



**HAL**  
open science

## Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question

Catherine Mendonça Dias, Maïtena Armagnague-Roucher

### ► To cite this version:

Catherine Mendonça Dias, Maïtena Armagnague-Roucher. Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question. Ph. Jaffé, N. Hitz, J. Zermatten, N. Langenegger Roux, Ö. Lakatos, Ch. Nanchen, P. Riva Gapany, et Z. Moody (dir.). Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse: Protection, Prestations, Participation, Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève. Actes du 8e Colloque printanier du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève et de l'Institut international des droits de l'enfant (IDE)., , pp.71-99, 2018, 978-2-9701189-3-0. hal-03636324

**HAL Id: hal-03636324**

**<https://hal.science/hal-03636324>**

Submitted on 21 Dec 2022

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

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

**Mendonça Dias, C. & Armagnague, M. (2018). « Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question », dans Ph. Jaffé et alii. (dir.). *Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse: Protection, Prestations, Participation*. Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève.**

**Catherine Mendonça Dias**

Maître de conférences en didactique du français langue étrangère et seconde.

Sorbonne Nouvelle – Paris 3. DILTEC.

catherine.mendonca.dias@gmail.com

**Maitena Armagnague-Roucher**

Maître de conférences en sociologie

INSHEA- Grhapes/Université Paris Lumières.

maitena.armagnague@gmail.com

### **Introduction. Les enfants migrants à l'école française**

En France, en 2014-2015, une récente enquête menée par le service statistique de l'Éducation Nationale<sup>1</sup> recense 52 500 élèves allophones nouvellement arrivés en France (Robin et Touahir, 2015). Dans bien des cas, partir de son pays n'est pas le choix de l'enfant mais la décision d'un adulte, en fonction d'un contexte bien particulier motivant le départ (projet de mobilité économique, réunir une famille séparée, fuir la guerre ou les persécutions, bénéficier de soins). S'installer dans un nouveau pays est souvent une expérience inédite parfois abrupte (certains peuvent ne jamais avoir voyagé précédemment) et imprévisible (des enfants ne sont pas informés du projet migratoire initié par leurs parents). Ce peut être une remise en question du connu et une confrontation à l'inconnu, la dissolution instantanée des paramètres physiques habituels spatiaux, olfactifs, visuels (de la maison, du quartier), faisant émerger, plus ou moins intuitivement, ce qui demeure semblable (un habitat, des horaires, des rituels, la fréquentation de l'école...) ou constant (le maintien relatif d'une cellule familiale...), quoique influencé par le changement dû à la migration. Face à ce déménagement, cet exil ou cette fuite, les enfants vont passer par des périodes successives d'émotions fortes à gérer, définissant des nouvelles projections dans l'avenir. Ils ont une histoire personnelle d'où se dégagent des besoins spécifiques, des besoins ressentis - pas toujours pris en considération - et qui se distinguent des besoins identifiés par l'institution (Richterich, 1985). Arrivant en France, les enfants reconstituent un univers de références sociales et environnementales notamment sur le territoire de l'école ou dans l'espace transitoire conduisant à l'école. Dans

---

<sup>1</sup> Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)

quelle mesure ces bouleversements sociaux affectant l'intimité enfantine ont une incidence sur le rôle social d'élève et sont alors pris en compte (ou non) par les équipes éducatives censées organiser l'inclusion ?

Pour obtenir des éléments de réponse, nous présenterons le contexte français concernant la scolarisation des enfants migrants et les informations obtenues à travers les bilans d'accueil de ces élèves permettront de mieux saisir les types de parcours individuels tout en dégagant les orientations scolaires envisageables. Dans un second temps, il s'agira de se décentrer des récits de vie factuels exposés aux administrations scolaires, lors de l'entretien d'accueil, et nous chercherons à saisir le point de vue des enfants quelques mois plus tard, exposé à travers le dessin, notamment dans le cadre de méthodologies artistiques d'enquête sociologique (Armagnague *et. al*, 2017). Nous commenterons des productions enfantines nécessairement partielles, parcellaires, qui toutefois permettront de bousculer des points de vue adultocentrés (Sirota, 2006) et de catégories sociales supérieures (Bellman & Bennetta, 1977). Les données auront été récoltées dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire EVASCOL<sup>2</sup>.

## **1. Devenir élève dans l'immigration**

### **1.1 Les motifs des trajectoires migratoires**

Qui sont ces élèves arrivant en France ? A leur arrivée, les enfants sont reçus pour un entretien scolaire initial, assuré généralement par un enseignant exerçant auprès des élèves allophones, et au cours duquel, peuvent être évoqués les motifs de départ du pays : parfois directement, parfois en filigrane du schéma migratoire. Nous avons pu accéder à ces propos en tant qu'ancienne enseignante auprès des élèves allophones et en tant que chercheuse ayant assisté à de telles rencontres. Que nous apprennent ces récits d'enfants ?

La migration peut être initiée par le départ d'un parent. On peut évoquer le cas d'enfants d'expatriés, de classes sociales favorisées, l'« immigration dorée », temporaire (Wagner, 1998)<sup>3</sup> mais ces enfants ne fréquentent pas souvent l'école publique française, contrairement au cas de l'immigration économique, qui résulte du chômage ou du niveau de vie dans le pays d'origine. Dans cette situation fréquente, le parent emménage en France avec un ou plusieurs enfants. Certains parents arrivent en ayant un contrat assuré, d'autres en cherchant sur place et quelques uns doivent trouver des solutions de survie précaires, telle que pour les familles vivant dans des squats, en étant "logées" dans des appartements surpeuplés par des "vendeurs de sommeil" ou chez une "connaissance" autant de modalités résidentielles résultant d'une situation de pauvreté relative. Carlos, jeune Portugais, dort ponctuellement dans une voiture prêtée par un ami à son père. Slimane explique quant à lui qu'il vit avec sa mère et ses trois

---

<sup>2</sup> EVASCOL "Etudier, voir et analyser la scolarisation des enfants migrants et itinérants" (<https://evascol.hypotheses.org>) est une recherche financée par le Défenseur Des Droits, portée par le GRHAPES de l'INSHEA avec la coordination par Maïtena Armagnague et Isabelle Rigoni et soutenue par Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias et Simona Tersigni, membres de l'équipe pluridisciplinaire de coordination scientifique.

<sup>3</sup> Environ 16 % des étrangers travaillant en France métropolitaine. TEF, édition 2017, Insee Références <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2569332?sommaire=2587886>

frères et soeurs chez “un oncle”, avec lequel il ne parvient pas à préciser le lien de parenté et qui a lui-même cinq enfants. Il partage ainsi la chambre avec cinq autres personnes et il dort sur un matelas, à même le sol. Plus perturbée et brutale est l’arrivée de familles qui nécessitent un asile. En 2015, on comptait 15 133 mineurs accompagnants<sup>4</sup>, des chiffres en augmentation, et les trois pays alors les plus représentés étaient le Soudan, la Syrie et le Kosovo. Etant donné qu’en France les adultes ne peuvent pas travailler tant que dure cette procédure, les conditions de séjours deviennent – incidemment pour les enfants – instables, incertaines, difficiles sur le plan économique, avec des régressions sociales d’autant plus marquées. Ainsi, le père de Sali qui était un commandant haut placé dans l’armée et proche d’un régime politique aujourd’hui démantelé, s’est retrouvé en tant que réfugié, avec une profession déclarée de “surveillant”. De nombreuses mères se retrouvent à quitter leur métier de journaliste, de professeur... et font des ménages. Mais en l’absence d’un dénouement favorable de la procédure, il arrive qu’une famille se retrouve temporairement à la rue, devenant vulnérable et dépendante du soutien d’autrui et de son hospitalité, ce qui questionne le risque de mise en danger de l’enfant. Le nombre accru d’arrivants engendre une pénurie de logements temporaires à laquelle essaient de suppléer des mouvements spontanés citoyens, universitaires ou associatifs tandis que la presse relaie les informations sporadiquement, entraînant davantage de médiatisation sur ce phénomène social.

D’autres enfants rejoignent un ou leurs parents déjà installés en France après plusieurs mois, voire plusieurs années, dans le cadre du regroupement familial. Pour eux, l’installation en France est un projet préparé, plus ou moins longuement, qui préfigure un séjour plus pérenne où il s’agira de retrouver ses marques dans une famille parfois recomposée. Y compris dans ces situations, les conditions d’arrivée n’en demeurent pas moins quelquefois imprévues et les enfants décrivent des situations parfois éloignées de ce à quoi ils s’attendaient, à l’instar d’Adilson, un collégien vivant en périphérie nord de Paris, venu rejoindre à treize ans sa mère en France. Le garçon explique sa déception quant à la vie menée par sa mère, pauvre et sans emploi stable et fait part de son souhait de repartir au Brésil auprès de son père. Certains enfants peuvent être envoyés chez un membre de famille : un oncle et une tante par exemple va accueillir l’enfant pour soutenir les parents économiquement ou lui permettre d’accéder à de meilleures conditions de scolarisation. Là encore, ces expériences peuvent être tourmentées. Suivant les familles, il arrive que l’enfant ne soit pas mis au courant du projet migratoire, il pense venir passer un séjour court et se rend compte progressivement qu’il a vocation à rester. D’autres ont eu le temps de se projeter en France, comme Latifa qui désigne sa tante uniquement comme sa mère si bien que seules des vérifications administratives révèlent que le lien décrit comme filial est noué par une kafalah récente établie au pays. D’ailleurs, le cas d’adoption survient aussi, l’adoptant étant parfois un des membres de la famille. En 2015, il y avait 815 enfants adoptés (les 3 pays les plus représentés étant le Vietnam, la Colombie et la Côte d’Ivoire). Tous ces jeunes doivent trouver leur place dans une cellule familiale plus ou moins désirée, au sein de laquelle ils vont désormais vivre, sans retour parfois dans le pays d’origine, avec parfois une nouvelle identité symboliquement initiée à travers le changement de prénom (francisé ou modifié) et de nom de famille tel que pour Masha, jeune fille russe, qui a vu apparaître sur ses documents administratifs l’étrange

---

<sup>4</sup> Statistiques du Ministère de l’Intérieur – Direction Générale des Étrangers en France.

prénom de Maria. Évoquons aussi la venue pour soins médicaux, notamment dans la région parisienne, où se trouvent l'hôpital pour enfants, des cliniques de la Croix Rouge... Parfois, ces enfants bénéficient d'une instruction au sein même du centre, grâce à un enseignant détaché ou contractuel<sup>5</sup>.

Mais l'enfant peut être aussi le principal migrant, arrivant seul. Des mineurs viennent non accompagnés (MNA) : mineurs exilés mandatés, exploités, fugueurs ou encore errants (Etiemble et Zanna, 2013 ; Senovilla-Hernandez, 2014). En 2015, on en compte 8 054<sup>6</sup>, chiffres en forte augmentation. Presque tous sont des garçons, qui viennent majoritairement de l'Afrique Subsaharienne. Les motifs de départ sont douloureux, le trajet compliqué et le séjour incertain, comme en attestent les récits autobiographiques d'adolescents fuyant l'Afghanistan (Mohammadi, 2009 ; Passarlay, 2015). Ces jeunes sont ou devraient être pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et placés dans des foyers ou des hôtels "sociaux", parfois de façon interrompue en fonction des places et de l'évolution de leur procédure. Ils peuvent avoir des membres de famille sur le sol français ce qui a justifié le choix de ce pays, mais certains n'avaient pas forcément la France comme destination comme le rappelle le témoignage d'une jeune fille dans le documentaire *J'ai marché jusqu'à vous* (Oudji, 2016) : « *I came to... I don't know the name of the place before yesterday* ». Des jeunes rencontrés offrent le même témoignage, comme Amin, 14 ans, accueilli dans un foyer de l'ASE, venu seul d'Egypte "je suis venu en bateau, je ne savais pas si j'allais pouvoir arriver en France, je ne voulais pas venir à Paris, mais j'étais seul et avec d'autres personnes rencontrées, je me suis retrouvé là". Dans d'autres cas, les jeunes suivent les routes tracées par des réseaux migratoires préexistants à leur immigration, par l'intermédiaire de réseaux de compatriotes, à l'instar d'Arun, 15 ans, logé en foyer de l'ASE, arrivé d'Inde : "Je suis venu ici, il y en a d'autres aussi qui sont aussi d'Inde, on vient du même village". La situation se complexifie quand le jeune a sa minorité contestée - même sans l'épreuve controversée du test d'âge osseux - ce qui ralentit une prise en charge, et fait obstacle à une inscription scolaire en l'absence d'un statut permettant cette démarche administrative : ou le jeune est un adulte "sans papier", ou il est un enfant mineur sans responsable légal. Dans les deux cas, l'inscription scolaire n'est pas rendue possible. La mise à l'écart des bancs de l'école concerne d'autres "invisibles" : nous avons pour le moins relevé une jeune fille pakistanaise en situation de handicap pour laquelle nous n'avons pas su élucider comment elle n'avait pas été repérée comme non scolarisée et quelques cas de jeunes dans des réseaux de prostitution auraient été signalés dans l'une des communes étudiées.

## **1.2 Quels liens entre trajectoire migratoire et réussite scolaire ? La difficile appréciation du besoin spécifique**

Le repérage des compétences scolaires se fait par un test de positionnement organisé avant l'affectation dans le système éducatif. Souvent, il sanctionne un niveau linguistique et scolaire pourtant difficile à apprécier compte tenu des dispositions dans lesquelles sont ces enfants au

---

<sup>5</sup> Par exemple, ici : <http://cmpr-boislarris.croix-rouge.fr/>

<sup>6</sup> Ministère de la justice, *Rapport annuel d'activités 2016, Mission Mineurs Non Accompagnés*, mars 2017. Consulté le 15/04/17 sur [http://www.justice.gouv.fr/art\\_pix/1\\_RAA\\_MMNA\\_2016.pdf](http://www.justice.gouv.fr/art_pix/1_RAA_MMNA_2016.pdf)

moment de l'évaluation initiale (Huver & Goï, 2010). Ce temps d'accueil comprend un entretien pour reconstituer le parcours de l'enfant. Mais en quoi connaître les parcours de vie des enfants offre de l'intérêt, en quoi est-ce légitime dans une école habituée à séparer la sphère privée de la sphère publique ? Surtout si ces parcours n'ont pas vraiment d'incidence sur le plan scolaire. En effet, tout d'abord, la trajectoire migratoire ne permet pas d'augurer des fragilités psychologiques ultérieures : « *Dans le cadre d'une méta analyse, Stevens et Volleger (2008) concluent qu'il n'est pas possible d'arriver à établir une relation directe entre la migration et le risque pour la santé mentale des enfants* » (Rousseau, 2013 : 63). D'après l'expérience et les recherches de Cécile Rousseau, professeure et clinicienne auprès des enfants immigrants et réfugiés au Québec, ces derniers ne se distinguaient pas sur ce plan : « *Malgré une exposition à l'adversité souvent importante, les enfants immigrants et réfugiés ne présentent en moyenne pas plus de problèmes de santé mentale que leurs pairs de la société hôte* » (Rousseau, 2013 : 63). Par ailleurs, une précédente recherche (Mendonça Dias, 2012 : 379) a montré sur un échantillon de 190 élèves que les motifs d'arrivée en France ne sont pas prédictifs de la réussite scolaire ultérieure et ont un déterminisme moindre que les compétences scolaires initiales développées dans le pays d'origine. Par exemple, les jeunes dont la famille était arrivée abruptement dans le cadre de la demande d'asile n'obtenaient pas des résultats distincts de ceux résidant avec d'autres profils migratoires. Le parcours antérieur ne paraît pas avoir une valeur pronostique significative.

En revanche, la variabilité du rythme d'apprentissage liée l'expérience migratoire est probable. Remarquons que les compétences des élèves à leur arrivée sont parfois "dormantes", par exemple un élève qui a étudié des objets d'études absents du programme d'histoire en France ne pourra pas les réinvestir directement. De plus, les compétences de l'élève sont remises en question parce qu'elles ont été enseignées différemment dans le pays d'origine telle que la façon de poser une multiplication (Mendonça Dias, 2012, 2013, 2014). A l'insécurité linguistique peut donc s'ajouter une insécurité cognitive de l'univers de références et de la culture scolaire. Ce rythme est freiné ou dynamisé en fonction de l'engagement dans l'apprentissage en langue seconde (Mendonça Dias, 2012), ce qui génère une entrée plus ou moins différée dans la langue cible, le français. Or, la prise en charge dans une unité pédagogique est limitée sur la durée d'une année scolaire, voire de deux si l'élève a connu une scolarité réduite ou discontinuée.

Plusieurs phénomènes, non exclusifs, peuvent être désignés : le surinvestissement scolaire (Cyrulnik, 1999) qui peut opérer une alchimie du stress à la réussite, comme dans l'exemple suivant. En effet, une jeune fille Ella, 3 ans après l'enquête initiée en 2014 alors qu'elle était au collège, est revenue sur les productions qu'elle avait réalisées dans l'enquête décrite plus loin (corpus 2) et a rétrospectivement expliqué :

*« les études, c'est positif déjà car quand on arrive en France, quand on déménage c'est du stress et le stress on le perçoit soit comme un défi soit comme une perte, si on le perçoit comme un défi, c'est qu'on doit... comment dire... on doit prendre tout et pour oublier ce stress, on doit faire quelque chose à part, donc les études peut-être, les études ou le travail, on doit... je ne sais pas comment dire... pour oublier ça, les études, ça, c'est le premier remède pour quelqu'un qui a l'âge de ça »*

D'autres phénomènes seraient susceptibles d'agir tels que le conflit de loyauté, l'adhésion familiale au projet scolaire, le fait de s'autoriser ou non à réussir (Goï, 2005), le mutisme sélectif en milieu scolaire, les cultures d'apprentissage... Certains enfants vivent un "choc migratoire", une période d'apathie ou de sidération au début de l'immigration. Les pleurs sont évoqués par les élèves qui ont pris du recul, comme ici où l'adolescente se remémore cette période douloureuse, malgré les réussites scolaires :

*« quand je suis venue au collège, je ne connaissais personne en fait que les adultes, j'étais dans une dépression en fait, je pleurais tout le temps, tous les soirs et en fait, après j'ai arrêté de pleurer mais en fait j'avais tellement l'habitude de pleurer avant que j'avais des spasmes en fait [souples] des sanglots comme ça même si je ne pleurais pas en fait c'était une expérience horrible pour ma famille, plutôt pour ma famille de me voir dans cet état que pour moi, et je ne sortais plus je comment dire je ne voulais même pas faire du shopping, je... rien ne m'intéressait, je ne voulais pas voir le soleil, c'était horrible »*

Alexandro témoigne aussi du mal-être et la comparaison avec la prison apparaît (Dolignon, 2015), comme un leitmotiv de la captivité ici non restreinte au territoire scolaire mais élargie à la sphère publique :

*« En France, mes habitudes ont changé. Je sentais que j'étais en prison dans un pays où je ne connaissais personne et dont je ne savais rien. Quand j'ai commencé à parler un peu mieux c'était encore difficile. »*

Il faudra quelquefois du temps pour que les compétences scolaires puissent s'exprimer, au-delà de la seule maîtrise de la langue scolaire qui, elle aussi, nécessite du temps. Ainsi Tang, 13 ans, est originaire de Thaïlande. À son arrivée au collège, il parle peu, rit de façon mécanique sans que l'enseignant ou les camarades puissent en identifier les raisons. Il ne progresse presque pas pendant une année. La quasi totalité des enseignants pense que Tang a des problèmes mentaux ou psychologiques graves qui "bloquent les apprentissages", hypothèse confirmée par la mère du jeune qui ne comprend pas l'état de son fils, tandis que sa fille, plus jeune "est tout à fait normale, elle, elle travaille à l'école". La constitution du dossier pour faire reconnaître un handicap<sup>7</sup> en vue d'une éventuelle orientation en dispositif d'éducation spécialisée ne s'est pas faite car les enseignants, souvent non-titulaires de leur poste, telle la professeure de français, également professeure principale, n'ont pas eu le temps et l'envie de constituer ledit dossier alors que tous croyaient en sa pertinence. Dans ce contexte, faute d'une solution jugée meilleure, Tang a été maintenu dans l'UPE2A. Un an et demi après son arrivée dans l'établissement scolaire, le jeune parle relativement bien le français et a montré des performances scolaires assez bonnes en sciences. Plus aucun professionnel n'évoque de handicap, Tang va s'orienter vers une classe de troisième ordinaire et suscite la satisfaction de ses enseignants. Cette situation montre combien il est difficile de distinguer les dimensions scolaires, sociales, psychologiques des expériences scolaires sans appréhender la migration comme une donnée expérientielle de long terme, ayant parfois peu à voir avec le temps plus rapide et structuré de l'école qui peine parfois à faire de l'école une

---

<sup>7</sup> La procédure française implique un dépôt de dossier auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Des dispositifs d'éducation spécialisée peuvent être proposés tels que l'Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

école accessible et inclusive. En ce sens, toute orientation rapide vers l'enseignement spécialisé concernant des enfants nouvellement arrivés prendrait le risque d'une erreur d'appréciation des potentialités scolaires "réelles".

Alors, si la seule connaissance du récit biographique n'implique aucun pronostic scolaire ou psychologique toutefois, elle peut éventuellement éclairer des attitudes scolaires et permettre à des enseignants de mieux anticiper des gestes professionnels orientés vers les tâches d'apprentissage et le bien-être (par exemple, l'enseignant pourrait comprendre si Slimane est fatigué et ne réalise pas toujours ses devoirs). De façon plus essentielle, cette connaissance permet de différer des représentations de performances associées à un échec scolaire. Parce que la temporalité de l'école n'est pas celle de l'immigration, l'inclusion scolaire d'enfants et jeunes migrants devrait tenir compte de la migration comme une expérience de long terme. Une prise en compte différente de cette temporalité plus ajustée aux besoins spécifiques des élèves éviterait quelquefois des relégations scolaires légitimées par un niveau jugé faible ou par des motivations psychologiques (désignation de vulnérabilités par l'institution scolaire). Connaître les besoins particuliers des élèves nécessite une écoute plus attentive des expériences socio-scolaires.

En fonction du projet migratoire, nous repérons donc des variables inhérentes aux trajectoires et incidentes sur les conditions de séjour, aux effets sous-jacents sur la scolarité de l'enfant. Nous voyons apparaître pour l'enfant des conséquences sur le suivi scolaire liées à la stabilité / l'instabilité du séjour : migrations pendulaires<sup>8</sup> ; réception d'un Ordre de Quitter le Territoire Français (OQTF) quand la famille en demande d'asile est déboutée<sup>9</sup> ; séjour ponctuel délimité dans le temps pour des raisons professionnelles ou familiales... paramètres susceptibles de brouiller la projection de l'enfant dans son cursus scolaire et son engagement dans l'apprentissage de la langue, en plus de créer des ruptures dans la scolarité. Les enseignants sont assez démunis face à ces profils de "citoyenneté discontinue": ils n'ont pas connaissance de tous leurs aléas ; lorsqu'ils en sont informés, ils ne savent pas toujours s'ils doivent agir et comment le faire. Les enseignants enquêtés s'avouent perdus face au nombre important mais jamais anticipable de tâches "annexes" à réaliser en lien avec le parcours de ces élèves, non prévues par leurs missions et réalisées sur leur temps de travail. Par ailleurs, nous pouvons relever la stabilité/instabilité du domicile des élèves : pour les cas énumérés et plus particulièrement, les Mineurs Non Accompagnés ou enfants avec des parents en demande d'asile qui changent de foyer souvent brutalement, sans que l'équipe éducative et les camarades puissent dire au revoir à l'élève. De nombreux enfants sont soumis à une grande précarité économique, sociale, résidentielle et familiale, autant d'instabilités concrètes qui peuvent accaparer totalement l'attention des enfants et jeunes.

### **1.3 Maîtriser le rôle social d'élève**

---

<sup>8</sup>[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics\\_on\\_commuting\\_patterns\\_at\\_regional\\_level/fr&oldid=313596](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_commuting_patterns_at_regional_level/fr&oldid=313596)

<sup>9</sup> <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-reexamens>



Si nous avons évoqué l'enfant en tant qu'individu à l'épreuve de l'expérience migratoire, il nous faut revenir au niveau institutionnel par lequel l'enfant est transmué en "élève", en nous attachant sur les modalités institutionnelles spécifiques à la France et présidant à l'inscription scolaire.

Que se passe-t-il lorsqu'un jeune, relevant d'une scolarité en cycle primaire ou secondaire arrive en France ? Il devrait être accueilli pour un bilan précédant son inscription scolaire et son affectation dans le système éducatif. Généralement, ce bilan est réalisé sous la coordination du *Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de Voyageurs*, le CASNAV (circulaire de 2012)<sup>10</sup>. Il s'agit de professeurs qui ont quelques heures de décharge et qui assurent des missions d'accueil et de formation principalement auprès de leurs collègues. Lors de ce bilan, l'enseignant formateur s'assure du passé scolaire antérieur de l'élève, de ses souhaits d'orientation et lui propose des exercices à réaliser, en langue d'origine, pour vérifier s'il y a un écart important de scolarité. Par exemple, dans l'enquête relative aux progressions scolaires menée dans le cadre de la recherche EVASCOL auprès de 353 élèves, nous nous rendons compte que près des deux tiers sont scolarisés à un niveau inférieur à leur classe d'âge. A l'issue de ce bilan, l'enseignant formateur propose une affectation qui devra être validée par le bureau de la scolarité à la direction des services départementaux de l'Education nationale (DSDEN). Lorsque la confirmation est transmise aux responsables de l'enfant, ces derniers peuvent procéder à son inscription scolaire. En fonction de ses besoins d'apprentissage du français, le jeune peut bénéficier d'une double inscription : dans une classe banale et dans une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Dans cette unité, d'après la circulaire de 2012<sup>11</sup>, il pourrait suivre un apprentissage intensif de la langue française en tant que langue seconde (FLS), en milieu scolaire, dit « français langue de scolarisation » à raison de 9 heures pour les écoliers et 12 heures pour les élèves du secondaire. Par ailleurs, l'unité proposerait des "Disciplines Non Linguistiques", notamment en mathématiques pour développer des compétences langagières disciplinaires et éventuellement étudier des objets d'études qui n'auraient pas été au programme dans son pays d'origine (par exemple, la géométrie dans certains pays). Toutefois, les mises en œuvre des dispositifs demeurent très diversifiées en France malgré une tendance vers davantage d'harmonisation si bien que les unités peuvent prendre des configurations organisationnelles très différentes d'une ville à l'autre (Mendonça Dias, 2016). Tandis que paradoxalement, l'enjeu de cette unité est globalement de mieux accéder aux discours propres au milieu scolaire, l'Éducation Nationale propose la passation d'un Diplôme d'Études de Langue Française qui valide des compétences langagières davantage caractéristiques de la didactique du français langue étrangère (FLE), orientées vers la communication avec la langue usuelle telle qu'elle serait enseignée en milieu hétéroglotte. Ce diplôme est calibré sur le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Dans ce contexte, on le voit, l'enfant bénéficie de soutien - dont la didactique tâtonne entre le "FLE" et le "FLS" - au titre de son

---

<sup>10</sup> Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

<sup>11</sup> Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

besoin éducatif particulier qui est langagier. Cette reconnaissance le place dans le même temps dans une situation d'altérité scolaire et de liminalité entre sa classe de rattachement ("ordinaire") avec laquelle il est plus ou moins en contact selon l'orchestration de l'inclusion à l'échelle organisationnelle, et sa "qualité" d'élève allophone nouvellement arrivé par laquelle il obtient un traitement scolaire plus attentif et une reconnaissance. Cet entre-deux peut produire des hésitations dans les conduites et comportements scolaires, dans les stratégies mises en place par les élèves et aussi dans les réactions des enseignants à leur égard. Au fond, une des difficultés pour ces enfants, dans l'apprentissage de leur "métier d'élève" ou de leur "rôle social d'élève", est de ne pas parvenir à savoir ce qui est effectivement attendu d'eux, de ne pas arriver à anticiper les exigences scolaires auxquelles ils sont soumis. Ainsi, la référence les concernant et organisant les verdicts scolaires est-elle le "besoin éducatif" (le fait de ne pas maîtriser de façon satisfaisante la langue française) ou "la normalité scolaire" qui constitue l'objectif pédagogique mais dont la teneur est interrogée par le principe d'inclusion ? Autrement dit, les élèves expliquent être en permanence ballotés entre le système référentiel de l'UPE2A et celui, très différent, de la "classe ordinaire", celle de rattachement.

## **2. Prendre en compte et restituer le point de vue des adolescents**

L'enfant qui est « migré », en arrivant en France, suivant souvent les décisions de ses responsables légaux, va intégrer un réseau social de pairs parmi lesquels il va se retrouver élève, après un processus administratif et évaluatif factuel discutable (Huver & Goï, 2010). L'enfant intègre une « école pour tous », obtient un rattachement à une classe, sans le savoir il a un numéro d'élève et il devient celui sur lequel, pour les acteurs institutionnels et pédagogiques, transitent leçons, enseignements et "outils" tandis que son champ d'expressivité est circonscrit à des interactions définies dans des discours généralement scolaires, qui sont segmentés par les temps récréatifs. Le qualitatif des expériences scolaires a une incidence sur la rapport aux apprentissages mais celui-ci est difficile à comprendre et à restituer. Ainsi, dans le cadre de méthodologie de recherche dédiées, nous nous sommes demandées si le recours à l'expression par le dessin ne parviendrait pas à mieux faire émerger des dimensions expérientielles que les mots ne permettent pas ou pour lesquelles les mots seraient inappropriés ? Qu'est-ce que les enfants révèlent de leur trajectoire migratoire quand ils sont dans un cadre scolaire, cadre réputé particulièrement normatif mais qui constitue toutefois un lieu central de sociabilité, de mise en contact avec les pairs et d'expression relative ?

### **2.1 Présentation méthodologique**

Cette réflexion s'appuie sur deux corpus de dessins récoltés selon des modalités différentes.

Les productions enfantines du 1er corpus, issues de la recherche EVASCOL avaient pour thèmes et consignes "ta classe en France", "aller en classe" et "les lieux de l'école". Elles faisaient l'objet d'une présentation par l'élève en classe suivie d'échanges collectifs avec la sociologue, les artistes et les autres camarades de classe puis d'un entretien individuel avec la

sociologue. Elles ont été réalisées par douze élèves de 6 à 10 ans scolarisés en UPE2A d'école élémentaire dans une zone urbaine reléguée particulièrement défavorisée en banlieue nord de Paris et dans des espaces spécialement dédiés à la recherche, en présence de la chercheuse. Ces productions ont par ailleurs été complétées d'observations ethnographiques durant une année scolaire en classe.

Le 2ème corpus est constitué de dessins réalisés par 95 collégiens en UPE2A (49 garçons et 46 filles), âgés de 11 à 16 ans, récemment arrivés et rencontrés entre 2014 et 2016 dans l'agglomération bordelaise<sup>12</sup>. Pour la majorité d'entre eux, nous connaissons les motifs de migration et les conditions de séjour sur le sol français. Ces élèves sont originaires de 28 pays sachant que quelques uns ont vécu dans différents pays. Ils ont participé à plusieurs activités. Parmi les données récoltées, se trouvaient des dessins qu'ils devaient produire en temps non limité. Sur une feuille, figuraient deux consignes successives « *Dessine toi dans ton pays.* » et « *Dessine toi en France.* » sans autre recommandation tenue à l'oral. L'activité a été présentée comme une activité d'attente, facultative, avant la fin de séance.

Dans ce cadre, des co-animations de séances artistiques ont été réalisées avec les enseignantes d'UPE2A (récits du parcours). De plus, des méthodologies d'enquête reposant sur les arts visuels et notamment le dessin ont été développées avec des artistes (Armagnague *et.al*, 2017). La méthodologie croise des outils récemment développés en didactique des langues, orientés vers la biographie langagière du sujet plurilingue (Molinié, 2009). Ainsi, une part de la recherche sur laquelle se fonde cet article a développé des méthodes collaboratives et expressives de recueil de données, permettant plus facilement aux enquêtés de s'exprimer artistiquement et corporellement puis oralement alors que les compétences récemment développées en langue française ne permettent pas encore une aisance dans la prise de parole (Armagnague et Rigoni, 2016). Les dessins sont alors devenus supports de verbalisation de la pensée qui émerge facultativement dans un entretien biographique compréhensif et favorise une réflexivité (Molinié, dir. 2009 ; Castellotti et Moore, 2011) ou ils ont permis un traitement quantitatif (corpus 2) des motifs sélectionnés spontanément qui sont en eux-mêmes des indicateurs suggestifs dans la façon de se représenter à l'autre et dans l'espace. Ces méthodologies permettent, sans passer par l'écrit (Becker, 1974), de saisir les capacités d'initiative et d'agentivité des enfants (Sirota, 2006) dans l'analyse qu'ils ont de leur expérience scolaire (Dubet, 2016) .

Dans le cas des deux corpus, tous les dessins ont été réalisés sans préparation ni retouche, de façon périphérique à d'autres activités scolaires. Les dessins du second corpus n'ont pas été montrés en classe, ni commentés avec les élèves tandis que ceux du premier ont été présentés par les élèves à leur classe. Dans le second corpus, cinq élèves ont émis le souhait de poursuivre les dessins chez eux et ont pu le ramener le lendemain, généralement car ils voulaient le colorer. De plus, 18 élèves, suivis de façon longitudinale, ont renouvelé cette même activité l'année scolaire suivante.

---

<sup>12</sup> Le corpus a été initié antérieurement à la recherche EVASCOL, de ce fait 40 élèves ont participé à la production de dessin dans le cadre d'EVASCOL tandis que 55 autres élèves avaient réalisé cette même activité, au cours des deux années précédentes, sur le même terrain de recherches bordelais.

Avant de présenter les productions, il est nécessaire de fournir quelques précautions méthodologiques concernant les deux corpus. Suivant les conditions de passation, des élèves ont pu être influencés par le dessin produit par un camarade. Par ailleurs, la réalisation a été conduite en milieu scolaire, ce qui pourrait être un biais pour la représentation en France si les enfants se projettent sur le moment présent, y compris dans le cas d'ateliers artistiques co-animés par des artistes et une sociologue dans lesquels l'enseignant était plus en retrait. Enfin, en raison de la faiblesse relative des échanges avec les élèves, les interprétations proposées demeurent restreintes et basées uniquement sur l'occurrence des motifs (nuages, route, monuments...), analysés par relevé des occurrences pour le premier corpus et à l'aide d'une approche statistique<sup>13</sup> pour le second corpus. Ces dessins demeurent des discours publics conçus suivant une consigne donnée collectivement à un groupe d'élèves « captifs ». En cela, ils ne révèlent que ce que les jeunes veulent bien montrer d'eux-mêmes dans un cadre public et scolaire. Dans ce contexte, il n'a jamais été demandé à l'enfant de "raconter sa migration" ou "son arrivée en France". Lorsque des informations quant à ces thématiques ont été fournies par les enfants, c'est à partir de leur propre interprétation des consignes énoncées plus haut.

## **2.2 Les signifiants visuels des adolescents**

Tout d'abord, soulignons que peu de dessins comportent un récit. Certains sont seulement accompagnés de quelques mots-clés. Que racontent-ils alors ? Une agression dans le pays d'origine, une cueillette de pommes, des séances de jeux vidéo, l'achat d'un croissant, une sortie avec un amoureux...

---

<sup>13</sup> Les 226 dessins ont été analysés avec un tableur sur lequel étaient reportés, pour chaque dessin, les motifs principaux : par exemple, le signe "maison" était référencé mais ce n'était pas le cas pour les motifs de fenêtres, de cheminées, etc. qui ne nous ont pas semblé pertinents pour l'objectif présent de cette analyse, en l'absence d'entretien systématique avec les élèves. De même, les motifs d'un pont, d'un monument, d'une rue... ont été référencés comme espace public. L'absence d'échanges avec les élèves ne permettait pas de distinguer toujours s'il s'agissait d'un monument précis dans une rue par exemple, d'où la catégorie large hyperonymique de "espace public", etc. Les différentes catégories obtenues ont ensuite été traitées de façon statistique pour évaluer les occurrences des motifs généraux recensés.



Doc. 1 Dessine toi dans ton pays (corpus 2).

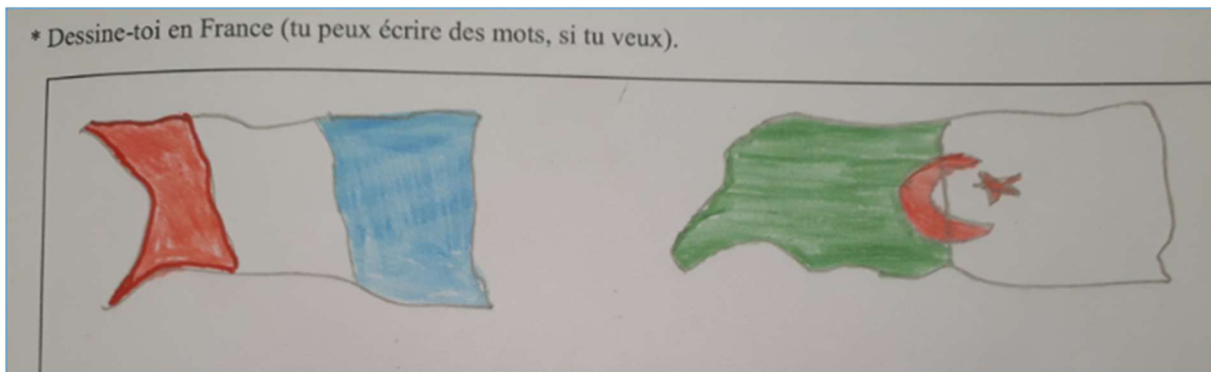
En fait, la majorité des enfants symbolisent les pays au moyen d'une sélection personnelle de signes en nombre très limité et récurrent à travers leurs dessins et ce, dans tous les établissements d'enquête.

En effet, la moitié des élèves évoquent le pays d'origine par la représentation de la maison. La maison est presque systématiquement perçue de l'extérieur : la façade, les fenêtres, la porte et parfois le jardin. Combinées ou non avec la maison, des personnes proches sont présentes : dans certains cas, il est clairement fait état qu'il s'agit de la famille, d'autres fois les personnages ont une identité imprécise (amis, voisins...). Ainsi, le deuxième signe récurrent pour caractériser le pays d'origine est incarné par une personne avec laquelle l'enfant mène éventuellement une activité : c'est alors généralement jouer au ballon.



Doc. 2. Dessin représentatif pour la consigne “Dessine toi dans ton pays” (corpus 2).

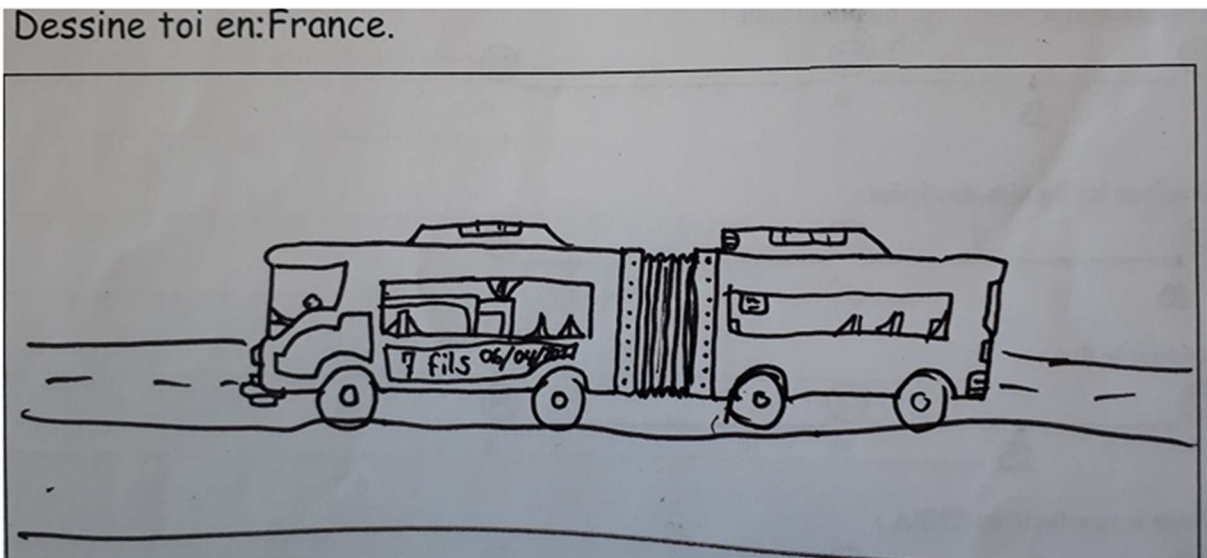
En outre, un quart des enfants choisissent une alternative pour représenter leurs pays en dessinant le symbole le plus identifiable, le drapeau. Ce drapeau se suffit à lui-même : on retrouve alors l’élève à son côté, éventuellement il le brandit ou il écrit un témoignage d’amour. Le drapeau peut aussi préciser la localisation géographique d’une école, d’un monument, d’un aéroport... Généralement, le parallèle est réalisé avec la France, suivant une composition semblable. Seul un jeune a associé les deux drapeaux, le drapeau algérien et le drapeau français, pour son autoportrait en France. Il est le seul à avoir clairement établi une combinaison d’éléments nationaux de ses deux pays de vie. Autrement, il arrive de voir apparaître des mots français dans le dessin du pays d’origine pour signaler qu’il s’agit du collège ou de la famille ou du village.



Doc. 3. Dessin usant le leitmotiv du drapeau mais atypique dans la réunion des deux drapeaux pour la consigne “Dessine toi en France” (corpus 2).

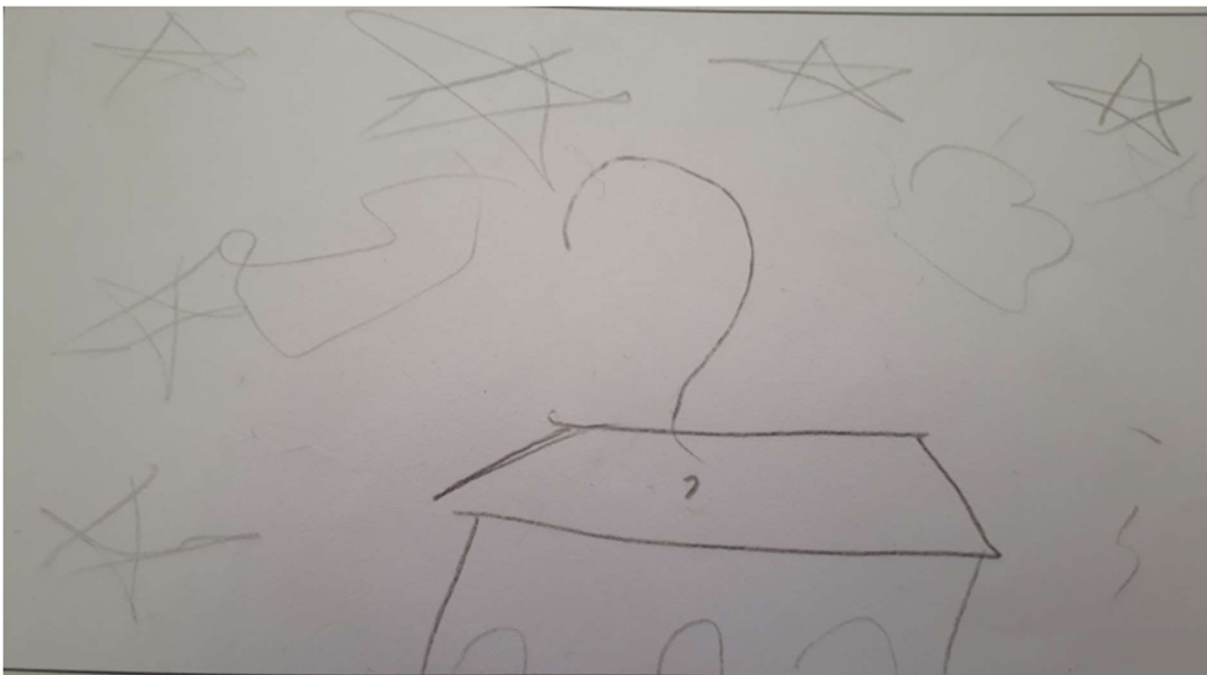
Une fois qu’on observe les représentations en France, le motif intime de la maison disparaît de deux tiers, au profit d’une représentation accrue de l’espace scolaire et surtout de l’environnement urbain : les enfants dessinent de façon particulièrement détaillée leur trajet allant de leur lieu de vie à l’école en représentant par exemple les feux tricolores, les éventuels policiers municipaux, le frère ou la soeur avec lequel ils font le trajet, les devantures des boutiques. L’environnement est symbolisé à travers les monuments ou les espaces identifiables de la nouvelle ville (place, pont, rue piétonne) et aussi par des indicateurs moins quotidiens et plus attachés à Paris en général ou même à la France : ainsi, les enfants représentent-ils la tour Eiffel, alors qu’aucun enfant des deux corpus (nord francilien et région bordelaise) n’a la tour Eiffel ou les Invalides comme environnement socio-urbain immédiat. La tour Eiffel est alors traitée symboliquement comme un emblème national, équivalent au drapeau (elle fait d’ailleurs pendant au drapeau du pays d’origine et est fréquemment coiffée du drapeau tricolore, qui n’existe pas en réalité). La tour Eiffel est systématiquement associée à sa dimension touristique et est présentée avec une relative fierté d’avoir pu - de façon réelle ou symbolique - être en lien avec un symbole de renommée internationale, grâce à l’expérience de l’immigration. Il s’agit donc ici d’un référent à connotation positive. Dans l’environnement français, apparaît aussi un élément unique et nouveau : le moyen de transport. Bus et tramway viennent parfois faire écho à l’école, puisque ce sont les moyens de transport des élèves dont le domicile est parfois très éloigné des UPE2A, ce qui nécessite un trajet long avec plusieurs correspondances et rythme le quotidien de jeunes migrants. En effet,

les élèves ne sont pas forcément dans leur collège de secteur et certains, même très jeunes, peuvent avoir jusqu'à une heure de déplacement avec les transports publics de la ville.



Doc. 4. Les transports et le trajet apparaissent pour la consigne “Dessine toi en France” (corpus 2).

Les élèves ont davantage de facilités à se représenter dans leur pays d'origine : quelques uns ne se dessinent plus lorsqu'il s'agit de la représentation en France. Un élève qui a été questionné à ce propos ne voulait pas se représenter ou du moins, ne parvenait pas à s'y projeter aussi a-t-il écrit un point d'interrogation.



Doc. 5. Un garçon dessine un point d'interrogation quand il réalise la consigne "Dessine toi en France" (corpus 2).

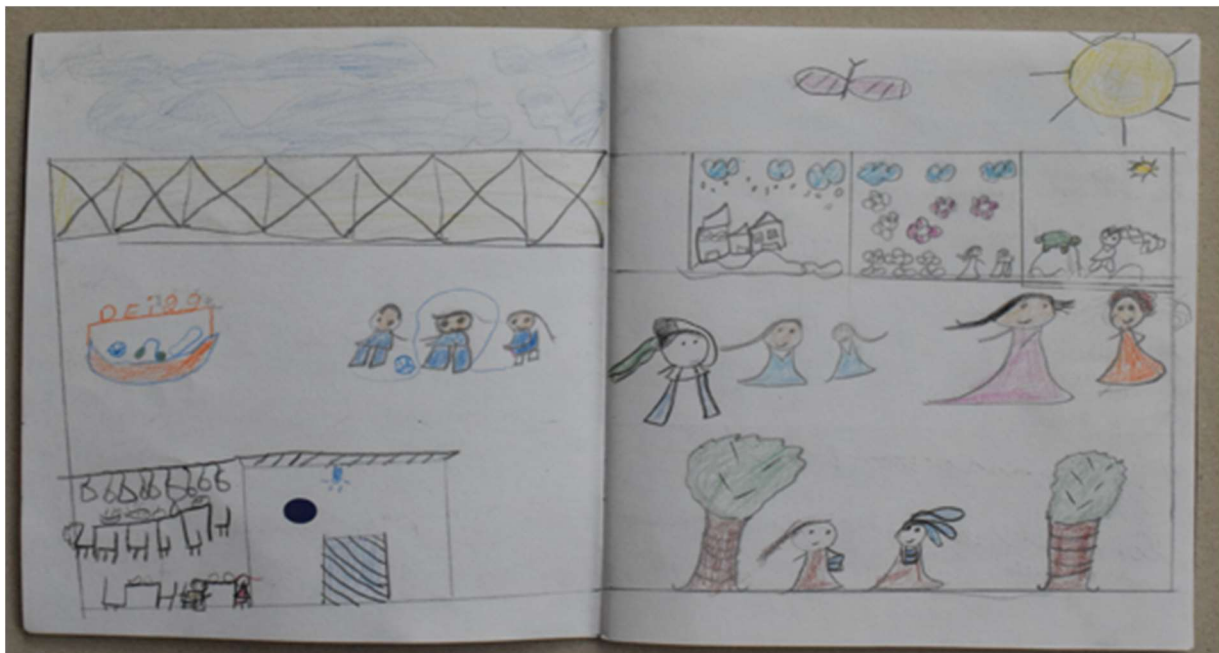
De même, les représentations de soi et de ses camarades varient quand il s'agit de se dessiner au pays d'origine et en France. Les enfants dessinent en France des représentations d'eux-mêmes bien plus individualisées : ils se dessinent plus souvent seuls ou avec une autre personne qui est située (jeu vidéo avec un copain ou lecture avec un frère) tandis que leurs représentations dans le pays d'origine les placent plus souvent au milieu d'un groupe d'enfants, dans un collectif et plus souvent à l'extérieur (jeux de ballons, de quilles). Le nombre de dessins comportant des relations amicales diminue aussi, presque de moitié quand on passe du pays d'origine à la représentation en France. Bien souvent, les amis évoqués dans l'espace français sont identifiables : il s'agit des camarades de l'UPE2A, nommés et présentés de façon précise lors des narrations des dessins au reste de la classe ou à l'adulte.



Doc. 6. Dans le dessin de gauche, l'élève représente le pays d'origine et dans le dessin de droite, le même élève se représente en France.

Sur les dessins des enfants, on constate que peu d'amis sont dessinés et les mêmes sont représentés sur différentes productions. La relation d'amitié est décrite comme plus exclusive et interindividuelle. Par ailleurs, le dessin a permis de mettre à jour des relations électives entre enfants migrants inattendues et particulièrement importantes dans l'expérience scolaire. On découvre via l'atelier artistique qu'untel ou une telle est un-e ami-e privilégié-e et l'on se rend avec cette relation à des cours de soutien scolaire. Dans certains cas, les devoirs sont faits ensemble à l'instar d'un tutorat auto-organisé.





Doc. 7. Dessin d'une fille de 8 ans, en UPE2A, région nord de Paris répondant à la consigne "Dessine des lieux de l'école". La cour de récréation est représentée. Sur la page de droite figurent, la fillette et sa meilleure amie (les deux petits personnages en robes), deux maîtresses surveillant la récréation (en bas, entre les deux arbres), la maîtresse d'UPE2A (à droite) discutant avec la sociologue (personnage, entre la maîtresse et les enfants, vers lesquels elle se dirige).

Par ailleurs, tandis que les personnages dessinés par les enfants ont une expression neutre ou souriante stéréotypée, on voit rarement apparaître la marque d'une tristesse (1/17 dessins dans le premier corpus 8/95 dessins dans le second corpus) sur l'autoportrait, à travers un smiley ou sur le motif du soleil incarné. La tristesse ou la solitude sont exprimées au moment du départ (à l'aéroport), ou lors de trajet en bateau, dont la représentation indique que des covoyageurs sont tombés dans la mer et ont perdu la vie dans la traversée. On les voit apparaître dans l'environnement extérieur à l'école : à l'hôtel où l'enfant, isolé, attend une régularisation qui tarde et déprime, ou à la maison où l'univers scolaire se profile, notamment à cause de la charge de travail accrue par l'apprentissage d'une langue seconde et de la pression familiale incarnée par un personnage qui rappelle à l'ordre.



Doc. 8. Cette jeune Anglaise se représente en France, en pleurs et au milieu d'une rue souillée par des excréments, ce qui n'est pas sans rappeler des dessins d'un élève en décrochage scolaire : *“Livrées aux regards, à la visibilité, les « souillures » représentées revendiquent, de façon plus ou moins implicite, l'absence de préservation d'un espace de vie”* (Dolignon, 2015). Cette jeune collégienne, ayant des compétences de début primaire, demeurera mutique et l'année suivante, partira abruptement, du jour au lendemain, chez une “tante”.

Remarquons enfin que de nombreux dessins sont spontanément en noir et blanc et la couleur est utilisée après un échange occasionnel avec l'adulte à ce sujet. Ce faisant, les enfants veulent davantage figurer que produire une oeuvre jugée “belle” et ce n'est alors que lorsque la remarque de l'absence de couleur leur est faite, intégrée comme une norme scolaire d'encouragement à l'esthétisme artistique, que certains enfants colorient leur production (ce que peu d'enfants font effectivement).

### **2.3 De l'indifférenciation à l'affirmation subjective**

Malgré l'expression retenue des dessins, ce qui ressort est, par le choix des motifs, une représentation plus intime associée au pays d'origine tandis que l'approche est davantage scolaire et relevant de l'espace public, en ce qui concerne la France, ce qui est logique dans la mesure où davantage de familles sont installées de façon précaire sans logement définitif et que les liens amicaux et sociaux commencent seulement à se tisser.

Pour marquer la permanence du pays d'origine à la France, on relève un parallélisme parfois strict dans la composition des deux dessins qui peuvent alors sembler dupliqués. Tout semble pareil et inchangé mais ce qui est particulièrement frappant est que quelques enfants qui, au moment de la production des dessins, connaissaient une situation d'une grande précarité et de

stress intense ne laissent rien transparaître ni dans le dessin, ni dans la vie de classe. Prenons l'exemple d'Ismaïl, un brillant Albanais de 12 ans. Aux côtés de sa mère et de son grand frère, il fuyait un père violent et des menaces vitales liées à la loi du Kanun, c'est-à-dire la vendetta d'honneur (Kadaré, 1980). Sa mère venait de recevoir un refus pour sa demande d'asile et les droits au logement avaient cessé tandis que la famille pouvait rester en France pour faire appel de la décision de justice. Toutefois, en l'absence de revenus financiers, la famille s'est trouvée à la rue et Ismaïl a dormi temporairement dans une voiture prêtée, tandis que l'état psychologique de sa mère se dégradait. Sur ses dessins, ses autoportraits sont reproduits le plus similairement d'un pays à l'autre et lors de l'échange avec le jeune, il a expliqué que rien n'était changé, c'est-à-dire qu'il était demeuré le même malgré les bouleversements récents.



Doc. 9. A gauche, Ismaïl se dessine en Albanie et à droite, Ismaïl se dessine en France.

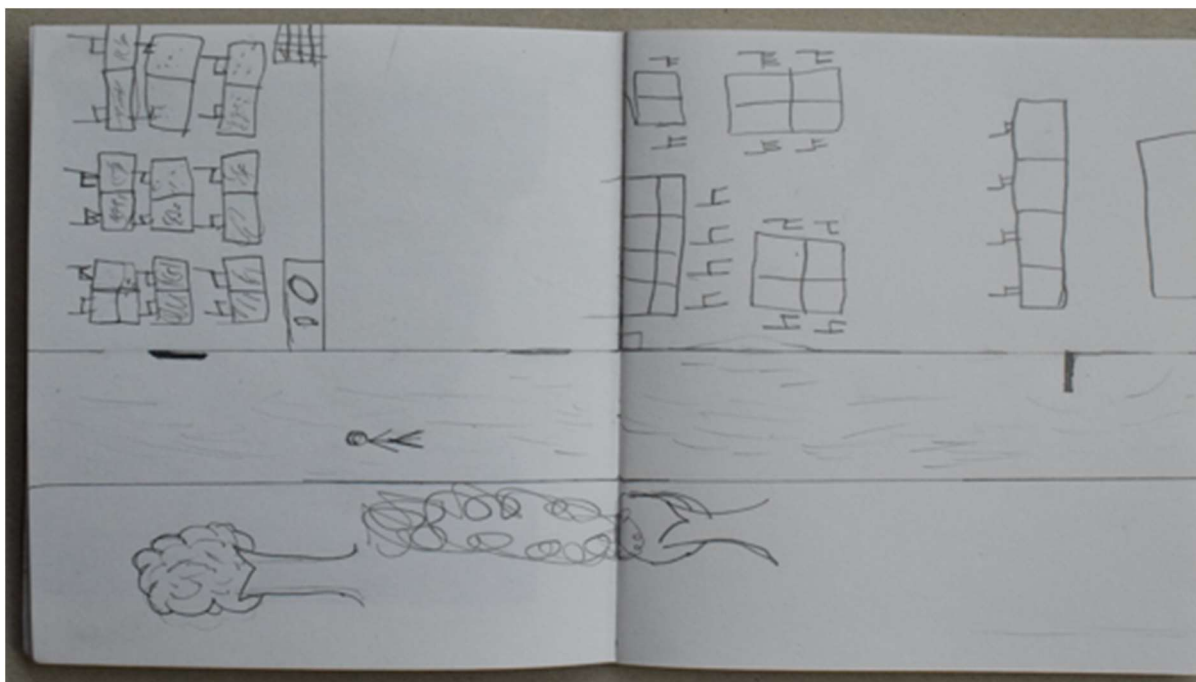
Cette composition identique d'une période à l'autre se retrouve sur de nombreux dessins d'enfants dont les vécus étaient alors complexifiés, voire douloureux, et ce parti pris semble représentatif de l'attitude des jeunes élèves qui différencient bien, finalement, ce qu'ils sont, ce qu'ils vivent dans le cadre privé et ce qu'ils montrent dans l'univers scolaire. D'autres enfants et jeunes reproduisent exactement les mêmes représentations en détaillant avec une grande précision des lieux de vie (le salon, la chambre) exactement de la même façon au pays d'origine et en France. Interrogés à ce sujet, les enfants insistent bien plus sur la continuité que sur les ruptures et exposent leur expérience comme un continuum inattendu, que la migration n'a pas bouleversé. Ces enfants et jeunes cherchent donc à matérialiser et illustrer des dimensions objectivables et concrètes de leur expérience: les loisirs dans la chambre, la description des lieux de vie. Ce faisant, ils représentent peu les émotions ce qui a pour effet de se raccrocher à des supports matériels dont la similitude représentée (réelle ou figurée) rassure. C'est une façon de maîtriser l'analyse que ces enfants et jeunes ont de leur propre parcours et d'y donner du sens, de mettre en forme une agentivité originale et inattendue.

D'autres interprétations d'ordre psychanalytique pourraient être convoquées pour expliquer le rapport à la vulnérabilité et ses modalités expressives, mais notre position de didacticienne et de sociologue ne rend pas légitimes les conclusions éventuelles. Il n'en est pas moins qu'on remarque que très souvent les différents acteurs de l'équipe éducative ignorent les conditions de vie des élèves à moins que le professeur de l'UPE2A ne relaie l'information. Cette indifférenciation visuelle fait alors écho à l'indifférence, apparente du moins, des adolescents, qui manifestent peu de propos sur leur parcours migratoire et qui veulent être indifférenciés,

comme les autres, peut-être comme tout adolescent de ces âges. Ils s'attachent alors au connu, d'abord eux-mêmes, mais aussi le cadre dans lequel ils évoluent, avec ses rituels et sa routine qui prévalent sur les failles, telles que l'absence de logement. Pourtant, entre ce qu'ils montrent (point de vue exprimé de l'enfant) et ce que l'on sait des drames qui se sont joués, révélés avant de passer le seuil de l'école (point de vue adultocentré), on peut mesurer une distance, éventuellement dépassée par ce qui a été défini comme la résilience (Cyrulnik, 1999).

## **2.4 Continuité tâtonnante de l'expérience scolaire**

D'autres procédures méthodologiques ont été déployées dans les UPE2A observées : dans l'une, les élèves ont été amenés à apporter une évaluation notée de différents paramètres scolaires. Très visiblement, les élèves ont une vision extrêmement positive de leurs enseignants, valorisée de l'UPE2A, convenable des camarades de classe et passable voire négative concernant la classe de rattachement. Des récits et des entretiens semi-dirigés ont permis d'apporter aussi un témoignage pour saisir des bribes de points de vue adolescents. Ils mettent en évidence la tension entre le désir de ne suivre que le cycle ordinaire et la difficulté à trouver sa place en classe, c'est-à-dire la tension entre intégration et inclusion. Rappelons que les élèves ont une inscription pédagogique en UPE2A, qui les distingue donc du cycle ordinaire, en même temps qu'ils ont une inscription institutionnelle et administrative en classe banale, dans laquelle ils suivent nombre de cours, tels que le sport, les arts plastiques, etc. en fonction d'un emploi du temps personnalisé. Cette co-existence de la classe "ordinaire" et du "dispositif" est présentée d'un point de vue à la fois institutionnel et pédagogique de façon duale : l'un et l'autre s'opposant, l'un devant prendre le pas sur l'autre pour que soit entérinée la représentation d'une "bonne" scolarité pour un élève migrant. Les témoignages des enfants soulignent d'ailleurs la difficulté du passage d'un lieu scolaire à l'autre. Ainsi, dans leurs dessins, la thématique de la transition, du passage est omniprésente. Lorsqu'on leur demande de dessiner "leur classe", les élèves ont tous dessiné non pas une mais deux classes, tous ont dessiné l'UPE2A et la classe de rattachement dans laquelle ils sont en inclusion. Pour autant, tous les élèves ont aussi représenté un cheminement entre ces deux lieux : des pointillés, un chemin droit, sinueux, des dalles rondes... qui ne correspondent en rien à la réalité spatiale de l'établissement scolaire. De même, les élèves représentent des différences entre les deux classes : l'ordinaire est beaucoup plus dense, les élèves y sourient moins, la classe est organisée de façon amphithéâtrale alors qu'en UPE2A, différents îlots éducatifs accueillent des enfants moins nombreux mais plus souriants. Néanmoins, les classes ne sont jamais présentées comme opposées et aucun élève n'a dessiné qu'une seule classe (alors que la consigne aurait pu prêter à le faire). Ceci témoigne d'une expérience scolaire, certes contrariée par des hétérogénéités et des paradoxales exigences d'adaptations plus nombreuses que celles que l'on demande aux autres élèves, mais représentée comme cohérente et continue. Les deux univers scolaires constituent ainsi les deux faces d'une même réalité scolaire pour les enfants enquêtés. Les présenter comme antagonistes dans ce contexte manquerait donc de pertinence.



Doc. 10. Dessin d'un garçon de 9 ans en UPE2A, région nord de Paris répondant à la consigne "Dessine ta classe". On observe le garçon cheminant entre deux salles, celle d'UPE2A à droite et la classe "ordinaire" à gauche.



Doc. 11. Dessin d'un garçon de 7 ans en UPE2A, région nord de Paris répondant à la consigne "Dessine ta classe". On observe un cheminement sous la forme de pointillés entre

deux espaces symbolisant des classes, celle d'UPE2A en haut, moins dense et la classe "ordinaire" dans laquelle les élèves semblent s'entasser en bas.

### **Conclusion : la place du récit de vie en classe, entre la valorisation de l'altérité et les risques de déviance didactiques**

Nous l'avons vu précédemment, les motifs de départ des enfants sont variés, parfois heureux, parfois dramatiques, sans que le motif soit forcément corrélé à des conséquences individuelles (scolaires, psychologiques, comportementales...) prévisibles. A l'école, les enfants n'expriment pas verbalement et directement de mal être lié à l'expérience migratoire – qu'ils n'éprouvent d'ailleurs parfois pas. Nous avons souhaité étudier les (re)présentations des élèves récemment arrivés en France et inscrits en UPE2A de sorte à refléter – de façon imagée – ce que les enfants laissent apparaître spontanément d'eux mêmes quand ils sont dans un contexte scolaire, où ils bénéficient d'une prise en charge et attention spécifiques, du fait de l'inscription en UPE2A. Cette démarche a pu faire émerger des expressions que les compétences langagières n'auraient pas permis, notamment pour des élèves désignés comme "mutiques" par leur enseignante.

L'expérience migratoire, évoquée en première partie à travers les typologies de trajectoires relevées, joue un rôle potentiel, entre autres facteurs, sur la variabilité du rythme d'apprentissage scolaire. L'absence de prise en compte des parcours individuels peut conduire à la dilution des réponses pédagogiques particulières "après l'UPE2A", qui est une réponse aux besoins particuliers conçue en terme d'année scolaire (autrement dit, de moyens financiers) et non pas de contenus didactiques, ni d'objectifs d'apprentissage. La compression du temps individuel sur une durée administrative vidée d'objectifs réalistes (maîtriser une langue seconde dans le cadre scolaire...) peut conduire à des orientations scolaires inadéquates, ce qui pourrait d'ailleurs dégrader la représentation qu'ont les enfants d'eux-mêmes et diminuer leur engagement scolaire. Pour élargir notre propos, nous pouvons évoquer une analyse de Rousseau et Jamil : *"Les pertes associées à la migration sont alors aggravées par l'image négative renvoyée par la majorité vers les minorités, ce qui a d'importantes implications pour l'identité et la santé mentale des enfants d'immigrants"* (Rousseau et Jamil, 2010). Or, l'expérience migratoire est peu visible dans l'attitude de l'enfant tenant plus ou moins fermement son rôle social d'élève. La prise en compte ne doit pas équivaloir à une action didactique directe - éventuellement perçue comme cathartique par l'enseignant - : certes, le récit de vie et de l'expérience à l'altérité fait partie des objets d'études des programmes scolaires pour tous les élèves, quel qu'en soit leur parcours antérieur, mais il ne s'agit pas de faire raconter à l'élève son trajet migratoire dans un cadre scolaire, injonctif pour un public captif à moins que la mise en oeuvre d'activités où l'espace de travail et de parole orale ou écrite ne s'y prêtent, sans impératif, dans une atmosphère favorable. Les productions du récit intime demeurent une voie de l'expressivité et du développement des compétences langagières, mais l'enseignant ou le chercheur ne peut pas

faire l'économie d'une réflexion éthique sur ce type d'activités touchant un sujet intime qui peut faire émerger des difficultés dépassant l'enfant et sur lesquelles l'enseignant risque de se trouver démuni car les manifestations sortent de son champ de compétences si, lorsqu'il s'oriente sur la tâche d'apprentissage (tel que "dessiner son parcours migratoire"), il omet de mesurer les processus de production développés par l'enfant. A titre d'exemple, nous pouvons évoquer le cas d'enfants pour lesquels la préservation du secret familial entre en conflit avec des consignes scolaires pour lesquelles ils peuvent se sentir jugés, moralement et scolairement, et de ce fait la confrontation ou le conflit des sphères privées et publiques peuvent alors être résolues par le mensonge, le silence ou l'opposition à l'activité et au discours.

Afin aussi de nous départir d'une approche adultocentrée sociologisante projetant des conditions migratoires comme ayant nécessairement des incidences sur l'expérience scolaire, nous avons volontairement fait le choix de ne pas interroger les enfants sur leur trajet ou parcours migratoire. Lorsque celui-ci a parfois été évoqué par des enfants, il s'agissait alors d'un choix délibéré. D'ailleurs, c'est davantage à travers des comportements que les adultes peuvent être alertés : fatigue exagérée, maux de ventre ou de tête répétés, violence ou instabilité d'humeur... En outre faire parler de son récit migratoire peut contribuer à le réifier alors même que certains enfants, résilients notamment, ont besoin de le mettre à l'écart. Par ailleurs, encourager le récit narratif de soi peut avoir pour effet de fabriquer une position victimaire stratégique ou au contraire déresponsabilisante. Ayant pour effet de produire de la compassion, le récit enfantin de la migration prendrait le risque de plonger l'expérience de l'élève dans le registre compassionnel. Cette "raison humanitaire" (Fassin, 2010) est motrice d'engagements militants -notamment éducatif- et la dimension proprement scolaire, liée aux apprentissages pourrait être mise au second plan. Il s'agit donc de trouver un juste équilibre entre l'attention, l'expression et l'intervention en mobilisant les différents acteurs experts de leur propre champ.

### **Références bibliographiques**

ARMAGNAGUE Maïtena et *alii* (2017). « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Eléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants » avec C. Cossée, E. Cossée-Cruz, Sophie Hieronimy, Nancy Lallouette, *Migration Société*, n°167, mars 2017, pp. 63-76.

ARMAGNAGUE Maïtena, RIGONI Isabelle (2016). « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Dossier Prudence empirique et risque interprétatif, Catherine de Lavergne (éd.), Hors-série, n°20, p.311-329.

ARMAGNAGUE Maïtena, RIGONI Isabelle (2016). « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants: quelques enjeux et défis socio-institutionnels » (avec

M. Armagnague), *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS), n°75, p.321-333.

AUGER Nathalie (2011). *Élèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*, Éditions des archives contemporaines.

BAILLEUL Corentin & SENOVILLA Daniel (2016). *Dans l'intérêt supérieur de qui ? Enquête sur l'interprétation et l'application de l'article 3 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans les mesures prises à l'égard des mineurs isolés étrangers en France*, Poitiers, MIGRINTER, 157 p.

BAROU Jacques & MORO Marie-Rose (dir.) (2003). *Les enfants de l'exil, étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*. Unicef et Sonacotra.

BELLMAN Beryl L. & BENETTA Jules-Rosette (1977). *A paradigm for looking : cross cultural research with visual media*, Norwood N. J. Ablex.

CLAVÉ-MERCIER Alexandra et RIGONI Isabelle (coord.) (2017). *Enquêter sur les migrations*, Migrations Société, 2017/1 (N° 167), Centre d'information et d'études sur les migrations internationales. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2017-1.htm>

CYRULNIK Boris (1999). *Un merveilleux malheur*, éd. Odile Jacob, 1999 ; rééd. 2002.

DOLIGNON Carole (2015). « C'est quoi pour toi l'École ? Analyse de dessins d'élèves en situation de décrochage scolaire », *Les Cahiers Dynamiques* 2015/1 (n° 63), p. 76-88.

DUBET François (2016). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Essais, 2016

ETIEMBLE Angelina et ZANNA Omar (2013). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, Convention de recherche n°212.01.09.14 « Actualiser et complexifier des motifs de départ du pays d'origine des mineurs isolés étrangers présents en France » Topik/Mission de Recherche Droit et Justice.

DAVIET Olivier (2005). « Etre enfant de parents demandeurs d'asile », *dans Les demandeurs d'asile, espoirs et déboires*, Ecarts d'identité, n° 107.

FARMER Diane & PRASAD Gail (2014). "Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive" in MOLINIE Muriel (dir.), *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*, Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, n° 24, juillet 2014. Disponible sur : [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_24/gpl24\\_04farmer\\_prasad.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_04farmer_prasad.pdf)

FASSIN Didier (2010). *La raison humanitaire: une histoire morale du temps présent*, Seuil: Paris.

GOÏ Cécile (2005, rééd. 2015). *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de ville école intégration.



HUVER Emmanuelle et GOÏ Cécile (2010). « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », Cahiers de sociolinguistique. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1.htm>

KADARE Ismaïl (1980). *Avril brisé*.

MENDONÇA DIAS Catherine (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT. Disponible en ligne : <http://francaislangueseconde.fr/theses>

MENDONÇA DIAS Catherine (2013). « La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants, en France », dans Etienne S. et Chnane-Davin F. (coord.), *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle*, S&F- Savoirs et Formation Recherches & Pratiques, n° 3, 2013 [en ligne]. Disponible sur : <http://aefti.eu/savoirs-et-formation-recherches-et-pratiques-n3-2013/>

MENDONÇA DIAS Catherine (2014). « Comparaisons entre les compétences initiales des collégiens nouvellement arrivés et les compétences visées et atteintes dans le système scolaire français », dans Cuq J.-P. et Chnane-Davin F. (coord.), éd. Riveneuve, coll. Actes académiques, série Didactique des langues. Disponible sur : <http://www.francaislangueseconde.fr/accueil/quisuisje/>

MENDONÇA DIAS Catherine (2017). « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », Dialogues et cultures n° 63, sept. 2017.

MOLINIE Muriel (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF). France. Encrages-Belles Lettres, pp.180, 2009. Disponible en ligne : <https://www.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>

MORO Marie-Rose (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Hachette, Pluriel.

MOHAMMADI Wali (2009). *De Kaboul à Calais, l'incroyable périple d'un jeune Afghan*, Robert Laffont.

PASSARLAY Gulwali (2015). *The lightless sky*.

RICHTERICH René (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Recherches / applications, Hachette.

ROBIN Juliette et TOUAHIR Moustapha (2015). « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information* n° 35, octobre 2015, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance.

ROUSSEAU Cécile (2013). « Le développement de programmes de prévention pour les enfants immigrants et réfugiés : douter de l'évidence ». *Revue Alterstice*, 3(1), 61-66. Disponible sur

[https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Rousseau\\_Alterstice3%281%29/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Rousseau_Alterstice3%281%29/pdf)

ROUSSEAU Cécile, ARMAND Françoise, LAURIN-LAMOTHE A., GAUTHIER M. F., & SABOUNDJIAN R. (2012). Innovations in Practice: A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(3), 187-190.

SCHIFF Claire (2015). *Beurs et Blédards*. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration, Lormont, Editions Le bord de l'eau.

SENOVILLA-HERNANDEZ Daniel (2014). Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe, Rapport de recherche PUCAFREU, <http://omm.hypotheses.org/files/2014/06/Pucafreu-CF-version-def.pdf>

SIROTA , Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

WAGNER, A-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: Presses universitaires de France.

### **Vidéo documentaire**

BERTUCCELLI Julie (2013). *La cour de Babel*. Film documentaire, Les films du poisson, Arte (89 mn).

OUJDI Rachid (2016). *J'ai marché jusqu'à vous*. Film documentaire, 52 mn.

TOM Paul (2016). *Bagages*. Film documentaire, de l'école Paul Gérin Lajoie d'Outremont, Montréal, produit par Paul Tom.