réussite professionnelle et scolaire qui émane de l'institution. En cela, elle s'adosse à un travail sur les dispositions au travail de Jamila mené par Mme Hernandez, le tout étant favorisé par un désengagement de la mère de Jamila vis-à-vis des questions scolaires (« *sa maman elle délègue, elle est là, elle nous fait confiance* »). Le rapport de Jamila à l'institution scolaire s'en trouve alors individualisé.

L'« *ouverture* » des élèves « allophones » semble agir comme un critère discriminant pour juger de leur « motivation ». Comme le précise à son tour Mme Callon, les élèves « allophones », car ils sont en situation migratoire, seraient « *d'autant plus motivés* » et

capables (« *ils ont des capacités à s'adapter, à inclure des processus qui sont assez énormes !* »). Dans la mesure où c'est d'abord à partir de leur caractère « migrant » que ces élèves sont perçus, leur classement scolaire est déterminé par leur « *ouverture* » à leurs camarades « ordinaires », comme le montre la comparaison que fait Mme Callon entre Anna et Iulian.

Anna a très rapidement pris contact avec les autres mais elle les avait déjà rencontrés parce qu'elle allait en EPS... et elle les voyait déjà et du coup elle s'est rapprochée d'élèves qui pouvaient l'aider et donc du coup quand elle est arrivée en salle de classe elle avait déjà ces relations-là. Et donc j'ai essayé de favoriser ces liens-là. Par contre Iulian c'est quelqu'un de plus discret, de plus refermé qui est... moins facilement inclus dans la classe. Il y en a aucun qui s'est lancé à le prendre un peu sous son aile et à lui dire : « Tu vois c'est là que ça se passe » etc., il est plus isolé et pourtant je l'ai mis exprès sur un îlot où il était avec un ex-UPE2A, en me disant : « Par rapport à leurs problématiques communes ils vont arriver à » mais... c'est plus difficile, il est plus introverti Iulian. [pause] Ouais ça dépend vraiment de leur personnalité en fait. Après moi je vais favoriser quand je peux mais je peux pas créer un lien entre eux et la classe. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, 21 mars 2018)

Être « ouvert » aux autres renvoie ici aux comportements escomptés d'un élève en France, dans la mesure où il traduit une proximité avec sa « *maturité* » et son « *envie* », l'expression d'une *bonne volonté* que l'institution scolaire valorise et récompense. Prendre plaisir à apprendre et à se trouver en classe témoigne, selon les discours enseignants, de l'inscription des élèves « allophones » dans un processus d'apprentissage, mais aussi d'un rapprochement avec l'« *idéologie mobilière* », prédominante et légitime dans les sociétés occidentales (Mincke, Montulet, 2019 ; Mincke, 2013).

2. S'ouvrir « à l'extérieur » : classement scolaire et « idéologie mobilière »

Dans un récent ouvrage, Christophe Mincke et Bertrand Montulet reviennent sur les liens existants entre la mobilité géographique et l'imposition d'une manière de voir le monde comme un espace ouvert, affranchi de frontières (Mincke, Montulet, 2019). Ce faisant, ils présentent l'« *injonction à la mobilité* » comme constitutive d'une « *idéologie mobilière* ». Or si la mobilité semble aujourd'hui participer activement à la construction d'un ensemble de ressources valorisées dans le cadre d'une économie néolibérale globalisée (Borja, Courty, Ramadier, 2013), sa valorisation scolaire reste incertaine.

La valorisation scolaire de l' « *ouverture* » aux autres et au monde renforce l'idée selon laquelle les classements scolaires renvoient à des classements sociaux. Dans la mesure où l'élève « allophone » exprime ce qui est interprété par les enseignants comme une « *ouverture* », son appétence scolaire a toutes les chances d'être interprétée comme une motivation supplémentaire à être en France (à « réussir », « avancer », etc.). C'est en tout cas le discours que tient M. Saadi au sujet des élèves « allophones », alors qu'il me les présente lors de notre premier entretien.

Ça peut étonner certains enseignants collègues, ou même élèves, parce qu'on imagine qu'un élève allophone est forcément un élève mauvais, parce qu'il est en difficulté linguistique alors que ce n'est pas vrai, c'est qu'il a un besoin ou le besoin d'un certain temps supplémentaire afin d'acquérir les rudiments de la langue française, de s'adapter au système scolaire français, et ensuite toutes les compétences qu'il avait déjà dans son pays d'origine, la richesse intellectuelle, le bagage qu'il a va être transvasé dans un nouvel environnement scolaire [...] Donc c'est pas une éducation passive, elle doit être effective, l'élève doit se retrousser les manches et aller s'emparer des outils qu'on lui transmet. Ça c'est très important et j'insiste aussi là-dessus, je leur dis : « Vous venez de très loin, c'est pas uniquement pour apprendre la langue française mais y a la notion de communauté de destin, vous venez en France pour apporter quelque chose, vous êtes riches d'une double, d'une triple culture, faites-le valoir », ça c'est important. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 15 décembre 2016)

Les attributs « culturels » issus des socialisations antérieures à la migration font l'objet d'une lecture enchantée : dans le discours de M. Saadi, tout se passe comme si chacune des « cultures » était également « riche » du point de vue de l'institution scolaire. Or, dans les interactions entre enseignants et élèves « allophones », on constate que la valorisation de la « richesse culturelle » et de leur « ouverture » non seulement aux élèves « ordinaires » mais aussi « à l'extérieur » se trouve plus aisément valorisée si elle fait écho aux conditions de socialisation des enseignants. Prenant comme exemple le cas de son immigration en France, M. Lasri présente par exemple l' « *ouverture à l'extérieur* » comme une nécessité pour les élèves « allophones ».

Comme moi quand je suis arrivé j'étais toujours avec mes copains marocains c'était plus facile. On avait l'avantage, on était à l'école on était à la faculté donc on s'ouvrait aux autres ! Le reste du temps on est entre nous. C'est comme ça c'est presque un automatisme : tu échanges en arabe tu fais des blagues en arabe, tu... avec ta langue maternelle c'est plus facile aussi de tailler, de s'amuser avec la langue, en français ça allait quand il y avait des Français avec nous on essaie de parler pour qu'ils comprennent. Et des fois on les oublie, ce qui est malheureux, on oublie qu'il y avait des gens, on parlait qu'entre nous. Pour te dire : lorsqu'on est en communauté on est

comme ça avec la langue et on n'avance pas. Et ces jeunes c'est leur problème aussi je crois. Faut qu'ils prennent une ouverture à l'extérieur, il faut qu'ils aillent aussi à des... au centre aéré à des endroits où... ils peuvent s'exprimer pas dans la langue maternelle mais la langue qu'ils doivent apprendre, qu'ils apprennent. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

L'« *ouverture* » est considérée comme un moyen d'exprimer la « richesse » que représente le plurilinguisme des enfants migrants « allophones ». Dans le cas de Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A ayant une forte expérience de la vie hors de France (fille d'expatriés et expatriée elle-même, elle m'explique avoir vécu et travaillé de nombreuses années en Belgique, au Royaume-Uni, en Chine, aux Etats-Unis, en Pologne et en Espagne), elle est plutôt mobilisée en creux pour distinguer les élèves « allophones » des élèves « ordinaires », présentés comme naturellement moins « *curieux* ».

Ah il y a zéro curiosité des gamins ici. Je les trouve pas curieux je les trouve pas... vifs en fait. Ils sont dans leur petit monde, je sais pas comment t'expliquer alors ils sont dans leur petit monde français mais en plus ils sont dans leur petit monde lyonnais et en plus ils sont dans leur petit monde [du centre-ville de Lyon]. Et tout ce qui est différent n'est pas bien, est négatif. (Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collègue Pierre Brossolette, 13 juin 2018)

Opposer ici le « *petit monde* » des élèves « ordinaires » à la migration des élèves « allophones » contribue à implicitement valoriser leur expérience migratoire comme constitutive de leur « *ouverture* » sur le monde.

Pour revenir au concept d'« *idéologie mobilière* » proposé par Mincke et Montulet, on constate que, dans le cadre scolaire, c'est à un type de mobilité sublimé qu'on fait référence. En effet, on peut envisager l'« *ouverture* » comme un attribut distinctif des fractions les plus internationalisées des classes moyennes et supérieures (Wagner, 2011), ou faisant écho aux trajectoires sociales de certains enseignants eux-mêmes représentants du pôle culturel des classes dominantes. De même rapprocher l'« *idéologie mobilière* » des logiques scolaires pose un problème théorique majeur. Comme le rappelle Guy Vincent, les logiques scolaires ne sont pas responsables de la diffusion d'une idéologie propre aux classes supérieures, mais représentent bien plus le « *relais de l'organisation politique* » des sociétés industrielles contemporaines (Vincent, 1979, p.5). Ainsi, loin de penser que l'école sert à véhiculer le rapport dominant à la mobilité qui traverse les sociétés occidentales, on peut tout au plus envisager qu'elle tend à valoriser, à travers certains enseignants, un rapport enchanté à l'espace transnational, témoin supposé de l'« *adaptabilité* » ou de la « *maturité* » des enfants migrants

mobiles vis-à-vis des élèves « ordinaires » *immobiles*. En d'autres termes, si l'époque est à la valorisation des formes de cosmopolitisme en opposition au « repli national » (structurant partiellement le débat politique contemporain⁶⁸), l'école n'échappe pas à la pénétration de ces discours. Cependant, rien ne saurait indiquer que l'« ouverture » à elle seule permettrait de classer les élèves. Plus exactement, on constate une interpénétration entre la valorisation scolaire du « plaisir d'apprendre » et de l'extraversion d'une part, et la valorisation sociale d'un certain type de mobilité rapporté aux élèves « allophones » d'autre part. L'« ouverture » des enfants migrants représente une condition de la valorisation scolaire, mais ne peut en cela s'affranchir de l'expression par les enfants migrants de dispositions scolaires, interprétées comme telles par les enseignants.

III. De l'« allophone problématique » à l'« allophone emblématique » : l'appréciation des dispositions scolaires

Le travail de prise en charge des enfants migrants au sein du dispositif UPE2A s'apparente à un travail sur les dispositions des élèves « allophones » visant leur appropriation des logiques scolaires. Pour M. Saadi, la manière d'appréhender ces élèves est indissociable d'une lecture de leur « évolution » en tant qu'élève en France. Lors de notre second entretien, il revient sur une anecdote dont il a fait l'expérience au moment d'un conseil de classe.

On avait traité dans un même conseil de classe le cas de trois allophones, deux qui venaient d'arriver, et un ancien allophone qui fonctionne bien. J'ai demandé : « Est-ce qu'on peut traiter le cas du dernier allophone ? », et cette enseignante a dit, professeure principale de la classe : « Non il est passé de l'autre côté celui-ci ». Donc il n'a plus le même statut, alors la petite formule que j'ai trouvée, c'est qu'on a l'allophone problématique et l'allophone emblématique. Quand on est dans la réussite, on devient l'allophone emblématique, on est passé de l'autre côté, donc d'une espèce de ligne de démarcation imaginaire. On est dans la réussite, on n'est plus tout à fait allophone, ou pas du tout. On est élève brillant, par contre quand on est dans l'échec ou la difficulté, la construction, la remédiation, on est problématique donc on est essentiellement étranger. C'est l'altérité, l'extranéité qui va

⁶⁸ Voir à ce titre les récents travaux d'Ugo Palheta portant sur la reconfiguration du champ politique français depuis l'élection présidentielle ayant porté Emmanuel Macron à la tête de l'Etat. De cette reconfiguration du champ politique, il résulte, selon l'auteur, que « *Pour exister de manière indépendante dans ce champ politique reconfiguré, les récalcitrants à E. Macron issus de la droite ont d'ores et déjà opté pour une surenchère nationaliste et raciste, qui peut s'articuler aussi bien à un discours néo-libéral radicalisé par la concurrence avec LREM [...] qu'à un discours « social » aux accents gaulliens* » (Palheta, 2018, p.80)

prendre le devant, plutôt que l'élève brillant. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 30 mars 2017)

En explicitant ces modalités de classement, M. Saadi insiste sur la nécessité d'évaluer le caractère « élève » de ces enfants et d'agir sur leurs manières d'être, en vue d'une scolarité « ordinaire ». Devenir « *allophone emblématique* » nécessite selon lui de travailler, au sein du dispositif, sur les produits de la socialisation antérieure à la scolarité en France.

1. Un univers préscolaire d'évaluation des socialisations antérieures à l'immigration

Le dispositif UPE2A peut être envisagé comme un espace de socialisation singulier. Son fonctionnement dépend de l'évaluation des produits de socialisation incorporés par les élèves « allophones » avant leur inscription dans le dispositif, de manière à orienter les pratiques enseignantes en fonction de leurs « *besoins éducatifs particuliers* ». Il peut en cela être considéré comme un « *univers préscolaire* » destiné à évaluer et disposer les élèves à la scolarité « ordinaire », à l'instar de l'école maternelle telle qu'elle a été étudiée par Muriel Darmon : il s'agit pour les enseignants du dispositif de déterminer si les élèves « allophones » sont des « élèves », disposés à la scolarité (Darmon, 2001). En fonction de cette évaluation, le travail sur les dispositions des élèves consiste à former des corps scolaires, à faire intégrer des manières de faire légitimes, ou à sanctionner les comportements a-scolaires.

Comme l'enseignant de FLE/FLS ne dispose d'aucun programme scolaire, et comme il fait face à un groupe d'élèves fluctuant et hétérogène, la majorité du temps de classe est employée à *préparer* les élèves « allophones » à la scolarité en France, *via* la sanction de comportements illégitimes du point de vue de l'institution. Dans le cas du dispositif du collège Robert Schuman, chacun des cours commence par un long appel, une vérification du respect des emplois du temps, des rappels des règles de tenue et de silence, et chacun des exercices réalisés en groupes fait l'objet d'une évaluation sur les manières de faire plutôt que sur le contenu de l'enseignement.

Les 14 et 15 janvier 2018, les élèves de l'UPE2A du collège Robert Schuman réalisent, en cours de FLE/FLS, une activité visant à travailler leurs compétences en Histoire-Géographie. Durant celle-ci, ils doivent colorier un planisphère de manière à identifier chaque continent et ses limites. L'activité que les élèves mènent de façon individuelle et sous la surveillance de Mme Sarkissian est ponctuée de nombreux rappels à l'ordre scolaire. L'enseignante circule dans la classe pour aller vérifier le travail de chacun,

mais je constate que les remarques qu'elle produit portent avant tout sur les manières de faire mises en œuvre par les élèves pour réaliser ce travail. Ainsi, les manières d'écrire de certains sont directement mises en cause par Mme Sarkissian (« *Je veux que tu utilises ta feuille dans le bon sens* »), voire dévaluées en référence directe à une morale dominante (ici rapportée à une lecture dominante du bien et de la propreté : « *Ne plie pas ton cahier, c'est sale* »). Lors de la correction de l'exercice, il s'agit aussi d'amener les élèves à s'exprimer selon la norme scolaire : ils doivent demander la parole avant de s'exprimer ainsi qu'être attentifs à la manière dont ils s'expriment et se tiennent. Tout comportement non-conforme est alors « corrigé » par Mme Sarkissian, intimant aux élèves « allophones » de se « tenir droit », d'enlever leur veste ou encore de s'exprimer distinctement quand ils y sont invités. Enfin, lors de la correction, il est également demandé aux élèves « allophones » de mobiliser de façon autonome les outils pédagogiques à leur disposition. Mme Sarkissian leur rappelle ainsi qu'ils doivent utiliser leur livre de cours (ici celui d'Histoire-Géographie), et se référer aux « fiches rappel » affichées aux murs de la salle de classe.

Comme celles mobilisées plus haut, l'observation indique que ce sont en priorité les manières de faire et d'être que l'enseignante évalue, la transmission de connaissances étant reléguée au second plan. Or, au-delà de l'intervention directe de Mme Sarkissian pour favoriser l'incorporation des manières d'être élève, celle-ci est aussi escomptée de la mise en concurrence des élèves « allophones » entre eux. Durant ma présence dans les différents dispositifs, je constate souvent que des élèves sont valorisés pour leur attitude en classe, voire sont pris en exemple par leurs enseignants. Ainsi, toujours au collège Robert Schuman, Denise (élève de sixième) est érigée en modèle, particulièrement quand il s'agit pour Mme Sarkissian de condamner les manquements des autres élèves du dispositif à l'ordre scolaire. Alors qu'une majorité de ces derniers n'ont pas fait les devoirs qui leur étaient demandés, elle fait figure d'exception et son comportement est signifié à ses camarades (« *Denise, elle, elle a fait ses devoirs* »). Au lieu de faire l'objet d'un apprentissage, les comportements de certains élèves « allophones » servent d'exemple que les autres sont invités à suivre. A travers la comparaison, les difficultés scolaires des élèves « allophones » les plus distants des logiques scolaires sont stigmatisées, *via* la mise en cause de leur travail personnel « *à la maison* » et de leur « *maturité* ». C'est ce qu'explique Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A au collège Robert Schuman.

Oui quand ils sont ici ils sont sympas, ils bossent mais quand ils rentrent à la maison je pense qu'ils posent le cartable et puis c'est fini jusqu'à la semaine prochaine. Parce que je les vois qu'une fois par semaine. Donc j'essaye de m'adapter un peu plus à ça, et prévoir des activités qui soient un peu plus ludiques, peut-être en rapport avec... Enfin comme si c'était des

élèves un peu plus jeunes que ce qu'ils sont en réalité, parce que beaucoup sont en troisième, mais ils ont tout sauf la maturité d'enfants de troisième, ils sont vachement immatures, pour certains (...) Je sais pas, je pense que c'est cette façon de ne pas travailler à la maison, je pense que c'est tellement ancré... On se verrait peut-être deux fois par semaine, peut-être que la mémoire serait plus activée donc ça se passerait mieux, mais sinon je pense pas que ça améliore la qualité du travail à la maison en fait. (Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collège Robert Schuman, 6 février 2018)

Un premier classement s'opère donc dans le dispositif, entre les élèves « allophones » *scolaires* et les élèves « *vachement immatures* ». Pour ces seconds, ce sont même les modalités d'encadrement domestiques qui sont mises en cause, à travers la psychologisation des difficultés scolaires (le problème de « *mémoire* » des élèves), permettant au passage de décharger l'école de sa responsabilité d'apprentissage (et non seulement d'évaluation) des comportements scolaires légitimes (Darmon, 2001, p.529).

De manière analogue au test de positionnement, la scolarisation dans le dispositif agit comme un moment de classement des rapports des élèves « allophones » à la scolarité en France, notamment à travers l'évaluation de leurs comportements. Fortement valorisés, les élèves entretenant une proximité avec les logiques scolaires (due à leurs socialisations antérieures) le sont d'autant plus que les difficultés de leurs camarades sont attribuées à leurs conditions de vie familiale, ou bien essentialisées (« *cette façon de ne pas travailler à la maison, je pense que c'est tellement ancré...* »).

2. La bonne volonté, la « maturité » et l' « autonomie » comme critères de classement

L'UPE2A est aussi un espace dans lequel la légitimité des logiques scolaires est sans cesse réaffirmée, et dans lequel les comportements scolaires sont survalorisés. Les jugements produits sur les élèves « allophones » dépendent dès lors de leur appropriation des logiques scolaires : et sont rapportés à leur *bonne volonté*, à leur « *maturité* » et à leur « *autonomie* », des modalités de classements qui se prouvent être actives dans et en dehors du dispositif UPE2A.

a. Naturaliser la bonne volonté

Premièrement, l'expression de gages de *bonne volonté* par les élèves « allophones » leur permet de s'assurer la bienveillance de leurs enseignants. L'expression de dispositions au travail par

les élèves « allophones » est alors un indicateur de leur conformité vis-à-vis du « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2018).

Lors de l'entretien que je réalise avec Mme Lacroix, enseignante des Mathématiques à la cité scolaire Charles Darwin, je remarque en effet que la valorisation d'Inaya par son enseignante dépend en grande partie des gages de conformité avec les comportements attendus des élèves qu'elle est en mesure de produire : considérée comme « *rigoureuse* », de « *bonne volonté* », « *tenace* », Inaya a d'autant plus de chances de recevoir des jugements positifs que sa situation migratoire (de « MNA » dont les parents sont décédés) est bien connue de Mme Lacroix.

Mme Lacroix : C'est vrai que c'est une fille, on sent qu'elle a un objectif, elle peut aussi réussir à s'en sortir, réussir à faire quelque chose et je pense qu'elle a une maturité qui fait que par rapport aux autres élèves de la classe, dans cette classe y en a quand même qui ont, niveau maturité c'est quand même pas ça, je pense qu'elle est consciente de... de toute façon elle a pas bien le choix, si elle veut s'en sortir... enfin je trouve que ça transparait dans sa personnalité : « De toute façon, je peux m'en sortir que par moi-même, j'aurais personne autour de moi qui va pouvoir me... m'aider ou quoi que ce soit », je pense que ça...

ML : Ça joue peut-être aussi ?

Mme Lacroix : Ah ça joue je pense beaucoup sur sa façon d'être. [chuchote] Parce que les autres élèves UPE2A, bon c'est des gamins qui ont souvent vécu des choses pas simples mais ils ont pratiquement tous leurs parents avec eux, quoi. Donc elle ça rajoute quelque chose de lourd. (Mme Lacroix, enseignante de Mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 28 mars 2017)

Par l'entremêlement entre une lecture de la situation migratoire des élèves et de leurs comportements scolaires, s'opère ici une naturalisation du rapport de certains élèves « allophones » à l'école. Parce qu'elle est une enfant migrante seule, le comportement scolaire d'Inaya est lu au prisme de ce « *quelque chose de lourd* » que représente la perte de ses parents. L'expression de dispositions à la scolarité construites avant la scolarisation en France a toutes les chances de rassembler les conditions la valorisation scolaire, mais aussi sociale, dans la mesure où elle ne favorise du même coup la « réussite » scolaire, et suppose la capacité à « *s'en sortir* » en France.

b. « Maturité » et psychologisation

Deuxièmement, tout comme dans l'exemple précédent, la « *maturité* » des élèves « allophones » est largement invoquée pour justifier leur inscription dans un processus de

« réussite » scolaire, et inversement, pour condamner un certain écart vis-à-vis des réquisits scolaires.

Le cas de Sonny, élève angolais de troisième, montre en quoi les jugements scolaires se mêlent à des jugements produits précisément sur l'attitude des élèves « allophones », mettant en cause leurs compétences scolaires mais aussi leur manière d'être. En effet, M. Roche, son enseignant d'Histoire-Géographie, me présente cet élève « allophone » comme un élève n'ayant pas de difficultés particulières, mais qui se démarque par son manque de « maturité ». Au collègue Pierre Brossolette, Sonny entretient principalement des relations amicales avec les « MNA » du dispositif, dont deux d'entre eux sont aussi reçus par M. Roche en cours d'Histoire-Géographie (dans une autre classe de troisième). Celui l'enseignant, Sonny est « *un petit peu isolé, il est un petit peu différent par rapport aux deux autres élèves, il est peut-être moins mature, moins scolaire. Il était moins demandeur aussi* ». Dans ce discours, la « maturité » agit comme critère discriminant, pour témoigner de l'inscription ou non des élèves « allophones » dans un processus d'apprentissage. De plus, la scolarité est envisagée par M. Roche comme une scolarité active, dans le sens où c'est en fonction du caractère « *demandeur* » de l'élève que l'enseignant atteste de sa *bonne volonté*.

[Sonny] a pas témoigné d'une attraction particulière pour la discipline, ce qui a fait que... voilà alors que c'était, Mamadou et Idriss étaient dans une classe au contraire très dynamique à l'oral, très demandeuse de débat, très demandeuse de lien avec l'actualité. Peut-être avec moins de capitaux [se coupe] de compétences scolaires mais plus social et je pense que ça a plutôt favorisé leur intégration. (M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 25 juin 2018)

Outre la sociologisation de l'explication du rapport de Sonny à l'école que me livre M. Roche, on constate dans ce discours qu'il est attendu des élèves une démarche active d'apprentissage et l'expression d'une appétence à la fois pour la discipline enseignée, mais aussi pour la discipline scolaire (rapportée là encore à la « maturité » de l'élève). M. Roche poursuit la présentation de Sonny, conjointe à celle de Mamadou et Idriss, en s'attardant sur leur attitude en classe.

Au niveau de l'attitude c'était à l'image de leur maturité, c'était des garçons sérieux et respectueux... enfin j'ai jamais eu à leur faire la moindre remarque ou même le moindre rappel à l'ordre... ou des choses de ce type la quoi. Voilà, Sonny c'était, comme je l'ai dit, un peu lié à son image, un peu moins mature du coup. Il avait une tenue de cahier qui était moins sérieuse, il avait pas forcément tout le temps ses affaires voilà. C'était un peu plus comme ça

quoi... sans que ce soit un élève qui pose des problèmes de discipline pour autant non plus. (M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 25 juin 2018)

Invoquer la « *maturité* » pour procéder à un classement entre élèves relève ici de la psychologisation des difficultés des élèves « allophones ». Bien qu'indiquant que Sonny ne pose pas « *des problèmes de discipline* », le discours de M. Roche rappelle le cadre normatif fixant scolairement ce que doit être un élève : mature, ayant une tenue de cahier « sérieuse » et manifestant son goût pour les apprentissages scolaires. Comme le précise Valérie Melin, la référence aux qualités intrinsèques des élèves participe ici de la « *normalisation du sujet apprenant, assigné à se discipliner dans son corps et dans son organisation psychique et à ne se donner qu'un seul objet, l'apprentissage tel qu'il est construit par l'école* » (Melin, 2010, p.92). Elle participe d'une vision individualisante qui contribue à classer les élèves en fonction de leur appétence pour la scolarité, et non de leurs compétences scolaires. Celle-ci, fait fi de l'écart pouvant exister entre les produits de leur socialisation et les logiques scolaires, pour préférer des interprétations des difficultés scolaires sous l'angle du « *handicap socioculturel* » (Bonnéry, 2008, p.118).

c. « Il faut qu'il prenne cette habitude-là » : l'urgence de l'« autonomie »

Enfin, l'appréciation et l'évaluation des dispositions scolaires des élèves « allophones » prend le plus souvent la forme d'une évaluation de leur « autonomie », comprise par les enseignants comme la capacité potentielle à se passer de l'accompagnement en UPE2A. L'observation et les entretiens montrent des modalités relativement classiques d'évaluation de cette « autonomie », dans la mesure où ce qui est attendu des élèves est avant tout leur mise au travail et leur intériorisation des contraintes scolaires. Ainsi, il ne suffit pas d'être « bon » élève, mais bien d'être « acteur » de sa propre scolarité pour bénéficier de la bienveillance de ses enseignants.

Pour Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A au collège Maryse Bastié, les écarts de Iulian (élève roumain de troisième) vis-à-vis de l'ordre scolaire sont par exemple liés à son refus de se plier aux règles du jeu scolaire. Si elle explique, durant notre entretien, que Iulian est un élève pouvant « *se débrouiller* » en classe « ordinaire » ses nombreuses absences semblent poser problème. Plus précisément, Mme Callon déplore que Iulian ne rattrape pas ses cours, qu'elle met à disposition de ses élèves sur le logiciel Pronote, comme le ferait un « *élève classique* » : selon elle, cette négligence traduit un manque

d'autonomie de la part de Iulian, particulièrement préjudiciable dans la mesure où ce dernier est en classe de troisième et quittera le collège (et l'UPE2A) l'année suivante.

Ça le pénalise et il faut qu'il prenne cette habitude-là surtout qu'il est en sortie de troisième. Donc l'année prochaine, seconde et l'année prochaine il y aura aucun prof qui lui mettra les cours à disposition en fait. Donc soit il prend déjà la méthode de se débrouiller tout seul pour rattraper et de gagner en autonomie, mais moi je peux pas aller plus loin que ça. Autant ce serait des sixième, cinquième j'irais en douceur et je leur donnerais les cours pour rattraper, autant en troisième il y a une nécessité de devenir autonome et voilà je peux pas le combler là-dessus[...]. Non parce qu'une absence c'est une absence d'un élève classique et un élève classique il rattrape son cours donc lui il faut qu'il soit dans la même logique. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collège Maryse Bastié, 21 mars 2018)

C'est en réalité la posture de Iulian qui est ici en cause, malgré l'insistance de Mme Callon sur la nécessité d'accompagnement des élèves « allophones » : en plus des absences de Iulian (qu'elle interprète comme l'expression d'une « lassitude » plus loin dans l'entretien), Mme Callon regrette son manque de participation en classe, sa réticence à la solliciter et son manque de travail à la maison. Ce sont les raisons pour lesquelles Iulian ne parvient pas selon elle à passer au « niveau 2 » dans sa classe « ordinaire » (où les élèves sont regroupés par niveau , de 3 à 1, en fonction de leurs compétences scolaires).

Il est au niveau 3 encore [elle le déplore] j'arrive pas à passer au-dessus. Parce que... il retravaille pas suffisamment à la maison les choses donc... et surtout il pose aucune question en classe et si moi je vais pas le voir en lui disant : « Est-ce que tu as compris ? qu'est-ce qui te pose problème ? où tu en es ? » je l'entends pas. Je l'entends absolument pas. Et j'ai pensé pendant un temps qu'il allait utiliser les trois autres personnes qu'il avait avec lui sur l'îlot pour poser des questions mais même ça il le crée pas. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collège Maryse Bastié, 21 mars 2018)

Malgré son caractère « allophone », Iulian ne bénéficie d'aucune faveur vis-à-vis de sa situation migratoire. Mme Callon admet plutôt, en précisant n'avoir que très peu de contacts avec ses parents, que « *c'est pas les mêmes difficultés qu'un mineur isolé* », estimant en creux que Iulian devrait être en mesure de travailler et de s'approprier les logiques scolaires. Au contraire, c'est précisément sa non-conformité apparente avec les logiques scolaires qui justifient les jugements produits par Mme Callon. Cela est particulièrement clair quand nous abordons la question de l'« orientation » de Iulian en fin de troisième et que Mme Callon met en lumière sa distance avec les logiques scolaires, malgré ses bons résultats.

Alors je sais pas dans quel domaine il se lance je crois que c'est l'informatique mais je confonds peut-être... mais [pause] vu l'âge qu'il a, la période où il est arrivé c'était compliqué de le faire rattraper. Et puis l'absence de motivation, de travail acharné ça aurait été compliqué de partir en général. Par contre je pense que si il était arrivé en quatrième UPE2A il aurait fait une troisième classique je pense que c'était un élève qu'on pouvait envoyer en général. Mais là le temps est trop court pour rattraper et en termes- l'acquisition de la langue, l'acquisition des compétences nécessaires ça me paraît court et puis ça me paraît court par son manque de motivation aussi. C'est un bon élève hein ! il avait des bonnes bases quand on l'a découvert au début, là il s'essouffle un peu... et ça suffirait pas pour aller en général, surtout que la difficulté de la seconde G c'est qu'au bout ils sont pas du tout accompagnés. Une fois qu'ils sont arrivés au lycée c'est un élève comme un autre, y a aucune distinction etc. Et ça ça va être dur, ça va être dur quand je vois que je peux toujours pas décrocher les aménagements, passer un niveau 2 etc. Je me dis qu'arrivé en lycée général il y aura rien... et il va pas avoir acquis les méthodes de- bah « Je bosse moi-même mon truc, j'essaie de comprendre tout seul ». Donc je pense que le lycée pro c'est davantage accompagné et puis surtout au moins il aura un métier quitte a, s'il est très bon, repasser par des passerelles ensuite quoi ! Mais de prime abord je pense que c'est une bonne idée de partir en pro. Ouais s'il était arrivé en quatrième année, ça lui aurait laissé l'année pour faire la suite. (Mme Callon, enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A, collège Maryse Bastié, 21 mars 2018)

On comprend donc, en creux, que Iulian n'exprime pas suffisamment de dispositions scolaires pour prétendre pouvoir se passer d'un « *accompagnement* » tel qu'il est mis en place en UPE2A et, d'après Mme Callon, en voie professionnelle. Autrement dit, il s'agit, avec cette « orientation », de favoriser la poursuite d'une socialisation scolaire, soit de faire passer Iulian du « *bon élève* » à l'élève scolaire, autonome et acteur de sa scolarité.

Les discours valorisant l' « autonomie » ou, au contraire, déplorant un défaut d' « autonomie » s'accordent, en ce sens qu'ils marquent tous la distinction entre les compétences effectives des élèves « allophones » sur le plan des connaissances scolaires, tout en déplorant un manquement vis-à-vis des manières d'être élève. Ainsi, obtenir de bons résultats scolaires ne suffit pas pour être considéré en tant qu'élève prêt pour la scolarité « ordinaire ». La valorisation de la « *maturité* », de la *bonne volonté* ou de l' « *autonomie* », dans la mesure où elle résulte de l'appréciation des dispositions scolaires des élèves « allophones », joue comme une modalité de classement scolaire. En évaluant les rapports entretenus par les enfants migrants à l'école, les enseignants procèdent à un classement des élèves « allophones » : ils orientent leur travail en fonction de capacités supposées d' « *acquisition de dispositions durables de mise au travail* » (Bautier, Rayou, 2009, p.19). Cependant, certains cas jugés trop « lourds » semblent

échapper au travail socialisateur entrepris en UPE2A, dans la mesure où le rapport à l'école entretenu par les élèves concernés apparaît comme trop ténu.

3. Abdullah : quand l'école passe le relais

Le travail sur les dispositions nécessite un « diagnostic » des comportements et compétences scolaires des enfants migrants, afin de travailler sur leurs dispositions et d'en faire des élèves « ordinaires ». Cependant, la distance de certains d'entre eux aux réquisits scolaires contribue à brouiller les critères mobilisés par les enseignants pour classer les élèves. Abdullah, « MAN » afghan de 16 ans ayant de grandes difficultés dans l'apprentissage de la langue française, est un cas emblématique de cette situation.

Abdullah est un enfant migrant afghan de 16 ans, arrivé seul en France en juin 2016 au terme d'un parcours migratoire tumultueux qu'il a entamé avec sa famille. Il a perdu ses deux parents au cours de sa migration, alors qu'ils traversaient l'Iran. Abdullah a par ailleurs « retrouvé » son cousin Sadjawal en arrivant en Grèce, et ils ne se sont pas quittés depuis, habitant dans la même Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) dans une commune limitrophe de Lyon. Il effectue sa deuxième année au sein d'une UPE2A, ayant été scolarisé dans une UPE2A-NSA pour l'année 2016-2017, dans le sud de Lyon. Locuteur du farsi et du dari, Abdullah n'a presque pas fréquenté l'école en Afghanistan (son test de positionnement fait état d'une « *scolarité irrégulière jusqu'à l'âge de 10 ans, puis interruption* ») : sa première expérience de la scolarité « totale » se fait donc en France, où il est inscrit en classe de troisième et dans le dispositif UPE2A. Abdullah présente de nombreuses difficultés dans la maîtrise du français, particulièrement à l'écrit, mais est tout de même présenté par Mme Sarkissian comme un élève volontaire et désireux d'apprendre.

La particularité de sa prise en charge dans le dispositif tient au fait que, de la même manière que certains enseignants vont travailler avant tout au « bien-être » des élèves « allophones »⁶⁹, les enseignants du collège Robert Schuman semblent abandonner tout objectif de « progrès » ou d'accompagnement vers la scolarité « ordinaire ». Il s'agit avant tout, dans le cas d'Abdullah, d'évaluer son « *intégration* » (dans le sens de l'« *ouverture* » et de la capacité à tisser des liens avec les élèves de classe « ordinaire »), mais surtout de s'assurer de son respect des règles de discipline.

⁶⁹ Voir : Chapitre 3

L'entretien que je réalise avec M. François, enseignant d'EPS, montre que l'inscription d'Abdullah dans un processus d'apprentissage scolaire ne constitue pas un objectif lié à sa prise en charge. Une partie de notre entretien porte plus spécifiquement sur son « intégration » en classe « ordinaire » : celle-ci serait facilitée par son appartenance de genre et pour son intérêt pour le football, en cela proche des autres élèves de sa classe « ordinaire » de troisième. Non-avéré, ou du moins non-évoqué par Abdullah lui-même, cet intérêt rejoint une vision des sociabilités juvéniles masculines qui n'entre pas en contradiction avec les logiques scolaires, car validées par l'enseignant d'EPS.

M. François : Je pense qu'il est bien intégré dans ce groupe-classe où y a ce groupe de garçons plutôt... maghrébins qui sont à l'âge où c'est le foot, on se charrie, voilà ils s'entendent bien avec lui.

ML : Et y a pas de problème de discipline ?

M. François : Non. Non parce que même au début il est venu je m'en rappelle, les uns ou deux premiers cours il gardait sa casquette sur la tête, je lui ai dit : « Abdullah la casquette on l'enlève », il l'a enlevée y a pas de soucis. (M. François, enseignant d'EPS, collègue Robert Schuman, 31 janvier 2018)

De plus, l'intérêt pour le football que partage supposément Abdullah avec ses camarades permet de penser un rapport positif aux enseignements d'EPS, traduits ici en termes de motivation (« *quand il est motivé, il est à fond* »). Celle-ci ne saurait toutefois suffire à la production de jugements proprement scolaires à son sujet, dans la mesure où M. François admet la spécificité de cet élève, en raison de sa situation migratoire.

Après on sait aussi que c'est pas forcément la motivation, c'est aussi la situation qu'ils vivent, parce qu'ils peuvent être fatigués justement. Pareil par rapport à l'alimentation, à leurs soucis personnels et familiaux qu'ils ont aussi. Donc c'est vrai que comme on sait pas tout on est plutôt prudents et on y va doucement avec eux, pas les brusquer, pas leur rentrer dedans... Mais y a pas de soucis d'autorité avec eux, y a pas d'insolence, y a pas d'incivilité, il est plutôt discret, quand il est motivé pour participer il participe et puis sinon il se met un peu dans son coin, il observe... (M. François, enseignant d'EPS, collègue Robert Schuman, 31 janvier 2018)

Dans la mesure où le comportement d'Abdullah en classe ne contrevient pas aux règles de discipline, son caractère « migrant » justifie une baisse des exigences à son égard : se mettre « *dans son coin* » est toléré, bien que constituant une forme d'évitement. Comme Abdullah semble reconnaître les règles du jeu scolaire en termes de comportement, il est largement admis que sa prise en charge n'occasionne pas de travail actif sur ses dispositions scolaires. En

d'autres termes, Abdullah bénéficie de la bienveillance de ses enseignants avant tout car il est « migrant », « MNA » et qu'il rencontre de grandes difficultés d'apprentissage.

Contrairement aux autres élèves « allophones » dont le passage par le dispositif UPE2A doit favoriser leur « inclusion » en classe « ordinaire », les effets conjugués de la faible scolarisation antérieure d'Abdullah, de ses difficultés en langue française et de sa situation migratoire entraînent une forme de désolidarisation des enseignants. Ceux-ci priorisent la mise en place d'un relais avec la MECS dans laquelle vivent Abdullah et son cousin Sadjawal, le but étant avant tout leur insertion professionnelle rapide.

Pour Abdullah et Sadjawal qui ont été plus vite encadrés au foyer, je pense que c'est... de toute façon ce sont des choses qui ont été réfléchies en amont et qui sont vraiment, qui viennent en tout cas pour Sadjawal, qui viennent vraiment d'un souhait de l'élève. Sadjawal il a vraiment envie de faire de la plomberie, Abdullah je pense qu'il savait pas trop mais voilà à l'électricité si ça lui plaît il va aller en électricité, la mécanique aussi c'était un peu les deux, lui il hésitait entre les deux mais ça peut...à la limite Abdullah ça pourrait être problématique l'électricité dans le sens où si c'est un niveau, enfin comment dire ? [Elle se reprend] Les manipulations à risque, et les schémas de montage qui ne doivent pas être lus de manière ambiguë, là ça peut poser problème effectivement. Donc je te dis : « Oui il peut avoir un niveau CAP », mais c'est vrai que il a quand même des... une aptitude à la logique qui est assez problématique, donc ça pourrait poser problème on va dire. C'est vrai que j'y pensais plus mais on a soulevé cette question en orientation concertée en se disant effectivement que lui il lisait pas un schéma électrique chez [son enseignant de Technologie ; rire] donc on se demandait ce que ça allait donner en CAP électricité. (Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 25 mai 2018)

L'école et ses représentants semblent, dans le cas d'Abdullah, passer le relais aux autres instances socialisatrices pouvant assurer une prise en charge selon des logiques dominantes : le foyer, à l'origine de la formulation d'un projet professionnel, et la voie professionnelle, perçue comme une continuation de l'action socialisatrice de l'école. Il s'agit alors pour les représentants de l'institution de se reposer sur des modes d'encadrement extra-scolaire, mais dont les compétences éducatives sont légitimes et institutionnelles. Ici, il n'est plus question d'évaluer le rapport à l'école entretenu par Abdullah pour orienter l'action socialisatrice de cette dernière. Il est plutôt question de s'assurer de sa reconnaissance des exigences scolaires,

avant une prise en charge jugée plus adaptée (par le foyer⁷⁰ ou par la scolarisation en voie professionnelle).

En définitive, être un élève « *allophone emblématique* » revient soit à produire des gages de reconnaissance des logiques scolaires et de leur légitimité, soit à les incarner en tant qu'élève. Les enseignants confrontés aux élèves « allophones » dans le dispositif comme en classe « ordinaire » procèdent à une évaluation des produits de la socialisation antérieure à la scolarité, dont le résultat oriente leurs pratiques ou leurs exigences scolaires. Malgré une prise en compte des spécificités de ces élèves, leur prise en charge obéit à un principe de classement selon les logiques scolaires. Une attention particulière est portée à la *bonne volonté*, à l'« autonomie » et aux qualités « personnelles » des élèves (leur « *maturité* » notamment), résultant en un classement référé uniquement à un idéal d'élève « ordinaire ». Dans le cas où l'écart entre ce type-idéal d'élève et les comportements effectifs des élèves « allophones » est jugé trop important, les représentants de l'institution semblent enclins à favoriser des modalités extra-scolaires de prise en charge. C'est ainsi que la socialisation en UPE2A s'apparente à une socialisation à la scolarité.

IV. Une socialisation à la scolarité

Le fonctionnement du dispositif et le travail sur les dispositions scolaires des enfants migrants permettent de penser une socialisation propre à l'UPE2A, et liée aux usages enseignants de la catégorie « allophone ». Les pratiques enseignantes associées semblent viser la transformation des enfants migrants *via* l'incorporation ou le renforcement des dispositions scolaires. Contrairement à nombre de discours enseignants louant la « différenciation pédagogique », la socialisation dans le dispositif UPE2A suppose alors le renforcement de la légitimité des logiques scolaires, par un rappel constant des échéances de la prise en charge dans le dispositif, ainsi que par des tentatives de conversion des familles.

⁷⁰ Alors que je rencontre l'éducatrice d'Abdullah le 5 mars 2018, celle-ci m'explique notamment que la MECS entretient un partenariat avec un dispositif émanant de la métropole de Lyon visant l'insertion professionnelle des « MNA », en parallèle de leur scolarisation, par la réalisation de stages en entreprise. Lors de nos discussions, je réalise que Mme Sarkissian a connaissance de ce dispositif et que son travail vis-à-vis de l'« orientation » d'Abdullah se limite en réalité à la justification de ses absences au collège. Le choix et les modalités de réalisation des stages proviennent directement de la MECS.

1. Légitimer les logiques scolaires

Malgré la mise en place de modalités de « différenciation pédagogique », les apprentissages dans le dispositif UPE2A sont pleinement ancrés dans les logiques de la forme scolaire. Il s'agit à travers eux non pas d'apprendre *par* la scolarité, mais bien d'apprendre *la* scolarité.

a. Un enseignement progressif et ancré dans la culture écrite

Pour les enseignants interrogés, il est largement admis que l'enseignement en UPE2A est un enseignement atypique. Comme vu précédemment, le parti pris pédagogique de certains enseignants intervenant auprès des élèves « allophones » peut, dans certains contextes, cristalliser des antagonismes traversant les équipes pédagogiques, tout comme l'explique Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A au collège Pierre Brossolette.

Mme Aoudia : C'est pas possible de suivre un programme [en Anglais-UPE2A]. Donc du coup je travaille beaucoup avec... il y a un très bon site, étonnamment un site de... Education Authority de Floride, qui ont énormément de ressources pour les *neo-arrivants* dans l'Etat et en fait, apparemment ils ont des groupes-classe maintenant en Floride dans les écoles publiques pour des *new arrivals*, comment ils disent ? Des *new alien arrivals* comme ils disent et en fait c'est très bien fait. Donc ils utilisent énormément deux *worksheets*, comme je te dis c'est plutôt « *daily life* », « *daily routine* », « *school* », « *home* », « *friends* ». [...] On n'a quasiment pas fait de grammaire.

ML : Oui c'est ce que j'allais dire : finalement c'est plus de l'anglais usuel que tu leur apprends ?

Mme Aoudia : Oui. Et j'ai demandé tu sais, j'ai posé des questions aux autres profs de langue : [Elle les imite sur un ton de reproche, presque moqueur] « Bah nous on n'a pas fait d'UPE2A, tu fais un peu ce que tu veux ». J'étais là, bon... je pensais que l'anglais usuel c'était quand même plus important que d'apprendre le prétérit. Ils le feront de toute façon. (Mme Aoudia, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collège Pierre Brossolette, 19 juin 2018)

Les cours du dispositif ancrent ces apprentissages (visant la « progression ») dans les logiques de la forme scolaire. L'observation des différents dispositifs permet d'identifier des points de convergence entre les pratiques pédagogiques mises en œuvre en UPE2A, et de battre en brèche l'idée d'un apprentissage déconnecté des logiques éducatives dominantes. L'enseignement dans les cours du dispositif se présente comme un apprentissage réglé et indissociable de l'écrit. Dans chacun des dispositifs, il s'agit pour les enseignants de s'assurer de l'acquisition de

vocabulaire spécifique et technique, le plus souvent rapporté aux disciplines enseignées dans le secondaire. Cela passe par la mise en place d'activités faisant l'objet de leçons cumulatives., ponctuées de références quotidiennes aux précédents apprentissages. Si Mme Aoudia précise que l'enseignement de l'Anglais-UPE2A se distingue dans sa forme de l'Anglais « ordinaire » (« *on n'a quasiment pas fait de grammaire* »), les activités réalisées à partir des « *worksheets* » se veulent toutefois progressifs et thématiques. Plus encore, il apparaît que les enseignants se réfèrent à une évolution programmée des apprentissages, telle qu'elle s'opère en classe « ordinaire ». Cet apprentissage « programmé » par les enseignants s'observe par exemple dans les cours d'Histoire-Géographie-UPE2A du collège Maryse Bastié.

La séance d'Histoire-Géographie-UPE2A que j'observe le 6 mars 2018 au collège Maryse Bastié est assurée par Mme Callon et rassemble 11 élèves « allophones ». Le cours débute par l'exposé du programme de la séance : après la vérification des devoirs (les élèves devaient terminer chez eux la réalisation d'une carte), il est prévu de réviser le vocabulaire de la géographie. Seul Mehdi a réalisé l'exercice, ce que fait remarquer Mme Callon (« *Merci Mehdi d'avoir fait le travail correctement* ») en réprimandant les autres élèves. Elle enjoint notamment Abdoulaye à rattraper lui-même ses leçons (« *Abdoulaye, t'étais pas là, c'est à toi de prendre un cahier et de faire ta carte* »). Puis la séance est consacrée à la révision, à l'écrit, du vocabulaire vu aux séances précédentes : les élèves sont invités à produire des phrases à partir des mots appris les semaines précédentes, pendant que Mme Callon passe entre les différents îlots répartis dans la salle. Elle leur indique par ailleurs qu'ils sont autorisés à noter la traduction des termes dans leur langue maternelle : « *Si vous voulez l'écrire dans votre langue pour pas oublier, vous pouvez* ». Une fois cette activité réalisée, le groupe commence un travail sur un nouveau thème : la migration.

Le lendemain a lieu un autre cours d'Histoire-Géographie-UPE2A portant sur le thème de la migration. Durant celui-ci, les élèves en présence doivent noter des mots du vocabulaire de la migration, et ceux qui n'étaient pas présents à la séance de la veille doivent réaliser leur carte : le groupe est scindé en deux en fonction de leur avancement.

Lors de la séance suivante (13 mars 2018), le vocabulaire de la migration appris au cours de ces deux séances est mis à profit pour la réalisation d'une leçon : « *situer dans le temps* ». Mme Callon indique alors aux élèves comment produire une fiche récapitulative des notions abordées en cours, présentant aussi bien des définitions des termes vus en classe qu'une mise en pratique intitulée « la frise chronologique de ma vie » que les élèves doivent réaliser. A la fin du cours, la « *fiche methodo* » produite doit être collée à la fin du cahier de leçons. Mme Callon indique aux élèves : « *C'est des choses que vous pourrez réutiliser l'année prochaine* ».

Produites dans le cadre des cours et inscrites dans leurs cahiers, les « *fiches* » dont disposent les élèves sont censées témoigner de leur acquisition de compétences scolaires à mobiliser en classe « ordinaire » (« *l'année prochaine* » signifiant « après la sortie du dispositif »). Ces séances sont organisées, *en vue de* préparer les enfants migrants à la scolarité, tant sur le plan de leurs apprentissages que sur celui de l'acquisition de disciplines scolaires. La formalisation des connaissances sous la forme de « *fiches méthodo* » écrites permet dès lors de valider une « étape » dans l'apprentissage des enfants migrants, et rapprocher celui-ci d'un enseignement propre à la classe « ordinaire » quand bien même il est présenté sous la forme d'« activités » visant l'incorporation de dispositions à la scolarité.

De la même manière, au collège Pierre Brossolette, l'apprentissage du français passe presque exclusivement par des leçons rapportées au programme de Lettres « ordinaire » tel qu'il est enseigné au collège (les élèves travaillant successivement sur la versification, la voix passive, le passé simple, etc.). Les supports mobilisés sont le prétexte de l'apprentissage de la langue écrite et des mécanismes de son usage.

Lors de ma présence dans le dispositif du collège Pierre Brossolette, Mme Rostain organise sur plusieurs séances de FLE/FLS le visionnage et l'étude de la pièce de théâtre *Cuisine et dépendances*. Outre les nombreuses discussions que le visionnage occasionne (portant notamment sur les relations entretenues entre les personnages de la pièce et donnant lieu à l'apprentissage par les élèves de nombreux mots de vocabulaire), le support permet à Mme Rostain de commencer une activité sur l'écriture théâtrale. Les élèves doivent donc identifier dans le texte les didascalies, les différentes répliques, ainsi que les temporalités propres au théâtre, avant d'interpréter par groupe (le 13 mai 2018) des extraits de la pièce. Sont alors évaluées leur diction, leur compréhension du récit, ainsi que leur anticipation de la suite de la pièce.

Bien que présenté sous la forme d'un « *jeu* » par Mme Rostain (qui présente aux élèves sa propre expérience du théâtre en commençant l'activité), ou d'une « *activité* » par Mme Callon, l'apprentissage du français est irrémédiablement un apprentissage de l'écrit, et est nécessairement cadré, évolutif et séquencé. Il vise avant tout l'acquisition de compétences scolaires que les enfants pourront transférer de l'UPE2A vers la classe « ordinaire ». Comme l'indique Mme Aoudia, les élèves « allophones » : « *le feront de toute façon* », donc doivent être préparés.

b. Une occupation permanente

L'apprentissage dans le dispositif repose de plus sur l'occupation constante des élèves « allophones ». Ainsi, aux collèges Robert Schuman et Maryse Bastié, les élèves ayant terminé l'activité en cours sont invités à « réviser » les précédentes leçons. Dans le premier cas, les élèves disposent chacun d'un « casier » situé au fond de la salle de classe, dans lequel Mme Sarkissian entrepose les supports des leçons auxquelles ils ne sont pas physiquement présents (car « inclus » en classe « ordinaire »).

Après, il faut savoir qu'à chaque changement d'heure y a des élèves qui entrent et d'autres qui ressortent, donc ça c'est à gérer, c'est un peu compliqué. Soit ils prennent en cours de route, soit ils font autre chose. Ils ont des casiers là-bas [elle m'indique le fond de la classe] donc on met les documents qu'ils n'ont pas eus, donc ils vont voir dans leur casier et puis ils prennent. Soit ils démarrent tout de suite avec ce qu'on fait nous, soit ils rattrapent d'autres choses. Après ils font pas tout, c'est pas grave. Souvent c'est comme des classes à double niveau, donc j'occupe un groupe avec une activité simple qui va demander peu d'autonomie, par exemple les sixième-cinquième, sur des textes à trous à faire en audio, ou alors des exercices de choses qui ont déjà été expliquées à l'oral donc y a pas d'initiative à avoir avec les petits, souvent ils sont pas très autonomes. Et puis avec les grands on va faire autre chose, on va avancer plus vite sur d'autres conjugaisons. (Mme Sarkissian, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Robert Schuman, 12 décembre 2017)

Dans le cas du dispositif du collège Maryse Bastié, Mme Bres met quant à elle à disposition une sélection de livres et de documents, dont les élèves « allophones » doivent se saisir « *en autonomie* ».

J'ai mis une bibliothèque dans la classe, donc ils savent qu'ils ont le droit d'aller lire quand ils ont fini, on est abonnés au journal, y a un classeur en autonomie. Donc pareil, ils ont une feuille qu'ils remplissent au fur et à mesure pour dire : « Aujourd'hui j'ai fini telle fiche », je le change à chaque fois en fonction des séquences sur lesquelles on travaille, et quand ils ont fini, ils doivent mettre dans la bannière verte « travail à corriger », avec la fiche qui dit qu'ils ont fait tel machin, et moi entre midi et deux je récupère ce qu'il y a dans la bannette, je corrige pour les gamins, et ça ils prennent l'habitude d'eux-mêmes : « je vais prendre un livre », « je vais prendre un journal », « je vais prendre une fiche d'activité », pour que moi ça me laisse tranquille pour m'occuper un peu des autres et pas toujours : « Machin a fini d'abord ». (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Maryse Bastié, 18 décembre 2017)

Justifié par ces enseignantes par des questions d'organisation de la séance, l'occupation permanente des élèves « allophones » sert également leur incorporation de manières d'être

« *autonomes* ». Pour Mme Sarkissian, elle suppose l'identification d'un groupe de « *petits* » (les « *bleus* ») et d'un groupe de « *grands* » (les « *rouges* »), parfois subdivisés, et distingués par leurs rapports à la « prise d'initiative » : ces premiers, sensiblement moins « inclus » font l'objet d'un encadrement plus strict de sa part, quand il est attendu des seconds, jugés plus « aptes » à la scolarité « ordinaire », d' « *avancer plus vite* ».

Le 15 janvier 2018 j'observe le cours de FLE/FLS du dispositif du collège Robert Schuman. Durant la séance, les élèves sont divisés en trois groupes, en fonction du travail qu'ils ont à effectuer. Ainsi, les quatre élèves de troisième en présence (les « *rouges* ») doivent réaliser une interrogation écrite portant sur la réalisation d'un planisphère, qu'ils doivent aller récupérer dans leurs casiers ; deux élèves de cinquième et de quatrième travaillent seuls les leçons de leur classe « ordinaire » au fond de la salle ; enfin les huit élèves restant (les « *bleus* ») entament une nouvelle leçon avec Mme Sarkissian, portant sur le vocabulaire de l'alimentation. Les « *rouges* » sont laissés en autonomie pendant que Mme Sarkissian donne la leçon aux « *bleus* » et leur fait réaliser un exercice de prononciation à l'oral. A l'issue de celui-ci, elle leur demande de se regrouper par binôme pour apprendre un dialogue tiré de la leçon, en vue de les faire réciter devant la classe. Elle les autorise alors à discuter entre eux, dans le calme. Pendant qu'ils travaillent, elle se rapproche des « *rouges* » pour les presser de terminer leur évaluation et s'assure que les deux élèves (laissés « en autonomie » durant toute la séance) travaillent leurs leçons.

Présenté comme atypique, l'enseignement dans le dispositif reste en réalité profondément inscrit dans les logiques de la forme scolaire : reposant sur l'apprentissage écrit et évolutif, l' « autonomie » des élèves et leur occupation permanente, l'apprentissage en UPE2A prend les traits d'une socialisation selon les modalités dominantes de l'apprentissage scolaire, ou scolarisé. Ainsi, de même que pour l'apprentissage des « *musiques actuelles* » étudié par Rémi Deslyper, « *la logique scolaire est toujours là, mais la faible classification et le faible cadrage [...] de cette 'pédagogie de l'accompagnement' la rendent moins visible.* » (Deslyper, 2013, p.53). L'enseignement scolarisé des manières d'être élève en France contribue alors à renforcer la légitimité des logiques scolaires auprès des élèves « allophones ». En ce sens, l'apprentissage scolaire de la langue française (même dans les cours de langue où le français écrit est largement mobilisé) n'a pas d'autre finalité que l'apprentissage de l'école française.

c. Apprendre l'école

A travers l'apprentissage de la langue française, le fonctionnement de l'UPE2A contribue à imposer aux élèves « allophones » des manières d'être élève en France, soit à leur apprendre

l'école. Là encore, c'est le classement des élèves qui remplit la fonction de légitimation des logiques scolaires.

Hors du dispositif, la baisse des exigences scolaires vis-à-vis de certains enfants migrants est justifiée par le « *décalage* » entre leurs compétences en classe « ordinaire », et les manières d'être et de faire légitimement attendues d'un élève en France. A mesure que l'élève « allophone » adopte des comportements scolairement légitimes, la « différenciation pédagogique » s'avère inadaptée. La comparaison que fait Mme Garcia entre Erica et Amédée, deux élèves de troisième qu'elle accueille dans ses cours d'Histoire-Géographie, indique que ce processus de classement s'opère à la fois en référence à l'« allophonie » de l'élève, mais aussi en fonction de son rapport aux apprentissages.

Pour Erica y a eu aucun souci parce qu'en fait elle était au sein de la 3e6 plutôt avec des élèves... dans le premier tiers de la classe au niveau scolaire. Donc y avait vraiment pas de décalage. Son... identité entre guillemets avait aucune incidence sur les résultats scolaires. Pour ce qui est d'Amédée c'est différent parce que... parce qu'il y avait la question de la... du vocabulaire en fait, du vocabulaire maîtrisé et du niveau de difficulté des documents. C'est à dire que tant qu'on était sur des documents iconographiques c'était plus facile pour lui, les textes de troisième sont plus difficiles. (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collège Pierre Brossolette, 12 juin 2018)

Dans la mesure où l'élève « allophone » entretient un rapport à l'école et aux réquisits scolaires lui permettant d'être assimilé aux élèves « ordinaires », l'apprentissage de l'école (d'un rapport à l'écrit, à la discipline et à l'autonomie) s'avère inadapté. Les préoccupations des enseignants portent alors d'autant plus sur leurs « *difficultés* » ou « *résultats* » scolaires que la socialisation à la scolarité laisse place à l'évaluation des compétences des élèves « allophones », contribuant à leur rapprochement des élèves « ordinaires ».

La « progression » des enfants migrants dans le dispositif est aussi évaluée au regard de l'évolution de leurs comportements dans le dispositif. Durant notre entretien, M. Lasri compare deux élèves : Helen, une élève grecque de sixième, et Christian, un élève vénézuélien de cinquième. Si la première est valorisée par sa discrétion en classe et ses sollicitations, l'attitude de Christian, vu comme un désintérêt poli pour l'école, est source d'inquiétudes.

[Christian] non il participe [pas], il est tranquille. Helen elle est là, donc elle lève la main, toujours bien discrète, posée, c'est une fille super bien. Elle essaie de comprendre, elle regarde ses collègues de classe à côté, oui elle essaie de comprendre, quand elle comprend pas elle m'appelle, c'est bien.

Que Christian il m'appelle pas... Il se laisse vivre : « C'est bon Christian ? », « Oui oui », « Tu as recopié ? », « Oui oui », « Mais tu as pas recopié », « Ah d'accord ». Donc voilà il dit jamais non [rire] mais il avance pas ce qui est dommage pour lui parce qu'il peut faire mieux que ça. J'espère pour lui qu'il va tilter rapidement parce que c'est pas facile... parce que là ça fait quand même plus que le deuxième tiers de l'année hein ! Il reste pas grand-chose. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Le même type de jugement est produit au sujet de Mehdi, un élève guinéen de quatrième.

Il y en a qui t'accaparent aussi, comme Mehdi. Pareil lui il veut faire... rapidement tout d'un seul coup même s'il intègre pas parce qu'il faut qu'il avance. Il y a une concurrence avec le voisin : « Le voisin est passé à l'exercice 3 donc tu je dois passer à l'exercice 3 même si j'ai pas fait le 2 », c'est pour ça je lui dis : « Tu termines d'abord ça. Comprend et après tu passes je vais avec toi ». Donc voilà lui aussi c'est un cas parce qu'il veut zapper. Il fait : « Je passe vite. Ça c'est fait donc c'est acquis » presque, même s'il l'a pas acquis, c'est : « J'ai fait donc c'est bon ». Et je vais lui poser une question de ce qu'on a fait depuis le début de l'année, il va me dire : « Ouais je sais faire ». Mais tu veux lui faire faire quelque chose il peut pas. Parce qu'il a pas assimilé. (M. Lasri, enseignant de Mathématiques et Mathématiques-UPE2A, collègue Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Il semble ici y avoir une différence majeure entre « accaparer » et « solliciter » son enseignant, tenant à l'expression de dispositions scolaires par les élèves « allophones ». Christian comme Mehdi semblent selon M. Lasri ne pas être encore « prêts » à la scolarité ordinaire, dans la mesure où ils ne donnent pas encore de gages d'un changement de comportement les rapprochant d'élèves « ordinaires ».

Ne plus être considéré en tant qu'élève « à besoins éducatifs particuliers » nécessite que les élèves « allophones » embrassent pleinement les logiques de la scolarité en France. Plus encore qu'un apprentissage scolaire, c'est donc un apprentissage de l'école qui est à l'œuvre dans le dispositif UPE2A, un apprentissage qui ne saurait remettre en cause la légitimité des logiques scolaires. Au contraire, leur réaffirmation semble essentielle, dans la mesure où la « différenciation pédagogique », si elle trouve sa justification dans le dispositif, est envisagée comme nécessairement provisoire⁷¹.

⁷¹ Conformément à l'idée selon laquelle le « handicap linguistique » est un « handicap » provisoire, dont les effets sont censés s'atténuer à mesure que les élèves « allophones » intègrent les logiques de la scolarité en France et en langue française. Voir : Chapitre 3.

2. « Vous allez intégrer les classes, moi j'aimerais bien avancer »

La socialisation dans le dispositif passe également par un processus de conscientisation des élèves, lié au processus institutionnel de leur prise en charge. Il est clairement signifié aux élèves « allophones » la spécificité de leur prise en charge, de même que sa durée ou encore les attendus scolaires qui l'accompagnent et la justifient. La « prise » des logiques scolaires s'accompagne d'une insistance constante sur le caractère « déviant » des pratiques des élèves « allophones », en comparaison avec les pratiques scolaires des élèves qu'ils sont censés devenir grâce à l'UPE2A.

a. Le rappel des échéances

En UPE2A, les échéances de la fin de la prise en charge dans le dispositif sont rappelées aux élèves presque quotidiennement. Ce rappel constant des échéances⁷² apparaît comme un moyen pour les représentants de l'institution de mener à bien la socialisation des élèves à la scolarité en France : les enfants doivent impérativement « progresser » pour « intégrer les classes ».

Dans le dispositif du collège Robert Schuman, je suis témoin à de nombreuses reprises de la production par Mme Sarkissian de jugements scolaires directement référés aux « bonnes » manières d'être élève en classe « ordinaire ». Il est fréquent que les élèves soient mis en cause pour leur comportement, non pas car celui-ci troublerait l'ordre de l'UPE2A, mais bien car il s'inscrit en faux vis-à-vis des réquisits de la classe « ordinaire » (« *Enlève ton blouson, on le tolère pas en classe ordinaire. Va falloir mettre des pulls* » indique par exemple Mme Sarkissian à un élève « allophone » de quatrième le 11 janvier 2018). Plus encore, l'imposition des règles de la classe « ordinaire » passe par la comparaison entre les compétences scolaires des élèves « allophones » et celles des élèves « ordinaires », en particulier des plus jeunes.

Le 7 février 2018, j'observe une séance d'Anglais-UPE2A animée par M. Deschamps au collège Robert Schuman. Quand le cours commence, l'enseignant cherche à s'assurer que les élèves aient appris leurs leçons. Alors qu'il interroge les élèves « allophones », ceux-ci ne répondent pas. Exaspéré, M. Deschamps leur indique alors que « *Même les sixièmes ils connaissent, faut que vous vous les connaissiez maintenant* ». Les élèves en présence sont inscrits majoritairement en classe de cinquième, quatrième et troisième.

⁷² Qui reste toutefois moins marquée dans le cas du dispositif de la cité scolaire Charles Darwin, pour les raisons évoquées dans les chapitres précédents.

Le fait de mentionner les compétences attendues des « *sixièmes* » n'est pas anodin. Se référer au plus jeune « niveau » parmi les classes de collège renvoie en creux à l'âge qu'ont en moyenne les élèves du dispositif UPE2A. La comparaison aux « *petits* » (un groupe d'élève de sixième et cinquième constitué par Mme Sarkissian dans ses cours de FLE/FLS, parfois appelé les « *bleus* »), met en cause à la fois la « maturité » des élèves, et rappelle les exigences de la classe « ordinaire ». La comparaison est ici un moyen de rappeler les échéances de la fin de la prise en charge d'une part, mais aussi de pousser les élèves « allophones » à se conformer aux manières d'être et de faire que « *même* » les élèves les moins avancés dans l'enseignement secondaire mettent en œuvre. Instaurer une compétition entre les élèves du dispositif permet de valoriser les comportements escomptés de tous, tout en favorisant un contrôle mutuel censé se muer en autocontrôle. Présentés comme étant des comportements attendus des élèves « ordinaires », les comportements « normaux » sont érigés au rang de modèle à suivre pour tous les élèves « allophones » (Mme Sarkissian, lors d'une correction le 5 février 2018 appuie la comparaison entre deux élèves de sixième : « *Regarde Ariana, elle en est déjà à la cinquième phrase !* »). Les difficultés scolaires des élèves « allophones », ou leurs écarts vis-à-vis des réquisits scolaires sont alors sanctionnés indirectement par la promotion des comportements scolaires. A l'inverse, quand un élève n'est pas pris en exemple pour son travail, c'est directement au comportement supposé des élèves de classe « ordinaire » qu'il est fait référence.

Le 1^{er} mars 2018, je suis en cours de FLE/FLS avec les élèves du dispositif du collège Maryse Bastié. Alors qu'ils réalisent une activité sur le conte étudié (« *les fées* » de Perrault), Mme Bres les interroge sur ce qu'ils ont compris du conte et sur le vocabulaire de l'imaginaire. Elle les interroge successivement, mais quand vient le tour de Natalia, une élève de sixième très discrète (notamment en raison de son faible niveau de langue), Mme Bres s'emporte. Natalia refuse de répondre, ce qui entraîne une vive réaction de la part de l'enseignante, qui la prend à parti : « *Qu'est-ce qu'on a dit au rendez-vous avec tes parents ? Tu dois parler ! T'as trois secondes pour dire quelque chose ou t'as une heure de colle ! PARLE ! Si tu te trompes c'est pas grave !* ». Sans réponse de la part de Natalia (assez secouée par ce camouflet), Mme Bres poursuit sa correction avec un autre élève. Quand vient le tour d'Achraf, le ton monte de nouveau car il n'a pas fait ses devoirs. Mme Bres évoque alors la poursuite de sa scolarité, qu'il espère au lycée général : « *C'est plus facile de pas faire son travail Achraf. C'est pas grave, c'est pas comme si t'allais au lycée l'année prochaine* ». Enfin, remontée, Mme Bres finit par s'adresser à l'ensemble des élèves : « *L'année prochaine, y a pas quelqu'un qui va vous expliquer comme je fais* ».

Par ces différents moyens que sont la comparaison avec les élèves « ordinaires », la comparaison entre élèves du dispositif et la référence à l' « *année prochaine* », il s'agit pour les

enseignants de favoriser l'incorporation des logiques de la scolarité « ordinaire ». Apporter une réponse scolaire à l'« allophonie » est ici indissociable de la vision selon laquelle la socialisation scolaire serait nécessairement bénéfique pour les élèves. Si l'on rejoint les analyses formulées par Bernard Lahire au sujet de l'alphabétisation des « illettrés » par les représentants de l'association ATD Quart Monde, on peut dresser un parallèle avec la prise en charge scolaire de l'« allophonie ». L'auteur précise, en reprenant une partie du discours de l'association :

« L'alphabétisation devrait être pour le migrant le moyen de s'insérer dans le projet national de formation permanente de tout pays où il produit ; d'accéder par là à une culture dynamique et évolutive permettant l'indépendance du jugement et la mobilité sociale tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil.' Voilà typiquement une définition de l'alphabétisation, par ses effets escomptés plutôt que par sa nature ou son contenu, qui se situe clairement dans le registre de la surinterprétation. L'alphabétisation devient alors un levier un peu magique, aux effets miracles annoncés jamais vérifiables. » (Lahire, 1999, p. 48)

On peut considérer l'« inclusion » au même titre que l'« alphabétisation », toutes deux définies par leurs « *effets escomptés* ». La conscientisation des élèves « allophones » de la spécificité de leur prise en charge et de leurs difficultés scolaires, dont le dépassement et l'« inclusion » seraient la finalité, enferme en réalité les élèves dans un rapport de domination vis-à-vis de l'ordre scolaire. En effet, le rappel des échéances de la prise en charge en UPE2A contribue à imposer aux élèves un mode de contrainte spécifique à l'école. En d'autres termes, la conscientisation des élèves « allophones » vise leur appropriation des modalités institutionnelles de l'autodiscipline, aidée en cela par la mise en avant de leur caractère « allophone ». C'est en définitive à travers la formulation explicite des fins attribuées à l'UPE2A (« *L'année prochaine y a pas quelqu'un qui va vous expliquer comme je fais* ») que la socialisation à la scolarité est censée « prendre » d'elle-même. Dans le cas contraire, le « maintien » peut alors être substitué à l'« inclusion ».

b. « Maintenir » l'élève dans son contexte de socialisation

Dans les cas où les élèves de l'UPE2A n'auraient pas incorporé les logiques scolaires au cours de leur année dans le dispositif, mais sont toujours scolarisés dans l'établissement, les enseignants de FLE/FLS peuvent procéder à des aménagements. Ceux-ci vont prendre deux formes : favoriser le redoublement de l'année aux élèves (les « maintenir » dans une classe

ordinaire de leur niveau), ou continuer à les recevoir en cours de FLE/FLS au-delà de la limite prévue.

A la cité scolaire Charles Darwin, M. Saadi m'explique avoir recours au « maintien » des élèves « allophones » de troisième comme à une « *roue de secours* ». Celui-ci leur permettrait d'achever leur apprentissage de la langue française, de manière à réactiver en France des compétences acquises lors de leur scolarisation antérieure à la migration. L'enseignant en veut pour exemple le cas de Yahia, élève de seconde générale.

Ceux qui sont en fin de troisième ou en quatrième, quand on est en quatrième on a encore la possibilité, en plus de l'année que l'on va suivre, d'évoluer en troisième et de se préparer à une orientation, mais quand on arrive avec de grandes difficultés en classe de troisième, parce qu'on est positionné en classe de troisième du fait de son âge, on a toujours la possibilité, la roue de secours qu'est le maintien en troisième, se laisser le temps de la réussite ça c'est fondamental, même si la vitesse prônée par l'Education Nationale est très... rapide. Et ça les dépasse complètement. Y a des élèves qui sont en lycée, euh, alors j'ai le cas Yahia, qui est arrivée en seconde, qui se débrouille très bien, toujours d'origine italienne, et maintenant qui s'interroge sur son orientation : « Est-ce que je vais faire une [première] économique et social, une ES ou bien une S scientifique? », et bien je lui ai dit : « Envisage, si tu veux faire une S, parce que le niveau d'attente est beaucoup plus élevé, si c'est vraiment le choix que tu souhaites défendre et vivre, envisage un maintien ». Je lui ai posé la question : « Quel niveau en mathématiques et dans les matières scientifiques tu avais en Italie ? », il m'a dit : « J'avais 13, 14 ». Mais ce niveau il ne le retrouve pas tout de suite en France, alors je lui ai dit : « Prend le temps de l'adaptation et la réussite, tu verras en fin d'année, et tes avocats seront tes notes. Ni moi ni tes parents ne pourrons t'aider au-delà de ce qu'on peut t'apporter mais il faut te prendre en charge et tes notes plaideront soit pour une ES soit une S ». Voilà donc c'était un encouragement à travailler, à être extrêmement performant, se laisser le temps et... c'est une bouffée d'oxygène que de lui proposer un maintien en seconde l'an prochain. Donc c'est une façon de lui dire : « Tu n'es pas dans la difficulté, l'avenir n'est pas forcément synonyme de difficulté ou d'échec, l'avenir va jouer pour toi en ta faveur ». Et il a répété ça à ses parents et les parents sont d'accord, et j'utilise toujours les exemples qui ont bien fonctionné d'élèves qui ont été maintenus et qui ont excellé, brillé grâce à leur implication personnelle, le travail fourni et le peu de temps supplémentaire qui leur a été accordé. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 15 décembre 2016)

On remarque dans cet extrait d'entretien que la réussite future des élèves « maintenus » est conditionnée non pas à leur apprentissage de la langue française (même si elle en est la justification principale, notamment auprès des familles), mais bien à leur mise au travail, attestée par leurs notes. De plus, le cas d'Abdullah présenté précédemment, mis en lien avec

celui de Yahia, renseigne sur les conditions du « maintien » vis-à-vis du rapport entretenu par les élèves « allophones » aux logiques scolaires. La différence entre ces deux élèves sur la question du « maintien » tient précisément à l'évaluation de leur scolarisation antérieure, rendue possible par le processus d'inscription en UPE2A occasionnant la tenue du test de positionnement. Le travail de socialisation à l'école est donc mis en lien avec le niveau scolaire de l'élève et avec son destin scolaire, déjà partiellement défini par le test de positionnement.

Pour les enfants migrants inscrits en classe de troisième desquels l'institution scolaire se détourne au profit d'autres institutions éducatives, le « maintien » est largement considéré comme illégitime. En revanche, pour les autres élèves « allophones », moins « pressés » par le tri scolaire opérant en fin de collège, le « maintien » sert un objectif de « *rééducation* » des élèves « allophones », et devient « *une tentative de déployer, d'amplifier l'espace potentiel de l'enfant, de l'ouvrir au jeu créatif, au travail de symbolisation et progressivement aux activités culturelles* » (Strauss-Raffy, 2006, p.157). Il s'agit donc, après évaluation en amont et évaluation lors de la prise en charge, de déterminer les besoins éducatifs futurs des élèves « allophones », et de mettre un terme ou non à leur socialisation à la scolarité (indépendamment des recommandations nationales). Ainsi, l'opportunité du « maintien » crée un nouveau principe de classement scolaire spécifique aux élèves « allophones » : elle sert à favoriser leur acquisition de dispositions à la mise au travail, qui se veut être la suite logique de leur prise en charge officielle au sein de l'UPE2A.

A la différence de la « *déscolarisation encadrée* » observée par Mathias Millet et Daniel Thin (Millet, Thin, 2003), on peut concevoir cette réaffirmation du besoin d'apprentissage de l'école par le « maintien » ou la poursuite de la prise en charge dans le dispositif UPE2A comme un encadrement de la socialisation à la scolarité. Le rappel des échéances scolaires aux élèves agit en cela comme une première modalité d'imposition de l'ordre scolaire, à laquelle s'ajoute, quand elle est justifiée par la scolarité antérieure des enfants migrants ou par leur « niveau » scolaire, une continuation de la prise en charge. Elle s'apparente à une poursuite de la socialisation en UPE2A, mais dans un autre cadre. Cependant, les logiques de cette dernière se heurtent parfois aux logiques éducatives des familles migrantes et des travailleurs sociaux.

3. Confrontations

On peut enfin supposer que les logiques de la socialisation à la scolarité sont à l'origine de malentendus entre les familles et travailleurs sociaux d'une part, et les enseignants d'autre part.

Ces premiers semblent envisager la scolarité des enfants migrants comme une scolarité « ordinaire », quand les représentants de l'institution peinent à envisager la scolarisation en UPE2A comme autre chose qu'une *préparation* à celle-ci. Les enseignants cherchent donc à obtenir leur adhésion, soit, dans la plupart des cas observés, à imposer leur légitimité.

a. Obtenir l'adhésion des familles migrantes

Les familles migrantes considèrent dans l'ensemble l'inscription de leur enfant dans le dispositif UPE2A comme faisant partie intégrante de l'enseignement « ordinaire ». Les rencontres enseignants-parents sont parfois le moment d'une confrontation entre les fins qu'attribuent ces derniers à la scolarité de leurs enfants et les objectifs poursuivis dans le dispositif.

Lors de l'entretien que je réalise avec Mme Belkacem, enseignante de Technologie au collège Maryse Bastié et « professeure principale » de la classe de troisième dans laquelle Achraf est inscrit, je constate une opposition portant sur l'« orientation ». Le père d'Achraf insiste pour que son fils poursuive sa scolarité au LGT, tandis que Mme Belkacem l'en juge inapte, en raison de son manque d'autonomie et de travail scolaire. Lors de l'entretien, Mme Belkacem m'explique qu'elle tente de « *faire entendre raison* » à Achraf et à son père. Cela passe notamment par le recours au caractère « migrant » d'Achraf et à la menace qui semble peser sur lui (menace qui émanerait de son père) d'être renvoyé en Algérie.

Je lui ai posé la question [à Achraf]. Je lui ai posé la question après parce que je voyais qu'il faisait pas d'efforts et il avait fait quelques bêtises... qu'il nie hein, et je lui ai demandé : « Tu te souviens de ce qu'avait dit ton papa ? Tu as envie de rester ici ? », il m'a dit : "Non je veux rester là », « Alors il faut que t'apprennes le français si tu veux rester là, il faut que tu puisses te débrouiller, il faut que tu puisses t'en sortir », je suis pas sûre qu'il soit conscient de tout ça. (Mme Belkacem, enseignante de Technologie, collège Maryse Bastié, 3 avril 2018)

Cependant, Achraf exprimant sa distance avec les logiques scolaires (« *il a pas les habitudes ! il travaille pas à la maison !* »), c'est finalement vers que s'oriente le travail de Mme Belkacem, attestant du même coup l'échec de sa tentative de conversion d'Achraf aux logiques scolaires.

Donc j'ai ce gros travail de préparation à faire là, faut que je convoque la famille, le papa est fatigué... Il comprend mieux le français que la mère, elle me dit qu'il est malade mais y a urgence, faut que je le voie. [...] Mais j'attends de le rencontrer parce que ce serait un cauchemar pour [Achraf]

de se retrouver en seconde générale. (Mme Belkacem, enseignante de Technologie, collège Maryse Bastié, 3 avril 2018)

L'obtention de l'adhésion de la famille d'Achraf aux logiques portées par les enseignants repose essentiellement sur une lecture de ses comportements scolaires au prisme de son « immaturité ». En d'autres termes, et comme me l'explique Mme Bres plus tard lors d'un entretien durant lequel nous revenons sur l'« orientation » d'Achraf, il s'agit d'avoir recours à un « *principe de réalité* » partant de la « déviance » scolaire de l'élève (Achraf est « *trop immature* ») pour amener les familles à embrasser les décisions émanant de l'institution (Thin, 1998, p.237). Dans le même temps il est explicitement attendu du père d'Achraf une correction de son propre rapport à l'école.

Achraf redouble. Donc... c'est très compliqué parce que le papa n'est pas venu aux deux rendez-vous d'orientation concertée, donc il refuse l'orientation en voie professionnelle. Sauf que on lui a dit que un passage en seconde générale était absolument pas envisageable, mais il dit que son fils est trop immature pour aller au lycée donc on était d'accord avec lui là-dessus, on lui a dit : « C'est un redoublement si vous voulez parce qu'effectivement Achraf est très immature et Achraf n'a absolument pas réfléchi à un projet professionnel cette année », mais que le père serait complètement sur un redoublement pour pouvoir passer en seconde générale. Donc Achraf va être maintenu en troisième mais hors UPE2A. (Mme Bres, enseignante de FLE/FLS et de Lettres, collège Maryse Bastié, 29 mai 2018)

L'« orientation » d'Achraf en fin de troisième renseigne à la fois sur l'ambivalence entretenue par certaines familles migrantes à l'institution scolaire, et sur une des modalités d'imposition des décisions institutionnelles. Le « maintien hors UPE2A » n'agit pas dans un autre but que celui de favoriser le gain de « maturité » chez Achraf, et passe nécessairement par la reconnaissance par son père de son « immaturité », catégorie de jugement proprement scolaire. Cet exemple est en réalité un cas de « *co-scolarisation* » (Thin, 1998, p.207) reposant sur la production d'une image partagée de l'élève et des raisons de ses difficultés scolaires. Celle-ci n'est cependant pas toujours obtenue par les enseignants, notamment à mesure que la légitimité des responsables légaux des élèves est reconnue sur le plan institutionnel.

b. *La concurrence entre l'école et le foyer : une question de légitimité institutionnelle*

Dans le cas de la « prise en charge » des enfants migrants « MNA » on constate enfin une concurrence entre les logiques scolaires et les logiques portées par les travailleurs sociaux.

Inscrits tous deux dans des objectifs éducatifs distincts et néanmoins liés (notamment au sujet de l' « autonomie »⁷³) on constate que la légitimité des travailleurs sociaux freine l'objectif de contrôle extra-scolaire des enseignants. La possibilité d'une « *co-scolarisation* » (*ibid.*) en ressort affaiblie, au regard de la spécificité des « MNA ».

Si l'on considère le cas d'Amédée, (« MNA » inscrit en troisième au collège Pierre Brossolette) vu au chapitre précédent⁷⁴, on constate que le discours que tient sa « professeure principale » au sujet de son « orientation » ou même de son « accompagnement », témoigne d'une incapacité à amener les éducateurs d'Amédée à prioriser les exigences scolaires sur les exigences d' « insertion ». En déplorant sa mise à l'écart au profit des travailleurs sociaux, Mme Garcia indique une concurrence entre ces deux corps de métier sur les questions pédagogiques (Thin, 1998, p.207). Reconnue comme légitime par cette première, en raison du caractère « MNA » d'Amédée, sa prise en charge au sein du foyer prime sur les logiques de sa socialisation à la scolarité, favorisant une remise en question des logiques scolaires, concurrencées par des logiques éducatives elles-aussi légitimes. Le doute qui pèse sur l'adhésion des travailleurs sociaux aux logiques de la scolarité (voire de l'apprentissage de la scolarité) conduit alors inévitablement à une inter-individualisation des rapports enseignants-élèves, dont le but est l'acquisition de dispositions scolaires. Or, les temps disponibles sur la scolarité semblent limités.

Y a pas de tutorat qui est mis en place par exemple, c'est vraiment une carence. Donc si c'est des élèves qui arrivent à développer des stratégies d'entraide au foyer parce qu'il y a des élèves de même niveau scolaire ou des choses comme ça, ou à l'extérieur en nouant des relations avec la classe ça marche, mais si ça fonctionne pas... c'est difficile. (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collègue Pierre Brossolette, 12 juin 2018)

La concurrence entre les logiques scolaires et les logiques éducatives portées par les travailleurs sociaux repose ici sur leur légitimité partagée en termes d' « accompagnement » et de prise en charge non seulement d'élèves « allophones » mais surtout d'enfants migrants. Or, malgré cette confrontation, le discours de Mme Garcia témoigne de la conservation de la légitimité des logiques scolaires en tant que logiques éducatives dominantes. Selon elle, l'éducation doit être prise en charge par l'institution scolaire plutôt qu'à travers des « *stratégies d'entraide* » sur

⁷³ Voir : Chapitre 9, II., 3)

⁷⁴ Voir : Chapitre 5, III., 1), b.

lesquelles l'école n'a pas de prise. Dans tous les cas, la formation légitime de l'élève, soit le travail consistant à faire advenir un rapport légitime à la scolarité, revient à l'institution scolaire.

Le travail entrepris par les enseignants auprès des élèves d'UPEA2 participe pleinement de leur socialisation à la scolarité. Celle-ci passe par diverses modalités de légitimation des logiques scolaires, mais vise exclusivement un apprentissage *de* l'école, devant être effectif dans la durée de la prise en charge. Il s'agit alors pour les enseignants d'agir directement auprès des élèves, mais aussi auprès des familles et éducateurs, *via* l'imposition de la légitimité des logiques et décisions émanant de l'institution scolaire.

Conclusion du chapitre 6

La scolarisation des enfants migrants dans le dispositif UPE2A s'accompagne de la mise en exergue de leur caractère « allophone », mais aussi de leurs « *besoins éducatifs particuliers* », parfois associés à leur caractère « migrant ». Outre la surreprésentation des difficultés linguistiques que les élèves « allophones » rencontrent au cours de leur scolarisation en France, cette dernière demeure inscrite dans une relation *pédagogique* qui repose sur l'acquisition par les élèves de dispositions à la scolarité : l'attention portée à la maîtrise de la langue écrite, à l'expression d'un « plaisir d'apprendre » et à la sociabilité, à l'« autonomie » etc. indiquent que les classements opérés à l'encontre des enfants migrants sont des classements similaires à ceux produits au sujet des élèves « ordinaires ». Dès lors, malgré la promotion d'un enseignement distinctif et rapporté aux problématiques spécifiques de la migration à l'école, la prise en charge des enfants migrants ne diffère pas, en essence, des principes de la scolarité « ordinaire ». Tout au plus, on observe des retraductions des logiques scolaires et leur réappropriation par les enseignants, sans pour autant que celles-ci soient remises en cause. En cela, l'hypothèse d'une retraduction des logiques scolaires en des logiques scolaires-*républicaines* peut être nuancée.

L'apprentissage dans le dispositif UPE2A relève toutefois de l'enseignement « différencié ». En cela, on peut voir dans le travail des enseignants une ambition à « préparer » les élèves « allophones » à la scolarité « ordinaire » et, plus encore, à la vie en France. En d'autres termes, être inscrit dans le dispositif UPE2A revient à apprendre l'école et ses logiques. Cela suppose une évaluation des compétences et appétences scolaires manifestées par les enfants migrants, mais aussi la recherche d'une « *co-scolarisation* » : tout comme dans le cas des familles de classes populaires les plus éloignées des logiques de la forme scolaire, il est question pour les

enseignants de *scolariser* les enfants migrants et leurs familles (Thin, 1998, p.205). Malgré l'adoption par nombre d'enseignants d'un discours faisant la promotion de l' « inclusion » et de la « différenciation pédagogique », le classement prenant pour étalon de mesure le rapport des élèves « allophones » aux logiques scolaires semble confirmé et renforcé.

Conclusion de la première partie

L'émergence, depuis les années 1970, d'un « problème social de l'immigration » auquel est associé nombre de problèmes généralement rapportés aux classes populaires (« échec scolaire », « délinquance », « insécurité » ou, plus récemment, « séparatisme ») favorise la redéfinition des manières dont l'institution scolaire envisage ce public « nouveau » que sont les élèves « allophones ». Dans le chapitre 3, j'ai voulu montrer comment la prise en charge des enfants migrants à l'école s'accompagne de leur catégorisation en tant qu'élèves « allophones », « *à besoins éducatifs particuliers* », ou « handicapés linguistiques ». Celle-ci n'est évidemment pas sans effets d'une part sur la manière d'appréhender ces élèves, et d'autre part sur les transformations récentes du champ pédagogique. Il apparaît que les enfants migrants « allophones » peinent à être envisagés comme des élèves à part entière, précisément en raison de leur passé migratoire, et de leur catégorisation en tant qu'« allophones ». On observe des formes de redéfinition du métier d'enseignant et un glissement de l'action pédagogique vers celle de l'« accompagnement ».

Le chapitre 4 a permis de montrer que les élèves « allophones » sont appréhendés, du point de vue de l'institution, comme des enfants migrants à « intégrer ». Outre la polymorphie des usages scolaires du registre intégrationniste, il semble se constituer un amalgame entre jugements scolaires et jugements portés sur l'« intégration » des élèves, ou plus précisément sur leur « bonne volonté d'intégration ». Une partie des modalités de classement des élèves « allophones » repose donc sur une correspondance entre la scolarité actuelle de ces élèves et leur « intégration » future, comme on a pu particulièrement l'observer à travers la comparaison entre Achraf et Anna : à travers eux, c'est un ensemble de manières d'être attendues d'un élève « en France » qui est évalué et sanctionné.

Le chapitre 5 s'est intéressé aux manières de socialiser les enfants migrants en fonction des retraductions locales des attendus scolaires. Fragmenté, le mode scolaire de socialisation dépend de configurations singulières dont découlent des lectures différenciées des fins attribuées à l'UPE2A, oscillant entre prise en charge de l'« allophonie » et « intégration ». C'est pour cela qu'il est apparu plus pertinent de parler de logiques scolaires-*républicaines*, dans la mesure où sont en jeu des visions du monde et de la scolarité portées par les enseignants dans des contextes précis. Le cas d'Idriss a, par exemple, servi la compréhension des concurrences pouvant exister entre les logiques de la scolarité « ordinaire » institutionnelle

(autour de la « réussite » scolaire), et celles de la prise en charge dans le dispositif UPE2A (autour de l' « insertion »).

Le chapitre 6 a enfin permis de déceler que, malgré des retraductions locales, autour de la « différenciation pédagogique » et de l' « intégration », les logiques scolaires demeuraient en essence inchangées. En termes de rapport à l'écrit comme de manifestation d'un « plaisir d'apprendre » ou d'adoption de comportements *scolaires*, la « différenciation » induite par l'enseignement en UPE2A répond de logiques similaires à celles de la scolarité « ordinaire ». En tant qu'espace de socialisation à *la scolarité* l'UPE2A apparaît comme un espace d'évaluation et de classement des enfants et familles migrants, au regard de leurs socialisations antérieures à la migration. Si les catégories de l'entendement enseignant sont soumises à l'introduction de la question migratoire à l'école, les processus de classement scolaire procèdent de logiques inaltérées, fondées sur l'évaluation des dispositions scolaires des enfants migrants.

L'hypothèse de la transformation des logiques scolaires en logiques scolaires-*républicaines* doit alors être nuancée. Si l'on observe des altérations des catégories de classement enseignant, les objectifs d' « inclusion » et d' « intégration » supposent toujours l'évaluation des comportements des enfants migrants au regard de leur distance ou de leur proximité avec les logiques de la forme scolaire. L'action pédagogique menée en UPE2A, parfois justifiée par la volonté politique de former des « *citoyens* », vise avant tout l'adoption, par les enfants et familles migrants, de comportements légitimes du point de vue des logiques éducatives dominantes. La question nationale, tout comme la question de la « différenciation pédagogique », n'apparaissent qu'*a posteriori*, pour justifier la valorisation de l'expression d'une « bonne volonté » scolaire ou condamner les manquements à l'ordre scolaire. Loin de participer à la formation de la nation et à l' « intégration » de toutes ses parties au tout *républicain* (comme cela a pu être le cas sous la IIIe République ; Vincent, 1980), la forme scolaire telle qu'elle se donne à voir en UPE2A remplit toujours une fonction disciplinaire. L'apprentissage de « bonnes manières » d'être et de faire, s'il se réalise en référence à ce que l'on pourrait appeler une « morale *républicaine* » dominante, ne suppose pas de transformation des modalités et formes d'exercice du pouvoir.

Pour autant, le parti pris de ce travail de thèse est la mise en lumière de la confrontation entre des logiques scolaires retraduites (au moins partiellement) et des logiques « étrangères » portées par les enfants et familles migrants. Dans les chapitres qui vont suivre, il sera donc question de

comprendre non plus ce que fait la migration à l'école, mais bien comment les enfants « font avec » la migration, et les effets qu'a celle-ci en termes de destins scolaires.

SECONDE PARTIE : « Faire avec » sa migration, du départ du pays d'origine à l'école

La particularité de la prise en charge des enfants migrants dans le dispositif UPE2A tient à l'homogénéisation de leurs propriétés sociales au profit de la mise en exergue de leurs difficultés linguistiques communes. Or, l'enquête menée auprès des familles et enfants migrants donne à voir des visions du monde parfois antagonistes, qui renvoient aux positions et aux trajectoires sociales des familles, avant l'émigration et dans l'immigration. Dès lors, analyser la confrontation entre des produits de socialisation incorporés par les enfants et des logiques scolaires prédominantes mais altérées par l'introduction à l'école de la question migratoire, invite à reconstruire les histoires familiales et singulières de ces premiers. Cette seconde partie repose sur le postulat établi par Abdelmalek Sayad, selon lequel la construction de l'objet sociologique « émigration-immigration » nécessite la prise en compte de tous les aspects du processus migratoire (Sayad, 1999, p.19). En tant que processus de socialisation, la migration induit la transformation ou la consolidation d'un rapport au monde construit avant l'émigration et situé socialement.

Emigrer renvoie d'abord à la formulation, sur le temps long, de ce que l'historien Paul-André Rosental nomme un « *projet migratoire* », compris non pas comme une intention rationnelle mais comme le fruit de tractations parfois longues et saisissables à travers l'articulation des déterminants (internes et externes) favorisant l'émigration, et de l'état des relations intrafamiliales (Rosental, 1999). En proposant ce concept, l'auteur rappelle qu'

« a telle ou telle organisation familiale ne correspond pas une plus ou moins grande propension à la mobilité. En revanche, la structuration des liens au sein des groupes de parenté conditionne la manière dont le monde extérieur est susceptible d'influencer l'évolution de ces derniers. » (*ibid.*, p.195).

L'échelle des configurations familiales apparaît alors comme le prisme privilégié à travers lequel les rapports à la migration se laissent saisir. Comme on le verra dans cette seconde partie, la migration revêt des significations bien différentes en fonction des expériences incorporées

antérieurement par les individus migrants, et de la manière dont l'institution familiale médiatise les visions du monde qui en découlent. De plus, dans la mesure où on s'intéresse ici à la confrontation de ces logiques avec les logiques scolaires, la scolarisation apparaît comme un moment de mise en tension de ces expériences socialisatrices avec un impératif de « réussite » qui, dans le cas des enfants migrants, tend à devenir l'angle privilégié à partir duquel est lue l'expérience de la migration.

Contribuant à la modification profonde des ressources dont disposent les enfants et familles migrants, le processus migratoire se présente alors comme un processus dont la singularité ne peut être saisie qu'au travers de la présentation de cas, nécessairement hétérogènes, mais présentant des « airs de famille » non seulement entre eux, mais avec les expériences sociales des enfants et familles résidant en France et présentant des propriétés sociales similaires à celles des enfants et familles migrants. On observe alors de multiples modalités de formulation, d'appropriation et de transformation d'un projet migratoire, nécessairement lié aux ressources (sociales, économiques, scolaires, symboliques, etc.) dont disposent les individus migrants avant, pendant et après le processus migratoire.

Dans les quatre chapitres qui composent la seconde partie de cette thèse, je souhaite proposer une lecture du processus migratoire attentive à son hétérogénéité intrinsèque et à ses effets socialisateurs. On s'intéressera d'abord à la manière dont les familles formulent, en fonction de leur position sociale d'origine et des ressources mobilisables en migration, des projets migratoires compréhensibles dans le cadre d'une analyse tenant compte d'une appartenance « de classe » (chapitre 7) ; puis, à travers les discours des enfants ayant émigré-immigré en famille, on verra en quoi ces projets sont soumis à de multiples appropriations à partir de l'imbrication de leurs logiques propres, de leur expérience singulière de la migration et de la transformation de leurs ressources (chapitre 8). Je souhaite également procéder à une analyse spécifique des modalités de la migration des enfants migrants seuls, « MNA », pour pointer non seulement les différences à partir desquelles leur migration apparaît au lecteur, mais aussi ce que ces différences doivent à leur prise en charge par les institutions de l'ASE (chapitre 9). Enfin, il s'agira de s'intéresser à ce que produit la migration des enfants en termes d'identification à des figures de migrants et de construction des rapports à l'avenir, en revenant, dans un dernier chapitre, aux effets de la « différenciation pédagogique », telle qu'elle a été présentée au cours de la première partie.

Chapitre 7 : Emigrer, immigrer, se déplacer : les mobilités familiales d'un espace social à un autre

L'intérêt heuristique des travaux d'Abdelmalek Sayad réside dans son approche du phénomène migratoire en tant que phénomène à la fois multifacé et processuel. En réfutant la perspective ethnocentriste au principe de la production sociale de l'« immigré » (Bidet, 2018), la lecture de Sayad invite à penser l'entière du phénomène migratoire et à envisager émigration et immigration comme « *les deux faces d'une même médaille* » (Sayad, 1999, p.223). Prendre la migration comme objet d'étude ne peut par conséquent faire l'économie d'une démarche réflexive, attentive aux *conditions sociales de possibilité* de l'émigration-immigration, ou à l'histoire sociale de la migration et des individus migrants. Interroger les familles migrantes suppose de penser des « *mécanismes de maturation, souvent longs* » et aboutissant à la réalisation de « *projets migratoires* » (Rosental, 1999, p.207). Ceux-ci incarnent des aspirations au maintien ou à l'ascension sociale, exprimés par les familles de multiples manières (« *vivre dignement* », préserver sa « *qualité de vie* », migrer « *pour les enfants* »). Si les familles migrantes évoquent le « *sacrifice* » que représentent pour eux le départ de leur pays d'origine et la séparation d'avec leurs proches, la migration relève toutefois bien plus du processus que de la rupture : elle nécessite d'une part l'activation de dispositions à la migration, et d'autre part des ressources pour que celle-ci advienne et perdure. De plus, la migration peut être envisagée en tant que « *déplacement* ». La notion, permettant « *de penser des mobilités sociales apparemment contradictoires, associant déclasserement et promotion selon les dimensions de la position sociale envisagées et l'espace national considéré* » (Bidet, 2018, p.82), suppose un transfert partiel et une mutation des ressources dont disposent les familles d'un espace social à un autre. Dans la mesure où ces ressources sont inégalement réparties entre les familles considérées, on peut faire l'hypothèse de la construction de rapports différenciés à la migration, ainsi qu'à la mobilité sociale escomptée à travers celle-ci.

Selon leur positionnement social dans le pays d'origine et le rapport au monde qu'elles entretiennent, les migrations familiales se présentent sous des formes bien différentes. En premier lieu, il s'agit dans ce chapitre de comprendre comment la combinaison de ressources et de dispositions donne lieu à des entrées en émigration hétérogènes, selon les familles considérées. Ensuite, il sera question de voir selon quelles conditions les ressources détenues

ou construites par les familles dans la migration favorisent la construction de rapports plus ou moins heureux à l'immigration. On s'attachera pour cela aux effets symboliques liés aux parcours résidentiels et professionnels des familles émigrées-immigrées, de même qu'aux sources de (re)valorisation symbolique qu'elles trouvent dans l'immigration. Enfin, on verra en quoi le processus migratoire et le déplacement qu'il induit supposent des modalités particulières de construction des rapports à l'institution scolaire, assimilables en partie à des logiques de classe « sur le papier ».

I. Dispositions, ressources et conditions de possibilité : du « projet migratoire » à l'arrivée en France

On doit notamment aux travaux des britanniques Mike Savage, Alan Warde et Fiona Devine (Savage, Warde, Devine, 2005), ainsi qu'à ceux de Rémi Sinthon (Sinthon, 2018) la mise en cause de la vision « classiste » de l'espace social. Si, avec Pierre Bourdieu, il convient de penser les classes sociales à partir des conditions de vie et la détention d'un volume de capitaux similaires aux membres d'une même classe (Bourdieu, 1984, p.4), l'approche comporte son lot de problèmes, le principal étant probablement sa faible compatibilité avec une conception dynamique de la socialisation. Penser un positionnement social en mutation, par définition car les individus migrants *se déplacent* dans plusieurs espaces sociaux et géographiques, nécessite dès lors de considérer les conditions de la mobilisation des ressources ou capitaux construits antérieurement. En d'autres termes, on peut admettre que :

Pour prévenir le biais [d'essentialisation] lors de l'analyse d'une trajectoire, on peut dresser l'inventaire des capitaux qui y sont mobilisés, afin d'analyser les modalités de leur mobilisation et les conditions qui la permettent. » (Sinthon, 2018, pp.244-245).

Cependant, plutôt que de rendre équivalentes, dans le discours, les notions de *ressource* et de *capital*, on s'attachera ici (et dans le reste de cette seconde partie) à considérer une ressource en tant que capital, uniquement dans le cas où sa constitution en capital dépend de « *processus systémiques* » (Savage, Warde et Devine, 2005, p.45). Autrement dit, on considérera un *capital* comme étant le fruit de la concentration de ressources mobilisables de façon équivalente d'un contexte à un autre, et lié à la position occupée par les individus. Dans les cas contraires, on parlera plutôt de contextes ou d'interactions qui « font ressource » de façon ponctuelle, et qui sont caractérisées par leur instabilité et leur ambivalence (Faure, Thin, 2019, p.21). Une

ressource n'agissant jamais par elle-même, c'est à partir de la combinaison de celle-ci (parfois constituée en capital qu'il est nécessaire de qualifier) et de dispositions à la mobiliser qu'il s'agit de comprendre selon quelles conditions et dans quel contexte la migration advient.

La notion de « *projet migratoire* » s'avère ici essentielle, car elle permet l'articulation de plusieurs échelles d'analyse des déterminants de la migration. Dans une approche diachronique attentive aux conditions sociales de la formulation d'aspirations à l'ailleurs, l'auteur propose d'articuler déterminants sociologiques et aspirations individuelles et d'envisager la constitution dans le temps long de dispositions à émigrer. C'est là tout l'intérêt de cette approche : appréhender des configurations singulières à l'échelle mésosociologique invite à mettre en relation des conditions sociales de possibilité de l'émigration (dépendant des ressources sociales, économiques et symboliques disponibles) et des rapports au monde socialement construits, situés et médiatisés par les familles (Rosental, 1999, p.187). Ouvrir ainsi la boîte noire d'un processus saisi sur le temps long permet de rendre compte de la multiplicité de rapports singuliers au processus migratoire, et de comprendre sa réalisation à l'aune des ressources détenues par les familles.

1. Des rapports à l'espace socialement situés : trois familles emblématiques de migrations « de classe »

Les rapports à la migration entretenus par les familles sont intimement liés à des rapports à l'espace transnational construits plus ou moins tardivement dans le processus migratoire. Ceux-ci sont différemment produits en fonction d'expériences passées de la migration, ou bien de rapports à l'espace transnational inscrits dans l'histoire familiale, professionnelle, ou encore dans des pratiques culturelles. Dans ce premier temps on verra, à partir des cas de trois familles emblématiques de migrations « de classe », que l'entrée dans le processus migratoire revêt des formes et trahit des logiques hétérogènes. Ses modalités témoignent de trajectoires sociales diverses ayant contribué à la construction de dispositions à émigrer inscrites dans des conditions matérielles d'existence bien différentes.

a. Les époux Candia : capital international et rapport à l'espace-monde

Entretenir un rapport à la mobilité et à l'espace affranchi des frontières nationales peut être appréhendé comme une caractéristique de fractions spécifiques des familles de classes moyennes et supérieures (Wagner, 2011 ; Weenink, 2012 ; Borja, Courty, Ramadier, 2013).

Situées « en haut » des espaces sociaux nationaux, on peut supposer que celles-ci se réfèrent davantage aux groupes caractérisés par la détention de titres scolaires rentables sur le marché international, par l'occupation de postes symboliquement valorisés au sein de grandes entreprises transnationales, ou bien partageant des codes culturels similaires et distinctifs (Bidet, 2018, p.79). Ces familles sont de plus difficilement identifiables, au regard des travaux récents questionnant le *degré d'internationalité* ou de *transnationalisme* des classes supérieures : ces dernières se situent probablement dans plusieurs hiérarchies sociales, à l'articulation des espaces sociaux nationaux (Hartmann, 2011) et d'un « *Etat-Monde* » (Bidet, 2016). Quoi qu'il en soit, ces familles semblent disposer de ressources spécifiques, rentables sur les marchés internationalisés.

Les époux Candia apparaissent comme un exemple paradigmatique de ce groupe social introuvable autre part que « sur le papier », dans la mesure où leur migration est tributaire de l'activation de ressources que l'on peut considérer, à l'instar d'Anne-Catherine Wagner, comme constitutives d'un « *capital international* » (Wagner, 2011). Les conditions de socialisation des époux Candia révèlent de plus des dispositions à considérer l'espace comme un espace transnational.

Je rencontre Pablo et Lucie Candia à deux reprises au cours de ce travail, en novembre 2018 et en novembre 2019 à leur domicile, situé dans une commune du nord de Lyon. A l'occasion de notre première rencontre, je suis accueilli chaleureusement par toute la famille, M. et Mme Candia en tête, suivis de leurs trois enfants : Erica (16 ans), Ernesto (11 ans) et Xavier (9 ans). M. Candia, qui m'accueille en qualité de « chef de famille », m'encourage à le tutoyer car « *en Colombie tout le monde se dit 'tu'* » et m'invite à aller m'asseoir à la table du salon de leur appartement. Sans pour autant être une vitrine des biens du ménage, je constate que celui-ci est spacieux, très ordonné et que si un grand écran de télévision fait partie du mobilier, il est éteint. Les deux entretiens seront similaires dans leur forme : très dynamiques, les deux époux s'interrompent à de nombreuses reprises pour plaisanter, préciser ce que l'autre vient d'annoncer ou encore, plus fréquemment, pour corriger les erreurs de français que commet l'autre. Aucun ne s'approprie pour autant l'histoire familiale, une histoire fortement liée à la France, débutant à la Libération par l'émigration du grand-père de Mme Candia.

Présenté comme un « *résistant* » par M. Candia, le grand-père paternel de Mme Candia quitte la France à l'issue de la Seconde Guerre Mondiale, alors que l'Europe est à l'aube de sa reconstruction. Bien qu'il envisage dans un premier temps d'émigrer vers l'Australie, il devient

émigré provisoire dans le nord de la Colombie, puis finit par y devenir « *entrepreneur* » dans l'industrie du textile. Ce faisant, il connaît une prospérité économique qui lui permet de s'installer durablement dans la région alors paysanne de Barranquilla, et est rejoint quelques années plus tard par son épouse et ses trois enfants, tous de nationalité française. Parmi eux se trouve le père de Lucie Candia.

L'histoire familiale, à partir de ce point et jusqu'à l'émigration de M. et Mme Candia, est une histoire colombienne. Scolarisé en France jusqu'à ses treize ans, alors que ses deux sœurs reçoivent une éducation catholique au sein d'un couvent en Colombie, le père de Mme Candia termine son instruction au nord de Barranquilla, où il obtient un diplôme d'un institut technique. Il s'installe ensuite au village pour y travailler avec son père. C'est là que naît Lucie, en 1974, de l'union d'une mère colombienne et d'un père « *français né en France* »⁷⁵. Elle est l'aînée de deux enfants (elle a un frère né en 1983, aujourd'hui ingénieur informaticien, duquel elle est « *très proche* »)/ La famille réside « *dans les champs* », dans la maison familiale adossée à l'exploitation agricole de son grand-père, où chacun des membres de la famille (oncles et tantes paternels et maternels, cousins) disposent d'une « *dépendance* » et d'un gardien. Malgré la difficulté de penser des équivalences entre des hiérarchies sociales dépendant de pays et d'époques différentes (Brousse, 2017 ; Sinthon, 2018, p.126), le récit de Lucie Candia indique qu'elle grandit dans un niveau de confort certain et, par conséquent, loin de la contrainte induite par une faible dotation en ressources économiques. Cela lui permet de développer, tout au long de sa scolarité (régulière et prestigieuse) un ensemble de liens étroits avec l'espace transnational. En effet, si une partie de sa famille réside encore en France (dans la région de Montpellier et dans le massif du Jura), ce n'est pas tant à travers les liens qu'elle conserve avec eux qu'au cours de sa scolarité qu'elle s'inscrit dans des réseaux transnationaux et façonne son rapport au monde. Elle fréquente une école catholique privée et non-mixte, qui forge son rapport à une communauté de croyants (elle conserve aujourd'hui encore une pratique religieuse soutenue), puis envisage des études en France à l'issue de son passage au lycée (sur recommandation d'une de ses tantes paternelle). Elle opte finalement pour des études d'ingénierie informatique à l'Uni Norte (Université d'Etat du Nord, à Barranquilla) en 1991. Etudiante, elle noue des liens très forts avec d'autres étudiants suivant des formations à dimension transnationale (droit international, commerce, ingénierie), et devient membre

⁷⁵ Ce premier élément, précisé par M. Candia lors de notre premier entretien le 16 novembre 2018, a une importance capitale, car, contrairement à nombre de familles et enfants migrants rencontrés lors de cette enquête, Mme Candia et ses enfants disposent de la nationalité française, soit d'un avantage considérable concernant la poursuite de leurs démarches administratives en France. Je reviendrai sur ce point plus loin.

comme eux de l'association Rotary International. Obtenant des mentions d'honneur, ainsi que des bourses d'étude attribuées au mérite, Lucie Candia oriente aussi son activité professionnelle vers l'international : en 1996, alors que débute sa dernière année de formation, elle choisit de réaliser un stage de fin d'études de six mois dans une entreprise transnationale, à l'issue duquel elle obtient un poste. A partir de 1998, elle exerce en tant qu'administratrice de bases de données informatiques et travaille en collaboration avec des clients et acheteurs du monde entier (la majorité de son travail se faisant en anglais). Alors en poste, elle continue de bénéficier de formations internes à son entreprise : en 2014-2015 elle se spécialise durant un an (certification « IBM »), puis elle suit une autre formation à Bogota pour bénéficier du statut de « *program manager* », avant de faire une dernière formation de trois mois en langue anglaise à Londres. Là, elle est hébergée chez une amie d'enfance, ayant grandi dans le même village qu'elle et ayant suivi des études similaires, et profite de son séjour en Europe pour rendre visite à sa famille française, ainsi qu'à une de ses amies d'université résidant aujourd'hui à Lyon.

Pablo Candia, lui, est né en 1971, à Barranquilla de deux parents colombiens (père commercial, mère au foyer). Il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants (sa sœur est née en 1974 et son frère en 1981) et a vécu de son enfance à ses études dans la demeure familiale, avec ses parents et grands-parents. Si la famille de M. Candia, contrairement à celle de son épouse, est ancrée en Colombie, il suit lui aussi une scolarité privée au sein d'un établissement international germano-colombien. C'est grâce à son oncle par alliance (de nationalité allemande) et en bénéficiant d'aides gouvernementales, que sa famille décide de l'inscrire dans cet établissement dont la formation vise notamment à la promotion des cultures allemandes et européennes à travers un apprentissage plurilingue. C'est d'ailleurs en référence à sa scolarité que M. Candia explique entretenir une forte proximité avec la « *culture allemande* » et aimer la « *culture européenne* ». Alors qu'il commence des études d'ingénierie industrielle en 1988 à l'Uni Norte, sa famille rencontre des difficultés financières : poursuivant la volonté parentale d'offrir des conditions d'étude également prestigieuses à leurs enfants (sa sœur fréquente une école américaine, son frère la même école que lui), il se voit dans l'obligation de travailler en parallèle de ses études et devient commercial pour le compte d'un aviateur allemand. Au bout de 5 semestres, il doit cependant changer de branche, cherchant à garantir son insertion sur le marché du travail colombien. Il entame une formation en administration d'entreprises et trouve un emploi auprès d'un aviateur nord-américain. Là, il réalise de « *magnifiques* » et nombreuses formations internes à son entreprise qui l'amènent à voyager à maintes occasions aux Etats-Unis (notamment à Dallas), et « *partout* » en Amérique du Sud. Cependant, au décès de sa mère en

1993, les difficultés grandissantes de la famille le poussent à chercher un autre emploi auprès d'un transporteur colombien, CCT.

J'ai profité de ça, c'était magnifique. C'était une passion pour moi. J'ai appris à aimer ce que je faisais en formation avec [l'aviateur nord-américain] je pense, et... après je n'ai pas eu d'opportunités d'être promu dans American Planes et j'ai décidé de changer, c'est pour ça que j'ai commencé à chercher du travail. (M. Candia, cadre supérieur, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Il rencontre Lucie au cours de ses études, par le biais de l'association Rotary International qu'il intègre à l'Uni Norte et, l'augmentation significative de son revenu le permettant (il me dit avoir gagné chez CCT le triple de son salaire précédent) ils se marient en 1997, un an avant qu'il termine ses études. Détenteur d'un Master en affaires internationales et en commerce, ainsi que d'une spécialisation en logistique qu'il obtient à Madrid par le biais d'une formation auprès d'une fondation travaillant à la promotion des liens entre l'Espagne et les pays d'Amérique du Sud, il devient en 1999 « *auditeur qualité* » chez CCT. En 2008, il est promu directeur régional et reste à ce poste jusqu'à la restructuration de son entreprise et à son départ en 2016.

Cet aperçu des trajectoires sociales des deux époux Candia montre leur rapport privilégié, bien que différencié à l'espace transnational. Tandis que Lucie Candia semble avoir « hérité » de ce rapport à un monde « rétréci », l'appétence de M. Candia pour l'espace transnational et la « *culture européenne* » est issue de ses socialisations scolaire et professionnelle. Contrairement à son épouse, il explique par exemple ne pas être « *festif* », se dit flegmatique, et précise préférer « *le métal plutôt que la salsa* ». Autant de préférences qu'il attribue à sa scolarisation dans une école internationale, elle-même motivée par l'objectif d'ascension sociale nourri par ses parents.

Ce n'était pas la culture colombienne ! Les profs étaient allemands, c'était la discipline allemande. Peut-être que mon comportement est différent des personnes qui habitent dans ma région (M. Candia, cadre supérieur, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Il apparaît, au regard de ces deux histoires, que les époux Candia disposent de nombreuses ressources, tant sur le plan scolaire que sur le plan économique et social. Cependant, leur rapport à l'espace transnational diffère : Lucie Candia a forgé au sein de sa famille et lors de sa scolarisation un capital international, « *indissociablement culturel, linguistique, et social, en grande partie hérité, renforcé par des cursus scolaires internationaux et des expériences professionnelles dans plusieurs pays* » (Wagner, 2011, p.6) ; Pablo Candia, lui s'est rapproché,

au gré de ses expériences de la « *culture allemande* » puis, au gré des formations professionnelles à l'étranger, de la « *culture mondaine* » (Wagner, 2011, p.9). En ce sens, on peut envisager pour M. Candia la constitution d'un capital international à forte dimension culturelle car indissociable de ses expériences scolaires « distinguées » et distinctives (Wagner, 2011, p. 6). Plus encore, le rapport intime à une culture construite au cours de la scolarité, de la mobilité académique et de son expérience professionnelle indique que la « *culture colombienne* » de M. Candia renvoie à un ensemble de manières d'être dans lesquelles il ne se reconnaît pas, lui préférant des caractéristiques qu'il associe aux « européens ». Construction donnant une signification *ex post* à la migration en France, ce rapport à la culture n'en demeure pas moins un élément permettant de penser le rapport de M. Candia à l'espace transnational, de même qu'une forme de distinction de la « *culture colombienne* », qu'il incarne cependant en me demandant de le tutoyer.

Le rapport des époux Candia à l'espace et, par conséquent, à la migration renvoie directement à leurs conditions de socialisation, témoignant d'un rapport au monde caractéristique des classes moyennes et supérieures internationalisées. Dans leur cas, on peut penser l'émigration comme la concrétisation logique d'un rapport distinctif au monde qui, bien que différent, reste en grande partie hérité.

b. M. Forasco : une émigration processuelle et générationnelle

Si le rapport à l'espace transnational peut être envisagé comme l'apanage d'une « *classe dominante mondialisée* » (Robinson, 2016), il peut tout aussi bien se construire en réaction à une mobilité sociale contrariée dans le pays d'émigration. Selon ce second cas de figure, les candidats à l'émigration considérés se situent alors bien plus « au milieu » de l'espace social.

C'est le cas de Vali Forasco, migrant roumain que je rencontre en février 2018 à l'issue de mon enquête au collègue Robert Schuman, durant laquelle je rencontre son fils Petru. Agé de 38 ans au moment de notre rencontre, M. Forasco m'explique avoir obtenu le Diploma de Bacalaureat, le baccalauréat roumain, à l'âge de 18 ans, avant d'interrompre ses études et d'exercer toutes sortes d'emplois peu qualifiés (« *Je travaillais la totale. Avant que je parte, je fais tout [...] J'ai commencé photographe, SNCF, livreur de pizza, livreur Carrefour, chauffeur de taxi...* »). Il rencontre son épouse au début des années 2000. Ils ont un premier enfant, Petru, en 2003, se marient en 2007 et commencent la construction de leur maison, en périphérie de la ville de Suceava, dans le nord de la Roumanie. Cependant, si elle, titulaire d'une licence de commerce,

occupe un emploi stable en tant que directrice des ventes régionales dans une entreprise agroalimentaire, le ménage ne dispose que de faibles ressources financières pour mener à bien son projet immobilier (leurs salaires sont équivalents au salaire minimum roumain, environ 300€ par mois).

Aidé par son beau-frère, M. Forasco part en 2008 travailler en tant qu'ouvrier agricole dans les vignobles italiens. C'est donc au nom du « sacrifice » de M. Forasco, qui travaille loin de son fils et de son épouse et leur envoie 1500€ par mois, que la famille Forasco peut prétendre « s'en sortir ».

M. Forasco : Des fois ils disaient : « J'ai pas beaucoup de sous », je disais : « Ecoute-moi bien : toi t'as 1500€ par mois, les autres ils vivent comment avec 300 ? », et elle [son épouse] me disait : « Je sais pas, je sais pas ».

ML : Oui... C'est pas...

M. Forasco : [coupe] Et 1500, ils arrivaient pile poil. Ils faisaient quelque chose à côté, mais rien d'important. Ça s'appelle que le niveau, à la base, les salaires on avait besoin de 1500€ minimum en Roumanie. C'est 1450 le SMIC en France. S'ils augmentaient les prix et les salaires en même temps, c'est pas mal, ça va. Ici [en France] deux personnes qui travaillent avec 1450 ils sont pas riches mais ils vivent. Les deux gagnent 1450, le SMIC si t'as quelqu'un qui travaille avec 300 et l'autre rien, avec les prix tu peux pas vivre, tu peux pas t'en sortir, jamais. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

A la naissance de sa fille en 2012, M. Forasco rentre toutefois auprès de sa famille. Il reste six mois en Roumanie, mais ne parvient pas à trouver un emploi qui le rémunère à hauteur du salaire qu'il percevait en Italie, et selon les mêmes conditions de travail. Surtout, il se retrouve dans l'incapacité de faire valoir ses compétences et sa « valeur » de travailleur, participant de son identité sociale forgée en Italie.

M. Forasco : Moi j'ai parti, en fait les six mois où j'étais là-bas [de retour en Roumanie] j'étais décidé de partir N'IMPORTE OÙ. Tous mes CV en Norvège, Danemark, Allemagne, France, Suisse, Italie, partout, pour pas travailler en Roumanie.

ML : Pour quelle raison ?

M. Forasco : Bah par exemple, c'est ça qui m'a déterminé de partir. J'ai mon permis de conduire et... pour un salaire de misère y a quelqu'un qui cherchait un chauffeur. Moi j'ai appelé, : « Je cherche du boulot », « T'as de l'expérience ? », « Ben franchement, j'ai mon permis de conduire, je fais [la mise à] l'épreuve, si vous êtes contents vous m'embauchez ». Pour un salaire

de MISERE, franchement, de misère. « Non, tu as pas d'expérience... », « T'es sérieux toi ? Pour 300 boules tu me demandes 15 ans d'expérience pour balader du sable de gauche à droite, t'es sérieux ? ». Une heure après j'étais sur internet, tous les CV en Europe, aucun en Roumanie.

ML : Parce qu'ils vous demandent de l'expérience pour des salaires qui sont pas élevés, c'est ça ?

M. Forasco : Oui. Ils cherchent des cons pour... En plus ils demandent plein de choses. Deux, trois heures après, un coup de téléphone : « Vous voulez partir en France ? », ça se passait jeudi... Vendredi, on me dit : « Bon vous pouvez venir quand à Bucarest ? », nous on habite au nord de la Roumanie, c'est la même distance Lyon-Paris, 465 bornes, « Vous pouvez quand ? » ben je dis : « Demain matin, 8 heures ». J'ai dit à ma femme : « Cette nuit je pars à Bucarest », « [il l'imite méfiante] Peut-être c'est des magouilles... », « On verra là-bas ». Je suis arrivé, je suis entré, franchement, la boîte quand tu regardais dehors, t'avais l'impression que c'est des magouilles, mais trois ans c'est passé très bien. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Outre la volonté de se distinguer des « cons », M. Forasco entérine la permanence de son statut de travailleur-émigré en refusant de jouer le jeu de ses potentiels employeurs roumains. Ayant côtoyé des conditions favorables à la valorisation de ses compétences professionnelles sans condition autre que sa propre « motivation », il quitte définitivement la Roumanie, devenue un repoussoir, et nourrit le « rêve » de faire un jour venir sa famille en France, de façon à « *changer la mentalité* » de ses enfants.

M. Forasco : Surtout c'était ça mon rêve d'emmener ma famille ici, surtout ils vont grandir, ils vont changer la mentalité. Parce que t'es pas obligé, pour obtenir quelque chose, de donner de l'argent à droite à gauche.

ML : Ah parce que ça marche comme ça ?

M. Forasco : Ah bah ouais ! Ah ouais. Mais ça c'était au début, après je suis parti en Italie, après la France j'ai dit : « Ça se peut, dans les autres pays ça se peut faire [travailler], c'est correct », chez nous c'est que des magouilles ! Tu veux quelque chose [il claque des doigts], « Ah vous ouais », l'autre s'il a pas de sous... Il a rien [pause] Et je voulais mes enfants, ils vont grandir et changer, ils vont grandir avec une mentalité changée. Et leurs enfants ils vont savoir que t'es pas obligé de donner à quelqu'un pour obtenir quelque chose. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Cette opposition entre les « magouilles » de Roumanie et les opportunités fournies par la vie hors de Roumanie (auxquelles la vie en France est associée, tout comme les autres pays d'Europe où M. Forasco envisage de partir) laissent penser que la décision d'émigrer est ici particulièrement prompte. Or, au regard de sa trajectoire professionnelle, on comprend que la

première émigration de M. Forasco rassemble les conditions sociales d'une rupture, favorisée par l'inadéquation entre les produits de sa socialisation migratoire et la nouvelle étrangeté que représente pour lui la vie en Roumanie. Comme le rappelle Abdelmalek Sayad, la société d'origine se fait de plus en plus étrangère à mesure que l'expérience migratoire se prolonge, si bien que « *retournant dans sa famille, dans son village, dans sa communauté paysanne, l'émigré retourne en 'vacancier' et même en 'étranger' dans un monde qui lui apparaît de plus en plus comme étrange* » (Sayad, 1999, p.98). Cette expérience italienne est aussi une expérience socialisatrice, transformant profondément le rapport de M. Forasco au travail et, particulièrement, aux rétributions qu'il est censé lui fournir. Les ressources acquises sur le plan professionnel en Italie, ainsi que les ressources relationnelles (exprimées en capacité d'adaptation et de « débrouillardise ») ne sont alors plus aussi rentables sur le marché roumain de l'emploi que dans un espace transnational. Ce constat justifie alors son émigration « sans retour » et le détournement des structures cognitives associées à la vie en Roumanie (les « *magouilles* » comme mode de fonctionnement).

Devenu étranger en Roumanie, M. Forasco légitime aussi sa migration par sa distanciation (tant symbolique que géographique) du « *système* » roumain, ainsi que par son inscription, à la suite du frère de son épouse et de certains de ses anciens collègues de travail, dans une émigration « normale », car participant selon lui d'un mouvement généralisé de départ. Il évoque à ce titre la baisse rapide de la population résidant en Roumanie depuis 2008.

Non c'était 23 millions [d'habitants] en 2008, maintenant y a même pas 14. C'est de partout, c'est pire que Coca Cola les Roumains [rire], t'en trouves de partout ! Au Canada... [...] J'ai un collègue, il travaillait pour une boîte [...], des recharges pour les imprimantes, il gagnait rien du tout. Je sais pas ce qu'il a fait, il a envoyé un CV, maintenant il travaille à Chicago pour Apple ou Google. T'es super intelligent, le gouvernement il te donne pas de chance. T'es obligé de trouver ailleurs. [puis, plus loin dans l'entretien pour compléter ce point] Oui c'est difficile, t'es obligé de te bagarrer avec tout le système pour vivre. En fait c'est tout à partir du système. Ils ont quitté le communisme en... 89, ils ont changé juste le nom. Pas les personnes, pas les mentalités, ils ont rien changé. Ils en ont mis un autre et ils ont recommencé de te voler, ça a rien changé, la mentalité. C'est démocratique, ça c'est sur le papier, en réalité c'est toujours communiste, y a rien de démocratique. C'est comme y a un président à nous, y a quelques années en arrière, il dit : « Je peux rien faire pour vous, sauf : les douanes sont ouvertes, vous pouvez partir où vous voulez, ça j'ai réussi à faire pour vous, le reste rien. Cassez-vous ! Ici vous êtes morts, cassez-vous le plus vite possible [rire] ». C'est ça, le président il dit ça... (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

En filigrane du discours produit par M. Forasco sur le « système », le « gouvernement » ou encore, de manière plus diffuse, sur les conditions de vie dans une Roumanie post-communiste, se dessine une génération de l'émigration ou, plus précisément, un âge de l'émigration au sens proposé par Sayad. En effet, si l'on admet que M. Forasco présente sa migration comme « générationnelle », on comprend en quoi la logique de son départ est commune à un ensemble d'individus partageant des conditions similaires d'existence. Si lui oppose les « jeunes » émigrants aux « vieux » restants, l'emploi de ce registre de discours suppose un mode de génération d'une génération émigrée (Sayad, 1994). Celle-ci est cependant circonscrite aux individus qu'il prend en exemple, à savoir des hommes peu diplômés ayant vécu dans la Roumanie post-communiste. Les roumains que l'on « trouve de partout », plutôt que d'appartenir à une génération englobante, semblent plus exactement représenter ce que Karl Mannheim nomme une « unité de génération » (Mannheim, 2011), caractérisée ici par son rapport à la mobilité. En termes de socialisation, la trajectoire sociale de M. Forasco semble en réalité assez atypique, dans la mesure où son expérience de la vie en Italie a contribué à le rapprocher d'une « normalité » de la migration largement reconnue par son entourage (ayant contribué à sa mobilité) et indissociable de son propre rapport aux « efforts ». En effet, émigrer représente à ce titre un « effort » renouvelé et nécessaire car fourni dans le but d'assurer un certain confort financier à sa famille et d'assurer sa position sociale, « moyenne » et relativement précaire (Garcia, 2018 ; Bertrand, Bois, Giraud, 2019, p.367). Le discours produit par M. Forasco, qui évoque la banalité de l'émigration (« *C'est de partout, c'est pire que Coca cola les roumains* »), révèle une conscience de sa position, mêlée aux produits de sa socialisation professionnelle hors de Roumanie et aux effets de ses socialisations parentales et dans le cadre de sa famille élargie : convaincu du besoin d'émigrer pour « *changer la mentalité* » de ses enfants, la migration et les avantages économiques qu'elle représente permettent à M. Forasco de faire correspondre son appétence pour le travail à un contexte où celle-ci sera potentiellement récompensée, loin des « *magouilles* » de la Roumanie. L'émigration devient incontournable, non pas uniquement en raison de la situation économique de la Roumanie, mais dans la mesure où la valorisation de son travail et l'accumulation économique ne sont envisageables qu'hors de Roumanie. C'est la raison pour laquelle il n'a de cesse, lors de notre entretien, de présenter la Roumanie comme un pays corrompu, et ce dans tous les domaines, allant du travail à la pratique sportive de son fils, dont il sera question plus loin.

Le discours de M. Forasco permet de penser un mode de génération d'une génération émigrée roumaine. Selon lui, c'est à l'ensemble des travailleurs de sa « génération » (celle de la chute du mur de Berlin et de l'entrée de la Roumanie dans l'Union Européenne) que la migration s'impose. On observe dans son cas des effets liés au sentiment d'appartenance générationnelle et leur renforcement par l'expérience de la vie en Italie, en tant qu'ouvrier obtenant une juste rétribution pour ses efforts et dont le travail permet à sa famille de « s'en sortir ».

La construction du rapport à l'espace transnational de M. Forasco est donc le produit d'un enchevêtrement de plusieurs facteurs : la conscience de devoir agir selon un « *principe de réalité* » déterminé par la dotation « moyenne » de la famille en ressources, les limitations du contexte roumain pour faire valoir ces ressources, l'expérience dissonante de l'émigration en Italie et enfin le retour en Roumanie résultent dans son émigration et bientôt dans celle de la famille entière.

c. *Du couple d'émigrés marocains à la famille italienne immigrée : une illusion du permanent*

En troisième lieu, la construction du rapport à l'espace transnational suppose plutôt la réactivation, dans un contexte de déclassement social, de dispositions à émigrer.

Je rencontre pour la première fois M. et Mme Jamal en 2017 lors de ma présence au sein du dispositif UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin, à Bellemont. Après avoir rencontré ses deux filles aînées lors de l'atelier mis en place au CDI de l'établissement, je contacte M. Jamal par téléphone pour lui proposer un entretien. Je le crois alors être la figure centrale de cette famille « *où on encourage à la réussite scolaire* » (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 15 décembre 2016). Malgré ma proposition de nous rencontrer le surlendemain à leur domicile, M. Jamal me fait comprendre que son épouse et lui préfèrent se déplacer à Bellemont (à 15km de Préville, où ils habitent), et nous décidons de nous retrouver devant la cité scolaire Charles Darwin. Le jour de l'entretien, nous nous rencontrons et ils m'emmènent, en voiture, à un café non-loin de là.

Très rapidement, c'est Mme Jamal qui se prouve être mon interlocutrice principale lors de cette première rencontre : se qualifiant elle-même de « *très bavarde* » et pratiquant fort bien le français, son enthousiasme et ce que j'interprète comme des dispositions à la prise de parole ont pour effet de cantonner M. Jamal à un rôle de « commentateur » de ses dires (ce qui ne les empêche pas, à plusieurs reprises, de converser à deux, en français, confrontant leurs points de

vue sur la vie en France et la scolarité de leurs filles). C'est principalement à travers elle que l'histoire familiale m'est racontée, lors de cet entretien et du suivant qui a lieu le 18 juin 2019, également hors de leur domicile.

Originnaire de la région de Casablanca, Farida Jamal est née en 1965 dans une famille paysanne du nord du Maroc, dont les parents sont, selon sa formule « *analphabètes* ». Elle fréquente l'école publique, en langue française et toujours marquée par l'époque du protectorat français (1912-1956). Aînée d'une fratrie de trois enfants, elle est envoyée à Casablanca chez sa cousine pour y être scolarisée. Là, elle partage, dès l'âge de 11 ans et pendant plusieurs années, une chambre avec cette dernière, où elle apprend à « *cuisiner* », à « *repasser* » seule. Mme Jamal reste assez vague sur sa scolarité, mais m'explique toutefois qu'elle parvient à accéder à l'université au milieu des années 1980 (probablement aidée en cela par son père et par sa cousine) et entame un cursus en Lettres modernes, qu'elle interrompt précocement au décès de son père (« *Quand mon père a manqué, j'ai pas eu la possibilité pour continuer. J'ai émigré en Italie...* »). Elle rejoint ensuite son frère, ayant émigré en Italie, au cours de l'année 1987.

Houcine Jamal ne parlant que peu le français (et l'histoire familiale m'étant livrée par son épouse), les éléments de sa trajectoire sociale sont en revanche moins précis. Né dans les années 1960 dans une famille d'ouvriers dont la mère a reçu une éducation en langue française (*a priori* car elle travaillait pour le compte de colons français), M. Jamal quitte le système scolaire marocain après l'obtention du baccalauréat (« *le baccalauréat, c'est le septième [année]* » m'explique Mme Jamal alors que nous revenons sur la scolarité de son mari). Arrivé en Italie en 1986-87, il travaille alors en tant que « *policier industriel* » dans une centrale électrique.

Les deux époux se rencontrent en Italie, après quelques années durant lesquelles Mme Jamal estime avoir « *eu du mal à [s'] intégrer, pour apprendre la langue* », puis se marient au cours des années 1990. Ils connaissent progressivement une ascension sociale : M. Jamal quitte son emploi en centrale électrique en 2000, pour travailler en fonderie jusqu'en 2009, avant d'être recruté en tant qu'employé de mairie ; Mme Jamal elle, après quelques périodes d'inactivité, participe à un « *cours préparatoire* » puis obtient une qualification en 2008 pour travailler en tant que « *médiatrice interculturelle* », tenant un guichet d'information à destination des familles migrantes, visant à les informer « *sur la loi, comment ça marche pour avoir ses papiers, pour s'adresser à l'assurance maladie, pour aller à pôle emploi, qu'est-ce qu'on doit faire...* ».

Entre temps naissent leurs trois filles : Naïma en 2000, Yasmine en 2003, puis Sabrina en 2007. Ces éléments de la vie de M. et Mme Jamal indiquent que cette première expérience migratoire a réuni les conditions favorables à une mobilité sociale ascendante en Italie. Disposant de modestes ressources scolaires et sociales, la migration en Italie a été l'occasion, d'adopter un style de vie rappelant celui des classes populaires stabilisées (M. Jamal, bien qu'employé de mairie depuis 2009, se désigne comme « *ouvrier* »), tant sur le plan professionnel que sur le plan résidentiel (Mme Jamal m'explique avoir dû quitter, en émigrant en France, « *une grande maison en Italie* »).

Prenant à rebours une autre formule d'Abdelmalek Sayad, l'immigration de M. et Mme Jamal en Italie (et par conséquent leur installation et leur inscription durable dans l'espace social italien) pourrait ici être qualifiée d'*illusion du permanent*. En effet, si la première migration des époux Jamal donne lieu, après près de trente ans, à des conditions favorisant une promotion sociale, celle-ci est stoppée net avec la récession débutant en 2008-2009⁷⁶. En quelques années, la situation économique de la famille se détériore et le travail vient à manquer à partir de 2016, impactant fortement les ressources économiques du ménage, qui doit notamment assumer la prise en charge des frais liés à la scolarité de leurs trois filles.

ML : Ça devenait vraiment difficile de vivre en Italie par rapport à ce manque de travail ?

Mme Jamal : Ah oui ! Du temps quand on est resté sans travail, on a mangé toute notre épargne, c'est difficile parce que ça demande, ça demande beaucoup d'argent, rien que pour les études des enfants... et on espère que nos enfants font l'université et l'université en Italie ça coûte. Et quand on n'a pas de travail on n'arrive même pas à payer le loyer, on essaye de... mais c'est trop dur. La France, ce que j'ai constaté, c'est un pays de droit. On a des droits qu'on n'a pas en Italie... même si les deux pays font partie de l'UE, en Italie... (Mme Jamal, sans emploi, dans un café de Bellemont, 22 mars 2017)

Les conditions d'existence de la famille Jamal se détériorant, la réalité de leur condition d'immigrés-ouvriers les rattrape, et c'est bientôt en France qu'ils espèrent trouver les moyens de « *vivre dignement* ». Déterminés à faire advenir, à travers la réussite scolaire de leurs filles, la promotion sociale qu'ils ont initié en Italie, la volonté d'échapper à la précarité (la leur et celle anticipée de leurs enfants) et les dispositions à la mobilité issues de leur première

⁷⁶ Entre 2007 et 2009 la croissance du PIB annuel italien a chuté, passant d'une croissance d'1.4% à - 5.4% ; sur la période 2007-2014 (<http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2018/03/03/20002-20180303ARTFIG00007-les-sept-chiffres-a-connaître-sur-l-economie-italienne.php>); le taux de chômage s'est quant à lui envolé, passant de 6.1% de la population active en 2007 à 12.7% en 2014 (<http://ses.ens-lyon.fr/articles/donnees-taux-de-chomage>)

migration les amènent à émigrer à nouveau, cette fois-ci en famille. Pour autant, comme me l'explique Mme Jamal, le départ d'Italie fait irrémédiablement écho à leurs départs respectifs du Maroc.

Mme Jamal : Vingt-neuf [années vécues en Italie]. C'est pas facile...

ML : J'imagine.

Mme Jamal : C'était un sevrage... pfff... tac! d'un coup comme ça. C'était pas un sevrage à étapes.

ML : Oui, ça vous est arrivé d'un coup.

Mme Jamal : Ouais... On est ici, c'est ça la vie. [pause] Pour les enfants on fait des sacrifices. Pour moi c'est un grand sacrifice. J'en ai eu deux... Changer de pays, changer de coutumes, même si on est en Europe ça change. (Mme Jamal, agente d'entretien, un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Ce dernier cas, présentant un départ contraint et advenant après la perte des ressources économiques familiales ainsi qu'au nom de la préservation des ressources symboliques restantes, finit de montrer que l'émigration des familles advient selon des rapports à la mobilité et à l'espace construits selon des contraintes et contextes hétérogènes. Si le rapport à l'espace transnational participe des produits des socialisations distinguées de M. et Mme Candia, de même qu'il est construit dans un objectif de maintien ou de promotion sociale de sa famille par M. Forasco, on voit dans le cas des époux Jamal que les dispositions à émigrer ne s'activent qu'après l'épuisement de toutes les autres modalités de préservation de la « dignité » familiale. Ces éléments montrent que les dispositions à l'émigration, si elles sont construites, ne résultent en une entrée en émigration que grâce à la mobilisation de ressources. Et celles-ci sont, de la même manière que le sont les dispositions à émigrer, inégalement réparties, construites et mobilisables.

2. Les ressources sociales en migration : entre mobilisation, construction et dissonance

Dans leur article introductif au numéro de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales* portant sur le « *capital social en migration* », Hugo Bréant, Sébastien Chauvin et Ana Portilla rappellent que, s'agissant des migrations internationales,

« la notion de capital social doit aussi faire face au biais culturaliste consistant à imaginer le ‘capital social migrant’ comme une ressource collective automatique, qu’on la dénonce comme ‘communautarisme’ ou qu’on la célèbre comme une solidarité minoritaire face à l’adversité du pays de résidence » (Bréant, Chauvin, Portilla, 2018, p.10).

Il apparaît certes que les migrants disposent ou usent, à un moment donné du processus migratoire, de ressources sociales⁷⁷ sans lesquelles la migration pourrait ne pas advenir. Mais une telle formule, si elle met en garde contre des excès d’usage de la notion de capital social, ne suppose pas de penser la constitution des ressources sociales, à l’aune des conditions de leur mobilisation. Or, il apparaît, au regard des entretiens réalisés avec les familles, que si elles disposent toutes de ressources pour émigrer ou s’installer en France, celles-ci sont inégalement réparties en fonction des milieux sociaux considérés. De plus, leur mobilisation est aussi l’occasion d’une réaffirmation de son appartenance à un réseau préétabli mais laissé « dormant », (Bidart, Degenne, Grossetti, 2011, p.311), voire est liée à la construction même de ce réseau, en tant que ressource. Quoiqu’il en soit, les ressources sociales mobilisées par les familles demeurent déterminées par leur inscription dans des morphologies sociales particulières. Il s’agit avant tout de s’associer à des individus partageant les mêmes rapports au monde, au travail ou bien inscrits dans un même réseau.

a. Mobiliser des « autres comme soi » pour s’éloigner des « autres indésirables »

Dans le cas de la migration des époux Candia, les entretiens montrent que les relations entretenues par Lucie Candia depuis l’enfance et renforcées au cours de sa scolarisation n’apparaissent comme un capital social qu’au moment de la dégradation des conditions de vie du ménage en Colombie. A partir de 2014 en effet, les deux époux connaissent un premier revers concernant leur vie professionnelle et résidentielle. Confrontés à une situation de chômage inédite, ils commencent alors à craindre que la préservation de leur « *qualité de vie* » dans la ville de Barranquilla ne soit menacée.

Mme Candia : Ça a commencé quand j’ai perdu mon poste de travail... 2014.
J’étais responsable directeur de l’arrière de-

M. Candia : [coupe] chez DBI.

Mme Candia : Une entreprise minière, de charbon.

⁷⁷ Dont il s’agit de voir si elles peuvent constituer un *capital*, voir supra.

M. Candia : Mais 2014, le charbon au niveau mondial a perdu... le prix a changé, descendu.

Mme Candia : Et mon entreprise elle doit prendre la décision de quitter beaucoup de personne du travail, de couper les postes de travail, parce que la production de charbon a diminué pour le prix... En Colombie je fais deux choses, je travaille dans l'entreprise et je fais consultant indépendant. Et nous avons pris la décision que je continuais comme consultant en indépendante, et le chose que je fais, je reste à la maison j'organise mon agenda pour travailler le matin et l'après-midi je reste à la maison avec les enfants. Je suis le taxi des enfants. [...] Et Pablo il a travaillé dans une entreprise de logistique, de transport, pendant vingt années.

M. Candia : J'étais le directeur de l'entreprise.

Mme Candia : Dans la région nord de Colombie. Et après...

M. Candia : Mon chef il était nouveau, il a commencé à changer tout le personnel et il a parlé avec moi, il a dit : « Si tu veux on peut négocier ta sortie de l'entreprise », j'ai dit oui. Je réfléchis beaucoup et je me dis : « S'il m'a dit ça c'est parce que je dois quitter ».

Mme Candia : Il a reçu une indemnisation... et après...

M. Candia : On a commencé à chercher.

Mme Candia : Il a trouvé une option à Bogota, Bogota c'est la capitale. Mais... je n'aime pas Bogota, il n'aime pas Bogota, c'est compliqué, c'est comment dire ? Barranquilla c'est la troisième, quatrième ville de Colombie. C'est une petite grande ville, le niveau de vie c'est bon, nous pouvons aller...

M. Candia : Deux millions d'habitants.

Mme Candia : Nous pouvons récupérer les enfants à l'école, nous pouvons aller à la maison pour manger à midi, en 30 minutes c'est la plage, c'est une bonne qualité de vie. Bogota, c'est comme Paris, c'est...

M. Candia : Trop grand, beaucoup de voitures... (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Au nom de la préservation des conditions matérielles d'existence de la famille, M. Candia en vient à refuser des opportunités d'emploi qui l'auraient poussé à un déplacement pour Bogota, capitale qui fait figure de repoussoir pour les deux époux. Cependant, sans même quitter la ville de Barranquilla, la dégradation des conditions de vie que les époux s'efforcent de mettre à distance dans les dernières années de leur vie en Colombie finit par les rattraper. A la perte de revenus du ménage (ils vivent principalement sur leur épargne et sur les revenus de Mme Candia) viennent s'ajouter les effets de la paupérisation d'une partie de l'Amérique du Sud.

Située à la frontière avec le Venezuela, la ville de Barranquilla devient, au milieu de la décennie 2010, le théâtre de l'arrivée grandissante de migrants économiques et, pour une bonne partie, illégaux, ce qui entraîne un appauvrissement de la région et une crise humanitaire à la frontière entre les deux pays, à laquelle s'ajoute une recrudescence du trafic de stupéfiants.⁷⁸

Mme Candia : C'est une situation difficile pour les Vénézuéliens, très difficile. La Colombie c'est pas un pays riche qui peut...accueillir les immigrants comme en France ou en Allemagne et beaucoup de vénézuéliens restent en Colombie sans travail, sans être aidés du gouvernement. Et la quantité de prostitution, de voleurs a augmenté beaucoup, beaucoup, beaucoup. L'autre problème c'est que toute la guérilla a signé la paix avec le gouvernement, il y a des dissidents qui ont formé une nouvelle guérilla ? [Elle se tourne vers son mari, pour confirmation]

M. Candia : Non c'est la même guérilla mais maintenant...

ML : Ah ça continue ?

Mme Candia : Ça continue et en plus ils contactent tous les Vénézuéliens... Beaucoup de colombiens pensent que la guérilla s'est sophistiquée, c'est la guérilla publique, dans le... gouvernement.

M. Candia : C'est politique.

Mme Candia : Politique, mais ils continuent avec la guérilla armée et avec le narcotrafic. (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Dans ce contexte nouveau, M. Candia fait par ailleurs l'expérience de plusieurs altercations qui ont lieu dans son quartier de résidence. Attaché à la préservation du cadre de vie familial, et investi en cela en tant que secrétaire de l' « *association communautaire* » locale, il est confronté à la fois à l'arrivée d' « *autres indésirables* » (Van Zanten, 2009, p.26) dans son « *paradis* », et à l'absence de soutien de la part des autorités locales. Il me raconte une anecdote qu'il veut emblématique, au cours de notre second entretien.

M. Candia : Je faisais partie de l'association communautaire pour améliorer les relations entre les voisins, pour la cantine... et malgré ça on avait beaucoup de problèmes. J'ai trouvé une fois un voisin de nous qui avait un food-truck, et il a garé son food-truck au milieu, comme un parc au milieu des maisons et il se garait là mais tous les déchets il les lançait, tout.

⁷⁸https://www.lepoint.fr/monde/de-la-crise-au-venezuela-au-conflit-arme-en-colombie-04-06-2019-2316793_24.php

Mme Candia : C'est une question culturelle, c'est pas parce qu'il n'a pas d'argent, c'est culturel !

M. Candia : Et j'ai commencé à travailler pour éviter ça et à la fin cette personne, il a commencé à parler avec les autorités colombiennes de la ville, ils m'ont appelé parce que j'étais la personne qui l'empêchait de travailler. J'étais en train d'éviter qu'il détruise tout ! Parce que tu sais, on avait beaucoup travaillé pour améliorer le parc-

Mme Candia : [coupe] C'est une association qui parlait beaucoup avec la mairie pour maintenir une bonne ambiance.

M. Candia : Mais le maire il était corrompu... Corruption partout. Et à la fin ils m'ont appelé et je pense que c'était pas la police... mais comme la police et ils m'ont interrogé comme si j'étais une mauvaise personne, je dois me présenter avec mon avocat pour expliquer ce que je faisais, ils m'ont posé des questions comme si j'étais un criminel et ils m'ont pris la taille, si j'avais des tatouages...

Mme Candia : Mais c'est pas lui le président de l'association, c'est le secrétaire. Mais comme c'est le secrétaire qui fait la lettre, c'est la personne la plus visible.

M. Candia : Oui c'est moi qui ai pris la décision.

Mme Candia : Mais tout le monde de l'association était d'accord, c'est pour ça qu'on a pris la décision.

M. Candia : J'ai eu des problèmes pour faire le bien, à la fin c'est toi le criminel, c'est ça le problème de valeurs.

Mme Candia : C'est pour ça qu'il a dit : « On doit partir d'ici ».

M. Candia : On peut pas vivre comme ça, ni les enfants. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Durant notre second entretien, M. Candia tient d'ailleurs à me présenter des photographies du quartier où habitait la famille en Colombie, un quartier résidentiel devenu « *un enfer* » en raison de la corruption, de la construction de grands ensembles adossés à un centre commercial et de l'augmentation de l'insécurité qu'il voit comme une conséquence directe de ces mutations urbaines et politiques. En suivant ici les travaux d'Agnès Van Zanten portant sur la formulation par les familles de stratégies scolaires, on peut déceler dans le discours des époux Candia concernant les différences « culturelles » qu'ils pointent entre eux et ces nouveaux venus (« *c'est parce qu'il n'a pas d'argent, c'est culturel !* ») un « *effet de disposition* » résultant en une clôture vis-à-vis des « *autres indésirables* » (*ibid.*, p.28) : dans la mesure où la famille

occupe une position sociale privilégiée, l'inadéquation entre leur style de vie et le manque supposé de « valeurs » de ce voisin est mis en cause, aggravé par la « convocation » de M. Candia. Visiblement pris dans une altercation mettant en cause sa légitimité et son honneur (« ils m'ont interrogé comme si j'étais une mauvaise personne ») M. Candia finit par rejeter en bloc son environnement résidentiel, étendu à la Colombie tout entière. Ici la « clôture » prend la forme de la formulation d'un projet migratoire exprimé en termes de « besoin ».

Je me sentais comme attrapé entre l'insécurité et sans travail. Et je dis : « C'est pas mes coutumes de vivre comme ça, entre les voleurs, entre les personnes qui... n'ont pas de valeur ». Puis j'étais très énervé et je l'ai dit à ma femme, Lucie : « Je pense qu'on a besoin d'émigrer pour les enfants, pour nous-mêmes ». (M. Candia, sans emploi, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Malgré sa réticence, Mme Candia se range bientôt du côté de son époux, car elle craint pour la sécurité de ses enfants. Se considérant elle-même comme une « maman-poulet », elle m'explique avoir eu « peur ».

Mme Candia : Je pense que là-bas nous avons protégé beaucoup, parce que nous avons peur. Qu'il se passe quelque chose, de sécurité... Et tout le temps il y a des personnes avec les enfants là-bas-

M. Candia : Pour sortir au parc, pour sortir de la maison...

Mme Candia : Jamais ils pouvaient prendre le bus ou... non, tout le temps c'est en taxi ou nous les déposons en voiture. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Conjuguée à la baisse d'activité de Mme Candia, la perte d'emploi de M. Candia en 2016, l'expérience d'une insécurité provenant de décisions politiques dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas contribue à la dégradation du quotidien de la famille, jusqu'à les convaincre du bienfondé de leur départ. Cette décision longuement mûrie s'appuie sur des dispositions à considérer l'espace résidentiel probable comme étant un espace dépassant les frontières de la Colombie. Comme un déménagement vers la capitale est exclu pour la famille, M. et Mme Candia réactivent finalement un projet migratoire formulé une quinzaine d'années plus tôt, mais auquel Mme Candia n'avait pas adhéré jusque-là. La décision ayant été prise, la famille envisage d'abord de partir en Australie en raison de leur maîtrise commune de la langue anglaise, puis c'est au cours d'une formation interne à son entreprise ayant lieu à Londres en

2014, qu'elle en profite pour aller rendre visite à une « *bonne, bonne amie de toute la vie* » et arrêter sa décision au continent européen.

Non après, comme nous avons pensé... migrer en Australie. Mais... J'ai dit non. Vraiment je n'aime pas la migration, je ne voulais pas migrer. Je voulais rester en Colombie, mais... il [son époux] me dit : « Pourquoi tu ne veux pas ? Tu fais une formation en anglais à London, tu vas [voir] », mais bon. Je reste une amie, une bonne, bonne amie de toute la vie, école, collègue, lycée, pour trois mois j'ai fait la formation dans un institut et j'ai dit que c'est vrai ici il y a plus d'opportunités pour les enfants, pour moi, pour... [pause] J'ai dit : « Bon OK, on va migrer ». (Mme Candia, administratrice de base de données, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

De séjour en Europe, Mme Candia se rend auprès d'une autre amie résidant à Lyon, qui la met en contact avec une association pour les hispanophones, et notamment avec Marie, leur « *ange* ».

Mme Candia : Mon amie à Londres elle m'a dit : « Tu peux venir ici, c'est plus facile, on connaît déjà la langue » mais Pablo a des... le permis de travail pour la France. Pas pour Londres, comme il n'est pas encore français il ne peut pas travailler dans quelque pays de l'UE. Et je suis venue ici un weekend, trois jours, parce que pour moi le plus inquiétant était de trouver l'école pour les enfants, comment on va faire- [...] Surtout la sécurité sociale et l'école pour les enfants. Et bon, dans... C'est une opportunité, mon amie a parlé avec une amie de la communauté et elle m'a accompagné, parce que mon amie travaillait. Et la personne qui m'a accompagnée elle a été à l'université et...

M. Candia : Elle t'a emmené à l'association espagnole.

Mme Candia : Oui avec elle nous sommes allé à l'association pour l'espagnol qui est ici et là-bas j'ai connu Marie. Et c'est elle qui nous a aidé, elle a dit : « Nous devons aller à la mairie, à la Sécurité Sociale »...

M. Candia : Elle nous a accompagnés. Elle nous a aidé avec la traduction, tout ça [rire] (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Le départ de la famille Candia pour la France suit une stratégie qui semble avoir longuement mûri dans les esprits de M. et Mme Candia, et qui n'a trouvé sa concrétisation qu'avec la mobilisation des relations entretenues par Mme Candia hors de Colombie. On peut considérer ici les travaux de l'américain Nan Lin pour penser ces relations comme étant constitutives d'un capital social : en suivant l'auteur, on envisage alors *a posteriori* l'efficacité de la mobilisation de « *ressources sociales* » pour les comprendre comme un *capital*, au sens de Bourdieu (Lin,

1995). Dans le cas de la famille Candia, la mobilisation de ressources sociales disponibles (l'amie de Mme Candia à Lyon qui la renseigne sur les modalités de vie en France), devient une condition de l'émigration, car sa mobilisation en tant que capital social s'avère incontournable pour la famille. En d'autres termes, la migration est rendue possible par l'inscription préalable de Lucie dans un réseau large d'individus rendant possible la migration, allant de son amie résidant en France à Marie et aux membres de l'association.

L'accessibilité des ressources (sociales) apparaît comme un élément décisif pour l'activation de dispositions à émigrer. Van Zanten parle à ce titre de l'importance d' « *autres 'comme soi'* » (ici les amies de Mme Candia, légitimes car ayant connu une trajectoire sociale similaire et ayant fréquenté « *l'université* ») représentant un

« 'capital social' tant au plan individuel que collectif, c'est-à-dire à la fois un réseau de relations disponibles qu'il est possible de mobiliser en combinaison avec le capital culturel et capital économique, et un espace social où se nouent des relations de réciprocité et de confiance »⁷⁹ (Van Zanten, 2009, p.30).

L'inscription de Mme Candia dans un réseau de relations sociales résidant en France, même si elle y apparaît comme marginale de prime abord, montre que l'émigration en France relève d'un choix, à comprendre ici comme étant un choix inscrit dans des conditions sociales précises. Pour rejoindre Nan Lin, on peut dire que

« les ressources accessibles font partie du réseau d'une personne, alors que *l'usage* des ressources sociales marque le choix délibéré de contacts sociaux dont on mobilise les ressources sociales à des fins instrumentales. » (Lin, 1995, p.696, je souligne).

Autrement dit, les dispositions à émigrer des époux Candia ne donnent lieu à leur émigration que dans la mesure où elles sont associées à des ressources préexistantes et mobilisées dans cet objectif.

b. *Des ressources constituées en migration : M. Jamal et M. Forasco*

Dans le cas des individus (ici des pères de famille) moins dotés sur le plan des relations sociales, la mobilisation de ressources sociales semble advenir *a posteriori* de la prise de décision plutôt qu'en être une condition de possibilité, comme c'est le cas pour Mme Candia. Ici, le « capital

⁷⁹ Le travail d'Agnès Van Zanten porte cependant sur les ressorts de la formulation de choix en termes d'établissement scolaire, sur lesquels on reviendra dans le cas de la famille Candia.

social » des migrants considérés n'est que très peu entretenu avant la migration, en raison notamment de leurs trajectoires sociales antérieures à l'émigration (Bréant, Chauvin, Portilla, 2018, p.10).

M. Jamal entretient par exemple des relations distantes avec les membres de sa famille résidant en France. J'apprends notamment au cours de l'entretien que je mène avec sa fille Naïma en mars 2017 qu'il a un frère habitant Grenoble, mais qu'elle ne l'a « *jamais vu* ». De la même manière, le second entretien mené avec les époux Jamal révèle l'existence de plusieurs autres membres de la famille, des « *cousins* » de M. Jamal, résidant à Nantes et Rennes. Ces relations, évoquées à demi-mot par les membres de la famille Jamal indiquent qu'elles n'ont pas été mobilisées par les époux pour leur migration, dans la mesure où celle-ci est justifiée par la poursuite de la scolarité de leurs filles. C'est ce qu'ils expliquent au cours de notre second entretien, alors que je leur demande s'ils envisagent une poursuite de leur migration.

Mme Jamal : Ici de Préville, oui j'ai l'idée de quitter

ML : Vous aimeriez aller où ?

M. Jamal : Ça dépend, ça dépend.

Mme Jamal : Là où il y a la mer pour moi.

M. Jamal : A Montpellier ou... Il y a des cousins là-bas à Nantes. Non j'ai pas l'idée d'aller là-bas à Nantes, à Nantes, à Rennes... non moi je vais aller à Montpellier si je trouve quelque chose là-bas.

Mme Jamal : Au moins là-bas il y a les universités. [...] Parce que nous on est venus pour les enfants, on a changé de pays pour les enfants, pourquoi rester à Préville et ma fille une est à Lyon, l'autre à Montpellier... pourquoi ne pas choisir une ville où il y a au moins l'université, je sais pas qu'ils vont rester toute la vie avec moi mais moi je veux bien les... être un support pour mes enfants pour étudier. (M. et Mme Jamal, agents d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Mise en lien avec l'*illusion du permanent* évoquée précédemment, l'émigration des Jamal depuis l'Italie ne paraît pas avoir reposé sur un soutien familial, probablement dû à des relations intrafamiliales complexes, mais aussi car l'émigration pour la région lyonnaise est vraisemblablement apparue aux yeux des époux comme la meilleure solution pour faire face à une situation de déclassement social rapide et inattendue.

Maintenant c'est trop compliqué oui. Avant il y avait du travail pour tout le monde ou presque, même pour les gens qui n'ont pas un titre d'études. Et maintenant c'est trop compliqué, si tu trouves un travail tu trouves au noir.

C'est pas en règle, on paie pas les taxes. Donc avec les enfants c'est trop dur, la vie ça coûte et les enfants ils sont grands, ils doivent vivre. Et... avec l'aide d'un ami de mon mari, mon mari a trouvé un travail ici, à Préville comme il a dit tout à l'heure, et on a décidé de faire ce pas. Même si c'est pas facile. (Mme Jamal, sans emploi, un café de Bellemont, 22 mars 2018)

Il semble que l'émigration des Jamal se soit réalisée sans l'appui des ressources familiales, mais plutôt par le biais de relations professionnelles (l'ami de M. Jamal étant en réalité un de ses anciens collègues), constituées en ressource au moment de l'émigration, et non durablement entretenu. Dans leur cas, la migration qui repose sur la constitution *forcée* de ressources mobilisables pour émigrer, et non l'inverse. N'envisageant le départ d'Italie qu'en dernier recours, les ressources mobilisées par les Jamal pour émigrer se sont constituées en tant que telles dans la migration, contrairement aux relations familiales des époux qui sont soit mises à distance au profit d'autres⁸⁰, soit résident au Maroc.

Cette absence de ressources sociales en France avant l'émigration s'observe aussi dans le cas de M. Forasco. Contrairement à sa première émigration en Italie, le départ pour la France se réalise exclusivement selon des ressources issues du cadre professionnel. Si, dans son discours, M. Forasco s'attache à se présenter comme un individu indépendant et opiniâtre, la situation d'émigration qu'il décrit montre que son maintien en France depuis 2013 a été rendu possible par la mobilisation de ressources elles aussi construites en migration.

Après être arrivé en France grâce au contrat d'intérim signé en 2013 à Bucarest, il loge dans un appartement de fonction appartenant à l'entreprise de déménagement pour laquelle il travaille (Demena), et envoie régulièrement de l'argent à sa famille. Quand arrive la fin de son contrat, il se retrouve démuné et se tourne vers celui qui deviendra son employeur actuel (dans une entreprise de dépannage), ainsi que vers un de ses anciens collègues, « *un marocain* », émigré comme lui.

Y a cinq ans en arrière, je travaillais chez Demena, dans le même bâtiment. J'habitais sur place. La moitié du bâtiment c'était Demena, la moitié c'était la boîte de dépannage. Après des années, mon contrat c'était un contrat d'intérim que j'avais eu en Roumanie, bah après ils ont arrêté de travailler ensemble, et moi ça fait deux ans que mon contrat il arrivait pas, le renouvellement de la signature, le billet était déjà pris pour l'avion, je suis parti de Roumanie [où il rendait visite à sa famille], je me retrouvais à

⁸⁰ Mme Jamal évoque à ce titre une « *deuxième famille* » que l'on peut envisager comme une famille de substitution, constituée de femmes italiennes immigrées en France rencontrées après son arrivée.

[l'aéroport de Lyon] Saint Exupéry, 15 janvier [2016], pas de boulot, pas de logement.

ML : D'accord, vous avez fait comment ?

M. Forasco : J'ai été à gauche à droite, des connaissances, et ils m'ont gardé un mois, je lui ai payé la moitié de son loyer. [...] Trois semaines au début j'ai galéré.

ML : Oui, vous faisiez comment ? Vous dormiez chez des amis ? Des connaissances vous disiez.

M. Forasco : Oui un ancien collègue de Demena.

ML : D'accord. Qui vient de Roumanie aussi ?

M. Forasco : Non, non, c'est une personne qui vient du Maroc. C'est un marocain, il habitait seul, je l'ai appelé, il me dit : « Je te laisse pas tomber, viens. » Je lui ai payé la moitié, pas de soucis. Un mois à me débrouiller, après j'ai trouvé, au bout d'un mois j'ai trouvé. Ils avaient du boulot. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Précisant qu'en France la famille « *n'a personne* », le récit de M. Forasco prend parfois la forme d'une longue présentation de ses capacités d'adaptation, de sa « *démerde* » ou encore de ses compétences relationnelles. Ce dernier point semble pourtant contredire l'image d'un individu ayant fait face par lui-même aux « *galères* » dans la mesure où l'on comprend, à travers son récit, que c'est bien la mobilisation d'un réseau construit en migration et dans le cadre professionnel qui rend possible la concrétisation de son « *rêve* » de parvenir à faire venir sa famille en France. Si M. Forasco entretient de nombreuses relations « *partout* » en Europe, notamment par le biais de ses frères et de ses beaux-frères ayant eux aussi quitté la Roumanie, ces ressources lui sont inaccessibles en France, le poussant à constituer par le biais de relations entretenues avec ses « *connaissances* » un réseau permettant son maintien en migration, ne serait-ce que concernant son accès au logement et au travail⁸¹. Dans ce second cas, les relations sociales de M. Forasco « font ressource » : elles sont présentées comme indissociables de ses savoirs-être (Bréant, Chauvin, Portilla, 2018, p.12) et de leur valorisation dans le cadre professionnel, déterminant plus tard la possibilité de la migration du reste de la famille.

⁸¹ Indissociables selon lui, dans la mesure où son logement lui est fourni par son employeur, avant l'arrivée de sa famille : « *Je suis logé gratuit. Tous mes patrons ici [...], tous mes patrons ils m'ont logé gratuit.* »

c. Des ressources familiales à l'origine d'une dissonance

Enfin, le cas de M. Messaoud témoigne d'une situation dissonante dans laquelle la mobilisation de ressources familiales induit une modification des relations internes à la famille, dans la migration.

L'histoire de la famille Messaoud est emblématique d'une inscription dans deux espaces sociaux nationaux de référence : l'espace social français et l'espace social algérien. Ancien ouvrier spécialisé dans la région de Saint-Etienne, le père de M. Messaoud représente la figure typique de « l'émigré-immigré OS » algérien identifié dans les travaux d'Abdelmalek Sayad (Sayad, 1977 ; 1999 ; 2006). Emigré originaire de la wilaya kabyle de Béjaïa, il travaille durant quarante ans en France, est rejoint par un de ses fils au début des années 1990, puis ils retournent passer leur retraite en Algérie, au village, où la maison familiale a été construite. En tant qu'émigration « de travail », la présence du père de M. Messaoud ne donne pas lieu à l'installation de la famille en France, mais plutôt à sa promotion au sein de l'espace kabyle de leur village. La migration et surtout le retour du père et du frère de M. Messaoud en Kabylie semblent marquer en réalité la « réussite » de leur émigration provisoire, bien que durable, en France.

Je rencontre M. Messaoud en février 2017 au moment de mon enquête au sein de la cité scolaire Charles Darwin. Né en 1971 en Kabylie il dit avoir brièvement fréquenté l'école du village, avant de commencer à travailler « *dans les champs* », puis de devenir « *généraliste* » dans le bâtiment, au gré des emplois qu'il parvient à décrocher.

Ouais je travaille dans la maçonnerie. La maçonnerie en général. Parce que il y a des moments tu trouves un boulot sur le béton, de faire le béton, le coffrage, la ferraille. Y a des moments que tu trouves le carrelage, la faïence, donc t'es obligé d'être généraliste quoi. Voilà je travaille dans la maçonnerie... [triste] J'arrive pas à travailler. [...] Déjà moi c'est dur de trouver le travail parce que en Kabylie on habite dans la campagne, on a du mal de transports, voilà c'est la vérité. Pas de transports, y a pas d'usines, pas de centre commercial, y a pas... y a pas où travailler. On a uniquement des forêts, des champs de blé, c'est tout ce qu'on a. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

Entre temps, il se marie et a dix enfants avec son épouse, « *femme au foyer* ». En 2006, devant la nécessité de subvenir aux besoins de sa famille, il se résigne à travailler « *au noir* » et part pour la capitale, accompagné de sa famille.

J'ai resté cinq ans à Alger, j'ai resté là-bas, je suis parti à cause du travail. Voilà, j'ai trouvé du travail là-bas, je vous dis la vérité, c'est au noir. En Algérie, tous les Algériens travaillent au noir, y a pas d'embauche, y a rien. J'ai trouvé du boulot là-bas, et comme j'avais beaucoup d'enfants je dois travailler. Donc je suis parti, je peux pas aller de Bougil, comme l'appellent les Français, nous on l'appelle Béjaia, je peux pas y aller de Béjaia jusqu'à Alger, il y a 380km, je peux pas y aller le matin et revenir le soir, et ben j'ai déménagé. J'ai amené tous mes enfants avec moi et voilà, j'ai loué une maison et je suis resté à Alger. J'ai resté 5, 6 ans ouais. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

M. Messaoud reste assez vague sur cet épisode mais on comprend à travers son discours que c'est une fois encore en raison du manque de travail que la famille rentre en Kabylie en 2011.

M. Messaoud y travaille alors en compagnie d'un autre de ses frères, avant de progressivement décider de quitter l'Algérie pour venir travailler et scolariser ses enfants en France. Suivant le « modèle » de réussite familiale de l'émigration-immigration sans enracinement *a priori*⁸², on l'émigration de la famille Messaoud s'apparente à une tentative de reproduction de la migration paternelle. La première migration familiale, interne à l'Algérie, est cependant infructueuse, ce qui pousse la famille à partir cette fois-ci pour la France, à l'été 2016. Toutefois, la migration en France semble se réaliser selon des conditions bien différentes que pour le père de M. Messaoud : si le second a émigré dans les années 1960, avant que ne soit mise en place un ensemble de politiques migratoires plus strictes à mesure que le souvenir de la colonisation algérienne s'estompait (Témime, 1999), le premier doit compter sur les ressources détenues par son épouse, dont le père et le beau-père résident en France.

ML : Vous disiez que ça fait six mois que vous êtes arrivés ici, directement ici [à Bellemont] ?

M. Messaoud : Ouais.

ML : Vous avez de la famille dans le coin ? Des relations ?

M. Messaoud : Ouais on a un peu de famille mais ils sont un peu loin, ils habitent à Lyon donc, je n'ai que mon beau-frère ici et mon beau-père, donc il y a des moments qu'on se rencontre mais...

ML : Ils vous ont aidé à venir ici ? ou vous vous êtes débrouillé tout seul pour venir ici depuis l'Algérie, vous installer...

M. Messaoud : Ouais je me suis débrouillé tout seul ouais. Quand j'étais arrivé ben je vous cache pas, ils m'ont hébergé pendant deux mois, pour que

⁸² Les éléments sur la vie du père et du frère de M. Messaoud restant limités, en raison notamment de l'impossibilité de réaliser un second entretien avec lui.

j'aurais cet appartement-là. Ben Dieu merci que j'ai pas tardé, de l'avoir. Bon je suis rentré chez moi, eux ils sont chez eux, chacun sa route. Ils ont leurs projets à faire durant la journée, moi c'est pareil. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

La possibilité de la migration de la famille Messaoud tient non seulement aux ressources disponibles en termes de soutien familial, mais aussi à la nationalité française de Mme Messaoud (née en France). Celle-ci lui permet d'avoir accès, par le biais de Pôle Emploi, à une formation de plusieurs mois en langue française, qu'elle réalise au moment où je rencontre son mari. M. Messaoud est quant à lui sans emploi, et s'occupe de la scolarisation de ses enfants, en assurant les trajets entre le domicile familial et les différents établissements dans lesquels ils sont scolarisés (primaire et secondaire, situés aux quatre coins de la ville de Bellemont).

Les ressources sociales détenues par M. Messaoud étant localisées en Algérie, on peut supposer que la migration de la famille ne confère pas à M. Messaoud une identité familialement légitime d'« émigré-travailleur ». En tous cas, M. Messaoud ne considère pas son investissement auprès de ses enfants comme un travail légitime, justifiant sa présence en France sur le même modèle que celle de son père et de son frère.

Là j'attends que ma femme termine son stage de... voilà pour garder quand même, pour rester à la maison et garder, de faire ce que je suis en train de faire à la maison. De faire le ménage, de préparer à manger aux enfants, de les amener à l'école. Ça veut dire et ben je suis obligé d'aller travailler, de chercher, voilà je vais pas rester comme ça. Je suis pas là pour avoir la retraite sans travailler [rire]. J'espère bien, bon. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

La mobilisation des ressources de Mme Messaoud, bien que rendant possible l'immigration et la scolarisation des enfants, signifie pour M. Messaoud la mise en cause de son autorité statutaire de « père de famille ». Liée à l'impossibilité de travailler en Algérie comme en France, la mobilisation des ressources liées à la famille de son épouse implique en retour une perte de ressources symboliques pour M. Messaoud, voire pour l'ensemble des hommes du ménage⁸³. Ceux-ci font face dans l'immigration à une situation de « *dédoublement sociologique* » (Sayad, 1979, p.130) : conditionnée par les ressources maternelles, la migration engendre une mutation de l'économie des rapports internes à la famille, en France. Il est d'ailleurs peu probable, au regard des entretiens réalisés avec M. Messaoud, Karim (le fils aîné) et Zaïneb⁸⁴ (une des sœurs cadettes) que la domination symbolique des femmes du ménage soit

⁸³ Comme on le verra plus loin au sujet de Karim, le fils aîné de la fratrie Messaoud.

⁸⁴ On le verra aussi plus loin au sujet cette fois-ci de Zaïneb.

toujours valable lors des vacances que passent la famille dans leur village d'origine, auprès des autres membres de leur famille.

On voit, dans le cas de M. Messaoud, une situation dans laquelle les dispositions à émigrer sont dissonantes vis-à-vis de la réalité de sa migration. Immigré au chômage, confronté à l'inversement de rôles genrés traditionnels, M. Messaoud se retrouve dans l'incapacité de reproduire le schéma paternel, et se retrouve privé symboliquement de son identité de travailleur, au profit de son épouse : il incarne la contradiction d'être dans le même temps « *immigré* » et « *au chômage* » (Beaud, 2018, p.38). Comme on le verra plus loin dans ce chapitre, la redéfinition des rôles parentaux qui accompagne la migration familiale suppose, avec la perte du réseau de solidarités kabyle de M. Messaoud, qu'il s'engage davantage dans la sphère domestique que dans la sphère professionnelle, à l'instar de nombre de pères émigrés-immigrés « *déstabilisés* » par la migration (Bergheul, Ramde, Ourhou, Labra, 2018, pp.100-101).

Les cas présentés au cours de cette seconde sous-partie ont montré en quoi les ressources des individus et familles migrants, mises en lien avec leurs dispositions à émigrer, constituent des conditions sociales de possibilité de la migration. Il apparaît que la manière dont sont produites et entretenues ces ressources, parfois appréhendables en termes de capital, dépendent de conditions particulières de socialisation, ancrées dans des conditions matérielles d'existence et dans des rapports à l'espace transnational hétérogènes. Si les socialisations des époux Candia favorisent leur rapprochement, au cours de la migration, d'« *autres comme soi* » déjà inscrits dans un réseau « *dormant* », on voit dans les autres cas que le non-entretien des relations, ou bien leur absence de l'espace d'immigration rendent incontournable leur constitution tardive, en vue d'émigrer ou de se maintenir dans l'immigration. Celle-ci a par ailleurs des effets de socialisation non-négligeables, qui s'expriment sous la forme d'un renforcement des dispositions antérieures (M. Forasco), d'une redéfinition de la structure du capital social dans le pays d'immigration (M. et Mme Jamal), voire d'une mutation des relations intrafamiliales (M. Messaoud). Ces effets du processus migratoire sont également à mettre en lien avec les rapports subjectifs entretenus par les individus et familles migrants à leur émigration, permettant de qualifier différemment celle-ci en fonction des dispositions et ressources mises en jeu.

3. Entre « bifurcation » et déracinement : l'émigration comme « choix » ?

Aux ressources et dispositions mobilisées pour émigrer correspondent des rapports à l'émigration que l'on peut considérer comme des rapports inscrits dans des conditions matérielles d'existence spécifiques, et construits sur le temps long, au gré des interrelations dans lesquelles sont pris les individus migrants (Rosental, 1999, p.210). La question qui demeure est celle de la qualification sociologique de migrations appréhendées du point de vue des migrants.

A travers les cas présentés ci-dessous, on distingue des rapports subjectifs à l'émigration qui permettent d'élargir les catégories généralement mobilisées pour la mettre en mot : sans chercher à minimiser les souffrances et doutes inhérents à l'émigration, on cherche à comprendre en quoi, en fonction de ses conditions sociales de possibilité, elle tient parfois plus de la « bifurcation » (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009 ; Mazzella, 2014 ; Denave, 2017), que du déracinement⁸⁵.

a. Une émigration « de choix »

Comme présenté précédemment, le capital social détenu par les époux Candia, associées à leurs dispositions à considérer l'espace comme étant affranchi de ses frontières nationales, leur permet de formuler un projet migratoire visant la conservation de leur « *qualité de vie* ». Le rapprochement d'« *autres comme soi* » agit en cela comme une compensation des effets de dévaluation symbolique associés à la migration (la perte d'emploi des deux époux ainsi que leur nouvelle domination linguistique), et autorise leur inscription rapide dans un réseau d'interrelations partageant des visions du monde similaires. L'émigration des Candia peut, aux titres présentés ci-dessus, être qualifiée d'émigration-*déménagement*, tant les époux semblent s'affranchir de la contrainte des espaces nationaux en mobilisant des ressources préexistantes.

Il est en effet possible d'inscrire l'émigration des Candia dans le cadre d'analyse d'une sociologie des choix résidentiels, en mobilisant les travaux d'Yves Grafmeyer. En termes méthodologiques, l'auteur rappelle que :

⁸⁵ Notion largement partagée par les sociologues des migrations, mais qui reste toutefois problématique. En effet, comme le rappelle Sylvie Mazzella, le manque de précision de la notion invite tout à pan de la sociologie, notamment la sociologie de la socialisation, à « *considérer les notions de bifurcation, d'événement ou de rupture qui définissent les trajectoires des individus au cours de leur projet migratoire* » (Mazzella, 2014, p.77). Son emploi vise ici à considérer les modalités de formulation d'un tel projet, au regard des propriétés sociales des individus.

« pour aller au plus près de la compréhension des choix, il importe de se donner les moyens de saisir l'ajustement du souhaitable au possible non pas comme le fruit d'une décision ponctuelle, mais comme un processus complexe, plus ou moins étalé dans le temps, au fil duquel des solutions alternatives sont explorées, des intentions s'explicitent, des hésitations et des tensions se font jour. » (Grafmeyer, 2010, p.50).

En ce qui concerne les époux Candia, les pages précédentes ont montré en quoi l'émigration vers la France relève d'une stratégie déterminée (un « *souhaitable* ») : il s'agit pour les époux Candia de mettre à l'abri leur « *qualité de vie* », tout en se distinguant des « *autres indésirables* », et de mobiliser en cela des ressources jusque-là « dormantes » (la nationalité française de Mme Candia ainsi que ses relations sociales). C'est la raison pour laquelle la migration interne vers Bogota est exclue, puis l'émigration vers l'Australie, si elle apparaît comme un premier choix (« *Parce que la langue c'est plus facile pour nous, l'anglais* ») progressivement abandonnée, le coût symbolique associé étant trop important (« *En Australie nous sommes migrants, ici nous sommes français* » m'explique Mme Candia).

Le choix de la ville de Lyon (plus particulièrement de sa périphérie) est aussi à envisager selon cette approche. Mme Candia dit entretenir des relations avec des membres de sa famille paternelle résidant à Montpellier et dans le massif du Jura. Cependant, à la différence des membres de sa famille, ayant des enfants moins âgés ou bien inscrits dans des trajectoires scolaires moins prestigieuses que ses propres enfants, la « *bonne, bonne amie* » qu'elle dit avoir à Lyon partage des préoccupations communes aux siennes.

Nous pensons ici à Lyon, parce que ici c'est mon amie. Elle a des enfants, c'est plus facile, elle peut nous recommander quelques docteurs. (Mme Candia, administratrice de base de données, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Le « *souhaitable* » s'accorde ici au « *possible* », dans la mesure où les préoccupations de Mme Candia pour le « bien-être » des enfants rencontrent les « *docteurs* » que la famille Candia est susceptible de solliciter. Le choix de la ville de Lyon répond à la volonté des Candia d'assurer une continuité dans les conditions d'existence de la famille, tant concernant leurs enfants que les époux, qui plébiscitent la périphérie nord de Lyon pour son « *calme* », réactualisant la « *qualité de vie* » perdue à Barranquilla.

Disposant de ressources permettant d'accorder leurs aspirations à leur style de vie, l'émigration des Candia peut être appréhendée comme une « *bifurcation* », soit comme l'articulation de dispositions et de ressources permettant de mettre en adéquation des souhaits et le contexte de

leur réalisation. En ce sens, elle se situe à mi-chemin entre les types-idéaux construits par Valentine Hélaridot de la « *résistance* » et du « *laisser-faire* » (Hélaridot, 2009, p.164) : elle résulte de la mobilisation de ressources pour ne pas contrarier un rapport au monde distinctif et préexistant et assurer la continuité de l'existence dans un espace nouveau.

b. Du départ contraint à la « double absence »

A contrario, l'émigration paraît s'imposer aux familles moins dotées et désireuses de conserver ou d'améliorer une position sociale précaire ou dominée dans le pays d'origine. Les raisons données à l'émigration sont multiples : échapper aux « *magouilles* » et « *changer la mentalité* » de ses enfants, « *vivre dignement* », trouver du travail sont autant de justifications qui témoignent sinon de la domination des familles, du moins de l'inadéquation entre les réalités du pays d'émigration et leurs aspirations. Rapportées à un manque de ressources rentables dans l'espace social d'émigration celle-ci relève d'un *choix du nécessaire*, contraint et dominé, visant la conservation d'une *respectabilité* dans un autre espace social. A l'image de l'émigration des jeunes haut-marnais de classes populaires étudiés par Benoit Coquard, on retrouve dans les discours des familles migrantes les moins dotées une propension à envisager l'« *ailleurs* » comme la seule voie possible pour échapper à la disqualification sociale (Coquard, 2016, p.190). L'intérêt pour les temporalités des migrations familiales montre alors que celles-ci relèvent dans bien des cas d'un « dernier recours », après des tentatives de maintien ou d'émigration partielle et temporaire. C'est en ce sens qu'on peut considérer l'émigration de la famille Forasco, qui rejoint le père pour échapper aux « *magouilles* » de la Roumanie, quatre ans après le départ de celui-ci. C'est également ainsi que l'on peut interpréter le départ de la famille Messaoud de Kabylie. Sans occasionner la rupture des liens avec le pays d'origine, le départ des familles est plutôt à comprendre comme une rupture nécessaire, au nom de la préservation des conditions de vie de la famille.

M. Forasco : Je vous ai dit, de plus en plus il reste que les vieux. Les vieux et... avant c'était les petits enfants, mais maintenant ils restent même pas, y a que les vieux. C'est de pire en pire [pause]. Mais c'est dommage parce que notre pays franchement... il est super bien. Des extérieurs, il y a tout, des montagnes, mers, tout ce qu'il faut, des paysages, tout comme ça. [...] Franchement c'est magnifique, y a des coins...

ML : Oui mais si vous pouvez pas vivre là-bas comme vous voulez...

M. Forasco : Ça sert à rien. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Ouais la Kabylie elle est jolie, elle est beau, mais la vérité celui qui [y habite] c'est vraiment il a de l'air pur, de l'eau de source, je sais pas y a plein de trucs à être en forêt donc. Mais celui qui reste sans travail c'est la misère, c'est la misère. Tu peux pas, celui qui a des enfants tout ça, c'est une responsabilité, voilà tu peux pas... [pause] (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

C'est aussi ce que tend à montrer l'émigration des époux Jamal, advenant après que ceux-ci ont épuisé leurs ressources économiques (« *on a mangé toute notre épargne* »). Bien qu'elle insiste sur la volonté du couple de quitter l'Italie dans le but d'offrir un avenir meilleur à ses filles, Mme Jamal présente invariablement sa seconde migration comme un « *sacrifice* » que les époux ont tenté de prévenir, sans succès. Ainsi, chacun des points que nous abordons fait l'objet d'une comparaison avec son pendant italien : le travail, le système scolaire, le lieu de résidence et même la nourriture bénéficient d'un regard presque enchanté quand il s'agit de l'Italie.

Je me sens arrachée de mon nid mais... j'accepte. Ça change tout, radicalement... les amis, la culture aussi... parce qu'on n'a pas la même culture là-bas... (Mme Jamal, agente d'entretien, un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Dans le cas des familles contraintes, pour des raisons diverses à émigrer, la migration est à l'origine d'un « *dédoublement sociologique* » (Sayad, 1977), en même temps que d'une « *double-absence* » (Sayad, 1999). Les entretiens réalisés avec ces familles montrent à ce titre des références quasi-constantes au pays d'émigration, témoignant sinon de la « souffrance de l'émigré-immigré », du moins de son inscription incomplète dans deux espaces sociaux de référence.

Le rapport contraint à la migration porte en lui des effets socialisateurs bien différents de l'émigration « de choix », notamment dans la mesure où il renvoie à un *choix du nécessaire* dépendant plus du contexte dans lequel il est réalisé que d'un « *principe de sélection* » socialement construit (Bourdieu, 1979, p.441). Sans surévaluer les effets de causalité socio-économiques dans la formulation de projets migratoires (Rosental, 1999 ; Ma Mung, 2009), on peut douter d'un réel « choix » de l'émigration, ou d'une appétence pour l'émigration, quand celle-ci révèle, dans le cas des familles les moins dotées, d'une volonté de « s'en sortir ».

Emigrer revient donc à engager non seulement des ressources, mais également un rapport au monde. Si les familles migrantes disposent de ressources inégales permettant de supposer une position sociale dans le pays d'origine, cette dernière se laisse aussi saisir à travers l'expression

de rapports au monde et à l'espace, ayant pour finalité la formulation et la réalisation d'un projet migratoire. En effet, dans la mesure où les individus considérés se déplacent, l'intérêt pour les configurations familiales et les conditions selon lesquelles les ressources sont construites ou constituées pour émigrer s'avère primordial. Autrement dit, il apparaît que l'entretien ou la construction de dispositions à émigrer n'engendrent le processus migratoire que selon des conditions bien précises : celles-ci s'avèrent très différentes en fonction de la trajectoire et de la position sociale des familles. Ainsi, on observe des rapports subjectifs à la migration qui sont directement liés aux conditions de socialisation et aux ressources détenues par les familles, et qui semblent osciller entre migration « choisie » et migration « contrainte ». Toutefois, le processus migratoire vient également altérer ces ressources, produisant des effets en termes de mobilité sociale dans le pays d'immigration.

II. Immigrer : des déplacements sociaux en train de se faire

Si, dans la première partie de ce chapitre, l'emploi du concept de *projet migratoire* a permis de rendre compte des conditions de possibilité de la migration, saisies à l'échelle mésosociologique des familles migrantes, il s'avère insuffisant pour comprendre ce que produit le processus migratoire en termes de recomposition des ressources disponibles pour les familles. Comme le rappelle Emmanuel Ma Mung, « *le projet migratoire, en tant que projection dans le futur, est une façon d'organiser et surtout d'imaginer l'avenir* » (Ma Mung, 2009, p.34). Bien qu'heuristique vis-à-vis de l'identification des conditions sociales de possibilité de l'émigration, ce concept demeure aveugle aux effets de la migration sur les individus et familles migrants.

De ce point de vue, la notion de *déplacement social* développée par Jennifer Bidet apparaît bien plus féconde, dans la mesure où elle permet d'appréhender conjointement des rapports subjectifs à la mobilité géographique, ainsi qu'à la mobilité sociale qui l'accompagne (Bidet, 2018). Toutefois, au-delà de la question initiale posée par l'auteure, cherchant à savoir « *à quelles conditions les émigrés peuvent [...], par le transfert des ressources initiales, se positionner dans la société d'immigration, et peut-être en même temps redéfinir leur position dans la société d'immigration* » (*ibid.*, p.73), la présente recherche invite à se questionner sur les effets socialisateurs du processus migratoire. On cherchera par conséquent, au long de cette seconde partie, à « *cerner les influences, directes ou à plus long terme, des ruptures et des tournants biographiques et des déplacements sociaux* » induits non seulement par l'expérience

de la mobilité sociale (Pegis, Pasquali, 2016, p.114), mais aussi par le processus migratoire. Ces deux phénomènes de mobilité apparaissent, dans les cas qui nous intéressent, comme des processus altérant nécessairement les rapports entretenus par les individus migrants au monde : c'est par conséquent en se focalisant successivement sur différents aspects accompagnant les déplacements sociaux (mobilité résidentielle, changements professionnels et transformation des sources de valorisation symbolique) que les rapports subjectifs à cette mobilité double s'expriment.

1. Des parcours résidentiels hétérogènes

Pour Pascale Dietrich-Ragon, « *analyser la précarité résidentielle des migrants et de leurs descendants permet d'aborder leurs problèmes d'intégration spécifiques* » (Dietrich-Ragon, 2017, p.9). Or, indépendamment de la plurivocité de la notion d' « intégration » déjà évoquée, envisager les mobilités résidentielles des familles migrantes sous l'unique angle de la précarité semble poser problème et réifier l'image d'un « immigré » nécessairement « marginal » du point de vue de la société d'immigration. Les cas présentés ci-dessous montrent au contraire que les mobilités résidentielles des familles sont à replacer dans un contexte bien particulier et qu'elles induisent la construction un rapport subjectif au déplacement social.

a. « Quand on monte vers le plus beau, c'est acceptable. Mais quand on descend... »

La migration s'accompagne, dans certains cas, d'une forte dévalorisation symbolique, liée au lieu de résidence. En ce qui concerne la famille Jamal, l'arrivée en France marque le début d'une situation de « *remise de soi* » aux services sociaux en général, et aux logeurs en particulier (ici l'Office Public, d'Aménagement et de Construction de Préville, l'OPAC ; Faure, Gilbert, 2019, p.99).

C'est alors qu'ils quittent l'Italie que le collègue de M. Jamal, déjà résident à Préville, met la famille en contact avec les services de logement social de la ville. Si, à la différence de nombreuses familles émigrant en France, les Jamal parviennent à ne pas rester « *aux portes de la société française* » en accédant directement à un logement autonome (Dietrich-Ragon, 2017), leur trajectoire résidentielle est vécue comme un déclassement dont les effets symboliques sont conséquents, en particulier pour Mme Jamal. Habitée à « *une belle maison en Italie* », le

déménagement dans « *un appartement de l'OPAC* » en périphérie de Préville (où la famille reste jusqu'à fin 2017) est indissociable de la dégradation de ses conditions de vie.

Mme Jamal : Dans la vie quand on monte vers le plus beau, c'est acceptable. Mais quand on descend... on essaye de s'adapter.

ML : Vous avez l'impression justement d'être redescendue, du fait d'être venue en France ?

Mme Jamal : Exactement... parce que maintenant par exemple les enfants, sur le contrat il est écrit qu'on a trois pièces, mais c'est pas trois pièces, c'est un salon mais le salon est trop grand, la chambre, il y a une chambre sans porte et l'autre chambre elle est trop petite. Alors la petite elle dort avec nous, et Naïma et Yasmine dans l'autre chambre mais elle est trop petite...

ML : Pour les deux vous voulez dire ?

Mme Jamal : Oui pour les deux c'est pas... En Italie on était habitués à avoir... c'est pas pareil. (Mme Jamal, sans emploi, dans un café de Bellemont, 22 mars 2017)

L'immigration des Jamal est associée à la modification des conditions d'existence de la famille : passant d'une « *belle maison* » à un appartement exigüe, c'est désormais la proximité qui rythme le quotidien des membres de la famille Jamal. C'est d'abord dans la différence que pointe Mme Jamal entre ses logements italiens et français que réside son rapport au reclassement résidentiel induit par la migration. Ses effets symboliques négatifs semblent amplifiés, dans la mesure où ils sont associés au recours à différentes institutions d'aide sociale : l'OPAC, mais aussi la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) ou l'Aide Pour le Logement (APL). L'arrivée en France s'accompagne alors de l'« humiliation » de Mme Jamal, à qui l'autonomie résidentielle échappe et qui doit désormais compter sur les aides sociales. Elle considère celles-ci comme de la « *carita* ».

Mme Jamal : Moi j'accepte pas de recevoir quelque chose sans faire un effort. Vous arrivez à comprendre ce que je vous dis ?

ML : Bien sûr.

Mme Jamal : Et... c'est pas que je refuse un cadeau pour dire, mais un cadeau c'est un cadeau... comment dire ? J'arrive pas à m'exprimer comme il faut... pour moi c'est de la carita. Demander sans faire un effort. Moi j'ai été à l'assistante sociale pour lui demander si elle peut mettre un mot avec quelqu'un qui m'offre du travail ! C'est pas pour recevoir de l'argent comme ça. Elle m'a écrit une lettre que j'ai portée à pôle Emploi, jusqu'à maintenant j'ai pas reçu de réponse. (Mme Jamal, agent d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Si l'inscription de la famille dans une situation de dépendance vis-à-vis des aides sociales renforce le sentiment de déclassement de Mme Jamal, la perte de ressources dans l'immigration signifie également son inscription dans des conditions matérielles d'existence caractéristiques des familles les plus dominées parmi les classes populaires (Thin, 1998). Ainsi, ce sont trente années d'ascension sociale en Italie qui sont remises en cause avec la migration. Cette dévalorisation symbolique liée au lieu de résidence m'est même signifiée au moment du second entretien que je réalise avec M. et Mme Jamal : entre mars 2017 et juin 2019, la famille a déménagé dans un nouvel appartement de Préville, mais lorsque je me rends à leur domicile, M. Jamal vient m'accueillir au pied de l'immeuble avant que nous ne prenions ensemble la voiture pour réaliser l'entretien autour d'un café, à la médiathèque de la ville⁸⁶. Ce que je prends sur le moment pour une reproduction des conditions de notre premier entretien (autour d'un café à Bellemont), apparaît plutôt comme un moyen de mettre à distance un lieu de résidence jugé dégradant, et de surtout de dissimuler à l'enquêteur l'illégitimité de ces nouvelles conditions d'existence (Gilbert, 2012, p.69 ; Dietrich-Ragon, 2013, p.378). Ainsi, au cours de l'entretien, Mme Jamal exprime sa volonté de déménager dans un logement plus « récent » (qu'elle aperçoit depuis la table à laquelle nous sommes installés), présentant celle-ci comme une possibilité à court-terme.

J'ai pas encore visité, par exemple les logements que je vois ici [elle me les indique par la fenêtre] ils sont neufs. Le nôtre non, ils ne sont pas comme ça, ça c'est récent. (Mme Jamal, agent d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

La volonté de Mme Jamal de déménager m'avait d'ailleurs déjà été signifiée lors de notre premier entretien, en 2017, mais tout porte à croire que le cantonnement à un autre appartement situé dans le même quartier populaire de la ville et relevant lui aussi de l'OPAC, est vécu comme un échec dans la tentative de revalorisation symbolique de la famille, après leur arrivée en France. La stabilisation des conditions de vie des Jamal ne semble pas à la hauteur de leurs ambitions de reclassement. C'est la raison pour laquelle leur déménagement d'un appartement « de l'OPAC » à un autre ne suffit pas à mettre à distance le déclassement dont ils font l'expérience dans l'immigration.

⁸⁶ Celle-ci étant fermée quand nous arrivons, nous réaliserons finalement l'entretien dans un restaurant de fast-food de la ville, seul lieu ouvert ce mardi matin, qui fera l'objet de nombreuses critiques de la part de M. et Mme Jamal au cours de l'entretien.

Mme Jamal : On avait une maison en Italie et c'était 95m². On payait 250€ par mois.

ML : Ah oui ?

M. Jamal : Suite en bas.

Mme Jamal : Eau compris, et chauffage.

ML : D'accord, ah oui.

Mme Jamal : Ouais. On payait seulement l'électricité là-bas. Et même l'électricité ça coûte pas très cher comme ici. Ici on a un appartement de 62m² et ça arrive parfois à 500€ par mois. On a l'APL mais c'est trop cher pour un appartement comme ça ! C'est un appartement de l'OPAC, et il n'est pas sophistiqué. En Italie on a plus les joins avec les fils dehors, c'est interdit par la loi ! Ici il y en a encore des maisons comme ça. Les poignées [rire] de les portes, ce sont des poignées-

M. Jamal : [rire] de 1901 !

Mme Jamal : De brocante ! Une d'une couleur, une d'une autre couleur...

ML : Pourtant vous avez déménagé [entre nos deux entretiens] ?

Mme Jamal : Oui ! Même si on a déménagé [rire] on a éliminé- éliminé [se reprend] on était au troisième étage et maintenant on est au deuxième.

ML : Mais j'imagine que du coup ça vous plait pas forcément.

Mme Jamal : Ah non, non, absolument pas.

ML : [à M. Jamal] Vous non plus ?

M. Jamal : Ah non, non.

Mme Jamal : Peut-être parce qu'on était habitués à... une autre chose. C'était plus... plus de luxe, je sais pas. L'architecture est tout à fait différente, c'est pas que je parle... que je veux critiquer le pays qui me donne à manger mais c'est la vérité. (Mme et M. Jamal, agents d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Du point de vue de leur trajectoire résidentielle, l'immigration des Jamal s'accompagne d'une désillusion : dans le discours de Mme Jamal, tout porte à croire que le « *sacrifice* » réalisé en émigrant a été fait en vain. Cette situation est d'autant plus productrice de « *souffrance sociale* » (Gaulejac, 1996, p.151) que le déclassement de la famille Jamal se fait aussi, dans les premières années de leur vie en France, sur les plans administratifs, professionnels et symboliques, faisant

de leur lieu de résidence l'« *unique élément pris en compte pour la définition du statut social.* » (Dietrich-Ragon, 2013, p. 372).

b. « Faire avec » son nouveau logement

Outre la domination induite par le déclassement résidentiel et la perte relative d'autonomie, d'autres familles migrantes rencontrés lors de cette enquête font montre d'une certaine résignation vis-à-vis de leur nouveau logement. Le déclassement résidentiel apparaît pour eux comme un moindre mal, car il permet d'une part à l'ensemble de la famille de vivre sous le même toit.

L'accès au logement a partie liée à la modification des aspirations des familles (Dietrich-Ragon, 2013, p.393), particulièrement en ce qui concerne les pères seuls. C'est le cas pour M. Perez (vénézuélien de 63 ans, père de Daniela) et M. Portella (portugais de 60 ans, père d'Anna)⁸⁷, pour qui l'accès au logement marque la fin du caractère provisoire de la migration. Ces deux pères de famille ont en effet quitté leur pays d'origine plusieurs années avant que leurs familles ne les rejoignent. C'est dans la perspective de leur arrivée que la recherche d'un logement devient indispensable pour mettre un terme à une situation « compliquée » inhérente à leur statut de travailleur-immigré, au profit de celui de père de famille.

ML : Vous habitez ici depuis janvier, et ça vous plait ici ?

M. Perez : Mhm... C'est l'appartement bien.

ML : Et c'est bien ici le quartier ?

M. Perez : Oui très bien comme ça... C'est plus grand, on est tous ensemble. Madame avec moi, ensemble. Dans le foyer non, le foyer tout le monde sur un seul lit, comme ça comme ça comme ça [il me mime des rangées de lit].

ML : Oui, forcément c'est plus compliqué...

M. Perez : Compliqué oui. (M. Perez, sans emploi, quartier populaire de la périphérie est de Lyon, 16 avril 2018)

ML : Vous étiez en foyer combien de temps en fait ?

M. Portella : Combien de temps ? Trois ans.

⁸⁷ Leur immigration, fortement liée à leur parcours professionnel, sera détaillée dans une partie ultérieure.

ML : D'accord, et ça se passait comment au foyer ? La vie là-bas c'était comment [sa fille Anna lui traduit ma question] ?

M. Portella : C'est bon.

Mme Portella : Comme-ci, comme ça.

M. Portella : [rire] Comme ça c'est pas bon.

ML : J'imagine qu'il y avait du monde aussi...

M. Portella : Oui beaucoup de monde, pour aller la cuisine, pour aller dans la douche, très difficile.

ML : Oui j'imagine, vous deviez tout partager...

M. Portella : Très difficile.

ML : Vous étiez dans un dortoir ? Ou vous aviez votre chambre à vous ?

M. Portella : Non, la chambre on devait partager, les toilettes, la douche et la cuisine. Tout partager.

ML : D'accord, et donc j'imagine que ça vous plait plus d'être ici en appartement, c'est mieux ?

M. Portella : Ah c'est mieux ! (M. et Mme Portella, respectivement retraité du bâtiment et agent d'entretien en congé maternité, quartier populaire de la périphérie est de Lyon, 17 avril 2018)

Il s'agit, en accédant au logement, de permettre au reste de la famille de venir s'installer en France. Ce faisant, dans la mesure où la migration de travail devient une migration de peuplement, la vie en foyer (liée à l'activité professionnelle) laisse place au logement permanent. Les critères mis en avant par les pères interrogés font alors plus état du cadre de vie, de sa « tranquillité » surtout, car il s'inscrit en opposition à la fois à la vie en foyer et à la vie dans le pays d'origine (M. Perez en veut notamment pour preuve l'opposition entre les problèmes de « *sécurité* » du Venezuela et la vie en France « *plus tranquille pour les enfants* »).

Les familles semblent d'ailleurs s'accommoder d'autant plus facilement à leur nouveau cadre de vie que l'accès à un logement fixe représente une première étape vers la promotion résidentielle, en tant qu' « immigrés » en France. C'est le cas des époux Forasco. Si, pour son épouse, l'arrivée en France marque la dévalorisation résidentielle de la famille, M. Forasco met en avant l'urgence dans laquelle il s'est trouvé pour obtenir un logement. Sans en être pleinement satisfait, il s'estime heureux d'avoir pu échapper à un logement « *déguéulasse* ».

M. Forasco : Ben de toute façon quand tu changes la nouvelle maison toute neuve, faite comme tu veux, que tu changes avec un truc comme ça... Elle a raison. Moi, comme j'ai l'habitude d'habiter dans une chambre tout seul pendant des années, ça c'est pas mal du tout ! On n'est pas sur la même longueur d'onde [rire puis redevient sérieux]. De toute façon elle a raison, on va changer, on va essayer de déménager, pareil dans le coin.

Mme Forasco : Trois chambres.

M. Forasco : Trois chambres, ça aussi c'est deux chambres et salon, c'est trop haut [de plafond], la chaleur elle tient pas, t'es obligé de mettre le chauffage à fond... Et puis le style c'est... un peu antique [rire]. Mais bon, c'était un truc, il me restait quoi, une semaine avant d'arriver en France. Et j'avais rien. En fait j'ai trouvé un autre, un peu plus loin, il était... franchement l'autre il était dégueulasse, lui ça va encore mais l'autre il était... pire, trois fois pire que là. Je pensais, bon ça me plaisait pas trop. Après avec le rendez-vous pour cet appart, je dis : « Excusez-moi, mais il me reste même pas une semaine, pour la signature, pour tout, j'ai pas le temps de faire un autre rendez-vous dans une semaine ». Il était super sympa, Bernard [une agence immobilière conseillée par son employeur, située dans une commune limitrophe], vite la visite, vite le dossier, vite la réponse. [Mme Forasco lui dit quelque chose en roumain, puis il reprend]. Il était vite l'appart. J'ai signé le jeudi et mardi ils sont venus en France. [...] Limite, c'était limite. (M. et Mme Forasco, respectivement dépanneur et sans emploi, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Si, dans un premier temps, les pères arrivés en France avant le reste de leurs familles disent se contenter de logements « *dans une chambre* » ou en foyer, l'imminence de l'arrivée du reste de la famille modifie ce rapport au lieu de résidence. Il ne s'agit plus d'être émigré-travailleur, mais bien d'acter la permanence de l'immigration familiale, en ayant accès à un logement pour toute la famille. L'accès au logement suppose toutefois la mobilisation des ressources constituées durant les années d'émigration des pères : dans les cas de MM. Perez, Portella et Forasco c'est la mobilisation de ressources locales⁸⁸ (les foyers, les mairies et les collègues de travail ou employeurs en France) qui rend possible le passage d'une émigration de travail provisoire à une immigration familiale permanente.

c. *M. et Mme Candia : une stratégie résidentielle qui actualise des préoccupations éducatives*

Pour sa part, l'arrivée en France de la famille Candia suit une stratégie qui n'a trouvé sa concrétisation que grâce aux ressources mobilisables par la famille. Après avoir vendu leur

⁸⁸ Conjuguée parfois à l'impossibilité d'un retour, comme on le verra plus loin au sujet de M. Perez et de M. Portella.

maison en Colombie et avoir vécu durant de longs mois sur leur épargne et sur le salaire de consultante de Mme Candia, la famille arrive en France en février 2017. Dans un premier temps, elle est logée dans une ville limitrophe de Lyon, chez l'amie de Mme Candia. Or, les époux envisagent très vite de trouver leur propre logement mais, ne disposant d'aucun contrat de travail et de peu de droits sociaux (Mme Candia m'explique à ce titre que, « *pour Pôle Emploi je suis expatriée qui retourne en France.* »), ils rencontrent de nombreuses difficultés pour accéder à un logement et ont recours plusieurs locations « *AirBnB* ». Pendant 14 mois, ils vivent dans des cinq logements de location différents, jusqu'à ce que Mme Candia décroche, à l'été 2018, un Contrat à Durée Indéterminée (CDI) dans une entreprise informatique. Cet accès à l'emploi met un terme à leur errance résidentielle et permet leur installation dans une commune du nord de Lyon.

L'arrivée des Candia en France peut objectivement être interprétée comme un déclassement sur le plan résidentiel. Durant nos entretiens, ils m'apprennent en effet qu'ils étaient propriétaires d'une maison en Colombie et qu'ils y employaient une gouvernante depuis 15 ans. Recrutée sur recommandation d'un des collègues de M. Candia, celle-ci vivait avec eux, s'occupant principalement du ménage, de l'« *administration de la maison* » et, à de rares occasions, d'aller chercher les enfants à l'école. La présence de cette employée de maison est d'ailleurs la principale différence qu'identifie M. Candia entre son ancien logement en Colombie et l'appartement familial de la périphérie nord de Lyon, contrairement à son épouse.

ML : Par rapport à maintenant vous préférez la maison ou l'appartement ?

Mme Candia : Je préfère la maison ! [rire]

M. Candia : C'est plus facile d'avoir un appartement parce que, pour faire le ménage nous sommes tous seuls [rire] il faut faire le ménage !

Mme Candia : Non mais je préfère la maison pour les enfants, pour le jardin, parce que les enfants ils avaient un chien, moi aussi. C'est pour... chaque fois que nous pouvons trouver [cherche comment formuler à partir de l'espagnol] plus de stabilité... Oui chaque fois que nous avançons, nous pensons que nous pouvons obtenir-

M. Candia : [coupe] Si on peut.

Mme Candia : Prendre le chien, une maison... Mais pour le moment je suis contente ici. Petit à petit nous faisons le...

M. Candia : Nous avons acheté les meubles [ils m'expliquent comment ils ont rénové leur appartement] (M. et Mme Candia, respectivement sans

emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Toutefois, dans la mesure où le nouveau lieu de résidence des Candia répond à leurs aspirations en termes de préservation de leur « *qualité de vie* », leur rapport subjectif à la mobilité résidentielle semble tout autre. Les époux Candia semblent plutôt s'approprier leur nouveau logement (en le rénovant et en le décorant) et, avec lui, les logiques de leur nouvelle vie en France. Conformément à l'attention que les époux portent au « bien-être » de leurs enfants, leur inscription dans un cadre de vie qu'ils jugent plus favorable témoigne de leur rapport à leur lieu de résidence. Voyant leurs enfants plus « *sûrs de soi-même* », ils sont confortés dans le bienfondé de leur migration.

ML : Vous disiez tout à l'heure que c'était une décision difficile à prendre, mais vous étiez plutôt contents, c'était la bonne décision à prendre.

Mme Candia : Oui parce que ici il y a plus de sécurité. Je vois mes enfants plus... sûres ?

M. Candia : Sûrs de soi-même.

Mme Candia : Oui, en Colombie normalement nous protégeons normalement les enfants, moi et toi [à son mari, puis rire] Je suis maman poulet, je sais pas comment dire ici. [...] J'ai peur que quelque chose se passe.

M. Candia : C'est parce que nous avons beaucoup de problèmes de sécurité.

Mme Candia : Oui... En Colombie, jamais je laissais Erica prendre le bus. [pause] C'est pas possible pour moi. Et on prend le taxi toute seule : non, non, non. Ici on peut sortir, prendre le bus, le train-

M. Candia : [coupe] Tout seuls. (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Le rapport au logement s'avère tout à fait relatif et lié aux aspirations des familles. En réalité, les entretiens montrent que celui-ci ne peut être isolé des autres conditions d'existence des familles en France. Si les époux Jamal formulent de nombreuses critiques concernant leur logement, contrairement aux époux Forasco ou Candia, leurs propos trahissent un rapport plus large à l'immigration, dans la mesure où l'accès au logement est le signe de la possibilité qu'ont ou non les familles de transférer leurs ressources d'un espace social à un autre.

2. Le travail : condition d'existence sociale de quel « immigré » ?

En étudiant le cas paradigmatique de l'émigration-immigration algérienne, Abdelmalek Sayad postule qu' « *un immigré, c'est essentiellement une force de travail, et une force de travail provisoire, temporaire, en transit* » (Sayad, 2006, p.50). Largement considéré comme la condition de l'existence sociale de l' « immigré », le travail semble être au principe de la présence des familles migrantes en France. Or, si pour certaines familles enquêtées, le maintien dans l'immigration dépend en grande partie de l'accès à l'emploi d'au moins un des deux parents, être privé de travail, ou subir une dévalorisation professionnelle produit des effets considérables sur le sens que revêt l'immigration. De leur point de vue, le travail représente autant une source de rétribution économique qu'il participe de leur « *identification* » ou non à une « *image sociale* » plus ou moins légitime de l' « immigré », ainsi que de leur « *appartenance* » à un groupe « immigrés » n'existant que dans les représentations collectives (Avanza, Laferté, 2005).

a. « Je suis pas pour me balader ou m'amuser que je suis en France »

Dans les discours des enquêtés, les migrations « *pour le travail* » (*i.e.* pour sa valorisation, pour l'accès à de meilleures conditions de vie) portent en elles un objectif de valorisation symbolique. Il s'agit par exemple, pour M. Forasco, de « *changer la mentalité de ses enfants* » en obtenant une juste rétribution de ses efforts dans le travail. En conséquence, M. Forasco se présente invariablement comme un travailleur acharné.

Cette « volonté » m'est par exemple signifiée lorsque je contacte M. Forasco la veille de notre entretien, pour confirmer le rendez-vous pris une dizaine de jours auparavant. Il m'explique que son planning a changé la semaine précédente, mais, intéressé par notre entretien, qu'il s'est « *arrangé* » avec son employeur pour que celui-ci lui le libère quelques heures dans l'après-midi. Lorsque j'arrive au domicile familial, il m'accueille en habit de travail, une manière pour lui de rendre incontournable à mes yeux sa qualité de travailleur. Le début de l'entretien porte sur son activité professionnelle, en tant que dépanneur, et particulièrement sur ses horaires de travail. Il m'explique travailler « *même les weekends, les nuits, les astreintes, tout ça. Des fois 21h 30, des fois tu commences vendredi tu vas finir lundi soir.* », en insistant sur sa disponibilité et sa motivation. A l'issue de l'entretien et alors qu'il repart au travail, il me dit aussi qu'il entretient de très bonnes relations avec son employeur, l'incitant à répondre favorablement à toutes les sollicitations de ce dernier (« *Je dis oui tout le temps !* »).

Prenant appui sur les dispositions construites en Italie et renforcée par son statut d' « immigré », de même que par sa qualité de travailleur, le discours de M. Forasco en France révèle une tension entre son assignation à la représentation de l'immigré-« *force de travail* » (Sayad, 1999) et son « *autoclassement [relevant] d'une logique d'appartenance* » (Avanza, Laferté, 2005, p.142). Autrement dit, la valorisation en France de ses dispositions au travail semble rencontrer ses aspirations à la respectabilité par le travail, ce qui le conforte dans sa qualité de travailleur, et permet en retour de correspondre à une image sociale de l'immigré lui étant favorable.

On observe pourtant de la part de M. Forasco des formes d' « *hypercorrection sociale* » (Sayad, 1999, p.10) : à mon encounter, dans la mesure où il se présente à moi comme un père multipliant les heures de travail pour offrir les meilleures conditions d'existence possible à sa famille, mais priorisant le soutien scolaire de ses enfants (en ce sens obtenir quelques heures pour me rencontrer montre qu'il m'associe dans un premier temps à un enseignant ; il ne sera d'ailleurs pas présent au second entretien que je réalise chez lui, cette fois-ci avec Petru) ; à l'encontre de son employeur en se rendant disponible sans condition, comme présenté plus haut. Celles-ci témoignent en fait de la « *reconnaissance contrainte de l'identité légitime* » (*ibid.*), en même temps que de l'inscription de M. Forasco dans un groupe caractérisé par son rapport au travail, réactualisation de son statut de travailleur-immigré italien : il lui est inconcevable de se retrouver sans emploi en France, et en veut pour exemple les quelques semaines ayant suivi l'arrêt de son contrat pour le compte de Demena.

Pour commencer j'ai travaillé une journée [dans l'est lyonnais], six jours en quais du Rhône chez Déménagement Rhodanien, après j'ai dit : « Ça m'intéresse pas de travailler une journée ou deux sur sept, je suis pas pour me balader ou m'amuser que je suis en France ». [...] J'ai passé voir mon patron [actuel], il me connaissait, je lui dis : « J'ai besoin de travailler », une heure après il m'a appelé : « A partir de demain tu viens ». (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Immigrer en France revient, pour M. Forasco, à partir de son propre rapport au travail et des dispositions acquises en Italie, à se rapprocher des représentations dominantes de l'immigré en France, qui vit de son travail mais demeure « *suspect* » (*ibid.*, p.8). Il est alors question pour lui de se présenter à moi autant que faire se peut comme un père dont on ne peut reprocher à la famille de se trouver en France. En ce sens, notre entretien est l'occasion, pour lui et son épouse, de me présenter la réussite scolaire de leurs enfants (bulletins de notes à l'appui), d'insister sur leur volonté de se rapprocher des modèles légitimes d'ascension sociale (par le travail et par la promotion résidentielle), ou encore de me présenter longuement les compétences de Petru sur

le plan sportif (celui-ci étant d'ailleurs inscrit dans un club de football, cadre légitime de valorisation symbolique). En sus, cette identification, étendue à toute la famille, passe par le refus des aides sociales, dans une logique de distinction.

M. Forasco : Nous en fait, on voulait pas mettre le dossier, ni à la CAF, ni nulle part, je dis : « On n'a pas besoin ». A l'école de ma fille, ils m'ont demandé le dossier de CAF, un numéro d'allocataire. Je me suis dit, je vais y aller, si elle a besoin... Ah bah mon dossier il s'est baladé ! Parce que moi j'avais pas le temps, j'avais pas envie de demander rien, j'ai envoyé un papier de temps en temps. Parce qu'une fois j'ai fait toutes les photocopies, j'ai mis dans la boîte aux lettres de la CAF, je suis même pas rentré. Après ils m'ont envoyé qu'ils ont besoin des autres papiers : J'ai laissé tomber, j'ai laissé 2-3 mois, une fois que j'étais un peu libre, au boulot j'ai envoyé un courrier une fois. Ben maintenant ils disent qu'ils donnent 100€ par mois des aides, je sais pas pourquoi. [son épouse lui parle] Le seul truc qu'on a touché c'est la... le truc scolaire...

ML : Une bourse ?

M. Forasco : Non c'est juste pour le début d'année scolaire.

ML : Oui, d'accord, pour la rentrée ?

M. Forasco : Oui ! Pour la rentrée scolaire, c'est ça. Le reste, rien. M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

L'identification de M. Forasco à un travailleur n'ayant « *pas le temps* » de s'occuper de la perception des aides sociales lui permet d'obtenir des formes de rétribution symbolique, associées notamment à l'« autonomie » financière que lui procure son salaire. Toutefois, l'accès à l'emploi peut s'avérer bien plus complexe, voire impossible, générant non seulement une disqualification, mais aussi une modification des rôles parentaux au sein des familles.

b. Des migrants devenus « inutiles » qui s'enracinent en France

Outre le cas de M. Forasco, les entretiens réalisés avec les familles montrent en second lieu que l'émigration familiale fait suite, dans certains cas, à un retour impossible des pères de famille ayant émigré quelques années avant le reste de leur famille. Les cas de M. Portella et de M. Perez sont ici similaires, car ils ont tous deux vécu de longues années en tant qu'« émigrés-travailleurs » en France avant de faire venir les enfants qu'ils ont eus lors d'une seconde union⁸⁹.

⁸⁹ Daniela Perez, vénézuélienne de 15 ans et Anna Portella, luso-capverdienne de 15 ans également, sont deux élèves de troisième inscrites au collège Maryse Bastié. C'est lors des entretiens que je réalise avec elles que j'apprends qu'elles ont respectivement « *six sœurs et six frères* » (dont un seul réside avec elle en France) et « *trois*

M. Portella arrive seul en France en 2009 depuis le Portugal où il était ouvrier du bâtiment. En France, il parvient à se faire embaucher pour des chantiers en Normandie, puis dans la région du Mans. Entre temps, il se sépare de la mère d'Anna, qui quitte le Portugal avec sa fille pour aller vivre au Cap Vert. De 2010 à 2017, M. Portella et Anna semblent n'avoir que très peu de contacts. En 2013, il décide de faire venir sa nouvelle épouse en France et trouve un appartement en région lyonnaise (il vit jusque-là dans différents foyers, au gré des chantiers). Cette époque coïncide avec le début d'un long conflit judiciaire avec son employeur, ce dernier refusant de le payer et refusant de reconnaître son invalidité professionnelle. Il obtient finalement gain de cause « *aux prud'hommes* » et sa nouvelle épouse le rejoint en 2014 depuis le Cap Vert. Il est alors jeune retraité.

M. Perez quant à lui est arrivé en France en 2011, aidé par son frère et par sa détention de la nationalité française (sa mère étant martiniquaise). Avant son départ, il explique avoir travaillé une trentaine d'années (depuis 1979) en tant que chauffeur pour le compte de grandes entreprises vénézuéliennes du bâtiment et de l'énergie, dans la région du Bolivar. Arrivé en région lyonnaise, il reste un an domicilié chez son frère, avant de décider (en raison des aller-retour fréquents de celui-ci au Venezuela) de vivre en foyer. M. Perez reste cependant très vague sur ses activités professionnelles entre 2011 et 2017, m'expliquant qu'il est actuellement en train de passer son code de la route pour faire valoir en France son permis vénézuélien, ou encore qu'il a réalisé une formation de six mois en langue française auprès d'une association. C'est après plusieurs années passées seul en France qu'il fait finalement venir son épouse et ses deux enfants, en 2017.

Dans les deux cas, les discours de ces pères de famille témoignent d'un enracinement en France qui, malgré la précarité économique et résidentielle dont ils font l'expérience, est favorisé par les difficultés que traversent leurs pays d'origine respectifs. M. Portella insiste d'ailleurs tout au long de l'entretien sur la « difficulté » de trouver du travail au Portugal.

ML : Pourquoi vous avez quitté le Portugal du coup ?

M. Portella : Parce que maintenant c'est très difficile, il n'y a pas de travail, et c'est pour ça que j'ai voulu venir en France.

ML : Parce que même au Portugal c'était difficile de trouver du travail ?

sœurs et un frère » (vivant en France, au Portugal et au Cap Vert). Elles sont toutes deux sensiblement plus jeunes que le reste des membres de leurs fratries.

M. Portella : Maintenant c'est bon, mais avant c'est très difficile. (M. Portella, retraité, quartier populaire de la périphérie est de Lyon, 17 avril 2018)

Le discours de M. Perez est similaire, mais se distingue toutefois de celui de M. Portella en cela qu'il prend la forme, au cours de nos derniers échanges, d'une tribune lui permettant de présenter (en espagnol) la situation de « *famine* » que traverse l'Amérique du Sud.

[En espagnol] J'espère que notre entretien servira au futur pour que les choses s'améliorent, que ça serve de réflexion. Qu'on comprenne que le peuple du Venezuela souffre et que la communauté européenne, si elle peut aider le peuple vénézuélien, qu'elle nous aide, d'une manière ou d'une autre : que ce soient des médicaments, de l'alimentation, des vêtements. Parce que le peuple est dans la misère, le Venezuela est dans la misère. Ce n'est que famine, famine, famine, famine... [pause] (M. Perez, sans emploi, quartier populaire de la périphérie est de Lyon, 16 avril 2018)

L'émigration vers la France et les difficultés que traversent leurs pays d'origine contribuent à l'enracinement de ces pères de famille en France. M. Portella étant retraité et M. Perez sans emploi, on peut de plus supposer que la migration de ces pères de famille est une migration sans retour, dans la mesure où il ne s'agit plus d'assurer l'ascension sociale de la famille, mais plutôt la réussite scolaire et l'ascension des enfants dans un nouvel espace social. Pour suivre Chadia Arab et ses travaux sur la vieillesse des migrants marocains, on peut dire que M. Portella et M. Perez embrassent en réalité la figure du « *migrant inutile* » (du point de vue économique) (Arab, 2013), les poussant à « passer le relais » à leurs enfants. Cette hypothèse est renforcée par le fait que M. Portella fasse venir sa fille en France en 2017 « *pour les études* », ou encore que M. Perez justifie sa présence en France par le souci d'assurer « *l'avenir des enfants* »⁹⁰. C'est d'ailleurs au nom d'« *expériences qui ont fait très mal* » au Venezuela et probablement en migration que ce dernier n'envisage de retourner au pays que « *pour les vacances* », et présente la présence de la famille en France comme un investissement pour « *demain* ».

ML : Vous pensez pas forcément y retourner [au Venezuela] ?

M. Perez : Si oui, oui pour les vacances. Des vacances oui. [Daniela lui dit en espagnol que je lui demande s'il veut y retourner une fois la situation calmée] Non, c'est tranquille en France. [En espagnol de nouveau] Parce que, l'expérience nous a fait très mal... des expériences qui ont fait très mal, donc je ne veux pas vivre là-bas. Toute ma famille est ici en France, [en

⁹⁰ S'il évoque le travail lors de notre entretien, c'est en réalité sur son épouse que semble reposer la responsabilité de subvenir aux besoins du ménage. Elle est pour cela inscrite à Pôle Emploi et suit diverses formations de français, dont une au collègue Maryse Bastié le mercredi après-midi. Au cours de l'entretien, M. Perez met plutôt en avant son rôle auprès de ses enfants, demandant notamment à son fils de me réciter l'alphabet et corrigeant chacune de ses erreurs de prononciation.

français] mes enfants, mon frère [en espagnol] tout le monde est ici. Donc je ne pense pas... eux si ! [en français] Les enfants oui, les vacances [en espagnol] mais nous non. [il m'explique ensuite que la plupart de ses amis et de sa famille ont quitté le Venezuela pour aller s'installer dans un pays limitrophe d'Amérique du Sud]

ML : Et vous, comment ça se fait que vous êtes venu en France et pas en Amérique latine ? [Il ne comprend pas, je lui reformule en espagnol]

M : Perez : [En espagnol] Parce qu'en Amérique latine, aujourd'hui il y a la famine. [pause] Il y a beaucoup de famine, en Amérique latine il n'y a pas de travail, et ma famille est française. Donc, je préfère travailler en France, étudier en France et vivre en France, et pas au Venezuela. Parce que je peux travailler, mes enfants peuvent étudier. [...] Et... s'il y a l'opportunité en France, de venir ici et d'étudier, on espère que tout ira bien. Mais je pense que au Venezuela ils n'ont pas la chance, aujourd'hui non, ils n'ont pas l'opportunité d'étudier au Venezuela. Y a pas de moyen d'étudier. Et si tu le fais tu dois avoir beaucoup d'argent, pour l'éducation au Venezuela... Tu as besoin d'avoir beaucoup d'argent... (M. Perez, sans emploi, quartier populaire de la périphérie est de Lyon, 16 avril 2018)

Les effets conjugués de l' « inutilité » et de la situation dans le pays d'émigration favorisent l'enracinement des pères de famille en France. Toutefois, ceux-ci ne parvenant pas à trouver du travail, on peut supposer que leur enracinement, en mettant fin au caractère provisoire de l'émigration, suppose également l'abandon (forcé ou non) de leur statut de travailleur. On peut interpréter l'identification à une figure marginale et non-conforme de l' « immigré » comme une mise au ban de la figure générique de l' « immigré-travailleur » (M. Messaoud évoque par exemple son souhait de ne pas vivre comme un « *retraité* ») : celle-ci est source de dévalorisation, et semble amener les pères à se recentrer sur les questions éducatives, revalorisant par là le rôle de leurs épouses, de qui la survie économique de la famille dépend. Ici, le travail (ou plutôt son absence) n'est pas une condition de l'existence sociale de l' « immigré », mais définit plutôt le cadre légitime (ici familial, pour les pères) de cette existence.

c. « C'est ma couronne »

Dans le cas de Mme Jamal, on constate que le travail (et son absence) suppose de nombreuses souffrances. En France, Mme Jamal vit un déclassement sur le plan professionnel qui coïncide avec le déclenchement, dans son cas comme dans celui de son mari, de problèmes de santé.

Peu de temps après leur installation et l'inscription scolaire de leurs filles à la cité scolaire Charles Darwin, M. Jamal se trouve en effet dans l'obligation de quitter son emploi à la suite

d'un accident (la chute sur son crâne d'une pièce industrielle en fer). En septembre 2016, il est mis à l'arrêt pour une période de six mois. Mme Jamal entame donc une procédure auprès de Pôle Emploi, qui le déclare au chômage et non en situation d'invalidité due à un accident du travail (ce qu'elle se reproche à plusieurs reprises lors de notre second entretien). Le couple se retrouve sans emploi et sans ressources financières, aucun d'eux n'ayant droit aux allocations chômage. De plus, n'étant pas ressortissants français, et ne cumulant pas assez d'heures travaillées, ils ne peuvent bénéficier d'aucunes prestations sociales, tant au niveau de la Sécurité Sociale que de la CAF : M. et Mme Jamal se tournent donc vers l'assistante sociale de la cité scolaire Charles Darwin, ainsi que vers plusieurs de leurs amis italiens. Progressivement, la famille Jamal dilapide ses économies et est contrainte de vivre aux dépens de ses amis, en contractant une dette auprès d'eux. Cette situation se trouve aggravée en 2017 quand, constatant que la famille dispose d'un petit capital économique, les services sociaux de la ville de Préville leur refusent l'accès aux prestations sociales

Mme Jamal : L'assistante sociale de Charles Darwin m'a envoyée chez l'assistante sociale de Préville. Et j'ai rien reçu parce qu'elle m'a demandé des relevés de la banque. C'est pas que j'avais rien, j'avais des sous mais les sous je dois les donner à mes amis parce que... pour venir ici j'ai fait des crédits, des crédits à payer, et si t'as des sous alors tu peux pas recevoir une aide.

ML : Parce que c'est des sous que vous gardez pour les crédits.

Mme Jamal : Moi j'ai des sous parce que j'ai pas fait de crédit par la banque. Ça c'est un peu diff- c'est pas difficile à expliquer mais c'est une autre euh dans notre religion, si on respecte la religion comme il faut, on peut pas faire des crédits avec les intérêts. (Mme Jamal, agente d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

C'est donc par leurs propres moyens que les époux Jamal se rendent en Italie (où ils peuvent encore jouir de leurs droits sociaux) pour procéder à l'hospitalisation de M. Jamal. A l'été 2017, Mme Jamal arrive finalement à trouver du travail en tant qu'agente d'entretien, et subvient seule aux besoins du ménage jusqu'en février 2018. M. Jamal, malgré de nombreuses demandes de son ancien employeur, reprend le travail, mais cette fois-ci lui aussi en tant qu'agent d'entretien dans le centre commercial de la ville. Ils ont tous deux un contrat de travail quand nous nous revoyons en 2019, et travaillent à temps plein, en horaires décalés.

Les deux premières années de la vie en France de la famille Jamal sont marquées par une imbrication d'événements dégradant les conditions de vie du. Il s'ensuit, pour Mme Jamal, un fort sentiment de déclassement et d'humiliation, rendus palpables au quotidien par la

déclaration, en 2019, de douleurs dans ses bras liées à son emploi en tant qu'agente d'entretien. Dans son discours, la migration est indissociable de la situation de précarité et d'isolement dans laquelle se trouve la famille depuis 2016. En revenant sur leurs difficultés financières et professionnelles, M. et Mme Jamal expriment un fort sentiment de déclassement et de honte, renforcé par la perspective de l'entrée imminente de leur fille aînée en études supérieures.

Maintenant Naïma elle va à l'université, je sais pas... je dois lui réserver une somme chaque mois. On n'était pas accepté à l'internat, elle va avoir un loyer pour elle... et je pense que c'est environ presque 300€. Elle va recevoir quelque chose [du Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS)], quelque part de la CAF mais c'est tout. (Mme Jamal, agente d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

La persistance des difficultés économiques de la famille après l'émigration, ainsi que l'arrivée progressive de problèmes de santé et l'illégitimité liée à se trouver dans une position dominée vis-à-vis de l'obtention de prestations sociales permettent d'expliquer pourquoi, en un sens, la seconde migration des époux Jamal n'est pas à la hauteur du « *sacrifice* » réalisé. Sur le plan symbolique (mais ayant indéniablement des conséquences sur ce qui vient d'être présenté), un dernier élément altérant leurs conditions de vie en France est pour Mme Jamal l'impossibilité de faire valoir son expérience professionnelle en France.

Les difficultés professionnelles de Mme Jamal sont en effet le résultat de la confrontation entre sa pratique de l'Islam et le fonctionnement des services administratifs français. Si la question religieuse n'est pas abordée lors de notre première rencontre, c'est presque immédiatement, alors que je lui demande pourquoi elle n'a pas repris son activité de « *médiatrice interculturelle* », que Mme Jamal m'explique que « *Le problème c'est le voile* ».

Mme Jamal : Je peux convertir mon diplôme, et je peux faire une formation, mais je dois enlever le voile. Et pour moi enlever mon voile c'est... m'arracher de mon identité.

ML : J'imagine oui. Et ils [les agents de Pôle Emploi] vous demandent de l'enlever pour faire la formation ?

Mme Jamal : Même pour la formation.

M. Jamal : Pour le travail aussi.

Mme Jamal : Dernièrement moi je travaille avec, pour une entreprise d'entretien, là on a fait une formation, la première formation j'ai tenu mon voile. J'ai pu le mettre seulement comme ça [à moitié, elle me montre], on était seulement entre femmes, ça ne me dérangeait pas. Maintenant il y a

une autre formation pour avoir un autre niveau qui pour moi était primordiale mais-

M. Jamal : Pour faire chef d'équipe.

Mme Jamal : Mais la formatrice elle m'a dit : « T'as pas le choix, ou ça ou ça, ou tu enlèves ton voile ou tu acceptes ça ». J'ai renoncé à la formation. (M. et Mme Jamal, tous deux agents d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Mme Jamal semble avoir un rapport très individualisé à sa pratique religieuse. N'étant « *pas engagée à la religion* » jusqu'à ses 30 ans, c'est à la suite du décès de son frère qu'elle décide de porter le voile pour être « *en paix avec [elle]-même* ». « Immigrée » en France, c'est cependant son identification à la communauté musulmane qui est exacerbée et mise en cause aux moments de sa confrontation avec les services administratifs de Pôle Emploi et dans son cadre professionnel. Partant de son rapport à la religion, elle vit en effet les injonctions qu'elle reçoit à retirer son voile comme des attaques à son intégrité.

Mais je me sens touchée un petit peu, quand on me demande d'enlever mon voile parce que une autre personne qui porte une croix elle n'est pas touchée elle peut le mettre, ça se voit pas, et je pense que ça touche plus profondément la femme musulmane qu'une autre personne parce qu'on peut porter sa barbe, on peut... c'est ça qui me touche un petit peu. Même si j'ai aimé mieux faire cette formation parce que ça va m'aider matériellement, ça va m'aider sur le niveau culturel, m'ouvrir un petit peu parce que ça peut être- comment dire ? Responsable d'un groupe c'est pas la même chose que, ça change sur pas mal de niveaux. Mais j'ai pas accepté, si j'acceptais, je me sentais... c'est juste comme conjugaison ? [rire, je l'aide à reformuler] Si j'avais accepté ça je me sentirais une personne sale. C'est pas correct avec moi-même, c'est pour ça que j'ai pas accepté. Ça fait partie de mon identité, je suis toujours Farida avec ou sans voile, je suis toujours la même personne, j'évolue avec le temps comme tous les gens, je deviens plus mûre comme tous les personnes passant par des expériences, mais je ne renonce jamais à mon voile. Je suis fière de le porter. C'est ma couronne [sourire]. (Mme Jamal, agente d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Le sentiment d'illégitimité associé à ce refus de la laisser pratiquer librement sa religion rend aggrave toutefois ses conditions de vie en France : la mise en avant d'une déviance qu'elle ne reconnaît pas est ici directement associée à sa migration (à sa condition d'« immigrée », musulmane de surcroît), venant alors renforcer sa résignation vis-à-vis des conditions de vie en France. Mme Jamal se confronte ici à la « *pensée d'Etat* » sur la question religieuse. Tenue dans ses relations avec Pôle Emploi à une « *hypercorrection sociale* », sa réponse aux injonctions à la « laïcité » prend la forme d'une sublimation du stigmatisme religieux (le port du voile comme

une « *couronne* »), justifiée par sa nature « identitaire » (Sayad, 1999 p.10). Il serait cependant erroné de penser que sa décision de renoncer à la conversion de son diplôme italien en France ne se fait que sur le mode de la confrontation. Il apparaît plutôt que le port du voile soit un moyen de défendre, au moins symboliquement, ce dernier pré-carré que la migration ne lui a pas ôté.

Bien plus que vis-à-vis de ses parcours résidentiels et administratifs, la domination symbolique dont Mme Jamal fait l'expérience s'accompagne, tout comme pour M. Forasco, d'une « *reconnaissance contrainte de l'identité légitime* » (*ibid.*), sans pour autant qu'elle se résigne à y céder. Paradoxalement, la mise en avant de son appartenance religieuse manière pour elle de s'approprier des effets de l'immigration : si l'on ne la laisse pas être française (*i.e.* si son statut d'« immigrée » lui ferme un bon nombre de droits et ne lui permet pas de « *vivre dignement* »), alors elle sera musulmane. Selon ses dires, c'est finalement sur ce seul point qu'il lui est encore possible de formuler des « choix » et de compenser la déqualification symbolique due à sa migration.

Les difficultés rencontrées par Mme Jamal dans son accès à un emploi correspondant aux compétences acquises en Italie montrent un processus d'« identification » non pas référé à une identité légitime, mais plutôt à une identité dominée. On observe de la part de Mme Jamal une « *sublimation* » du stigmatisme religieux qui concourt à son engagement dans une lutte identitaire d'ordre politique (*ibid.*). Ici ce n'est donc pas le travail qui est la condition d'existence sociale de Mme Jamal, mais bien sa pratique religieuse, dans la mesure où elle est aussi un des derniers moyens pour elle d'échapper à la domination.

d. « C'est pas la vie qu'on veut ! » : l'ambivalence des rapports au travail en France

Certaines familles cherchent enfin dans l'immigration un moyen de transformer leur rapport au travail, conformément à leur projet migratoire. Ainsi, pour M. Candia, l'amélioration de la « *qualité de vie* » du ménage ne peut se réaliser sans l'accès à un emploi similaire à celui qu'il occupait en Colombie, mais dont les conditions doivent être améliorées.

Lors de nos entretiens, M. Candia présente d'abord son incapacité à trouver un emploi comme étant une conséquence de sa faible maîtrise du français. Bien qu'il soit détenteur d'un visa de travail et qu'il soit « *surqualifié* », il précise que les recruteurs qu'il rencontre refusent de

donner suite à ses candidatures. C'est pourquoi il suit, au moment de notre entretien, une formation en langue française, la troisième depuis son arrivée en France.

ML : Vous êtes en formation dans le but de passer le DELF pour trouver un travail ?

Mme Candia : [à lui] Non mais c'est pas un réquisit parce que tu as fait des entretiens !

M. Candia : [à moi] Le problème c'est qu'en Colombie j'étais directeur de logistique. Oui. Et ici si je veux un poste comme ça j'ai besoin de parler très bien, de parler français si je dois être responsable des employés, des collaborateurs, je dois parler très bien le français. Quand j'ai postulé à quelques postes tout le monde m'a dit : « Vous avez un profil surqualifié » - C'est comme ça : « surqualifié » ? [J'acquiesce] - mais votre français n'est pas bon, vous avez besoin de l'améliorer ». C'est pour ça que j'ai pris la troisième formation de français [rire des deux].

ML : Parce que vous avez passé combien d'entretiens pour le moment ?

M. Candia : Ici en France ? [cherche] C'est le sixième- Non parce que j'ai fait trois avec Chausseo, et trois avec Livramax [deux entreprises de livraison]

ML : Ok, et à chaque fois ils vous ont dit : « Vous avez les qualifications, mais... ».

M. Candia : Tout est bon, je suis beau [rire des deux] tout ça mais à la fin non, j'ai été refusé à cause de ça. Ils m'ont dit. (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

En réalité, M. Candia ne recherche pas n'importe quel emploi, dans la mesure où le couple dispose encore, en France, de ressources économiques issues de leur épargne. De plus, Mme Candia trouve un emploi dans l'informatique à partir de juillet 2018, soit un an et trois mois après leur installation en France (elle m'explique ne pas avoir besoin de maîtriser le français, dans la mesure où une partie de son travail se réalise en langue anglaise). Elle en change un mois plus tard, pour un CDI plus proche du lieu où réside la famille. Cette situation, et la détention par la famille de ressources économiques, permettent finalement à M. Candia de chercher un travail lui convenant, voire de n'envisager aucunement de chercher du travail dans un autre domaine d'activité.

Si on pourrait voir ici la volonté de M. Candia d'assurer un niveau de vie équivalent à sa famille, son discours trahit plus exactement la volonté de bénéficier de conditions de travail favorables et se distinguant des conditions d'existence colombiennes. Alors que la famille vit en Colombie,

M. Candia est promu directeur régional de son entreprise en 2008, où il reste responsable de 150 personnes pendant 8 ans, chargé de la direction des filiales présentes dans quatre départements de Colombie. Bien qu'étant indubitablement source de valorisation symbolique et d'enrichissement économique, M. Candia présente cette expérience comme le résultat de la soumission à une « *programmation* » reçue depuis l'enfance.

M. Candia : C'était compliqué parce que 150 personnes... on avait des problèmes de sécurité aussi pour le transport, des problèmes dans la rue avec la guérilla, les terroristes, les voleurs, je n'avais pas le temps pour rester tranquille à la maison. J'arrivais le weekend à la maison et... j'ai reçu des appels : « Quelqu'un a volé un camion », « Quelqu'un a brûlé un camion », « La guérilla nous a menacés »... C'était comme ça ma vie, c'est pour ça qu'à la fin j'ai pris la décision de venir en France, parce que c'est pas la vie qu'on veut ! On doit avoir du temps pour nous-mêmes, être tranquilles, faire quelque chose différent. [La discussion se poursuit ensuite sur leur vision de la société colombienne, une société « *pas inclusive* » et très concurrentielle]. Nous étions programmés pour vivre : « Tu dois travailler, tu dois travailler, la vie c'est le travail ».

ML : C'est ce que vous ont dit vos parents ?

M. Candia : Oui c'est la programmation qu'on a reçu depuis l'école, toute la vie. Il n'y a rien d'autre [...] Tu dois être accepté par la société. Tu dois te montrer devant la société, dans les magazines, tu dois montrer que tu es important, que tu as des relations avec les personnes importantes, les politiciens... C'est le plus important pour notre société.

Mme Candia : Plutôt une société de consommation, très matérialiste. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Ce rapport au travail, qui conduit M. Candia à considérer son activité professionnelle colombienne comme de l'« esclavage »⁹¹, rapproche les époux Candia des parents « *intellectuels* » identifiés par Agnès van Zanten dans ses études portant sur les stratégies scolaires des familles de classes moyennes et supérieures. En effet, il s'agit bien, dans le discours de M. Candia, de mettre en cause les logiques de concurrence et de performance dont il a fait l'expérience en Colombie et de les présenter comme étant contraires au « *développement* », au « *plaisir* » et à l'expression des individus (Van Zanten, 2009, p.48).

M. Candia : Le problème c'est que pour avoir quelque chose dans la vie, tu dois être commercial, ou avocat ou ingénieur, tu n'as pas d'autres

⁹¹ Durant notre second entretien, M. Candia revient sur ses horaires de travail en Colombie : il travaillait 48 heures hebdomadaires, six jours par semaine et disposait de 15 jours de congés payés par an. Autant de raisons selon lui d'affirmer : « *On était des esclaves !* »

opportunités de travail, il n'y a pas d'autres métiers. Si tu veux être boucher par exemple en Colombie, ce n'est pas une profession, tu ne peux pas vivre !

Mme Candia : Si tu veux progresser tu dois être avocat, administrateur, mais boulanger, boucher... déjà c'est pas une profession.

ML : Il n'y a pas de formations ?

Mme Candia : Non. Bon, maintenant oui mais c'est technicien [elle le déplore], c'est une autre chose, ça n'a rien à voir avec la culture d'ici, de la France ou Europe.

M. Candia : Si je dis : « Mon fils il est boucher », « Pff ! ça sert à rien ! ».

Mme Candia : Si quelqu'un ne peut pas étudier parce qu'il n'a pas la capacité- je ne parle pas d'argent, mais la capacité mentale, quelle option il a ? Si c'est une personne avec un handicap ou... dyslexie...

M. Candia : Il est mort dans la vie ! (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Réalisée au nom de la « *qualité de vie* », la migration ne doit pas donner lieu à une reproduction des contraintes colombiennes, mais bien permettre leur dépassement, au profit du bien-être des époux et de leurs enfants. Toutefois, la recherche d'un emploi à responsabilités et favorisant de fortes rétributions symboliques n'est pas pour autant exclue pour M. Candia, bien au contraire.

La participation à des formations en langue française et l'obtention du DELF en 2019 lui permettent finalement de décrocher un emploi en tant que directeur de site pour une grande entreprise de logistique à l'été 2019. Si ses horaires de travail (35h hebdomadaires, de midi à 19h30) lui offrent plus de temps libre avec ses enfants, il ne parvient pas à se contenter de ce nouvel emploi, dans la mesure où celui-ci ne lui permet pas de « *réfléchir* ».

ML : Vous envisagez pas spécialement de changer [d'emploi] ?

M. Candia : Ah je vais changer ! Bien sûr.

ML : Dans quoi ?

M. Candia : Quelque chose de plus administratif, pour avoir l'opportunité de réfléchir, apporter des idées, de l'expérience. Là... c'est plus opératif. Je dois suivre tous les ordres, mais c'est tout !

Mme Candia : Il n'a pas l'opportunité d'apporter son expérience et...

M. Candia : Je dois faire ce que je dois faire et c'est tout.

Mme Candia : Et ça c'est pas motivant !

ML : Vous cherchiez quelque chose de plus... motivant du coup.

M. Candia : Où je peux utiliser mon expérience.

ML : Et vous avez commencé à chercher déjà ?

M. Candia : Mhm... Je vais commencer, dans quelques jours. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

On remarque ici l'ambivalence des rapports de M. Candia au travail : s'il ne veut pas passer sa vie à la gagner, il met un point d'honneur à ce que son travail lui permette de se distinguer des tâches exécutives. Ce rapport au travail est notamment caractéristique des membres des classes supérieures européennes, tant en raison du type d'emploi occupé (Hugrée, Penissat, Spire, 2017), que de ce qu'il doit à la dotation de Pablo en ressources scolaires et sociales (Laillier, Mennesson, 2019) voire internationales. Il témoigne de la réactualisation, dans le contexte français, de dispositions professionnelles acquises en Colombie. Contrairement à M. Forasco, ce rapport au travail ne favorise pas l'identification à une figure légitime de l'« immigré-travailleur » : il est plutôt question pour M. Candia de travailler à une meilleure « *qualité de vie* », tout en réactualisant son rapport distinctif au travail. En raison de la légitimité que lui octroient son expérience professionnelle, ses titres scolaires ainsi que la nature du poste qu'il occupe (un poste de cadre supérieur dirigeant une équipe de 10 personnes), ou encore des conditions selon lesquelles M. Candia a eu accès à celui-ci (après l'obtention d'autres titres scolaires), celui-ci se rapproche bien plus de la figure des élites transnationales étudiées par Anne-Catherine Wagner (Wagner, 2011). Le travail, car il est ici dépendant d'une vision du monde socialement située, revêt un sens bien différent et contribue à effacer le caractère « immigré » de M. Candia, au profit de caractéristiques sociales distinctives.

L'« immigré » n'est donc pas essentiellement une force de travail ; si l'on se réfère aux cas présentés ci-dessus. Plus précisément, les représentations de l'« immigré » induisent un positionnement des individus migrants vis-à-vis de celles-ci. L'identification des individus migrants prend alors différentes formes en fonction des effets socialisateurs du processus migratoire. Il en résulte, en France, des manières de se vivre « immigré » bien différentes et faisant pour la plupart écho à d'autres identités légitimes aux yeux des individus concernés (père de famille, musulmane, cadre, etc.). Ces manières de vivre son immigration semblent

alors tout aussi dépendantes des effets symboliques extra-professionnels du processus migratoire.

3. Des sources de (re)valorisation symbolique dans l'immigration

Malgré les multiples disqualifications dont ils font preuve, il est bon de rappeler que les membres des classes populaires, indépendamment de l'ancienneté de leur ancrage en France, ne sont pas totalement et irrémédiablement dépourvus face aux institutions (Siblot, 2010), au chômage (Bernard, 2012), au « mal-logement » (Lion, 2015 ; Faure, Gilbert, 2019), aux difficultés scolaires des enfants (Thin, 1998 ; Lahire, 1995), etc. La mise à distance d'approches « *domino-centrées* » (Grignon, Passeron, 1989) révèle son potentiel heuristique en ce sens, car elle permet de penser finement la mobilisation de ressources, jouant un rôle capital pour « faire face » à des situations de domination pensées comme objectives (Thin, Faure, 2019, p.19). Cette manière de construire l'objet sociologique « classes populaires », ayant donné lieu à un foisonnement épistémologique⁹², pourrait tout aussi bien s'appliquer à l'objet « familles migrantes », dans la mesure où une caractéristique fondamentale et commune à ces deux populations est leur hétérogénéité⁹³.

On a vu précédemment que les ressources et dispositions des individus et familles permettaient de penser des rapports au monde, au processus migratoire, à la mobilité, ainsi qu'au logement et à l'emploi qui, bien qu'extrêmement divers, portent en eux de puissants effets symboliques. En s'attachant aux déplacements sociaux des familles migrantes, on a également constaté que ces rapports sont socialement construits et situés, si bien qu'ils donnent à voir des logiques assimilables à certaines fractions des classes sociales identifiées par la sociologie française. Ainsi, la détention inégale de ressources favorise la construction de rapports inégaux et socialement situés à la migration. Dans cette nouvelle sous-partie, je propose de nous intéresser non plus aux « *effets symboliques du capital* » (Bourdieu, 1997, p.285), ou plutôt des ressources mobilisées par les familles pour émigrer-immigrer, mais de penser des ressources

⁹² Dont le texte fondateur est probablement celui de Pierre Bourdieu, pointant avec force le caractère proprement linguistique et symbolique de la domination des « classes populaires », prises dans une lutte de classement dans laquelle ils sont plus objets que sujets (Bourdieu, 1983)

⁹³ Concernant l'hétérogénéité inhérente aux classes populaires, le champ académique semble se renouveler, impulsé par la production de nombreux travaux attachés à l'analyse des « ressources » dont disposent les membres des classes populaires (Faure, Thin, 2019) ; ce renouvellement s'accompagne d'une approche voulant mettre à jour les subdivisions et mutations qui traversent les « classes populaires contemporaines », en pointant notamment les différences de modes d'existence (Beaud, 2011), d'expériences de mobilité sociale (Dubost, Tranchant, 2019), de trajectoires scolaires (Cayouette-Remblière, 2015) ou les processus de distinction et de classement vis-à-vis d'autres régions de l'espace social (Schwartz, 2009 ; Siblot, Cartier, Coutant, Masclet, Renahy, 2015) qui traversent les classes populaires aujourd'hui.

exclusivement immatérielles, qui finissent sinon par devenir des conditions sociales du maintien dans l'immigration, du moins des manières de « faire avec » celle-ci.

a. S'investir auprès de sa « deuxième famille »

Malgré des dévalorisations successives dans l'immigration, la recomposition des ressources sociales des individus et familles migrants s'accompagne, à l'instar de Mme Jamal, de gains symboliques forts et assurant une requalification symbolique.

Lors de notre second entretien, et alors que nous abordons ses difficultés professionnelles, Mme Jamal m'explique s'investir localement à Préville. Insérée dans un réseau de relations de femmes migrantes italo-marocaines (qu'elle considère comme sa « deuxième famille »), Mme Jamal poursuit de manière informelle et bénévole son travail de médiation : elle accompagne ses amies à Pôle Emploi ou à la CAF, les aide dans leurs démarches de santé, ce qui lui permet de faire valoir ses compétences linguistiques et professionnelles dans un cadre non-institutionnel.

Mme Jamal : J'ai fait bénévole, j'aime bien le faire, même si je trouve ici, je sais pas, un guichet pour le faire comme bénévole je serais disponible, dans mon horaire disponible, même par téléphone je le ferais.

ML : Et vous l'avez pas encore fait ici ?

Mme Jamal : C'est le voile.

ML : Même pour-

Mme Jamal : Eh je pense ! Si, le voile ça bloque un peu la route. Non avec mes amis je l'ai fait, j'accompagne encore une amie qui a des problèmes de santé, je pars avec elle à Bron, à Lyon, ici à Bellemont. Je l'accompagne toujours, par contre son médecin parle avec moi par téléphone pour lui dire ce qu'elle doit faire. Et j'ai accompagné d'autres personnes à la CAF, chez l'assistante sociale, pour l'inscription des enfants. Pour dire, nous comme couple on a eu plus de chance que les autres, parce que quand on compare c'est tout à fait différent, faire quelque chose toute seule c'est différent. (Mme Jamal, agente d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

Cette implication officieuse est source de valorisation symbolique pour Mme Jamal, dans la mesure où elle lui permet de retrouver un certain prestige mis à mal par la migration. Ne serait-ce que par la comparaison entre sa situation familiale et celle d'une de ses amies, on peut faire l'hypothèse que cette revalorisation s'appuie sur une forme de distinction, reposant notamment

sur un certain misérabilisme (« *la pauvre* »), inhérent à l'intervention sociale (Lahire, 1999, p.56).

Mme Jamal : Moi j'ai une amie qui est italienne mais je la connaissais pas en Italie, on s'est connus ici. On a un rapport c'est, c'est ma deuxième famille si on peut dire, c'est la référence, pour moi et puis pour elle. On s'aide entre nous.

ML : Parce qu'elle est dans la même situation que vous ?

Mme Jamal : Ouais, elle est pire que dans ma situation, moi j'ai mes enfants avec moi. Elle la pauvre elle a ses enfants encore en Italie, elle peut pas les voir parce que sa fille elle a eu-

M. Jamal : [la coupe] Elle est majeure,

Mme Jamal : [reprend]-sa licence. Cette année elle doit finir. Le fils oui, même s'ils sont grands mais... pour le côté matériel elle doit travailler pour vivre elle et son mari ici, ils vont envoyer pour eux parce qu'ils ont pas encore un travail. Et c'est pas facile... (M. et Mme Jamal, agents d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

A l'instar des jeunes en situation de précarité étudiés par Laurence Faure et Eliane Le Dantec, prodiguer son aide devient source de valorisation, dans la mesure où cela implique une réciprocité, ici plus symbolique que proprement matérielle, et « *relevant d'une éthique de l'entraide* » (Faure, Le Dantec, 2019, p.56).

Ce faisant, les dispositions professionnelles de Mme Jamal, constituées en Italie, s'actualisent dans le contexte d'immigration, et lui permettent probablement de mettre en action des logiques de *caring* issues de ses socialisations antérieures (Cartier, 2012)⁹⁴. Son investissement auprès de femmes partageant des caractéristiques sociales similaires à celles de la famille Jamal contribue à sa revalorisation, car elle marque symboliquement la continuation de son activité professionnelle en Italie, de façon détournée.

Pour faire le lien avec la question de l' « intégration » (qui n'est abordée que très rapidement durant nos deux entretiens), cette implication auprès de ses amies prend principalement la forme

⁹⁴ Beverley Skeggs, dans une étude portant sur le suivi d'un groupe de 83 femmes de classes populaires inscrites dans une formation de *caring* au nord-ouest de l'Angleterre, montre à ce titre une compatibilité entre logique de distinction par le *caring* et mode populaire de socialisation, dans la mesure où se présenter comme une personne dévouée est un moyen de se valoriser socialement, *via* la constitution d'un capital culturel convertible notamment en capital économique : « *Producteur de valeur dans la sphère publique, éducative et professionnelle, le caring, ensemble de savoir-faire et disposition à s'occuper de personnes dépendantes dont ces jeunes femmes s'estiment peu à peu porteuses, fonctionnent comme un capital culturel. La formation suivie leur permet de le transformer en ressource économique sur le marché du travail.* » (Cartier, 2012, p.108)

de leur accompagnement. Tout fonctionne comme si, au regard de sa propre expérience migratoire en Italie (où Mme Jamal a « *eu beaucoup de difficultés pour [s]'intégrer, pour apprendre la langue* », 22 mars 2017), elle prodiguait aux autres l'aide dont elle n'a pu bénéficier, par l'activation de dispositions que huit ans de travail en tant que « *médiatrice interculturelle* » ont développé et renforcé. A bien des égards, Mme Jamal « rentabilise » ses compétences professionnelles et linguistiques en s'investissant auprès de ses amies, ce que la catégorisation en tant que « musulmane » qui accompagne sa migration ne lui permet pas de faire dans un cadre institutionnel. Ce faisant, elle « prend sa revanche » sur la dévalorisation étant associée à sa migration.

Enfin, on peut voir ici un transfert de ressources « *non-certifiées* » (Bernard, 2012) détenues par Mme Jamal vers la sphère professionnelle, rendue possible par une « *requalification symbolique* » vis-à-vis d'elle-même et des institutions (Thin, 2019, p.124). Son implication auprès des femmes migrantes de Préville lui permet, en raison de la légitimité qui lui est associée, de « *jouer/déjouer le jeu* » institutionnel (Certeau 1990, p. 35), pour finalement conserver son voile et malgré tout obtenir un emploi, en tant qu'agente d'entretien, à la fin de l'année 2017.

Moi ce travail je l'ai eu. J'ai accompagné mon amie italienne parce qu'elle a des difficultés à parler en français. Et je l'ai aidée à remplir son CV parce que la société avec laquelle on travaille elle donne des CV sur place et elle vous demande de les remplir. Je l'ai aidée et la dame qui s'occupe de ça elle m'a dit : « Et toi tu cherches pas du travail ? » j'ai dit : « Oui je cherche du travail si vous m'acceptez je peux venir demain », elle m'a dit : « Oui je t'accepte mais tu dois enlever ton voile » et moi j'ai dit : « D'accord pour accepter le travail ». Et quand elle m'a offert du travail j'ai pas enlevé mon voile [rire] J'étais un peu fausse mais, pour le besoin. Et maintenant elle m'adore et elle a jamais eu de réclamation, partout où elle m'envoie, et moi aussi je suis contente de travailler avec elle. Mais comme je vous l'ai dit avant j'ai eu de la chance que je travaille toute seule [personne ne la voit porter le voile au travail], ça ne pose aucun problème. (Mme Jamal, agente d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Préville, 18 juin 2019)

On voit ici donc tout l'intérêt heuristique de s'intéresser aux cadres relationnels et non-formalisés de la valorisation symbolique. S'agissant de Mme Jamal, on peut faire l'hypothèse d'une adaptation à la nouvelle réalité de l'immigration hors des cadres « classiques » généralement pris en compte pour penser les effets de la mobilité sociale (Pagis, Pasquali, 2016). Dans son cas, les relations qu'elle tisse d'abord avec sa « *deuxième famille* » puis, avec l'agente de la société où elle travaille finissent par « faire ressource » et lui permettre de

décrocher un emploi. Finalement, les rétributions symboliques liées à l'engagement de Mme Jamal favorisent son maintien dans l'immigration car elles sont associées à un « petit capital social » (Thin, 2019, p.122) lui permettant de profiter de la légitimité de l'agente pour conserver son voile dans le cadre professionnel. Elle minimise ainsi les effets négatifs liés à sa dévalorisation professionnelle et résidentielle.

b. (Re)devenir français

Deux familles enquêtées se distinguent par ailleurs, dans les modalités de leur migration, de la figure courante de l' « immigré-étranger ». M. Perez et Mme Candia sont en effet de nationalité française par leurs parents, ce qui rend non seulement possible et envisageable l'émigration familiale vers la France, et contribue à renforcer leur légitimité dans l'immigration. Ils emploient tous deux, pour ce faire, un registre de discours que l'on pourrait qualifier de « patriotique ».

C'est d'abord lors de l'entretien que je réalise avec M. Perez que je reçois, très directement, ce discours, alors qu'il me présente les raisons pour lesquelles il a fait venir ses enfants et son épouse en France. Justifiant d'abord la migration de ses enfants par le souci de leur « *avenir* », M. Perez inverse vite le rapport de domination propre à notre entretien : dans son discours, l'émigration « pour la France » (à destination de), devient « immigration pour la France » (au profit de).

Si les enfants peuvent étudier, ils peuvent avoir une éducation, demain ils pourront être professeur, docteur, avocat, ingénieur. Ils pourront servir la patrie, la France, ils peuvent aider la patrie. Ils préparent leur futur, ils vont devenir des personnes importantes pour la France. (M. Perez, sans emploi, quartier populaire de la périphérie est de Lyon, 16 avril 2018)

Mentionner ici « la *patrie* » n'est pas anodin. Durant l'entretien que je réalise avec lui, M. Perez se place en porte-parole du Venezuela et par extension, du continent sud-américain, présentant longuement la situation de « *misère* » que traverse cette partie du globe. Se distinguant de moi (représentant, à mes dépens, de « *la France* ») durant la grande majorité de notre échange, il nous associe soudainement pour évoquer « *la patrie* », la mienne comme la sienne, dans la mesure où nous sommes tous deux détenteurs de la nationalité française. M. Perez se présente, en même temps que sa famille, comme partie intégrante (certains diraient « *intégrée* ») d'un « nous » français, lui permettant de renforcer sa légitimité à se trouver en France. Si lui est sans

emploi et donc « inutile » du point de vue de l'identité « immigré » légitime⁹⁵, ses enfants, qui « vont devenir des personnes importantes pour la France », lui permettent dans le discours de mettre à distance cette dissonance. Son discours légitime au passage un modèle d'« intégration », advenant par la scolarité et l'exercice de professions dominantes et prestigieuses (« professeur, docteur, avocat, ingénieur »). Ainsi, plus que de faire écho à une aspiration réelle, la mobilisation du registre « patriotique » offre à M. Perez la possibilité de revaloriser symboliquement sa famille et lui-même, lors de cet entretien revenant sur la migration familiale, la situation de précarité économique que la famille traverse et les difficultés scolaires liées à l'« allophonie » de sa fille Daniela.

Toutefois, la mobilisation de ce registre ne sert pas uniquement à gommer la double-dissymétrie situationnelle et sociale de l'entretien sociologique (Bourdieu, 1993, p.905). Sur le plan symbolique, la nationalité française de Mme Candia agit comme une ressource non-négligeable, dans la mesure où elle permet d'une part de justifier la présence de la famille en France, et d'autre part, d'inclure ses membres à un « nous » français, ancré dans le roman familial. En effet, au cours de notre premier entretien, quand nous abordons la question des origines de Mme Candia, son époux m'explique que le grand père de celle-ci « s'est battu contre les allemands pendant la deuxième guerre, il était dans la résistance française ». C'est ensuite pour trouver du travail en Colombie que celui-ci aurait quitté la France avec son épouse et ses enfants (dont le père de Lucie Candia). La manière dont M. Candia me présente les origines françaises de son épouse, en glorifiant le passé « résistant » et patriote de la famille, s'apparente ici à une justification de la présence en France actuelle de la famille Candia : la famille serait d'autant plus légitime à se trouver en France, qu'elle aurait acquitté son droit d'entrée plusieurs décennies plus tôt, à travers la participation du grand-père de Mme Candia à la « résistance française ». Cette évocation du patriotisme et d'un souvenir fortement valorisé dans le roman national français est ici une ressource considérable, car permettant de justifier la présence de la famille Candia en France (sur le registre de la dette de la France envers ses résistants) et, dans le même temps, de présenter la migration comme un « retour aux origines » de Mme Candia.

Ce n'est donc pas seulement la détention de la nationalité française par Mme Candia et ses enfants qui « fait ressource », mais bien sa mobilisation en tant que telle dans la justification de la présence en France : la famille a une histoire avec la France, en particulier avec ses « héros » dont le grand-père de Mme Candia faisait partie. Si l'évocation de cette figure de la famille est

⁹⁵ Voir supra.

un moyen de se présenter à moi, au cours de l'entretien, elle devient un argument permettant à la famille de se distinguer de « *quelques types de migration* » moins légitimes à se trouver en France.

Mme Candia : Quand je parle avec quelques français, qui sont nés ici.

M. Candia : De sang.

Mme Candia : Oui je suis français de sang mais de terre je n'ai pas habité toute la vie ici. Je pense que c'est pas... très content avec la situation, avec la migration, et surtout quelques types de migration. Parce que les [migrants] qui payent pas les impôts mais quand il y a des problèmes il n'y a pas d'opportunité de trouver un appartement social, parce que tous les appartements sociaux c'est pour les immigrants, il n'y a pas de possibilité de... bon institution de santé. (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

A partir de la distinction faite par Mme Candia entre les migrants légitimes (car liés historiquement à la France) et les migrants « *qui payent pas les impôts* », elle inscrit la famille dans une opposition « nous/eux » largement médiatisée. L'appartenance symbolique au « nous » français, doublement justifiée, devient un moyen pour les époux Candia de présenter leur migration comme un retour, les plaçant ainsi du « bon » côté de l' « intégration ». C'est aussi dans cette logique que l'on peut comprendre pourquoi M. Candia insiste, dès le début de notre second entretien et alors qu'il est en train d'étudier le code de la route pour faire valoir son permis de conduire colombien en France, sur les démarches qui lui restent à réaliser avant de « devenir français ».

ML : Et mis à part [le permis de conduire] il vous restait pas de démarches ?
Je crois que c'était la dernière...

M. Candia : Oui la dernière ça serait la nationalité française pour moi [rire].

ML : Vous allez essayer d'avoir la nationalité française ?

M. Candia : Hier j'étais là et j'ai demandé le rendez-vous, ça sera pour le 19 décembre 2022 [rire des deux].

ML : 2022 ?

Mme Candia : Oui [rires] dans 3 ans, ça nous a donné-

M. Candia : C'était drôle

ML : Et ils vous ont donné une raison pour ça ?

M. Candia : Ils ont dit que maintenant c'est compliqué mais que ça peut changer, ils ne savent pas. Je sais pas s'il y a beaucoup de problèmes, il y a beaucoup de personnes qui sont en train de demander la nationalité française ou c'est à cause de problèmes administratifs ou... c'est l'administration...

Mme Candia : C'est possible il y a un peu de restriction comme il y a beaucoup de gens qui demandent la nationalité. [pause] On attend [rire].

M. Candia : J'ai parlé avec la dame, je lui ai posé la question : « Est-ce que je peux venir ici après pour poser des questions ? ». J'ai deux ans pour faire mes questions [rire] et pour pratiquer le français. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Bien que je comprenne que l'obtention de la nationalité française n'ait aucun caractère urgent pour M. Candia (détenteur d'un visa de travail de 6 ans), il me présente toutefois les démarches qu'il entame auprès de la préfecture, en prenant soin de me préciser qu'il dispose de tous les documents nécessaires, à l'exception près du « DELF B2 » (« *Je l'ai déjà passé, j'ai le niveau B2 mais pas à l'oral, c'est tout à l'écrit mais j'ai des problèmes à l'oral.* »). L'obtention future de la nationalité française renvoie alors, dans son discours, à un « *alignement hors du groupe* » (Goffman, 1975, p.143), minoritaire, des « *quelques types de migration* ». Dans le même temps il est attendu de l'obtention de la nationalité française qu'elle mette fin symboliquement à sa migration et le place, de ce point de vue, sur un pied d'égalité avec son épouse et ses enfants détenteurs de la nationalité française.

Dans un contexte académique et politique où la lecture de la migration est une lecture de l'immigration/intégration largement ethnocentriste (Bidet, 2018, p.71), le recours au registre patriotique par M. Perez et les époux Candia les place finalement dans une position dominante (car insoupçonnable vis-à-vis de l'« intégration »), et privilégiée dans la « *lutte des classements* » dont les émigrés-immigrés font l'objet (Sayad, 1994, p.14). Il les autorise notamment, lors des entretiens, à se présenter à moi en tant que français (ou français *en devenir*) et de mettre à distance les « mauvais migrants ». Le *retour* a, en ce sens, meilleure presse que l'*immigration*.

c. *Se distinguer des « mauvais migrants »*

La valorisation des familles dans l'immigration repose, en troisième lieu, sur des processus de distinction vis-à-vis d'autres groupes de migrants incarnant un rapport différent aux « valeurs » dont elles se réclament.

Pour M. Forasco, cette distinction prend pour critère le rapport au travail. Au même titre que les « *cons* » restent en Roumanie malgré des conditions de travail défavorables, M. Forasco fustige les « *roms* » pour leur supposé désamour du travail. A travers une anecdote présentée à la fin de notre entretien de février 2018, il justifie sa présence en France à partir de son rapport personnel au travail. Alors que je lui demande de me présenter le parcours administratif de la famille, il évoque son refus d'avoir recours aux allocations familiales, mettant en lumière son « honneur » de travailleur. Il associe également ce refus à sa volonté de se distinguer des « *roms* ».

ML : Et vous disiez que vous vouliez pas demander [les allocations familiales] au début.

M. Forasco : Oui, je voulais pas demander au début.

ML : Pour quelle raison ? [pause, j'insiste] Comme ça ?

M. Forasco : Ouais comme ça ! En fait, du côté pour changer encore une fois la mentalité : on est des Roumains, on n'est pas des roms.

ML : Mhm.

M. Forasco : Et même mes collègues ils disaient : « Mais vas-y gratte, gratte », non je gratte rien du tout. [Elle lui parle, il traduit] Oui, nous on n'a pas trouvé des personnes qui disaient : « T'es quoi ? Rom ? Roumain ? », bon c'est elle qui dit ça parce qu'elle est blonde avec des yeux bleus, ils disent que c'est polonais, ou russe. Ils [son épouse et son fils qui semblent désapprouver son discours] savent pas, quand j'étais en déménagement, un monsieur qui crie : « Je veux pas de roms chez moi ! ». Ils savent pas, beaucoup de choses, ils croient que la France c'est un super accueil tout ça. Mon collègue il a dit, mon chauffeur, : « Il [le client en question] a fait un truc sur le papier de déménagement : pas d'étrangers chez lui ». Il déménageait à Paris, dans un coin super tranquille à côté de Paris. Il a dit : « Pas d'étrangers, que des français ». Pour encaisser le chèque et signer le contrat Demena ils ont dit quoi ? « Pas de soucis », mais tu vas trouver où autant de français pour faire des déménagements ? Bien sûr, ils ont envoyé mon collègue français, moi j'étais son chauffeur, un camion-remorque. On est passé jeudi pour avancer la prépa : emballer un peu de meubles comme ça, pour avancer. Il est en train de parler [son collègue, au client en question] « Y a un monsieur qui va arriver demain, il est roumain », le CIRQUE, le cirque : « Non je veux pas de rom ! ». Lui et sa femme ils étaient paniqués, paniqués. « Je veux pas de rom chez moi, ce sont des voleurs ! » des trucs comme ça. Et... le lendemain on est arrivés, mon collègue il avait dit : « Dormez bien, on va parler demain », et on est entrés dans la maison avec l'accord du vieux, le français, « Bonjour, bonjour ». Le vieux il est sorti dehors, il regardait à gauche, à droite ! Il rentre dans la maison, il dit : « Ben, il, est où le rom ? », je le regarde comme ça, je lui dis : « Ecoutez-moi bien

monsieur : moi je suis roumain, de Roumanie et j'ai rien à voir avec votre rom, pas du tout », il me regarde comme ça, il regarde mes collègues, « Toi t'es roumain ? », « Oui » [pause], « Non c'est impossible », il cherche sa femme : « Tu crois qu'il est roumain lui ? » sa femme elle lui dit « Mhm, je crois pas » [...] Ben on a commencé notre boulot ! on a commencé, tous les deux ils regardaient... [il les imite, rire] Pas de confiance, avec des yeux de partout !

ML : Et ça vous est arrivé plusieurs fois ça ?

M. Forasco : Oui ! [...] Oui, j'ai passé quelques moments comme ça. Moi, de mon côté je me suis bien amusé. J'ai galéré un peu à changer la mentalité des Français, on n'est pas les mêmes les rom et les Roumains. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

Après avoir raconté cette anecdote, il me livre un dernier argument, selon lequel les « *roms* » n' « *aiment pas travailler surtout* », le plaçant lui et sa famille dans une position irréprochable, à la fois vis-à-vis de cette minorité, mais aussi des « *français* » qui refusent de travailler en tant que déménageur. Plus encore que « *changer la mentalité* » de ses enfants, il est question pour M. Forasco de tordre le cou à une représentation assimilant roumains et rom, en insistant sur son amour du travail, contribuant à un autre objectif : « *changer la mentalité des français* ». C'est ainsi que je comprends, à la fin de notre entretien que la valorisation du travail des membres de la famille sert en partie à me présenter le bienfondé de la présence de la famille Forasco en France (dans la mesure où je représente, là encore malgré moi, « *les Français* »). Son discours se veut une légitimation de sa présence en France, dans la mesure où il s'investit (en émigrant, puis en travaillant « *tout le temps* ») dans le but d'assurer l'avenir de ses enfants.

Au-delà du rapport au travail, le rapport à la réciprocité et au « *civisme* » sert également de ligne de démarcation entre les « *bons* » et les « *mauvais migrants* ». En lien avec sa volonté d'embrasser la « *culture européenne* » plutôt que de représenter la « *culture colombienne* », M. Candia associe les « *colombiens* » présents à Lyon aux problèmes de « *valeurs* » rencontrés en Colombie.

M. Candia : Ici à Lyon il y a beaucoup de colombiens, mais j'ai préféré ne pas avoir de relations avec ces colombiens. Parce que je trouve qu'ils sont venus en France avec la même idée qu'ils avaient en Colombie, avec les mêmes coutumes, avec les mêmes habitudes et je ne suis pas d'accord. Je ne veux pas vivre une autre fois les mêmes problèmes avec les mêmes personnes... qui veulent profiter de la France, faire des choses comme ils faisaient en Colombie, ici non.

Mme Candia : Quand tu parles de profiter de la France c'est-

M. Candia : Des aides que la France donne. De venir en France, d'amener toute sa famille... On connaît des Colombiens qui viennent et qui font des histoires. Je ne veux pas partager ça.

Mme Candia : Je peux partager avec des gens, indépendant de sa nationalité qui a les mêmes valeurs que moi, ont les mêmes visions de progresser... avec les bonnes façons, avec son travail, avec... pour faire bien les choses.

M. Candia : Oui on peut profiter mais on doit apporter aussi ! [...] On doit respecter la culture française on doit faire en nous la culture française. Mais il y a des personnes qui ne pensent pas comme nous et je ne veux pas avoir de relations avec ces personnes, peu importe ils sont colombiens, péruviens...

Mme Candia : Si, c'est important la nationalité mais c'est important qu'ils suivent les règles qui peuvent apporter.

M. Candia : Qui peuvent et qui veulent !

Mme Candia : Oui c'est ça. Voilà on a trouvé quelque chose en commun [rire des deux ; elle m'explique ensuite longuement les raisons pour lesquelles ils se sont fâchés avec un ami colombien venu en France. Celui-ci a fait venir sa famille en France et fraude les transports en commun. Cette attitude m'est présentée comme étant « *insupportable* » pour les époux Candia, justifiant la rupture de leurs liens] (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Au regard des processus de distinction qui se donnent à voir à travers les discours de M. Forasco et des époux Candia, on peut envisager qu'ils mettent en lumière leur « *hypercorrection sociale* » (Sayad, 1999, p.10) : se présenter comme irréprochable du point de vue des « mauvais migrants » permet aux familles de justifier leur présence en France, et de faire éclater symboliquement la catégorie « immigrés » de laquelle ils veulent se distancier. Cependant, comme la distinction renvoie ici au « *travail* » ou aux « *valeurs* », inscrits profondément dans les logiques d'existence de M. Forasco ou des époux Candia, ces discours témoignent plutôt de la production de représentations stéréotypées, appuyant une distinction de classe, traduite en termes « culturels ». De la même manière que Jennifer Bidet observe une « *ethnicisation du mépris de classe* » entre « *blédards* » et « *immigrés* » sur les plages algériennes (Bidet, 2017, p.71), ce sont bien des styles de vie supposés des « *roms* » ou des « *colombiens* » que les familles enquêtées veulent se distinguer. Sont alors mis en cause, dans les deux cas, leur rapport illégitime au « *travail* » (« *ils volent* », ils « *veulent profiter de la France* »), leurs « *coutumes* » et leur perception induite des aides sociales.

Ce dernier point renvoie particulièrement à l'injonction à l' « *autonomie* » étudiée par Bernard Lahire dans son enquête portant sur la construction sociale de l' « *illettrisme* ». Les groupes desquels ces enquêtés veulent se distinguer sont en effet classés selon leur degré d'autonomie : manifestant *a priori* un refus d'avoir une maîtrise de leur existence par le travail et d'adopter des comportements légitimes aux yeux de M. Forasco ou des époux Candia, ils ne donnent pas (contrairement à eux) de signes attestant de leur « *insertion sociale* » (Lahire, 1999, p.286). L'hétérogénéité de ces groupes est alors invisibilisée, au profit d'une délégitimation qui sert une présentation favorable de la famille, qui elle serait « bien sous tous rapports », car exprimant sa reconnaissance des « *règles* » morales de la société d'accueil. A travers leur discours, les familles Forasco et Candia se positionnent en réalité du « bon » côté de la lutte des classements qui accompagne la production des représentations sociales de « l'immigré », loin de la « suspicion » dont il fait généralement l'objet (Sayad, 1999, p.9).

*d. « On est intégrés » : l'engagement local comme moyen de se
« réaffilier »*

Ce processus de distinction repose de plus sur l'actualisation de dispositions et de pratiques issues des socialisations antérieures à la migration. Le cas des époux Candia montre également que reproduire des pratiques d'un espace social à un autre permet de mettre un terme, symboliquement, au processus migratoire.

Au cours de notre second entretien, je reviens avec les époux Candia sur leurs engagements divers en Colombie. Outre la pratique religieuse de Mme Candia, j'apprends que chacun d'eux est investi de longue date auprès de diverses associations caritatives.

Mme Candia : En Colombie c'est pas la même chose, il y a pas beaucoup d'associations. Il y a des Lion Club, c'est aussi une association pour aider à la communauté, mais-

M. Candia : Rotary International. J'ai fait partie de l'association communautaire du quartier.

Mme Candia : Et dans l'université j'étais dans un groupe qui s'appelle GRI, c'est un groupe interdisciplinaire, il y a des avocats, médecins... on a fait des réunions avec le directeur de l'université. Dans l'école, dans ma ville j'ai étudié dans une école catholique, avec des sœurs et on a beaucoup aidé les personnes âgées. Toute ma vie j'ai fait, Pablo aussi, on a été dans des associations, c'est différent d'ici mais si on peut aider pourquoi pas ? (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Cet engagement ne semble pas avoir souffert de la migration des époux Candia : Mme Candia m'explique se rendre chaque semaine à la messe, dans une des seules églises de Lyon où elle est dite en espagnol. Elle y côtoie les membres de « *la communauté catholique des latino-américains* » (« *il y a beaucoup de familles comme nous : le mari est français et la femme est américaine ou italienne, colombienne, vénézuélienne... donc c'est mixte la famille.* »). Au-delà de la pratique de Mme Candia, il en va notamment de la transmission aux enfants des Candia de « *valeurs* » sur lesquelles M. et Mme Candia s'accordent (il se dit athée, mais « accepte » la pratique religieuse de son épouse).

Cet engagement religieux s'accompagne également d'un engagement dans le réseau associatif local, permettant aux époux d'entretenir des « *bons liens* » avec les habitants de leur commune et de se considérer comme étant « *intégrés* » au sein d'une communauté.

Mme Candia : Nous sommes intégrés.

M. Candia : Nous faisons partie de trois associations.

Mme Candia : Oui [dans la commune], trois associations. Aider Ensemble c'est une association-

M. Candia : Pour aider les personnes en précarité.

Mme Candia : Et l'autre association s'appelle le Potager. C'est un jardin à partager : nous avons une petite parcelle et nous partageons avec les autres. L'autre association, c'est pas une autre association mais ce qu'on va faire le 30 [novembre] avec Aider Ensemble c'est une récolte.

M. Candia : Pour la banque alimentaire. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Outre les effets de valorisation symbolique liés à l'engagement et déjà évoqués au sujet de Mme Jamal, on voit que ce dernier, dans la mesure où il suppose la constitution de liens avec les habitants de la commune dans le cadre d'un dispositif d'aide légitime, permet à Mme Candia d'attester de l'« intégration » de la famille. Toutefois, cet engagement rend plus exactement compte de l'inscription symbolique de la famille dans une communauté « française » à laquelle les Candia font déjà partie « sur le papier ». Dans une enquête portant sur les trajectoires des « *leaders associatifs* » migrants ayant créée en France une Organisation Associative Issue des Migrations (OSIM), Claire Vincent-Mory montre, dans le cas des migrations de retour, que l'engagement recoupe un processus de « *réaffiliation* » contribuant à :

« un double processus de valorisation sociale et de reconstruction du 'nœud des origines', en réinventant d'une part la relation identitaire entre ces leaders associatifs, un territoire et sa population, et en manifestant d'autre part la possession d'un capital mobilitaire. » (Vincent-Mory, 2016, p.58).

L'engagement associatif des Candia, s'il actualise des dispositions, participe de la constitution tardive (voire rétrospective) de ce que l'on pourrait nommer un « *capital d'autochtonie* » (Renahy, 2010)⁹⁶, construisant « *l'illusion d'une continuité relationnelle et sociale avec le 'pays d'origine' et [qui] masque de longues périodes d'affaiblissement ou de rupture des liens* » (Vincent-Mory, 2016, p.56). Dans le cas de Mme Candia, ces ressources disponibles au niveau local s'entremêlent à un rapport distinctif à l'espace transnational⁹⁷, qu'on a pu rapprocher de ce qu'Anne-Catherine Wagner appelle un capital international (Wagner, 2011). Ici, ces capitaux articulés favorisent la valorisation de Mme Candia en France : partant de son ancrage local (favorisé par l'engagement associatif et l'inscription dans un réseau d'interconnaissances), ces capitaux deviennent progressivement « rentables » dans des cadres légitimes et institutionnels. En effet, Mme Candia se fait d'abord connaître du maire de sa commune en raison son « altérité » parmi les habitants du village.

M. Candia : Et elle [son épouse] veut être conseillère de la mairie [rire] c'est notre future maire.

Mme Candia : [gênée] C'est, notre amie qui habite à côté de nous. Je pense que c'est la ligne invisible qui fait la liaison de tous les choses, parce que quand nous sommes arrivés ici, la mairie faisait une organisation pour les nouveaux, et nous faisons un petit tour dans le grand bus avec le maire et sa femme. Et quand le tour est fini j'ai remercié le maire, et il m'a dit : « Votre accent c'est pas d'ici », « Oui je suis colombienne », « Ah j'ai une amie qui a adopté une colombienne » et on a fait l'amitié. Et le maire et son amie on a mangé ensemble aussi, son amie m'a appelé parce que je suis française mais il a pensé aussi à toi [son mari] pour faire conseillère municipale. Maintenant j'ai dit oui.

ML : Mais vous êtes déjà conseillère ?

M. Candia : C'est pour décider qui va être candidat [aux élections municipales] l'année prochaine.

Mme Candia : Il y a d'autres listes, je suis dans une liste et l'année dernière on a fait la première réunion-

⁹⁶ En ayant un usage élargi de la notion, forgée dans le cadre d'enquêtes portant sur les classes populaires.

⁹⁷ Voir supra.

M. Candia : Tu es en train d'être acceptée comme conseillère municipale.

Mme Candia : Oui dans la liste mais après c'est le vote et personne va voter pour moi. [rire] Parce que personne me connaît !

M. Candia : Si il y a des personnes qui te connaissent.

Mme Candia : Oui dans l'association mais... Et c'est une chose que je lui ai demandé, je lui ai dit : « Je ne parle pas bien le français », il m'a dit : « Non mais [c'est pas grave]. Mais c'est pour ça, c'est pour montrer que nous sommes ouverts toujours à tous les étrangers et aussi aux étrangers rapatriés. Et tu peux apporter tes connaissances informatiques pour aider ». Bon, ils ont accepté ! Je ne connais rien de la loi ici sauf ce qu'il m'a expliqué : on est 29 conseillers et il y a un scrutin. [...] Et bon... mon idée c'est si je peux apporter... Je fais pas de prosélytisme. Si je peux servir avec ma profession, si mon mari peut apporter. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

La « *réaffiliation* » des Candia passe par la reconnaissance du statut de « rapatriée » de Mme Candia et non de son caractère migrant, dans des cadres institutionnels tels que les associations ou le champ politique locaux. Elle signifie par ailleurs leur ancrage dans un « *espace social localisé* ». La notion, issue des travaux de Gilles Laferté portant sur les mondes ruraux, autorise la réinscription des ressources des Candia dans leur contexte de mobilisation et de valorisation, c'est-à-dire de rendre compte des effets liés à la détention de ressources issues de processus systémiques globaux, dans une morphologie sociale localisée (Laferté, 2014, p. 435). Spatialiser le déplacement social vécu par les Candia permet alors dans de considérer n contexte spécifique (leur commune) dans lequel ils jouissent des effets symboliques liés au transfert de leurs compétences professionnelles dans le milieu associatif, et de la constitution d'un réseau neuf de relations sociales. Au bout du compte, ces éléments leur permettent d'affirmer, dans un souci de distinction qui se mêle à une image sociale qu'ils veulent transmettre à leurs enfants, qu'ils sont « *intégrés* ».

M. Candia : C'est un exemple pour les enfants aussi.

Mme Candia : Oui et c'est l'intégration. Pour moi c'est bizarre parce que l'autre jour on marche au marché et quelqu'un a dit : « Pablo ! » [rire] Il y a déjà des gens qui nous connaissent, des gens de l'association. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

Qu'elles soient « *certifiées* » ou non, les ressources symboliques constituées par les familles *via* la mobilisation d'autres ressources ou l'actualisation de leurs dispositions contribuent à forger

leur rapport à l'immigration. Elles apparaissent comme des sources multiples de (re)valorisation dans l'immigration, particulièrement « rentables » quand elles permettent de mettre à distance leur déclassement ou bien de souligner la distinction entre les familles et les « mauvais migrants ». Enfin, ces ressources s'avèrent indispensables au maintien des familles dans l'immigration, notamment car elles leur permettent de « faire avec » ou de « se faire » (selon les cas) à la modification des cadres de l'existence qu'occasionne la migration. D'un point de vue méthodologique, la prise en compte des effets symboliques de ce qui « fait ressource » apparaît par conséquent comme un passage obligatoire pour qui veut rendre compte des déplacements sociaux dont ces familles font l'expérience.

4. Processus migratoire et mobilité sociale : une question de point de vue

Les précédentes sous parties ont montré que le maintien dans l'immigration, ou du moins la construction du rapport des familles à leur immigration, tient à la mobilisation de ressources, parfois transférées depuis le pays d'origine. Celles-ci contribuent au repositionnement social de la famille, non seulement dans un espace social national, mais aussi au sein d'un « *espace social localisé* » (Laferté, 2014). Cette dernière échelle d'analyse s'avère particulièrement féconde, dès lors que l'on s'attache aux ressources symboliques mobilisées par les familles pour « se faire » à l'immigration, ou pour se distinguer et s'identifier, bon an mal an, aux figures légitimes de « travailleur » (M. Forasco), de « musulmane » (Mme Jamal), de père de famille (M. Perez) ou encore de « rapatriée » (Mme Candia). Ces identifications sous-tendent une logique d'« *appartenance* » s'accompagnant d'effets de requalification symbolique, et se construisent en réponse à la déqualification (professionnelle, résidentielle, symbolique) induite par le processus migratoire et à des formes d'assignation identitaires émanant des institutions (Avanza, Laferté, 2005, p.144). La prise en compte des différents processus de déqualification/revalorisation, et surtout de leur imbrication, renseigne sur ce que « fait » la migration aux familles, c'est-à-dire comment elle les transforme et contribue à la production d'un nouveau rapport au monde, entremêlé aux produits de la socialisation antérieure à la migration. Dès lors, les déplacements sociaux considérés comme des processus de socialisation peuvent donner lieu à des « *mobilités sociales contradictoires* », entre déclassement objectif et reclassement subjectif (ou inversement ; Bidet, 2018).

La famille Jamal apparaît, parmi les familles enquêtées, comme un cas paradigmatique de « *mobilité sociale contradictoire* ». En arrivant en France, les époux Jamal subissent de plein fouet un déclassement sur les plans professionnels (liés à l'accident de travail de M. Jamal et à

l'impossible conversion du diplôme de Mme Jamal en France), résidentiels (en quittant leur « *grande maison* » pour « *un appartement de l'OPAC* ») et symboliques (leur qualité de travailleur leur est confisquée, au profit de celle d' « étranger » ou de « musulmane »). Les premières années de leur vie en France (2016-2018) sont marquées par des désillusions successives et l'inscription dans un rapport de domination/dépendance vis-à-vis des institutions. Si les effets de la déqualification semblent s'atténuer par l'accès à l'emploi et la requalification symbolique de Mme Jamal, je constate au cours de notre second entretien que la migration a réuni les conditions favorables à un reclassement de la famille, non-pas en France, mais vis-à-vis du Maroc et de l'Italie.

Dans le discours de Mme Jamal, la vie en Italie est présentée à la fois comme un passé enchanté et comme une période de transition, comme si la remise en cause de leur trajectoire sociale au cours des dernières années de leur vie en Italie avait rappelé à eux leur statut d' « émigrés marocains ». De plus, les liens de la famille Jamal avec le Maroc semblent avoir été entretenus tout au long de leur vie, M. et Mme Jamal réservant une partie de leurs économies, malgré leurs difficultés, pour organiser chaque année un voyage auprès de leur famille ou en leur transférant de l'argent quand ils sont en capacité de le faire.

Nous comme étrangers je dis pas qu'on vit... c'est pas qu'on a une autre mentalité mais on vit comme ça. Il faut envoyer quelque chose aux parents qui sont au Maroc, il faut penser au voyage quand on part. Parce qu'on passe pas nos vacances ici en Europe pour l'été, peut être ça serait mieux de penser : « Je vais passer une semaine ou quinze jours à Marbella » pour dire : « Je... j'épargne un peu d'argent ». Mais non on pense de aller chez nos parents et le voyage ça coûte. Nous comme couple on a de la chance parce que nos parents n'ont pas... quand eux ils ont besoin on envoie quelque chose, mais le minimum, et quand on arrive on est nourris et logés chez eux. Ça change, c'est pas pour tous les couples d'immigrés qui vivent... qui vivent ici. (Mme Jamal, agente d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Prévilly, 18 juin 2019)

En outre, M. et Mme Jamal, lors de notre second entretien, expriment un rapport particulier à leur pays d'origine, à partir de leur expérience contrariée de la migration en Italie. Devant l'incertitude que représente la vie en France et en voyant leurs filles aînées sur le point d'intégrer des études supérieures, M. et Mme Jamal reconnaissent les « *avantages* » que présenterait la vie au Maroc pour leurs filles. Ils expliquent ainsi que les diplômes français sont acceptés au Maroc « *sans discussion* », que la France a laissé, durant ses années de protectorat, une empreinte encore perceptible sur la population (« *Il y a beaucoup de gens qui parlent français au Maroc, je pense 70-75%* »), sur l'administration (« *Même les panneaux sont en*

français ! ») et certains corps de métier (les ordonnances des médecins étant rédigées en français). Autant d'éléments qui, associés au fait que leurs filles parlent désormais couramment le français, rendraient possible un éventuel retour au Maroc. Sur la base de leurs dispositions à la mobilité, ainsi que vis-à-vis de la situation de dominé dont ils font l'expérience en France, M. et Mme Jamal laissent donc la porte ouverte à une poursuite de leur parcours migratoire, en escomptant la mobilisation au Maroc des ressources constituées en migration. Ce faisant, ils cherchent à valoriser leur mobilité sociale, non plus dans le contexte français, mais dans le contexte marocain, perçu comme plus propice, plus de trente ans après leur départ. Les époux Jamal se trouvent ici dans une situation de « *mobilité sociale vécue comme contradictoire, car combinant différentes dimensions de la position mais aussi tenant compte des changements éventuels dans le pays d'émigration.* » (Bidet, 2018, p. 70). Paradoxalement, le retour au pays d'origine autoriserait potentiellement l'inscription de leurs filles dans un groupe social dominant au Maroc, à partir des dispositions et ressources issues de leur vie en Italie et en France.

La comparaison que Mme Jamal effectue entre la situation italienne, dont elle a des échos par ses amis y résidant, et la vie en France appuie également l'idée selon laquelle tout retour vers l'Italie est exclu. La prise en compte des changements dans le pays d'émigration (l'Italie) contribue à confirmer la nécessité (pour leurs filles du mois), sinon de rester en France, du moins de tourner la page italienne.

ML : Je sais pas où en est la situation en Italie mais il y a quelques années c'était compliqué, avec le chômage...

Mme Jamal : Elle est encore un peu compliquée, même maintenant, il y a le comment ça se dit en français ? C'est comme le RSA [Revenu de Solidarité Active].

ML : Oui.

Mme Jamal : Maintenant le gouvernement italien a donné ça mais... quand il n'y a pas de travail c'est dur... quand on a un salaire, les choses changent. On peut faire des projets, on peut rêver un petit peu, mais quand les choses sont limitées c'est... tout est limité. Même sur ce qu'on peut manger. Il y a des gens- moi aussi c'est pas seulement les autres, quand on entre en supermarché, c'est pas que tu rentres avec l'idée : « J'ai besoin de ça, je prends ça, je sors », tu vas chercher où il y a des réductions.

M. Jamal : Le prix le plus bas.

Mme Jamal : Le prix le plus bas parce qu'il n'y a pas seulement tu dois manger, tu dois payer le loyer, tu dois penser même au futur des enfants. (M. et Mme Jamal, agents d'entretien, dans un restaurant de fast-food de Prévaille, 18 juin 2019)

Le repositionnement de la famille Jamal, entre trois espaces sociaux différents et à des époques différentes suppose, une promotion sociale subjective vis-à-vis de leur famille marocaine et de leurs amis italiens, malgré un déclassement objectif en France. On voit là toute l'ambivalence qui réside dans les rapports des familles à leur migration : dans la mesure où celles-ci se déplacent d'un espace social à un autre, il devient impossible, d'un point de vue méthodologique, de penser objectivement un déclassement ou une promotion sociale. Ceux-ci se laissent plutôt saisir à l'aune de l'adoption d'une « *bonne distance* » (Pagis, Pasquali, 2016, p.14), faisant état des expériences vécues dans le pays d'origine comme dans le pays d'arrivée, c'est-à-dire dans ce que les discours des individus concernés révèlent de leur rapport à la migration, de leurs aspirations et de leurs logiques d'action.

Si, comme le rappelle une fois encore Jennifer Bidet, « *un déclassement dans le pays d'arrivée peut s'accompagner d'une promotion sociale dans le pays d'origine* » (Bidet, 2018, p.78), c'est bien à partir de la transférabilité des ressources détenues par les familles dans ces deux espaces qu'il convient d'envisager la pente de leur déplacement social. Toutefois, celui-ci étant « en train de se faire », sa compréhension ne peut supposer de statuer de manière unilatérale sur le sens qu'il revêt (*ibid.*, p.75). D'autant que la prise en compte des rapports subjectifs à la migration et à la mobilité sociale révèle que ceux-ci ont des effets non-négligeables en termes de socialisation. L'inscription dans un nouveau rapport au travail, la modification de l'économie des rapports intrafamiliaux ou encore la perception de rétributions symboliques modifient ou renforcent des rapports au monde préexistants. Il est en cela frappant de noter à quel point les familles interrogées semblent se soucier de l'« *avenir* », celui-ci ayant été rendu incertain par le processus migratoire. Les familles rencontrées présentent invariablement leur propre mobilité comme étant secondaire vis-à-vis de celle de leur(s) enfants(s). A ce titre, si Mme Jamal insiste sur l'impossibilité d'un retour en Italie, elle admet elle-même vouloir y « *vieillir* » : c'est pour ses filles et non pour elle que cette vie appartient au passé. Dans les discours des familles, l'« *avenir* » est le privilège des enfants, et il doit être assuré par leur réussite scolaire.

III. Les relations entre familles migrantes et école : l'expression de logiques de classes ?

Les études mobilisant le concept de socialisation indiquent que les inégalités scolaires sont le produit d'une inadéquation entre les pratiques éducatives familiales et les logiques scolaires (Lahire, 1993 ; Thin, 1998 ; Darmon, 2001 ; Millet, Thin, 2012)⁹⁸. Ce faisant, elles contribuent à l'ouverture de la « *boîte noire* » de la socialisation familiale en questionnant plus particulièrement ses rapports inégaux avec la socialisation scolaire » (Henri-Panabière, 2018, p.22). Concernant les familles migrantes, les entretiens menés au cours de cette enquête confirment qu'elles se mobilisent généralement pour la scolarité de leurs enfants, (Brinbaum, Delcroix, 2016), faisant écho aux justifications qu'elles donnent à leur migration (« *pour les enfants* »). Si l'école occupe une place centrale dans l'objectif de promotion sociale accompagnant les projets migratoires familiaux, les relations familles migrantes-école s'avèrent bien différentes, dès lors que l'on s'intéresse aux ressources mobilisables par les familles dans l'immigration.

Leur analyse invite à envisager des « airs de famille » entre les logiques des familles migrantes et les logiques caractéristiques de fractions particulières des classes sociales hexagonales. Penser ici l'appartenance de classe comme « *une notion 'souple', à fonction essentiellement évocative* » (Olivier de Sardan, 2001, p.208) rend possible l'association des logiques éducatives exprimées par les familles migrantes à des logiques « de classe », sans pour autant exclure de l'analyse les effets propres au processus migratoire. On verra dans cette dernière partie que si l'école s'avère « incontournable » pour les familles migrantes, les relations qu'elles entretiennent avec l'institution sont dépendantes de leur rapport à la migration et au déplacement social qu'elle implique, de même qu'elles trahissent une reproduction des logiques éducatives d'avant la migration.

1. Une famille « intellectuelle »

Il est question dans cette première sous-partie de revenir sur des logiques éducatives généralement attribuées à une fraction particulière des familles de classes moyennes et supérieures. Celles-ci peuvent être interprétées comme le résultat de stratégies déterminées par une forte dotation en ressources, auxquelles s'ajoutent des conceptions éducatives spécifiques

⁹⁸ Pour n'en citer qu'une infime partie.

aux familles « *intellectuelles* » donnant la part belle au « développement » et à l'expression des enfants (Van Zanten, 2009 ; Mennesson, Bertrand, Court, 2016).

a. *Des choix résidentiels déterminés par le prestige scolaire*

L'expression des rapports à l'école des époux Candia se donne à voir lors de notre premier entretien. Alors que nous parlons des relations qu'ils entretenaient durant l'année scolaire 2017-2018 avec Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie au collège Pierre Brossolette et « professeure principale » de leur fille aînée Erica, les époux échappent une information compromettante.

Mme Candia : Nous avons parlé avec Mme Garcia parce que quand nous devons déménager ici, oui je me rappelle. Le lycée qui est à côté d'ici c'est le lycée de Villeneuve [une commune populaire en périphérie de Lyon]. Et beaucoup de gens nous ont dit et en plus les enseignants nous ont dit que c'est pas bon, que pour Erica... Et nous avons parlé avec Mme Garcia pour savoir ce que nous devons faire, si nous devons... [son mari fait mine de la mettre en garde à ce qu'elle va dire car j'enregistre]

M. Candia : Parce que... nous avons laissé la même adresse que Caluire, pour avoir l'opportunité de [choisir un autre établissement selon la carte scolaire]

Mme Candia : Et nous avons parlé avec elle, elle nous a dit que... [elle hésite et regarde le dictaphone]

M. Candia : [rire]

ML : [rire, puis pour les rassurer] Alors tout est confidentiel, je garde tout pour moi.

Mme Candia : Elle nous a dit que normalement nous sommes obligés, nous devons faire l'actualisation mais qu'ils comprenaient la situation.

M. Candia : Ils n'avaient pas de formation d'anglais...

Mme Candia : Non, elle nous a dit que c'est bon, que c'est vrai la situation dans laquelle étaient les autres personnes, mais que la...

M. Candia : La façon, la manière.

Mme Candia : Elle doit parler avec son collègue et finalement elle m'a dit que nous devons pas changer l'adresse. Et que nous pouvons changer la décision si... il n'y a pas de japonais. C'est la...

ML : Oui c'est ce que vous disiez tout à l'heure c'est en fonction de là où vous habitez... Si elle était allée à Villeneuve, elle pourrait pas faire de japonais, ou même de l'allemand, c'est plus compliqué.

M. Candia : Bien sûr. [Il me propose subitement de me servir dans le bol de bonbons posé sur la table, je décline puis il change de sujet pour me parler de la fête d'Halloween qui a eu lieu deux semaines plus tôt] (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Cette information⁹⁹, qui m'est livrée presque malgré eux par les époux Candia, témoigne d'un rapport particulier à l'éducation, qui renvoie aux caractéristiques des familles « intellectuelles » de classes moyennes et supérieures étudiées par Agnès Van Zanten. Par ailleurs, ce rapport fait écho à la volonté de la famille de se distinguer des « *autres indésirables* » (Van Zanten, 2009), aussi bien en Colombie qu'en France. Mentionner l'apprentissage du japonais est à ce titre tout à fait évocateur : comme on le verra plus loin, Erica est une enfant passionnée de culture japonaise, et en apprend la langue en autodidacte depuis plusieurs années au moment où je la rencontre. Dans le but d'institutionnaliser son apprentissage, elle cherche à être scolarisée dans un établissement proposant des cours de japonais, et est soutenue en cela par ses parents. Toutefois, au moment de son inscription dans un lycée du centre-ville de Lyon, elle n'est pas acceptée en classe de japonais principalement en raison de ses notes insuffisantes (bien qu'elle soit « en réussite »). Malgré le décalage avec son objectif initial, l'inscription d'Erica dans cet établissement du centre-ville n'est pas compromise. L'apprentissage du japonais en revanche, bien qu'il serve de justification principale au contournement de la carte scolaire, n'est plus au goût du jour. Comme me le dit M. Candia : il s'agit avant tout pour Erica d'« *être concentrée pour améliorer le français et apprendre l'histoire, et après le japonais ça viendra.* ».

Administrativement et aux yeux de l'école, les Candia restent domiciliés chez leur amie, de façon à bénéficier des avantages de la localisation, en termes de scolarisation pour Erica. Ici, la migration « *pour les enfants* » amène M. et Mme Candia à « choisir » autant que faire se peut une école pour leurs enfants conformément à leur habitude en Colombie.

En Colombie nous pouvons choisir l'école, le collège, ici non. Si c'est public, c'est à côté de là où tu habites et pour nous c'est important une bonne école, un bon collège, un bon lycée et ça dépend de où tu habites. (Mme Candia, administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

⁹⁹ Glanée avec malhonnêteté, il faut bien l'avouer.

Plus largement, cette stratégie témoigne une nouvelle fois du rapprochement des parents Candia de la catégorie des parents « *intellectuels* » mentionnée précédemment. Au-delà du fort investissement dont ils font montre vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, les époux Candia manifestent un intérêt certain pour leur « développement » cognitif et psychologique (Erica suivant depuis l'enfance une thérapie chez un orthophoniste, Xavier étant suivi par un psychologue). Ils disposent de plus de grandes ressources scolaires et sociales et expriment même une forme de « *libéralisme honteux* » vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants dans des écoles privées, dont le choix est présenté avant tout comme un moindre mal (dans le cas de la scolarité en Colombie), mais qui révèle une volonté de distinction (quand ce choix est de nouveau formulé dans le contexte français ; Van Zanten, 2009, p.238).

Loin d'être totalement démunis et contraints de « se faire » bon an mal an à la migration, la capacité des époux Candia à mobiliser un ensemble de ressources sur le plan social (leur amie et le réseau de connaissances associé « par ricochet ») et de formuler des stratégies scolaires témoignent de la reproduction et du renforcement des logiques éducatives, issue de leur style de vie en Colombie.

b. *Des stratégies de scolarisation et un suivi « au plus près » pour favoriser le « bien-être » des enfants*

La scolarisation des enfants Candia dans le privé témoigne de la réactualisation des stratégies scolaires suivies par leurs parents en Colombie. A Barranquilla, les trois enfants sont scolarisés dans la même école allemande qu'a fréquenté M. Candia, un établissement valorisant l'ouverture et le multiculturalisme, et proposant des formations d' « excellence ».

Au-delà du « prestige » lié à l'inscription des enfants dans un établissement à dimension internationale, le choix de cet établissement paraît à la fois conforme au rapport à l'espace transnational entretenu par les parents, au regard qu'ils portent sur la Colombie. Le pays m'est présenté comme étant extrêmement concurrentiel du point de vue de l'accès à l'emploi, justifiant la mise en place de stratégies scolaires parfois onéreuses.

ML : Y a beaucoup de familles qui mettent leurs enfants dans le privé en Colombie ?

M. Candia : Si on a de l'argent pour payer oui. Parce que c'est mieux. Après s'ils ont besoin de présenter son CV, c'est mieux de dire : « J'étais dans l'école allemande », que : « J'étais dans l'école publique ». (M. Candia, sans emploi, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

On peut observer la reproduction de cette logique distinctive en France, alors que Mme Candia envisage, à l'arrivée de la famille en France, d'inscrire ses trois enfants dans un établissement international du sud de Lyon. Dans une logique de continuité entre les scolarités colombienne et française, les parents Candia font passer des tests d'admission à leurs trois enfants. Sans succès, en raison selon M. Candia du manque de places disponibles pour les enfants dont les parents ne travaillent pas pour des institutions internationales.

Il n'y avait pas beaucoup de place car il y avait des préférences pour les fils de personnes qui travaillent avec... Interpol, avec Euronews... Il n'y avait pas beaucoup de place. Le seul qui a été accepté c'est Ernesto, mais c'est compliqué : Ernesto par-là, les autres par-là, de partout... (M. Candia, cadre supérieur, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

La stratégie visant la distinction scolaire des enfants Candia échoue alors, venant contredire les logiques de scolarisation mises en œuvre depuis la Colombie. De même, on peut envisager que ce refus « prive » les Candia de la possibilité d'entretenir un « *capital culturel cosmopolite* » détenu par les parents (Weenink, 2012), et surtout empêche symboliquement son entretien dans le cadre d'une scolarité distinctive et distinguée.

Mme Candia : C'est moi, international parce que je pensais que... c'est, le diplôme c'est international, et Erica pouvait étudier en Allemagne, au Japon...

M. Candia : C'est plus facile.

Mme Candia : C'est plus facile parce que le diplôme est reconnu, mais ici [l'établissement dans lequel Erica est finalement inscrite] c'est pas international.

ML : Ok, et finalement ça s'est pas fait...

Mme Candia : Non. (M. et Mme Candia, respectivement sans emploi et administratrice de base de données réseau, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2018)

Cette ressource devenue indisponible, les parents Candia n'ont alors d'autre choix que de mobiliser et faire valoir un « *capital culturel 'classique'* » (Weenink, *ibid.*) qu'ils essaient de rentabiliser *via* l'inscription d'Erica dans un établissement privé (le lycée Saint-Jean-Saint-Eustache). Toutefois, les résultats scolaires d'Erica étant entachés par son caractère « allophone » (elle n'est par exemple pas notée dans certains cours), celle-ci doit essuyer un nouveau refus. Les parents Candia sont finalement contraints de recourir à l'enseignement public et non-international.

Il serait cependant réducteur de ne voir dans le choix d'établissement opéré par les parents Candia qu'une volonté de distinction ou de renforcement de ressources rentables vis-à-vis d'un espace social transnational. Plus exactement, la stratégie scolaire à laquelle ils souscrivent témoigne de leur attention particulière pour le « développement » de leurs enfants, mêlant des « *visées réflexives* » (traduites en termes de bien-être à l'école) et des « *visées instrumentales* » (la distinction scolaire ; Van Zanten, 2009, p.49). Comme l'explique Mme Garcia, « professeure principale » d'Erica au collège Pierre Brossolette, l'inscription d'Erica au lycée Boris Vian, un lycée du centre-ville de Lyon fait, à l'issue de la classe de troisième, l'objet d'une négociation parents-enseignants.

Les parents avaient fait effectivement une démarche vers le privé. Et ils m'ont vraiment très ouvertement demandé ce que j'en pensais, euh ils étaient un peu inquiets de pas avoir été accueillis favorablement, donc moi j'ai été aussi assez claire sur... bah le fait que Saint-Jean-Saint-Eustache ne prend pas de risque parce qu'ils sélectionnent leurs élèves euh, la possibilité qu'ils ont de par la loi de sélectionner leurs élèves fait qu'ils ont tendance, dès qu'il y a un cas un peu différent mais... la question des chiffres sur le bulletin ça joue un rôle fondamental au moment de l'entretien, donc si ils sont pas là ils ont des difficultés à évaluer l'élève et du coup ça peut vraiment conduire à un avis défavorable. Et en parallèle j'ai essayé de leur montrer que dans le secteur y avait énormément de possibilité notamment dans ce qui intéresse Erica, à savoir les langues. Parce que moi je savais, elle m'a dit très tôt qu'elle voulait être traductrice, elle adore les langues ! Donc c'était vraiment très dommage de pas profiter de cette profusion, en termes de troisième langue ils ont vraiment plein de choix, en plus y a trois lycées de secteur ici, les élèves scolarisés ici ils ont trois lycées de secteur, et du coup c'est énorme le choix. Et donc du coup, alors je sais pas si je les ai convaincus, je sais pas... après on a travaillé avec [la psychologue de l'Éducation Nationale du collège Pierre Brossolette] ensemble, donc j'ai recueilli des informations, puis j'ai pu discuter avec Erica et puis on a rééchangé et ils ont été... Ils ont aussi fait faire à Erica les tests [dans l'établissement international cité précédemment] qui est un établissement PUBLIC, avec un recrutement sur des tests, donc c'est un petit peu... particulier. Mais oui effectivement je crois qu'elle va aller à Boris Vian, je crois qu'ils ont... quand je leur ai dit que moi je trouvais qu'Erica était très anxieuse et que du coup c'était pas la peine d'aller vers des établissements où... la finalité c'est l'excellence, je voyais- il me semblait de mon point de vue de professeure principale que ça pouvait la mettre en difficulté, sans que ça ait lieu d'être, et ils ont quand même entendu ça. (Mme Garcia, enseignante d'Histoire-Géographie, collège Pierre Brossolette, 12 juin 2018)

Attachés à l'expression par Erica d'un « bien-être », M. et Mme Candia suivent finalement les recommandations de Mme Garcia et décident, avec l'accord de cette première, de l'inscrire

dans un établissement public. La « *coconstruction* » du choix d'établissement (Van Zanten, 2009, p.143) se mêle ici à une logique de « *co-scolarisation* » (Thin, 1998) reposant sur une connivence tacite entre les logiques portées par les parents Candia et Mme Garcia. Il s'agit avant toute chose de travailler au bien-être et au « développement » des enfants, soit de minimiser les effets supposément négatifs de la migration familiale.

Cette même logique conduit en effet à la scolarisation des deux frères cadets d'Erica, Ernesto et Xavier (11 et 9 ans), dans une classe « *tremplin* » pour l'un, et dans un établissement proche du domicile familial pour l'autre.

Mme Candia : Erica elle est dans le lycée Boris Vian, mais maintenant c'est [en centre-ville de Lyon]. Ernesto il continue dans l'école Saint-Jean-Saint-Eustache. Xavier il...

M. Candia : C'est l'école François de Combes.

Mme Candia : Mais il est CM2 et l'année prochaine il va changer au collège, et nous sommes en train de chercher un collège.

ML : OK, et il me semble qu'Ernesto était dans une classe de « sixième tremplin ».

Mme Candia : Oui il continue dans ces classes « tremplin », en cinquième. Bon, il est content. Aujourd'hui il a été à l'anniversaire d'un copain.

M. Candia : Il a des bons amis

Mme Candia : Oui la première année a été très difficile pour lui mais maintenant il a des copains.

M. Candia : A cause de la communication aussi.

Mme Candia : Oui il vient ici [ses amis], on connaît les parents.

ML : OK.

Mme Candia : Et nous avons parlé avec lui, quand nous sommes arrivés ici on parlait parce qu'il doit prendre le bus, qu'on va changer comme ça ce sera plus facile, mais maintenant il préfère rester là-bas parce qu'il a des bons amis.

ML : Oui, j'imagine.

Mme Candia : Oui il vient, et quelques fois le vendredi il part du collège et va à la maison de son ami.

ML : Donc ils ont pas forcément changé d'établissement parce qu'ils sont bien dans leurs collèges et leurs lycées. D'accord et justement si on reste un peu sur Xavier- vous avez pas trouvé encore de collègue pour Xavier ?

M. Candia : On était aujourd'hui au collège Fromet c'est à côté de [leur commune]. On était là et il a été déjà accepté mais il manque l'entretien avec le directeur, le chef d'établissement.

Mme Candia : Il a aussi été accepté à Saint-Jean-Saint-Eustache mais il nous a dit que non, il préfère rester avec son ami.

M. Candia : Oui parce qu'il a beaucoup d'amis d'ici [...]

Mme Candia : Qui habitent à côté. (M. et Mme Candia, respectivement cadre supérieur et administratrice de base de données, périphérie nord de Lyon, 16 novembre 2019)

La volonté des parents Candia d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés se heurte ici à celle de leurs enfants de conserver des relations amicales construites (semble-t-il) difficilement et en parallèle de leur apprentissage du français, conséquence directe de la migration. Les stratégies scolaires des parents Candia trahissent une ambivalence : s'il s'agit au maximum d'instaurer une continuité avec la scolarisation colombienne, distinctive et à dimension transnationale, la priorité réside dans le « bien-être » des enfants à l'école. S'instaure alors un suivi « au plus près » de la scolarité des enfants, cherchant à concilier ces deux objectifs : l'inscription d'Erica dans un établissement de centre-ville par le contournement de la carte scolaire côtoie le recours à des dispositifs pédagogiques pour élèves « en difficulté » (« *sixième tremplin* ») pour Ernesto. En termes de relations sociales, on constate aussi cette volonté de suivi, quand les parents Candia expliquent « connaître » les parents des amis de son fils (et donc valider ses relations), ou privilégier des relations d'« ici » pour Xavier. Le voisinage ainsi constitué en « *cadre normatif* » : en plus de justifier symboliquement l'« intégration » de la famille Candia, il témoigne d'un certain « *entre-soi* » (Van Zanten, 2009, p.30), faisant écho à celui dans lequel les Candia vivaient à Barranquilla.

Les logiques et pratiques éducatives des Candia, en termes de scolarisation en France, semblent donc reproduire les logiques colombiennes. Malgré une modification marginale de celles-ci dues aux effets liés à la migration, on peut assimiler les Candia aux familles « *intellectuelles* » privilégiant le « développement » et le « bien-être » de leurs enfants sur la compétition scolaire. On remarque de plus un fort encadrement de ces derniers et une proximité avec les logiques scolaires qui concourent à la continuité entre les logiques familiales et les logiques scolaires, comme on le verra plus loin pour le cas d'Erica.

2. « Tu fais pas la loi dans la famille » : le non-empiètement comme source de « respectabilité »

Comme le notent Julien Bertrand, Géraldine Bois et Frédérique Giraud, les familles de classes moyennes, si elles sont caractérisées par un fort souci d'ascension ou de conservation sociale, se distinguent des familles situées « en haut » ou « en bas » de l'espace social

« dans leurs manières d'investir cet avenir et de se l'imaginer, en fonction du type principal de ressources qui fonde leur position sociale, entre un pôle où dominent les capitaux culturels et l'autre où priment les capitaux économiques. » (Bertrand, Bois, Giraud, 2019, p.369).

A travers l'exemple des rapports entretenus à l'institution scolaire par les membres de la famille Forasco, j'aimerais réhabiliter les ressources symboliques détenues par certaines familles migrantes, et montrer en quoi celles-ci sont parfois constituées en « *manières d'investir* » l'avenir des enfants. En effet, pour les membres de la famille Forasco, il s'agit avant tout de faire valoir un certain rapport à l'effort et au travail, pour se distinguer à la fois en Roumanie et en France.

Dans son ouvrage portant sur les ressorts familiaux de la réussite scolaire chez les enfants de classes moyennes, Sandrine Garcia rappelle la nécessité pour celles-ci de veiller à l'observation d'une « *norme de non-empiètement* ». Du point de vue de l'institution scolaire, le respect de cette norme qui :

« consiste à dénier aux parents une autre compétence pédagogique que celle qui consisterait à mettre en œuvre les demandes de l'école - aussi bien en ce qui concerne le travail scolaire que d'autres aspects plus généraux -, tout en appelant un fort investissement subjectif de leur part » (Garcia, 2018, p.39),

est au principe de la légitimation de l'action des familles. Or, dans la construction des rapports enseignants-familles, le non-empiètement *mutuel*, c'est-à-dire la reconnaissance partagée des compétences éducatives des familles par les enseignants et, inversement des enseignants par les familles, apparaît comme un prérequis. Il semble que les logiques éducatives des familles et des enseignants, chacun se reconnaissant une légitimité, entrent en contradiction, dès lors que l'une des deux parties rompt cet accord tacite et cherche à faire valoir ses logiques sur les autres. Pour exemplifier ce type de relations conflictuelles, un élément du parcours scolaire de Petru est particulièrement évocateur. Il faut noter ici, même si cela fera l'objet d'un développement plus long et précis au cours du prochain chapitre, que Petru a depuis l'enfance une pratique soutenue

du football en club. La reconnaissance institutionnelle de ses aptitudes représente une source de valorisation pour la famille : à l'instar de nombre de familles de classes populaires investies dans les pratiques sportives de leurs enfants (Nazareth, 2019, p.143), la pratique footballistique de Petru est envisagée par M. et Mme Forasco comme une voie d'accès à une forme d'excellence sociale légitime, au même titre que la « réussite » scolaire. Toutefois, lors de sa scolarité roumaine, celle-ci constitue aux yeux d'un de ses enseignants un obstacle à la « bonne » poursuite de sa scolarité. M. Forasco relate la confrontation que les époux ont avec cet enseignant à ce sujet :

Il voulait [lui faire] arrêter le foot. Il [l'enseignant] dit : « Non, non, parce que t'es intelligent, tu vas partir en direction école et tu laisses tomber le foot. Tu vas aller en fac », je sais pas quoi. Et nous on dit : « Ecoute tu fais pas la loi dans notre famille » et on a changé d'école, et on l'a mis en sport études. Tous les professeurs ils ont pleuré après lui : « Oh pourquoi il est parti ? », parce qu'il était très bon là-bas, et ici pareil. C'est pas à cause qu'il aimait pas l'école, ça a rien changé. Tu fais pas la loi dans la famille. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

La réponse de M. Forasco, décidé à ne pas se laisser dicter ce qu'il doit faire (« *Tu fais pas la loi dans la famille* ») permet premièrement de comprendre comment s'impose la légitimité éducative de la famille : dans la mesure où celle-ci est menacée par la proposition de cet enseignant, cherchant à valoriser l'« intelligence » de Petru, supposée incompatible avec sa pratique du football, la réponse des parents Forasco consiste à inscrire Petru dans une section « *sport études* ». Cette inscription acte la mise en place d'un nouveau rapport de force entre les enseignants et la famille Forasco, ainsi que la reconnaissance institutionnelle de son « don » pour le football. Deuxièmement, l'inscription en « *sport études* » confirme et de rentabilise l'investissement familial dans la pratique du football, car elle inscrit pleinement Petru dans une logique vocationnelle. Cette stratégie éducative consiste à « jouer ses atouts », en prenant l'ascendant sur les logiques des enseignants, mais aussi indirectement sur celles du club, auquel les parents de Petru dénie l'initiative d'un « *acte d'institution* » qui lui échoit. Comme le rappelle à ce titre Julien Bertrand,

« le recrutement [en centre de formation] peut être analysé comme un acte d'institution qui, en vertu de la légitimité de l'institution de formation, recèle un pouvoir, d'appel, qui est aussi un pouvoir de désignation et d'imposition. » (Bertrand, 2012, p.51).

Par la mise en œuvre de cette stratégie éducative qui consiste à assurer la continuité entre logiques sportives et scolaires et l'engagement intensif de Petru dans la pratique du football, M.

et Mme Forasco escomptent une rentabilisation « forcée » de leur investissement dans la pratique de Petru. Inscrire Petru dans un établissement disposant d'une section sportive est un moyen de conserver les effets symboliques du capital scolaire de celui-ci (par la construction de rapports pacifiés avec les enseignants), mais joue tout autant comme une possible dévalorisation de son capital sportif. C'est finalement la famille Forasco qui consacre le « talent » de Petru, et non son club ou même l'institution scolaire dont il se détourne partiellement en priorisant sa pratique du football. De là, l'enveloppement de Petru par les logiques familiales se fait plus prégnant dans la mesure où celles-ci sont indissociables de stratégies visant la conservation (au moins symbolique) de la position sociale de la famille Forasco.

En s'intéressant aux ressources détenues par les parents Forasco, on peut assimiler cet attrait pour l'imposition de ses décisions à une manière de « s'investir pour ne pas déchoir » plutôt caractéristique des petites classes moyennes. Loin d'être complètement démunis sur les plans économiques (ils sont propriétaires et M. Forasco envoie régulièrement de l'argent à sa famille, les plaçant plutôt dans une position dominante vis-à-vis des classes populaires roumaines), et culturels (les parents étant tous deux titulaires d'un niveau de diplôme au moins équivalent au baccalauréat), M. et Mme Forasco expriment plus exactement, à travers leurs investissements respectifs sur les plans matériels et culturels, une « *peur du déclassement* » (Maurin, 2009) : se distinguant des classes populaires mais se sachant « moyennement » dotés en capitaux, on peut penser l'appartenance des Forasco aux fractions les plus précarisées des classes moyennes. La famille ne dispose en Roumanie que de faibles ressources scolaires (une licence de commerce détenue par Mme Forasco, en cela moins « prestigieuse » et distinctif qu'un diplôme provenant d'une école de commerce), d'un patrimoine indissociable de l'absence de M. Forasco, et de faibles ressources, pourtant présentées comme indispensables dans le contexte roumain. Ces ressources apparaissent comme des plus instables ou, pour le moins contraintes et relativement modestes, nécessitant, pour leur rentabilisation, un investissement personnel de la part de chacun des membres de la famille (Bertrand, Bois, Giraud, 2019, p.369).

Celui-ci prend finalement la forme de la migration familiale, sans pour autant modifier les rapports entretenus par les parents Forasco à l'institution scolaire. En effet, malgré la migration et l'altération des ressources de la famille Forasco (notamment de leur distribution entre les différents membres de la famille), les entretiens réalisés avec Petru et M. Forasco montrent une

reproduction des logiques présentées ci-dessus. La pratique sportive de Petru¹⁰⁰ demeure en France une grande source de valorisation familiale : lors de notre entretien du 22 février 2018, M. Forasco me vante longuement les exploits sportifs de son fils, me demandant même, fort de plaisanterie, s'il doit m'appeler quand Petru sera sélectionné pour jouer dans l'équipe de Barcelone. M. Forasco se montre aussi très investi dans la pratique de son fils, assurant les trajets chaque samedi pour que Petru puisse se rendre aux matches et reproduisant en France un rapport aux enseignants issu de ses expériences roumaines. Il explique à cet égard envisager une section sportive pour son fils, à l'issue de la classe de troisième, et dit solliciter pour cela les enseignants de Petru, tout comme ses entraîneurs.

ML : Donc vous avez peut-être un lycée, soit à Bellemont, soit à côté ?

M. Forasco : Les Majors.

ML : Ok, pour faire une section en faisant du foot.

M. Forasco : Oui.

ML : OK. Et ben super ! Et vous disiez que vous aviez des bons rapports avec les profs ici.

M. Forasco : Ici oui, par rapport à la Roumanie. En Roumanie [Petru] était apprécié parce qu'il faisait son boulot à l'école. De l'autre côté au foot y a personne qui... « C'est ton problème, c'est pas nous ». C'est ici je leur ai dit que ça fait des années qu'il fait du foot comme ça, ils sont très réceptifs, très sympas. « On verra comment on peut aider », des conseils...

ML : OK, et mis à part les professeurs, y a d'autres gens que vous connaissez qui peuvent vous donner des conseils sur l'orientation, le logement, ce genre de choses ?

M. Forasco : Non, on va parler avec son entraîneur au [club] parce que le [club] il travaille avec Bellemont, ils sont en collaboration, je sais pas ce qu'ils font ils ont un contrat, mais il peut parler pour lui à Bellemont. Y aura peut-être une inscription, tout ça. Moi je voulais aujourd'hui, à la base je voulais, je me suis dit : « La matinée je vais aller là-bas, après, à 14h avec vous [pour l'entretien] », mais mon patron il a tout changé, parce qu'y a un collègue a moi qui est en congé, l'autre il est malade... il a tout changé, on a explosé le planning. C'est pour ça. (M. Forasco, dépanneur, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

La mobilisation de M. Forasco en faveur de la reconnaissance symbolique des compétences sportives et scolaires de Petru témoigne d'une stratégie d'ascension sociale de la famille, à partir

¹⁰⁰ Dont il sera question en détail dans le prochain chapitre.

des gains symboliques associés à l'excellence sportive. La priorité est toutefois donnée à la scolarité de Petru, dans la mesure où faire « *son boulot à l'école* » justifie la pratique soutenue du football, et non l'inverse. Pour suivre Cyril Nazareth, on observe donc une « *congruence des stratégies de réussite scolaire et sportive* », qui prend la forme d'un enchevêtrement de ces deux stratégies, et qui s'incarne dans l'inscription en « section sportive ». Comme le rappelle l'auteur, celle-ci vient nourrir une volonté d'ascension sociale formulée par les parents.

Les aspirations de ces parents convergent vers la reconnaissance de l'excellence de leur fils. Dans la perspective d'une reproduction (bonifiées) des positions sociales parentales, ils s'activent en faveur d'une conversion des titres sportifs et scolaires en une mobilité sociale ascendante. La réalisation de ce dessein passe par des institutions dont la force des verdicts pourrait les assurer de gains certains. (Nazareth, 2019, p.143).

En termes de rapports familles-enseignants, elle implique alors, comme vu précédemment, l'observation d'une « *norme de non-empiètement* » : il s'agit pour M. Forasco de faire valider les décisions familiales par l'institution scolaire, de manière à assurer à la famille le soutien des représentants de l'institution. C'est en tout cas sous cet angle que Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A et « professeure principale » de Petru, fait état des rendez-vous qu'elle a eu avec M. Forasco, le valorisant au passage comme un parent « *très actif* ».

Mme Langlois : Alors [Petru] veut aller en seconde générale et technologique, j'ai vu son papa mais on n'a pas fait encore l'orientation concertée [elle m'explique que la réunion a lieu le jeudi suivant]. Donc son papa m'a expliqué qu'il avait déjà commencé à chercher des lycées avec une section sportive, il est très, très regardant sur le niveau des élèves dans le lycée, il est très regardant sur l'ambiance de travail. Donc voilà, faire la section sportive à Lyon, pas forcément, mais par contre je crois qu'il a repéré pas très loin de Bellemont... Il a déjà repéré des lycées qui conviennent à tous ses critères.

ML : Donc sur les sections sportives...

Mme Langlois : Voilà.

ML : Oui, donc il est renseigné sur-

Mme Langlois : [coupe] Alors que le papa parle pas super bien français, enfin il est comme Petru. Il est là depuis plus longtemps, c'est lui qui est arrivé en premier, Petru est arrivé y a pas très longtemps, mais le papa est très actif, on sent qu'il prend les choses en main. (Mme Langlois, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collège Robert Schuman, 6 février 2018)

La poursuite de l'engagement de Petru dans la pratique du football s'inscrit dans une stratégie plus large de valorisation familiale, intimement liée à la réussite scolaire de celui-ci et indépendante de la construction de rapports aux institutions garantes de cette valorisation. Si les résultats sportifs de Petru permettent l'octroi de gains symboliques à court terme, on constate que M. Forasco priorise la réussite scolaire de son fils, un moyen plus certain de sécuriser sa promotion sociale « dans l'avenir ». Les logiques exprimées par les parents Forasco entre la Roumanie et la France semblent donc similaires. Et pour cause, malgré la migration et le l'inversion des rôles symboliques de chacun des parents en matière d'éducation, la famille Forasco dispose toujours, en France, de ressources « moyennes » nécessitant leur mobilisation soutenue. Ses membres expriment dès lors des logiques assimilables aux familles de petites classes moyennes incertaines de la durabilité de leur position sociale, et cherchant par conséquent à diversifier les sources possibles de valorisation. Dans le cas de Petru qui sera développé plus loin, cela a notamment pour effet de favoriser son « *enveloppement* » par des logiques de performance et « *d'engagement dans le travail* », largement reconnues par l'institution scolaire et le monde sportif (Garcia, 2018, p.90), de même que par les membres de la famille Forasco.

3. Les familles migrantes et la domination scolaire

En raison du peu de ressources disponibles en France, les familles présentées ci-dessous construisent un rapport bien plus contraint à l'école. Pour elles, celle-ci s'avère « incontournable » (Thin, 1998, p.128), car elle représente la seule voie possible de « réussite » de la migration familiale. On retrouve là des traits similaires aux familles des fractions les plus précaires des classes populaires étudiées par Daniel Thin, dans la mesure où celles-ci semblent placer de fortes attentes dans la scolarité de leurs enfants. Pour ces familles,

« il s'agit d'abord que les enfants échappent à la précarité et à la dureté de la vie, aux lendemains jamais assurés, à l'humiliation, aux difficultés quotidiennes. Il s'agit moins d'ascension sociale que de s'assurer que les enfants aient une vie respectable. » (Thin, 1998, p.130).

De la même manière que les familles de classes populaires, c'est donc la domination que subissent ces familles migrantes peu dotées en ressources qui permet de rendre compte de leurs rapports à l'institution scolaire.

a. Apprendre le français pour « avancer »

Un aspect caractéristique des familles migrantes les moins dotées est leur rapport à l'apprentissage du français. Se saisissant des discours enseignants et de la catégorie « allophone », celles-ci ont tendance à n'envisager les difficultés scolaires que rencontrent leurs enfants que sous l'angle des difficultés linguistiques. Bien que ce glissement se donne à voir chez l'ensemble des familles enquêtées, il prend une forme particulière chez les familles qui entretiennent un rapport « instrumental » à l'apprentissage du français.

Le cas de Mme Youssef, *cas-limite* parmi ceux étudiés, est particulièrement explicite. La migration de Mme Youssef est singulière, car elle advient 14 ans avant celle de sa fille, Jamila (élève de première année en CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin). Née en région parisienne dans les années 1970 de parents algériens, Mme Youssef grandit en Algérie, dans une région paysanne du sud-est algérien. Elle y est peu scolarisée et se marie jeune. De cette première union naît Jamila, en 2001. Toutefois, à la même période, elle se sépare de son premier époux et les deux parents s'écharpent sur la question du versement d'une pension alimentaire. En 2003, Mme Youssef décide de suivre ses deux frères et sœurs et, comme elle détient la nationalité française, repart s'installer en France, en région parisienne. Jamila est quant à elle confiée à sa grand-mère maternelle. En France, Mme Youssef rencontre celui qui deviendra son second mari et, peu après la naissance de leur fils (en 2006), ils quittent l'Île-de-France pour venir s'installer à Bellemont, en 2009. Ce n'est qu'au terme de longues procédures judiciaires en Algérie et en France qu'elle parvient à « faire venir » sa fille Jamila, qu'elle n'a vue qu'à l'occasion de ses visites en Algérie. Cette dernière quitte l'Algérie pour la France et arrive à l'hiver 2015.

Cette histoire familiale brièvement exposée donne à voir une migration particulière : Mme Youssef et sa fille ayant vécu dans deux espaces bien différents, les effets de la socialisation familiale, de même que les rapports entretenus entre elles doivent être relativisés, au regard de cette séparation. La légitimité de Mme Youssef en tant que mère détentrice de l'autorité familiale semble en effet entachée par le « choc » que constitue le départ rapide de Jamila.

ML : Et elle justement ce départ de l'Algérie, donc assez rapidement-

Mme Youssef : [coupe] Ouais rapidement puis, oui je dis pas ça a été un choc aussi quand elle a quitté, parce que ma mère, sa grand-mère c'est comme si c'était sa mère, elle a quitté sa deuxième mère comme on dit. C'est elle qui l'a élevée, elle a été contente de venir mais ça a été un peu triste pour elle au fond d'elle, c'est de quitter sa grand-mère et venir, ça a été dur au début.

Elle avait un manque de sa grand-mère, même là aujourd'hui elle a envie d'aller la voir, c'est sa maman comme elle dit, c'est sa deuxième maman, maman adoptive. (Mme Youssef, agente d'entretien en remplacement, quartier populaire de Bellemont, 24 janvier 2017)

Concernant les conditions matérielles d'existence de la famille, Mme Youssef explique être en plein procédure de divorce d'avec son second mari, l'obligeant à chercher des « *petits boulots de gauche à droite* », incertains et précaires, pour subvenir comme elle le peut aux besoins de ses enfants (« *Ouais c'est dur, quand on fait des petits boulots, qu'on travaille pas tout le temps, on doit attendre que le téléphone sonne pour aller travailler, c'est un peu compliqué.* »). Lorsque nous nous rencontrons, la famille vit dans un petit appartement situé dans un quartier populaire, en périphérie de la ville de Bellemont.

A l'image de nombreuses familles de classes populaires, les conditions d'existence de la famille conduisent Mme Youssef à placer de fortes attentes dans l'école. Vis-à-vis de la scolarité de sa fille, elle m'explique se montrer très présente, pour éviter à tout prix qu'elle ne « devienne comme elle ». A l'issue de notre entretien, elle précise qu'elle « *encourage* » sa fille.

Mme Youssef : Je suis là ! Comme je vous dit je serai là jusqu'au bout ! Jusqu'à temps que la mort me sépare et après je serai plus là, mais tant que je suis encore là, je la pousserai toujours en avant pour qu'elle arrive à avancer. C'est pas facile pour elle mais si je l'encourage pas elle est perdue après, j'ai besoin de l'encourager et puis voilà. C'est pour elle et c'est pour son avenir, demain.

ML : Et vous faites quoi pour l'encourager ?

Mme Youssef : Ben je l'encourage ! Quand elle perd espoir je lui dis : « Il faut aller de l'avant, je veux pas que tu deviennes comme moi, je veux pas que tu fasses ça, je veux que tu fasses un beau métier, non, non, non, je refuse », après elle me dit : « Oui t'as raison maman », quand elle vient elle me dit : « Maman t'as raison », moi aussi j'aurais voulu un beau métier mais là je me retrouve en ménage, je me retrouve dans les cantines, je fais des petits boulots là, ça fait sept ans. « Je veux pas que tu deviennes comme moi, tu fais comme ça des petits boulots, tu veux faire fleuriste, tu feras fleuriste, tu seras une belle fleuriste ». Je l'encourage. (Mme Youssef, agente d'entretien en remplacement, quartier populaire de Bellemont, 24 janvier 2017)

Ce rapport à l'école « pour s'en sortir » renvoie précisément aux rapports à l'école entretenus par les familles les plus précaires des classes populaires étudiées par Daniel Thin. La volonté de Mme Youssef que sa fille accède à « *un beau métier* » en comparaison aux « *petits boulots* » auxquels elle est contrainte, témoigne de la domination dans laquelle est placée la famille, une domination à laquelle la « réussite » professionnelle induite par la « réussite » scolaire doit

mettre un terme. Comme le précise l'auteur, Jamila, à l'image de nombre d'enfants de classes populaires doit aspirer à une vie « *respectable*. » (Thin, 1998, p.130).

Avoir une vie « *respectable* » oui, mais avoir une vie « *respectable* » en France. Pour Mme Youssef, cela passe essentiellement par l'acquisition par sa fille de la langue française, une langue présentée dans le reste de l'entretien comme une langue usuelle, permettant principalement à Jamila « *d'avancer comme tout le monde* » et de faire face aux situations quotidiennes.

Je voudrais qu'elle apprenne à se débrouiller toute seule, à parler sans que... parce que parfois quand elle parle en français elle me dit : « Maman qu'est-ce que, comment on dit ce mot-là ? », voilà elle est encore en difficulté et je voudrais qu'elle apprenne à se débrouiller comme moi, comme moi je parle le français sans qu'il y ait quelqu'un derrière, je voudrais pas être derrière demain, demain elle va se marier, elle aura son mari, je vais pas rester avec elle, lui traduire toujours comme j'ai fait avec ma grande sœur. Quand je parlais en arabe j'étais toujours avec ma grande sœur, vous comprenez ? Je veux qu'elle apprenne [...] et qu'elle essaye d'avancer comme tout le monde. (Mme Youssef, agente d'entretien en remplacement, quartier populaire de Bellemont, 24 janvier 2017)

En érigeant la maîtrise du français en véritable vecteur de « réussite » et d' « autonomie », Mme Youssef rend du même coup la figure de M. Saadi incontournable, dans la mesure où il est identifié comme le responsable de l'apprentissage du français. Malgré le fait qu'elle insiste, au cours de l'entretien, sur le « soutien » qu'elle apporte à sa fille (en dépit de la « difficulté » que représente l'apprentissage d'une langue étrangère), le rapport instrumental que Mme Youssef entretient à la maîtrise de la langue française la pousse à charger l'enseignant de FLE/FLS de l'exclusivité de l'apprentissage du français. Ici, la « remise de soi » passe par la reconnaissance par Mme Youssef de son illégitimité en matière d'apprentissage (Thin, 1998, p.184), renforcée par des formes d'admiration de la « *patience et du courage* » qu'elle attribue à M. Saadi, à la différence des autres enseignants de Jamila.

Mme Youssef : Si les professeurs pouvaient être patients, c'est... moi je demanderais aux professeurs d'être patients, je sais que c'est pas facile pour les professeurs, et pour vous si demain vous faites ce travail-là, il faut avoir de la patience c'est tout, faut être vraiment patient.

ML : [je vais dans son sens] Oui c'est un peu l'impression que j'ai, surtout avec les élèves de, comme vous dites, qui arrivent de l'étranger et qui parlent pas français, il faut leur laisser le temps.

Mme Youssef : Oui leur laisser le temps, après il faut pas voir, parce que nous on arrive à parler français, on arrive à comprendre qu'ils vont comprendre comme nous, non, moi je trouve qu'il faut laisser le temps. Moi je trouve que c'est le temps qui va faire, qui va arranger les choses. Et le professeur doit avoir de la patience. Moi M. Saadi, je l'aime bien pour ça parce qu'il a de la patience. La dernière fois qu'on avait rendez-vous, j'attendais dans le couloir, je vois qu'il a de la patience je les entendais en classe, il parlait avec eux comme s'il les connaissait depuis des années, patient, il travaillait avec eux, je les entendais, j'étais admirative, vraiment en admiration avec lui. Il est vraiment patient, j'espère qu'aussi vous serez patient [rire], je vous le souhaite si vous faites ce métier-là [...]. Parce que ces personnes-là qui viennent de l'étranger elles ont besoin d'être en confiance. S'ils perdent confiance, ils arriveront jamais à avancer. (Mme Youssef, agente d'entretien en remplacement, quartier populaire de Bellemont, 24 janvier 2017)

Mme Youssef délègue donc le travail éducatif à M. Saadi, pour permettre à sa fille d'« avancer », via la maîtrise de la langue française. Ce faisant, elle semble se saisir du dispositif pour minimiser les effets négatifs liés à la migration de sa fille. Tout au long de l'entretien, elle revient en effet sur la « fragilité » de celle-ci, insistant sur le déchirement que représente la séparation d'avec sa grand-mère et sur les multiples « difficultés » que rencontrent les « étrangers » en France. De plus, la focalisation de Mme Youssef sur le travail éducatif de M. Saadi (aux dépens de celui des autres enseignants) indique qu'au-delà de la priorité accordée à l'apprentissage du français, le cadre du dispositif est constitué en cadre privilégié des relations avec l'institution. Elle indique à ce titre être en conflit avec un enseignant de sa fille, dans la mesure où celui-ci la « laisse de côté et puis il s'occupe des autres », en raison de ses difficultés linguistiques. Si M. Saadi brille de sa « patience » cet enseignant ne « lui apprend pas », trahissant la confiance (voire le mandat) que Mme Youssef accorde à l'institution scolaire (Thin, 1998, p.187).

Moi je trouve qu'on va à l'école pour apprendre, un professeur il est là pour apprendre aux élèves, quand on sait pas il faut dire, il faut lui dire : « Voilà c'est ça », puis après tu sais pas il lui fait montrer, moi j'ai pas aimé beaucoup ce professeur-là. J'ai l'intention de prendre un rendez-vous avec lui et voir avec lui, parce que j'ai l'impression qu'il la laisse de côté. Après si elle y arrive pas c'est normal qu'il lui marque [sur le bulletin], qu'elle avance pas assez parce qu'il lui apprend pas, il lui apprend pas, comme j'ai dit à M. Saadi la dernière fois, normalement il devrait lui apprendre. Après s'il a pas beaucoup de temps il a au moins cinq minutes, ou deux minutes ça va pas lui perdre son temps, deux minutes. Moi je vais prendre un rendez-vous avec lui et lui en parler. (Mme Youssef, agente d'entretien en remplacement, quartier populaire de Bellemont, 24 janvier 2017)

De manière analogue à ce que Mathias Millet et Daniel Thin observent vis-à-vis des dispositifs relais, on constate que Mme Youssef cherche en M. Saadi un soutien dans l'éducation de Jamila. Toutefois, envisager une « *remise de soi* » pleine et entière à la légitimité de l'enseignant de FLE/FLS serait une erreur. Comme le rappellent les auteurs :

Ces pratiques par lesquelles les parents se saisissent des postures des membres des dispositifs afin de tenter de les constituer en support pour faire face à leurs difficultés sociales ou éducatives ne sont toutefois pas le signe d'une remise de soi, sans condition, des parents aux actions institutionnelles menées par les dispositifs relais. (Millet, Thin, 2012, p.71)

Dans le cas de Mme Youssef, on observe plutôt une appropriation des prescriptions de M. Saadi, notamment en ce qui concerne l'encadrement des relations sociales de sa fille. Dans la mesure où celles-ci doivent être légitimes et « utiles » du point de vue de l'apprentissage du français, Mme Youssef m'explique encourager Jamila à « *rester pas trop avec les arabes* ».

ML : Et vous disiez tout à l'heure qu'elle s'était fait deux copines-

Mme Youssef : [coupe] Deux françaises ouais ! Elle était fière d'elle [rire], elle les a fait cette année, l'année dernière elle l'a fait quand elle est entrée au lycée parce que l'année dernière elle en avait pas. elle avait quelques difficultés comme je vous ai expliqué, elle a eu du mal à... elle était toujours en arabe, elle avait deux copines aussi des arabes, des étrangers qui étaient venus avec elle, elle était toujours avec eux, et je l'engueulais toujours ma fille de rester pas trop avec les arabes. C'est pas une question que j'aime pas les arabes, je suis arabe moi, je vais pas vous dire, mais j'aurais voulu qu'elle fréquente un peu ailleurs pour qu'elle arrive mieux à comprendre sa langue, la langue et tout. Et là cette année je lui ai dit : « Essaye de fréquenter quelques françaises un peu, tu vas tomber sur des filles chouettes, elles sont pas tous mauvaises au lycée. Je sais qu'il y en a des bonnes et des mauvaises, après tu choisis, c'est à toi de choisir les filles que... ». Elle en a trouvé deux, elles sont super, très gentilles avec elle, elles l'aident aussi. Quand elle sait pas faire quelque chose elles l'aident, elle me dit : « Maman, elle m'a aidé, elle m'a aidé », et après je lui ai dit : « Quand tu sais pas tu leur demandes, même quand tu sais pas comment dire ce mot en français, tu dis : 'comment on dit le mot?' pour que t'arrives mieux à avancer, essaye de bien fréquenter ce milieu français parce que c'est ça qui va vraiment t'aider ». Et c'est vrai que parler que en arabe et rester que avec des arabes excusez-moi, c'est vrai ça bloque après, je vois que ça bloque parce que ma fille elle a bloqué au collège. Elle parlait pas trop français mais elle restait toujours avec des arabes. Je l'engueulais toujours.

ML : Vous voulez dire à l'école, ou aussi en dehors de l'école ?

Mme Youssef : En dehors de l'école et puis là. Ici elle fréquentait que des arabes et ça m'énervait, je sais que si elle restait trop que avec les arabes

elle va jamais apprendre le français. Parce qu'on parle toujours en langue arabe, et elle a besoin de parler en langue française aujourd'hui, elle est là il faut qu'elle parle français. Et là je crois qu'elle a écouté mon conseil, elle s'est fait deux petites copines françaises, très gentilles, j'en ai vu une elle me l'a présentée, très sympa. (Mme Youssef, agente d'entretien en remplacement, quartier populaire de Bellemont, 24 janvier 2017)

Il s'agit donc, pour Mme Youssef, de « forcer » sa fille (en « l'engueulant ») à se rapprocher d'un « milieu français » légitime en ce sens qu'il est associé à des ressources permettant d'« avancer ». Contrairement à l'enfermement associé aux « arabes », Mme Youssef valorise et valide les relations de sa fille avec ses amies « françaises, très gentilles », en suivant les recommandations de M. Saadi, et la volonté de celui-ci de préserver Jamila d'un réseau social « malfamé », car rassemblant « des populations d'origine étrangère, immigrée » ou issue des « quartiers »¹⁰¹.

Cette priorité donnée à l'apprentissage du français pour « avancer » est caractéristique des familles migrantes les moins dotées, notamment sur le plan scolaire, et conduit à des formes de malentendus portant sur les manières de parler scolairement rentables. Si l'apprentissage du français usuel est présenté par les familles comme la porte d'entrée vers la « réussite » scolaire, il apparaît que leur appropriation de la catégorie « allophone » leur dissimule, les discours des enseignants de FLE/FLS aidant, la réalité du rapport au langage valorisé en milieu scolaire. La domination scolaire et linguistique de leurs enfants, si elle est vécue en tant que telle par les familles, leur apparaît généralement comme « transitoire » (« avec le temps elle y arrivera » me dit Mme Youssef) et sa résolution est bien souvent confiée aux enseignants de FLE/FLS. En témoignent notamment le discours de Mme Youssef, mais aussi ceux de M. Perez (« aujourd'hui c'est content Mme Bres, tout le monde. Parce qu'elle [sa fille Daniela] avance un petit peu, elle s'est débloquée. ») ou de M. et Mme Portella qui encensent Mme Bres, enseignante de FLE/FLS au collègue Maryse Bastié. Les relations entre les familles migrantes et les enseignants de FLE/FLS, représentants de l'institution scolaire aux yeux des familles, placent finalement ces premières dans une relation de domination : la centralité de l'école en sort renforcée, dans la mesure où elle apparaît comme seul moyen légitime d'apprendre le français, et donc de « s'en sortir » non seulement à l'école, mais aussi en France. L'adhésion des familles aux logiques scolaires que sous-tend l'apprentissage linguistique apparaît alors incontournable.

¹⁰¹ M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 5 décembre 2016 ; voir : Chapitre 5, I., 2. a.

b. Avoir « un niveau bien élevé » ou « se démerder » ?

La domination des logiques scolaires sur les logiques éducatives des familles migrantes n'est pourtant pas absolue. Le cas de M. Messaoud montre deuxièmement que l'investissement scolaire est aussi motivé par des lectures différenciées de la « réussite », relatives aux enfants de la famille. Si l'on a vu que la migration de la famille Messaoud suppose l'inversion des rôles parentaux et son assignation à domicile en lieu et place de son épouse, il justifie la présence de la famille en France par le souci de voir ses enfants échapper au chômage.

M. Messaoud : [Si il est en France] c'est à cause de mes enfants, parce que le niveau scolaire d'Algérie et d'ici c'est pas pareil. C'est pas pareil. Je connais des amis qu'ils ont des bacs +5 +6 +7, et ben ils sont au chômage. Dire au chômage ça veut dire au moins ils travaillent un an pour avoir le chômage. Mais en Algérie, y en a pas qui travaillent, même pas une journée. Tu trouves des bacheliers qui sont dans des cafés, et qui trainent dans les rues.

ML : Parce qu'ils ont pas de travail ?

M. Messaoud : Ils ont pas de travail voilà. Donc de regarder l'avenir de tes enfants, quand ils seront grands, ils vont se trouver dans les rues, ça fait mal au cœur. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

Sans emploi, M. Messaoud s'investit fortement dans la scolarité de ses dix enfants : il les emmène matin et soirs dans les quatre établissements scolaires de la ville de Bellemont où ils sont scolarisés, va les récupérer à la sortie de l'école, participe aux réunions parents-enseignants et aux remises des bulletins. Cet investissement trahit toutefois, vis-à-vis de ses trois enfants scolarisés dans le dispositif UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin, des formes de « *remise de soi* » qui renvoient à l'illégitimité scolaire de M. Messaoud. Bien qu'il « tienne à la langue française », il se présente comme un père ayant toujours priorisé la sécurité matérielle de sa famille sur son rapport à la culture (« *depuis 90 je vous promets j'ai pris même pas un livre à lire* »), témoignant à la fois de sa reconnaissance du double arbitraire culturel auquel la famille entière est soumise (parler et écrire le français scolaire) et de sa distance personnelle à celui-ci.

La « *remise de soi* » de M. Messaoud, conséquence de son illégitimité, est par ailleurs tout à fait ambivalente. Comme le précise Daniel Thin, la « *remise de soi* » des familles de classes populaires :

« est à la fois reconnaissance de l'autorité et de la compétence des spécialistes, les enseignants, et à la fois exigence ou au moins attente qu'ils

fassent réussir leurs enfants, qu'ils leur donnent les savoirs qui leur permettront de 's'en sortir'. » (Thin, 1998, p.187).

Les effets de la migration favorisent ici un « sur-jeu » de la part de M. Messaoud, qui bien que se reconnaissant illégitime, semble mettre en place un strict encadrement du travail scolaire de ses enfants, qui s'entremêle à la « confiance » (au sens littéral) qu'il accorde à M. Saadi, l'enseignant de FLE/FLS de Karim, Zaïneb et Zeïna¹⁰².

M. Messaoud : Du matin au soir je vous cache pas, je leur parle uniquement sur les études, ah je vous promets. J'ai rien à faire, je n'ai rien à faire. Je vais aller au magasin pour amener quelques commissions à la maison et quand je reviens je regarde les enfants est-ce que ils font leurs devoirs, leurs livres voilà.

ML : Et vous les aidez pour les devoirs et tout ça ?

M. Messaoud : Bon, un peu, ouais parce que le niveau de scolarité de 2017 et le niveau de scolarité des années 85-86-88 c'est pas pareil. J'ai peur de, ça veut dire... que je suis pas sûr de... voir, j'ai peur donc. J'ai pas un niveau d'un professeur donc ce que je sais c'est normal, je vais faire montrer mais autrement je les laisse. Je laisse à eux de voilà, de travailler le, leur cerveau.

ML : Et vous avez rencontré les professeurs de vos enfants, ceux de Charles Darwin, M. Saadi et-

M. Messaoud : [coupe] Les autres professeurs je les ai pas rencontrés, j'ai pas, non, j'ai rencontré M. Saadi, tout simplement donc à la fin du premier trimestre pour rendre les bulletins de scolarité, M. Saadi m'a dit que : « Bon, pour tes enfants ne t'inquiètes pas, ils sont bien, ils progressent de plus en plus, y a du progrès, donc c'est bien, continue comme ça ». Donc, ça veut dire c'est comme je vous disais, j'ai pas à chercher plus. Du moment où ils font des progrès, un prof me dit : « Tes enfants ils font un progrès », donc...

ML : Oui c'est une bonne nouvelle.

M. Messaoud : Voilà, Zaïneb y a des matières où elle a 17 de moyenne. Donc elle a même pas trois mois ici en France, y a des matières où elle a 17 de moyenne ! [fier] Donc euh, voilà. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

Dans le cas particulier qu'est la scolarisation des enfants dans le dispositif UPE2A, cette confiance paraît de plus individualisée, en raison de la centralité de l'enseignant de FLE/FLS dans la scolarisation des élèves « allophones ». De la même manière que dans le cas des dispositifs relais étudiés par Matthias Millet et Daniel Thin, il s'instaure un « rapport

¹⁰² Respectivement 17, 15 et 12 ans quand nous nous rencontrons en 2017, tous scolarisés à la cité scolaire Charles Darwin.

personnalisé » (Millet, Thin, 2012, p.69) entre M. Saadi et M. Messaoud, qui se donne à voir au moment de la réunion d' « Orientation Concertée » de Zaïneb, ayant lieu le 16 mars 2017. Celle-ci a pour objectif la validation par ces derniers des décisions institutionnelles la concernant ou, en d'autres termes, l'obtention de leur consentement.

La réunion d' « Orientation Concertée » de Zaïneb, élève « allophone » de troisième à la cité scolaire Charles Darwin, est la dernière de cette matinée du mois de mars 2017. Elle a lieu en présence de M. Messaoud, de Zaïneb, de la PEN de l'établissement Mme Vogel et de M. Saadi. Après un point rapide fait par M. Saadi sur l'absence de Karim à cette réunion qui aurait dû concerner deux des enfants de M. Messaoud (ce que ce dernier déplore, en silence et en affichant une mine d'excuse), la rencontre commence par un « état des lieux » des projets professionnels envisagés par Zaïneb. Celle-ci explique qu'elle hésite entre deux métiers : enseignante de FLE/FLS et avocate. En guise de réponse, M. Saadi met en avant les qualités de Zaïneb, permettant au passage une mise en lumière des défauts de Karim, dont l'absence est une nouvelle fois signifiée. Très vite, M. Messaoud se met alors à remercier vivement M. Saadi, qu'il considère responsable des résultats scolaires de sa fille (« *C'est grâce à vous* »). Prenant acte des projets professionnels de Zaïneb, M. Saadi propose toutefois un « *maintien* » en troisième pour l'année suivante. Surprise de cette proposition qu'elle semble comprendre comme une sanction, Zaïneb cherche du soutien auprès de son père. C'est M. Saadi qui intervient cependant, précisant à Zaïneb qu'il s'agit là d'une « *faveur* » qui lui est accordée en raison de ses résultats scolaires (« *Tu le mérites* »). Souscrivant complètement à la décision de M. Saadi (renforcée par le discours de Mme Vogel abondant dans son sens), M. Messaoud accepte complètement le redoublement de sa fille, précisant à M. Saadi qu'il préfère qu'elle ait « *une bonne base, après c'est bon* ». La fin de la réunion prend la forme d'une discussion entre M. Saadi et Zaïneb durant laquelle ce premier met en avant les points qu'elle devra améliorer pour préparer au mieux la poursuite de sa scolarité au lycée général. M. Messaoud, attentif, acquiesce. Une fois Zaïneb et son père partis, M. Saadi déplore une nouvelle fois l'absence de Karim, me prenant cette fois à parti.

La manière dont M. Messaoud souscrit aux décisions de M. Saadi se présente comme un moyen de contrebalancer l'illégitimité associée à son faible niveau scolaire d'une part, mais aussi aux difficultés qu'il rencontre dans l'éducation de Karim (du point de vue de M. Saadi). Plus encore, elle trahit une certaine ambivalence dans les rapports à l'école qu'entretient M. Messaoud, qui semblent osciller, en fonction des enfants considérés, entre la valorisation du « *niveau bien élevé* » auquel prétend Zaïneb et l'école comme seul moyen pour Karim de « *se démerder* ».

ML : Vous voudriez qu'il [Karim] fasse quoi ?

M. Messaoud : Moi, pour moi je voulais qu'il fasse des efforts à l'école, de continuer les études, parce que quand on a pas mal de niveau, enfin un niveau très élevé, on a quand même la vie peut-être facile.

ML : Oui pour trouver un emploi.

M. Messaoud : Ouais même de franchir n'importe quel obstacle, mais quand on a un niveau... comme [si] ils nous ont mis un ruban noir là, on voit rien. C'est comme ça que je considère, je sais pas, est-ce que c'est ça, ou c'est faux donc euh... je dis ce que je pense. Donc les études c'est...

ML : Pour permettre de se débrouiller en fait, de s'en sortir...

M. Messaoud : Voilà, je pense que celui qui a un bon niveau il va se débrouiller tout seul, il va se démerder tout seul. Pas comme celui qui n'a aucun niveau. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

Le discours de M. Messaoud révèle une différenciation des fins attribuées à la scolarité, selon qu'il s'agisse de sa fille Zaïneb ou de son fils Karim. Si dans le premier cas, il s'agit pour Zaïneb de poursuivre des études, pour Karim, la scolarité représente bien plus un moyen d'obtenir un certain statut social en France *via* l'immédiateté de la réussite professionnelle (Stuart Lambert, Poignard, 2002). Dans la mesure où il s'agit avant tout que ses enfants échappent au chômage, l'insertion professionnelle à laquelle Karim aspire paraît tout aussi légitime que la poursuite de la scolarité de Zaïneb. Ce rapport au travail semble par ailleurs entretenu depuis longtemps par M. Messaoud, car il représente un moyen pour son fils de s'extraire d'un quotidien kabyle marqué par les limitations. C'est alors que je reviens avec lui sur le rapport de Karim au travail qu'il explique :

ML : [Karim] il a travaillé un petit peu si j'ai bien compris.

M. Messaoud : [souffle, gêné] Bon, pendant les vacances, c'est vrai en Algérie, c'est comme ça la vie, au moment des grandes vacances, tous les jeunes ils vont travailler c'est pour gagner un peu d'argent, c'est pour déjà mieux connaître d'autres projets, d'autres... voilà. Et moi bon de laisser mon enfant de se trainer dans la campagne, je l'emmène avec moi. Je l'emmène avec moi à la ville, pas une question pour qu'il travaille mais c'est pour ne pas rester dans un milieu, vraiment très fermé, très fermé. Voilà, mon but c'est ça donc, pour lui c'est, il le voit comme c'est le travail mais je sais pas moi ce que lui il en garde.

ML : Vous disiez : « un milieu très fermé », c'est-à-dire ?

M. Messaoud : Ça veut dire, on n'a pas là où tu vas. Il y a pas des loisirs, il y a pas des parcs d'attraction, il y a pas de... on n'a rien, c'est la campagne donc tu vois quoi ? Tu sors, tu vois juste les champs de blé, les arbres, il y a que

ça ! Y a pas de, je sais pas des bibliothèques, le cinéma, des aires de jeu, des stades, y a rien. Même un combiné de jeu y a pas donc, toute la journée il va rester comme ça.

ML : Oui donc autant qu'il vienne travailler avec vous, comme ça il pouvait voir ce que c'était déjà le travail.

M. Messaoud : Voilà exactement déjà, moi parce que je travaille à la ville, je vais jusqu'à la ville pour pouvoir travailler, donc déjà du chemin, arrivés à la ville, à des moments on sort comme ça donc ça lui change un peu d'air. (M. Messaoud, sans emploi, quartier populaire de Bellemont, 27 février 2017)

M. Messaoud, s'il paraît reconnaître l'illégitimité scolaire de son fils au même titre que la sienne, semble ne pas nourrir les mêmes ambitions à son encontre que vis-à-vis de Zaïneb. On retrouve là un des traits caractéristiques des familles migrantes étudiées par Mahamet Timera, pour lesquelles la « réussite » des filles ne peut être que scolaire quand celle des garçons renvoie à leur insertion rapide sur le marché du travail (Timera, 1999). Contrairement à ses sœurs, l'école « *pour se démerder* », apparaît dans le cas de Karim comme un passage obligatoire, mais pas comme une fin en soi, dans la mesure où il cultive, depuis l'Algérie, un rapport étroit au travail.

Le cas de M. Messaoud montre que l'investissement dans la scolarité des enfants ne représente qu'une manière envisagée pour qu'ils échappent au chômage. L'ambivalence exprimée par M. Messaoud dans son rapport à l'école indique également la reproduction d'un schéma familial traditionnel et référé à une histoire familiale dans laquelle la « réussite » est affaire de travail pour les hommes : soumis à l'image de l'« immigré-travailleur », les hommes du ménage paraissent, dans son discours, moins soumis à la domination scolaire. Une illusion qui n'est pas sans poser problème vis-à-vis de la scolarité de Karim, comme on le verra plus loin.

c. Des formes de résistance à l'ordre scolaire

Outre les formes de « *remise de soi* » ou l'ambivalence observées, les relations entre les familles migrantes et l'institution scolaire supposent aussi des formes de résistance de la part de ces premières. Celles-ci trouvent leur origine dans des malentendus issus à la fois de la retransmission des injonctions scolaires (Bonnéry, 2007 ; Bautier, Rayou, 2009), mais aussi de la confrontation entre le mode scolaire de socialisation et les logiques incarnées par les enfants et familles. Pour suivre une nouvelle fois Daniel Thin, il convient de parler ici d'« *appropriations hétérodoxes* », soit de « *résistances 'objectives'* » qui ne résultent pas de l'opposition frontale

ou volontaire des familles aux réquisits scolaires, mais bien d'une incompatibilité entre des logiques éducatives étrangères, créant les conditions de la « résistance » de ces familles (Thin, 2010, p.76).

Celle-ci peut être parfois explicite. Durant cette recherche, il m'a par exemple été donné de « voir » l'absence de certains parents aux moments de rencontres organisées par les différents établissements. Malgré le manque d'éléments permettant de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, l'absence des parents des élèves les plus distants des logiques scolaires semble être une manière d'échapper à des formes de sur-sollicitation institutionnelle dont ils font l'expérience, de mettre à distance l'institution scolaire dont ils se savent dépendre, de mettre en suspens la disqualification sociale associée à leur migration, mais aussi la « *dépendance sociale* » liée à leur « statut » d' « immigré » (Armagnague-Roucher, 2018, p.53). C'est également sous cet angle que j'interprète l'impossibilité que j'ai eue de rencontrer certaines familles. Dans la mesure où mon entrée sur les différents terrains de cette enquête a nécessité que je me présente aux familles en tant qu'étudiant, *via* la transmission d'un document par leur « carnet de correspondance » (à signer par leurs parents donc), je peux supposer que certaines d'entre elles ont vu en moi un représentant supplémentaire de l'institution scolaire¹⁰³. M'associant malgré moi au corps enseignant, plusieurs familles ont donc mis en œuvre ces mêmes stratégies d'évitement à mon encontre, dès lors qu'il s'est agi de parler de la scolarité de leur enfant. Pour elles, les promesses d'un rendez-vous prochain, d'un appel ultérieur n'ont pas donné suite, malgré plusieurs relances. D'autres encore n'ont tout simplement pas répondu à mes appels où aux messages laissés sur leur répondeur.

Le cas de la famille Jamal permet toutefois d'apporter un contrepoint quant à la domination dont font l'objet les familles émigrées-immigrées les moins dotées. En effet, la réunion d' « Orientation Concertée » que j'observe le 16 mars 2017 donne à voir un malentendu portant sur la poursuite de la scolarité de Yasmine, la benjamine, à l'issue de sa prise en charge dans le dispositif UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin. Celui cristallise plus précisément des visions antagonistes des rétributions de son travail scolaire.

Yasmine est âgée de 14 ans lors de ma présence à la cité scolaire Charles Darwin. A son arrivée en France à l'automne 2016, elle réalise un test de positionnement dans cet établissement, faisant état de sa « réussite » scolaire en Italie, et proposant son inclusion en classe de

¹⁰³ Certaines situations d'entretien, durant lesquelles les parents insistaient sur les compétences scolaires de leurs enfants, ou leurs progrès, leur demandant parfois de me réciter l'alphabet ou de compter en français en ma présence, abondent également dans ce sens.

quatrième, en raison de son âge (les systèmes scolaires français et italiens procédant selon des rythmes différents, elle est « en avance » d'un an sur ses camarades de classe « ordinaire »). Très vite, elle estime cependant avoir les compétences requises pour être incluse en classe de troisième, ce que son enseignant de FLE/FLS accepte, en émettant toutefois certaines réserves. Il l'évoque d'ailleurs au cours de notre premier entretien, le 15 décembre 2016.

C'est Yasmine Jamal, qui est la sœur de Naïma, qui est brillante elle également, on a une famille dans laquelle on encourage à la réussite scolaire, qu'on a positionné en quatrième, parce que je pensais que le niveau de troisième allait être trop élevé pour elle, et qu'elle avait intérêt à suivre les enseignements de la quatrième pour mieux aborder sa troisième. Donc on a décidé de la laisser en classe de quatrième pendant quelques jours afin qu'elle fasse ses premières armes, et elle a jugé que le niveau était trop bas pour elle. Donc elle nous a demandé de la faire passer en troisième. On a accepté de le faire, puisque ça faisait partie du contrat, et là elle est bien dans sa classe de troisième, mais j'ai toujours un petit doute la concernant, est-ce qu'elle sera prête à affronter le DNB qui arrive dans six mois ? Est-ce qu'elle aura les bons réflexes pour obtenir les bons résultats dans l'ensemble des matières ? J'ai peur que ce soit un petit peu court, c'est pour ça que j'ai commencé à parler à sa maman d'un maintien pour l'an prochain, éventuellement en classe de troisième. Parce que c'est une fille qui devrait obtenir une mention « bien », voire « très bien », euh avec le maintien l'an prochain. (M. Saadi, enseignant de FLE/FLS, cité scolaire Charles Darwin, 15 décembre 2016)

M. Saadi suit ici la logique liée à la « *pédagogie de l'accompagnement* » présentée précédemment¹⁰⁴, mettant en lumière le bienfondé d'un redoublement, de manière à bénéficier d'un allongement de la prise en charge en UPE2A, et ainsi d'opérer un transfert de ses compétences scolaires de l'italien vers le français. Le 16 mars 2017, la réunion d'« Orientation Concertée » que j'observe consiste pour lui à obtenir le consentement de Mme Jamal.

Le 16 mars 2017 a lieu la réunion d'« Orientation Concertée » de Yasmine, en présence de Mme Jamal, Naïma, M. Saadi et Mme Vogel (PEN de l'établissement). Pour commencer, M. Saadi revient avec Yasmine sur les choix qui s'offrent à elle à l'issue de son année de troisième : le « maintien », l'« orientation » au lycée général ou bien la voie professionnelle. Précisant au passage qu'il « la voit mal en professionnel », M. Saadi expose bien vite sa décision. Selon lui, et malgré les « *qualités* » de Yasmine, celle-ci a besoin d'un temps supplémentaire pour s'adapter à la scolarité en France : il préconise un redoublement qui lui « *permettrait d'exceller* ». Devant ce qui apparaît comme une sentence scolaire, Yasmine se met à pleurer. Mme Jamal quant à elle, s'offusque de l'injustice de cette décision. Elle précise que sa fille « *fait des efforts* » et met en cause le retard qu'a entraîné son

¹⁰⁴ Voir : Chapitre 5, I., 1., a.

inscription dans le dispositif UPE2A¹⁰⁵ (« *Elle a commencé en octobre !* »). Visiblement abasourdie par la proposition de M. Saadi, elle explique que sa fille n'a pas besoin d'être sanctionnée, mais bien qu'on encourage les efforts et le travail qu'elle fournit quotidiennement, pour combler ses lacunes en langue française notamment. La situation est électrique. M. Saadi reste sur ses positions et réexplique : « *Il faut prendre le temps* ». A cela Mme Jamal répond : « *D'accord, mais ça va la bloquer* », annonçant les dégâts que pourraient causer ce « maintien », dont la décision émane de l'institution. M. Vogel cherche quant à elle à légitimer cette décision auprès d'une Yasmine toujours bouleversée. Mme Jamal met alors en cause le fonctionnement de l'institution scolaire et du dispositif UPE2A : précisant une nouvelle fois que Yasmine « *fait des efforts* », elle apporte son soutien à sa fille et expose l'injustice de la décision de M. Saadi : dans la mesure où elle « *n'a pas sauté une classe* » en arrivant en France, le redoublement est une sanction qui ne vise pas à rétablir un équilibre, mais bien à souligner les difficultés de Yasmine. Elle pointe à ce titre le manque de lisibilité de son bulletin de notes, sur lequel est inscrit que Yasmine n'est pas notée dans plusieurs matières, alors même qu'elle fournirait un travail conséquent dans les cours concernés. De plus, quand M. Saadi argumente que Yasmine est « *en avance* » d'un an sur ses camarades, elle se montre peu convaincue. Sans appel, M. Saadi répond : « *C'est le système scolaire français* ».

La discussion s'enlisant, M. Saadi choisit de prendre les exemples de plusieurs élèves « allophones » à qui le redoublement aurait permis de mieux aborder leur scolarité ordinaire, tandis que Mme Vogel, s'adressant à Yasmine, lui réexplique que le « maintien » n'est pas à envisager comme une sanction, mais bien comme une « *faveur* » liée à son statut d'élève « allophone ». Alors que M. Saadi pointe les qualités de Yasmine, Mme Jamal semble perdre patience. Reprenant ses mots, elle lui demande de s'expliquer : « *D'accord, [Yasmine] est 'brillante', mais pourquoi elle redouble ?* ». Le discours de M. Saadi se déplace alors des difficultés scolaires de Yasmine, vers ses difficultés linguistiques. Faisant appel à son expérience auprès des élèves « allophones », et précisant que Mme Jamal aura le dernier mot concernant l'« orientation » de sa fille (« *On s'oppose pas* ») il explique que les difficultés scolaires de Yasmine sont d'abord dues à une migration dont elle n'a pas eu le « choix ». En conséquence, son redoublement servirait à atténuer les effets négatifs de la migration, notamment ses effets néfastes sur l'état moral et psychologique de Yasmine. Mme Vogel précise : de la même façon que Yasmine n'a pas eu le « choix » de migrer, elle n'aurait pas le « choix » de redoubler. Devant ces discours, Mme Jamal se renfrogne et cherche désormais à rassurer Yasmine, répondant à Mme Vogel, comme pour couper court : « *Je la connais, c'est ma fille* ».

La discussion s'apaise, et M. Saadi finit de présenter le redoublement comme une « *faveur* », dans la mesure où il permettrait à Yasmine de préparer un baccalauréat Economique et Social (ES). Il cherche même à

¹⁰⁵ Les délais d'attente des familles entre le moment du test des enfants et leur inscription en UPE2A pouvant être très longs, un mois dans le cas de Yasmine et Naïma.

détendre celle-ci et à la rassurer en lui disant, force sourire, être « *déçu* » du choix de la filière ES, alors qu'elle pourrait prétendre à une filière Scientifique (S), qu'il considère explicitement comme « *la meilleure des filières* ». L'heure n'est cependant pas à la plaisanterie pour Mme Jamal qui rétorque au nom de sa fille que l'économie, « *ça la passionne* », depuis sa scolarité en Italie. La réunion se termine alors, Mme Jamal laissant sortir ses filles pour s'adresser seule à M. Saadi et le mettre en garde. Répétant qu'elle connaît bien sa fille, elle alerte M. Saadi sur le fait que celle-ci puisse se détourner de la scolarité si elle fait face à un nouvel « *échec* » liée à la migration familiale. Elle explique que sa fille est bouleversée par son départ d'Italie et les différentes ruptures qu'il représente, auxquelles viennent s'ajouter l'accident récent de son père¹⁰⁶. M. Saadi la rassure en lui disant qu'il comprend ses inquiétudes et lui donne congé.

Le malentendu entre les logiques portées par M. Saadi et celles incarnées par Mme Jamal semble ici porter sur plusieurs points. Premièrement, l'injustice qu'exprime cette seconde, vis-à-vis de la décision de M. Saadi, rend compte d'un rapport au travail et à sa rétribution caractéristique des familles de classes populaires. Comme le montre Daniel Thin, les familles populaires interprètent les résultats scolaires de leurs enfants comme le résultat de la quantité de travail ou d'« *efforts* » fournis. En cela, elles s'approprient les discours enseignants valorisant la « *motivation* », et la bonne volonté culturelle : les jugements positifs des enseignants (« *elle est 'brillante'* ») deviennent alors l'indice d'une adéquation entre les réquisits scolaires et les pratiques éducatives des familles « *mettant au travail* » leurs enfants. Constatant les « *efforts* » de Yasmine, la non-rétribution de ceux-ci dans le cadre scolaire apparaît alors comme une injustice aux yeux de Mme Jamal. Elle revient d'ailleurs sur cet épisode au cours de notre premier entretien, en mars 2017.

Mme Jamal : [Yasmine] accepte pas de redoubler la classe.

ML : Elle le vit comme un échec en fait ?

Mme Jamal : Ah oui.

ML : Pourtant elle travaille...

Mme Jamal : Oui... même à mon avis c'est un échec pour l'élève, pourquoi ? Parce que tu sais déjà que tu vas pas réussir à la fin de l'année, alors comme enfant tu penses donc : « Pourquoi je dois faire cet effort si à la fin je vais pas réussir, je vais répéter l'année ». A mon avis on doit pas dire à l'enfant qu'il va pas réussir. On le laisse travailler et à la fin s'il n'a pas de bonnes notes, « Voilà t'as pas eu de bonnes notes alors tu peux pas passer dans la prochaine classe », c'est mon avis personnel.

¹⁰⁶ Voir supra.

M. Jamal : Si elle est découragée déjà dès le début...

ML : C'est sûr si on lui dit directement qu'elle va redoubler, à quoi bon travailler ?

Mme Jamal : [parle au nom de Yasmine] Je travaille, je me réveille le matin tôt, je prends le bus pour venir ici et oui à la fin je répète l'année. Alors c'est pas la peine de faire tous ces efforts ! (M. et Mme Jamal, sans emploi, dans un café de Bellemont, 22 mars 2017)

Deuxièmement, ce malentendu témoigne de la place qu'accordent les parents Jamal à la notation, censée révéler le « niveau » scolaire de leur fille et le consacrer institutionnellement. Ainsi, à l'image là encore de nombre de familles de classes populaires, les « bonnes notes » sont le signe d'une scolarité accomplie, plus que les connaissances qu'elles évaluent (Thin, 1998, p.142). C'est ce qu'on peut observer dans l'incompréhension que manifeste Mme Jamal quant au fait que sa fille ne soit pas notée dans chacune des matières où elle est incluse en classe « ordinaire ». La décision de noter ou non un élève « allophone » dépendant de l'appréciation des enseignants concernés, l'absence de note ne fait pas sens aux yeux de Mme Jamal. Entretien un rapport « instrumental » à l'école (la réussite scolaire servant un objectif de promotion sociale longuement nourri), c'est par conséquent l'illégitimité de demander à Yasmine des « efforts » pour aucune rétribution en termes de notes qui est mise en cause (*ibid.*, p.163). De plus, cette absence de rétribution ne fait pas sens scolairement aux yeux de Mme Jamal, car elle contredit le modèle travail-rétribution, émanant largement des classes dominantes, mais approprié par les familles de classes populaires (Bonnéry, 2007, p.105), et définissant leur rapport au travail. Si celui-ci ne mérite pas salaire pour Yasmine, ce n'est effectivement « *pas la peine de faire tous ces efforts* » pour Mme Jamal.

Troisièmement, l'incompréhension de Mme Jamal atteste d'une ambiguïté concernant les fins qu'elle attribue à la scolarisation en UPE2A. En tant que dispositif scolaire, l'UPE2A ne poursuit pas les mêmes objectifs que ceux de la classe « ordinaire ». Pourtant, dans la mesure où il s'agit toujours de l'école, la sanction que représente le redoublement est interprétée par Mme Jamal et Yasmine comme une forme de disqualification, qui vient s'ajouter aux multiples disqualifications associées à la migration. Pour Mme Jamal, le problème est ailleurs : dans la mesure où l'acquisition de compétences scolaires (ici linguistiques) ne saurait passer que par le travail et l'action des enseignants, elle réclame alors « *plus de leçons chez M. Saadi* » pour ses filles.

Pour un enfant, pour un élève à l'état de mes enfants, apprendre une autre langue c'est une richesse, mais quand cette langue, tu dois passer un examen avec cette langue, c'est ton avenir qui est en jeu, alors c'est pas facile. Moi j'espère qu'ils font plus de leçons, je peux pas changer la loi française mais j'espère qu'ils font plus de leçons chez M. Saadi pour apprendre mieux. (Mme Jamal, sans emploi, dans un café de Bellemont, 22 mars 2017)

Contrairement à la centralité de l'apprentissage du FLE/FLS dans la prise en charge scolaire des élèves « allophones » qui justifie, pour M. Saadi, un redoublement et un allongement de celle-ci (présentée comme une « *faveur* », dans la mesure où elle contrevient au cadre réglementaire), Mme Jamal semble ne considérer l'inscription dans le dispositif que comme l'apport de cours de « soutien » en langue française, ne mettant aucunement en suspens les enjeux liés à la scolarité de ses filles. L'efficacité attendue de l'école en termes d'acquisition rapide de compétences linguistiques se heurte ici à l'urgence pour Mme Jamal de voir ses filles réinscrites dans un processus de « réussite » scolaire mis à mal par la migration familiale.

Les effets de la migration permettent en dernier lieu d'éclairer la confrontation entre les logiques sociales exprimées par M. Saadi et Mme Jamal. Si lui présente le redoublement comme une opportunité d'« *exceller* » à l'avenir, elle cherche à préserver ses filles (ici particulièrement Yasmine) des effets négatifs liés à la migration. Tandis que Mme Jamal semble « se faire » aux multiples disqualifications occasionnées par la migration, la perspective de perdre la dernière ressource symbolique détenue par la famille, la « réussite » scolaire de Yasmine et Naïma, paraît lui être insupportable. Refuser le redoublement et l'allongement de la prise en charge en UPE2A qu'il suppose revient pour ainsi dire à s'approprier la catégorie « allophone » au même titre que celle d'« immigré » qui, conformément à la propre expérience migratoire de Mme Jamal, renvoie nécessairement à la marginalité. On peut alors voir la réponse que Mme Jamal apporte à Mme Vogel quand cette dernière met en doute le « moral » de Yasmine (« *Je la connais, c'est ma fille* ») comme la volonté de préserver sa fille d'une nouvelle stigmatisation, renvoyant non plus seulement à son « étrangeté » en France (et aux difficultés linguistiques qu'elle rencontre), mais à la psychologisation de ses difficultés dues à une décision d'émigrer provenant des parents Jamal. Présenter l'« allophonie » de sa fille comme passagère et bientôt « réglée » par des « *efforts* » quotidiens, évoque ici les résistances des familles de classes populaires à la psychologisation des difficultés scolaires de leurs enfants. Pour suivre une dernière fois Daniel Thin, on constate que, pour la famille Jamal comme pour les familles de classes populaires, ce refus dissimule une manière de conserver ce brin d'honneur que la

migration ou les conditions matérielles d'existence, participant de leur domination, leur dénie.

Et l'auteur de conclure :

« En récusant ce qu'ils vivent comme une mise en cause de leurs pratiques et en rappelant que pour eux, c'est la fonction de l'école et le rôle des enseignants de parvenir à instruire leurs enfants, les parents essaient d'opérer, sinon une sorte de retournement du stigmaté bien difficile à réaliser dans un rapport de forces symbolique aussi défavorable, du moins une tentative de dénégation du stigmaté. » (Thin, 1998, p. 272).

Les cas de Mme Youssef, M. Messaoud et de Mme Jamal permettent d'établir certains parallèles avec les rapports à l'école entretenus par les familles de classes populaires. Ils témoignent cependant du poids de la migration dans la construction de ces rapports. En effet, au-delà de l'ambivalence vis-à-vis de l'institution scolaire, ces trois cas montrent non seulement leur rapport « instrumental » aux savoirs, mais plus particulièrement leur rapport « instrumental » à l'apprentissage de la langue française. A leurs yeux, celui-ci apparaît comme une priorité, dont la finalité n'est pas la reprise d'une scolarité « ordinaire », mais bien la « réussite » scolaire tout court. Ce point précis cristallise les antagonismes entre enseignants et familles migrantes les moins dotées, et semble être la cause de nombreux malentendus qui, comme on le verra, se reproduisent dans les rapports entre enseignants et élèves « allophones ».

Plus généralement, l'étude des rapports des familles émigrées-immigrées à l'école permet de justifier l'adoption d'un point de vue attentif non plus aux positions objectives de ces familles, mais bien aux logiques qu'elles expriment. En définitive, il semble plus pertinent, pour rendre compte des rapports à l'institution scolaire entretenus par des familles en déplacement, de considérer d'abord leur rapport (subjectif ou en termes d'aspirations) à leur déplacement social. De là, les rapports à l'institution scolaire peuvent être assimilés à des logiques propres à certaines fractions seulement des classes sociales bien connues de la sociologie française, dans la mesure où ils trahissent des conditions matérielles d'existence et des styles de vie plus ou moins reproduits avant et après la migration, et donc une centralité plus ou moins grande de l'école en fonction de la transférabilité des ressources détenues par les familles d'un espace social à un autre. En effet, si d'après Yaël Brinbaum et Catherine Delcroix les enquêtes portant sur les aspirations des familles en termes de « réussite » scolaire « *montrent qu'à milieux socioprofessionnels comparables, les enfants des familles immigrées réussissent mieux à l'école que les enfants de familles françaises d'origine* » (Brinbaum, Delcroix, 2016, p.94), la prise en compte du milieu socioprofessionnel (ou d'une appartenance « de classe ») ne suffit pas à rendre pleinement compte des manières dont les familles « font avec » l'école. La position

sociale objective des familles étant peu lisible, de même que le sens de leur mobilité sociale avant et après la migration, le raisonnement par analogie des styles de vie et des logiques éducatives semble bien plus fécond pour comprendre ce qui se joue en termes de scolarisation.

Conclusion du chapitre 7

En s'intéressant aux effets socialisateurs de la migration, en termes de recomposition biographique et de déplacement social, force est de constater la véracité de la formule d'Abdelmalek Sayad, selon laquelle :

« on n'émigre pas (i.e. on ne se coupe pas de son univers social, économique, culturel, coutumier) et on n'immigre pas (i.e. on ne s'agrège pas, même marginalement et très superficiellement, à un autre système social) impunément » (Sayad, 2006a, pp.66-67).

Il a été question, dans ce chapitre, de revenir sur les raisons, aspirations et modalités selon lesquelles l'émigration advient, sur les ressources mobilisées par les familles pour émigrer-immigrer, ainsi que sur l'impact du processus migratoire dans la construction des rapports des familles migrantes à l'institution scolaire. Au-delà de ses effets socialisateurs, en termes de modification ou de renforcement des rapports au monde, la migration donne à voir des déplacements sociaux « *en train de se faire* » (Pagis, Pasquali, 2016), dont la réalité ne semble saisissable que du point de vue des individus et familles migrants eux-mêmes.

Loin de pouvoir envisager, dans ce travail, des « *formes de convergences sociologiques selon l'appartenance de classe, particulièrement repérable dans les conditions d'emploi et de travail* » de la même manière que le font Cédric Hugrée, Etienne Penissat et Alexis Spire au sujet de l'espace européen (Hugrée, Penissat, Spire, 2019, p.59), on peut toutefois confirmer que le processus migratoire est un processus de socialisation. Il tend en effet à renforcer ou à altérer des manières d'être au monde, des logiques éducatives, des rapports à l'avenir, de même qu'il suppose des processus d'« *identification* » (Avanza, Laferté, 2004), ou de distinction agissant parfois comme des ressources symboliques directement mobilisables par les familles.

Ce chapitre, centré sur les familles, ne rend cependant compte que du point de vue que les parents portent sur la migration. En effet, les questions de mobilité sociale semblent au moins partiellement étrangères aux enfants migrants qui, pris dans d'autres processus de socialisation que leurs parents, construisent des rapports à la migration parfois bien différents.

Chapitre 8 : Rapports enfantins au processus migratoire et appropriations différenciées du projet migratoire parental

Avec la notion de *projet migratoire*, Paul-André Rosental propose non seulement de privilégier l'échelle des configurations familiales pour penser le processus migratoire, mais aussi d'envisager la famille comme lieu privilégié où se construisent les rapports à la migration. En critiquant les approches du processus migratoire centrées sur ses déterminants, l'auteur indique que « *le cadre familial apparaît plutôt comme une instance qui médiatise l'effet des transformations de l'environnement sur la destinée des individus* » (Rosental, 1999, p.187). Penser la maturation d'aspirations liées à la mobilité géographique et sociale, ainsi que la confrontation de celles-ci à la réalité de l'immigration ne peut donc faire l'économie d'une analyse des relations intrafamiliales. En effet, la famille, en tant qu'institution de socialisation et comme lieu d'interdépendances exacerbées par le processus migratoire, propose une grille de lecture du monde social, de laquelle les enfants migrants semblent se saisir pour s'approprier le projet migratoire de leurs parents.

Envisager des rapports enfantins à la migration médiatisés par la famille, suppose de se pencher sur les modalités d'appropriation par les enfants de projets migratoires formulés par les parents. Si de nombreux travaux pointent les effets de la migration sur la mutation des relations intrafamiliales (Sayad, 1979 ; Moguérou, Hamel, Santelli, 2013 ; Beaud, 2018) la mobilisation du concept de socialisation invite à chercher, dans les expériences singulières des enfants, des indices de la transmission d'un rapport au monde, de même que des ressources particulières façonnant leur rapport au processus migratoire. Les rapports qu'entretiennent les enfants migrants à leur migration apparaissent alors chargés d'enjeux différents que pour leurs parents. Si l'objectif de mobilité sociale nourri par les familles est parfois réinvesti par les enfants, il apparaît que les logiques sociales qui s'expriment dans l'immigration sont liées à une détention différente en ressources sociales, symboliques et scolaires. Ces ressources, construites avant l'émigration, se recomposent dans l'immigration selon des modalités bien différentes, et indiquent une imbrication entre les logiques de la socialisation familiale, de la socialisation migratoire, et de produits de socialisation n'apparaissant que par la reconstruction de leurs parcours.

Dans ce chapitre, on s'attachera à comprendre selon quelles modalités et à partir de quels produits de la socialisation antérieure au processus migratoire les enfants s'approprient le projet migratoire formulé par leurs parents. Ensuite, à partir des cas d'enfants migrants fortement dotés en ressources extra-scolaires, on verra que le processus migratoire peut être considéré comme un processus de socialisation de renforcement des logiques incorporées avant la migration.

I. La migration enfantine : de la rupture à la recomposition des ressources

Les entretiens réalisés avec les enfants migrants révèlent des rapports à la migration parfois disjoints de ceux entretenus par leurs parents. La migration entraîne une profonde modification de la nature des ressources disponibles et mobilisables par les enfants migrants. Ainsi, l'émigration est le plus souvent vécue comme une rupture (affective, biographique, sociale) dans la mesure où elle occasionne une perte de ressources, à la fois sur le plan symbolique et sur le plan des relations sociales. En recourant à la notion de projet migratoire on peut comprendre comment les rapports des enfants migrants à leur migration se construisent à la fois conjointement et à l'écart des logiques parentales. Cette première partie entend montrer en quoi la famille « médiatise » les relations des enfants à leur migration (Rosental, 1999, p.187).

1. Des expériences de dédoublement sociologique

Dans cette première sous-partie, il est question de mettre en lien les expériences migratoires de M. Messaoud et de Mme Youssef, avec celles de leurs enfants : Karim Messaoud (l'aîné des garçons de la famille) et Jamila Hadj. La question centrale ici est celle de la qualification de la migration de ces deux enfants. Leurs discours indiquent que leurs départs respectifs d'Algérie occasionnent leur privation de fortes ressources symboliques et sociales, et de la possibilité de leur mobilisation dans l'immigration. A cet égard, ces enfants migrants semblent « subir » la migration parentale, celle-ci apparaissant comme une « rupture ».

a. Karim : « En Algérie, tous on aime le travail »

Karim Messaoud est né en 1999 en Kabylie, dans un village de la wilaya de Bejaïa dans le nord de l'Algérie. Il est le second des dix enfants de la fratrie Messaoud. Alors que je le rencontre à Bellemont en décembre 2016, il est inscrit en UPE2A mais n'est inclus dans aucun

enseignement de classe « ordinaire », en raison de difficultés scolaires et linguistiques qu'il rencontre depuis son enfance : j'apprends à ce titre qu'il a connu deux redoublements (de la classe de CM2 et de la classe de sixième) et que, étant locuteur du tamazight, il rencontre depuis des difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe dans laquelle il est pourtant scolarisé. Bien que Karim participe à l'atelier de dessin mis en place au CDI de la cité scolaire Charles Darwin, il reste très évasif sur sa scolarité en Algérie, préférant mettre en avant les différentes expériences professionnelles qu'il dit avoir eu « *depuis sept ans* », notamment avec d'autres membres de sa famille. Durant cet atelier, il est enclin à présenter les membres de sa famille, en prenant soin d'insister sur les solidarités qui régissent les relations sociales dans son village natal, ou encore sur ses compétences relationnelles. Ce n'est que lors d'un entretien ayant lieu le 21 mars 2017 que j'en apprend plus sur son parcours scolaire, un parcours de ruptures scolaires, favorisé par une insertion professionnelle agissant comme un « *refuge symbolique* » (Millet, Thin, 2012, p. 288).

La scolarité de Karim en Algérie est marquée par l'accumulation de difficultés linguistiques et d'apprentissage. A partir de 2006, Karim fréquente l'école en Algérie, au moment où sa famille déménage à Alger¹⁰⁷. Appartenant à une minorité linguistique dominée dans le système scolaire algérien, Karim accumule très rapidement des difficultés scolaires, dans la mesure où sa pratique du tamazight freine son rapprochement avec une « *culture d'apprentissage* » passant par l'arabe scolaire (Leconte, Mortamet, 2008, p. 56). Karim reste toutefois discret au sujet de ce séjour algérois, la famille rentrant en Kabylie en 2011-2012.

De retour au village, Karim bénéficie de nombreuses ressources familiales venant contrebalancer son illégitimité scolaire. Appartenant à une famille de « *200, 250 personnes* » entretenant des relations très fortes¹⁰⁸, c'est auprès de celle-ci qu'il semble formuler, petit à petit, un objectif de « réussite » dissocié de l'école. On peut noter que le discours de Karim trahit un rapport utilitaire à l'institution scolaire : dans la mesure où il peut mobiliser, par le biais de sa famille (dans un premier temps son grand-père avec qui il travaille occasionnellement dans les vergers du village, puis son père qu'il accompagne sur plusieurs chantiers), un ensemble de ressources rentables vis-à-vis de sa « réussite » en Kabylie, il en vient à considérer sa scolarité comme une « perte de temps ».

¹⁰⁷ Voir : Chapitre 7 I. 2. c.

¹⁰⁸ A tel point qu'elles semblent impliquer, dans le discours de Karim comme dans celui de sa sœur Zeïna (11 mai 2019), un marché matrimonial circonscrit à la famille et au village.

Karim : En Algérie, on dit que lire c'est la clé de l'avenir. Pourquoi ? Lire, à la fin du compte on travaille en chantier, tous. Je connais un ami qui a un bac, un magister, après il a fait ça il travaille en maçon.

ML : Oui donc toi tu préfères-

Karim : [coupe] Oui, je reste pas jusqu'à 23 [ans] à étudier si après je travaille comme maçon, je travaille pas à 23, je trouve un travail comme ça je perds pas de temps. (Karim, 17 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

On remarque ici que Karim reproduit en partie le discours de son père concernant les difficultés d'insertion professionnelle que rencontrent les jeunes diplômés algériens. S'inscrivant en conformité avec l'objectif de « réussite » que lui assigne son père (« *se démerder* »¹⁰⁹), on peut supposer qu'il bénéficie, au sein de sa famille élargie, d'une légitimité qui le pousse progressivement à se détourner de l'institution scolaire. Celle-ci semble d'autant plus forte qu'elle est partagée par l'ensemble des « algériens », préférant travailler et « *gagner de l'argent* » plutôt que « *lire* ».

L'école représentant plus un frein à la « réussite » (économique puis symbolique) qu'un moyen de « s'en sortir », Karim se rapproche de ce qu'il présente comme le modèle dominant d'ascension sociale. Sans être complètement déscolarisé, il explique solliciter son cousin à partir de son année de cinquième, pour travailler avec lui en tant que boulanger. Au cours de l'entretien, il insiste sur son labeur et son opiniâtreté (« *Je travaillais la nuit, de 7h la nuit, jusqu'à 7h du matin* »), et me présente longuement son activité (allant même jusqu'à m'exhiber avec fierté une brûlure qu'il s'est faite au bras en manipulant le four à pain).

Le discours de Karim indique son inscription dans une trajectoire d'ascension sociale se réalisant « contre » l'école par la mobilisation de ressources sociales dont il peut jouir au sein de son village de Kabylie. C'est d'ailleurs dans l'optique de poursuivre cette même ascension sociale par le travail qu'il consent, à l'été 2016, à souscrire aux aspirations de son père et à partir avec sa famille en France.

Karim : Je viens à la France parce que c'est mieux que l'Algérie. Mon père a beaucoup d'enfants, beaucoup d'enfants... il a travaillé toute sa vie, plus de vingt ans dans la maçonnerie, mais quand tu travailles, travailles, mais à la fin du mois... c'est ça l'Algérie.

ML : [...] Ici, en France, tu veux travailler aussi ?

¹⁰⁹ Voir : Chapitre 7 III. 3. I b.

Karim : S'il y a du travail, je travaille, pourquoi je travaillerais pas ?

ML : Oui, tu préfères...

Karim : Oui, moi j'aime le travail. (Karim, 17 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

La migration de la famille Messaoud met toutefois un terme aux aspirations de Karim et le prive de ressources exclusivement mobilisables dans le contexte de son village de Kabylie : à Bellemont, Karim est « étranger », ne parle que très peu le français, et ne peut chercher du travail sans justifier d'abord d'un titre scolaire.

Au-delà de l'arrêt des rétributions symboliques et économiques associées à son activité professionnelle, cette nouvelle situation dans laquelle Karim ne dispose plus que des ressources associées à sa famille proche (parents et frères et sœurs) est pour lui source de dévalorisation. Sur le plan linguistique d'abord, Karim est ramené à une situation de domination dont il avait déjà fait l'expérience durant sa scolarité en Algérie. S'il parvenait à atténuer les effets de celle-ci avant l'émigration, les difficultés linguistiques qu'il rencontre en France le poussent à envisager de retourner en Kabylie, dès l'automne 2016.

Karim : Le premier mois que j'étais ici, j'aimais pas. J'ai dit pourquoi, la première fois parce que j'ai dit tout à l'heure, moi j'ai 17 ans je parle kabyle et je parle arabe, je connais pas bien le français, et les trois mois que je restais à la maison [en attente de son affectation en UPE2A], j'entends quelqu'un parler, qu'est-ce que je faisais, je cours, je rentrais à la maison. Je sais pas quoi répondre ! Après moi j'ai peur, j'ai de la jalousie, « Pourquoi ma sœur elle sait parler ? Pourquoi moi je sais pas parler ? ». Les gens se moquent et moi je sais pas répondre. Après... deux mois, j'ai dit à ma maman : « Je rentre en Algérie, je reste pas là », elle m'a dit de rester un peu, je lui ai dit : « Je reste », après quand j'ai eu le résultat du test [de positionnement] je suis allé à l'école et ça y est !

ML : Oui une fois que t'es arrivé à l'école c'était mieux ?

Karim : Oui, les trois premiers mois j'ai dit à ma mère : « Je retourne en Algérie, je reste pas là ».

ML : Tu voulais rentrer...

Karim : Parce que je connaissais personne, y avait uniquement moi, Zeïna elle vient étudier, Zaïneb elle vient étudier, ma grande sœur elle va lire, juste moi ! J'étais fatigué de ça. (Karim, 17 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

A l'illégitimité linguistique qu'évoque Karim, qui renvoie en réalité à une illégitimité culturelle nécessairement associée à l'école, vient s'ajouter un sentiment d'exclusion vis-à-vis de ses sœurs. En septembre 2016, Karim, Zaïneb et Zeïna réalisent tous les trois un test de positionnement à la cité scolaire Charles Darwin. Cependant, si l'affectation et l'inscription des deux sœurs s'avère plutôt rapide, Karim reste sans nouvelles du CASNAV de Lyon durant trois mois. Conformément au rapport utilitaire à l'institution scolaire qu'il entretient, la « *jalousie* » qu'il dit ressentir indique un rapport malheureux à la migration : si ses sœurs peuvent répondre à l'objectif de « réussite » scolaire fixé par leurs parents, lui se voit dans l'obligation, au même titre que son père, de mettre de côté ses ambitions et de s'occuper de ses frères et sœurs.

ML : T'as fait quoi pendant le temps où t'as attendu ? Pendant ces trois mois, trois mois et demi tu faisais quoi ?

Karim : Pendant les trois mois et demi comme j'ai trois frères et trois sœurs [scolarisés dans un autre établissement que la cité scolaire Charles Darwin], je les ai emmenés à [l'école].

ML : Oui, tu aidais ton père.

Karim : Oui parce que mon père il emmenait mes deux sœurs à [une école primaire] et moi j'emmenais les autres à [une autre] Parce que c'est loin, pas un peu, et ils sont petits, ils peuvent faire des dégâts sur la route. Moi je les emmène, à 7 heures je les emmène, à 11 heures je les récupère et...

ML : L'après-midi...

Karim : L'après-midi quand ils ont terminé les cours. Et après je reste à la maison. (Karim, 17 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

A l'instar de son père, la migration de Karim implique d'une part la perte de ressources sociales et les gains économiques et symboliques associés, et d'autre part son « *identification* » (Avanza, Laferté, 2014, p.142) non plus aux « travailleurs » algériens valorisés dans le roman familial, mais bien à son père, illégitime car sans emploi dans l'immigration. Tous deux font en réalité l'expérience d'un « *dédoubllement sociologique* » (Sayad, 1979, p.130) qui vient renforcer chez Karim l'idée selon laquelle un retour en Algérie lui serait profitable. Comme le retour est impossible, la scolarité devient pour lui incontournable. Si l'école est une « perte de temps » en Algérie, car moins rentable que la mobilisation de ressources familiales disponibles, elle est en France un mal nécessaire à la reprise de sa promotion sociale (*via* l'acquisition de la langue française). En immigrant, Karim porte par conséquent en lui un « *système de référence double et contradictoire* » (Sayad, 1979, p.130) lié aux ressources disponibles sur chacune des deux

rives de la Méditerranée : en Kabylie, il est un travailleur reconnu et valorisé ; en France, il est l'aîné exclu du jeu scolaire et assigné à résidence.

b. Jamila : « Maintenant je vis avec ma mère mais j'ai pas l'impression c'est quand même ma mère »

Le cas de Jamila Hadj, la fille aînée de Mme Youssef, donne également à voir l'incorporation, par la migration, d'un « système de référence double et contradictoire » (*ibid.*). Comme vu au chapitre précédent, Jamila est née en 2001, peu avant la séparation de ses parents¹¹⁰. Jusqu'à l'âge de ses 14 ans, elle est confiée à sa grand-mère maternelle et vit dans le nord-est du Sahara algérien dans la région de Biskra, alors que sa mère vit en France. Elles ne se voient qu'à l'occasion des séjours de cette dernière dans sa famille, généralement à l'occasion des vacances estivales. En Algérie, Jamila dit avoir suivi une scolarité sans rencontrer de grandes difficultés, mais quitte l'institution scolaire à 13 ans pour subvenir aux besoins de sa grand-mère et de son cousin résidant avec elles (« *Je restais avec elle pour aider, je faisais le ménage, je faisais à manger* »). Lors de l'entretien que nous réalisons le 6 mars 2017 à la cité scolaire Charles Darwin, elle m'explique avoir pris cette décision d'elle-même, et que sa déscolarisation a été favorisée par le faible encadrement de l'institution scolaire algérienne.

ML : Comment ça se fait que tu aies arrêté [l'école] ?

Jamila : En Algérie c'est pas comme ici en fait : tu veux arrêter, tu arrêtes.

ML : Et pourquoi c'est pas comme ici ?

Jamila : Ben j'ai pas fini parce que nous les filles là-bas, tous les filles et tous les garçons quand y a pas les copains ils s'arrêtent, elles restent chez elles et tout.

ML : Ah ouais ? Et tu peux t'arrêter quand tu veux ?

Jamila : Oui.

ML : D'accord, et t'as décidé toi-même de t'arrêter ?

Jamila : Oui, j'arrête et je suis restée avec ma grand-mère, maintenant je trouve ma grand-mère elle commence à vieillir, elle peut pas faire tous les choses.

ML : T'as préféré rester avec ta grand-mère pour t'occuper d'elle et l'aider ?

¹¹⁰ Voir : Chapitre 7 III. 3. a.

Jamila : Oui.

ML : Et en même temps t'avais peut-être plus trop envie de rester à l'école, je sais pas...

Jamila : Euh oui je suis sortie de, là-bas en Algérie c'est pas comme ici, comme on voulait, c'est comme on voulait ben là [en France] c'est pas pareil. Parce que la première fois, sortir tout le temps, en même temps j'aime bien l'école mais j'allais pas parce que j'ai une grand-mère, de l'autre côté j'ai eu ma copine que je vois pas tout le temps, c'est pour ça. (Jamila, élève de première année de CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin, 6 mars 2017)

Jamila justifie sa sortie du système scolaire par la nécessité de s'occuper de sa grand-mère. Or, le reste de son discours suppose dans le même temps, que cette déscolarisation est le résultat de fortes sociabilités juvéniles : si Jamila cesse de se rendre à l'école, c'est en partie pour « *les copains* ». Au regard du discours qu'elle livre, Jamila paraît bénéficier en Algérie des ressources liées à ses relations amicales, et de celles associées à l'aide qu'elle prodigue quotidiennement à sa grand-mère, deux sources de valorisation symbolique rapportés au quotidien de Jamila (dans et hors du cadre familial ; Faure, Le Dantec, 2019, p.57).

La migration de Jamila en 2014, pour rejoindre sa mère à Bellemont, vient cependant l'arracher de ce quotidien. Résidant désormais en France avec cette « *autre femme* » qu'est sa mère, (« *sur ma tête je trouve ma grand-mère c'est comme ma mère en fait. Maintenant je vis avec ma mère mas j'ai pas l'impression c'est quand même ma mère* »), Jamila conserve de fortes relations avec sa grand-mère, la poussant à plusieurs reprises à demander à sa mère de « descendre en Algérie ».

Des fois je dis à ma mère : « C'est bon je reste pas ici, je descends en Algérie », parce que je trop manquer ma grand-mère en fait. Quand j'appelle ma grand-mère j'ai l'impression elle est pas à l'aise, je dis : « Comment allez-vous ? », elle dit « Ben ça va, je suis toute seule mais ça va » et quand j'étais avec elle tout le temps je discutais avec elle, je sors avec elle. Ben... c'est pour ça en fait, et quand je dis à ma mère : « Cette année je descends en Algérie », tous les ans je dis comme ça de 2014 jusqu'à maintenant, je dis : « Cette année quand je descends en Algérie, je reviens pas en France », elle me demande pourquoi je dis : « Je vais rester avec ma grand-mère ». (Jamila, élève de première année de CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin, 6 mars 2017)

Dans le cas de Jamila, la migration entraîne une profonde altération des solidarités et des relations intrafamiliales. Cette rupture (relative car Jamila admet appeler chaque lundi sa grand-mère) semble par ailleurs être renforcée par la perte des liens amicaux de Jamila. En France,

Jamila entretient des relations amicales conformes à l'objectif d'insertion linguistique porté par sa mère, des relations « utiles » certes mais difficilement envisageables comme des relations signifiantes sur le plan affectif. D'autant que Jamila indique ne s'être fait des « copines » que depuis son inscription en CAP, soit deux ans et demi après son arrivée en France.

Je trouve c'est mieux comme ça, avec [l'UPE2A] en fait y a beaucoup d'arabes, y a déjà le prof arabe, c'est obligé je parle arabe et pour moi je trouve c'est pas bien comme ça. Je comprends pas le français, et moi je le retrouve de l'autre côté au lycée avec mes copines qui parlent en français, c'est mieux comme ça j'apprends tout de suite en fait. (Jamila, élève de première année de CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin, 6 mars 2017)

De la même manière que Karim, la perte de ressources sociales et affectives, ainsi que la dévalorisation symbolique qui l'accompagne, indiquent que Jamila fait l'expérience d'un « *dédoublement sociologique* » (Sayad, 1979, p.130). Il en résulte un rapport ambivalent à la migration, qui s'observe dans la reprise partielle des discours produits par les parents au sujet de l'« avenir » : reconnaissant la nécessité de « travailler » et d'apprendre le français, Karim et Jamila envisagent tous deux un retour en Algérie, de manière à faire valoir les ressources dont ils disposent dans un contexte favorable à leur reconnaissance. Si on peut douter, dans leur cas, de la formulation d'un projet migratoire singulier, on voit que Karim et Jamila se trouvent contraints d'accepter à leurs dépens celui de leurs parents.

2. Immigration et recomposition (contrariée ?) des ressources symboliques et sociales

Malgré les formes de dépossession et de ruptures qu'évoquent les enfants migrants, on constate aussi que l'immigration donne lieu à la recomposition de leurs réseaux de sociabilités. Outre les enfants qui précisent conserver des liens importants avec leurs amis restés au pays (*via* l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux) la plupart d'entre eux semblent trouver dans les solidarités familiales et/ou locales ou bien dans le rapprochement avec d'autres enfants migrants, un moyen de compenser la perte de ressources induite par l'émigration.

a. La fin de « l'illusion du provisoire » comme modalité d'appropriation de la migration familiale

Du point de vue des relations sociales qu'ils entretiennent dans l'immigration, les enfants migrants se caractérisent par leur recentrement vers des univers sociaux connus. On constate

généralement un renforcement des liens familiaux, ou du moins leur recomposition dans l'immigration.

Cela ne signifie pas pour autant que ces enfants migrants souscrivent pleinement à la migration de leurs parents. Pour Yasmine, la deuxième fille des époux Jamal, l'émigration vers la France tient bien plus de la résignation que du « choix ». Âgée de 13 ans quand la famille quitte l'Italie, elle dit avoir d'abord considéré son départ d'Italie comme un événement « *très abstrait* », dont la réalité est devenue palpable à l'automne 2016, au moment de l'accident de travail de son père¹¹¹.

ML : Comment tu as réagi quand tes parents t'ont dit que tu partais habiter en France ?

Yasmine : Bah j'ai pas vraiment eu une réaction différente, c'était très abstrait. On n'a pas commencé tout de suite à venir ici, enfin on n'est pas venus tout de suite, donc on n'a pas commencé à ranger nos trucs tout de suite. Donc du coup pendant qu'on déménageait, même la première fois qu'on venait ici, on venait ici et on retournait en Italie, enfin... ça m'a pas vraiment affecté. Ce qui était difficile, c'est plutôt quand on a vidé chez moi en Italie, du coup c'était un peu difficile de voir la maison bah toute vide alors que j'avais passé toute ma vie là-bas, et c'était difficile surtout les premiers deux mois c'était au moment des vacances d'été. On a passé deux mois ici en France, on n'avait pas encore commencé les cours et c'est là aussi que je me suis vraiment aperçue que bah l'Italie c'était fini et que je devais commencer ma nouvelle vie en France. Et... [la gorge serrée] bah moi comme ma sœur et je pense que n'importe qui ferait ça, on a eu un peu une période bizarre, on n'avait pas envie de sortir, on restait beaucoup à la maison, on parlait avec personne. Du coup j'ai passé, je crois que c'est deux des pires mois de ma vie quand je suis arrivée ici en fait.

ML : Oui, j'imagine que c'est difficile. Tu changes de vie...

Yasmine : Oui surtout qu'avec mes parents y a eu plein de difficultés en fait, et mon père enfin euh avant que nous on vienne mon père il faisait des allers-retours, il a eu un accident de travail et bah du coup quand on est venus c'était difficile en fait. (Yasmine, 16 ans, élève de première ES, cité scolaire Charles Darwin, 30 avril 2019)

Outre la perte de ses relations amicales italiennes, Yasmine fait face aux « *deux pires mois de [sa] vie* » en arrivant en France, dans la mesure où, si les enjeux de la migration familiale lui sont connus (« *On était en difficulté économique quand on était là-bas, et surtout parce que maintenant avec la crise en Italie c'est très difficile de trouver un travail* »), la réalité de celle-

¹¹¹ Voir : Chapitre 7 II. 2. c.

ci marque la continuation des difficultés de la famille et la mise en danger de la santé de son père. A ces changements viennent de plus s'ajouter l'apparition de difficultés linguistiques, nouvelles pour Yasmine et renforçant son isolement dans les premiers mois de son immigration en France (« *Je comprenais vraiment rien au français quand je suis venue ici, c'était vraiment quelques mots de vocabulaire et pas plus que ça* »).

Son rapport à la migration évolue cependant de la résignation vers l'acceptation, alors que la famille Jamal déménage dans un nouvel appartement au cours de l'année 2017.

Au bout d'un moment j'étais devenue un peu indifférente à tout ça, j'ai vite accepté en fait. C'était pas une acceptation... enfin j'ai pas fait ça tout de suite mais je sais pas... j'étais pas contente, c'est ça c'était un peu forcé mais je savais qu'il y aurait eu rien que j'aurais pu faire pour le changer, du coup au bout d'un moment j'avais plus d'opinion, ça m'intéressait pas, ni de rentrer en Italie, ni de rester ici ça me faisait vraiment rien. Alors que ma petite sœur et Naïma elles étaient vraiment pas d'accord, du coup au bout d'un moment on avait pensé de retourner [en Italie]. Du coup c'est resté tout un peu précaire alors que quand on a déménagé dans la nouvelle maison on a vraiment... tout mis, je sais pas, comme une maison normale. (Yasmine, 16 ans, élève de première ES, cité scolaire Charles Darwin, 30 avril 2019)

Marquant à la fois l'inscription progressive de la famille dans une « normalité » et la fin de la « précarité » de sa migration, ce déménagement vient en réalité signifier à Yasmine la fin de « *l'illusion du provisoire* » (Sayad, 2006), entretenue jusqu'ici, notamment par ses sœurs. Au regard du cas de Yasmine, on voit que la résignation laisse place à l'appropriation tardive du projet migratoire familial (Rosental, 1999, p.187), dans la mesure où celle-ci devient pérenne et est inscrite, par l'appropriation d'un nouveau logement, dans la durée et dans la « normalité » (« *on a vraiment... tout mis, je sais pas, comme une maison normale* »).

b. *La mutation des rapports intrafamiliaux pour « faire réussir » l'immigration*

Revenant sur les changements accompagnant leur migration, les enfants migrants évoquent aussi la mutation de leur rôle au sein de la famille. Celle-ci peut indiquer qu'ils et elles bénéficient de nouvelles formes de légitimité dans le cadre familial, notamment dans la mesure où ils sont chargés par leurs parents de veiller à la réalisation des aspirations liées à la migration. A partir des cas de Yasmine et Iulian, on constate que les enfants migrants apportent une aide déterminante à leurs parents (et à sa sœur pour cette première) leur permettant « se faire » à la

vie en France. Celle-ci peut cependant s'avérer contraignante, dans la mesure où elle implique, pour eux, de mettre à distance certaines de leurs pratiques.

En ce qui concerne Iulian d'abord, l'entretien que nous réalisons à la fin du mois de mars 2018 est l'occasion pour lui de revenir sur son quotidien en France, entre l'école et l'aide qu'il apporte à ses parents. Né en 2003 dans la région de Braşov, en Transylvanie (centre de la Roumanie), Iulian est enfant unique et poursuit une scolarité sans difficultés, jusqu'à obtenir en 2017, l'année de son départ pour la France, l'équivalent roumain du brevet des collèges. Il explique également avoir eu en Roumanie une pratique soutenue du football, en club ainsi qu'avec ses amis, à tel point qu'il souscrit d'abord au projet migratoire parental « *pour jouer au foot* ».

La première fois quand j'étais en Roumanie je disais que je voulais aller en France, c'était pour jouer au foot parce qu'ici c'est mieux le foot. Et après j'ai abandonné parce que comme j'ai- il est ici en France il y a beaucoup d'école et je peux pas aller au foot et à l'école aussi. (Iulian, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

Ses deux parents travaillant dès leur arrivée en France à l'été 2017 (son père en tant qu'ouvrier du bâtiment, sa mère en tant qu'agente d'entretien), il dit avoir profité du temps durant lequel il a attendu son affectation au collège Maryse Bastié pour s'inscrire dans un club de football du sud de Lyon et commencer à y suivre des entraînements. Cependant, il est scolarisé à partir du mois d'octobre 2017 et doit mettre un terme à sa pratique sportive, faute de temps et en raison de la distance qui sépare son club du domicile familial. Son discours indique que ce manque de temps est aussi dû au soutien qu'il doit apporter à ses deux parents, non-locuteurs du français. Son père faisant l'objet d'un suivi hospitalier fréquent (qui sera d'ailleurs la raison pour laquelle notre entretien sera annulé), Iulian dit être fortement sollicité par ses parents pour régler avec eux des questions administratives (également liées à leur logement). Entraînant de nombreuses absences de sa part, celles-ci sont remarquées par Mme Callon, son enseignante d'Histoire-Géographie et « professeure principale », ce qui pose des « *problèmes* » à Iulian.

J'ai eu des problèmes aussi avec des absences parce que j'étais tout le temps parti avec ma famille pour aider euh on doit changer l'appartement on doit faire pour mon père, pour l'hôpital parce qu'il a besoin d'aller à l'hôpital et c'est pas très facile. Et ils ont besoin de moi et j'étais parti de l'école pour aller avec eux parce qu'ils ne parlent pas français. (Iulian, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

On observe alors, dans le cas de Iulian, une situation similaire à celle qu'observe Yasmine Siblot au sujet de la délégation des tâches administratives aux filles du ménage, dans le cas des

familles immigrées (Siblot, 2006) : ici, tout comme dans les cas présentés par l'auteure, Iulian semble ne tirer aucune contrepartie de la part de ses parents ou, symboliquement, de la part de l'institution. Seul à pouvoir assumer le poids d'un travail d'interprétariat officieux, il se trouve toutefois empêché de poursuivre sa pratique du football en club. Jouer au football avec ses camarades de l'UPE2A semble alors contribuer à limiter ses relations à ce seul groupe, dans la mesure où elle est la seule option qui s'offre à lui.

Le cas de Yasmine comporte son lot de similitudes avec celui de Iulian. Les parcours scolaires de Yasmine et de sa grande sœur Naïma (dont il sera question plus loin), bien que similaires en termes de « réussite » en Italie, semblent indiquer que c'est sur cette dernière que reposent les aspirations familiales en termes de promotion sociale dans l'immigration. Lors du second entretien que je réalise avec M. et Mme Jamal, celle-ci indique que Yasmine n'est pas faite de la même étoffe que son aînée (« *elle a pas le même tissu [que Naïma], elle a pas trop envie d'aller* »), indiquant que la scolarité est reconnue comme étant l'affaire de Naïma. Dans le discours de Yasmine pourtant, c'est plutôt sa place dans la fratrie (elle est la benjamine) qui semble responsable de sa dés-assignation à la « réussite » scolaire, voire de la limitation de sa vie sociale à la sphère familiale, au profit de ses sœurs.

ML : Quand t'es pas au lycée tu travailles surtout tes cours c'est ça ?

Yasmine : Euh ouais mais ...

ML : Tu me disais que tu rentres tard.

Yasmine : Ouais ça aussi en fait, je travaille surtout sur mes cours mais... j'ai pas vraiment le temps d'avoir des loisirs et tout ça. Déjà avec les cours et j'ai... enfin ça vous intéresse pas mais je dois beaucoup aider ma mère à la maison et tout ça vu qu'elle est malade : du coup c'est soit je l'aide, soit je fais mes cours mais je fais pas quelque chose de particulier, voilà.

ML : Ok, et tes sœurs elles aident aussi ? Tout le monde aide tes parents ?

Yasmine : Bah après j'ai une sœur qui est trop petite pour faire quoi que ce soit, enfin elle peut pas faire grand-chose et Naïma elle passe le bac cette année, du coup elle est plus concentrée sur ses études, voilà.

ML : Ok, et tu l'aides sur quoi ? Peut-être les tâches ménagères, les courses...

Yasmine : Oui, oui ça.

ML : D'accord. Et donc pas trop d'activités ?

Yasmine : Oui. Je fais pas grand-chose [rire gêné]. (Yasmine, 16 ans, élève de première ES, cité scolaire Charles Darwin, 30 avril 2019)

Là encore, on constate que la migration et ses effets (les douleurs au bras de Mme Jamal liées à son emploi en tant qu'agente d'entretien) sont compensés par l'investissement de Yasmine au sein du foyer. Si Laurence Faure et Eliane le Dantec montrent que l'investissement des enfants auprès de leurs parents dans la réalisation des tâches du quotidien donne « *une place particulière dans la famille, faisant l'objet de valorisation sociale et de reconnaissance* » (Faure, Le Dantec, 2019, p.57), Yasmine ne semble pas en bénéficier (sa mère précise en effet lors de notre second entretien, et avec bienveillance, que ses filles « *ne font rien* » pour la tenue du ménage et se contentent d'étudier). La migration de Yasmine contribue par conséquent à lui faire endosser un rôle de soutien à sa sœur aînée et, finalement, à participer à la réalisation du projet migratoire des Jamal selon des modalités moins reconnues et moins valorisées.

Les cas de Iulian et de Yasmine et les modalités de leur investissement auprès de leurs familles renforcent l'idée selon laquelle la famille agit ici comme une contrainte : la recomposition des rôles au sein de la famille poursuit un objectif fixé par les parents et auquel les enfants migrants doivent contribuer aux dépens d'autres aspects de leur vie sociale. Dans ces deux cas, c'est aux enfants de supporter le poids que fait peser sur les parents leurs nouvelles conditions d'existence : pour Iulian, il s'agit d'accompagner ses parents dans leurs démarches en langue française, au prix d'une stigmatisation scolaire de son absentéisme ; pour Yasmine, il lui faut aider sa mère et travailler à la réussite scolaire de Naïma plutôt qu'à la sienne. L'immigration implique pour ces deux enfants de devoir « faire avec » de nouvelles contraintes, entravant finalement la recomposition de leurs ressources sociales et symboliques.

c. Des ressources locales entre substitution et compensation

Si l'on revient maintenant aux cas de Karim et de Jamila présentés plus haut, on comprend que la recomposition des ressources sociales et symboliques dans l'immigration peut aussi se faire hors des cadres scolaire et familial. Pour ces deux enfants migrants entretenant des rapports ambivalents à l'institution scolaire et subissant, au moins partiellement, la recomposition de l'économie des relations internes à leurs familles respectives, la revalorisation symbolique dans l'immigration repose sur l'entretien de relations de substitution avec d'autres migrants. Celles-ci leur permettent de faire valoir les ressources dont ils disposaient avant l'émigration, de même que l'actualisation en France de dispositions constituées en Algérie.

Ces relations peuvent être qualifiées de relation de *substitution*, dans la mesure où elles mettent en jeu des compétences et ressources détenues par Jamila et Karim qui, si elles sont rendues obsolètes par la migration, trouvent des moyens d'expression dans des contextes bien précis en France. Ainsi, Jamila explique au cours de notre entretien qu'elle entretient de bonnes relations avec une de ses voisines, « *une vieille arabe* », reproduisant celles qu'elle avait avec sa grand-mère.

Jamila : J'ai pas beaucoup [d'amies] chez moi, dans mon bâtiment y a que des gens grands, y a pas de fille comme moi et en même temps, c'est comme une vieille en fait, c'est une vieille [rire] arabe, je reste avec elle en fait.

ML : C'est qui ?

Jamila : C'est comme une vieille en fait, elle est dans le même bâtiment mais c'est pas, c'est de l'autre côté. Je l'apprécie c'est comme ma grand-mère, elle parle avec moi comme ça, ben je reste avec elle.

ML : Ah donc c'est une voisine un peu âgée qui habite vers chez toi, et elle vient d'Algérie aussi ?

Jamila : Oui ça fait longtemps elle est ici, elle avait 24 ans, elle est longtemps ici. (Jamila, élève de première année de CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin, 6 mars 2017)

Malgré la désapprobation de Mme Youssef, qui exige de sa fille qu'elle ne reste « *pas trop avec les arabes* »¹¹² la relation qu'entretient Jamila avec cette voisine âgée représente pour elle un moyen de mobiliser ses compétences relationnelles et linguistiques auprès d'une personne présentant, symboliquement, des attributs qu'elle associe à sa grand-mère. Comme cette relation semble cachée à sa mère (elle dit fréquenter cette voisine uniquement quand elle n'a pas cours et Mme Youssef n'en fait aucune mention), Jamila use de celle-ci comme d'un moyen de compenser la dévalorisation linguistique¹¹³ qu'elle rencontre à la fois dans le milieu scolaire et dans le cadre familial. Ces solidarités féminines et « immigrées » participent finalement de l'identification de Jamila à son quotidien algérien (par une reproduction symbolique de sa relation à sa grand-mère), alors que celle-ci lui est refusée dans les autres contextes qu'elle traverse en France.

Concernant Karim, c'est plutôt auprès des hommes du « café » qui se trouve dans son quartier qu'il trouve les moyens de réactualiser en France son rapport aux sociabilités masculines et à

¹¹² Voir : Chapitre 7 III. 3. a.

¹¹³ Dont il sera question au prochain chapitre.

la « fête » (sur laquelle il s'attarde longuement lors des séances réalisées au CDI). Durant la période précédant sa scolarisation en UPE2A, il fait connaissance avec des « hommes » de son quartier, nord-africains pour la plupart, et entre en contact avec eux par le biais d'une partie de dominos.

Karim : Au début je connais pas le quartier, je connais pas la France. Mais avec ce vélo je suis parti, je vais, je connais des endroits. Vers là-bas il y a un café et au café moi j'aime jouer aux dominos. Je sais bien jouer, il y a une personne qui joue comme moi ! Parce que j'ai commencé les dominos à six ans, après je connais bien les dominos. Alors je suis entré dans ce café et il y a des gars, des hommes qui jouaient aux dominos. J'ai regardé comme ça, j'ai dit : « Toi tu sais pas jouer », il m'a dit : « Pourquoi ? », j'ai pris un domino, j'ai fait comme ça [il mime], il a regardé, il m'a dit : « C'est bien comme ça ». Je suis resté avec eux et il m'a fait connaître des gens cet homme.

ML : Oui donc t'as connu d'autres personnes à partir de cette personne-là ?

Karim : Oui, après j'ai connu des gens dans ce café, des hommes, je suis resté avec eux. Il y a le premier qui jouait, il est tunisien, après il y avait une fête parce que la Tunisie jouait à la coupe d'Afrique cette année. En Tunisie, comme nous ils font des fêtes, ils font des matches et ils viennent avec des instruments et ils chantent des chants de ballon, comme nous. (Karim, 17 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

Karim semble reconnu par les « hommes » du café tant pour ses qualités de joueur de domino que pour son rapport à la « fête » et au football, des pratiques qu'il décrit comme exclusivement masculines. Il précise à ce titre, à plusieurs reprises durant cet entretien, que les relations qu'il noue sont des relations excluant « les filles » (avec qui il ne « cherche pas de problèmes »). Ces relations indiquent la reproduction en France de sociabilités masculines, permettant à Karim de réaffirmer une identité de genre que l'assignation à résidence et l'arrêt de son activité professionnelle précoce ont mis en danger. Si l'on peut moins parler ici de substitution que dans le cas de Jamila, les sociabilités de Karim au sein du quartier sont autant d'éléments lui permettant de mettre à distance l'illégitimité associée à sa migration en France, à travers la reproduction, là encore relative et limitée, de ses pratiques en Kabylie.

La mobilisation dans de nouveaux cadres des ressources issues de leurs socialisations antérieures à la migration (notamment sur le plan relationnel) assurent à Karim et à Jamila des formes de requalification dans l'immigration dont on peut supposer qu'elles atténuent les effets liés au « dédoublement sociologique » dont ils font l'expérience en France. De substitution, ces relations semblent l'être dans leur forme, mais elles paraissent également devenir des relations

de *compensation*, quand elles témoignent de la recherche d'une certaine continuité entre les quotidiens algériens et français de Jamila et Karim.

Les cas présentés ci-dessus donnent à voir des situations dans lesquelles la disjonction entre les aspirations nourries par les parents d'une part et les enfants d'autre part, empêchent la reconstitution de ressources permettant à ces derniers de s'approprier les changements dus à l'expérience migratoire. La prise en compte de la modification des interrelations au sein des familles permet ici de dépasser l'analyse en termes de conflits d'identité généralement retenue dans les travaux portant sur la mobilité (sociale et migratoire ; Naudet, 2012). Les discours de Karim, Jamila, Yasmine et Iulian peuvent être envisagées comme autant d'ajustements contraints aux aspirations parentales, rendus difficiles en raison de la perte de ressources singulières qui accompagne le processus migratoire. Plutôt qu'un conflit d'identité, les migrations enfantines étudiées indiquent que ces enfants sont assignés, dans l'immigration, à un rôle nouveau au sein de la famille, moins légitime car contradictoire avec les produits de leurs socialisations antérieures à la migration.

II. Migration et socialisation de renforcement : trois manières de « faire avec » le projet migratoire parental

Si la migration donne parfois lieu à des expériences de dédoublement sociologique, rendus explicites à travers le malaise exprimé par les enfants migrants, on constate que les produits de leurs socialisations antérieures à la migration rencontrent parfois les conditions de leur actualisation en France. Les ajustements des enfants migrants au contexte et aux logiques de leur immigration indiquent qu'ils sont amenés à reconstituer et à se saisir de ressources parfois inattendues, et partiellement nouvelles au regard de la recomposition de l'économie des rapports intrafamiliaux.

Dans le cas des enfants migrants disposant de ressources extra-scolaires, on constate également des formes d'actualisation des dispositions acquises avant la migration, qui favorisent l'appropriation du projet migratoire parental. Les rapports au monde entretenus par ces enfants apparaissent comme autant de retraductions des projets migratoires et des aspirations parentaux, à partir des ressources qui leur sont disponibles. Les modalités d'appropriation du projet migratoire familial et de son actualisation dans l'immigration semblent alors reposer sur des conditions de socialisation particulières, ainsi que sur la transmission (au moins partielle) aux

enfants de manières d'être au monde socialement situées. Dans cette seconde partie, il sera question, à partir des cas d'Erica Candia, Petru Forasco et Naïma Jamal (tous trois « en réussite » scolaire), de revenir sur les modalités de transmission de ces rapports au monde, et sur les conditions de l'appropriation d'un projet migratoire parental, dépendant d'une configuration familiale singulière.

1. Erica : « J'avais l'objectif de changer »

Le cas d'Erica suppose dans un premier temps de comprendre comment le rapport des époux Candia à l'espace transnational implique des formes d'assignation identitaires émanant des parents. En effet, entretenant un rapport distinctif à leur migration, les époux Candia, et en particulier Mme Candia semblent escompter une reproduction par Erica de l'« ouverture » caractéristique des classes supérieures internationalisées. Or si « *ces attributions symboliques peuvent être l'occasion de cristallisations identitaires susceptibles de renforcer certaines dispositions enfantines* » (Henri-Panabière, 2007, p.454), elles produisent chez Erica des formes d'illégitimité liées à son incapacité, dans les premières années de son immigration, à remplir « *l'objectif* » qu'elle s'est fixée en émigrant.

a. Une méshéritière ?

Je rencontre Erica dans le cadre scolaire, au moment de ma présence au collège Pierre Brossolette (avril-juillet 2018). C'est à la suite de l'atelier de dessin mis en place avec les élèves « allophones » de troisième du collège et des discussions informelles qui l'accompagnent (portant notamment sur ses relations avec ses frères) que je prépare notre entretien, qui aura lieu le 26 juin 2018, dans la salle de FLE/FLS du collège. Erica est la seule, parmi les enfants migrants de cette étude, qui ne soit plus inscrite dans le dispositif UPE2A au moment de ma présence au collège, mais complètement incluse en classe de troisième. En effet, Erica est arrivée en France au début du mois de février 2017 et a dans un premier temps été scolarisée en classe de quatrième au collège Pierre Brossolette à la fin de l'année scolaire 2016-2017. Or, comme l'inscription en UPE2A ne peut pas dépasser un an (date à date)¹¹⁴, elle quitte le dispositif en avril 2018, peu avant que commence mon enquête dans l'établissement.

¹¹⁴ Le cas de la cité scolaire Charles Darwin est à ce titre tout à fait exceptionnel : les élèves, bien que n'étant plus considérés comme « allophones » poursuivent leur apprentissage du français dans l'UPE2A du collège de l'établissement.

Erica est née en 2002 à Barranquilla, où elle vit jusqu'à son émigration en 2016. Dès l'âge de 3 ans, elle est scolarisée à la *Deutsche Schule* de la ville, la même que celle que son père a fréquenté et l'une des quatre écoles allemandes du pays. Elle y suit un cursus en langue allemande et à forte dimension internationale, l'établissement mettant fortement en valeur son orientation interculturelle¹¹⁵. Dans un souci de faire des élèves de réels « *citoyens du monde* », l'organisation de la scolarité dans cet établissement privé est à la fois calquée sur le système scolaire allemand, et les cours y sont dispensés en trois langues (espagnol, allemand et anglais). La mobilité académique représente également une finalité pour les élèves, amenés à terminer leur scolarité en Allemagne, à l'instar de la plupart des anciens camarades d'Erica terminant leur cursus scolaire en Allemagne, au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Durant son enfance, Erica suit une scolarité inscrite sous le signe de la « réussite » et d'un certain entre-soi, favorisant son appropriation du rapport privilégié à l'espace transnational promu par ses parents : son discours indique qu'elle a été socialisée dans un cadre très circonscrit à l'établissement scolaire et peu mixte socialement. A ce titre, elle considère ses anciens enseignants « *comme ses parents* », favorisant, par ce lien affectif, la construction d'un rapport au monde inscrit dans une logique d'« ouverture culturelle », habituellement caractéristique des fractions les plus internationalisées des classes moyennes et supérieures (Weenink, 2012 ; Wagner, 2007, p.45). Le caractère englobant de cette socialisation est par ailleurs renforcé, puisqu'il va de pair avec une séparation d'Erica des autres espaces sociaux : se considérant elle-même comme « *surprotégée* » par sa mère (elle me dit qu'elle « *ne pouva[it] pas sortir de la maison* » en Colombie, en raison de l'insécurité reconnue par ses parents), elle semble n'avoir connu comme contextes de socialisation que l'espace scolaire et l'espace familial, tous deux scrupuleusement fermés aux « *autres indésirables* » (Van Zanten, 2009, p.26). De plus, l'inscription d'Erica dans un établissement international fortement valorisé symboliquement témoigne d'une logique de distinction de la part de M. et Mme Candia : à travers la scolarisation de leurs enfants, il s'agit pour eux de favoriser paradoxalement une ouverture sur le monde, en restreignant l'éventualité des contacts avec des individus socialement éloignés, bien que géographiquement proches (Van Zanten, 2009, p.29). Ainsi, Erica n'entretient en Colombie que peu de relations en dehors de ses amis au collège, des

¹¹⁵Le site internet de l'établissement présente d'ailleurs ses personnels comme une « *communauté scolaire biculturelle et multilingue, qui apprécie le potentiel interculturel de notre école et travaille à ce que nos élèves la quittent en réels citoyens du monde, afin de répondre aux défis du millénaire. En tant que médiateurs de la culture étrangère et de la politique éducative allemande, ainsi qu'avec l'aide de notre fondation, nous préparons le sol, pour agir en tant que centre culturel germano-colombien de la région.* » : <https://www.ds-barranquilla.org/>

enfants des amis de ses parents, et de ses cousins, sociabilités enfantines rassurantes car reconnues comme des « *autres comme soi* » (Van Zanten, 2009, p.30).

Ces éléments des primes socialisations d'Erica indiquent un certain resserrement de ses relations sociales vers un pôle famille-école autonome vis-à-vis des autres réalités sociales colombiennes et fortement tourné vers l'espace transnational. Or, comprendre le rapport d'Erica à l'espace transnational nécessite de le penser à l'aune de la transmission du rapport à l'espace transnational exprimé par ses parents. En réalité, celui-ci apparaît comme le produit de socialisations familiales et scolaires se renforçant mutuellement. Il est à la fois hérité, et renforcé dans la mesure où les logiques socialisatrices familiales et le rapport au monde qu'elles supposent ne sont pas concurrencées par un univers scolaire mixte socialement, ou par des sociabilités enfantines remettant en cause ce rapport au monde (chacun des élèves de la Deutsche Schule s'inscrivant *a priori* dans ce même rapport à l'espace transnational d'une part, et les cousins d'Erica ayant une partie de leur famille résidant en France d'autre part).

Erica a donc connu, en Colombie, une socialisation englobante, limitée aux institutions familiale et scolaire, marquée par une forte homogénéité et peu concurrencée par une socialisation entre pairs (« *Je passais mes journées avec mes cousins* »). Elle identifie d'ailleurs la « surprotection » de ses parents et, à travers elle ce cadre socialisateur uniforme, comme la cause première de sa « timidité ».

Erica : Déjà en Colombie j'étais très surprotégée. Je suis très timide pour parler.

ML : Mhm. Surprotégée tu dis ? Par qui ?

Erica : Mes parents. Je ne pouvais pas sortir de la maison, je ne pouvais pas [sortir]. Parce que en Colombie, c'est un petit peu dangereux de sortir tout seule... Mais la personnalité vient de l'enfance, mes parents ont toujours surprotégé moi... Mais les parents de mes amis c'était un peu plus libre. C'est pour ça qu'ils n'ont pas peur à parler. Maintenant ils sont en Allemagne, et quand je suis venue ici en France j'avais peur de utiliser le métro toute seule... Le bus et tout ça. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Erica attribue aussi sa timidité à des difficultés d'élocution qu'elle rencontre depuis l'enfance et qui la poussent à « *[répéter] la même chose comme dix fois* » pour se faire comprendre des enfants de son âge. Selon elle, ses difficultés (faisant par ailleurs l'objet d'un suivi régulier par un orthophoniste) sont la cause d'un isolement auquel elle semble s'être résignée, dans la mesure où elles se reproduisent en France.

[A ses camarades de classe « ordinaire » en France] je dois leur [répéter] la même chose comme dix fois, c'est un petit peu frustrant mais... également je suis déjà habituée. En Colombie j'avais des problèmes d'orthophoniste et j'ai ici le même. Je dois dire la même chose comme dix fois aussi. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Isolée dans le cadre scolaire en raison de ses difficultés, Erica noue surtout des relations amicales avec les enfants des amis de ses parents, pour la plupart de son âge, et avec ses cousins (« *J'avais plus d'amis en dehors du collège* »). Favorisée par la « surprotection » de ses parents qui lui ferme l'accès à d'autres univers sociaux, elle fait mine de se contenter de ce cadre restreint de relations sociales, jusqu'à la migration familiale. En effet, Erica ne parle que très indirectement de son rapport à la migration familiale, si ce n'est pour préciser avoir vu ses relations sociales considérablement transformées avec la migration. En France, la « surprotection » de ses parents semble se poursuivre et la conduit soit à ne fréquenter que les enfants des amis de ses parents, plus jeunes ou bien plus âgés qu'elle, soit à remplir un rôle de « *nounou* » auprès de ses deux frères cadets (8 et 11 ans). Cet isolement est d'autant plus marqué pour Erica qu'il lui est signifié par sa mère, l'enjoignant à ne pas avoir de comportement « *antisocial* ».

Erica : Et je [voudrais] quelqu'un de mon âge, pour parler... Et c'est la même chose avec les amis de mes parents, ils sont tous plus grands, trop grands pour moi ou trop petits. Il n'y a personne de mon âge [pause] C'est ennuyeux parfois aussi.

ML : Oui j'imagine.

Erica : En Colombie, on partait chez des amis de mes parents il y avait [toujours] quelqu'un de mon âge. Ici, on va quelques fois avec quelqu'un, mais leurs enfants ont l'âge de mes petits frères.

ML : Ouais...

Erica : Et je fais la nounou mais ils ne m'écoutent pas ! [rire]

ML : [rire, puis pause] Oui tu dois te sentir un peu seule...

Erica : Oui, et si je ne parle pas c'est antisocial. Et si je suis sur le portable pour parler avec quelqu'un de mon âge je suis antisociale parce que je ne parle pas.

ML : D'accord, qui c'est qui t'a dit ça ?

Erica : Ma mère. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

On observe en réalité, dans le cas d'Erica, une tension entre le rapport au monde entretenu par ses parents et le rapport au monde issu de ses socialisations. Les socialisations familiales et scolaires d'Erica ont favorisé la construction d'un rapport au monde fortement tourné vers l'international (par l'apprentissage et la pratique de plusieurs langues, la formulation d'aspirations scolaires en dehors des frontières de la Colombie ou encore, on le verra, vis-à-vis des consommations culturelles d'Erica). Cependant, on peut envisager Erica comme une « méshéritière » du point de vue des faibles relations sociales qu'elle entretient en Colombie et en France. En effet, si les parents Candia disent entretenir un fort réseau de relations sociales à l'échelle de la planète, ce n'est pas le cas pour Erica qui, socialisée dans des espaces privilégiés et passablement séparés du reste des univers sociaux, et souffrant de problèmes de diction, n'est pas en mesure de reproduire l'« ouverture » aux autres que manifestent ses parents. On voit alors que, dans son cas, le capital international détenu par ses parents ne semble que partiellement transmis : l'inscription d'Erica dans des réseaux transnationaux, bien qu'étant favorisée par son inscription à la *Deutsche Schule* et par l'acquisition de ressources culturelles et linguistiques, est bien plus incertaine que ses parents (en particulier sa mère) ne semblent le vouloir.

Cette tension s'observe également alors qu'Erica revient, à une seule occasion lors de notre premier entretien, sur un « *objectif* » migratoire formulé avant son départ. Cherchant visiblement à s'appropriier les logiques de ses parents et à mettre à distance son caractère « *antisocial* », elle formule en émigrant un « *objectif de changer* ».

Erica : Quand je suis venue en France j'avais... l'objectif de changer.

ML : De changer quoi ?

Erica : [très émue] Comme je dis je suis très timide, je voulais être plus heureuse... Plus heureuse... Je n'ai pas d'autres mots, plus heureuse, je voulais parler avec les gens, je voulais faire des amis. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Erica paraît avoir intériorisé les injonctions à l'extraversion provenant notamment de Mme Candia, produisant une fois en France et devant l'incapacité de mener à bien cet « *objectif* » de changement, un fort sentiment d'illégitimité. Or, loin de témoigner d'un « *râlé* » de *socialisation* » (Chamboredon, 1971, p.170) l'introversion d'Erica favorise plutôt son adoption de pratiques culturelles distinctives, issues d'un rapport au monde proche de celui entretenu par ses parents, en particulier par son père.

b. Un cosmopolitisme de « repli »

Comme on l'a vu au sujet des parents d'Erica, la structure de ce que l'on peut appeler leur capital international se distingue, dans la mesure où, si Mme Candia entretient depuis l'enfance un fort réseau de relations sociales mobilisables dans la migration, le rapport de M. Candia à l'espace transnational renvoie bien plus à sa détention d'un « *capital culturel cosmopolite* » (Weeninck, 2012) assurant sa distinction des « *colombiens* »¹¹⁶. Un rapport que l'on retrouve dans les discours et pratiques d'Erica.

Le poids qu'impute Erica à sa « *timidité* » renseigne davantage sur le rapport qu'elle entretient aux injonctions à l'extraversion qu'elle reçoit qu'à un isolement objectif. Erica indique, dès notre première rencontre en avril 2018 et durant les deux entretiens que nous réalisons en 2018 et 2019, entretenir de fortes relations avec une de ses cousines, autour de la consommation de produits culturels japonais. Malgré leur éloignement géographique, elles se retrouvent toutes les deux sur internet ou par téléphone pour visionner les derniers épisodes de leurs *animes* favoris, en version originale et dès leur sortie.

Erica : J'invite beaucoup ma cousine, parce que nous aimons beaucoup toutes les deux la culture japonaise et tous les dimanches nous nous appelons et on voit des séries japonaises, des animes. On fait des folies et tout mais à la fin on rigole.

ML : C'est bien.

Erica : C'est un petit peu difficile parce que les horaires, il y a sept heures de plus qu'en Colombie.

ML : Parce que vous les regardez en direct ?

Erica : Mhm.

ML : Ah donc vous aimez vraiment beaucoup les animes.

Erica : Oui, mais c'est plus drôle de regarder [toutes] les deux. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Initiée très tôt par sa cousine à la culture populaire japonaise, Erica décrit longuement et avec force détails les différentes intrigues en cours dans les multiples *anime* qu'elle visionne avec cette première, et se dit elle-même « *passionnée* » par le Japon, notamment en raison de son exotisme. A tel point d'ailleurs qu'elle en apprend la langue en autodidacte.

¹¹⁶ Voir : Chapitre 7 II. 3. c.

ML : J'imagine que tu aimes beaucoup la culture japonaise...

Erica : Oui ! Je suis entrée dans la culture japonaise parce que c'est très différent à ce que nous sommes habitués ici.

ML : Oui c'est sûr.

Erica : C'est comme... C'est à 180 degrés.

ML : Oui déjà tu as l'alphabet, les alphabets.

Erica : Les alphabets, les religions, les façons de penser... tout. Mais comme je regardais les dessins animés depuis petite avec mes cousines en japonais je suis déjà un peu habituée à la langue. Je comprends un peu, mais je voudrais apprendre la langue et apprendre à écrire [elle sort son agenda de son sac et commence à écrire des caractères japonais] J'essaye d'écrire mon prénom en japonais, mais je pense que c'est pas bien écrit. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Ce rapport à l'apprentissage du japonais renforce l'idée d'une appropriation par Erica des logiques scolaires et familiales vis-à-vis d'un certain cosmopolitisme. En marge de notre premier entretien, elle livre de nombreux détails sur les méthodes qu'elle mobilise pour améliorer sa pratique du japonais : elle constitue notamment un lexique sur lequel elle note scrupuleusement chacun des nouveaux mots qu'elle rencontre lors de ses lectures, ou réalise des exercices de prononciation à l'aide de plusieurs applications installées sur son téléphone portable. Ce faisant, Erica exprime non seulement son rapport à la « culture japonaise » mais peut-être surtout des modalités particulières d'appropriation de ces produits culturels et de la langue japonaise : à cet égard, elle met un point d'honneur à me préciser qu'elle cherche avant tout à « bien » parler et à « bien » écrire, soit à s'approprier le plus légitimement possible cette autre langue. Ces pratiques fortement ancrées dans les apprentissages scolaires et nécessitant un fort investissement et une grande autodiscipline de la part d'Erica témoignent de l'activation, dans le cadre de sa consommation culturelle personnelle, de dispositions au travail scolaire, de même que son appétence pour des produits culturels distinctifs et référés à une « culture globale » ou du moins issue de la circulation internationale des produits culturels. Le discours d'Erica indique alors la production familiale et scolaire d'un rapport spécifique à ce qu'on serait tenté d'appeler, à la suite de Vincenzo Cicchelli et Sylvie Octobre, un « *cosmopolitisme esthétique* » caractéristique à son tour d'un rapport étroit à l'espace transnational (Cicchelli, Octobre, 2015).

Si ces pratiques (dont la consommation d'*anime* n'est qu'un aspect) renforcent l'idée d'un certain « repli » de la part d'Erica vers des formes de légitimité électives (Peyron, 2014, p.58),

force est de constater, au regard de ses conditions de socialisation, qu'elles participent en réalité de son appropriation de la migration, sans mettre en cause les relations qu'elle continue d'entretenir avec sa cousine ou ses amis colombiens (avec qui elle dit échanger *via* l'application *Whatsapp*). Les dispositions et les appétences d'Erica trouvent les moyens de leur expression à travers ces consommations culturelles, permettant vraisemblablement de compenser l'illégitimité liée à son impossibilité de se comporter autrement que comme une personne « *antisociale* ». La tension entre le cosmopolitisme culturel d'Erica et la limitation de son expression à des contextes bien définis et relativement peu nombreux permet de penser ce premier comme un cosmopolitisme de « repli » : ne remettant pas en cause son rapport au monde, celui-ci ne peut s'exprimer qu'auprès d'« initiés ». Il agit en cela comme un rempart contre l'illégitimité liée aux faibles ressources sociales d'Erica hors des espaces privilégiés dans lesquels elle est socialisée.

En termes de socialisation familiale, on peut envisager que la transmission du capital international des époux Candia vers Erica est partiellement « empêchée » : si Erica reproduit le rapport au monde de ses parents, sa « timidité » et ses difficultés d'élocution, de même que sa séparation de nombreux lieux de sociabilité juvéniles la conduisent à exprimer ce rapport d'abord dans ses pratiques culturelles, favorisant symboliquement son « repli » et la production de jugements parentaux négatifs au sujet de son introversion.

On retrouve notamment ce rapport ambivalent dans le projet professionnel qu'Erica formule : faisant face en France à une illégitimité d'autant plus grande qu'elle ne peut être compensée par la mobilisation de ressources sociales, elle envisage de devenir « *traductrice* » pour le cinéma, plutôt qu'« *interprète* ».

ML : Tu veux faire interprète toi, c'est ça ?

Erica : Non, pas interprète.

ML : Tu veux faire quoi alors ?

Erica : Traductrice. Parce que si je deviens interprète je dois parler et je suis très timide pour ça. Je préfère traduite l'écrit.

ML : D'accord. Et ça fait combien de temps que tu veux faire traductrice ?

Erica : Depuis que je suis arrivée en France. (Erica, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Pour Erica, la migration vient premièrement renforcer les logiques issues des socialisations antérieures à la migration. Ne parvenant pas à remplir l' « *objectif* » de changement qu'elle s'est fixée en quittant la Colombie, Erica fait de son isolement en France vertu, en trouvant dans la consommation de produits culturels distinctifs le moyen d'exprimer ses dispositions scolaires et de conserver au moins une partie de ses ressources sociales. Surtout, elle renforce un rapport au monde et à l'espace transnational issu de sa socialisation familiale, mais comportant son lot de divergences avec le rapport entretenu par ses parents à ce même espace.

c. *Des ressources symboliques et sociales inattendues*

C'est cependant avec une Erica bel et bien *changée* que je réalise un second entretien à la fin du mois de novembre 2019. A l'issue de sa classe de troisième, elle est orientée en classe de seconde générale au lycée Boris Vian, un lycée public du centre-ville de Lyon. Toutefois, elle fait face à deux revers en ce début d'année scolaire 2018-2019 : premièrement, elle se voit refuser l'inscription en cours de japonais, et donc la possibilité de faire « certifier » scolairement ses compétences linguistiques ; deuxièmement, elle se retrouve « *exclue* » dans la mesure où elle est scolarisée sur un site secondaire, une antenne du lycée Boris Vian située à près d'un kilomètre du bâtiment principal. Elle s'accommode toutefois de ces conditions de scolarisation, car celles-ci s'accompagnent de la constitution de ressources nouvelles.

Premièrement, malgré la détention d'un capital scolaire certain (exprimé en termes de dispositions au travail en Colombie et en France), Erica rencontre toujours des difficultés à faire valoir celui-ci en France, en raison de la persistance de ses difficultés de diction. Celles-ci compliquent la reconnaissance par ses enseignants de ses compétences scolaires, qui restent dissimulées selon elle derrière son « *accent* ».

Erica : C'est compliqué parce que les gens ne comprennent pas mon accent. L'année dernière pour une épreuve de ping pong la prof m'a demandé quelle était ma stratégie, elle a compris que je n'avais pas de stratégie et elle m'a noté zéro.

ML : Parce qu'elle a pas compris...

Erica : Oui elle a pensé que j'en avais pas.

ML : Et c'est arrivé avec d'autres professeurs ?

Erica : Oui aujourd'hui dans le cours d'histoire, la prof j'ai dû répéter cinq, six fois ma phrase parce qu'elle n'avait pas compris. A la fin c'était Ariane

qui l'a traduit pour moi. (Erica, 17 ans, élève de première, dans un café du centre-ville de Lyon, 22 novembre 2019)

Erica présente toutefois ces situations avec un détachement proche parfois de la plaisanterie. Je comprends en réalité que ces conditions de scolarisation s'avèrent favorables à la constitution d'un réseau de relations sociales agissant comme des ressources non négligeables. En étant scolarisée à l'écart de l'établissement principal du lycée Boris Vian, Erica dit retrouver un peu de l'« *ambiance* » qu'elle a connu en Colombie, loin de l'« anonymat » que suppose la scolarité en centre-ville (« *Mais de toute façon c'est mieux la location car c'est moins anonyme* »).

ML : Ta scolarité l'année dernière ça s'est passé comment ?

Erica : C'est bien passé... Pas comme celle-ci parce que c'est la première fois que j'ai un groupe d'amis fixe, mais j'ai des amis avec qui parler avec qui faire les devoirs et travailler ensemble et ça c'était quelque chose que j'avais pas, ni en Colombie ni au collège. (Erica, 17 ans, élève de première, dans un café du centre-ville de Lyon, 22 novembre 2019)

Apparaissant d'abord comme un moment de rupture, lié à une nouvelle situation d'isolement et à l'impossibilité de poursuivre un enseignement du japonais, l'entrée d'Erica au lycée apparaît comme le point de départ de la constitution de ressources tant sociales que symboliques. Vis-à-vis de son apprentissage du japonais d'abord, elle concède durant notre entretien ne pas regretter de ne pas suivre des cours, en raison de la charge de travail supplémentaire que cela aurait impliqué, en parallèle de son apprentissage du français (« *Mais tout le monde qui fait japonais ils me disent : 'il faut pas faire japonais, c'est très dur'* »). Cela ne l'empêche pas de s'investir dans un apprentissage autodidacte tout aussi soutenu qu'auparavant, plus favorable dans la mesure où il n'implique pas de sanctions ou de jugements scolaires. En outre, Erica envisage également d'apprendre de nouvelles langues, cette fois-ci pour être en mesure de communiquer avec ses amies, non-francophones pour la plupart.

ML : Et est-ce qu'il y a que le japonais qui t'intéresse ?

Erica : Non, il m'intéresse aussi d'apprendre l'italien... le russe... Le chinois aussi parce que j'ai une amie qui est anglo-chinoise, et du coup je veux apprendre le chinois et parler avec elle.

ML : D'accord, parce que vous parlez en anglais ?

Erica : On parle un peu en anglais et le reste en français. (Erica, 17 ans, élève de première, dans un café du centre-ville de Lyon, 22 novembre 2019)

Ce nouveau rapport à des autres significatifs (Berger, Luckmann, 1986) autres que les élèves « allophones » est en partie facilité et favorisé par le nouveau contexte de scolarisation dans lequel Erica se trouve incluse. Si durant son année de troisième, elle peine à nouer des relations avec ses camarades de troisième, elle trouve en arrivant en seconde des camarades de classe avec lesquels elle parvient à échanger en mobilisant la langue anglaise, soit des compétences linguistiques issues de sa scolarisation colombienne.

Erica : Au début tout le monde était choqué de mon accent.

ML : Ah oui ?

Erica : Oui mais peu à peu il y avait des gens qui se sont habitués.

ML : D'accord, et ça a duré combien de temps avant que les gens s'habituent ?

Erica : Deux semaines !

ML : OK ! Tu étais toute seule pendant deux semaines ?

Erica : Non, non ! Ils faisaient des efforts.

ML : Donc tu es tombée sur des personnes sympa...

Erica : Oui, ou sinon je parlais avec [une amie philippine], et nous parlons anglais. On s'asseyait à côté l'une de l'autre, on faisait les devoirs d'anglais, quand ce n'était pas trop difficile et on parlait. (Erica, 17 ans, élève de première, dans un café du centre-ville de Lyon, 22 novembre 2019)

Au-delà du rapprochement avec des élèves ayant elles-aussi un passé migratoire et faisant l'expérience de difficultés linguistiques, Erica profite de ce contexte favorable pour se rapprocher, au début de son année de première, de deux autres élèves francophones avec qui elle est inscrite en cours de littérature anglaise, Ariane et Joanie. J'apprends à ce titre, au cours de ce second entretien, qu'Erica est une ardente lectrice de littérature fantastique, pour la majorité britannique, et que cette pratique a favorisé son rapprochement avec ces deux jeunes filles. La « folie » qu'elle dit partager avec elles au sujet de la saga *Harry Potter* semble ici jouer comme un marqueur distinctif permettant le renforcement de leurs liens respectifs, autour de la lecture certes, mais d'une lecture particulière, en version originale et en partie pour « améliorer son anglais », mêlant ainsi esthétisme et rapport scolaire à la lecture.

ML : Vous avez pris les mêmes options [avec Ariane] ?

Erica : Non, nous sommes ensemble dans seulement deux options [Allemand et Littérature anglaise]. On parle beaucoup ! Et ce dimanche on va aller à l'anniversaire de Joanie, une autre amie, j'ai besoin d'acheter son cadeau... [nous discutons rapidement de cet achat, elle envisage de lui acheter des cadeaux en lien avec la saga *Harry Potter*, dont elles sont toutes deux « folles »] Et comme Joanie est en train de le relire pour améliorer son anglais, Ariane lui a prêté le premier, je lui ai prêté un livre que j'avais en anglais et on lui a acheté le deuxième comme cadeau.

ML : C'est sympa ! Et toi tu as lu le premier en anglais ?

Erica : J'ai lu le premier en anglais et je veux lire le deuxième en anglais. J'ai relu le deuxième en français aussi mais...

ML : [Je vais dans son sens] Ils sont mieux à lire en anglais je trouve.

Erica : Oui parce qu'elles sont trop mauvaises les versions françaises, ils ont changé tous les prénoms ! (Erica, 17 ans, élève de première, dans un café du centre-ville de Lyon, 22 novembre 2019)

En conséquence, le contexte de scolarisation aidant, Erica trouve auprès de ses amis des nouvelles ressources lui permettant d'exprimer, dans le cadre familialement valorisé des sociabilités juvéniles légitimes¹¹⁷, un rapport distinctif à la culture et aux ressources linguistiques qu'elle détient.

Les effets entremêlés de l'expression de son rapport à la culture, et du rapprochement d'autrui significatifs remplissent finalement les conditions du « changement » escompté par Erica avant d'émigrer. De plus, malgré l'illégitimité liée à son introversion, Erica profite également d'un encadrement parental moins strict, favorisant l'« acceptation » de son expérience migratoire.

ML : Qu'est-ce que tu penses de ta vie en France depuis que tu es arrivée ?

Erica : C'est différent... Je peux me déplacer toute seule, j'ai des amis au collège. Au lycée. En Colombie je parlais à personne, les seules choses c'était pour les devoirs. Parce que les autres, même, me cherchaient que pour les devoirs. [...] Ici, les gens m'appellent à sortir, à faire des choses. Et je suis contente de faire ça, c'est quelque chose de nouveau !

ML : Tu te sens plus libre ?

Erica : Oui, plus libre, plus acceptée ! (Erica, 17 ans, élève de première, dans un café du centre-ville de Lyon, 22 novembre 2019)

¹¹⁷ Voir : Chapitre 7 III. 1. b.

Erica accède donc, dans l'immigration et par la constitution de ressources sociales familialement légitimes, aux injonctions de sa mère à ne pas être « *antisociale* ». Ce faisant, elle contribue à sa revalorisation dans l'immigration, tout en voyant les logiques issues de ses socialisations antérieures renforcées, et pouvant désormais s'exprimer dans un contexte favorable à leur valorisation (familiale et dans le groupe de pairs). Dans son cas, ce n'est pas tant la réalisation d'un « *objectif de changer* », mais bien l'expression pleine et entière de dispositions incorporées de longue date qui contribue à sa requalification au sein de la famille. A travers le partage de ses pratiques culturelles auprès de pairs, Erica s'inscrit symboliquement dans le projet de ses parents de voir advenir en France le « bien-être » de leurs enfants, de même que dans un rapport au monde familialement valorisé.

2. Petru : « Si je faisais pas de foot je serais pas en France »

Le cas de Petru permet quant à lui de questionner les modalités de transmission d'un rapport l'effort caractéristique des familles de classes moyennes, et celles de sa mobilisation dans le cadre de la migration familiale. On a vu au chapitre précédent le poids des décisions de M. Forasco sur les destins des membres de la famille. En s'intéressant de plus près aux conditions de socialisation de Petru, et à la construction familiale d'un rapport à l'effort et à la vocation, il s'agit maintenant de voir comment l'identification de Petru à son père agit comme un prisme à travers lequel ce premier formule un projet migratoire singulier.

a. Vocation footballistique et valorisation symbolique

Né à Suceava en 2003, Petru grandit, séparé de son père (malgré le bref retour de celui-ci en 2012) jusqu'à son arrivée en France. Entretien toutefois des liens avec ce dernier, on peut déceler dans ces conditions d'existence un cadre socialisateur tout à fait original. En effet, il est aisément envisageable que l'absence du père de Petru ait favorisé sa reconnaissance des contraintes économiques pesant sur sa famille. Ce « *principe de réalité* » (Garcia, 2018, p.49), renforcé par la nécessité pour Petru de remplir à sa suite un rôle de soutien auprès de sa mère (en réalisant une partie des tâches ménagères et du travail éducatif de sa petite sœur), contribue à socialiser Petru à un rapport à la nécessité, relevant ici de l'appropriation de « traits de caractère » reconnus à M. Forasco et constitués en dispositions (Henri-Panabière, 2007, p.439). Les éléments recueillis au cours des entretiens réalisés avec M. Forasco et Petru laissent penser que l'enfance de ce dernier, si elle n'est pas marquée par la privation (en comparaison avec les autres familles roumaines qui ne peuvent « *pas vivre* » de leur salaire en Roumanie), est un

moment d'apprentissage des contraintes économiques et de la « débrouillardise » : par son caractère nécessaire, l'absence de M. Forasco et ses conséquences sur le quotidien des membres de sa famille signifient en réalité à Petru qu'il n'est pas « bien né » en Roumanie et qu'il lui est indispensable de fournir des efforts, de se distinguer par son travail, pour prétendre « s'en sortir » à son tour. J'observe à cet égard que Petru reproduit le point de vue de M. Forasco en mobilisant un registre de discours similaire à celui employé par son père pour décrire la Roumanie et ses limitations.

[la Roumanie] c'est pas un pays très extraordinaire pour... travailler ! Par exemple je vais expliquer, si tu veux être un bon job, ce sont les autres qui ont des intérêts et de l'argent qui ont. Par exemple au foot, ce sont quelques clubs, et ce sont les fils de grands, riches personnes, qui payent pour jouer... Et j'aime pas ça. (Petru, 15 ans, élève de troisième, collègue Robert Schuman, 22 janvier 2018)

Si M. Forasco évoque les différents obstacles qu'il a rencontré au cours de ses expériences professionnelles pour justifier l'émigration familiale, Petru revient quant à lui sur sa pratique du football. J'apprends au cours de notre premier entretien qu'il joue au football depuis l'âge de 6 ans. Cette pratique a connu une institutionnalisation progressive, avant de devenir une source de valorisation symbolique pour lui et pour ses parents. Petru est en effet inscrit dans un club et participe à de nombreux matches, aussi bien au niveau local (dans la région de Suceava en Roumanie) que régional. C'est également très tôt que le « *talent* » de Petru lui est signifié, contribuant à la construction d'un rapport vocationnel à cette pratique.

ML : Est-ce que tu peux me raconter un peu le début quand tu as vraiment commencé le foot ? Enfin qu'est-ce qui t'a donné envie de jouer ?

Petru : J'avais beaucoup d'amis dans mon quartier qui me disaient que je suis, j'ai du talent au foot et pour ça ils ont demandé à ma mère pour que je va avec lui au foot et moi j'ai insisté, insisté, insisté, et ma mère elle disait : « C'est le foot c'est un sport comme ça », au début et après j'ai allé plusieurs, plusieurs [fois] comme ça à l'entraînement et j'aimais beaucoup et je suis resté au foot parce que j'aimais trop, oui !

ML : Parce que au début avant que tes copains disent à ta maman que tu viennes au foot, tu jouais comme ça avec tes copains...

Petru : Oui je jouais dans l'école comme ça.

ML : D'accord. Donc c'est ta mère qui t'a inscrit au foot ?

Petru : Oui.

ML : Ok. Et c'est elle qui t'a emmené aux matches, aux entraînements et tout ça ?

RF : Oui c'est elle parce que mon père était parti en Italie et après en France et c'était ma mère toujours qui était avec moi. (Petru, 15 ans, collègue Robert Schuman, 28 mai 2018)

Très vite, la mise en valeur de son « *talent* » par ses camarades, ainsi que la proximité entretenue par les figures masculines de sa famille avec la pratique sportive déterminent l'entrée de Petru dans la pratique du football (« *mon grand-père il a joué [au football]. Mais plusieurs de ma famille c'était sportif mais j'avais un oncle qui jouait foot et j'avais des gens de ma famille qui ont joué handball beaucoup mais pas foot* »). Il n'est pas question cependant de la faire primer sur les objectifs de réussite scolaire présentés au chapitre précédent¹¹⁸ : c'est à la suite de plusieurs entraînements dans le club de la ville de Suceava que Mme Forasco consent à y inscrire Petru, une manière pour elle d'institutionnaliser sa pratique sportive et d'assurer la continuité avec les prescriptions familiales. En cela, l'acceptation par Mme Forasco du poids des contraintes qui sont associées à l'officialisation de la pratique du football en club (les déplacements hebdomadaires aux entraînements, puis aux matches, l'acquisition d'un équipement sportif et le coût associé à l'inscription) traduit sa volonté d'accompagner son fils dans une pratique largement légitime, et participant de la valorisation des efforts qu'il fournit par ailleurs. Dès lors, le football devient autant le terrain de l'expression des dispositions au travail de Petru qu'il lui assure une valorisation symbolique précoce, étendue à la famille.

En continuité avec l'investissement familial dans la conservation ou l'obtention d'un statut symbolique par l'école, la pratique du football devient une source de distinction pour la famille. Assez loin de l'image largement répandue d'un investissement massif, voire exclusif, des enfants de classes populaires dans la pratique du football, l'inscription en club de Petru autorise l'encadrement de la pratique, dont les modalités participent de conceptions éducatives plus larges auxquelles les familles de classes moyennes et supérieures semblent acquises (Bertrand, 2012). Plus encore, on peut ici resserrer l'analyse en rapprochant l'engagement de Mme Forasco pour la pratique footballistique de son fils des logiques exprimées par le groupe des familles de « *techniciens* » identifiées par Agnès van Zanten dans son étude portant sur la construction des choix scolaires chez les familles de classes moyennes et supérieures (Van Zanten, 2009). L'engagement de Petru et de Mme Forasco dans une pratique institutionnalisée du football s'inscrit alors en continuité avec le rapport à la « méritocratie »,

¹¹⁸ Voir : Chapitre 7 III. 2.

aux efforts et à la compétition exprimés par M. Forasco, dans la mesure où, comme le précisent Christine Mennesson, Julien Bertrand et Martine Court « *le monde sportif constitue pour eux [les « techniciens »] un lieu privilégié pour exprimer un idéal collectif centré sur le principe de concurrence* » (Mennesson, Bertrand et Court, 2016, p.397). Au cours de notre entretien, M. Forasco présente à ce titre son fils comme étant « *le meilleur* », en comparaison aux autres joueurs de l'équipe « *hyper mauvais* », réifiant la performance, les logiques de classement et la compétition dans le sport : dans le football comme à l'école, il s'agit pour Petru de faire sa place, donc de la mériter.

Cependant, comme évoqué précédemment, cette logique de compétition s'étend au-delà de la pratique du football-loisir et est érigée au rang de vocation footballistique, à partir du moment où elle devient « rentable » au-delà de l'espace du club. La valorisation symbolique des aptitudes footballistiques de Petru s'autonomise en effet du club où elles sont premièrement « repérées » par ses entraîneurs, pour ensuite toucher un espace plus large, à travers sa participation à des sélections régionales, puis nationales, dans lesquelles ses nouvelles équipes se distinguent (« *On a fait des tournois en France, j'ai gagné le 3e lot [prix], et en Roumanie à 13 ans j'ai gagné le 4e lot par pays. Oui ça se passe bien.* »).

Partant de sa valorisation au club, la pratique du football de Petru se rapproche progressivement d'un espace internationalisé, contribuant à son engagement complet dans le football. Comme le rappelle Frédéric Rasera, la mobilité géographique et la confrontation des jeunes joueurs à d'autres équipes « *plus prestigieuses dans la hiérarchie sportive* » contribuent à la production de la vocation footballistique, convertissant les joueurs à l'idée de leur élection parmi les autres. L'auteur indique d'ailleurs que :

« dès le plus jeune âge, l'autonomisation de la pratique passe ainsi essentiellement par la mobilité géographique. Les changements de club dans une perspective d'ascension sportive constituent un indicateur central de leur prime conversion. Ils reflètent une transformation de l'engagement sportif selon les codes de la hiérarchie sportive, tout en venant élire celui qui est choisi. » (Rasera, 2012, p.75).

La distinction sportive de Petru assure à la famille Forasco un positionnement symbolique favorable, car l'obtention de résultats sportifs se double de l'obtention de résultats scolaires, présentés invariablement par Petru à partir de résultats chiffrés, tel un score obtenu lors d'une épreuve sportive (« *J'avais des bonnes notes, en Roumanie c'est sur 10 et ma moyenne générale de toute l'année c'est [cherche le résultat exact] 9,74* »). Cette distinction scolaro-sportive fait

d'ailleurs écho aux stratégies scolaires et sportives formulées par les familles de classes populaires étudiées par Cyril Nazareth, pour lesquelles :

« la pratique du football est investie comme un espace de sélection à la fois légitime sur le plan de la socialisation juvénile, c'est-à-dire conforme aux normes dominantes promues par l'institution scolaire, et par ailleurs, synonymes de l'accès à une seconde forme d'excellence sociale, susceptible de déboucher sur une mobilité sociale dans les représentations parentales. » (Nazareth, 2019, p.143).

Associant une valorisation des dispositions au travail de Petru à une activité sportive symboliquement reconnue dans le cadre familial (car elle y est ancrée historiquement), sa pratique du football place finalement la famille Forasco du « bon côté » des classes moyennes (*i.e.* du côté de la stabilité), dans la mesure où elle lui octroie des ressources symboliques venant s'accumuler aux ressources de la famille. Ainsi, on peut parler de construction familiale de la vocation footballistique, dans la mesure où ce sont d'abord les logiques familiales qui s'expriment et qui sont valorisée par la distinction de Petru dans la compétition sportive ou, pour suivre Bernard Lahire, on peut parler de vocation, dans la mesure où « *pour qu'il y ait vocation, il faut sans doute aussi que l'activité en question soit valorisée, au moins aux yeux de ceux qui sont concernés.* » (Lahire, 2018, p. 148). Il devient alors primordial, pour les Forasco, de conserver dans l'immigration les effets symboliques associés à la pratique sportive de Petru.

b. La migration comme effort

Comme le rappelle Sandrine Garcia, le primat explicatif donné à la « *transmission osmotique* » empêche bien souvent de considérer les modalités selon lesquelles elle opère, c'est-à-dire de comprendre ce qui fait effectivement « capital » ou « ressource » au-delà du niveau de diplôme des parents, dans la scolarité des enfants (Garcia, 2018). Dans le cas de Petru, on peut remettre en cause l'idée d'un héritage « automatique » d'un capital culturel ou scolaire, dans le cadre familial. Petru semble plutôt avoir été socialisé selon un rapport particulier aux « efforts », directement lié aux conditions d'existence de la famille Forasco en Roumanie, mais tout autant à sa pratique du football. Celle-ci semble d'autant plus centrale pour Petru, qu'elle est censée concourir à la reconnaissance de ses qualités sportives, hors du cadre familial.

Au moment de mon entretien avec M. Forasco, j'apprends que Petru fait lui aussi l'expérience de limitations en Roumanie. Alors qu'il progresse au sein de son club de football roumain, Petru participe à des épreuves de recrutement pour l'équipe nationale des joueurs de moins de 15 ans.

Tandis qu'il est censé être recruté à l'issue des épreuves, l'entraîneur choisit de l'écartier de l'équipe au profit d'un autre joueur, « *super mauvais* », mais dont le père occupe selon M. Forasco un emploi et une position sociale lui octroyant des privilèges.

M. Forasco : Il a participé, loin de notre ville, c'était un concours pour l'équipe nationale avant 15 ans. Il était présent, il a fait un super bon truc, tout le monde il savait que c'était lui, et c'était beaucoup des enfants, tous les entraîneurs ils ont communiqué que c'est lui qui était choisi. Et après c'est quelqu'un que son père était dans l'autre équipe qui... en plus il connaissait lui, il a joué dans l'autre équipe. Ils ont dit : « Vous savez, restez en standby, je vous rappelle ».

Petru : La première fois, le mec qui était pour choisir il était juge, il m'a dit : « Tu viens la prochaine fois pour l'équipe nationale, pour annoncer à tous que tu viens ».

M. Forasco . : [coupe] « On t'appelle »

Petru : Oui, comme ça pour m'annoncer à tous, et après deux jours il m'a dit que c'est pas moi...

ML : Ah d'accord.

M. Forasco : C'était vite fait des [coups de] téléphones, des interventions, des trucs comme ça... il était déçu. Il était étonné, « La prochaine fois vous m'appellez pas, oubliez mon numéro de téléphone, vous m'appellez pas la prochaine fois ». C'était la cerise sur le gâteau. (M. Forasco et Petru, périphérie ouest de Lyon, 22 février 2018)

La ressemblance entre les discours de Petru et de son père témoigne ici d'expériences partagées. Favorisée par l'identification à la figure de M. Forasco et à des contextes de socialisation valorisant les efforts individuels ce premier en vient au cours de l'entretien à rejeter le contexte roumain, et à s'inscrire, à la suite de son père, dans un processus de distinction « normal » pour qui souhaite voir ses efforts (ou ses qualités intrinsèques) récompensés.

ML : Tu préfères être ici [en France] ?

Petru : Oui, il qui a des bons résultats et qui est très intelligent, il part de Roumanie dans un autre pays [rire]. Ce sont beaucoup des docteurs, des informaticiens, qui travaillent partout en Europe ou en Amérique. (Petru, 15 ans, collègue Robert Schuman, 28 mai 2018)

On peut déceler ici une reproduction par Petru du rapport de M. Forasco à l'émigration et à ses « opportunités » : comme son père, Petru ne formule aucun souhait de retour, me dit être heureux en France avec sa famille et m'explique au cours de notre second entretien (25 mai

2018) que sa pratique du football, plus aisée en France selon lui, est la condition de sa présence en France (« *Si je faisais pas de foot je serais pas en France* »).

La reprise du discours de M. Forasco par Petru renvoie en outre à des aspirations construites dans le cadre familial et sportif. Comme évoqué précédemment, l'inscription de Petru dans un rapport vocationnel à sa pratique du football le conduit à associer celle-ci au départ de la Roumanie : socialisé loin de son père, et en entretenant une proximité symbolique avec les footballeurs évoluant dans un espace transnational, il s'approprie en réalité le projet migratoire porté par ce premier. Dans la mesure où son élection dans le monde du football est instituée par les membres de sa famille (via son inscription dans une section « *sports études* » en Roumanie), la migration familiale représente pour lui davantage qu'un moyen de « ne pas déchoir », mais bien l'opportunité d'une ascension sportive dans un contexte plus favorable. Il en veut pour preuve (comme son père) la « normalité » de l'émigration roumaine d'une part, et d'autre part la « normalité » de la mobilité internationale pour qui pratique le football. Il me présente pour cela le cas d'un footballeur français ayant connu, en émigrant, une ascension considérable dans la hiérarchie sportive.

ML : [Les footballeurs] partent de Roumanie pour aller autre part ?

Petru : Oui, parce que par exemple en Roumanie... Je vous dis un exemple, vous connaissez Laurent Koscielny ?

ML : Euh, non c'est qui ?

Petru : C'est un joueur, capitaine de l'équipe de France. Il a 17 ans, il voudrait être en club de Roumanie, et le club de Roumanie il dit qu'il est pas très bon. Et après il est parti à Arsenal, il est un grand footballeur maintenant.

ML : OK, ils ont dit qu'il était pas bon parce que...

Petru : Oui, et il était le seul de son âge, ils ont dit qu'il est pas bon.

ML : Ouais d'accord. Donc toi ça tu veux pas.

Petru : Non [sourit]. (Petru, 15 ans, élève de troisième, collègue Robert Schuman, 22 janvier 2018)

La manière dont Petru me rapporte le parcours prestigieux de ce footballeur témoigne, sinon de sa connaissance des enjeux liés au métier de footballeur, du moins de son incorporation d'un « *ethos compétitif* » (Mennesson, Bertrand, Court, 2016, p.403) et des ressources qu'il entend faire valoir pour « rentabiliser » en France son investissement sportif en Roumanie. En outre, son discours trahit une volonté de se séparer des entraves qu'il associe au contexte roumain,

faisant là écho à son appropriation de la « *rhétorique du marché et du talent* » structurant le football professionnel (Beaud, Rasera, 2020, p.49).

Le rapport à la migration qu'entretient Petru peut donc être saisi à l'aune du rapport qu'il entretient à sa pratique du football. Ayant incorporé un rapport étroit à l'effort et à la compétition, de même qu'à la mobilité, perçue comme voie légitime d'accès à l'excellence sportive, la migration représente pour Petru une opportunité bien plus qu'une contrainte. Notamment dans la mesure où ses aspirations tendent, une fois en France, à se concrétiser.

c. *De la vocation à l'élection*

Je revois une dernière fois Petru chez lui à la fin de l'année 2018, alors qu'il a terminé sa scolarité au collège Robert Schuman et a intégré une classe de seconde « sportive » d'un lycée privé de sa ville. Seule sa mère est présente lors de ce second entretien, mais elle reste en retrait, bien qu'attentive à notre discussion dans laquelle elle glisse quelques informations (le nom des enseignants de Petru notamment). C'est l'occasion pour moi de revenir avec lui, avec un peu de recul et loin de la prégnance des discours induits par la scolarisation en UPE2A, sur une formule qui m'avait interpellé lors de notre précédent entretien : « *Si je faisais pas de foot, je serais pas en France* ». J'apprends vite que sa pratique du football en France s'est intensifiée : inscrit depuis son arrivée en 2017 dans un club de la région lyonnaise, il y est fortement valorisé par son entraîneur, à tel point qu'il est amené à jouer avec l'équipe des moins de 19 ans (« *U19* »), soit à être « surclassé » à un niveau supérieur au sien (étant donné son âge, il appartient normalement à la catégorie des « *U17* »).

ML : Et tu es surclassé donc tu fais encore plus de matches, tu fais des matches avec les deux [équipes] ?

Petru : Non ça dépend. Par exemple quand il y a un match plus dur en U17 je vais avec eux et après je vais... avec l'U19 comme ça. Par exemple cette semaine et la semaine d'après je vais jouer avec l'U19. Ça dépend des matches, et... comment ça se passe avec le club mais...

ML : Et c'est toi qui as demandé à être surclassé ou c'est eux ?

Petru : Non c'est mon entraîneur qui a choisi.

ML: D'accord donc ça veut dire que tu joues bien et qu'il a envie que tu joues ?

Petru : [fier] Oui ! (Petru, 16 ans, élève de seconde en section « sportive », périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

Les performances sportives de Petru s'accompagnent invariablement, depuis son arrivée en France, d'une valorisation de ses aptitudes sportives dans le cadre du club dans lequel il est désormais inscrit, et également *via* les liens qu'il conserve avec son club de Roumanie. J'apprends à ce titre qu'il participe, durant l'été 2018, à un tournoi amical dans le sud de l'Allemagne.

Petru : Cet été je suis allé en vacances, en Espagne, j'ai fait un tournoi avec l'équipe en Allemagne

ML : Ouais, ça s'est bien passé ?

Petru : Oui ça s'est bien passé.

ML : Du coup avec l'équipe... [actuelle]

Petru : [coupe] Non ça c'était avec l'équipe régionale de Roumanie.

ML : Tu as refait des sélections en Roumanie ?

Petru : Ils m'ont appelé, et j'y suis allé.

ML : D'accord, donc tu les as rejoints en Allemagne ?

Petru : Oui pour jouer. Et on a joué contre d'autres régions, on a joué aussi contre la région de Mayenne, de France, contre Munich et contre... Ukraine.

ML : D'accord, donc c'était un peu une coupe régionale européenne ?

Petru : Oui.

ML : D'accord, et ils t'ont rappelé quand pour ça ?

Petru : Ben [souffle et cherche], immédiatement quand j'ai terminé l'école, après ils ont dit : « Ben si le club te laisse jouer avec nous ».

ML : D'accord, et ça s'est passé comment ?

Petru : Ben c'est bien parce qu'on a appelé, le rendez-vous c'était à Munich, et... je suis allé avec eux du coup, et puis on a joué. C'était plutôt un tournoi amical comme ça, pour observer. (Petru, 16 ans, élève de seconde en section « sportive », périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

A travers sa participation à ce tournoi, validé par son club actuel et impulsé par « *l'équipe régionale de Roumanie* », Petru jouit d'une double valorisation : il se rapproche en cela du modèle canonique des joueurs internationaux de football, inscrits à la fois localement et dans un espace transnational, le tout dans la poursuite de sa « vocation » construite en Roumanie. De plus, cette valorisation dans le football s'accompagne, avec l'investissement scolaire de Petru,

d'une validation par l'école de ses compétences sur le plan sportif, reproduisant alors les conditions de scolarisation roumaines de Petru. Celui-ci est inscrit dans une section « sportive » d'un lycée situé en périphérie de Lyon, ce qui implique une répartition très « serrée » des temporalités scolaire et footballistique. Autrement dit, Petru est soit au lycée, soit au football, ne lui laissant d'ailleurs « *pas le temps* » de voir ses amis en dehors de ces deux cadres. Outre la fatigue qu'il exprime concernant ce strict règlement temporel de son existence, la prise en charge longue et répétée de Petru se double d'un contrôle mutuel des institutions scolaires et sportives, rendu possible par son inscription dans une filière sportive. Alors que je lui demande de m'expliquer le déroulement de sa formation, il indique que son lycée et son club actuel entretiennent des liens étroits, exprimant une grande attention au comportement de Petru.

Petru : Non, on fait des cours. Je fais les cours normal avec les cours et la formation je fais au club. C'est comme la formation c'est l'entrainement, comment ça se passe.

ML : Ok, donc il y a une espèce de... truc entre les deux, entre le club et le lycée ?

Petru : [acquiesce] C'est tout le temps qu'ils demandent si ça se passe bien.

ML: Ok. Je comprends mieux. Tu as des évaluations dans le club ? Ils te mettent des notes par exemple ?

Petru : Non, ils mettent pas de notes, mais en fait à l'école si tu as des bonnes notes, ils demandent si tu as des problèmes avec la conduite... le club demande aussi des trucs comme ça, et le lycée aussi. Si tu es fort... si tu arrives.

ML : D'accord. Et toi du coup ?

Petru: [rire] J'ai pas de problèmes ! Oui c'est bien, ça se passe très bien. (Petru, 16 ans, élève de seconde en section « sportive », périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

En reprenant la formule de Julien Bertrand au sujet des jeunes recrues des centres de formation de football professionnel, on peut penser l'entrée de Petru dans une « *bulle* » censée favoriser la production de performances sportives (Bertrand, 2012, pp.59-60), dont les logiques sont toutefois déterminées par une la prédominance des logiques scolaires. Le respect disciplinaire évoqué par Petru s'accompagne ici d'injonctions à respecter certaines postures corporelles, à se soumettre à des temporalités contraignantes et à mettre en œuvre une ascèse de travail, relation d'apprentissage tramée par les logiques de la forme scolaire. De là, la réinscription de Petru

dans une formation sportive crée les conditions favorables à l'expression de son rapport à l'effort, et surtout à la reconnaissance de celui-ci.

Dans la mesure où elle consacre son éléction sportive dans un espace transnational évoquant celui dans lequel évoluent les joueurs les plus prestigieux, la migration de Petru s'accompagne d'une forte valorisation et de la constitution de ressources symboliques considérables pour la famille. En effet, la poursuite de la pratique footballistique de Petru consacre ici un rapport à l'effort construit depuis l'enfance et doublement validé. Petru s'approprie donc le projet migratoire parental en le retraduisant à partir de ses propres expériences et aspirations : ses dispositions aux efforts (être « *fort* ») et son rapport à la compétition s'actualisent dans le contexte français, favorisant la poursuite de son enveloppement par les logiques initialement portées par les époux Forasco. Son rapport à la migration indique par conséquent que celle-ci est indissociable d'une pratique distinctive du football, validant du même coup le projet migratoire familial.

3. Naïma : incarner le projet migratoire familial

En justifiant une lecture du processus migratoire attentive à l'échelle configurationnelle que représente la famille, Paul-André Rosental rappelle que « *le cadre familial apparaît comme une instance qui médiatise l'effet des transformations de l'environnement sur la destinée des individus* » (Rosental, 1999, p.187). A cet égard, le cas de Naïma donne à voir les effets des configurations familiales sur les rapports subjectifs entretenus par les enfants à leur expérience de la migration.

a. La transmission d'un rapport ambivalent à la scolarité

La migration des Jamal est le fruit d'une expérience contrariée d'ascension sociale en Italie, ayant progressivement amené les époux à envisager une seconde migration, de l'Italie vers la France. Du point de vue de Naïma, cette seconde migration la prive de ressources scolaires construites conjointement à l'objectif de promotion sociale de ses parents.

Je rencontre d'abord Naïma à l'occasion de ma présence au sein du dispositif UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin, alors qu'elle est élève en seconde générale. Naïma bénéficie en France d'une forte valorisation de la part de ses enseignants : tous ceux-ci s'accordent sur son « *sérieux* » à l'issue du premier trimestre 2016-2017, ainsi que sur sa « *curiosité* », sa « *solidité* » et ses « *progrès* » au deuxième trimestre. Les jugements élogieux dont elle fait

l'objet, en partie liés à son caractère « allophone », indiquent sa proximité avec les réquisits scolaires, dont j'apprends lors de notre premier entretien qu'elle est le fruit d'une longue construction au cours de sa scolarité en Italie, dans la région de Turin.

Naïma se distingue par son rapport étroit à la culture écrite issu de sa pratique intensive de la lecture (son premier réflexe en arrivant en France a été d'aller s'inscrire à la médiathèque de Préville, alors qu'elle attendait son affectation à l'issue de son test de positionnement), fait preuve d'une opiniâtreté « rentable » sur le plan scolaire (en recopiant ses leçons du français vers l'italien et tenant rigoureusement un cahier où elle inscrit ses erreurs et les corrections) ou encore priorise le travail scolaire sur ses propres relations sociales. Ce rapport étroit au savoir livresque s'accompagne de plus d'un rapport distancié aux apprentissages scolaires. Au cours de notre entretien et des séances consacrées à l'atelier de dessin, Naïma met en avant la richesse que représente l'apprentissage de plusieurs langues, la nécessité d'étudier pour « *s'ouvrir au monde* » (22 mars 2017) et non pour « s'en sortir », ou encore son rapport ascétique au travail scolaire. Enfin, en termes de pratiques, Naïma fait preuve d'une autonomie valorisée dans le cadre scolaire : sa scolarité en Italie lui a manifestement permis de construire des dispositions au travail (la charge des devoirs à domicile m'est présentée comme étant nettement plus importante) et à la prise de parole (*via* la réalisation d'exposés tôt dans la scolarité). Celles-ci lui permettent en France de solliciter activement ses enseignants, et de s'éloigner de la figure de l'élève « introverti », scolairement suspect (Millet, Croizet, 2016, pp. 150-151).

Plus qu'une élève « *prédestiné[e] au scolaire* » (Darmon, 2001, p.257) par les produits de sa socialisation familiale, les entretiens réalisés avec elle et avec M. et Mme Jamal en mars 2017 supportent l'idée d'un processus de réussite scolaire construit par l'expérience de la scolarité en Italie et l'appropriation par Naïma des logiques de travail transmises par ses parents. En effet, vis-à-vis de la position sociale de M. et Mme Jamal, il est difficile d'avancer que Naïma mobilise, dans le cadre de sa scolarité, un « *capital culturel investi par la famille* » (Bourdieu, 1979, p. 3). L'entretien réalisé avec M. et Mme Jamal montre cependant que la lecture occupe une place particulière parmi les pratiques culturelles légitimées par la famille, car témoignant d'une « *envie d'étudier* » faisant probablement écho à l'interruption des études de Mme Jamal.

[Naïma] Elle parle parfaitement l'anglais, elle a ENVIE d'étudier Naïma. Elle est trop curieuse sur notre monde, elle cherche, elle est... l'unique chose qu'elle a perdu, que je constate qu'elle ne fait pas ici, que en Italie elle lisait trop de livres. Elle était toujours à la bibliothèque à prendre des livres, à lire. Ici elle ne le fait pas encore, je pense parce qu'elle a encore un peu de

difficultés, parce qu'elle fait ses devoirs. (M. et Mme Jamal, sans emploi, dans un café de Bellemont, 22 mars 2017)

Naïma semble avoir grandi dans une forme d'ambivalence liée aux rapports entretenus par les Jamal à l'institution scolaire : ici les « *devoirs* » et la lecture sont mises sur un pied d'égalité, témoignant d'un environnement familial valorisant les savoirs scolaires, à la fois pour leur légitimité, mais aussi pour le potentiel offert en termes de mobilité sociale.

Toutefois, la migration vient mettre en danger la possibilité de rentabiliser un capital scolaire construit en Italie dans un objectif de promotion sociale. Celle-ci représente autant pour Naïma la mise à l'arrêt du processus de « réussite » scolaire dans lequel elle s'inscrit avant l'émigration, qu'il vient signifier une dévalorisation symbolique de la part de ses parents. Les relations entretenues entre Naïma et ses parents paraissent en partie indexées sur ses résultats scolaires : si ses résultats positifs en Italie valident le projet migratoire des époux Jamal (du Maroc à l'Italie), les difficultés linguistiques qu'elle rencontre en France remettent en cause la possibilité de poursuivre cette trajectoire scolaire et, de proche en proche, de voir M. et Mme Jamal concrétiser leur souhait de « *vivre dignement* » dans l'immigration. Migrer revient donc à prendre le risque pour Naïma de ne pas assurer la conservation et la conversion en France de capitaux scolaires et symboliques construits en Italie.

b. *Un retour avorté*

Peu après son arrivée en France, à l'hiver 2016, Naïma constate que sa maîtrise imparfaite de la langue française ne lui permet pas d'obtenir des résultats aussi satisfaisants pour elle qu'en Italie. Elle projette donc de se réinscrire au lycée dans sa région natale.

ML : T'as voulu te réinscrire en Italie ? [...]

Naïma : Ah oui ! [rire]

ML : Tu voulais rester ? [rire]

Naïma : Oui mais ils ont dit : « Nous avons besoin des documents de la France ». Mais pour retourner en Italie c'était deux mois, et donc pour recommencer l'école en janvier c'était...

ML : Ça aurait pas marché ?

Naïma : Oui parce que c'était, là le rythme c'est plus accéléré. Donc pour rattraper quatre mois c'est...

ML : Oui ça aurait été trop compliqué... et de ça t'en avais discuté avec tes parents ?

Naïma : Oui, mon père m'a dit non, et ma mère a dit : « Si vous êtes ici c'est pour vous, c'est pas pour moi, parce que j'ai déjà vécu ma vie. C'est pour vous ». Elle m'a dit : « Si tu veux, mais tu sais que ça marchera pas ».

ML : Donc de toi même t'as préféré rester ici aussi.

Naïma : Oui. (Naïma, 15 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 23 mars 2017)

A travers cette tentative de retour, Naïma exprime plusieurs choses : un certain malaise lié à la rupture biographique que représente la migration, l'activation de dispositions à la mobilité et le manque de ressources familiales lui permettant de concrétiser son retour. En effet, on peut encore une fois souligner le caractère indissociable du couple disposition-ressource : même si elle est théoriquement en mesure de repartir, le soutien et la valorisation provenant de ses rapports avec ses parents constituent ici une ressource inaccessible, le risque étant de cumuler rupture biographique et rupture de l'économie des rapports intrafamiliaux. Naïma ayant intégré que l'objectif de réussite scolaire dont elle est investie a partie liée avec la valorisation par ses parents, le retour en Italie représente finalement un risque plus grand de dévalorisation, d'autant que ses résultats sont incertains. A la suite de Mme Jamal, Naïma fait donc le choix d'une immigration nécessaire en décidant de rester en France et de « se faire » à la migration familiale, traduisant une nouvelle fois ce rapport ambivalent à la scolarité.

J'ai toujours été contre l'idée d'aller en France parce que je savais que j'aurais pas les mêmes notes qu'en Italie et la même discussion qu'en Italie. Mais ma mère a dit que c'était mieux pour mon avenir, et donc je suis venue ici. [...] J'ai jamais pensé à ça mais quand je suis venue en France j'ai noté la différence. Que nous avons peur pour notre avenir, parce que nous ne sommes pas sûrs d'avoir un travail. (Naïma, 15 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 23 mars 2017)

C'est donc à partir de cet épisode que les dispositions scolaires et l'engagement associatif de Naïma deviennent des ressources rendant possible son appropriation du projet migratoire familial. Celles-ci peuvent dès lors être appréhendés comme de véritables *capitaux* au sens proposé par Pierre Bourdieu, dans la mesure où ils sont transférés par Naïma du contexte italien au contexte français, pour travailler à sa revalorisation dans l'immigration (en tant qu'aînée en « réussite » scolaire).

c. Une (re)configuration familiale favorable

Dans la mesure où elle est liée à la réalisation des aspirations de ses parents, la « réussite » scolaire de Naïma suppose la reconnaissance familiale des effets symboliques de son capital scolaire. A travers la reprise progressive d'une scolarité « ordinaire » et accomplie, au gré de son apprentissage de la langue française et du transfert de ses compétences scolaires, Naïma est progressivement revalorisée au sein de la famille.

Dans les deux années qui suivent son arrivée en France, la rentabilisation du capital scolaire de Naïma s'accompagne d'effets positifs en termes de constitution d'un capital symbolique hors du contexte scolaire. Dans le cadre familial, la valorisation scolaire dont elle fait l'objet, assurent à Naïma une valorisation liée à son statut d'aînée, indirectement investie de la tâche de faire advenir la « réussite » de la migration familiale (Beaud, 2018 ; Moguérou, Santelli, 2012, p.86). Ainsi, elle est à même de tirer certains avantages de sa « réussite » scolaire : justifiée par la nécessité pour elle d'étudier (et particulièrement, en 2019, de préparer les épreuves du baccalauréat) Naïma peut aisément se soustraire aux tâches ménagères, assurées par sa sœur cadette et sa mère. Plus généralement, on peut penser que la priorisation du travail scolaire de Naïma est un moyen pour M. et Mme Jamal de faire advenir leur projet migratoire : en prenant en charge la tenue du domicile familial, Mme Jamal et Yasmine remplissent un rôle de soutien à Naïma, n'entravant pas son travail et cherchant à favoriser sa « réussite ». L'économie des relations au sein de la famille s'organise donc autour des aspirations de Naïma, symboliquement associée à la réussite de la migration familiale.

De plus, la revalorisation de Naïma est favorisée par la reprise en France d'une activité associative également source de rétributions symboliques. Au cours de son année de première (2017-2018) et jusqu'en janvier 2019, Naïma renoue avec son engagement en tant que bénévole, à Préville.

Naïma : Déjà quand j'étais en seconde je voulais en faire, mais c'était pas possible parce j'étais trop petite ils disaient. Alors qu'en Italie j'en faisais donc pour moi c'était bizarre, j'ai pas trop aimé de ne pas pouvoir en faire. Après j'ai fait avec les enfants, pour les aider avec les devoirs et surtout genre les petits quand ils commençaient à lire, c'était pour les apprendre à lire. Et après j'ai fait avec les restos du cœur, et voilà. C'est ça principalement.

ML : D'accord, et ça t'a plu ?

Naïma : Oui, énormément.

ML : J'imagine que tu as rencontré plein de gens intéressants, enfin...

Naïma : Oui et l'été aussi on a eu la possibilité, avec l'association avec laquelle je travaillais avec les enfants, de travailler avec les personnes âgées, parce qu'en fait l'été ils peuvent tomber en dépression tout ça parce qu'ils restent seuls et du coup on a travaillé tout ça, j'ai beaucoup aimé. (Naïma, 17 ans, élève de terminale S, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

On peut envisager que cette pratique associative est à la fois un moyen pour Naïma de reproduire des éléments de sa vie en Italie, que source de valorisation symbolique. Pour rendre compte des effets de l'engagement, on peut considérer les travaux d'Anne-Catherine Wagner autour de la notion de « *capital militant* »¹¹⁹. Reprendre la notion développée par l'auteure permet de penser des dilutions du « *capital militant* » dans d'autres capitaux¹²⁰, et ainsi une certaine transposabilité du capital militant de Naïma dans d'autres espaces sociaux liés au champ culturel. La notion développée par Wagner reste cependant problématique, dans la mesure où le « *capital militant* » constitué « *se conserve difficilement en dehors* » du collectif à partir duquel il est construit (Wagner, 2004, p.20). La définition proposée par Frédérique Matonti semble ici plus adéquate car elle suppose des produits de socialisation liés à des trajectoires sociales saisies sur le temps long. Comme le précise l'auteure,

« s'intéresser à des trajectoires, [...] c'est se donner notamment la possibilité d'étudier la manière dont le 'capital militant', c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire incorporés au fil des expériences politiques, est reconverti dans d'autres univers que le champ politique. » (Matonti, 2005, p.4).

Dans le cas de Naïma, les effets symboliques de ce « *capital militant* » semblent nourrir un processus de distinction dans la mesure où il l'associe aux classes dominantes (Lahire, 1999, p.281)¹²¹.

Naïma : Parce qu'en fait j'ai grandi dans un quartier plutôt populaire, et en fait beaucoup des enfants que je voyais, qui avaient mon âge ou plus grands même, si c'est, [se reprend] si ça n'aurait été pas par des associations, euh

¹¹⁹ On ne parlera pas ici de « capital associatif », dans la mesure où aucune définition ne permet de le saisir en tant que capital, c'est-à-dire comme une ressource transférable d'un espace social, ou d'un contexte à l'autre.

¹²⁰ L'auteure évoque la constitution d'un « *capital international* » jouant comme une ressource en termes d'information notamment (Wagner, 2004.)

¹²¹ Ou aux individus « bien insérés » socialement, presque toujours liés dans le discours à la question de l'« intégration », comme le suggère Bernard Lahire : « L'« autonomie », l'« indépendance », la « maîtrise de soi et de son existence » ou la « dignité », nous disent les discours sur l'« illettrisme » (comme ceux sur l'insertion), sont les signes d'une « bonne insertion sociale ». Les difficultés rencontrées par une partie de la population sont, en cela, pensées comme une atteinte à l'« autonomie individuelle » et, du même coup, comme un obstacle à l'« insertion sociale ». » (Lahire, 1999, p.286)

voilà leur vie probablement ça aurait été gâché et je voyais l'impact que ça avait [se reprend] sur les enfants de mon âge ou plus grands que moi. Et c'était pas seulement sur... les jeunes des quartiers défavorisés et il y avait aussi des jeunes de quartiers beaucoup plus riches et les enfants allaient dans les mêmes lieux voilà.

ML : C'est-à-dire ?

Naïma : En fait les associations n'agissaient pas que sur les enfants... [de classes populaires]

ML : Ah d'accord.

Naïma : Voilà, mais sur tous les enfants ! Et je voyais l'impact que ça avait en positif sur les deux. Et donc je me suis dit : « Moi aussi je veux faire quelque chose comme ça et être active dans ce changement, qu'on peut avoir sur la vie des gens », voilà. [...] Moi je voulais avoir un impact majeur [sourire] mais voilà c'est un bon début ! Pour faire plus encore ! (Naïma, 17 ans, élève de terminale S, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

L'expérience migratoire de Naima paraît favoriser un renforcement et une activation de dispositions multiples issues de ses socialisations antérieures. Sa proximité avec les logiques scolaires lui permet dans un premier temps de bénéficier de la bienveillance de ses enseignants et de s'appropriier les logiques de la scolarité en France, en termes de savoir-être et savoir-faire. Elle renoue ainsi avec l'objectif de promotion sociale de ses parents, lui permettant de mettre à distance, par la reprise de son activité associative, son origine sociale (« *j'ai grandi dans un quartier plutôt populaire* »). C'est sous l'angle du changement (exprimé en termes d'ascension sociale) qu'elle en vient finalement à présenter son expérience de la migration, attestant de la « réussite » du projet migratoire de ses parents.

Alors, [la migration en France] comme expérience, je l'ai appréciée parce que ça m'a permis d'apprendre le français, alors que peut être qu'en restant en Italie je crois pas que je l'aurais appris plus que ça, au lycée j'en faisais plus, c'était juste au collège. Et en plus ça m'a permis de rencontrer plus de gens et de sortir de ma zone de confort parce que avant peut être que j'aurais pas parlé avec des personnes comme ça dans la rue, comme ça, alors que quand je suis venue en France, je sais pas pourquoi, ça devenait plus facile pour moi de le faire. Euh, mais voilà, en général [hésite] des fois je pense que j'aurais vraiment aimé rester en Italie parce que ça aurait été plus simple du côté aussi du lycée, et aussi parce qu'au lycée en Italie j'aurais appris plus de choses que ce que j'ai appris ici euh [pause] mais quand même en fait, en regardant les différents côtés de la situation euh ça a été plus positif pour moi parce que j'ai changé beaucoup, alors qu'en restant toujours dans un même milieu avec les mêmes personnes je sais pas si on peut changer autant que ça. (Naïma, 17 ans, élève de terminale S, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

Malgré un rapport préalablement négatif à la migration, ces deux premières années d'immigration, favorisent l'inscription de Naïma dans un processus de « réussite » scolaire conforme aux aspirations familiales et s'accompagnant d'une valorisation de son rôle d'aînée. Ainsi, elle s'approprie le projet migratoire familial par la transposition de ses pratiques extra-scolaires de l'Italie à la France, dans une trajectoire de promotion sociale qui, comme on le verra, est envisagée hors du continent européen.

Les cas d'Erica, Petru et Naïma présentés dans cette seconde partie ont permis de voir selon quelles modalités les enfants migrants s'approprient le projet migratoire de leurs parents, en formulant des aspirations qui leurs sont propres. Les discours de ces enfants, plus dotés en ressources scolaires et extra-scolaires que ceux présentés dans la première partie de ce chapitre, témoignent également de la transmission des rapports au monde entretenus par leurs parents, en fonction de la position sociale occupée dans le pays d'émigration. Ainsi, il apparaît que les migrations enfantines ne remettent pas nécessairement en cause les logiques familiales, notamment quand le transfert des ressources enfantines leur assure une valorisation symbolique dans le cadre familial. Pour Erica, Petru et Naïma, le projet migratoire s'inscrit par conséquent en continuité avec les logiques socialisatrices exprimées par leurs parents.

Conclusion du chapitre 8

Ce chapitre a mis en évidence que les rapports qu'entretiennent les enfants migrants à leur migration est chargée d'enjeux différents que pour leurs parents. Si l'objectif de mobilité sociale nourri par les familles est parfois réinvesti par les enfants, il apparaît que les logiques sociales qui s'expriment avec la migration leur sont propres. Celles-ci oscillent entre des situations de « double-absence » et le renforcement des logiques issues des socialisations antérieures, dépendant du transfert des ressources dont ils disposent avant et après la migration.

En tant que processus de socialisation, la migration enfantine s'articule aux produits des socialisations antérieures à l'émigration. L'attention portée aux configurations et reconfigurations familiales invite à envisager des appropriations différenciées des projets migratoires formulés par les parents et à considérer les logiques de la socialisation familiale comme une grille de lecture du monde social, dont usent les enfants pour construire dans l'immigration un projet migratoire plus ou moins dissocié de celui de leurs parents. De plus, la migration s'accompagne le plus souvent d'une modification des relations intrafamiliales, favorisant ou non l'actualisation de dispositions constituées avant la migration. La transmission

d'un rapport au monde socialement situé (et avec lui la reconnaissance des enjeux liés à la migration familiale) apparaît alors dépendante de la mobilisation par les enfants de ressources sociales, professionnelles, familiales, symboliques et scolaires constituées avant l'émigration et disponibles dans l'immigration. Les migrations enfantines peuvent alors être appréhendées, selon les ressources disponibles et l'activation de dispositions dans l'immigration, comme une expérience ambivalente, oscillant entre rupture et continuité.

Or, si les migrations enfantines présentées dans ce chapitre sont liées (de près ou de loin) aux logiques portées par les familles, le chapitre suivant montre que les migrations des enfants « MNA » ne peuvent être appréhendées sans penser conjointement les effets liés à l'émigration d'une part, et à la prise en charge institutionnelle d'autre part.

Chapitre 9 : Les « Mineurs Non Accompagnés » : de l'entrée en émigration à la construction des rapports aux institutions

Comme l'ont montré Sylvia Faure et Daniel Thin, au sujet des parcours en classes populaires, le présupposé de vulnérabilité qui accompagne l'analyse des expériences sociales d'individus situés « en bas » de l'espace social, conduit celles-ci à n'être envisagées « *que sous l'angle de la dépossession et de la distance aux normes dominantes d'existence et de comportement, largement portées par les institutions chargées de l'intervention sociale.* » (Thin, Faure, 2019, p.16). Les discours produits au sujet des enfants migrants seuls, « Mineurs Non Accompagnés », n'échappent pas à cette même insistance sur la dépossession, que ceux-ci émanent des représentants des institutions de prise en charge où qu'ils servent la connaissance sociologique. Les contraintes pesant sur ces enfants dans l'immigration, et prenant généralement la forme de multiples injonctions (à s'« intégrer », à être « autonomes », à être pris en charge) sont généralement occultées au profit de leur détresse, économique, sociale, psychologique, érigée en facteur explicatif majeur. Bernard Lahire dresse un constat similaire, en introduisant son étude portant sur la construction sociale de l'« illettrisme » : selon lui,

« c'est toujours le 'handicap' des illettrés qui est présenté comme étant à la source des difficultés qu'ils rencontrent dans diverses situations sociales et non la logique de ces situations, l'un des présupposés de ces exemples étant l'idée de la nécessaire et indispensable 'autonomie individuelle'. » (Lahire, 1999, p.25).

Ces manières d'appréhender la vulnérabilité paraissent pétries d'un dominocentrisme déformant le prisme à partir duquel se construisent les représentations sociales associées aux groupes sociaux les plus démunis. De plus, elles masquent la réalité des expériences vécues et de ce que produisent ces expériences.

Dans ce chapitre, il s'agit de se défaire de ces visions altérées du processus migratoire. Ce chapitre entend rendre compte des effets du processus migratoire et de la prise en charge institutionnelle sur la construction du rapport des « MNA » à l'immigration. Bien que partiels, leurs discours indiquent une multiplicité des manières d'entrer en émigration ayant des effets sur la construction du rapport aux institutions, dans l'immigration. En retour, celui-ci ne peut

être compris sans la prise en compte du caractère englobant de la socialisation dans les institutions du travail social et sans la reconnaissance l'ambivalence des ressources dont les « MNA » disposent en immigrant.

I. De la fuite au « parcours migratoire » : l'hétérogénéité des modalités d'entrée en émigration

Les « MNA » sont généralement appréhendés à partir des catégories émanant des institutions juridiques ou de celles du travail social. Partant du constat de leur caractère « *hors norme* » du point de vue des institutions de protection de l'enfance, Angéline Etiemble cherche à construire différents types-idéaux ou « *profils* » permettant d'ouvrir la catégorie « MNA¹²² » à partir des expériences migratoires des enfants. Bien qu'admettant que « *la frontière entre l'un et l'autre de ces 'profils' est en fait très perméable* », elle distingue cinq ensembles: les « *exilés* » (ayant généralement fui leur pays d'origine) ; les « *mandatés* » (ayant quitté leur pays d'origine sous l'impulsion de leur famille) ; les « *exploités* » (dont la migration est liée à un trafic ou à une entreprise criminelle) ; les « *fugueurs* » (ayant quitté délibérément leur famille) ou enfin les « *errants* » (ayant émigré en plusieurs étapes, sur un temps long ; Etiemble, 2005, pp.18-19). Si cette catégorisation permet semble-t-il d'orienter en partie l'action sociale, elle s'avère toutefois peu féconde en termes d'analyse sociologique. Déterminer des causes liées à la migration semble en effet occulter le rapport subjectif des enfants migrants seuls à celle-ci et contribuer à les envisager principalement comme des enfants « subissant » la migration. La présentation qui suit montre que ces rapports à la migration s'avèrent plus ambivalents et qu'ils s'entremêlent aux aspirations et « *projets migratoires* » des enfants migrants seuls (Rosental, 1999 ; Ma Mung, 2009).

1. Inaya, Aminata et Gaoussou : une fuite « à corps perdu »

Les deux premières enfants « MNA » présentées dans ce chapitre sont aussi les deux premières que je rencontre, alors que je réalise mon travail de terrain à la cité scolaire Charles Darwin. Aminata et Inaya (14 et 15 ans) se présentent comme deux sœurs ayant toutes deux grandi entre les villes de Man, Abobo et Daloa, en Côte d'Ivoire.

¹²² Etant appelés « Mineurs Isolés Etrangers » dans le texte conformément à la catégorie en vigueur au moment de la parution de l'article.

L'entretien que je réalise avec Aminata le 24 mars 2017 fait suite à plusieurs mois d'observation dans le dispositif UPE2A de l'établissement et dans l'atelier de dessin mis en place au CDI, auquel elle participe avec enthousiasme. Entre la fin du mois de janvier et la fin du mois de mars, elle s'arrange avec M. Saadi pour pouvoir être présente à chaque séance et élaborer la représentation de son parcours avec ses camarades de l'UPE2A, dont sa grande sœur Inaya. Au fil des séances, elle évoque sa ville natale (Daloa), puis le déménagement de la famille pour Abobo (en périphérie d'Abidjan) où elle est scolarisée en école coranique, puis au collège. Les éléments recueillis au sujet de ses conditions de scolarisation en Côte d'Ivoire sont assez limités : selon elle, peu d'éléments permettent de différencier les systèmes scolaires français et ivoiriens, à l'exception du nombre d'élèves accueillis en classe (*« C'est pas comme ici où on est 28 maximum, dans ma classe on était 78 et on s'asseyait par quatre ! »*)

Son récit continue de prendre forme à mesure que nous avançons, à tel point que le matin du 14 février 2017, alors que les élèves sont chargés de rechercher des images sur Internet pour illustrer leurs parcours, elle semble être interloquée par la photo d'une milice chrétienne de Côte d'Ivoire. Alors que je m'approche d'elle, elle m'explique de manière assez détaillée la guerre civile ivoirienne de 2010-2011, les oppositions entre chrétiens et musulmans, particulièrement dans son quartier, Abobo, où les affrontements ont été particulièrement violents. Elle en vient à demi-mots aux raisons de son départ de Côte d'Ivoire, évoquant le danger que représente, pour une enfant musulmane, de vivre dans un pays secoué par les affrontements d'ordre religieux (*« Moi j'ai un prénom musulman. S'ils me trouvent, ils me tuent ! »*). Après cet épisode, Aminata continue de livrer son récit, me confiant qu'elle a dû déménager plusieurs fois en Côte d'Ivoire entre Daloa et Man, où elle a rejoint son père chez un oncle maternel, sans pourtant m'en expliquer les raisons et en restant évasive sur la chronologie de ces événements.

ML : La Côte d'Ivoire... tu m'expliquais que c'était un pays en guerre.

Aminata : Ouais en 2011, de 2010 à 2011 y avait la guerre et tout. Des fois on était obligés de quitter la maison, d'aller dormir dans une autre maison parce qu'il y avait notre maison et le camp des jeunes, du coup ils tiraient fort et on était obligés de quitter la maison et d dormir chez quelqu'un d'autre ou à la mosquée. (Aminata, 14 ans, élève de quatrième, cité scolaire Charles Darwin, 24 mars 2017)

Hormis ces déplacements et la présence de milices armées, Aminata reste très évasive concernant le récit de sa migration ou, plus généralement sur son passé en Côte d'Ivoire, se limitant à la présentation de son passé scolaire. De la même manière, sa sœur Inaya limite aussi

son récit à ses conditions de scolarisation. Lors d'une des premières séances au CDI, en présence de l'enseignante-documentaliste Mme Louis, de Naïma (élève de seconde), de Karim (élève de troisième), de Leïla (élève de seconde) et d'Aminata, j'enregistre une partie de la discussion.

Mme Louis : Si on vous écoute vous parlez d'école, vous avez parlé du chemin pour aller à l'école, vous avez parlé de maladie les deux [Karim et Leïla], de quoi vous avez parlé aussi ?

Inaya : De changement aussi, d'école, parce que moi j'ai changé d'école plusieurs fois. D'abord j'étais à Zol, c'est l'école ça s'appelle Zol, et après j'ai changé je suis allé à Olli, c'est dans ma langue [malinké] je sais pas comment dire, c'est Olli après je suis allée au collège Prévert quand je suis entrée en sixième je suis allé au collège Jules Verne.

Mme Louis : A chaque fois c'est un changement de ville aussi, ou de village ?

Inaya : Oui j'ai changé de ville qu'une seule fois, et ben je suis allé à Sakassou, c'est un collège qui s'appelle Sakassou.

Mme Louis : T'as fait beaucoup de collèges toi dis donc, et comment ça se fait qu'il y a ce changement à chaque fois ?

Naïma : Chaque année ?

Mme Louis : Chaque année non, tu changeais ?

Inaya : Oui chaque année je changeais. (Atelier « Récits d'ailleurs », cité scolaire Charles Darwin, séance du 31 janvier 2017)

Le parcours d'Inaya est marqué par des déplacements, plus nombreux que dans le cas de sa sœur, bien qu'elle n'évoque aucun déménagement vers la ville de Man, contrairement à cette première. En reconstruisant leurs parcours, ceux-ci s'avèrent en réalité assez différents, notamment quand Inaya m'affirme qu'elle n'a jamais bénéficié de cours à domicile, alors qu'Aminata raconte avoir reçu de l'aide pour la réalisation de ses devoirs, par le biais du frère d'une de ses amies.

ML : Et tes devoirs donc tu les faisais avec tes copines et chez toi aussi ?

Aminata : Mhm, je le faisais, enfin j'avais, c'est pas un maitre, on dit maitre de maison, c'était un monsieur qui nous apprenait pour réviser et tout. C'était le frère à une copine de moi qui, donc lui il était, il faisait le bac et il nous apprenait et il nous aidait à faire nos devoirs, il nous faisait des maths et tout.

ML : C'est comme un professeur particulier en fait ?

Aminata : Oui, mais qui fait que le soir, il nous aide que le soir. (Aminata, 14 ans, élève de quatrième, cité scolaire Charles Darwin, 24 mars 2017)

ML : Et quand t'avais des devoirs, de temps en temps quand même, tu les faisais comment ? Tu travaillais toute seule ?

Inaya : Oui.

ML : Tu te faisais aider ?

Inaya : Non, j'avais pas de maître de maison, je faisais toute seule. Ben vu que là-bas [en Côte d'Ivoire] aussi c'est différent d'ici, du coup j'étais habituée aux maths, j'avais des bonnes notes du coup je pouvais faire les maths correctement. Mais pas comme ici, je faisais seule. (Inaya, 15 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 24 mars 2017)

Malgré ces récits dissonants, les deux sœurs s'accordent sur l'exposition des modalités de leur entrée commune en émigration, au décès de leurs parents, tous deux « vendeurs », au début de l'année 2016. C'est à ce moment-là que les deux jeunes filles se retrouvent seules en Côte d'Ivoire, à Daloa, avec la menace de se faire tuer en raison de leur appartenance religieuse. Elles quittent alors la Côte d'Ivoire et transitent par le Mali, le Niger, la Lybie, puis l'Italie avant de finalement arriver en France à l'automne 2016. Là encore, le récit de leur migration s'avère évasif.

ML : Vous avez eu de l'aide pour venir ? Vous vous êtes débrouillées comment ?

Aminata : Ben des fois on... enfin ils nous aidaient, y a des gens ils nous aidaient et on demandait de l'aide. Pour monter en voiture et tout, et... des fois ils disaient non, des fois on a dormi, on était obligées de dormir dans la rue et tout. Et des fois ils nous [hésite] je sais pas comment dire [pause gênée]. (Aminata, 14 ans, élève de quatrième, cité scolaire Charles Darwin, 24 mars 2017)

Le récit de Gaoussou comporte lui aussi son lot de zones d'ombre. Guinéen (Guinée Conakry), il a 15 ans quand nous nous rencontrons en janvier 2018 et est scolarisé au collège Robert Schuman. Lors de notre entretien, il met lui aussi en avant son passé scolaire et m'explique avoir été scolarisé environ deux ans dans la ville de Labé, sans toutefois préciser s'il s'agit

d'une éducation à l'école¹²³. Il m'explique savoir lire et écrire arabe, ce qui indique qu'il a fréquenté une *madrasa* en Guinée : comme il me répète qu'il ne « se souvient plus », je n'insiste pas. En revanche, Gaoussou évoque lui aussi une éducation par le biais de « *cours du soir* », l'année précédant son départ.

Quand ses parents décèdent au courant de l'année 2017 Gaoussou vivant jusqu'alors seul avec eux, se retrouve sans ressources. De là, il entre en contact avec un associé de son père (avec lequel celui-ci « *vendait des produits* »), et c'est après être resté quelques temps hébergé chez lui qu'ils quittent ensemble la Guinée.

Gaoussou : Non, en fait y avait un ami de mon père, mon papa travaille pour lui, il vendait des produits. Voilà, c'est lui, quand j'ai perdu mon papa, c'est chez lui que j'ai été. C'est chez lui que j'étais mais lui il voyageait, il pouvait pas... il pouvait pas s'occuper de moi, faire certaines choses parce qu'en fait... je sais pas comment dire. Après il m'a dit : « Comment on va faire ? », j'ai dit : « Je sais pas ». Après il a pris la décision, y avait aussi un ami de lui, il a dit : « Pars avec lui », et je suis parti. Il m'a demandé d'abord, il m'a dit : « Tu veux partir ? », j'ai dit oui. Il m'a dit : « Comment tu vas supporter ? », « Je sais pas moi, comme toi aussi t'es pas là, tu voyages, moi comment je vais rester là ? ». Après il m'a laissé avec lui, que je suis venu avec lui, il s'appelle Honoré.

ML : Mhm. Ok. Et donc t'es parti avec l'ami de l'ami de ton père.

Gaoussou : Oui.

ML : Et vous êtes passés par où pour arriver jusqu'ici ?

Gaoussou : Par la Lybie.

ML : OK. Ça a duré combien de temps depuis la Guinée pour arriver ?

Gaoussou : Quelques mois. Un ou deux mois. En fait je m'en souviens plus, je m'en souviens plus...

ML : Oui, j'imagine que c'était difficile de partir...

Gaoussou : [pause] C'était pas trop difficile pour moi parce que il s'occupait bien de moi, j'étais avec lui. Même quand on est arrivés en Lybie, il nous a emmenés dans une cour comme ça. Mais lui, je restais avec lui tout le temps, il me donnait à manger, il faisait tout. Il venait toujours vers moi mais il me laissait pas sortir parce que c'était dangereux, il m'a dit : « C'est très

¹²³ Les descriptions qu'il me donne par la suite au sujet du fonctionnement de l'institution scolaire guinéenne laissent toutefois supposer qu'il a été au moins partiellement scolarisé durant ces deux années.

dangereux ». (Gaoussou, 15 ans, élève de troisième, collège Robert Schuman, 26 janvier 2018)

Son parcours migratoire l'amène jusqu'en Lybie, puis en Italie. En franchissant la frontière pour la France, lui et l'ami de son père (majeur) sont séparés.

La particularité de ces enfants migrants tient au fait qu'avant de quitter leur pays d'origine, ils semblent se retrouver contraints à le faire, en raison d'un manque de ressources et d'un relatif isolement. En d'autres termes, ils ne semblent pas avoir d'autre choix que de se jeter « à corps perdu » dans la migration, ce qui les pousse à arriver en France en 2016 (Inaya et Aminata) et en 2017 (Gaoussou), peu de temps après le décès de leurs parents et, selon ce qu'ils peuvent dire par ailleurs, par des réseaux de migration qui les orientent vers différentes institutions. Ce premier groupe de « MNA » s'apparente en ce sens au profil des « *exilés* » identifiés plus haut et est caractérisé par une absence de ressources disponibles dans l'immigration ou, comme on le verra plus loin, par la constitution de ressources indissociables de leur prise en charge institutionnelle. Enfin, ces situations de « fuite » ne donnent aucunement lieu à la formulation d'un « projet » de retour, à l'instar de ce qu'explique Gaoussou.

ML : Est-ce que ça te manque la Guinée ?

Gaoussou : [il gigote sur sa chaise] Bah... non.

ML : Pas trop.

Gaoussou : S'il y avait mon papa ou ma maman elle allait me manquer mais là j'ai rien qui va me manquer là-bas.

ML : Oui tu préfères être ici.

Gaoussou : Oui bien sûr.

2. Idriss et Abdoulaye : « quitter » pour revenir

Les cas d'Idriss et Abdoulaye pourraient quant à eux relever simultanément des profils du mineur « *mandaté* » et du mineur « *errant* » et révèlent des modalités d'entrée en émigration soumises à des temporalités similaires.

Abdoulaye, ivoirien de 15 ans, est originaire d'Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire. Lors de notre entretien (non-enregistré, à sa demande), m'explique n'avoir jamais été scolarisé, et avoir commencé dès l'âge de 6 ans à « *donner des coups de main* » à son père, mécanicien. Ses parents sont séparés : il vit seul avec son père et sa grand-mère et rend visite à

sa mère ainsi qu'à son petit frère (né en 2006) une fois par semaine. Au déclenchement de la guerre civile ivoirienne de 2010-2011, le père d'Abdoulaye décède, le poussant à chercher du travail dans le textile (conception et vente), de manière à soutenir financièrement la famille. S'il indique avoir quitté la Côte d'Ivoire en 2015 pour des « *raisons familiales* », Abdoulaye admet que son départ coïncide avec le décès de sa grand-mère paternelle : il quitte la Côte d'Ivoire suite à cet événement pour « *gagner de l'argent* » pour sa mère et son petit frère. Il traverse d'abord le Burkina Faso, puis gagne le Niger, où il réside quelques mois et trouve des « *petits boulots* » avant de repartir, pour l'Europe cette fois-ci. Sur la route, il passe quelques mois en Lybie, où il travaille avant d'être arrêté et jeté en prison. Au début de l'année 2017, il parvient toutefois à s'échapper et rejoint l'Italie sur une embarcation de fortune qui accoste en avril 2017. Rendu au nord de l'Italie, il monte dans un train à destination de Lyon le 18 juin 2017. Là, il se présente au contrôleur et demande à être mis en relation avec les services de police à son arrivée en gare de Lyon-Perrache.

Le cas d'Idriss est similaire à celui d'Abdoulaye, car il donne à voir une émigration « par étapes » marquée par des périodes d'arrêt et de travail. Idriss, 16 ans quand je le rencontre, est un enfant migrant guinéen ayant connu un parcours migratoire particulièrement long¹²⁴. Enfant d'un père peuhl et d'une mère malinké, deux ethnies rivales de Guinée Conakry, il est scolarisé avec l'argent de son père jusqu'à la classe de cinquième. Cependant, au décès de ce dernier, il est chassé du domicile familial par ses oncles (ou bien est forcé de partir pour ne plus endurer des molestations dont il fait l'objet régulièrement). Là, il part travailler dans une mine d'or en Guinée pour quelques mois avant de se rendre à Kankan et « quitter », d'entrer en émigration.

ML : Et... Est-ce que je peux te demander pourquoi tu es parti de Guinée ?
[...]

Idriss : Oui tu peux me demander je peux parler de ça... parce que les gens [éducateurs, enseignants, psychologues qu'il a rencontrés] disent la souffrance, mais pour moi c'est pas la souffrance c'est des problèmes. Là-bas j'ai souffert même pas, si mon père vivait encore j'aurais pas quitté là-bas, parce qu'avant moi j'ai quitté là-bas, c'est comme ça que j'ai eu l'idée de quitter pour être migrant. Parce que le Mali c'est là que tu vas, Berlin Germany, France, direct France, direct tu voyages à la gare. Avant, moi mon objectif c'est gagner des sous et retourner au pays. Je suis arrivé là-bas, les gens passaient devant moi, les migrants quittaient, ils allaient en Guinée, Sierra Leone, Gambie, ils venaient me trouver à la gare parce que je travaillais là-bas, ils passaient chaque fois je voyais, ça m'a donné la

¹²⁴ La migration d'Idriss a déjà été partiellement présentée au chapitre 5, III.

curiosité de passer. Sinon moi-même j'aurais pas pensé de traverser le Sahara ou la mer.

ML : Oui tu pensais au travail, à retourner en Guinée.

Idriss : Au pays ! c'est pourquoi j'ai quitté pour aller jusqu'à Kankan dans la deuxième ville, c'est à cause des frères [de sa mère] : parce que ma mère c'est une malinké. À l'école même comme ça je parlais Malinké, mon père c'est un peuhl. En 2010, les élections maintenant entre nous il y avait des clans entre ma mère et la famille de mon père parce que ma mère elle supporte le président actuel. Mais les frères de mon père ils disent que ce que fais ma mère... on n'est pas de la même famille. On n'est pas du même sang. C'est pour ça moi ils me faisaient du mal à cause de ça, que mon père il a marié dans un autre foyer, il a laissé son ancienne ethnie.

ML : D'accord, c'est pour ça que tu es parti.

Idriss : Ils me frappaient, ils me faisaient du mal, mais maintenant ils ne peuvent rien contre moi parce que même si je suis là-bas je suis grand maintenant on va faire l'africain [probablement « se battre » ; je lui demande de préciser, il rit] on va pratiquer l'africain, avant j'étais petit ils pouvaient faire tout ce qu'ils voulaient...

ML : Mais maintenant non...

Idriss : Mhm... (Idriss, 16 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 26 juin 2018)

Par la suite, Idriss entame avec d'autres migrants un périple qui l'amène à traverser le Burkina Faso, puis le Sahara à bord d'un véhicule tout terrain pour arriver au Niger où il travaille encore pendant neuf mois. Ensuite, il est vendu (ce que m'apprend l'examen psychiatrique réalisé auprès de la Cour d'appel de Lyon en décembre 2017¹²⁵) en tant qu'esclave en Lybie avant d'être incarcéré et molesté durant quatre mois. Au cours d'une attaque, il parvient à s'échapper et retrouve un travail lui permettant de traverser la Méditerranée. Une fois arrivé en France à la fin de l'année 2017 après avoir parcouru l'Italie depuis l'île de Lampedusa, il passe plusieurs jours sur le parvis de la gare de la Part Dieu à Lyon, avant de rencontrer M. Moulin, magistrat honoraire membre de la Ligue des droits de l'Homme, qui le recueille puis l'aide à obtenir un placement en foyer.

On voit dans les récits d'Abdoulaye et d'Idriss que c'est une première migration (dans les pays limitrophes pour Abdoulaye ; interne à la Guinée pour Idriss) qui réunit les conditions de leur entrée en émigration vers la France. De plus, tous deux expriment leur souhait de retourner dans

¹²⁵ Document que me fournit Mme Rostain lors de ma présence au collège Pierre Brossolette.

leur pays d'origine : si, dans le cas d'Abdoulaye, ce retour est conditionné à l'obtention d'un titre de séjour et d'un emploi en France, le discours d'Idriss témoigne de ce que j'interprète comme une envie d'en découdre avec ses oncles (« *on va pratiquer l'africain* »).

Malgré le manque d'éléments relatifs aux parcours professionnel (si l'on peut les qualifier ainsi) et migratoire d'Abdoulaye et Idriss dans les différents pays du continent Africain qu'ils traversent avant de gagner l'Europe puis la France, on peut faire l'hypothèse dans leurs cas d'une socialisation à la migration internationale. En effet, l'« errance » servant de catégorie de classement des « MNA » dans l'analyse formulée par Angéline Etiemble, semble ici produire des effets en termes de rapport au monde et pouvoir être assimilée à une condition de la poursuite du parcours migratoire d'Amédée et Idriss. En prêtant attention aux projets migratoires de ces deux enfants migrants, on comprend que ceux-ci se sont au moins partiellement constitués au cours de leur migration. En suivant Emmanuel Ma Mung, on voit que les migrations présentées ci-dessus, loin de répondre uniquement de causalités externes (des situations familiales et économiques défavorables) ou internes (la formulation d'aspirations à émigrer), témoignent de l'interpénétration d'effets de contexte et de la construction d'un rapport à la mobilité (Ma Mung, 2009). En d'autres termes, si le départ du foyer familial a été contraint, le départ du pays apparaît lui comme le fruit d'une décision d'émigrer longue et processuelle, favorisée par des expériences « professionnelles » transitoires. Les projets migratoires sont modifiés et nourris par les parcours migratoires des enfants migrants, témoignant d'effets liés à la réalisation progressive de l'émigration. Pour suivre les analyses formulées par Gunhild Odden, on devine dans les cas d'Abdoulaye et Idriss une modification de leurs rapports au monde et l'activation de dispositions à émigrer, liées aux expériences vécues entre le départ du domicile familial et l'émigration, résultant en un départ pour la France (Odden, 2010, p.100). Dans leurs cas, une première mobilité favorise progressivement la formulation de projets migratoires, lesquels s'accompagnent de projets de retour.

Loin de l'idée d'un départ entièrement « choisi » et préparé, la migration transfrontalière d'Abdoulaye et Idriss se réalise par conséquent sur un mode bien moins « contraint » que dans les cas d'Aminata, Inaya et Gaoussou, produisant des effets de socialisation bien différents, comme on le verra plus loin.

3. Abdullah et Sadjawal : émigration et résignation

Enfin, les cas d'Abdullah et Sadjawal, deux enfants migrants afghans se déclarant cousins permettent de penser une appropriation « résignée » de la migration familiale. Abdullah et Sadjawal sont tous deux âgés de 16 ans lorsque je les rencontre en janvier 2018. De la même manière que dans les cas d'Inaya et Aminata, ils livrent assez peu de détails sur leur migration, mais s'accordent sur les raisons de leur départ, en famille, pour fuir la guerre.

Sadjawal : Pourquoi je suis parti, parce que... il y avait la guerre et tout le monde sait qu'il y a la guerre dans mon pays. Une fois il y avait trop de guerre, il y avait beaucoup de monde qui est parti et moi aussi je suis parti avec ma famille : on voulait sortir de l'Afghanistan et on est venu vers le Pakistan sur la frontière. Et après là il y avait trop de gens et après je sais pas moi j'ai perdu ma famille mais je sais pas où ils sont, je les ai pas retrouvés et après moi je suis venu en Iran, je suis passé par l'Iran.

ML : Après le Pakistan tu étais tout seul ?

Sadjawal : Oui je suis venu Iran après la Turquie, je cherchais en Iran aussi j'ai pas trouvé, en Turquie aussi... et après je suis venu en Grèce. Et après les autres pays je connais pas.

ML : Tu as traversé l'Europe et tu es venu ici...

Sadjawal : Oui mais je sais pas j'ai passé par quel pays.

ML : Et tu étais tout seul pendant tout ce temps-là, jusqu'à ce que tu arrives en France ?

Sadjawal : Non après, Abdullah c'est mon cousin, je l'ai retrouvé en Grèce là-bas. Il était dans un foyer il y avait de tous les gens, des Syriens, des Pakistanais, des Afghans et moi j'ai trouvé là-bas. (Sadjawal, 16 ans, élève de troisième, collège Robert Schuman, 4 juin 2018)

Le récit d'Abdullah est presque identique à celui de son cousin, à la différence près qu'il attribue la décision de quitter l'Afghanistan à son père, qu'il a lui aussi « perdu » entre l'Iran et la Turquie.

ML : Pourquoi vous êtes partis d'Afghanistan avec tes parents ?

Abdullah : Parce qu'il y a la guerre, à cause de la guerre aussi. Parce qu'on travaille pas bien à cause de ça. Et... Mon père il dit : « Viens on va là-bas pour aller à l'école » etc. A cause de ça on est venus ici. (Abdullah, 16 ans, élève de troisième, collègue Robert Schuman, 22 janvier 2018)

Outre la justification de la migration « pour l'école » qu'apporte Abdullah, faisant écho aux discours généralement produits par les « réfugiés » pour légitimer leur « statut » auprès des institutions (Darley, 2010, p.234), son discours témoigne d'une déconnexion entre les aspirations nourries par ses parents en émigrant et la réalité de la sienne. On peut en effet, dans le cas d'Abdullah et Sadjawal, faire l'hypothèse d'une résignation à poursuivre la migration entamée en famille et, par conséquent, douter de la formulation d'un projet migratoire similaire à ceux d'Abdoulaye et Idriss. Sans ressources familiales en migration, ces premiers semblent plutôt contraints à poursuivre celle-ci, dans le but de rejoindre un « oncle » résidant à Paris. Ils arrivent en France à la mi-juin 2016, environ six mois après leur départ d'Afghanistan.

Les propriétés sociales des enfants migrants seuls étant difficilement saisissables pour supposer de *causes* de l'émigration, les notions de projet et de parcours migratoire s'avèrent particulièrement utiles pour rendre compte des migrations enfantines. On voit en effet dans les modalités selon lesquelles ces enfants entrent en émigration différentes « étapes » durant lesquelles la migration s'impose comme un futur non seulement possible, mais parfois souhaitable. Contrairement à la typologie d'Angéline Etienne, la mobilisation de ces concepts autorise l'adoption d'un point de vue dynamique sur le processus migratoire : elle permet d'identifier la modification des rapports au monde entretenus par ces enfants migrants, et d'envisager, au regard d'autres expériences socialisatrices, la réalisation simultanée de l'émigration et l'octroi d'un sens à celle-ci. Parler de projet et de parcours migratoire invite alors à s'intéresser aux contextes dans lesquels le processus migratoire advient.

II. Arriver et être pris en charge : l'Aide Sociale à l'Enfance entre ressource et contrainte

Comme le rappellent Lisa Carayon, Julie Matiussi et Arthur Vuattoux « *les mineurs non accompagnés peuvent prétendre, en France, à la protection reconnue à toute personne mineure en danger* » (Carayon, Mattiussi, Vuattoux, 2020, p.109). Cette règle de droit signifie, pour ce qui intéresse ce travail, que les « MNA » sont, en France, inscrits dans un processus de prise en charge institutionnelle débutant avec l'évaluation de leur « minorité » et de leur « isolement » en France. Celui-ci, en tant que processus de socialisation, a par conséquent des effets s'entremêlant aux effets de l'émigration, pour participer à la construction des rapports des enfants migrants seuls au processus migratoire dans son ensemble. Avant de traiter plus avant de cette question, cette seconde partie vise à revenir sur les logiques relatives à l'ASE, ainsi qu'aux effets socialisateurs de la prise en charge des « MNA ».

1. « Isolés », « étrangers », « non accompagnés » : définir des enfants à prendre en charge

La prise en charge des enfants migrants seuls dépend dans un premier temps de leur définition en tant que « MNA ». Selon Daniel Senovilla Hernandez, la définition juridique des « MNA » met en lumière une tension entre le droit français d'une part, et le droit international et européen d'autre part. Du point de vue du second, c'est notamment à partir de la fin des années 1990 que la catégorie « *mineur non accompagné* » émerge puis est progressivement inscrite dans le droit communautaire, avant qu'elle ne soit définie par le Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies en septembre 2005. Toutefois, l'auteur rappelle qu'

« en ce qui concerne l'expression « mineur isolé étranger », il s'agit d'une spécificité proprement française. Cependant, si le terme est largement adopté par les institutions et les praticiens, il demeure absent des lois et codes qui sont appliqués à cette population : sur la législation de protection de l'enfance, le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) et le Code Civil ; sur la législation des étrangers, le Code de l'entrée et séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA) ». (Senovilla Hernandez, 2014, p.20).

Dans le cas particulier de la France, la définition même du « Mineur Isolé Etranger », à laquelle succèdera celle de « Mineur Non Accompagné »¹²⁶, dépend de l'évaluation de trois critères : la « minorité », l'« isolement » et enfin le caractère « étranger » de l'enfant, ce dernier primant dans la détermination des modalités de prise en charge (*ibid.*, p.22). Cette définition échappe en cela au giron des institutions communautaires et internationales, incompétentes vis-à-vis de la question de l'octroi de la nationalité et des droits qui l'accompagnent. En termes administratifs, les premières institutions auxquelles sont confrontés les enfants migrants seuls jusqu'en 2017 ne sont compétentes que du point de vue du droit des migrations (Carayon, Mattiussi, Vuattoux, 2020, p. 109).

¹²⁶ La catégorie juridique mobilisée répond à des évolutions récentes des champs de la protection de l'enfance et du droit des étrangers, sans pour autant occasionner de modification des pratiques liées à l'accueil des enfants migrants seuls (Rongé, 2016). Lisa Carayon, Julie Mattiussi et Arthur Vuattoux précisent d'ailleurs, dans leur étude portant sur l'évaluation des « *jeunes isolés étrangers* » que « l'expression '*mineur non accompagné*', que l'on trouve dès 2005 dans des dispositions applicables aux zones d'attente (ex. anc. art. R221-2 CESEDA), à l'asile (ex. anc. art. L314-11 CESEDA) ou encore en outre-mer (ex. ord. n° 2007-98 du 25 janvier 2007, JORF 26 janvier 2007, art. 110), semble quant à elle relever historiquement du champ du droit des migrations et désigne d'ailleurs plutôt des mineurs '*non accompagnés par un représentant légal*'. L'expression entre dans le champ de la protection de l'enfance par l'arrêté du 3 mai 2017 fixant l'organisation en bureaux de la direction de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), qui en crée un spécifique aux '*mineurs non accompagnés*' sans qu'il soit d'ailleurs précisé que les mineurs concernés sont de nationalité étrangère. » (Carayon, Mattiussi, Vuattoux, 2020, p. 109)

D'abord « étrangers » en France, les enfants migrants seuls présentés dans ce chapitre demeurent tout de même des « mineurs » aux yeux du droit, relevant en cela des services de l'ASE dont la compétence relève des conseils départementaux. Comme le rappellent Lisa Carayon, Julie Mattiussi et Arthur Vuattoux, c'est d'abord le critère de « minorité » qui s'avère être discriminant quant à la prise en charge de ces enfants par l'ASE. Dès leur arrivée, les enfants migrants seuls sont par conséquent soumis à un processus d'évaluation, passant bien souvent par des formes de délégitimation : des documents d'identité détenus par les enfants le cas échéant, mais aussi de leurs discours dont il s'agit de déterminer la cohérence et la véracité (Carayon, Mattiussi, Vuattoux, 2018). Occasionnant des formes de « *culturalisme* » ou d'ethnocentrisme prenant pour base les représentations associés aux « jeunes » tels qu'ils sont supposés être dans les sociétés desquelles sont issus les enfants migrants seuls, ces évaluations (menées dans le cas lyonnais par les représentants de la MEOMIE, rattachée aux services de la Métropole de Lyon) aboutissent parfois à la contestation de leur « minorité ». Selon les auteurs, celle-ci est principalement le fait de la non-adéquation des comportements de ces enfants aux réquisits institutionnels, produits dans un cadre « occidental ». Les auteurs convoquent alors la notion de « *racialisation* » pour qualifier l'évaluation des enfants migrants seuls, en précisant que, dans les dossiers des « *jeunes étrangers isolés* » évalués,

« ce n'est pas tant la culture des jeunes qui transparait que celle des évaluateurs qui portent sur eux le regard de professionnels de l'enfance. On comprend que le comportement de ces jeunes migrants, parfois sans cadre adulte depuis des années, est évalué à l'aune des représentations implicites de ce qu'est supposé être un adolescent dans les pays du Nord. » (Carayon, Mattiussi, Vuattoux, 2020, p.119).

Ces formes de classement des enfants migrants seuls peuvent par ailleurs mener à l'interruption de leur prise en charge en Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS). C'est le cas notamment d'Idriss, faisant l'objet au moment de notre rencontre d'une procédure de contestation de sa minorité par les travailleurs sociaux de la MECS où il réside, justifiée par son apparence physique (très grand et musclé, en comparaison de ses camarades de classe de troisième notamment). Idriss attend tout au long de l'année scolaire 2017-2018 la décision de justice devant statuer sur son obligation ou non de quitter le territoire français et est aidé dans ces démarches par M. et Mme Moulin¹²⁷.

¹²⁷ Voir : Chapitre 5, III. 3.

L' « isolement » agit également comme un caractère discriminant pouvant occasionner l'arrêt de la prise en charge des enfants migrants seuls. Ainsi, Sadjawal et Abdullah voient leur « isolement » contesté, quelques mois après leur arrivée en France. Après avoir brièvement résidé chez leur « oncle » à l'été 2016, celui-ci les met en contact avec l'Institut Départemental de l'Enfance et de la Famille (IDEF) du Rhône, qui procède à leur évaluation avant de les placer à la MECS Saint Jean, dans une commune de l'ouest lyonnais. Or, comme me l'explique Mme Germain, éducatrice spécialisée « référente » de ces deux enfants, à l'automne 2016, leur « isolement » est contesté et leur prise en charge interrompue.

Mme Germain : Y a eu des problèmes administratifs qui ont fait qu'ils sont repartis de chez nous, donc ils ont été replacés après coup. Donc ça a été très compliqué leur placement parce que du coup y avait un doute sur leur isolement.

ML : D'accord. Parce que du coup ils ont été désaffectés d'ici ? Sur quel critère ?

Mme Germain : Alors en fait euh... ce qui est compliqué si vous voulez c'est que quand ils arrivent sur le territoire c'est la MEOMIE qui les prend en charge, la MEOMIE c'est le service d'accueil ET d'orientation donc qui dépend aussi de la métropole, mais c'est une branche qui s'occupe des mineurs isolés. Et en fait, donc pour respecter la loi française etc., on accueille, on vérifie en fait si effectivement ils sont recevables sur les critères de minorité et d'isolement. En gros ils doivent faire un premier rapport ces gens-là en disant : « Bon ben voilà le jeune à l'air mineur », ils font une sorte d'enquête, d'évaluation avec un entretien, des fois ils appellent au pays, le grand-père ou la personne, et s'ils ont pas de doute, la procédure est lancée, y a une demande de placement qui est faite au juge, donc le juge il répond favorablement ou pas favorablement, mais s'ils ont l'air complètement mineurs, qu'il y a pas de doute et qu'il y a pas de liens familiaux sur place, la procédure est lancée. Et en fait pour Abdullah et Sadjawal y a eu un doute parce que c'est quelqu'un de la famille qui les a emmenés, mais qui a disparu ensuite, et qui ne voulait absolument pas les prendre en charge. Donc du coup cette histoire-là, nous on n'était pas forcément au courant, donc on les a accueillis, et deux mois après on nous a dit : « Mais, ils sont pas isolés, le juge a décidé que » suite à enquête machin, tout ça. Donc ils les ont emmenés à l'hôtel. Mais c'est trois jours d'hôtel et après c'est la rue.

ML : C'est trois jours seulement ?

Mme Germain : Ouais.

ML : D'accord ouais...

Mme Germain : Ouais. Et après, la famille qu'ils étaient censés avoir était censée les prendre en charge, sauf qu'il y a jamais eu de contact et la personne elle est pas là pour eux, et puis elle l'a jamais été, donc du coup ils se sont retrouvés à la rue. Donc rebelotte : ils ont été ramenés au commissariat par des gens qui les ont trouvés, et ils sont retournés dans la procédure IDEF. Donc eux, et ben une semaine après être partis l'IDEF nous a appelés : « Vous avez encore de la place pour eux ? ». Donc évidemment qu'on a poussé les murs, parce qu'entre temps on avait accueilli, puis on a dit : « On les reprend », ben ouais parce qu'on avait créé du lien avec eux, ça faisait deux mois qu'on les avait. Ça a été très incompréhensible pour eux, pour les jeunes. (Mme Germain, éducatrice spécialisée, MECS Saint Jean, périphérie ouest de Lyon, 5 mars 2018)

Au regard des conditions qui déterminent la prise en charge des « MNA », après évaluation de leur « isolement » et de leur « minorité », celle-ci peut être envisagée à la fois comme une ressource et comme une contrainte. Une ressource d'abord car elle suppose notamment la constitution de ressources sociales liées à un réseau institutionnel légitime dont les « MNA » peuvent bénéficier, à l'instar d'Abdullah et Sadjawal qui réintègrent finalement la MECS Saint Jean après leur renvoi. Celles-ci s'accompagnent bien souvent d'un ensemble d'autres ressources, économiques (un foyer et une petite somme d'argent allouée chaque mois), administratives (un soutien juridique vis-à-vis des démarches d'obtention de titre de séjour après 18 ans) et symboliques (une légitimité des travailleurs sociaux pouvant parfois contrebalancer les décisions institutionnelles¹²⁸) indissociables de la prise en charge. Une contrainte ensuite car elle repose sur une réification, à travers le « *culturalisme* » imprégnant les modalités d'évaluation mises en œuvre par les représentants des institutions d'accueil, de critères présupposant d'une « intégration » future de ces enfants, référés aux manières institutionnellement légitimes d'être « jeune » et de mettre en récit sa migration (Carayon, Mattiussi, Vuattoux, 2020, p.122). Au-delà des catégories juridiques de la « minorité » et de l'« isolement », il faut donc que les futurs « MNA » expriment un ensemble de dispositions rendant leur prise en charge envisageable.

2. « Il faut que ces jeunes ils coûtent le moins possible »

Si l'on s'intéresse également au fonctionnement des institutions du travail social dans lesquelles sont pris en charge les enfants migrants, on constate que celles-ci n'échappent pas à l'introduction, dans les services publics, de logiques issues du monde de l'entreprise. Les travaux d'Yvette Molina, montrent à ce titre que les effets des politiques de refondation des

¹²⁸ Voir supra : Chapitre 6. IV. 3. b.

services publics produisent des redéfinitions des pratiques des professionnels du travail social. Sans traiter particulièrement de la prise en charge des enfants migrants, l'auteure s'intéresse aux effets de l'introduction des logiques de la « Nouvelle Gestion Publique » (NGP) dans les services d'action sociale. Elle indique que :

« dans le cadre de la NGP, les collectivités procèdent depuis plus de vingt ans à une nouvelle gouvernance qui se caractérise par des réorganisations territoriales et une nouvelle gestion des moyens et des coûts. Pour la première, cela correspond, dans les discours, à une volonté de rapprocher les centres décisionnels des professionnels intervenant directement sur les terrains de l'intervention sociale ainsi que des populations et des partenaires inscrits sur un même territoire. Pour la seconde, sa traduction passe par des modes d'organisation qui se veulent plus efficaces et moins coûteux avec des exigences fortes auprès des professionnels ». (Molina, 2014, p.57).

Cette nouvelle forme de gouvernance implique en réalité une modification des pratiques professionnelles propres au travail social, de même que l'accroissement de la dépendance des institutions du travail social aux collectivités territoriales, dans une logique de contrôle de l'activité (Lyet, Molina, 2019).

Dans le contexte lyonnais et alentours, les entretiens réalisés avec des travailleurs sociaux mettent justement en lumière les contraintes gestionnaires qui s'exercent sur eux, ainsi que le maillage local des institutions de travail social. Concernant la Métropole de Lyon, c'est la Maison de la Métropole qui fixe leur cadre de compétences et d'actions. Ces contraintes, de même que leurs effets sur la manière dont les enfants migrants « MNA » sont pris en charge, me sont exposées par M. Jeandemange, éducateur spécialisé que je rencontre en février 2018. Selon lui, la particularité des modalités de prise en charge des enfants migrants seuls tient au fait que celles-ci sont intimement liées à un objectif de sortie rapide des dispositifs. Il s'agit en d'autres termes d'évaluer l'efficacité de la prise en charge à partir d'objectifs fixés politiquement.

Ouais, l'orientation des MNA, et les directives de la protection de l'enfance elles sont pas aussi claires que je vais vous les annoncer mais c'est que ça coûte de l'argent, que c'est un sujet qui est absolument pas populaire politiquement, et que il faut que ces jeunes ils coutent le moins possible et qu'ils soient le plus rapidement possible sur le marché de l'emploi, de manière à sortir des dispositifs le plus rapidement possible aussi. (M. Jeandemange, éducateur spécialisé, MECS du Chêne, 23 février 2018)

La prise en charge des enfants migrants seuls est donc régie par des temporalités particulières. Dans son exposé du fonctionnement de la MECS du Chêne où il exerce, M. Jeandemange présente dès le début de l'entretien les contraintes auxquelles est confronté le travail social en général, et la tendance vers laquelle celui-ci a évolué au cours de ces dernières années. Selon lui, l'objectif d'autonomisation des jeunes est soumis à une rationalisation des dépenses, dans la mesure où le « *prix de journée*¹²⁹ » alloué à chaque établissement prenant en charge les enfants est évalué à partir de sa capacité à remplir ses objectifs. Cet aspect de ce que M. Jeandemange appelle la « *professionnalisation* » du métier d'éducateur trahit une évolution des logiques présidant à l'accueil des enfants migrants « MNA ».

Il découle de ces logiques de gestion la mise en avant, auprès des enfants eux-mêmes, de cet objectif d'autonomisation, qui, en plus d'être une contrainte proprement professionnelle, devient une contrainte pesant sur les enfants migrants seuls.

Donc d'un côté on leur explique ça [aux enfants, qu'ils doivent être autonomes le plus rapidement possible], et du côté des métropoles, aujourd'hui, parce qu'eux aussi ils sont sous pression par les responsables du haut, ce qu'on appelle le central qui va décider de qui prend en charge quoi, comment et à quel prix, et au-dessus y a le politique. Et donc tout ça finit en cascade et ça se retrouve en rendez-vous où y a le jeune au milieu. Donc aujourd'hui les choses sont même plus voilées, c'est dit : « Y a plus d'argent dans les caisses, faut que ça aille vite, faut que ça soit efficace quoi ». Donc voilà ils sont pris dans cet étau-là entre d'un côté quelque chose qu'ils maîtrisent absolument pas, où là aussi c'est pris complètement dans la question politique, parce qu'on dépend d'une préfecture, y a la police aux frontières qui aujourd'hui [amer] va fouiner dans les moindres recoins, machin, va chercher si ceux qui se déclarent mineurs SONT vraiment mineurs, machin tout ça, donc ils sont pris d'un côté entre ça, et de l'autre côté on leur dit : « Ecoute, là pour l'instant t'es pris en charge, mais ça va pas durer va falloir que tu te bouges, que tu sortes du dispositif parce qu'il y a pas d'argent ». Donc eux ils sont serrés là-dedans, donc voilà. Nous on essaye... on essaye, entre les deux mors de l'étau comme ça [mime], on essaye quand même de leur faire avoir une individualité, de trouver un minimum de plaisir à être là, à découvrir ce qu'est notre pays, à garder une dimension accueillante, à savoir être à l'écoute aussi de leurs souffrances et de ce qu'ils peuvent avoir besoin... et puis établir simplement un rapport humain quoi. Voilà notre job c'est un peu ça quoi... Avec les MNA parce qu'on est pris là-dedans. Avec les jeunes qui sont pas MNA on est moins pris là-dedans. (M. Jeandemange, éducateur spécialisé, foyer du Chêne, 23 février 2018)

¹²⁹ L'allocation versée par le département aux institutions pour la prise en charge d'un enfant, pour un jour.

On comprend que l' « efficacité » vient supplanter les autres logiques du travail social concernant l'accueil, la prise en charge et même la scolarité des enfants migrants seuls. En termes de socialisation, l'incorporation par les enfants migrants seuls des logiques éducatives propres aux MECS nécessite alors de « ramener le jeune à la réalité », soit de lui faire prendre conscience de la situation juridique dans laquelle il se trouve et des efforts nécessaires à son « insertion » sociale dans le pays d'immigration (Leboeuf, 2010, p.175). Avec la prise en charge se réalise tout un travail institutionnel sur les dispositions des enfants, ayant pour finalité l'appropriation de logiques sociales légitimes, au premier rang desquelles l' « autonomie ».

3. Une socialisation à l' « autonomie »... pour quoi faire ?

Un des objectifs assignés aux MECS consiste à évaluer et promouvoir l' « autonomie » des enfants pris en charge, en vue de leur permettre de quitter rapidement l'institution. Ainsi, le « degré d'autonomie » évalué à l'arrivée des enfants migrants contribue à réaffirmer la légitimité des comportements attendus par les représentants de l'institution, en termes de savoir-être particulièrement. C'est une fois encore M. Jeandemange qui se montre le plus explicite à ce sujet, faisant notamment le lien entre l' « autonomie » exprimée par les enfants migrants seuls et sa contrepartie, la « confiance » que leur accordent les travailleurs sociaux.

Dans notre protocole d'accueil, tous les jeunes passent par ces appartements-là, nous ici ça nous permet de faire une évaluation de leur degré d'autonomie, et aussi du degré de confiance qu'on peut leur accorder, parce que tous les jeunes sont pas au même stade. Donc ici, une fois qu'ils arrivent là, on regarde un peu où ils en sont, on regarde où est-ce qu'il faut qu'on soit vigilants, attentifs, alors là par exemple pour des MNA... Alors là ça devient en plus de plus en plus brutal l'arrivée des MNA parce qu'ils arrivent vraiment en masse et que du coup on nous les confie sans même qu'ils aient vu aucun travailleur social, donc en principe c'est pas la procédure, donc déjà on évalue... matériellement qu'est-ce qu'ils ont, slips chaussettes, pantalons, T-shirts, pulls, veste, blouson... leur santé, comment ils se sentent, comment ça va ; l'hygiène parce que ça aussi c'est important, les représentations d'hygiène, alors même en France j'ai envie de dire on n'a pas tous les mêmes représentations d'hygiène mais bon nous du coup on a à peu près une certaine norme de ce qu'on attend des jeunes. Ensuite, est-ce qu'ils arrivent à se faire à manger ? Est-ce qu'ils arrivent à tenir l'appart à peu près propre ? Est-ce qu'ils savent faire une lessive ? Est-ce qu'ils savent faire des courses ? Voilà on évalue un peu tout ça. (M. Jeandemange, éducateur spécialisé, foyer du Chêne, 23 février 2018)

En lien avec la conscientisation des enfants migrants seuls, le fait de postuler un ensemble de normes d'hygiène et de normes comportementales légitimes semble devoir aboutir à la

reconnaissance du point de vue institutionnel par ces enfants. On peut observer ici un parallèle avec les modalités de prise en charge des jeunes filles anorexiques étudiées par Muriel Darmon : en évaluant les comportements des enfants migrants seuls au regard d'un « *degré d'autonomie* », il s'agit en définitive de favoriser l'acceptation de nouvelles règles du jeu, ainsi que l'appropriation du savoir-être institutionnel. La soumission à des règles de vie commune (relatives à l'hygiène et au respect d'un emploi du temps défini à l'avance notamment), que M. Jeandemange appelle plus loin dans l'entretien les « *exigences de la vie de tous les jours* », renvoie, ici comme dans le cas de la prise en charge hospitalière des jeunes filles anorexiques, à un travail institutionnel de « *transformation de soi* » visant à substituer les logiques institutionnelles aux logiques antérieures (Darmon, 2008, p.243).

De plus, le recours au registre de l' « autonomie » n'est pas anodin. Comme le rappelle Bernard Lahire au sujet de la construction sociale du problème de l' « illettrisme », la mobilisation de la notion d' « autonomie » dans les discours des représentants des institutions de travail social contribue à réifier une « *morale de dominant* » (Lahire, 1999, p.286). En valorisant l' « autonomie » comprise comme étant à la fois un moyen pour les enfants migrants seuls de « *se prendre en main* » et de sortir rapidement des dispositifs, les discours des travailleurs sociaux insistent sur le caractère « déviant » des comportements antérieurs des enfants migrants, générant alors un effet de disqualification indispensable au « *lâcher prise* » et au travail sur les dispositions (Darmon, 2008, p.231). Il se produit alors, en plus de la stigmatisation induite par la prise en charge elle-même, un processus de classement en fonction du degré d'autonomie (Lahire, 1999, p.294).

L'apprentissage processuel de l' « autonomie » en MECS peut alors être envisagé comme la pierre angulaire du travail de resocialisation qui y est entrepris. Par l'évaluation et la dévalorisation des comportements non-conformes à un ensemble de savoir-être et savoir-faire légitimes et dominants, il convient d'amener les enfants migrants seuls (et probablement l'ensemble des enfants pris en charge) à incorporer ces logiques et à les substituer aux logiques antérieurement incorporées. L' « autonomie », ou l'expression d'une « autonomie » apparaît comme la condition de sortie de l'altérité. C'est par exemple ce que je constate alors que Mme Germain, éducatrice spécialisée, me présente comment Abdullah a « *évolué* » depuis le début de sa prise en charge en MECS.

Abdullah il a plus besoin de passer par certaines étapes et puis il avait pas compris il y a un an en arrière, enfin même y a six mois, il avait pas compris ce qu'on allait lui demander. Là aujourd'hui il a hyper évolué et du coup il

est prêt parce que là du coup sur le groupe tous les soirs on fait à manger et donc tous les soirs il y en a un qui va faire les courses avec les éduc, ou l'éduc fait les courses en amont, il faut faire à manger pour le groupe et Abdullah au début ça lui passait un peu au-dessus de la tête. Il était pas super motivé on les obligeait pas, on attendait qu'il soit un peu dans la libre adhésion et aujourd'hui ben c'est le premier ! Il a envie de savoir se débrouiller il a envie de comprendre, voilà on sent qu'il y a un truc, ça y est [il a eu] le déclic. (Mme Germain, éducatrice spécialisée, MECS Saint Jean, 5 mars 2018)

Bien que les fonctionnements et organisations internes à chaque MECS dépendent de spécificités d'établissement et soient fortement liés aux contextes locaux, renforçant l'image de la MECS comme représentant « *une 'écologie' subtile dans la praxis éducative* », en constante évolution (Vialleix, 2018, p.73), les entretiens indiquent des modalités similaires de prise en charge et de socialisation à l' « autonomie ». Comme l'explique là encore Mme Garnier, il s'agit pour les enfants les plus âgés de témoigner de leur « autonomie » en intégrant des « *appartements autonomes* » : peu avant leurs 18 ans, les enfants pris en charge ont la possibilité de quitter les murs de la MECS pour s'installer à plusieurs (généralement trois) dans un logement dont ils ont la responsabilité. On peut envisager le départ pour l'appartement comme le moment de la reconnaissance institutionnelle des gages d' « autonomie » donnés par les enfants. Ceux-ci s'avèrent en réalité être considérés comme le fruit du travail éducatif mené par les travailleurs sociaux, comme me l'explique Mme Garnier au sujet d'Abdullah.

ML : Et donc vous disiez tout à l'heure que vous avez eu besoin de travailler sur certains points avant d'aller dans les appartements, c'est quoi ces points exactement ?

Mme Germain : C'est déjà la langue française parce qu'il comprend beaucoup moins bien que Sadjawal, il y avait un décalage quand même en français à l'oral et de compréhension et de se faire comprendre. Donc ça et puis en termes de maturité aussi tout simplement de comprendre ce qu'on attendait de lui déjà ça...

ML : À quel niveau par exemple ?

Mme Germain : Et ben sur ça, sur les rendez-vous qu'il aura. Il était dans quelque chose de l'ordre de « je me fais porter » quoi. Il avait pas compris qu'à un moment donné il fallait qu'il soit moteur des choses, il était pas moteur. Il était pas assez dans cette dynamique de dire : « Voilà il faut que moi je fasse quelque chose et pas parce que je suis en difficulté avec la langue, que je trouve cette excuse pour dire je ne peux pas », [imite une discussion entre eux] « Si, tu peux ! Tu peux essayer déjà » et maintenant il vient, il gère ses papiers par exemple, il va chez le médecin tout seul, il revient, il va chercher ses médicaments à la pharmacie, il va chercher son

traitement, c'est des trucs déjà ! C'est pas aussi simple que ça quand on a 15 ans. Oui il y a de plus en plus de choses et puis voilà cette appétence pour découvrir, avoir envie de cuisiner, comprendre les prix... parce qu'au début la première chose qu'on leur donne c'est l'argent hygiène tous les mois, c'est 10 €. Donc le truc qu'on essaye avec eux c'est ça : on leur a donné 10 €, on leur dit : « On va vous montrer. Vous avez les produits français machin » déjà c'est compliqué et puis Abdullah au début il achetait tout les mêmes choses que Sadjawal. Il était dans le mimétisme parce qu'il savait pas très bien. Il sait très bien gérer ses 10 € donc après pour les vêtements on leur donne 24 € par mois, donc soit il économise, soit il économise pas. Donc l'année dernière il nous avait acheté des pompes à je sais plus combien, pas à 100 balles mais en fait c'était un truc après il a eu froid. Je lui ai dit : « Tant pis, tu as dépensé » et donc toutes ces petites choses-là, il a intégré et il a intégré plein de choses et puis voilà on sent qu'il y a cette maturité, qui fait qu'il a envie. (Mme Germain, éducatrice spécialisée, MECS Saint Jean, 5 mars 2018)

L'expression d'une « autonomie » renvoie, aux yeux des travailleurs sociaux, à la substitution des dispositions d'avant la prise en charge aux dispositions institutionnelles. Leur « prise » semble favorisée par la rétribution dont peuvent bénéficier les enfants autorisés à vivre en appartement : ici le gain d' « autonomie » est institutionnalisé et laisse alors place à une forme de contrôle diffus et ponctuel, comme le précise M. Jeandemange.

On évalue leur degré d'autonomie, et ensuite quand déjà sur le quotidien on pense qu'ils peuvent à peu près se débrouiller, dans ce cas-là on les met sur ce qu'on appelle des appartements extérieurs, sur lequel on est là mais on n'a pas notre bureau. Donc déjà on a un regard qui est beaucoup moins dans la proximité quoi. Mais on y va au moins une fois par jour. (M. Jeandemange, éducateur spécialisé, foyer du Chêne, 23 février 2018)

En termes de socialisation, on constate que c'est par l'évaluation et non le contrôle constant que les MECS présentées obtiennent non seulement le consentement des « MNA » à la prise en charge, mais aussi la transformation de leurs pratiques. L'évaluation du gain d' « autonomie » agit comme un mode diffus de socialisation, dans la mesure où il sert à la fois à « *faire sortir des dispositifs* » des enfants dont la prise en charge doit être brève et, à terme, à ce que l'expression de leur « autonomie » favorise leur obtention d'un « contrat jeune majeur »¹³⁰, visant à poursuivre de manière indirecte leur prise en charge par l'ASE.

¹³⁰ Contrats permettant aux conseils départementaux de prolonger la prise en charge des enfants devenus majeurs. Celui-ci s'avère particulièrement important dans le cas des « MNA », dans la mesure où, devenus majeurs, ils doivent être en mesure de produire un titre de séjour pour rester sur le territoire français.

Or, comme le rappelle Cloé Devlin, la diminution du nombre de ces contrats depuis le début des années 2000 tend à rendre peu claires les fins attribuées à l' « autonomie » des « MNA ».

L'auteure précise que

« les professionnels de l'ASE ont tendance à préparer les jeunes étrangers à 'être autonomes' de plus en plus tôt. Cependant, la définition de l'autonomie qui est généralement retenue n'est pas celle développée par l'OCDE autour de l'accès à la formation et à l'emploi [...] mais est plutôt axée sur la capacité du jeune à 'se débrouiller' seul au quotidien. Vus comme plus mûrs et expérimentés du fait de leur parcours migratoire, les mineurs non accompagnés tendent à être orientés plus vite dans des structures semi-autonomes où la présence d'éducateurs est ponctuelle et l'accompagnement vers l'insertion socio-professionnelle plus aléatoire. » (Devlin, 2018, p.110).

Cette socialisation aux manières d'être et de faire institutionnellement légitimes à laquelle renvoie l'utilisation du registre de l' « autonomie » apparaît comme une socialisation visant la construction de rapports au monde valorisés hors du contexte de la prise en charge. L'insertion sociale et professionnelle des enfants migrants seuls ne dépendant que marginalement du travail éducatif mené par les travailleurs sociaux, socialiser les enfants migrant seuls à « se débrouiller » témoigne de l'anticipation de leur sortie des dispositifs de l'ASE. Comme l'explique Mme Germain, l' « autonomie » doit à terme être valorisée dans d'autres cadres que celui de la prise en charge, pour permettre l' « insertion » des enfants migrants seuls en France.

Mme Germain : [Les contrats jeune majeur] aujourd'hui concrètement c'est peu de chagrin, y en a quasiment plus en fait. Donc y en a très peu, déjà qu'il y en ait très peu, ça va pas au-delà de 18 ans et demi, 19 ans. Et puis c'est les meilleurs dossiers, c'est-à-dire que les gamins qui déconnent ou qui vont avoir un parcours qui est pas nickel, les Maisons des Métropoles ils vont pas financer effectivement de poursuite jeune majeur pour ces gamins-là quoi.

ML : Parce qu'elles financent selon quels critères en fait ?

Mme Germain : Ben il faut qu'il y ait un projet professionnel ou en tout cas scolaire qui tient la route. Par contre par exemple aux appartements on a un jeune qu'on avait chez nous, qui a pu accéder aux appartements ici puisqu'il y avait une place, qui est en lycée professionnel, lui il est en bac pro. Donc lui il est d'origine arménienne, pareil il est arrivé il parlait pas un mot de français mais il avait 12 ans. Donc si vous voulez il a eu le temps, c'était un gamin qui avait été scolarisé dans son pays donc qui avait un certain niveau scolaire, mais là il est en seconde bac pro, il va sûrement réussir à avoir justement, avec son profil, avec le fait qu'il tienne sa scolarité, arriver à bidouiller, à avoir une aide jeune majeur à ses 18 ans, et après pour finir à avoir son bac à 19 ans, et puis du coup avoir tout en main à sa majorité quoi. Mais voilà,

dans le cas d'Abdullah et Sadjawal qui ont peu été scolarisés dans leur pays d'origine, qui arrivent sans parler français, c'est sûr que c'est un CAP quoi. Y a pas le choix, de toute façon ils ont pas le temps de rattraper scolairement... (Mme Germain, éducatrice spécialisée, MECS Saint Jean, 5 mars 2018)

Cette socialisation des enfants migrants seuls à l' « autonomie » apparaît comme un moyen, pour les représentants de l'ASE, de composer avec les contraintes pesant sur les services sociaux, notamment les contraintes financières et organisationnelles. Elle concourt en réalité à ce que les enfants migrants seuls apprennent à « se débrouiller » pour sortir des dispositifs, en misant sur la transférabilité de leurs compétences dans le cadre professionnel ou dans le cadre scolaire. Cependant, les entretiens menés avec les enfants migrants seuls montrent que les logiques de l'ASE, si elles s'entremêlent aux logiques portées par ces premiers, sont appropriées différemment, en fonction des sens singuliers que revêtent les migrations enfantines.

III. La construction du rapport des « MNA » aux institutions : un écho aux modalités d'entrée en émigration

Les modalités selon lesquelles les enfants migrants seuls émigrent ont des effets sur leurs aspirations et, de proche en proche, sur le sens qu'ils donnent à leur présence en France. Dans la mesure où l'émigration s'accompagne de la (re)formulation de projets migratoires singuliers, la prise en charge par l'ASE et la prise en charge scolaire des enfants migrants seuls apparaît comme un moment particulier de leur parcours migratoire, mettant en tension les produits de la socialisation migratoire avec les logiques portées par les institutions auxquelles les enfants migrants seuls sont confrontés. Les rapports entretenus par les « MNA » aux institutions renvoient grandement aux modalités selon lesquelles ils sont entrés en émigration.

1. S'en remettre à l'institution

Si l'on revient aux cas d'Inaya, Aminata et Gaoussou, on constate que les modalités selon lesquelles ces trois enfants migrants seuls sont entrés en émigration favorisent la construction d'un rapport particulier aux institutions prenant en charge leur installation en France. La manière dont ils présentent tous trois la prise en charge de leur parcours résidentiel en France témoigne d'une propension à l'acceptation des décisions prises à leur sujet, dès leur arrivée en

France. Dans chacun des cas, la présentation qu'ils en font les place dans une posture extérieure à la situation qu'ils décrivent.

Pour ces premières, j'apprends en effet que leur parcours migratoire les mène d'abord à Orléans, où elles sont arrêtées par les forces de police et se voient attribuer une assistante sociale. Celle-ci les confie deux semaines à une « *famille d'accueil* », et se charge des démarches administratives liées à leur évaluation et à leur orientation. Elles sont finalement accueillies par une MECS située dans la région de Bellemont, vraisemblablement sans avoir pris part à cette décision.

ML : Donc vous avez traversé aussi la France depuis Orléans pour venir ici, et ici on vous a dit qu'il y avait des places dans le foyer, c'est ça ?

Inaya : Mhm.

ML : Et après le foyer a fait en sorte que vous arriviez ici ?

Inaya : Ils ont tout fait, nous on n'était même pas au courant. Du coup ils nous ont juste dit : « La semaine prochaine vous allez venir à Lyon dans votre nouveau foyer ». (Inaya, 15 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

ML : Tu dis que quand vous êtes arrivées y avait plus de place, mais comment vous avez eu connaissance de ce foyer ? Vous êtes arrivées en octobre [2016] ?

Aminata : Oui mais c'est pas nous c'est, je crois que c'est la juge et avec notre assistante sociale, et avec, ben par exemple quand on est partis à Orléans, y avait une dame, je sais pas comment on l'appelle, je crois que c'est une juge, et elle nous a emmenées, enfin elle travaille comme les assistantes sociales, [se brouille] par exemple quand on est venus on est parties à la police et tout, et eux ils ont appelé cette dame-là. Et elle est venue nous chercher, et on est parties avec elle et elle a appelé la famille d'accueil. On est parties au moins deux semaines avec la famille d'accueil et elle nous a amenées ici. L'assistante sociale elle est allée nous chercher à la gare de Lyon pour nous emmener ici.

ML : D'accord.

Aminata : On savait même pas qu'on allait venir ici.

ML : Ah oui ?

Aminata : Non.

ML : Ça devait être étrange pour vous.

Aminata : Oui parce qu'on savait pas qu'il y avait, ils nous ont dit : « Vous venez dans un lieu », mais ils nous ont pas dit : « au foyer », on savait même pas ce que c'était le foyer [rire gêné]. (Aminata, 14 ans, élève de quatrième, cité scolaire Charles Darwin, 24 mars 2017)

En ce qui concerne Gaoussou, son discours indique que c'est son arrestation, alors qu'il franchit la frontière franco-italienne, qui déclenche sa prise en charge. Il est lui aussi évalué et son dossier administratif est confié à une assistante sociale dépendant de la Métropole de Lyon. Celle-ci organise alors son hébergement en hôtel, lui indiquant par ailleurs différents lieux dans Lyon où l'ASE lui permet de se nourrir. Après quelques mois, il peut bénéficier d'une place à la MECS du Chêne, située en périphérie sud de Lyon. Dans ce cas également, Gaoussou semble se plier aux décisions prises à son encontre.

ML : Et avant d'habiter au foyer, t'habitais à l'hôtel ?

Gaoussou : Oui j'habitais à l'hôtel juste à côté, c'était pas loin. Mais ils m'ont emmené là-bas, ils m'ont dit : « En attendant qu'ils me cherchent un foyer ». Mon assistante sociale elle m'a vite trouvé un foyer, et voilà je suis très content pour ça.

ML : Tu y es resté combien de temps à l'hôtel ?

Gaoussou : Quelques mois. [il cherche] Quatre mois comme ça, mais tout le temps je parlais avec mon assistante, elle me dit qu'elle a pas trouvé le foyer, je lui dis : « OK ». (Gaoussou, 15 ans, élève de troisième, collège Robert Schuman, 26 janvier 2018)

Ce refus d'intervenir dans le processus de prise de décisions concernant leur trajectoire résidentielle suppose que ces enfants migrants ne questionnent, ni ne remettent en cause les décisions prises à leur sujet par les travailleurs sociaux. Ce retrait de la prise de décision concernant leur vie en France semble par ailleurs s'inscrire en continuité avec les modalités selon lesquelles ces enfants ont quitté leur pays d'origine : forcés à quitter leur pays en raison de l'impossibilité (voire du danger) d'y vivre, ils font face en France à l'illégitimité due à leur clandestinité, ce qui les amène à « *s'en remettre* » aux institutions légitimes à prendre des décisions les concernant.

Dans un travail reprenant en partie les catégories établies par Muriel Darmon au sujet de la prise en charge des jeunes filles anorexiques par l'institution hospitalière (Darmon, 2008), Mélanie Guillaume construit une typologie des modalités et degrés de « *remise de soi* » à l'institution militaire. Ce travail permet, dans le cas de ces trois enfants migrants seuls, d'envisager une

correspondance entre des dispositions construites avant et durant l'émigration et un rapport aux institutions qui va de pair avec une propension à en accepter les logiques. Dans la mesure où Inaya, Aminata et Gaoussou ne questionnent jamais les décisions émanant des institutions assurant leur « prise en charge » en France, on peut voir ce retrait comme une remise de soi « *par opportunité* » aux institutions (Guillaume, 2018, p.111) : le rapport de ces trois enfants aux institutions en général, et à l'ASE en particulier, relève alors de l'ajustement aux logiques institutionnelles, dans la mesure où les institutions apparaissent comme les seules voies légitimes de maintien dans l'immigration. Les décisions émanant des institutions paraissent alors d'autant plus légitimes et indiscutables que la prise en charge institutionnelle s'impose comme seule voie possible pour ces enfants migrants seuls.

2. Négocié

Si le rapport d'Inaya, Aminata et Gaoussou aux institutions peut sembler prévisible au regard de leur condition de « MNA », elle est à mettre en perspective. Ce retrait du processus de prise de décision est nettement moins marqué dans les cas d'Abdoulaye et Idriss. Tout d'abord, on constate que les décisions institutionnelles font presque invariablement l'objet de discussion et de négociation avec les représentants des institutions. Contrairement à leurs camarades présentés plus haut, Abdoulaye et Idriss négocient auprès de leur enseignant de FLE/FLS la réalisation de stages professionnels ou, avec le soutien de leurs éducateurs, leurs horaires de présence au collège. Ainsi, Abdoulaye, dans la mesure où il réside à environ une heure du collège Maryse Bastié, est autorisé par Mme Bres à n'être présent en cours qu'à partir de 9 heures au lieu de 8 heures du matin. Idriss, quant à lui, bénéficie notamment du soutien de Mme Moulin pour contrebalancer les décisions prises par les travailleurs sociaux de la MECS où il réside, au sujet de son « orientation » à la fin de la troisième notamment¹³¹.

On observe alors un lien entre les modalités selon lesquelles ces enfants sont entrés en émigration, aspirant à l'amélioration de leurs conditions de vie et/ou de celles de leur famille, et les formes de légitimité qu'ils font valoir pour discuter les décisions prises à leur sujet. A cet égard, Idriss, en revenant sur plusieurs altercations qu'il a eu avec son éducatrice au sujet de la manière dont il dépense l'argent que lui confie ses éducateurs¹³², fait référence aux raisons

¹³¹ Voir supra : Chapitre 5, III. 3.

¹³² L'anecdote m'est racontée de manière confuse, mais l'altercation semble porter sur le fait qu'Idriss ait reçu des vêtements et de l'argent de la part de M. et Mme Moulin, ce qui semble suspect aux yeux de ses éducateurs et qui justifie pour ces derniers une retenue sur la somme qui lui est normalement allouée.

l'ayant poussé à venir en France, ainsi qu'à son objectif de professionnalisation pour délégitimer les logiques de sa prise en charge.

Moi je suis venu ici pour travailler, pas pour chercher 30 euros ! Je m'en bas les couilles maintenant [à demi-mot], de faire des choses comme ça, les habits. Je gagnerai plus que ça un jour, quand je commence le travail (Idriss, 16 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 26 juin 2018).

Ce qui distingue ces deux enfants migrants seuls des trois présentés précédemment, c'est leur rapport à l' « autonomie », fortement valorisée par les enseignants et les travailleurs sociaux. Mise en lien avec la formulation progressive d'un projet migratoire, l'entrée en émigration semble avoir des effets en termes construction des rapports aux institutions : selon leurs aspirations, la réalité de leur prise en charge (en MECS pour Abdoulaye, « contre » la MECS pour Idriss) se constitue en une ressource leur permettant d'imposer la légitimité de leur « autonomie » et d'en obtenir des formes de rétribution symboliques.

3. « D'abord on est obligés de travailler, après on verra ! » : mobiliser des ressources indissociables de la prise en charge

Cependant, si l'entrée en émigration produit des effets en termes de construction des rapports aux institutions de travail social, les ressources dont disposent les « MNA » pour se maintenir dans l'immigration demeurent indissociables de leur prise en charge. Même dans le cas d'Idriss évoqué plus haut, c'est bien par l'intermédiaire de sa prise en charge en MECS que sa conduite de stage devient possible, malgré ses obligations scolaires, conformément à l'objectif d' « autonomisation » et d' « insertion » porté par les MECS. Plus généralement, comme l'indique Mme Germain au sujet de Sadjawal et Abdullah, la recherche et la réalisation de stages en entreprise nécessitent la mobilisation d'un réseau local entretenu par les travailleurs sociaux.

Ce qu'on a essayé cette année avec Abdullah et Sadjawal, c'est qu'on essaye de faire un maximum de stages. Donc nous on bouge vraiment là-dessus quoi : on active notre réseau, on essaye de trouver, ils font aussi partie tous les deux de ce qui s'appelle « City Job », alors je sais pas si c'est associatif, c'est une structure qui dépend de « Sport Métropole ». Donc là [dans une commune de l'ouest de Lyon], donc tous les mercredis et les samedis ils vont jouer au foot, et c'est financé par les entreprises, enfin c'est un multi-financement et ils ont... c'est pour aider les jeunes en fait, et ils ont une partie « insertion professionnelle » donc en fait « City Job » ça leur permet de rencontrer des employeurs, d'accéder à des stages, parce qu'on galère pour les jeunes lambda de toute façon on galère, donc même pour eux. Du coup Sadjawal il a pu faire plomberie, la semaine dernière j'avais trouvé un stage

où il a pu faire plusieurs métiers du bâtiment dans la même journée, et Abdullah il a fait électricité et là on est en train de chercher pour mécanique, parce qu'on a rendez-vous le 8 mars, justement pour les réunions d'orientation concertée. (Mme Germain, éducatrice spécialisée, MECS Saint Jean, 5 mars 2018)

La conduite de stages en entreprise constitue, pour les enfants migrants seuls, un moyen de favoriser leur inscription future dans une formation professionnelle, appuyant au bout du compte leur future demande de titre de séjour. Le recours au réseau des travailleurs sociaux devient ici incontournable, dans la mesure où, mis en lien avec le travail de conscientisation des enfants pris en charge évoquée précédemment, il représente pour les « MNA » la condition de leur maintien futur en France. Dans le cas d'Abdullah, on retrouve une forme de « remise de soi » similaire aux cas d'Aminata, Inaya et Gaoussou, liée à la nécessité pour lui de trouver un stage en entreprise pour plus tard pouvoir intégrer un CAP en électricité.

ML : Et comment tu as fait tes stages en électricité tu les as trouvés comment ?

Abdullah : Moi je joue dans un club c'est pas un vrai club ça s'appelle Sport Métropole. C'est une dame qui aide les gens tu vois pour les stages et tout ça là je lui ai demandé que j'ai besoin une semaine de stage est-ce que c'est possible de trouver. Après c'est un bureau il s'appelle City Job qui trouve des stages comme ça pour des gens après je lui ai demandé, j'ai appelé après j'ai pris rendez-vous avec eux elle m'a dit il y a pas de souci tu attends après je t'appelle j'ai demandé ils ont trouvé [...] en électricité.

ML : D'accord et tu voulais déjà faire électricité, tu leur as demandé : « Je veux faire un stage en électricité » ou tu as dit : « Je vais faire un stage » et ils t'ont trouvé ça ?

Abdullah : Non ils ont trouvé comme ça. (Abdullah, 16 ans, élève de troisième, collège Robert Schuman, 28 mai 2018)

On voit ici que le rapport des « MNA » aux institutions du travail social demeure un rapport de subordination, favorisant de proche en proche l'incorporation par ces premiers des logiques d'« autonomie » portées par les travailleurs sociaux. A cet égard, on observe dans le discours des « MNA » une reproduction des discours institutionnels valorisant le travail, ou encore l'« autonomie ». C'est ce que je constate tandis qu'Abdullah, au cours de notre second entretien, m'annonce fièrement qu'il va bientôt déménager en « *appartement autonome* » pour y rejoindre son cousin Sadjawal.

Par exemple tu vas avoir 16 ans comme ça il te regarde que tu es autonome. Tu vas faire les courses tu vas à l'école tout seul et après il te demande que

tu vas là-bas mais maintenant tu sais faire tout, tu peux prendre tes rendez-vous quand tu as besoin tout ça tu fais tout seul. Et tu vas là-bas, tu vis là-bas tout seul pour apprendre jusqu'à ce que tu aies 18 ans, après tu es tout seul il y a pas ta famille pour aider toi donc tu apprends MAINTENANT. Tu prends ton rendez-vous ou tu vas à l'école, tu oublies pas de choses ou je ne sais pas quoi, tu fais à manger, tu ranges ta chambre, la cuisine et tu aides des gens qui vit avec toi tout ça... maintenant je suis avec mon cousin, je fais à manger tout seul, je fais tout ça tout seul ! (Abdullah, 16 ans, élève de troisième, collègue Robert Schuman, 28 mai 2018)

On distingue ici la propension d'Abdullah à s'approprier les logiques institutionnelles et à répondre, autant que faire se peut, aux attentes que les travailleurs sociaux formulent à son encontre. Ayant été confronté aux injonctions à l'« autonomie », on peut voir ici, dans le discours du moins, la « bonne volonté » d'Abdullah qui se saisit des ressources proposées par Mme Garnier et donne des gages de sa conformité vis-à-vis des logiques portées par les travailleurs sociaux. Il s'agit pour lui, à l'instar des demandeurs d'asile placés en centre de détention étudiés par Mathilde Darley, de procéder à une « *appropriation rationnelle de la norme institutionnelle* » (Darley, 2010, p.236) soit de « faire avec » la contrainte et les ressources émanant de la MECS pour travailler à son maintien dans l'immigration, en jouant ici pleinement le jeu de l'institution.

Les cas présentés précédemment donnent à voir un ensemble de ressources disponibles pour les « MNA » qui s'avèrent hétérogènes et qui se prouvent être fortement liées à leurs modalités d'entrée en émigration d'une part, et à leur socialisation dans l'immigration d'autre part. Celles-ci ont, peut-être davantage que les autres ressources présentées dans ce travail, un caractère éminemment contextuel : leur mobilisation nécessite que les enfants migrants seuls donnent des gages de leur « autonomie » aux représentants de l'ASE et en cela qu'ils s'inscrivent dans une transformation de soi conforme aux logiques institutionnelles. Malgré la centralité qu'elles occupent dans le maintien des enfants migrants seuls en immigration, le transfert de ces ressources, de même que leur rentabilisation apparaissent par conséquent comme des plus incertains hors des cadres institutionnels.

IV. Amédée : du « rêve » à l'alignement

Le parcours d'Amédée, « MNA » ivoirien de 15 ans permet d'exemplifier, à l'échelle d'une migration et d'une prise en charge singulières, ce qui a été présenté au cours de ce chapitre. Il donne particulièrement à voir comment les effets socialisateurs de la migration sont concurrencés par la nécessité pour les enfants migrants seuls de donner des gages de

reconnaissance de la légitimité des logiques institutionnelles. N'ayant pu obtenir d'entretien avec le travailleur social « référent » d'Amédée, c'est à travers son discours, nécessairement lacunaire et subjectif, que l'on se propose de saisir les logiques de sa migration.

Amédée fait partie du groupe d'enfants migrants seuls inscrits dans le dispositif UPE2A du collège Pierre Brossolette durant l'année scolaire 2017-2018. Cependant, au fil de nos discussions au cours de l'atelier mis en place au CDI du collège avec les élèves de troisième, j'apprends qu'il est arrivé en France en janvier 2017, et qu'il a déjà été inscrit dans une UPE2A d'avril à juillet 2017, dans un collège de la périphérie nord de Lyon, à proximité de la MECS où il réside. Une scolarisation ininterrompue qui semble nouvelle pour Amédée, au regard de son parcours antérieur à la migration.

1. « Réaliser mon rêve de partir en Europe » : la migration plutôt que l'école en Côte d'Ivoire

Très discret sur ses conditions de vie avant la migration, je parviens tout de même à rassembler des éléments du parcours d'Amédée, à travers la frise qu'il produit au sujet de son passé scolaire¹³³. Par ce biais, et lors de nos entretiens, j'apprends qu'Amédée est né en 2003 en Côte d'Ivoire et qu'il y a grandi auprès de ses deux parents (dont il ne me renseigne pas la profession), son petit frère de 4 ans et sa sœur (dont il dit avoir « oublié » l'âge) dans la ville de Daloa. Amédée livre bien plus d'éléments concernant sa scolarité en Côte d'Ivoire, dont j'apprends qu'elle n'occupe pas la même « centralité » que dans les discours recueillis auprès des familles migrantes. La frise qu'il produit indique d'abord qu'il n'avait « *pas les bonnes notes* » à l'école primaire, et que c'est au collège, alors qu'il étudie les circuits électriques avec un enseignant de Physique-Chimie, qu'il a « *décidé de faire électricien dans le bâtiment* ». Ce premier récit, graphique et frappant de conformité aux injonctions administratives présentées précédemment, attire toutefois mon attention sur un point particulier : alors qu'Amédée évoque son départ de Côte d'Ivoire, il indique poursuivre son « *rêve de venir en Europe* ». Au cours de notre premier entretien, réalisé au collège Pierre Brossolette, je cherche donc à en savoir plus sur sa scolarité, dont l'interruption semble due à l'émigration.

Amédée a été scolarisé durant sept ans en Côte d'Ivoire, jusqu'en classe de sixième à ses 12 ans (aucun document ne l'atteste, mais il dit avoir redoublé sa classe de CM1). Toutefois, son

¹³³ C'est Amédée qui choisit de revenir sur sa scolarisation en Côte d'Ivoire au cours de cette activité. Voir : Chapitre 2

discours indique qu'il s'est très tôt détourné de l'institution scolaire, au profit de ses relations amicales. C'est ce qu'il m'apprend alors que je lui demande s'il préfère l'école en France ou en Côte d'Ivoire : comme il fait mine de regretter sa scolarisation en Côte d'Ivoire, j'insiste.

ML : Pourquoi c'était mieux là-bas du coup ?

Amédée : C'est pas comme ici, tu rentres, tu montres le carnet des choses comme ça. Là-bas tu rentres si tu veux, tu vas à tel cours, tu t'en fous en fait.

ML : [rire] Ah ! tu séchais les cours toi ?

Amédée : Grave ! [rire, il semble fier]

ML : Tu faisais quoi du coup quand tu n'étais pas à l'école ?

Amédée : Je faisais l'école buissonnière.

ML : Donc tu étais avec tes potes et vous faisiez quoi ? Vous restiez tranquille ?

Amédée : On restait dehors.

ML : D'accord. Oui ici c'est plus compliqué, il faut justifier tes absences, quand tu es en retard il te faut le petit papier [à présenter à la vie scolaire] ...

Amédée : Oh là-bas il y a pas ça ! Ils vont pas appeler les parents, ici ils vont appeler les parents ça fait des problèmes.

ML : Donc c'est mieux pour ça là-bas ?

Amédée : Ouais ! (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Le rapport à l'école qu'exprime Amédée est ici un rapport de contrainte. Si, en Côte d'Ivoire, le supposé défaut de contrôle institutionnel lui permet de faire « *l'école buissonnière* » et de se soustraire aux obligations d'élève au profit de l'entretien de ses relations amicales, la centralité de l'institution scolaire semble tout à fait relative dans le contexte dans lequel Amédée a grandi. S'il est difficile, par manque de matériau, de qualifier les relations entre Amédée et ses parents, son discours indique qu'il priorise ses relations amicales sur les décisions parentales concernant sa scolarité. Il explique avoir arrêté de se rendre à l'école durant un an, contre la décision de ses parents.

ML : Et toi, est-ce que à un moment dans ta scolarité, quand tu étais en Côte d'Ivoire, tu as arrêté d'aller à l'école ?

Amédée : Ouais.

ML : C'était quand du coup ?

Amédée : C'était en CM1.

ML : L'année de CM1 tu l'as pas faite ? [Il acquiesce] D'accord, tu faisais quoi à la place ?

Amédée : Pfff, rien je voulais pas aller à l'école.

ML : Donc tu as dit à tes parents : « Je veux pas aller à l'école », et ils t'ont dit : « OK » ?

Amédée : Ils m'ont pas dit : « OK », ils m'ont dit : « Tu vas aller à l'école », mais... moi j'ai dit : « je veux pas y aller, même si vous m'avez inscrit je vais pas y aller », donc du coup je suis pas allé pendant... un an à l'école.

ML : Et comment ça se fait que tu y es retourné du coup ?

Amédée : Les copains... (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

La manière dont Amédée associe son rapport à l'école à son rapport à ses « *copains* » indique l'importance des solidarités et des socialisations juvéniles dans son parcours non seulement scolaire, mais aussi migratoire. En effet, après s'être détourné un temps de l'institution scolaire, pour « rester dehors » avec ses amis, ce sont ces mêmes amis qui le poussent à reprendre un temps sa scolarité, jusqu'en sixième. Il y a ici fort à parier que ses socialisations juvéniles sont à l'origine de la formulation d'un projet migratoire, partagé par lui et ses amis et contre l'avis de sa famille. En poursuivant notre entretien, il dit être retourné à l'école jusqu'au début de son année de cinquième, avant de se détourner définitivement de l'institution et de « réaliser son rêve » : partir pour l'Europe.

ML : Alors, dans ce que tu as fait [la frise réalisée lors de l'atelier] tu disais que tu discutais avec un copain et que tu voulais venir en Europe pour réaliser ton rêve.

Amédée : Ouais.

ML : Ça veut dire quoi « réaliser ton rêve » ? [il a un rire nerveux] Ça voulait dire quoi quand tu disais ça avec ton copain ?

Amédée : Bah pour avoir une meilleure vie ! des choses comme ça...

ML : Comment ça « une meilleure vie » ? [il soupire] Oui je t'embête un petit peu [rire]... Qu'est-ce que tu voulais dire par là ?

Amédée : [rire] Par rapport à la Côte d'Ivoire parce que... il y a des choses, je sais pas comment dire en fait.

ML : La vie elle est comment en Côte d'Ivoire ?

Amédée : [souffle] Je sais pas comment on dit [pause]

ML : Tu sais pas trop comment expliquer ?

Amédée : Ouais.

ML : Est-ce que par exemple il y a de la pauvreté ?

Amédée : Oui il y a de la pauvreté aussi, des choses comme ça... [Cherchant à en savoir davantage, je lui raconte brièvement l'histoire d'Aminata et Inaya, parties de Côte d'Ivoire en raison de la guerre]. Ouais, ouais il y avait la guerre, ouais...

ML : C'est pour ça aussi que tu es parti ?

Amédée : Ouais pas forcément en fait.

ML : Pas forcément... C'était quoi alors ? Pour travailler plutôt ?

Amédée : Oui pour venir ici...

ML : Tu t'es dit : « La vie est meilleure en Europe donc je viens en Europe », c'est ça ou je me trompe ?

Amédée : Des choses comme ça oui. (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Il est difficile d'avoir de plus amples précisions sur les raisons ayant amené Amédée à quitter la Côte d'Ivoire. D'après lui, réaliser son rêve consiste avant tout à « *avoir une meilleure vie* », le plaçant dans une situation bien différente que celles évoquées par les enfants migrants seuls présentés au cours de cette première partie. Après cet échange difficile, Amédée restant évasif sur beaucoup de points malgré mes relances, il revient cependant sur sa migration, avec un ami. Il raconte avoir quitté la Côte d'Ivoire en 2015-2016 avec un ami, avec l'aide (que je suppose financière) des parents de celui-ci. Il dit par ailleurs avoir « *fugué* », mais conserver des contacts avec ses parents. Après la Côte d'Ivoire, Amédée et son ami traversent tous deux le Mali, l'Algérie, la Lybie, puis la Méditerranée pour gagner l'Italie et finalement la France. Leur migration dure de longs mois (un an et demi semble-t-il) durant lesquels ils ne font « *rien... que d'attendre de passer* » d'un pays à l'autre, en rassemblant probablement les sommes d'argent nécessaires pour payer les passeurs. Arrivés à Lyon en janvier 2017, son ami et lui se séparent, le second poursuivant sa route pour la capitale et Amédée se retrouvant seul à la gare. Il est

ensuite mis en lien avec la MEOMIE, ce qui a pour effet de déclencher son évaluation, puis sa prise en charge.

ML : Et comment ça s'est passé en arrivant ici, avant d'aller à l'hôtel ?

Amédée : [souffle] Ben j'ai demandé à des gens en fait. Ils m'ont expliqué et après je suis allé à la MEOMIE, je sais pas si tu connais.

ML : Oui j'en ai entendu parler...

Amédée : Je suis allé là-bas, je suis allé m'asseoir et après il y a une dame qui est venue qui m'a demandé : « Tu t'appelles comment ? », j'ai donné mon nom j'ai donné mon âge et après on s'est vu, elle m'a dit : « Tu vas dormir dans un hôtel et mercredi tu vas venir », c'était un lundi, elle m'a dit : « Mercredi tu viens, tu as rendez-vous à 8 heures ». J'ai dit : « OK », le mercredi j'y suis allé et puis on a discuté.

ML : D'accord... et tu dormais où quand tu es arrivé ici ? Je veux dire avant d'aller à l'hôtel...

Amédée : J'ai dormi à la gare. J'ai fait une nuit là-bas, parce que je suis arrivé un dimanche. J'ai dormi à la gare et puis après le lendemain j'ai demandé à des gens.

ML : D'accord, et ces gens-là, c'était des gens que tu connaissais ?

Amédée : Non, non dans la rue.

ML : Des gens comme ça dans la rue, ils t'ont aidé ?

Amédée : Ouais. (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

L'évaluation d'Amédée donne ensuite lieu à sa prise en charge dans une MECS d'une commune du Val de Saône, puis à son inscription dans une UPE2A et en classe de cinquième, à partir du mois d'avril 2017.

Comme pour Idriss et Abdoulaye, le projet migratoire d'Amédée s'accompagne également de la formulation d'un projet de retour en Côte d'Ivoire, qui semble toutefois être formulé dans l'immigration. En effet, le « *rêve* » d'Amédée est lié, dans le discours, à une volonté d'amélioration de ses conditions de vie, à la fois en France, mais aussi en Côte d'Ivoire.

ML : Est-ce que tu veux retourner en Côte d'Ivoire un jour ?

Amédée : Oui bien sûr.

ML : Bien sûr... alors quand ça ?

Amédée : Je sais pas... si j'ai mes papiers et que j'ai de l'argent je vais retourner. (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Ce souhait de retour, une fois atteinte une forme de promotion économique et symbolique, permet de mieux cerner les mutations du projet migratoire d'Amédée et les logiques qu'il exprime lors de sa scolarité en France. Tout porte à croire que son « *rêve* » est celui d'une ascension sociale qui, se elle doit se réaliser par le gain d'« *argent* » et l'obtention de « *papiers* » ne prendrait sens que vis-à-vis de la position qu'il escompte occuper en Côte d'Ivoire. En effet, la mention des « *papiers* » indique la permanence de l'installation d'Amédée en France (avoir des papiers pour pouvoir revenir en France légalement, même s'il retourne en Côte d'Ivoire). En ce qui concerne l'« *argent* » qu'il envisage de gagner en immigration, la logique semble similaire, dans la mesure où Amédée témoigne de sa reconnaissance des moyens légitimes d'ascension sociale. De la même manière qu'il souligne, sur la frise qu'il réalise au cours de l'atelier réalisé au CDI, sa volonté de devenir « *électricien en bâtiment* », Amédée semble travailler ardemment à la réalisation de son « *rêve* », et produit pour cela des gages de sa conformité aux réquisits administratifs et scolaires.

2. Se saisir de ressources incontournables

Lors de ma présence au collège Pierre Brossolette, je constate qu'Amédée semble s'approprier les contraintes qui pèsent sur lui concernant sa présence en France¹³⁴. Sur le plan du travail scolaire, nous revenons d'ailleurs longuement au cours d'une séance de l'atelier sur sa préparation de l'oral du DNB, pour laquelle il me demande des conseils pour organiser ses révisions. Pour cet oral, dont le sujet de la présentation est laissé libre aux différents candidats, Amédée choisit d'exposer au sujet des avantages et inconvénients de la migration. Il est intéressant de noter qu'Amédée est le seul élève « allophone » à participer aux épreuves, avec Erica Candia qui n'est plus inscrite dans le dispositif UPE2A à la fin de l'année scolaire 2017-2018. Alors qu'il est généralement exclu que les élèves « allophones » de troisième composent pour les épreuves du DNB (ils sont en revanche invités à s'inscrire aux épreuves du Certificat de Formation Générale (CFG) et au DELF), Amédée obtient de son enseignante de FLE/FLS

¹³⁴ Ce que j'observe notamment au moment de sa réunion d'« Orientation Concertée » du 17 mai 2018, durant laquelle il expose au chef d'établissement et à Mme Garcia, sa « professeure principale », les différents « plans » qu'il a concernant son « orientation » à l'issue de la classe de troisième. Voir : Chapitre 5. III. 1. b.

Mme Rostain et de sa « professeure principale » Mme Garcia qu'elles l'y inscrivent, de manière à ce qu'il puisse « *faire ses preuves* ». J'assiste à cette épreuve orale le 8 juin 2018.

L'épreuve orale du DNB d'Amédée se déroule le 8 juin 2018 au collège Pierre Brossolette, en présence de son enseignante d'Anglais-UPE2A, Mme Aoudia et d'un autre enseignant du collège. Amédée, convoqué à 11h30 est d'abord félicité pour sa ponctualité et fournit aux deux enseignants sa pièce d'identité et sa convocation qu'il tient à la main. L'épreuve commence par une présentation d'Amédée, qui revient sur son parcours migratoire, avant de présenter les aspects positifs, puis négatifs de la migration. Sur ce premier point, il évoque les avantages que représente la migration en termes de diversité, puis développe un point de vue plus personnel : migrer représente pour lui l'occasion de prétendre à un « *meilleur niveau de vie* », à adopter un nouveau style de vie et représente en cela une richesse du point de vue culturel. Suivant ses notes à la lettre, il en vient ensuite aux aspects négatifs et évoque la solitude qu'il ressent à être en France sans sa famille et ses amis, puis la problématique du racisme (« *C'est difficile de se faire accepter dans la société quand on est étranger* »). Il termine enfin son exposé en expliquant à ses évaluateurs, captivés, que la plus grande différence qu'il observe entre la France et la Côte d'Ivoire réside dans le respect aux personnes âgées, qu'il présente comme une valeur fondamentale « *en Afrique* », mais « *perdue* » en France.

Après un temps de pause, les deux enseignants examinateurs remercient chaleureusement Amédée pour « *cet effort [qu'il est] en train de faire* », précisant que l'épreuve de l'oral est « *pas facile* » pour un élève « *allophone* »¹³⁵ et qu'ils en tiendront compte dans leur notation (« *C'est bien que tu aies fait l'oral* »). Ils lui demandent ensuite quelques précisions sur sa présentation et posent une première question : « *Qu'est-ce qui est positif en France ?* ». Amédée répond très vite. Selon lui, c'est le changement de culture qui est l'aspect le plus important, légitimant au passage la « *culture française* » sur sa propre « *culture d'étranger* ». Puis, voulant approfondir, Mme Aoudia lui demande de préciser ce que signifie « *être français* » pour lui. Là encore, Amédée met en avant l'importance de « *se comporter comme un français* » pour qui immigre en France. La dernière question porte sur la difficulté d'être « *immigré aujourd'hui* », ce qu'Amédée confirme à ses examinateurs en évoquant sa famille restée en Côte d'Ivoire. L'examen se termine par l'intervention de Mme Aoudia, précisant à Amédée qu'il a « *un devoir citoyen à faire* » : apprendre le français, « *premier obstacle* » à son insertion sociale en France. Amédée acquiesce, puis nous sommes lui et moi invités à quitter la pièce pour que les examinateurs délibèrent.

Le ton de la présentation d'Amédée indique ici qu'il se saisit du cadre légitime que représente l'institution scolaire et particulièrement l'examen pour produire des gages de bonne volonté,

¹³⁵ Amédée est francophone, de Côte d'Ivoire. Voir : Chapitre 6 I. 1.

non seulement du point de vue du travail scolaire (préparer un examen oral, et des notes), mais aussi de l' « intégration ». Ainsi, c'est avant tout en magnifiant la « culture » française et les « bonnes manières » d'être français auprès d'enseignants, représentants d'une institution scolaire censée les incarner, qu'il semble constituer les jugements scolaires, institutionnels et légitimes, en ressources pour voir advenir son projet migratoire. De la même manière, Amédée adopte lors des épreuves du DNB, une attitude de déférence envers l'institution scolaire et ses représentants particulièrement remarquée et valorisée par son enseignante de FLE/FLS.

Amédée qui avait l'air au début de l'année d'un garçon qui n'en n'avait rien à foutre de rien, à la fin de l'année il était très investi. il avait décidé de passer le brevet même s'il savait qu'il avait des chances de le rater, voilà il avait des éléments de motivation forte, le dernier jour il était... il est sorti de son épreuve de brevet pour aller chercher son affectation... il avait mis une chemise pour le brevet et pour recevoir son affectation au lycée il était, voilà il y avait un peu de cérémonie quoi il était très ému, il a fait le tour pour chercher sa prof principale de troisième pour la remercier enfin on sentait qu'il y avait un investissement sur le dernier trimestre qui était très important. Il était au taquet pour savoir quand est-ce qu'il allait pouvoir s'inscrire au lycée. (Mme Rostain, enseignante de FLE/FLS, collègue Pierre Brossolette, 5 juillet 2018)

A l'image des conclusions formulées par Mathilde Darley et exposées précédemment, on voit qu'Amédée, inscrit dans un cadre institutionnel, s'approprie ses logiques dans un objectif de réalisation de son projet migratoire (Darley, 2010). Sans aller jusqu'à réifier les approches en termes de choix rationnel, on voit dans le comportement d'Amédée vis-à-vis de l'institution scolaire en France un net décalage avec les propos qu'il tient vis-à-vis de l'école en Côte d'Ivoire. On peut interpréter ce décalage comme un effet lié à la socialisation migratoire et à la prise en charge d'Amédée selon les logiques présentées précédemment. Dans la mesure où Amédée semble émigrer pour « réussir » là où la scolarité en Côte d'Ivoire ne le lui permet pas, il paraît s'employer à « jouer le jeu de l'autre » (Certeau, 1990, p.35), ici le jeu institutionnel en procédant des formes d'hypercorrection scolaire et corporelle voulant témoigner de sa « bonne volonté d'intégration ». On peut faire ici l'hypothèse, malheureusement trop peu documentée, que ces comportements sont en partie issus des logiques de sa prise en charge en MECS, insistant sur son gain d' « autonomie » et l'adoption de comportements légitimes, logiques qui viendraient s'entremêler à des formes de « remise de soi » nécessaires, issues de sa socialisation migratoire.

Plusieurs autres éléments appuient cette hypothèse. Premièrement, on voit dans les reproches qu'Amédée adresse aux modalités de sa prise en charge dans le dispositif UPE2A un rapport

utilitaire à l'institution scolaire. Lorsque nous nous revoyons le 8 décembre 2018 dans un café du 8^e arrondissement de Lyon, je lui demande de m'expliquer ce qu'il pense de son inscription dans le dispositif UPE2A. Il m'explique alors qu'il avait « *besoin* » d'être inscrit dans d'autres cours que le FLE/FLS pour préparer au mieux son CAP, mais que sa demande d'« inclusion » n'a pas été retenue.

ML : L'année dernière tu étais en UPE2A, t'avais des cours de français. Qu'est-ce que t'en penses ? T'es content d'être passé par cette classe-là ou tu penses que t'avais pas forcément besoin ?

Amédée : Bah arrivé à un certain moment je me suis dit : « J'ai plus besoin de ça », quelque chose comme ça. Je me disais dans la tête : « Si c'est possible je vais aller en classe ordinaire » et c'est mieux tous les cours... Mais au final c'est... c'était pas prévu.

ML : Oui t'es resté jusqu'au bout [de son année de troisième] dans cette classe-là. Et toi tu trouvais ça dommage ?

Amédée : Oui j'ai trouvé ça dommage.

ML : Et cette année ? J'imagine que t'es content.

Amédée : Oui je suis content. D'être en classe ordinaire... et de suivre tous les cours.

ML : Et pourquoi tu trouvais ça dommage du coup ?

Amédée : Parce que j'avais besoin d'autres cours que je faisais pas. Du coup là, ça joue sur moi, parce que là je faisais pas Physique. Maintenant ça me fatigue Physique et Maths un peu, des choses comme ça, c'est ça qui est dommage. (Amédée, 15 ans, élève de première année de CAP électricien, dans un café du 8^e arrondissement de Lyon, 8 décembre 2018)

Amédée semble ici, comme brièvement durant notre premier entretien, regretter son inscription dans le dispositif UPE2A, présentée comme un frein à la poursuite de son « *rêve* » de gagner de l'argent en devenant rapidement électricien. En creux, il reproche à sa prise en charge en UPE2A de ne pas l'avoir suffisamment préparé à sa formation en CAP, mettant alors en danger son potentiel de « réussite ».

Deuxièmement, on peut interpréter les jugements qu'il produit au sujet des comportements de ses camarades de classe et d'autres autres enfants pris en charge dans la MECS où il réside comme des effets de sa socialisation en MECS. Si, lors de notre premier entretien, Amédée présente fièrement ses détournements de l'ordre scolaire ivoirien, il fustige ses camarades de l'UPE2A quand ils reproduisent des comportements similaires dans le cadre français.

ML : Si tu pars en électricité, en CAP ou en bac pro en alternance, tu seras content d'y être ?

Amédée : Oui, oui bien sûr je serai content !

ML : Et pourquoi ?

Amédée : [rire] Parce que je vais travailler avec des gens des grands déjà, ça va me plaire de travailler avec eux. Des choses comme ça.

ML : Tu préfères être avec des plus grands ?

Amédée : Oui.

ML : Parce qu'ici ils sont petits ?

Amédée : Ouais ! [rire] Ils font que des bêtises. (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Cette autre forme d'hypercorrection reposant sur la distinction des « *petits* » se retrouve dans la présentation qu'il fait des autres enfants pris en charge dans la MECS où il réside. Ceux-ci, « fumant » et « fuguant » me sont présentés en miroir de sa propre observation stricte des règles de vie de la MECS, alors que je lui demande combien d'enfants compte celle-ci.

ML : C'est des groupes de combien de personnes à peu près, tu sais ?

Amédée : Je sais pas en fait parce qu'il y a des qui sont là-bas, ils fument ils font que fuguer et du coup je sais pas combien il y a de personnes [...]

ML : Et est-ce que par exemple, je sais que ça existe dans d'autres foyers, est-ce que vous avez des horaires le soir, il faut pas rentrer après 19 heures...

Amédée : Ouais, ouais, ouais il y a des horaires. Souvent quand je sors, je dis, je dois rentrer à telle heure. Je leur ai dit tout avant de sortir. (Amédée, 15 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 21 juin 2018)

Au-delà des effets symboliques liés à la distinction des enfants adoptant des comportements illégitimes, cette observation des règles de la MECS permet à Amédée de déménager à l'été 2018 dans un « appartement autonome » situé dans le 8^e arrondissement de Lyon. Lors de notre second entretien, il reproduit les discours sur l' « autonomie » présentés précédemment.

ML : Tu sais sur quoi [les travailleurs sociaux] se basent pour te dire : « OK, tu peux y aller [en appartement] » ? Mis à part le fait qu'il y ait des places ou pas.

Amédée : Euh... ils se basent comment... comment dire ? Comment ça se passait au foyer, si tu faisais le ménage, si tu fais à manger tout seul... si t'es autonome en fait.

ML : OK, c'est ça que tu mets dans ton dossier [de demande d'accès à un appartement] en fait.

Amédée : Ouais. [...] Après ils regardent ça, si t'es autonome. Si t'es pas autonome il peut pas te prendre. (Amédée, 15 ans, élève de première année de CAP électricien, dans un café du 8^e arrondissement de Lyon, 8 décembre 2018)

En donnant des gages de conformité aux institutions auxquelles il est confronté, Amédée semble travailler à la réalisation de son projet migratoire. Son appropriation des logiques institutionnelles apparaît dès lors comme une forme de « *remise de soi* » à l'institution, mais une « *remise de soi* » nécessaire, et indispensable pour faire de sa prise en charge une ressource lui permettant de concrétiser son « *rêve* ».

Il serait toutefois erroné de penser qu'Amédée suit stratégiquement et librement son objectif. Il demeure plutôt contraint de « *jouer le jeu* » de l'institution, dans la mesure où toute contrevenance met en péril non seulement la réalisation des aspirations formulées en émigrant, mais aussi son maintien sur le sol français. En effet, il apparaît par exemple que les ressources symboliques dont il pouvait disposer dans le cadre du collège Pierre Brossolette lui sont inaccessibles alors qu'il fréquente en 2018-2019 un nouvel établissement pour y réaliser son CAP électricien. Il m'explique, à l'occasion de notre second entretien, qu'il a été « *exclu définitivement* » de son lycée après une altercation physique avec l'un des élèves de sa classe, qu'il a réglé lui-même sans demander l'intervention d'un adulte du lycée. Si cet incident n'a pas eu d'impact, selon lui, sur les démarches relatives à son obtention d'un titre de séjour, Amédée est toutefois déscolarisé pendant deux mois et réintègre finalement un CAP par l'intermédiaire de l'action des travailleurs sociaux de la MECS auprès du rectorat. Si Amédée reprend finalement une scolarité ordinaire au mois de novembre 2018, ces derniers l'intiment désormais à choisir précautionneusement ses relations.

ML : Et ils t'ont dit quoi tes éduc's par rapports à ce qui s'est passé au lycée ?

Amédée : Ils ont dit de faire gaffe à certains élèves. [...] D'autres ils sont là pour chercher des embrouilles, beaucoup qui ont des familles qui sont un peu riches, qui travaillent dans des sociétés qui dès qu'ils ont le diplôme ils peuvent travailler, normal. Alors que moi non, si les choses comme ça se passent, je suis dedans, ils portent plainte, des choses comme ça. La justice,

ça peut être difficile pour moi, faut pas que je me mêle des choses comme ça. Si quelqu'un il me cherche, d'aller voir directement un adulte, faut pas que je me mêle, que je règle les problèmes tout seul...

ML : Oui... ça risque de t'amener plus de problèmes quoi.

Amédée : Oui. Là je commence à faire gaffe à des gens du lycée, ceux qui sont bien en classe, ceux qui se tiennent bien en classe je vais avec eux. Ceux qui se tiennent pas bien, je mets des distances avec eux, parce que j'ai pas envie d'avoir des problèmes comme ça avec des élèves. (Amédée, 15 ans, élève de première année de CAP électricien, dans un café du 8^e arrondissement de Lyon, 8 décembre 2018)

Amédée, au début du mois de décembre 2018, est alors à la recherche active d'un employeur qui accepte de le recruter en tant que stagiaire, afin qu'il puisse répondre à ses obligations scolaires.

Privé des ressources symboliques liées à son caractère « allophone » / « MNA », Amédée devient « déviant » du point de vue de l'institution scolaire, et se retrouve dans l'obligation de se reposer sur les travailleurs sociaux et de fournir de nouveaux gages de sa conformité aux réquisits institutionnels. En termes de socialisation, on observe un entremêlement des logiques présidant à la migration et des logiques de la prise en charge institutionnelle : pour Amédée, la « réussite » de cette première dépend de sa propre domination par ces secondes. En d'autres termes, il n'a d'autre choix que de s'aligner sur les logiques promues par les institutions et donner toujours plus de gages de son « autonomie », soit de « s'en remettre » aux institutions auxquelles il est confronté.

Le cas d'Amédée montre finalement que les projets migratoires des « MNA » se trouvent en partie altérées par leur prise en charge institutionnelle. L'aspiration d'Amédée à des conditions d'existence favorables donne lieu, dans la mesure où elle s'appuie sur la mobilisation de ressources sociales en Côte d'Ivoire, à la formulation d'un projet migratoire. Celui-ci se voit cependant remanié avec la confrontation de ces aspirations aux logiques institutionnelles. Ainsi, Amédée, et avec lui les autres « MNA », n'ont d'autre choix que de se saisir de ressources spécifiques et circonscrites à leur prise en charge. La mobilisation par les « MNA », des ressources détenues par les travailleurs sociaux est toutefois conditionnée à leur adoption de comportements associés aux représentations dominantes des « jeunes », ou des « bons élèves ». Par conséquent, la prise en charge des « MNA » s'accompagne nécessairement d'un travail sur leurs dispositions, cherchant à produire des individus « autonomes », c'est-à-dire adoptant des comportements légitimes justifiant la fin de leur prise en charge. En fonction de leur expérience

de l'émigration, la stigmatisation induite par la prise en charge amène les « MNA » à se plier plus ou moins à cette entreprise de « *transformation sociale rapide* » (Lahire, 1999, p. 294) et à jouer de diverses manières le jeu institutionnel.

Conclusion du chapitre 9

Les cas présentés au cours de ce chapitre s'inscrivent en faux vis-à-vis des discours dominants associant migration des « MNA » et dépossession. En effet, ils montrent que les enfants migrants seuls disposent, dès avant la migration, de ressources rendant celle-ci possible, voire la constituant en « dernier recours ». Malgré un parcours migratoire contribuant à la transformation de celles-ci, les enfants migrants seuls, en raison de leur prise en charge par les institutions de l'ASE, se voient doté d'un ensemble de ressources nouvelles, venant se combiner à celles préexistantes et façonner leur rapport à la vie en France. Ainsi, la migration des « MNA » apparaît plutôt comme un moment de confrontation entre les aspirations qu'ils formulent en émigrant, et les logiques portées par les représentants des foyers et MECS assurant non seulement leur prise en charge, mais aussi leur resocialisation autour de la production d'individus « autonomes ». Dans ce contexte, les enfants migrants seuls ont recours à des logiques issues de leurs socialisations migratoires et antérieures pour mettre en accord des projets migratoires construits généralement tardivement dans le processus migratoire, avec la réalité contrainte de leur immigration. S'ils se placent le plus souvent dans des postures de coopération vis-à-vis des institutions garantissant la permanence de leur immigration, ils jouissent tout de même de certaines marges de liberté et construisent leurs rapports à la migration, aux institutions et à l'avenir de façon singulière.

La question du rapport qu'entretiennent les enfants migrants en général à leur scolarisation en tant qu'élève « allophone » reste en suspens. Si, dans le cas des « MNA », on peut faire l'hypothèse de formes de « remise de soi » favorisées par la double prise en charge dont ils font l'objet, le prochain chapitre permettra de voir en quoi le traitement de l'« allophonie », entremêlé aux produits des socialisations migratoires et antérieures, conduit les enfants migrants à construire des rapports au monde sinon antagonistes, du moins hétérogènes.

Chapitre 10 : De l' « allophone » au « migrant » : expériences de la scolarité et rapports différenciés au monde

La première partie de cette thèse a permis de montrer en quoi les représentations qui entourent la migration sont, en milieu scolaire, reformulées et appropriées par les enseignants pour donner sens à une action pédagogique versant le plus souvent dans l' « accompagnement » ou la survalorisation. Les compétences et aptitudes scolaires des enfants migrants « allophones » n'en restent pas moins scrutées par les enseignants du secondaire, et considérées comme autant d'indices d'un rapport à la migration qui se donnerait à voir dans le rapport entretenu à l'école et aux apprentissages scolaires. Comme le rappellent Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, l'identification de difficultés d'apprentissage sous-tend bien souvent des mécanismes d'assignation des élèves à une infériorité non-seulement scolaire, mais également sociale. En effet, « *pointées ou grondées comme des fautes, les difficultés scolaires sont en outre perçues comme une défaillance, portant le discrédit sur celui ou celle qui en fait l'expérience et son entourage* » (Millet, Croizet, 2016, p.78). Si l'analyse porte sur les effets stigmatisés liés aux difficultés scolaires, le mécanisme inverse se donne également à voir, dans la mesure où la validation de la « conformité » des enfants migrants aux logiques prédominantes semble produire auprès d'eux de puissants effets de valorisation symbolique.

Recevant ces jugements, les enfants migrants sont amenés à construire un rapport singulier à la vie en France, qui paraît lié à la fois à leur expérience de la migration, mais aussi à leur expérience scolaire. Les migrants de cette recherche ont la particularité d'être également des *élèves* et des *enfants*, inscrits en cela dans des relations fortes d'interdépendance scolaire et familiale. Sans pour autant postuler de leur hétéronomie, on est amenés à envisager des formes d'agencement de leurs récits, participant de la production en contexte de leurs identités, et occasionnant la mise en œuvre de stratégies narratives (Naudet, 2007). Celles-ci témoignent de socialisations hétérogènes aux effets parfois contrastés. Au centre d'un triple processus (migration, scolarisation, mobilité sociale), ces enfants construisent leur identité narrative en puisant çà et là dans les catégories préétablies auxquelles ils sont confrontés. Le rapport de ces enfants à la migration apparaît dès lors comme le point nodal où se rencontrent les produits de

la socialisation familiale, les relations qu'ils entretiennent à l'institution scolaire française et enfin leurs propres aspirations.

Dans ce dernier chapitre, il est question de revenir sur ce que produisent les conditions de scolarisation que rencontrent les élèves « allophones », et notamment sur la manière dont ils se saisissent ou non, à partir des ressources dont ils disposent, des catégories dominantes permettant de penser la migration. De ces modalités résultent différentes manières de se raconter, témoignant des rapports entretenus par les enfants à leur avenir (en France ou ailleurs), ainsi que de leur identification à des figures de l'« allophone » et du « migrant ».

I. « Allophonie », segmentation et assignations stigmatisées

Les discours et classements scolaires produits au sujet des enfants migrants puisent dans des lectures et interprétations multiples de la catégorie « allophone ». Conçue comme une catégorie d'action publique visant le développement de l'accessibilité scolaire (Armagnague-Roucher, 2018), la catégorie d'élève « allophone » suppose la mise en œuvre de pédagogies différenciées au sein de l'école unique. Ainsi, en tant qu'« allophones », les enfants migrants scolarisés en France bénéficient d'enseignements « à part » prodigués au sein du dispositif UPE2A et organisés autour de l'apprentissage de la langue française, en même temps qu'ils sont inscrits dans une classe correspondant à leur âge et à leur niveau scolaire. Répondant à la volonté institutionnelle de répondre aux « *besoins éducatifs spécialisés* » reconnus aux enfants migrants, la prise en charge scolaire de l'« allophonie » repose sur une homogénéisation de leurs propriétés sociales, et conduit les enseignants du secondaire à envisager d'abord ces besoins sous l'angle linguistique. Or, comme le rappelle Maïtena Armagnague,

« derrière la dénomination des 'EANA' (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) de l'Education Nationale, se construit une catégorie sociale et sociologique, l'« allophonie », qui agit comme un marqueur et une frontière sociale à l'école » (Armagnague, 2019, p.34).

Cette frontière sociale se donne notamment à voir à travers la constitution, au cours des interactions entre enseignants et élèves, d'une « *segmentation ethno-raciale* » partant de la réification par les enseignants de figures de l'étranger référées non pas aux compétences scolaires effectives des enfants migrants, mais aux éléments connus de leurs parcours migratoires (*ibid.*). L'altérité des élèves « allophones » s'institue donc au travers des divers

usages enseignants de la catégorie, favorisant par un ensemble d' « *assignments stigmatisées* » la fixation de leur différence à l'école (*ibid.*, p.35).

Toutefois, les entretiens menés avec les enfants migrants scolarisés indiquent qu'au-delà des interactions avec les enseignants, l'organisation de la scolarité, entre UPE2A et classe « ordinaire » conduit ces premiers à interpréter leur scolarité sous l'angle du traitement de la « déviance » scolaire. La catégorisation en tant qu'élève « allophone », bien qu'elle ne soit jamais évoquée en tant que telle, s'accompagne de la production de malentendus portant sur les fins attribuées à la scolarité en France. Les enfants migrants sont amenés à voir dans leur prise en charge une mise à l'écart du jeu scolaire, qui ne s'estompe qu'à mesure qu'ils sont « inclus » à leur classe « ordinaire ».

1. Les conditions de l'illégitimité

La catégorisation en tant qu'élève « allophone » tend d'abord à rendre peu claires les fins attribuées à la scolarité en France. En effet, les élèves voient généralement dans leurs conditions de scolarisation un moyen d'apprendre le français pour ensuite poursuivre une scolarité « ordinaire ». En priorisant l'apprentissage du français aux dépens d'un apprentissage des manières légitimes d'être élève en France, ils s'inscrivent en faux vis-à-vis des réquisits scolaires. Leur prise en charge en UPE2A devient dès lors la source de leur illégitimité et de leur différence vis-à-vis des élèves de classe « ordinaire ».

a. « Allophonie » et malentendus scolaires

L'institutionnalisation de la situation d' « allophonie » qui accompagne la prise en charge des enfants migrants en UPE2A favorise tout d'abord l'apparition de situations de « malentendus » scolaires (Bonnéry, 2007 ; Bautier, Rayou 2009). Ceux-ci reposent principalement sur des lectures différenciées des fins attribuées à l'inscription en UPE2A. Comme précisé dans la première partie de ce travail, l'action pédagogique entreprise à l'encontre des enfants migrants « allophones » peut être vue comme un travail d' « accompagnement » vers la scolarité « ordinaire ». Cependant, la focalisation des enseignants sur le règlement des difficultés linguistiques tend à dissimuler aux enfants migrants les enjeux de leur scolarisation, et à faire des difficultés en langue française le principe explicatif de leurs difficultés scolaires.

Dans le cas des enfants migrants seuls, dont la plupart sont francophones, la priorisation donnée aux cours de FLE/FLS tend d'abord à délégitimer les usages a-scolaires de la langue française.

Aminata, élève « allophone » francophone de quatrième fait à ce titre partie des élèves surévaluant leurs difficultés linguistiques, en évoquant la différence d'« accent » entre « ici » et son pays d'origine, la Côte d'Ivoire.

ML : Pour toi la classe de M. Saadi, donc les cours de FLE etc., ça a quel intérêt ? Parce que tu parles déjà français en fait...

Aminata : [rire] Je parle français mais pas super bien, enfin je parle mais j'ai pas l'accent d'ici, enfin comme ils parlent ici, mais il y a des gens qui pensent que je suis née ici. Parce que je parle bien français mais...

ML : Tu trouves pas ?

Aminata : Non. [...]

ML : Ah donc pour toi vraiment être dans cette classe, ça te permet de travailler [le français] ?

Aminata : Oui, et je me sens bien quand je suis dans la classe de M. Saadi, dans ma classe je me sens bien mais je me sens pas aussi bien que quand je suis avec eux

ML : Et pourquoi ?

Aminata : Je sais pas parce que dans la classe de M. Saadi, on parle presque pas tous français et dans l'autre classe ils disent des mots que je comprends, mais pas tous, et ils disent des français, je sais pas comment dire [un peu honteuse] ils parlent super bien français et tout, alors que moi, y a même des fois quand je parle ils comprennent pas je suis obligée de parler doucement pour qu'ils comprennent, ou je suis obligée de ne rien dire, de me taire, de dire : « Non c'est bon », ben parce qu'ils comprennent pas ce que je dis tout le temps... (Aminata, 14 ans, élève de quatrième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

L'illégitimité qu'exprime Aminata, de même que son autocensure, apparaissent comme les produits de sa prise en charge en UPE2A. Invoquant uniquement une différence d'ordre linguistique entre elle et les élèves de sa classe « ordinaire », elle en vient à s'identifier aux élèves « allophones » du dispositif plutôt qu'à ses camarades de quatrième. L'« allophonie » justifie alors à ses yeux sa différenciation parmi les élèves de l'établissement et lui indique la priorité donnée à l'apprentissage du français. Ce n'est d'ailleurs que quand ses compétences linguistiques sont reconnues par ses enseignants qu'elle est « notée » au même titre qu'un élève « ordinaire » (« *quand par exemple t'as une mauvaise note ben ils te notent pas et quand t'as une bonne note ils te notent* »). En d'autres termes, Aminata ne se voit reconnaître son statut d'élève que dans le cas où sa maîtrise du français (écrit) est validée par ses enseignants de classe

« ordinaire ». Si ces conditions ne sont pas remplies, ses enseignants comme ses camarades, en parlant « *super bien français* », marquent malgré eux une différence essentielle entre elle et la figure de l'élève générique. Selon elle, sa conformation aux réquisits scolaires ne peut faire l'économie de l'apprentissage des mots et de « *l'accent d'ici* ».

En comparaison, le cas de Iulian (élève roumain de 15 ans, scolarisé au collège Maryse Bastié) montre que si les conditions de scolarisation des enfants migrants les conduisent à prioriser leur apprentissage du français, toute injonction au « travail » scolaire court un risque d'une mésinterprétation. Lors de notre entretien, Iulian revient sur le discours tenu par son enseignante de FLE/FLS au moment de la remise de son bulletin du second trimestre, au printemps 2018.

ML : Et toi t'en penses quoi que Mme Bres te dise qu'il faut que tu travailles plus ? Qu'est-ce que tu en as pensé de son appréciation quand elle t'a donné ton bulletin ?

Iulian : Je crois que peut-être il y a besoin de travailler plus mais je crois pas moi j'ai appris la langue française très vite et je crois que je peux pas travailler plus ça suffit comme ça c'est pas, non. (Iulian, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

En précisant qu'il a « *appris la langue française très vite* », Iulian exprime son incompréhension quant aux injonctions de son enseignante. Et pour cause, Iulian semble entretenir un rapport utilitaire à la maîtrise du français : élève du dispositif, il priorise l'apprentissage du français, conformément aux logiques qui justifient son inscription en UPE2A. Dès lors, comme ses compétences linguistiques lui permettent de communiquer en français dans le cadre scolaire, l'injonction à « travailler plus », c'est-à-dire à s'inscrire plus avant dans les logiques de la scolarité « ordinaire » et non de la scolarité en tant qu'élève « allophone » occasionne des malentendus avec ses enseignants, pour lesquels l'apprentissage du français est conjoint à l'apprentissage du rôle d'élève en France.

Une expression de ces malentendus m'est donnée alors que j'interroge Mme Callon, son enseignante d'Histoire-Géographie dans le dispositif et en classe « ordinaire ». S'il m'est d'abord présenté comme faisant partie des élèves pouvant « *se débrouiller* », Iulian est rapidement mis en cause durant l'entretien pour ses nombreuses absences. Plus précisément, Mme Callon déplore que Iulian ne rattrape pas ses cours, comme le ferait un « *élève classique* » : selon elle, cette négligence traduit un manque d'autonomie de la part de Iulian, particulièrement préjudiciable dans la mesure où la fin de l'année scolaire se rapproche¹³⁶ :

¹³⁶ Voir : Chapitre 6, III., 2), c.

« Une absence c'est une absence d'un élève classique et un élève classique il rattrape son cours donc lui il faut qu'il soit dans la même logique ! ».

Malgré l'insistance de Mme Callon sur la nécessité d'accompagnement des élèves « allophones », son discours indique une condamnation de la posture a-scolaire de Iulian. En effet, avec les absences de Iulian (qu'elle interprète comme l'expression d'une « *lassitude* »), ce sont aussi son manque de participation en classe, sa réticence à solliciter et son manque de travail à la maison que Mme Callon déplore.

Bien que distinctes, ces deux situations révèlent le décalage qui existe entre les attendus portés par les enseignants et le rapport qu'entretiennent les enfants migrants à leur scolarité en tant qu'élève « allophone ». Pour les élèves pratiquant le français, l'injonction implicite à « être élève » qui accompagne l'action pédagogique (Bernstein, 2007) semble d'autant plus contradictoire avec les logiques de la prise en charge en UPE2A qu'ils demeurent des élèves « allophones » aux yeux de l'institution et de leurs camarades. Dans la mesure où ils sont enjoins à se comporter autant en « allophones » qu'en *élèves*, les enfants migrants se trouvent alors pris entre différentes exigences, ayant pour effet principal de les assigner à une identité scolairement dominée.

b. Des effets de cumul défavorables

La catégorisation en tant qu'élève « allophone » et la segmentation qui l'accompagne participent aussi du renforcement des désavantages scolaires des enfants migrants, notamment sur le plan linguistique.

Prenant comme objet d'étude les interactions verbales en classe « ordinaire » entre élèves « allophones », enseignants et élèves « ordinaires », la linguiste Elisabeth Faupin met en lumière l'« *insécurité linguistique* » dans laquelle se trouvent les enfants migrants au collège. Selon elle, la participation des élèves « allophones » en classe donne à voir de multiples situations d'« *évitement* » ayant pour objectif de minimiser les effets de stigmatisme associés à la mise en exergue de leurs difficultés linguistiques (Faupin, 2015, p.257). L'auteure constate que les interactions entre enseignants et élèves « allophones » sont marquées par la formulation de multiples stratégies, permettant à ces derniers d'atténuer leur écart à la norme institutionnelle, et donc leur « *sentiment d'infériorité* » (*ibid.*).

On peut voir un premier exemple de ces stratégies à travers le cas de Daniela, élève vénézuélienne de 15 ans scolarisée en troisième au collège Maryse Bastié. Lors de notre entretien, elle revient sur sa « peur » de solliciter ses enseignants en classe.

ML : Tu as peur de lui demander [de l'aide] à Mme Bakoka [son enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A] par exemple ?

Daniela : Non je n'aime pas demander parce que elle ne parle pas espagnol et je me dis qu'elle ne comprend pas. Je sais pas j'aime pas demander.

ML : Oui mais tu parles un petit peu français.

Daniela : Oui mais la phrase je sais pas comment ça se dit. (Daniela, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

Dans son cas, le recours à l'espagnol (sa langue maternelle) est un moyen de « *dire qu'elle sait* » (Faupin, 2015, p.477) en escomptant une valorisation de l'expression de savoirs scolaire de la part de son enseignante. Or, on comprend à son discours que cette stratégie d'« *évitement* » ne paie pas, voire s'avère contre-productive, dans la mesure où elle résulte en un retrait de Daniela de sa posture d'élève : ce faisant, elle se rend indisponible à toute valorisation (« *j'aime pas demander* »). Ainsi, il lui devient impossible de valider auprès de son enseignante sa compréhension des apprentissages (Mme Bakoka ne parlant pas espagnol) et surtout sa reconnaissance des règles du jeu scolaire. Pour paraphraser Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, c'est finalement son mutisme en tant qu'élève qui interroge (Millet, Croizet, 2016, pp. 150-151), ouvrant la voie à la suspicion de problèmes « cognitifs » chez Daniela.

C'est vrai que c'était compliqué à un moment donné quand on a fait l'évaluation sur les chiffres j'ai dit à Emma [Bres] : « C'est pas possible », un moment donné tu lui mets des chiffres tu lui dis d'écrire en lettre quatre fois, je viens, je vois qu'elle a écrit en espagnol je lui dis : « non en anglais Daniela, en anglais » et qu'elle arrivait pas à écrire de un à cinq alors que on les avait copiés, recopiés, fait avec des trous, reliés, enfin et... c'est là que j'ai dit à Emma : « Il y a un souci qui n'est pas la langue en fait ». Voilà elle a été testée et on a effectivement, on a vu que c'était pas la langue le souci et qu'on était sur d'autres types d'aménagement pédagogique mais [pause] bon malgré tout j'avoue qu'elle s'est accrochée et que, même en essayant d'aménager la notation ça restait faible mais... je pouvais pas plus aménager que ça quoi, je pouvais pas plus. (Mme Bakoka, enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A, collège Maryse Bastié, 7 juin 2018)

Daniela cumule donc les désavantages liés à la fois au statut d'élève « allophone » et à l'échec de sa stratégie d'« *évitement* », renforçant son altérité parmi les élèves et le sentiment de son incompétence scolaire (Millet, Croizet, 2016).

La situation est similaire pour Sonny, élève angolais de 15 ans en classe de troisième au collège Pierre Brossolette. Son « *évitement* » m'est signifié alors que je lui demande s'il préfère se trouver en classe « ordinaire » ou dans le dispositif.

ML : Tu préfères la 3e3 ou l'UPE2A toi ?

Sonny : UPE2A.

ML : Pourquoi ?

Sonny : Ben parce que c'est plus facile, les professeurs ils font pas peur et les camarades aussi. Ils sont à côté on n'est pas beaucoup et ça me pose pas de problème de parler quand on est pas beaucoup que quand on est beaucoup.

ML : Ouais, est-ce que quand tu es en 3e 3, tu participes ? Tu lèves la main ?

Sonny : [coupe] Non.

ML : Parce qu'il y a plus de monde ?

Sonny : Oui (Sonny, 15 ans, élève de troisième, collège Pierre Brossolette, 22 juin 2018)

Le retrait de Sonny des interactions de la classe « ordinaire » sert, tout comme dans le cas de Daniela, à lui éviter de se mettre dans une situation où son illégitimité d'élève « allophone », « handicapé linguistique » risquerait de lui être signifiée et surtout d'être signifiée à l'ensemble de la classe. La « peur » des enseignants que Sonny évoque est en fait une peur de la sanction scolaire et sociale de son « allophonie ». Il est intéressant d'établir ici un lien entre le discours de Sonny et une altercation dont je suis le témoin au cours de ma présence au collège Pierre Brossolette.

Le 2 mai 2018, j'accompagne Mme Rostain et le groupe des élèves d'UPE2A en salle de classe, à la fin de la récréation du matin. Alors que nous arrivons devant la salle de FLE/FLS, les élèves entrent en rang, suivis par leur enseignante et moi. Sonny est en retard par rapport au reste du groupe, et est resté dans le couloir. Mme Rostain le rejoint à l'extérieur de la salle de classe, pour le trouver au milieu d'une altercation avec un élève « ordinaire » de sixième. Sonny vient en réalité d'asséner un coup de poing à cet élève, en réponse à une remarque raciste qu'il s'est vue adressée alors qu'il allait entrer en salle de classe. Le ton monte très vite alors que Mme Rostain intervient, chacun des deux élèves expliquant n'avoir « *rien fait* ». Sèchement, Mme Rostain renvoie l'élève de sixième à sa salle de classe et laisse le groupe des élèves « allophones » sous ma surveillance (« *Je te les confie !* »). Alors que je me retrouve malgré moi en tête à tête avec les élèves, Sonny et Mme Rostain discutent dans le couloir pendant environ 5 minutes,

avant de rentrer et que le cours ne commence. A la pause suivante, Mme Rostain m'explique que Sonny s'est fait insulter en raison de sa couleur de peau et de son caractère « étranger » et qu'elle s'est vue forcée, malgré force compréhension, d'expliquer à Sonny l'interdiction de recourir à la violence physique pour régler ses problèmes à l'école.

Cet événement montre alors que le retrait de Sonny des interactions en classe « ordinaire » peut être interprété comme un moyen pour lui de ne pas s'exposer au jugement de ses camarades, et à l'exacerbation sinon de son caractère « allophone », du moins de son caractère « étranger ». En définitive Sonny se contraint, par les règles d'un jeu scolaire dont il reconnaît la légitimité, à ne « rien faire » malgré les provocations qu'il reçoit. Nous revenons lui et moi indirectement sur cet incident au moment de notre entretien, alors qu'il me présente ses rapports à l'école.

ML : Tu aimes pas trop l'école ?

Sonny : Ben j'aime mais des fois, des fois ça me soûle.

ML : Qu'est-ce qui te soûle à l'école ?

Sonny : Comme la cantine ça me soûle, des fois les gens dans la cour ils me soûlent des fois, c'est pour ça.

ML : Il y a des gens qui te soûlent dans la cour ?

Sonny : Oui.

ML : C'est qui ?

Sonny : Bah il y a des gens qui aiment provoquer [...] En plus tu peux pas les frapper.

ML : Oui parce que sinon c'est toi qui vas avoir des problèmes...

Sonny : Oui.

ML : Et ça arrive souvent?

Sonny : Non pas souvent mais des fois tu es tranquille et ils viennent te provoquer je sais pas pourquoi.

ML : Ils te disent quoi par exemple ?

Sonny : Ils viennent te provoquer ils viennent te pousser, ils te font des doigts d'honneur. Mais je regarde seulement je vais rien faire... (Sonny, 15 ans, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 22 juin 2018)

Le refus de Sonny de se laisser prendre au jeu de la violence physique à l'école, qu'il m'exprime après avoir discuté avec Mme Rostain, indique là encore une stratégie d'« évitement », non

seulement des interactions en classe, mais des interactions avec les élèves « ordinaires ». En refusant de répondre à des « provocations », Sonny se tient à distance de toute source de dévalorisation supplémentaire : il est déjà « allophone » aux yeux de ses enseignants, « étranger » aux yeux des élèves du collège, et semble ne pas être en mesure de souffrir une nouvelle assignation stigmatisante, en tant qu'élève « à problèmes ». En adoptant une *hexis* conforme à la figure de l'élève « normal », il semble se mettre à l'abri de classements scolaires dévalorisants, plus à même de témoigner de son acceptation de l'ordre moral de l'école (Millet, Thin, 2007, p.6). Toutefois, ce retrait des interactions hors de l'UPE2A est interprété par l'un de ses enseignants comme un défaut de « maturité », notamment à travers la comparaison entre Sonny et ses camarades Idriss et Mamadou, qu'il accueille dans une autre classe de troisième.

Sonny était un petit peu isolé, il est un petit peu différent par rapport aux deux autres élèves, il est peut-être moins mature, moins scolaire, il était moins demandeur aussi. [...] Il a pas témoigné d'une attraction particulière pour la discipline, ce qui a fait que... voilà alors que c'était, Mamadou et Idriss étaient dans une classe au contraire très dynamique à l'oral, très demandeuse de débat, très demandeuse de lien avec l'actualité peut-être avec moins de capitaux [se coupe] de compétences scolaires, mais plus sociales et je pense que ça a plutôt favorisé leur intégration. (M. Roche, enseignant d'Histoire-Géographie, collège Pierre Brossolette, 25 juin 2018).

Le défaut de participation en classe de Sonny (qu'il justifie par sa « peur » des enseignants) vient là aussi appuyer sa différence, non seulement en tant qu'élève « allophone », mais en tant qu'élève « moins scolaire », c'est-à-dire n'ayant pas encore incorporé les logiques de la scolarité en France et les manières d'être légitimes en classe. La « peur » de prendre la parole en classe, de même que la « peur » de « frapper » ses camarades renvoient à l'illégitimité institutionnelle et sociale de Sonny : en cherchant à « ne pas faire de vagues », il s'expose en réalité à un classement défavorable, prenant pour base ses difficultés linguistiques, pour supposer un défaut de « compétences scolaires ».

Daniela comme Sonny, en cherchant à se mettre à l'abri de classements et d'assignations stigmatisantes provenant de leurs enseignants et de leurs camarades, cumulent en réalité les désavantages scolaires, en cela qu'ils favorisent malgré eux la suspicion d'un défaut de « maturité » ou d'écarts vis-à-vis de la « normalité » scolaire.

c. « Ras le bol » et revalorisation

Plusieurs entretiens menés avec des élèves « allophones » présentant des difficultés d'apprentissage montrent enfin que les effets conjugués de la migration et de l'inscription dans

le dispositif UPE2A peuvent réunir les conditions d'entrée dans un processus de ruptures scolaires.

Outre des difficultés en langue française, Jamila et Karim, présentés précédemment, affichent tous les deux un certain rejet vis-à-vis de leur présence en France : ils m'expliquent s'être opposés à leur venue, évoquent une volonté de retour en Algérie et expriment tous deux des contradictions entre les logiques qu'ils portent et les logiques scolaires, notamment en classe où j'observe que leurs comportements leur valent régulièrement des remontrances de la part de leur enseignant de FLE/FLS. Pour ces deux enfants migrants, la migration est aussi associée à l'abandon de leurs familles (sa grand-mère maternelle pour Jamila, ses cousins, oncles et tantes pour Karim) et à la mise en exergue de leurs difficultés linguistique en France. Ils évoquent aussi des relations tendues avec leurs camarades francophones et associent leurs difficultés scolaires à leurs difficultés linguistiques. Or, leurs parcours scolaires en Algérie sont surtout marqués par de longues périodes de déscolarisation, indiquant une contradiction entre des logiques socialisatrices incorporées avant la migration (logiques familiales et professionnelles), et la nécessité, une fois en France, de se plier aux exigences scolaires. A celle-ci s'ajoute un rapport négatif à la vie en France, dû à des formes de stigmatisation linguistique au collège.

Ces contradictions réunissent les conditions de l'entrée de Karim dans un processus de ruptures scolaires, en accentuant son absentéisme à mesure que l'année se déroule et qu'il n'intègre pas de classe « ordinaire ». Ce n'est qu'au mois de mars 2017, alors que la perspective de son inscription en troisième « prépa pro » pour la fin de l'année scolaire se profile, qu'il semble vouloir rejouer pour un temps le jeu de l'institution scolaire, en vue d'intégrer une formation professionnalisante.

Karim : M. Saadi m'a dit que je vais rentrer en troisième professionnelle, ça veut dire que c'est le lycée des métiers, il m'a dit c'est les métiers, ça c'est bien pour moi. Parce que moi c'est... c'est pas bien parce qu'en Algérie j'aime pas le français, j'aime pas lire. Pourquoi ? Parce que les arabes, on aime travailler, on aime gagner de l'argent, tout ça. Comme quelqu'un m'a dit : « Quand tu rentres avec tes amis dans un magasin, il faut acheter des choses », mais quand tu travailles pas tu as pas d'argent.

ML : Et toi tu préfères tout de suite travailler pour avoir de l'argent et te débrouiller ?

Karim : Oui. (Karim, 17 ans, élève de troisième, cité scolaire Charles Darwin, 21 mars 2017)

La préférence de Karim pour le « travail » plutôt que pour le « français » renvoie ici à ses socialisations antérieures à la migration, et notamment aux rétributions symboliques dont il pouvait bénéficier dans le cadre de son activité professionnelle. Elle témoigne également de son rapport utilitaire à l'apprentissage du français. En effet, ne reconnaissant pas la légitimité de la migration familiale, de même que les raisons l'amenant à être inscrit en UPE2A en lieu et place d'une formation professionnalisante à laquelle il aspire, son rapport à la langue indique un rapport oral-pratique au langage, caractéristique des membres des classes populaires (Lahire, 1998, p.135). Ce rapport au langage traduit plus généralement un rapport à l'école qui, dans le cas de Karim, est vue comme un frein à son insertion professionnelle en France : tout indique que son détournement de l'institution scolaire renvoie aux griefs qu'il formule à l'égard de sa prise en charge en UPE2A, « inutile » car ne favorisant pas sa réussite professionnelle en France.

Le rapport entretenu par Jamila à sa prise en charge dans le dispositif UPE2A est similaire à celui de Karim. Arrivée en France en 2014, Jamila réalise en 2016-2017 sa troisième année consécutive en UPE2A, justifiée par M. Saadi par ses besoins en langue française. Sa prise en charge est cependant différente des années précédentes, dans la mesure où elle est également inscrite en première année de CAP fleuristerie dans la SEP de l'établissement. Comme me l'explique M. Saadi, Jamila est en réalité une élève « repêchée » à la cité scolaire Charles Darwin à l'issue de sa classe de troisième¹³⁷. Alors que nous revenons elle et moi sur son inscription tardive en CAP, elle m'explique que sa réinscription à la cité scolaire Charles Darwin a été la condition de la poursuite de sa scolarité.

ML : Alors, moi j'ai compris qu'avant de rentrer dans le CAP, cette année, t'as dû attendre cet été, t'avais pas de réponse.

Jamila : Oui [gênée].

ML : Alors ça s'est passé comment cette attente ?

Jamila : J'ai posé mon dossier pour le CAP fleuriste, et j'ai attendu et... la première fois ils m'ont dit : « Tu redoubles ta troisième », j'ai dit : « Non c'est pas possible je vais rentrer en troisième » et après ma mère elle a dit avec moi ici, je vais voir [le proviseur-adjoint] pour voir ce que je trouvais une classe, il m'a dit : « Maintenant on n'a pas la place, attendez que quelqu'un sorte du CAP pour prendre la place de lui », de quelqu'un quand il sort, et après je crois deux jours comme ça, il a dit : « Y a pas la place », c'était obligé

¹³⁷ Voir : Chapitre 5, I., 2), a.

je pars à Louis Lumière[l'autre collège de Bellemont disposant d'une UPE2A, classé « REP+ »], et moi j'aime pas Louis Lumière.

ML : Et pourquoi t'aimes pas Louis Lumière ?

Jamila : Ben, j'aime pas.

ML : Tu... non t'as pas été à l'école là-bas, t'as été directement ici toi ?

Jamila : Oui direct ici. La première fois quand je rentrais en France je suis partie à Louis Lumière mais, le dossier il était pas fait, ben j'ai été emmenée ici c'est pour ça. En fait Louis Lumière, j'ai dit à ma mère pareil, j'ai dit : « Non je pars pas, c'est pas possible je pars [...] je reste à cette école [Charles Darwin] ». Après quatre jours comme ça, quatre jours ils ont appelé le lycée, ils ont dit : « C'est bon on a trouvé la place », j'étais trop contente ! [rire] [...] Je dis : « Je redouble ma troisième ici, mais si c'est comme ça [si elle devait partir pour le collège Louis Lumière], j'arrête l'école ». (Jamila, élève de première année de CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin, 6 mars 2017)

Le discours de Jamila renseigne sur deux points. Premièrement, et au regard des faibles ressources sociales et symboliques mobilisables dans l'immigration, son refus de changer d'établissement indique une volonté de sa part de conserver au moins une partie des ressources constituées dans la cadre scolaire au cours de ses deux années de prise en charge en UPE2A (« *J'ai des amis ici, j'ai tranquille, je suis à l'aise avec les profs* »). Deuxièmement, l'inscription de Jamila en CAP signifie pour elle un rapprochement symbolique de la scolarité « ordinaire ». En effet, les travaux d'Ugo Palheta sur l'orientation des collégiens en voie professionnelle permettent de saisir en quoi la sortie du collège représente un moyen nouveau pour Jamila de « faire ses preuves », en faisant valoir dans l'enseignement professionnel des ressources non-mobilisables dans le cadre de la scolarité « ordinaire ». L'auteur indique à ce titre que

« les élèves de lycée professionnel dans leur majorité ne considèrent pas le lycée professionnel comme une sorte de relégation déguisée et sans espoir, mais manifestent un intérêt réaliste pour la voie dans laquelle ils sont engagés, bref semblent beaucoup moins 'mal dans leur peau' qu'on ne le dit communément, ou du moins acceptent les conséquences de leur cheminement scolaire. » (Palheta, 2012, p. 172).

En s'arrachant aux redoublements successifs que lui impose sa prise en charge en UPE2A, Jamila s'inscrit dans une scolarité plus « ordinaire » mais tout de même moins centrée sur ses compétences linguistiques, et dont elle peut tirer des profits sur le plan symbolique. Elle bénéficie désormais d'une source de valorisation en CAP (son enseignante de techniques

florales, Mme Hernandez la considère comme « *la meilleure élève en techniques florales* ») lui permettant de contrebalancer les effets liés à l'illégitimité qui lui est renvoyée en UPE2A. Dans la mesure où sa scolarisation s'étend au-delà de sa prise en charge dans le dispositif, Jamila en vient même à accepter de réaliser son CAP en trois ans au lieu de deux, sur la recommandation de son enseignante.

ML : Et du coup, tu me disais l'an prochain tu vas faire des cours de, tu vas être dans les cours de vente de fleuriste ?

Jamila : Normalement l'année prochaine je pars en deuxième année de fleuriste, mais Mme Hernandez elle me fait redoubler parce que, je fais pas les contrôles parce que l'écriture, c'est pour ça elle me fait doubler, l'année prochaine je vais en première année et l'autre année c'est deuxième année.

ML : D'accord. Et oui donc tu vas refaire ta première année pour-

Jamila : [coupe] Oui.

ML : D'accord, et toi t'en penses quoi de ça, tu penses que c'est une bonne idée ?

Jamila : Pour moi oui, comme ça je peux apprendre beaucoup de choses, comment, c'est pas que fleuriste enfin, moi ça va en fait. (Jamila, élève de première année de CAP fleuristerie, cité scolaire Charles Darwin, 6 mars 2017)

Dans les cas de Karim et Jamila, le maintien en UPE2A renforce l'illégitimité liée à la faible dotation des élèves en ressources scolaires et linguistiques. Comme ceux-ci entretiennent des rapports utilitaires à la langue française, confondant l'apprentissage du « *parler ordinaire* » (Labov, 1993) et l'apprentissage de la « *langue de l'école* » (Lahire, 1998, p. 122), le prolongement de leur inscription dans le dispositif leur apparaît comme une limitation supplémentaire à leur revalorisation dans l'immigration. La stigmatisation liée à leur prise en charge s'atténue cependant, à mesure qu'ils sont en moyen de trouver, notamment en voie professionnelle, des rétributions symboliques mettant à distance leur « déviance » scolaire.

La scolarisation en UPE2A, justifiée par le caractère « allophone » des enfants migrants, implique que ceux-ci adoptent une lecture de leur scolarité indissociable de leur « handicap linguistique » ou, du moins, de leur différence vis-à-vis des élèves « ordinaires ». Les enfants migrants « allophones » s'inscrivent le plus souvent dans une « *posture pratique de coopération* » (Darmon, 2008, p. 217) et donnent à leur apprentissage du français un caractère prioritaire, car « utile » à leur « normalisation ». Celle-ci leur est toutefois difficile d'accès, en

raison même de leur caractère « allophone » et de la prise en charge qui accompagne la catégorisation.

2. « J'aimerais bien être dans ma classe »

La catégorisation en tant qu'élève « allophone », au-delà de ses justifications sur le plan de l'apprentissage de la langue française, acte aussi la différence de ces élèves dans leur établissement. Leur revalorisation symbolique passe le plus souvent par leur participation aux examens ou par leur inclusion totale en classe « ordinaire », consacrant institutionnellement (*i.e.* par la caractère « officiel » de l'inscription), leur « *alignement hors du groupe* » (Goffman, 1975, p.138) des élèves « allophones ». Or, ces signes d'appartenance leur sont le plus souvent refusés, dans un objectif de prise en charge différenciée.

a. L'inscription au brevet comme « acte d'institution »

Conscients de cumuler de nombreuses difficultés, les élèves « allophones » de troisième, dans l'ensemble, déplorent le fait de ne pas être inscrits à l'examen du DNB. En effet, l'inscription au DNB représente la sortie du dispositif et l'acquisition d'un statut d'élève « ordinaire », source de valorisation symbolique et de mise à distance des effets de domination inhérents à la catégorisation en tant qu'« allophone », ou « immigré ».

Lors du deuxième entretien que je réalise avec Abdullah, élève afghan de troisième rencontrant de grandes difficultés dans l'acquisition de la langue française, nous abordons la question de son inscription au brevet. A l'image des autres enfants migrants de troisième, Abdullah est inscrit à l'examen du CFG, un examen qui s'avère conforme à la baisse des exigences accompagnant la « différenciation pédagogique » (Mme Sarkissian, son enseignante de FLE/FLS m'explique à ce titre que passer le brevet « *aurait été trop compliqué* »). Or, au regard de son discours, on comprend que le fait de ne pas être inscrit, aux épreuves en raison de son « allophonie » revient, selon lui, à l'empêcher de « faire ses preuves ».

ML : Tu aurais aimé passer le brevet ?

Abdullah : Je sais pas... un petit peu.

ML : Oui tu aurais bien aimé quand même ?

Abdullah : Ouais.

ML : Pourquoi du coup ? Parce que c'est difficile...

Abdullah : C'est difficile mais après on va voir, on sait le brevet c'est quoi... si on passe pas après on sait pas c'est quoi le brevet, on sait pas c'est quoi les exercices...

ML : Oui tu voulais essayer en fait.

Abdullah : Oui pour essayer, si on passe on passe, si on passe pas on passe pas, voilà.

ML : Ça vaut quand même le coup d'essayer.

Abdullah : Oui... quand tu sais pas tu stresses, tu penses que c'est quoi le brevet, c'est quoi l'exercice, tu comprends pas après tu stresses beaucoup. (Abdullah, élève de troisième, collègue Maryse Bastié, 28 mai 2018)

A travers l'inscription au CFG plutôt qu'au DNB, ainsi que dans le dispositif plutôt qu'en classe « ordinaire », c'est par conséquent le « déficit » d'Abdullah qui lui est renvoyé, contribuant à la fixation de sa différence parmi les élèves du collège.

De la même manière, Sonny, qu'on a présenté plus haut, exprime son regret de n'avoir pas pu passer les épreuves du DNB. En ce qui le concerne, c'est en référence à son « niveau » en langue française (qu'il juge en participant aux épreuves du DELF) qu'il déplore sa mise à l'écart du DNB. Il l'associe d'ailleurs à son « retard » scolaire en France.

ML : Tu as trop de retard pour passer le brevet...

Sonny : Oui.

ML : Tu aurais voulu le passer quand même ?

Sonny : Oui, un peu.

ML : Pourquoi tu aurais voulu le passer ? Parce que si tu le passes pas tu es en vacances avant.

Sonny : Oui, je voulais le passer parce que, je veux voir où je suis en français.

ML : Pour avoir une idée de ton niveau, c'est ça ?

Sonny : Oui. (Sonny, élève de troisième, collègue Pierre Brossolette, 22 juin 2018)

Dans son cas, c'est plus précisément parce qu'il est « allophone » du point de vue de l'institution que la mise à l'écart des épreuves du DNB rend durable son altérité au collège. Sonny se retrouve ainsi dans l'incapacité de mesurer ses compétences en langue française, et donc de prouver sa valeur en se mesurant aux élèves « ordinaires ».

En étant tenus à distance des « *actes d'institution* » que représentent le passage d'examens génériques, et dont les effets consistent à :

« séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi, mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon et d'instituer ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas » (Bourdieu, 1982, p. 58),

Abdullah et Sonny sont inscrits durablement dans leur différence d'élève « allophone », « handicapés linguistiques » tenus à l'écart de la scolarité « ordinaire ».

b. Reprendre une scolarité « ordinaire »

De la même manière que la participation aux examens de fin de collège permet aux enfants migrants de se rapprocher de la figure légitime de l'élève « ordinaire », l'inclusion en classe « ordinaire » implique une mise à distance du stigmate de l'« allophonie ». La non-inclusion est à l'inverse vécue comme une mise à l'écart, renforçant l'illégitimité scolaire des enfants migrants.

Gaoussou, élève guinéen de 15 ans, en troisième au collège Robert Schuman, que je rencontre deux fois au cours de cette enquête, explique à cet égard que l'inclusion en classe de troisième représente pour lui l'opportunité d' « *avoir plus de matières* » et par conséquent de se préparer au mieux à la poursuite de sa scolarité au lycée.

ML : Et si on revient un peu sur le collège, toi tu préfères être en UPE2A ou tu préfères être dans ta classe de troisième ? Ou c'est pareil...

Gaoussou : Ça dépend parce qu'en fait, moi j'aimerais bien être dans ma classe mais c'est un peu difficile parce qu'il y a des choses que je comprends pas. Y a la langue française, y a des mots que je comprends pas. Faudra rester en UPE2A jusqu'à ce que...

ML : Que t'arrives à comprendre tous les mots ?

Gaoussou : Voilà, que j'arrive à comprendre tous les mots, certains mots. En plus... [il cherche ses mots, joue avec le dictaphone] j'aimerais bien rester dans ma classe de troisième parce que là j'aurai plus de matières. Là comme je suis en UPE2A, y a des matières qu'ils [ses camarades de troisième] ont fait que moi je fais pas. Je... je pense que moi aussi je serai un jour dans ma classe, je vais bien travailler pour être dans la classe.

ML : Oui, c'est le temps que tu apprennes, enfin tu parles déjà français.

Gaoussou : Oui voilà, y a certains mots que je connais pas ou je fais des erreurs d'orthographe. (Gaoussou, élève de troisième, collègue Robert Schuman, 4 juin 2018)

La particularité du discours de Gaoussou, au-delà du fait que cet élève locuteur du français de Guinée Conakry se reconnaisse des difficultés scolaires principalement imputées à son manque de vocabulaire (« *y a certains mots que je connais pas* ») ou à ses « *fautes d'orthographe* », tient au fait que l'inscription dans une scolarité « ordinaire » représente pour lui le moyen de mettre à la fois à distance le stigmate de l'« allophonie », mais plus encore celui de « Mineur Non Accompagné ». Au regard du reste du premier entretien que je réalise avec lui en janvier 2018, Gaoussou associe en effet son « inclusion » à son « insertion » sociale en France. Gaoussou fait partie des enfants migrants dépendants de l'ASE, ce qui associe ses résultats scolaires à son statut administratif en France : ainsi, la mise à l'écart de la classe « ordinaire », résonne avec la mise à l'écart de la nationalité française. Lui refuser l'« inclusion » revient en quelque sorte à l'inscrire lui aussi durablement dans une altérité que l'école est censée (à ses yeux) combler en lui offrant l'opportunité d'une insertion professionnelle à venir. Dès lors, en plus d'exprimer une « remise de soi » aux décisions institutionnelles (Guillaume, 2018 ; Darmon, 2008) en reconnaissant qu'il « *faudra rester en UPE2A* », Gaoussou confond ses difficultés linguistiques et sa non-conformité aux réquisits scolaires, au principe de son inscription dans le dispositif UPE2A.

Un effet de la catégorisation en tant qu'élève « allophone » consiste en réalité à supposer et à légitimer auprès des enfants une lecture des difficultés scolaires associant irrémédiablement celles-ci à leurs difficultés linguistiques ou, plus précisément, à leur différence en tant qu'« allophone ». Inscrits dans le dispositif et tenus à l'écart des circuits « ordinaires » de la scolarité, les enfants migrants (particulièrement ceux se reconnaissant le plus volontiers des difficultés linguistiques soit pour justifier leurs difficultés scolaires, soit pour se placer dans un jeu de concurrence avec les élèves « ordinaires ») sont sans cesse renvoyés à leur altérité partagée avec les autres élèves « allophones » du dispositif. Les assignations stigmatisées accompagnant l'inscription en UPE2A ont pour effet d'affaiblir la prégnance des socialisations scolaires en classe « ordinaire », et par conséquent d'enfermer symboliquement les enfants migrants dans leur « handicap linguistique ». Dans l'impossibilité institutionnalisée d'abandonner « leur » groupe, les enfants migrants se voient donc refuser leur statut d'élève « ordinaire », d'individu « normal » du point de vue de l'institution scolaire.

II. Appropriations différenciées et identifications autour de l' « allophonie »

Comme l'indique la première partie de ce travail, les catégories à partir desquelles les enseignants produisent des jugements au sujet des enfants migrants puisent aussi bien dans des lectures singulières du phénomène migratoire qu'elles empruntent à la catégorie « allophone » des représentations de la migration en milieu scolaire. Les conditions dans lesquelles les enfants migrants sont scolarisés favorisent par conséquent des formes d'identification de ces premiers, partant de l' « allophonie » pour ensuite se mêler à des lectures diverses de la migration.

Pour reprendre la formule de Jules Naudet, il serait toutefois réducteur de conclure que l'école propose, à travers la catégorie « allophone » une « *identité toute faite* » dont les enfants migrants se saisiraient pour donner sens à leurs expériences. Les entretiens réalisés avec eux montrent plutôt qu'ils sont amenés à mobiliser diverses ressources, afin de construire des compromis identitaires permettant de mettre en cohérence leurs expériences familiales, migratoires et scolaires (Naudet, 2007, p.17). Comme le rappelle pour sa part Erving Goffman,

« l'individu se sert pour édifier son image de lui-même des mêmes matériaux que les autres ont déjà utilisés pour lui bâtir une identification sociale et personnelle. Il n'en exerce pas moins une grande liberté quant au style de la construction. » (Goffman, 1975, p.127-128).

En contexte scolaire, ces « styles de construction » renvoient à la dotation des élèves en diverses ressources (sociales, scolaires, symboliques) opposables à la catégorisation institutionnelle. Témoignant de tentatives d' « *alignement sur le groupe* » ou « *hors du groupe* » (*ibid.*), les différentes manières qu'ont les jeunes migrants de se raconter donnent des indices sur leur rapport à la migration, à la scolarisation en tant qu' élève « allophone » et enfin, à eux-mêmes.

1. Les modalités de l' « alignement sur le groupe » des élèves

Selon les ressources qu'ils sont en mesure de mobiliser à l'école, les enfants migrants s'approprient différemment leur caractère « allophone ». Sans qu'ils mobilisent explicitement cette catégorie institutionnelle, leurs discours donnent à voir de multiples retraductions des catégories et discours enseignants, et des modalités d' « *alignement sur le groupe* » des élèves « allophones », ou des élèves « ordinaires ». Repérables dans les discours des enfants migrants,

ils participent de la construction d'identités narratives (de Ryckel, Delvigne, 2010) plus ou moins référées à leur caractère « allophone ».

a. Se dire « élève d'UPE2A »

La migration occasionne la mutation des ressources détenues par les enfants migrants. Subissant, en milieu scolaire des effets de stigmatisation liés à leur caractère « allophone », les ressources ainsi modifiées sont toutefois opposées à la catégorisation scolaire, et agissent comme un « *refuge symbolique* » (Millet, Thin, 2012, p.288) permettant aux enfants migrants de « se faire » à leurs nouvelles conditions de scolarisation. Dans les discours des enfants migrants les moins dotés sur le plan social et sur le plan scolaire, on constate cependant une tendance au réinvestissement des classements et discours enseignants, témoignant de leur identification au groupe formé par les élèves « allophones ».

Cela est notamment le cas pour Iulian. Arrivé en France à l'automne 2017, et rencontrant depuis lors de nombreuses difficultés sur le plan linguistique il précise n'entretenir que très peu de relation avec les élèves « ordinaires » de l'établissement.

Oui j'ai [des amis], mais pas des copains avec lesquels je peux discuter ou... parce que ils ont déjà des amis et je peux pas m'intégrer avec eux directement. Il y a besoin de temps. C'est mieux avec les élèves d'UPE2A. (Iulian, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

Empêché par ses faibles compétences en langue française, Iulian n'entretient que peu de relations au collège ou en dehors, notamment en raison de son investissement auprès de ses parents¹³⁸. De plus, celles-ci se limitent à d'autres élèves du dispositif, Rangsei et Hamid, avec qui il se retrouve ponctuellement au stade de sa ville de résidence à l'occasion de parties de football.

Le discours de Iulian, démunie à la fois sur le plan scolaire et sur le plan social, témoigne non seulement de sa préférence pour « *les élèves d'UPE2A* », mais surtout de son auto-assignation au « nous » constitué par ce groupe. Alors que nous revenons sur ses difficultés scolaires, il évoque en effet la « normalité » des difficultés scolaires rencontrées par lui et ses camarades, et procède à un « *alignement sur le groupe* » stigmatisé des élèves « allophones ».

¹³⁸ Voir : Chapitre 8, I., 2), b.

C'est normal qu'on a tous les élèves d'UPE2A des difficultés parce qu'on comprend pas tout, mais ça... ça vient pas de nous ! (Iulian, 15 ans, élève de troisième, collègue Maryse Bastié, 29 mars 2018)

Le lien qu'établit Iulian entre sa prise en charge et son identité d' « élève d'UPE2A » indique ici les effets du travail des représentants de l'institution scolaire dont l'action repose sur la reconnaissance par toutes les parties de ce que Matthias Millet et Daniel Thin nomment une « *déviante scolaire* » (Millet, Thin, 2007). La primauté donnée par Iulian aux difficultés en langue française, partagées selon lui par « *tous les élèves d'UPE2A* », indique son appropriation du stigmate de l' « allophonie », de même que son inscription, à travers la prise en charge en UPE2A, dans une « *posture pratique de coopération* » (Darmon, 2008, p.217). En d'autres termes, la reproduction des représentations enseignantes dans le discours de Iulian marque sa souscription au point de vue institutionnel. En outre, comme il précise que son « allophonie » et son isolement social sont dus à la migration, Iulian s'identifie aux catégories institutionnelles et semble se vivre comme « élève d'UPE2A » au même titre que ses camarades rencontrant des difficultés scolaires « normales ». L'appropriation de la catégorie « allophone » par Iulian s'avère d'autant plus conforme au point de vue institutionnel qu'il n'est pas en mesure de lui opposer des ressources mobilisables en contexte scolaire. Ce discours fait par ailleurs écho à celui formulé par Aminata et présenté précédemment (« *dans la classe de M. Saadi, on parle presque pas tous français et dans l'autre classe ils disent des mots que je comprends, mais pas tous* »). Celui-ci indique également des formes d'identification aux « élèves d'UPE2A », identifiant comme dénominateur commun les difficultés linguistiques supposément communes aux élèves « allophones ».

Cette première modalité d'appropriation de la catégorie « allophone » et son expression dans les discours des enfants migrants scolarisés va de pair avec la reconnaissance par ceux-ci de la nécessité de la « différenciation » dont ils font l'objet. La formulation de discours sur soi par les enfants les moins dotés montre que la prise en charge en UPE2A a des effets en termes de construction identitaire : reconnaissant leur différence parmi les élèves, les enfants migrants ne voient leur scolarisation et leur présence en France que sous l'angle de l'apprentissage du français et de leur dépendance à l'école. C'est également le cas d'Abdullah, « MNA » qui vit en France sa première expérience scolaire, et qui reconnaît conjointement son « allophonie » et le bienfondé de sa prise en charge en UPE2A.

J'étais avec Mme Sarkissian [son enseignante de FLE/FLS], franchement elle est super elle travaille tout le temps pour tous les autres et pour moi pour apprendre le français, elle m'a beaucoup aidée pour apprendre le français.

C'est grâce à elle que maintenant je parle mieux que avant ! Oui c'est bon l'UPE2A franchement c'était bien.

Dans ce premier cas de figure, l'identité narrative construite par les enfants migrants les moins dotés en ressources mobilisables en contexte scolaire est une identité dominée et illégitime. Elle provient de l'interprétation des conditions de scolarisation des enfants migrants comme étant des conditions absolument nécessaires, dont la légitimité ne pourrait souffrir aucune critique. Ainsi, se dire « élève d'UPE2A » contribue à enfermer durablement les enfants migrants dans une identité discréditée, à l'écart, et donc à *naturaliser* (à leurs eux comme aux yeux de l'institution scolaire) une hiérarchie d'abord scolaire, puis sociale.

b. Se vouloir « comme tous les autres »

La différence scolaire induite par la prise en charge en UPE2A amène d'autres enfants migrants à vouloir se détourner de leur caractère « allophone » pour se rapprocher symboliquement des élèves de classe « ordinaire ». Ceux-ci disposent généralement de ressources sociales indépendantes de leur prise en charge en UPE2A, de ressources linguistiques ou de ressources scolaires dont ils escomptent une valorisation de la part de leurs enseignants.

Achraf, scolarisé en classe de troisième et entretenant des relations avec des élèves « pénibles » du collège Maryse Bastié¹³⁹, fait partie des enfants pour lesquels la scolarisation en UPE2A est vécue comme une sanction scolaire illégitime, dans la mesure où, locuteur du français, il ne se considère pas comme « allophone ». A ce titre, il met en cause les injonctions de son enseignante de FLE/FLS à travailler davantage et exprime son incompréhension quant aux raisons de la persistance de sa prise en charge en UPE2A. Le discours qu'il produit au cours de notre entretien se rapproche en cela de celui de Iulian, mettant d'abord en avant des difficultés linguistiques « normales » et communes aux « allophones ». Durant notre entretien, nous revenons là encore sur l'injonction de son enseignante de FLE/FLS à ce qu'il « travaille plus ».

ML : Est-ce que tu peux me dire toi ce que tu en penses un peu de cette remise de bulletin ? De ce que t'a dit Mme Bres par exemple...

Achraf : Ben... Tu as écouté [j'étais présent à la réunion entre Mme Bres, Achraf et la mère de ce dernier]

ML : Oui je sais ce qu'elle t'a dit mais je sais pas ce que tu en penses.

¹³⁹ Voir : Chapitre 3, III., 2)

Achraf : Ben c'est vrai un peu, voilà...

ML : Ouais... Par rapport à quoi tu trouves que tu travailles pas assez ?

Achraf : Ben je travaille mais c'est un peu difficile pour moi parce que je change ma langue. Ça c'est la première chose c'est très difficile !

ML : Ouais... et quand tu es chez toi pour tes devoirs-

Achraf : [coupe] Si je suis venu là pourquoi je travaille pas ?

ML : Comment ?

Achraf : Je te dis : « Si je suis venu là [en France], pourquoi je travaillerais pas ? ». C'est bon j'ai le français, j'ai tout ! (Achraf, 14 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

La fermeté avec laquelle Achraf me rappelle ici ses compétences linguistiques semble à la mesure de l'injustice qu'il paraît ressentir en demeurant élève du dispositif. Plus qu'une mise en cause de ses compétences scolaires, l'inscription en UPE2A représente pour Achraf une privation par les enseignants des relations qu'il entretient en classe de troisième. Je comprends en effet dans la suite de notre entretien que la scolarisation en UPE2A et la mixité scolaire qui l'accompagne (les élèves étant inscrits dans le dispositif sans distinction d'âge) renforcent chez lui un sentiment d'infantilisation : inscrit dans le dispositif, il estime être privé de relations avec « *des grands comme [lui]* ».

Achraf : Moi je préfère être avec les troisièmes parce que c'est mieux.

ML : Pourquoi c'est mieux ?

Achraf : C'est mieux c'est les mêmes... ah j'ai tout ouais.

ML : Oui c'est vrai qu'en UPE2A-

Achraf : [coupe] ils sont plus petits.

ML : Tu as des copains en 3^e 3.

Achraf : Oui. [...] Ils sont grands comme moi. (Achraf, 14 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

Dans l'obligation de suivre des enseignements destinés à « *des petits* », Achraf se voit privé des ressources que représentent les sociabilités juvéniles qu'il entretient aussi bien au collège que dans son quartier de résidence. Cette stigmatisation favorise dans son cas l'inscription dans un processus de ruptures scolaires, qui prend la forme d'un détournement des obligations scolaires et d'un absentéisme grandissant. En réponse, ses enseignants interprètent

l'hypoactivité scolaire d'Achraf comme un refus de se plier aux règles du jeu scolaire, accentuant la stigmatisation dont il fait l'objet¹⁴⁰.

On a évoqué précédemment les effets de l'« inclusion » scolaire sur la construction de l'illégitimité scolaire des élèves « allophones ». En tant qu'acte d'institution, l'« inclusion » consacre l'alignement des élèves « allophones » sur le groupe majoritaire et non-stigmatisé des élèves « ordinaires », en même temps qu'elle leur indique la reconnaissance de leurs ressources sur le plan scolaire. Les enfants migrants s'en saisissent en retour pour marquer leur différence avec leurs camarades « allophones » et mettre symboliquement à distance les effets négatifs de la migration sur leur scolarité. Qu'il s'agisse d'une identification symbolique à des autres significatifs (« *des grands comme moi* ») ou de la distinction explicite de leur camarades d'UPE2A, l'inclusion signifie la fin non seulement de leur prise en charge, mais aussi de leur différence parmi les élèves du secondaire. Ainsi, si Achraf, stigmatisé par ses enseignants, voit dans ses sociabilités juvéniles un ensemble de ressources symboliques à opposer à la stigmatisation induite par sa prise en charge différenciée, Anna, fortement incluse en classe « ordinaire » et entretenant des relations aussi bien dans le dispositif qu'en dehors, revoit ses ambitions scolaires à la hausse. En envisageant une orientation en lycée général à la fin de son année de troisième, elle cherche à se distinguer de ses camarades « allophones », dont l'orientation en lycée professionnel est la norme.

Anna : Je vais plus en cours en troisième, qu'en UPE2A. Mais au début j'ai fait un peu de cours avec les troisièmes, seulement Anglais. [fière] Maintenant je fais tout sauf Physique-Chimie !

ML : Et tu vas faire de la Physique-Chimie avant la fin de l'année tu penses ?

Anna : Je ne sais pas. Normalement, nous les élèves d'UPE2A on doit aller au lycée professionnel. Mais moi je vais essayer d'aller au lycée général ! (Anna, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 15 mars 2018)

Au cours de leur prise en charge, les enfants migrants disposant de ressources mobilisables en contexte scolaire sont amenés à se distinguer de leurs camarades « allophones », en voyant dans la modification de leurs conditions de scolarisation des signes de leur identification aux élèves « ordinaires ». Par conséquent, le discours d'Anna, reconnaissant à la fois son appartenance au groupe des élèves du dispositif (« *nous les élèves d'UPE2A* ») et son rapprochement progressif de la scolarité « ordinaire » (« *je fais tout sauf la Physique-Chimie* ») témoigne d'une tension

¹⁴⁰ Voir : Chapitre 3, III.

entre les deux groupes auxquels elle s'identifie (Goffman, 1975, p.128) : malgré une valorisation de ses compétences scolaires, se vouloir « *comme tous les autres* » présente pour Anna le risque de lui faire perdre la capacité de se comparer aux « *élèves d'UPE2A* ». Anna trouve alors dans l'entre-deux de l'« inclusion » partielle, un moyen de conserver les effets symboliques liés à sa différenciation.

Toutefois, les entretiens rétrospectifs menés avec d'anciens élèves « allophones » montrent que cette tension entre deux groupes de référence s'estompe avec la sortie complète du dispositif. Inscrite en UPE2A lors de son année de troisième, le discours que produit Yasmine (italienne née en 2003) au sujet de son année de seconde renvoie aux conditions de son « *alignement sur le groupe* » des élèves « ordinaires ».

Yasmine : [Durant son année de seconde] Mes profs, il y en avait très peu qui savaient que j'étais... ben étrangère, du coup ça me faisait plaisir que ça se voit pas [sourire].

ML : Ça te faisait plaisir ?

Yasmine : Ben ça voulait dire que j'avais pas des notes si mauvaises et que surtout mon français s'était amélioré. Parce que en troisième on le remarquait beaucoup et les profs le savaient tous. Alors qu'en seconde j'ai pas dû le dire et les profs y en a très peu qui savaient. En fait c'était aussi par rapport à mes camarades ça me faisait du bien d'être traitée de la même façon [...] j'ai passé la seconde comme tous les autres en fait. (Yasmine, 16 ans, élève de première, cité scolaire Charles Darwin, 30 avril 2019)

« *Être traitée de la même façon* » signifie à Yasmine la mise à distance de son caractère « allophone », de même que de son expérience malheureuse de la migration. De plus, la fin de la différenciation consiste également à dissiper un malentendu en « donnant tort » rétrospectivement à M. Saadi et à sa décision de la faire redoubler sa classe de troisième¹⁴¹.

Quand je suis passé en troisième, [M. Saadi] était quand même sur cette vision que je pouvais pas avancer si vite que les autres. Et c'était un peu gênant, même si c'est mon prof, je le respecte mais il était vraiment fixé sur cette idée que je devais rester en troisième, que je devais peut-être refaire mon année pour avoir des meilleures notes, pour vérifier mon niveau de français et pouvoir avancer au lycée plus tranquillement, alors que moi je sentais pas le besoin vraiment. (Yasmine, 16 ans, élève de première, cité scolaire Charles Darwin, 30 avril 2019)

¹⁴¹ Voir : Chapitre 7, III., 3), c.

En dissimulant à ses enseignants son caractère « allophone », Yasmine parvient finalement à être considérée « *comme tous les autres* » et à faire valoir ses ressources scolaires. Ce faisant, elle rompt avec la catégorisation institutionnelle et le stigmate de l'« allophonie » et s'aligne sur le groupe majoritaire des élèves « ordinaires ».

Les discours des enfants migrants témoignent de la mise en œuvre de stratégies discursives d'adaptation (Naudet, 2007, p.12) au contexte de la scolarité en France. En mobilisant des ressources dissociées de leur prise en charge en tant qu'élève « allophone », ceux-ci construisent une identité singulière dont la légitimité hors du contexte de l'UPE2A demeure intacte. Les enfants migrants se comparant dans le discours à des autrui significatifs non-« allophones » (« *des grands comme moi* » / « *comme tous les autres* ») racontent en réalité des situations dans lesquelles leur identité « *se tient et se maintient dans une relation à l'altérité* » (Ma Mung, 2009, p.29). A la différence des « *élèves d'UPE2A* » réinvestissant les catégories institutionnelles, Achraf, Anna et Yasmine, plus dotés en ressources mobilisables dans le contexte scolaire, usent du récit pour souligner leur différence avec les « allophones », en s'identifiant aux élèves « ordinaires ». Ce faisant, bien que partant d'elles, leur identité narrative se construit en réaction aux catégories institutionnelles, sans toutefois leur échapper complètement.

2. « Je cache que je suis pas comme les autres » : identifications plurielles et ressources en contexte

Le cas de Zaïneb permet de voir en quoi l'identification à des autrui significatifs n'appartenant pas au dispositif UPE2A suppose la disponibilité de ressources. Les ressources de Zaïneb sont toutefois réparties dans deux espaces sociaux bien différents, occasionnant un « *dédoulement sociologique* » (Sayad, 1979) similaire à celui dont son frère aîné Karim fait l'expérience. Pourtant, le discours qu'elle livre permet de dépasser une lecture de son expérience migratoire en termes de tension identitaire entre milieu d'origine et milieu d'arrivée (Naudet, 2007, p.5), en replaçant les ressources dont elle dispose dans les contextes de leur mobilisation.

Zaïneb est âgée de 15 ans quand je la rencontre pour la première fois lors du travail de terrain que je mène dans le dispositif UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin. Elle est la troisième enfant de la fratrie Messaoud. Zaïneb ne participe pas, contrairement à son frère et à sa sœur Zeïna (pour une séance) à l'atelier mis en place au CDI, en raison de son emploi du temps. En 2016-2017, elle est en effet scolarisée en classe de troisième, bien qu'elle soit déjà titulaire du

brevet des collèges algérien. Elle obtient d'ailleurs son DNB à la fin de cette année scolaire mais, en raison de ses difficultés en langue française et suivant la décision de M. Saadi et de son père, elle refait son année de troisième en 2017-2018. Lorsque je la revois pour un entretien le 10 mai 2019, elle est en classe de seconde dans le même établissement, et bénéficie toujours de cours de FLE/FLS dans l'UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin. Au cours de cet entretien, alors que nous revenons sur son redoublement de la classe de troisième, et alors qu'elle est en âge de passer son baccalauréat en Algérie, elle reconnaît les raisons qui ont l'ont amenée à prendre du retard sur sa scolarité (« *J'ai bien profité de ma chance* »). Elle semble toutefois avoir un rapport douloureux à cette sanction scolaire, entraînant parfois un certain découragement et une résignation de sa part. Indubitablement, l'inscription en classe de troisième à son arrivée en France résonne en elle comme une « punition » injuste, d'autant plus forte qu'elle compare sa situation à celle de ses amis algériens, avec qui elle entretient toujours des relations (notamment au moment des vacances qu'elle passe dans son village natal chaque été).

Ça me décourage un petit peu de me dire que mes amis là-bas ils sont en train de passer leur bac et... ils ont leur niveau et tout et moi je suis toujours en seconde. Des fois je suis toute seule et je pleure, je me dis : « Oh mon Dieu, pourquoi je suis pas rentrée en seconde quand je suis arrivée ? » [pause] Ça m'a vraiment touché. (Zaïneb, 18 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

Plus encore, cette ambivalence s'exprime à travers la peur de dévalorisation que Zaïneb dit toujours ressentir vis-à-vis de sa maîtrise imparfaite du français, probablement favorisée par le fait d'avoir réalisé trois fois son année de troisième (une fois en Algérie, deux fois en France) : bien que pratiquant fort bien le français, Zaïneb semble surévaluer ses difficultés linguistiques, et redouter le jugement que pourraient porter sur elle ses camarades francophones. Cela la pousse notamment au mutisme et à l'autocensure (« *Si je dis quelque chose, tout le monde va rigoler sur moi* »).

Toutefois, l'illégitimité qu'elle se reconnaît ne se limite pas au contexte scolaire, amenant Zaïneb à limiter ses sorties et ses activités hors de l'école. Elle m'explique par exemple être passionnée de théâtre, pratique qu'elle considère, depuis son enfance en Algérie, comme un moyen pour elle de « *montrer qui [elle est] vraiment* ». Elle participe d'ailleurs, au moment de notre entretien à un travail de représentation théâtrale en cours dans l'UPE2A de la cité scolaire Charles Darwin et s'y implique fortement, dans la mesure où elle tient un des premiers rôles. Hors du cadre de l'UPE2A cependant, son illégitimité (linguistique d'abord) semble empêcher

l'activation de dispositions à la prise de parole, et la contraindre, par « peur », à se limiter à la sphère domestique, malgré une appétence pour le théâtre ou les sports de combat et un soutien familial favorable.

Zaïneb : En dehors de l'école je fais pas d'activités et... je suis toujours chez moi. Mes parents toujours ils me conseillent d'aller, de faire des activités, de faire... de la boxe, ce qui me plaît en fait ! Moi la boxe ça me plaît et à chaque fois que je parle avec eux ils me disent : « Bah vas-y lance toi, va faire ce que tu veux ! » Mais toujours je suis- je parle, je dis ce que j'ai envie de faire mais je me lance pas directement, je prends beaucoup de temps en fait.

ML : T'oses pas te lancer ?

Zaïneb : C'est ça, j'ai toujours peur en fait de... en dehors de l'école ou en dehors de chez moi en fait. Mais mes parents ils me rassurent toujours : « Ils vont pas te manger si tu sors faire des activités » [rire]. C'est comme tout le monde. Mais moi je dis toujours comme ça, soit je suis chez moi, soit je suis ici au lycée, sinon avec mes tantes ou mes grands-parents.

ML : Donc tu as la famille d'un côté et le lycée de l'autre et tu fais pas grand-chose en dehors de ça...

Zaïneb : Non. (Zaïneb, 18 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

A l'image des enfants migrants présentés plus haut et dans les précédents chapitres, son discours montre un certain recentrement vers les solidarités familiales (ses tantes, grands-parents et parents maternels présents en France), de même que vers les élèves de l'UPE2A. Les ressources, en termes de sociabilités juvéniles, que représenteraient les enfants de son quartier ou de la cité scolaire Charles Darwin lui semblent cependant inaccessibles, sans qu'elle parvienne à en expliquer la cause ou faire état d'un quelconque « rejet » de la part de ses camarades de classe « ordinaire ».

Zaïneb : En dehors du lycée j'ai ma famille j'ai... un peu des amis mais pas trop [pause] et ici au lycée aussi j'ai des amis mais... pas amis amis tout le temps. Ça veut dire avec eux c'est juste, si eux ils ont besoin de quelque chose, ils me demandent et moi aussi si j'ai besoin de quelque chose, je leur demande, mais après... chacun part dans son coin quoi. C'est ça.

ML : Et pourquoi selon toi ?

Zaïneb : Je sais pas [rire gêné] je sais pas... (Zaïneb, 18 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

En réalité, le cas de Zaïneb évoque l'expérience de « *dédoublement sociologique* » qu' Abdelmalek Sayad attribue aux « enfants illégitimes » pour lesquels la migration implique de ne se sentir vraiment chez eux ni dans le pays d'émigration, ni dans le pays d'immigration (Sayad, 1979). On peut déceler dans le discours de Zaïneb des dispositions et des pratiques antagonistes, qui semblent s'exprimer dans des contextes disjoints : si Zaïneb éprouve de la « peur » en France et y répond par la retenue, en Algérie, elle n'est « *pas la même personne* ».

ML : En Algérie c'était pareil ? Tu avais l'école et la famille ou... tu faisais d'autres choses ?

Zaïneb : Ben... quand j'étais en Algérie non, je sors avec mes amis, on faisait des activités, on- d'ailleurs en Algérie j'étais même inscrite dans un club de théâtre, quelques temps mais j'ai pas pu... rester beaucoup de temps avec eux parce que après [pause] je sais pas j'ai pas eu... comment dire ? J'ai pas restée avec eux beaucoup de temps mais, je fais des activités avec mes amis, je sors je... c'est ça. Je fais des sorties même avec eux mais là, je sais pas ce qui m'arrive en fait mais on dirait que je suis pas la même personne. Entre celle qui était en Algérie et celle qui est là... c'est pas les mêmes.

ML : Et vous êtes retournés un peu en Algérie ? Pour les vacances...

Zaïneb : Oui, oui ! D'ailleurs la même année qu'on était venus pendant l'été on était rentrés parce qu'on avait des mariages et tout de la famille. Et quand on était rentrés pour la deuxième année, on était rentrés aussi parce qu'on avait le mariage de ma sœur aussi. Donc ça fait la troisième année.

ML : D'accord. Et quand vous êtes rentrés en Algérie tu sortais avec tes amis ?

Zaïneb : Oui, oui. Pendant tout l'été.

ML : OK, et donc [je reviens sur une formule qu'elle a utilisé précédemment] tu es pas la même personne ici que là-bas ?

Zaïneb : [rire] Pas la même personne, exactement ! Quand je raconte à mes amis, de leur dire : « Voilà comment je suis en France et voilà comment je suis là avec vous », et ben eux aussi ils sont choqués ils me disent : « Mais t'étais pas comme ça, qu'est-ce qui t'arrive ? Pourquoi tu changes d'un côté à l'autre ? ». Mais j'ai pas de réponse en fait... (Zaïneb, 18 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

Le processus migratoire met finalement en tension deux formes de légitimités (ou d'illégitimités) disjoints. Ne disposant pas en France des ressources sociales et symboliques associées à la Kabylie (avoir des amis, converser en tamazight, être une enfant du village) Zaïneb dit chercher avant tout à ne pas se faire remarquer à l'école, c'est-à-dire ne pas donner à voir son caractère d'enfant migrant « allophone ». Ce faisant, elle fait montre d'une

hypercorrection dans le cadre scolaire et réduit au maximum ses interactions avec les univers « à risques », qui ne sont ni l'école (et particulièrement l'UPE2A) et la sphère familiale.

Quand je rentre en classe, je suis vraiment stricte et organisée, je suis attentive, je laisse pas quelque chose qui me déconcentre, quelque chose qui attire l'attention des professeurs sur moi pour dire : « Ah voilà comment elle est, elle est pas sérieuse dans ce qu'elle fait ». [...] J'évite au maximum les problèmes. Vu que je suis dans un pays que je connais personne, à part ma famille qui me soutient bien sûr, et je connais aussi M. Saadi qui est toujours à mes côtés mais... Je préfère toujours de rester isolée, c'est l'idée... d'avoir peur de tout en fait. (Zaïneb, 18 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

Un ensemble de précaution et de comportements bridés qui dénotent avec la liberté qu'elle dit éprouver en Algérie auprès de ses amis et de sa famille.

Zaïneb : Quand j'arrive en Algérie, on fait tout ensemble [avec ses amis] mais surtout quand je me trouve avec ma famille en Algérie, je me sens libre, je me sens... je sais pas, j'ai pas besoin de cacher des choses, je suis pas isolée, je suis pas fermée... Je suis moi-même en fait, je suis moi-même.

ML : Et ici t'as l'impression de pas être toi-même ?

Zaïneb : Un peu oui.

ML : Tu caches quoi quand tu es ici ?

Zaïneb : Je cache que... je suis bah... je suis pas comme les autres, déjà par rapport à ma langue, je sais pas. Mais franchement y a des moments où je cache vraiment des choses, j'ai pas envie de les montrer et ça me dérange un petit peu... (Zaïneb, 18 ans, élève de seconde, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

C'est bien le sentiment de « ne pas être comme les autres » en France qui peut en définitive résumer le propos de Zaïneb au cours de cet entretien. En termes de socialisation, on distingue premièrement une tension entre les produits de ses socialisations antérieures au processus migratoire et le contexte français favorisant, par la privation de ressources sociales et symboliques mobilisables hors du contexte familial et de celui de l'UPE2A, le repli de Zaïneb vers ces deux refuges symboliques aux dépens des autres aspects de sa vie sociale. En d'autres termes, les dispositions de Zaïneb se retrouvent, en France, inhibées par sa nouvelle illégitimité de migrante et d'élève « allophone ». Deuxièmement, on constate une certaine durabilité de ces dispositions, dans la mesure où, rentrée dans sa « patrie », Zaïneb parvient à se comporter « librement » et (semble-t-il) conformément aux logiques qui régissaient sa vie avant d'émigrer. Les dispositions activées ou inhibées selon le contexte que traverse Zaïneb semblent étroitement

liées à son rapport au processus migratoire certes, mais également à son rapport à l'identité d'« immigrée » en France. Profondément illégitime du point de vue de l'image sociale (voire scolaire dans son cas) de l'« immigrée », on peut admettre avec elle que si la migration l'a « changée », ce changement est à comprendre comme étant relatif et contextuel, mettant en jeu des ressources bien différentes, quand Zaïneb est en France auprès de sa famille et à l'école, ou lorsqu'elle est en Algérie auprès de ses amis. Zaïneb est en définitive algérienne en Algérie, et « immigrée » en France, mettant en jeu des rapports aux autres et au monde foncièrement différents, issus de socialisations hétérogènes. Loin d'être doublement absente, les ressources disponibles et les dispositions activées dans chacun des deux contextes demeurent toutefois, sinon contradictoires, au principe des profonds malaises dont Zaïneb fait l'expérience (Lahire, 2016, p.62).

L'illégitimité scolaire induite par les redoublements successifs et l'inscription durable de Zaïneb en UPE2A semblent en partie atténuée par la possibilité qu'elle a de mobiliser des ressources sociales et familiales en Algérie. Reconnaisant volontiers sa différence en France et à l'école, Zaïneb n'est « *pas comme les autres* » en France certes, mais dit être « soi-même » dès lors qu'elle est en mesure de mettre à distance les effets de la migration. Le « *clivage du moi* » (Lahire, 2001, p.48) qu'elle donne à voir révèle non seulement l'activation de dispositions différentes en France et en Algérie, mais aussi la mobilisation de ressources dissociées d'un contexte à l'autre. Zaïneb s'identifie successivement à la figure stigmatisée de l'« allophone » (« *je suis pas comme les autres, déjà par rapport à ma langue* ») et à celle, fortement valorisée, de l'« algérienne » rentrée dans sa « *patrie* ». L'hypercorrection sociale dont elle fait preuve, malgré la reconnaissance du caractère contextuel de sa différence (« *je suis pas la même personne* ») indique là aussi la mise en place de stratégies d'adaptation à la tension générée à la fois par la migration et par sa scolarisation en tant qu'élève « allophone ». Loin de se vouloir « comme les autres », Zaïneb épuise tout de même la tension entre le passé incorporé avant la migration et le contexte de son immigration, en notant sa différence plutôt que son « allophonie ». Dans son discours, tout indique que l'illégitimité scolaire dont elle fait l'expérience est contrebalancée par l'identification à son pays d'origine : Zaïneb s'aligne à la fois sur le groupe stigmatisé des élèves « allophones » et sur celui des « algériens », préservé de tout jugement négatif.

En fonction des ressources dont ils disposent en milieu scolaire, les enfants migrants s'approprient donc la catégorie « allophone » de diverses manières. Sans jamais la mobiliser explicitement, ils reconnaissent en premier lieu leur différence parmi les élèves en pointant

leurs difficultés en langue française. Celle-ci est bien souvent une différence partagée avec les « élèves d'UPE2A », témoignant d'une identification à un groupe scolairement dominé. Toutefois, à mesure qu'ils disposent, en France ou ailleurs, de ressources sociales et scolaires, ils se détournent de la catégorie « allophone » pour se présenter sous un jour leur étant plus favorable (« grand », « comme tous les autres », « pas comme les autres »). Comme on le verra dans la dernière partie de ce chapitre, les enfants migrants les plus dotés usent alors du discours pour réaliser un travail de « mise en récit de la continuité » (Naudet, 2012, p.138), leur permettant de donner sens à la tension entre les expériences antérieures et postérieures au processus migratoire.

III. L' école : creuset d'intégration ?

En exprimant leur rapport à l'école et à la catégorie « allophone », les enfants migrants laissent enfin paraître un ensemble de rapports à eux-mêmes et à l'avenir, que les entretiens biographiques permettent de déceler. Ces rapports renvoient à la fois à leurs expériences de la scolarité en France, et à leurs rapports au processus migratoire qui, comme on l'a vu, est médiatisé par la famille ou la prise en charge par les services de l'ASE¹⁴². De la même manière qu'ils s'identifient de diverses manières aux figures de l'étranger issues des appropriations enseignantes de la catégorie « allophone », les enfants migrants envisagent leur vie après la migration en faisant référence aux ressources dont ils disposent en France. Loin de témoigner d'une « envie de s'intégrer », les aspirations qu'ils formulent font généralement écho à leur projet migratoire. Celui-ci s'en trouve toutefois altéré et reformulé au regard des ressources dont ces enfants disposent pour accorder projet et mondes migratoires (Ma Mung, 2009).

1. La scolarité et la permanence de l'immigration

Au regard des multiples manières dont les enseignants réinvestissent le registre intégrationniste afin de donner sens à leur travail auprès des enfants migrants, il est frappant de constater que le mot même d' « intégration » est absent des discours de ces derniers. Les enfants migrants ne font jamais (sauf à une exception) mention de leur « intégration », qu'il s'agisse (comme certains parents) d'en attester ou bien de se positionner vis-à-vis des classements enseignants. Cherchant à donner du sens à leur expérience de la migration et du déplacement qui l'accompagne, les enfants ayant fait l'expérience d'une transformation profonde de leurs

¹⁴² Voir : Chapitres 8 et 9

ressources sociales, familiales et symboliques en migrant forment un ensemble de rapports à l'avenir, desquels on peut déduire un rapport indissocié à la migration et à la scolarité.

a. Insertion sociale versus insertion professionnelle

On constate d'abord dans les discours des enfants migrants une tendance à confondre les fins associées à la scolarité aux fins associées à la migration. En effet, les enfants migrants disposant de ressources extra-scolaires limitées ou conditionnelles semblent reconnaître une place centrale à l'école dans la « réussite » de leur projet migratoire : il s'agit pour eux de « s'en sortir » par la scolarité en France.

Ce rapport à l'avenir est d'abord caractéristique des enfants migrants seuls, « MNA » pour lesquels l'insertion professionnelle induite par la « réussite » scolaire représente un moyen de justifier et prolonger leur présence en France. Il s'accompagne d'un rapport utilitaire aux apprentissages scolaires, censés permettre aux enfants migrants de faire advenir le projet d'insertion sociale porté notamment par les représentants de l'ASE. Comme le rappelle Eva Lemaire, et conformément aux rapports entretenus par les enfants migrants seuls aux institutions scolaires et à leur prise en charge extra-scolaire, ce rapport est partiellement construit au cours de cette dernière. Ainsi,

« le désir d'aller à l'école ou de suivre une formation, tant pour apprendre un métier que pour se conformer à un certain 'moule intégratif' n'apparaît que plusieurs mois après l'installation en France, lorsque, avec les éducateurs spécialisés, un travail de conscientisation a pu être mené à ce sujet, à partir du cadre législatif en vigueur. » (Lemaire, 2011, p.53).

C'est notamment ce que l'on peut percevoir dans le discours de Gaoussou, qui m'explique avoir réalisé plusieurs stages en entreprise au cours de l'année scolaire 2016-2017, de manière à pouvoir arrêter son choix sur une formation pour l'année suivante.

Gaoussou : Je vais voir ça si j'ai pas l'opportunité de faire la plomberie je vais choisir, soit je choisis la restauration soit je choisis l'électricité.

ML : Et l'électricité, comment tu l'avais trouvé ton stage ?

Gaoussou : C'était avec les éducateurs aussi. C'est eux aussi qu'ils l'ont cherché mais dans le chantier il y avait plein... il y avait la plomberie il y avait... plâtrier il y avait menuisier. Mais c'était surtout ça parce que moi j'ai fait le stage de découverte, je travaille avec mon patron et je regardais toujours comme ça [du coin de l'œil], c'est là que j'ai vu le plombier.

ML : Oui c'est vrai que tu peux profiter d'être sur le chantier pour voir plein de métiers différents.

Gaoussou : C'est ça oui. (Gaoussou, 15 ans, élève de troisième, collège Robert Schuman, 4 juin 2018)

Le travail de conscientisation mené par les travailleurs sociaux semble, pour Gaoussou, avoir porté ses fruits et l'avoir amené à envisager son avenir en France comme étant indissociable des contraintes administratives pesant sur lui. Bien qu'il admette qu'il aurait voulu s'orienter vers une carrière sportive (« *si je pouvais j'irai dans une formation de foot, où je ferai que du foot...* »), Gaoussou se dirige vers un souhaitable (un métier de son choix) s'accordant au possible (une formation lui étant accessible). Or, plutôt que de voir dans son orientation en voie professionnelle un moyen de « s'intégrer », Gaoussou associe son « orientation » future à un mode de vie qu'il entend adopter pour « *toute [s]a vie* » : en ce sens et bien qu'il en reconnaisse le caractère incontournable, il est plus pris dans un processus d' « insertion sociale » qu'il n'y prend part (« *faut bien être sûr de toi, parce que c'est ça que tu vas faire pendant toute ta vie, c'est pour ça* »).

Exprimé différemment, on retrouve ce même rapport à la « *nécessité faite vertu* » (Bourdieu, 1979, p.434) dans le discours de Sadjawal. Hésitant lui aussi entre plusieurs options présentées par les travailleurs sociaux de la MECS où il réside, son choix se fixe finalement sur la plomberie, dans la mesure où il escompte de son insertion professionnelle de fortes rétributions sur le plan économique. C'est d'ailleurs la seule justification qu'il apporte à son souhait de poursuivre sa scolarité en alternance.

ML : Qu'est-ce qui te plaît toi dans la plomberie ?

Sadjawal : Déjà... je sais pas on peut gagner beaucoup d'argent. (Sadjawal, 16 ans, élève de troisième, collège Robert Schuman, 4 juin 2018)

Les discours de Gaoussou et Sadjawal, bien qu'ils soient conformes aux objectifs d'autonomisation et d' « insertion » portés par les travailleurs sociaux, témoignent des effets socialisateurs du processus migratoire et de la prise en charge par les institutions de l'ASE. N'ayant d'autre choix que de quitter leur pays d'origine, poursuivre la migration et être pris en charge à leur arrivée en France, ils s'approprient tous deux les logiques portées par les travailleurs sociaux et finissent par envisager leur avenir en France sous l'angle de leur insertion professionnelle. L'école en est alors renforcée dans sa légitimité, dans la mesure où elle apparaît

comme la voie incontournable, sinon de la « réussite », du moins de la permanence de leur immigration.

b. « Avoir un bon futur ici »

Les enfants les moins dotés ayant migré en famille semblent quant à eux entretenir un rapport à l'école issu de leur appropriation du projet migratoire familial. Les justifications qu'ils apportent à la migration familiale évoquent le plus souvent une volonté de travailler de concert avec leurs parents à l'amélioration de leur « futur ». De façon similaire aux familles de classes populaires, la migration comme la scolarité semblent chargées d'espoirs : avec la migration et la « réussite » scolaire, « *il s'agit moins d'ascension sociale que de s'assurer que les enfants aient une vie respectable.* » (Thin, 1998, p.130). On observe chez ces enfants des formes d'appropriations différenciées du rapport à l'avenir accompagnant le processus migratoire familial, à l'instar de Iulian qui voit en l'école et dans l'apprentissage du français un moyen de l'« *aider pour le futur* ».

ML : Pour toi être ici et apprendre le français avec Madame Bres, d'aller en cours... Tu es content d'être ici ?

Iulian : Oui c'est une nouvelle langue qui peut m'aider pour le futur, je suis content

ML : Tu penses à retourner en Roumanie ou pas forcément ?

Iulian : Non je veux pas.

ML : Tu veux pas pour quelle raison ?

Iulian : Je peux avoir un bon futur ici que en Roumanie.

ML : Parce qu'en Roumanie c'est difficile ?

Iulian : C'est difficile et il y a pas de lieu de travail. C'est payé trop, trop, trop moins.

ML : D'accord on gagne pas bien sa vie quoi.

Iulian : Oui si en Roumanie quelqu'un fait une université, en Master et tout ça, ça va être même très difficile pour trouver un lieu bon de travail. Ici avec un lycée professionnel tu peux aller travailler plus bien qu'en Roumanie, c'est pour ça je veux pas retourner.

ML : Ouais c'est plus simple.

Iulian : Oui.

ML : Et quand tu as su que tu allais venir ici ça s'est passé comment ? enfin est-ce que tu peux me raconter ton départ de Roumanie ?

Iulian : Mon père il est venu ici en 2012-2013. Après ma mère pensait à venir parfois ici. Elle est restée ici deux, trois mois après elle retournait un mois en Roumanie. Maintenant en septembre tous les deux ont dit si je veux aller avec eux en France. J'ai resté deux jours, trois jours à penser à ça et puis j'ai dit : « oui ». Parce que c'est mieux pour mon travail, le futur. (Iulian, 15 ans, élève de troisième, collègue Maryse Bastié, 29 mars 2018)

Conformément aux modalités de la migration familiale, dont on comprend ici qu'elle s'est imposée comme seule voie possible pour « *ne pas déchoir* » (*ibid.*), la migration et la scolarité sont présentées par Iulian comme un moyen de « gagner de l'argent » en France. Son appropriation du projet migratoire familial repose à la fois un rapport négatif au pays d'origine et aux opportunités qu'il offre (« *avec un lycée professionnel tu peux aller travailler plus bien qu'en Roumanie* ») et sur la valorisation escomptée de ses compétences linguistiques. En effet, Iulian voit en France ses ressources sociales profondément réduites au profit de ses parents, à qui il doit apporter une aide régulière dans leurs démarches administratives. Bien qu'elle ne semble pas faire l'objet d'une valorisation symbolique dans les cadres scolaire et familial¹⁴³, l'apprentissage de la langue française lui indique son inscription dans le projet migratoire formulé par ses parents. « Non certifiées », les compétences en langue française qu'il met en lumière (« *j'ai appris la langue française très vite* ») lui permettent d'anticiper un « futur » plus favorable en France qu'en Roumanie. Iulian semble alors souligner lui-même la « réussite » du projet migratoire familial en précisant le caractère permanent de sa présence en France, et en soulignant au cours de notre entretien qu'il dispose des ressources nécessaires pour mener à son terme un projet migratoire singulier construit en immigrant. En précisant qu'il « *peu[t] avoir un bon futur ici* » car il a appris le français et va intégrer une formation professionnelle après son année de troisième, Iulian entérine en réalité la permanence de la migration familiale et s'inscrit symboliquement dans un processus de « réussite » scolaire, l'amenant à contester les demandes de son enseignante à ce qu'il travaille davantage. Si ses parents sont à l'origine de la migration, c'est lui qui paraît finalement se charger de faire advenir la promotion sociale qui l'accompagne : bénéficiant de ressources linguistiques liées à sa scolarisation en UPE2A, il devient le plus à même d'obtenir une rétribution (économique) de la migration familiale.

¹⁴³ Voir : Chapitre 8. I., 2), b.

2. La performativité des classements enseignants autour de l' « intégration »

Les classements enseignants produits au sujet de l' « intégration » future des enfants migrants semblent également se mêler aux rapports qu'entretiennent ceux-ci à leur prise en charge différenciée, de même qu'à leurs aspirations dans l'immigration. En considérant les cas d'Anna et Achraf, on observe que ces classements scolaires déterminent en réalité un rapport à l'immigration et que si la valorisation scolaire conduit Anna à construire *a posteriori* un projet professionnel distinctif lié à son installation en France, Achraf lui envisage plutôt une valorisation en retournant en Algérie.

a. Partir du Cap Vert pour « être médecin »

En raison de son comportement et des relations qu'elle entretient avec les élèves du collège Maryse Bastié, Anna bénéficie d'une forte valorisation de la part de ses enseignants. Celle-ci contribue à sa distinction vis-à-vis de sa famille, dans la mesure où, considérés incompetents sur le plan linguistique, ses parents sont mis à l'écart des discussions portant sur l' « orientation » d'Anna après son année de troisième¹⁴⁴. Comme précisé plus haut, les effets conjoints de cette double valorisation conduisent Anna à formuler des aspirations nouvelles au cours de son année de troisième, et à envisager (avec le soutien de MME Belkacem et Bres) une poursuite de sa scolarité au lycée général, à la différence de ses camarades « allophones ».

Concernant son émigration vers la France, Anna m'apprend également que son départ du Cap Vert a été prévu de longue date, par son père, faisant écho à ce qu'elle me présente comme étant son désir personnel de venir habiter en France.

ML : Aujourd'hui, être ici en France, toi qu'est-ce que t'en penses ?

Anna : Ah ! [pause] En beaucoup de temps j'ai... je dis tout le temps : « J'aimerais aller en France, connaître Paris », tout ça, quand j'étais petite. Après à la croissance j'ai pas trop imaginé de venir en France. Mais, il y a beaucoup de temps que j'aimerais bien venir en France, habiter ici. [...]

ML : Est-ce que tu peux me raconter maintenant comment tu as réagi quand on t'a dit que tu allais venir en France ?

Anna : [pause] Il y a beaucoup de temps que mon père il a parlé avec moi, si j'aimerais venir en France, tout ça. J'ai dit : « Oui ». Et quand il m'a dit je

¹⁴⁴ Voir : Chapitre 4. III.

viens en France j'ai pas trouvé [se reprend] J'ai pas restée choquée. Je trouve normal, j'ai dit : « Oui d'accord ».

ML : Parce que ton papa était déjà ici ?

Anna : Oui.

ML : Ça faisait combien de temps qu'il était là ?

Anna : Huit [ans].

ML : Ok, donc quand il t'a dit : « Tu viens en France », tu étais pas forcément surprise ?

Anna : Non [pause] En premier il 'a demandé, si j'aimerais vivre et habiter ici, j'ai dit que oui. Ma mère aussi a dit que oui, parce que je lui ai dit que j'aimerais bien venir ici, elle a dit : « Oui d'accord ». (Anna, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

Le départ d'Anna pour la France ne m'est pas présenté comme un déracinement pour elle, bien qu'elle pointe au cours de l'entretien les différences entre la vie en France et au Cap Vert (« *le quotidien [au Cap Vert] c'est... plus agréable qu'ici* »). La suite de l'entretien montre plutôt qu'Anna associe la migration à la scolarité, dans la mesure où elle considère sa présence en France comme étant indissociable de son objectif professionnel : devenir médecin.

ML : Et toi... le fait d'être partie du Cap Vert qu'est-ce que tu en penses ? [je reformule car elle me dit qu'elle ne comprend pas]. T'es plutôt contente, pas contente, triste ?

Anna : Pour une partie je suis contente, je peux faire une autre étude, connaître des autres langues, personnes, mais une autre partie c'est triste de laisser ma famille... c'est trop loin.

ML : OK. Et si on te disait par exemple demain, tu retournes au Cap Vert, tu serais contente ?

Anna : [répond vite] Oui ! oui !

ML : Parce que les études, par exemple si tu veux faire médecin, tu peux le faire au Cap Vert aussi ?

Anna : Oui mais... tous les élèves qui finissent le lycée, ils vont faire les études dans un autre pays, il n'y a pas trop de possibilité d'être médecin... (Anna, 15 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

On peut supposer que la volonté affichée par Anna de faire ses études en France, particulièrement dans une filière aussi valorisée symboliquement que la médecine, fait écho à des produits de sa socialisation familiale. Le fait de grandir au Portugal, puis au Cap Vert, tout

en ayant un père travaillant en France et une mère « voyageant » continuellement, a probablement permis à Anna d'envisager avant tout l'espace comme étant un espace transnational, avec les opportunités que celui-ci présente *a priori*, en même temps qu'elle paraît avoir développé un rapport contraint à l'émigration pour « s'en sortir » (« *il n'y a pas trop de possibilité d'être médecin* »). Loin d'être un projet mûri de longue date, sa volonté de devenir médecin renvoie quant à elle aux produits de sa valorisation par les enseignants du collège Maryse Bastié. En entretien, Anna indique que ce n'est qu'au cours de l'année scolaire 2017-2018 qu'elle formule cet objectif, ayant préalablement envisagé une « orientation » en voie professionnelle. Or, sa distanciation symbolique avec les élèves « *d'UPE2A* », permise par son inclusion quasi-complète en classe « ordinaire », favorise la formulation d'un projet professionnel distinctif en France. Si Anna présente d'abord sa venue en France comme la concrétisation de son envie de « *connaître Paris* », cet objectif se transforme pour s'inscrire durablement dans un ensemble d'aspirations à vivre en France d'une part, et à s'y distinguer scolairement puis professionnellement d'autre part. Dans son cas, les effets de la rentabilisation de ressources scolaires et l'alignement progressif hors du groupe des élèves « allophones » se cumulent pour résulter en la formulation d'un nouvel objectif lié à son immigration. Il n'est pas question pour elle de « s'en sortir » mais bien de se distinguer dans l'immigration, toujours par l'insertion professionnelle censée être garantie par l'école.

Les discours produits par les enseignants du collège Maryse Bastié au sujet de l' « intégration » d'Anna paraissent ici avoir un caractère performatif, dans la mesure où ils viennent lui signifier son éléction parmi les élèves « *d'UPE2A* » et favoriser la formulation de son objectif professionnel en France.

b. Rentrer en Algérie pour faire « un peu des étoiles »

Or, si la valorisation scolaire renforce le caractère permanent de l'immigration en France, la mise en cause de l' « *envie de s'intégrer* » favorise également l'expression d'un rapport malheureux à l'immigration. Fortement mis en cause en raison de ses comportements a-scolaires, il semble en effet qu'Achraf envisage sa migration comme provisoire.

Lors de notre entretien, Achraf explique avoir quitté la région de Constantine pour venir, avec sa mère et sa petite sœur (12 ans), rejoindre son père déjà présent en France depuis trois ans. A l'image de nombre de ses camarades « allophones », son départ s'accompagne de la perte de

nombreuses ressources familiales, contribuant à son isolement dans les premiers mois de sa vie en France.

ML : Quand tu es parti tu étais plutôt triste ou plutôt content ?

Achraf : Oui un peu triste Parce que j'ai oublié dans la famille j'ai rien j'ai personne là voilà [...]

ML : Tu connaissais personne quand tu es arrivée ?

Achraf : Je connais... [là où il habite] je parle avec des gens, là des Marocains, des Tunisiens.

ML : Et du coup tu as des amis maintenant ?

Achraf : Oui j'ai des amis. (Achraf, 14 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

Achraf explique s'être progressivement constitué un réseau de relations sociales au sein de son quartier de résidence, des « amis » qu'il retrouve au collège en dehors du dispositif UPE2A. Cette recomposition des ressources sociales et symboliques d'Achraf, autour d'enfants de son âge étant eux aussi originaires du Maghreb contribue cependant à sa dévalorisation par les enseignants¹⁴⁵.

L'immigration et la scolarisation d'Achraf en UPE2A le renvoient de concert à des formes d'illégitimités qu'il ne reconnaît pas : linguistique d'abord, en raison de l'insistance de ses enseignants sur ses difficultés scolaires ; sociale ensuite, car il se voit cantonné à une scolarité dans le dispositif UPE2A, avec « des petits » dont il cherche à se distinguer ; scolaire enfin car son maintien en UPE2A lui indique le refus de ses enseignants de l'« orienter » au lycée général à l'issue de la troisième. Il présente d'ailleurs invariablement les classements scolaires comme des sanctions, venant contrarier les raisons qui l'ont amené à rejoindre son père en France. A ce moment de l'entretien, et alors que nous revenons sur son « orientation » à l'issue de la troisième, Achraf anticipe ne pas avoir « le droit » à de « bonnes matières », soit à un enseignement au lycée général auquel il aspire et qui en donne sens à sa migration.

Si je peux je fais comme mon père il m'a dit je vais au lycée général, si j'ai pas le droit je vais redoubler pour aller au lycée général. Pour que j'aie des bonnes matières. (Achraf, 14 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

¹⁴⁵ Voir : Chapitre 4, III., 2)

Faisant l'expérience de multiples limitations dont il tient ses enseignants pour responsables, et disposant de ressources familiales et sociales en Algérie, Achraf en vient finalement à envisager de « rentrer » pour réaliser son service militaire. Le discours qu'il produit à la fin de notre entretien témoigne de la tension entre son appropriation du projet migratoire formulé par son père, et les limitations qu'il rencontre à l'école en France.

ML : Tu es parti d'Algérie et toi ça te fait quoi tu es content, pas content-

Achraf : [coupe] Oui je suis content. Oui je suis content pour la vie là, je suis content. Mais pour l'autre côté la famille, les copains... voilà.

ML : Tu as pas forcément envie de retourner en Algérie toi ?

Achraf : Si, je retourne mais je reste pas là-bas... je retourne je vais faire mon armée.

ML : Ah oui c'est vrai qu'il y a le service militaire.

Achraf : Si je veux comme ça je fais un peu des étoiles.

ML : D'accord mais c'est pas tout de suite ça, c'est quand tu auras 20 ans ?

Achraf : 18 [...] Mais on peut faire maintenant. Pendant les vacances je vais aller voir, je reste cinq mois en Algérie pour faire ça et voir si je veux je continue. (Achraf, 14 ans, élève de troisième, collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

L'expérience de nombreuses dévalorisations amène finalement Achraf à voir dans le service militaire une opportunité de requalification. Démuni et « empêché » par l'institution scolaire française il semble se détourner du même coup de la scolarité et de son immigration et voir dans la réalisation de son service militaire en Algérie un moyen détourné d'accéder à une certaine respectabilité. La prégnance de jugements scolaires mettant en cause ses compétences scolaires et favorisant son identification à un groupe stigmatisé induit dans son cas la formulation d'un projet de retour, s'accompagnant de la volonté de se distinguer non pas en tant qu'élève migrant, mais bien en tant que militaire algérien. En admettant toutefois que ce retour ne serait que provisoire (le temps de « faire des étoiles », soit d'obtenir des gains symboliques liés à son engagement militaire), Achraf semble vouloir avant tout atténuer les effets de sa stigmatisation scolaire.

La domination de classements enseignants empruntant au registre de l'« intégration » et la centralité qu'occupe l'école pour les enfants les moins dotés en ressources mobilisables hors du contexte scolaire favorise la construction d'un rapport à l'avenir en France lié à la « réussite »

scolaire. Ainsi, à travers les classements enseignants, c'est en somme un aperçu de leur futur en France qui est signifiés aux enfants migrants. Ces classements s'avèrent toutefois performatifs, dans la mesure où ils accentuent le rapport à l'immigration qu'entretiennent les enfants migrants et les conduisent soit à embrasser l'idée de leur « intégration » (économique) future, soit à chercher d'autres sources de valorisation, parfois hors de France.

3. Accorder projets et mondes migratoires

L'appropriation des classements scolaires dont ils font l'objet peuvent enfin amener les enfants migrants les plus dotés en ressources extra-scolaires à se présenter non plus comme des élèves, mais bien comme des individus migrants entretenant un rapport distinctif à l'espace transnational. Ils construisent alors leur identité narrative en ne mobilisant pas les catégories enseignantes, mais en accordant leurs projets migratoires singuliers à la réalité de leur immigration. Ce faisant, ils construisent un rapport à un « monde migratoire », procédant à une « *création d'univers, de normes, de codes propres aux migrants, qui diffèrent, du fait de leur engagement dans la migration, de ceux des sociétés d'origine et de départ* » (Ma Mung, 2009, p.35).

a. « J'étais en classe d'étrangers, je suis pas comme les autres »

On peut d'abord voir les effets de l'assignation identitaire que suppose la scolarisation en UPE2A dans le discours de Petru. Ceux-ci s'entremêlent aux effets socialisateurs de la migration et aux produits de ses socialisations familiales et sportives. Disposant de nombreuses ressources associées à sa qualité d'« étranger », au premier rang desquelles figure son inscription dans un espace footballistique internationalisé, Petru présente l'apprentissage du français comme une difficulté temporaire car surmontable par le biais de son travail personnel.

Oui j'ai dit [à son enseignante de Lettres de seconde], je suis pas... J'étais en classe d'étranger, d'UPE2A, je suis pas comme les autres [sourire]. Et elle a compris... Elle a compris que je suis étranger, c'est pas grave, elle dit que si je travaille, il y a pas de problèmes. En fait c'est l'effort qu'ils veulent les professeurs. Que tu apprends leurs leçons, tu fais pas de problèmes, ça se passe bien. (Petru, 16 ans, élève de seconde en section « sportive », périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

C'est ce même type de discours valorisant les efforts et le travail personnel, à mi-chemin entre expression des logiques de compétition et de son appropriation des logiques scolaires, qu'il livre au sujet de son passage par l'UPE2A. Il exprime ainsi un rapport utilitariste et pratique au

langage, présentant au passage le dispositif UPE2A comme un lieu permettant de devenir « *plus performant* » sur le plan linguistique.

Petru : [L'UPE2A] c'est une classe très utile, oui tu apprends très vite je pense, je trouve. Parce que en fait tu fais que du français et c'est normal que tu progresses. Par exemple j'avais le mardi je faisais 5 heures de français. C'est normal que tu apprends ! Et en fait tu apprends la langue correcte, comme parlent tout le monde. Par exemple dans un autre pays, ils savent pas, ils sont pas français pour te dire que c'est ça ou non. Il apprend toi les mots, comment tu fais un verbe... le verbe en français, l'imparfait, tout ça mais c'est pas la même chose ! En plus tu parles pas tous les jours avec les gens français.

ML : Oui... Tandis que là tu apprends-

Petru : [coupe] Oui, t'es obligé ! (Petru, 16 ans, élève de seconde en section « sportive », périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

L'apprentissage de « *la langue correcte* » que parle « *tout le monde* » renvoie ici à la volonté de Petru de se conformer à l'usage dominant du français vernaculaire. Avec cette idée de performance cependant, Petru ne semble pas vivre son « allophonie » sur le registre du stigmate ou, du moins, n'exprime pas un rapport de dévaluation par rapport à celui-ci. Conscient de ses efforts personnels comme de sa situation migratoire, son apprentissage du français devient en réalité un argument supplémentaire pour se distinguer par l'investissement scolaire et sportif. Vers la fin de notre entretien en effet, Petru finit par préciser qu'il sollicite parfois l'aide de son enseignante de français « *parce que tous les étrangers vont pas au lycée général, c'est pour ça.* », témoignant d'une volonté de se distinguer justement de « *tous les étrangers* » par la valorisation de ses compétences.

Dans le cas de Petru, on peut finalement voir l'identification à une figure légitime de l'« *étranger* » comme le résultat de la concrétisation de ses efforts en termes de résultats scolaires et de résultats sportifs. Selon ces modalités, il donne sens à sa présence en France et actualise ainsi ses dispositions au travail dans un contexte favorable à la rétribution de celui-ci. Cependant, avant que nous ne nous quittions, Petru précise qu'il envisage un « plan B » vis-à-vis de sa carrière professionnelle dans le football.

Petru : Oui... et aussi je vais choisir le SVT [Science et Vie de la Terre] parce que c'est plutôt avec... le médecin des trucs comme ça, je peux faire médecin sportif, je vais voir. C'est plutôt facile et intéressant en même temps, oui c'est plus intéressant de voir... comme un médecin.

ML : OK [pause] donc toujours plus ou moins en lien avec-

Petru : [coupe] Oui le sport.

ML : OK. Oui. C'est pour ça que tu continues à t'entraîner... Et là cette année tu as fait des sélections ?

Petru : Euh pas encore non, parce que comme je suis en U19 c'est un bon niveau, oui. Et j'étais pas obligé de chercher des plus bonnes équipes donc. Je vais voir là. A 17 ans ou à 18 je vais chercher. Parce qu'après il faut un contrat et on entre déjà dans le foot professionnel et c'est... c'est... professionnel [sourire].

ML : [...] Mhm, et toi tu as déjà regardé ça ou tu attends encore un petit peu ?

Petru : Ben j'ai regardé mais j'attends aussi parce que jusqu'à 18 ans je peux pas signer, avoir un contrat.

ML : Ça se passe tout à 18 ans en fait ?

Petru : Oui à partir de 18 ans tu es comme un homme normal, tu es pas un enfant.

ML : Oui donc tu peux signer tes contrats et avoir un salaire...

Petru : Oui parce que jusqu'à 18 ans... peut-être tu payes l'internat, de rester à une autre ville, déménager... changer d'école ou de lycée...

ML : Oui ça fait pas mal de choses... Parce que je croyais que les centres de formations, les gens y entraient vers 15-16 ans et après qu'ils continuaient dans des clubs...

Petru : Ouais... à 15-16 ans, à 15 ans c'est déjà... c'est trop tard. A partir de 11-12-13 ans, il y a beaucoup de tournois, et les centres de formation ils font... à 15 ans y a pas de tournois, que les championnats, et après si t'as la chance d'être repéré par un agent ou un *scouter* ça s'appelle.

ML : OK donc 12-13 ans tu commences et tu te fais repérer, et après c'est eux qui te disent d'aller dans des centres de formation ?

Petru : Ouais.

ML : OK.

Petru : Parce que tu peux pas aller tout seul, c'est quelqu'un que tu vois il propose toi, « Lui il est fort, il mérite d'être ici », quelque chose comme ça. (Petru, 16 ans, élève de seconde en section « sportive », périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

S'il semble reconnaître les logiques de la vocation, on voit ici une tension entre celles-ci et l'adhésion de Petru au « *principe de réalité* » ayant justifié la migration de la famille Forasco. Conscient du haut droit d'entrée à payer pour entrer dans le monde du football professionnel,

Petru y reste à la marge, c'est-à-dire dans une formation sportive pouvant l'ouvrir au monde du football (par le repérage en club), mais lui apportant tout autant une qualification, soit un capital scolaire et culturel rentables sur le marché de l'emploi. En ce sens, Petru reproduit les logiques familiales liées à l'investissement de ses parents pour le maintien de leur position sociale, en révisant à la baisse son élection dans le milieu du football.

b. « J'aimerais voyager »

Enfin, la mobilisation de ressources extra-scolaires constituées en capitaux permet aux enfants migrants d'associer leur migration à un changement symbolique et social distinctif, car caractéristique du rapport à l'espace entretenu par les familles de classes moyennes et supérieures les plus internationalisées.

Parmi les enfants migrants enquêtés, Naïma est ainsi la seule à envisager une carrière à l'international. Le discours qu'elle livre en mai 2019, deux ans après notre première rencontre, montre à ce titre des effets socialisateurs de l'expérience migratoire sur les rapports à la mobilité.

ML : [Immigrer en France] est-ce que ça t'a donné envie de-

Naïma : [coupe] De voir plus de choses oui, parce que ici aussi c'est plus simple d'aller dans des grandes villes, par exemple je vais plus souvent à Lyon que j'allais à Turin quand j'étais en Italie. Et voilà j'ai rencontré des personnes qui viennent de milieux très différents et de pays très différents euh et ici aussi au lycée j'ai rencontré des personnes qui viennent de milieux très différents, donc ça ramène de la curiosité en plus. Et oui j'aimerais voyager même si j'aime bien l'Europe, j'aimerais aussi aller en Sud-Asie. Parce qu'en fait les enjeux contemporains sont sur cette zone-là, surtout du point de vue écologique et environnemental. Par exemple la Chine est un grand émetteur, en fait c'est le premier, de gaz à effets de serre donc... y aller pour être sur place, pour résoudre les problèmes ça me plairait beaucoup. (Naïma, 17 ans, élève de terminale S, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

Outre la construction d'un rapport à la mobilité, cet attrait pour les « *enjeux contemporains* » indique les effets symboliques des capitaux scolaire et militant détenus par Naïma. La valorisation dont elle fait l'objet dans le cadre scolaire et en raison de son engagement associatif l'amènent en réalité à formuler un projet professionnel distinctif et à faire de son caractère « étranger » une ressource à faire valoir dans un nouvel espace social, affranchi des frontières nationales. Il est en effet question ici de « *résoudre les problèmes* », dans un cadre professionnel, comme il a été question, dans le cadre associatif, d'« *avoir un impact majeur* ».

Dans un contexte de professionnalisation de l'écologie et de légitimation de la question environnementale (Chakrabarty, 2018), le transfert ou la conversion des capitaux scolaires et culturels vers un capital symbolique permet de penser, pour Naïma, l'inscription dans une trajectoire de promotion sociale, non seulement en France mais « *en Sud-Asie* ».

Disposant de ressources à faire valoir sur le plan international, et bénéficiant d'une forte valorisation de ses enseignants, Naïma s'approprie du même coup les discours dominants produits au sujet de la mobilité. Par la rentabilisation escomptée d'un rapport au monde familialement construit et de ressources scolairement constituées, elle se saisit de son expérience migratoire comme d'une nouvelle ressource mobilisable pour sa mobilité future, cette fois-ci sociale. En s'envisageant comme migrante transnationale aux prises avec les « *enjeux contemporains* », Naïma semble rappeler ici la valeur distinctive de la mobilité géographique, associée symboliquement aux classes supérieures internationalisées (Fritsch, 2013). Dans la mesure où elle s'inscrit dans un processus de mobilité sociale légitimé par sa « réussite » scolaire, Naïma présente son expérience migratoire comme un changement nécessairement positif et appelant de nouveaux changements, car augurant sa distinction de son milieu d'origine.

En regardant les différents côtés de la situation euh ça a été plus positif pour moi [de quitter l'Italie] parce que j'ai changé beaucoup, alors qu'en restant toujours dans un même milieu avec les mêmes personnes je sais pas si on peut changer autant que ça. (Naïma, 17 ans, élève de terminale S, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

Construit et renforcé au cours du processus migratoire, le rapport à l'espace transnational entretenu par Naïma, comme il s'accompagne de la détention de fortes ressources scolaires et symboliques, favorise la formulation de discours sur soi dissociés de la catégorie « allophone ». Forte d'une expérience migratoire conforme aux représentations valorisant la mobilité et légitimées dans le cadre scolaire comme dans le cadre familial, Naïma associe son caractère « migrant » à un processus de distinction. Elle construit ainsi son identité narrative sans recourir aux catégories institutionnelles, préférant mettre en lumière sa singularité de « migrante », dans la mesure où celle-ci lui octroie des gains symboliques venant compléter les ressources qu'elle détient déjà. Par conséquent, elle est confortée dans son rapport au monde et à l'espace et se présente comme un individu autonome aussi bien vis-à-vis des élèves en général, que des individus « immobiles ».

Loin de reproduire les discours enseignants mobilisant le registre intégrationniste, les récits produits par les enfants migrants indiquent que ceux-ci mobilisent les ressources dont ils disposent dans l'immigration pour procéder à une « *mise en récit de la continuité* » de leurs expériences (Naudet, 2012, p.138). Ces récits mettent en lumière des produits de socialisation divers, renvoyant d'une part aux socialisations antérieures à la migration, et d'autre part à la construction dans l'immigration d'un rapport à l'école et à la prise en charge en UPE2A. A mesure que les enfants disposent de ressources permettant leur identification à une figure dissociée de celle de l'« allophone » ou de *l'élève*, on observe une tendance à se présenter distinctivement comme « étranger », ou même à construire un ensemble de rapports à l'avenir et au monde disjoints des effets de la stigmatisation scolaire. Bien qu'étant généralement considérée comme « *l'espace et la base de l'intégration sociale et culturelle des 'enfants de l'immigration' ou 'des enfants nés de parents immigrés'* » (Petek, Seksig, 2011, p.6), le rôle « intégrateur » de l'institution scolaire paraît se déliter au profit d'aspirations singulières et fortement ancrées dans les expériences sociales, migratoires, familiales et scolaires des enfants. L'« intégration » demeure par conséquent un registre de discours qui paraît plus que jamais déconnecté des rapports subjectifs que ceux-ci entretiennent réellement au processus migratoire.

Conclusion du chapitre 10

Les récits de vie livrés par les enfants migrants scolarisés en France se présentent comme autant d'indices des effets socialisateurs du processus migratoire et de la scolarisation sur la construction identitaire. Comme précisé en introduisant ce dernier chapitre, l'intérêt des migrations juvéniles, dans une recherche attentive aux modes de socialisation, tient à la mise en lumière du triple processus dont ces enfants font l'expérience (migration, scolarisation, mobilité sociale). Indubitablement, la migration (et peut-être plus précisément l'immigration) représente sinon un moment de rupture, du moins une expérience de changement symbolique et social appelant une adaptation de la part des enfants. Celle-ci suppose des modalités diverses, allant de la conformation comportementale à des formes de distinction, en passant par la confrontation explicite avec les classements enseignants. Or, toutes ont pour particularité de se donner à voir dans les récits des enfants migrants scolarisés. Bien que ne mobilisant jamais explicitement la catégorie « allophone », ceux-ci s'en approprient divers aspects, donnant sens à leur présence en France, et concourant à la formulation d'aspirations nouvelles. En fonction des ressources dont ils disposent à l'école et en France, ils sont alors soit des « *élèves*

d'UPE2A », soit des enfants « *pas comme les autres* », soit des « *étrangers* » appelés à intégrer un « *autre milieu* » que celui duquel ils sont issus.

L'hétérogénéité des parcours, expériences et ressources des enfants migrants permet en définitive de préciser les analyses tenant à la mise en lumière du caractère stigmatisant de la scolarisation en UPE2A. En rendant opérationnelle la formule d'Erving Goffman pointant la multiplicité des « styles de la construction » identitaire (Goffman, 1975, p.127-128), on constate que l'identification des enfants migrants aux catégories auxquelles ils sont confrontés n'a rien d'automatique. Au contraire, celle-ci met en jeu un ensemble de produits de socialisation qui s'entremêlent à des rapports à l'avenir, eux-mêmes influencés par la manière dont les enfants migrants s'approprient les jugements enseignants produits à leur rencontre. Comme le suggère Emmanuel Ma Mung, ce pas de côté attentif à l'articulation entre passé incorporé et rapport à l'avenir en migration montre que « *le projet migratoire est sans cesse alimenté par l'acte migratoire.* » (Ma Mung, 2009, p.35) et conduit à la production d'un rapport neuf au monde, au même titre que tout processus de socialisation.

Conclusion de la seconde partie

Appréhender la migration comme un processus de socialisation, lié aux projets migratoires formulés par les individus migrants et à leur reformulation selon les ressources disponibles au cours de sa réalisation, permet de dépasser définitivement les approches de la migration en termes de détermination et/ou de flux. Ce parti pris a permis, au cours de cette seconde partie, de réinsuffler l'idée selon laquelle il existe *des migrations* qui se donnent à voir de manières différenciées en fonction d'une part de ce à quoi le processus renvoie (émigration ou immigration), et d'autre part des logiques sociales qu'expriment les individus migrants à ces différents temps du processus. Dans le chapitre 7, il a été question de voir comment les migrations familiales pouvaient être saisies à l'aune de ce qu'elles disent des aspirations des parents à un « autre », exprimant non seulement un rapport à la mobilité géographique, mais aussi à la mobilité sociale qui lui est liée. De façon similaire aux familles « françaises » que la sociologie prend pour objet, les familles émigrées-immigrées construisent des rapports à la mobilité et, de proche en proche, à l'institution scolaire qui doit la faire advenir, que l'on peut envisager comme constitutives d'un « habitus de classe », soit un « *système de disposition commun à tous les produits des mêmes conditionnements* » (Bourdieu, 1980, p.100). Toutefois, l'approche en termes de classes sociales s'avère insuffisante pour comprendre les aspects les plus symboliques participant de la construction du rapport des familles à la vie en France.

Le chapitre 8 a ensuite présenté comment et selon quelles conditions les projets migratoires parentaux étaient retraduits et appropriés par les enfants migrants, à partir des produits de leurs socialisations antérieures au processus migratoire. De ces appropriations différenciées découlent des rapports à l'immigration qui sont liés à la recomposition des ressources de ces enfants. Ainsi, le processus migratoire concourt à la transformation des logiques antérieures, ou à leur renforcement. L'analyse des discours d'enfants inscrits dans des configurations familiales particulières s'est prouvée utile à la démonstration des effets différents du processus migratoire, en fonction de la transmission par les parents d'un rapport au monde et à la mobilité et du transfert des ressources du pays d'émigration au pays d'immigration.

De plus, l'intérêt pour les migrations enfantines se réalisant indépendamment du cadre familial a offert un éclairage sur la transformation des ressources disponibles en migration, notamment quand celles-ci deviennent indissociables d'une socialisation aux logiques propres à l'ASE. Le chapitre 9 a servi à montrer comment, malgré la formulation dans la migration d'un projet

migratoire indépendant, celui-ci se transformait, contraint par une nécessaire reconnaissance des logiques institutionnelles. Cette dernière apparaît d'autant plus inévitable qu'elle est la condition du maintien dans l'immigration des enfants ayant émigré seuls.

Enfin, dans le chapitre 10, on a vu que les conditions de scolarisation de enfants migrants produisent des effets en termes de construction d'une illégitimité d'abord scolaire, puis sociale. La catégorisation en tant qu'élève « allophone » et les classements enseignants qui l'accompagnent contribuent à rendre peu lisibles les fins attribuées non seulement à l'inscription en UPE2A, mais aussi celles liés à la vie en France. Face à ces classements, les enfants migrants puisent dans un ensemble de ressources altérées par le processus migratoire, pour procéder par le discours à une mise en cohérence de leur identité, et pour construire un rapport à l'immigration et à l'avenir plus ou moins conforme aux classements scolaires dont ils font l'objet.

Centrée sur les récits d'expériences singulières de la migration, cette seconde partie a mis en lumière la nécessité d'appréhender le processus migratoire, et la scolarisation des enfants migrants, dans tous les aspects de leur complexité. Malgré un découpage forcé (entre familles, enfants et dotations en ressources), j'ai cherché à y présenter un processus migratoire qui ne peut être compris autrement qu'à travers ce qu'il produit en termes de transformation, de renforcement ou d'adaptations. C'est ensuite à travers une analyse de leur confrontation avec des logiques scolaires elles-mêmes retravaillées par la question migratoire que j'ai voulu montrer comment l'école, loin d'« intégrer » les enfants et familles migrants, contribuait à les classer dans des hiérarchies sociales préexistantes.

Conclusion générale

A la fin de l'année scolaire 2020-2021, les anciens élèves « allophones » rencontrés au cours de cette enquête vivent des réalités bien différentes. Au cours de l'année 2019, et à l'issue d'une deuxième année de CAP, Jamila est retournée vivre en Algérie auprès de sa grand-mère. Idriss quant à lui a connu une longue période d'errance avant de finalement être recueilli au sein d'une « communauté Emmaüs » durant l'année 2020. Anna a pour sa part poursuivi sa scolarité au lycée général. Après avoir un temps bénéficié du soutien de Mme Bres dans son apprentissage du français, elle s'est intéressée au droit et a finalement décidé de réaliser une première année de licence « droit et santé » qu'elle débutera à la rentrée 2021. Erica, elle, a péniblement traversé les différents confinements liés à la pandémie de COVID-19. Passionnée de langues étrangères, elle envisage d'intégrer, à la rentrée 2021, une licence de langues étrangères appliquées pour enfin officialiser son apprentissage du japonais. Petru, enfin, poursuit également sa scolarité à l'université. Il n'en délaisse pas pour autant sa pratique du football : après plusieurs reports en raison du contexte sanitaire, il participera à la fin du mois d'août 2021 à un tournoi de sélection en Angleterre, auquel assisteront de nombreux *scouters*. Aidé par ses parents, il compte y réaliser son « rêve » et être recruté dans une des équipes du championnat britannique.

Cette thèse a défendu l'hypothèse selon laquelle l'évolution des logiques de la forme scolaire ne peut se penser indépendamment des changements ayant cours dans le politique, dans la mesure où les cinquante dernières années ont vu l'école être remaniée pour faire face à la différenciation de ses publics et à leur augmentation quantitative. Dans un contexte scolaire marqué à la fois par la promotion de son rôle « inclusif », par l'autonomisation grandissante des établissements scolaires, par les innovations pédagogiques en tout genre, ainsi que par le retour du républicanisme scolaire¹⁴⁶, la scolarisation des enfants migrants fait figure de laboratoire des politiques éducatives et de leurs effets.

Un laboratoire de la « différenciation pédagogique » d'abord. Nous¹⁴⁷ avons montré dans ce travail que les modalités selon lesquelles les enfants migrants devenaient élèves en France étaient indissociables d'un diagnostic visant à instituer et prendre en charge leur différence au

¹⁴⁶ Dont une des plus récentes occurrences est sans doute la promulgation de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d' « orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », proposant un « *projet de société* » construit à l'école autour des « *valeurs de la République* »

¹⁴⁷ Nous choisissons nous détacher de l'écriture ethnographique pour ce moment conclusif de la thèse, et d'exposer nos conclusions en recourant à la première personne du pluriel.

sein de l'école, autour de la catégorie « allophone ». Du point de vue de l'institution scolaire donc, immigration rime avec extranéité linguistique, allo-phonie, dont les effets sur la poursuite de la scolarité doivent être minimisés par l'apprentissage du français. Du point de vue des représentants de l'institution cependant, force a été de constater à la lecture de ce travail que les ressorts de la « différenciation pédagogique », celle prenant pour objet de différenciation les enfants migrants « allophones » tout du moins, s'incarnent dans de multiples réappropriations des injonctions ministérielles, retravaillées par des contextes scolaires locaux, ainsi que par des rapports singuliers au métier d'enseignant. « Inclure » s'accompagne alors nécessairement d'une construction de l'« allophonie » en tant que problème scolaire, arbre dissimulant la forêt des problèmes sociaux irrémédiablement associés au phénomène migratoire (« immigration et sécurité », « immigration et emploi », « immigration et identité » représentant probablement les trois lectures majoritaires du phénomène migratoire contemporain). En témoigne notamment l'impossible « normalisation » des élèves « allophones » à l'école : peu importe l'origine géographique des élèves et leur maîtrise effective de la langue française, ceux-ci sont des élèves « allophones », « immigrés » dont la prise en charge ne peut s'affranchir d'un regard proprement politique porté sur leur « intégration ».

Car la scolarisation des enfants migrants questionne aussi le phénomène migratoire dans son ensemble, la constituant dès lors en un laboratoire de l'« intégration » en France. Longtemps appréhendée comme étant productrice de la nation, l'école, dans sa déclinaison républicaine, est en effet aux prises avec la question sociale, et plus précisément avec celle de la production de l'ordre social. Là encore, l'inscription dans le dispositif pédagogique singulier qu'est l'UPE2A agit comme un moyen de circonscrire des enfants migrants, « élèves en devenir » à un apprentissage de l'*être français*. Sans grande surprise, on a pu noter dans ce travail la correspondance entre les modalités de classement des élèves (à partir de leur « autonomie », de leur « volonté » ou, inversement, de leur « mal-être ») et leur rapport à l'immigration ou, du point de vue de la société d'accueil, de leur « intégration ». Dans cette optique, les meilleurs candidats à l'« intégration » par l'école sont aussi ceux pour lesquels les logiques scolaires paraissent s'imposer comme une logique générale de fonctionnement, non seulement mise en œuvre à l'école mais aussi en France. De l'appropriation par les enfants migrants des logiques scolaires, que nous avons voulu nommer *scolaires-républicaines* afin de marquer leurs liens avec à la fois la question de l'« inclusion » et celle de l'« intégration », s'en suit par conséquent une lecture proprement scolaire du rapport à l'immigration et plus largement à la vie en France. C'est par conséquent que la scolarisation des enfants migrants n'est pas une question scolaire,

mais bien un fait social total qui implique de penser ensemble les changements récents de la société française, les registres selon lesquels sont classés les « bons » et « mauvais » enfants et élèves migrants, et, pour finir, les effets du processus migratoire saisi dans son intégralité.

Comme le soulevait déjà Sayad lors de sa participation à la commission Berque (1984-1985), la volonté de tenir ensemble les deux objets que sont l'école et la migration se heurte à une question fondamentale : « *Ne parle-t-on de la relation mutuelle de l'école et de la population qu'on dit immigrée que pour mieux parler de l'école ?* » (Sayad, 2014, p.127). Nous croyons que ce travail a permis de ne pas enfermer la question migratoire dans le giron de l'école française et de ses logiques, précisément parce que nous nous sommes employés à rendre compte, avec le plus de fidélité possible malgré des écueils certains, de la manière dont émigration et immigration travaillent des rapports au monde, à la mobilité sociale, ainsi que des relations intrafamiliales. La scolarisation a donc été envisagée comme le bout de la « chaîne de production » des immigrés, donnant à voir des conditions sociales de possibilité de confrontation, de continuité, de conversion des logiques incarnées par les enfants migrants avec des logiques scolaires caractérisées par leur prédominance. Nous avons soutenu l'hypothèse que le rôle politique de l'école se laisse saisir à partir des relations entretenues entre les familles et l'institution scolaire, relations indissociables de conditions singulières d'existence, de trajectoires sociales contrastées et de rapports à la mobilité sociale renvoyant à des régions bien définies de l'espace social, tel que la sociologie hexagonale l'entend. Malgré notre dette immense envers Sayad, nous avons défendu le postulat selon lequel parler simultanément de l'école et de la migration, c'est finalement parler d'un moment particulier du processus migratoire, moment dans lequel ses effets sont les plus explicites.

En prêtant attention aux parcours d'enfants et familles migrants, ce travail a permis de voir selon quelles conditions (multiples), ceux-ci construisent leurs rapports à l'immigration à partir de modalités d'entrée en émigration hétérogènes donnant à voir des rapports au monde ainsi que des conditions d'existence singuliers. Emigrer « *pour les enfants* », « pour le travail », pour « *vivre dignement* », pour fuir un pays en guerre, pour réaliser son « *rêve* » ou encore pour « *servir la patrie* » induisent autant de rapports à l'immigration, et aux conditions de l'immigration. Partant d'une vision assez classique supposant le plus souvent une expérience du « *déracinement* », nous avons cherché à démontrer en quoi le processus migratoire s'apparente dans certains cas à une « *bifurcation* », voire à un « *déménagement* » dont les effets en termes de socialisation s'avèrent aussi divers que les familles et enfants considérés. Aussi, l'émigration engendre un rapport tout particulier aux institutions assurant la « prise en charge »

des enfants migrants, de même que l'appropriation du projet migratoire familial trahit une hétérogénéité ou des points de concordance dans des logiques sociales souvent analysées à l'échelle des familles.

Nous avons aussi montré que la réponse à la question « pour quoi émigre-t-on ? » suppose, du point de vue du sociologue, de porter un regard attentif aux rapports à la mobilité sociale induits par la migration. Emigrer revient aussi à escompter, dans l'immigration, un repositionnement social, une mise à l'abri ou au contraire une promotion sociale intimement liée aux ressources mobilisées pour la migration. Cette lecture nous a semblé indispensable pour mettre à distance une vision dominomorphe des rapports entretenus par les individus migrants à leur propre immigration. Elle a autorisé la prise en compte de l'autonomie des logiques familiales vis-à-vis de la domination scolaire, en particulier quand les familles considérées semblent le plus disposées à reproduire, en France, les logiques qui présidaient à leur vie outre-Hexagone. A l'inverse, les familles et enfants les plus faiblement dotés en ressources et capitaux sont apparus comme les plus dominés parmi les individus migrants, ou parmi ceux ayant recours aux ressources les plus singulières pour « faire avec », dans la mesure où vivre en France représente pour eux la nécessité de « se faire » bon an mal an à leur propre immigration, laquelle s'accompagne de nombreuses désillusions.

Enfin, en prenant comme objet central de ce travail de thèse la confrontation entre les logiques scolaires-*républicaines* et celles incarnées par les enfants migrants, logiques issues des altérations de leurs socialisations antérieures à la migration par le phénomène migratoire, nous avons recentré l'analyse sur l'expérience scolaire des élèves « allophones ». Il a été question dans toute cette thèse de comprendre comment d'une part les logiques de la forme scolaire restent en essence inchangées, malgré des retraductions contextualisées et des écarts parfois importants en termes d'interrelations enseignants-élèves, et comment d'autre part le processus migratoire façonne des rapports à la scolarité et à la vie en France. Deux points essentiels ressortent de l'étude de la confrontation de ces logiques. Premièrement, on ne peut que mettre en question les effets réels de la « différenciation pédagogique » sur les destins scolaires des élèves, *a fortiori* quand ceux-ci cumulent à l'école cette différenciation avec une différence intime, « identitaire », nationale. A quelques exceptions notoires, la baisse des exigences scolaires induit, par une sorte d'effet miroir, une baisse des ambitions scolaires des enfants migrants, cherchant alors à se soustraire à toute situation d'échec potentielle. Celle-ci peut directement être liée à leurs résultats scolaires, mais elle met le plus souvent en jeu leur qualité d' « élève » : l' « allophonie », retraduite en « étrangeté » participe dans la majorité des cas au

cumul de désavantages scolaires, qui se soldent par la remédiation scolaire ou par une « orientation » présentée comme un moindre mal. Deuxièmement, l'étude des expériences de la scolarité des enfants migrants permet de discerner en quoi (*i.e.* selon quelles conditions) la scolarisation en France représente, pour les enfants les plus distants des comportements valorisés en milieu scolaire, une « *expérience de changement symbolique et social* » (Bernstein, 1975, p.192) Les logiques de classement et de (dé)valorisation scolaire étant largement reproduites dans le cas de la scolarisation des élèves « allophones », l'objet de cette thèse a aussi été de montrer en quoi, loin de favoriser durablement une logique de différenciation permettant de combler les écarts « culturels » entre élèves « ordinaires » et élèves « allophones », l'UPE2A contribue à invisibiliser l'hétérogénéité sociale des enfants migrants. Si figurent, parmi les enfants migrants interrogés, des cas assimilables à des « miracles scolaires », l'essentiel des élèves « allophones » exprime en réalité des logiques comparables à celles incarnées par les enfants « ordinaires », soit des logiques propres à des milieux sociaux clairement identifiés par la sociologie française. L'appropriation orthodoxe des logiques scolaires dépend en réalité, plus que de la position sociale occupée dans l'immigration, d'un rapport à la scolarité construit le plus souvent en amont de l'émigration, et des effets propres au processus migratoire. Autrement dit, les jugements scolaires produits au sujet des élèves « allophones » renvoient directement à leur parcours scolaire, social et migratoire, et non aux contraintes qui pèsent sur eux dans l'immigration, supposées favoriser leur « bonne volonté culturelle » et leur « bonne volonté d'intégration ». Sous couvert de favoriser, par l'apprentissage du français, l'« intégration » des enfants et familles migrants en France, la scolarisation en UPE2A permet plutôt d'évaluer, selon les réquisits scolaires, à quel groupe social un élève « allophone » *mérite* d'y être intégré.

A travers ce travail, nous avons enfin cherché à désingulariser la migration. A rebours des travaux présentant le caractère « migrant », « immigré » ou encore « descendant d'immigré » comme une propriété sociale des individus, nous avons cherché à réinscrire le processus migratoire dans des parcours de vie singuliers, de manière à en comprendre les effets en termes de socialisation. Sans minimiser ses effets sur la (trans)formation du rapport au monde entretenu par les enfants migrants, il apparait que la migration (au même titre que tout processus de socialisation) s'articule aux expériences vécues avant, pendant et après le processus migratoire. Ainsi, si la migration occasionne parfois une rupture biographique, elle peut, à mesure que les enfants et familles reconstruisent des ressources dans l'immigration, favoriser l'identification à des figures légitimes d'individus mobiles. Dans d'autres cas, elle s'articule aux assignations

stigmatiques issues de la scolarisation en UPE2A et tendent à constituer la différence scolaire provisoire en différence sociale durable.

La recherche mériterait évidemment d'être prolongée, soit par la variation des contextes étudiés (et l'étude des retraductions locales ou nationales des logiques de la forme scolaire), soit par la mise en place d'une enquête longitudinale centrée sur davantage d'enfants et de familles. Pour l'heure, nous concluons sur l'hypothèse que la centralité de l'école dans les destins sociaux des individus tend à rendre l'institution scolaire en partie responsable de la fixation d'une « identité migrante ». Dans les années 1970, Abdelmalek Sayad présentait le travail comme la condition de l'existence sociale de l'immigré. Il y a fort à parier que l'école, au début du XXI^e siècle, contribue à l'identification des enfants migrants à des « types d'étrangers » (Simmel, 2009), tout en dissimulant l'hétérogénéité sociale d'un groupe « immigrés » uniformisé. Ce faisant, l'institution scolaire semble centrale dans la reproduction des hiérarchies sociales, mais également dans la « distribution » des individus migrants dans des groupes sociaux entretenant eux aussi des rapports multiples aux logiques scolaires.

Bibliographie

- AGULHON, M. (1979). *La République au village*, Paris : Seuil
- ARAB, C. (2013). Le troisième âge : le « migrant inutile », *Hommes et Migrations*, 1303, 47-55
- ARMAGNAGUE -ROUCHER, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension, *Revue européenne des migrations internationales*, 34 (4), 45-71
- ARMAGNAGUE -ROUCHER, M. (2019). Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes allophones, *Education et Société*, 44 (2), 65-79
- ARMAGNAGUE -ROUCHER, M. et RIGONI, I. (2018). Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives, *La nouvelle revue – Education et société inclusives*, 82 (2), 27-45
- ARMAGNAGUE, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethno-raciale des migrants, *Migrations Société*, 176 (2), 33-47
- ARMAGNAGUE, M., CLAVE-MERCIER, A., LIEVRE, M., OLLER, A.-C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, 147-172
- AVANZA, M. et LAFERTE, G. (2005). Dépasser la « construction des identité » ? Identification, image sociale, appartenance, *Genèses*, 61 (4), 134-152
- BALIBAR, E. et WALLERSTEIN, I. (2007). La forme nation : histoire et idéologie, *In* BALIBAR, E. et WALLERSTEIN, I., *Race, nation, classe. Les identités ambiguës* (pp.117-143), Paris : La découverte
- BALIBAR, R. et LAPORTE, D. (1974). *Le français national : politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution française*, Paris : Hachette
- BALUTEAU, F. (2014) La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ?, *Revue française de pédagogie*, 188 (3), 51-62
- BARTHOU, E. (2019). L'expérience scolaire d'élèves migrants et descendants de migrants au prisme des choix organisationnels des établissements, *Migrations Société*, 176 (2), 79-94
- BAUTIER, E. et RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France
- BEAUCHEMIN, C., LHOMMEAU, B. et SIMON, P. (2015). Chapitre 1. Histoires migratoires et profils socioéconomiques, *In* BEAUCHEMIN, C., HAMEL, C. et SIMON, P. (dir.)

Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France (p.33-60), Paris, INED éditions

BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l' « entretien ethnographique », *Politix*, 35, 226-257

BEAUD, S. (2011). Que reste-t-il de la jeunesse populaire ?, *Revue Projet*, 320 (1), 64-70

BEAUD, S. (2018). *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*, Paris : La découverte

BEAUD, S. (2019). Postface, In PIALOUX, M., *Le temps d'écouter. Enquêtes sur les métamorphoses de la classe ouvrière* (pp.521-540), Paris : Raisons d'agir

BEAUD, S. et MASCLET, O. (2006). Des « marcheurs » de 1983 aux « émeutiers » de 2005. Deux générations sociales d'enfants d'immigrés, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 61 (4), 809-843

BEAUD, S. et NOIRIEL, G. (2021). *Race et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*, Marseille : Agone

BEAUD, S. et PIALOUX, M. (2012). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : La découverte/Poche

BEAUD, S. et RASERA, S. (2020). *Sociologie du football*, Paris : La découverte

BEAUD, S. et WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris : La découverte

BECKER, H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 105-110

BECKER, H. S. (2007). Les photographies disent-elles la vérité ?, *Ethnologie française*, 37 (1), 33-42

BERGER, P., LUCKMANN, T. (1986), *La Construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck

BERGHEUL, S., RAMDE, J., OURHOU, A. et LABRA, O. (2018). La paternité en contexte migratoire : déstabilisation et redéfinition du rôle parental, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 43 (1), 91-115

BERNARD, L. (2012). Le capital culturel non certifié comme mode d'accès aux classes moyennes. L'entregent des agents immobiliers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192 (1-2), 68-85

BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Minuit

- BERNSTEIN, B. (2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles, *In* DEAUVIEAU, J. et TERRAIL, J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p.85-105), Paris : La dispute
- BERTRAND, J. (2012). *La fabrique des footballeurs*, Paris : La dispute
- BERTRAND, J., BOIS, G., GIRAUD, F. (2019). Grandir au « milieu » de l'espace social, *In* Lahire, Bernard (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (p. 367-371), Paris : Seuil
- BIDART, C., DEGENNE, A. et GROSSETTI, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France
- BIDET, J. (2016). Le concept de classe dominante, de l'Etat-Nation à l'Etat-Monde, *Actuel Marx*, 60 (2), 106-120
- BIDET, J. (2017). « Blédards » et « immigrés » sur les plages algériennes. Luttres de classement dans un espace transnational, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 218 (3), 64-81
- BIDET, J. (2018). Déplacements. Migrations et mobilités sociales en contexte transnational, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225 (5), 67-82
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La dispute
- BONNERY, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ?, *Sociologies pratiques*, 17 (2), 107-120
- BORJA, S., COURTY, G. et RAMADIER, T. (2013), De la valorisation de la mobilité à la domination par la mobilité ou comment la mobilité dit, fait et dispose l'individu, *Regards Sociologiques*, 45-46, 101-110
- BOURDIEU, P (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Minuit
- BOURDIEU, P. (1982). Les rites comme actes d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63
- BOURDIEU, P. (1983). L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72
- BOURDIEU, P. (1983). Vous avez dit « populaire » ?, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 46, 98-105

BOURDIEU, P. (1984). Espace social et genèse des « classes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, (52-53), 3-14

BOURDIEU, P. (1993). Comprendre, *In Bourdieu, P. (dir.) La misère du monde* (p.903-925), Paris : Seuil

BOURDIEU, P. (1999). Préface, *In SAYAD, A. La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré* (p.9-14), Paris : Seuil

BOURDIEU, P. et SAINT-MARTIN (DE), M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-98

BREANT, H., CHAUVIN, S. et PORTILLA A. (2018). Les migrations internationales à l'épreuve du capital social, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225 (5), 8-13

BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52

BRINBAUM, Y. et DELCROIX, C. (2016). Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants. Un nouveau questionnement sur l'investissement éducatif des milieux populaires, *Migrations société*, 164 (2), 73-98

BROUSSE, C. (2017). L'Union Européenne, un espace social unifié ?, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 219 (4), 12-41

BRUN, L. (2020). 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique, *Note d'information de la DEPP n°20.39*, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2018-2019-307217>

CARAYON, L. MATTIUSI, J. et VUATTOUX, A. (2018). « Soyez cohérent, jeune homme ! ». Enjeux et non-dits de l'évaluation de la minorité chez les jeunes étrangers isolés à Paris, *Revue française de science politique*, 68 (1), 31-52

CARAYON, L. MATTIUSI, J. et VUATTOUX, A. (2020). Etrange jeunesse, jeunesse étrangère. Formes de culturalisme dans l'évaluation des jeunes isolés étrangers, *Agora débats/jeunesses*, 84 (1), 109-124

CARTIER, M. (2012), Le Caring, un capital culturel populaire ? A propos de *Formations of Class & Gender* de Beverly Skeggs, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192 (1), 106-113

CAYOUILLE-REMBLIERE, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire), *Sociologie*, 6 (4), en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologie/2652>

CAYOUILLE-REMBLIERE, J. (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*, Paris : Presses Universitaires de France

CERTEAU (DE), M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris : Gallimard

- CHAKRABARTY, D. (2018). Changement climatique et capitalisme, *Esprit*, 1-2, 153-168
- CHAMBOREDON, H, PAVIS, F., SURDEZ, M. et WILLEMEZ, L. (1994), S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien, *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 16, 114-132
- CHAMBOREDON, J.-C. (1971). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet, *Revue française de sociologie*, 12 (3), 335-377
- CHAMBOREDON, J.-C. et PREVOT, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, 14 (3), 295-335
- CHERQUI, G. et PEUTOT, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris : Hachette
- CICCHELLI, V. et OCTOBRE, S. (2015). Sur le cosmopolitisme esthétique chez les jeunes, *Le Débat*, 183 (1), 101-109
- COQUARD, B. (2016). « Sauver l'honneur ». *Appartenances et respectabilités populaires en milieu rural*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Sociologie, Université de Poitiers
- COURT, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : La découverte
- DANIC, I., DELALANDE, J. RAYOU, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- DARLEY, M. (2010). Le pouvoir de la norme. La production du jugement et son contournement dans les lieux d'enfermement des étrangers, *Déviance et société*, 34 (2), 229-239
- DARMON, M. (2001). La socialisation entre famille et école. Observation d'une classe en première année de maternelle, *Sociétés et Représentations*, 11 (1), 515-538
- DARMON, M. (2008). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris : La découverte
- DARMON, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation, *Politix*, 82 (2), 149-167
- DARMON, M. (2010) Surveiller et maigrir. Sociologie des modes de contrainte dans un groupe commercial d'amaigrissement, *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 91, 209-228
- DARRAS, E. (2018). Le milliardaire éclairé. La conversion des habitus des élites politiques et journalistiques vers l'économie, *Savoir/Agir*, 46 (4)
- DEAUVIEAU, J. et TERRAIL, J.-P. (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales, *Sociologie*, 11 (2), 167-187
- DELALANDE, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école, *Ethnologie française*, 37 (4), 671-679

- DENAVE, S. (2017). Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels, *Vie sociale*, 18 (2), 109-125
- DESCELLIERS, J., MARTIN, F. et SOUCAILLE, A. (2007). Un ethnologue dans la classe. Retour sur une expérience, *Ethnologie française*, 37 (4), 681-688
- DESLYPER, R. (2013). Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie*, 185, 49-58
- DEVIN, G. (1995). Norbert Elias et l'analyse des relations internationales, *Revue française de science politique*, 45 (2), 305-327
- DEVLIN, C. (2018). Mineurs non accompagnés, le sens de la minorité, *Empan*, 111 (3), 108-114
- DHUME, F. (2013). La sociologie de la discrimination ethnique à l'école, éléments d'une histoire française, *Diversité-Ville-Ecole-Intégration*, 174, 135-141
- DHUME, F., DUKIC, S., CHAUVEL, S. et PERROT, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' « origine »*. Paris : La documentation française
- DIETRICH-RAGON, P. (2013). Classement, déclassement, reclassement sur le marché résidentiel. L'exemple des occupants de logements dégradés parisiens, *Revue française de sociologie*, 54 (2), 369-400
- DIETRICH-RAGON, P. (2017). Aux portes de la société française. Les personnes privées de logement issues de l'immigration, *Population*, 72 (1), 7-38
- DUBET, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire, *Revue Projet*, 333 (2), 13-21
- DUBOST, C.-L. et TRANCHANT, L. (2019). Changer d'emploi est-ce changer de position sociale ? La structure des classes populaires au prisme des mobilités professionnelles des ouvriers et des employés, *Sociétés contemporaines*, 114 (2), 59-88
- DUNEZAT, X. et GOURDEAU, C. (2016). Le *racisme institutionnel* : un concept polyphonique, *Migrations Société*, 163 (1), 13-32
- DURKHEIM, E. (1963). *L'Education morale*, Paris : Presses Universitaires de France
- DURKHEIM, E. (2012). *L'éducation morale*, Paris : Presses Universitaires de France
- ELIAS, N. et SCOTSON, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris : Fayard
- ELIAS, N. (1973). *La civilisation des mœurs*, Paris : Calmann-Lévy
- ELIAS, N. (1975). *La dynamique de l'Occident*, Paris : Calmann-Lévy
- ELIAS, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard

- ELIAS, N. et DUNNING, E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris : Fayard
- ETIEMBLE, A. (2005). Quelle protection pour les mineurs isolés en France ?, *Journal du droit des jeunes*, 243 (5), 14-19
- FAUPIN, E. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Science du Langage, Université de Nice-Sophia-Antipolis, en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512>
- FAURE, L. et LE DANTEC, E. (2019). Être aidé, aider autrui, s'aider soi-même : des ressources pour les jeunes en situation de précarité ?, In Faure, S. et Thin, D., *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires* (p.47-70), Paris : La dispute
- FAURE, S. (1998), *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse « classique » et de la danse « contemporaine »*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion
- FAURE, S. (2013). Médiation, intégration, socialisation : que veulent dire les mots ? texte de conférence pour le Colloque « L'intégration et la socialisation à travers des médiations culturelles et artistiques », 11-12 février 2013, Laboratoire Circeft-Rev, Université Paris Est-Créteil – SESS
- FAURE, S. et GARCIA, M.-C. (2008). Hip-hop et politique de la ville, *Agora débats/jeunesses*, 49 (3), 78-89
- FAURE, S. et GILBERT, P. (2019). Des parcours résidentiels sous contraintes. Les classes populaires des cités HLM face à la rénovation urbaine, In FAURE, S. et THIN, D. (dir.), *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires* (p. 89-107), Paris : La dispute
- FAURE, S. et THIN, D. (2019). Introduction. Du discours sur la vulnérabilité aux ressources des classes populaires, In FAURE, S. et THIN, D. (dir.), *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires* (p. 9-25), Paris : La dispute
- FEUERHAHN, W. (2009). Une sociologie des habitus nationaux. Norbert Elias et l'héritage de Heidelberg, *Individu et nation*, 3, en ligne : <https://preo.u-bourgogne.fr/individuetnation/index.php?id=167>
- FRITSCH, P. (2013). Les équivoques de la mobilité, comme catégorie pratique et comme norme « à pas variable », *Regards sociologiques*, 45-45, 33-45
- GARCIA, S. (2013). *A l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, Paris : La découverte
- GARCIA, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France
- GARDIN, B. (1976). Pour un enseignement du français aux travailleurs immigrés, *Langue française*, 29, 3-16

- GASPARINI, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris : Grasset/Le Monde
- GASPARINI, R. (2001). Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle, *Revue française de pédagogie*, 137, 59-69
- GASPARINI, R. (2012). Questions d'autorité à l'école maternelle. Le petit enfant entre socialisation familiale et socialisation scolaire, *Education et socialisation*, 32, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/254>
- GAULEJAC (DE), V. (1996), *Les sources de la honte*, Paris : Desclée de Brouwer
- GEISSER, V. (2010). A propos de l'enquête TeO. Les descendants d'immigrés : des « citoyens anormalement normaux », *Migrations Société*, 132 (6), 3-12
- GENET, J.-P. (1997). La genèse de l'Etat moderne. Les enjeux d'un programme de recherche, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 118, 3-187
- GILBERT, P. (2012). L'effet de légitimité résidentielle : un obstacle à l'interprétation des formes de cohabitation dans les cités HLM, *Sociologie*, 3 (1), 61-74
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris : Minuit
- GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Minuit
- GRAFMEYER, Y. (2010). Approches sociologiques des choix résidentiels, In AUTHIER, J.-Y., BONVALET, C. et LEVY, J.-P., *Elire domicile. La construction sociale des choix résidentiels* (p.35-52), Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- GRIGNON, C. et PASSERON, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris : Seuil
- GUENIF-SOUILAMAS, N. (2003). Fortune et infortune d'un mot : l'intégration. Jalons d'une discussion entre sociologues et politiques, *Ville-Ecole-Intégration. Enjeux*, 135, 22-39
- GUILLAUME, M. (2018). « S'en remettre » à l'institution militaire. Les conditions sociales de l'engagement dans l'armée, *Emulations*, 25, 97-113
- HAJJAT, A. (2012). *Les frontières de l' « identité nationale ». L'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*, Paris : La découverte
- HAMIDI, C. (2012). De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites, *Politix*, 100 (4), 85-98
- HARTMANN, M. (2011). Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190 (5), 10-23
- HELARDOT, V. (2009). 8. Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels, In GROSSETTI, M., BESSIN, M. et BIDART, C.

(dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p.160-167), Paris : La découverte

HENRI-PANABIERE, G. (2007). *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Sociologie, Université Lumière-Lyon 2

HENRI-PANABIERE, G. (2018). Socialisations familiales et réussite scolaire. Des inégalités entre catégories sociales aux inégalités au sein de la fratrie, *Idées économiques et sociales*, 191 (1), 22-31

HERAN, F. (2017). *Avec l'immigration. Mesurer, débattre, agir*, Paris : La découverte

HUGREE, C., PENISSAT, E. et SPIRE, A. (2017). *Les classes sociales en Europe. Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*, Marseille : Agone

HUGREE, C., PENISSAT, E., et SPIRE, A. (2019). Des frontières de classes transnationales ?, *Savoir/Agir*, 48 (2), 53-63

JACOBS, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants, *Recherche & formation*, 89 (3), 57-69

JAMET, M.-A. (2011). L'intégration républicaine : la véritable exigence, *Hommes & migrations*, 1294, 42-47

JELLAB, A. (1998). De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion, *Formation Emploi*, 62, 33-47

JELLAB, A. (2008). *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail

JELLAB, A. (2020). L'orientation des élèves issus de l'immigration. Entre données statistiques et expériences subjectives, *Administration et Education*, 166 (2), 67-73

JELLAB, A. (2020). L'orientation scolaire en France ou de la distillation fractionnée. Des inégalités modulées par l'organisation du système éducatif et par des effets de contexte », *document préparatoire au 42^e colloque de l'AFAE, Bordeaux, mars 2020*, en ligne : <http://www.afaefr.fr/wp-content/uploads/2019/12/L%E2%80%99orientation-scolaire-en-France-ou-de-la-distillation-fractionn%C3%A9e-Aziz-Jellab.pdf>

KATEB, K. (2004). Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale, *Insaniyat*, 25-26, 65-100

KHERROUBI, M. MILLET, M. et THIN, D. (2018). Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais, *Sociétés contemporaines*, 109 (1), 93-116

KLEIN, C. et SALLE, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, Porte-parole du Gouvernement*,

ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, rapport n° 2009-082, en ligne : http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

LABOV, W. (1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris : Minuit

LAFERTE, G. (2014). Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés, *Sociologie*, 4 (5), 423-439

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Seuil/Gallimard

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Seuil/Gallimard

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan

LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l' « illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris : La découverte

LAHIRE, B. (2007). *L'esprit sociologique*, Paris : La découverte

LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes

LAHIRE, B. (2016), L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu, *In*, HALPERN, C. (dir.), *Identité(s)* (p.57-67), Auxerre : Sciences humaines

LAHIRE, B. (2018). Avoir la vocation, *Sciences sociales et sport*, 12 (2), 143-150

LAILLIER, J. et MENNESSON, C. (2019). L'enfance des classes supérieures, *In* LAHIRE, B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (p. 651-654), Paris : Seuil

LANIER, V. (2006). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?, *Les cahiers de la LDC*, 2 (2), 63-78

LAPEYRONNIE, D. (1993). *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris : Presses Universitaires de France

LE BRAS, H. (2012). *L'invention de l'immigré*, La Tour-d'Aigues : Aube

LE PETITCORPS, C. (2019), L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve, *Migrations Société*, 176 (2), 65-78

LEBOEUF, A. (2010). L'accompagnement des mineurs isolés étrangers par les professionnels du social : entre tensions et « professionnalité », *Migrations Société*, 129-130 (3-4), 161-179

LECONTE, F et MORTAMET, C. (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil, *Glottopol*, 6, 22-57

- LECONTE, F. et MORTAMET, C. (2008). Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez les adolescents alloglottes, *Glottopol*, 11, 54-69
- LEFEUVRE, D. (2011). De deux conditions essentielles de l'intégration par l'école, *Hommes & migrations*, 1294, 78-82
- LEMAIRE, E. (2011). La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des grands adolescents immigrants. Le cas des mineurs étrangers isolés, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 45-61
- LIN, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social, *Revue française de sociologie*, 36 (4), 685-704
- LION, G. (2015). *Incertaine demeure. Enquête sur l'habitat précaire*, Paris : Bayard
- LYET, P. et MOLINA, Y. (2019). Réformes managériales des services sociaux en France et au Québec : des changements institutionnels entre prescription et autonomie professionnelle, *SociologieS*, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/10151>
- MA MUNG, E. (2009). Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : « penser de l'intérieur » les phénomènes de mobilité. In DUREAU, F. et HILY, M.-A. (dir.), *Les mondes de la mobilité* (p.25-38), Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- MABILON-BONFILS, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*, Toulouse : Erès
- MANNHEIM, K. (2011). *Le problème des générations*, Paris : Armand Colin
- MARTINEZ, J. (2011). Politiques d'immigration : bilan d'un échec, *Cités*, 46 (2), 33-46
- MATONTI, F. (2005). Crises politiques et reconversions : Mai 68, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 158 (3), 4-7
- MAUGER, G. (1991). Enquêter en milieu populaire, *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 6, 125-143
- MAUGER, G. (2009). Sens pratique et conditions sociales de possibilité de la pensée « pensante », *Cités*, 38 (2), 61-77
- MAUGER, G. (2015). *Âges et générations*, Paris : La découverte
- MAURIN, E. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris : Seuil
- MAZEREAU, P. (2006). Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants, *Le français aujourd'hui*, 152 (1), 9-18
- MAZEREAU, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement, *Vie Sociale*, 11 (3), 113-125
- MAZZELA, S. (2014). *Sociologie des migrations*, Paris : Presses Universitaires de France

- MELIN, V. (2010). Souffrance et violence de l'école. Le décrochage scolaire, une forme de résistance ?, *Le sujet dans la cité*, 1 (1), 85-97
- MENNESSON, C., BERTRAND, J. et COURT, M. (2016). Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines, *Sociologie*, 7 (4), 393-412
- MENNESSON, C., NICAISE, S., BERTRAND, J. et COURT, M. (2021). Des corps de classe ? Stratégies éducatives familiales et inscriptions corporelles des inégalités sociales, *In DUPUY, A., MENNESSON, C., KELLY-IRVING, M. et ZAUCHE GAUDRON, C. (dir.), Socialisation familiale des jeunes enfants* (p.63-74), Toulouse : Erès
- MEYER, M., PERROT, A. et ZINN, I., (2017). Entre ambition « tout terrain » et impossible ubiquité : les ethnographes en mouvement. Introduction au dossier « L'enquête ethnographique en mouvement : circulation et combinaison des sites de recherches », *SociologieS*, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/6521>
- MILLET, M. et CROIZET, J.-C. (2016). *L'École des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris : La dispute
- MILLET, M. et THIN, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 32-41
- MILLET, M. et THIN, D. (2007). Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire, *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 3, 2-16
- MILLET, M. et THIN, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie*, 161, 41-51
- MILLET, M. et THIN, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais, *Sociétés contemporaines*, 86 (2), 59-83
- MILLET, M. et THIN, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : Presses Universitaires de France
- MINCKE, C. (2013). Mobilité et justice pénale. L'idéologie mobilitaire comme soubassements du managérialisme, *Droit et société*, 84 (2), 359-389
- MINCKE, C. et MONTULET, B. (2019). *La société sans répit. La mobilité comme injonction*, Paris : Presses Universitaires de Paris-Sorbonne
- MOGUEROU, L., HAMEL, C. SANTELLI, E. (2013). Genre, origine et autonomisation durant la période de jeunesse. Les relations entre parents et enfants dans les familles immigrées, *Migrations Société*, 147-148 (3-4), 189-204
- MOLINA, Y. (2014). Nouvelle gestion publique et recomposition professionnelle dans le secteur social, *Pensée plurielle*, 36 (2), 55-66

- MONTMASSON-MICHEL, F. (2018). *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Sociologie, Université de Poitiers
- MOREL, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris : La dispute
- MORLAIX, S. et FANCHINI, A. (2018). L'intérêt de la prise en compte des compétences non académiques dans la redéfinition du capital humain développé par les élèves. Une application sur des élèves de l'école primaire française, *Education et sociétés*, 42 (2), 135-156
- NAUDET, J. (2007). *L'expérience de la mobilité sociale ascendante. Les deux visages de la réussite sociale*. Observatoire sociologique du changement. En ligne : https://www.sciencespo.fr/osc/sites/sciencespo.fr.osc/files/nd_2007_03.pdf
- NAUDET, J. (2012). « Se sentir proche quand on est loin ». Mobilité ascendante, distance sociale et liens au milieu d'origine aux Etats-Unis, en Inde et en France, *Sociétés contemporaines*, 88 (4), 125-153
- NAY, O. (2012). *Histoire des idées politiques*. Paris : Armand Colin
- NAZARETH, C. (2019). *La socialisation des jeunes de quartiers populaires par le football de compétition*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Sciences Sociales, Université de Lausanne
- NETTER, J. (2019). *L'école fragmentée*, Paris : Presses Universitaires de France
- NOIRIEL, G. (1991). *La tyrannie du national. Le droit d'asile en Europe 1793-1993*, Paris : Calmann-Lévy
- NOIRIEL, G. (2001). *Etat, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris : Belin
- NOIRIEL, G. (2006). *Le creuset français. Histoire de l'immigration (XIXe – XXe siècle)*, Paris : Seuil
- NOIRIEL, G. (2007). *A quoi sert « l'identité nationale » ?*, Marseille : Agone
- NOIRIEL, G. (2018). *Une histoire populaire de la France*. Marseille : Agone
- ODDEN, G. (2010). Parcours et projets des migrants subsahariens en Espagne, *Hommes & Migrations*, 1286-1287 (4-5), 98-107
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie, *Enquête*, 1, 71-109
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2001). Populisme méthodologique et populisme idéologique en anthropologie, In FABIANI, J.-L. (dir.), *Le Goût de l'enquête. Pour Jean-Claude Passeron* (p. 195-246), Paris : L'Harmattan
- PAGIS, J. et PASQUALI, P. (2016). Observer les mobilités sociales en train de se faire. Micro-contextes, expériences vécues et incidences socio-politiques, *Politix*, 114 (2), 7-20
- PALHETA, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris : Presses Universitaires de France

- PALHETA, U. (2018). *La possibilité du fascisme. France : la trajectoire du désastre*, Paris : La découverte
- PASSERON, J.-C. (1993). Exposé de Jean-Claude Passeron, *Raison présente*, 108, 1-23
- PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités, *In* PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (dir.). *Penser par cas* (p.9-45), Paris : EHESS
- PAUGAM, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France
- PERIER, P. (2012). Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants, *In* PERIER, P. et GUIBERT, P. (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves* (p.75-88), Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- PERRENOUD, P. (2016). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF Sciences Humaines
- PETEK, G. et SEKSIG, A. (2011). Introduction, *Hommes & migrations*, 1294, 6-7
- PEYRON, D. (2014). Les mondes transmédiatiques, un enjeu identitaire de la culture geek, *Les enjeux de l'information et de la communication*, 15/2 (2), 51-61
- PIALOUX, M. (2019). *Le temps d'écouter. Enquêtes sur les métamorphoses de la classe ouvrière*, Paris : Raisons d'agir
- PINÇON, M. et PINÇON-CHARLOT, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, Paris : Presses Universitaires de France
- PINELL, P. et ZAFIROPOULOS, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, *Actes de la recherche en science sociale*, 24, 23-49
- PRIMON, J.-L., MOGUEROU, L. et BRINBAUM, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 34 (4), 13-43
- PROST, A. (2013). Introduction, *In* Falaize, B., Heimberg, C. et Loubes, O. (dir.) *L'école et la nation. Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010* (p.15-25), Lyon : ENS Editions
- RASERA, F. (2012). *Le métier de footballeur. Les coulisses d'une excellence sportive*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Sociologie, Université Lumière-Lyon 2
- RAYOU, P. (2017). *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France
- RENAHY, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion, *Regards sociologiques*, 40, 9-26
- RENAN, E. (1882). Qu'est-ce qu'une nation ? Conférence en Sorbonne, le 11 mars 1882, Université Paris-3, en ligne : [http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Renan - Qu est-ce qu une Nation.pdf](http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Renan_-_Qu_est-ce_qu_une_Nation.pdf)

- ROBINSON, W. I. (2016) L'heure d'un changement de paradigme : la montée du capital transnational et le débat sur la classe dominante mondialisée, *Actuel Marx*, 60 (2), 43-60
- RONGE, J.-L. (2016). Les « mineurs isolés étrangers » (MIE) deviennent des « mineurs non accompagnés » (MNA) – Que tout change... pour que rien ne change !, *Journal du droit des jeunes*, 358-359-360 (8-9-10), 20-42
- ROSENTAL, P.-A. (1999). *Les sentiers invisibles. Espaces, familles et migrations dans la France du XIXe siècle*, Paris, Editions de l'EHESS
- RYCKEL (DE), C. et DELVIGNE, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30 (4), 229-240
- SAFI, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation, *Revue française de sociologie*, 47 (1), 3-48
- SANTELLI, E. (2007). Immigrés et descendants d'immigrés entre ressemblances et spécificités : les dangers des amalgames, *Migrations Société*, 111-112 (3), 189-200
- SANTELLI, E. (2016). *Les descendants d'immigrés*, Paris : La découverte
- SAVAGE, M., WARDE, A. et DEVINE, F. (2005). Capitals, assets and resources : some critical issues, *The British Journal of Sociology*, 56 (1), 31-47
- SAYAD, A. (1979). Les enfants illégitimes [1ère partie], *Actes de la recherche en sciences sociales*, 25, 61-81
- SAYAD, A. (1979). Les enfants illégitimes [2ème partie], *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 117-132
- SAYAD, A. (1994). Le mode de génération des générations « immigrées », *L'Homme et la société*, 111-112, 155-174
- SAYAD, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ?, *Hommes et Migrations*, 1182, 8-14
- SAYAD, A. (1999). Immigration et « pensée d'Etat », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, 5-14
- SAYAD, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'immigré aux souffrances de l'immigré*, Paris : Seuil
- SAYAD, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 1. L'illusion du provisoire*, Paris : Raisons d'agir
- SAYAD, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris : Seuil
- SCHIFF, C. (2012). 2 – En marge du métier, dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège, In CRENN, C. et KOTOBI, L. (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises* (p.111-124), Paris : Armand Colin
- SCHNAPPER, D. (2007). Qu'est-ce que l'intégration ?, *Commentaire*, 119 (3), 862-865

SCHWARTZ, O. (2009). Vivons-nous encore dans une société de classes ? Trois remarques sur la société française contemporaine. Texte d'allocution pour le forum *Réinventer la démocratie*, Grenoble, en ligne : <https://laviedesidees.fr/Vivons-nous-encore-dans-une.html#:~:text=Trois%20remarques%20sur%20la%20soci%C3%A9t%C3%A9%20fran%C3%A7aise%20contemporaine&text=D%C3%A9savantage%20social%2C%20conversion%20d'une,en%20direction%20des%20plus%20pauvres>.

SENOVILLA HERNANDEZ, D. (2014). Analyse d'une catégorie juridique récente : le mineur étranger non accompagné, séparé ou isolé, *Revue européenne des migrations internationales*, 30 (1), 17-34

SIBLOT, Y. (2006). « Je suis la secrétaire de la famille ! » La prise en charge féminine des tâches administratives entre subordination et ressource, *Genèses*, 64 (3), 46-66

SIBLOT, Y. (2010). Contraintes et ambivalences du travail d'accueil du public, *Informations sociales*, 158 (2), 102-110

SIBLOT, Y., CARTIER, M., COUTANT, I., MASCLET, O. et RENAHY, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris : Armand Colin

SIMMEL, G. (2009). Digressions sur l'étranger, In JOSEPH, I. et GRAFMEYER, Y. (dir.) *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* (p.53-59), Paris : Flammarion

SINTHON, R. (2018), *Repenser la mobilité sociale*, Paris : Editions de l'EHESS

STRAUSS-RAFFY, C. (2006). La « rééducation » à l'école. Un métier en danger ?, *Recherche et formation*, 51, 147-160

STUART LAMBERT, P., POIGNARD, E. (2002). Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés, *Revue Française de Pédagogie*, 140, 75-88

TEMIME, E. (1999). La politique française à l'égard de la migration algérienne : le poids de la colonisation, *Le mouvement social*, 188 (3), 77-88

THIN, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

THIN, D. (2010). *Milieus populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière-Lyon 2

THIN, D. (2019). Quand le « collectif » fait « ressource ». Mobilisations de groupes d'habitantes et rapport aux institutions, In FAURE, S. et THIN, D., *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires* (p.109-129), Paris : La dispute

THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Le français aujourd'hui*, 152 (1), 19-27

- THOMAZET, S. et MERINI, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche, *La nouvelle revue – Education et sociétés inclusives*, 85 (1), 103-120
- TIMERA, M. (1999). Logiques familiales, communautaires et scolarisation de jeunes filles d'origine africaine noire en France, *Formation Emploi*, 65, 57-75
- TRIBALAT, M. (2001). La France sait-elle encore intégrer ses immigrés ?, *Hommes & migrations*, 1294, 60-66
- VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : Presses Universitaires de France
- VAN ZANTEN, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), 24-34
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris : Presses Universitaires de France
- VIALLEIX, L. (2018). Un dispositif, mais encore une maison... et toujours une institution, *In*, CHENUR, M. et VIALLEIX, L. (dir.), *Les MECS au cœur des évolutions de la protection de l'enfance* (p. 71-81), Toulouse : Erès
- VINCENT, G. (1979). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Thèse pour le doctorat d'Etat ès Sciences Humaines, Université Paris V
- VINCENT, G. (1980). *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- VINCENT, G. (2009). Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber, *Revue française de pédagogie*, 168 (3), 75-82
- VINCENT, G. (2010). *Formes sociales et formes d'historicité*, Paris : Broché
- VINCENT, G., LAHIRE, B. et THIN, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, *In* VINCENT, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p.11-48), Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- VINCENT-MORY, C. (2016). Leaders associatifs migrants et mobilité transnationale. Une réflexion sur les trajectoires et activités associatives des membres d'OSIM en France, *Emulations*, 17, 47-60
- WAGNER, A.-C. (2004). Syndicalistes européens. Les conditions sociales et institutionnelles de l'internationalisation des militants syndicaux, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 155 (5), 12-33
- WAGNER, A.-C. (2007). *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris : La découverte
- WAGNER, A.-C. (2011). Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190 (5), 4-9

WEENINK, D. (2012). Les stratégies éducatives des classes supérieures néerlandaises. Professions intellectuelles supérieures, managers et entrepreneurs face au choix entre capital culturel « classique » et capital culturel cosmopolite, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192 (1), 28-39

WOOLVEN, M. (2012), *La construction du problème social de la dyslexie en France et au Royaume-Uni : acteurs, institutions et pratiques (de la fin du XIX^e au début du XXI^e siècle)*, Thèse pour l'obtention du doctorat en sociologie, ENS de Lyon

WOOLVEN, M. (2018). Décrire et mesurer des difficultés scolaires naturalisées. A propos de la dyslexie en France et au Royaume-Uni, *Politiques de communication*, 11 (2), 131-158

WOOLVEN, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire, *Agora débats/jeunesses*, 87 (1), 51-64

WOOLVEN, M., VANHEE, O., HENRI-PANABIERE, G., RENARD, F. et LAHIRE, B. (2019). Le langage comme capital, *In LAHIRE, B. (dir.) Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (p.1029-1060), Paris : Seuil

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des enquêtés

Annexe 2 : Test de positionnement de Naïma

Annexe 3 : « Vademecum : inclusion scolaire »

Annexe 4 : Fiche de suivi EANA

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des enquêtés¹⁴⁸

Individu	Age	Profession	Classe / niveau de diplôme	Nationalité	Date d'arrivée en France	Date et lieu de l'entretien
Enseignant.es et personnel.les de l'Education Nationale						
Abdel Lasri	58	Enseignant de Mathématiques et Mathématiques- UPE2A	Licence (génie physique) et DEUG en informatique	Marocain	X	27 mars 2018 ; collège Maryse Bastie
Alain François	42	Enseignant d'EPS	CAPES d'EPS	Français	X	31 janvier 2018 ; collège Robert Schuman
Amélie Langlois	42	Enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A	CAPES d'Anglais	Française	X	6 février 2018 ; collège Robert Schuman
Ariane Chazel	NSP	Enseignante de Mathématiques	CAPES de Mathématiques	Française	X	20 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Audrey Francisci	40	Enseignante d'EPS et EPS-UPE2A	CAPES d'EPS	Française	X	21 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette
Brahim Saadi	NSP	Enseignant de FLE/FLS	Maîtrise de Langues ; CAPES d'arabe avec spécialisation FLE/FLS	Français	X	15 décembre 2016 et 31 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Brigitte Lacroix	NSP	Enseignante de Mathématiques	CAPES de Mathématiques	Française	X	28 mars 2018 ; cité scolaire Charles Darwin
Catherine Didier	59	Chargée de Mission	CAPES de Lettres	Française	X	1 ^{er} juillet 2019 ; CASNAV de Lyon
Céline Sarkissian	39	Enseignante de FLE/FLS et de Lettres	CAPES de Lettres avec spécialisation FLE	Française	X	12 décembre 2017 et 25 mai 2018 ; collège Robert Schuman

¹⁴⁸ L'âge, la profession et la classe sont rapportés à la situation de l'enquêté.e au moment du premier entretien.

Clémence Roux	25	Assistante Pédagogique	Master en Archéologie	Française	X	5 avril 2018 ; collège Maryse Bastié
Emma Bres	30	Enseignante de FLE/FLS et de Lettres	CAPES de lettres avec spécialisation FLE	Franco-tunisienne	X	18 décembre 2017, 29 mai 2018 et 14 juin 2018 ; collège Maryse Bastié
Jérôme Blanc	25	AED	CAPES de Lettres	Français	X	11 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette
Laurène Callon	31	Enseignante d'Histoire-Géographie et Histoire-Géographie-UPE2A	CAPES d'Histoire-Géographie	Française	X	21 mars 2018 ; collège Maryse Bastié
Lucile Rostain	39	Enseignante de FLE/FLS	Agrégation de Lettres et spécialisation FLE	Française	X	19 décembre 2017 ; Lyon 2 ^e , 8 février 2018 et 5 juillet 2018 ; collège Pierre Brossolette
Leïla Belkacem	46	Enseignante de Technologie	CAPES de Technologie	Française	X	3 avril 2018 ; collège Maryse Bastié
Lucie Hernandez	42	Fleuriste indépendante et enseignante de Techniques Forales	CAP et Bac professionnel Fleuristerie	Française	X	14 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Nadège Garcia	42	Enseignante d'Histoire-Géographie	CAPES d'Histoire	Française	X	12 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette
Nelle Bakoka	39	Enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A	CAPES d'Anglais ; CGPE	Franco-congolaise	X	7 juin 2018 ; collège Maryse Bastié
Patrick Dutrève	40	Enseignant d'EPS	CAPES d'EPS	Français	X	1 ^{er} février 2018 ; collège Robert Schuman
Philippe André	42	Enseignant d'Histoire-Géographie	Agrégation d'Histoire	Français	X	17 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Pierre Deschamps	50	Enseignant d'Anglais et Anglais-UPE2A	CAPES d'Anglais	Français	X	6 février 2018 ; collège Robert Schuman

Samia Aoudia	46	Enseignante d'Anglais et Anglais-UPE2A	Master de Sciences Politiques (London School of Economics)	Française	X	19 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette
Samuel Roche	44	Enseignant d'Histoire-Géographie	CAPES d'Histoire-Géographie	Français	X	25 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette
Sophie Béranger	42	Chargée de mission	CAPES de Lettres et spécialisation FLE	Française	X	1 ^{er} juillet 2019 ; CASNAV de Lyon
Parents et travailleurs sociaux						
Camelia Forasco	36	Sans emploi	Licence de commerce	Roumaine	Été 2017	22 février 2018 ; domicile (ouest lyonnais)
Consuela Portella	34	Agente d'entretien (congé maternité)	Sans diplôme	Capverdienne	2009	17 avril 2018 ; domicile (est lyonnais)
Duarte Portella	60	Retraité du bâtiment	Sans diplôme	Portugais	2013	17 avril 2018 ; domicile (est lyonnais)
Farida Jamal	52	Sans emploi puis agente d'entretien	2 années de lettres modernes (Maroc)	Marocaine	Été 2016	22 mars 2017 ; Bellemont (café), 18 juin 2019 ; Préville (restaurant de fast-food)
Houcine Jamal	NSP	Ouvrier (en arrêt) puis agent d'entretien	Baccalauréat (Maroc)	Marocain	Été 2016	22 mars 2017 ; Bellemont (café), 18 juin 2019 ; Préville (restaurant de fast-food)
Juan Perez	63	Sans emploi	Sans diplôme	Franco-vénézuélien	2011	16 avril 2018 ; domicile (est lyonnais)
Lucie Candia	43	Administratrice de base de données réseau	Master en ingénierie informatique et	Franco-colombienne	Hiver 2017	16 novembre 2018 et 16 novembre 2019 ; domicile

			certification « IBM »			(nord-ouest lyonnais)
Malek Messaoud	46	Sans emploi	Sans diplôme	Algérien	Eté 2016	27 février 2017 ; domicile (Bellemont)
Marlène Germain	44	Educatrice spécialisée	Diplôme d'éducateur	Française	X	5 mars 2018 ; MECS (ouest de Lyon)
Pablo Candia	47	Sans emploi puis cadre supérieur	Master en affaires internationales et spécialisation en logistique	Colombien	Hiver 2017	16 novembre 2018 et 16 novembre 2019 ; domicile (nord-ouest lyonnais)
Pierre-Alain Jeandemange	40	Educateur spécialisé	Diplôme d'éducateur	Français	X	23 février 2018 ; MECS (sud lyonnais)
Vali Forasco	38	Dépanneur	Baccalauréat (Roumanie)	Roumain	2012	22 février 2018 ; domicile (ouest lyonnais)
Zohra Youssef	NSP	Agente d'entretien en remplacement	Sans diplôme	Franco-algérienne	2003	24 janvier 2017 ; domicile (Bellemont)
Enfants						
Abdoulaye Koné	15	X	3 ^e	Ivoirien	Eté 2017	26 mars 2018 ; collège Maryse Bastie
Abdullah Aimal	16	X	3 ^e	Afghan	Eté 2016	22 janvier 2018, 4 juin 2018 ; collège Robert Schuman
Achraf Belhoumi	14	X	3 ^e	Algérien	Eté 2017	30 mars 2018 ; collège Maryse Bastie
Amédée Mbaka	15	X	3 ^e puis 1 ^{ère} année de bac professionnel électricité	Ivoirien	Hiver 2016	21 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette, 8 décembre 2018 ; un café (Lyon 8 ^{ème})

Aminata Dialo	15	X	4 ^e	Ivoirienne	Eté 2016	21 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Anna Da Costa	15	X	3 ^e	Portugaise et Capverdienne	Eté 2017	30 mars 2018 ; collège Maryse Bastié
Daniela Perez	15	X	3 ^e	Franco-vénézuélienne	Eté 2017	29 mars 2018 ; collège Maryse Bastié
Erica Candia	16	X	3 ^e puis 1 ^{ère} (option Langues étrangères)	Franco-colombienne	Hiver 2017	26 juin 2018 ; collège Pierre Brossolette, 22 novembre 2019 ; un café du centre-ville de Lyon
Idriss Morike	16	X	3 ^e	Guinéen (Conakry)	Automne 2017	26 juin 2018 ; collège Robert Schuman
Inaya Dialo	15	X	3 ^e	Ivoirienne	Eté 2016	21 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Iulian Gavril	15	X	3 ^e	Roumain	Eté 2017	29 mars 2018 ; collège Maryse Bastié
Jamila Hadj	16	X	1 ^{ère} année de CAP fleuristerie	Franco-algérienne	Hiver 2015	6 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Karim Messaoud	17	X	3 ^e	Franco-algérien	Eté 2016	21 mars 2017 ; cité scolaire Charles Darwin
Naïma Jamal	15	X	2 nd e puis Terminale Scientifique	Italo-marocaine	Eté 2016	23 mars 2017 et 9 mai 2019 ; cité scolaire Charles Darwin
Petru Forasco	15	X	3 ^e puis seconde « section sportive »	Roumain	Eté 2017	22 janvier 2018, 28 mai 2018 ; collège Robert Schuman, 5 décembre 2018 ; domicile (ouest lyonnais)

Sadjawal Sundu	16	X	3 ^e	Afghan	Eté 2016	4 juin 2018 ; collège Robert Schuman
Sonny Diakite	15	X	3 ^e	Angolais	Automne 2017	22 juin 2018 ; collège Robert Schuman
Yasmine Jamal	16	X	1 ^{ère} Economique et Social	Italo-marocaine	Eté 2016	30 avril 2019 ; cité scolaire Charles Darwin
Zaïneb Messaoud	17	X	2 ^{nde}	Franco-algérienne	Eté 2016	10 mai 2019 ; cité scolaire Charles Darwin

Annexe 2 : Test de positionnement de Naima

2016-2017
Fiche de positionnement de l'EANA en collège
COLLEGE DE SECTEUR

Nom de l'établissement :

Date du premier entretien au collège : 1 septembre 2016

L'élève

Nom : ..	Garçon <input type="checkbox"/> Fille <input checked="" type="checkbox"/>
Prénom	Date de naissance : 25.07.2001.....
Pays d'origine : Italie.....	Date d'arrivée en France : ...24.06.2016.....
Pays de transit :	
Adresse de domiciliation du courrier d'affectation des responsables légaux de l'enfant en France :	
NOM et Prénom du parent 1 :
NOM et Prénom du parent 2 :
Téléphone :
Adresse mail (facultatif) :
Adresse :
Centre de domiciliation ou d'hébergement (facultatif) :
Résidant chez Monsieur et/ou Madame (facultatif) :
Code postal :	Ville :
Merci de préciser le lieu de résidence physique de l'enfant si différent de son lieu de domiciliation :	
Nom, prénom, courriel et numéro de téléphone de la personne faisant le lien avec la famille :	
Personne 1 : NOM :	Prénom :
☎ :	
@ :	

COLLEGE EN CHARGE DU POSITIONNEMENT : POLE D'ACCUEIL

Nom de l'établissement :

Fiche parcours reçue le : 8 septembre 2016

Scolarité antérieure de l'élève depuis le primaire (les 6 dernières années de scolarité)

Bulletins scolaires fournis : oui non

Année scolaire	Informations (Lieu et niveau de scolarisation...)
2015-2016	Seconde (Liceo scientifico prima superiore)
2014-2015	Troisième (quarta media)
2013-2014	Quatrième (terza media)
2012-2013	Cinquième (seconda media)
2011-2012	Sixième (prima media)

Bilan sur les compétences écrites et orales (en référence au socle commun)

Scolarisation en langue maternelle ?	OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Langue de scolarisation	Italien	
Langues parlées (autres que le français)	Nombre (de 0 à 4 et plus) : ...1.....	Préciser lesquelles : Arabe dialectal marocain
LV apprises en milieu scolaire	Anglais/Français + Latin	
EVALUATIONS		
Langue de Scolarisation	Lecture	Très bon niveau, B1
	Compréhension écrite	Très bon niveau, B1
	Expression écrite	Très bon niveau, B1
Evaluation en maths	Niveau fin de seconde. Très bon profil scientifique.	
FLS	Lecture	Fluide et intonative
	Compréhension et expression écrite	Erreurs relevées : « sont allé », « dont l'eau », « corageus », « va à prendre lui »
	Compréhension et expression orale	Satisfaisante

Proposition du POLE d'ACCUEIL (cocher les cases correspondantes)

- Classe ordinaire 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}
 UPE2A 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}
 UPE2A -NSA 2^{ème}
 Autres, à préciser :

Remarques éventuelles : est une élève très exigeante, voire perfectionniste. Les bulletins de sa classe de seconde en Italie font apparaître le très bon profil de cette élève, toutes disciplines confondues. Quelques heures de soutien en français devraient lui permettre de poursuivre son excellent parcours.

Fait le : 8 septembre 2016
Nom et signature du professeur :

Fait le :
Signature du chef d'établissement :

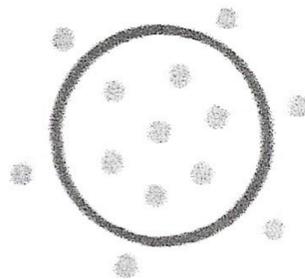
Annexe 3 : « Vademecum : inclusion scolaire »¹⁴⁹

¹⁴⁹ Ce document a été réalisé par Mme Bres et une de ses collègues, enseignante en ULIS. En raison d'une qualité insuffisante de numérisation, la page 7 « annexe 1 pistes de différenciation » est indisponible.

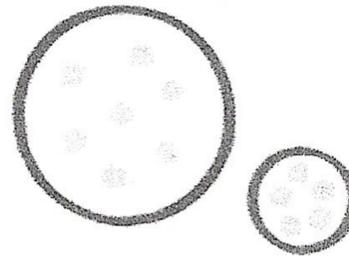
Vademecum : inclusion scolaire

Comment réussir l'inclusion des élèves UPE2A et ULIS ?

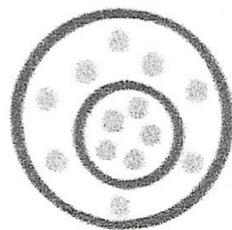
EXCLUSION



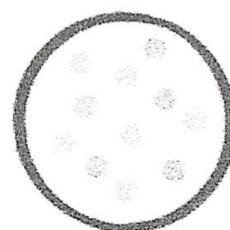
SÉPARATION



INTÉGRATION



INCLUSION



Quelques rappels sur l'inclusion et rôle du référent

- ⇒ L'inclusion est **obligatoire** pour tous les élèves des dispositifs. Elle est à la fois au service des apprentissages et aussi l'objectif à atteindre pour les élèves issus de ces dispositifs.
- ⇒ Ces élèves sont **des élèves à part entière** de l'établissement. Ils sont soumis aux mêmes règles que les autres élèves et à la même obligation de scolarité.
- ⇒ L'enseignant qui les accueille doit être **exigeant et bienveillant** : l'attention doit être moins portée sur une performance (= bonne note à l'évaluation) que sur l'exigence de fournir le travail et d'avoir une attitude d'élève impliqué dans sa scolarité.
- ⇒ On ne peut attendre de ces élèves la même production que les élèves hors dispositifs mais ils sont soumis à l'**exigence de rendre une production avec des attentes moindres**.
- ⇒ Le professeur **référent** du dispositif assure la **coordination** et la **liaison** entre les équipes et avec les familles. Il **ne se substitue pas au professeur principal** qui assure la gestion et la transmission d'informations dans la classe de référence.
- ⇒ La réussite de l'élève concerne **l'ensemble de l'équipe éducative**. Les référents sont des personnes ressources qui font le lien avec les professeurs de la classe de référence, il ne faut donc pas hésiter à les solliciter.
- ⇒ Le référent organise les parcours individuels des élèves et assure le suivi.

Accueil et attitudes

⇒ *J'accueille un élève d'ULIS ou d'UPE2A dans ma discipline , comment préparer l'arrivée dans la classe ?*

En début d'année, les référents interviennent dans toutes les classes pour présenter le dispositif et les élèves concernés : emploi du temps personnalisé, élèves ayant le droit à des aménagements pédagogiques.

Dans le cadre de l'inclusion , les enseignants sont systématiquement prévenus en amont : il est important de trouver une place à l'élève (pas dans un coin ni au fond de la salle) si possible à côté d'un élève autonome qui peut être un soutien pour lui.

⇒ *Comment dois-je me comporter avec cet élève ?*

Il faut être avec lui comme avec les autres élèves : le considérer sans le stigmatiser ni le marginaliser, le féliciter, l'encourager l'aider l'interroger mais aussi le reprendre ou le sanctionner si nécessaire (pas de pass-droit si oubli de travail, l'élève doit fournir un travail)

⇒ *Je suis pp d'un élève que je ne vois jamais, que faire ?*

Le rôle du pp est de centraliser les informations et les documents pour les transmettre à l'élève du dispositif. Deux solutions sont envisageables :

- déposer les documents dans le casier du référent.
- créer un statut d'élève « ambassadeur » : soit les délégués soit un élève volontaire. Un contrat est signé entre l'élève ambassadeur et l'élève tutoré. (cf. contrat de l'ambassadeur en annexe)

! **L'élève participe à tous les événements ponctuels de sa classe de référence .**

(déplacement de cours, changement de salle, intervention , sortie) il est primordial de ne pas les oublier et transmettre l'info soit au référent soit à l'élève-ambassadeur.

⇒ *L'élève ne comprend pas tout dans mon cours que faire ?*

L'élève ne peut pas être aussi performant et régulier que ses pairs. Le but n'est pas qu'il soit aussi bon que ses pairs mais qu'il progresse. En concertation avec le référent, un objectif est fixé : acquisition d'un concept-clé. Il vaut mieux se fixer un objectif modeste en ne visant qu'une compétence au départ (compréhension avec production). Ne pas se décourager si tout n'est pas acquis : il faut se concentrer sur l'essentiel.

Comment différencier ?

⇒ *Avec toutes les particularités des élèves, j'ai l'impression que je dois préparer plein de supports différents.*

Inclure ne nécessite pas de préparer de manière individuelle pour chaque élève. Les aménagements proposés peuvent être une aide pour tous les élèves qu'ils soient ULIS-UPE2A -DYS...

⇒ *Comment faire en pratique ?*

Différencier ce n'est pas préparer un cours différent pour chaque élève mais adapter ses supports, se donner des objectifs atteignables. Voici quelques pistes et qui peuvent concerner beaucoup d'élèves. Il s'agit de créer un support différent transférable à beaucoup d'élève :

- **Limiter la copie** : prévoir des traces écrites ou le fil du cours photocopié, les débuts de réponses amorcées dans le cas d'un travail de compréhension, QCM (si c'est la compréhension qui est évaluée).

Dans le cas de production écrite, imaginer un étayage , une ossature pour structurer la production.

- **Proposer des supports aménagés** : sur un même thème, proposer une fiche d'exercices progressifs avec des exercices obligatoires à réaliser et d'autres à juger à l'appréciation de l'enseignant. Il ne s'agit pas de proposer deux fiches d'exercices mais une fiche unique pour tous.

- Si les élèves sont lancés sur une activité, profiter de ce temps pour accompagner l'élève, l'autoriser à se lever et aller au bureau du professeur. Bien accompagner l'élève au départ pour débiter la tâche.

⇒ *Comment évaluer ces élèves ?*

- L'évaluation a lieu dans la classe de référence en même temps que les autres.

- Pour ce type d'élève, l'anticipation est primordiale. Dans la mesure du possible transmettre le sujet au professeur référent (pédagogie pro-active) qui pourra soit balayer les éventuelles difficultés soit proposer une adaptation.

- Valoriser les élèves sans les leurrer sur leurs difficultés d'où l'importance de préciser les conditions de passation (ne pas hésiter à noter l'évaluation aménagée sur la copie) et

aggraver « le papillon » d'indication sur l'évaluation (cf. annexe « indications sur l'évaluation).

- Un suivi régulier avec l'enseignant référent permettra d'évaluer les réussites et les difficultés des élèves quant à son inclusion dans telle ou telle discipline.

⇒ *Malgré les aides de ce document, je n'arrive pas à différencier ?*

Ne pas hésiter à solliciter l'enseignant référent qui peut apporter un éclairage et surtout qui dispose de temps dans le cadre du dispositif pour soit reprendre avec l'élève soit apporter des pistes d'adaptation. N'hésitez pas notre porte est grande ouverte !

Des ressources sont à votre disposition dans la salle des professeurs ou au CDI (ouvrages théoriques, guides pour l'élève allophone et guide de survie pour les troubles de l'apprentissage)

Vie scolaire

☛ L'appel

☞ Les élèves ont un EDT aménagé qui peut évoluer au cours de l'année. Un exemplaire des EDT se trouve en salle des profs et en vie scolaire.

☞ Concernant l'appel : si un élève n'est pas inclus au sein de votre cours veillez à bien le noter absent. Un tableau de présence installé sur la porte de chaque dispositif indiquera les absents à chaque cours. La vie scolaire est chargée de prendre les noms des absents et de les reporter sur pronote.

☞ ! Les autres collègues du dispositif UPE2A, passeront un coup de téléphone en vie scolaire pour indiquer les absents.

☛ Les bulletins :

☞ Les professeurs complètent les bulletins des élèves inclus dans leur cours.

☞ Pour les autres disciplines, les professeurs du dispositif complètent les bulletins.

☞ Le pied de bulletin est complété par le professeur référent du dispositif.

☛ Les ambassadeurs :

☞ Dans chaque classe, un ambassadeur par élève est nommé pour « tutorer » un élève du dispositif.

☞ Mmes ABED et HORRY passent dans les classes pour expliquer brièvement les missions de l'ambassadeur. Le pp se charge de trouver les élèves volontaires et de transmettre les noms aux référents. (peut-être dans la vie de classe ?)

☞ Une petite formation des ambassadeurs est assurée par les professeurs référents. Les ambassadeurs signent un contrat. (cf. annexe)

Annexe 2 : Contrat d'ambassadeur

Mon rôle :

- ☞ Je transmets les informations que l'élève n'a pas eu (changement d'emploi du temps, professeurs absents, sortie).
- ☞ Je récupère les documents administratifs à signer (autorisation de sortie, mot à coller dans le carnet...)
- ☞ Je peux répondre aux questions de l'élève s'il n'a pas compris quelque chose (lieux du collège, information donnée oralement par le prof)
- ☞ Si l'élève a été absent d'un cours où il est inclus, je lui prête mon cahier et je récupère les documents à coller.
- ☞ Je dispose d'une pochette plastique où ranger les documents qui concernent l'élève que j'accompagne. Je dois la garder dans mon sac chaque jour avec moi.

Je soussigné(e) en classe de

..... m'engage à être ambassadeur pour l'élève

.....

Signature de l'élève :

Signature de la direction :

Annexe 3 : Indications sur l'évaluation

Indications sur l'évaluation

EO = Evaluation ordinaire = L'élève a participé à la même évaluation que les autres élèves sans aucun aménagement.

EA = Evaluation aménagée : L'élève a participé à une évaluation différente de celle des élèves de sa classe. (support différent, notation adaptée)

AVS ou AP présent : Oui Non

Aide et compensation apportées :

Evaluation donnée en avance

Lecture des consignes avec l'élève

Autorisation de poser des questions

Support aménagé(degré de difficulté, quantité moindre)

Cahier autorisé

Limiter la copie (QCM, début de phrases réponses, réalisation d'un schéma, plan détaillée pour les paragraphes à rédiger)

Annexe 4 : Fiche de suivi EANA

Fiche de suivi EANA NSA 2nd degré

Cette fiche est un document partagé entre l'enseignant référent UPE2A (UPE2A NSA le cas échéant) et les enseignants de classe ordinaire. Elle doit être jointe au dossier scolaire du jeune. Ses bulletins scolaires pourront être ajoutés.
Les enseignants prenant en charge l'élève doivent transmettre les éléments ci-dessous :
 - à l'équipe qui recevra l'élève à la rentrée suivante (via l'établissement et via l'élève lui-même)
 - à l'équipe qui a accueilli l'élève l'année précédente le cas échéant (via l'adresse email du professeur référent)
Le chef d'établissement veillera à la mise en conformité RGPD des documents produits.

I) Parcours

NOM Prénom Sexe : <input type="checkbox"/> masculin <input type="checkbox"/> féminin	Date et lieu de naissance	Pays où le jeune a grandi	Date d'arrivée en France	Date d'inscription dans le 1 ^{er} établissement	Langue(s) parlée(s)	Langue(s) de scolarisation	Identifiant National Elève - INE
Coordonnées du jeune et du responsable légal							

Contacts

	Périodes/Classes d'inclusion	Etablissement	Nom du professeur référent ¹ Adresse mail du professeur référent
1ère année			
2ème année			

Parcours scolaire et éventuels diplômes obtenus

Dans son pays d'origine (précisez les LVE le cas échéant)	En France (précisez les LVE le cas échéant)

Expériences professionnelles antérieures

--

Bilan de positionnement initial

Leviers :	Freins :

Autres éléments d'information²

--

1 Le professeur référent désigne celui qui a pris en charge l'élève allophone, dans une UPE2A (UPE2A NSA le cas échéant) ou en classe ordinaire
 2 Les informations confidentielles ne figureront pas dans cette fiche

Fiche de suivi EANA NSA 2nd degré

II) Caractéristiques de la prise en charge

Nombre d'heures de FLS au début de la prise en charge :

Disciplines en classe ordinaire au début de la prise en charge :

Phases de l'inclusion progressive³

Stages en lycées professionnels ou en entreprises

Date	Durée	Site	Remarques

Projet d'orientation

³ Cet item ne sera pas renseigné pour un EANA en MLDS

Fiche de suivi EANA NSA 2nd degré

III) Bilan à l'issue des deux premières années de prise en charge

Pour un EANA-NSA qui peut bénéficier de 2 ans de prise en charge (BO du 11 octobre 2012), cette même fiche sera renseignée en indiquant « 1 » la première année et « 2 » à l'issue de la seconde.

Les entrées proposées combinent des éléments du CECRL (A1.1, A1, A2, B1) et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (cycle 3).

Français / Production orale – S'exprimer à l'oral	A1.1	A1	A2	B1/C3
Se fait comprendre dans une situation courante en utilisant un vocabulaire adapté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relate un évènement simple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dit ou récite un texte à haute voix en respectant prononciation, ponctuation et groupes de sens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise des phrases simples et structurées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension orale – Comprendre des énoncés oraux				
Saisit les points essentiels d'annonces ou de communiqués simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprend des questions, des instructions et suit des consignes simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprend le sens général d'une conversation simple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension écrite – Lire et comprendre l'écrit				
Lit et comprend le sens d'un texte très simple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprend une consigne et l'exécute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Répond à des questions simples concernant un texte ou un document	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relève des informations précises dans un texte simple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Production écrite - Écrire				
Recopie un texte simple en respectant la mise en page et la graphie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construit des phrases simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manipule le système des temps verbaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rédige un texte bref ou une réponse courte et construite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mathématiques	NA	ECA	A/C3
Connaît les différentes écritures des nombres entiers et décimaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sait comparer les nombres entiers décimaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effectue les quatre opérations sur des nombres entiers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effectue les quatre opérations sur des nombres décimaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résout des situations de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sait lire un tableau, un diagramme ou un graphique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaît et utilise le vocabulaire de base de géométrie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaît et nomme des figures planes usuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise correctement des instruments de géométrie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exécute des programmes simples de constructions géométriques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les méthodes et outils pour apprendre	NA	ECA	A/C3
Tient son cahier de textes, connaît son emploi du temps, prépare le travail à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suit une consigne, la reformule et l'exécute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demande de l'aide à un adulte et/ou sait utiliser les outils ressources s'il n'a pas compris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sait se constituer des outils de travail et mettre en place des stratégies pour comprendre et apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ose prendre la parole entre pairs et coopère pour réaliser des projets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Situer et se situer dans le temps et l'espace	NA	ECA	A/C3
Sait se repérer dans le temps : Ordonner les faits les uns par rapport aux autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sait se repérer dans l'espace : Nommer et localiser les grands repères géographiques. Caractériser un lieu/un espace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprend les éléments essentiels d'un schéma légendé ou d'une carte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La formation de la personne et du citoyen	NA	ECA	A/C3
Est assidu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprend et respecte les règles de vie commune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interagit de façon appropriée avec ses pairs et la communauté éducative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifie les différents médias et la nature des informations qu'ils transmettent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diplômes présentés :

DELFF Numéro de candidat CIEP :

Niveau présenté en (année) :

DILF

DELF A1

DELF A2

DELF B1

Obtenu : oui

non

Résultats : CO : /25

PO : /25

CE : /25

PE : /25

Niveau présenté en (année) :

DELF A1

DELF A2

DELF B1

Obtenu : oui

non

Résultats : CO : /25

PO : /25

CE : /25

PE : /25

CFG présenté en

obtenu oui

non

DNB présenté en

obtenu oui

non

ASSR niveau présentée en

obtenue oui

non

PSC1 présenté en

obtenu oui

non

COMMENTAIRES :

Fiche de suivi EANA NSA 2nd degré

IV) Préconisations d'aménagements pour un élève allophone inclus en classe ordinaire

Axes prioritaires:			
Levier :			
Frein :			
Aménagements en classe ordinaire		EANA ⁴	ex-EANA ⁵
Oraliser et expliciter toutes les consignes écrites y compris en évaluation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solliciter fréquemment l'élève à l'oral pour s'assurer de sa compréhension		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecrire (et éventuellement illustrer à l'aide de pictogrammes) les consignes orales données en cours (mots-clefs, verbes d'action, connecteurs logiques)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiller à ne pas mettre l'élève en difficulté en lui demandant de prendre la parole devant le groupe classe s'il ne se sent pas encore prêt à le faire, mais plutôt le mettre en production orale au sein d'un groupe restreint		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquer à l'élève comment exploiter les contenus des manuels (glossaire, fiche de révision, etc...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner à l'élève des documents prévus par le professeur (plan du cours, texte à trous, informations à cocher/ relier...) et laisser l'élève écouter et suivre les cours en réalisant une prise de notes partielle.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le plurilinguisme et la réciprocité des apprentissages en valorisant la langue et la culture d'origine en lien avec les programmes (histoire/géographie, arts visuels, littérature...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usage des TICE			
Autoriser l'usage du dictionnaire bilingue ou du traducteur électronique/ tablette y compris pendant les évaluations ⁶		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoriser l'usage du traitement de texte avec correcteur orthographique		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettre l'utilisation d'un lecteur enregistreur pour conserver la partie dictée des cours		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposer à l'élève des versions sonores des textes à étudier ou à mémoriser		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettre la réalisation orale de devoirs ou d'exercices (enregistrés sur MP3, tablette, téléphone...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travail sur les lexiques			
Donner à l'avance le lexique de la notion ou de la leçon suivante		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider l'élève à se constituer un répertoire traduit des notions et du lexique		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoriser l'utilisation de la langue maternelle ou de scolarisation antérieure pour annoter l'ensemble des supports		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutorat			
Encourager un tutorat (tournant ou par discipline) formalisé et contractualisé		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associer l'élève avec un élève en réussite en le plaçant à côté de lui et en autorisant des échanges actifs, y compris en langue d'origine le cas échéant		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulation Cours ordinaire/ UPE2A ou soutien linguistique			
Communiquer les thèmes, documents, supports des cours au professeur FLS (ou à l'élève pour transmission au professeur de FLS)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fournir dès le début de l'année la liste des projets et des œuvres étudiées au professeur de FLS (via l'élève éventuellement)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner des photocopies de notes prises dans les classeurs/cahiers d'élèves comme support à la correction des classeurs/cahiers en FLS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fournir au professeur de soutien FLS (via l'élève ou directement) les fiches méthodologiques disponibles notamment sur le type d'écrit à produire et les attentes en termes de barème		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Devoirs et préparation d'évaluation			
Permettre à l'élève d'accéder aux manuels et à ses cahiers/classeurs lors des évaluations		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communiquer le sujet d'évaluation à l'avance au professeur FLS et autoriser l'élève à préparer ce sujet en cours de FLS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoriser l'élève à venir terminer son évaluation en soutien linguistique FLS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fournir une photocopie d'un devoir correctement réussi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter l'évaluation (nombre d'exercices, texte à trous, QCM, informations à relier, illustrations...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter la notation			
Individualiser l'évaluation et la notation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter les barèmes en veillant à ne pas surévaluer l'orthographe, difficulté majeure de la langue française		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispenser de notation en cas de résultats insignifiants, rédiger une appréciation générale		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposer des doubles notations (contrôle initial et reprise en soutien linguistique/ ou en classe ordinaire) afin d'évaluer un processus plus qu'un résultat, ou encore en distinguant évaluation formative et évaluation sommative		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Elève scolarisé en UPE2A (UPE2A NSA le cas échéant) avec inclusion progressive en classe ordinaire ou élève directement inclus en classe ordinaire

5 Elève sorti du dispositif qui bénéficie ou non d'un soutien FLS

6 Le dictionnaire bilingue est autorisé pour la rédaction au DNB à compter de la session 2018

Cette thèse entreprend une sociologie de la migration, saisie sous l'angle de la scolarisation des enfants migrants en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Fruit d'une enquête ethnographique menée entre décembre 2016 et novembre 2019, elle entend rendre compte de la confrontation entre les logiques portées par les enseignants du secondaire et celles incarnées par les enfants migrants scolarisés.

Partant de l'hypothèse de la transformation des logiques de la forme scolaire, en lien avec la mutation et la structuration du champ politique contemporain autour de la question nationale, cette thèse s'attache tout d'abord à présenter l'école comme un relais de l'organisation politique. Dans cette optique, elle s'intéresse, dans une première partie, aux appropriations enseignantes des discours produits au sujet de l'accessibilité et du rôle « intégrateur » de l'institution scolaire. Elle rend compte des divers usages de la catégorie « élève allophone » et des effets de cette catégorisation sur les pratiques enseignantes dans quatre contextes scolaires. Elle supporte l'idée selon laquelle, malgré des retraductions diverses, les logiques de la forme scolaire demeurent inchangées. Dans une seconde partie, elle prend pour objet les effets socialisateurs de la migration. Partant des « projets migratoires » formulés par les enfants et familles migrants avant l'émigration, cette thèse montre que la migration travaille les logiques incorporées en amont du processus migratoire. En transformant les rapports entretenus par les individus migrants au monde, à l'école et à la mobilité sociale, la migration favorise leur identification à des figures de migrants plus ou moins légitimes.

This dissertation presents a sociology of migration, seized from the angle of the schooling of migrant children in a devise called: “Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants” (UPE2A). It is the result of a fieldwork that was driven between December 2016 and November 2019. It shows how teachers social logics confront those carried by schooled migrant children.

It starts with the following hypothesis: the logics of the school form are transformed by the mutation of the political spectrum, and by its reorganization around the national question. School is viewed as the relay of the political organization. Henceforth, this dissertation shows how teachers translate discourses highlighting the integrative role of school, and how it transforms their pedagogic practices (part 1). In the four school contexts studied, one can observe that the institutional categorization of “allophone pupils” challenges the school logics, without fundamentally transforming them. Then, this dissertation questions the effects of migration, understood as a socialization process. By showing how different “migration projects” are produced by families and children before they emigrate, it shows how migration transforms their social logics and their relationships to schooling and social mobility, to the point of their identification to different types of migration (part 2).