



HAL
open science

A not-so-strong State? Schooling for young migrants organised by the regional state education authorities

Maïtena Armagnague

► **To cite this version:**

Maïtena Armagnague. A not-so-strong State? Schooling for young migrants organised by the regional state education authorities. *Revue Française de Pédagogie*, 2023, 218, pp.61-77. 10.4000/rfp.12682 . hal-04439050

HAL Id: hal-04439050

<https://hal.science/hal-04439050>

Submitted on 5 Feb 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.

Un État pas si fort ? La scolarisation des élèves primo-arrivants en France à hauteur d'académies

A not-so-strong State? Schooling for young migrants organized by the regional education authorities

Maitena Armagnague
Université de Genève, EduMIJ,
INSEI-Grhapes, *fellow* de l'IC Migration
Maitena.Armagnague@unige.ch

La politique éducative à l'égard des enfants migrants dépend théoriquement d'une réglementation centralisée en matière d'immigration et de scolarisation. Mais dans les faits, elle n'est ni cohérente ni homogène car traversée par des logiques contradictoires. L'une démocratique-libérale insiste sur la tradition hospitalière de l'école française, l'autre sécuritaire-répressive met l'accent sur l'impératif politique de réguler les flux migratoires. Cette dissonance du modèle réglementaire au fondement de la politique de l'État est source de conflits d'interprétation de la part des acteurs concernés, produisant des agencements institutionnels à l'échelle académique. Quatre académies sont étudiées à partir de six paramètres principaux : le positionnement institutionnel des autorités académiques, le volume d'heures de soutien prévu par enfant, le degré et le format d'inclusion envisagés, les disciplines choisies pour favoriser cette inclusion, l'âge considéré pour définir le droit scolaire et le type d'offre scolaire référée à cet âge et enfin les modalités de lien envisagés entre les dispositifs de soutien et l'enseignement spécialisé. Ces paramètres sont à l'origine d'arrangements institutionnels spécifiques qui définissent les modes de coordination des acteurs et les règles des fonctionnements pédagogiques locaux.

Mots-clés (TESE) : niveau local, politique et administration de l'enseignement, élève allophone, migration

Education policy for migrant children theoretically depends on centralized regulation of immigration and schooling. In reality, however, it is neither coherent nor homogeneous, because of contradictory logics running through it. The democratic-liberal logic insists on the tradition in the French school system of welcoming, while the repressive logic emphasizes the political imperative of regulating migratory flows. This dissonance in the regulatory model is a source of conflicting interpretations on the part of the actors involved, producing different institutional arrangements in each regional education authority. Four regional education authorities are studied on the basis of six main factors: the institutional positioning of the authorities, the number of support hours planned per child, the degree and format of inclusion envisaged, the subjects chosen to promote this inclusion, the age considered to define the right to schooling and the type of school offer referred to this age, and finally the links between support systems and specialized teaching. These factors give rise to specific institutional arrangements that define the ways in which actors are coordinated and the rules governing local education procedures.

Keywords (TESE) : local level, educational policy and administration, foreign mother tongue student, migration

Le début des années 2020, marqué par la fermeture des frontières du fait de la pandémie de Covid-19, n'a que ponctuellement mis entre parenthèses le débat sur l'immigration en France¹. Celui-ci demeure vif, alors que les immigrés constituent une part relativement faible de la population française (Héran, 2017)² et que celle-ci n'est pas opposée à l'immigration³ malgré la hausse structurelle du vote d'extrême droite⁴. Pourtant, les gouvernements légitiment des politiques migratoires restrictives à partir d'une prétendue inacceptabilité sociale de l'immigration⁵ depuis le milieu des années 1970 (Lochak, 2011, 2016 ; Spire, 2016 ; Weil, [1988] 2005) dans des contextes économiques moins favorables (Simon, 2012 ; Noiriél, 2001). Par ailleurs, dès les années 1990, les systèmes éducatifs, sous l'impulsion des institutions internationales (UNESCO, OCDE) et européennes, sont encouragés à mieux prendre en considération les cultures minoritaires, notamment linguistiques, pour devenir plus accessibles. Les Recommandations du Conseil de l'Europe relatives à la promotion des valeurs communes, l'éducation

1 P. Weil ([1988] 2005) retrace ces débats depuis ceux liés à la restriction du *jus soli* dans le Code de la nationalité au milieu des années 1970 (le FN voit le jour en 1972). Plus de 20 lois relatives à la réglementation du séjour des étrangers en France ont été adoptées en 40 ans, illustrant une « frénésie législative » (<<https://www.lacimade.org/decryptage-du-projet-de-loi-asile-et-immigration>>). Les débats sont animés à l'occasion de la mise en application des lois Pasqua 1 en 1986 et Pasqua 2 en 1993. Ils le sont de nouveau à l'occasion de la loi Collomb en 2018 qui réduit les temps de procédure des expulsions, qu'appliqueront certaines préfectures notamment en Île-de-France. En 2023, le projet de loi sur l'immigration facilite encore les expulsions en criminalisant les personnes sans titre de séjour et en ajoutant des conditions supplémentaires pour l'obtention ou le renouvellement d'un titre de séjour (maîtrise du français, restriction du regroupement familial, de l'obtention de la nationalité française pour les jeunes nés et ayant grandi en France). Dans ce contexte, en mai, les députés LR en appellent à un référendum d'initiative partagée pour une « immigration choisie », quelques semaines après la rédaction d'une tribune réunissant 400 scientifiques dans *Le Monde* le 27 février 2023 pour « une politique migratoire humaine » et la tenue d'une convention citoyenne sur la migration.

2 En 2021, 7 millions d'immigrés vivent en France, soit 10,3 % de la population (+ 3 points en 20 ans), 36 % sont français (Insee, 2022). C'est moins qu'en Suisse (30 % de la population), en Suède (20 %), en Allemagne et en Autriche (20 %), ou en Belgique (17 %) (Halman, Reeskens, Sieben *et al.*, 2022).

³ Des sondages d'opinion ponctuels illustrant la défiance à l'égard de l'immigration ont été médiatisés, tel celui réalisé en novembre 2022 par l'institut Cluster 17 pour *Le Point*. Sur 2 429 personnes, 41 % se disent « en général » favorables à l'accueil de navires de migrants dans les ports français et 55 % s'y déclarent défavorables (étude réalisée une semaine après l'autorisation d'entrée du navire *Ocean Viking* de l'ONG SOS Méditerranée). Les enquêtes de long terme soulignent des dynamiques différentes : depuis la seconde moitié des années 1980, la Sofres publie tous les deux ans des chiffres sur l'acceptation sociale de l'immigration. En 1988, 35 % des sondés sont « tout à fait d'accord » avec le fait qu'« il y a trop d'immigrés en France ». Ce taux monte à 50 % en 1994 (après la loi Pasqua 2) puis diminue et reste en dessous de 30 % (sauf en 2006). En 2021, il est de 21 % (<https://www.observationsociete.fr/population/valeurs_immigres-2>). Selon l'European values survey (Halman, Reeskens, Sieben *et al.*, 2022), le taux de personnes considérant en France que l'immigration « a un impact positif » est de 28 % (contre 30 % en Allemagne, 25 % en Italie et 9 % en Hongrie).

⁴ Moins de 1 % en 1974 (FN), 41,5 % en 2022 (RN) (<[https://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les-resultats/Presidentielles/elecresult_presidentielle-2022/\(path\)/presidentielle-2022/FE.html](https://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les-resultats/Presidentielles/elecresult_presidentielle-2022/(path)/presidentielle-2022/FE.html)>).

⁵ Ceci s'incarne aussi dans la délivrance des statuts de réfugiés en France : en 2020, 19,8 % pour les adultes, 23,7 % pour les mineurs. Ce taux d'accord a baissé depuis les années 1970 (plus de 90 % en 1976, source Ofpra). À titre illustratif, en 2020, le taux d'accord de l'Allemagne est de 48,6 % (<<https://www.lacimade.org/asile-en-france-premier-bilan-2020/>>>).

inclusive et la dimension européenne de l'enseignement⁶ énoncent que les enfants migrants doivent être une priorité des politiques inclusives à l'école (Garnier, Derouet & Malet, 2020). Au nom des intérêts supra de promotion du développement et de la paix, ces principes ont été peu interrogés alors qu'ils modifient l'appareil normatif scolaire (Ebersold, 2021 ; Verhoeven, 2018) et les formes de solidarités et de l'État social (Rochex, 2020). À différentes échelles, il en résulte un flou dans les modalités d'appropriation de ces orientations. D'une part, le champ éducatif est tenant d'une position relativement hospitalière en matière d'accueil des enfants migrants : ancienneté de la scolarisation des étrangers en France, implication de professionnels dans les espaces associatifs, prégnance du champ moral de l'émancipation méritocratique par l'école dans les directives réglementaires. D'autre part cette logique démocratique se voit confrontée à une logique restrictive assumée par les politiques migratoires du ministère de l'Intérieur⁷ notamment dans l'octroi des titres de séjour (Agier, 2018). À quelques exceptions près⁸, les champs d'intervention de l'Éducation nationale et du ministère de l'Intérieur (préfectures) sont relativement séparés : la première a la charge de la politique éducative à destination des migrants, le second en administre les conditions générales de séjour. Mais dans les scolarités de ces enfants, les restrictions de séjour influencent les conditions scolaires (Armagnague-Roucher, 2018) et les raisonnements des acteurs institutionnels⁹ et éducatifs¹⁰. Cette coexistence de logiques restrictives et démocratiques illustre l'association paradoxale entre une « main gauche » et une « main droite » de l'État dans la définition de la politique à l'égard des enfants migrants (Bourdieu, 2012). Comment, dans ce contexte dissonant, s'organise la rencontre entre les impératifs d'accessibilité scolaire promus par les réglementations internationales et les lois éducatives (loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République, loi de 2018 sur l'école de la confiance) d'une part, et les incidences des politiques de restriction du séjour des migrants (faible taux d'octroi des protections internationales, procédures d'expulsion liées à l'application de la loi Collomb de 2018 plaçant les

⁶ Publiées le 22 mai 2018 (28/C 195/01-05), JO de l'UE du 7 juin 2018.

⁷ Des municipalités ont aussi (illégalement) refusé l'inscription scolaire d'enfants migrants arguant de leur séjour irrégulier ou celui de leurs parents (<<https://www.cafepedagogique.net/2018/04/13/des-amendements-en-faveur-des-jeunes-migrants>>), ce qui illustre le climat sur ce sujet et les variations d'interprétations possibles. Les terrains pris en compte dans cet article ne sont pas concernés par de telles positions, et les restrictions observées ne sont que les effets des politiques du ministère de l'Intérieur appliquées par les préfectures.

⁸ C'est le cas des dispositifs « Ouvrir l'école aux parents » portés par l'Éducation nationale et le ministère de l'Intérieur (préfectures) ou « Cités éducatives », copilotés par l'Éducation nationale, le ministère de l'Intérieur (préfectures) et les municipalités.

⁹ Les acteurs désignés comme institutionnels sont ceux exerçant dans les services ministériels, rectoraux et départementaux (inspecteurs, chargés de missions, formateurs) bien qu'ils soient enseignants de formation initiale.

¹⁰ Les acteurs désignés comme éducatifs sont ceux exerçant dans les établissements scolaires : enseignants, membres des équipes de vie scolaire et de direction.

demandeurs de titres et leurs enfants dans une précarité économique et juridique), d'autre part ? Comment s'agencent ces scolarités d'un point de vue pédagogique et institutionnel ? Nous observons que ces deux logiques agissent sur les répertoires interprétatifs des acteurs comme l'imposition d'un « double lien »¹¹ dans les politiques nationales produisant des conceptions différentes des situations. Cet article s'attache à saisir les effets institutionnels et pédagogiques de ces logiques en tension dans les actions des individus impliqués. En laissant de côté l'analyse des spécificités préfectorales des politiques du ministère de l'Intérieur pour se concentrer sur les mises en œuvre de la politique éducative, il montre à l'échelle académique comment se dessinent des arbitrages institutionnels et pédagogiques décisifs pour comprendre le sens donné à l'action publique par les acteurs institutionnels et les enseignants.

Notre réflexion s'organisera en trois temps. Nous présenterons d'abord l'échelle politique nationale en matière de scolarisation des enfants primo-migrants et nous en montrerons le caractère paradoxal et peu opératoire. Nous soulignerons ensuite que les académies présentent des configurations spécifiques de mise en œuvre politique *via* des arbitrages dressant, d'un lieu à l'autre, des formes différentes de réception de cette politique publique. Ainsi, bien qu'elles puissent être affirmées comme telles dans un contexte de migrations internationales, les règles opérationnelles des politiques éducatives vis-à-vis des enfants migrants ne sont pas strictement « nationales » dans leur mise en œuvre (Lessard & Carpentier, 2015). Elles se construisent également à l'échelon académique selon des mises en sens situées qui tiennent à l'environnement politique et aux interprétations des acteurs (Spillane, 1998). Nous verrons dans un dernier temps que ces configurations recomposent la forme scolaire traditionnelle. Elles instituent des pratiques professionnelles qui prennent la forme de résolutions de dilemmes, dont les définitions et les registres de justification sont arbitrés entre logique restrictive et logique démocratique de l'accueil scolaire de ces élèves.

Méthodologie

Cet article s'appuie sur les données de trois recherches¹². Les données de cet article portent sur deux établissements du premier degré et deux établissements du second degré dans quatre académies

11 À la suite d'Elias ([1983] 1993), nous reprenons le concept de « double lien » de G. Bateson ([1977] 1991) et sa fille M. C. Bateson (2005). Théorisée au départ pour l'étude de la schizophrénie (dans ses dimensions socialement construites), la théorie du « double lien » décrit « une distorsion parfois pathogène » entre deux sources d'injonctions paradoxales (Bateson, 2008). Le terme de lien permet un ancrage dans les liens et rapports sociaux tout en soulignant une dimension réactive de l'acteur qui en est le dépositaire. Ce double lien est certes un vecteur de contraintes mais ces dernières sont accommodées par les actions des acteurs.

12 EMIGROSCOL (L'expérience migratoire dans l'orientation scolaire, 2018-2022), EVASCOL (Étude sur la scolarisation des enfants migrants et de familles itinérantes et de voyageurs, 2015-2020) et EDUCINCLU (Éducation inclusive des enfants et jeunes migrants, 2016-2021). Pour la composition des équipes, voir : <[https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-](https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves)

dont deux franciliennes (académies 1 et 2) et deux dans le sud de la France (académies 3 et 4). Trois collèges supplémentaires des académies 1 et 2 sont ajoutés à ce corpus pour atteindre 19 établissements (8 du premier degré et 11 collèges). Ces académies présentent des caractéristiques sociales et politiques qui seront exposées plus bas. Les deux franciliennes ont été retenues car, voisines géographiquement, elles accueillent les proportions les plus élevées de France d'élèves primo-migrants tandis que les deux académies provinciales, également proches géographiquement, présentent aussi, entre elles, un nombre assez proche d'élèves concernés. Dans les établissements étudiés, les données ont été recueillies en dispositif UPE2A¹³, en classe ordinaire, en récréation, sorties ou cours d'été, conseils de classe, en salle des professeurs. Des entretiens formels et informels d'élèves (plus de 180 au moins une fois) et de personnels scolaires ont été menés : enseignants de classe ordinaire, de dispositif, équipes de vie scolaire et de direction, infirmières et psychologues scolaires, ainsi que des rencontres avec des acteurs institutionnels : inspecteurs, coordonnateurs, formateurs, responsables de services d'orientation ou de centres d'orientation (plus de 150 au moins une fois). Nous avons aussi rencontré des acteurs éducatifs associatifs ou publics travaillant auprès des enfants et jeunes enquêtés (intervenants sociaux ou militants bénévoles). En parallèle, nous avons mené un suivi régulier de la politique nationale, douze entretiens ont été réalisés dans ce cadre entre 2016 et 2022.

Une politique prise entre des logiques démocratique et restrictive

Des politiques éducatives régies par des cadres contradictoires

La politique migratoire se caractérise par sa sévérité justifiée politiquement par la supposée hausse de l'inacceptabilité sociale de l'immigration (Dubois, 2021). Ceci s'illustre par la mainmise des fonctions régaliennes de contrôle et de surveillance sur la politique d'immigration, par une montée en puissance de la main droite de l'État¹⁴. Sans rappeler toutes ces évolutions vers plus de dureté (Lochak, 2021 ; Weil, [1988] 2005 ; Akoka, Bacon, Clochard *et al.*, 2019 ; Agier, 2016) y compris pour les mineurs (Bouagga, 2020 ; Valette, 2018), retenons une plus grande sévérité de l'octroi des titres de séjours (protections internationales et permis), des procédures devenues plus rapides laissant moins de temps aux migrants et aux associations d'y réagir et des mises à la rue y compris d'enfants scolarisés (expulsions des campements, des hôtels sociaux ou squats). Cela va notamment de pair avec une hiérarchisation des migrants délégitimant l'accueil de ceux venant de pays plus pauvres (Agier & Madeira, 2017 ; Spire, 2016). La politique éducative à laquelle se rattache la scolarisation des migrants est, quant à elle plus ancienne : les lois Ferry de la fin du XIX^e siècle et la loi sur l'éducation de 1936 du

allophones-nouvellement-arrives>

<https://centrehenriaiguerse.files.wordpress.com/2019/12/rapport_educinclu-.pdf>.

et :

13 Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés.

14 Cette politique a connu des nuances à la faveur des alternances politiques : 130 000 personnes régularisées sous la présidence de F. Mitterrand, puis entre 10 000 et 40 000 personnes lors du gouvernement de « gauche plurielle » (1997-2002).

Front populaire. Elle est marquée par son ouverture relative : un accueil inconditionnel de tout enfant sur le territoire national, quel que soit son statut. Cette ambition démocratique s'appuie notamment sur la construction d'un État social décidant de protéger l'enfance et sur la centration du « modèle » social sur l'école (Schnapper, 1991). Ainsi, par rapport aux autres pays d'Europe, la France a été plus tôt concernée par l'éducation d'enfants migrants et y a répondu de façon relativement ouverte. Cette logique démocratique n'a pas cessé ensuite d'un point de vue réglementaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 stipule la nécessité de promouvoir une école inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun. En 2018, le Code de l'éducation consolide ce principe dans son article L 111-1 : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Ces textes sont complétés de réglementations spécifiques pour les élèves primo-migrants. En 2012, la circulaire n° 2012-141 organisant la scolarité des élèves arrivants réitère l'inconditionnalité du droit scolaire : « la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration [...] est un devoir de la République et de son École ». Cette circulaire pose aussi une ambition éducative supérieure à la seule présence des élèves concernés dans les établissements scolaires en défendant un rôle de protection de l'État : « L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle ». Ce faisant, l'État choisit de faire de son système éducatif un levier de participation et de protection sociales plus général pour ces enfants. Cette orientation égalisatrice avait déjà été affirmée en 2002 dans la circulaire du 20 mars relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés : « Aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français [...]. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle ». Mais la circulaire n° 2012-141 y ajoute une dimension sociale plus large, « L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones », qui vient doter la politique publique en faveur de ces élèves d'une mission socio-politique pouvant être lue comme globale.

Logiques démocratique et restrictive ne sont pas hermétiques l'une à l'autre : la première connaît des tensions entre ses principes émancipateurs et égalisateurs tandis que la logique restrictive des lois sur l'immigration (notamment la loi Collomb de 2018) ne se limite pas aux seuls domaines d'action de ses

prérogatives, elle « contamine » (Goffman, [1963] 1975) les espaces éducatifs en ayant des conséquences sur les conditions de vie et d'apprentissage des élèves et sur le travail des acteurs éducatifs. Elle se diffuse aussi à l'école *via* la rhétorique de « la régulation des flux », de la qualité inatteignable ou de la peur d'innover au risque d'être « hors-cadre »¹⁵. Il résulte de ce double lien un cadre d'intervention composite qui l'est d'autant plus à l'échelle académique que le niveau national apparaît relativement peu prescriptif.

Un cadre national de politique opérationnel « faible »

En matière de scolarisation des élèves primo-migrants, il existe un cadre juridique national évoqué plus haut, dont la loi de refondation de l'école de 2013 inscrite dans le code de l'éducation en 2018 constitue un élément central. Pourtant, ces lois sont très peu évoquées sur le terrain excepté par des acteurs se définissant comme militants. Ce qui est évoqué comme cadre national par les acteurs institutionnels et les enseignants, c'est « la circulaire de 2012 » (n° 2012-141). Cette dernière n'est pourtant qu'un texte d'application (à vocation administrative) et, de par ce statut secondaire dans les règles de droit (par rapport aux lois), ne vise qu'à organiser, sans coercition, l'action publique. Le fait que la référence juridique guidant ces actions éducatives ne soit qu'une circulaire d'application illustre relativement bien la position secondaire d'une population scolarisée au prisme de la dimension administrative¹⁶. Cette « circulaire de 2012 » est par ailleurs relativement peu précise en termes opérationnels et en partie obsolète (elle mentionne par exemple des termes renommés autrement depuis) ce qui ne permet pas aux acteurs institutionnels et enseignants de s'en emparer concrètement. La prescription juridique en matière de scolarisation des enfants migrants apparaît donc relativement « faible ». Cette circulaire précise seulement que « l'accueil des élèves doit se faire selon une organisation définie par l'établissement ». Cette relative faiblesse s'incarne également au niveau administratif : s'il existe un poste de chargé de mission attaché à cette question à la Dgesc¹⁷, il n'y en a qu'un seul pour le territoire

15 Jusqu'en 2018, il planait sur les personnes aidant les populations migrantes le risque du « délit de solidarité » ou « délit d'hospitalité ». Le Conseil constitutionnel a été saisi. Il rappelle dans le Commentaire de sa Décision n° 2018-717/718 QPC (question prioritaire de constitutionnalité) du 6 juillet 2018 que « l'incrimination de l'aide, directe ou indirecte, tendant à faciliter ou tenter de faciliter l'entrée, la circulation ou le séjour irrégulier d'un étranger sur le territoire français trouve son origine dans un décret-loi du 2.05.1938 sur la police des étrangers, pris par le Gouvernement Daladier ». L'allusion aux heures les plus restrictives des politiques à destination des étrangers soutient la décision du Conseil constitutionnel d'affirmer le principe de solidarité comme constitutionnel, rendant non constitutionnel le « délit de solidarité » ou « d'hospitalité ». Cf : J. Derrida (« Quand j'ai entendu l'expression "délit d'hospitalité" ... », *Plein droit*, 1997, n° 3, réédité dans *Le Monde*, 19 janvier 2018).

16 À titre d'illustration, la scolarisation des élèves en situation de handicap fait l'objet d'une loi (loi 2005-102), c'est-à-dire d'un texte supérieur à la circulaire, dans la hiérarchie des règles de droit.

17 La Dgesc (Direction générale de l'enseignement scolaire) désigne l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale. Elle « élabore la politique éducative et pédagogique et assure la mise en œuvre des

national et celui-ci est rattaché à un bureau et à une sous-direction ne mentionnant pas les termes d'élèves migrants, étrangers, allophones ou arrivants. Les missions de la Dgesco consistent dans ce domaine en un rôle d'information et d'animation de réseaux de services rectoraux (les CASNAV¹⁸) mais pas en un suivi de la politique nationale à l'échelle locale alors que ces services sont nationalement réglementés par la circulaire n° 2012-143. Charge, dans ce contexte, aux rectorats de mettre en forme cette politique dans une autonomie peu régulée par l'État, bien que ce domaine ne fasse pas l'objet de mesures de décentralisation. Ici, l'organisation déconcentrée de la politique éducative s'accompagne donc d'une grande hétérogénéité des mises en forme applicatives. Cette définition locale des politiques d'éducation a d'ailleurs fait l'objet de travaux précurseurs (van Zanten, 2014) et l'influence de l'échelle académique dans ce domaine est, elle aussi, documentée¹⁹. Dans ce cas, l'ambivalence fondamentale des politiques au niveau académique produit des légitimations de l'action institutionnelle qui tantôt s'appuient sur une logique démocratique, tantôt sur une logique plus restrictive, ces deux logiques s'organisant l'une par rapport à l'autre dans des configurations locales spécifiques (Elias, [1983] 1993).

Des configurations académiques façonnées par des arbitrages institutionnels

Face à un cadre réglementaire national relativement faible, depuis 2012, plusieurs académies se sont dotées de « leur » circulaire (qui sont de fait des circulaires d'application académique de la circulaire nationale). C'est le cas des quatre académies sur lesquelles repose notre réflexion. Selon les acteurs institutionnels interrogés, cette situation s'explique par la nécessité pour les académies, mises en position de pilote, d'explicitier leur cadre d'intervention. À partir de l'étude de ces circulaires (relevés d'informations), d'observations et d'entretiens, nous avons identifié six séries d'indicateurs faisant l'objet d'argumentations (moyens demandés²⁰, justification d'une forme pédagogique), organisant des controverses et orientant les choix d'actions. Ils permettent de dresser quatre configurations académiques allant de la forme la plus restrictive de scolarisation (académie 3) à la forme la plus démocratique (académie 4) : caractéristiques de la circulaire et des positions institutionnelles (1),

programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels » (<<https://www.education.gouv.fr/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire-dgesco-7517>>).

18 Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

19 Sur les travaux référant à la construction académique des politiques éducatives, on lira l'introduction de ce dossier.

20 Au sein d'une même académie, il existe parfois des variations de mise en œuvre lorsqu'il y existe des territoires ruraux, semi-ruraux et à forte urbanisation ou très contrastés socialement. Ces variations s'organisent *via* l'allocation des ressources académiques par les services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN).

volume/nombre d'heures de soutien par enfant (2), degré et format d'inclusion (3), disciplines d'inclusion (4), âge considéré pour définir le droit scolaire (périmètre du droit) et type d'offre scolaire référée à l'âge (5), modalité de liens promus avec les dispositifs de soutien dont ceux de l'enseignement spécialisé (6)²¹. Ces indicateurs ont été sélectionnés *ex post* pour effectuer des regroupements d'analyse (Grémy & Le Moan, 1977).

L'académie 1 : une autonomie de dissimulation pour une démocratisation par ajustements des pratiques

L'académie 1 se situe en Île-de-France et scolarise chaque année plus de 5 000 nouveaux élèves primo-migrants (EANA²²), 5 700 pour l'année 2020-2021, dont la moitié dans un seul département, représentant jusqu'à 24 % des élèves dans les établissements considérés (DEPP, 2022). Parmi eux, les élèves d'âge primaire sont surreprésentés (3 000), ce qui illustre une immigration enfantine relativement jeune et familiale (DEPP, 2022).

Cette académie abrite des territoires très défavorisés et dispose dans ceux-ci d'équipes pédagogiques relativement syndiquées et expérimentées mais aussi d'un niveau élevé de non-titulaires. De nombreux élèves rencontrés sur ces terrains font l'objet de procédures d'expulsion, d'OQTF (obligations de quitter le territoire français), vivent dans une grande précarité administrative et socio-économique face à laquelle les acteurs éducatifs et institutionnels se mobilisent souvent pour préserver le droit scolaire (tentatives de suivi des élèves expulsés, déplacés ou mis à la rue, adhésion à des associations pour des demandes d'arbitrages des inspecteurs au Préfet pour contraindre les inscriptions scolaires lorsque les maires s'y opposent).

Dans cet espace assez exposé médiatiquement et institutionnellement, les acteurs éducatifs et institutionnels bricolent une « autonomie de dissimulation » visant à construire des marges d'action en dehors des radars officiels des textes réglementaires qu'ils ne parviennent pas à appliquer partout (dispositifs « ouverts » et inclusion des élèves). Dès la parution de la circulaire de 2012, en 2013, l'académie a connu des mouvements sociaux pour revendiquer plus de moyens, s'opposer à l'obligation d'inclusion qui, pour certains enseignants, revenait à raboter les moyens alloués par élève. C'est dans ce contexte qu'une première circulaire académique voit le jour, la dernière version datant de 2017 et

21 Nous relevons ici les incitations à mettre en place des compensations organisant une scolarité différenciée au titre d'un risque de difficulté scolaire : qu'elles relèvent de formes d'accompagnement léger dans l'enseignement ordinaire (PPRE, programme personnalisé de réussite éducative) ou plus consistant parfois en dehors de l'enseignement ordinaire (PPS projet personnalisé de scolarisation).

22 Élèves allophones nouvellement arrivés pour l'Éducation nationale.

comportant 6,5 pages. Son contenu présente un cadre relativement large permettant d'être adapté à des territoires hétérogènes dont certains sont en tension ; ce qui offre une relative souplesse de mise en œuvre dans chaque établissement. Les situations socio-spatiales et démographiques très contrastées de cette académie ont encouragé la définition de ce cadre relativement ouvert pour conserver une cohérence académique. Cette configuration s'apparente à une autonomie gagnée par des non-dits dont l'explicitation mettrait en lumière des pratiques territoriales éparses (périmètre d'âge des élèves scolarisés, disciplines d'inclusion, nombre d'heures de soutien allouées qui ne sont pas spécifiés dans la circulaire). Cette dernière apparaît également relativement floue pour ce qui concerne les objectifs dévolus aux dispositifs (tantôt réservés au domaine linguistique, tantôt visant un soutien à la fois scolaire et linguistique), l'âge des élèves concernés ou les disciplines d'inclusion. Ces dernières, mentionnées comme « certaines disciplines », sont précisées et projettent une inclusion en classe ordinaire peu ambitieuse : dès son arrivée, l'élève « pourra » y suivre les arts plastiques et visuels, l'EPS, l'éducation musicale, une langue vivante. Il n'est en inclusion totale que « dès qu'[il] présente les compétences suffisantes », et la scolarité doit être « souple et évolutive » selon la progression de l'élève. En ce qui concerne le lien à l'enseignement spécialisé, la circulaire insiste sur les « possibilités » de mobiliser tous les dispositifs d'accompagnement existants dans le système éducatif français : PPRE, PPRE-passerelles. Si la circulaire ne prévoit aucune obligation de rapprochement avec les dispositifs de soutien (contrairement à l'académie 4), ce lien est toutefois « possible », potentiellement dès le début de la scolarisation. Les objectifs de ce rapprochement ne sont pas exposés. De plus, certains territoires en tension ont intérêt à ne pas exposer des pratiques qui, faute de moyens, ne peuvent répondre au cadre national d'inclusion : inscrire (administrativement et effectivement) chaque élève en classe « ordinaire » dans un contexte où la démographie rend ces places rares, notamment en REP+, et sont donc prioritairement attribuées à des élèves « ordinaires » qui les fréquentent à temps complet. De fait, dans ces lieux, des enfants primo-migrants peuvent ne presque jamais voir de classe ordinaire (et être scolarisés dans des dispositifs « fermés », jusqu'à 26 heures hebdomadaires) tandis que dans d'autres territoires de la même académie, la démographie permettra une plus grande inclusion car les classes ordinaires ne sont pas pleines. Pour répondre à ces contrastes, l'académie offre un cadre autonomisant discret permettant des ajustements. Elle permet aux acteurs une large interprétation du cadre, des innovations, dans un contexte marqué par l'engagement politique et syndical où les professionnalités enseignantes sont chahutées par un besoin de moyens mais où, à tous les niveaux (académique, départementaux et dans les établissements), les acteurs expliquent qu'ils bricolent en actes la priorité d'une hospitalité scolaire et du droit à l'éducation. D'ailleurs, si le contenu de la circulaire académique est relativement souple et peu explicite, il fait toutefois référence à la loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République pour justifier son action (Code de l'éducation, art. L111-1 sur l'universalité de l'éducation).

L'académie 2 : une interprétation théorique du national, une démocratisation par inclusion légitimiste

L'académie 2 se situe aussi en Île-de-France et se caractérise par un haut niveau de contrastes socio-économiques, associé à un nombre élevé d'EANA à scolariser chaque année, près de 7 000 en 2020-2021 (ils représentent 8 à 24 % des effectifs scolaires sur nos lieux d'enquête ; DEPP, 2022). Ces derniers sont à 56 % accueillis dans le secondaire (surtout en fin de collège), témoignant d'une immigration enfantine moins jeune et familiale que dans l'académie précédente. Dans cette académie, alors que les inégalités entre les zones riches proches des centres économiques parisiens et les lointaines banlieues auraient pu justifier un cadre souple comme dans l'académie précédente, ce n'est pas le cas.

Cette académie présente une position institutionnelle marquée par un engagement explicite pour l'inclusion scolaire en suivant rigoureusement les prescriptions nationales en la matière (inclusion la plus totale possible et objectifs scolaires référés au socle commun des connaissances et compétences et non au seul apprentissage du français). Ceci s'illustre par une rhétorique inclusive et une priorité de l'exigence didactique. En cela, elle correspond à l'application théorique « pure et parfaite » du cadre national pour lequel les objectifs doivent être l'inclusion totale en classe ordinaire au plus vite et pour cela investir dans des soutiens didactiques strictement scolaires (Français langue seconde ou de scolarisation FLS, FLSc). Dans ce territoire, le choix d'avoir « sa propre circulaire » est récent (2019). Jusqu'alors, l'absence de circulaire académique permettait de bénéficier du cadre national plus large offrant des interprétations et des pratiques plus ajustées, notamment dans les départements plus pauvres où le nombre de ces élèves est élevé. Mais au cours de l'année 2018-2019, la hausse sans précédent des effectifs (8 778 contre 7 148 l'année précédente, selon la circulaire académique) a contraint à une standardisation relative des pratiques dans l'académie. Celles-ci sont diffusées *via* le vocable inclusif et l'exigence didactique. Cette position s'ancre à la fois dans une posture institutionnelle d'acteurs ayant foi dans les vertus de l'inclusion mais aussi dans le rappel que mettre les élèves en classe ordinaire « répond à la quantité d'élèves à scolariser notamment ceux sans solution immédiate » (p. 2 de la circulaire académique comportant 3 pages et 8 d'annexes). On observe ainsi, pour des raisons tenant au contexte migratoire, démographique et à la posture politique des acteurs, une option « toute inclusive » valorisée par l'esprit du cadre national ; tandis qu'une option « moins ouverte » dans l'académie 1 répondait aussi, mais dans un contexte démographique plus tendu, à un impératif de scolariser « coûte que coûte ». Ainsi, alors que dans l'académie 1 le nombre d'élèves par dispositif dépasse rarement 22 élèves (à temps complet ou quasi complet), dans l'académie 2, le nombre d'élèves en dispositif peut dépasser les 60 inscrits (car, parfois inclus en classe ordinaire, ils n'y sont pas tous en même temps). Dans l'académie 2, les acteurs institutionnels expliquent être parfois directement en

proie aux enjeux de politiques migratoires, notamment du fait de la présence de personnalités politiques nationales exerçant des mandats locaux (Le Petitcorps, 2019) et de territoires électoraux positionnés à droite. Ce fut par exemple le cas lorsqu'un député relativement connu avait refusé l'ouverture de dispositifs sur sa commune, mettant les autorités académiques dans l'embarras d'un bras de fer qu'elles étaient, selon elles, certaines de perdre. Ce fut encore le cas lorsque la Préfecture d'un des départements décida de l'expulsion systématique de toutes les personnes « logées 115 »²³ (sauf à avoir une personne de moins de trois ans ou en situation de handicap dans le ménage), conduisant les acteurs académiques à ajuster leur offre scolaire à ces familles sans logement. Plus encore que dans l'académie précédente, les principes émancipateurs des circulaires (2012 et 2002) et lois nationales (Code de l'éducation art. L 111-1, L 122-1 ; L131-1) sont présents en préambule de la circulaire académique et leur application concrète est davantage explicitée. Les dimensions scolaires et linguistiques sont clairement distinguées. Par exemple, des modules spécifiques de scolarisation intensive ont été créés pour les élèves non francophones mais ne présentant pas de difficultés scolaires. De même, les critères d'âge, non mentionnés dans l'académie 1, le sont ici : de 3 à 16 ans avec explicitation que les enfants de 16 à 18 ans dépendent des dispositifs financés par le FSE (Fonds social européen) et non par l'État. Bien que les moyens du FSE soient annoncés comme complémentaires à ceux de l'Éducation nationale, dans les faits, ce fléchage FSE permet à l'Éducation nationale de moins s'impliquer sur les 16-18 ans. Les disciplines prioritaires d'inclusion sont spécifiées dans les annexes de la circulaire et sont moyennement ambitieuses : « EPS, éducation musicale et arts plastiques en priorité » puis, « quand ceci est possible », suivent les « mathématiques et langue vivante » ainsi que la « participation aux sorties et activités culturelles, parcours citoyen et éducatif de santé ». Ayant fait siennes les critiques des anciens dispositifs ségrégatifs (Zoia & Schiff, 2004), la circulaire prévoit une mise à distance explicite des dispositifs de soutien. Ils sont évoqués comme une « possibilité » mais uniquement à partir de la 3^e année de présence dans le système éducatif (PPRE ou accueil personnalisé, AP). Ceci permet de « laisser du temps » à l'élève, y compris lorsque celui-ci est en difficulté. Ainsi l'interprétation strictement conforme au cadre national de cette académie lui permet de répondre de façon argumentée aux injonctions paradoxales auxquelles elle fait face : refus de l'immigration par les acteurs politiques locaux, temporalités scolaires bousculées par les décisions préfectorales, nécessité de scolariser chaque année un grand nombre d'EANA.

23 Les personnes ainsi qualifiées sont celles accueillies dans le cadre de l'hébergement d'urgence (hôtel sociaux, foyers) notamment *via* le Samu social.

L'académie 3 : la relégation scolaire comme réception du national

Dans l'académie 3, terre historiquement moins industrielle, l'immigration est plus récente et faible (2 400 EANA en 2020-202. Ils sont entre 3 et 5 % des effectifs scolaires sur nos lieux d'enquête ; DEPP, 2022). La problématique de l'accueil d'enfants nouvellement arrivés est donc relativement nouvelle et les institutions scolaires n'ont pas à leur disposition autant de ressources (maîtres E, RASED, REP, Cités éducatives) que dans des territoires plus anciennement industrialisés. Par ailleurs, cette académie connaît une attractivité forte (Insee, 2022) et une ségrégation scolaire au sein de laquelle les élèves primo-migrants apparaissent davantage relégués aux marges du fonctionnement éducatif. Historiquement peu concerné par l'immigration et les mouvements ouvriers, ce territoire est marqué par sa relative tranquillité sociale²⁴. Institutionnellement, cette académie compose donc avec un cadre national qu'elle reprend dans la forme mais elle ne l'incarne pas dans des mesures opérationnelles. Ainsi, la récente circulaire académique (2021), très courte dans son format (3 pages + ½ d'annexe), ne fait que reformuler presque terme à terme la circulaire nationale sans référence aux principes politiques nationaux ou internationaux, sans mentionner non plus de référence à ses spécificités ou son histoire locales. De plus, alors que, dans cette académie, la majorité des EANA est accueillie avec un soutien (90 %, comme la moyenne nationale, dont une part importante en dispositif), une partie notable de ce court texte est consacrée à leur présence en classe ordinaire. Cela témoigne d'une vigilance accrue (bien plus forte que dans les autres académies) et potentiellement disproportionnée pour les situations d'inclusion. Par ailleurs, alors que 58 % des EANA scolarisés dans ce territoire le sont dans le secondaire (dont 11 % au lycée), la circulaire académique mentionne de façon explicite que, dès les 15 ans de l'élève, sa scolarité sera organisée non plus par l'Éducation nationale mais par le FSE, bien que ce fonds ne soit officiellement accessible qu'à partir de 16 ans. La sollicitation précoce du FSE et la délégation des 15-18 ans sur les dispositifs qu'il finance reviennent à réduire le périmètre d'intervention de l'Éducation nationale et à le rendre relativement peu ambitieux pour cette classe d'âge²⁵. La mention

24 Le territoire ne connaît pas de forte conflictualité sociale (par exemple, très peu de mouvements ouvriers ou d'émeutes dans les quartiers urbains défavorisés).

25 Le FSE (Fonds social européen) est un fonds structurel de l'Union européenne. Il finance des projets pour « améliorer les perspectives professionnelles de l'ensemble des citoyens européens, en particulier ceux en situation de précarité ou d'exclusion » (<<https://fse.gouv.fr/quest-ce-que-le-fonds-social-europeen-0>>). Le FSE n'est éligible qu'après de publics de 16 ans et plus. Concernant les élèves primo-migrants, il sert donc à financer des actions scolaires et éducatives pour les 16-18 ans « sur projets » déposés par les CASNAV. Le FSE n'est pas dépendant de l'État. Conçu au départ pour compléter les actions sociales de l'État et des associations, on observe dans cette académie (comme dans l'académie 2) une utilisation de ces financements pour s'y substituer à partir de 16 ans, âge correspondant à la fin de l'obligation scolaire légitimant potentiellement un désengagement de l'État (Éducation nationale). De plus, cette forme de financement sur projets implique des formes d'actions éducatives différentes d'un lieu à l'autre, d'un projet à l'autre, ce qui peut compromettre le droit à l'éducation (en principe garanti jusqu'à 18 ans).

des 15 ans au lieu des 16 ans souligne une interprétation plus étroite qu'ailleurs de l'obligation scolaire. La définition des disciplines d'inclusion apparaît plus restrictive encore. Ce sont ici seulement les disciplines « où l'inclusion interviendra en dernier » qui sont mentionnées car nécessitant « une maîtrise langagière et culturelle supérieure », donc proposées « plus tardivement » : le français et l'histoire-géographie. La relégation scolaire explicite de deux disciplines importantes relève de l'incongru et est contraire aux orientations nationales de valorisation du français en tant que discipline scolaire (FLSco). De même, l'affiliation de ces publics aux dispositifs de soutien est explicite : *via* la préconisation, dans la circulaire, de recourir aux PPRE dès la sortie de l'UPE2A.

L'académie 4 : une autogestion volontariste pour une démocratisation maximaliste

L'académie 4 scolarise près de 2 900 EANA au cours de l'année 2020-2021 (ils atteignent 10 ‰ des effectifs scolaires sur nos lieux d'enquête ; DEPP, 2022). Contrairement à l'académie 3, ce territoire a connu une importante histoire migratoire à la fois du fait d'un passé industriel et d'un bassin agricole nécessitant des travailleurs saisonniers. Le territoire est moins attractif et plus pauvre (taux de pauvreté à 16,8 % contre 13,3 % dans les territoires de l'académie 3 et 15,5 % en moyenne dans les territoires des académies 1 et 2 ; Insee-DGFIP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, 2021).

L'équipe académique explique avoir développé une expertise sur l'accueil des élèves migrants. Elle est pilotée par un cadre pour lequel l'hospitalité scolaire est une priorité de tous les jours. Collaborant fortement avec la recherche universitaire locale et nationale dans différentes disciplines (didactiques, sciences sociales), les acteurs institutionnels expliquent devoir construire leur autonomie dans des applications non figées des textes, s'adaptant aux situations sociales et pédagogiques. Ceci conduit à une réception des textes relativement innovante mais aussi volontariste (suivi statistique et qualitatif des élèves, des enseignants et des acteurs associatifs). Le déploiement de cette autonomie s'illustre par l'existence d'un budget propre pour le CASNAV, ce qui n'est pas le cas dans les autres académies. Pour les cadres institutionnels, cette expertise du territoire leur permet de convaincre la hiérarchie de maintenir un niveau relativement haut de moyens. Mais la construction de cette autogestion nécessite une implication élevée dans un territoire fortement marqué par les mouvements anti-immigrations et le vote d'extrême droite. Ainsi, dans cette académie, il existe une circulaire (document relativement long de 6 pages assorti de 11 pages d'annexes, refondé en 2022) et un texte de cadrage des pratiques sur le site internet du CASNAV. La circulaire rappelle dès son article 1 l'enjeu moral que constitue la scolarisation de ces publics, explicité par le recours aux textes supranationaux (CIDE avec lien internet, mention de trois articles du Code de l'éducation sur l'universalité du droit et deux articles sur l'obligation de mettre en place des actions particulières pour ces élèves, mention des deux circulaires d'application

nationale : 2002 et 2012). La circulaire académique expose aussi l'existence d'un projet d'académie, seule académie des quatre étudiées à le faire. Elle a pour spécificité de nommer toute une série d'outils de travail pour des mises en synergie et des conceptions de ressources : site Eduscol, promotion de l'interprétariat pour les échanges et les médiations, recours systématique à l'expertise du CASNAV pour ces activités. Elle propose aussi une sorte de tutoriel pour accompagner les acteurs scolaires pour le montage de demandes de moyens en heures supplémentaires. L'inclusion est affirmée comme un objectif et différents moyens sont précisés pour l'encourager. Tous les établissements accueillant des dispositifs doivent mentionner ces derniers dans leur projet d'établissement. Les objectifs de l'inclusion apparaissent ambitieux, par rapport aux autres académies : par exemple, le dispositif a pour but à la fois l'apprentissage du français comme discipline scolaire (FLS et FLSCO) et les contenus scolaires ordinaires *via* l'« inclusion totale » comme impératif. Dans leurs discours, les acteurs académiques argumentent le bien fondé d'un nombre élevé d'heures de soutien : intensif à l'arrivée dans le système éducatif puis maximal durant les deux premières années. La circulaire explicite cette position ainsi : « la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont intenses ». Cette académie a pour particularité d'avoir rendu opérationnel un livret de suivi de scolarité permettant de faire face aux instabilités sociales et résidentielles des élèves (expulsions, démantèlement des camps, envoi dans d'autres territoires au titre du 115, etc.). Ce livret mentionne des vigilances relatives aux périodes « à risque » (dotées d'une procédure spécifique : transition CM2/6^e, orientation de fin de 3^e) avec la présence d'une liste de contacts pour aider les élèves, leur famille et les enseignants à surmonter ces périodes. Le lien fait avec les mesures de compensation s'inscrit dans ce cadre de risque conjoncturel, avec la demande de mise en place d'un « PPRE-passerelle » entre le primaire et le secondaire. De même, on note dans le texte académique un encouragement explicite à ce que chaque EANA puisse bénéficier du dispositif « devoirs faits ». La circulaire académique de ce territoire utilise donc tous les leviers à sa disposition pour proposer une scolarité la plus accessible possible.

L'expérience et la stabilité de ses acteurs font de ce territoire un lieu où les connaissances et expertises peuvent s'agréger dans le temps, ce qui produit une réception outillée de la politique éducative dont le haut niveau d'ouverture est assumé par les acteurs institutionnels. Cette interprétation s'opérationnalise dans les mentions des disciplines d'inclusion : les inclusions sont explicitement obligatoires en mathématiques et en LV1 dès l'arrivée des élèves.

Ces quatre configurations s'organisent par l'intermédiaire des CASNAV et des services académiques (Simon, Lesage & Chazeau, 2010) et illustrent des formes différentes, plus ou moins ouvertes de démocratisation scolaire. Cette édification de politiques différentes confirme les constats des inspections générales dans un rapport publié en 2003 (IGEN-IGAENR, 2003) ou des travaux plus récents (Fehrat, 2021). Cela témoigne d'interprétations et de mises en œuvre différenciées du cadre

réglementaire dans des contextes paradoxaux et contraignants où la démocratisation scolaire vis-à-vis de ces publics n'a pas partout le même sens.

Un droit scolaire aux accents pluriels

Tableau 1. Synthèse des configurations académiques présentées

Les formes académiques présentées se distinguent par des choix directs ou indirects en lien avec le contexte politique national et local et le positionnement des acteurs en situation de pouvoir (voir tableau 1). Ainsi, les interprétations différentes de la démocratisation et de la compensation apparaissent comme justifiées par une analyse divergente des contextes d'intervention, de la place des EANA dans le système éducatif et de la légitimité de ces élèves à être soutenus. Le texte de référence²⁶ relatif à l'organisation de la scolarité des EANA précise par exemple qu'au cours de la première année en UPE2A, un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire minimum de 9 heures dans le premier degré et de 12 heures dans le second degré doit être organisé. De ce cadre qui pourrait sembler précis et homogène, nous observons des mises en forme hétérogènes. Dans certaines académies (1, 2 et 4), la scolarisation des enfants et jeunes migrants est revendiquée comme une priorité : elle fait l'objet de temps de travail dédié, de réunions, d'expérimentations. Dans les académies 1 et 4, elle se caractérise par une exposition institutionnelle forte des acteurs en charge de ce dossier car ceux-ci pensent en avoir le crédit politique. Dans ces territoires, la dotation en heures mentionnée par la circulaire de 2012 est vue comme constitutive du droit scolaire. Elle est interprétée comme afférente à l'accompagnement individualisé des élèves, chaque élève devant alors bénéficier *a minima* de 9 heures d'enseignement en français dans le premier degré et de 12 heures dans le second. Ceci conduit à ce que ces volumes de soutien soient appréhendés comme des seuils impliquant des ouvertures de poste proportionnelles au nombre d'élèves concernés. À l'inverse, l'académie 3 systématise un raisonnement, non en termes d'heures allouées à chaque élève, mais de postes enseignants en dispositif. Avec ce raisonnement, la notion d'allocation individuelle de ressources en tant que garantie « inaliénable » est évacuée. Dans les académies 4 et 1, les acteurs institutionnels expliquent que « les 9 heures sont un minimum, pour chaque élève » et qu'il est donc « possible de faire plus ». Les inspecteurs et coordinateurs académiques expliquent ainsi que leur mobilisation pour l'obtention de telles ressources se justifie par les missions officielles, explicitement démocratiques de l'école vis-à-vis des élèves primo-migrants. Leur argumentaire est centré sur une conception du devoir

26 Circulaire n° 2012-141.

incarnée par la nécessité de tractations, négociations, innovations inhérentes à la pénurie structurelle de moyens et à la volonté de rendre ces publics visibles et prioritaires dans l'allocation de ressources. Dans l'académie 3, où l'immigration a historiquement peu marqué les structures institutionnelles, la fonction démocratique de l'école auprès des élèves primo-migrants est moins explicitement portée par le rectorat. Le contexte de sensibilité de la question migratoire, qui concerne de façon plus récente ces acteurs institutionnels, et de rareté des ressources publiques les conduit davantage à « gérer » avec l'existant. Les moyens sont donc « partagés », c'est-à-dire divisés (éclatement d'un service enseignant entre plusieurs établissements, certains enfants n'ayant alors que 2 heures de soutien hebdomadaires)²⁷. Si l'on admet que la qualité de la compensation n'est pas sans lien avec sa dotation en moyens humains et que ceci encourage les progrès scolaires, alors deux enfants allophones primo-arrivants placés dans deux territoires distincts sont dès lors en situation d'inégalité dans leur scolarité.

Ces interprétations académiques sont tiraillées entre l'idée que l'immigration ne suscite pas de soutien social et la nécessité de doter l'école de moyens pour répondre à son impératif d'accessibilité. Solliciter plus de ressources et gérer la rareté des moyens sont constitutifs de tous les territoires mais selon des arbitrages différents. Dans certains lieux, les acteurs institutionnels pensent cette rareté irréversible et expriment une sorte de résignation liée à la prise en compte du discours de sens commun anti-immigration ainsi que l'explique un cadre expérimenté : « ce n'est pas un sujet facile [...], pas consensuel... [...] il y a tellement d'autres dossiers aussi ». Cette position, loin d'être isolée, considère qu'il importe de prioriser les publics pour lesquels il s'agira de demander plus de ressources. À l'inverse, d'autres raisonnements interprètent de façon volontairement scrupuleuse les textes réglementaires pour obtenir une automaticité des moyens afférents au nombre d'élèves scolarisés. Ainsi, des cadres institutionnels des académies 1, 2 et 4 expliquent qu'ils passent beaucoup de temps avec les différents services impliqués du rectorat et des services départementaux pour demander « leur dû » et l'obtention de ressources ne se fait que parce qu'elle est reconnue comme prioritaire. La justification du temps passé à développer de telles stratégies ne réfère pas au registre de la générosité sociale ou morale mais s'appuie sur une visée pragmatique de maintien de l'ordre local, comme l'explique ce formateur de l'académie 4 : « c'est vrai que X (inspecteur en charge du CASNAV) se mobilise beaucoup pour les moyens mais il sait aussi que... sans cela, c'est l'explosion, il le sait. [...] Il faut tenir, il nous aide ».

Ces interprétations produisent ainsi des répertoires d'action différents se revendiquant tous du cadre officiel. Il en résulte de la confusion dans les pratiques ordinaires, directement en lien avec les élèves.

27 Cette inégale distribution est légitimée par une volonté de diminuer les temps de transports des enfants, posant comme implicite la non-proportionnalité des moyens et des besoins.

Un *double bind* qui influence des quotidiens scolaires en partie encastrés dans leur configuration académique

Les enseignants expriment un commun attachement à se conformer au cadre académique dont ils dépendent. Ce cadre exerce une sorte de « tampon » entre eux et le contexte politique national, car si les contradictions des politiques publiques apparaissent aux cadres académiques, ces derniers parviennent à les « lisser » dans des procédures opérationnelles. Toutefois, ce tampon prend des formes différentes d'une académie à l'autre et, malgré son existence, le paradoxe des politiques publiques réapparaît parfois en bout de chaîne, dans les quotidiens scolaires. Les formes scolaires et les figures enseignantes sont ainsi influencées par les réceptions de politiques contradictoires tamisées par les configurations académiques.

Des formes scolaires orientées

Les EANA de l'enquête présentent des origines géographiques variées : Europe, Asie, Afrique, Proche et Extrême Orient, sous-continent indien, Caraïbes ou Amérique du Sud. Quand ils ne sont pas demandeurs d'asile ou réfugiés, certains parents sont en situation irrégulière. La grande majorité de ces enfants vit dans une famille très modeste²⁸ alors qu'ils n'appartenaient pas toujours aux catégories défavorisées de leur pays d'origine²⁹ (Santelli, 2001 ; Ichou, 2018). Ces élèves, de par des dispositions scolaires difficilement activables (Armagnague, 2021), de par la très faible participation de leurs parents à la vie scolaire, peuvent être analysés comme tributaires des cadres institués dans lesquelles ils n'interviennent qu'indirectement (Payet, Giuliani & Laforgue, 2008).

Les caractéristiques des configurations académiques vues plus haut conditionnent la scolarité de ces élèves : nombre d'heures en dispositif, effectif du groupe en même temps dans le dispositif (de quatre élèves dans l'académie 3 à plus de vingt dans l'académie 1), durée de présence dans le dispositif à résultats scolaires comparables (une année dans les académies 2 et 4, quelques heures dans l'académie 3, jusqu'à deux ans à temps complet dans l'académie 1). Ceci a des effets sur les méthodes pédagogiques (individualisation plus forte dans les académies 2 et 3, configuration plus magistrale dans

28 Les élèves dont au moins un des deux parents est de catégorie socioprofessionnelle supérieure (cadres expatriés du privé, d'ambassade) sont une minorité. En revanche, plus d'une famille sur deux est monoparentale. Lorsque les parents sont actifs occupés, ils sont employés ou ouvriers. Plus de la moitié des familles est inactive du fait de l'interdiction de travailler durant la procédure d'asile ou parce qu'elles sont en situation irrégulière. Le mal-logement, l'habitat précaire ou la surpopulation des habitations concernent tous les terrains d'enquête.

29 Avant la migration, les parents étaient petits commerçants (fixes ou ambulants), employés de secteurs administratifs ou éducatifs et paramédicaux, ce qui, ramené au niveau d'instruction moyen de ces pays, témoigne d'une position intermédiaire.

l'académie 1), la disposition du mobilier scolaire, la confrontation de ces élèves à un ou plusieurs enseignants référents, le contact avec des pairs (exclusivement primo-migrants ou non-migrants), l'agencement des rythmes didactiques (plus ou moins suivis ou discontinus), ou encore la diversité des contenus accessibles (français uniquement, avec l'EPS et les arts, ou accès aux mathématiques, aux sciences et aux langues).

Toutes ces dimensions ont une incidence sur la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994), l'autonomie de ces élèves (Lahire, 2005) et les modes d'appropriation de leur « métier » (Perrenoud, [1994] 2010), ce avec quoi les enseignants composent. L'académie 2 qui valorise une posture inclusive et exigeante en termes didactiques fonctionne sur des dispositifs avec moins d'élèves en même temps (du fait de l'inclusion) que dans l'académie 1. Ceci produit des relations pédagogiques plus étroites avec les enseignants, ces derniers sont plus sensibilisés à la différenciation pédagogique. Les élèves peuvent plus facilement se déplacer dans la classe, s'exprimer et échanger entre eux alors que ceci n'est pas toujours possible dans les formes plus magistrales de l'académie 1. Les enseignants disent mieux connaître les élèves, en parlent individuellement plus longuement en entretien et ces configurations scolaires ont des répercussions plus globales sur la conception que les enseignants ont de leur métier.

Des figures enseignantes disparates façonnées par les configurations d'intervention

Le *double bind* est partiellement implicite pour les acteurs scolaires notamment du fait du « tampon académique » mais il s'impose dans leur quotidien. Le fait de ne pas pouvoir expliciter la coprésence de ces différents registres les conduit à ne pas toujours savoir comment prioriser leurs actions tout en exprimant le besoin d'avoir à les légitimer. L'échelle de l'établissement ou de la classe est certes moins « politique » mais, comme nous allons le voir, elle demeure dépendante des configurations académiques et des réglementations d'immigration inhospitalières qui organisent les formats et les rythmes scolaires locaux. Ainsi, et les enseignants s'en plaignent fréquemment, toutes les activités structurant le métier – préparer les contenus, concevoir les supports didactiques, les modalités de leur transmission, animer le groupe-classe, analyser chaque parcours et le soutenir, organiser les inclusions, coordonner les collègues autour de cet objectif, etc. – s'avèrent dépendantes des conditions de vie des élèves influencées par la sévérité des politiques migratoires : absences en cours pour régler des procédures, retards dus à l'éloignement géographique des familles transférées dans une autre ville, fatigue et autres difficultés sanitaires, médicales ou psychologiques associées aux conditions de vie.

Comme nous l'avons vu, les configurations académiques sont liées à leurs conditions politiques plus larges de production. Le contexte de *double bind* (politiques migratoires du ministère de l'Intérieur et politiques éducatives du ministère d'Éducation nationale déclinées académiquement) amène les

enseignants interrogés à tâtonner entre deux conceptions du métier, l'une structurée à partir de la logique du « faire pour » relevant d'une priorisation de la dimension socio-éducative de l'école – se rapprochant de l'enseignant « relationnel » dont parle Anne Barrère (2020, 2002) –, l'autre mettant en exergue une conception plus étroite de l'interprétation des missions instructives de l'école. De plus, les académies, en dessinant différentes configurations pédagogiques, encouragent le développement de telle ou telle figure du métier. Dans les académies productrices de scolarités plus démocratiques (1, 2 et 4), l'ambition politique d'émancipation de l'école est suffisamment explicite pour permettre aux acteurs éducatifs de s'en saisir et de faire reposer sur elle certaines justifications de leurs actions. Dans les académies (1 et 4) caractérisées par leur autonomie, où les volumes de soutien acquis sont les plus élevés, la légitimité à s'emparer de missions sociales et éducatives est encore plus forte. La posture de l'enseignant relationnel est ainsi relativement acceptée. Ces enseignants relationnels considèrent qu'ils ne peuvent réaliser convenablement leur métier sans en identifier les conditions d'empêchement et sans intervenir pour les limiter : « je ne peux pas faire comme si rien ne se passait pour eux ! Sinon [...] ça sera un coup d'épée dans l'eau » (e4 titulaire, premier degré, 59 ans). La peur du « coup d'épée dans l'eau » est animée par le souhait d'imposer la priorité de l'école en tentant de limiter l'effet des questions sociales « contaminantes » : « notre rôle est de les aider, donc c'est d'aller quelque part "contre"³⁰ les décisions de la préfecture [...] la scolarisation et le droit à l'éducation c'est notre devoir » (e1, titulaire, second degré, 51 ans). Cette position amène les enseignants à mettre en œuvre des activités bénévoles pour le bon déroulement du quotidien scolaire : soutien scolaire, coordination avec d'autres acteurs éducatifs, accompagnements des familles, réalisation de procédures fonds social pour l'obtention de la cantine gratuite ou du dispositif « devoirs faits », etc. Dans l'académie 1, la configuration pédagogique plus collective renforce une représentation collective des enjeux de l'immigration à l'école pour les enseignants qui donne une légitimité à leurs actions sociales ou éducatives vues dans un cadre politique ou syndical plus large justifiant des pratiques se définissant comme « solidaires » ou « hospitalières » peu remises en cause. Dans l'académie 2 où la pression d'élus ouvertement anti-immigration est importante, les enseignants sont plus hésitants quant à la figure de l'enseignant-relationnel tout en étant aussi face à une réalité des politiques migratoires plus brutales (expulsions des logements d'urgence, refus d'ouvrir des UPE2A dans certaines communes) et contre laquelle il leur apparaît difficile de ne pas réagir. Il s'en suit l'expression de controverses. Par exemple, dans cette académie, lorsqu'une préfecture décide d'expulser des familles primo-migrantes des logements d'urgence, l'effet a été direct pour des établissements scolaires dont certains sont localisés dans des espaces électoraux peu favorables à l'immigration. Ces établissements ont alors été la scène

30 Les guillemets sont mimés par l'enquête.

de conflits autour du rôle que les enseignants devaient assumer ou non dans le sort des élèves mis à la rue : stockage ou non des meubles, utilisations ou non des infrastructures sanitaires, initiative de solidarité pour payer des hébergements, etc.). Certains enseignants arguaient de n'avoir d'autre choix, dans ces cas extrêmes, que de soutenir ces familles, s'inquiétant de la possible indifférence de l'institution scolaire ; d'autres que ceci n'était pas leur rôle, s'inquiétant de voir des questions d'actualité ou politiques « envahir » l'école. Des discussions tendues se sont tenues en salles des maîtres et lorsqu'un directeur prit la décision de soutenir les familles concernées (stockage des meubles, caisse de mutualité, conservation des repas de cantine pour les repas du soir), des réactions de désapprobation se sont exprimées de la part d'enseignants en salle des maîtres et dans le bureau de la direction. Mais d'autres enseignants ont, justement dans ce contexte dur, endossé des fonctions inédites (déménagement, soutien financier, au logement, etc.).

La figure de l'enseignant-instructeur est davantage favorisée dans des contextes où la priorité de l'exigence didactique référée au socle commun est affichée, comme dans l'académie 2, car cette orientation académique a clairement pour objectif de sanctuariser le temps scolaire, tout en imposant des inclusions dès le début de la scolarité. Selon cette figure, l'enseignant dit vouloir « rester enseignant », ce qu'il associe à la transmission de savoirs qu'il importe de préserver alors que les questions sociales la mettraient en danger. Cette actualisation de l'indifférence aux différences conduit (tant que faire se peut) les enseignants à ne pas faire entrer dans la relation pédagogique les questions liées aux statuts juridiques ou sociaux des enfants en refusant de prendre connaissance des dossiers scolaires, en ne cherchant pas à connaître les motifs des retards et des absences, en rencontrant les parents essentiellement dans un cadre procédural (lors de la réunion d'accueil – collective – ou lorsqu'il s'agit de parler d'orientation). Cette position est justifiée par une rhétorique de l'école émancipatrice et de la préservation du scolaire : « je ne peux pas m'occuper de tout ce qui concerne leur vie privée [...] je dois faire les cours c'est la priorité » explique une enseignante de dispositif (e2, titulaire, second degré, 31 ans). « L'école est pour eux... un sas, c'est autre chose, ils jouent autre chose. [...] Leurs problèmes, ils en ont assez à l'extérieur avec la préfecture et les services sociaux alors ici, on se consacre à apprendre » expose un autre enseignant (e2, titulaire, premier degré, 34 ans). Dans les lieux où la scolarisation des enfants migrants est une priorité plus faible, comme dans l'académie 3, ou faisant débat comme dans l'académie 2, cette centration sur l'instruction peut être animée par la peur d'être dans l'illégalité quant aux statuts juridiques des apprenants : « je ne m'occupe pas de savoir quel... S'ils ont des papiers ou pas... [...] ce n'est pas à nous de... ce n'est pas facile et puis il y a toujours une limite à ne pas franchir [...] » (e3, non-titulaire, second degré, 29 ans) ; « La question de la légalité se pose aussi » (e2, titulaire, second degré, 37 ans). Comme celle de l'enseignant-relational, cette posture

d'enseignant-instructeur n'est ainsi pas sans aspérités car sa justification est parfois coûteuse et des enseignants semblent lutter contre une forme d'indignité morale.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, comment comprendre l'arrimage social des politiques éducatives aux pratiques concrètes des acteurs ? Deux constats majeurs peuvent être soulignés. D'abord, il existe des contradictions internes dans les politiques nationales qui produisent des zones grises nécessitant une opérationnalisation au niveau académique. Ensuite, au-delà de la seule opérationnalisation politique, l'académie exerce une fonction « tampon » qui régule en partie les contradictions des politiques nationales en mettant en œuvre différemment le droit à l'éducation *via* des formes de démocratisation scolaire distinctes et plus ou moins ouvertes (démocratisations maximaliste, légitimiste, par ajustements de pratiques, scolarisation relégative). Il en résulte des agencements scolaires différents pour les élèves et les enseignants. Ces derniers composent avec diverses figures de la professionnalité « digne » selon un tâtonnement entre deux figures enseignantes qu'ils vivent comme imposées. Ces deux pôles de mise en sens de la pratique enseignante ne sont pas parfaitement stables : tous les enseignants rencontrés, quel que soit leur profil, « doutent » du bien-fondé de leurs agissements. Ils expliquent, concernant leurs choix, « qu'il pourrait en être autrement » mais qu'ils ont fait ce qu'ils pensaient être le plus conforme à l'esprit de leur mission.

Quels que soient les arbitrages professionnels, quels que soient les profils des enseignants, ces derniers les pensent presque tous tributaires d'une incertitude incompatible avec la nécessité d'anticipation pédagogique. Ce sentiment d'aléa imposé crée parfois une incapacité à trouver une cohérence dans les règles intermédiaires qui régissent leurs actions. Plutôt que d'en revendiquer la cohérence à l'échelle de l'établissement, auprès du chef d'établissement qu'ils considèrent non légitime pour de telles formalisations, ou auprès de l'académie, qu'ils décrivent comme prisonnière de considérations politiques ou budgétaires, les enseignants en appellent à des échelles plus lointaines d'actions. Ces justifications *ex post* de leur action se font alors selon un répertoire politique et philosophique plus large : le devoir, la « vraie inclusion », l'hospitalité, l'émancipation. Pour ces enseignants, alors que c'est l'échelon académique qui organise leurs pratiques, c'est à l'État de clarifier des priorités d'action et de prescrire une forme plus explicite de déconcentration. Le contexte migratoire à venir impose cette mise à l'agenda, d'autant que les acteurs scolaires y semblent prêts.

Bibliographie

AGIER M. (2016). *Les migrants et nous. Comprendre Babel*. Paris : CNRS éditions, coll. « Débats ».

- AGIER M. (2018). *L'étranger qui vient. Repenser l'hospitalité*. Paris : Éd. du Seuil.
- AGIER M. & MADEIRA A.-V (2017). *Définir les réfugiés*. Paris : PUF.
- AKOKA K., BACON L., CLOCHARD O. & MICHALON B. (2019). *The Atlas of Migration in Europe. A Critical Geography of Migration Policies*. Londres : Routledge.
- ARMAGNAGUE M. (2021). « La méritocratie face à l'« indisponibilité scolaire » ». In M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça-Dias, I. Rigoni & S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école*. Lormont : Le Bord de l'Eau, p. 171-190.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER M. (2018). « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 45-71.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2020). « L'enseignant relationnel. Un enjeu de métier et de formation ». *Administration & Éducation*, vol. 4, n° 168, p. 145-149.
- BATESON G. ([1977] 1991). « The double-bind theory. Misunderstood? ». In G. Bateson, *Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind*, édition par R. E. Donaldson. New York : Harper-Collins.
- BATESON M. C. (2005). « The double bind: Pathology and creativity ». *Cybernetics & Human Knowing*, vol. 12, n° 1-2, p. 11-21.
- BATESON M. C. (2008). « Préface ». In J.-J. Wittezaele, *La double contrainte. L'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines*. Paris : De Boeck, p. 9-11.
- BOUAGGA Y. (dir.) (2020). « Jeunes en migration : entre défiance et protection ». *De facto*, n° 17.
- BOURDIEU P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris : Éd. du Seuil-Raisons d'agir.
- DEPP (2022). *Note d'information*, n° 22.27, septembre 2022.
- DERRIDA J. (1997). « Quand j'ai entendu l'expression "délit d'hospitalité"... ». *Plein droit*, n° 3. En ligne : <<https://www.gisti.org/spip.php?article3736>>.
- DUBOIS V. (2021). *Contrôler les assistés. Genèses et usages d'un mot d'ordre*. Paris : Raisons d'agir.
- ELIAS N. ([1983] 1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- EBERSOLD S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londres : ISTE Editions.
- FERHAT I. (2021). « De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales en France : comment traiter en sciences sociales un objet en mutation ? ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 51, p. 93-116.
- GARNIER B., DEROUET J.-L. & MALET R. (2020). « Diversités, citoyenneté, sociétés inclusives, les nouveaux enjeux des politiques d'éducation ». In B. Garnier, J.-L. Derouet & R. Malet, *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GOFFMAN E. ([1963] 1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éd. de Minuit.
- GRÉMY J.-P. & LE MOAN M.-J. (1977). « Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales ». *Informatique et sciences humaines*, n° 35.
- HALMAN L., REESKENS T., SIEBEN I. & VAN ZUNDERT M. (2022). *Atlas of European Values*. Tilbourg (Pays-Bas) : Open Press TiU, Tilburg University.

- HÉRAN F. (2017). *Avec l'immigration. Mesure, débattre, agir*. Paris : La Découverte.
- ICHOU M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- IGEN-IGAENR (2003). *Les académies sous le regard des inspections générales. Bilan des dix premières évaluations de l'enseignement en académie*. Paris : IGEN-IGAENR.
- INSEE (2022). *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>.
- INSEE-DGFIP-CNAF-CNAV-CCMSA (2021). *Fichier localisé social et fiscal (Filosofi)*. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/serie/s1172>.
- LAHIRE B (dir.) (2005). « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires ». In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- LE PETITCORPS C. (2019). « L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve ». *Migrations Société*, vol. 176, n° 2, p. 65-78.
- LESSARD C. & CARPENTIER A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : PUF.
- LOCHAK D. (2011). « Le Haut Conseil à la (dés)intégration ». *Plein droit*, n° 4(91), p. 12-15.
- LOCHAK D. (2016). « Qualité de la justice administrative et contentieux des étrangers ». *Revue française d'administration publique*, n° 3(159), p. 701-714.
- LOCHAK D. (2021). « Violations des droits des migrants aux frontières : pourquoi l'impunité ? ». In F. Riem (dir.), *Le droit, à quoi bon ? Mélanges en l'honneur d'Alain Bernard*. Paris : Institut Francophone pour la Justice et la Démocratie, p. 285-301.
- NOIRIEL G. (2001). *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*. Paris : Belin, coll. « Socio-Histoires ».
- PAYET J.-P, GIULIANI F & LAFORGUE D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PERRENOUD P. ([1994] 2010). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF, 6^e éd.
- ROCHEX J.-Y. (2020). « Promouvoir la diversité et la reconnaissance ou l'égalité et le développement de la normativité ? Plaidoyer pour le modèle des droits pédagogiques de Basil Bernstein ». In B. Garnier, J.-L. Derouet & R. Malet, *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-50.
- SANTELLI E. (2001). *La mobilité sociale dans l'immigration : itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- SCHNAPPER D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris : Gallimard.
- SIMON P. (2012). « Les revirements de la politique d'immigration ». *Cahiers français*, n° 369, p. 86-91.
- SIMON J., LESAGE G. & CHAZEAU C. (2010). *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*. Paris : Berger-Levrault.
- SPILLANE J. (1998). « State policy and the non-monolithic nature of the local school district: Organizations and professional considerations ». *American Educational Research Journal*, vol. 35, p. 33-63.
- SPIRE A. (2016). « La politique des guichets au service de la police des étrangers ». *Savoir/Agir*, n° 2, p. 27-31.

- VALETTE M.-F. (2018). « Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 73-92.
- VERHOEVEN M (2018). « Rhétorique interculturelle inclusive et production scolaire des différences ». *La Revue nouvelle*, vol. 8, n° 8, p. 58-64.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- WEIL P. ([1988] 2005). *La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique d'immigration 1938-1991*. Paris : Gallimard.
- van ZANTEN A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- ZOÏA G. & SCHIFF C. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France. Rapport FASILD*. Paris : La Documentation française.