

Synthèse d'Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni

▶ **To cite this version:**

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Synthèse d'Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). [Rapport de recherche] Défenseur des droits; INSHEA. 2018. hal-03636327

HAL Id: hal-03636327
https://hal.science/hal-03636327

Submitted on 13 Apr 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.

Synthèse

Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

Défenseur des droits
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

INS HEA
GRHAPES

Synthèse

Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

Les opinions mentionnées dans ce rapport de recherche n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position du Défenseur des droits.

Introduction

Depuis l'application des lois Ferry de 1881 et 1882 qui instaurent la gratuité et l'obligation scolaire à l'école primaire, la France a progressivement scolarisé les enfants de familles itinérantes et de nombreux enfants venus d'autres pays.

Sur le plan international, des traités et des prises de position institutionnelles ont constitué des étapes marquantes pour la prise en compte des droits de ces enfants, telles que la Déclaration des droits des enfants (1959) et la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989) qui garantit le droit à l'éducation et pose, dans son article 3, le principe de la primauté de « l'intérêt supérieur de l'enfant [...] dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées » ; ou encore, au niveau du Conseil de l'Europe, la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH, 1950) et les déclarations du Commissariat aux droits de l'homme et de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI). La CEDH constitue le référentiel juridique de la Cour européenne des droits de l'homme au sujet des enfants migrants et itinérants, en proclamant le respect des droits, sans distinction notamment fondée sur « *(...) l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale* » (art. 14). En France, le Défenseur des droits rappelle régulièrement le droit fondamental à l'éducation[1]. L'accès aux droits des enfants constitue un enjeu majeur, dans une Europe caractérisée par plusieurs crises politiques, dont l'une des plus importantes est certainement celle relative à la question migratoire et à l'asile. L'augmentation du nombre de familles en demande d'asile, de femmes migrantes avec enfants ou encore de mineurs non accompagnés (MNA) nécessitent un effort d'adaptation des politiques publiques en matière d'accueil et de scolarisation, ainsi que des politiques éducatives.

En France, les structures éducatives peinent à s'adapter à la réalité complexe des migrations et de l'itinérance. Plusieurs rapports parlementaires, de la Cour des comptes et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, alertent sur les difficultés de l'Institution à appréhender la scolarisation des élèves migrants ou itinérants. De plus, des tensions existent entre les pouvoirs publics garants des politiques d'immigration et les acteurs éducatifs, sociaux et associatifs œuvrant majoritairement en faveur des droits de l'enfant et du droit à la scolarisation. Pourtant, le rôle de l'institution scolaire est affirmé par les autorités publiques comme central dans la participation sociale des migrants et de leurs enfants, permettant notamment l'émergence de dynamiques sociales, spatiales, institutionnelles et politiques dépassant le strict cadre scolaire.

En 2016-2017, la Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) recensait 60 700 « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA)[2]. La plupart ont été scolarisés régulièrement, d'autres ont connu une ou plusieurs ruptures de scolarité, voire n'ont pas été scolarisés. Par ailleurs, des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV), monolingues, bilingues ou plurilingues, ont pu aussi connaître des discontinuités scolaires. Bien que majoritairement français, une partie d'entre eux rencontrent des difficultés d'apprentissages et connaissent des déscolarisations, surtout au collège. Selon la Cour des comptes « *la population des enfants du voyage pourrait être estimée, par extrapolation, à environ 80 000 personnes* »[3], une estimation à prendre avec beaucoup de précaution, dans la mesure où il n'existe pas de statistiques fiables relatives aux gens du voyage.

[1] Défenseur des droits (2016), « *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun* ». Rapport Droits de l'enfant.
[2] Robin J. (2018), « *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique* », Note d'information de la DEPP, n°18.
[3] Cour des comptes (2012), « *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage* », 347 pages.

Les 1ères circulaires pour les élèves désignés comme « étrangers »[4] ou les enfants de familles sans domicile fixe[5] remontent à 1970. Aujourd'hui, la scolarisation des EANA et des EFIV est régie par les circulaires de 2012[6] qui restructurent les dispositifs préexistants en Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), dont certaines sont dédiées aux élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA), et en Unités pédagogiques spécifiques (UPS) pour les enfants désignés EFIV. Les Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) sont missionnés pour mettre en œuvre la politique du ministère de l'Éducation nationale relative à la scolarisation de tous ces élèves[7]. Il existe également des « brigades français langue seconde (FLS) » et des « brigades EFIV » intervenant auprès d'élèves scolarisés en classe ordinaire. Pour les élèves itinérants, d'autres alternatives existent telles que le recours à une instruction via le Centre national d'enseignement à distance (CNED). Ces élèves peuvent être alors regroupés dans des établissements pour bénéficier d'un accompagnement par des Brigades départementales EFIV, ou les antennes scolaires mobiles (camions-écoles) qui, majoritairement rattachées à une école ou à un établissement du réseau de référence, assument une mission temporaire de scolarisation et de lien vers l'école.

Dans ce contexte, **l'étude EVASCOL propose une analyse des conditions effectives de scolarisation des élèves allophones ou itinérants, au regard notamment des attentes et des expériences des jeunes et des familles**. Cette analyse porte, d'une part, sur l'étude des rapports entre les populations migrantes ou itinérantes et les institutions scolaires participant à leur éducation et à leur socialisation. D'autre part, pour questionner la légitimité des unités pédagogiques, identifier les besoins scolaires (dont ceux liés au langage) et en repérer les implications didactiques, une analyse est menée sur les compétences et les performances des élèves. Enfin, l'étude élargit les perspectives en s'appuyant sur le récit et l'observation *in situ* des expériences migratoires et scolaires, du point de vue des enfants et des jeunes, en tenant compte de leur propre capacité d'initiative et d'autonomisation vis-à-vis des normes et des espaces de socialisation.

[4] Circulaire n° IX-70- 37, BOEN du du 13-01-1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.
[5] Circulaire n° 70-428, BOEN du 9-11-1970, « *Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe* ».
[6] Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, « *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* ». Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* ».
[7] Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, Organisation des CASNAV.

La méthodologie d'enquête

EVASCOL est une étude universitaire pluridisciplinaire déployée sur 4 académies, qui porte sur la scolarisation d'élèves âgés de 6 à 16 ans (2015-2017) et repose sur :

Des entretiens dans 4 académies avec tous les acteurs intervenants auprès des enfants et jeunes désignés comme EANA et EFIV : référents institutionnels des CASNAV et des Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), enseignants des UPE2A, des UPS et des camions-écoles, acteurs scolaires non-enseignants des établissements, personnes en charge du service éducation dans les municipalités, acteurs associatifs ou des centres d'animation locaux.

Un suivi de cohorte sur 2 académies, en 2015-16[8] : A l'issue d'un questionnaire numérique auprès de 133 enseignants, un partenariat avec 27 d'entre eux a été réalisé, permettant un suivi de cohorte de 353 élèves allophones dans 24 dispositifs de 13 écoles, 16 collèges et 7 lycées. L'évaluation de la compréhension orale et écrite en français ainsi que des compétences en mathématiques[9] a été réalisée à travers la passation d'exercices numériques, en décembre et en juin. Une analyse qualitative des compétences en lecture oralisée (18 élèves) et de construction géométrique (26 élèves) a également été menée.

Des observations et des interventions en classe ont été menées dans 16 UPE2A et 2 UPS à travers 4 académies, en élémentaire et en collège, pour saisir l'expression des enfants et jeunes « au plus près » (art. 13 de la CIDE consacrant le droit à la liberté d'expression de l'enfant). Des animations ou co-animations de sessions pédagogiques, co-constructions (chercheurs – enseignants – artistes) de méthodes participatives artistiques dans 3 académies sur 4 (en classes dédiées et sur deux aires d'accueil), et des entretiens individuels ou collectifs avec les élèves en fin d'année scolaire ont été menés.

L'étude a reçu l'accord de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

[8] Les exercices et références sont accessibles en ligne, https://evascol.hypotheses.org.

[9] Lors du premier test, les mathématiques ont été proposées dans les langues des enfants alors qu'au moment du second test, les mathématiques étaient uniquement en français.

Des conditions scolaires inégales : sources d'injustices pour les élèves et de frustrations pour les professionnels

Le pilotage institutionnel de la scolarisation des EANA/EFIV est assuré par les CASNAV. En dépit d'un cadrage national, les aménagements spécifiques pour la scolarisation de ces élèves demeurent variables sur le plan académique, voire départemental, en termes de moyens et d'applications des recommandations des circulaires.

Par exemple, si chaque CASNAV est invité à dispenser des formations, tous ne disposent pas d'une équipe de formateurs suffisant ou en capacité de se déplacer sur l'ensemble du territoire académique, pénalisant ainsi les territoires périphériques ou ruraux. De plus, si les relations avec les partenaires locaux tels que la mairie et le département sont signalées comme centrales dans les missions du CASNAV et dans la scolarisation, celles-ci sont rares. Il en va de même des liens avec les structures associatives, souvent distendus et plutôt ponctuels, limités parfois aux problèmes administratifs tels la domiciliation, lorsque certaines mairies refusent de scolariser des élèves pourtant résidant dans leur commune.

Les étapes de la scolarisation qui précèdent l'arrivée dans la classe sont particulièrement importantes pour les élèves et leur famille. Pour les EANA, l'orientation de la famille vers le service en charge du bilan d'accueil au CASNAV, au Centre d'Information et d'Orientation (CIO) ou dans les UPE2A des écoles élémentaires, constitue un moment charnière. En effet, à l'issue de cette étape, l'élève est affecté à un niveau de classe en fonction de ses acquis scolaires antérieurs, à un dispositif en fonction de ses besoins spécifiques et à un établissement si possible en fonction de sa domiciliation. Les délais d'affectation varient fortement selon les académies, allant de deux semaines à un an, ce qui représente un frein considérable à la scolarisation. Les délais prolongés produisent de fait des déscolarisations qui dégradent les compétences scolaires déjà parfois fragilisées. Plus inquiétant, des jeunes de plus de 16 ans sont touchés par une non-scolarisation non souhaitée.

Pour les EFIV, la demande de scolarisation en UPS peut venir de la famille, de la mairie qui le précise lors de l'inscription, ou des sollicitations des enseignants. De manière générale, les enseignants déterminent eux-mêmes les élèves ayant un besoin de suivi. En effet, il n'y a pas d'évaluation ou de bilan d'accueil prévu de manière officielle. Les responsables associatifs soulignent qu'« *il n'y a pas de règle précise* » - ce qui n'est pas sans poser de question tant les critères d'éligibilité à ces dispositifs demeurent flous du fait de leur trop grande variabilité. Les communes sont plus ou moins bienveillantes lorsqu'il s'agit de réinscrire les enfants des familles qui voyagent une partie de l'année. L'accès à la scolarisation des EFIV est contrasté selon les territoires : il est particulièrement favorisé lorsqu'il existe des liens entre les enseignants des dispositifs (UPS, camions-école) et les familles, ainsi qu'un travail mutualisé entre acteurs scolaires, municipaux et associatifs. Dans certains départements, ces liens sont assurés par un chargé de mission EFIV prévu par la circulaire ou par des médiateurs scolaires associatifs, mandatés ou non dans le cadre de la loi Besson. Pourtant, que ce soient pour les EANA ou pour les EFIV, les municipalités, les CIO et les CASNAV travaillent peu en lien avec les associations. Lorsque de telles initiatives existent, elles demeurent isolées et souvent issues de contacts personnels noués en dehors du cadre scolaire.

Les mineurs non accompagnés (MNA)

Seule une part réduite des jeunes se déclarant mineurs non accompagnés (MNA) sont effectivement reconnus comme tels et pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Ils doivent attendre la reconnaissance de leur minorité avant de pouvoir réaliser le bilan d'accueil avec le CASNAV ou le CIO, ce qui diffère l'accès à une scolarisation.

Les instances départementales n'offrent pas d'enseignement du français, mais certains jeunes bénéficient parfois de cours dispensés par des associations. Les MNA de plus de 16 ans représentent une catégorie de la population juvénile souvent exclue de la scolarisation alors qu'elle est vulnérable socialement et juridiquement et dépositaire de fortes ambitions migratoires et scolaires. Pourtant, selon la CIDE, l'État français doit assurer un droit à l'éducation à tout jeune de plus de 16 ans s'il en fait la demande.

L'approche de la majorité, qui les pénalisera doublement, en les privant de toute protection et en les renvoyant vers le risque d'une irrégularité sur le sol français, pousse les acteurs institutionnels et éducatifs à orienter ces jeunes vers des filières directement professionnalisantes. Ces orientations sont fréquentes chez ces jeunes car elles facilitent un accès rapide à l'emploi et donc l'obtention d'un statut juridique stable alors que cette stabilité est plus difficile, voire impossible, à obtenir lorsque les jeunes s'engagent dans des voies générales.

Il convient donc de penser un accompagnement social et juridique adapté pour les jeunes souhaitant s'engager dans des voies générales afin que l'orientation vers des voies professionnelles ne soit pas un choix par défaut.

L'organisation et les modalités pédagogiques varient également selon les moyens académiques mis à disposition des unités pédagogiques.

Une fois l'affectation effective, les EANA sont inscrits dans une classe ordinaire et peuvent suivre des cours de français en UPE2A fixe ou mobile, ou dispensés par les enseignants des « brigades FLS ». Les EFIV quant à eux vont en UPS dans les académies où elles existent, ou en classe ordinaire, avec des heures d'enseignements de soutien assurées par des enseignants titulaires remplaçants (ou « brigades EFIV »).

Les modalités d'organisation diffèrent selon les établissements, dans la mesure où l'enseignant d'UPE2A ou d'UPS ajuste le volume horaire de la prise en charge de l'élève dans le dispositif au cours de l'année, et cela au cas par cas selon son évaluation. En termes didactiques en revanche, la plupart des enseignants s'accordent à regretter le peu d'indications sur les contenus à enseigner. La distribution de manuels scolaires et plus largement des outils scolaires ordinaires aux élèves arrivant au fil de l'année est restreinte et de nombreux jeunes passent l'année sans ces supports pédagogiques : par exemple, sur 133 enseignants interrogés, seulement 27 ont indiqué que le manuel de leur discipline avait été remis aux élèves.

Les Antennes scolaires mobiles, à destination des EANA/EFIV vivant dans des conditions très précaires, font débat en raison de leur caractère spécifique. Concrètement, ces dispositifs permettent la scolarisation d'enfants qui autrement n'auraient pas accès à l'école et sont appréciés en raison de la forme que revêt cette scolarisation, de la proximité et des liens privilégiés entre ces enseignants et les familles qui les connaissent bien (de nombreux parents d'élèves ont eux-mêmes été scolarisés dans ces antennes scolaires). En outre, ces antennes peuvent constituer une passerelle vers l'école (grâce au travail de médiation scolaire effectué en parallèle par des associations). Néanmoins, cette forme de scolarisation, outre qu'elle n'est pas pleinement reconnue par l'institution, trouve rapidement ses limites en termes de capacités d'accueil comme de continuité et d'approfondissement des apprentissages.

L'inscription au CNED (pour les enfants identifiés comme EFIV) montre aussi ses limites quand elle n'est pas associée à un dispositif de double inscription ou tutorat au sein des collèges, ou *a minima* d'accompagnement associatif, pour des enfants ayant déjà des difficultés scolaires et n'ayant généralement

pas acquis l'autonomie requise par ce dispositif. Pour cette raison, des collaborations avec les établissements scolaires ou des associations peuvent être mises en place, prenant la forme de soutien scolaire ou de conventions. Dès lors, si le CNED est envisagé, ce n'est que pour limiter la déscolarisation, donc par l'entremise d'un établissement, et non de manière indépendante de l'établissement scolaire.

L'inclusion en classe ordinaire est affirmée avec les circulaires de 2012, basées sur la volonté d'inclure les élèves « *à besoins éducatifs particuliers* » dans le système scolaire. Cependant, les situations varient selon les territoires et les établissements. En effet, l'inclusion peut être différée ou restrictive en raison de la réticence des enseignants à accueillir l'élève. Plusieurs motifs peuvent être invoqués : écart de compétences, manque de connaissances de la langue française, comportement considéré comme inapproprié du point de vue du "métier d'élève", complication dans la constitution d'emploi du temps, atteinte des effectifs maximaux dans les classes ordinaires.

Les défauts d'inclusion sont observés bien plus souvent dans le second degré, ce qui complique l'orientation. Quel que soit le niveau scolaire, l'inclusion est impulsée par le professeur d'UPE2A et d'UPS, relativement isolé et trop rarement organisée en concertation avec le reste de l'équipe pédagogique et les membres de l'administration. L'emploi du temps peut être déséquilibré, au détriment des élèves : par exemple, certains n'ont pas le volume horaire minimum pour l'apprentissage des mathématiques, alors qu'ils ont des besoins dans cette discipline, en termes de contenus et d'appropriation langagière ; en conséquence, le volume horaire devrait être augmenté et non diminué.

Les difficultés d'inclusion se répercutent sur les bulletins scolaires, lacunaires, partiels et opaques pour les familles. Par ailleurs, plus l'élève est âgé, plus l'incorporation dans le système éducatif ordinaire est difficile et plus les orientations se font vers des filières courtes.

La fin de la considération du « besoin éducatif » coïncide institutionnellement avec la sortie d'unité pédagogique et éventuellement le retour au collège de secteur. Celui-ci se réalise généralement sans réelle concertation, ni suivi, car ces missions ne sont pas prises en compte par l'enseignant d'unité pédagogique, dont le rôle de professeur principal ou de coordinateur de dispositif est ambigu (réel sur le terrain, mais sur son temps personnel et sans reconnaissance officielle dans des établissements).

Cette absence de communication peut générer des situations violentes à la sortie du dispositif : démotivation, échec scolaire dans le nouvel établissement, déscolarisation en raison de mauvais résultats ou d'un sentiment de déconsidération, voire retour au pays d'origine, etc. Cette situation est particulièrement mal vécue par les enseignants d'UPE2A pour lesquels la (rare) liaison avec le nouvel établissement se fait de façon informelle sur leur temps personnel. Plus inquiétant encore, la sortie effective du dispositif est régulièrement interprétée comme automatique au bout d'un an et n'est quasiment jamais décidée au regard des performances scolaires de la classe d'âge de référence ou de la progression réalisée par l'élève depuis son arrivée dans le système éducatif. Il n'y a, à cet égard, qu'une très faible cohérence entre le suivi du « besoin » scolaire et les flux d'entrées et sorties dans les dispositifs.

L'accès des professionnels aux formations continues, notamment celles organisées par les CASNAV, s'avère inégal et s'appuie sur des moyens qui varient considérablement selon les académies, l'implantation des formateurs CASNAV sur le terrain et les statuts des enseignants. Pourtant, aucun diplôme ni formation préalable n'est obligatoire pour exercer dans les dispositifs linguistiques destinés aux EANA et aux EFIV ; de fait, dans notre échantillon, un quart des enseignants interrogés n'a pas de formation particulière. Les enseignants souhaiteraient *a minima* pouvoir disposer de temps de concertation et d'échanges de pratiques.

Les acteurs impliqués dans la scolarisation et la scolarité des jeunes sont nombreux et leurs actions diverses. Soulignons d'emblée que l'enseignant d'UPE2A/UPS constitue le seul lien entre les différents acteurs scolaires et les élèves, leurs familles et réseaux. Mais du fait des situations précaires de nombreuses familles primo-arrivantes ou itinérantes, les acteurs associatifs jouent, selon les territoires, un rôle complémentaire à celui des équipes éducatives qui peuvent se sentir démunies ou mises en danger par une démarche qui les implique (trop) directement. En revanche, les moyens accordés

aux établissements scolaires par les pouvoirs publics ne sont pas suffisants pour mettre en œuvre un accompagnement des familles. En dépit de l'existence du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » initié en 2008[10], puis rénové en 2014[11] ainsi que des « cafés des parents » organisés par certains établissements, ce sont plus généralement les moyens dédiés à l'interprétariat et à la coopération avec l'ensemble des acteurs éducatifs non scolaires qui font défaut. Ici la médiation scolaire est essentielle, mais elle est dotée de peu de moyens et en présence très inégale sur le territoire. On déplore notamment une pénurie de ressources à la fois scolaires et associatives dans des territoires pauvres d'Île-de-France où les besoins sont pourtant extrêmement importants.

Performances scolaires des élèves en UPE2A : le temps d'apprendre dans l'étau du temps institutionnel

Le plurilinguisme : 51 langues sont parlées dans l'échantillon des 353 élèves plurilingues. Pour la majorité de ces enfants, le plurilinguisme est une pratique familiale avérée et le répertoire langagier évolue : en fin d'année scolaire, la moitié déclare aussi que le français est une langue présente à la maison. Par ailleurs, l'usage de langues ayant été signalées comme langue première disparaît pour 30 élèves au profit d'une autre langue seconde : la langue scolaire d'un pays précédent ou la langue française.

Des élèves en difficultés scolaires (ou le devenant) et des élèves peu scolarisés antérieurement. Le décalage d'âge par rapport à la classe de rattachement est à mettre en relation avec le décalage scolaire. Au début de l'étude, la majorité des élèves ayant réalisé les exercices en langue d'origine a un niveau de performances en mathématiques inférieur à la moyenne pour leur classe d'âge, voire très inférieur, avec plus de deux ans de décalage. Ces décalages se retrouvent à l'écrit puisqu'environ 1 élève sur 10 ne réussit pas à décoder des mots composés de syllabes simples. Il s'agit d'élèves peu scolarisés ou en difficultés scolaires dans leur scolarité antérieure ; certains ont été scolarisés dans des conditions peu optimales (camps de réfugiés, écoles discriminantes, effectifs surchargés, enseignants non formés…) ou ont suivi des programmes d'enseignement distincts de ceux de la France. De ce fait, si 39 % des écoliers et collégiens interrogés sont inscrits dans leur classe d'âge[12], les autres ont un an de plus par rapport à l'âge de référence et 12 % ont plus de deux ans de décalage.

Comme le montre l'enquête dédiée aux EANA de la DEPP, notre recherche souligne aussi qu'au collège, plus on monte dans les niveaux, plus le décalage d'âge est fréquent, ceci en partie pour différer l'orientation des élèves au lycée, d'autant plus qu'il n'y a généralement pas de prise en charge spécifique pour eux après le collège.

Les enfants non ou peu scolarisés antérieurement (NSA). L'échantillon compte 56 collégiens inscrits dans 6 UPE2A-NSA (29 garçons et 27 filles), âgés de 11 à 16 ans. Ils sont pris en charge par des professeurs des écoles détachés en collège, qui travaillent généralement seuls, restreignent plutôt leur enseignement au français et aux mathématiques et peinent à rendre l'inclusion effective. Plus de la moitié de ces élèves sont arrivés en France depuis plus d'une année.

[10] Circulaire n° 2008-102 du 25 juillet 2008 « Opération expérimentale "*Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration*" ».
[11] Circulaire du B.O n°47 du 18 décembre 2014, « *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* ».
[12] Cf. note 2 (Robin, 2018) : sur le plan national, les élèves allophones sont inscrits dans leur classe d'âge à raison de 67 % dans le premier degré et 38 % dans le second degré au niveau national, selon la DEPP en 2016-2017.

Les marges de progrès en français au niveau A1[13], habituellement considéré comme un niveau rapide à atteindre, sont réduites. L'appropriation langagière est lente et peu visible sur les échelles utilisées par les enseignants, ce qui masque du même coup les progrès réalisés par les élèves. En mathématiques, les écarts sont marqués : leurs compétences correspondent plutôt au cycle 1 en début d'année scolaire et au cycle 2, en juin.

Dans chaque unité pédagogique, des enseignants déclarent repérer des élèves qui relèveraient de l'éducation spécialisée (problèmes cognitifs, retard du langage en langue première…), mais ils se trouvent démunis quant au projet d'orientation à organiser. Pour tous, les risques de décrochage sont accrus et avérés lors de la fin du suivi en UPE2A.

Les transferts de compétences, d'une langue à l'autre : l'exemple des mathématiques. 177 élèves ont réalisé des exercices de mathématiques identiques à deux périodes différentes : d'abord dans leur langue en décembre 2015, puis une seconde fois en français, en juin 2016. Parmi eux, 62 % parviennent à réussir les mêmes exercices mais les autres participants échouent lorsque la consigne est en français alors qu'ils avaient réussi l'activité quand elle était proposée dans l'une des langues des pays d'origine. La maîtrise de termes mathématiques, très inégale, n'est pas forcément liée aux compétences nécessaires à la maîtrise de la langue usuelle.

Les résultats pointent la nécessité de travailler davantage les compétences langagières, en réception mais aussi en production, pendant les activités mathématiques, ce qui implique d'augmenter le temps didactique.

Les performances dans les compétences communicatives des élèves en UPE2A se situent tout au long de l'étude majoritairement au niveau A1 d'après les résultats obtenus en français et ceux du Diplôme d'études de langue française (DELF). En début d'année, la compréhension orale n'est guère supérieure à celle à l'écrit, même pour des élèves originaires de pays francophones. L'écart entre les performances à l'oral et à l'écrit, au départ minime, s'accroît relativement entre les deux phases : les élèves comprennent mieux un discours oral qu'un discours écrit. En compréhension écrite, les élèves dont le niveau se situe au A1 au début d'année sont encore positionnés en A1 en juin, mais avec davantage de compétences maîtrisées ; ceux qui étaient en fin A1 passent au niveau A2, etc.

Au vu de l'ensemble des résultats, la sortie du dispositif n'est pas conditionnée aux compétences linguistiques acquises mais plutôt à la durée d'inscription limitée.

La lecture oralisée est ralentie. Sur les 18 élèves qui ont effectué les exercices de fluence (c'est-à-dire lire durant une minute dans sa langue et une autre, en français), il s'est avéré que le nombre de mots lus en une minute en français est en deçà de la performance la plus basse d'élèves natifs relevant de la même classe d'âge et ce, que les mots aient été correctement déchiffrés ou non. Ces résultats confirment la lenteur dans l'exécution de tâche écrite, même pour des élèves en réussite scolaire, et sont à mettre au regard du peu de temps scolaire consacré à la relation phonèmes-graphèmes et à la phonétique, et de l'absence de formation à l'entrée dans l'écrit en langue seconde, pour les enseignants du collège exerçant en UPE2A.

Les résultats comme indicateurs pour les politiques éducatives et le *curriculum*. Ces résultats mettent en exergue l'hétérogénéité des groupes d'élèves qui ont des niveaux linguistiques et scolaires diversifiés tout au long de l'année scolaire. Cette hétérogénéité implique, en l'état, de travailler en s'appuyant sur des pédagogies spiralaires* et différenciées.

Ils confirment que le rythme de l'appropriation du français n'est pas en adéquation avec l'offre institutionnelle, limitée à une année en UPE2A classique (malgré la circulaire de 2012 qui recommande l'apprentissage sur du long terme), ni au rythme de l'enseignement souvent dense et rapide.

Les besoins ne sont pas uniquement langagiers mais concernent aussi les contenus disciplinaires. L'inscription dans des classes inférieures (jusqu'à deux ans pour les élèves peu scolarisés, d'après les circulaires) se justifie alors sur le plan des apprentissages.

[13] Dans ces exercices calibrés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : à l'écrit, le niveau A1.1 renvoie au stade du déchiffrage ; au niveau A1 introductif, un élève est en mesure de comprendre une consigne scolaire très simple, courante et concrète telle que « Sortez vos stylos rouges » ; au A2 intermédiaire, un élève peut comprendre à peu près une consigne prévisible dans un énoncé plus complexe : « Il faut écrire sur des grandes affiches parce que nous allons mettre l'exposition dans la cour de récréation » et au niveau B1 dit « niveau seuil », un élève est capable de suivre une argumentation sur un sujet connu, composée d'énoncés complexes, par exemple.

* Une pédagogie spiralaire vise à reprendre l'étude de notions déjà travaillées, avec une complexification progressive.

L'absence de suivi, lorsqu'il est considéré nécessaire par les acteurs, est compensée par des maintiens en UPE2A. Ainsi près d'un tiers des élèves participant à l'étude étaient arrivés l'année civile précédant l'étude ou deux ans auparavant, qu'ils aient été régulièrement ou peu scolarisés antérieurement. Or, les dispositifs sont censés accueillir les arrivants pendant une année scolaire pour les élèves régulièrement scolarisés et deux ans pour les élèves dits NSA. Les unités suppléent donc à l'absence de suivi linguistique. Ce phénomène conduit à « prendre » des places dans l'UPE2A dédiée aux nouveaux arrivants et cette gestion entraîne une sélection arbitraire parmi les élèves pour permettre un seuil acceptable d'élèves maintenus en unités pédagogiques.

Trajectoires, conditions d'accueil et vie scolaire en miroir

Les trajectoires des élèves ont souvent des implications sur leur scolarisation. Les parcours migratoires sont hétérogènes, en fonction des pays et des milieux socio-économiques de départ, des distances parcourues, des étapes (voulues ou forcées), des éventuels séjours dans des camps humanitaires et des ressources familiales disponibles, mais également de la relative solitude qui caractérise ces mobilités, tout particulièrement pour les MNA.

De plus, certaines familles effectuent des migrations pendulaires, causant des ruptures dans la scolarisation de leurs enfants. La situation de l'itinérance, qu'elle soit choisie ou subie, risque de freiner l'accès à la scolarisation et d'engendrer aussi une discontinuité dans les parcours scolaires. En effet, le droit commun est rarement appliqué pour les enfants de familles itinérantes qui sont victimes de discriminations dans l'accès à l'éducation, que ce soit en raison de leur mode de vie ou de leur origine réelle ou supposée.

Les conditions d'accueil et de vie très précaires de certaines familles ont également des conséquences sur la scolarité des élèves. Celles-ci varient notamment en fonction des origines géographiques et des solidarités communautaires plus ou moins fortes, de la situation économique de la famille ou des proches qui l'accueillent, des ressources propres et de leur situation administrative. Parfois, la promiscuité induite par la forte concentration de personnes dans un même lieu de vie crée des vulnérabilités et des maltraitances physiques et morales. Ces précarités financières et administratives sont anxiogènes pour l'élève et influencent potentiellement ses apprentissages scolaires, son développement et ses relations sociales à l'école et à l'extérieur de celle-ci.

Les relations entre élèves varient selon les temporalités et les espaces scolaires. Le fonctionnement en binôme (tantôt d'élèves allophones en unité pédagogique, tantôt d'élève allophone/élève francophone en classe ordinaire) peut constituer un appui dans le parcours scolaire, tout particulièrement pour ceux qui ont vécu des trajectoires d'installation difficiles.

En revanche, les difficultés relationnelles et communicationnelles entre élèves allophones ou itinérants et ceux déjà inscrits durablement dans le paysage scolaire et du quartier sont palpables dans certains territoires. Les relations se tissent parfois plus facilement autour des espaces communs, en particulier sur les terrains de jeux ou lors des sessions de l'École ouverte. L'inscription de l'accueil de ces élèves dans le projet d'école joue un rôle favorable.

À l'inverse, les assignations identitaires – comme c'est le cas pour certains EFIV et EANA – parfois aussi activées par les acteurs institutionnels, peuvent influencer un accueil défavorable par les pairs.

Les relations des élèves et de leurs parents avec l'équipe éducative sont souvent fragilisées par des ressources linguistiques et scolaires limitées des parents. Toutefois, la socialisation des parents au milieu scolaire est également liée à l'organisation structurelle de l'école.

Dans le 1er degré, le fait que les parents n'aient à identifier qu'un seul enseignant ayant une vision globale de leur enfant dans ses différents apprentissages et comportements, semble donner confiance aux parents. En revanche, au collège, les relations sont moins fréquentes et plus formelles, voire parfois inexistantes avec les familles itinérantes et de voyageurs. Les échanges entre personnels de l'équipe éducative y sont plus morcelés, alors qu'une approche davantage holistique pourrait être profitable pour la scolarisation des jeunes.

Le regard des élèves sur l'école comporte de multiples nuances. L'école peut être vue comme le lieu où vont se concrétiser les oppositions entre des normes, notamment familiales et scolaires. Certains élèves, surtout les collégiens, témoignent d'une vision de l'institution scolaire et de ses représentants négative et coercitive, tandis que d'autres y voient déjà un moyen d'émancipation. Les avis sont également partagés quant aux unités pédagogiques, apparentées tantôt à un « cocon » où les élèves se sentent en sécurité, tantôt à un espace de relégation flexible, susceptible de les humilier et de limiter leur avenir socio-scolaire.

Conclusions et préconisations

En l'absence d'un pilotage national, l'existence d'un cadre réglementaire national n'est garant d'aucune harmonisation dans les aménagements spécifiques en faveur de la scolarisation des élèves EANA/EFIV, et ceci à toutes les étapes du parcours scolaire. L'absence d'un véritable projet inclusif renforce les inégalités scolaires mais aussi le rendement des moyens alloués en créant des ruptures dans les apprentissages.

L'analyse de la scolarisation des EFIV amène à questionner la pertinence des catégories et des dispositifs d'un point de vue institutionnel du fait de leur imprécision et des effets d'assignation et de confusion entre « EFIV », voyageurs, élèves en difficultés, familles éloignées de l'école et/ou précaires. La place importante prise par le secteur associatif en général et la médiation en particulier nous amène à douter de la volonté institutionnelle de l'Éducation nationale à donner véritablement un caractère prioritaire à la scolarisation des EFIV, même si certains acteurs sont fortement impliqués. Le secteur associatif, qui pourrait apparaître comme une partie intégrante du dispositif global, dispose de moyens inégaux rarement pérennes, d'autant plus lorsqu'il n'est pas directement mandaté par une institution publique comme l'Éducation nationale.

Ces résultats nous permettent de suggérer des préconisations qui s'inscrivent dans le sillage des deux derniers rapports du Défenseur des droits relatifs aux droits de l'enfant[14]. Ces derniers soulignent l'importance de l'accès au droit à l'éducation ainsi que l'enjeu de la liberté d'expression de l'enfant. Elles font également écho à la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'Homme et au Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants réfugiés et migrants en Europe (2017-2019).

L'objectif de ces préconisations est de favoriser l'effectivité du droit à l'éducation pour ces enfants ainsi que de leur assurer une scolarisation de qualité, en sensibilisant et en mobilisant chacun des différents acteurs.

[14] Défenseur des droits (2016) « *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun* », Rapport. Défenseur des droits (2017) « *Droits de l'enfant en 2017, au miroir de la Convention internationale des droits de l'enfant* », Rapport.

Le pilotage institutionnel

Plusieurs mesures sont proposées pour permettre un pilotage efficace des dispositifs de prise en charge scolaire des EANA/EFIV et un meilleur accompagnement à la scolarisation.

- **Renforcer la collaboration entre les acteurs institutionnels** en rapprochant les CASNAV des rectorats et inspections académiques, ainsi qu'en développant les liens entre formateurs CASNAV, chargés de mission de l'Education nationale et acteurs de terrain.

  Pour ce faire, il faudrait généraliser le maillage des CASNAV à l'échelle départementale et favoriser leur mise en réseau, en créant par exemple, un comité de pilotage national annuel représentatif de chaque académie et de l'ensemble des acteurs impliqués dont les usagers.
- **Donner les moyens d'une politique de scolarisation effective des EANA/EFIV, en mandatant systématiquement des responsables à tous les niveaux** et en clarifiant les missions de chacun des acteurs.
- **Soutenir l'action du CASNAV par l'attribution d'un budget propre** pour qu'il puisse mieux répondre à ses missions d'information et d'accueil des familles, d'accompagnement et de formation de proximité, tout en assurant la mission documentaire et de pôle de ressources réitérée dans les circulaires.
- **Accélérer et garantir l'accès à la scolarisation**, en réduisant les délais de passation des tests de positionnement scolaire et d'affectation dans les établissements, ainsi qu'en garantissant une solution scolaire et automatique à tous les mineurs non accompagnés, quel que soit leur âge, dans les 3 mois qui suivent leur 1ère demande de reconnaissance à l'Aide sociale à l'enfance.
- **Rappeler le droit inconditionnel à une inscription scolaire** quelle que soit la situation des familles des enfants concernés au regard de la domiciliation et du statut de leur lieu de vie.
- **Prévoir et organiser l'inclusion en réservant des places pour les EANA/EFIV dans toutes les classes ordinaires des établissements disposant d'UPE2A/UPS**.

  Il convient également d'éviter les unités mobiles éclatées entre plusieurs établissements qui engendrent un morcellement dans les apprentissages scolaires. L'inclusion doit aussi être conçue en termes pédagogiques sur le plan de l'enseignement, des relations avec les pairs de classes ordinaires et non en tant que seule « inscription scolaire » en classe ordinaire.
- **Garantir aux élèves le droit de suivre des cours d'un volume horaire égal à leurs pairs et dispensés par les professionnels de la discipline** (notamment dans le cas des mathématiques), éventuellement avec le co-enseignement de l'enseignant de français quand la situation le permet ou le justifie, notamment pour les élèves non scolarisés antérieurement.
- **Développer des politiques éducatives relatives aux compétences linguistiques** en :

  (1) prenant en compte la durée d'appropriation de la langue française en tant que langue seconde, estimée entre 3 et 7 ans, ce qui se traduirait notamment par la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers, l'absence d'entrave à l'orientation sur les seuls critères de la maîtrise de la langue et l'obtention automatique du tiers temps aux examens ;

  (2) reconnaissant le plurilinguisme des élèves dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en ce qui concerne le domaine 1[15] ;

  (3) développant un référentiel de contenus didactiques pour l'enseignant en tenant davantage compte du plurilinguisme, du travail sur les discours scolaires, des compétences phonétiques, de la pratique de la lecture oralisée et l'enseignement des compétences orales ;

  (4) garantissant aux élèves peu scolarisés antérieurement un enseignement avec des professeurs formés à leur situation.
- **Systématiser le suivi des cours du CNED, pour les collégiens qui y sont inscrits**, avec un accompagnement au sein de l'établissement de secteur.

[15] http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html.

- **Favoriser des partenariats entre l'Éducation nationale et les acteurs économiques et de l'insertion professionnelle**, à la fin de la scolarité obligatoire, pour les élèves qui en font explicitement la demande.
- **Développer l'accès à l'information pour les familles** : interprétariat, bulletins scolaires complets, lisibles et compréhensibles, espace numérique de travail des élèves, accessibles aux parents.
- **Mettre en place un outil de pilotage** pour effectuer un suivi de cohorte des élèves ayant été scolarisés en UPE2A ou en UPS.

Le pilotage dans les établissements scolaires

Ces préconisations concernent les responsables d'établissements et les équipes pédagogiques et de vie scolaire.

- **Inscrire l'inclusion des EANA/EFIV dans le projet d'établissement** et favoriser l'implication de tous les enseignants (réunions sur le temps scolaire, co-intervention…)
- **Organiser, sous la responsabilité du chef d'établissement, des collaborations pour la réussite et le bien-être scolaires des EANA/EFIV** en s'appuyant sur une équipe de suivi impliquant l'assistant social, l'infirmier, le médecin scolaire, le psychologue de l'Éducation nationale, le conseiller principal d'éducation mais aussi les représentants des parents d'élèves, et l'enseignant référent de l'UPE2A/UPS dont le statut de coordinateur de dispositif devrait être reconnu.
- **Communiquer pour renforcer la collaboration**. Ménager un temps de présentation du contenu, des modalités de travail et des projets de l'UPE2A/UPS par les enseignants auprès de leurs collègues en début et en fin d'année. Concevoir un protocole d'accueil et de suivi qui intègre l'enjeu de la relation école-famille.
- **Anticiper et préparer la sortie des élèves des unités pédagogiques, puis assurer un suivi** à leur rentrée dans les établissements d'accueil.

La formation

Ressources et temps de formation doivent être systématisés pour les équipes.

- **Favoriser l'accessibilité et le développement des ressources**, notamment en ligne, à visée formative.
- **Former les intervenants aux bilans d'accueil**, en intégrant une sensibilisation au fait migratoire et à l'itinérance.
- **Systématiser la formation initiale de l'ensemble des professionnels de l'Education nationale** (enseignants, conseillers principaux d'éducation, documentalistes, psychologues, infirmiers…), relative à la connaissance des publics EANA/EFIV et aux méthodes éducatives et pédagogiques qui peuvent leur être appliquées, dans une perspective pluridisciplinaire.
- **Assurer la formation continue des formateurs des CASNAV** et des équipes éducatives dans le cadre du plan académique de formation (PAF) notamment en lien avec la recherche scientifique pluridisciplinaire (sciences du langage et didactique des langues mais aussi didactique des autres disciplines scolaires, sociologie, anthropologie, histoire, droit, sciences politiques) ; renforcer les partenariats entre CASNAV, écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et milieu universitaire de différentes disciplines. Inscrire ces formations dans le temps de travail des enseignants.

L'amélioration des connaissances

- **Favoriser les recherches scientifiques sur ces dispositifs et ces publics** en y associant les différents acteurs concernés.
- **Encourager les réseaux inter-universitaires et pluriprofessionnels** (enseignants, intervenants sociaux, chercheurs en sciences sociales, acteurs médicaux, psychologues, juristes).
- **Soutenir le suivi de cohorte** des EANA/EFIV sur des échantillons plus importants.

Glossaire

ASE : Aide sociale à l'enfance

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEDH : Cour européenne des droits de l'homme

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant

CIO : Centre d'information et d'orientation

CNED : Centre national d'enseignement à distance

CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés

DELF : Diplôme d'études en langue française

DEPP : Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

ECRI : European commission against racism and intolerance

EFIV : Enfants de familles itinérantes et de voyageurs

ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

FLS : Français langue seconde

MNA : Mineur non accompagné

NSA : Non scolarisés antérieurement

PAF : Plan de formation académique

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

UPS : Unité pédagogique spécifique

Coordination

Maïtena Armagnague et Isabelle Rigoni.

Coordination scientifique

Maïtena Armagnague, Claire Cossée,
Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni,
Simona Tersigni.

Contributions à la rédaction du rapport

Brahim Azaoui, Alexandra Clavé-Mercier,
Valérie Lanier, Marion Lièvre,
Karine Millon-Fauré, Lorenzo Navone,
Anne-Claudine Oller et Claire Schiff.

Participation à la recherche

Emma Cossée-Cruz, Sophie Hieronimy,
Nancy Lallouette, Colette Le Petitcorps,
Marianne Bergeret, Carolyne Delanne
et les étudiants du M1 parcours
Intervention Sociale, UPEC.




Défenseurdesdroits
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE


INS
HEA
GRHAPES