



HAL
open science

Covid 19, confinement et élèves migrants. Le cas des lycéens marseillais

Virginie Baby-Collin, Cécile Exbrayat, Polina Palash, Luna Russo

► **To cite this version:**

Virginie Baby-Collin, Cécile Exbrayat, Polina Palash, Luna Russo. Covid 19, confinement et élèves migrants. Le cas des lycéens marseillais. Virginie Baby-Collin; Farida Souiah. *Enfances et jeunesses en migration*, Le Cavalier Bleu, 2022, MiMed, 9791031805191. 10.3917/lcb.baby.2022.01.0251 . hal-03861235

HAL Id: hal-03861235

<https://hal.science/hal-03861235v1>

Submitted on 2 Apr 2024

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

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

L'article est en accès sur Cairn : <https://doi.org/10.3917/lcb.baby.2022.01>

Chapitre 13 - Covid-19, confinement et élèves migrants. Le cas de lycéens marseillais.

Virginie Baby-Collin

Cécile Exbrayat

Polina Palash

Luna Russo

« L'année 2020 c'est l'année la plus terrible du monde car il y a eu une propagation d'un virus qui s'appelle Covid-19. Dans cette année, il y'a eu un confinement, ça veut dire tout le monde reste chez eux, moi dans cette période je n'avais pas l'internet je n'ai pas eu la chance car je n'ai pas été en contact avec mon lycée, ça été dur de rester chez moi sans rien à faire. Je lisais le Coran, je regardais les informations à la télévision, je sortais seulement une fois par semaine pour faire les courses. [...] Pendant cette période il y a eu le Ramadan et je me réveillais à 13h25 tous les jours, déjeuner à 20h quand le soleil se couche et après le déjeuner je reste jouer avec ma famille (mes cousins) jusqu'à 5h du matin et c'est ça ma vie pendant les trois mois¹. »

« J'étais à Marseille depuis deux mois quand le confinement a commencé. [...] J'avais passé le test CASNAV le 11 mars je crois, juste avant le confinement. [...] La dame m'a dit que je devrais aller au lycée A mais elle ne savait pas trop à cause du confinement qui allait peut-être arriver [...]. Au début j'ai beaucoup marché, j'ai visité Marseille parce que c'était nouveau, j'avais envie. Je prenais une attestation vierge, je remplissais une partie et quand je voyais un policier je mettais l'heure comme si je venais juste de sortir. J'en ai aussi profité pour apprendre le français sur internet [...]. J'ai beaucoup tchatté sur internet avec mes amis d'Ukraine. J'ai beaucoup utilisé les cours on line, par zoom. [...] J'ai aussi acheté à Auchan un livre qui s'appelle Tout le programme de Seconde avec toutes les matières et j'ai essayé de travailler tout seul mais en fait c'était trop difficile car je n'avais pas le niveau de français. [...] Je ne vivais pas bien cette situation [...], je n'avais pas de vrais cours et ça me stressait de perdre tout ce que j'avais appris, de prendre du retard etc. [...] À la fin du confinement, au mois de mai, je suis allé deux fois au portail du lycée A, j'ai parlé à la gardienne pour me renseigner mais personne ne savait me répondre. J'avais envie d'aller au lycée mais apparemment ce n'était pas possible [...] Pendant l'été j'ai couru, j'ai nagé, j'ai profité de Marseille. J'étais content d'aller au lycée A [...] les gens de X m'ont dit que c'était un très très bon lycée, que j'avais de la chance d'aller là-bas. Le deuxième confinement j'étais au lycée, ça va, c'est une autre planète par rapport au premier confinement. Avec le lycée, le confinement ça va². »

Retards dans le processus de scolarisation, solitude, stress, ennui, difficultés de connexion internet, décalages dans les rythmes du sommeil, évoqués dans les témoignages en

¹ Extrait du témoignage écrit par Mounir (algérien) à Marseille en décembre 2020. Tous les prénoms ont été pseudonymisés (en puisant dans une liste de prénoms courants de leur pays d'origine) afin de garantir l'anonymat des élèves.

² Extrait du témoignage écrit par Roman (ukrainien) à Marseille en décembre 2020.

exergue, illustrent quelques-uns des effets des confinements de l'année 2020 sur le quotidien des adolescents migrants. En France comme ailleurs, la pandémie de Covid-19 a creusé les inégalités sociales, en affectant particulièrement les groupes les plus vulnérables (Damon 2020 ; Safi *et al.* 2020). Les jeunes, les populations en situation précaire ou de migration, dont les conditions socioéconomiques sont souvent plus difficiles que dans la population majoritaire (Armagnague *et al.* 2018a, b, 2019), ont vécu des formes de fragilisation accrues³ (Desgrées du Loû 2020). Dans le domaine scolaire, les difficultés de la mise en place d'un enseignement à distance et de son suivi par les élèves ont plus durement touché les jeunes les plus défavorisés. Parmi les publications récentes sur les effets du confinement sur le champ éducatif⁴, rares sont celles qui donnent la parole aux élèves⁵, encore moins à ceux qui sont issus d'une migration récente, dont la scolarité est soumise à des défis particuliers⁶. C'est à ce public des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) que s'intéresse cet article, à partir d'une recherche conduite dans un lycée de Marseille auprès d'adolescents allophones récemment arrivés en France. Quelles ont été les conséquences de la pandémie et de la crise de 2020 sur leur quotidien et leur scolarité ?

L'établissement dans lequel l'enquête a été conduite est le seul lycée général de l'académie d'Aix-Marseille à accueillir des EANA dans un dispositif UPE2A spécifique (Baby-Collin *et al.* 2021)⁷, qui existe depuis 2014. Il scolarise des jeunes dont le niveau scolaire, à l'arrivée en France, est évalué comme étant celui qui est requis à l'entrée au lycée général. Âgés de 14 à 18 ans au moment de leur inscription, arrivés en France depuis moins d'un an, venus d'horizons géographiques variés⁸, les élèves suivent dans ce dispositif, coordonné par une professeure de FLS (français langue de scolarisation), 18 heures 30 hebdomadaires d'enseignement spécifique (FLS, FLS-Histoire Géographie, FLS Sciences, FLS maths) et l'intégralité des heures de mathématiques, anglais et EPS de la classe ordinaire de Seconde à laquelle ils sont rattachés. Conformément aux circulaires du ministère de l'Éducation nationale et aux politiques éducatives inclusives qu'elles promeuvent (BOENJS

³ OCDE, 2020, *What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children ? OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, Paris, (oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de/) ; Médecins sans Frontières, 2021, *Vivre le confinement. Les mineurs non accompagnés en recours face à l'épidémie de Covid*, rapport de plaidoyer (msf.fr/actualites/covid-19-en-france-comment-les-mineurs-non-accompagnes-ont-ils-vecu-le-confinement).

⁴ Diane Bédouchaud, Alexandra Coudray, Edwige Coureau-Falquerho, 2020, *École, numérique et confinement : premier regard sur la situation à l'international*, ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports ; Diane Bédouchaud, Alexandra Coudray, Edwige Coureau-Falquerho, 2020, *École, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?*, ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports ; Institut français de l'Éducation, 2020, « Enseignement et confinement », ife.ens-lyon.fr, (ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/enseignement-et-confinement-1) ; Di Pietro Giorgio, *et al.*, 2020, *The likely impact of COVID-19 on education : Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, (publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071).

⁵ Pascale Haag, « Du bien-être dans le confinement ? », *Le café pédagogique*, avril 2020, (cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/30042020Article637238296804539264.aspx).

⁶ Commission européenne, 2019, *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe. Politiques et mesures nationales*, Rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, (data.europa.eu/doi/10.2797/442545).

⁷ La plupart des dispositifs Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) de l'académie sont en effet dans le premier degré (93 dispositifs en 2019-2020) et dans les collèges (60 dispositifs) ; les lycées professionnels et structures associatives (20 dispositifs) accueillent la plupart des EANA de plus de 16 ans scolarisés (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, 2021, « Structures EANA et EFIV », site de l'Académie Aix-Marseille, (pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10808105/fr/liste-des-unites-pedagogiques)).

⁸ Les élèves passés par ce dispositif depuis 2014 sont issus de plus d'une trentaine de pays couvrant tous les continents. A titre d'exemple, la promotion 2020-21 accueille des élèves venus du Maghreb (Algérie, Maroc), d'Europe du Sud (Espagne), d'Amérique latine (Colombie, Venezuela), d'Asie (Philippines, Vietnam, Syrie, Turquie, Arménie, Chine), d'Ukraine.

2012⁹, Eduscol), ces élèves sont progressivement, à mesure de leurs progrès dans l'apprentissage du français, inclus dans un spectre plus vaste de disciplines au sein de leur classe ordinaire. À l'issue d'une année de dispositif (plus rarement deux), ils sont amenés à être totalement inclus dans une classe ordinaire.

L'originalité de ce travail d'enquête est qu'il associe des élèves inscrits dans le dispositif UPE2A en 2019-2020 et en 2020-2021, auprès desquels des entretiens semi-directifs ont été conduits au printemps 2020 pour certains, à l'automne 2020 pour d'autres¹⁰ (43 entretiens) ; des écrits produits par ces élèves, au printemps 2020 (sous forme de journaux de bord du confinement) et en décembre 2020 (sur le thème : racontez votre vécu du confinement ; écrits relus et retravaillés pour certains avec leur professeure de FLS) ; et des entretiens répétés avec la professeure responsable du dispositif UPE2A du lycée, co-auteurice de cet article, avec laquelle une étroite collaboration scientifique est engagée depuis 2018.

En partant de la parole des jeunes, nous nous questionnons sur le vécu de leur confinement, dans sa banalité et dans ses éventuelles spécificités, causées par les difficultés économiques, sociales, et les restrictions des mobilités internationales qui affectent plus fortement les migrants récemment arrivés et leur famille que la population majoritaire. Nous posons ensuite la question des effets de cette crise sur le parcours scolaire des lycéens.

Les jeunes migrants à l'épreuve du confinement : des adolescents comme les autres ?

Pendant la période de confinement du printemps 2020, l'enseignante de FLS propose aux élèves de tenir un journal de bord du confinement et de le lui envoyer chaque semaine. Sur les 24 élèves de la classe, 14 ont pu jouer le jeu. Pour d'autres, les difficultés familiales ont souvent empêché la tenue de tels écrits, voire la participation aux enseignements par manque de connexion internet stabilisée. Le nombre d'envois de journaux de bord a progressivement décliné à mesure que passaient les semaines¹¹. Leur lecture présente, à bien des égards, des quotidiens banals de jeunes confinés.

Dans le quotidien des confinements

Les récits énumèrent et répètent de semaine en semaine pour certains, des activités récurrentes, routinières, qui rythment les jours passés à la maison : cuisiner, faire le ménage, ranger sa chambre, trier ses photos, jouer avec ses frères et sœurs (chanter, danser, faire des jeux de société, écouter de la musique), lire, dessiner, se maquiller, se laver, regarder la télévision, des vidéos, passer du temps sur son téléphone, sur les réseaux sociaux, prier, faire ses devoirs, écrire son journal, faire du sport, le plus souvent en intérieur. Les récits se font très peu l'écho d'activités réalisées à l'extérieur, attestant de la matérialité d'un confinement quasi exclusivement cantonné à l'intérieur du logement.

⁹ Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, circulaire du 2 octobre 2012.

¹⁰ Ces entretiens, conduits en français ou dans certaines langues maîtrisées par les élèves et les chercheuses (anglais, russe, espagnol, italien), d'une durée d'une heure à une heure et demie, parfois répétés, n'étaient pas centrés sur le confinement ni la crise, mais sur leur vécu de leur insertion en France et de leur scolarisation. Ils ont toutefois fait ressortir de manière spontanée les conséquences des confinements sur leurs vécus. Une partie des entretiens a été conduite au lycée, dans une petite salle mise à disposition ; d'autres ont été conduits dans des espaces publics des environs du lycée (parcs, salles d'accueil de bibliothèques), des locaux universitaires ; certains (peu nombreux), ont été conduits par appels (audio et vidéo) en raison de la situation sanitaire. Le travail d'enquête, facilité par la mise en contact des élèves et des enquêtrices via l'enseignante responsable du dispositif, a été compliqué par les restrictions sanitaires (couvre-feu, confinement), le port du masque (rendant parfois difficile l'écoute), les précautions et aléas (cas contacts, élèves positifs au COVID, amenant à repousser ou réorganiser les situations d'entretiens).

¹¹ 10 la première semaine, 4 la dernière, avec une diminution par deux du nombre de journaux envoyés dès la troisième semaine.

Les récits témoignent beaucoup de la fatigue ressentie par les jeunes, reflet d'une certaine lassitude. Ils font état de décalages dans les cycles de sommeil : pour quelques élèves musulmans, c'est particulièrement flagrant pendant le Ramadan (qui a couvert le confinement en avril 2020), mais le phénomène est aussi récurrent pour la majorité d'entre eux, et semble s'être accru à mesure que passaient les semaines et que les troubles dans le réglage des horaires de sommeil s'installaient chez certains. En voici quelques exemples :

« J'arrive plus à dormir, il y a même des journées où je bouge plus » ; « le mercredi, je suis littéralement restée au lit » ; « je me suis réveillé à 16 heures, j'ai pris un café avec ma famille, après avoir pris un café, nous avons préparé le petit déjeuner, [...] après le petit déjeuner, j'ai vérifié mes réseaux sociaux jusqu'à 22 heures » ; « aujourd'hui, je n'ai pas non plus dormi toute la nuit, j'ai dormi à 8 heures du matin [...] je me suis réveillé à 12 heures, je n'ai pas assez dormi, j'ai l'impression de m'ennuyer même de dormir¹². »

L'ennui est un sentiment très partagé et omniprésent dans les textes. Certains évoquent même la déprime, la dépression, lors de certaines « journées terribles » : « Je m'ennuie chaque fois plus fort » ; « je ne sais même plus quoi dire sur ce journal. Je m'ennuie tellement que je ne fais rien de mes journées ». La perte de motivation pour étudier gagne avec les semaines : « Je n'étais pas d'humeur à prendre les livres pour étudier » ; « je ne sais pas pourquoi mais, dans cette semaine-là, je n'avais pas la motivation de faire les exercices que vous nous avez donnés » ; « en fait, je n'ai rien fait de productif, je suis un peu démotivée, et être au lit c'est mieux que d'ouvrir des livres et d'étudier » ; « je commence à moins travailler. Et aussi je trouve les exercices ennuyeux. »

Plusieurs élèves mentionnent la peur (« Je me suis réveillé avec une douleur [...] c'est horrible. Je ne me sens pas comme si j'étais malade, mais j'ai peur »), le stress, et chez certains, l'inquiétude est récurrente, en particulier pour leurs proches qui sont loin, pour certains leurs parents, restés dans les pays d'origine : « Hier, je n'ai pensé qu'à ma famille et à mes amis » ; « ma famille me manque beaucoup, mon pays ». Ici, la distance avec les proches induite par la migration récente apparaît comme une source d'angoisse supplémentaire. Les élèves mentionnent les liens maintenus par téléphone ou sur les réseaux sociaux avec leurs amis, soit de façon générale, soit en insistant sur une personne dont ils sont particulièrement proches (ami ou amoureux). Ils évoquent le manque provoqué par l'impossibilité de voir leurs camarades du lycée, jusqu'à en être exaspérés : « Je veux aller au lycée !! » ; « je veux danser et CHANTEEEEEER !! » ; « je veux me promener avec mes amis. »

Ces témoignages rendent compte en somme de la banalité d'un quotidien confiné, de la difficulté de réguler des journées monotones, rythmées par des petites activités répétées, dans lesquelles alternent souvent des moments de motivation (pour travailler, notamment), d'ennui et de découragement. La décline du nombre et de la longueur des écrits des élèves à mesure du confinement est révélatrice de cette démotivation et de ces désynchronisations des temps, en lien avec les effets psychologiques du confinement observés auprès de la population générale (Bédouchaud 2020a ; OECD 2020).

Des vulnérabilités accrues par la crise

Il existe toutefois certains décalages entre les écrits des élèves pendant le confinement et ceux produits a posteriori sur la situation de confinement (écrits de décembre 2020, et entretiens conduits avec un certain nombre de jeunes après le confinement - entre mai et décembre 2020). Alors que les premiers relatent un quotidien monotone, fréquemment

¹² Aucun pseudo n'est ici attribué aux élèves pour les citations relevant des journaux de bord, qui permettent de dégager un vécu partagé et ne nécessitent pas d'être situées. Seuls les extraits d'entretiens oraux et de récits construits a posteriori, plus personnalisés, sont pseudonymisés.

ennuyeux, les seconds prennent, avec la distance, un tour plus réflexif dans lequel apparaissent aussi certaines difficultés familiales souvent tues dans le récit quotidien¹³.

Certains évoquent les difficultés économiques et matérielles accrues de la famille, par exemple consécutives à la perte d'emploi d'un de leurs parents :

« Je n'avais rien, survivre est devenu très difficile durant cette période. [...] Ma famille et moi avons rencontré de graves difficultés ainsi nous n'avons pas pu aller acheter ce qui nous manque pour la maison, car d'un côté tout est fermé et de l'autre on connaît pas les endroits à Marseille. C'était une vie très difficile¹⁴. »

Ces difficultés ont incité plusieurs jeunes à chercher du travail. Ainsi les parents d'Emar, arrivés des Philippines en 2019, tous deux techniciens de surface chez des particuliers, ont perdu leur emploi lors du confinement « donc ils ne gagnaient plus d'argent ». La famille (Emar, son frère, ses parents) partage le logement d'une tante.

« En voyant mes parents comme ça, je réalisais que c'était dur de vivre quand on n'a pas un travail. [...] Comme mes parents avaient arrêté de travailler moi, j'avais trouvé un travail grâce au père de mon ami qui lui n'avait pas le temps : je devais m'occuper d'un homme vieux [malade d'Alzheimer]¹⁵. »

Chuluun, dont les parents invalides ne parlent pas du tout le français, a mobilisé ses forces pour trouver un toit et de quoi nourrir ses parents et son frère, en situation de très grande précarité en France. Comme un certain nombre d'élèves du lycée (pas tous EANA), il a pu bénéficier de la solidarité organisée par des collègues de l'établissement, à la fois financière, et en termes de mobilisation de réseaux de solidarité locaux. Il n'a pas pu étudier pendant cette période, ni participer à la rédaction d'un journal. Dans certains cas, l'absence de contacts avec les enseignants pendant cette période est à comprendre au regard de la précarité des situations individuelles et familiales, et de possibilités de connexion erratiques et limitées.

Les restrictions de circulations internationales ont parfois durement affecté les jeunes et leurs familles. Ainsi la maman de Veronica (17 ans), cubaine, est repartie en janvier 2020 s'occuper de ses parents à Cuba, mais son bref séjour s'est vu prolongé par la crise sanitaire, et la jeune fille, qui vit à Marseille auprès de membres de sa famille élargie, souffre de ne pas avoir revu sa mère, qui se débat dans une situation économique difficile, depuis maintenant plus d'un an : « Là-bas il n'y a rien, pas de nourriture [...] on envoie de l'argent d'ici vers là-bas¹⁶. »

Le cas de Youssef (18 ans, marocain) révèle quant à lui l'enchevêtrement de difficultés économiques et liées aux restrictions de circulation, qui affectent durement sa situation personnelle et scolaire. Il est arrivé en France en 2019 après un séjour de plus de dix ans en Italie, avec sa mère et son frère. Au printemps 2020, le décès de sa grand-mère a précipité un retour au Maroc, où la famille est restée bloquée pendant cinq mois à cause des restrictions de circulation. Youssef reprend sa scolarité fin septembre 2020 à Marseille, mais le manque d'opportunités d'emplois en France, dans le contexte de la pandémie, ainsi que les difficultés juridiques de la famille (la carte de résident italien ne leur donne pas les mêmes droits en France), contraignent finalement la famille à organiser un retour en Italie à l'automne 2020, la mère y ayant retrouvé un travail, via ses réseaux amicaux. Mais alors qu'ils ont vidé et rendu leur logement à Marseille, que Youssef a dit au revoir à ses camarades et professeurs et qu'ils sont sur le point de partir, la région italienne où ils doivent se rendre, devenue « zone rouge », se ferme et empêche leur retour. Ces circulations empêchées, du séjour prolongé au pays à l'impossibilité du nouveau retour en Italie, couplées aux très grandes difficultés économiques

¹³ Précisons que les récits et entretiens réalisés a posteriori ne concernent pas toujours les mêmes élèves, car ils incluent aussi des élèves de la nouvelle promotion de la classe 2020-2021.

¹⁴ Extrait du témoignage écrit par Aischa à Marseille en décembre 2020.

¹⁵ Extrait du témoignage écrit par Emar à Marseille en décembre 2020.

¹⁶ Extrait d'un entretien mené à Marseille en décembre 2020 avec Veronica.

de la famille, ont des conséquences psychologiques lourdes qui impactent fortement la scolarité de Youssef, qui se trouve en situation d'attente permanente depuis près d'une année.

Les confinements ont aussi mis en lumière les difficultés de certains élèves en ce qui concerne les conditions de travail à domicile. Nour, originaire d'Algérie, dont le père a perdu son travail pendant le confinement, évoque les tensions et la difficulté de rester à la maison tous ensemble pendant cette période. Ivanna, d'origine ukrainienne, vit dans un petit appartement avec son frère et ses parents, qui ne parlent pas français. Elle raconte, après le confinement, que la promiscuité a été difficile, qu'elle n'a pas beaucoup parlé français pendant cette période, et qu'elle devait, en plus des tâches domestiques, assurer le suivi scolaire de son petit frère, avec lequel elle partage une chambre : « Pendant le confinement, c'était la catastrophe, il voulait pas du tout faire les devoirs¹⁷. » Quant à Olga, 19 ans, réfugiée originaire de Russie, elle est logée depuis son arrivée en France au début de l'année 2018, avec ses parents, d'hôtel en hôtel, dans des chambres étroites, temporaires, situation instable et précaire fréquente chez les demandeurs d'asile. Cette précarité résidentielle (Dietrich-Ragon 2017 ; Bouillon *et al.* 2019 ; Le Méner, Oppenchain 2015) a été encore plus difficilement vécue pendant le confinement. Olga témoigne lors de l'entretien que l'étroitesse du logement, l'absence de table pour travailler, ont été de fortes contraintes : travailler sur son lit, avec une connexion internet erratique et ses parents dans la chambre, s'est avéré compliqué. Elle n'a d'ailleurs pas rédigé de journal de confinement.

Le repli sur les sociabilités familiales et l'espace du logement n'ont pas coupé les jeunes de la communication avec leurs pairs, en général via l'utilisation des réseaux sociaux et des moyens de télécommunication. Toutefois, les sociabilités construites dans le cadre scolaire, bien que partiellement entretenues avec leurs amis les plus proches et réactivées avec d'autres, lors de certains cours en visioconférence, ont souvent eu tendance à décliner à mesure des semaines. Pour les élèves encore peu familiers avec la langue française, les difficultés de communication avec les autres élèves allophones ont pu faire obstacle au maintien des liens, comme l'exprime Zeynep, arrivée en France fin 2019 :

« C'était très difficile parce que l'année dernière j'ai commencé l'UPE2A mais je ne pouvais pas aller au lycée. Au lycée ce qui me manquait c'est d'étudier et mes amis A. et B. [deux élèves locuteurs de sa langue maternelle]. Parce que l'année dernière je ne parlais [pas] bien français alors je ne pouvais communiquer qu'avec eux de la classe UPE2A. [...] J'ai mélangé la jour et la nuit. J'ai dormi à 4 heures et je me réveillais l'après-midi. Jusqu'à 4 heures environ j'étais sur mon téléphone à parler avec ma famille, mes amis de X., l'internat près d'Istanbul où j'étais avant de venir en France¹⁸. »

Pour un certain nombre d'entre eux, le repli sur des sociabilités antérieures, avec les amis ou la famille laissés dans le pays de départ, a constitué une sphère d'échanges privilégiée, mentionnée de manière récurrente : « Pendant la quarantaine j'ai écrit à mes amis de Russie sur WhatsApp¹⁹ » ; « j'avais contacté mes amis au Vietnam, [...] via des messages Instagram et Messenger, parfois nous passions des appels vidéo²⁰ » ; Lee est en communication quotidienne avec une amie originaire de son pays, qu'elle a connue à son arrivée en France : « On parle chinois²¹ ». Ainsi, les espaces de socialisation en langue française se sont fréquemment restreints, même si les efforts réalisés par nombre d'entre eux dans le domaine scolaire, en utilisant des ressources sur internet, via le suivi d'émissions de télévision, le visionnage de films, voire la lecture, ont permis de maintenir une certaine familiarité avec la langue française, non pratiquée en famille. Sergei, arménien, pratique le russe et l'arménien en famille, sa migration en France faisant suite à une première émigration en Russie. Il devient, par sa

¹⁷ Extrait d'un entretien mené à Marseille en mai 2020 avec Ivanna.

¹⁸ Extrait du témoignage écrit par Zeynep (turque) à Marseille en décembre 2020.

¹⁹ Extrait du témoignage écrit par Sergei (arménien) à Marseille en décembre 2020.

²⁰ Extrait du témoignage écrit par Linh (vietnamienne) à Marseille en décembre 2020.

²¹ Extrait du témoignage écrit par Lee (chinoise) à Marseille en décembre 2020.

scolarité, pourvoyeur de l'apprentissage du français auprès de sa petite sœur et de ses parents, leur imprimant des documents trouvés sur internet et tentant d'impulser des échanges en français au sein de la famille.

Laura, colombienne, a suivi des cours via une application qu'elle a dû interrompre au bout de quelques temps car l'enseignement devenait payant. Aischa, quant à elle, raconte :

« J'ai essayé de lire un roman en français mais j'ai trouvé cela difficile au début (...) [j'ai] regardé des programmes pour apprendre le français sur YouTube via les chaînes suivantes : 1. Apprendre le français pour les débutants 2. Paris est le paradis sur terre 3. Apprendre le français facilement, j'ai appris le français, or le début était difficile pour l'apprentissage, mais après plusieurs jours j'ai commencé à maîtriser la langue²². »

Confinement, crise sanitaire et scolarisation

Les vulnérabilités accrues par la crise ont affecté les conditions de scolarisation des adolescents. Des retards de scolarisation de jeunes récemment arrivés aux formes de décrochage scolaire en passant par les conséquences d'une certaine fracture numérique, les effets sur la scolarisation sont pluriels.

Des scolarisations retardées

Les entretiens avec les élèves de la classe 2020-2021 mettent en lumière que la crise a pu retarder l'entrée dans le système scolaire français. Le gel des tests de positionnement lié à la fermeture du CASNAV pendant plusieurs mois, le retard accumulé dans les décisions d'affectation, le ralentissement des démarches administratives, ont privé les plus récemment arrivés d'une scolarisation au fil de l'eau, relativement courante dans les dispositifs UPE2A qui tentent, en temps ordinaires, de réagir au flux des arrivées, indépendamment du calendrier scolaire, pour scolariser les élèves nouvellement arrivés²³. À la rentrée 2020-2021, sept jeunes entrants dans le dispositif (sur 13 nouveaux) étaient arrivés en France entre novembre 2019 et février 2020. Certains avaient passé les tests de positionnement avant le début du confinement (comme Roman, dont nous avons placé le témoignage en exergue), d'autres non, mais tous ont dû attendre la rentrée 2020 pour commencer l'école. Cette attente a été source d'inquiétude, comme en témoigne Emar :

« Je m'ennuyais parce que je n'avais pas d'école et je ne savais pas encore dans quelle école j'irais. Je ne savais pas comment fonctionnait l'école en France. Je ne savais absolument rien. Je m'inquiétais parce que j'avais envie d'aller à l'école²⁴. »

Elle a aussi ralenti l'entrée des élèves dans l'apprentissage du français, d'autant plus que la situation de confinement ne leur a pas permis de socialiser, à l'extérieur du logement, en langue française. Les primo-arrivants n'ont en effet pas encore de réseau de sociabilité en France, qui se développe fréquemment avec l'entrée à l'école. Roman l'exprime :

« Je ne vivais pas bien cette situation malgré tout : je pensais que je devais apprendre le français, mais en fait je ne savais pas vraiment comment faire, je n'avais pas de vrais cours et ça me stressait de perdre tout ce que j'avais appris en Ukraine, de prendre du retard²⁵. »

Fractures numériques

²² Extrait du témoignage écrit par Aischa (syrienne) à Marseille en décembre 2020.

²³ Selon les données de la DEPP, 60 % des jeunes allophones scolarisés en lycée débutent leur scolarité moins d'un mois après avoir passé les tests de positionnement du CASNAV ou des CIO, 80 % entre un et trois mois après. Ces taux sont respectivement de 92 et 95 % en primaire, et de 70 et 90 % au collège. Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019, *Note d'information*, n° 19-52, (<https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>).

²⁴ Extrait du témoignage écrit par Emar (philippin) à Marseille en décembre 2020.

²⁵ Extrait du témoignage écrit par Roman (ukrainien) à Marseille en décembre 2020.

Certains élèves ont exprimé leurs difficultés de connexion internet, l'un des facteurs qui explique, pour eux, l'absence de journaux de bord pendant le confinement, et les difficultés de suivi scolaire (cf. témoignage de Mounir, en exergue de l'article). Conséquence des difficultés de connexion des uns, ou des habitudes de connexion permanente des autres prises pendant la période de confinement, l'enseignante observe qu'au premier trimestre 2020-2021, les élèves sont beaucoup plus que d'habitude sur leurs téléphones pendant les pauses, ce que ne semblent pas corroborer les dires de ses collègues de classes ordinaires. La fracture numérique entre les élèves est en effet une réalité auprès de ce public (Commission Européenne 2019 ; Bédouchaud *et al*, 2020a, 2020b ; OECD 2020). En décembre 2020, l'enseignante recense, à la suite d'une proposition de l'association Emmaüs Connect, via le réseau éducation sans frontières (RESF), les besoins numériques de ses élèves : seulement la moitié environ des EANA possèdent un ordinateur et moins de la moitié disposent de l'accès à internet chez eux²⁶. Dans ces conditions, les modalités du travail à distance sont souvent dépendantes des téléphones portables, dont les numéros ne sont pas toujours stabilisés quand il s'agit de forfaits précaires. De ce fait, outre les difficultés matérielles, la capacité des élèves à suivre convenablement des modalités d'enseignement à distance est très fortement compromise pour une partie d'entre eux.

Décrochages et abandons scolaires

Les difficultés économiques accrues se sont traduites par des entrées durables des jeunes sur le marché du travail, afin de contribuer à la survie familiale. Cela a altéré le suivi de la scolarisation à distance, voire a généré, en 2020-2021, des abandons de scolarité d'élèves pourtant prometteurs, résolus à aider économiquement leur famille au détriment de leurs études. C'est le cas de Ashot, arrivé en France en 2018 à l'âge de 17 ans, sans ses parents restés en Arménie. Il est hébergé chez sa cousine qui poursuit des études en France et l'a aiguillé pour qu'il puisse être scolarisé dans le dispositif UPE2A dans le courant de l'année 2018-2019, puis durant l'année 2019-2020. Dès le début il annonce à sa professeure son projet d'entrer en filière Sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) à l'issue de l'UPE2A, comme plusieurs de ses camarades arméniens ainsi que sa cousine l'ont fait avant lui. Conformément à son souhait il est admis en Première STMG à la rentrée 2020-2021, mais arrête sa scolarité dès les premiers mois. Pudiquement, il explique à sa professeure de FLS qu'il travaille aux côtés d'un de ses oncles, dans son entreprise de menuiserie, et qu'il n'a « pas eu le choix²⁷ ».

La situation est similaire pour Lee, jeune chinoise venue sans ses parents en France, hébergée par son oncle et sa tante, scolarisée dans le dispositif en 2019-2020. Elle a de bons résultats scolaires et se voit proposer l'entrée en Première générale pour la rentrée 2020-2021, mais elle refuse, demandant à être maintenue une année de plus dans le dispositif UPE2A pour perfectionner son français, dans la perspective d'arrêter ses études. À la fin du confinement du printemps 2020, elle a commencé à travailler dans la boutique de grossistes en vêtements de son oncle et sa tante, à Marseille, pour aider ses parents, et confirme à sa professeure ce choix de rentrer sur le marché du travail à l'automne 2020 :

« Parce que je pense que mes parents, ils travaillent dur en Chine. J'espère pouvoir les aider à réduire la charge. Quand j'apprends bien le français, j'irai gagner de l'argent. C'est mon idée. C'est aussi le résultat de la discussion de ma famille avec moi. Je sais bien que c'est dommage pour moi. Mais maintenant je n'ai pas plus de choix²⁸. »

Dans le cas d'Inès, 17 ans, originaire du Cap Vert et ayant résidé longtemps au Portugal avant d'émigrer en France, la période de confinement semble avoir altéré considérablement sa

²⁶ Les problèmes de connexion empêchent certains élèves d'assister aux cours. Pour attester de leur bonne foi, certains envoient des captures d'écran aux enseignants qui permettent de justifier leurs absences et de ne pas les pénaliser sur les avis de fin de semestre.

²⁷ Extrait du témoignage écrit par Ashot à Marseille en décembre 2020.

²⁸ Extrait du témoignage écrit par Lee à Marseille en décembre 2020.

motivation à poursuivre sa scolarité. Sa situation est révélatrice d'un processus de décrochage qui renvoie plus à une fragilisation psychologique qu'à des conditions économiques. Elle s'est beaucoup repliée sur ses sociabilités avec ses amies du Portugal, à distance, et exprime une nostalgie récurrente : « Au Portugal il était beaucoup plus facile d'être à l'école [...] Personnellement, je me sens aussi assez découragée et perdue. Les difficultés n'aident pas non plus... Les notes non plus...²⁹ ». À l'issue du confinement du printemps, elle hésite beaucoup sur son orientation. De façon générale, le travail sur l'orientation des élèves à l'issue de l'année d'UPE2A se réalise tout au long des second et troisième trimestre, via des échanges réguliers avec l'équipe pédagogique et l'élève. Le confinement et les difficultés de la reprise en présentiel n'ont pas permis d'accorder autant de temps à ce processus essentiel en 2020. Si cela n'a pas posé problème pour la majorité des élèves, cela a en revanche rendu plus difficile le choix pour les élèves très hésitants comme Inès. Inscrite finalement en Première STMG à la rentrée 2020-2021, elle peine à s'intégrer dans la classe et évoque, dans ses échanges avec la professeure d'UPE2A qu'elle sollicite à plusieurs reprises via WhatsApp à l'automne 2020, la possibilité d'interrompre ses études : « Comment puis-je annuler l'inscription de l'école. Ou tout simplement arrêter cette année et m'inscrire l'année prochaine ? ». Elle envisage la possibilité de faire une pause, de passer son permis de conduire, de faire du baby-sitting pour gagner sa vie et « de retourner à l'école l'année prochaine avec l'énergie rechargée » ou bien de partir vivre à Londres où elle a de la famille et où ce sera plus facile, dit-elle, pour la langue. « Cette situation du virus, être loin des gens qu'on aime et de tout ce à quoi on était habitués, ce n'est pas facile. La culture ici est différente ». En décembre, alors que son absentéisme croît, sollicitée par l'enseignante, elle explique :

« Le truc c'est que... je sais que je dois aller à l'école et je sais que je perds mon temps à la maison, littéralement au lit, mais je fais de mon mieux pour aller à l'école. Ces derniers temps, j'ai été très fatiguée, Madame. Je pense que c'est pour ça que je ne suis pas capable d'aller à l'école comme avant... Honnêtement, je ne sais plus quoi faire... Je me sens perdue... Je n'ai ni satisfaction ni joie de faire quoi que ce soit dernièrement, ni de parler à mes amis. Je n'ai pas la force d'aller à l'école. Quand je suis là, je me demande toujours ce que je fais là... [...] j'aimerais avoir la force d'être comme j'étais, de penser comme j'avais l'habitude de penser mais maintenant tout est différent... ».

Avec la mobilisation de sa professeure de FLS, une solution a finalement pu être trouvée : Inès a été réintégrée au dispositif UPE2A pour les cours spécifiques de FLS, retrouvant ainsi d'anciens camarades et renouant avec la réussite scolaire. Dans le même temps le lycée s'est attaché à lui conserver une partie de ses cours de Première. Inès a elle-même participé à la construction de cet emploi du temps hybride en indiquant les matières de Première STMG auxquelles elle tenait. Cette solution doit beaucoup à la mobilisation du lycée, dans lequel Inès avait continué sa scolarité, mais n'aurait pas pu être envisagée si l'élève avait changé d'établissement.

De l'avis de l'enseignante, cette situation est relativement nouvelle, eu égard au potentiel des élèves, qui ne présentaient pas de difficultés spécifiques d'apprentissage ni de motivation jusqu'au confinement du printemps 2020. Si certains élèves ont déjà connu des difficultés d'orientation dans les années antérieures, il s'agissait soit d'élèves aux difficultés d'apprentissage plus manifestes, soit d'élèves pour lesquels le travail conduit avec l'équipe pédagogique du lycée permettait, au fur et à mesure de l'année, de s'accorder sur un choix d'orientation adapté. La rupture de la quotidienneté des liens en face à face au printemps 2020, malgré les efforts consentis par les enseignants, a ainsi pesé sur la poursuite d'études.

Une rentrée pas comme les autres

²⁹ Extrait du témoignage écrit par Inès à Marseille en mois 2020.

Sans prendre en compte ces situations de décrochage ou d'abandon pas encore connues à la rentrée, parmi les 24 élèves de la classe UPE2A de 2019-2020, 15 élèves ont été orientés en Première générale ou technologique, au lycée A ou dans un autre établissement ; 2 en Seconde professionnelle ; et 7 se sont vu proposer (ou ont demandé) un maintien en Seconde UPE2A une année supplémentaire, afin de consolider leur apprentissage du français. Si ces situations de maintien sont courantes, en particulier pour les élèves arrivés en cours d'année, ou pour ceux dont les difficultés d'entrée dans le français sont plus importantes (il s'agit souvent d'élèves dont la langue maternelle est non latine), les effectifs d'élèves maintenus n'ont jamais dépassé 4 à 5 élèves au maximum les années précédentes. L'enseignante n'attribue pas tant cette situation au confinement qu'au fait que certains n'ont pas pu être, pour des raisons administratives, inclus comme les autres en classe ordinaire sur une partie de leur emploi du temps. Cela rendait difficile en effet un passage direct en classe ordinaire l'année suivante. Toutefois, les récits des élèves témoignant de leurs difficultés à rester dans une pratique quotidienne du français en situation de confinement indiquent que cette période a pu jouer un rôle dans leur souhait de rester dans le dispositif.

Les entretiens avec l'enseignante responsable, comme les récits et entretiens avec les élèves conduits après le confinement, témoignent de certaines évolutions dans le rapport des élèves à l'école, à la classe, et à leurs proches, pendant le premier trimestre de l'année scolaire 2020-21 (septembre à décembre). Le groupe classe en 2020-21 semble plus soudé et solidaire que les années antérieures, mais aussi plus fragile psychologiquement et en situation de souffrance. Les élèves semblent empreints à la fois de gravité et de plus de sérieux et d'envie d'apprendre, comme si l'expérience de la solitude sociale générée par le confinement avait marqué leur engagement dans les sociabilités et leur scolarité ultérieure.

Lorsque, en octobre 2020, l'enseignante obtient que le dispositif UPE2A ne soit pas affecté par les dédoublements de classe imposés dans la majorité des lycées afin de diviser les effectifs d'élèves en présence, tous les élèves lancent une salve d'applaudissements à la hauteur du soulagement exprimé par l'évitement d'un second confinement imposé, dont leur professeure signifie qu'il constitue pour eux une « hantise immense ». Le dispositif UPE2A, qui constitue pour les élèves allophones un repère fort de leur nouveau quotidien en France, semble être plus encore un espace d'ancrage en cette année 2020-2021. Une anecdote significative en est l'arrivée du nouveau mobilier de la salle UPE2A en janvier 2021, qui permet une réorganisation de l'espace physique et suscite des réactions assez négatives telles que « il faut prendre l'habitude » ; les élèves se sentent notamment trop loin les uns des autres dans la salle et expriment le désir de se resserrer physiquement en rapprochant les tables.

Certains témoignages révèlent aussi un engagement plus fort des jeunes dans leurs études, comme l'exprime cet entretien avec Samir, en Première en 2020-2021 :

« J'ai plus d'envie de bosser que l'année dernière le BAC et tout, [...] la formation en vrai passe mieux que par internet [...] même l'ambiance à la maison quand on est confinés et tout ça ne donne pas envie [d'étudier]³⁰. »

Pour la majorité d'entre eux, l'envie de ne pas perdre un an est palpable dans la motivation et l'urgence des élèves à apprendre. À la fin du deuxième trimestre, la professeure constate qu'une seule élève envisage, à ce stade de l'année, de se maintenir l'an prochain en UPE2A. C'est le taux le plus faible de demande de maintien au regard du nombre d'élèves inscrits. Elle a du mal à persuader certains élèves de la nécessité pour eux de rester une année supplémentaire dans le dispositif tant elle les sent pressés par l'urgence, la peur de perdre encore du temps, et d'accumuler le retard.

³⁰ Extrait du témoignage écrit par Samir à Marseille en novembre 2020.

Conclusion

Alors que les travaux sur les effets sociaux et scolaires de la crise liée à la pandémie de Covid 19 se multiplient, notre étude présente l'originalité de partir de la parole d'acteurs à la fois ordinaires et spécifiques pour mettre à l'épreuve certaines hypothèses : d'abord, les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont en effet ordinaires, en ce qu'ils sont élèves et adolescents ; ensuite, ils sont aussi spécifiques, car leur récente arrivée en France, et leur situation d'allophonie, les placent dans le groupe des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP, selon la terminologie du ministère de l'Éducation nationale). Enfin, si leurs conditions socioéconomiques sont hétérogènes, la majorité d'entre eux connaît à son arrivée en France (et, pour le public étudié, majoritairement dans un cadre familial) comme de nombreuses familles en situation de migration, des difficultés socioéconomiques et une certaine instabilité, sur le plan résidentiel, juridique, psychologique aussi parfois.

Le confinement du printemps 2020 et, au-delà, les effets collatéraux de la crise générée par la pandémie, mettent au jour, de fait, des élèves à la fois ordinaires et spécifiques. Les récits et journaux de bord du confinement rendent compte de quotidiens confinés souvent assez banals. Ils révèlent aussi des vulnérabilités liées aux conditions socioéconomiques des familles, et à la situation de migration récente (telles que : perte d'emplois des parents, difficultés économiques, étroitesse des logements, difficultés familiales liées aux restrictions de circulation), qui confirment que la crise contribue au creusement des inégalités.

Dans le domaine scolaire, si la plupart des jeunes sont aujourd'hui inscrits dans une poursuite de leur scolarité, avec une motivation qui semble avivée par le retour au présentiel et un certain sentiment d'urgence, la crise a mis en évidence à la fois l'existence de conditions précaires de travail à la maison, une fracture numérique au sein des élèves, des difficultés à poursuivre à domicile une socialisation en langue française, et généré des processus de décrochage ou d'abandon scolaire, pour des raisons économiques ou psychologiques dont l'origine semble liée aux effets de la pandémie. Elle a aussi mis en lumière le retard à la scolarisation des élèves arrivés en France dans le courant de l'année 2019-2020, qui ont pour un certain nombre souffert d'un temps allongé de déscolarisation.

En dialogue avec d'autres recherches en cours, notre travail montre que les effets combinés des confinements et de la crise pandémique altèrent les scolarisations sur le moyen terme, creusant en particulier les inégalités entre les élèves et accentuant les vulnérabilités des plus fragiles.