**Revue européenne des migrations
internationales**

vol. 34 - n°4 | 2018
École et migration

Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension

*Children and Young Migrants in Schools of the French Republic: Education
under Pressure*

*Niños y joven migrantes de la escuela de la república: una escolaridad bajo
tensión*

Maïtena Armagnague-Roucher

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/remi/11672>
DOI : 10.4000/remi.11672
ISSN : 1777-5418

Éditeur

Université de Poitiers

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018
Pagination : 45-71
ISBN : 979-10-90426-63-4
ISSN : 0765-0752

Référence électronique

Maïtena Armagnague-Roucher, « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 34 - n°4 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/remi/11672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/remi.11672>

Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension

Maïtena Armagnague-Roucher¹

Introduction : le contexte politico-migratoire comme entrave au droit universel à l'éducation

Certes les entrées migratoires caractérisant l'Europe sont relativement modérées en France si on ramène le nombre de migrants à la population du pays dans son ensemble (5,7 migrants pour 1000 habitants en 2016²). Toutefois, le nombre de demandeurs d'asile et de réfugiés a augmenté dans ce pays, passant de 210 207 réfugiés et 57 330 demandeurs d'asile en 2001 à 337 177 réfugiés et 99 330 demandeurs d'asile en 2017³. Cette hausse s'explique par un contexte global d'augmentation du nombre de demandes d'asiles dans l'Union à vingt-huit (où 705 000 demandes d'asile ont été enregistrées en 2017 contre 309 000 en 2001)⁴. La France est ainsi le troisième pays de l'Union accueillant le plus de demandeurs d'asile (91 000, soit 14 % des demandeurs d'asile de l'Union européenne, derrière l'Allemagne et l'Italie)⁵. Cette situation et sa forte emprise dans

1 Sociologue, Maître de conférences, Fellow de l'Institut Convergences Migrations, INSHEA, Grhapes, membre associée à Migrinter, 58-60 avenue des Landes, 92150 Suresnes ; maitena.armagnague@inshea.fr

Je remercie Isabelle Rigoni pour sa précieuse lecture et les évaluateurs de cet article pour leurs judicieuses recommandations.

2 À titre illustratif, la même année, ces chiffres étaient de 16,4 % habitants en Suède, 12,5 % en Allemagne, 10,9 % en Belgique, 9 % en Angleterre et en Espagne et 5 % en Italie (Eurostat, 2016).

3 HCR, données Eurostat, URL : http://www.europarl.europa.eu/external/html/welcomingeurope/default_fr.htm

4 *Idem*.

5 En 2016, avec 198 000 demandes enregistrées, l'Allemagne est la première destination des demandeurs d'asile de l'Union à vingt-huit (31 % des demandeurs), suivie de l'Italie (127 000, soit 20 % des demandes), de la France (91 000, soit 14 %), de la Grèce (57 000, soit 9 %), du Royaume-Uni (33 000, soit 5 %) et de l'Espagne (30 000, soit 5 %). Cf. Eurostat (2016). URL : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics#Number_of_asylum_applicants:_drop_in_2017

le débat public ont pour effet de cliver partiellement la société française⁶ alors que la France est un ancien pays d'immigration (Noiriel, 2006 ; Weil, 2005b). Relevons que ces dynamiques migratoires se sont partiellement féminisées, notamment lorsqu'il s'agit de migrations économiques de femmes avec ou sans enfants (Beauchemin *et al.*, 2015). Elles concernent aussi très largement des mineurs, à la fois du fait du nombre relativement important de demandeurs d'asile venant parfois en famille (souvent partielle quand un membre de la fratrie ou de la parentèle n'a pas émigré) et de mineurs venus seuls et reconnus — ou non — comme non accompagnés (MNA) (Senovilla Hernández, 2014), ces derniers étant particulièrement vulnérables en France (Senovilla Hernández, 2013 ; Valette, 2011).

Pour ces enfants et jeunes et souvent aussi pour leur famille, leurs accompagnants ou représentants légaux, l'institution scolaire est, de toutes les institutions françaises, celle qu'ils vont côtoyer le plus souvent et de façon la plus suivie. Car en France « L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans », comme l'indique l'article L131-1 du Code de l'Éducation⁷. En France, ce caractère universel de la scolarisation date de 1882⁸, mais les aménagements dédiés aux élèves primo-migrants sont plus récents : la première circulaire remonte à 1970⁹ et la plus récente organisant la scolarisation des « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) date de 2012¹⁰. Pourtant, outre les travaux relatifs aux organisations pédagogiques et didactiques (Coste, 2013 ; Chnane-Davin et Cuq, 2009 ; Chnane-Davin et Ferreira-Pinto, 2009 ; Cortier, 2007 ; Coste, 1995), rares sont les études qui ont concerné ces enfants et jeunes (« les EANA »), en raison de leur faible importance numérique relative dans la population scolaire et des difficultés à les repérer avec les outils de référencement tels que SCONET, la base académique des élèves du second degré. En 2016-2017, l'enquête EANA de la Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) recensait 60 000 élèves allophones scolarisés (Robin, 2018), soit 6,2 % des élèves des premier et second degrés répartis dans 9 300 établissements (5 700 écoles, 2 550 collèges et 1 050 lycées) ; auxquels s'ajoutent 1 800 jeunes de seize à dix-huit ans pris en charge par les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ainsi que 2 800 élèves du CP à la Terminale attendant une scolarisation.

6 Deux exemples de cette dualisation relative à ce sujet pourraient être d'une part la fracturation, sur la publication de loi sur l'asile et l'immigration à la fin de l'année 2017 et jusqu'au printemps 2018, de la majorité présidentielle (LREM) ; d'autre part la polarisation autour du « délit de solidarité ». Cette dernière actualité a bousculé la société française pendant une année, de 2017 à 2018, la partageant entre ceux soutenant les aidants aux migrants et ceux qui les en condamnent. Cette polémique a été tranchée par le Conseil constitutionnel le vendredi 6 juillet 2018 en inscrivant la fraternité comme principe constitutionnel. À ce titre, le Conseil constitutionnel lève toute interdiction et menace de poursuites de citoyens ayant aidé à titre bénévole des personnes dans le besoin.

7 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article L131-1 du Code de l'Éducation. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524422&cidTexte=LEGI TEXT000006071191>

8 Ministre de l'Instruction publique Jules Ferry, loi n° 11 696 du 28 mars 1882, article 4, Journal Officiel du 29 mars 1882.

9 Circulaire n° IX-70— 37 du 13/01/1970.

10 Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, Bulletin Officiel n° 37 du 11/10/2012.

Ceci constitue une hausse de recensement de plus de dix points en deux ans (Robin, 2018). Notons que certains élèves ne sont pas repérés ou comptabilisés tandis que d'autres sont déscolarisés, notamment lorsqu'ils appartiennent aux populations les plus fragiles socialement et économiquement. Cette enquête de suivi des EANA menée par la DEPP existe depuis peu (2014-2015) et les autres recherches relatives à la question sont relativement rares et/ou anciennes (Zoïa et Schiff, 2004 ; Zoïa et Visier, 2003 ; Schiff, 2003), parfois proposées par des acteurs institutionnels de l'Éducation nationale (Lazaridis, 2001). Les études sont plus nombreuses concernant, de façon plus large, les enfants de migrants, nés ou non en France (Lorcerie, 1995 ; Caille et Vallet, 1996 ; Chomentowski, 2006) et les ressources scolaires des familles dans l'immigration (Mauguérout *et al.*, 2015). L'enquête PISA relatives aux performances et aux inégalités scolaires dans les pays membres de l'OCDE conclut, à partir de l'exploitation des passations de 2003, à la motivation des élèves issus de l'immigration et à leur attitude positive vis-à-vis de l'école (OCDE, 2006). Les données de 2012, exploitées de la même enquête, concluent encore à des ambitions scolaires relativement élevées de la part de ces élèves, à des systèmes éducatifs inégalement performants vis-à-vis d'eux et à leur relatif mal-être dans le système éducatif français (OCDE, 2015). De plus, les résultats scolaires des jeunes issus de l'immigration sont inférieurs à ceux ne l'étant pas (Ichou, 2016) et en France, ces inégalités se sont accrues en défaveur des élèves allochtones (OCDE, 2006 et 2015). En France, les travaux quantitatifs exploitant notamment les données de l'enquête conjointe Ined/Insee TeO « Trajectoires et origines » sur les parcours scolaires des populations migrantes révèlent aussi des inégalités scolaires entre populations migrantes et populations ne l'étant pas (Brinbaum *et al.*, 2015 ; Ichou, 2018), inégalités liées notamment aux parcours sociaux des migrants (Ichou, 2013) mais ils révèlent aussi une polarisation de certaines destinées sociales (Brinbaum et Kieffer, 2009). Ces travaux permettent de proposer un cadre fructueux d'analyse macro, mais ils ne permettent pas de développer une vue compréhensive et située sur le fait scolaire tel qu'il se construit pour les enfants et jeunes primo-migrants.

La conjoncture migratoire caractérisant l'Europe et la France de la fin des années 2010 est concomitante, dans le domaine éducatif, à la mise en œuvre de politiques publiques, à ces deux échelles, ayant l'ambition d'encourager une plus grande accessibilité des institutions scolaires (Ainscow, 1994). Ceci s'illustre par la centration sur la rhétorique de l'inclusion scolaire, notamment vis-à-vis de populations vulnérables et « importunes » scolairement du fait notamment d'une origine étrangère, d'une position sociale défavorisée ou d'une déficience bio-fonctionnelle (Ebersold et Armagnague, 2017 ; Zay, 2012). En France, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République réaffirme ainsi la nécessité de promouvoir une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative »¹¹. Cette loi est reprise dans la version consolidée au 2 juillet 2018 du Code de l'éducation qui stipule dans son titre premier, article L111-1 : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation [...] reconnaît que tous les enfants partagent la

11 URL : <http://www.Éducation.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »¹². Ces orientations s'inscrivent pleinement dans les Recommandations du Conseil de l'Europe du 22 mai 2018 relatives à la promotion des valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement¹³ qui, tout au long de leur développement, considèrent que les enfants liés à la migration doivent être considérés comme des priorités des politiques inclusives en matière scolaire¹⁴. Précédemment, le texte cadrant la scolarité des enfants et jeunes migrants arrivant en France, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, rappelait ainsi les principes scolaires affichés par la France : « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones »¹⁵. La même circulaire projetait, au-delà de cette ambition de scolarisation, d'assurer un rôle de protection de publics scolaires appréhendés comme potentiellement démunis : « 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 »¹⁶. Ce faisant, l'État choisit de faire de son système éducatif un levier de participation sociale plus générale pour les enfants et jeunes migrants, notamment pour ceux en situation de vulnérabilité qui seront au cœur de l'analyse de cet article. Notons que cette orientation égalisatrice par-delà les réalités administratives familiales de ces enfants n'est pas récente, elle avait déjà été affirmée en 2002 dans la circulaire n°2002-063 du 20/03/2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés de cette manière : « En l'état actuel de la législation 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

12 Article L111-1 modifié par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 dans son article 2. URL : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=95CFB87530C256F4907831F9D7E1129Ftplgr32s_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20180726

13 Recommandations du Conseil de l'Europe, publiées le 22/05/2018 relatives à la promotion des valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement (28/C 195/01-05), Journal Officiel de l'Union européenne, 07/06/2018.

14 Le sujet des enfants et jeunes migrants scolarisés fait l'objet d'une attention toute particulière de la part des institutions européennes. Par exemple, un appel à contribution a été lancé par le Conseil de l'Europe par l'intermédiaire du Bureau du représentant spécial pour les migrations et les réfugiés, qui demande que lui soient adressés des exemples de « bonnes pratiques » éducatives à valoriser à l'égard des enfants migrants afin qu'ils aient vocation à être publiés dans le Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants réfugiés et migrants (2017-2019). URL : <https://www.coe.int/fr/web/portal/-/submit-your-examples-of-good-practices-on-child-friendly-procedures-in-the-migration-context>

15 Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. URL : http://www.Education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

16 *Idem*.

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 »¹⁷.

Mais en parallèle de cette intention émancipatrice des enfants et jeunes migrants par l'intermédiaire de l'école, l'État met en œuvre, depuis le milieu des années 1970 (Weil, 2005a) et la fin de la période de forte croissance économique d'après Seconde guerre mondiale, des orientations politiques plus temporalisées (Simon, 2012) par des conjonctures économiques moins favorables (Noiriel, 2001) et marquées par des logiques restrictives (Lochak, 2011), peu accueillantes (Spire, 2016) ainsi que par une logique bureaucratique du chiffre (Lochak, 2016). Cette politique est rationalisée par de la rhétorique du fardeau économique que constituerait l'immigration¹⁸. Dans ce contexte, comment se construit la mise en œuvre concrète du droit à la scolarisation d'enfants et jeunes primo-migrants ? Comment peut-on le comprendre sociologiquement ? Quelles spécificités afférentes à ces publics structurent les parcours scolaires ? Comment s'organisent les actions scolaires des enfants et jeunes en tant qu'élèves et celles de leurs référents éducatifs ? Nous proposons de répondre à ces questions en problématisant l'expérience scolaire au prisme d'une tension inhérente à la contradiction profonde qui existe entre les logiques républicaines-libérales de l'école d'une part et le climat de repli et de fermetures des frontières d'autre part.

Dans cet article, nous proposons d'explorer — de façon non exhaustive et non exclusive — deux structures différentes de cette tension. Nous observerons combien cette dernière produit un effet de « brouillage » de l'opérationnalisation du droit à la scolarité et donc de l'investissement scolaire des acteurs éducatifs mais aussi des enfants et leurs référents éducatifs. Dans un premier temps de cette analyse, nous montrerons qu'une des structures de cette tension s'organise à partir d'une confrontation entre le temps scolaire et les effets sociaux du rythme politique et administratif dans l'expérience des enfants et jeunes. Dans un second temps, nous soulignerons que cette tension participe à la production de pratiques de terrain éparses et parfois confuses pour les acteurs éducatifs, les élèves et leurs proches, notamment du fait d'une difficulté à comprendre et à s'approprier les orientations politiques et institutionnelles scolaires du fait d'un tâtonnement dans l'identification de leurs légitimités politiques et philosophiques.

Nous appuierons notre réflexion sur les données de recherches que nous avons dirigées¹⁹. Ces projets portaient au total sur six académies mais nous concentrerons notre analyse sur le matériau recueilli par nous-mêmes, les données des autres territoires servant à l'étayage de notre réflexion. Dans deux académies d'Île-de-France, nous avons réalisé, au cours des quatre années scolaires 2014 à 2018, des enquêtes ethnographiques dans quatre établisse-

17 Circulaire n° 2002-063 du 20/03/2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. URL : <http://www.Education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

18 Cette thèse n'a jamais été démontrée et a été invalidée par des chercheurs en macro-économies (Chojnicki et Ragot, 2012 ; d'Albis *et al.*, 2018 ; Mouhoud El Mouhoub, 2017).

19 Il s'agit notamment des projets EVASCOL (Étude sur la scolarisation des enfants migrants et de familles itinérantes et de voyageurs) et EDUCINCLU (Éducation inclusive des enfants et jeunes migrants), coordonnés avec Isabelle Rigoni.

ments (deux du premier degré et deux du second degré collège) dans lesquels nous avons passé une demi-journée par semaine d'observation en dispositif d'accueil²⁰ des enfants et jeunes migrants, désignés par l'Éducation nationale comme EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) et en « classe ordinaire » (termes repris à nos enquêtes qui l'utilisent quasiment tous). Nous avons aussi réalisé des entretiens notamment auprès des enfants et jeunes concernés et certains de leurs camarades, des enseignants d'UPE2A et de classes ordinaires, des équipes de direction et de vie scolaire, assisté aux conseils d'écoles et de classes, initié et mis en œuvre des méthodologies participatives artistiques et des interventions sociologiques (Armagnague *et al.*, 2017 ; Armagnague et Rigoni, 2016). De plus, nous avons réalisé un suivi régulier de la conception institutionnelle dans une de ces académies et mené des entretiens avec des acteurs éducatifs associatifs ou publics autres que ceux de l'Éducation nationale travaillant auprès des enfants et jeunes migrants des établissements scolaires enquêtés (associations de migrants ou de soutien aux migrants, médiateurs culturels, centres d'accueil pour demandeurs d'asile, aide sociale à l'enfance, foyers d'hébergement).

Construire son parcours scolaire « en creux » de la conjoncture administrative et sociale

Alors que le droit à la scolarisation pour les enfants et jeunes migrants est inscrit dans le Code de l'Éducation et que ce principe n'a, par aucun gouvernement politique, été remis en question, sa concrétisation dépend des orientations répressives dans les politiques publiques liées à la migration (Laurens, 2008). Ainsi, s'entrechoquent et se contredisent une logique politique structurelle historique, celle de l'édification du droit scolaire comme un principe républicain universaliste par lequel l'École permet à tout citoyen de « faire société » et une logique conjoncturelle de « distribution des places » administratives aux migrants par laquelle les entrées migratoires pour raisons économiques sont interdites à nombre d'individus considérés en France comme peu qualifiés. En outre, les octrois de statut de réfugié ou de protection subsidiaire sont difficiles à obtenir²¹. Dans la confrontation entre ces deux logiques, c'est le droit scolaire qui est mis à l'épreuve, remettant en question la représentation idéale et symbolique de l'École en tant que sanctuaire inviolable (Dubet, 2010).

20 Ces dispositifs sont nommés par l'institution scolaire UPE2A : unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivant.

21 Selon les données publiées par l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et des apatrides), l'administration chargée d'instruire les demandes d'asile, autrefois sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères et passée en 2010 sous la tutelle du ministère de l'Intérieur : la demande d'asile globale concernait 100 412 personnes en 2017 (hausse de 17 % par rapport à 2016). Durant cette même année et selon cette même source, près de 43 000 personnes ont été placées sous protection au titre du statut de réfugié et de la protection subsidiaire, soit une hausse exactement équivalente à celle des demandes (17 %) par rapport à 2016. La régularité de cette péréquation est remarquable et interroge.

Subir l'imposition du rythme administratif

Dans nos enquêtes, les enfants primo-migrants scolarisés présentent des profils divers et l'enchevêtrement des raisons personnelles, familiales, politiques ou encore religieuses présidant à leur migration est parfois difficile à dénouer. Leurs origines géographiques sont extrêmement variées : Afrique du Nord, centrale, de l'Ouest, du Sahel, Corne de l'Afrique, Proche et Extrême-Orient, sous-continent indien, Caraïbe et Amérique du Sud. Quand ils ne sont pas demandeurs d'asile ou réfugiés, certains parents sont en situation irrégulière. L'écrasante majorité des enfants et jeunes rencontrés vit dans des familles modestes ou vulnérables économiquement²² alors qu'ils n'appartenaient pas toujours aux catégories défavorisées de leur pays d'origine²³.

Dans de nombreuses situations et procédures liées à l'obtention d'une place légale — ce qui comprend les étapes afférentes à la procédure administrative, mais aussi toutes celles liées à la précarité sociale et économique liée à cette situation intermédiaire — et particulièrement pour celle de la demande d'asile, les démarches à faire sont nombreuses et particulièrement peu claires, car peu souvent explicitées. Dans ces contextes, les enfants, qui dans la majorité des cas acquièrent très vite la maîtrise de la langue française de communication, se trouvent propulsés, du fait de cette compétence, dans des rôles d'accompagnement de leurs parents et ceci dès leur entrée à l'école élémentaire. En effet, l'acquisition d'une sécurité administrative fait figure d'une véritable quête pour les familles rencontrées et les enfants sont directement concernés et investis dans ce parcours, car ils réalisent qu'ils disposent de ressources linguistiques supérieures à celles de leurs parents. Ils restituent combien de toute façon leur scolarité est dépendante de l'acquisition de cette place administrative des aînés. Ainsi, Abdallah²⁴, jeune collégien de cinquième, originaire du Mali où il aidait son père à travailler sur des marchés ambulants, scolarisé en dispositif UPE2A-collège en banlieue nord d'Île-de-France et hébergé par « un cousin », exprime ainsi la situation :

« Je suis obligé d'accompagner mon père à la préfecture sinon il comprend pas alors ça sert à rien... Les papiers, c'est le plus important ! »

22 En région parisienne, nous avons rencontré, dans ces UPE2A, quelques enfants et jeunes dont au moins un des deux parents était de catégorie socioprofessionnelle supérieure (cadres expatriés du privé, d'Ambassade) mais ces familles constituaient une minorité plus informée. Pour les autres, plus d'une famille rencontrée sur deux est monoparentale. Lorsque les parents sont actifs occupés, ils le sont en tant qu'employés ou ouvriers. Plus de la moitié de ces familles est inactive du fait de l'interdiction de travailler durant la période de demande d'asile ou tout au moins les six premiers mois (tandis qu'elles ne touchent pas toutes l'allocation pour demandeur d'asile) ou, car elles sont entrées en France pour des raisons économiques et qu'elles ne disposent pas d'un statut leur permettant d'exercer une activité rémunérée légale. Cette situation socio-économique comporte une incidence directe sur le logement, qui est l'une des préoccupations centrales de nombreuses familles, quels que soient les territoires. Le mal-logement, l'habitat précaire ou la surpopulation dans les unités d'habitation ont été vérifiés sur tous les terrains d'enquête.

23 Avant la migration, les enfants expliquent que leurs parents étaient fréquemment petits commerçants (petits commerces fixes ou ambulants) ou employés de secteurs administratifs ou, pour les femmes, dans les domaines éducatifs et paramédicaux.

24 L'ensemble des prénoms a été modifié pour respecter l'anonymat des enquêtés.

Dans les établissements scolaires et particulièrement au collège, les absences d'élèves en raison de leur participation à ce soutien administratif²⁵ font partie d'une réalité banale et ordinaire des configurations pédagogiques dans ces dispositifs. Elles n'étonnent personne dans la classe. Par exemple, un matin, l'enseignante de français en UPE2A au collège (contractuelle, qualification FLE, huit années d'expérience d'enseignement auprès d'élèves migrants et non-migrants) accueille les élèves et leur demande de s'asseoir. Elle commence à faire l'appel. Quand arrive le tour de Moussa (originaire d'Algérie, quinze ans vit avec son père, employé dans la restauration et était sans emploi en Algérie) — qui est absent — l'un de ses camarades de classe intervient immédiatement :

« - Il est à la préfecture avec sa mère, Madame [sous-entendant que Moussa le lui a dit et lui a demandé de l'expliquer à l'enseignante si celle-ci en exprimait le besoin NdA²⁶].
- D'accord, il est à la préfecture. »

L'enseignante note ce fait ainsi que la mention d'absence sur le carnet d'appel, comme s'il avait une valeur — sociale et symbolique — d'excuse et ne revient pas à l'oral sur ladite absence qui ne fera l'objet d'aucun commentaire écrit ou oral. Cette situation est loin d'être isolée et nous avons régulièrement observé ce type d'interactions lors des appels le matin. De la même façon, il est fréquent que les élèves s'excusent auprès de l'enseignant d'une absence — avant et après celle-ci —, en la justifiant par l'accomplissement de démarches administratives.

Ainsi, la stabilité juridique, qui est une évidence pour la plupart des élèves et leurs enseignants en contexte scolaire « ordinaire » est un puissant structurant des parcours scolaires des enfants migrants ; sa recherche les fragilise tout en posant les bases d'une « connivence pédagogique compréhensive » entre les élèves migrants d'une part, et avec l'enseignant d'autre part. Toutefois, alors que la scolarité des enfants et jeunes migrants apparaît comme décisive dans ce qu'elle apporte comme compétences sociales et linguistiques tant en lien à leur avenir scolaire et professionnel futur qu'au soutien de la traversée de ce que l'on pourrait nommer le « parcours juridique du migrant », sa mise sous tutelle par l'agenda administratif reste un impensé. Or nous avons observé que certains jeunes se montraient particulièrement agités la veille de certaines de ces étapes (se rendre à l'OFII ou à l'OFPPA, au service des migrants des préfectures, chez l'assistante sociale) et ceci y compris lorsque lesdits jeunes n'y participaient pas directement (c'est le cas par exemple quand la famille est accompagnée d'un bénévole ou d'un proche locuteur permettant de réaliser les traductions). Ceci illustre le paradoxe à demander dans le même temps à de jeunes individus de s'investir dans l'avenir, de développer des ambitions scolaires et d'être pleinement engagés dans des dynamiques cognitives exclusives prenantes et ardues

25 Il est à noter qu'aucune famille hébergée en hôtel social rencontrée ne bénéficie d'un soutien social ou éducatif pour ces procédures pourtant complexes même lorsque l'on est francophone, et ceci y compris lorsque la famille est administrativement rattachée à une association. Dans ces cas, le seul rôle de l'association consiste souvent seulement à donner une boîte postale administrative. Les personnes en question n'avaient par exemple que rarement entendu parler du GISTI ou de la Cimade alors que ces structures auraient pu être des aides.

26 Le texte entre parenthèses qui n'est pas mis en italique est un ajout de notre part, mentionné sur notre carnet de recherche, ou à des apports syntaxiques pour restituer le plus fidèlement possible la parole de l'enquêté. NdA correspond à « note de l'auteure ».

et, parallèlement, à les laisser dans une incertitude quotidienne de tous les instants, forçant ces jeunes à se mobiliser sur une succession de tâches procédurales agglomérées les unes aux autres sans permettre de dégager assez de temps pour se sortir d'un comportement surattentif à la moindre sollicitation d'ordre administratif. La mère de Khaled (ancienne aide scolaire en Syrie, est en attente d'une réponse de demande d'asile, vit en hôtel), collégien de quatrième en UPE2A dans une banlieue proche de Paris, explique ainsi la situation :

« Le soir, il fait ses devoirs, mais on est dans [la] même pièce... [Il] entend, son oreille, elle traîne, [il ne] se concentre pas, toujours il surveille nous, les papiers. Nous lui dire [de ne] pas s'inquiéter mais s'inquiète tout le temps [...] pas tranquille avec ça. »

Un autre parent d'enfant (originaire de Tchétchénie où il travaillait auprès de personnes en situation de handicap, en attente d'une réponse de demande d'asile, vit en hôtel) scolarisé dans le premier degré d'un quartier en rénovation urbaine proche de Paris se désole de cette situation et explique une sorte de double entrave au projet migratoire : la sujétion à un rythme et des exigences exogènes qu'il semble impossible de contrôler et, pour y faire face, le sentiment de sacrifier partiellement les ambitions du projet migratoire adossées aux progénitures :

« Nous sommes venus pour eux [les enfants], ils doivent pas s'inquiéter, c'est les parents s'inquiéter, pas les enfants. Je [suis]... triste de lui voir lui triste pour nous. »

En dehors des situations d'entretien, l'observation régulière en classe confirme le stress occasionné par cette précarité administrative ainsi que, plus globalement, par des conditions de vie souvent très peu favorables à une progression socio-scolaire sereine.

Ces impératifs administratifs atomisant le temps scolaire en le fractionnant en de multiples présences/absences sont fréquents ; or si les enseignants d'UPE2A sont relativement cléments quant aux verdicts scolaires qu'ils prononcent vis-à-vis de leurs élèves concernant ces absences, ils admettent toutefois qu'elles rendent les élèves « indisponibles » pour « entrer dans les apprentissages » tandis qu'il leur est par ailleurs demandé de s'ajuster très rapidement au système éducatif français.

Une scolarité heurtée par la dépendance sociale

Nous proposons de définir la dépendance sociale par une relative absence d'autonomie subjective dans la vie quotidienne, conditionnant les analyses que l'individu peut faire de son expérience et limitant ses choix et décisions. Ces dernières n'apparaissent de fait que rarement assurées et sont tributaires d'agents et processus décisionnaires sur lesquels l'individu n'a pas de prise (conditions de logement imposées et instables, statut juridique précaire, relative pauvreté économique). Les enfants et jeunes concernés mais aussi leurs parents expliquent en entretien avoir conscience de l'emprise de cette dépendance comme une des facettes morales de la disqualification sociale (Paugam, 1991). Cette situation donne souvent l'impression aux acteurs scolaires que ces élèves et leur famille manquent d'affirmation voire de motivation. Malgré une relative diversité des configurations familiales, de nombreuses familles d'enfants et jeunes se trouvent dans cette situation de dépendance et d'attente dans au

moins un des domaines-clés de leur existence (logement, composition de la famille, statut juridique et/ou activité professionnelle). Ceci conduit les enfants et jeunes à expliquer que leurs parents ne maîtrisent pas nombre de décisions afférentes à ces domaines. Par exemple, le fait d'être hébergé par un membre de sa famille/un « proche » plus anciennement venu en France (un « cousin », une « tante », un « ami ») participe parfois à produire des rapports de domination occasionnant des relations quelquefois difficiles. Les enfants et jeunes expliquent l'inconstance de personnes les hébergeant qui, craignent-ils, peuvent les « mettre à la porte » de façon très aléatoire.

Ce qui, à première vue, serait rapproché d'une relation de solidarité entre compatriotes est en fait teinté d'ambivalence générant une absence de fiabilité qui insécurise. Certains enfants et jeunes expliquent des scènes de disputes entre le ou les parent(s) et « l'hébergeant » et les menaces parfois proférées par ce dernier. Certains expliquent s'être fait corriger physiquement par lui sans que les parents aient eu le sentiment d'avoir la légitimité d'intervenir, comme l'explique Tonio, originaire du Brésil, venu avec son père qui travaille comme employé dans le bâtiment :

« - On fait du bruit, on se bagarre, on joue [avec la sœur] alors il [l'oncle] n'entend pas la télé, crie et tape, il nous tape, on fait trop de bruit.

- [Enquêtrice] Ta mère n'est pas là ?

- Si, elle veut pas, elle nous dit après.

- Mais pas au moment où ça se passe...

- Non, on habite chez lui, il faut faire moins de bruit sinon... On ira dormir dans la rue. »

Dans un registre plus coercitif, les enfants des familles logées en hôtel social ou en foyer d'hébergement expliquent combien la vie contrainte en collectivité parasite l'ordonnancement de leur vie domestique quotidienne, ce qui pénalise le temps scolaire. Par exemple, les lieux d'aisance et de toilette collectifs produisent potentiellement des retards le matin, à moins de se lever très tôt et le fait d'attendre son tour pour accéder à la cuisine le soir impose des couchers tardifs.

Les espaces souvent surpeuplés (hébergement chez un proche, hôtel social ou squat) et bruyants dans lesquels vivent certains enfants enquêtés constituent des lieux peu propices à la concentration et à la mise en œuvre du travail scolaire. Des enfants disent faire leurs devoirs allongés sur le lit familial, ce qui leur fait mal au dos et à la nuque expliquant tout simplement qu'il n'y a parfois pas assez de chaises pour que chaque personne puisse d'asseoir. Lors de nos venues dans certains de ces lieux d'hébergement, nous avons constaté que, du fait de cette absence de place, les enfants plus jeunes dessinaient sur le sol, allongés par terre ; tandis que les plus grands s'installaient sur un lit ou un matelas pour travailler. En contexte de promiscuité de l'espace de vie, on assiste ainsi à une distribution hiérarchisée des lieux dans laquelle les places les moins inconfortables : lit, petite table, sont occupés en priorité par les enfants les plus âgés ayant des devoirs à faire et qu'en ceci, la scolarité de ces enfants organise pour partie la vie sociale extrascolaire de l'ensemble de la famille.

Dans certains établissements, les acteurs scolaires organisent des aides concrètes : il a par exemple été proposé à un enfant habitant un squat sans eau

courante de venir plus tôt à l'école (dotée d'une piscine donc de douches) pour s'y laver. Dans certaines communes d'enquêtes, des études dirigées le soir par des enseignants sont proposées à certains de ces enfants pour qu'ils puissent y faire leurs devoirs. Mais ces initiatives restent très dépendantes des ressources présentes dans certains lieux, des informations disponibles, transmises — ou pas — et des opportunités dont peuvent — ou non — se saisir les acteurs. Elles ont pour effet pervers de focaliser une partie importante des rencontres entre l'école et les familles sur ces sujets « sociaux » totalement extérieurs aux apprentissages et finalement d'utiliser du temps scolaire à des dimensions non scolaires pour ces enfants. De plus, elles contribuent indirectement à renforcer l'asymétrie existant entre l'école et la famille, participant là encore à une dépendance de la famille vis-à-vis des arbitrages scolaires.

Par ailleurs, cette situation de dépendance sociale due notamment à une précarité économique et résidentielle a des effets directs sur le comportement en classe. Lors de chacune de nos situations d'observation, nous avons constaté l'état de grande fatigue apparente de certains de ces enfants. Certains d'entre eux avaient les yeux rougis, le corps avachi sur leur table et luttait contre l'endormissement, en cherchant à contrôler leurs assoupissements. Quelques-uns s'endormaient d'ailleurs en cours après avoir combattu l'épuisement plusieurs minutes. Certains de ces comportements, s'ils peuvent être observables au collège chez des adolescents du fait d'une vie juvénile parfois dérégulée, sont habituellement assez rares dans le premier degré. Or, concernant ces publics, ils concernent les enfants et jeunes scolarisés en élémentaire comme en collège. Ces comportements pourraient être interprétés comme des déviances scolaires exprimant une certaine forme d'opposition à des contraintes imposées et prenant peu de sens pour ces enfants et jeunes (Willis, 1977). Toutefois, ce n'est pas l'interprétation qu'en ont les acteurs concernés. Du côté des élèves, il existe une forme d'acceptation et de banalisation de ces conduites. Dans un des collèges, des jeunes souriaient en voyant un de leurs camarades dormir (les autres conduites ostensibles de fatigue ne faisant l'objet d'aucune réaction de leur part) mais dans un autre, cet endormissement — constaté par les pairs — ne faisait l'objet d'aucune réaction d'étonnement, de rire ou d'énervement. Les enseignants n'expriment pas non plus de réprobation morale quant à ces conduites. Dans le premier degré, dans une école d'un territoire défavorisé d'Île-de-France, l'enseignant avait disposé, à l'attention des élèves, à côté du coin de lecture libre un petit canapé où les élèves pouvaient aller se reposer. Interrogé sur ce point l'enseignant (titulaire, certifié FLS, plus de vingt ans d'expérience d'enseignement dont dix auprès des élèves migrants) l'expliquait ainsi :

« Quand j'enseignais en maternelle, toujours dans ce département, je proposais aux enfants qui en avaient besoin de dormir le matin et l'après-midi. Pour tous les enfants, pas que pour ceux-là, c'est important de dormir pour tous les enfants ! Des amies me parlent de leur travail à X [ville très favorisée de la banlieue parisienne] et elles me disent que les enfants, pareil, ils sont fatigués en classe : ils ont besoin de dormir ! Pourtant les parents sont avocats, journalistes, grands médecins... Mais les enfants sont stressés, pour d'autres raisons, alors ils ne dorment pas... Alors je préfère différencier et faire dormir les enfants, car vingt ou trente minutes ça va changer leur journée et après, ils apprendront mieux et je m'adapterai à leur rythme. »

En collège, si cette fatigue ne fait pas non plus l'objet d'une condamnation, elle est toutefois soit reprise quand elle s'exprime trop fortement (endormissement), les enseignants vont alors se rapprocher de l'élève et le réveiller calmement en l'appelant par son prénom ou vont lui proposer d'aller à l'infirmerie, soit, plus rarement, la situation fera l'objet d'une discussion relative à la vie privée expliquant cette situation. Néanmoins, les autres signes ostensibles de fatigue ne font pas l'objet de remarques et aucun de ces comportements ne fait l'objet de sanction.

De la part des enfants et jeunes et de la part des enseignants, il y a donc une sorte d'« habitude » à proposer des interprétations et des remédiations normées à des comportements scolaires qui ne le sont pourtant pas. Ceci illustre combien les normes scolaires se fabriquent en partie en décalage des objectifs formels annoncés par l'institution scolaire, à partir des pratiques sociales situées et à partir des significations contingentes qu'en donnent les interactants.

Dans des établissements de certains territoires, des enfants exprimaient aussi des signes de sous- ou de malnutrition (signes capillaires notamment) mais aussi des maladies de peau telles que la gale, des chutes inexplicables de dents. Par exemple, l'infirmerie scolaire est mobilisée pour tous ces enfants et jeunes socialement précaires, ce qui suppose qu'il puisse y en avoir les moyens en termes d'équivalent temps/poste.

Les enseignants ont donc dans l'ensemble une fonction d'accompagnement éducatif de cette dépendance sociale. Mais cette posture se caractérise toutefois par de l'ambivalence, car si les enseignants — la grande majorité de ceux de nos terrains d'enquête avait plus de sept années d'expérience auprès des enfants migrants — connaissent et comprennent régulièrement les causes expliquant ces comportements des élèves, cela ne les empêche pas toutefois d'en être parfois irrités ou d'insister sur le travail à faire « à la maison », comme en témoigne cet enseignant d'UPE2A second degré (titulaire, certifié FLS, plus de sept ans d'expérience d'enseignement dont plus de cinq auprès des élèves migrants) :

*« On sait qu'ils sont fatigués, que c'est dur pour eux mais en même temps, on est en cours, il faut avancer alors c'est sûr que c'est parfois agaçant...
C'est un peu faire tout et son contraire ! C'est dommage. »*

Ces configurations ont pour effet d'internaliser, dans l'univers scolaire, des problématiques qui ne s'y raccrochent pas directement (liées par exemple au soin, au sommeil, à l'alimentation). Dans les parcours scolaires des enfants et jeunes migrants, les familles, les élèves et les acteurs éducatifs sont comme accaparés par des fonctions non scolaires, mais que seule l'école permet de remplir. Cette situation parasite les relations entre école et famille, entre élève et enseignant et entre individu et savoir (Charlot, 1999). Ce faisant, l'école exerce des fonctions préalables et indiscutablement fondamentales pour l'effectivité du droit scolaire mais elle le fait à la place d'autres acteurs (services sociaux et juridiques de l'État, des collectivités territoriales ou des associations). La scolarité des enfants et jeunes migrants est donc tourmentée par une tension inhérente à

son principe même : le droit à l'éducation est presque le « seul droit » garanti²⁷ à tous les enfants migrants quel que soit leur statut et peu importe leur situation. La scolarisation devient de facto ce par quoi s'organise très concrètement la participation sociale plus large puisqu'elle est le seul espace disponible pour le faire mais les acteurs scolaires n'y sont pas toujours préparés et ils ne se révèlent pas systématiquement compétents pour le faire. En outre, cette situation « déscolarise » partiellement le temps scolaire tandis que ces enfants et jeunes ont besoin de compensations, de plus de moyens.

Ainsi, le temps scolaire ne parvient pas à être sanctuarisé ; les enseignants voient leurs pratiques et missions comme mises sous tutelle des conditions juridique, administrative et sociale environnant la scolarité des enfants et jeunes migrants. De fait, le jeu scolaire devient difficile à jouer pour les élèves, tant ils ont l'impression d'être pris en étau entre l'obligation scolaire et la recherche d'une mise en conformité administrative qui rappelle à nombre d'entre eux qu'ils ne sont pas les bienvenus.

Cette configuration spécifique de la scolarité des enfants et jeunes migrants par internalisation de problématiques extrascolaires a pour conséquence qu'une part importante du temps scolaire est occupé par la réception qu'ont les acteurs scolaires de la dépendance sociale et administrative des élèves et leurs familles et des conséquences scolaires de celle-ci, interrogeant plus ou moins directement leur propre rôle dans ces parcours. À différents niveaux, cela produit des environnements institutionnels et organisationnels éparés et instables.

Des modalités de scolarisation effective assujetties aux interprétations politiques

Dans un contexte institutionnel dominé par une conjoncture administrative restrictive à l'octroi d'une place légale aux migrants, le statut contradictoire de l'école pose un certain nombre de problèmes interprétatifs à l'ensemble des agents de l'État supposés mettre en œuvre les décisions politiques par le biais d'une ingénierie administrative et institutionnelle. Ces difficultés d'interprétations s'illustrent notamment par une remarquable hétérogénéité des pratiques et procédures structurant la scolarisation des enfants et jeunes migrants sur le territoire français et ceci à différentes échelles : institutionnelles, organisationnelles et en termes de pratiques pédagogiques²⁸. Cette configuration constitue une structure à part entière de la tension inhérente à la mission paradoxale de l'école : produire des individus émancipés qui n'auront pas nécessairement l'autorisation juridique de l'être.

27 Ce droit est garanti par l'obligation scolaire que les parents doivent mettre en œuvre de six à seize ans.

28 Le projet de recherche EVASCOL s'est notamment déployé sur quatre académies : l'une en Île-de-France et les autres en province. La première partie du rapport de recherche, remis au Défenseur des droits, pointe la grande hétérogénéité des pratiques institutionnelles et professionnelles d'un territoire à l'autre (Armagnague *et al.*, 2018).

Des interprétations politiques inféodées aux localités

Tandis qu'il existe formellement un seul droit à l'éducation sur le territoire français, nous avons pu constater une impressionnante variabilité dans ses mises en forme concrètes alors que celles-ci se réclament toutes d'une conformité stricte à l'« esprit » de la réglementation. Ces observations s'inscrivent dans la continuité des analyses proposées par van Zanten (2014) des formes de régulations « par le bas » des politiques éducatives. Ici, l'institution scolaire est productrice de cadres en matière de scolarisation des élèves migrants mais elle ne détermine pas les pratiques et représentations locales, ce qui conduit à des réinterprétations des procédures produisant des réalités contingentes et des ancrages fonctionnels et organisationnels très différents de l'accessibilité éducative (Ebersold et Armagnague, 2017). Il en résulte une difficulté à hiérarchiser les priorités dans les modalités d'accompagnement scolaire de ces publics (van Zanten, 2014).

Le premier niveau de variation est visible au niveau interacadémique bien que cette échelle soit, dans l'univers institutionnel de l'Éducation nationale, totalement articulée à celle des départements, car si les directions sont impulsées — avec plus ou moins de force — par le Recteur, elles sont effectivement appliquées au niveau départemental dans lequel les moyens (c'est-à-dire les postes) sont distribués. Alors que la réglementation française en matière éducative est unique sur le territoire national, nous avons pointé une forte hétérogénéité dans les pilotages et les orientations académiques liés à cette politique publique, ayant des conséquences très concrètes quant à l'effectivité du droit scolaire (Armagnague *et al.*, 2018). Ainsi, par exemple, le principal texte de référence, la circulaire n°2012-141 du 02/10/2012²⁹ relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés précise qu'au cours de la première année de prise en charge pédagogique de l'enfant ou du jeune en UPE2A (c'est-à-dire au moment de son arrivée en France), un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de neuf heures minimum dans le premier degré et de douze heures minimum dans le second degré doit être organisé. Face à ce cadre qui pourrait sembler relativement cohérent et précis, nous avons observé des réponses extrêmement différentes. Dans certaines académies, la question de la scolarisation des enfants et jeunes migrants fait l'objet d'une priorité affichée et la politique publique en la matière est pensée, fait l'objet d'expérimentations et se caractérise par une exposition institutionnelle forte des acteurs en charge du dossier. Dans un de ces territoires, la circulaire et la question de la dotation en heures comme élément constitutif du droit scolaire sont interprétées comme afférentes à l'accompagnement individualisé des élèves à l'école, chaque élève concerné et dans le besoin devant alors bénéficier de neuf heures d'enseignement en français dans le premier degré et de douze heures dans le second. Ces volumes sont appréhendés comme des seuils (interprétation du terme « minimum »), impliquant des ouvertures de poste proportionnelles au nombre d'élèves dans le besoin. À l'inverse, une autre académie systématise presque exclusivement un raisonnement en termes non d'heures allouées à chaque élève au titre de la compensation, mais en termes de postes (équivalent

29 Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012 (DGESCO A1-1) relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. URL : http://www.Éducation.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

temps plein, ETP et heures attribuées — rarement définitivement — pour des postes de renfort). Avec ce raisonnement, la notion d'allocation individuelle de ressource scolaire en tant que garantie liée à la construction du droit scolaire effectif est partiellement évacuée. Les neuf heures dans le premier degré et douze heures dans le second degré sont attachées à des professionnels éducatifs et non plus aux élèves, ce qui permet de légitimer un morcellement de ces heures sur plusieurs établissements. Dans certains territoires, les enseignants en UPE2A partagent leur temps d'enseignement hebdomadaire entre plusieurs établissements scolaires, jusqu'à sept. Dans un tel contexte institutionnel, le « raisonnement à l'enseignant/au dispositif » aura pour effet que chaque élève n'aura concrètement parfois que deux heures de soutien hebdomadaires. Si l'on admet qu'à situation socio-scolaire comparable, la compensation facilite les progrès scolaires, alors deux enfants allophones primo-arrivants placés dans deux territoires distincts se retrouvent potentiellement en situation d'inégalité dans l'exercice de leur participation scolaire. Cette confrontation entre « le raisonnement à l'enseignant/au dispositif », le « raisonnement par le moyen » et « le raisonnement à l'élève » qui apparaît davantage comme un « raisonnement par la finalité » témoigne de la force interprétative des directives publiques officielles, produisant une réalité scolaire hétérogène et une analyse de celles-ci par les acteurs scolaires confuse. Des répertoires discursifs mobilisés en appellent à des procédures et cadres réglementaires restrictifs : gestion des moyens, entendus comme des ressources rares à partager *versus* allocations de compensations, envisagées comme des soutiens et leviers pédagogiques et interprétés comme obligatoires du fait du cadre réglementaire. Distribution des ressources et gestion de la rareté des moyens publics sont constitutives de tous les territoires mais tous n'arbitrent pas de la même façon ces principes de politique publique.

Cette question se pose également à l'échelle intra-académique puisque dans chaque département, chaque directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) apprécie les besoins pédagogiques et propose les dotations en conséquence. On observe alors parfois des traitements assez différenciés entre des territoires urbains et ruraux³⁰ au sein d'une même académie et entre des territoires à forte visibilité politique et des territoires plus reculés.

Ces interprétations de la part des cadres de l'Éducation nationale produisent ainsi des répertoires d'action différents et concurrents. Mais ils ont aussi pour particularité de structurer localement les raisonnements des acteurs dont ils ont la tutelle hiérarchique. Nous avons observé que ces derniers, à moins d'évoluer

30 L'inégale distribution entre zones rurales ou semi-rurales et zones urbaines s'illustre par un éclatement du nombre d'heures (« du dispositif ») entre plusieurs établissements. L'enseignant se déplace alors dans plusieurs établissements pour y proposer des « heures d'UPE2A ». Il est intéressant de constater que cette inégale distribution est souvent légitimée par les services de l'Éducation nationale par une volonté de « diminuer les temps de transports » de certains enfants, posant comme implicite la non-proportionnalité des moyens et des besoins. La question qui se pose ici n'est pas celle du positionnement géographique des besoins mais celle des moyens alloués.

parallèlement dans des réseaux associatifs, politiques ou syndicaux nationaux³¹, se concentrent sur une logique de conformité à la procédure. Ainsi, la procédure interprétée localement comme une orientation possible d'une politique publique devient la règle prescriptive — le répertoire référentiel — de nombreux acteurs (enseignants en UPE2A, chefs d'établissement, formateurs CASNAV) pour guider leurs actions, participant, en bout de chaîne, à la forte diversité des configurations pédagogiques.

Une autre échelle d'agencement de la scolarisation effective des enfants et jeunes migrants est celle des établissements. L'échelle organisationnelle n'est en rien une reproduction, à plus petite échelle, des logiques et des directives académiques ou départementales ; cette échelle constitue un espace de régulation intermédiaire dans les politiques éducatives, dotée d'une relative autonomie (Dutercq et Lang, 2001). Les établissements scolaires, sans que leur chef en ait toujours conscience, expriment une liberté parfois importante dans la mise en forme du droit à l'éducation pour les enfants et jeunes migrants. Certes formellement, cette autonomie est plus forte dans les collèges³² que dans les écoles élémentaires mais nos enquêtes soulignent qu'une part substantielle de la mise en œuvre effective de la scolarisation de ces publics n'est pas dépendante du statut administratif des établissements mais davantage des impulsions pédagogiques à l'échelle organisationnelle, notamment construites à partir du chef d'établissement dont les positions morales et les pratiques concrètes sur « l'inclusion » des élèves migrants peuvent être « métissées » mais sont régulièrement fortement affichées, confortant leur posture de « managers de la République » décrite par Barrère (2013). Le grand enjeu dans ce contexte est d'une part de construire l'inclusion des élèves, c'est-à-dire leur entrée progressive dans la scolarité ordinaire et, d'autre part, de faire en sorte que cette inclusion corresponde à une participation scolaire active de l'enfant ou du jeune désigné comme EANA qui s'illustre notamment par une progression de ses résultats scolaires, une participation aux échanges oraux de sa classe de rattachement (« la classe ordinaire ») et une inscription dans la communauté juvénile de la classe (par exemple à l'occasion de travaux de groupes). On observe d'ailleurs dans ce contexte que des établissements peuvent se montrer inclusifs sans qu'ils fassent référence aux prescriptions — qui ne sont, rappelons-le, que des interprétations locales — des autorités institutionnelles départementales ou académiques. Nombre d'acteurs directement en lien avec les élèves (enseignants, conseillers

31 L'appartenance à certains réseaux associatifs, politiques ou syndicaux offre de proposer une vision à plus grande échelle de sa pratique professionnelle. Mais cela n'offre pas pour autant une vision plus objective des situations. On observe aussi que le sujet des enfants migrants peut faire l'objet d'une instrumentalisation rhétorique par certains syndicats sans que ceux-ci ne proposent de soutiens, d'accompagnement ou d'informations relatives à ce sujet. Notons toutefois qu'un des syndicats de l'éducation (désigné « réformiste ») a entrepris, dès 2016, de financer une recherche d'une ampleur inédite dans trois académies dans le but d'informer et de former les praticiens concernés.

32 Dans le second degré, les établissements scolaires sont rassemblés sous la dénomination « établissements publics locaux d'enseignement » (EPL), ce qui rassemble les collèges et les lycées. Les EPL ont une autonomie éducative et pédagogique pour mettre en œuvre les orientations nationales en termes de performances. Si les performances des établissements font l'objet d'indicateurs disponibles pour le pilotage organisationnel des principaux et des proviseurs, l'inclusion des élèves désignés comme allophones nouvellement arrivants ne fait pas l'objet d'une attention particulière dans ces instruments de pilotage.

principaux d'éducation et membre des équipes de direction) avouent d'ailleurs ne pas toujours bien comprendre ces orientations, surtout s'ils ont connu des réalités différentes dans leur passé professionnel, comme l'explique ce jeune principal adjoint (premier poste) :

« La scolarisation de ces élèves n'est pas simple, auparavant, ils restaient entre eux et ce n'était pas une bonne chose, mais aujourd'hui, il faut pratiquer l'inclusion... même s'il y a des textes, après, avec les enseignants, avec les autres élèves, dans le concret, c'est différent. Nous ne sommes pas conseillés, il n'y a pas d'interface au-dessus. »

Il se pose notamment la question de l'autorité administrative à laquelle l'agent de l'État doit se montrer loyal et il peut y avoir un tâtonnement entre l'échelon départemental et le niveau académique. C'est face à cette situation et à ce que l'on pourrait appeler une « concurrence des répertoires interprétatifs » que des acteurs se saisissent de l'échelle organisationnelle en la considérant plus impliquée et plus pertinente. Par exemple, un établissement a choisi, pour systématiser les inclusions en mathématiques, de demander à l'ensemble des enseignants de réaliser leurs cours de mathématiques sur les mêmes créneaux horaires. Dans un autre registre, alors que la circulaire n°2012-141 du 02/10/2012³³ relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés précise que la fréquentation en classe ordinaire s'organise « de préférence » à partir des mathématiques et d'une langue vivante étrangère, certains établissements organiseront l'inclusion de ces élèves à partir du sport ou de la musique sans que les élèves puissent effectivement accéder à des enseignements plus centraux. Au collège, ceci peut signifier que l'élève n'aura donc pas grand accès à d'autres disciplines que le français : l'enseignement étant disciplinarisé, le professeur de français n'enseignera pas d'autres matières tandis que la situation est différente dans le premier degré. Dans un registre complémentaire, alors que l'esprit de l'inclusion est de favoriser une mixité scolaire, certains établissements disséminent les EANA de mêmes niveaux dans toutes les classes, tandis que d'autres au contraire les regroupent dans une ou deux classes afin de favoriser la gestion des emplois du temps. Dans cet exemple encore, une application purement organisationnelle a potentiellement des effets sur les dynamiques d'apprentissages. Une classe ordinaire accueillant trois ou quatre élèves désignés comme EANA ne pourra pas construire la même dynamique pédagogique que celle n'en accueillant aucun.

Cette soumission des modalités effectives de scolarisation des enfants et jeunes migrants à une règle localement interprétée et traduite agit comme un ensemble de filtres successifs pouvant réduire ce qui, au départ, est annoncé comme une politique ambitieuse de soutien à de faibles outils adaptatifs relevant d'une logique intégrative dont le système éducatif aspire à se défaire au profit d'une dynamique d'accessibilisation. Elle produit de fait des scolarités relevant de l'aléatoire et d'une multitude de faits arbitrés et non sanctuarisés.

33 Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012 (DGESCO A1-1) relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. URL : http://www.Education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Une scolarisation aléatoirement arbitrée

Cette hétérogénéité des situations institutionnelles et organisationnelles produit de la confusion du fait d'une interprétation dichotomique du cadre réglementaire entre un raisonnement par le moyen et un raisonnement par la finalité. Un des enjeux de cette situation, comme nous avons essayé de le montrer, est que ces raisonnements, alors qu'ils sont rationalisés par une interprétation de ce qui se veut, dans les deux cas, être la règle « supra », produisent à leur tour des référentiels normatifs à l'échelle micro, de « front office » notamment dans les pratiques enseignantes. Toutefois, ils ne les produisent pas là où on l'attend : continuité des pratiques avec les modalités acceptées d'interprétation de la politique publique. Sur le terrain, on se rend compte que nombre d'enseignants d'UPE2A et quasiment tous leurs collègues de classe ordinaire méconnaissent le cadre réglementaire (Circulaire n°2012-141 du 02/10/2012, Code de l'Éducation). Ils ont toutefois une vue sur la diversité des interprétations mises en œuvre et cela les interroge et produit du doute et un brouillage quant à leurs missions. Le cadre référentiel directement pertinent, celui qui est contextualisé : « l'enseignement auprès d'élèves migrants » ne leur est pas clairement explicité ou, s'il l'est, il est perçu comme relevant d'une parodie de compensation tributaire d'une rationalisation des dépenses publiques (analyse par les acteurs à l'aide du raisonnement par les moyens) ou d'un idéal impossible à atteindre (analyse par les acteurs à l'aide du raisonnement par la finalité). En l'absence de ce système normatif directement signifiant, les acteurs invoquent des référents normatifs plus lointains, plus généraux et plus consensuels dont les registres sont différents : « la centralité du parcours individuel », « la différenciation pédagogique », « le métier d'enseignant ». Ces registres relèvent de principes généraux et apparaissent comme plus vagues et plus incertains que s'ils étaient directement contextualisés à la pratique pédagogique auprès d'élèves migrants désignés comme allophones. En conséquence, l'impression d'avoir à décider selon son libre arbitre apparaît relativement forte aux yeux des enseignants et cette situation n'est pas vécue sur le mode de l'expression de la liberté pédagogique mais sur le ressenti d'une agrégation de décisions arbitrées produisant de l'aléa. Dans ce contexte, les enseignants présentent paradoxalement ces arbitrages comme résultant de contraintes et le registre de la coercition est plus fréquemment mobilisé que celui du choix, comme l'illustre ce propos d'enseignant (titulaire, certifié FLS, plus de vingt ans d'expérience d'enseignement dont dix auprès des élèves migrants) en UPE2A premier degré d'une ville modeste de banlieue au nord de Paris :

« - Les élèves, doivent-ils aller dans les sorties de leur classe ou de la mienne ?
Je n'en sais rien, on s'arrange... Est-ce à moi de faire les mathématiques et l'histoire ?
Ils pourraient aussi aller avec leur maître... Rien n'est facile !
- Comment faites-vous alors ?
- Je décide, il faut bien que quelqu'un le fasse, je prends les décisions
et j'assume tout ce que ça implique. »

Dans un tout autre lieu, dans une banlieue en gentrification proche de Paris, cette enseignante (titulaire, certifiée, plus de sept ans d'expérience d'enseignement dont plus de cinq auprès des élèves migrants) du second degré (collège) d'UPE2A va dans le même sens dans cet échange qui s'est tenu en fin d'année scolaire (troisième trimestre) :

*« - C'est quand même pas facile de tout coordonner : les emplois du temps de chaque élève, chaque famille et chaque prof de classe ordinaire...
- Avez-vous une prime pour ce travail de coordination ?
- Oui ! Mais la prime, elle ne me dit pas à qui je dois m'adresser pour tel problème qu'à la famille — d'ailleurs je ne sais même pas si c'est mon rôle de faire ça mais je le fais, car vu que ça concerne la plupart de mes élèves et que si je ne le fais pas, ça n'avance pas — mais voilà, c'est très contraignant si on veut bien faire son travail. Le problème c'est que je n'ai pas le même temps pour tous les élèves : en début d'année j'avais plus de temps, mais là, celui qui arrive, il est un peu livré à lui-même, c'est vrai ! »*

Un enseignant de classe ordinaire du même établissement (titulaire, certifiée en lettres modernes, neuf ans d'expérience professionnelle) dans le second degré explique :

« Comment je décrirais la scolarité des élèves qui sont en UPE2A... L'inclusion et tout ça ? Ça, c'est une bonne question ! Ça dépend surtout du prof (de classe ordinaire) : s'il veut ou pas prendre l'élève et ça dépend aussi de l'élève : s'il peut le gérer ou pas. »

Interrogé quant aux diverses réactions des enseignants de classe ordinaire ; l'enseignant d'UPE2A exprime ainsi les choses :

*« Je dois faire du cas par cas, en fonction du collègue, de l'élève : certains, je vais les envoyer en classe ordinaire parce que je sais que ça va aller, ça se passera bien, mais d'autres... Mieux vaut qu'ils fassent autre chose.
Je décide en fonction de la situation, c'est instable. »*

Dans bien des cas, ce « faire autre chose » signifie rester dans le dispositif. Notons que ce caractère aléatoire de la scolarisation de ces élèves s'exprime d'une situation pédagogique à une autre dans le même établissement mais aussi d'un enseignant à l'autre. Certains enseignants rencontrés reçoivent systématiquement chaque nouvelle famille à son arrivée, quel qu'en soit le moment de l'année, d'autres organisent exclusivement une réunion collective aux alentours des vacances de la Toussaint, privant ainsi les familles arrivées après cette période de cette première rencontre.

Ainsi, observe-t-on que la scolarité des enfants et jeunes primo-migrants se structure à partir d'une succession d'aléas nécessitant des arbitrages vécus de façon contrainte par les enseignants regrettant une responsabilité difficile à porter, car elle dépasse le strict cadre scolaire. Cette configuration produit du ressentiment et des inégalités de traitement pédagogique, comme le déplore cette enseignante (titulaire, certifiée, plus de 7 ans d'expérience d'enseignement dont plus de cinq auprès des élèves migrants) d'UPE2A dans le second degré :

« Parfois j'ai l'impression d'être "Madame UPE2A", tout tourne autour de moi et quand je pars tout part... C'est fatigant, parfois j'aimerais ne plus être là juste pour voir comment ça se passerait ! »

Pourtant, le dernier texte en vigueur concernant la circulaire n 2012-141 du 02/10/2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés stipule bien que « la scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives ». Mais en l'absence d'une compréhension claire de la règle formulée du fait de la diversité des interprétations possibles,

force est de constater que, dans les établissements de nos enquêtes, la scolarisation de ces élèves fait, dans le meilleur des cas, surtout l'objet de l'attention, outre les enseignants d'UPE2A, des équipes de direction (mais de façon indirecte) et de vie scolaire (dans des domaines non liés aux apprentissages).

Ces ensembles d'arbitrages non stabilisés rendent les configurations pédagogiques parfois difficiles notamment, car les enseignants n'explicitent pas toujours publiquement leurs décisions puisque celles-ci sont « ad hoc ». Par exemple, lors d'une journée dans un collège, nous observons qu'en début de matinée l'enseignante d'UPE2A fait le point avec les élèves sur les inclusions qui ont eu lieu la veille, alors qu'elle était absente du fait d'une formation. Elle interroge un premier élève qui lui dit que « *ça s'est bien passé* », elle lui répond qu'elle en est satisfaite et que les échos des autres enseignants sont aussi positifs, que l'élève va donc pouvoir suivre plus régulièrement les cours de sa classe de rattachement. À ce moment, un autre élève, demande : « *moi aussi je vais pouvoir aller en classe normale ?* ». L'enseignante lui répond : « *pour toi, c'est différent, tu as plus de difficultés, ce n'est pas possible tout de suite* ». La principale différence entre les deux élèves est que le premier est « docile » en classe « ordinaire » tandis que le second est plus perturbateur. L'échange s'arrête ainsi et l'enseignante initie la leçon pour fermer l'interaction. Cet exemple est illustratif de l'absence d'explicitation. L'élève ne sait pas ce qui est à proscrire et ce qui est à valoriser, ne comprend pas les déterminants de la décision le concernant et s'y oppose de façon continue par un soufflement agacé, comportement qui lui vaudrait un regard désapprouvateur de l'enseignante.

Ces attitudes d'incompréhension ont été fréquemment relevées et témoignent d'une impossibilité, pour l'élève, d'anticiper les normes scolaires d'autant qu'en situation de migration, les enfants et jeunes à l'école confondent les normes sociales tacites et les normes scolaires qui ne leur sont pas toujours explicitées. Ces malentendus entre les élèves de milieux populaires et les exigences de l'école ont été mis en évidence dans la production d'inégalités scolaires (Bautier et Rayou, 2009) mais la conjoncture spécifique de l'immigration d'enfants et jeunes dont certains ne sont pas originaires de milieux modestes, reconfigure la structure de ces malentendus. Certains élèves déplorent que leurs efforts de conformité au rôle social d'élève ne soient pas reconnus parce qu'ils ne comprennent pas qu'ils sont aussi évalués en termes de performances scolaires. Ainsi, cet élève de troisième en UPE2A ne comprend pas son orientation (qu'il refusera au profit d'un redoublement) alors que son comportement en classe n'était jamais anti-scolaire :

« *Pourquoi pas aller au lycée général. J'ai fait tout comme il fallait, mon travail et tout ça et la prof... Elle jamais envoyé moi en classe ordinaire ! Quoi faire ?* »

Cette impossibilité à appréhender les attentes et exigences scolaires participe à rendre la scolarité incertaine particulièrement lors des périodes de « transition » (fin du dispositif, fin de cycle ou orientation). C'est là aussi un des effets de cette scolarité aléatoire et arbitrée : elle produit des relations asymétriques d'encouragement ou au contraire de dépendance subie. Dans cette dynamique, il n'y a, pour les enfants et jeunes ainsi que pour leur famille, aucune possibilité concrète de maîtriser son parcours scolaire sinon de se résigner à l'abandonner aux acteurs éducatifs. « *Quand les parents nous demandent quoi faire eh*

bien moi je réponds, laissez-nous faire, ayez confiance en nous », nous confie un professeur du second degré, écartant totalement de son jugement que ce « laisser-faire » ne suscite peut-être pas l'adhésion ou l'assentiment de l'élève et de sa famille et que, dans un tel cas, ils n'ont pas véritablement de moyens pour le faire savoir.

Conclusion

Nous avons proposé une problématisation de l'expérience scolaire des enfants et jeunes migrants au prisme de la tension liée à la contradiction structurant la mise en œuvre de leur droit à l'éducation dans un contexte de relative fermeture des frontières. Cette contradiction s'exprime entre des logiques républicaines-libérales de l'école, institution souvent envisagée comme un instrument d'émancipation sociale et économique, d'une part et le climat de suspicion quant à l'immigration d'autre part, lequel influence les acteurs institutionnels et éducatifs en produisant notamment un tâtonnement des référentiels normatifs et interprétatifs. Cette contradiction conduit à produire de multiples « mises sous conditions » de la concrétisation empirique du droit éducatif, laquelle apparaît disparate et confuse du fait notamment de la mise sous tutelle d'une partie du temps scolaire par l'agenda administratif et social des familles et d'une relative absence de clarification des orientations institutionnelles et organisationnelles afférentes à la scolarisation des enfants et jeunes migrants. Il existe ainsi des spécificités intrinsèquement liées à la condition politique et sociale de ces enfants et jeunes — marquées par la domination du champ juridique sur le champ scolaire —, ayant pour effet, d'une part de contraindre la forme scolaire à destination de ces élèves mais aussi de produire des schémas normatifs totalement captés par leur précarité sociale et administrative. Ceci a notamment pour effet une « déscolarisation » significative du temps scolaire au profit de questions non scolaires donnant à l'école des missions éducatives qu'elle n'a pas toujours ni les moyens ni la légitimité d'assurer et participant, ce faisant et indirectement, à la production d'une offre scolaire dégradée mais surtout aléatoire et impossible à anticiper pour les élèves, leurs représentants et enseignants. Cela ne manque pas de produire des interrogations voire des sentiments d'injustice et conduit les acteurs éducatifs à s'interroger sur le bien-fondé de leurs interventions, à ne pas en connaître précisément le périmètre de légitimité.

Cette configuration scolaire spécifique pourrait être une des pistes qu'il serait possible d'explorer pour expliquer la relative inefficience scolaire de notre système éducatif vis-à-vis des élèves migrants. On le voit, l'analyse de la tension paradoxale structurant la scolarité des enfants et jeunes migrants peut offrir des clefs de compréhension de notre système éducatif dans son ensemble. En l'absence d'effectivité des structures d'intervention sociale, l'école doit-elle assumer formellement les missions sociales et éducatives non scolaires qu'elle remplit de fait auprès de ces publics ? Comment interpréter de façon opératoire et uniforme la prescription à développer la dimension sociale de l'éducation présente de la circulaire n°2012-141 du 02/10/2012 ? Faut-il alors songer à élargir la définition du service public de l'éducation ? Selon quels paramètres ? Ne faudrait-il pas proposer des explicitations plus systématiques de l'usage des temps scolaires ? En l'espèce, le traitement, parfois humanitaire, parfois misérabiliste affecté à ces publics par l'école assorti d'un manque relativement

significatif de moyens humains renseigne sur leur place sociale et politique plus générale : manque de transparence, d'explicitation et sentiment de vivre une expérience scolaire contrôlée par l'aléatoire. Cette forme scolaire interroge les ressorts et fonctions de l'État-providence et promeut de nouvelles formes d'intervention et de solidarités sociales et éducatives.

Références bibliographiques

Ainscow Mel (1994) *Special needs in the classroom. A teacher Education guide*, Paris, UNESCO, 231 p.

Albis Hippolyte (d'), Boubtane Ekrame and Coulibaly Dramane (2018) Macroeconomic evidence suggests that asylum seekers are not a "burden" for Western European countries, *Sciences advances*, 4 (6), [online] last checked on 31/08/2018. URL: <http://advances.sciencemag.org/>

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Cossée-Cruz Emma, Hieronimy Sophie et Lallouette Nancy (2017) Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants, *Migration Société*, 1 (167), pp. 63-76.

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle et Tersigni Simona (Dirs.) (2018) *EVASCOL, Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Rapport rendu au Défenseur des Droits.

Armagnague Maïtena et Rigoni Isabelle (2016) Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants, *Recherches qualitatives*, Hors-série (20), pp. 311-329.

Barrère Anne (2013) *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, PUF, 184 p.

Bautier Elisabeth et Rayou Patrick (2009) Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, Paris, PUF, 172 p.

Beauchemin Cris, Borrel Catherine et Régnard Corinne (2015) Hommes et femmes en migration : vers un rapprochement des profils et des trajectoires, in Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon Eds., *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Éditions de l'Ined, pp. 61-86.

Brinbaum Yaël et Kieffer Annick (2009) Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, *Population*, 64 (3), pp. 561-610.

Brinbaum, Yaël, Moguérou Laure et Primon Jean-Luc (2015) Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM, in Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon Eds., *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Éditions de l'Ined, pp. 175-202.

Caille Jean-Pierre et Vallet Louis-André (1996) Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et formations du MEN*, 67.

Charlot Bernard (1999) *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 112 p.

Chnane-Davin Fatima et Cuq Jean-Pierre (2009) FOS-FLS : des relations en trompe-l'œil ?, *Le Français d'aujourd'hui*, 1 (164), pp. 73-86.

Chnane-Davin Fatima et Ferreira-Pinto Manuela (2009) Un manuel pour les enaf : entrée en matière, *Le français aujourd'hui*, 1 (164), pp. 99-105.

Chojnicki Xavier et Ragot Lionel (2012) *L'immigration coûte cher à la France : Qu'en pensent les économistes*, Paris, Les Échos Éditions/Eyrolles, 128 p.

Chomentowski Martine (2006) *Une pédagogie sociocognitive interculturelle contre l'échec scolaire des enfants de migrants issus de familles de tradition orale*, Thèse dirigée par Britt-Mari Barth, Université de Nantes.

Cortier Claude (2007) Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : contextes, dispositifs et didactiques, *Ville-École-Intégration Diversité*, 151, pp. 145-153.

Coste Daniel (2013) *Les langues au cœur de l'éducation*, Louvain-La-Neuve, EME Éditions, 285 p.

Coste Daniel (1995) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968-1988*, CREDIF, Paris, Éditions Didier, 206 p.

Dubet François (2010) Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?, *Éducation et Sociétés*, 1 (25), pp. 17-34.

Dutercq Yves et Lang Vincent (2001) L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français, *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, 8, p. 49-64.

Ebersold Serge et Armagnague Maïtena (2017) Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités, *Éducation et Sociétés*, 39, pp. 137-152.

Eurostat (2016) Migration and migrant population statistics, [en ligne] consulté le 18/07/2018. URL : http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics

Ichou Mathieu (2018) *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, 310 p.

Ichou Mathieu (2015) Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre, *Revue Française de Pédagogie*, 191, pp. 29-46.

Ichou Mathieu (2013) Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie*, 54 (1), pp. 5-52.

Laurens Sylvain (2008) 1974 et la fermeture des frontières. Analyse critique d'une décision érigée en turning-point, *Politix*, 82, pp. 67-92.

Lazaridis Marie (2001) La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et structures spécifiques, *Ville-École-Intégration Enjeux*, 125, pp. 198-208.

Lochak Danièle (2016) Qualité de la justice administrative et contentieux des étrangers, *Revue française d'administration publique*, 3 (159), pp. 701-714.

Lochak Danièle (2011) Le Haut Conseil à la (dés)intégration, *Plein Droit*, 4 (91), pp. 12-15.

Lorcerie Françoise (1995) Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France, *Confluences-Méditerranée*, 14, pp. 27-66.

Moguérou Laure, Brinbaum Yaël et Primon Jean-Luc (2015) Les ressources scolaires des immigrés à la croisée des histoires migratoires et familiales, in Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon Eds., *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Éditions de l'Ined, pp. 147-174.

Mouhoud El Mouhoub (2017) *L'immigration en France. Mythes et réalité*, Paris, Fayard, 200 p.

Noiriel Gérard (2006) *Le creuset français. Histoire de l'immigration (XIXe-XXe siècles)*, Paris, Points, 496 p.

Noiriel Gérard (2001) *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 416 p.

OCDE (2015) *Examen de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. Principaux résultats*.

OCDE (2006) *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*.

Paugam Serge (1991) *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 254 p.

Robin Juliette (2018) 60700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique, *Note d'information de la DEPP*, 18 (15), 4 p.

Schiff Claire (Éd.) (2003) *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 148 p.

Senovilla Hernández Daniel (2014) Analyse d'une catégorie juridique récente : le mineur étranger non accompagné, séparé ou isolé, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 30 (1), pp. 17-34.

Senovilla Hernández Daniel, Tawfik Lélia et Berthomière William (2013) *Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe*, Rapport de recherche PUCAFREU, [en ligne] consulté le 03/09/2018 URL : <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1716/files/2018/02/PUCAFREU-rapport-comparatif-FR.pdf>

Simon Patrick (2012) Les revirements de la politique d'immigration, *Cahiers Français*, 369, pp. 86-91.

Spire Alexis (2016) La politique des guichets au service de la police des étrangers, *Savoir/Agir*, 2, pp. 27-31.

Valette Marie-Françoise (2011) The Recommendations of the Council of Europe with regard to Unaccompanied Children, in Daniel Senovilla Hernández et Philippe Lagrange (Eds.), *The Legal Status of Unaccompanied Children: Protective Standards vs Restrictive Implementation*, Projet PUCAFREU.

Weil Patrick (2005a) *Qu'est-ce qu'un français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Gallimard, 656 p.

Weil Patrick (2005b) *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration de 1938 à nos jours*, Paris, Gallimard, 592 p.

Willis Paul E (1977) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, 204 p.

Zanten van Agnès (2014) *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 126 p.

Zay Danielle (2012) *L'éducation inclusive ; Une réponse à l'échec scolaire ?*, Paris, L'Harmattan, 282 p.

Zoïa Geneviève et Schiff Claire (2004) *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Rapport FASILD, Paris, La Documentation française, 284 p.

Zoïa Geneviève et Visier Laurent (2003) *Émigrer en France à l'âge du collège*, Montpellier, Éditions de l'IUFM de l'académie de Montpellier, 110 p.

Maïtena Armagnague-Roucher

**Enfants et jeunes migrants à l'école de la République :
une scolarité sous tension**

Cet article analyse la mise en œuvre concrète du droit à la scolarisation d'enfants et jeunes primo-migrants en le présentant comme une construction sociale résultant d'une tension entre des politiques migratoires restrictives et des politiques scolaires plus ouvertes et ambitieuses. Ainsi, l'expérience scolaire se construit à partir d'une contradiction entre des logiques républicaines-libérales caractérisant le système éducatif d'une part et le climat de repli et de fermetures des frontières d'autre part. Ceci a pour effet de « brouiller » l'opérationnalisation du droit à la scolarité et de compromettre l'investissement scolaire des acteurs éducatifs, mais aussi des enfants et leurs référents éducatifs. Cette confusion s'illustre par une confrontation entre le temps scolaire et les effets sociaux de l'agenda politique et administratif de l'expérience des enfants et jeunes. Cette situation participe à la production de pratiques éducatives éparées et parfois troublées pour les acteurs éducatifs, les élèves et leurs proches qui ne parviennent pas toujours à cerner les légitimités politiques et philosophiques des orientations institutionnelles scolaires.

**Children and Young Migrants in Schools of the French Republic:
Education under Pressure**

This article analyses the concrete implementation of the right to schooling for children and young migrant people. It is presented as social construction resulting from a tension between restrictive migration policies and more open and ambitious school policies. Therefore, school experience is built on a contradiction between the republican-liberal logics characterizing the education system on the one hand, and the atmosphere of retrenchment and closure of borders on the other. This results in "clouding" the enforcement of the right to schooling, and compromising the educational involvement of educational stakeholders, and also that of children and their educational referents. This confusion is illustrated by a confrontation between school time and the social effects of the political and administrative agenda and children and young migrant people's experience. This situation contributes to producing scattered and sometimes disrupted educational practices for educational stakeholders, pupils and their relatives who do not always manage to identify the political and philosophical legitimacy of institutional school guidelines.

Niños y joven migrantes de la escuela de la república: una escolaridad bajo tensión

Este artículo trata de la aplicación concreta del derecho a la escolarización de niños y jóvenes nuevos migrantes presentándolo como una construcción social resultado de una tensión entre políticas migratorias restrictivas y políticas escolares más abiertas y ambiciosas. Así pues, la experiencia escolar se construye a partir de una contradicción entre lógicas republicanas liberales que caracterizan el sistema educativo por una parte y el clima de repliegue y de cierre de fronteras por otra parte. Esto tiene como efecto de enturbiar la puesta en marcha del derecho a la escolaridad y de comprometer la entrega escolar de los actores educativos, pero también de los niños y de sus referentes educativos. Esta confusión se explica por una confrontación entre el tiempo escolar y los efectos sociales de la agenda política y administrativa de la experiencia de niños y jóvenes. Esta situación contribuye a la producción de varias prácticas educativas a veces turbias para los actores educativos, los alumnos y su entorno que no consiguen siempre establecer las legitimidades políticas y filosóficas de las orientaciones institucionales escolares.