

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 141-160

10^e numéroHakim ACHERAR - Hakim00006@gmail.com

Chercheur Université Jean Monet - Saint Etienne

Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration

Article reçu le 03.09.2022;

Accepté le 01.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : L'Europe fait face à plusieurs vagues migratoires (Afghanistan, Irak, Syrie et plus récemment l'Ukraine). Pour prendre en charge toutes ces populations, des dispositifs sociaux, éducatifs et administratifs ont été mis en place. Cette recherche met en lumière les difficultés scolaires et extrascolaires rencontrées par ce public. Elle interroge aussi le dispositif mis en place par la France pour répondre aux besoins socioéducatifs des élèves allophones accueillis dans les Unités Pédagogiques d'Enseignement pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Cette étude a montré comment le parcours migratoire, les dispositifs d'accueil et d'hébergement en France ont un impact sur l'inclusion scolaire et font émerger des difficultés scolaires et sociales que les élèves allophones et leurs familles tentent de surmonter.

Mots-clés : Les élèves allophones arrivants, UPE2A, Pratiques en classes de Fle, plurilinguisme, difficultés scolaires.

Emergency students, who are we talking about? A look at children with a migrant background

Abstract : Europe has been dealing with many migration waves in recent decades (Afghanistan, Irak, Syria and recently Ukraine). To welcome and take care of all these populations, social, educational, and administrative measures have been set up. This research sheds lights on school and extra-curricular issues encountered by this public. It also questions the system set up by France to meet the socio-educational needs of the Allophone pupils welcomed in Educational Units of Education for Newly Arrived Allophone Students (UPE2A). This work stems from research that was carried in a Pedagogical Teaching Unit for Arriving Allophone Students in Ile de France. It lasted from September 2015 to June 2016. The immersion in this context was done in a professional way since I was working in the residences where the public targeted by the research is accommodated. During my investigation, I was able to immerse myself in the heart of this system by questioning the two essential parts, namely (the learners and their background, the trainers, and their didactic choices).

Key words : Newly Arrived Allophone Students, Unit of Education for Newly Arrived Allophone Students (UPE2A), Practices in Fle classes, multilingualism, academic difficulties.

Pour citer cet article :

ACHERAR Hakim (2022). Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2),141-160. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Les vagues migratoires massives ne cessent de s'accroître dans toute l'Europe. Celles-ci sont le résultat de plusieurs phénomènes. Le premier est «la guerre ». Cette dernière ravage les peuples et les pousse à s'expatrier dans d'autres pays. De la Tunisie (2010) à l'Ukraine (2022) en passant par l'Irak (2001), l'Afghanistan (2001), plusieurs milliers de personnes quittent leurs territoires et cherchent la paix, en France ou ailleurs, peu importe souvent. Le deuxième phénomène est la crise économique qui affecte de nombreux pays dans le monde. C'est le cas des pays du sud de l'Europe tels que la Grèce, le Portugal, l'Espagne, l'Italie ou les pays du Maghreb. Cela oblige des centaines de familles à s'installer dans d'autres pays pour travailler et chercher une vie meilleure. D'autres phénomènes sont à l'origine de ces vagues d'immigrations, comme les situations politiques qui mettent en danger des individus et leurs familles. Des circonstances sociales difficiles poussent aussi les individus à entreprendre un parcours migratoire très long : en Afrique, par exemple, des pratiques comme l'excision¹, le repassage des seins², les mariages arrangés et forcés, etc. obligent les femmes et parfois leurs familles à partir. Donc, « *au gré des migrations internationales, les familles arrivent du Maghreb, de l'Afrique Noire, des pays d'Europe de du Sud, d'Asie de Sud-Est, de Turquie, mais aussi d'Europe de l'Est, du Sri -Lanka.*» (Moro, 2010, p. 5).

Grâce ou à cause de son Histoire, la France par sa langue et ses valeurs (égalité, fraternité et liberté) défendues – ou leur image rêvée - est l'un des pays les plus convoités. Les immigrés bénéficient parfois du soutien des politiques européennes et nationales. Ce soutien intervient dans plusieurs domaines et il est géré par différentes institutions : des organisations étatiques et non gouvernementales viennent en aide aux familles qui ne cessent d'arriver.

Parmi ces aides, en France, je peux citer, car je le connais pour y avoir travaillé, l'hébergement dans des hôtels et foyers pris en charge par l'état. Le Ministère de l'Education dégage chaque année des postes spéciaux pour former les enseignants au public d'âge scolaire, souvent allophone, qui y est hébergé. Des équipes spécialisées réunies dans des Unités Pédagogiques pour

¹ Selon le Plan International, lors de la 13^{ème} journée mondiale contre l'excision en février 2016, près de 200 millions de filles sont victimes de cette pratique à travers le monde. <https://www.plan-international.fr/notre-lutte-contre-l'excision> (consulté le 20/06/2022).

² Pratique très ancienne qui consiste en un massage avec des pierres à écraser utilisées en cuisine sur des seins de petites filles (10 à 16 ans) pour les faire disparaître, elle est enregistrée dans plusieurs pays africains. Dans certaines sociétés, une fille sur quatre est victime de cette mutilation. <http://geopolis.francetvinfo.fr/le-repassage-des-seins-mutilation-genitale-feminine-trop-peu-connu-37901> (consulté le 20/06/2022).

les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) sont mises en place dans les académies et inspections. Ces dernières tentent d'apporter une première entrée à l'école par le français langue étrangère et seconde pour ces élèves allophones nouvellement arrivés (nommés EANA dans les récentes instructions). D'autres dispositifs tels que Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE) apporte un soutien aux parents. Mais ces dispositifs sont peu connus du public, et même parfois des chercheurs.

Par ma recherche, j'ai voulu lever le voile sur ce public fragile et ses difficultés, afin de répondre à la problématique suivante : *Quelle prise en charge sociodidactique pour les élèves de l'hébergement d'urgence en France ?*

Après avoir circonscrit les éléments qui la contextualisent (structures d'accueil³, écoles, dispositifs UPE2A), j'ai rassemblé les concepts susceptibles de lui donner un cadre théorique et conçu mes outils de travail. Ceux-ci m'ont conduit à recueillir un corpus complexe. Son analyse constituera la dernière partie de mon article.

1. Pourquoi le choix de ce public ?

Mon intérêt pour les familles et élèves en déplacement, sans domicile fixe, émane du fait que j'étais gérant d'un hôtel d'hébergement d'urgence qui les accueille. J'étais donc en lien direct avec la problématique du logement, des démarches administratives et sociales, de la scolarisation des enfants. Le deuxième facteur qui a suscité mon intérêt pour découvrir ce milieu est une enseignante en UPE2A dans l'académie de Créteil. Elle est membre de l'association Clé 77 qui vient en aide aux familles : c'est Madame Lauvergeon. Elle a attiré mon attention sur la situation précaire de ces enfants, entre autres sur le plan scolaire, leur difficile implantation dans une école fixe, et a ouvert ma curiosité envers eux, qui sont souvent en grande demande de savoirs.

1.1. Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ?

Le terme *allophone*, selon le Larousse étymologique et historique du français, vient du grec *allos* qui veut dire *autre* et de *phônê* qui veut dire *voix*, il voudrait donc dire : *parler une autre langue*. (Dubois et al, 2001, p.28) Généralement, le terme *allophone* est utilisé pour les personnes parlant une langue différente de la(es) langue(s) officielle(s) du pays de résidence. Pour définir les élèves allophones, j'ai retenu la définition donnée par le Ministère

³ Résidences hôtelières à vocation sociale (RHVS) et les Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA).

de l'Éducation Nationale⁴ :

« Les élèves allophones nouveaux arrivants en France (ENAF) peuvent être de nationalité française ou non. Cette caractéristique juridique est indépendante de la maîtrise par l'élève de la langue française. De même, elle ne préjuge en rien de la nationalité ou de l'origine géographique de l'élève ou de ses parents. Les dispositifs étudiés ont pour vocation d'accueillir, pour une durée limitée, les élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français ou qui ne l'ont connu que partiellement...dont la maîtrise du français demande une mise à niveau rapide afin de leur permettre d'intégrer avec profit une classe du cursus ordinaire. »

Elle met l'accent sur la prise en compte de la maîtrise ou non de la langue française et non sur les origines des nouveaux arrivants, dans un but d'intégration. Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003) propose un autre terme pour catégoriser ces élèves. Pour lui, le terme *primo-arrivant* « désigne, dans le milieu scolaire, les élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré » (Cuq, 2003, p.201) On voit ici que le critère linguistique disparaît, au profit du critère situationnel.

1.2. Mille et une dénominations

Les auteurs du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde soulignent aussi qu'« *il existe de nombreuses autres dénominations pour ce public... : allophones, adolescents migrants, élèves migrants, élèves nouvellement arrivés, élèves de nationalité étrangères, enfants de migrants, ...* ». (Cuq, 2003, p.201). La liste est longue, les termes ne sont pas synonymes et d'autres chercheurs ont soulevé cette multiplication de dénominations. Stéphanie Galligani mentionne que : « *Depuis le début des années 70, les circulaires et arrêtés du Ministère de l'Éducation Nationale abondent d'expressions pour identifier les enfants étrangers.* ». (GALLIGANI, 2010, p. 68). Guy Cherqui et Fabrice Peutot rejoignent Cuq et Galligani, mettant en relief cette abondance. Dans l'introduction de leur ouvrage, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, ils affirment ainsi :-

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *la scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005*, note d'information 06.08, 2006 [<http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf>] (Dernière consultation : 20/06/2022)

Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration

« L'institution scolaire dans les années 1970 et jusqu'à 2002, va appeler les enfants parlant une autre langue que la langue commune de scolarisation «enfants immigrés», «primo-arrivants», ...«enfants étrangers», «élèves de nationalité étrangère», «élèves nouvellement arrivés en France», «élèves non francophones» ».(Cherqui et Peutot, 2015, p. 09)

Les deux auteurs signalent que ces appellations correspondent à différentes manières de catégoriser ces élèves. Selon le statut social, le statut juridique ou par la langue. Ils en concluent que, la plupart du temps, cette caractéristique est « *d'emblée négative*» (*ibid.*, p.10) et optent pour « *nouveaux arrivants*» ou « *nouvellement arrivés en France* » qu'ils trouvent être «*des expressions plus récentes et plus neutres*». (*ibid.*)

2. Contextualisation

J'ai concentré le présent article sur l'étude de la population qui est hébergée par le Service d'Aide Médical et Social Urgente (désormais SAMUS) et le Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile-Paris (désormais CADA) dans les hôtels en Ile-de-France, précisément situés dans le département de Seine et Marne « le 77 ». Cette population est scolarisée dans des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) appartenant à l'inspection de l'Education Nationale de la circonscription de la Ferté Sous-Jouarre. Comme expliqué plus haut, le choix de cette région est lié à mon expérience professionnelle et associative (2015-2016).

2.1. Les structures d'accueil

Elles offrent un hébergement de qualité pour les personnes en difficulté. Elles accueillent des publics différents (femmes seules, femmes avec enfants, familles défavorisées, familles nouvellement arrivées, etc.) rencontrant des difficultés économiques et sociales. La durée du séjour dans ces résidences peut varier de quelques nuitées à plusieurs mois. L'Hôtel et Résidence Mareuil, situé dans la commune de Mareuil-Les-Meaux, fait partie de cette catégorie de structures. Le CADA de Brou S/Chanteraine accueille 70 personnes. En plus de l'accueil et l'hébergement, l'établissement propose aussi un accompagnement administratif, social et médical aux familles demandeuses d'asile qui ont en leur possession une autorisation provisoire de séjour (APS) d'un mois ou un récépissé de 3 mois accordé au titre de la demande d'asile. La capacité d'accueil restreinte et la croissance du nombre de demandeurs d'asile obligent les associations qui gèrent ces centres à prendre en charge les familles dans d'autres structures, notamment les résidences hôtelières à vocation sociale comme celle de Mareuil-Les-Meaux. Il va de soi que font partie de ces personnes hébergées un grand nombre

d'enfants scolarisables. Ce sont eux qui nous intéressent puisque, étant sur le territoire français, ils sont soumis à l'obligation scolaire.

2.2. Les écoles

Les enfants rencontrés pour notre recherche étaient scolarisés dans les écoles suivantes : Ecole élémentaire du Pâtis, Ecole Duburcq, Ecole Elémentaire Jehan de Brie, Ecole élémentaire de Mareuil-Les-Meaux, Ecole Elémentaire l'Eau Vive et l'Ecole Elémentaire de St-Jean-les-Deux-Jumeaux. Toutes ces écoles sont rattachées à l'académie de Créteil. Nous avons ensuite fait un choix, parmi ces écoles et nos interlocuteurs, pour écrire cet article.

2.3. Les UPE2A

La création des Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivant en France est conduite par la deuxième circulaire du Ministère de l'Education Nationale n° 2012-141 du 2 octobre 2012. Elle concerne l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés et abroge la première circulaire déjà en place et relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés (n° 2002-100 du 25 avril 2002). Les UPE2A sont gérées par les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du voyage, désormais CASNAV. Ces équipes regroupent des enseignants spécialisés dans les domaines de FLE, FLS et FLSc⁵. L'UPE2A concernée par cette recherche est rattachée à l'Inspection de l'Education de la Ferté-sous-Jouarre et au CASNAV de Créteil.

Mais pour que notre étude ne soit pas seulement descriptive, nous avons eu besoin de quelques repères conceptuels pour en théoriser les objectifs, les composantes et les enjeux.

3. Quelques repères théoriques

3.1. Sociolinguistique/sociodidactique

Dans « *L'étude de la langue dans un contexte social* », Labov (1976) se montre précurseur de la sociolinguistique en définissant son objet d'étude comme « *la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique* ». (Labov, 1976, p. 258).

L-J. Calvet va plus loin en avançant :

⁵ Français langue étrangère, Français langue seconde et Français langue de scolarisation.

Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration

« L'affirmation d'un principe selon lequel il n'y a pas lieu de distinguer entre une linguistique générale qui étudierait les langues et une sociolinguistique qui prendrait en compte l'aspect social de ces langues : en d'autres termes, **la sociolinguistique est la linguistique.** » (Calvet, 2013, p. 14)

La sociodidactique intègre dans ses démarches la sociolinguistique, on peut la définir comme :

« Une approche située en croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues (...), qui a pris forme et consistance à partir de la nécessité (...) de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique. » (Rispaill et al., 2017, p.117)

Ma recherche s'inscrit dans cette lignée puisqu'elle s'intéresse à la prise en charge de sujets dans le contexte français, issus de différents horizons avec des parcours sociolinguistiques et didactiques hétérogènes, pour savoir comment l'école les accueille ou pourrait les accueillir.

3.2. Langue(s) première(s)/langue(s) seconde

Selon Cuq, le français langue seconde est :

« (...) un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (Cuq, 1991. p.139)

Cette différence de statuts a toute son importance dans notre recherche car elle révèle plusieurs enjeux sociétaux, culturels et politiques en France. Elle nous renseigne sur le public concerné, ses langues, son rapport fort ou éloigné avec la langue française. Le concept suggère aussi des contacts de langues à plusieurs niveaux. Il suggère enfin l'éventualité de plusieurs pratiques langagières et de plusieurs apprentissages possibles.

3.3. Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) : définitions, dénominations et caractéristiques

Dans le dictionnaire dirigé par J-P. Cuq, on trouve certaines caractéristiques de cette catégorie d'élèves. En effet, selon l'auteur (2003), les EANA entrent en France pour la première fois et par conséquent l'univers linguistique français est à la fois étranger et étrange pour eux. Ils ne partagent pas les savoirs et pratiques linguistiques et sociolinguistiques du pays d'accueil. Les auteurs du dictionnaire cité avant remarquent aussi que c'est un public hétérogène par l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation, et le mode de vie.

Donc, la première caractéristique qui les distingue des autres élèves est la notion d'« *arrivée* ». Cette dernière est liée à deux paramètres possibles : *temporel*, *géographique*, ou les deux. Cette arrivée doit intervenir durant l'année scolaire en cours et non antérieurement. Elle est aussi conditionnée par la découverte du territoire français pour la première fois. Une troisième caractéristique est *linguistique*. Sont considérées nouvelles arrivantes les personnes qui parlent d'autres langues que le français et / ou qui ne partagent pas la réalité sociolinguistique de la France.

3.4. Les enfants de l'urgence

Par l'expression « élèves de l'urgence » je veux désigner un public plus restreint appartenant aux EANA et mettre l'accent sur une catégorie d'enfants-élèves très spécifique : ils ne sont pas seulement « récemment arrivés » ou « allophones ». Ils sont pris en charge par le SAMU-S de Paris ou la CADA dans les hôtels d'hébergement d'urgence et dans des Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile. Ils vivent dans l'insécurité, l'urgence et l'ignorance du lendemain, toujours en possibilité de partir habiter ailleurs, sans ancrage matériel, relationnel ou pratique. Ils connaissent peu de monde, ont rarement le temps d'explorer un lieu. Durant mon enquête, j'ai essayé de déterminer leurs caractéristiques, leurs difficultés, leur parcours social. Comment les intégrer dans un parcours scolaire, individuel ou collectif ?

4. Cadrage méthodologique

Ce travail découle d'une recherche qui a été menée dans une Unité Pédagogique d'enseignement pour Elèves Allophones en Ile de France. Elle s'est étalée de septembre 2015 à juin 2016. L'immersion dans ce contexte s'est faite d'une manière professionnelle puisque je travaillais dans les résidences où le public ciblé est pris en charge. Durant mon enquête j'ai pu questionner les deux parties essentielles à savoir (les apprenants les formateurs.)

Ma recherche est empirique et qualitative. J'ai construit un corpus complexe et tripolaire à partir de trois types de recueil de données : des entretiens semi-directifs, l'observation participative en classe d'UPE2A et des questions aux enseignants de FLE.

Le premier pôle est mon lieu de travail où j'ai recueilli des informations précieuses lors de trois entretiens que j'ai réalisés auprès des élèves hébergés sur le site. Le deuxième pôle est l'école ; j'y ai conçu une grille d'observation sur laquelle je me suis appuyé pour prendre des notes, pendant les cours en UPE2A. Le dernier pôle est constitué par des questionnaires que j'ai proposés aux trois enseignants observés. Le choix de ces types de recueil n'est pas le fruit du hasard ; il répond aux objectifs que j'avais définis au préalable. La grille d'observation des séances de classe et les entretiens avec les enfants m'ont aidé à dégager leurs difficultés scolaires et extra-scolaires apparentes et vécues. Le questionnaire aux enseignants a pour but de décrypter le fonctionnement du dispositif UPE2A, son impact sur les enfants et les difficultés qu'il traite, son adéquation ou pas avec leur vécu.

Mes informatrices de départ sont trois filles (les deux plus jeunes ont 9 ans et la troisième a 14 ans). Elles viennent de trois pays et continents différents (Kosovo, Algérie, Syrie) ce qui n'est pas étonnant puisqu'elles font partie des EANA. Je m'intéresserai pour certains points particulièrement à Fati et Our, la troisième élève interrogée ne semblant pas poser ou ressentir de problèmes d'orientation ou d'adaptation scolaire. La classe assignée lors de l'arrivée de Fati et Our est le CE1. Leur âge dépasse donc de deux ans l'âge référent en CE1 (7 ans). Je les ai ensuite observées dans leurs classes et j'ai pu interroger leurs enseignants. Je signale que la plupart des échanges ont eu lieu en français mais qu'étant moi-même plurilingue, j'ai parfois utilisé l'arabe pour échanger avec certains enfants. Enfin, j'ai fait le choix, pour cet article, de ne rendre compte que des entretiens avec les élèves, pour ne pas survoler un corpus trop vaste pour ce format.

5. Analyse et interprétation des résultats

5.1. L'analyse thématique

Pour Blanchet, deux instruments principaux existent pour interpréter *des éléments du corpus* : l'analyse de contenus et l'analyse du discours. La première est la plus appropriée au type de données que j'ai collectées. Philippe Blanchet ajoute : « *L'analyse de contenu ... rend compte des relations entre hyperthèmes, thèmes, sous-thèmes, descripteurs, arguments, contre-arguments, en les rangeant dans des catégories interprétatives préconstruites.* » (Blanchet et Chardenet, 2014, p.82)

Pour Laurence Bardin, le **thème** « *est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture.* » (Bardin, 2014, p.82) Donc, de ces deux approches, se dégage une hiérarchisation des thèmes abordés à partir de la forte récurrence de certains et de la quasi-absence pour d'autres. Cette démarche est le point de départ de la technique que j'ai utilisée pour analyser mon corpus.

5.2. Les étapes suivies

Selon Blanchet, il existe généralement quatre étapes à suivre pour réaliser une analyse de contenu. Il avance : « *on a coutume de dénombrer quatre étapes dans la réalisation d'une analyse de contenu : la préanalyse, la catégorisation, le codage, l'interprétation.* » (Bardin, 2014, p.82)

5.2.1. La préanalyse

La préanalyse est un moment préliminaire primordial. Cette première approche permet de marquer des repères en termes de *qualité des données dont le recueil est souhaitable.* (id. p.86) Dans cette première phase, j'ai effectué un travail d'exploration de différentes ressources documentaires concernant les élèves arrivants, le fonctionnement du dispositif UPE2A, et les modes d'hébergement d'urgence en Ile-de-France, afin de comprendre au mieux les propos enregistrés et recueillis.

5.2.2. La catégorisation et le codage

« *Une opération de classification d'éléments constitutifs* » (id. p. 89) est nécessaire ensuite. Cette étape essentielle permet de « *classer les éléments du corpus dans des catégories thématiques qui sont établies en relation directe avec l'objet de recherche.* » (Blanchet, Chardenet, 2014, p.89) Une fois cette catégorisation faite, vient la transposition des catégories vers des unités (*segments délimités*). (id., 89) Pour mon travail, il a fallu créer des sous-catégories thématiques regroupées dans les premières catégories.

5.2.3. L'interprétation

Pour finir, vient une phase qualitative, déterminée par la précédente. En effet, la classification donne une idée ordonnée des thèmes essentiels ou moins essentiels. Il s'agit selon Bardin « *de repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi.* » (Bardin, 2007, p.137).

5.2.4. Ma technique d'analyse

Pour analyser les entretiens, les séances observées et les réponses aux questions posées aux enseignants, plusieurs écoutes ou lectures ont été nécessaires. Cette étape a précédé l'analyse : elle a permis de faire émerger les grands thèmes abordés par les participant-e-s à l'interaction et de dégager une première grille de lecture hypothétique à vérifier. Une autre écoute ou lecture m'a permis d'évaluer la fréquence de chaque thème. Par la suite, j'ai pu dégager les sous-thèmes qui les composent, classés selon les points communs et les éléments divergents et j'ai ainsi procédé à leur catégorisation.

Il m'a fallu une dernière écoute ou lecture attentive pour chaque élément du corpus, afin de noter les phrases et les expressions en rapport avec chaque thème ou sous-thème afin de préparer la rédaction. Cette technique m'a évité de devoir transcrire la totalité de mes données orales. J'ai donc pratiqué une transcription sélective des propos enregistrés.

5.3. Résultats et interprétations

Je présenterai ci-dessous l'analyse des propos des informatrices recueillis lors des entretiens.

5.3.1. Ce que disent les enfants de l'urgence

Le thème de *l'arrivée*, comme écrit précédemment, est très déterminant pour les « élèves de l'urgence ». En effet, l'arrivée au cours de l'année scolaire sur le territoire français constitue l'une des conditions qui définit les EANA. Cependant, on doit faire une différence entre le moment de l'arrivée en France et le moment de l'arrivée à l'école. En guise d'exemple, Fati est arrivée à l'école du Pâtis en mois de mars. Toutefois, son arrivée en France remontait à deux ou trois mois auparavant :

H : اوصل فرنسا في سبتمبر و انتي (Il est arrivé en septembre et toi ?)

Fati : انا ما متذكرى (...). بزوز شهرين او ثلاث (je ne me souviens pas (...) mais ça fait deux ou trois mois.)

À partir de cette arrivée, les enfants construisent un premier regard sur le pays d'accueil, dont ils / elles ne savent pas s'il sera provisoire ou définitif. Dans ce qui suit, Méni m'a livré ses impressions sur la France qui l'a accueillie. Vers la fin de notre entretien, lorsque je lui ai demandé si elle avait quelque chose d'autre à ajouter, Méni a affirmé de manière spontanée :

H : tu as quelque chose à ajouter ?

Méni : non (.) Euh (.) mais (.) en tout cas franchement j'aime beaucoup la France

H : tu aimes beaucoup (.) par exemple pourquoi ?

Méni : bah parce qu'on est libre (.) parce que (.) c'est un pays qui est très joli (.) les personnes sont gentilles (...) et euh

H : qu'est-ce que t'as trouvé en France que t'as pas trouvé chez toi ou qu'tes parents n'ont pas trouvé chez eux ?

Méni : bah c'est qu'en France y'a plein de monuments à visiter (.) alors que dans mon pays y a rien y a plein de parcs (.) euh y a plein de parcs d'attraction euh des musées.

À travers son témoignage, on voit que Méni porte un regard positif et exprime son affection pour la France :

H : et par rapport à (.) lorsque t'es venue (.) par rapport à ta culture d'origine t'as eu des difficultés ... ?

Méni : bah non ! ... parce que je comprenais que chacun ses traditions (.) chacun fait ce qui veut (.) chacun euh (.) chacun est libre

H : d'accord !

Méni : fait c'qu'il veut donc euh (...).

C'est en rencontrant sa famille qu'on pourrait peut-être comprendre si cette ouverture et cette sérénité viennent d'elles ou si elles lui ont été transmises.

Me rapprochant de l'objet principal de ma recherche, j'en suis ensuite arrivé *au rapport avec l'école*, autrement dit au ressenti face à la scolarisation par ces enfants accueillis dans des hôtels d'hébergement d'urgence. La scolarité des trois filles diffère de l'une à l'autre. Comme des milliers d'arrivants, elles ont eu *une scolarité antérieure perturbée* ou absente avant leur arrivée et *une scolarisation trampoline* après leur arrivée.

Beaucoup d'EANA ont eu une scolarité segmentée et irrégulière. Des coupures interviennent sur plusieurs années et affectent leur parcours scolaire et pédagogique. La petite Syrienne qui a rejoint l'école primaire du Pâtis a vu sa scolarité s'arrêter au bout de la deuxième année primaire en Syrie (CE1 en France). Elle n'a repris l'école que deux années plus tard en arrivant en France, après un bref passage (six mois) dans une école en Turquie. L'interaction suivante nous éclaire sur ce parcours :

H : والصف ؟ (et la classe ?)

Fati : (... الصف الثاني الرابع لازم هلاء اكون في السنة الرابع (la deuxième année (.) normalement je suis en quatrième cette année)

H : السنة الي فاتت كنتي في الصف ؟ (l'année passée (.) tu été dans quelle cla

Fati : اي (. ما كنت في الثالث ما كنت في الرابع (Euh (.) je n'étais pas en troisième année ni en quatrième)

H : elle a (.) elle a toute suite voulu rester à l'école par ce que ça fait deux ans

Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration

qu'elle a pas été (H s'adressant à la maitresse UPE2A).

On constate les difficultés rencontrées par Fati suite à sa rupture de scolarisation qui affecte son inclusion scolaire.

Parfois même on constate une *absence totale de scolarisation* avant l'arrivée en France.

Les conditions qui laissent les enfants hors de l'école sont multiples. Si certains, comme Fati, ont connu les pupitres des classes, d'autres n'ont pas eu l'occasion de fréquenter une école. On les voit alors arriver en France en âge de fréquenter le collège ou même le lycée, mais dépourvus d'une culture d'apprentissage scolaire ou de compétences scolaires minimales.

Méni est l'une d'entre eux. Arrivée en 2011 en France à l'âge de dix ans, elle n'avait pas connu l'école dans son pays d'origine, le Kosovo. Elle confirme qu'elle a vu une classe pour la première fois quand elle a intégré le CE2 en France. Elle avance dans l'entretien :

Méni : en fait (.) dans mon pays (.) je n'étais pas à l'école (...) non parce que c'était dangereux (...) J'ai commencé l'école en CE2.

Et le troisième cas de situation scolaire est ce qu'on peut appeler *une scolarisation trampoline*. Elle concerne les enfants hébergés dans des RHVS (Résidences Hôtelières à Vocation Sociale). Une fois arrivées en France, les familles demandeuses d'asile sont hébergées dans des CADA, ou des RHVS si elles s'installent dans une région où il n'y a pas de CADA, le temps de la procédure administrative. Souvent sans aucune explication, elles doivent changer d'hôtels plusieurs fois durant leur procédure. Ce changement d'hébergement affecte directement la scolarité des enfants qui se déplacent d'école en école.

À l'Hôtel Résidence Mareuil, on reçoit chaque semaine des familles qui viennent de quitter un autre hôtel en Ile-de-France. D'autres familles quittent notre établissement pour en rejoindre un autre. Sans être averties de ces changements, elles n'ont pas le temps de s'installer : et voilà qu'elles sont obligées de changer encore une autre fois. Aucune famille n'échappe à ce trampoline. Par exemple, Our, la jeune Algérienne, que j'ai rencontrée dans l'hôtel où je travaillais, raconte que sa famille a changé plusieurs fois avant d'arriver à Mareuil-Les-Meaux. Elle explique :

O : netvedil ! netvedil ! (on change ! on change !)

H : vous avez changé depuis ?

O : oui ! on change ! on change toutes les deux minutes.

On comprend à travers l'entretien que la vie sociale influence directement la scolarisation des enfants. La formulation hyperbolique employée par Our « *on change toutes les deux minutes* » est assez indicative de la perception négative qu'elle a de ces changements. Elle indique aussi la satiété des familles de ces changements qui perturbent leur vie sociale et affecte gravement la scolarité de leurs enfants. Ce point nous fait aborder le suivant, dont il dépend, à savoir la situation administrative des familles. Je tiens à souligner que j'ai trouvé des difficultés à cerner la situation exacte de chaque élève interviewée. Ces dernières n'évoquent pas facilement leurs situations vis-à-vis de l'administration. Sur les trois filles interrogées, une seule a essayé de répondre clairement. J'ai supposé, dès lors, que ce sujet froisse les enfants, ou qu'on leur dit, en famille, d'en dire le moins possible sur ce point. Toutefois, d'après mon expérience à l'hôtel et le contact que j'ai eu avec certaines familles, j'ai conclu que ce refus pouvait avoir plusieurs explications. Certaines familles qui résident illégalement en France craignent d'être reconduites aux frontières. D'autres, qui ont un statut de réfugiés, ont peur d'être rattrapées par les menaces qui les ont fait fuir leurs pays d'origine.

Méni est réfugiée. Sa famille a demandé l'asile en 2011 car l'insécurité régnait dans son pays. C'est ce qu'elle m'a confirmé en disant (extrait déjà évoqué) :

H : après euh (.) je voulais te demander euh (.) quel était ton euh (.) ta première impression en arrivant à l'école en France... ?

Méni : en fait, dans mon pays, je n'étais pas à l'école, ... non parce que c'était dangereux. j'ai commencé l'école en CE2 ... c'est super dangereux et je devais échapper à ça.

J'ai émis l'hypothèse qu'elle était protégée par le statut de réfugié. Pour Fati, il n'était même pas nécessaire de poser la question. Sa famille fait partie des milliers de Syriens qui ont fui la dernière guerre qui a plongé leur pays dans le chaos. La dernière interviewée, Our, décrit ainsi la situation administrative de sa famille :

H : et par rapport à l'hôtel vous avez trouvé des difficultés ?

Our : les papiers ! u-ten-nesea-ara mais qriv at-neseu » (on les as pas mais bientôt on les aura)

Elle réside en France en situation d'irrégularité et elle cite en premier les

Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration

« papiers » parmi les difficultés connues.

Cela nous renvoie aux causes de fuite de leur pays et de leur recherche d'un abri dans un autre pays. En première ligne, comme dit en introduction, on peut citer la guerre. Le parcours géographique et parfois politique de la plupart des EANA demandeurs d'asile est mouvementé. Si certains (comme la famille d'Our) ont quitté leurs pays volontairement et pour des raisons économiques, d'autres (comme les familles de Méni et de Fati) ont fui la guerre et l'insécurité qui règnent dans leurs pays respectifs. L'interaction suivante confirme les causes qui ont poussé la famille de Méni à quitter le Kosovo :

H : et et vous (.) Vous avez quitté le Kosovo parce que c'est la guerre ?

Méni : oui euh (.) parce qu' il y'avait des bombardements euh (.) ils volaient les gens (.) ils les kidnappaient, euh c'est super dangereux (...) et je devais échapper à ça.

Évoquer ces causes devient donc parfois délicat voire douloureux dans les entretiens - c'est parfois même un sujet à éviter.

Nous rapprochant des préoccupations scolaires, nous en arrivons à présent aux bagages langagiers dont est chargée chaque élève. Le plurilinguisme caractérise mes informatrices. En effet, elles sont issues de pays marqués le contact de plusieurs langues. La jeune fille syrienne est la seule à ne parler que deux langues (l'arabe standard et sa variante syrienne). Les deux autres parlent plusieurs langues. Méni, Kosovare d'origine, parle le kosovar, l'anglais, le russe et le serbe. La première est sa langue maternelle et la langue officielle du Kosovo. La deuxième est le fruit de la volonté de sa mère qui a fait ses études de droit en anglais. Le russe est l'héritage de l'Union Soviétique dans la région des Balkans. Quant au serbe, elle l'a appris par le biais de la forte communauté serbe au nord du Kosovo. Ces propos le démontrent lorsqu'elle dit :

H : alors euh (.) tu parles d'autres langues que le kosovar ?

Méni : je sais parler anglais (.) je sais parler russe.... Le serbe aussi.

Our, l'Algérienne, parle aussi trois langues. Le kabyle, le daridja et l'arabe scolaire. Deux d'entre elles découvraient le français à leur arrivée. Méni affirmait qu'elle ne connaissait « *pas un mot de français* » avant son arrivée. Pour Fati, on a été obligé de faire l'entretien en arabe parce qu'elle ne comprenait ni ne parlait le français.

Les représentations, entre autres sur les langues, font partie de notre pensée et constituent aussi la manière dont on interprète le monde. Par exemple :

Fati : الفرنسية صعبة » (le français est difficile)

Méni : c'est une langue super difficile

L'extrait suivant montre comment elles façonnent les façons de penser :

Méni : et je vais apprendre l'espagnol l'année prochaine

H : l'année prochaine tu seras en quatrième

Méni : oui

H : y'a une option espagnol que tu peux prendre ?

Méni : oui (...) on est obligé en fait ... moi j'aimerais apprendre l'espagnol et l'allemand

H : au lycée y a option allemand

Méni : en fait j'aimerais en fait les quatre langues les plus importantes dans le monde c'est l'anglais le français l'allemand et l'espagnol (.) donc j'aimerais savoir parler les quatre langues.

On remarque que la jeune fille fait une hiérarchisation des langues et pense que certaines sont plus importantes que d'autres : et ce sont logiquement ces langues qu'elle veut apprendre.

Évidemment, ces considérations débouchent sur la classe et les éventuelles *difficultés des élèves*. Selon le parcours scolaire des EANA, on peut recenser plusieurs types de difficultés. Toutefois, certaines sont des interprétations que j'ai émises et non le fruit d'une déclaration consciente des informatrices. L'une des raisons pourrait être leur jeune âge pour une éventuelle autodéfinition de leurs besoins et difficultés. Cependant, en évoquant la prise en charge dont elles bénéficient, elles m'ont parlé des points traités avec leurs enseignants. Cela m'a permis de déterminer certaines de leurs difficultés. Elles concernent la langue de communication scolaire qui comprend la compréhension des consignes données oralement, la compréhension des informations et des explications orales, la capacité à interagir dans un contact social avec les interlocuteurs, etc.

Parlant de communication sociale en général, on dépasse le scolaire pour aborder *les difficultés culturelles*. Car on peut penser qu'il est plus ou moins aisé de remédier aux difficultés scolaires de manière générale. Le dispositif UPE2A peut s'avérer efficace dans ce cas. Cependant les problèmes d'ordre culturel peuvent persister, créant un blocage non-dit pour les élèves allophones, surtout nouveaux arrivants, et parfois mal connu des enseignants.

Le secteur de l'éducation est miné par ces problèmes difficiles à saisir et n'arrive pas toujours à trouver des solutions généralisables et définitives. Des questions comme le voile, les repas spéciaux, les signes religieux, les habits traditionnels, les fêtes, les tabous, etc. sont souvent discutés et font l'objet de débats. Pourtant, lors des entretiens, deux des informatrices disent qu'elles n'ont pas de problèmes d'ordre culturel. Méni avance :

Méni : j'ai compris que c'était comme chez moi ... en fait (.) je comprenais chacun ses traditions chacun ses fêtes chacun fait ce qui veut chacun est libre.

En revanche, d'après le récit de sa maitresse, la jeune Syrienne a rencontré des difficultés d'ordre culturel dès sa première semaine d'école en France. En effet, la classe qu'elle a intégrée va à la piscine municipale une fois par semaine, au titre des activités physiques et sportives. En arrivant sur les lieux, Fati, de confession musulmane, a refusé catégoriquement de se déshabiller et de se mettre en maillot de bain. Les gardiens de la piscine refusaient de la laisser entrer dans l'eau avec ses vêtements. Cette situation était embarrassante pour la maitresse qui ne savait pas quoi faire. Une fois à l'école, les parents ont été convoqués afin de comprendre la situation. Ils expliquèrent que leur fille ne pourra pas se mettre en maillot de bain et qu'ils la récupéreront les jours où elle avait la séance de piscine. La maitresse et moi avons proposé à ses parents de lui acheter une tenue de surf qui couvrirait tout son corps et qui est autorisée en piscine. Ils ont accepté. Dès lors tous les enseignants ont voulu participer et le problème a été réglé. La petite a pu profiter de la piscine et elle en a remercié chaleureusement les maitres.

Enfin, se posent, de façon déterminante, *les questions administratives* qui encadrent l'ensemble des précédentes. Ce type de difficulté est spécifique aux enfants étrangers et hébergés dans des hôtels. Ils sont confrontés à des situations difficiles où ils sont souvent amenés à faire les médiateurs entre leurs parents et l'administration. Ainsi, ils fréquentent l'école et apprennent à parler un français qui les amène à jouer trop vite le rôle de traducteurs pour leurs parents :

H : ...par rapport à l'administration et tout ?

Méni : bah oui ! quand on a des rendez-vous avec mes parents j'arrive à traduire donc euh (.)

H : donc c'est toi qui fais les traductions ?

Méni : oui ! sauf si des fois il veulent parler euh (.) parce qu'en fait ma mère elle parle anglais (.) et en fait quand on va dans des rendez-vous il y'a des personnes qu'il veulent pas parler anglais (.) parce qu'ils disent

que ici on est en France on parle pas anglais (.) et du coup bah je suis obligé d'aller avec eux.

Dans l'hôtel où je travaillais aussi, on faisait appel aux enfants pour expliquer à leurs parents les consignes de sécurité, le règlement intérieur de l'hôtel, etc. Malgré le plurilinguisme des parents et leur connaissance de l'anglais, ils n'arrivent pas toujours à interagir avec les gens qu'ils rencontrent en France, qui ne montrent pas toujours de la bonne volonté sur le plan linguistique. Cela les oblige à faire appel à leurs enfants pour les assister et faire les médiateurs durant leurs démarches quotidiennes et administratives. Enfants et parents se trouvent alors souvent en situation délicate, car avec des statuts qui contredisent leur tradition sociale.

Les conclusions

Dans ma recherche, j'avais l'intention d'étudier l'influence de la vie sociale des familles arrivantes et du dispositif pédagogique UPE2A sur la scolarisation des EANA en général, en m'intéressant particulièrement à ceux qui sont accueillis dans les hôtels d'hébergement d'urgence et des CADA. Je suis parti de l'hypothèse que les conditions d'hébergements affectaient particulièrement ces enfants. J'ai dû restreindre mes ambitions, comme souvent en recherche, pour accéder à un niveau d'analyse correct du tiers de mon corpus et ne pas sacrifier les propos de mes jeunes informatrices. Malgré cette restriction, il nous semble que notre hypothèse est vérifiée, même si nos résultats ne sont pas, dans l'état actuel de notre recherche, généralisables. On a pu voir que les enfants sont très conscient-e-s de leurs conditions de vie en France et des étapes qui ont précédé leur installation, même provisoire. Elles savent aussi comparer des lieux divers de scolarisation, peser les avantages et les inconvénients, voir les conséquences de leurs apprentissages, linguistiques et autres. Bien sûr, pour découvrir tout cela, il a fallu prendre le temps de leur donner la parole, de les écouter, de les aider à « accoucher » de leurs idées et de leurs ressentis, les inciter à faire des liens entre l'école et la vie hors de l'école. Bref une vraie action didactique et interactive, consciente, maîtrisée, était nécessaire. L'école pourrait-elle s'inspirer de ces pratiques d'écoute et d'échange pour aller au-devant des enfants qui ont eu des parcours étonnants, compliqués mais intéressants, et qui ont, dans ces situations, développé des savoirs et compétences que l'enseignement traditionnel peut difficilement envisager ? Pour répondre à notre problématique de départ, on pourrait alors souhaiter que ce qui est l'exception devienne peu à peu la règle, dans un processus scolaire qui intégrerait l'environnement hors école pour chaque enfant, et lui proposerait ainsi des conditions optimales de mise en confiance et de mise

Les élèves de l'urgence, de qui parle-t-on ? Regard sur des enfants issus de la migration

en valeur de ce qu'il ou elle est capable de développer, quel que soit son vécu, ou grâce à son vécu quel qu'il soit⁶. L'urgence deviendrait alors un atout, catalyseur d'autres apports à venir.

Références bibliographiques

- BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Puf, Paris, 2007.
- BLANCHET P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des Archives Contemporaines : Agence Universitaire de la Francophonie, 2^{ème} éd, Paris, 2014.
- CALVET L.-J., *La sociolinguistique*, 8^{ème} éd, Paris, PUF, 2013.
- CHERQUI G., PEUTOT F., *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette, Paris, 2015.
- CUQ J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé internationale, 2003.
- CUQ J-P., *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris, 1991.
- DUBOIS J., MITTERAND H., DAUZAT A., *Larousse étymologique et historique du français*, Paris, 2001.
- GALLIGANI S., « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques », dans Les Cahiers de l'ACEDLE, *Notions en questions en didactique des langues - Les plurilinguismes*, volume 7, numéro 1, 2010.
- LABOV W., *Sociolinguistique*, Paris, les éditions de Minuit, 1976.
- MORO M-R., *Grandir en situation transculturelle*, Fabert Editions, Bruxelles, 2010.
- RISPAIL M. et al., *ABCdaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, Saint-Etienne, PUS, 2017.

AUTEUR

Hakim ACHERAR est chercheur junior en sociolinguistique et didactique des langues et des cultures. Il a fréquenté les universités de Bejaia (Algérie) et

⁶ Objectifs que certain-e-s regroupent sous l'expression « sociodidactique ».

Jean-Monnet de Saint-Etienne (France) où il obtient respectivement deux Masters. Formateur en langues, il intervient comme enseignant de langues étrangères en licence FLE à l'université Jean Monnet de Saint-Etienne.

Il oriente ses champs de recherche vers les thématiques d'intégration, d'orientation et de prise en charge sociolinguistique, didactique des élèves allophones.

Il parle 5 langues (Français, Tamazight, arabe algérien, arabe standard, anglais) et enseigne les 4 premières.