HAL
open science

Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité pour les enfants et jeunes nouvellement arrivés en France

Wuthina Chin

To cite this version:

Wuthina Chin. Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité pour les enfants et jeunes nouvellement arrivés en France. Science politique. 2008. dumas-00823740

HAL Id: dumas-00823740

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00823740

Submitted on 17 May 2013

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

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

Vous allez consulter un mémoire réalisé par un étudiant dans le cadre de sa scolarité à l'IEP de Grenoble. L'IEP ne pourra être tenu pour responsable des propos contenus dans ce travail.

En tant qu'oeuvre originale, ce mémoire relève du droit de la propriété intellectuelle et vous pouvez uniquement en faire une reproduction à titre privé, sous réserve de la mention d'origine.

INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES
BP 48 – 38040 GRENOBLE Cedex 9
www.iep-grenoble.fr

ZD 895

UNIVERSITÉ PIERRE MENDÈS-FRANCE
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble

Wuthina CHIN

LES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ POUR LES ENFANTS ET JEUNES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

Master 2 « Politiques publiques et changement social »
spécialité « Villes, territoires, solidarités »
2007-2008
Sous la direction de Dominique GLASMAN

I.E.P. GRENOBLE
D 421 01399638 6

UNIVERSITÉ PIERRE MENDÈS-FRANCE
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble

Wuthina CHIN

LES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ POUR LES ENFANTS ET JEUNES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

Master 2 « Politiques publiques et changement social »
spécialité « Villes, territoires, solidarités »
2007-2008
Sous la direction de Dominique GLASMAN

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont accepté de s'entretenir avec moi sur le thème de l'accompagnement à la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France : coordinateurs, assistantes sociales scolaires, accompagnateurs bénévoles. Leurs propos ont été pour moi très intéressants et éclairants sur la prise en compte plus spécifique des ENAF dans l'accompagnement scolaire.

Je remercie tout particulièrement les coordinatrices de l'accompagnement à la scolarité, que j'avais déjà pu rencontrer lors d'occasions diverses, et qui ont bien voulu livrer leurs impressions sur les actions d'accompagnement menées. Tous ces entretiens ont été un moment précieux, qui m'ont souvent été accordés lors d'une période un peu délicate de temps de bilans pour les acteurs de l'accompagnement scolaire.

Je remercie chaleureusement Raphaëlle pour nos conversations et échanges souvent passionnés à propos de l'accompagnement scolaire de jeunes primo-arrivants, et qui m'ont donné envie d'approfondir mes réflexions sur ce sujet. Mes remerciements s'adressent également à Nicolas Brumauld et Stéphanie Andrieux qui m'ont fait découvrir, il y a bientôt trois ans, ce champ de l'accompagnement scolaire : d'abord en tant qu'accompagnatrice bénévole moi-même, puis en tant qu'actrice de ce champ. Je souhaite aussi remercier Sandrine Olanié, ma tutrice de stage, grâce à qui j'ai pu connaître le réseau grenoblois des actions d'accompagnement à la scolarité et dont les avis et conseils ont été, tout au long de mon stage, enrichissants pour mes pratiques professionnelles futures.

Mes remerciements vont à Dominique Glasman, qui a accepté d'être mon tuteur pédagogique de stage, et surtout mon directeur de mémoire. Ses remarques, conseils et le temps qu'il m'a accordé tout au long de l'année m'ont permis de structurer mon travail de recherche et de lui donner un sens et je lui en suis très reconnaissante.

Je remercie enfin mes parents, ma soeur et mon ami, pour leur sollicitude et leurs encouragements constants.

Sommaire

Introduction **6**

- Définition du terme « enfant nouvellement arrivé » 8
- Les enfants étrangers : la naissance de l'accompagnement à la scolarité 10
- D'une vision centrée sur l'école à une vision centrée sur l'environnement global de l'enfant. 11
- Le flou des actions d'accompagnement scolaire pour les ENA : annonce de la problématique. 12
- Méthodologie. 14

Première partie : L'inscription des enfants et jeunes nouvellement arrivés dans l'accompagnement à la scolarité **20**

I. La rencontre entre les enfants nouvellement arrivés et l'accompagnement scolaire ... 20

A. Les ENA dans l'école : une difficile scolarisation 20

1. Les dispositifs d'accueil des enfants et jeunes nouvellement arrivés dans le système scolaire français 21
2. La présence des ENA dans l'Ecole : caractéristiques de ce public 24
3. Les obstacles à une bonne scolarisation 28
4. Le flou des apprentissages à l'école 30

B. L'accompagnement à la scolarité, un dispositif d'aide à la réussite adapté à la situation des ENA ? 32

1. Le rêve de réussite scolaire confronté à la réalité 33
2. L'accompagnement à la scolarité : la constitution d'un tiers temps pour ce public spécifique 36

II. La présence des ENA dans les dispositifs : les orientations en accompagnement scolaire 40

A. La variété des formes observées d'accompagnement scolaire : présentation générale des dispositifs, contextes et conditions d'émergence 40

1. Le centre socioculturel Chorier-Berriat 41

2. L'association PASS 43
3. L'AFEV Grenoble – Chambéry 45
4. L'AFEV Nanterre 46
5. Les dispositifs décrits dans les ouvrages 48
B. Les raisons d'une orientation en accompagnement scolaire et les représentations qui les sous-tendent 49
1. Les invitations « institutionnelles » : un public spécifique de l'accompagnement scolaire 49
2. Les raisons pédagogiques avancées par ceux qui orientent 50
- Un soutien classique à la scolarité par une aide aux devoirs et un travail sur la méthodologie 51
- Une ouverture sociale et culturelle différente. 53
- Valoriser l'enfant et l'aider à construire son identité 54
- Des activités de découverte de la langue, des bains de langue 55
- Un apprentissage intensif de la langue et des codes scolaires proposé spécifiquement aux ENA. 57
3. Les raisons « autres » : structurelles, personnelles, stratégiques 59

Deuxième partie : L'accompagnement scolaire des enfants et jeunes nouvellement arrivés : un accompagnement spécifique ? 63

I. L'accompagnement à la scolarité : un tiers temps spécifique pour ce public ? 63
A. Quel accueil de l'ENA à l'école ? 64
1. La tension FLScol / FLE et langue de communication : quel rôle de l'école dans l'accueil des enfants dans la société française ? 64
2. L'enjeu de l'accueil des enfants nouvellement arrivés à l'école 66
B. La « spécificité » de l'accompagnement scolaire des ENA, en réponse aux caractéristiques des ENA mais aussi à l'école 69
1. Une réflexion peu approfondie sur la nature de la spécificité généralement évoquée des accompagnements. 69
- La présentation d'un accompagnement spécifique. 69
- Une réflexion peu approfondie sur une spécificité amenée par la forme de l'accompagnement. 72
- Les besoins des ENA et l'adéquation des accompagnements à ces besoins. 74

2. Le partenariat avec l'école 82
- Des actions mises en place suite à une invitation de l'institution scolaire. 82
- Des actions mises en place pour pallier les défaillances de l'institution scolaire ? 84

C. La question des moyens 86
1. Les contraintes non pédagogiques à la mise en place d'actions spécifiques 87
2. La formation des acteurs et le suivi de l'action 90

D. Conclusion 95

II. Les effets de l'accompagnement scolaire. Une aide à l'intégration des ENA ?..... 98
A. Le rapport à la réussite scolaire..... 99
1. Les difficultés de mener une évaluation au regard des dispositifs rencontrés . 99
2. Quelle place des accompagnements dans l'aide à la scolarité ? 100
3. Éviter le pire. Une réussite scolaire « au rabais ». 104

B. La réorientation des actions : l'importance de la relation à un tiers 106
1. L'ouverture à l'autre, aux autres..... 106
2. L'accompagnement à la scolarité comme d'un nouvel arrivant dans son nouvel environnement : ouverture, revalorisation, construction identitaire 111

Conclusion 117

Liste des sigles utilisés..... 120

Bibliographie 122

Introduction

« *Vous commencez sur un quartier avec une école, un collège ; dix, quinze, vingt étudiants interviennent. Ils vont toutes les semaines dans une salle du quartier ou dans les familles des enfants suivis. Au bout de quelques mois, cela commence à se savoir, les acteurs locaux qu'ils soient enseignants ou animateurs en parlent entre eux. Les familles en parlent entre elles.*

Et vous voyez arriver un jour une personne qui vient vous dire qu'elle a entendu parler des étudiants, qu'elle s'occupe d'enfants fraîchement arrivés sur notre sol, elle est au choix, enseignante, assistante sociale, responsable associatif, etc. Elle cherche un étudiant parce que l'enfant est scolarisé, mais il arrive en cours d'année et n'arrive pas à suivre, ou encore il n'y a plus de place dans la classe d'accueil, ou tout simplement il n'y a pas de classe prévue pour des enfants en âge d'être scolarisés et non francophones. » (Nicolas Delesque, secrétaire général de l'AFEV[1])

Cet extrait du préambule de *Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif*[2], montre, au hasard des rencontres et des dispositifs, la diversité des situations scolaires de ceux que l'on appelle les « enfants nouvellement arrivés ».

Je m'intéresse depuis l'année dernière à la question du parcours scolaire des élèves nouvellement arrivés ou « primo-arrivants » : ayant effectué un service civil de volontariat au sein d'une association dont les principales activités sont des actions d'accompagnement à la scolarité, l'AFEV, j'ai eu l'occasion d'assister à quelques réunions auxquelles participaient des salariés de la représentation « nationale » de l'association. L'utilisation presque systématique dans ces réunions de sigles propres au champ des politiques publiques d'éducation, et un peu obscurs pour qui n'y est pas du tout familier, m'avait marquée. Citons-en simplement

1 Association de la Fondation Etudiante de la Ville, dont le siège est à Paris.

2 GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice (coord.). *Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif.* Marly le Roi : INJEP, 2007. 141 p.

quelques-uns pour le sujet qui nous intéresse: DESCO, IEN, ACSÉ, CASNAV, DRE, CLA[3]... Un sigle en particulier, alors inconnu, avait créé chez moi une surprise : ENAF, ou encore ENA (les deux étaient indifféremment utilisés). Signifiant Enfants ou Elèves Nouvellement Arrivés en France, ce sigle avait retenu mon attention car contrairement aux autres, il s'agissait de désigner non pas des institutions ou des dispositifs, mais bien des personnes, des enfants et des jeunes que l'on distinguait alors du reste de la population scolaire. Comme tout processus de catégorisation, nommer une partie de la population – ici, la population des élèves en France – en délimitant un public précis en matière d'action publique est certes toujours soumis à de l'arbitraire, mais a aussi pour effet de faire apparaître la lumière sur ce public, ces enfants et jeunes « nouvellement arrivés » en France ou que l'on appelle plus généralement les « primo-arrivants » ou encore « primo-migrants ».

C'était là pour moi la révélation de l'existence de ce public et de l'existence de modalités d'actions spécifiques leur étant réservées, comme des classes spéciales au sein des collèges ou un accompagnement à la scolarité différencié et étiqueté « ENA(F) », dont l'AFEV avait fait une de ses actions nationales (au même titre par exemple que l'accompagnement vers la lecture d'enfants en maternelle). Peu après, j'ai eu connaissance, là où j'effectuais mon volontariat (Nanterre, Hauts-de-Seine), de l'existence d'accompagnements à la scolarité auprès de collégiens « primo-arrivants », mais sans que ces accompagnements soient explicitement distingués de tous les autres mis en place dans la ville par l'AFEV. Cela a été le début de mon interrogation sur le thème des enfants nouvellement arrivés en France et de leur présence dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

En effet, l'accompagnement à la scolarité pour les enfants et jeunes nouvellement arrivés en France nage dans un grand flou. Bien repéré ici, avec un fonctionnement spécifique, il sera fondu dans la masse des accompagnements scolaires là, ou aura lieu sous d'autres formes encore ailleurs. Bien que la *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* indique, en parlant des bénéficiaires de l'accompagnement à la scolarité, qu'« *une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France, quelles que soient par ailleurs les modalités de leur scolarisation. Des actions spécifiques pourront être envisagées pour les enfants non francophones dès leur plus jeune âge* »[4], rien n'est précisé quant à la forme que devraient, ou pourraient prendre ces « actions spécifiques ». La question se pose justement de savoir si les enfants nouvellement arrivés doivent bénéficier d'un

3 Voir la liste des sigles.
4 *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*, 2001

accompagnement scolaire spécifique, puisque les discours et les pratiques divergent : ici, il sera mis en avant pour sa particularité alors que là, ces enfants seront considérés comme « des enfants comme les autres » dans les modalités de leur accompagnement.

- **Définition du terme « enfant nouvellement arrivé »**

Mais tout d'abord, qu'est-ce qu'un enfant nouvellement ou récemment arrivé, ou un primo-arrivant ? Les « élèves nouvellement arrivés en France » – qu'il nous arrivera désormais d'écrire « ENA » – désignent, au sens strict, des enfants ou des jeunes « *non scolarisé[s] en France l'année scolaire précédente, non francophone[s] ou francophone[s] n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires [leur] permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. Ces élèves sont accueillis dans des structures spécifiques qui dispensent un enseignement ayant pour objectif une mise à niveau dans les apprentissages scolaires et dans la maîtrise de la langue française, en vue d'une intégration aussi rapide que possible dans une classe du cursus ordinaire.* »[5]. Ce terme peut toutefois désigner également des élèves récemment arrivés et qui sont directement scolarisés en classe ordinaire, avec ou sans dispositif de soutien dans l'apprentissage de la langue, une majorité d'entre eux étant non francophones. Il englobe aussi des élèves ayant été déjà scolarisés un peu plus d'une année en France, car un maintien plus long en classe d'accueil peut être envisagé pour certains.

L'expression « primo-arrivants » est généralement utilisée dans une acception plus large, désignant des personnes arrivées pour la première fois en France[6]. Ainsi un enfant arrivé depuis deux ou trois en France ne sera plus, à proprement parler, ENA, bien que souvent les acteurs continueront à le désigner de cette manière. Par contre, il pourra toujours être éventuellement désigné comme « primo-arrivant » – même si certains auteurs font alors remarquer l'étrangeté de l'usage du participe présent, l'enfant ayant « fini » d'arriver depuis longtemps. Les « primo-migrants » désignent eux aussi des personnes arrivées pour la première fois en France, ce terme insistant toutefois plus sur les effets de toute migration, comme le déracinement.

Les enfants nouvellement arrivés ou, de manière plus large, les primo-arrivants –

---

5 « Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil ». *Note d'information 01-57*. MEN, DPD, décembre 2001.

6 OLLER, Anne-Claudine. *Enfants primo-arrivants. Lexique à l'usage des professionnels.* Grenoble : CREFE 38

j'utiliserai désormais les deux termes comme synonymes – sont donc avant tout définis par la date de leur arrivée en France. Ces enfants peuvent donc avoir connu ou connaître des situations très différentes : âge, familiarité ou non avec la langue française, scolarisation ou non dans le pays d'origine, milieu d'origine plus ou moins défavorisé, conditions de vie en France, etc.

Le thème des enfants nouvellement arrivés en France a interpellé l'institution scolaire dès les années 1970. Les premiers textes officiels parlaient alors d' « enfants étrangers » ou « enfants immigrés », ce qui contribuait à marquer leur différence dans les esprits. Ces enfants pouvaient alors être, sans mauvaises intentions, « assignés » à leur différence[7] et leurs supposées difficultés d'intégration dans le système scolaire français reposaient, et peuvent reposer encore – mais de manière moindre – sur l'idée principale de manque[8], de défaillance, d'écart à la culture scolaire ou à la culture tout court française, bref d' « handicap socioculturel » quand il n'était pas question, parfois, de pointer un regard accusateur sur ces « écarts ». Ainsi par exemple le fait qu'aujourd'hui encore on qualifie ces enfants et jeunes de « non francophones » (en effet c'est le cas pour une majorité d'entre eux), insistant sur le manque, l'absence de maîtrise de la langue, tandis que le terme « allophone », de plus en plus utilisé, met l'accent sur la maîtrise d'une langue première autre que le français[9]. Toutefois, il faut être attentif à ne pas disqualifier d'emblée la notion d' « écart », notamment d'écart à la culture « légitime » ou à la « culture de l'école », car celle-ci peut être évidemment éclairante.

Aujourd'hui en augmentation[10], cette population et l'hétérogénéité qui la caractérise restent pourtant assez méconnues, parce qu'elle est toujours confondue avec, ou incluse dans la catégorie « enfants ou jeunes issus de l'immigration », de « deuxième génération » voire plus. Pourtant, les enfants « primo-arrivants » ont une caractéristique que n'ont pas ceux « issus de » et nés en France – et qui pour cette raison ne sont pas des immigrés au sens strict du terme : ils ont eux-mêmes fait l'expérience de la migration qui se caractérise par un vécu psychologique spécifique : déracinement, méconnaissance des différents codes du pays d'accueil, etc. C'est sans doute en cela qu'ils peuvent être considérés comme un public spécifique au sein de la population scolaire, car l'enjeu est une bonne intégration dans le pays

---

7 GLASMAN, Dominique. « Un rendez-vous manqué ? », *Ecarts d'identité*, 2007, vol.1, n°40. p.62-65

8 Voir par exemple, BOUBAKER, Nourredine, KACHOUKH Fériel. « Les animations éducatives périscolaires entre continuité et ruptures », *Migrants-Formation*, 1994, n°99, pp. 20-34

9 RAFONI, Jean-Charles. « Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques », *Diversité VEI*, 2007, n°151. p. 191-198

10 *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*, rapport pour le ministère de l'Education nationale, IGAENR, IGEN, mai 2002.

d'accueil, que celui-ci ait été choisi par l'enfant ou pas. Cette bonne intégration passe par la maîtrise d'une nouvelle langue – le français – et, en France, passe presque inévitablement pour un enfant… par la réussite scolaire.

- **Les enfants étrangers : la naissance de l'accompagnement à la scolarité**

La « réussite scolaire », voici l'enjeu de toute une société, et l'enjeu autour duquel les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, malgré leur grande diversité, se retrouvent. La réussite scolaire conditionne en effet bien plus qu'avant la réussite professionnelle et sociale. La compétition scolaire s'est amplifiée et les recours extérieurs à l'école, de formes différentes et dont fait partie l'accompagnement à la scolarité, se sont multipliés pour tenter d'atteindre l'excellence scolaire ou au moins pour tenter de rester dans la compétition[11]. La réussite scolaire pourra donc être comprise comme la recherche de succès, de diplômes valorisants, et *a minima* comme le non échec, le passage à la classe supérieure[12].

Selon la *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*, on désigne par « accompagnement à la scolarité » *« l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire* ». On le voit, la réussite est le principal enjeu de la scolarité, même si ses définitions peuvent varier selon les acteurs.

S'adressant en majorité aux enfants et jeunes issus des milieux populaires, d'origine essentiellement populaire, résidant dans les quartiers populaires, car c'est là que les premiers dispositifs ont été créés et qu'ils sont les plus nombreux, les actions d'accompagnement à la scolarité consistent généralement en deux grandes activités : l'aide aux devoirs et les activités d'ouverture culturelle, d'expression, de découverte, etc. censées développer leur curiosité, les enrichir intellectuellement[13] et ainsi favoriser une bonne disposition aux apprentissages. Toutefois, l'aide aux devoirs n'a pas toujours été une activité encouragée par les textes officiels.

---

11 Voir notamment GLASMAN, Dominique. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.* Paris : PUF, 2001. 317 p.

12 BOUTEYRE, Evelyne, *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod, 2004. 146 p.

13 GLASMAN, Dominique, BESSON, Leslie. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 2004. 151 p.

L'apparition des premières actions d'accompagnement scolaire est en partie liée à la population des enfants dits immigrés ou issus de l'immigration : les AEPS, animations éducatives périscolaires créées en 1982, s'adressent à des enfants de CM1 ou CM2 en difficultés scolaires et issus de cette population. Là aussi, les difficultés rencontrées par ces enfants sont censées leur être propres et être liées aux différences entre cultures, ce qui invite à mettre en place des actions d'ouverture culturelle et d'épanouissement personnel, l'aide aux devoirs ne devant être que marginale pour ne pas refaire l'école après l'école[14]. En 1984, l'expérience des AEPS est généralisée à tous les départements et celles-ci s'ouvrent peu à peu aux enfants français rencontrant les mêmes difficultés que les enfants immigrés ou issus de l'immigration, confirmant implicitement que les difficultés rencontrées seraient davantage liées au milieu social qu'à la migration elle-même.

Le mouvement se poursuit : les AEPS, définies en 1990 comme actions d'accompagnement scolaire, concernent progressivement tous les enfants éprouvant des difficultés et de tous les âges, du CP jusqu'à la 5ème. Ces dispositifs d'accompagnement scolaire sont donc de plus en plus reconnus, même si l'aide aux devoirs est toujours censée ne pas être de leur ressort. Cette demande de « faire les devoirs » est toutefois très forte chez les enfants et les parents issus de milieux populaires, d'autant que ceux-ci développent un sentiment d'incompétence ou d'incapacité à le faire pour leurs enfants. Ainsi, malgré l'absence de l'aide aux devoirs comme activité dans les textes officiels, on a constaté que de plus en plus de dispositifs d'accompagnement scolaire ont consacré une part non négligeable de leurs actions à l'aide aux devoirs, ou plus largement à l'aide aux apprentissages scolaires.

Le premier champ d'action de l'accompagnement à la scolarité, l'aide aux devoirs et aux apprentissages, renvoie donc plus directement aux attendus de résultats et de niveaux scolaires (apprentissages, compétition scolaire) tandis que le deuxième renvoie à une idée d'épanouissement, de socialisation de l'enfant et d'ouverture pour permettre une meilleure réception et une meilleure assimilation des implicites scolaires attendus par l'école.

- **D'une vision centrée sur l'école à une vision centrée sur l'environnement global de l'enfant.**

On le voit, l'accompagnement à la scolarité, en plus d'être « aux côtés de l'Ecole », est très largement pensé et défini par rapport à elle. Il peut ici être intéressant d'aborder

14 BOUBAKER, Nourredine, KACHOUKH Fériel. *art. cité*

rapidement quelques notions d'analyse des pratiques et des représentations dans le champ de l'école et du périscolaire. Ainsi, les chercheurs en sociologie et sciences de l'éducation parlent de « scolaro-centrisme »[15] lorsque l'apprentissage des enfants, et par là l'action auprès des enfants, sont pensés comme devant être effectués en priorité par l'école ou selon les attentes de l'institution scolaire. Dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité par exemple, cette vision se retrouve dans les actions d'aide, de soutien aux apprentissages scolaires. Dans les manières d'envisager l'accueil et l'enseignement aux enfants primo-arrivants, un fort accent sera mis sur l'acquisition du vocabulaire spécifique de l'école et des disciplines scolaires.

De cette approche les chercheurs distinguent une autre manière de penser les apprentissages : il s'agit de l'approche « écologique » selon Gérard Chauveau, c'est-à-dire d'une approche prenant en compte la globalité de l'environnement de l'enfant. L'école n'est pas la seule instance à intervenir, comptent également ses différents lieux de vie et de développement. Dans une classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés, une attention à ce que les enfants apprennent ou rencontrent à l'extérieur de l'école, de même que les situations de la vie quotidienne seront au moins autant abordées que l'apprentissage de vocabulaire scolaire. Les pédagogies de détour, et l'accompagnement scolaire en général auraient alors autant d'importance symbolique que l'école dans l'aide à l'acquisition des apprentissages chez l'enfant. De manière générale toutefois, on retrouve ces deux visions mélangées dans les dispositifs.

- **Le flou des actions d'accompagnement scolaire pour les ENA : annonce de la problématique.**

Ainsi, si la diversité caractérise les dispositifs d'accompagnement à la scolarité en général, cela est particulièrement le cas pour les dispositifs destinés aux ENA. Plus encore, il me semble qu'il existe autour de ces actions un flou général. En effet, plusieurs acteurs de terrain, persuadés de la nécessité d'un accompagnement, se posent toutefois des questions quant à la forme et la direction à lui donner[16]. Les expériences relatées ici ou là diffèrent toutes et adoptent des positions différentes quant aux objectifs donnés à l'accompagnement. Parfois ces objectifs mêmes sont assez flous, ou évoluent en cours d'accompagnement : aide aux apprentissages scolaires, aide à l'acquisition de la langue, bains de langue, découverte de

15 Voir notamment CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. « De l'accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*. 1994, n°99, pp. 35-48

16 Notamment lors des entretiens enregistrés avec les responsables de ces accompagnements à l'association PASS et à l'AFEV.

l'environnement, mise en valeur de l'interculturalité... Les intervenants bénévoles que j'ai rencontré m'ont fait part quant à eux d'un certain malaise, ou désoeuvrement quant à l'accompagnement qu'ils menaient : ils ne savaient pas comment se positionner concernant l'utilité « scolaire » de leur intervention auprès de ces jeunes, car ils s'estimaient présents chaque semaine auprès d'eux pour cela. Ces différentes observations m'ont fait remarquer que, selon les dispositifs et les responsables des structures rencontrées, ce public était tantôt considéré comme spécifique et nécessitant un accompagnement spécifique, tantôt fondu dans la masse des autres enfants et jeunes suivis par la structure. Cependant, souvent, aucun véritable diagnostic approfondi des besoins de ces enfants et jeunes n'était effectué avant la mise en place de l'action.

Ces constats m'ont alors amenée à me demander quelles sont, auprès des acteurs de terrain, les raisons pour lesquelles un accompagnement est proposé à ces enfants. Qu'est-ce qui s'y fait et quels sont les effets d'un tel accompagnement ? Autrement dit, pourquoi et comment les professionnels se saisissent de l'invitation de la *Charte* à faire bénéficier les ENA de dispositifs d'accompagnement à la scolarité ?

J'ai donc cherché des réponses aux questions suivantes : qui oriente les ENA en accompagnement scolaire et pour quelles raisons (explicites, sous-jacentes...) ? Qu'est-ce que cela traduit des représentations des personnes qui orientent (sur leur rôle, sur le rôle de l'accompagnement scolaire, sur le public ENA) ? En quoi, selon les acteurs de l'accompagnement scolaire, ces actions d'accompagnement devraient être – ou non – spécifiques au regard de la population accueillie ? Qu'est-ce qui alors pour les acteurs peut être, ou est considéré comme du ressort de l'école d'un côté, de l'accompagnement de l'autre ? Quels sont les effets souhaités, attendus, réels de l'accompagnement ?

Aussi, je chercherai à démontrer dans ce mémoire qu'il existe plus encore qu'en général un flou pour les actions d'accompagnement scolaire envers les primo-arrivants, car ces dispositifs sont tiraillés entre plusieurs impératifs qu'on leur adresse – et notamment que l'école leur adresse. Ainsi, la relation à l'école semble jouer un fort rôle dans la définition des actions à mettre en place, sans toutefois qu'il y ait une véritable réflexion sur les réels besoins de ces enfants et jeunes : les ENA sont moins vus comme « défaillants », en « manque », mais on continue à ne pas savoir vraiment quoi faire avec eux, tout en étant persuadés qu'il faut faire quelque chose. Il semblerait alors, au vu des dispositifs rencontrés, que l'accompagnement à la scolarité pour les ENA ait davantage un rôle d'accueil et d'aide à la

découverte de la société d'accueil pour ces primo-arrivants, même si ce rôle est inconsciemment mis en avant, et moins un rôle de « soutien » à la scolarité, les difficultés de ces enfants étant jugées trop grandes.

- **Méthodologie.**

Afin de tenter d'avancer des pistes de réponses à ces questionnements, j'ai choisi d'appuyer en grande partie mes propos sur la littérature traitant de ce sujet en sciences sociales et humaines.

Parce que les enfants et jeunes nouvellement arrivés ne constituent pas le public majoritaire des dispositifs d'accompagnement à la scolarité – si tant est que l'on puisse distinguer « un » public précis majoritaire destinataire de ces actions – et que, bien que présents dans certains, ils puissent y être assez discrets, il m'a semblé difficile de faire reposer ce travail de recherche en majorité sur des investigations de terrain : à Grenoble, peu de structures possédaient une action explicitement destinée à ces enfants[17] ; certaines structures ont eu d'autre part affaire à quelques enfants ou jeunes primo-arrivants, selon les années, mais leur nombre est toujours peu élevé et elles n'ont pas réfléchi à la mise en place d'actions spécifiques[18]. De plus, je n'ai sans doute pas su assez bien m'organiser, et le temps m'a manqué pour effectuer de solides enquêtes de terrain, entre mon stage, la prolongation de celui-ci et les exigences universitaires.

Je me suis documentée dans deux directions principales, c'est-à-dire sur les deux principaux termes de mon sujet : au sein de la littérature traitant de l'accompagnement à la scolarité, d'une part ; au sein de la littérature abordant la scolarisation des enfants primo-arrivants d'autre part.

Les études concernant l'accompagnement à la scolarité sont principalement sociologiques ou issues des sciences de l'éducation : quels sont les objectifs des dispositifs d'accompagnement à la scolarité ? Quels sont leurs effets supposés ou réels sur les enfants et

---

17 Lors de mon stage au service Jeunesse et Vie Associative de la ville de Grenoble, j'en ai comptabilisé trois : le centre socioculturel Chorier-Berriat (secteur 1), pour lequel l'accompagnement scolaire s'adresse en partie explicitement à des enfants primo-arrivants, mais qui ensuite ne distingue pas ce public dans l'accompagnement ; l'association PASS (secteur 3) et l'AFEV, qui ont toutes deux lancé une action spécifique pour ce public cette année scolaire 2007-2008.

18 Comme, par exemple, les structures d'accompagnement à la scolarité du secteur 2 de la ville, dans lequel de nombreuses familles « primo-migrantes » s'installent. Ainsi, une coordinatrice de l'accompagnement scolaire d'une MJC du secteur me disait avoir reçu quelques enfants primo-arrivants l'année dernière ou les années précédentes, mais n'en avoir aucun cette année.

jeunes accompagnés, et plus particulièrement sur leur réussite scolaire ? Qu'est-ce qui s'y fait – ou devrait, aux dires des auteurs, s'y faire ? Quels sont les publics, supposés ou réels, de ces actions et par qui sont-elles menées ? Quels rapports entretiennent les acteurs de l'accompagnement à la scolarité avec l'institution scolaire et les familles ? Au-delà de leur diversité, est-il possible de dégager des caractéristiques les réunissant toutes sous l'appellation unique et univoque, bien délimitée, de *« l' »*accompagnement à la scolarité ? Est-il possible d'appréhender cet espace comme un « champ », concept emprunté à la sociologie de Pierre Bourdieu ? Telles sont les questions récurrentes que se posent les chercheurs à propos de ce vaste « tiers lieu » ou « tiers temps » investi par les actions d'accompagnement à la scolarité[19] ; telles sont, tout simplement, les questions qui traversent l'espace des actions d'accompagnement à la scolarité.

Les approches retenues du thème des enfants et jeunes primo-arrivants ont été sociologiques elles aussi, mais également portées sur la pédagogie ou insistant sur des notions de linguistique, ainsi que de psychologie : que savons-nous, au niveau national ou local (académies), de cette population, de ses caractéristiques sociologiques et de son évolution ? Quelles méthodes d'enseignement du français pour ces enfants allophones, l'enjeu étant la maîtrise de la langue française de communication mais aussi de scolarisation ? Quelle différence d'ailleurs entre FLE, FLM, FLS, FLScol[20] selon les appellations en vigueur ? Comment est pensé le processus d' « intégration », d' « adaptation », d' « acculturation » pour ces enfants ? Comment est pensé le rapport entre « la culture du pays d'accueil » et « la culture d'origine » ? Et que penser, d'ailleurs, de toutes ces notions : sont-elles toutes pertinentes pour décrire ce que ressentent ces enfants et jeunes ?[21]

Ainsi, mes références consistent principalement en des articles tirés de revues : la revue *Diversité Ville-Ecole-Intégration* du CNDP et ses prédécesseurs, *VEI Enjeux* et *Migrants-Formation*, a été ma principale source. Ils consistent également en des ouvrages à dimension scientifique et de réflexion générale, des ouvrages scientifiques insistant davantage sur les pratiques (enquêtes de terrain, monographies ou extraits de monographies). Enfin, des sources militantes parfois (articles, rapports d'activités et évaluations...), d'ambition scientifique ou non. Je ne me suis pas non plus interdit de feuilleter des essais sur le thème des enfants nouvellement arrivés à l'école française. Quelques ouvrages toutefois, ou extraits

19 Voir bibliographie pour plus de détails.
20 FLE : Français Langue Etrangère. FLM : Français Langue Maternelle. FLS : Français Langue Seconde. FLScol : Français Langue de Scolarisation. Les définitions seront abordées dans le corps du mémoire.
21 Voir bibliographie pour plus de détails.

d'ouvrage, relient directement les deux termes principaux de mon sujet, et traitent précisément d'accompagnement à la scolarité d'enfants nouvellement arrivés, mais d'un point de vue souvent descriptif. La majeure partie de ces ouvrages est en effet consacrée à la description d'actions concrètes, de pratiques, menées aux quatre coins de France ou à l'étranger[22].

Une recherche des principaux textes officiels concernant l'accompagnement à la scolarité et les enfants et jeunes nouvellement arrivés en France est venue compléter mes sources : la *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* bien sûr, mais également les circulaires régissant les précédents dispositifs se rapportant à l'accompagnement scolaire et ceux régissant la scolarisation des ENA[23]. Enfin, des articles et pages Internet (sites de différents CASNAV, du CNDP, du ministère de l'Education nationale principalement) ont complété cette recherche bibliographique.

Ces lectures m'ont permis de consolider mes connaissances dans le domaine de l'éducation et de l'accompagnement à la scolarité. Elles m'ont également permis d'effectuer une mise à distance et une prise de recul vis-à-vis de ma propre expérience dans ce domaine, en m'ouvrant de nouvelles perspectives, en me faisant connaître d'autres points de vue, mais également en me faisant m'interroger, en retour, sur mes propres pratiques et mes représentations. Le thème de la scolarisation des ENA était pour moi bien moins familier et j'ai donc pu acquérir et préciser mes connaissances à ce sujet. Toutes ces lectures et leur articulation entre elles m'ont ainsi aidé à faire avancer mes idées, qui au départ relevaient plus d'opinions ou d'intuitions, et construire mon argumentation.

Toutefois, malgré mes difficultés à mener une véritable enquête de terrain (entretiens systématiques, observations participantes répétées…), j'ai souhaité illustrer ma démonstration à partir de quatre exemples d'actions d'accompagnement à la scolarité à destination des ENA, que j'ai eu l'occasion de côtoyer et d'étudier : trois actions d'accompagnement à la scolarité menées à Grenoble et une action menée à Nanterre, en région parisienne[24]. Je me suis appuyée sur l'analyse d'entretiens : semi directifs et enregistrés – sauf un – auprès de quelques acteurs du « champ » de l'accompagnement à la scolarité de ces enfants et jeunes ; informels et tenant parfois davantage de l'échange et de la conversation avec d'autres acteurs de ce « champ », au hasard des rencontres et des opportunités créées par mes expériences

22 Idem.
23 Idem.
24 Il s'agit des dispositifs du centre socioculturel Chorier-Berriat, de l'association PASS, de l'AFEV pour Grenoble, et d'une action de l'AFEV à Nanterre.

professionnelles (formations, questionnaires à faire passer sur d'autres thèmes...).

Au nombre de sept, les entretiens semi directifs se sont déroulés avec :

- la responsable locale pour Grenoble d'une association spécialisée dans les actions d'accompagnement à la scolarité (la chargée de développement local (CDL) de l'AFEV Grenoble),
- la responsable locale pour Nanterre de cette même association (la CDL de l'AFEV Nanterre) ;
- une coordinatrice du dispositif d'accompagnement scolaire d'un centre social de Grenoble (le centre socioculturel (CSC) Chorier-Berriat) ;
- une animatrice salariée d'une action d'accompagnement scolaire d'une association de quartier à Grenoble (la responsable de l'action collective d'accompagnement à la scolarité des ENA de l'association PASS), et qui était aussi accompagnatrice d'un ENA à domicile ;
- deux assistantes sociales scolaires de la ville de Grenoble, en charge de l'orientation des enfants vers les dispositifs d'accompagnement scolaire de leur quartier (secteurs 1 et 2) ;
- une accompagnatrice bénévole auprès d'un jeune nouvellement arrivé (AFEV Nanterre) ;
- le coordinateur du jeune CASNAV de l'académie de Grenoble ;

La grille d'entretien a été sensiblement la même pour tous, sauf pour le coordinateur du CASNAV où il s'agissait davantage d'essayer d'appréhender la position du CASNAV sur le principe de l'accompagnement à la scolarité et sur les différents dispositifs. Il s'agissait pour les autres entretiens de faire parler les interviewés sur les rôles qu'ils avaient dans la mise en oeuvre de l'accompagnement à la scolarité, l'accompagnement en lui-même, le travail en partenariat avec l'école et leurs impressions sur les effets de cet accompagnement auprès des jeunes ENA. Ces entretiens ont tous duré entre 50 minutes et 1h30.

Les entretiens informels ont concerné d'autres coordinateurs ou responsables associatifs d'actions d'accompagnement à la scolarité à Grenoble, ou tout simplement les interviewés eux-mêmes, mais lors de notre première rencontre, et également d'autres bénévoles auprès d'ENA en région parisienne.

Plus rares, pour ne pas dire inexistantes, ont été les observations. Plus précisément, j'ai eu l'occasion d'observer, à plusieurs reprises lors de réunions ou de formations sur l'accompagnement à la scolarité (réunions institutionnelles, réunions de coordination entre professionnels d'un même quartier, formations classiques, formations plus interactives, échanges de pratiques... dont une seule formation sur le thème de l'accueil en général des

ENA), des discours, des interrogations, des attitudes de différents intervenants : coordinateurs, responsables de structures associatives, accompagnateurs bénévoles... Toutefois, dans la mesure où aucune de ces réunions ne portait précisément sur mon sujet de mémoire, je ne m'étais moi-même pas placée dans la posture de l'apprenti chercheur effectuant une observation participante. Je n'ai pu qu'être frappée, sur le moment, de l'importance de certains propos ou réactions révélés à la lumière de mon sujet, et me forcer à les retenir pour pouvoir m'en remémorer en temps voulu.

J'essaierai ainsi de mobiliser, pour ce travail de mémoire, toutes les informations qu'il m'a été possible de tirer. Il aurait évidemment été très enrichissant d'assister à plusieurs séances d'accompagnement ; malheureusement, je m'en tiendrai pour ce mémoire à l'analyse des propos de coordinateurs ou d'accompagnateurs, en prenant le plus possible en compte l'éventualité d'un décalage entre ces propos et les faits, les interactions entre accompagnateurs et accompagnés.

Je n'aurai donc pas la prétention de généraliser mes propos à l'accompagnement à la scolarité des ENA dans son ensemble, n'ayant pas même pu « pousser à fond » l'étude d'un dispositif en particulier. Mes analyses et réflexions seront donc relatives uniquement aux structures que j'ai eu l'occasion de rencontrer, de côtoyer, d'observer.

Aussi, il me semble important de chercher à mieux connaître, dans un premier temps, les modalités d'inscription des ENA dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Pour pouvoir étudier les différentes formes que prend cet accompagnement, il paraît nécessaire d'étudier d'abord les conditions de scolarisation et de poursuite de scolarité des enfants et jeunes primo-arrivants dans le système scolaire français. Cela permettra de mieux comprendre les injonctions faites à l'accompagnement scolaire quant à ce public, et il me sera possible alors d'approfondir les raisons, invoquées ou plus implicites, d'une orientation des ENA en accompagnement à la scolarité.

Ensuite, je m'interrogerai sur la « spécificité » de l'accompagnement à la scolarité des enfants et jeunes primo-arrivants. Souvent soulignée, mise en avant ou au contraire parfois minimisée, l'idée d'une spécificité nécessaire de l'accompagnement réunit la majorité des acteurs autour de ce public considéré comme spécifique. J'essaierai alors de dégager quels sont les effets, attendus ou non, des actions d'accompagnement à la scolarité étudiées pour les

ENA qui en bénéficient. Tout cela m'amènera à étudier les discours et avis des principaux acteurs de cet accompagnement vis-à-vis du rôle, notamment par rapport à l'école, que ceux-ci donnent à leur actions.

Première partie : L'inscription des enfants et jeunes nouvellement arrivés dans l'accompagnement à la scolarité

Le thème de ce mémoire portant sur la présence des enfants et jeunes primo-arrivants dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, je chercherai dans cette première partie à comprendre ce qui a amené les puissances publiques et le champ associatif à proposer à ce jeune public des actions d'accompagnement à la scolarité.

Il apparaît ainsi que les conditions souvent difficiles de scolarisation et de poursuite de scolarité des enfants et jeunes primo-arrivants ont pu justifier des orientations dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, accompagnements souvent considérés comme réservés en priorité aux enfants de milieux défavorisés.

I. La rencontre entre les enfants nouvellement arrivés et l'accompagnement scolaire

Avant de s'intéresser aux raisons, invoquées ou non, pour justifier une orientation vers de l'accompagnement scolaire, je souhaite ici préciser, à propos des enfants et jeunes primo-arrivants, les conditions générales de leur présence et de leur scolarisation en France. Cela permettra d'éclairer le processus ayant conduit à faire des ENA un des publics désignés de l'accompagnement à la scolarité.

A. Les ENA dans l'école : une difficile scolarisation

Les enfants et jeunes nouvellement arrivés constituent, depuis les années 1970, un public particulier du système d'enseignement scolaire. Sans tirer trop vers les généralités, leurs caractéristiques ont pu poser un certain nombre de questions à l'Ecole.

1. Les dispositifs d'accueil des enfants et jeunes nouvellement arrivés dans le système scolaire français

Les premières préoccupations de la puissance publique concernant les enfants étrangers scolarisés en France datent des années 1970 : la première circulaire régissant la scolarisation des enfants de migrants datée de janvier 1970 concerne l'enseignement élémentaire. Celle-ci se propose de « rationaliser » les initiatives d'accueil des enfants étrangers pour en faire des expérimentations officielles[25]. En effet, des CLIN (classe d'initiation) expérimentales existent depuis 1965. Toutefois, cette réalité de la scolarisation d'enfants étrangers ou d'origine étrangère dans l'institution scolaire est beaucoup plus vieille : les différentes vagues d'immigration (belges, italiennes, polonaises...) ont pu amener nombre d'enfants étrangers à être scolarisés, sans grandes mesures spécifiques prises par l'Etat.

Cette préoccupation nouvelle a partie liée au contexte des années 1970, car à cette époque, du fait du contexte économique et de la législation en vigueur, l'immigration familiale devient de plus en plus importante. Il semble donc que pour la première fois, l'Ecole ouvre les yeux sur la diversité des publics qui la composent. D'autant plus que les politiques de « démocratisation » de l'enseignement amènent de plus en plus de jeunes, de milieux sociaux plus variés, à poursuivre leurs études au-delà du premier degré dans l'espoir d'une ascension sociale. L'institution met alors progressivement en place des classes spécifiques censées le mieux répondre, selon elle, aux difficultés spécifiques rencontrées par les enfants étrangers de travailleurs migrants, à savoir en premier lieu la question d'une acquisition rapide de la langue pour les non francophones ou ceux qui ne maîtriseraient pas assez le français. En effet, ces classes ont pour objectif « *une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal* », ce qui suppose une maîtrise suffisante de la langue. Cet objectif sera réaffirmé, avec des formulations différentes, à chaque circulaire.

En 1970, trois formules sont évoquées dans la circulaire pour la scolarisation de ces enfants : la classe d'initiation ou CLIN pour l'année scolaire, la CLIN où les enfants ne restent

25 « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970.*

qu'un trimestre ou un semestre et le cours de rattrapage intégré ou CRI. La circulaire de 1973[26] définit quant à elle pour la première fois les modalités de « *scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans* », c'est-à-dire la scolarisation dans le premier cycle du second degré. Elle préconise notamment l'ouverture de classes d'adaptation (CLAD), qui répartissent les élèves en deux groupes : les élèves ayant connu une scolarisation dans leur pays d'origine et qui resteront un an en CLAD, et ceux peu ou non scolarisés antérieurement pour qui deux années en CLAD sont envisagées avant de pouvoir, en théorie, rejoindre les cycles ordinaires.

Ces dispositifs sont toujours en vigueur, même si leur nom et leur fonctionnement ont pu changer ou être précisés ensuite. Ainsi, en 2002, la dernière circulaire en date « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »[27] précise les caractéristiques de ces modalités de scolarisation, dont l'objectif premier reste l'insertion des élèves dans le cursus normal le plus rapidement possible. On peut repérer quatre dispositifs : la CLIN et les CRI ou « CLIN itinérantes » dans le premier degré, la classe d'accueil (CLA) et la classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) dans le second degré. Mis à part les CRI, qui consistent en un certain nombre d'heures d'enseignement de français réservé à des enfants scolarisés dans des classes ordinaires par un enseignant se déplaçant dans chaque école, les trois autres dispositifs regroupent, de manière restreinte (les textes préconisent de ne pas dépasser 15 élèves dans ces classes), des ENA pour une durée qui variera selon le niveau de l'élève et sa progression en langue française. Celle-ci peut officiellement aller jusque deux ans date pour date dans certains cas. La CLA-NSA vise quant à elle à permettre aux jeunes qui y sont scolarisés d'acquérir les connaissances de base d'une fin d'une scolarité en élémentaire.

La CLIN et la CLA ont vocation à faciliter l'insertion des élèves dans le cycle ordinaire. Aussi, depuis 1986[28], il est préconisé pour leurs élèves une double inscription en CLIN ou CLA et en classe ordinaire du niveau d'âge équivalent (à deux ans près) de l'élève, afin de faciliter le passage entre les deux classes. Ce principe a été réaffirmé dans la circulaire

---

26 « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans », *circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973.*

27 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.*

28 « Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France », *circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.*

de 2002, où il est précisé que pour les élèves du second degré « *un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire* », particulièrement dans les matières où ils ont des connaissances avérées (mathématiques...) ou qui ne nécessitent pas une maîtrise approfondie de la langue française (sport, arts plastiques...).

Les circulaires ne créent pas de dispositifs spécifiques dans les lycées. En 2002 on envisage la scolarisation des jeunes nouvellement arrivés de plus de 16 ans – donc n'étant plus soumis à l'obligation de scolarité – dans les cycles d'insertion pré-professionnelle par apprentissage en français langue étrangère (CIPPA-FLE), spécifiques aux ENA, des Missions générales d'insertion de l'Education nationale (MGIEN) ou dans des lycées professionnels. Ceux-ci sont alors invités à « *mettre en place des dispositifs afin de répondre aux besoins particuliers des élèves nouveaux arrivants qu'ils scolarisent* », sans préciser quels pourraient être ces dispositifs. Les initiatives sont donc laissées aux établissements, voire aux académies : à l'académie de Grenoble, un groupe de travail s'est penché sur la question de la scolarisation des plus de 16 ans en préconisant la mise en place de trois dispositifs différents se rapprochant de ceux existants (CLA, CRI, MGI)[29].

La relecture des circulaires permet de souligner les changements de dénomination que ce public a connus, traduisant un recentrage progressif des classes et dispositifs spécifiques pour les seuls « *élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* ». En effet, ces classes étaient au départ réservées aux « enfants étrangers », primo-arrivants ou nés en France, ce qui présupposait que ces enfants rencontreraient des difficultés inhérentes à ce seul statut d'étranger, à savoir la maîtrise de la langue mais également un certain manque dans la connaissance de la culture française : « *même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français.* »[30]

La circulaire de 1986 précise cependant les termes et permet de ne plus faire la confusion entre enfants étrangers, certes, mais nés et ayant grandi en France, et enfants

29 LAMARCHE, Juliette. « L'Education nationale ouvre ses portes aux ENA de plus de 16 ans », *Ecarts d'identité.* 2007, vol.1, n°110. p. 22-28.
30 « Scolarisation des enfants immigrés », *circulaire n° 79-238 du 25 juillet 1978.*

nouvellement arrivés : « *ces structures* (CRI, CLIN, CLA) *scolarisent de façon temporaire [...] les seuls enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France. Pour les élèves étrangers, beaucoup plus nombreux, qui sont nés ou arrivés très jeunes en France, les difficultés rencontrées, qu'il s'agisse d'une insuffisante maîtrise de la langue écrite ou d'insuffisances dans d'autres matières fondamentales, doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français* ». Cette distinction permet d'affirmer la vocation des classes spécifiques à n'accueillir que des enfants étrangers non francophones pour leur permettre un apprentissage de la langue. En effet, on remarquait que des enfants de nationalité française – et maîtrisant la langue – étaient parfois scolarisés en CLIN, celle-ci étant alors considérée comme une classe de relégation. De nos jours en revanche, de jeunes Français peuvent être inscrits en CLIN ou en CLA si ceux-ci ont une maîtrise insuffisante de la langue. Depuis 2002 en effet un recentrage des critères d'entrée a été effectué par l'institution autour de la maîtrise ou non de la langue, et non plus autour du seul statut étranger.

On le voit, malgré une réflexion institutionnelle incomplète sur les modalités de scolarisation des ENA ou même sur une définition précise de ce public, il reste que ce public s'est vu peu à peu reconnaître une spécificité au sein de l'école, d'autant plus que son effectif est en augmentation depuis ces dernières années.

2. *La présence des ENA dans l'Ecole : caractéristiques de ce public*

Il existe toujours un flou concernant la délimitation de la population ENA, notamment parce que les circulaires n'en donnent pas de définition précise, ou la modifient ainsi les caractéristiques qu'elle englobe. Certaines circulaires selon M. Lazaridis ont même eu tendance à se contredire et ainsi à contribuer à entretenir la confusion : « *les années quatre-vingt voient le maintien des dispositifs ELCO* (Enseignement de langue et culture d'origine) *et étendent cette 'perception culturelle' de l'émigration à l'ensemble des enfants non seulement migrants, mais dont la langue et la culture, bien que nés et scolarisés en France, semblent pour certains observateurs créer une distance avec l'école. Cette position n'est pas sans être en contradiction avec la circulaire sur les classes d'accueil* (circulaire de 1986) *qui se fait fort*

de rappeler qu'il existe en la matière deux publics. »[31]

En effet, un amalgame peut être fait, notamment lorsqu'il s'agit d'assimiler les jeunes primo-arrivants aux jeunes « issus de l'immigration » ou plus largement aux « jeunes de banlieue », et plus précisément à de potentiels fauteurs de trouble : C. Schiff, en rappelant les processus d'ethnicisation des phénomènes de violences scolaires, fait état de « *confusions entre élèves potentiellement délinquants et primo-migrants* » de plus de 16 ans chez des élus locaux ou des responsables d'établissements[32]. Or, comme elle l'indique dans un autre article : « *leur socialisation au pays d'origine et leur expérience personnelle de la migration font d'eux des adolescents fort différents de ceux que l'on imagine lorsqu'on évoque la figure du jeune 'de banlieue'.* »[33]. Les primo-arrivants sont donc encore souvent confondus avec leurs pairs natifs de France, bien que leur expérience de la migration (déracinement et adaptation à la société d'accueil) les en distingue singulièrement, et bien que des critères précis puissent être dégagés pour distinguer un ENA au sens de l'Education nationale (arrivée depuis moins d'un an, projet de rester en France, non francophonie ou maîtrise insuffisante de la langue).

De par sa grande hétérogénéité, il reste également difficile d'appréhender ce public comme un tout cohérent : origines ethnique, géographique et sociale, mais aussi âge, niveau de scolarisation avant l'arrivée en France, familiarité avec la langue française, conditions d'arrivée et de vie en France, raisons d'arrivée en France et projets migratoires...

Ainsi, on peut remarquer une diversification des pays d'émigration pour les ENA. Toujours originaires, dans la majorité des cas, des pays du Maghreb et dans une moindre mesure de l'Afrique subsaharienne (anciennes colonies françaises), les pays d'origine des enfants migrants se sont néanmoins diversifiés. En septembre 1998, les enfants originaires des pays du Maghreb représentaient 30,6 % des élèves scolarisés en CLIN en France, auquel il faut rajouter 13,4 % d'élèves originaires d'autres pays d'Afrique. En 2004, 37,1 % des élèves scolarisés en CLA venaient d'Afrique, dont 27,7 % du Maghreb[34]. Mais tandis que les pays de l'Union européenne voient le nombre de leurs jeunes émigrants diminuer (Espagne, Portugal,

---

31 LAZARIDIS, Marie. « La scolarisation des enfants de migrants. Entre intégration républicaine et mesures spécifiques ». *VEI Enjeux,* 2001, n° 125. p. 198-208

32 SCHIFF, Claire. « Les conditions d'accès et d'intégration scolaires des primo-arrivants » *in* GLASMAN, Dominique, OEUVRARD, Françoise (dir.). *La déscolarisation.* Paris : La Dispute, 2004. 312p.

33 SCHIFF, Claire. « Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension », *VEI Enjeux*. 2001, n°125. p. 187-197

34 « Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil », *note d'information 01-57*, DPD, MEN *et* « La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005 », *note d'information 06-08*, DEP, MEN.

Italie), des enfants ou jeunes non francophones, originaires de Chine ou d'autres pays d'Asie, de Turquie, des pays d'Europe de l'Est, etc. arrivent en plus grand nombre.

Les raisons d'émigrer sont diverses. On pourra, en suivant J-C. Rafoni, en distinguer trois principales[35] : les raisons d'ordre « politique », principalement pour fuir des zones de conflit ; celles d'ordre « législatif », c'est-à-dire liées au regroupement familial et celles d'ordre « professionnel » qui concernent surtout des familles de milieux favorisés (universitaires, commerciaux, diplomates ; mais le niveau économique de la majorité des familles reste assez bas). La diversité des projets migratoires s'en trouve multipliée, selon que l'émigration a été précipitée ou réfléchie comme une installation définitive dans un pays offrant, potentiellement du moins, de meilleures conditions de vie et une possibilité d'ascension sociale. Les conditions d'émigration et d'immigration ont ainsi un impact non négligeable sur les conditions d'adaptation et d'intégration de l'ENA dans la société française : a-t-il été partie prenante du projet migratoire ou a-t-il été contraint de suivre ou rejoindre l'un de ses parents ? A-t-il connu et fui la guerre ?

Ces projets migratoires déterminent en partie l'attitude de la famille vis-à-vis de l'Ecole et son investissement dans des stratégies scolaires, notamment selon son origine sociale. Z. Zéroulou a ainsi constaté que les parents maghrébins qui faisaient montre d'un ensemble de dispositions destinées à favoriser la réussite des enfants se caractérisaient par leur origine plutôt urbaine, leur scolarisation (même faible), une connaissance de la langue française écrite et/ou orale et l'exercice de professions non manuelles chez les grands parents[36]. Comme le fait remarquer B. Bier : « *si perdure dans les représentations l'image du pauvre immigré venant de sa campagne, passant parfois par la ville avant de venir en France, et analphabète, les origines sociales sont aussi de plus en plus diverses. Et des conflits internes à certains pays ont entraîné la migration de populations qualifiées.* »[37]. E. Bouteyre indique que plus de 60 % des migrants d'Afrique noire et d'Asie du sud-est sont d'origine urbaine, même si ces constats sont à nuancer plus finement selon les nationalités ou les ethnies[38].

Enfin, les ENA se distinguent les uns des autres par leur âge et leur niveau de

35 RAFONI, Jean-Charles. *Art. Cité.*

36 ZÉROULOU, Zaïha. « L'impact des modèles éducatifs en situation migratoire sur la réussite scolaire » *in* VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles ». Politiques, processus et pratiques.* Paris : INRP- Centre Alain Savary, 1997. p. 85-97

37 BIER, Bernard. « Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles ». Intervention au Forum IRTS Metz *Construire ensemble l'accueil des jeunes primo-arrivants*, 31 janvier 2007.

38 BOUTEYRE, Evelyne. *Ouv. Cité.*

scolarisation à leur arrivée en France. Ces différences vont pour partie déterminer leur orientation en classe spécifique ou ordinaire, avec ou sans soutien en français. Il semble que depuis quelques années, de plus en plus d'adolescents primo-migrants et n'ayant parfois pas connu une scolarisation régulière dans le pays d'origine arrivent en France, soit dans le cadre du regroupement familial ou dans le but de rejoindre un membre de la famille, soit en tant que jeune mineur isolé. Ceux proches de l'âge limite d'obligation de scolarité, on l'a évoqué, posent question à l'institution.

Il reste, après avoir vu les caractéristiques de ce public, à essayer d'en donner une image au sein des établissements scolaires. Ainsi, selon l'enquête 2004-2005 de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale, 40 000 ENA ont été scolarisés au cours de l'année scolaire, se répartissant à part à peu près égale entre les premier et second degrés, ce qui ne représente au total que 0,4 % des effectifs scolaires. Il faut noter toutefois que ce nombre a augmenté depuis ces dernières années : ils étaient 27 000 à être scolarisés en 2000-2001, et leur augmentation était déjà soulignée alors.

Toutes les académies ne scolarisent pas le même nombre d'ENA sur leur territoire : les académies d'Ile-de-France ou Lyon et Montpellier font partie de celles qui en scolarisent le plus et qui connaissent une plus forte augmentation de ce public : jusqu'à 50 % d'augmentation en une année pour Paris en 1999-2000. De même, elles n'accueillent pas toutes le même type d'élèves : généralement plus âgés qu'auparavant dans la plupart des académies, un pays d'origine voire une région pourra être surreprésenté dans une académie (Maroc à Montpellier) alors que d'autres scolariseront des publics d'origines diverses (Strasbourg)[39]. Une constante cependant : la majorité des ENA sont scolarisés en ZEP ou REP. En mai 2004, plus de 50 % des classes spécifiques étaient implantées dans des établissements de ZEP ou REP et ce pourcentage peut atteindre 80 % dans certaines académies[40].

Souvent scolarisés dans des établissements dits « difficiles », je souhaite maintenant montrer que leur scolarisation elle-même, en tant que processus amenant à être scolarisé, s'avère difficile.

---

39 « Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France », *rapport cité.*

40 CORTIER, Claude. « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : contexte, dispositifs et didactiques », *Diversité VEI.* 2007, n° 151. p. 145-153.

3. *Les obstacles à une bonne scolarisation*

Un enfant ou jeune primo-arrivant ne choisit pas forcément sa date ni son lieu d'arrivée en France. Il peut dès lors arriver en cours d'année, et dans une académie qui croule déjà sous les demandes de scolarisation d'autres primo-arrivants ou qui, à l'inverse, n'a pas l'habitude d'avoir affaire à ce public nécessitant selon les textes des modalités spécifiques de scolarisation. Une étude de C. Schiff[41] reprise ici montre que les démarches de scolarisation sont difficiles, pour les adolescents primo-arrivants en tout cas, et que les modalités de scolarisation qui leur sont proposées ne sont pas toujours adaptées à leurs besoins, menant certains d'entre eux à la non scolarisation ou à la déscolarisation.

Comme d'autres auteurs, C. Schiff fait tout d'abord remarquer qu'une difficulté consiste, pour ce public, en la prévision pour l'année suivante de son effectif : dans la mesure où les enfants et jeunes arrivent tout au long de l'année, et où une partie n'arrive pas forcément par une voie légale et repérée (le regroupement familial) et ne sont donc pas recensés, il est difficile d'évaluer le nombre précis de jeunes migrants et ainsi de prévoir les dispositifs d'accueil en conséquence, d'autant que leur présence en France varie d'un territoire à un autre et que cette population connaît une mobilité résidentielle plutôt élevée.

Les longs délais d'attente pour une affectation dans un établissement, qui touchent surtout les établissements du secondaire, constituent un premier obstacle potentiel à une bonne scolarisation, décourageant ainsi les familles. Ainsi en octobre 2004, 600 jeunes attendaient de pouvoir être scolarisés dans le second degré, et ce chiffre a pu monter jusque 1120 jeunes en mai 2002. Si le délai entre l'inscription d'un futur élève auprès des services de l'Education nationale et son affectation dans un établissement, pour être jugé raisonnable, ne doit pas excéder un mois, C. Schiff note que certaines attentes ont pu dépasser six mois. Malgré les efforts de certaines académies, les structures spécifiques sont toujours en nombre insuffisant au regard de la population qui aurait besoin d'être accueillie, d'autant que certains établissements pratiquent la « *politique du coup par coup* » consistant à n'ouvrir que temporairement des classes d'accueil et à les fermer dès la fin de l'année scolaire, alors que ces classes pourraient être pérennisées.

Ainsi, par manque de place en CLIN ou en CLA, ou par absence de ces classes du fait

---

41 SCHIFF, Claire. « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire » *in* ZOÏA, Geneviève, SCHIFF, Claire. *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris : La Documentation française, 2004. p. 135-275.

soit d'un nombre insuffisant d'ENA pour en ouvrir, soit d'un choix délibéré de l'académie de ne pas les ouvrir, plusieurs ENA se retrouvent scolarisés en classe ordinaire et parfois sans soutien spécifique dans la langue française alors qu'ils en auraient besoin. Certains départements orientent également les ENA en classe ordinaire dès lors que ceux-ci maîtrisent la langue orale, sans s'assurer de leurs connaissances générales dans l'ensemble des disciplines. Les enfants et jeunes scolarisés dans des endroits isolés ne peuvent bénéficier facilement de soutien. Dans le premier degré, les CRI font office de palliatif à un manque de place en CLIN ou à un éloignement trop grand de cette classe du domicile familial, alors que ceux-ci sont dans les textes destinés aux enfants ayant une maîtrise suffisante de la langue et ne nécessitant pas d'être scolarisés en CLIN : « *c'est une prise en charge qui est pas énorme hein, au mieux ¾ d'heure par jour ou deux heures par semaine quoi* » (une assistante sociale scolaire de Grenoble à propos d'une prise en charge par CRI pour des enfants non scolarisés en CLIN). Lorsque ces soutiens existent, ils sont bien souvent considérés comme insuffisants par nombre d'acteurs, notamment par leur nombre d'heures. De plus, le manque de place dans les classes spécifiques est amplifié, selon C. Schiff, par leur fonctionnement en « classes fermées ». En effet, si les textes préconisent une intégration progressive des élèves dans les classes ordinaires, dans les faits l'auteur remarque que les enfants accueillis restent souvent une année entière, voire parfois deux, dans ces classes spécifiques, avant de pouvoir intégrer le cursus ordinaire. Ces pratiques ne facilitent donc pas la scolarisation d'enfants et de jeunes arrivés en cours d'année sur le sol français.

Un dernier facteur pouvant être un obstacle à une bonne scolarisation est la distance, parfois grande, de l'établissement d'affectation par rapport au domicile, notamment pour les jeunes enfants, les élèves habitant en milieu rural ou encore pour les jeunes inscrits dans une CLA-NSA, structure spécifique moins répandue que les CLA. Les longs trajets quotidiens, souvent en transport en commun, peuvent décourager les enfants et jeunes qui connaissent souvent par ailleurs des conditions précaires ou difficiles d'existence du fait de leur migration récente ; elles peuvent aussi plus simplement les dissuader d'aller en classe spécifique : « *les places sont limitées et bon, les parents n'aiment pas toujours que les enfants y aillent (...) c'est pas tout près quoi. Soit les parents doivent les accompagner, ça coûte de l'argent aussi de prendre le tram tous les jours etc.* » (une assistante sociale scolaire de Grenoble à propos de la distance entre la CLIN de Grenoble et les familles habitant en centre-ville).

L'auteur souligne que ces difficultés, rencontrées par nombre d'adolescents primo-

arrivants, sont encore plus aiguës pour ceux qui approchent l'âge de 16 ans : les longs délais d'attente, les refus de scolariser ces jeunes de la part de plusieurs chefs d'établissement, les orientations dans des structures professionnelles ne correspondant pas à leurs attentes et notamment dans des filières dévalorisées (CIPPA) font que pour ces jeunes et pour les plus vieux, les démarches de scolarisation sont encore plus délicates.

Si tous les ENA ne rencontrent pas tant d'obstacles à leur scolarisation, il reste que ces démarches difficiles sont une réalité qui peut, dès le départ, peser sur les conditions de leur poursuite de scolarité.

4. *Le flou des apprentissages à l'école*

Les différentes circulaires encadrant la scolarisation des ENA consacrent peu, voire pas de place à la pédagogie à employer pour ces élèves. L'objectif d'intégration du cursus ordinaire, et pour cela d'une maîtrise suffisante du français a toujours été affirmé, mais jusque 2002, celles-ci raisonnaient principalement selon des modalités administratives ou générales d'accueil et de scolarisation.

Une place est faite dans la circulaire « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » à la méthode et aux enseignements pour ce public, mais elle reste minime : quelques indications d'ordre général sur un « enseignement adapté » au niveau des élèves, sur la nécessité d'élargir cet enseignement à des disciplines autres que le français et un petit paragraphe faisant état de l'objectif de la maîtrise du « français langue de scolarisation » (FLScol) sans autre indication qu'une possibilité, laissée aux enseignants, d'utiliser certaines méthodes du « français langue étrangère » (FLE). Mises à part cela, l'enseignement en CLIN, CLA ou même CRI reste flou : pas de programme officiel, pas de suggestion de programme selon l'âge ou le niveau de l'élève, pas d'objectif vraiment précis ou concret, pas de méthode d'apprentissage préconisée.

L'apprentissage dans les classes spécifiques est centré sur la langue française. Oui, mais quel français précisément ? Si les premières circulaires mettaient en avant la méthode de

FLE, sous constat implicite d'une inadaptation de l'enseignement de « français langue maternelle » (FLM) pour ces enfants dont le français n'est justement pas la langue maternelle, l'apparition des termes « français langue seconde » (FLS) puis « français langue de scolarisation » ont contribué à préciser les difficultés et les besoins rencontrés par les ENA à l'école, bien que les définitions de ces termes (FLM, FLE, FLS, FLScol)[42] soient plus ou moins affinées :

- le FLE est une méthode d'apprentissage du français à l'étranger, ou pour des étrangers suivant des cours spécialisés en France (étudiants par exemple), qui donne la priorité à la communication orale et aux médias audio-visuels. Le FLE permet ainsi une première approche de la langue française et est généralement enseigné en premier aux ENA à leur arrivée dans une classe spécifique, pour leur permettre d'acquérir les bases de la communication au quotidien ;
- le FLM correspond à la langue française telle qu'elle est véhiculée et enseignée en classes ordinaires ; elle repose sur les présupposés intégrés par l'enfant d'une langue qu'il a déjà commencé à apprendre dans son environnement ;
- les notions de FLS et FLScol sont moins précises car plus récentes et ne possédant pas encore de procédés d'apprentissage précis. Le FLS peut généralement être défini comme « *une langue étrangère, non maternelle, qui, sans être parlée nécessairement dans le milieu familial, est parlée dans une partie du pays, dans le milieu scolaire ou dans le milieu social, institutionnel, professionnel, une langue à statut et fonctions spécifiques* »[43]. Le français est ainsi une langue seconde pour les ENA. Dans le milieu scolaire français, le FLS a un statut et des fonctions spécifiques : comme méthode d'apprentissage, il doit permettre la compréhension de l'ensemble des disciplines scolaires pour des non francophones. Le FLS est considéré comme une méthode d'apprentissage de transition entre le FLE et le FLM, et prend alors le nom de FLScol : c'est la langue des disciplines, de l'école et des apprentissages. La priorité est alors donnée à la compréhension orale mais aussi écrite.

On peut imaginer que la distinction entre ces différentes méthodes d'enseignement de

42 Voir notamment CORTIER, Claude. *Art. Cité* ; OLLER, Anne-Claudine. « Lexique pour l'accueil des primo-arrivants », *Ecarts d'identité*, 2007, vol. 1, n° 110 ; OLLER, Anne-Claudine. *Accueillir les enfants primo-arrivants. Lexique à l'usage des professionnels de l'Isère. ouv. cité.*

43 CORTIER, Claude. *Art. Cité.*

la langue française pourrait faciliter la tâche aux enseignants, surtout si ceux-ci étaient solidement formés pour appréhender ces méthodes. Or il n'existe pas au sein de l'Education nationale de formation spécifique initiale à l'enseignement pour élèves allophones, mais seulement une « certification »[44] qui dans la plupart des cas vient valider une expérience personnelle de l'enseignant. Il n'existe pas non plus de méthode repérée pour faciliter aux élèves leur apprentissage, ni de manuel de FLS ou FLScol systématique pour ces élèves. Bien souvent, les chercheurs relatent le « bricolage » des enseignants qui, en plus d'avoir en charge des classes regroupant des âges, des niveaux et des origines (et manières d'appréhender l'apprentissage scolaire) différents, doivent construire eux-mêmes leurs supports, soit en les inventant, soit en piochant dans les manuels FLE ou FLM les leçons qu'ils jugent les plus appropriées, et qui toutefois sont inadaptées lorsqu'il s'agit d'enseigner le FLScol[45].

Ceux-ci, qu'ils viennent d'un cursus FLE ou enseignant généraliste, déclarent par ailleurs se sentir souvent un peu seul, démunis de méthodes face aux objectifs d'apprentissage, en plus de ne pas toujours se sentir reconnus et intégrés dans les établissements qui accueillent ces classes spécifiques. Car si certains établissements intègrent pleinement les CLIN et CLA dans leur projet d'établissement et que la scolarisation des ENA est l'affaire de toute l'équipe pédagogique, ce n'est pas systématiquement le cas.

La scolarisation des ENA semble donc être bien moins simple que les circulaires ne le laissent envisager. Grande diversité de ce public souvent considéré comme en difficulté notamment par rapport à la langue, course d'obstacles parfois pour une scolarisation dans des conditions correctes, flou dans les objectifs d'apprentissage... on peut alors imaginer voir en l'accompagnement scolaire un soutien pour une bonne scolarisation des ENA puisque ces élèves semblent connaître nombre de difficultés dans l'école.

B. L'accompagnement à la scolarité, un dispositif d'aide à la réussite adapté à la situation des ENA ?

Je viens d'évoquer, en revenant sur les particularités de ce public « ENA », les

44 « Certification complémentaire », *note de service n° 2004-175 du 19-10-2004.*

45 Voir notamment BOYZON-FRADET, Danielle, CHISS, Jean-Louis (dir.) *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration.* Paris : Nathan, 1997. 222 p.

principales difficultés de scolarisation que les enfants et jeunes primo-arrivants peuvent rencontrer, ainsi que le flou, parfois déstabilisant pour les enseignants eux-mêmes, de leurs conditions d'apprentissage. Je vais désormais tenter de voir en quoi ces difficultés rencontrées par les ENA dans le système scolaire ont pu mener les acteurs institutionnels et associatifs à tenter de trouver une solution – ou partie de solution – en dehors de l'Ecole, dans des actions d'accompagnement à la scolarité. L'existence de l'accompagnement à la scolarité étant lié à l'enjeu de réussite scolaire, je m'attacherai ainsi à étudier cette notion de réussite scolaire pour les ENA avant de voir en quoi l'accompagnement à la scolarité a pu répondre, consciemment ou non, à des attentes vis-à-vis de ce public.

1. Le rêve de réussite scolaire confronté à la réalité

Bien souvent, les arrivées en France signifient pour les familles un espoir d'amélioration des conditions de vie et d'ascension sociale par rapport au pays d'origine. L'ascension sociale est pensée par les parents comme une continuité entre les générations, qui va se voir pleinement réalisée au travers des enfants grâce à l'institution scolaire française, dans laquelle une grande majorité des familles ont une confiance quasi-absolue à leur arrivée. Les enfants eux-mêmes ont une croyance forte en l'efficacité de l'école française, et tous ont conscience que l'école est un lieu déterminant pour une future réussite professionnelle. Lorsqu'ils sont interrogés à leur arrivée, beaucoup disent vouloir devenir médecin, avocat ou ingénieur, pensant que cet avenir leur sera possible grâce à l'école et à un effort régulier qu'ils sont prêts à fournir[46]. Toutefois, les études montrent que de nombreux enfants nouvellement arrivés connaissent une réussite scolaire bien moindre que leurs attentes, voire même ce que l'on peut considérer comme un échec scolaire : déscolarisation ou orientation vers des filières reléguées.

Il n'existe pas d'évaluation nationale des classes spécifiques. Celles-ci sont alors l'objet de jugements différents, selon les observateurs, en termes d'apprentissages et d'intégration scolaire[47] : les CLA et CLIN auraient un effet positif car elles constitueraient un espace

46 Voir notamment SCHIFF, Claire. « Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire ». *VEI Enjeux*, 2001, Hors série n° 3 « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France »

47 Voir notamment GOÏ, Cécile. « Dispositions institutionnelles pour l'accueil et la scolarisation des enfants nouvellement arrivés » *in* GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice (coord.). *Ouv. Cité.*

sécurisant, une sorte de sas où les ENA peuvent consolider leurs premiers apprentissages dans le système scolaire français et se créer un réseau de sociabilité avec des enfants ou jeunes peu ou prou dans la même situation qu'eux.

Mais elles sont aussi décriées : si les textes encouragent les établissements à scolariser progressivement les ENA dans des classes ordinaires pour faciliter leur intégration, dans les faits les chercheurs notent que beaucoup de CLIN et surtout de CLA ont fonctionné, et fonctionnent encore en « classes fermées ». Les ENA ont alors des contacts restreints avec le reste de l'établissement, rendant le passage dans une classe ordinaire, lorsque celui-ci a lieu, plus brutal. D'autant qu'en classe ordinaire, pour un exercice classique dont les formes sont maîtrisées par les élèves autochtones mais pas par l'élève primo-arrivant, celui-ci aura tendance à être évalué comme tous les autres par l'enseignant qui ne voudra pas (par principe de traitement égalitaire entre élèves par exemple), ou ne saura pas prendre en compte sa spécificité, à savoir son acquisition encore récente et imparfaite de la langue et des codes scolaires.

Les classes spécifiques, surtout dans le secondaire, ont de plus généralement le défaut de trop mettre l'accent sur l'apprentissage du français au détriment des autres matières : si les élèves sont censés avoir un volume horaire d'enseignement semblable à leurs camarades autochtones en y intégrant le plus possible les différentes matières du cursus ordinaire, l'enseignement en CLA « fermées » d'autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles...) dépend bien souvent de la disponibilité et de la volonté des enseignants de ces matières à s'investir auprès de ce public. De fait, les classes spécifiques « fermées » se réduisent alors presque uniquement à l'enseignement du français[48], alors que certains ENA possèdent des compétences avérées dans certaines matières (les mathématiques sont l'exemple le plus fréquemment cité). L'orientation en classe ordinaire, à l'issue de la CLA, peut ainsi leur être refusée : ils « *se trouvent donc dès la sortie de la classe spécifique orientés dans des classes équivalentes à celles des élèves en difficulté, sans nécessairement l'être eux-mêmes, parce qu'un certain nombre d'enseignements ne leur ont pas été dispensés pour qu'ils soient intégrés dans le cursus ordinaire* »[49].

Ainsi, ce phénomène est moins poussé ces dernières années, mais ces classes ont pu créer de propres filières à leur suite, reléguées, puisque les élèves étaient déclarés avoir des

48 Voir notamment SCHIFF, Claire. « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », *étude citée.*

49 LAZARIDIS, Marie. *Art. Cité.*

résultats insuffisants pour intégrer le cursus ordinaire (maîtrise en français insatisfaisante, lacunes dans les autres matières...). M. Lazaridis[50] fait état, dans les années 1970, de passage obligé en quatrième aménagée (ou quatrième « anglais unique renforcé ») pour les collégiens nouvellement arrivés uniquement du fait de l'absence d'apprentissage d'une langue vivante au même titre que les autres élèves, apprentissage proscrit par la circulaire de 1973.

L'étude menée par C. Schiff et son équipe montre que les ENA connaissent des parcours plus irréguliers et moins valorisants que leurs camarades français. Dès leur arrivée en France, l'évaluation de leur niveau ne les avantage pas toujours : celles-ci se font en langue nationale du pays d'origine, qui n'est pas toujours la langue maternelle de l'ENA et qui surtout se trouve parfois être du français plaqué, soit qu'il est traduit presque mot pour mot, soit qu'il traduit la vision française de l'enseignement. Ces évaluations se basent principalement sur le niveau en français, ne prenant pas beaucoup en compte le niveau général de l'élève. Celui-ci peut alors être placé dans une classe en deçà de son niveau d'origine, quitte à ce que l'établissement se rende compte de son niveau et lui fasse ensuite éventuellement sauter des classes.

L'étude des parcours montre que l'orientation des ENA est également à questionner : les ENA sont, de l'avis de tous les chercheurs, plus fréquemment orientés vers des filières reléguées, comparativement aux élèves autochtones. Là aussi, c'est le degré de maîtrise du français, en tout cas tel qu'il est évalué par ses décideurs, qui constitue souvent le motif de l'orientation, au détriment de leurs connaissances générales ou encore de leur forte motivation et des progrès encourageants qu'ils on pu connaître lors de leur scolarisation en CLIN ou CLA. Par leur âge avancé, un redoublement leur est parfois également refusé alors qu'il serait bénéfique pour une poursuite de scolarité en cursus ordinaire non dévalorisé.

Ainsi, la scolarisation des élèves étrangers est plus courte, et davantage orientée vers la voie professionnelle ; ils sont surreprésentés dans les enseignements à « débouchés difficiles » (enseignement spécial et cycles professionnels)[51] ; ils connaissent une orientation plus marquée que leurs camarades français vers les filières courtes professionnalisantes et donc assez peu qualifiées ; ils sont également surreprésentés dans les filières dites d'adaptation (AIS) et dans les SEGPA. Une enquête effectuée en 1991 dans l'académie du

50 LAZARIDIS, Marie. *Art. Cité.*
51 Voir notamment GRIMALDI, Claire (coord.). *Accueillir les élèves étrangers*. Amiens-Paris : La Licorne – L'Harmattan, 1998. 157 p.

Vaucluse note qu'à l'époque, il y avait quatre fois plus d'élèves non francophones « déviés », c'est-à-dire orientés en classe spécialisées, que dans le reste de l'académie[52], même si ces pratiques sont moins fréquentes. Il faut toutefois préciser que l'âge d'arrivée en France a une influence sur le parcours de scolarité de l'enfant : plus celui-ci arrive tôt – et particulièrement avant l'âge de 12 ans – plus ses chances sont élevées de suivre un cursus scolaire normal[53].

Ces orientations sont l'illustration, pour tous les observateurs, d'une confusion – qui peut être inconsciente – entre les difficultés propres à l'accès à une nouvelle langue pour les ENA et des difficultés cognitives ou psychologiques (déficit langagier lié à un déficit mental, etc.), plus spontanément mobilisées par les équipes pédagogiques. « *S'entretient alors de fait un parallèle [...] entre différence et déficience* », écrit G. Zoïa[54] dans son étude *Emigrer en France à l'âge du collège*. Ces difficultés mal cernées sont en tout cas souvent pensées comme insurmontables, presque naturalisées, et qui justifieraient ces orientations.

Ce retour rapide sur une réussite scolaire des ENA statistiquement toute relative m'amène à m'interroger sur le lien (sa naissance, son développement et les raisons qui pourraient être évoquées pour les expliquer) entre accompagnement à la scolarité et scolarisation des ENA.

2. *L'accompagnement à la scolarité : la constitution d'un tiers temps pour ce public spécifique*

Depuis bientôt trente ans, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité se sont développé et ont gagné une certaine reconnaissance. Leur champ d'action a pu être précisé, par les textes officiels mais aussi par les études qui ont été menées. Ainsi, ces actions centrées autour de l'aide à la réussite scolaire sont plutôt définies comme étant destinées à des enfants issus de milieux défavorisés, éprouvant des difficultés dans leurs apprentissages ou plus globalement dans leur rapport à l'école. Elles ne s'adressent pas, en principe du moins, aux

52 PILAT, Roselyne. « Cursus scolaire d'élèves ayant suivi une CLIN ou un CRI », *Migrants-Formation*. 1993, n° 95. p. 90-102.
53 SCHIFF, Claire. « La course des jeunes migrants contre les effets de seuil scolaires et législatifs », *Ecarts d'identité*. 2007, vol.1, n° 110. pp. 4-11.
54 ZOÏA, Geneviève. « Emigrer en France à l'âge du collège » in ZOÏA, Geneviève, SCHIFF, Claire. *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France. Ouv. Cité.* p. 11-133.

enfants en très grande difficulté scolaire, dont l'aide est du ressort des pédagogues de l'école. Se pose alors la question de la place délicate des ENA dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité : sont-ils des enfants connaissant le même type de difficultés que les autres ? Qu'est-ce qui a pu conduire les décideurs institutionnels, suivis par les acteurs de terrain, à estimer que l'accompagnement scolaire de jeunes primo-arrivants était légitime ? La réponse est peut-être d'abord à chercher du côté des représentations véhiculées sur les ENA.

L'introduction le rappelle, il est question dès le début des années 1980 d'actions d'aide à la scolarité réservées aux enfants étrangers et d'origine étrangère en difficulté scolaire, les AEPS, considérées comme les premiers dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Dans la continuité des textes concernant les enfants étrangers à l'école, le lien entre enfants étrangers et accompagnement à la scolarité repose à l'époque sur l'objectif d'« *apporter aux enfants immigrés un soutien destiné à réduire les difficultés qui leur sont propres* », et dans la mesure où ils ne pourraient trouver d'aide et de soutien dans leur milieu familial. Ces difficultés peuvent être d'ordre socio-économique (habitat, matériel scolaire) ou linguistique et socioculturel. Il s'agit d'essayer d'agir sur ce qui est surtout pensé comme un « handicap socioculturel » dans la mesure où ces enfants sont considérés comme plus éloignés de la culture scolaire et plus démunis face aux attentes de l'Ecole, et que le handicap linguistique est au moins pour partie du domaine réservé de l'école et de ses dispositifs (CRI et CLIN, dispositifs d'aide, orientation de l'école vers des séances d'orthophonie...) : « *bah au niveau du langage y a les maîtres CRI, qui sont une petite goutte d'eau, c'est pas suffisant mais bon enfin c'est suffisant pour les enfants qui sont stimulés à la maison, mais pour les enfants où y a pas du tout de français à la maison, là c'est un peu plus compliqué pour eux* » (une assistante sociale scolaire de Grenoble).

La notion de handicap socioculturel de l'enfant, ou plutôt de la famille, est en effet largement diffuse à cette époque[55]. Cette vision entraîne une substantialisation du handicap, lié à la nature même de la famille. Elle renvoie à des discours sur la pauvreté matérielle mais aussi culturelle de la famille, c'est-à-dire à un milieu familial défavorable à de bonnes conditions de scolarisation. Le handicap socioculturel des familles immigrées serait donc lié aux conditions de vie (logement, ressources économiques) mais aussi et surtout à la langue et la culture d'origine : leur pratique au détriment de la proximité avec la langue et la culture

55 THIN, Daniel. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1998. 290 p.

française n'avantagerait pas les enfants. D. Thin précise que cette vision traduit avant tout un rapport de domination entre milieux sociaux, car elle est celle des classes moyennes qui comparent inconsciemment les modes de vie et de socialisation des classes populaires aux leurs, qui sont celles avalisées implicitement par le système scolaire et qu'elles considèrent spontanément comme la norme. La notion de handicap socioculturel est en effet appliquée plus largement aux familles des milieux populaires. Autrement dit, il semble que l'accompagnement scolaire, dans la forme des AEPS, vienne se poser plutôt comme compensation, voire même comme palliatif aux carences supposées de la famille.

Cette vision est de nos jours encore en partie appliquée aux enfants nouvellement arrivés : le discours reposant sur le supposé handicap socioculturel de la famille est toujours présent lorsqu'il s'agit de proposer aux ENA des activités favorisant leur « ouverture culturelle » ou lorsqu'il s'agit de leur langue maternelle. Ainsi une assistante sociale scolaire de Grenoble : « *tout dépend du milieu social, familial, si c'est une famille où y a peu de stimulation, ou culturellement assez pauvre, et puis bon dans des conditions de vie difficiles* », ou une coordinatrice d'accompagnement à la scolarité pour ENA à Grenoble : « *Bah c'est souvent le discours quand même hein. "Qu'en plus, comme les parents parlent pas français..."* ». Cependant, il ne s'agit pas comme dans beaucoup d'actions d'accompagnement à la scolarité d'essayer de remotiver les ENA dans leur rapport à l'école : à leur arrivée, les ENA n'éprouvent pas les mêmes difficultés que les enfants des familles populaires concernant la compréhension du sens de l'école. Ils sont motivés pour l'école et pour apprendre, et leur « handicap socioculturel » ne sous-entend pas, comme pour d'autres enfants de milieux populaires, une incompréhension de ce qu'est le véritable « métier d'élève », celui-ci allant au-delà de la simple obligation à faire les devoirs et impliquant une curiosité pour les apprentissages à l'école (qui amène comme remédiation de donner envie d'apprendre).

D'un autre côté, l'apparition d'accompagnement scolaire en direction de primo-arrivants (non plus seulement les AEPS) pose la question de sa place par rapport à l'institution scolaire : l'accompagnement scolaire des primo-arrivants s'est-il développé pour venir soutenir, voire compenser ou pallier l'Ecole ? Les embûches au sein de l'école à une bonne scolarisation ou poursuite de scolarité pour les ENA pourraient laisser penser que c'est en partie le cas, ou du moins implicitement.

L'École, ce dont témoigneraient les orientations fréquentes vers des classes reléguées,

n'arriverait pas à s'occuper seule de ces enfants ou ne s'en donnerait pas tous les moyens, qu'il s'agisse d'ENA en classe spécifique ou en classe ordinaire. D'un côté, un enseignant qui doit faire face à une classe aux situations personnelles hétérogènes, en tâchant de mener chaque élève à un niveau suffisant de maîtrise de la langue orale et écrite. De l'autre, des enseignants de classe ordinaire qui ne sont pas habitués aux difficultés spécifiques des ENA et qui doivent enseigner un programme à une vingtaine, voire trentaine d'élèves. On peut ainsi imaginer que l'Ecole ait accepté le soutien apporté par l'accompagnement scolaire pour, au minimum, continuer son action auprès des ENA : travail sur la langue, mais aussi découverte de l'environnement, ou soutien scolaire pour les ENA scolarisés en classe ordinaire. Par exemple, un enseignant de CLIN ou de CLA concentrera son action sur la langue scolaire uniquement, en laissant soin aux accompagnateurs scolaires de familiariser les enfants avec les situations quotidiennes de communication alors que l'Ecole se donne par ailleurs un rôle dans l'accueil des ENA ; un enseignant de classe ordinaire ne cherchera pas à changer ses méthodes d'apprentissage et d'évaluation, mais s'appuiera sur l'accompagnement scolaire pour rattraper les éventuelles lacunes d'un ENA récemment intégré dans sa classe, estimant que la situation particulière de cet élève n'est pas de son ressort. Ainsi, de manière indirecte, l'accompagnement scolaire comme palliatif à l'école pourrait être un moyen pour les enseignants de ne pas abandonner ces enfants.

Ainsi, du fait des difficultés propres des ENA, liées à une idée de manque dans le milieu familial (défavorisé socialement et culturellement) entraînant leur moindre réussite, et du fait des difficultés de l'Ecole à mener seule ces enfants à la réussite, l'accompagnement scolaire des primo-arrivants est sollicité. En tant que compensation de la famille d'un côté, et de l'école de l'autre, l'accompagnement scolaire pour les primo-arrivants viendrait donc se placer comme un tiers lieu[56] rendu nécessaire par les difficultés présumées ou vécues, familiales ou scolaires des enfants et jeunes nouveaux arrivants. Cette place de tiers temps de l'accompagnement à la scolarité pour les ENA pose ainsi la question d'une définition précise des missions et du rôle donnés a priori à l'accompagnement à la scolarité pour ces publics. Aussi, je vais maintenant étudier les raisons pour lesquelles les acteurs de terrains estiment devoir proposer à un enfant ou un jeune primo-arrivant des actions d'accompagnement à la scolarité, et quelles formes prennent, sur le terrain, ces accompagnements.

56 COQ, Guy. « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, 1994, n°99. p. 49-60

II. La présence des ENA dans les dispositifs : les orientations en accompagnement scolaire

L'accompagnement à la scolarité, en se plaçant comme tiers lieu, est présenté nécessaire pour les enfants et jeunes nouvellement arrivés. Pour quelles raisons avancées par les acteurs de terrain ? Quelles formes prend-il ?

A. La variété des formes observées d'accompagnement scolaire : présentation générale des dispositifs, contextes et conditions d'émergence

Les remarques qui suivront s'appuieront principalement sur les dispositifs – et leurs responsables – qu'il m'a été donné de rencontrer lors de mes expériences de stage au service Jeunesse et Vie Associative de la ville de Grenoble et de volontariat à l'AFEV Nanterre, ainsi que sur les expériences relatées par deux ouvrages : *Enfants et jeunes nouvellement arrivés en France. Guide de l'accompagnement éducatif* et *L'accompagnement à la scolarité* de Jean-Michel Le Bail[57]. Le premier constat est bien sûr celui de la diversité des actions. J'ai ainsi souhaité présenter les dispositifs rencontrés pour illustrer mes propos.

A Grenoble, j'ai comptabilisé lors de mon stage trois actions labellisées explicitement « accompagnement à la scolarité d'enfants ou jeunes nouvellement arrivés », proposées par le centre socioculturel (CSC) Chorier-Berriat dans le secteur 1 (Saint Bruno – Europole), l'association PASS dans le secteur 3 (Mistral – Eaux Claires), et l'AFEV, dont les locaux sont également situés dans le secteur 3 mais dont les actions ne sont pas restreintes à ce secteur : en l'occurrence, l'action se déroulait et à Grenoble, auprès de jeunes de la MGI Mounier, et à Chambéry auprès de collégiens.

57 GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice. *Ouv. Cité* ; LE BAIL, Jean-Michel. *L'accompagnement à la scolarité*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2007. 288 p.

1. Le centre socioculturel Chorier-Berriat

L'accompagnement à la scolarité proposé depuis trois ans par le CSC Chorier-Berriat n'est pas spécifique ou réservé aux ENA, mais il s'adresse de manière délibérée à ce public en particulier. En effet, les principaux critères d'orientation des enfants et des jeunes vers le dispositif, définis par le comité de pilotage regroupant équipements socioculturels et assistants sociaux, sont :

- enfants ou jeunes en difficultés scolaires qui habitent et sont scolarisés dans le quartier et
- qui sont récemment arrivés en France et/ou
- qui ont besoin d'un contexte favorable pour travailler.

(*Fiche d'informations du CSC Chorier-Berriat, remplie pour le service JVA de la ville de Grenoble*)

Encore faut-il noter que « enfants ou adolescents récemment arrivés en France » ne veut pas dire exactement la même chose que ENA au sens de l'Education nationale, car pour celle-ci un ENA est dans la majorité des cas un élève arrivé depuis moins d'un an en France et qui bénéficie de mesures spécifiques au sein de l'école. Au CSC, ce sont pour partie les enfants primo-arrivants ne bénéficiant plus de ces mesures spécifiques qui sont visés : ceux ayant été scolarisés une année en CLIN, avant d'intégrer une école du quartier et d'être alors inscrits à l'accompagnement à la scolarité. Ainsi, sur une trentaine d'enfants et de jeunes reçus dans l'année, une petite dizaine étaient primo-arrivants, avec une légère majorité d'enfants scolarisés en école élémentaire.

Le CSC est un centre à statut particulier, moitié CCAS (centre social classique) et moitié associatif. Il se trouve dans le secteur 1 de la ville (Saint Bruno – Europole), secteur composite dont la caractéristique, selon la coordinatrice de l'accompagnement scolaire, est d'accueillir une assez forte population migrante, plus ou moins favorisée :

> *« C'est très varié parce que sur le quartier y a Europole qui draine pas mal d'immigration économique donc avec des gens pas mal de l'Europe et des pays de l'Est, et en plus, avec le CADA et puis les logements sociaux, on a une immigration maghrébine et des pays de l'Est aussi, mais du coup enfin voilà, y a deux immigrations qui sont pas forcément les mêmes ».*

Si au centre de loisirs, les deux populations sont relativement présentes et mélangées, on retrouve à l'accompagnement à la scolarité davantage les enfants issus d'une immigration moins favorisée :

« Euh... (réfléchit) alors y a des enfants, euh, du Maghreb, pas mal Algérie, euh... on a Turcs, Portugal, Espagne, euh... Allemands, ça c'est sur le centre de loisirs, Allemands et Portugais. On a des Anglais, parce que Europe de – Anglais, Allemands, tout ça c'est que au centre de loisirs, on a pas sur l'accompagnement scolaire, hum... des pays de l'Est, mais je me rappelle plus le pays, enfin voilà. »

Il est le seul équipement à proposer de l'accompagnement à la scolarité sur le secteur. Il a repris l'action de la MJC Parmentier (seule MJC du secteur) pour qui s'en occuper était devenu trop compliqué. Sans doute du fait de la proximité des assistantes sociales scolaires, hébergées par les centres sociaux dans une grande partie des cas à Grenoble, le CSC a souhaité que celles-ci soient complètement impliquées dans le dispositif. Sans doute aussi que par leur position stratégique, les AS scolaires permettent une relation avec les écoles que n'aurait peut-être pas pu tisser la coordinatrice à elle seule (la coordination de l'accompagnement scolaire est généralement une mission parmi d'autres de la personne qui en est responsable dans les centres sociaux ou les MJC) :

« On a eu des réunions avec la MJC et les assistantes sociales scolaires parce qu'elle nous semblaient être au coeur du dispositif en étant à la croisée entre tout ce qui est scolaire, et ce qui est familial aussi, où elles ont une vision pas uniquement scolaire. On avait invité les directeurs d'école mais ils ne sont pas venus. Du coup après dans notre lien avec l'école on a continué à s'appuyer sur les AS scolaires. »

D'ailleurs, après une année de flottement, ce sont désormais elles seules qui décident ou non de l'orientation d'un enfant en accompagnement scolaire :

« La première année on s'est laissés l'ouverture de dire c'est soit une orientation des AS scolaires soit des travailleurs socioculturels, donc les animateurs d'ici ou de la MJC. Et finalement tous les enfants qu'on a eus par ce biais-là étaient des enfants qui n'avaient pas besoin d'accompagnement scolaire et soit qui venaient bah, parce qu ils étaient toujours venus mais avaient pas envie de travailler, et pas besoin qu'on les aide, soit voilà des parents très inquiets du coup ils venaient mais y avait pas forcément besoin ».

Les enfants et jeunes vont une fois par semaine à l'accompagnement scolaire : le lundi pour les enfants du premier degré, le mardi pour les collégiens. Les accompagnateurs sont bénévoles et sont généralement des actifs, habitants du quartier. Les enfants sont répartis par groupes de niveau de deux ou trois, et sont suivis toute l'année par le même bénévole.

La coordinatrice invite les bénévoles à ne pas faire de différence entre les ENA et les enfants autochtones, puisque selon elle ce sont souvent les mêmes difficultés rencontrées, à savoir des difficultés de compréhension et de méthode, et qui seraient même moins élevées que les autres enfants :

« Les primo arrivants oui, on les a pas forcément sur le très long terme. Ceux qu'on a sur plus longtemps c'est plus des enfants en difficultés scolaires dont les parents ne peuvent pas aider mais qui sont pas forcément des primo-arrivants ».

D'ailleurs les enfants ENA sont mélangés avec les autres dans les binômes, ils ne font pas l'objet d'une attention particulière. Il s'agit ici d'un accompagnement presque strictement scolaire, une sorte de « coup de pouce » pour des élèves qui ne sont pas en trop grande difficulté : les enfants sont orientés par les assistantes sociales scolaires qui ont l'occasion d'en discuter avec l'enseignant de par leur présence dans les écoles. En fin de séance, pour les primaires surtout, il y a la possibilité de faire quelques jeux avec les accompagnateurs, mais ce temps reste largement minoritaire. Peut-être du fait d'un accompagnement scolaire de forme assez classique, ou bien parce que le centre socioculturel ne s'occupe pas de l'orientation des enfants, la coordinatrice ne cherche généralement pas à avoir des informations sur le parcours précis des enfants récemment arrivés, comme si elle s'en remettait entièrement aux choix des assistantes sociales – après avoir mis en place le dispositif en concertation – ou comme si elle considérait que la nature des difficultés scolaires, et donc de l'accompagnement, ne justifiait pas d'attention particulière sur leur parcours :

« Je sais pas si ils y sont tous passés ou si il y en a qui intègrent directement le système scolaire classique, sans être passés par la CLIS (sic !). *Je sais qu'il y en a qui y sont passés, après si ils y sont tous passés j en suis pas sûre. »*

« Y en a certains qui m'expliquent un peu leur parcours mais comme c'est pas quelque chose que je demande ça se fait ou ça se fait pas. Pour nous c'est pas quelque chose de nécessaire, de savoir euh... alors si il a été scolarisé ou pas oui ça aide mais après pourquoi ils sont venus, quelle origine ils ont etc. dans la façon dont on va faire l'accompagnement ça changerait pas grand chose donc on ne demande pas forcément. »

2. *L'association PASS*

Cette association de quartier connaît, aux dires de ses responsables, une implantation historique. Elle propose entre autres depuis plusieurs années un accompagnement scolaire pour primaires et collégiens habitant et scolarisés – sauf certains ENA – dans le quartier. PASS et la Confédération Syndicale des Familles (CSF) ont mutualisé sur le quartier leurs procédures d'inscription à l'accompagnement scolaire : enregistrement unique des demandes des familles, qui viennent spontanément ou qui sont orientées par les enseignants ou les travailleurs sociaux, puis consultation systématique des enseignants et choix ensuite, selon les demandes des unes et les avis des autres, des enfants qui bénéficieront d'un accompagnement

par PASS (individuel à domicile) ou par la CSF (collectif au centre social Mistral).

Depuis cette année elle a également mis en place un accompagnement collectif au centre social Mistral, qui héberge l'association, à destination spécifique des ENA. Celui-ci a vu le jour suite au constat d'un nombre non négligeable de primo-arrivants sur le quartier, parfois adressés puis accompagnés par PASS les années précédentes. Le nombre d'enfants suivis ou au moins repérés a amené l'association à vouloir mettre en place une action, vraisemblablement rendue possible en partie grâce à un grand excédent financier de PASS.

L'association est en plein coeur de Mistral, un quartier réputé défavorisé et sensible, classé politique de la ville et dont les écoles sont en ZEP ou REP – sauf le tout nouveau collège des Eaux Claires qui a « perdu » cette appartenance du fait de son rattachement au quartier des Eaux Claires, moins défavorisé : *« Dans un quartier présentant une forte densité de population étrangère et où beaucoup de parents ne maîtrisent ni la langue française ni la connaissance du milieu scolaire français, (l'objectif de l'association est de) développer une politique d'accompagnement individuel à la scolarité et au domicile des familles. »* (*Fiche d'informations de PASS, remplie pour le service JVA de la ville de Grenoble*). Les ENA suivis par PASS cette année sont des Kurdes de Turquie, des Algériens et un jeune Biélorusse.

Six ENA, quatre enfants en élémentaire et deux collégiens, sont donc bénéficiaires, au même titre que la trentaine d'autres enfants et jeunes, d'un accompagnement individuel à domicile auquel vient se rajouter un accompagnement collectif le mercredi après-midi au centre social. L'accompagnement à domicile repose sur l'aide aux devoirs et à la méthode, mais aussi sur des jeux et des sorties qui doivent permettre un travail sur les difficultés de « représentations » ou de « comportement » de l'enfant. PASS propose également des sorties collectives pédagogiques ou ludiques. L'accompagnement collectif des ENA est considéré par l'association comme un accompagnement bien distinct : une animatrice diplômée en FLE y est spécialement affectée, même si elle a également comme mission la co-coordination de l'ensemble des accompagnateurs. Les séances collectives reposent sur *« des activités culturelles et pédagogiques de découverte de la langue : artistiques (peinture, dessin, collage), culturelles (muséum, bibliothèque, contes), ludiques (jeux en tout genre), scientifiques (répertoire des arbres du quartier) »* (*fiche d'informations de PASS*). Plus précisément, pendant la majorité de l'année les séances se sont reposées sur l'animation autour d'un thème récurrent, « l'arbre », prétexte à une pratique de la langue française.

L'accompagnement regroupait donc six enfants et jeunes de huit à quinze ans, rendant

les séances un peu délicates à gérer parfois pour l'animatrice :

> *« Ça m'a posé quand même pas mal de problèmes à des moments parce que je trouve que c'est pas toujours évident d'intéresser de la même manière un jeune de 15 ans et un jeune de 8 ans, et en même temps ça avait des côtés supers aussi parce que en fait y a eu quand même une super cohésion de groupe à la fin de l'année (...) et que finalement celui de 15 ans s'entend très très bien avec celui de 8 ans donc, et puis... ils pouvaient, voilà, s'entraider, ... du coup je suis un peu partagée sur ça, à savoir si c'est bien ou pas bien ».*

Si les enfants étaient globalement décrits comme étant en difficulté – notamment par les enseignants, ces niveaux de difficultés variaient d'un enfant à l'autre dans le groupe :

> *« Euh, y en a un qui était plus en difficulté (...) bon, c'est celui qui a pas mal de problèmes de comportement et donc (...) y a encore des fois où je me demande si c'est qu'il comprend pas encore tout à fait la langue française ou si c'est qu'il a trop de, d'indisponibilités quoi. Y a des moments où il est complètement ailleurs. »*

Tandis que pour un autre enfant *« il a pas de difficultés au niveau scolaire on va dire, il est plutôt... bon voilà il est nouvellement arrivé donc il a des choses à apprendre (...) mais il est plutôt... brillant à l'école je pense (...) en fait je pense que lui, c'est celui qui a vraiment le moins de difficultés scolaires, je pense qu'il vient d'un milieu d'ailleurs, plutôt intellectuel. »*

Le groupe ENA de PASS est donc très hétérogène, et n'a formé un groupe au départ que sur la base de leur statut de nouvellement arrivés.

3. *L'AFEV Grenoble – Chambéry*

L'AFEV est une association nationale comptant près d'une centaine de salariés qui existe depuis plus de quinze ans, et qui a pour principe de faire se rencontrer deux jeunesses, l'une considérée comme en voie de réussite (les étudiants) et l'autre connaissant des difficultés à ou avec l'école. Cependant, bien que Grenoble soit une ville universitaire, l'AFEV n'y est présente que depuis quelques années, et à petite échelle. De plus, elle n'a eu véritablement de place dans le paysage de l'accompagnement à la scolarité que cette année, avec à son actif une cinquantaine d'étudiants bénévoles et avec notamment l'obtention d'un local mis à disposition par la ville de Grenoble à Mistral. Toutefois, elle a développé très peu d'actions en son nom propre : *« Afin que les actions mises en place soient cohérentes avec les projets et l'organisation même du territoire, il a été convenu que l'AFEV ne mettra pas en place des actions "autonomes" (en tant que AFEV) mais s'intégrera dans les projets des structures déjà existantes » (fiche d'informations de l'AFEV Grenoble, remplie pour le service JVA de la ville*

de Grenoble). L'accompagnement de nouveaux arrivants scolarisés dans la MGI Mounier à Grenoble est une des actions mises en place en son nom propre cette année. À Chambéry, territoire également placé sous la responsabilité de la salariée, une action a également vu le jour cette année avec des primo-arrivants scolarisés en CLA dans un collège de la ville.

Ces deux actions ont été mises en place en fin d'année scolaire (respectivement en mars et avril) suite à une sollicitation du jeune CASNAV de l'académie de Grenoble :

> *« On a été euh, sollicités par le CASNAV, qui un jour était à Paris sur un colloque et a entendu parler de l'AFEV, et qui du coup m'a contactée après en disant "effectivement, oui, vous faites des choses bien, est-ce que vous avez des étudiants sur place ?" Par contre ça s'est fait assez tardivement, parce que on s'est vus avec lui, genre au mois de janvier, ou au mois de décembre (...) ça a traîné le temps que lui il passe l'information à des personnes sur place, et à ce moment-là y a donc eu une personne à Chambéry, une responsable de classe d'accueil dans un collège qui m'a contactée. »*

Le même schéma s'étant répété avec deux formatrices de la MGI Mounier. Ainsi, l'accompagnement, à chaque fois destiné à des ENA, n'a concerné que quelques jeunes – et au total moins que le nombre escompté : deux collégiens de CLA à Chambéry, une Macédonienne et un Portugais de plus de 16 ans à Grenoble. La CDL s'en explique ainsi :

> *« On a mis en place très peu d'accompagnements, juste pour tester, pour voir et pour bien ajuster pour l'année prochaine. »*

Des accompagnements qui d'ailleurs n'étaient pas financés « en propre ».

Pour les collégiens, il s'agit d'un accompagnement éducatif individualisé, forme générique que propose l'AFEV et qui repose sur l'idée d'un accompagnement non uniquement scolaire mais permettant aussi une ouverture culturelle pour les deux jeunes qui se rencontrent, avec cependant ici une légère insistance sur le bain de langue apporté par l'étudiant bénévole au jeune. Pour les « lycéens » de la MGI Mounier, l'accompagnement vient se caler aux besoins des jeunes dans leur scolarité, à savoir les aider à réfléchir sur un projet d'orientation professionnelle et les aider dans leurs démarches pour trouver des stages. Cette forme d'accompagnement, liée aux objectifs d'une scolarisation en CIPPA, rappelle un peu par ailleurs une autre action de l'AFEV qui concerne des 16-25 ans, déscolarisés, où la mission des accompagnateurs est d'aider les jeunes à formaliser un projet d'insertion professionnelle, et les aider au besoin dans leurs démarches.

4. L'AFEV Nanterre

Cette antenne locale existe depuis 1992, et intervient principalement auprès d'enfants scolarisés en élémentaire, dans toute la ville. L'orientation de ces enfants vers l'AFEV, qui bénéficient ensuite d'un accompagnement individualisé à domicile, se fait systématiquement par les assistantes sociales scolaires qui, comme à Grenoble, sont employées municipales. En effet la municipalité apprécie l'action de l'AFEV et le partenariat est établi depuis longtemps. Par ce biais, il arrive que des enfants en CLIN soient accompagnés, mais ces accompagnements ne sont pas systématiques d'année en année et sont fondus dans l'ensemble des accompagnements de l'association :

> *« Y avait pas de formation spécifique, y avait pas de rencontres entre étudiants qui accompagnaient des CLIN, euh l'accompagnement il restait celui d'un accompagnement basique pour un enfant de primaire. »*

Depuis quelques années, l'association a élargi son action auprès de collégiens, dont ont bénéficié des jeunes nouvellement arrivés, mais le partenariat avec le collège et avec le centre social du quartier de ce collège s'est avéré plus que bancal :

> *« Ils avaient pensé accompagner spécifiquement ce type d'enfants-là, qui sont plus en difficulté que les autres. En fait ce qui s'est passé c'est que... le partenariat (...) était assez aléatoire et les enfants qui étaient ciblés c'était pas du tout des enfants qui ressortaient de la classe de CLA. À part un* (accompagnement). *»*

En janvier 2008, une action labellisée « accompagnement éducatif individualisé d'ENA » a finalement vu le jour en partenariat avec un autre collège de la ville accueillant une CLA. Là aussi, cette action a pu naître grâce à une sollicitation de l'AFEV par le CASNAV, et grâce à une mise en lien effectuée par la coordinatrice du CASNAV pour les Hauts-de-Seine. L'enseignante CLA de ce second collège a été volontaire et l'action a pu être montée rapidement, même si elle n'a concerné « que » cinq jeunes :

> *« Le projet a pu se mettre tout de suite en place sans même qu'on ait pu se – enfin on avait fait la réunion euh, la réunion d'information auprès des parents etc. sans en fait s'être même rencontrées avant. »*

L'accompagnement est ici aussi assez générique dans sa forme, mais les étudiants bénévoles ont bénéficié d'une « formation » supplémentaire à celles proposées d'ordinaire par l'AFEV, dispensée par la coordinatrice du CASNAV. La salariée insiste également sur la part importante donnée à l'apprentissage de la langue et à l'acquisition des « codes » :

> *« Le rôle des étudiants, c'est aussi de leur expliquer comment ça fonctionne, bah comment l'école, qu'est-ce que te demande l'école, en termes de devoirs, de discipline, enfin tout ce panel de règles qui sont déjà acquises pour des étudiants*

– pour des enfants qui ont grandi en France ».

5. *Les dispositifs décrits dans les ouvrages*

Plusieurs actions sont décrites dans l'ouvrage coordonné par l'AFEV, *Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif.* Les accompagnements décrits sont majoritairement mis en place par l'AFEV, et ont ainsi la « marque » AFEV : souvent des accompagnements individuels avec des adolescents, de forme classique à l'AFEV (aide plus ou moins scolaire, discussions informelles, sorties), mais avec une formation supplémentaire spécifique pour les étudiants, dispensée par les CASNAV ou les IUFM des territoires, et parfois un aboutissement collectif à ces accompagnements : exposition de photo, élaboration d'un petit ouvrage collectif (AFEV Rennes, AFEV Lyon).

Certains toutefois sont des accompagnements dès le départ collectifs. Parmi ces actions, il est à noter que celles qui se distinguent le plus d'un accompagnement « ordinaire » sont les actions portées par des étudiants ayant une formation les amenant à avoir « une attention particulière » pour les ENA : diplôme en FLE, études en psychologie interculturelle (AFEV Nantes, AFEV Toulouse). Un dispositif d'accompagnement des ENA est également évoqué dans *L'accompagnement à la scolarité* de J.-M. Le Bail, destiné à des enfants scolarisés en élémentaire et mis en place par un groupe coordonné par Cécile Goï, spécialiste connue de la question de la scolarisation des ENA[58]. Deux actions collectives en petit groupe sont développées en direction des enfants primo-migrants, correspondant à un accompagnement scolaire de forme plutôt générique deux soirs par semaine (« travail du soir », « activités culturelles ») et encadré par des animateurs ayant un diplôme FLE, couplé à un atelier hebdomadaire « prétexte à l'expression orale et à l'échange en français ». Ces enfants bénéficient donc d'un accompagnement scolaire « à la carte », c'est-à-dire créé pour eux et au fonctionnement assez souple, les séances du soir n'étant pas obligatoires dans leur intégralité.

Les différents accompagnements que je viens d'évoquer n'ont pas tous la même forme, le même fonctionnement, et ne se donnent pas tous le même objectif. Je souhaite aussi

58 Voir notamment GOÏ, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs*, coll. Les cahiers de VEI. Orléans : CRDP académie d'Orléans-Tours, 2005. 104 p.

maintenant interroger les objectifs donnés à l'accompagnement à la scolarité et les raisons avancées qui justifient une orientation des enfants et jeunes primo-arrivants en accompagnement à la scolarité.

B. Les raisons d'une orientation en accompagnement scolaire et les représentations qui les sous-tendent

Les dispositifs d'accompagnement scolaire sont en lien plus ou moins étroit avec l'école. Ainsi, dans nombre d'entre eux, la proposition d'inscription à l'accompagnement scolaire des enfants ou des jeunes se fait en lien avec les enseignants. Toutefois ce ne sont pas forcément les enseignants qui « orientent » directement leurs élèves vers de l'accompagnement scolaire : cela peut être le cas, mais cette proposition peut aussi être issue des coordinateurs de l'accompagnement scolaire ou d'autres acteurs partie prenante de ces dispositifs comme les assistants sociaux. Je m'appuierai ainsi sur leurs propos pour faire ressortir les raisons qui peuvent pousser à proposer un accompagnement scolaire à un ENA.

En effet, un enfant nouvellement arrivé étant considéré par les textes comme un enfant de milieu défavorisé, il peut de droit prétendre à bénéficier d'un accompagnement. Mais pour quelles raisons ? Est-il orienté en accompagnement scolaire simplement au titre d'enfant en difficultés, comme les autres, ou bien des raisons liées à sa spécificité de primo-arrivants sont-elles davantage mises en avant, entraînant un accompagnement aux formes plus particulières ? Il semble que l'on puisse, au hasarde des dispositifs, rencontrer ces deux cas de figures.

1. Les invitations « institutionnelles » : un public spécifique de l'accompagnement scolaire

Les AEPS étaient uniquement, puis en priorité destinées aux enfants étrangers ou d'origine étrangère. Les actions d'accompagnement scolaires s'étant développées sur l'idée que les enfants français de milieux populaires étaient aussi « *défavorisés socialement et culturellement* », elles ont été élargies à ce public. La *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* de 2001 se propose d'offrir un cadre pour les actions d'accompagnement à la

scolarité « *au service des enfants et des jeunes les plus défavorisés* ». Les enfants récemment arrivés en France constituent explicitement un public de l'accompagnement à la scolarité, en tant qu'ils appartiennent à ce public (milieu familial social et culturel défavorisé, majorité de ces enfants en ZEP ou REP...). Cette préoccupation (« *Dans ce cadre, une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France* ») était déjà affirmée dans la *Charte de l'accompagnement scolaire* en 1992.

Ces invitations institutionnelles à considérer les ENA comme un public légitime de fait pour bénéficier d'accompagnement à la scolarité ont pu pousser les différents acteurs de l'accompagnement scolaire, et en premier lieu ceux qui s'occupent de sa mise en place et qui décident à quels enfants seront destinées les actions, à s'en emparer et à se sentir « obligé » au minimum de les accueillir, voire même de réfléchir à des accompagnements présentés comme spécifiques pour ces enfants. D'autant plus que, d'après mes observations, cette *Charte* nationale est – dans les intentions au moins – assez connue et suivie des coordinateurs d'accompagnement scolaire[59], et que faire correspondre leurs actions à la *Charte* peut leur laisser penser qu'ils obtiendront les financements qui en découlent.

Ils peuvent également se sentir d'autant plus invités à prendre en compte les ENA dans leurs actions que différents discours émanant de l'institution scolaire les y encourage. Ainsi, de par le rayonnement national de l'association, plusieurs antennes locales de l'AFEV ont été sollicitées par les CASNAV académiques, ayant eu connaissance de leur existence lors de rencontres organisées par la représentation nationale de l'AFEV. Ces CASNAV, soucieux de mettre en place des actions d'accompagnement, se sont alors tournés vers l'association. Ces deux cas de figure, on l'a vu, ont ainsi clairement été l'élément déclencheur ayant permis la mise en place d'actions labellisées « accompagnement d'ENA » pour l'AFEV Grenoble et l'AFEV Nanterre, car elles ont permis la mise en relation entre enseignants spécialisés volontaires et intéressés, et chargées de développement local de l'AFEV.

2. *Les raisons pédagogiques avancées par ceux qui orientent*

La *Charte* invite à prêter une attention particulière aux enfants récemment arrivés,

59 Ainsi lors de mon stage au service JVA de la ville de Grenoble, j'ai pu remarquer qu'un grand nombre de responsables d'accompagnement scolaire avaient fait leurs, parfois mot pour mot, les objectifs de l'accompagnement tels que développés dans la *Charte*.

sans préciser vraiment quelle forme est censée prendre cette attention particulière : « *des actions spécifiques pourront être envisagées pour les enfants non francophones dès leur plus jeune âge* », sans donner de piste supplémentaire ; ou, dans le *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, cette phrase à la fin de la page 18 : « *L'entraide, le tutorat entre enfants ou jeunes, est à développer auprès de ce public. Les accompagnateurs doivent être sensibilisés aux besoins spécifiques de ce public en matière linguistique* ». Ce sont donc aux responsables des actions d'accompagnement scolaire de définir la forme – et par là l'objectif – qu'ils souhaitent donner à l'accompagnement des ENA, objectif censé être en lien avec les besoins supposés et spécifiques, et repérés, des ENA. Parmi les dispositifs étudiés ou relatés dans les ouvrages, on trouve comme principaux objectifs, les suivants : certains plus scolaro-centrés que d'autres, certains présentés comme plus spécifiques aux ENA que d'autres. Ainsi, je présenterai tout d'abord les objectifs qui peuvent être généralisés à tous les accompagnements, primo-arrivants ou non, tout en apportant des nuances à cette généralisation des objectifs, puis terminerai par des raisons d'orientation qui me paraissent davantage explicitement liées à la condition d'ENA.

- **Un soutien classique à la scolarité par une aide aux devoirs et un travail sur la méthodologie.**

Il s'agit là d'un motif fréquent de proposition d'accompagnement scolaire, quels que soient les statuts des enfants. C'est par exemple le cas du CSC Chorier-Berriat, qui précise : « *Fournir aux jeunes des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs ; valoriser les acquis des jeunes afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide entre jeunes* » (objectifs tirés de la *Charte nationale*), ce qui se traduit concrètement par une « *aide aux devoirs avec un travail sur la "méthode"* » (*fiche d'informations du CSC Chorier-Berriat*).

On le voit, l'accompagnement scolaire est tel que défini dans la Charte, et lié à l'objectif d'une réussite scolaire : il est vraiment vu comme un soutien aux apprentissages, une aide à l'organisation, bref un « coup de pouce » pour des enfants qui seraient en difficulté, primo-arrivants ou non, mais pas trop, et qui ne trouveraient pas d'aide dans leur environnement familial.

« *Il y avait encore besoin de soutien parce que les parents souvent pouvaient pas*

les aider à la maison, parce qu'ils lisent pas toujours la langue et ne comprennent pas forcément le système scolaire etc. et en plus un besoin d'accompagnement scolaire pour d'autres enfants en difficulté aussi dont les parents ne pouvaient pas suivre à la maison mais qui n'étaient pas primo-arrivants. »

C'est la vision d'une aide presque strictement scolaire qui prime. L'accompagnement du CSC se propose d'être cette aide passagère, ce soutien méthodologique et moral avec comme conséquence une amélioration des performances scolaires :

« Voilà des difficultés où y a besoin d'un coup de pouce, d'un petit soutien. »

« Sur les primo-arrivants qu'on a, y en a certains qui étaient très bons dans leur pays d'origine mais euh... voilà, qui arrivent en France, qui se retrouvent avec la langue à maîtriser avec tout ça, avec plein de petits mots de vocabulaire qu'ils connaissent pas, avec euh... sur l'orthographe c'est compliqué par rapport aux sons, enfin plein de choses comme ça qui fait qu'on les prend plus à l'accompagnement scolaire pour affiner tout ça mais certains enfants primo-arrivants on les aura sans doute plus l'année prochaine il y avait juste besoin d'une année pour euh... renforcer les acquis puis après ils vont ... ils vont... comment dire ils vont rouler tout seuls. »

Plus précisément, l'accompagnement scolaire semble ici jouer une partie du rôle qu'auraient joué des CRI pour ces enfants qui, scolarisés dans une classe ordinaire après un passage en CLIN, auraient pu bénéficier de quelques heures de soutien supplémentaire l'année suivant leur passage en CLIN.

L'accompagnement scolaire du CSC n'est donc pas là pour « socialiser » les enfants, leur permettre une « ouverture culturelle » ou même un « bain de langues » : pour les assistantes sociales scolaires comme pour la coordinatrice, c'est plutôt le rôle d'un centre de loisirs.

« On en a discuté de ça avec les AS scolaires, en disant que sur un enfant qui parlait pas du tout la langue, euh, ce serait plus judicieux de l'inscrire au centre de loisirs euh, une journée, enfin voilà (...) et qu'après une fois qu'il ait euh... - c'est pas joli enfin qu'il ait « dégrossi » – (sourire) je sais pas quel mot prendre – qu'il ait dégrossi au niveau du langage, venir à l'accompagnement scolaire pour affiner, sur des mots, des choses comme ça. Mais c'est vrai que... l'accompagnement scolaire aurait pas de... d'effet si y a pas déjà une première base du langage. »

« Au centre de loisirs ils vont être en contact toute la journée avec d'autres enfants qui vont les solliciter pour aller discuter, pour venir jouer, pour venir faire des choses... et... je pense que ce sera plus stimulant et plus intensif pour apprendre la langue, que de l'accompagnement scolaire »

Assistante sociale scolaire A : *« En tout cas moi je m'aperçois que c'est pas la priorité le soutien scolaire pour ces enfants-là. (...) »*
Assistante sociale scolaire B : *« Oui mais l'apprentissage du français c'est une*

priorité quand même »
A : *« Oui mais c'est pas dans le cadre du soutien scolaire qu'ils apprennent la langue. »*
B : *« Oui mais on peut imaginer que dans l'accompagnement scolaire y ait un apprentissage du français »*
A : *« Moui mais finalement c'est pas ça qui se passe. Moi j'en ai pas en tout cas, des enfants qui parlent pas bien la langue (...). C'est souvent des enfants en très grande difficultés scolaires et c'est pas du soutien scolaire dont ils ont besoin »*

De plus, la coordinatrice place dès le départ l'action comme n'ayant pas l'ambition, car pas les moyens ou la légitimité, de proposer un soutien plus approfondi.

« C'est pas l'intérêt du projet, et en plus les bénévoles en ont pas forcément la compétence de pouvoir être un bon prof de physique, un prof d'anglais etc. »

« Je pense aussi que les bénévoles qu'on a ont pas forcément la compétence, en plus, pour répondre sur du Français Langue Etrangère de façon très précise sur des choses comme ça, ça relève pas de leurs compétences. »

L'accompagnement scolaire se place donc complètement aux côtés de l'école, sans vouloir la concurrencer mais en souhaitant apporter un soutien aux élèves motivés dans l'optique d'une reprise de confiance en soi et d'une meilleure organisation permettant d'être de nouveau « au niveau ».

- **Une ouverture sociale et culturelle différente.**

Cet objectif, a priori un objectif classique de l'accompagnement à la scolarité et qui est d'ailleurs rappelé dans la *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* (« *les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire* », « *une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche* »), peut être mis en avant seul, mais il accompagne le plus souvent l'objectif d'appui dans la scolarité des ENA : « *Faciliter le processus d'intégration sociale et culturelle des enfants nouvellement arrivés – et de leur famille – à travers un accompagnement dans leur découverte de la société d'accueil et un appui dans leur scolarisation en France.* » (Objectif rappelé par le pôle national de l'AFEV).

Cependant, contrairement aux actions classiques d'accompagnement à la scolarité, il m'a semblé que cet objectif ne faisait pas tant écho à un épanouissement de l'enfant ou du jeune censé améliorer son rapport aux apprentissages. Ici, il semble que l' « ouverture », avant de signifier épanouissement, a partie liée avec l'urgence et la nécessité pour ces enfants de

découvrir et d'assimiler leur nouvel environnement – avec certes pour horizon sans doute une meilleure disponibilité aux apprentissages, mais il est surtout question ici d'intégration sociale pour l'ENA : « *accompagner les jeunes nouvellement arrivés dans la découverte de leur nouvel environnement, de la langue et de la culture* française. » (AFEV Rennes).

Cette ouverture est aussi une sorte de « devoir » des structures proposant l'accompagnement, qui permettra à l'enfant et au jeune d'apprivoiser le nouveau milieu dans lequel il se retrouve, et de mieux vivre sa migration qui est toujours un déracinement : « *contribuer à l'intégration scolaire et sociale des enfants nouvellement arrivés. Rendre visible et compréhensible la société d'accueil, avec ses codes et son fonctionnement particulier.* » (AFEV Toulouse).

> « *Ouai, leur permettre une acquisition de la langue française quand même, euh... c'était découvrir le quartier, investir le quartier, c'était des jeunes qui souvent, parfois en tout cas n'étaient pas scolarisés ici comme ils sont en classe d'accueil, ils vivent là mais ils ont pas de ... enfin ... plus difficilement des liens sur le quartier en fait* » (animatrice PASS)

> « *Tout simplement s'exprimer en français, écouter du français et parler, et pas que le français dans les bouquins. Plus, bien sûr, tout ce qui est ouverture sociale et culturelle* » (CDL de l'AFEV Grenoble)

Ce devoir d'accueil se trouve ainsi élargi à la famille de l'enfant, pour leur permettre de – voire les forcer à – sortir de leur isolement ou de leur enfermement dans leur « communauté », parfois dans l'idée que cet isolement ou enfermement aurait des effets forcément négatifs sur le jeune et qu'au contraire la découverte de la société d'accueil lui permettrait une meilleure intégration, ou tout simplement pour leur faciliter la découverte de leur nouveau quartier :

> « *C'est chouette aussi pour les parents de pouvoir sortir, vu que c'est vraiment des enfants qui ont peu de réseaux en dehors de la communauté. Par exemple X et sa maman elles ont pas vraiment de réseau, la maman elle reste chez elle, du coup c'est chouette aussi.* » (CDL de l'AFEV Grenoble)

> « *Je pense qu'il faut vraiment, enfin voilà, c'est clair qu'il faut axer là-dessus en fait. L'accueil des parents (...) vraiment accueillir les parents, sur le quartier.* »

> « *Ouai, je serais dans l'idée de dire, « il faut accueillir sur le quartier » donc que la tâche de la personne qui s'occupe des enfants nouvellement arrivés, auprès des parents, c'est aussi permettre ça en fait. Un vrai accueil dans les structures : la MEB* (Maison de l'Enfance Bachelard), *le Plateau* (centre socioculturel du quartier), *les écoles, tout au long de l'année* » (animatrice PASS)

- **Valoriser l'enfant et l'aider à construire son identité**

Une des raisons mise en avant dans l'orientation en accompagnement des ENA est la valorisation des enfants et de leurs origines, de leurs cultures : « *Valoriser les idées et actions des jeunes par l'intermédiaire d'une exposition de leurs travaux* » (AFEV Rennes) ; « *Valoriser leurs acquis et leurs connaissances. Valoriser leur place dans la société.* » (AFEV Nantes). Plus précisément, il s'agit d'agir à contre-courant, c'est-à-dire de les valoriser et de reconnaître l'importance de leur identité première plutôt que d'insister sur leurs difficultés ou leurs manques : « *Valoriser les compétences multiculturelles de ces enfants plutôt que de les envisager à travers leurs déficits.* » (AFEV National). Si cet objectif de valorisation des enfants est fréquemment cité pour nombre de dispositifs d'accompagnement scolaire générique, il prend encore plus de sens et d'importance, aux yeux des coordinateurs, pour les ENA. Cela contrairement à ce qui se fait d'ordinaire vis-à-vis de ce public, dans le monde de l'école mais également du parascolaire, public à qui l'on demande dès leur arrivée de parler bien français et de s'intégrer – voire implicitement de s'assimiler, de ressembler à des élèves français :

> « *Rien que pour ce qui est de se re-valoriser parce que je pense que c'est des enfants qui sont complètement dévalorisés et même qui eux s'auto-dévalorisent (...) c'est ça que ça doit permettre en fait, déjà. De se sentir... enfin de reprendre confiance en soi – mais ne serait-ce que de leur dire, parce que vraiment le discours sur le fait que leur langue maternelle, c'est un handicap, c'est fou hein, mais moi je le trouve omniprésent ce discours. Ben la tendance un peu globale, à l'école, je trouve que souvent on renvoie une culpabilité aux parents, mais pas qu'à l'école en fait, moi je l'entends beaucoup dans le monde de... on va dire, ceux qui travaillent sur l'apprentissage et tout ça je trouve que souvent on a... on dévalorise fondamentalement ces langues et ces cultures* » (animatrice PASS)

Plus qu'une mission d'accueil, l'accompagnement est alors là pour aider les enfants à construire leur identité de manière aussi pacifique que possible. Il est un espace sécurisant pour les enfants, qui retourne la vision dévalorisante souvent posée sur leur « culture d'origine ».

- **Des activités de découverte de la langue, des bains de langue.**

Ici, la non francophonie des ENA ou leur non maîtrise de la langue sont mises en avant pour justifier une orientation vers de l'accompagnement à la scolarité. Certes, des « ateliers bains de langage » existent, notamment à Grenoble, pour des enfants en maternelle ou en premier cycle de l'élémentaire, et ne sont pas réservés aux ENA non francophones. Ainsi des bains de langages des écoles maternelles qui en bénéficient – celles généralement en

Zones Urbaine Sensibles et financées par le DRE – peuvent recevoir un nombre important d'enfants primo-arrivants. Cependant, il me semble que l'on peut différencier ces « bains de langage », qui ont un fonctionnement bien précisé, codifié, en temps scolaire, et où les enfants sont orientés sur des critères bien définis et sur l'idée plus générale d'un manque de vocabulaire et d'imprécisions dans l'expression :

> *« Difficultés de langage, pauvreté de vocabulaire, des enfants nouvellement arrivés qui ne parlent pas du tout le français, des enfants qui sont pas du tout stimulés au niveau du langage à la maison, euh, qui ont pas l'occasion de s'exprimer, qui ont des difficultés d'expression, ou des enfants même qui parlent pas, des enfants trop timides pour parler dans le cadre de la classe »* (une assistante sociale scolaire)

Tandis que les « bains de langue » proposés aux ENA en accompagnement scolaire le sont à tout âge, sans diagnostic précis du niveau de l'ENA, dans l'idée sans doute qu'un manque de vocabulaire et que des difficultés à s'exprimer seraient naturellement liés au statut de nouvel arrivant. Ces actions semblent davantage reposer sur l'idée d'une « immersion linguistique salutaire »[60] dans la langue, l'idée qu'entendre ou parler français est une solution à elle seule, bref l'idée qu'un bain de langue est tout à fait nécessaire et approprié pour ces enfants sans que soit entamée une véritable réflexion sur des besoins plus précis des ENA, sur la teneur de ce bain de langue et sur son contenu, ou même sa forme : *« Pour les ateliers, il s'agit surtout de "faire pour parler" »*[61]. Ainsi des accompagnements collectifs se réclameront de cet objectif tout comme des accompagnements individuels, sans qu'aucun ne le définisse plus précisément : *« Compte tenu des besoins plus spécifiques des enfants nouvellement arrivés, assurer un accompagnement complémentaire par des activités collectives de découverte de la langue »* (fiche d'informations de l'association PASS). Autrement dit, pour l'animatrice qui en était responsable :

> *« C'était plus euh, les mettre dans, enfin les permettre d'être dans un bain linguistique français, y a quand même une part... ouai, leur permettre une acquisition de la langue française quand même »*
>
> *« Y en a certains qui apprennent très vite le français et d'autres ils ont besoin de parler un peu plus... vraiment avoir quelqu'un à côté qui... pour tout simplement s'exprimer en français, écouter du français et parler, et pas que le français dans les bouquins. »* (Accompagnement individuel de collégiens à Chambéry par l'AFEV)
>
> *« Moi je pense que ce qui est intéressant pour ces enfants-là c'est d'avoir des*

60 RAFONI, Jean-Charles. *Art. Cité.*
61 GOÏ, Cécile. « Accompagnement des enfants nouvellement arrivés en France à Joué-Lès-Tours » *in* LE BAIL, Jean-Michel. *L'accompagnement à la scolarité. Ouv. Cité.*

accompagnements individuels. Parce que (réfléchit) *avec l'étudiant, se retrouver tout seul ça les force à parler français »* (accompagnement à l'AFEV Nanterre)

On remarque que ce rôle de bain de langue est alors dévolu à l'accompagnement scolaire, perçu comme le vecteur le plus efficace pour les ENA – le seul à disposition selon les coordinateurs – alors qu'on l'a vu, cette mission pour certains est considérée comme étant davantage du ressort des centres de loisirs. Le lien direct avec la scolarité est plus lointain, au profit peu à peu d'une attention portée à l'inscription de l'enfant dans son environnement global.

« Pour moi la priorité c'est plus permettre à l'enfant de sortir un peu, de découvrir d'autres choses, de faire des activités en dehors de ses quatre murs de chambre d'hôtel, pour moi c'est un peu secondaire je pense aussi le soutien scolaire » (assistante sociale scolaire).

- **Un apprentissage intensif de la langue et des codes scolaires proposé spécifiquement aux ENA.**

Ce motif est plus exclusivement avancé pour la seule population des ENA, leur non maîtrise de la langue faisant partie d'un des critères de leur catégorisation et par là de leur différenciation. Les actions qui mettent en avant un apprentissage intensif de la langue comme soutien à la scolarité des ENA, font souvent plus ou moins consciemment reposer leur légitimité à intervenir sur le diagnostic suivant : ces enfants sont supposés davantage en difficulté que les autres du fait de leur non maîtrise de la langue, pourtant tout à fait nécessaire pour une bonne poursuite de scolarité ; ces enfants qui viennent d'arriver sont donc dans l'urgence, d'autant plus qu'à part l'accompagnement à la scolarité ils seraient démunis d'aide et laissés à leur sort.

Ainsi le pôle national de l'AFEV estime que l'un des objectifs de ses accompagnements d'ENA est *« Développer leurs compétences langagières, accéder à de nouveaux codes culturels et développer leur culture scolaire. »*[62]. Plus simplement, il s'agit de *« les aider à intégrer le mieux possible le système scolaire français »* (entretien avec la CDL de l'AFEV Nanterre) et notamment de pouvoir *« prendre en charge un plus grand nombre d'enfants primo-arrivants [...] et leur proposer ainsi un accompagnement qui s'inscrit dans la durée. »* (Fiche d'informations de l'AFEV Grenoble), comme s'il était important d'offrir une aide, et une aide stable à cette population instable et moins sujette à des dispositifs d'aide,

62 GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice. *Ouv. Cité*

comme par ailleurs la population des enfants du voyage.

Les actions d'accompagnement à la scolarité qui se placent d'emblée dans cette optique ont pour particularité d'avoir davantage tendance que les autres à mettre en avant leur utilité scolaire directe, l'utilité « concrète » de l'action. D'ailleurs, les accompagnateurs se retrouvent à aider les ENA à faire leurs devoirs ou à essayer de les aider à s'adapter au niveau d'exigence du système scolaire français.

> *« Je m'attendais pas à autre chose qu'un accompagnement centré sur le français, c'est clair que mon objectif c'était l'aider en français, à parler et à comprendre mieux »,*

précise une accompagnatrice de l'AFEV Nanterre qui s'est impliquée cette année dans le suivi d'un jeune Tunisien en CLA. Celle-ci avait laissé le choix du contenu de l'accompagnement au jeune, qui avait souhaité « faire les devoirs », avec son accord :

> *« Mais le scolaire doit de toute façon revenir dans l'accompagnement, parce que de toute façon ils arrivent pas à faire leurs devoirs tous seuls, ils en avaient vraiment énormément. »*

Ici aussi l'accompagnement à la scolarité vient se placer aux côtés de l'école, comme soutien à l'école, non pas dans un objectif d'amélioration des résultats scolaires mais surtout dans l'idée qu'il est le dernier – ou le seul – recours de ces enfants avant l'échec. Ainsi la bénévole estimait que les accompagnements de ces jeunes par l'AFEV n'étaient peut-être pas les plus appropriés (« *pas assez pointus* ») mais rajoutait :

> *« Mais de toute façon ils sont pas assez accompagnés ces enfants. Sans l'AFEV ils auraient coulé complètement quoi »*
>
> *« T'as un an pour t'intégrer au système donc si t'es pas intégré en un an, c'est des gamins qui sont promus à l'échec, quoi qu'il arrive. »* (La CDL de l'AFEV Nanterre).

Sont ainsi repérés en priorité les enfants silencieux, « renfermés », voire « à la traîne » ou même complètement « perdus » :

> *« C'était un gamin qui était vachement fermé. Déjà à l'extérieur du lycée il voyait pas forcément des gamins à part des Portugais parce que la famille elle restait avec des Portugais, et à la maison les parents parlaient portugais, le papa parlait pas français... »* (la CDL de l'AFEV Grenoble)
>
> *« En fonction de leurs difficultés à la base. En fonction... de leurs difficultés scolaires et (...) aussi, d'apprentissage du français, de la langue, du fait qu'ils étaient un peu à l'ouest ou pas... de, de... en fait elle voit ceux où ça, enfin, ceux qui sont à la traîne quoi. »* (La CDL de l'AFEV Nanterre à propos des choix des jeunes par l'enseignante)

Mais cette vision aurait notamment pour biais que l'urgence de la situation amènerait alors à moins réfléchir sur les motivations de l'enfant :

> *« J'ai jamais réussi à savoir si c'était plus l'enfant, ou la famille, ou l'enseignante qui voulait cet accompagnement. Ce que je sais en tout cas, c'est qu'il a pas envie d'un autre accompagnement à la rentrée. (...) Mine de rien c'est quand même deux heures de travail, un effort à chaque fois pour essayer de parler correctement »* (la bénévole de l'AFEV Nanterre)

Plus généralement toutefois, la majorité des actions mettent en avant la motivation nécessaire des enfants, mais aussi des familles, et leur « disponibilité » :

> *« Ce qu'on a pu remarquer dans les accompagnements, c'est que, euh, il faut autant euh la mobilisation des enfants sur le projet c'est-à-dire qu'ils aient envie d'être accompagnés, mais aussi la disponibilité des parents. Qu'ils soient disponibles pour accueillir des, des étudiants à la maison c'est-à-dire quand on dit disponible c'est plutôt pas trop non plus en grande difficulté sociale »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

> *« Parfois c'est pas des enfants qui sont disponibles même mentalement, parce que c'est des enfants qui ont vécu quand même des situations compliquées quoi (...). C'est plutôt ça le problème pour eux plutôt que vraiment un soutien scolaire quoi. On parle même pas de soutien scolaire pour ces enfants-là parce qu'ils sont pas dans une démarche d'apprentissage dans un premier temps. »* (Assistantes sociales scolaires de la ville de Grenoble)

D'autres à l'inverse, s'ils soulignent aussi l'urgence de la situation et la nécessité d'un accompagnement des ENA, ne sont pas allés forcément dans la même direction :

> *« Ça aurait été intéressant justement d'aller chercher là-dedans parce que je pense que tous les codes de l'école française, ils sont bien spécifiques à l'école française. Et comme je pense qu'on prend jamais le temps de discuter de tout ça avec eux...* (les parents) *»* (Animatrice de PASS).

D'autres raisons plus concrètes et ayant moins de lien avec les visées pédagogiques peuvent toutefois mobiliser les acteurs de l'accompagnement scolaire pour la mise en place d'actions présentées comme spécifiques d'accompagnement d'enfants et de jeunes nouvellement arrivés.

3. *Les raisons « autres » : structurelles, personnelles, stratégiques.*

Bien qu'ils insistent sur les raisons pédagogiques ou sur l'urgence qui justifieraient une mise en place d'un accompagnement pour les ENA et une orientation vers cet accompagnement, les coordinateurs de l'accompagnement peuvent connaître d'autres raisons de mise en place des accompagnements.

Ainsi, les raisons liées au contexte du quartier peuvent pousser une structure à mettre en place une action d'accompagnement : forte présence de population primo-arrivante dans le quartier, cumulée parfois à une prise en charge par l'école jugée insuffisante (CRI jugés insuffisants), alertes propres par l'école qui signale l'existence de ces familles aux structures – et attend alors d'elles une prise en charge des enfants – ou demandes spontanées des familles du quartier. PASS a notamment été sollicitée pour l'accompagnement de primo-arrivants et a décidé, parce qu'elle le pouvait matériellement parlant, de mettre en place une action spécifique. L'image et la légitimité de la structure sont en effet mises en jeu dans sa capacité de réaction à ces appels. Au contraire, un éloignement spatial peut être un facteur de dissuasion pour une tentative de monter un partenariat : ainsi le CSC Chorier-Berriat n'accueille-t-il pas d'enfants d'écoles de son secteur qui sont géographiquement éloignées du centre socioculturel.

Lorsqu'elles se présentent, les opportunités de tisser de nouveaux liens et de nouveaux partenariats sont à prendre en compte, car elles permettront également un rayonnement plus important de la structure (une sollicitation du CASNAV équivaut par exemple à une reconnaissance de l'action), d'autant plus s'il s'agit d'établissements scolaires :

> *« Nous on aimerait proposer justement que PASS intervienne dans le collège avec des enfants nouvellement arrivés. Ce qui serait une manière pour nous déjà de mettre les pieds dans le collège (...). Donc pour nous intervenir dans le collège c'est une manière, peut-être aussi, de lier plus de contacts avec l'équipe pédagogique là-bas, voilà. »* (Animatrice PASS)

En effet, être un interlocuteur reconnu des établissements scolaires permet de toucher davantage de jeunes et de familles, et donne plus de poids aux structures, auprès des familles mais aussi dans leurs relations avec les autres structures proposant de l'accompagnement ou auprès des financeurs. Parmi ces nouveaux partenariats, peuvent être privilégiés ceux qui paraissent de premier abord les plus simples à mettre en place :

> *« Le truc c'est que, euh, le responsable de l'établissement a changé, et que une nouvelle intervention de l'AFEV au sein du collège a été négociée, en partant sur*

le fait que y avait un vrai besoin pour ces élèves-là, et que c'était aussi... facile euh... de mettre en place un projet dans la mesure où c'était un enseignant qui dirigeait une classe, et qui peut cibler directement et être un intermédiaire direct puisque cet enseignant-là il a l'habitude de rencontrer les parents, il connaît bien les difficultés des enfants. Donc pas besoin de passer par un CPE, un médiateur, etc. » (CDL de l'AFEV Nanterre).

Les financements qui peuvent potentiellement être accordés à la structure peuvent en partie la motiver à proposer, ou continuer de proposer un accompagnement pour les ENA : ceux-ci justifient en effet un financement par le dispositif de réussite éducative (DRE), réservé en temps normal aux quartiers classés Politique de la ville. Ainsi, le CSC Chorier-Berriat finance une partie de son accompagnement par le DRE, bien qu'il ne soit pas situé en quartier politique de la ville, car son action est destinée aux enfants nouvellement arrivés.

Enfin, le militantisme ou l'attrait personnel peuvent justifier une « attention particulière » vis-à-vis des enfants et des jeunes nouvellement arrivés : dans la lignée des mouvements d'éducation populaire, de nombreux coordinateurs et accompagnateurs s'engagent dans l'accompagnement scolaire en mettant en avant un certain militantisme, ou du moins une croyance en l'importance de l'école, et par conséquent en le bien-fondé des actions qui visent à donner un coup de pouce aux enfants ou plus largement à lutter contre les inégalités scolaires.

Leurs études ou leurs centres d'intérêt peuvent également les pousser à mettre en place ou s'investir dans des actions d'accompagnement à la scolarité pour ENA : l'animatrice de PASS est diplômée FLE et explique qu'elle est passionnée de langues, qu'elle aime découvrir de nouvelles cultures ; les étudiants bénévoles dans les projets collectifs de l'AFEV font des études de psychologie interculturelle ; la CDL de l'AFEV Nanterre met en avant les questions d'actualité (durcissement des lois sur l'immigration, débat sur l'identité nationale...) qui l'intéressent. Celle-ci a par ailleurs fait des études d'anthropologie... Une multiplicité de facteurs peut donc conduire à proposer des actions spécifiques d'accompagnement scolaire pour les ENA.

Toutefois, à y regarder de plus près, ces actions sont-elles véritablement spécifiques et spécifiquement adaptées aux ENA accompagnés ? Elles sont présentées comme telles, mais est-ce vraiment le cas ? Maintenant que les actions ont été présentées et décrites, je vais

désormais tenter de voir dans quelle mesure celles-ci se prétendent ou non spécifiques et peuvent être considérées comme telles, pour quels effets attendus.

Deuxième partie : L'accompagnement scolaire des enfants et jeunes nouvellement arrivés : un accompagnement spécifique ?

La première partie de ce mémoire a évoqué le contexte plus général de la scolarisation des enfants et jeunes nouvellement arrivés en France. Les difficultés rencontrées dans leur scolarité, les taux de réussite scolaire moindre, les représentations faisant état d'un handicap socioculturel pour ces enfants, mais aussi les enjeux de fonctionnement et d'image des structures sont autant de raisons qui ont pu favoriser le développement d'accompagnement à la scolarité d'ENA par des actions présentées comme leur étant spécifiques, adaptées.

Dans cette seconde partie la « spécificité » prétendue des actions va être interrogée plus finement. En effet, il semble que cette spécificité des actions est souvent mise en avant, mais que la réflexion sur cette spécificité n'est pas poussée jusqu'au bout par les acteurs de l'accompagnement à la scolarité, peut-être parce que la spécificité des difficultés rencontrées par les ENA n'est pas assez interrogée, ou connue, par eux.

Je terminerai mes propos en étudiant les effets de ces actions d'accompagnement scolaire tels qu'ils peuvent être mis en avant par les coordinateurs ou même les enseignants, ce qui pourra peut-être, finalement, faire ressortir l'accompagnement scolaire comme spécifique, mais pas dans le sens où l'entendent généralement les acteurs de l'accompagnement.

I. L'accompagnement à la scolarité : un tiers temps spécifique pour ce public ?

On a vu que l'accompagnement à la scolarité s'était posé comme tiers lieu éducatif pour les enfants et jeunes nouvellement arrivés du fait de difficultés qu'ils connaîtraient, et par leur milieu, et par une prise en charge insuffisante de l'école. Mais en quoi l'Ecole ne prendrait pas suffisamment en charge ces élèves ? Si l'école se donne comme seule mission auprès de ces enfants, au moins dans un premier temps, l'apprentissage du français, doit-on aussi la considérer responsable d'un accueil des familles sur le quartier ? Et en tant que tiers lieu éducatif, l'accompagnement scolaire des ENA doit-il pour autant être spécifique dans sa forme et sa nature ? Doit-on en effet considérer que les ENA, en tant que public spécifique, doivent bénéficier d'un accompagnement propre à leurs difficultés ou celui-ci peut-il tout de même garder sa forme générique ?

A. Quel accueil de l'ENA à l'école ?

L'accompagnement à la scolarité se définit par rapport à la scolarité, et donc par rapport à l'école. Il semble au regard des dispositifs relatés ici qu'une partie de l'enjeu d'un accompagnement scolaire spécifique aux ENA repose sur l'idée d'un accueil dans la société de cette population : quel rôle se donne, ou donne-t-on – ou non – l'Ecole dans cet accueil ?

1. La tension FLScol / FLE et langue de communication : quel rôle de l'école dans l'accueil des enfants dans la société française ?

En forçant un peu le trait, on constate une diversité des situations d'apprentissage d'une classe spécifique à une autre, selon que la priorité donnée par l'enseignant est l'intégration rapide dans une classe ordinaire, conformément aux textes, ou bien que celui-ci cherchera aussi en grande partie à faciliter l'arrivée d'un ENA dans son nouvel environnement.

Dans le premier cas, une grande importance est donnée au FLScol et à son acquisition. La mission d'un enseignant en classe spécifique est tout entièrement centrée autour de cet enjeu, pour rendre l'ENA capable d'exercer au plus vite son « métier d'élève » en vue d'une intégration réussie en classe ordinaire, intégration qu'une bonne compréhension du français oral ne permet pas à elle seule. C. Cortier insiste sur ce fait : « *l'élève étranger doit se*

familiariser avec des activités langagières typiques de l'école et c'est celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui, afin qu'il puisse le plus rapidement possible retrouver la classe qui correspond à son âge et à son cursus normal. »[63]. Dans la mesure où le vocabulaire spécifique à l'Ecole et à chaque discipline prend de plus en plus d'importance au fil de la scolarité, l'auteur souhaite que soit créé un français sur objectifs spécifiques (FOS) pour les élèves nouveaux arrivants, le FOS étant caractérisé par des objectifs d'apprentissage très ciblés (ici, le vocabulaire et la culture scolaire).

Cette vision plutôt « scolaro-centrée » contraste avec le constat, par le même auteur, des enseignements courants dans ces classes qui reposent sur « *une prise en charge des besoins liés à l'environnement social plus qu'à l'environnement scolaire* », prise en charge facilitée par l'existence de supports d'apprentissage FLE. Cela dit, l'importance donnée aux situations de la vie quotidienne peut être le choix délibéré d'enseignants pour qui la mission d'une classe spécifique est une mission globale d'accueil des enfants et jeunes. Ainsi J-C. Rafoni[64], tout en reconnaissant la spécificité du FLScol et l'importance d'une classe spécifique pour l'enseigner, envisage davantage la CLIN comme la continuité dans l'apprentissage des situations apprises ou vécues par les élèves dans l'école mais aussi dans leur environnement social. L'auteur donne une grande importance aux situations naturelles, spontanées de conversation que rencontrent les élèves. La CLIN n'est donc pas prioritairement vue comme le lieu d'apprentissage de la langue de scolarisation. Elle a plutôt pour rôle de seconder les enfants dans leur apprentissage de la langue, c'est-à-dire de la société française, en tout cas celle de leur environnement direct. Ainsi, en CLIN, on « *apprend* aussi *la vie* », pour reprendre une expression de B. Charlot : l'environnement de l'enfant n'est pas coupé du monde de l'école et des apprentissages, mais il est constamment réinvesti dans des allers-retours entre les apprentissages en classe et les situations de communication réelle.

Il est délicat de départager l'importance que doivent avoir respectivement FLE et FLScol. Si la plupart des enseignants de classes spécifiques ou enseignants chercheurs vont tous dans la même direction en expliquant que le FLE doit être enseigné dans un premier temps pour permettre à l'enfant de communiquer, puis que place doit ensuite être fait à l'enseignement du FLScol, c'est à l'enseignant de déterminer à quel moment s'arrête peu à peu le premier apprentissage au profit du second, c'est-à-dire à quel moment l'enseignant considère que l'enfant possède des bases assez solides pour pouvoir communiquer dans des

63 CORTIER, Claude. *Art. Cité.*
64 RAFONI, Jean-Charles. *Art. Cité.*

situations quotidiennes. Celui-ci peut se sentir justifié – ou obligé – d'approfondir l'apprentissage de la langue française et de la langue de communication, d'autant que les situations quotidiennes sont variées et sans fin, et que par ailleurs l'enseignant n'est pas non plus forcément spécialiste du vocabulaire spécifique des autres disciplines, ce qui limite, au bout d'un moment, sa tâche dans l'apprentissage du FLScol. De plus, les circulaires sont là aussi ambiguës : elles indiquent clairement que la priorité pour les classes spécifiques est l'apprentissage du français langue de scolarisation pour une intégration rapide dans le système scolaire ordinaire, mais insistent également sur la fonction d'accueil et d'intégration de l'école pour ces enfants. Intégration scolaire, certes, mais avec en filigrane un enjeu d'intégration sociale – dans l'école et hors l'école – des ENA.

2. *L'enjeu de l'accueil des enfants nouvellement arrivés à l'école*

Les instructions officielles font de l'accueil des familles à l'Ecole une priorité. Une circulaire de 1986 s'intitule d'ailleurs explicitement « Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées » et les premières considérations officielles sur l'accueil des familles dans l'école datent de 1978[65]. Par « accueil dans l'Ecole », les textes attendent des responsables des établissements et des classes qu'ils fournissent toutes les informations nécessaires sur les démarches à effectuer par les familles pour une scolarisation des enfants tout d'abord, mais aussi sur le fonctionnement du système scolaire français en général (organisation de la scolarité en cycles, existence de différents cursus et orientations...), et pas seulement : « *Dans les écoles, collèges ou lycées, l'accueil des nouveaux arrivants requiert une attention particulière. Il convient notamment de faciliter la connaissance, pour ces élèves et leur famille, des règles de fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel ils sont affectés* »[66]. Les informations à faire passer aux familles doivent ainsi inclure le fonctionnement et l'organisation spécifique de l'établissement qui scolarise les enfants : le règlement, les options, les horaires d'enseignement, le fonctionnement de la cantine, la présentation des différents interlocuteurs et de leurs fonctions, etc.

Cette préoccupation est justifiée par la méconnaissance des particularités du système

65 « Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées », *circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986* et « Scolarisation des enfants immigrés », *circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978.*

66 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.*

français par les parents, qui viennent d'arriver. Aussi, des dispositions devront être prises lorsque les parents ont une maîtrise insuffisante de la langue française : les écoles pourront présenter aux parents des plaquettes traduites en langues étrangères ou faire appel à des interprètes lorsque la langue des parents n'est pas disponible en plaquettes, et lorsque ce recours est possible. Ces dispositions sont encouragées par les circulaires, dont la dernière.

Dans cette mission d'accueil des familles à l'école, l'enseignant de l'enfant ou du jeune a une place décisive : « *Pour aider les parents à mieux comprendre le parcours de leurs enfants, rien ne vaut la confiance établie entre l'enseignant et la famille* » précise C. Goï[67]. Il est nécessaire pour elle dans un premier temps d'accueillir réellement la famille dans l'établissement, de lui faire visiter les locaux et de lui expliquer, de la manière la plus compréhensive possible, « *le fonctionnement ordinaire ou extraordinaire de l'école et la classe* » de l'enfant.

Cet accueil par l'institution scolaire, en plus d'avoir une utilité « concrète » – à savoir celle d'éviter des malentendus selon l'auteur, qui donne l'exemple d'une maman qui n'aurait pas bien compris, faute d'avoir pris le temps de bien lui expliquer, qu'une sortie de classe était organisée et qui, paniquée, ne voyait pas son enfant à 16h30 – a me semble-t-il un rôle doublement symbolique envers la famille. D'une part, il permet aux familles migrantes de se rendre à l'Ecole, et pour une raison autre qu'une « convocation » de l'enseignant, alors que celles-ci sont souvent éloignées de l'école bien que portant en elle tous leurs espoirs. D'autre part, il me semble que l'accueil dans l'Ecole est une des formes d'accueil dans la société globale. L'accueil dans l'Ecole, spécifique à l'Ecole, n'en reste pas moins un accueil fait aux nouveaux arrivants par une institution, qui par là reconnaît leur présence. C'est alors la société qui leur fait un accueil, et ce d'autant plus si est mise en avant une vision où l'école n'est pas refermée sur elle-même, mais ouverte à son environnement. Un bon accueil à l'école serait alors le premier pas d'un bon accueil dans la société.

Cependant, il faudrait chercher à savoir si cet accueil est réel dans les écoles, et s'il a l'effet escompté de rapprocher les familles de l'école pour que celles-ci n'hésitent plus à s'y rendre autrement que contraintes et forcées :

> « *Bon, déjà, ses enfants avaient quand même de grosses difficultés, enfin, son fils avait des grosses, grosses difficultés à l'école et puis au niveau comportemental, donc de toute façon elle était, euh, obligée, d'aller dans l'école donc quelque part !* » (Animatrice PASS)

67 GOÏ, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs. Ouv. Cité.*

Il me semble, à la décharge de l'Ecole, que celle-ci ne peut pas toujours mettre en place un accueil de qualité pour les familles nouvellement arrivées. Pour un enseignant de classe spécifique, cela est sans doute plus envisageable dans la mesure où il semble être en lien plus fréquent avec les familles, mais lui comme un enseignant en cursus ordinaire n'a pas toujours le temps de recevoir chaque famille, n'a pas toujours de support adapté à disposition, ou l'on peut penser qu'il ne s'en sent pas toujours capable, face à une famille entièrement non francophone par exemple. De plus, on l'a noté, il est essentiel d'avoir une équipe pédagogique engagée, un établissement au projet cohérent et intégrateur en ce qui concerne les ENA. Dans les établissements où ce n'est pas le cas, l'accueil des familles s'en trouve d'autant plus compliqué. Les circulaires savent que ce n'est pas toujours facile, aussi : « *Les modalités de ce dialogue et de cette information sont variées. Elles doivent tenir compte des difficultés de langue que peuvent éventuellement connaître les parents. L'aide des associations peut s'avérer utile pour établir une concertation toujours souhaitée par les parents et nécessaire pour les enfants.* » (Circulaire de 1986)

Dans ce cadre, on imagine bien que l'accompagnement à la scolarité puisse être sollicité, même si l'on pense peut-être plus spontanément aux associations d'aide aux migrants, dont certaines ont des interprètes. L'accompagnement à la scolarité a cependant la caractéristique d'être souvent au contact direct des écoles et des familles. Aussi, on peut également imaginer qu'à défaut de l'école, ce soit au monde parascolaire de se charger d'un accueil des familles, ou au moins des enfants, pour leur faciliter leur arrivée et leur inscription dans leur nouvel espace et pour, tout simplement, les accueillir. Comme le revendiquent ou souhaitent le mettre en place nombre de structures d'accompagnement scolaire :

> « *Quand je parlais de l'accueil, à mon avis l'année prochaine, ouais, je serais dans l'idée de dire, "il faut accueillir sur le quartier" donc que la tâche de la personne qui s'occupe des enfants nouvellement arrivés auprès des parents, c'est aussi permettre ça en fait. Un vrai accueil dans les structures : la MEB, le Plateau, les écoles, tout au long de l'année, où il y ait des temps, où voilà on est ensemble et on est reçu par quelqu'un de la structure qui nous fait visiter les lieux, qui nous explique comment ça se passe....* » (Animatrice PASS)

Il me semble ainsi que l'accompagnement à la scolarité s'est développé, pour les enfants nouvellement arrivés, en partie du fait des difficultés linguistiques et scolaires des ENA, et en partie du fait d'un constat d'un accueil limité de ces populations par l'école.

B. La « spécificité » de l'accompagnement scolaire des ENA, en réponse aux caractéristiques des ENA mais aussi à l'école

Je souhaite à présent étudier plus finement les discours des acteurs de l'accompagnement scolaire ainsi que les dispositifs rencontrés. En effet, la plupart des dispositifs sont présentés par leurs responsables comme spécifiques, spécifiquement destinés aux ENA et de forme spécifique pour mieux répondre aux besoins de ces enfants et jeunes. Toutefois, il m'a semblé, en étudiant ces dispositifs et les propos qui les décrivaient, que la spécificité des accompagnements scolaires d'ENA n'était pas si évidente au regard des actions plus classiques et génériques d'accompagnement à la scolarité que peuvent par ailleurs proposer les structures rencontrées. J'essaierai alors de caractériser ce qui peut être à juste titre considéré comme spécifique dans ces actions ou dans la manière de les envisager.

1. Une réflexion peu approfondie sur la nature de la spécificité généralement évoquée des accompagnements.

De manière générale, les accompagnements scolaires des ENA m'ont presque toujours été présentés comme « spécifiques », au moins en partie. Ce mot est en effet couramment employé dans les entretiens lorsqu'il s'agit de décrire l'action telle qu'elle est, ou qu'elle devrait être. Les accompagnements décrits sont ainsi au minimum séparés, distincts des autres accompagnements que peuvent proposer les structures de par l'accueil d'un public particulier, distinct des autres enfants, et le plus souvent présentent une particularité dans leur fonctionnement qui justifie cette séparation des autres enfants et actions d'accompagnement. La spécificité signifie que les accompagnements sont donc, au moins en partie, particuliers, différents des autres accompagnements.

- **La présentation d'un accompagnement spécifique.**

Cette différence affirmée de l'action se trouve avant tout dans la présentation que les coordinateurs de l'accompagnement scolaire en font :

« *Elle* (la présidente) *a fait le choix de séparer le projet ENA et le projet*

accompagnement à la scolarité, au niveau des demandes de subvention. » (Animatrice PASS)

« *Cette année, on présente le projet comme différent des accompagnements, enfin, classiques. Avec une portée différente et on demande aux étudiants, enfin on choisit les étudiants seulement qui ont stipulé que ça les intéressait particulièrement.* » (CDL de l'AFEV Nanterre)

On comprend donc que ces accompagnements sont présentés comme différents auprès de l'ensemble des autres interlocuteurs : les enseignants, les organismes financeurs ou leurs représentants, les accompagnateurs bénévoles potentiels, les autres coordinateurs d'accompagnement à la scolarité, etc. sans doute parce que les coordinateurs sont persuadés de l'évidence de la spécificité de l'accompagnement au regard de la population spécifique à laquelle il est destiné. Ce serait un lien naturel, identitaire : le public est différent donc l'accompagnement l'est forcément.

« *C'est beaucoup plus compliqué d'accompagner un enfant nouvellement arrivé en France parce que souvent y a la barrière de la langue, y a la barrière culturelle qui est forte, euh, c'est des enfants qui ont des histoires aussi qui peuvent être compliquées, donc il faut être, euh, prêt pour le faire* » (CDL de l'AFEV Nanterre)

Un raisonnement semblable consiste à avancer que, comme le public est spécifique, l'accompagnement se doit de l'être aussi afin d'être adapté aux besoins des enfants et des jeunes : « *Compte tenu des besoins plus spécifiques des enfants nouvellement arrivés, assurer un accompagnement complémentaire par des activités collectives de découverte de la langue* » (*fiche d'informations de PASS*). Ici, l'accompagnement est doublement spécifique pour les ENA : ils ont un accompagnement supplémentaire que les autres jeunes n'ont pas ; celui-ci repose l'objectif de « découverte de la langue » spécifique aux nouveaux arrivants.

Le poids des financements joue aussi dans la présentation de l'action : les ENA sont un public spécifique, entraînant un financement pour des actions spécifiques qui leur sont destinées. Le Dispositif de Réussite Educative finance de telles actions, considérant qu'être nouvellement arrivé entraîne des difficultés notables (non maîtrise de la langue par exemple) pouvant altérer les chances de réussite des enfants.

Enfin, une raison importante de la mise en avant de la spécificité de l'action est de pouvoir apparaître comme un interlocuteur fiable, compétent, au plus près des besoins des enfants et donc d'être reconnu dans le milieu de l'accompagnement : de par son rayonnement national et la mise en avant de quelques expériences locales d'accompagnement des ENA, l'AFEV s'est vue sollicitée par différents CASNAV pour mettre en place de nouvelles actions.

J'ai cependant rencontré une exception : au-delà du ciblage de son action à destination des ENA – ce qui lui permettait tout de même de bénéficier de financements auxquels il n'aurait pas pu prétendre sinon – le CSC Chorier-Berriat de Grenoble n'a pas souhaité distinguer dans ses principes et pratiques un accompagnement spécifique, réservé aux ENA. Pour le centre socioculturel, les enfants primo-arrivants accueillis ont les mêmes difficultés que les autres, ce qui justifie qu'ils soient considérés indifféremment et mélangés aux autres.

Mis à part ce dispositif, les accompagnements sont donc présentés comme spécifiques aux personnes extérieures aux structures, dans leur forme, dans la manière dont ils ont été pensés et mis en œuvre : les enfants nouvellement arrivés sont séparés des autres, ils ont un accompagnement bien distinct pour eux seuls, qui constitue une action de la structure à part entière. A PASS, une animatrice ayant un diplôme FLE en a la responsabilité ; à l'AFEV, une formation spécifique, réservée aux accompagnateurs d'ENA, ainsi qu'un suivi spécifique plus étroit ont été mis en place ; enfin, on donne aux accompagnements une mission particulière plus précise que pour un accompagnement classique. En effet, l'apprentissage et la pratique du français sont avancés comme les premiers objectifs – mais pas les seuls – des accompagnements.

Toutefois, j'ai remarqué une certaine modération de ces propos par les coordinateurs eux-mêmes : les accompagnements sont présentés comme spécifiques, et comme s'adressant à des publics spécifiques, mais ils reposent finalement sur une formule assez classique d'accompagnement dans leur forme, et dans une certaine mesure dans leur contenu. Les pratiques semblent donc assez semblables à d'autres accompagnements. Pour prendre l'exemple de l'AFEV Chambéry, l'accompagnement des collégiens nouvellement arrivés repose sur un bain de langue créé par le contact avec un étudiant bénévole et sur une « ouverture sociale et culturelle », c'est-à-dire une découverte de la ville. Ces deux principes d'actions pourraient être pensés comme spécifiquement destinés aux ENA, or l' « ouverture sociale et culturelle » est prônée par l'AFEV pour tous ses accompagnements scolaires, même si elle pourrait revêtir un sens particulier pour les ENA, mais il ne semble pas que ce soit vraiment le cas ici, ou en tout cas les CDL ne le mettent pas en avant.

> *« Donc pour les collégiens, bah c'est pareil que tout ce que tu as déjà pu entendre (...)* C'est un accompagnement individuel, un peu, euh ? – *Vraiment traditionnel oui »* (CDL de l'AFEV Grenoble)

> *« C'est un projet d'accompagnement éducatif, donc qui reste euh (...) c'est un projet voilà qui est sur les mêmes bases que l'accompagnement, classique »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

Malgré la reconnaissance d'une forme assez classique, les coordinateurs continuent globalement d'insister sur une spécificité des accompagnements par les arguments qui viennent d'être évoqués, et par le recours à l'argument du « bain de langue », comme si ces accompagnements se devaient d'être un peu spécifiques quand même.

> *« Mais, euh, les étudiants bénéficient d'une formation supplémentaire, qui les forme au type de besoin, type de publics, d'enfants enfin qu'ils vont rencontrer, en insistant bien sûr sur l'apprentissage des codes de la scolarité française, l'apprentissage de la langue etc., et en amont y a aussi un suivi euh, très étroit avec l'enseignante. »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

- **Une réflexion peu approfondie sur une spécificité amenée par la forme de l'accompagnement.**

La mise en avant assez fréquente d'une spécificité des accompagnements contraste parfois avec l'impression que l'on a de ces accompagnements, qui ne paraissent finalement pas si spécifiques, de même qu'elle contraste avec ce qui semble être une réflexion inaboutie de la nature de cette spécificité. Cet inaboutissement de la réflexion me semble porter sur deux aspects : la spécificité de la forme de l'accompagnement et l'adéquation aux supposés besoins des enfants accompagnés.

Concernant la forme des accompagnements, on a vu que ceux-ci pouvaient être collectifs ou individuels, mais toujours présentés comme différents. Dans les deux cas, les spécificités sont comme naturalisées et ne sont plus remises en question, comme si la nature du public reçu déterminait d'emblée la spécificité d'un accompagnement, comme si cela allait de soi. C'est d'ailleurs le cas si l'on considère les financements : le DRE ne finance pas n'importe quel accompagnement, il est conditionné au territoire ou à la présence des ENA. Un accompagnement collectif « à part », ne rassemblant que les ENA, est alors à première vue par nature spécifique. Or, comme le remarque à juste titre l'animatrice PASS, ce n'est pas parce que des enfants dits spécifiques sont rassemblés que l'accompagnement qui leur est proposé sera lui-même d'emblée différent, particulier et vraiment axé sur leur spécificité :

> *« Si tu veux je sentais que tout se passait bien, qu'il se passait plein de choses mais que... il me manquait un espèce de fil rouge, quoi, que je voyais pas tant que ça où on allait, et qu'est-ce que je leur proposais à eux de spécifique, que ne proposerait pas, ptêt, la MEB, et finalement je me disais, bon je fais pas mal d'animation, alors moi l'animation d'accord, mais quel intérêt ? (...) Parce que "bain de langage" par animation, bah ils ont le même à la MEB (...) je voulais chercher un peu, qu'est-ce que je pouvais faire avec eux de spécifique, vers quoi il*

fallait aller, répondre plus à eux en fait, à leurs besoins, je sais pas comment dire, mais... des besoins plus spécifiques quoi » (animatrice PASS)

L'affirmation d'une spécificité des accompagnements individuels des ENA repose sur un autre procédé de naturalisation de cette spécificité : il semble qu'un accompagnement individuel est de fait, par principe, considéré comme spécifique car forcément adapté au plus près des besoins de l'enfant accompagné. Ainsi la CDL de l'AFEV Nanterre croit utile de préciser ses propos :

> *« Il y avait des enfants qui étaient en CLIN, mais qui bénéficiaient pas forcément d'un accompagnement euh... spécifique. Spécifiquement différent des autres ».* Ici, l'accompagnement est en effet « spécifique » car individualisé, mais il ne l'est pas au regard des particularités des ENA et de ce que se doit d'être une action spécifique (formation, suivi).
>
> *« Du coup c'était chouette parce que c'était beaucoup plus adapté finalement à, au niveau de Y et à ses besoins quoi. »* (CDL de l'AFEV Grenoble)
>
> *« Alors c'est vrai qu'on pourrait concevoir, dans les cellules d'accompagnement scolaire, quelque chose d'un peu plus... spécifique, ça pourrait être un plus si c'est un travail plus individualisé pour cet enfant, faire plus du, je sais pas, du français, du... mais ça sera, individuel quoi, à la carte »* (assistante sociale scolaire de Grenoble)

Or les accompagnateurs bénévoles des ENA n'ont pas forcément l'impression de leur apporter une aide vraiment adaptée, même individualisée. Ils se sentent souvent démunis face aux difficultés des ENA :

> *« C'était percutant, c'est super dur de transmettre quelque chose, à quelqu'un qui vient d'arriver et qui a tout à apprendre quoi, qui connaît pas la langue, vraiment ça m'a fait comme un électrochoc »* (bénévole à l'AFEV Nanterre)

Tout au plus proposent-ils selon eux un accompagnement dont ils perçoivent pour l'enfant un vague bénéfice :

> *« A la fin, il faisait des phrases de lui-même, sans que ce soit mirobolant hein, mais bon... c'est pas grand-chose, mais c'est déjà beaucoup »*
>
> Et, concernant l'accompagnement des ENA : *« Bah ça marche peut-être pour les autres enfants, mais pas pour les ENA, c'est pas assez pointu. Même si y a toujours sûrement des bénéfices dans tous les accompagnements hein »* (bénévole à l'AFEV Nanterre).

Ainsi une accompagnatrice bénévole à l'AFEV Nanterre expliquait lors d'un échange de pratique qu'elle voyait bien que l'enfant accompagné appréciait sa présence et son aide, mais qu'elle-même se sentait complètement démunie face à, selon elle, l'ampleur des difficultés de l'enfant, qui ne possédait pas le vocabulaire de base en français et qui perdait ses affaires

d'une séance à une autre.

- **Les besoins des ENA et l'adéquation des accompagnements à ces besoins.**

Ces dernières remarques des bénévoles amènent à considérer maintenant la question de l'adéquation aux supposés besoins des ENA. On l'a vu, les objectifs poursuivis par les accompagnements peuvent être rassemblés autour de l'idée d'aider les enfants et jeunes primo-arrivants, qui connaîtraient des difficultés spécifiques et qui en plus seraient dans l'urgence, et sans aide autre. Il me faut donc déterminer plus précisément quelles sont ces fameuses difficultés rencontrées qui justifieraient que les ENA soient un public spécifique de l'accompagnement scolaire.

Tout d'abord, les ENA sont peut-être spécifiques mais pour la *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* et pour les acteurs de l'accompagnement, ils sont avant tout englobés dans le public « enfants en difficulté de milieux défavorisés ».

Ensuite, on peut entendre l'affirmation que les ENA ne seraient pas tant que cela un public spécifique. Ainsi, ils ne rencontreraient pas de difficultés spécifiques différentes des autres enfants dits en difficulté par exemple. Le centre socioculturel Chorier-Berriat prend ce parti pris : les enfants sont juste davantage sujets que d'autres à rencontrer un certain type de difficultés (ne pas comprendre les énoncés, mais du fait d'un vocabulaire encore peu étoffé, ou avoir des problèmes d'organisation) mais ce ne sont pas des difficultés qui leur sont réservées, qui leur sont propres et qui nécessitent une approche pédagogique particulière. Si l'on y regarde de plus près toutefois, il a été souligné que le CSC ne recevait pas n'importe quels ENA, mais en majorité des enfants arrivés depuis plus d'un an en France et ayant été scolarisés une année en classe spécifique, où leur a été donnée l'occasion d'apprendre le français dans un environnement sécurisé.

Aussi, cette considération me fait penser que ce n'est pas tant que ces enfants ne sont pas spécifiques, mais peut-être davantage qu'ils ne le sont plus, qu'ils ont eu le temps de s'adapter globalement à leur nouvelle société d'accueil et peu ou prou au système scolaire français. En effet, la spécificité des ENA n'est pas inhérente à leur statut, mais se manifesterait surtout pendant le « temps d'adaptation », ce temps où ils viennent d'arriver et où ils ont tout à découvrir et à assimiler ainsi que, lorsque c'est le cas, à réinvestir leurs connaissances déjà acquises dans un nouveau système. L'accompagnement scolaire peut être

sollicité pour réduire ce temps d'adaptation. Les enfants reçus par le CSC auraient donc dépassé, ou pratiquement terminé ce stade d'adaptation. Ils viennent alors à l'accompagnement chercher un « coup de pouce », une consolidation :

> *« Il y a eu une petite qu'on a eu euh... il y a 3 ans, qui était en CE1. D'un pays du Maghreb mais je sais plus lequel, et qui est venue parce qu'elle... elle était en CE1 mais elle avait l'âge d'être en CM2 – elle arrivait juste en France donc pour compléter un peu, pour soutenir, valoriser tout ça elle est venue la première année. Après elle a sauté une classe elle est passée en CM1, du coup elle a continué à venir au soutien scolaire euh... comme elle avait sauté une classe euh... pour l'aider à bien... voilà, à bien asseoir ses connaissances. L'année dernière elle a eu l'autorisation de passer en CM2, bien qu'elle ait l'âge normalement – à partir d'un certain âge ils doivent aller en 6ème, donc là elle a eu une dérogation pour rester en CM2, on a continué l'accompagnement scolaire histoire de vraiment consolider mais je suis pas sûre qu'elle en ait eu vraiment besoin finalement cette année et l'année prochaine en 6ème – à moins qu'elle rencontre des problèmes d'organisation comme ça passe du CM2 a la 6ème et que ça change un peu de rythme elle en a plus besoin. Elle a rattrapé euh... son retard elle est... voilà. Elle s'est intégrée comme... sur un niveau scolaire elle a rattrapé comme si elle avait fait toute sa scolarité en France maintenant. »*

L'accompagnement scolaire peut donc être considéré comme une aide dans la consolidation des savoirs lors du temps d'adaptation des ENA. Il peut être un coup de pouce, une stimulation :

> *« Y en a certains qui apprennent très vite le français et d'autres ils ont besoin de parler un peu plus... vraiment avoir quelqu'un à côté qui... pour tout simplement s'exprimer en français, écouter du français et parler »* (CDL de l'AFEV),

comme pour d'autres enfants où il s'agit de les pousser un peu, de les inviter à se lancer, d'être une présence rassurante à leurs côtés lorsqu'ils se mettent à faire leurs devoirs ou à participer à des activités. Ainsi, on peut envisager que l'accompagnement ait un rôle légitime pour des enfants qui auraient un problème avec le français oral, qui sont mutiques et n'osent pas parler. Ici le rapport au savoir et à la construction de la langue est moins important, il s'agit peut-être davantage d'un premier temps de socialisation de l'enfant ou du jeune nouvellement arrivé, de « nouer une relation de confiance » pour l'inviter à se lancer. Le « problème » est spécifique aux ENA car lié à la langue, mais le principe de l'accompagnement n'est pas foncièrement différent d'un accompagnement classique.

Le rapport à la langue peut toutefois amener d'autres raisonnements et d'autres formes d'accompagnement qui sont, elles, présentées comme plus spécifiques. En effet, il est souvent avancé que les ENA rencontrent des difficultés propres et importantes liées au problème de la

langue, notamment lorsqu'ils viennent d'arriver. Ces difficultés sont plus grandes qu'un simple problème de pratique ; l'enjeu est plus grand. On comprend que les ENA sont placés dans l'urgence, dans l'injonction de maîtriser au plus vite la langue, et qu'alors il ne s'agit plus de simplement leur permettre de parler de tout et de rien, mais davantage de « mettre le paquet » sur l'apprentissage du français :

> *« En fait y a eu beaucoup de travail quand même sur l'apprentissage de la langue. Parce que c'est vraiment ce dont ils ont besoin. Enfin ce dont ils avaient tous assez besoin. »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

Alors, il ne s'agit plus de coup de pouce, mais bien d'un soutien réel, d'un réel besoin d'aide dans l'apprentissage d'une langue différente et qu'on ne connaît pas, mais qui a une importance capitale pour son intégration dans la société. Là, on imagine plutôt qu'une aide spécialisée serait mieux adaptée à ces enfants : une aide dispensée par des diplômés (ou personnes expérimentées) en FLE, qui de par leur parcours savent qu'apprendre une langue étrangère ne met pas en jeu les mêmes mécanismes cognitifs que lorsque l'on approfondit sa connaissance de sa langue maternelle. Encore faut-il toutefois faire attention à bien distinguer le français écrit et le français oral : ici, quand on parle de difficulté de la langue et d'urgence, il semble que l'on pense surtout au français écrit, ou bien au français oral mais scolaire, c'est-à-dire reposant sur une forme écrite, spécifique de la langue, et non au français de conversation basique.

Ainsi, pour une aide à l'apprentissage solide de la langue, des accompagnateurs bénévoles non formés seraient un peu impuissants, puisqu'il faudrait des spécialistes du FLE – bien que des étudiants en FLE ne soient pas persuadés que leur formation leur ait servi, même s'ils admettent qu'ils aient pu la réinvestir sans qu'ils s'en rendent compte. Selon le *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, les accompagnateurs devraient être sensibilisés aux besoins spécifiques des ENA en matière linguistique. Or tout dépend des besoins considérés : expliciter ou faire apprendre du vocabulaire aux ENA ne nécessite sans doute pas de compétence vraiment particulière, en revanche, lorsqu'il s'agit d'aide aux apprentissages comme la structure du français, la grammaire, la phonétique, une sensibilisation ne suffit probablement pas. En effet, bien que les accompagnateurs soient tous informés de la spécificité des enfants et des jeunes qu'ils auront à charge d'aider, et qu'à ce titre on puisse considérer qu'ils soient « sensibilisés » – d'autant plus que certaines structures leur proposent des « formations spécifiques » – ceux-ci se sentent souvent démunis :

> *« La plupart des bénévoles qui suivaient les ENA venaient me voir en me disant*

"je comprends pas, ils arrivent pas à écrire par exemple « on » ou « an », je leur dis « ton » ou « tant » de toute façon ils le font au pif et pourtant, on l'a écrit plusieurs fois..". Enfin je sentais que c'était une difficulté particulière, et voilà, à mon avis y a une base en phonétique là-dessus. (...) Eux je pense qu'ils ont fait plus de l'accompagnement ... on va dire un peu plus scolaire quand même, où c'était plus sur l'acquisition de la langue française – les règles de grammaire ou des choses comme ça ? - ouaï, je pense, ou de l'écrit... et je pense que justement, c'est dommage (...) enfin voilà, parce que moi j'ai une formation FLE et que moi je fais ça par ailleurs, avec d'autres gens et que du coup je pense qu'il y a des tout petits réflexes qui sont basiques mais qui font qu'on apprend pas le français de la même manière quand c'est pas notre langue que quand c'est la nôtre, et que eux ... enfin voilà, je pense qu'il y aurait eu des petites choses. » (Animatrice PASS)

Les coordinateurs oscillent alors entre affirmer qu'il ne faut pas être absolument « spécialiste » pour prendre en charge des accompagnements d'ENA, tout en reconnaissant implicitement que les accompagnements n'auraient pas forcément la même portée :

« Pour les étudiants, pas de formation spécifique en langue requise, ou autre ? *Non. Parce qu'en fait le but c'est que... enfin... non, non, non. On leur demandait pas d'avoir euh, fait des études particulières dans ce domaine-là, ou on leur donnait pas des codes pour l'alphabétisation, ou des trucs comme ça. Par contre cette année, ce qu'on va essayer de faire avec l'enseignante de CLA, c'est une enseignante FLE. Et donc, y a un master de FLE à Nanterre, et l'idée ça va être de proposer à ces masters d'être pris en stage dans la classe de CLA de Nanterre, parce qu'ils ont des stages à faire, et la contrepartie de ces stages ce serait d'accompagner un enfant. Donc on propose un stage et un accompagnement (...). Donc du coup on pourrait avoir des étudiants qui seraient vraiment euh, préparés à ce type d'accompagnement. »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

L'apprentissage de la langue pour les ENA paraît donc potentiellement beaucoup plus efficace et pertinent s'il repose sur des personnes dont c'est la spécialité. D'ailleurs, il est souvent vu comme réservé à l'Ecole. C. Goï notamment n'évoque pas les structures d'accompagnement à la scolarité comme « aide extérieure » pour l'apprentissage lorsqu'elle énumère les aides de l'Ecole pour les ENA. En revanche, elle explique brièvement qu'un partenariat avec un master de FLE permet aux enfants de revoir leurs apprentissages, en temps scolaire, avec des étudiants qui reprennent le travail effectué par l'enseignante[68]. Cela illustre bien l'idée qu'une aide à l'apprentissage du français n'est considérée comme vraiment efficace que si elle est dispensée par des spécialistes, ce que l'accompagnement scolaire semble généralement ne pas être, en ouvrant les accompagnements d'ENA à tous les volontaires.

Or il se propose tout de même d'être cette aide, jugée nécessaire et urgente, à

68 GOÏ, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs. Ouv. Cité.*

l'apprentissage du français. Mais, comme s'il était conscient de son insuffisance dans ce domaine strict, l'accompagnement fait davantage reposer ses objectifs sur des actions telles que les bains de langues, supposés avoir des effets forcément bénéfiques – J.C. Rafoni et d'autres parlent de présupposé d' « immersion linguistique salutaire » dans la langue[69]. Tout se passe comme si, pour se positionner sur ce problème de la langue et pouvoir intervenir quand même dans l'accompagnement des ENA, les coordinateurs mettaient surtout en avant dans leurs actions, inconsciemment (et pas qu'uniquement), le français oral par des bains de langue, ou alors un peu le français écrit mais de manière secondaire et indirecte par les devoirs, ou de la lecture pour la prononciation, alors qu'ils semblent tous dire par ailleurs que c'est la langue écrite de l'école qui pose problème, que c'est elle sur laquelle il faut concentrer ses efforts pour les ENA.

Peut-être que cette mise en avant de soutien à la langue par des bains de langue, et non par une aide directe, traduit leur volonté de ne pas « faire du scolaire », de ne pas empiéter sur les missions de l'école, enfin que cela n'est pas de leur compétence. Toutefois, on le sent, cette question de la nature de l'aide à apporter est floue chez les structures d'accompagnement étudiées, car elles investissent quand même cet enjeu de la langue scolaire en insistant sur l'urgence et la nécessité d'une aide adaptée pour ne pas que l'enfant soit complètement perdu et en échec dès son arrivée. L'accompagnement proposé revêt presque alors, en contradiction, un caractère superflu (au sens littéral) puisqu'il repose sur le français oral de communication ou sur de petites actions de répétition, à moins que celui-ci soit considéré, on l'a vu, comme un coup de pouce là aussi, mais on perd alors la notion d'urgence à intervenir pour les ENA, et la notion de spécificité de l'accompagnement en rapport avec l'enjeu fort de la langue.

Un dernier besoin identifié et mis en avant par les structures d'accompagnement pour justifier leur intervention, qui plus est sur un mode spécifique, repose sur le constat de « la » spécificité des ENA : leur expérience de la migration, du déracinement et par extension leur arrivée parfois délicate et douloureuse en France.

En effet, plusieurs auteurs décrivent les processus psychologiques par lesquels passent les primo-arrivants, et particulièrement les enfants et les jeunes. La particularité de ces enfants et jeunes, comme le rappelle C. Schiff, est que contrairement aux natifs en France ils ont déjà connu une socialisation dans leur pays d'origine, et ont déjà intégré un système de

69 RAFONI, Jean-Charles. *Art. Cité.*

fonctionnement spécifique d'une société donnée, avec ses normes, ses valeurs, ses principes. Ils ont alors à entreprendre de nouveau un processus de socialisation dans un contexte tout à fait différent, parfois précaire et instable aux niveaux économique, social, familial. Des processus psychologiques propres aux migrants sont aussi mobilisés pour expliquer l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent à leur arrivée et durant toute la période d'adaptation à la société d'accueil. Ainsi, E. Bouteyre évoque le « choc culturel » éprouvé[70], qui apparaît « *à chaque fois qu'un sujet doit s'ajuster à un environnement non familier sans pouvoir s'appuyer sur son expérience ou ses repères culturels. Le sujet ne saurait pas exactement ce que l'on attend de lui ni ce qu'li peut attendre des autres* ». Le « choc culturel » comporte plusieurs stades, dont celui de la « désintégration » : lorsque le migrant est déboussolé, qu'il ne peut se servir de ce qu'il connaît déjà pour se repérer, qu'il est presque découragé et qu'il perd confiance en lui. Les enfants et jeunes sont donc souvent dans un état d'incertitude et même d'insécurité à leur arrivée car ils ne peuvent se reposer sur rien de connu, d'autant plus qu'ils ont parfois été forcés de quitter leur pays et de venir en France (par les événements, mais aussi par choix de leurs parents). Leur entourage, migrant lui aussi ou peu intégré à la société car dominé, ne peut toujours leur être d'une grande aide.

Se pose alors la question de la pertinence d'une intervention des structures d'accompagnement scolaire : pourquoi l'accompagnement scolaire viendrait-il s'occuper de ces préoccupations des migrants, qui relèveraient plus, peut-être, d'une aide psychologique ? En effet, l'accompagnement scolaire n'est pas forcément armé pour soutenir psychologiquement les enfants ; certains responsables diront que « ce ne sont pas leurs affaires », ou qu'il peut être plus sûr, pour la stabilité émotionnelle de l'enfant, de ne pas lui poser trop de questions. Ainsi une responsable d'une Maison de l'enfance de Grenoble, qui avait l'habitude d'accueillir des enfants primo-arrivants en centre de loisirs, précisait que le centre de loisirs n'avait pas à connaître toute l'histoire de l'enfant et de la famille, parfois traumatique, et que le centre de loisirs devait aussi être là pour permettre à l'enfant de s'échapper de cette histoire.

Ici se dessine une des raisons pour lesquelles l'accompagnement scolaire, au même titre que les centres de loisirs, se sent légitime à intervenir auprès des ENA : parce que les enfants ou jeunes se sentent dans l'insécurité, déboussolés, et seuls (ou reclus dans leur communauté d'origine), les structures d'accompagnement scolaire ont développé me semble-t-

70 BOUTEYRE, Evelyne. « Migration, choc culturel et résilience scolaire », *Diversité VEI*. 2008, n° 152. pp. 57-61.

il le sentiment qu'il était de leur devoir de les accueillir pour leur faciliter cette adaptation à leur nouvelle vie d'enfants ou de jeunes français, ou à qui on demande en tout cas de se comporter comme des français.

> *« Je pense que c'est une question de société, de comment la France, à l'heure actuelle, elle accueille... les étrangers en France, et... quels sont les dispositifs qui sont mis en place parce que c'est important de euh... de rester attentif à l'accueil de ces étrangers (...). Donc voilà je pense que c'est un enjeu important, d'accueillir ces jeunes-là le mieux possible et leur donner le plus de chances d'intégrer la société »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

Les structures d'accompagnement à la scolarité se disent ainsi qu'elles doivent contribuer à aider l'enfant à bien vivre son arrivée, qu'elles doivent au besoin leur construire un « espace sécurisé », un espace qui leur offre une « sécurité émotionnelle » et leur permettra une « renaissance », la construction d'une nouvelle identité en accord avec leurs origines et leur nouvelle personnalité[71], à l'instar de l'Ecole qui est censée offrir cet espace aux ENA mais qui, de fait, ne l'offre pas toujours :

> *« Ils étaient directement dans les écoles, on va dire, normales, (...) et les petits, je crois qu'y en a pas un qui a pas souffert de ça, c'est-à-dire qu'ils se sont fait, bah ici là, insultés, tapés, "blédards", enfin ils étaient très violents... ouai, je crois que ça a été très violent, enfin les professeurs me l'ont confirmé, les parents m'en ont parlé, les enfants aussi (...). C'est plus les collégiens là, qui du coup sont partis, (...) en classe d'accueil eux. Là ils ont vraiment, je pense, une ambiance très "cocooning" (...) y a un vrai... accueil, tranquille quoi. »* (Animatrice PASS)

> *« La difficulté c'est que les jeunes ici qui ne sont pas forcément primo-arrivants ils accueillent très mal les primo-arrivants. C'est-à-dire y a vraiment une espèce de... pas vraiment de communauté mais c'est... voilà c'est vraiment séparé, y a vraiment des conflits (...) et apparemment ils sont horribles avec les jeunes primo-arrivants. Au sein du collège. Après au sein du quartier ils se rencontrent, mais la principale disait que même au sein du collège, ces gamins-là ils ont vachement du mal à s'intégrer dans les classes, et dans la vie du collège quoi. »* (CDL de l'AFEV Grenoble)

L'insistance sur « l'ouverture sociale et culturelle » participe ainsi sans doute du même mouvement – de même que « leur expliquer et leur donner les codes de la société française et du système scolaire » : celle-ci peut bien sûr être comprise au sens classique d'un accompagnement, mais elle peut revêtir un sens spécifique pour les ENA, et être un moyen pour mieux accueillir une population récemment arrivée sur un territoire et ainsi une appropriation de ce territoire par l'enfant.

---

71 NICOLADZE, Revaz David. « Trajet migratoire et projet familial. Psychologie de l'école quotidienne chez les enfants rejoignants », *Migrants-Formation*, 1993, n°95. pp. 65-74.

« C'était découvrir le quartier, investir le quartier, c'était des jeunes qui souvent, parfois en tout cas n'étaient pas scolarisés ici comme ils sont en classe d'accueil, ils vivent là mais ils ont pas de... enfin... plus difficilement des liens sur le quartier en fait, donc moi j'ai essayé de travailler autour de ça un petit peu » (animatrice PASS)

Ainsi, certaines structures ont le sentiment que ce devoir d'accueil n'est en partie pas assez rempli par l'école. Elle se proposent donc de pallier cet accueil, de proposer un espace sécurisé et valorisant pour l'ENA.

« Finalement je crois que ce que j'ai le plus essayé de faire avec eux c'était de valoriser tout ce qu'ils savaient faire. » (Animatrice PASS)

La valorisation de l'enfant est importante, dans un contexte où les ENA sont souvent d'emblée vus comme des enfants en difficultés. Ainsi, les ENA suivis pas PASS cette année ont été orientés dès leur arrivée en fin d'année scolaire précédente par les écoles, comme si par principe ces enfants auraient besoin d'un accompagnement ; le CASNAV est favorable par principe à des interventions de l'AFEV car il considère que les enfants et jeunes primo-arrivants sont souvent en grandes difficultés et qu'ils ne sont pas souvent aidés. L'accompagnement à la scolarité prend ici une mission qu'il connaît bien, à savoir amener par la valorisation de l'enfant à ce que celui-ci reprenne confiance en lui, qu'il se construise positivement et, dans la foulée, qu'il soit « disponible » pour les apprentissages. Or si l'enfant n'est pas « disponible », on est en droit de se dire que ce ne sera peut-être pas simplement de l'accompagnement à la scolarité qui l'aidera, à moins de prendre une forme particulière, un appui ou accompagnement psychologique peut-être. Or les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ne vont généralement pas si loin dans l'aide « spécifique » apportée aux enfants suivis :

« Quand on dit "disponible" c'est plutôt pas trop non plus en grande difficulté sociale. Sinon ça devient très compliqué et l'étudiant a plus un rôle d'éducateur... cette année on a eu un cas très très compliqué, avec des violences familiales etc. et un étudiant qui était... qui était impliqué dans ce cadre-là. Donc qui a fait plus "éducateur" que "soutien éducatif" » (CDL de l'AFEV Nanterre)

« Parfois c'est pas des enfants qui sont disponibles, même, mentalement, parce que c'est des enfants (...) qui ont connu quand même des situations très compliquées quoi. Des fois c'est des enfants qui sont même loin encore de pouvoir être disponibles pour apprendre. Donc c'est plutôt ça le problème pour eux, plutôt que vraiment... le soutien scolaire quoi. » (Assistante sociale scolaire de Grenoble)

La dernière citation d'entretien le souligne, l'accompagnement scolaire n'est pas toujours légitimé à intervenir auprès de ces enfants. D'autant qu'il est souvent défini avant tout par rapport à l'école et ici compris pratiquement uniquement comme soutien scolaire.

2. *Le partenariat avec l'école*

Dans cette partie, je tâcherai de montrer que l'accompagnement scolaire des ENA est défini en grande partie selon l'Ecole, et plus particulièrement selon l'accueil et la prise en charge par l'école. En effet, l'accompagnement scolaire peut être mis en place dans les modalités souhaitées par l'Ecole tout comme il peut se faire le contrepoids à ses pratiques, mais dans les deux cas l'action n'est pas pensée, réfléchie, élaborée pour elle-même, mais toujours en rapport avec l'Ecole. Comme a cherché à le montrer J.-P. Payet[72] : l'accompagnement scolaire est plus défini par rapport à une logique de partenariat avec l'école que par rapport à l'action elle-même.

- **Des actions mises en place suite à une invitation de l'institution scolaire.**

Des accompagnements que j'ai pu rencontrer, j'ai remarqué qu'une partie d'entre eux avaient été mis en place plus ou moins directement et explicitement après sollicitation de l'institution (CASNAV et sollicitation ensuite des enseignants informés de la démarche et intéressés, ou orientation des ENA vers la structure par les écoles). Cela me laisse alors penser que cette définition de l'accompagnement scolaire pas par lui-même, mais en rapport avec l'école, est d'autant plus vraie concernant les accompagnements des enfants et jeunes primo-arrivants adressés à l'école pour une scolarisation. Ainsi, on met en place des accompagnements parce que c'est un représentant de l'école qui le demande, on saisit l'opportunité d'être reconnu et appuyé dans son action par elle.

Mais par voie de conséquence, il me semble que la forme des accompagnements est assez peu réfléchie, et que se met en partie en place un accompagnement conforme aux attentes de l'école, sans que la structure ait vraiment pris le temps de réfléchir à une forme d'accompagnement qui pourrait se démarquer des attentes premières, directes de l'école tout

72 PAYET, Jean-Paul. « L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles », *Migrants-Formation*, 1994, n°99, pp. 85-99

en convenant aux enfants suivis et aux deux parties (école et structure d'accompagnement scolaire). Si la CDL de l'AFEV Grenoble a été claire sur ses objectifs, précisant aux formatrices de la MGI Mounier qui l'avaient contactée pour lui proposer d'élaborer un projet d'accompagnement que l'AFEV ne souhaitait pas « faire du scolaire », elle semble avoir accepté que l'accompagnement proposé aux ENA soit en rapport très étroit avec les objectifs de la MGI :

> *« Ca s'appelle une Mission Générale d'Insertion parce qu'ils ont des cours, beaucoup de cours sur le français, vraiment, sur l'apprentissage de la langue, et ils ont des stages, c'est-à-dire c'est vraiment tourné vers l'orientation et vers l'insertion professionnelle (...) c'était plus des actions tournées vers l'orientation, genre accompagner les jeunes à trouver leur stage (...). Nous, dès le début on avait dit "c'est pas du tout l'objectif de faire du scolaire", c'est vraiment pour faire autre chose à côté. »*

Dans ces accompagnements mis en place avec aval explicite de l'école, l'objectif premier des accompagnements reste lié à un enjeu scolaire pour les enfants quel que soit le cursus dans lequel ceux-ci sont inscrits – et non pas l'accueil, la découverte de l'environnement, la revalorisation de l'enfant. Cela peut-être par glissement inconscient des objectifs d'un accompagnement basique, alors qu'agir vraiment pour aider ces enfants qui viennent d'arriver à réussir nécessiterait un accompagnement adapté et spécialisé, comme on l'a vu. Lorsque l'école ne donne pas d'indication spécifique, la forme et les objectifs de l'accompagnement semblent être laissés à l'initiative des associations d'accompagnement à la scolarité, mais qui du coup mettent en place des accompagnements aux objectifs généraux plus vagues et aux formes et contenu moins précisés, comme à PASS :

> *« Bah ouai, c'était pas très clair, je pense que eux-mêmes ils avaient pas... une idée très très précise de ce qu'ils attendaient de moi en fait. Mis à part que c'était un accompagnement collectif, que c'était pas quelque chose de scolaire, que c'était pour apprendre le français, voilà c'était un peu ça les consignes. »*

De manière générale, la mise en place des actions n'a pas succédé à un diagnostic préalable approfondi des besoins de ces enfants et jeunes nouvellement arrivés ciblés. D'ailleurs, il n'y a pas forcément eu non plus de ciblage spécifique des enfants : à PASS, les enfants bénéficiant d'un accompagnement supplémentaire sont tout simplement ceux nouvellement arrivés qui ont été adressés à l'association. Il n'a pas été question d'évaluer leur niveau, que ce soit en termes scolaires, d'acquis antérieurs, de maîtrise de la langue, ou même d'intérêt à bénéficier d'un accompagnement collectif a priori. Les actions se sont mises en place à partir de sollicitations et à partir d'un constat d'évidence que ces enfants avaient besoin

plus encore que les autres d'être accompagnés.

Pour les dispositifs étudiés, il ne semble donc pas y avoir eu de réflexion préalable à la mise en place de l'action : la concertation pour sa mise en place s'est apparemment déroulée en un temps assez court, pour permettre un accord entre enseignants et coordinateurs sur quels objectifs généraux on donne à l'accompagnement, et pour décider du volume d'enfants qui seront suivis. Les actions sont mises en place dans la foulée, et le plus vite possible dans la mesure où ces mises en place ont lieu en cours d'année et où il s'agit alors d'en faire bénéficier le plus possible les enfants et jeunes – dont on ne sait même pas s'ils étaient véritablement motivés ou davantage contraints d'accepter cet accompagnement par l'enseignant.

Dans cette situation, on imagine bien que la régulation, et l' « évaluation » de l'action en fin d'année, fait encore plus office de réajustement que pour un accompagnement lambda. D'ailleurs, les coordinatrices des accompagnements le disaient volontiers elles-mêmes : elles avançaient « à tâtons », cette année était pour elles « un test », « pour voir et pour ajuster pour l'année prochaine ».

> *« En tout cas c'est le démarrage donc on voit, on va par tout petits pas, on essaie, on voit comment ça marche, on ajuste... »* (CDL de l'AFEV Grenoble)
>
> *« Là c'était un peu une année... plus d'essai en fait, où moi j'ai cherché quoi. » (Animatrice PASS)*

Il est peut-être utile de préciser que le *Guide de l'accompagnement à la scolarité* invite à prendre le temps de bien réfléchir à la pertinence et à l'adéquation d'une action à des besoins supposés étudiés et repérés auparavant. Cette procédure invite à penser que les responsables des actions d'accompagnement ont appliqué à leurs propres actions le discours d'urgence et de nécessité à aider les ENA, au détriment d'une étude approfondie de leurs besoins. Cela contraste avec des actions d'accompagnement d'ENA décrites dans les ouvrages, où l'action a parfois nécessité un an de réflexion et d'organisation – et sans doute de négociation – avant d'être opérationnelle[73].

- **Des actions mises en place pour pallier les défaillances de l'institution scolaire ?**

D'un autre côté, l'accompagnement scolaire peut venir se placer comme contrepoids aux actions de l'Ecole, ou comme palliatif à elle. Il peut ainsi endosser, on a commencé à le

73 GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice (coord.). *Ouv. Cité.*

voir, le rôle de « passeur », que C. Goï donne naturellement à l'école : « *[l'enfant nouvellement arrivé] doit se défaire d'un certain nombre de règles et de lois propres à son environnement culturel précédent pour reconstruire d'autres règles et lois propres à son pays d'accueil. Dans ce double mouvement de déconstruction/reconstruction, c'est l'école – grâce notamment aux enseignants – qui va jouer le rôle de passeur.* »[74]. Or, on l'a vu, l'école n'est parfois pas le lieu le plus accueillant pour permettre à l'enfant de se reconstruire un système de références.

> « *Finalement, ce qui est plus difficile pour eux, c'est que ils arrivent en France, bah dans un pays qui leur demande de faire table rase d'où ils sont, je pense, quelque part, enfin à l'école même avec les instits qui peuvent être plein de bonne volonté, bon bah ils ont 30 enfants, tous avec leurs spécificités, leurs difficultés, donc ils ont pas le temps de donner la place à ça je pense, et... voilà je me suis dit que ce qui était difficile pour eux c'était ce conflit, ptêt, d'identité, ou de... de nouvelles choses quoi "je viens de là, j'suis là, on s'en fout d'où je viens, ma langue elle est vue comme un obstacle à ce que je réussisse ici", alors que pourquoi ?* » (Animatrice PASS)

Il revient alors à l'accompagnement scolaire d'être ce passeur, cette « *figure d'initiateur dans l'apprentissage du nouveau monde* »[75]. Mais alors l'accompagnement scolaire viendrait se poser en concurrence avec l'école, ou au moins avec cette mission de l'Ecole de construire un espace sécurisé et valorisant pour permettre une construction identitaire sans heurts chez l'ENA ? Cela n'est pas sûr, dans la mesure où les enseignants ne se donnent pas toujours cette mission ou n'ont pas toujours le temps de la mener à bien et font alors appel aux associations :

> « *Ça m'intéresse l'accompagnement à la scolarité parce que l'approche elle est forcément globale (...). Et l'approche globale des fois elle vient en aide à la scolarisation c'est-à-dire que pour nous, quand les enfants sont insérés dans un tissu social, dans le quartier, ça vient en aide. Si le gamin est inséré socialement, il est plus à même d'apprendre le français, de réussir sa scolarité.* » (Coordinateur du CASNAV)

> « *Ce qui est chouette c'est que la MGI elle est très ouverte : "de toute façon, tant que c'est de l'ouverture et tant que c'est des choses bien pour ces gamins, pour nous y a aucun souci"* »

> « *C'est la principale qui a fait remonter les difficultés ouai. Et du coup elle a dit bah faut peut-être inventer les choses, pour que ces primo-arrivants puissent rester au collège, et finalement pouvoir s'intégrer doucement.* » (CDL de l'AFEV Grenoble),

que les enfants soient scolarisés en classe ordinaire ou en classe spécifique où l'objectif de

---

74 GOÏ, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs. Ouv. Cité.*

75 MORO, Marie Rose. « La construction identitaire de l'enfant et de sa famille en situation de migration » *in* GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice (coord.). *Ouv. Cité.*

l'apprentissage de la langue prime – et l'on a vu que l'accompagnement ici voyait son efficacité davantage remise en question.

Ainsi, Cécile Goï ne mentionne pas les associations d'accompagnement à la scolarité comme des aides extérieures possibles pour l'enfant[76], comme si, d'un côté, les dispositifs de l'école étaient suffisants pour que les enfants rattrapent leur « retard », et de l'autre, les enfants avaient besoin d'un autre type d'aide (RASED, orthophonie, psychologues ou psychiatres, aides sociales). « *Les associations de prévention, les centres de loisirs, les animateurs socioculturels sont de précieux partenaires pour ouvrir l'univers social et amical de l'enfant à son environnement français* ». Il semble alors que les structures d'accompagnement à la scolarité doivent se positionner sur le créneau « ouverture sociale et culturelle », comme des animateurs socioculturels lambda, pour se voir reconnaître ici une légitimité non remise en question. On peut toutefois imaginer qu'elles seraient reconnues comme soutien aux apprentissages, mais en tant que structures d'accompagnement classique pour des enfants primo-arrivants qui auraient atteint un niveau « normal » à leur âge, ou encore comme partenaire facilitant pour l'Ecole le dialogue avec les parents, notamment pour les questions d'orientation.

La question de la spécificité supposée de la forme des accompagnements scolaires d'enfants et de jeunes primo-arrivants était donc à étudier en lien avec les contraintes imposées par l'Ecole. Dans la partie qui suit, je souhaite me pencher sur les contraintes en moyens – humains, financiers… des structures pesant sur leur possibilité d'envisager un accompagnement bien différent pour les ENA.

C. La question des moyens

On l'a vu, les accompagnements scolaires des ENA sont souvent présentés comme spécifiques, mais reposent sur les mêmes principes et les mêmes formes que les accompagnements génériques proposés par les structures étudiées.

Parmi les quatre dispositifs qui constituent l'essentiel de mes matériaux, trois sont associatifs et tous dépendent au moins pour partie des financements possibles pour l'accompagnement à la scolarité (ici, principalement CLAS et DRE). J'ai souhaité alors savoir

76 Idem.

dans quelle mesure la question des moyens des associations, humains et financiers, venait interférer avec la volonté des responsables de mettre en place des projets spécifiques d'accompagnement pour les ENA.

1. Les contraintes non pédagogiques à la mise en place d'actions spécifiques

Je m'en tiendrai ici à une analyse du fonctionnement des structures associatives rencontrées. Les moyens matériels, humains, financiers, ainsi que la logique de fonctionnement de l'association peuvent venir à l'encontre de la volonté des responsables de mettre en place des actions vraiment différentes pour les ENA, ou peuvent au contraire venir les encourager ou les aider.

Tout d'abord, l'action ne peut se développer ou être pérenne si elle n'est pas souhaitée et soutenue par la direction de l'association et conforme aux orientations que celle-ci décide. On peut ainsi penser que des actions peuvent aujourd'hui se développer à l'AFEV car la représentation nationale de l'association a soutenu les tout premiers accompagnements d'ENA et les a publicisés par le biais d'un ouvrage et d'un colloque. Ce d'autant plus que cela place l'association comme « spécialiste » de ce type d'accompagnement, comme détentrice d'expérience et de savoir faire, et que cela contribue à lui apporter crédibilité et légitimité.

> *« Et puis les projets qui ont déjà été montés par l'AFEV au niveau local, voilà c'est ce genre de chose. Je m'y retrouve tout à fait. C'est ça qui m'a poussé à envisager quelque chose, un partenariat. »* (Coordinateur CASNAV)

De même, à PASS, l'accompagnement a pu être mené grâce à un excédent financier, certes, mais aussi après aval du conseil d'administration. L'accompagnement sera probablement reconduit, dans les formes préconisées par l'animatrice, avec ici aussi l'accord du conseil d'administration, qui aurait pu ne pas valider les orientations proposées par l'animatrice – on imagine que cela est peu probable, mais peut arriver en cas de désaccord majeur. Les séances du mercredi après-midi de PASS dépendent tout de même d'autres facteurs.

Les financements sont cruciaux. Ainsi à PASS, le devenir de l'action dépend de l'obtention ou non de nouvelles subventions, car comme pour les autres dispositifs associatifs, l'accompagnement des ENA était une activité nouvelle cette année et par conséquent non financée par des fonds spécifiques (CLAS, DRE…). Cette absence de financement (entre

autres facteurs, telle la mise en place de l'action en cours d'année, etc.) a également rendu délicat de développer ces accompagnements à plus grande échelle, de les proposer à davantage d'enfants. Ainsi, les financements ont une importance capitale, car les actions d'accompagnement ne peuvent perdurer sans eux. De fait, se pose à l'heure actuelle, pour les trois dispositifs associatifs étudiés, la question de la pérennité des actions lancées.

> *« La difficulté pour ces actions-là c'est que, elles sont pas forcément financées (...)* Alors cette année, du coup ? *On a fait du bénévolat quoi* (sourire) *»* (la CDL de l'AFEV Grenoble)

Le fonctionnement des associations peut aussi peser sur la possibilité de développer des actions spécifiques. D'une part, les associations d'accompagnement à la scolarité connaissent un fort taux de « turn-over » parmi les responsables et coordinateurs des actions d'accompagnement, ce qui peut parfois mettre en péril, ou du moins en suspens, un projet. À PASS, l'animatrice ENA en charge de l'accompagnement collectif est arrivée en cours d'année, mais relativement tôt. La personne avant elle n'avait apparemment pas laissé de consigne et celles de l'association étaient restées vagues (« activités de découverte de la langue »). Il lui est donc revenu la mission de définir plus précisément l'action et ses objectifs, ce qu'elle a fait en cours d'année. Toutefois, elle ne sera pas présente pour mettre en place à la rentrée 2008-2009 les préconisations qu'elle a faites pour cet accompagnement. Elle part en laissant des directives pour le projet, mais, à moins que les autres salariés de l'association soient particulièrement « vigilants », il n'est pas dit que la prochaine salariée de l'association décide de suivre à la lettre le projet dessiné par l'animatrice de cette année.

D'autre part, élaborer un projet d'action spécifique demande un fort investissement pour les coordinateurs. Il faut, en amont, réfléchir au projet, s'assurer de son adéquation aux caractéristiques et besoins supposés du public. Il faut développer le partenariat et l'entretenir. Il faut recruter des accompagnateurs et assurer leur suivi dans l'année. C'est beaucoup de temps passé pour des actions qui, en pleine maturation, ne sont souvent pas financées. Si le coordinateur est seul pour l'ensemble des actions de l'association et/ou qu'il a trop d'actions à charge, cela lui rend la tâche encore plus délicate. La question des moyens humains de l'association est donc tout aussi importante, d'autant que – il en sera question plus bas – les accompagnements d'ENA semblent demander un suivi plus étroit pour les accompagnateurs.

> *« Ça, ça dépend des stratégies de l'AFEV en terme de ressources humaines (rires), c'est-à-dire qu'à partir du moment où t'as une fourchette de 100 bénévoles à gérer pour un seul salarié ça devient difficile. »* (CDL de l'AFEV Nanterre)

« En tout cas c'est quelque chose qui est chouette, moi j'adore mais vu qu'y a pas de financement du coup on peut pas non plus dire "allez ça y est on explose le nombre d'étudiants, on fait 30 accompagnements" parce que 30 accompagnements, faut les accompagner, préparer les projets, faire ceci, cela... du coup l'année prochaine il y aura un stagiaire sur ça. Ça tombe bien. » (CDL de l'AFEV Grenoble)

Les moyens humains en terme d'accompagnateurs pèsent bien sûr sur la portée potentielle de l'action. Pour l'ensemble des dispositifs rencontrés lors de mon stage à la ville de Grenoble, l'une des préoccupations essentielles des structures était liée aux difficultés de recrutement des accompagnateurs bénévoles, en nombre souvent jugé insuffisant. Ainsi, sur trente structures renseignées, plus d'un quart d'entre elles déclarait spontanément sur papier éprouver des difficultés à recruter et fidéliser des accompagnateurs. Ce chiffre donne selon moi une sous-estimation du nombre de structures dont c'est une forte préoccupation, car elles sont plus nombreuses à m'en avoir parlé de vive voix, mais ont pu préférer donner d'autres réponses écrites sur d'autres thèmes les (pré)occupant (la question de l'évaluation, des partenariats...). Cette question se pose d'autant plus pour les accompagnements d'ENA, qui pour être plus efficaces nécessiteraient de trouver des accompagnateurs qui soient spécialisés, ou au moins qui soient particulièrement motivés pour accompagner ce type de public.

« Déjà ça va dépendre de où sont localisés les étudiants. Ils peuvent pas se déplacer trop. Quand l'AFEV me dira "ici j'ai des étudiants", bah on va croiser nos données "ici on a des ENAF, des dispositifs" donc on va mettre des gens en contact. Parce que l'AFEV elle va gérer des projets localement. On va identifier les endroits où les étudiants peuvent intervenir. Parce que si je dis "y a un truc à la Tour du Pin", les étudiants, ils diront non. Donc voilà (sourire) on va pas partir des besoins, on va essayer de trouver en fonction de là où les personnes ont envie de s'engager quoi. » (Coordinateur du CASNAV)

La mise en place d'actions dépend en grande partie, comme toute action, du partenariat noué avec l'établissement : si les enseignants ne sont pas intéressés, si le directeur de l'établissement change ou si la classe ferme, il peut ne plus y avoir d'accompagnement proposé d'une année à l'autre. À l'inverse, des personnes qui s'engagent dans l'accompagnement peuvent considérablement faciliter les démarches. Ainsi la CDL de l'AFEV Nanterre a tenté de proposer son projet d'accompagnement d'ENA à une première enseignante CLA d'un collège, avant de monter un partenariat avec une enseignante d'un autre collège de la ville qui s'est montrée beaucoup plus intéressée.

« Voilà les prémices du projet à Galois. Ensuite ce qui s'est passé c'est que Galois

finalement ça a foiré parce que l'enseignante finalement me donnait pas le nombre d'interventions (...) bah c'est l'enseignante qui voulait pas que... en fait qui... faisait semblant d'être intéressée mais qui ne fournissait pas les documents essentiels à la mise en place du projet. »

Et à l'inverse *« on l'a contactée, et euh, elle m'a répondu très vite, et effectivement elle a été très intéressée par le projet, et le projet a pu se mettre tout de suite en place. »*

Enfin, même si cela semble avoir été moins décisif pour les dispositifs que j'ai étudié, la mise en place d'accompagnements est aussi tributaire de moyens d'ordre matériel et pratique qui posent la question de leur faisabilité (locaux, disponibilité des accompagnateurs, éloignement du domicile pour un accompagnement censé être à domicile). Ainsi par commodité des accompagnements pourront avoir lieu dans l'établissement, comme c'est le cas de certaines actions de l'AFEV.

Pour terminer, il m'a semblé éclairant de citer la CDL de l'AFEV Nanterre, à propos d'un projet d'action pour des lycées souhaité par le CASNAV, qui résume assez bien toutes les contraintes qui peuvent venir entraver la volonté des coordinateurs de mettre en place des actions vraiment spécifiques :

« Ça me semblait intéressant, mais le problème c'est, enfin le problème c'est pas que c'est pas intéressant, le problème c'est que... faut avoir les ressources pour les monter ces projets, que ce soit des ressources financières autant que des ressources... de partenaires. Bon le partenariat aurait pu être mis en place mais faut des bénévoles aussi. Donc le nombre de bénévoles, il est un peu limité, enfin il était limité à ce moment-là mais il l'est toujours, pour pouvoir euh, pour pouvoir proposer un accompagnement qui soit intéressant si tu veux. Si c'est pour avoir juste un seul accompagnement je pense pas que ça vaille le coup. Moi aussi, faut voir que, c'est des questions hyper pragmatiques, mais tu vois moi dans mon temps de travail, ayant les subventions qu'on a, si je passe euh 10 % de mon temps à monter un projet, et à mettre en place un projet où y aura un accompagnement, et où on sera pas financé, bah c'est... enfin, c'est pas rentable malheureusement quoi. Pour l'AFEV. Donc c'est un projet qui aura du mal à être soutenu par l'AFEV aussi. Enfin voilà, et puis aussi t'as un intérêt pour le projet, je vais pas arriver au lycée, et leur proposer euh un seul accompagnement, enfin tu vois. »

2. *La formation des acteurs et le suivi de l'action*

Deux arguments sur lesquels j'ai souhaité revenir ici sont souvent mis en avant pour justifier une spécificité des accompagnements d'ENA, jugée effective ou en préparation pour l'année 2008-2009 : celui d'une formation spécifique, destinée uniquement ou en priorité aux accompagnateurs d'enfants et de jeunes nouvellement arrivés, ainsi que celui d'un suivi plus étroit, plus régulier des accompagnements. Ainsi, l'accompagnement des accompagnateurs est présenté comme plus poussé pour les actions auprès d'ENA en terme de formation, de régulation, de suivi et de conseils donnés aux bénévoles. Mais se pose également la question de la formation des coordinateurs.

Sans trop développer ce point, j'ai souhaité toutefois l'évoquer, car il peut sembler raisonnable de penser que les coordinateurs, pour pouvoir proposer un accompagnement désigné comme différent aux ENA, soient eux-mêmes au fait de ce qui fait la particularité de ce public et de ce qu'il peut être alors pertinent de proposer. En d'autres termes, les coordinateurs eux-mêmes doivent au préalable avoir été « formés », doivent connaître le sujet pour pouvoir élaborer des projets. Il m'a semblé que le niveau de connaissances des problématiques propres aux ENA était différent d'un responsable d'action à un autre, et que celui-ci pouvait parfois être approximatif. Pour illustration, les sigles propres aux ENA ne sont pas tous bien assimilés par les acteurs rencontrés, ce qui sans doute traduit une maîtrise imprécise des différents dispositifs qui concernent les ENA : tel acteur a oublié, en début d'entretien, ce que voulait dire « CRI » ; tel autre dira « classe d'insertion » au lieu de « classe d'initiation », ou CLIS au lieu de CLIN – ce qui pourrait entraîner une confusion assez terrible, les classes d'intégration (CLIS) étant en principe réservées à des enfants présentant des indications de déficience. Cependant, il me faut nuancer, car il s'agit de confusion sur des sigles – or les sigles ont tendance à faire oublier leur propre signification – et il ne leur est de plus pas forcément demandé de maîtriser à la perfection l'ensemble des conditions d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés. Cela dit, cet exemple est révélateur d'un certain flou dans le niveau de connaissances des responsables d'accompagnement à la scolarité. Les salariés de l'AFEV peuvent ainsi bénéficier de formations internes à l'association ; tous peuvent s'inscrire à des journées de formation telles des colloques, des conférences, etc. s'ils trouvent le temps de s'y rendre, mais globalement, les responsables de l'accompagnement étoffent leurs connaissances au sujet des ENA sur le tas, par eux-mêmes, un peu par le biais de leurs études et/ou en lisant des articles, des revues et des ouvrages, en surfant sur Internet, ou simplement au contact des enseignants et coordinateurs du CASNAV :

« Moi avant de rencontrer le coordinateur du CASNAV j'avais aucune idée de comment on accompagne des jeunes comme ça ou comment ça marche donc. » (CDL de l'AFEV Grenoble)

« Voilà, du coup je suis allée chercher plein de sources, sur Internet un peu, des approches qui auraient pu être faites dans ce sens, et y a quand même pas mal de choses qui se mettent en place » (animatrice PASS)

S'étant alors informés sur ce public, les coordinateurs estiment souvent important de pouvoir proposer une formation liée à la spécificité du public des ENA.

Les formations qui ont été dispensées, ou qui selon le souhait des responsables des actions seront proposées l'année prochaine aux accompagnateurs sont la plupart du temps destinées spécifiquement aux accompagnateurs d'ENA au sein des structures. Toutefois elles peuvent être ouvertes à d'autres bénévoles intéressés. Deux types de formations reviennent fréquemment : des formations sur la population des nouveaux arrivants et leur prise en charge dans le système scolaire et des formations sur l'enjeu de la langue et le rapport à la langue pour les ENA. Ces formations ont pour objectifs d'informer tout d'abord, de souligner les spécificités de ce public, et ensuite de sensibiliser les accompagnateurs, de les inviter à être attentifs à ces différences entre des enfants autochtones et des enfants primo-arrivants dans leur accompagnement.

Ces formations lorsqu'elles ont lieu en début d'accompagnement pourraient produire un éclaircissement des objectifs d'un accompagnement d'ENA pour les accompagnateurs : faut-il se concentrer sur le scolaire ? Sur l'apprentissage de la langue ? Sur des discussions informelles ? Quel est finalement le rôle d'un accompagnateur auprès de ces enfants-là ? Mais toutes les structures d'accompagnement scolaire ne proposent pas d'emblée de formations, et lorsque celles-ci sont mises en place elles ne permettent pas toujours à l'accompagnateur d'y voir vraiment plus clair sur son rôle, ses missions et comment les réaliser.

En effet, les accompagnateurs qu'il m'a été donné de rencontrer ont tous exprimé une certaine incertitude, voire parfois un malaise, car ils avaient du mal à définir leur rôle auprès des enfants et des jeunes qu'ils accompagnaient. De la part des structures d'accompagnement, liberté est souvent donnée à l'accompagnateur dans le contenu des séances, avec pour seule consigne – ou plus souvent conseil – de ne pas faire du « strictement scolaire », uniquement de l'aide aux devoirs ou des cours de soutien, mais en essayant plutôt, par des « pédagogies de détour », de créer des « *chemins pour apprendre* » (expression d'une coordinatrice) autres ou

de développer la curiosité culturelle et intellectuelle de l'enfant ou du jeune, pour les ENA comme pour les autres. Cependant, il semble que les accompagnateurs consacrent une bonne partie des séances à de l'aide scolaire de forme assez classique. En effet, après quelques séances passées à faire connaissance mutuellement et à évaluer de manière approximative le niveau scolaire de l'enfant – parce qu'après tout l'ENA a été orienté sur le constat de difficultés par l'enseignant – les bénévoles que j'ai rencontrées m'ont toutes fait part de leur grande surprise devant ce qu'elles considéraient comme des grosses difficultés, au niveau de la langue, et par conséquent dans la matière « français ». Il ressort qu'en accompagnement individuel du moins les bénévoles semblent souvent se donner comme mission une aide scolaire et une aide aux devoirs, dans la mesure où les ENA suivis n'arrivaient pas à faire leurs devoirs seuls et qu'ils sollicitaient les accompagnatrices pour les aider à les faire. On retrouve là une question récurrente qui est posée à l'accompagnement scolaire, à savoir la demande des enfants suivis à « faire les devoirs » et la difficulté des bénévoles, plus palpable encore pour les accompagnateurs d'ENA, d'une part à « résister » à cette demande et d'autre part à la satisfaire convenablement lorsqu'ils l'acceptent. Les bénévoles rencontrées ont toutes insisté sur l'incapacité totale des ENA suivis à pouvoir les faire seuls, et donc la légitimité à les aider, mais qui les a amenées à se sentir un peu dépassées par le niveau demandé dans les devoirs et leur propres limites à faire progresser l'enfant.

Ainsi une bénévole ayant commencé depuis un mois un accompagnement auprès d'un enfant de sept ans, nouvellement arrivé, lors d'une « formation – échange de pratiques » entre bénévoles, donnait l'impression d'être complètement démunie devant le manque de vocabulaire basique de l'enfant, qui l'empêchait de lui expliquer des choses simples. Une autre bénévole, intervenant auprès de deux frères en classe d'accueil, m'expliquait que les jeunes parlaient et comprenaient assez bien le français oral, mais qu'ils avaient beaucoup de mal à l'écrit et qu'ils étaient tellement stressés de ne pas réussir à faire leurs devoirs qu'elle se retrouvait parfois à terminer elle-même les devoirs qu'ils avaient commencés ensemble depuis plus d'une heure, tout en ayant conscience que cela n'était pas « honnête », mais en avançant qu'elle ne voyait pas comment faire autrement pour ne pas les stresser ou les démoraliser encore plus.

L'accompagnatrice bénévole rencontrée pour un entretien plus formel reconnaissait qu'elle avait trouvé difficile de savoir comment aborder l'accompagnement d'un ENA. Que si le principe d'un accompagnement éducatif individualisé l'avait séduite au début de son accompagnement, elle s'était rendue compte que la non définition précise de ce qu'il doit être

(en laissant aux accompagnateurs la liberté de le définir avec l'enfant suivi) entraînait :

> *« Un flou des deux côtés : le bénévole sait pas trop ce qu'il doit faire, l'enfant sait pas trop ce qu'il doit attendre de lui... du coup c'est pas forcément facile à gérer (...). Moi j'ai laissé Y choisir en fait ce qu'on allait faire pendant les séances, et lui il voulait faire ses devoirs, donc on a fait ses devoirs. »*

Les objectifs ne sont jamais vraiment clairement précisés, pour un ENA comme pour un autre enfant, et sont liés à la notion d'aide, ce qui laisse l'accompagnateur un peu dans le flou quant à la manière d'y parvenir bien.

> *« On parle de moins en moins d'accompagnement scolaire, vraiment de travail scolaire, au contraire chaque fois aux étudiants je leur dis, c'est beaucoup plus tout le reste (...) après je dis pas y a des étudiants qui expliquaient le masculin/féminin, je dis pas qu'il faut pas faire ça du tout, mais l'objectif de l'accompagnement ce n'est pas deux heures à expliquer des règles de grammaire et à faire des dictées méchantes (*rires*) »* (une coordinatrice)

> *« Enfin c'est-à-dire, l'idée nous, c'est justement de dire qu'on propose autre chose, qu'on va vers autre chose* (que le scolaire), *mais je pense que c'est difficile pour les bénévoles, d'une parce que ptêt qu'ils manquent d'outils pour euh... tout simplement, savoir, bah qu'est-ce que je fais, quoi, si je fais pas d'aide aux devoirs ? (...) Et puis voilà, ouai, il faudrait qu'il y ait beaucoup plus de... ouai, de réflexion autour de... même nous hein, sur qu'est-ce qu'on entend par "autre chose". »* (Coordinatrice PASS)

Même l'aide à l'apprentissage du français pour les ENA a lieu dans un contexte de scolarisation et d'enjeu de réussite scolaire, ce qui fait que l'aide apportée va souvent être pensée comme de forme scolaire. On peut remarquer que l'accompagnement des jeunes de plus de 16 ans d'une MGI à Grenoble n'a apparemment pas posé ce problème aux bénévoles engagées. Mais celui-ci s'inscrivait moins dans une forme classique, et classiquement scolaire, de même que l'objectif donné était plus clair et concret. Il s'agissait surtout d'aider les jeunes dans leurs démarches.

Il ne m'a pas été possible de déterminer si les formations proposées aux accompagnateurs d'ENA leur ont permis d'y voir plus clair et de les aider, ou de les rassurer quant aux bénéfices de leur intervention. Il semble toutefois que ce ne soit pas vraiment le cas, soit parce que les bénévoles les ont jugées peu adaptées, soit qu'ils ne s'y sont pas rendus. D'après ma propre expérience, et de l'avis de la bénévole interrogée, les formations qui s'offrent aux accompagnateurs sont souvent très, voire trop généralistes. Elles se « contentent » de présenter le contexte, les enjeux d'une action. Plus que de formation, la bénévole préférait d'ailleurs parler de « réunion d'information » :

« Une formation... j'en aurais raté une ? On a eu une réunion, oui, une réunion pré-accompagnement, où on nous a présenté la structure, les différents dispositifs... bon, j'ai trouvé ça intéressant, mais pour moi c'était pas une formation ! Une réunion d'information, oui, mais pas une formation. »,

ce qui contraste quelque peu avec la présentation qu'en donne la coordinatrice :

« Une formation spécifique pour les étudiants bénévoles, qui s'intéressaient aux enfants nouvellement arrivés en France. Avec, dans le cadre de cette formation, une identification un peu des profils de ces types d'enfants, quelles étaient leurs difficultés, d'où ils venaient, quels étaient les types d'accompagnement dont ils avaient besoin, comment on pouvait changer d'approche etc. »

Les formations, bien que « spécifiques » car sur les problématiques des ENA, semblent donc aux accompagnateurs trop générales, pas assez centrées sur leurs pratiques, sur les « trucs » à mettre en place pendant les séances. Les formations « échange de pratiques » pourraient mieux s'y prêter, mais elles sont souvent ouvertes à tous les bénévoles sans distinction, ce qui frustre un peu les accompagnateurs d'ENA qui considèrent leur cas comme spécifique[77], et qui souvent sont davantage en demande de suivi personnalisé, de conseils – ou qui font face à une demande de suivi plus fort, notamment de la part des enseignants. De plus, les accompagnateurs peuvent se démotiver pour y assister lorsqu'elles ne leur sont pas présentées comme vraiment solides. Ainsi une coordinatrice :

« Là où moi je pense que nous on n'a pas bien fait les choses, c'est que on n'a pas assez défini, si tu veux on a défini, voilà en une heure et demie (de formation), *il faut savoir où on va. »*

« Une "formation" : un échange là-dessus quoi. »

Si les « formations – échanges » sont prisées par les coordinateurs, parce qu'elle participent de l'idée que l'on apprend toujours de l'autre, il semble qu'elles attirent moins les accompagnateurs, qui eux sont plus en demande de conseils avertis, dispensés par un professionnel, pour réussir à mieux accompagner l'enfant.

D. Conclusion

Cette petite réflexion sur la spécificité ou non de l'accompagnement scolaire des ENA a amené à réinterroger la place, le rôle, les compétences de l'accompagnement scolaire, notamment vis-à-vis de l'école. En effet, les actions étudiées n'étaient finalement pas vraiment

77 Voir notamment GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice (coord.). *Ouv. Cité.*

spécifiques, alors qu'on aimerait bien qu'elles le soient. Cela m'a amenée à tenter de cerner pourquoi les structures souhaitaient effectivement mettre en place des actions spécifiques et pourquoi celles-ci ne l'étaient pas plus. Après avoir passé en revue les spécificités des ENA, selon les responsables d'action d'accompagnements, et s'être interrogé sur la réponse apportée à ces spécificités dans les formes et les contenus des accompagnements, que peut-on conclure sur la spécificité de ces accompagnements ?

On peut d'une part avancer que non, ces accompagnements d'ENA ne se distinguent pas foncièrement des autres dans leurs formes, ou même dans l'absolu dans leurs objectifs. Beaucoup insistent sur l'efficacité supposée systématique d'un « bain de langue », sans lui attribuer de visée pédagogique plus précise : ce sont des discussions ou de l'animation qui reposent sur l'idée d'« immersion linguistique salutaire ». Ces accompagnements reposent sur une forme plutôt classique, et des pratiques finalement assez classiques soit d'aide aux devoirs, soit d'« ouverture culturelle » proposée à tous les enfants.

L'évidence de la spécificité des ENA, comme allant de soi, entraînerait inévitablement la spécificité de l'action : les enjeux et objectifs sont présentés comme davantage spécifiques, puisque liés aux besoins des ENA et à leurs particularités, mais les accompagnements proposés n'y correspondent pas vraiment, puisque de forme générique et inadaptée aux enjeux posés (l'apprentissage de la langue).

Cela dit, des aspects de ces accompagnements font pencher en faveur de la validation d'une certaine spécificité : ils ont une mission particulière auprès de l'ENA relative à son accueil et à l'explication ou explicitation des codes de la société, en partie parce que l'école ou d'autres institutions ne le feraient pas suffisamment. L'accompagnement scolaire des ENA a aussi et surtout une mission de socialisation de l'enfant et du jeune, et de (re)valorisation de celui-ci en créant un espace sécurisé que l'école ne permet pas toujours par les pratiques – parfois inconscientes – de dévalorisation et par les difficultés d'intégration rencontrées par les ENA. L'accompagnement à la scolarité permettrait donc cet espace que l'enfant ou le jeune primo-arrivant ne trouverait pas ailleurs, et répondrait à un besoin très fort, bien que non formulé par les principaux intéressés, pour ces enfants qui viennent d'arriver et qui ont toute leur identité à reconstruire. Certes, le besoin d'un tel espace, constitué par l'accompagnement à la scolarité, peut être parfois aussi le cas d'enfants autochtones de milieux défavorisés, mais

sans doute de manière moins systématique car ils ont pour la plupart déjà une socialisation et n'ont pas à se reconstruire une identité.

Ces accompagnements sont aussi différents des autres, parce qu'ils semblent demander un investissement plus fort encore des accompagnateurs, selon l'avis des coordinateurs mais aussi des principaux intéressés. Quand on ne leur demande pas une spécialisation ou une expérience en la matière, une empathie envers le public des familles migrantes est souhaitée, une sensibilité aux difficultés familiales et sociales parfois extrêmes, une ouverture culturelle et un « décentrage » de leur part sont également recherchés. Quelque part, si l'on devait définir précisément en quoi l'accompagnement scolaire des ENA est spécifique, la réponse serait peut-être finalement à chercher du côté des accompagnateurs plutôt que dans le contenu même des accompagnements – il serait d'ailleurs intéressant de se demander si la présentation de ces accompagnements comme spécifiques ne pourrait pas, finalement, être en partie destinée à attirer des accompagnateurs potentiellement intéressés par ce genre de démarches insistant sur la découverte d'autres cultures.

On peut alors se poser la question suivante : pourquoi l'accompagnement scolaire des ENA n'est-il finalement pas plus spécifique ? Au-delà d'un choix délibéré des responsables de l'action de ne pas distinguer les ENA du reste des enfants, et de leur dispenser le même accompagnement, cette relative non différenciation résulte peut-être davantage d'un manque de réflexion sur la question. En effet pour les coordinateurs la spécificité du public accompagné semble souvent entraîner, de fait, la spécificité de l'accompagnement – d'autant plus lorsque celui-ci est individuel, qui est renforcée par les missions spécifiques, différentes d'un accompagnement classique, qui lui sont données.

Mais cet inaboutissement de la réflexion est sans doute en grande partie lié au manque de temps dont disposent les coordinateurs pour penser les projets, pour élaborer un diagnostic des besoins un peu fins : les actions mises en place en cours d'année l'ont été rapidement, dans l'idée qu'il fallait en faire bénéficier les enfants le plus possible avant la fin de l'année, tant que de potentiels accompagnateurs étaient disponibles. Cette année était une année test permettant, dans l'action, de mieux définir les besoins des enfants pour de futurs ajustements. Ce manque de temps à disposition des coordinateurs est lui-même une conséquence du manque de moyens connu par eux : des moyens financiers (accompagnements non financés ne permettant pas un investissement trop grand des structures) et humains (nombre

d'accompagnateurs intéressés, motivés, voire spécialisés ; collègue supplémentaire pour se voir déchargé d'une partie du suivi des actions).

> « *C'est* (le coordinateur du CASNAV) *qui avait formulé la demande de dire "allez on fait quelque chose ensemble parce que je trouve ça intéressant" et vu que c'était la première année j'ai dit bah "on peut tester avec de l'individuel", parce que bon au mois de mars mobiliser un groupe d'étudiants pour faire du collectif c'était... un peu compliqué.* » (CDL de l'AFEV Grenoble)

Tout cela expliquerait donc pourquoi les formes classiques d'accompagnement sont réinvesties dans les actions spécifiques aux ENA, bien que les coordinateurs essaient de les adapter un minimum à ce public (en formation, en personnel compétent, en insistant sur la pratique du français). En effet, les présentations des actions oscillent généralement entre les présenter comme spécifiques, et reconnaître qu'ils sont également, par leur forme, classiques. Finalement, peut-être a-t-on voulu, faute de moyens, « plaquer » l'accompagnement scolaire ou socioculturel générique sur les actions auprès des ENA dans la mesure où, ces enfants étant considérés comme des enfants en difficulté de milieux défavorisés, l'accompagnement générique destiné à cette population large devait pouvoir leur convenir également.

Il reste désormais à s'intéresser aux résultats, aux effets que les coordinateurs disent vouloir produire, ou reconnaître sur les enfants, afin de terminer cette réflexion sur la spécificité des accompagnements proposés aux ENA.

III. Les effets de l'accompagnement scolaire. Une aide à l'intégration des ENA ?

On l'a vu, l'accompagnement scolaire des ENA se donne des objectifs assez semblables à n'importe quel accompagnement scolaire, à savoir favoriser la réussite scolaire de l'enfant et son intégration dans l'école, soit par de l'aide aux devoirs et aux apprentissages, soit par des activités dites davantage « culturelles », en même temps qu'il se donne souvent aussi la mission plus spécifique d'accueillir l'ENA et de lui permettre d'appréhender en sécurité son nouvel environnement pour pouvoir construire sa nouvelle identité. Je chercherai

maintenant à savoir dans quelle mesure ces objectifs paraissent être remplis ou non.

A. Le rapport à la réussite scolaire

Avant d'aborder plus en détails l'étude des effets, tels qu'ils nous ont été rapportés par les acteurs, des accompagnements auprès des enfants et jeunes nouvellement arrivés, il est nécessaire de rappeler qu'il est difficile de mener une évaluation d'effets quels qu'ils soient lorsqu'il s'agit d'accompagnement à la scolarité.

1. Les difficultés de mener une évaluation au regard des dispositifs rencontrés

Les dispositifs d'accompagnement scolaire connaissent dans leur grande majorité une évaluation ou au moins un bilan effectués par les responsables des structures eux-mêmes ou par des personnes extérieures (chercheurs, parfois en tant qu'observateurs participant ; cabinets d'étude). Le temps d'évaluation, de bilan – les mots sont à peu près synonymes pour beaucoup d'acteurs de l'accompagnement à la scolarité – semble désormais un passage obligé, au moins à chaque fin d'année. Or, on le sait, évaluer ces actions pose nombre de questions : « *l'accord sur l'intérêt de l'évaluation ne signifie pas accord sur ce qu'il y a à évaluer, ni sur la manière d'évaluer, pas plus que sur l'utilisation ultérieure de l'évaluation* »[78].

Pour les coordinateurs, l'évaluation qu'ils effectuent du dispositif, comprise comme un bilan un peu poussé de l'action qui va au-delà des aspects quantitatifs, leur permet notamment de présenter le dispositif aux financeurs et aux partenaires ainsi qu'à de potentiels nouveaux partenaires. Cette évaluation bilan doit aussi leur permettre de tirer des enseignements de l'action pour l'année à venir. Mais elle peut alors aussi correspondre à une tentative de donner une justification, une légitimation de l'action par ses responsables : il n'est pas toujours aisé d'évaluer en toute impartialité les dispositifs dont on a été soi-même responsable, surtout lorsque l'on met en jeu leur pérennité, ni de discerner les effets qu'auraient eu un accompagnement sur les enfants ou jeunes suivis – ce qui impliquerait notamment de généraliser l'ensemble des effets que l'on croit avoir observé à la population globale des

78 GLASMAN, Dominique. « L'évaluation des soutiens scolaires hors école. Problèmes et enjeux. », *Migrants-Formation*. 1994, n° 99. pp. 62-84.

enfants suivis, alors que les différences sont grandes parfois d'un enfant à un autre.

Les premières difficultés pointent ici en ce qui concerne l'évaluation des dispositifs pour les ENA rencontrés : d'une part, tous les dispositifs étaient à destination des ENA, mais ne se donnaient pas forcément les mêmes objectifs, ceux-ci n'étaient pas toujours bien précis, et les enfants suivis n'avaient pas tous les mêmes caractéristiques. Or les résultats supposés ou observés des accompagnements dépendent de tous ces facteurs. D'autre part, la plupart de ces dispositifs sont tout récents, et ont été mis en place cette année. Or il est difficile, et les coordinateurs le reconnaissent d'eux-mêmes, de pouvoir mesurer les effets quelconques d'un accompagnement qui n'a duré que quelques mois – et la plupart des équipes de chercheurs menant une évaluation d'actions d'accompagnement scolaire essaient d'ailleurs d'étudier un dispositif sur plusieurs années.

> *« Mais, encore une fois ça a été très court, ça a duré, genre deux ou trois mois l'accompagnement, donc c'est difficile de faire, vraiment de voir »* (une coordinatrice).

Tenter de discerner de quelconques effets de l'accompagnement sur les enfants s'avère donc délicat pour les coordinateurs. Et pourtant, malgré la durée parfois assez courte des accompagnements, tous ont effectué un bilan de leur action d'accompagnement à la scolarité pour les ENA au mois de juin, au sein de la structure mais aussi, lorsque l'action a été menée en partenariat, avec les enseignants des classes spécifiques. En plus de l'habitude prise des bilans de fin d'année, ces bilans étaient nécessaires pour alimenter la réflexion sur un ajustement des actions. Au moment où j'avais rencontré les différents coordinateurs, tous avaient déjà effectué cette – parfois première – évaluation ou s'apprêtaient à le faire. Je m'intéresserai dans ce qui suivra aux effets souhaités, ou remarqués par les coordinateurs, de l'accompagnement des jeunes primo-arrivants. Mes propos porteront ainsi sur l'aide à la scolarité d'une part, et sur l'insistance sur les bienfaits de la prise en compte de l'aspect multiculturel de l'accompagnement d'autre part.

2. *Quelle place des accompagnements dans l'aide à la scolarité ?*

Parmi les objectifs qui sont donnés à l'accompagnement scolaire, les premiers sont liés à l'aide scolaire, à l'aide aux apprentissages et à la méthode, bref à tout ce qui peut favoriser l'investissement de l'enfant à l'école. Ces objectifs sont également adressés, plus ou moins

explicitement, à l'accompagnement des ENA : aide scolaire, aide aux devoirs, aide à l'apprentissage de la langue pour une meilleure intégration dans l'école et dans le cursus ordinaire.

La question de l'évaluation d'un impact des accompagnements sur les résultats scolaires des enfants a toujours été délicate. D'une part, dans son rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, D. Glasman rappelle que « *même si l'homogénéité entre ce qui est attendu par l'école et ce qui est fait en accompagnement est potentiellement un élément de progrès, on demeure malgré tout dans le domaine des hypothèses* »[79]. D'autre part, il ressort de l'ensemble des évaluations relatées dans le rapport que les actions d'accompagnement n'ont pas les mêmes effets selon les enfants : cela dépend des caractéristiques du public suivi, et même presque d'un enfant à l'autre, dans la mesure où tous les enfants n'ont pas le même rapport à leur accompagnement.

Les enfants et les jeunes réagissent différemment à l'accompagnement scolaire, et plus largement à ce qui les attend à l'école et à leurs résultats, cela paraît évident. Mais cela a son importance, car le phénomène dit de résilience peut être un facteur explicatif de la réussite scolaire des enfants primo-arrivants. En suivant E. Bouteyre, la résilience peut être définie comme une résistance à l'adversité, à un environnement menaçant[80]. Ainsi la résilience scolaire se manifeste chez les enfants nouvellement arrivés lorsqu'il leur est « prédit » un avenir scolaire médiocre – du fait notamment de leur nature de nouvellement arrivé compte tenu des statistiques et du fait de leurs premières difficultés d'adaptation – mais que finalement ces enfants connaissent un parcours de réussite. Plusieurs « facteurs de protection » permettant cette résilience ont été dégagés : des facteurs propres à l'institution scolaire, des facteurs relatifs à la famille et des facteurs individuels, considérés comme propres à l'élève. Sont alors mis en avant la capacité d'adaptation au changement de l'enfant, sa capacité d'action, son optimisme, l'image que l'enfant a de lui-même... Ainsi, peut-être que l'accompagnement scolaire est un lieu permettant, favorisant la résilience des enfants primo-arrivants accueillis, en encourageant l'enfant à développer ces/ses compétences. L'accompagnement à la scolarité ferait donc partie de ce que l'auteur qualifie de facteurs « externes », de « tuteurs de résilience » pour des enfants qui ne trouveraient pas forcément dans leur famille tous les facteurs les aidant à surmonter leurs premières difficultés.

---

79 GLASMAN, Dominique, BESSON, Leslie. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Ouv. Cité.*
80 BOUTEYRE, Evelyne. *Ouv. Cité.*

Toutefois, il est difficile de distinguer, à l'accompagnement scolaire, ce qui peut être imputé à l'action d'accompagnement de ce qui vient plus, à proprement parler, de l'enfant comme il vient d'être évoqué : lorsque les accompagnements se déroulent bien et que les enfants font des progrès scolaires constatés par les coordinateurs, est-ce vraiment un résultat imputable à l'accompagnement ou celui-ci a-t-il eu davantage le rôle, plus modeste même s'il reste important, de faire s'épanouir le potentiel d'un ENA déjà brillant dans son pays d'origine ?

> *« Il y a une petite qui était en CM2 qui vient de réussir l'entrée au collège international dans la section portugaise, je pense qu'on l'aura pas l'année prochaine parce que voilà, c'était juste l'histoire d'une année. On a un autre petit d'origine algérienne qui est très vif, très réactif, on l'a eu cette année je pense qu'on l'aura encore l'année prochaine parce que c'est encore un peu compliqué l'orthographe, au niveau des sons (...) mais l'année d'après à mon avis on l'aura plus. »* (Une coordinatrice).

Ici se verrait validée l'affirmation souvent vérifiée que « *le soutien scolaire fait la preuve de son efficacité pour les élèves qui en ont le moins besoin* »[81].

Plus généralement, il est délicat, voire impossible, de discerner les effets propres de l'accompagnement scolaire sur une quelconque amélioration, des résultats scolaires de l'enfant comme de son « comportement ». Comment en effet dire avec affirmation ce qui est du ressort de l'accompagnement scolaire dans l'évolution d'un enfant ou d'un jeune en cours d'année, et ce qui est dû à d'autres choses ?

> *« Alors après, qu'est-ce qui a fait que ça a changé – je pense que c'est plein de choses hein, le travail avec l'instit, l'accompagnement individuel, c'est ptêt un peu aussi ce qu'on a fait nous, enfin tout. »* (Une coordinatrice d'accompagnement collectif)
>
> *« Peut-être X était plus à l'aise parce qu'elle parlait déjà bien français, elle était inscrite dans une MJC, elle faisait déjà plein de choses »* (une coordinatrice).

Ainsi, mis à part l'accompagnement scolaire dispensé par le CSC Chorier-Berriat où, d'après la coordinatrice, les ENA « ciblés » tiraient bénéfice de leur venue à l'accompagnement, la relative courte durée des autres accompagnements (une année scolaire au maximum) ainsi que les objectifs des structures, moins explicitement scolaires, font que des effets en terme d'amélioration des résultats scolaires n'ont pas été remarqués. Cependant, en termes de pratique de la langue et de comportement, les coordinateurs et, semble-t-il, les

81 GLASMAN, Dominique, BESSON, Leslie. *Rapport cité.*

enseignants s'accordent pour dire que l'accompagnement a été bénéfique.

Avant d'entrer plus dans les détails, il est peut-être nécessaire d'apporter quelque limite à ce qui est alors pensé comme le résultat concret d'un accompagnement, dans la mesure où « *la reconnaissance d'une amélioration du comportement se base rarement sur des éléments très précis, et repose plutôt sur des impressions* »[82] :

> « *Mais si ouai, moi j'ai senti des évolutions de leur part dans l'année quand même.* » (Une coordinatrice d'accompagnement collectif)
>
> « *Au début elle a été assez mitigée (...) enfin moi j'ai reçu un message d'elle genre "oui, je suis pas sûre que ce soit intéressant, machin" (...) Finalement en faisant le bilan ensemble de l'accompagnement, elle disait que y avait des enfants pour lesquels y avait du positif. Finalement elle a dit "si, si, c'est intéressant"* » (une coordinatrice à propos de l'enseignante de CLA)

Ainsi, on m'a plusieurs fois mis en avant le fait que dans l'accompagnement et la relation à l'accompagnateur, l'enfant ose parler, il s'exprime peu à peu davantage et les phrases monosyllabiques sont de moins en moins fréquentes. Cette libération du langage peut alors être vue comme une amélioration de la langue chez ces enfants et jeunes primo-migrants, un signe d'une progression en français. Cela pourrait aussi être le signe non pas d'une progression en langue, mais plutôt d'une meilleure confiance en soi chez l'ENA. En effet, les cas existent où des enfants possédant un bon niveau de langue française n'en faisaient pas usage[83]. Dans les deux cas, il semble que le déliement de la parole soit envisagé comme, de toute manière, un progrès par rapport à la langue si les ENA se libèrent plus à l'école et osent également prendre la parole, selon les dires des enseignants. Ainsi, l'accompagnement permettrait aux enfants et jeunes suivis d'être davantage acteurs de leur scolarité, non pas forcément et immédiatement en terme d'amélioration des résultats ou de la langue, mais déjà en terme de participation en classe. Ainsi, une accompagnatrice d'un jeune en CLA soulignait qu'à la fin de l'année, durant les séances d'accompagnement comme à l'école, le jeune « *osait dire qu'il comprenait pas* », fait confirmé par l'enseignante, alors qu'il ne le faisait pas avant, ni pendant l'accompagnement, ni en cours.

Les éventuels effets de l'accompagnement d'ENA en termes scolaires sont ainsi difficiles à déterminer pour les dispositifs qui forment le coeur de ma réflexion. Cela laisse penser que bien qu'ils se soient donnés un objectif d'aide à la scolarité, ces accompagnements

82 GLASMAN, Dominique. *Art. cité.*

83 MORO, Marie Rose. « La construction identitaire de l'enfant et de sa famille en situation de migration » *in* GINER, Clotilde, MANGADO, Eunice (coord.). *Ouv. Cité.*

se caractériseraient finalement davantage par leur rôle de « bouée de secours » pour les ENA que par un rôle de « coup de pouce ».

3. *Éviter le pire. Une réussite scolaire « au rabais ».*

Le titre de cette partie est une référence à l'étude de C. Schiff et de son équipe[84], largement mobilisée dans ce mémoire, dont un des chapitres s'intitule : « Orientations spécifiques, intégration négative et scolarité partielle : les incidences d'une scolarisation au rabais ». On peut ainsi penser que l'accompagnement scolaire, dans la mesure où il se définit, dans ses formes et ses objectifs, en grande partie par rapport à l'Ecole, vient involontairement prolonger, ou plutôt entériner les conditions de scolarisation des ENA et le traitement qui leur est réservé dans l'institution. On en revient ici à l'importance du discours de l'urgence à aider les ENA pour ne pas qu'ils se retrouvent totalement seuls et sans aide.

Les coordinateurs sont donc souvent convaincus de l'utilité de ces actions et de la nécessité d'en proposer dans la mesure où ces enfants paraissent démunis face à ce que leur demande, ou demandera l'Ecole lorsqu'ils auront intégré le cursus ordinaire. Les accompagnateurs, s'ils sont plus sceptiques quant à l'effet de leur accompagnement sur la poursuite de scolarité de l'enfant ou du jeune, se sentent également très concernés par la situation des ENA suivis. On peut reprendre à leur encontre cette citation extraite d'un article de M. do Céu Cunha[85] : « *Ces enfants suscitent une grande mobilisation chez les intervenants, qui s'essayent à des démarches, se fixent des objectifs, oscillent entre la joie des petites évolutions et les déceptions des nouveaux blocages... et guettent tous les signes de progrès, qui sont pour eux un motif particulier de fierté. Chaque petit pas les rassure dans la conviction qu'ils ont une mission à accomplir que l'école ne parvient pas à remplir* ». L'accompagnatrice rencontrée s'inscrivait ainsi dans cette posture, partagée entre la relative satisfaction et la frustration : satisfaction relative à voir le jeune accompagné de moins en moins réservé à son égard, à le voir oser parler et demander des explications supplémentaires, et liée aux liens très amicaux noués avec les parents ; frustration liée au décalage entre les attentes qu'elle avait placées dans cet accompagnement, et l'accompagnement réel. Plusieurs

84 SCHIFF, Claire. « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », *étude citée.*

85 CUNHA, Maria do Céu. « Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... », *VEI*, 1998, n° 114.

fois durant l'entretien elle sera revenue sur la difficulté à « cerner » les ENA, ou au moins le jeune qu'elle accompagnait ; leurs difficultés réelles, leurs besoins, leurs attentes et envies. Pour elle, accompagner un ENA est une lourde tâche au regard des difficultés rencontrées à son arrivée et des attentes fortes de l'Ecole envers cette population. Ainsi l'accompagnement des ENA a, à plusieurs reprises lors de différents entretiens, suscité les expressions suivantes :

> *« C'est tout petit, mais en même temps... »* ou *« c'est pas grand chose, mais c'est déjà beaucoup ».*

Parfois, impression est donnée aux accompagnateurs que l'apprentissage du français est même un peu délaissé par l'Ecole, ou que celle-ci les délaisse un peu. Leur rôle auprès de l'enfant est vu comme d'autant plus important, et en même temps leur désarroi grandit aussi. Une accompagnatrice avait du mal à distinguer dans quelle classe était concrètement inscrit l'adolescent qu'elle accompagnait – probablement une quatrième ou une troisième aménagée – parce qu'elle faisait remarquer, non sans un peu d'indignation, que les jeunes primo-arrivants de cette classe n'avaient pratiquement pas de devoir sur la langue, ou même les mathématiques ou d'autres matières, et que les quelques cours de français qu'ils avaient dans la semaine étaient réservés à la rédaction de lettres de motivation. Qu'en gros, on ne donnait pas même aux jeunes placés dans cette classe la possibilité de s'insérer dans le cursus ordinaire ou au moins de consolider un apprentissage de la langue, et qu'elle-même se sentait complètement incapable de les aider si les bases n'étaient même pas proposées ou réinvesties, par le biais de devoirs, par les enfants. D. Glasman s'interrogeait : « *un dispositif d'accompagnement scolaire est-il toujours un appui ou bien peut-il arriver qu'il joue un rôle de "cache-misère" local, qui permette de ne pas poser centralement certains problèmes de fond mais de traiter seulement latéralement certaines de leurs émergences les plus graves ? [...] La vigilance s'impose si l'on veut éviter de faire de l'accompagnement scolaire l'accompagnement social de l'exclusion scolaire* »[86]. La question peut alors se poser pour l'accompagnement des ENA, comme avec cet exemple – un peu à part il est vrai ; peut-être moins pour les dispositifs dont il a été question, ceux-ci ayant été mis en place souvent en partenariat avec les enseignants.

Toutefois, les dispositifs d'accompagnement des ENA se trouvent souvent dans une position qui peut être délicate. Ainsi une coordinatrice me confiait qu'il était important selon elle de proposer un accompagnement aux ENA pour, dans la mesure du possible, « leur éviter les voies de garage » dans lesquels ils étaient selon elle plus souvent orientés, SEGPA et

86 GLASMAN, Dominique, BESSON, Leslie. *Rapport cité.*

CIPPA notamment. C. Schiff cite une éducatrice d'un foyer de l'Aide sociale à l'enfance[87] : « *en sortant de CIPPA, ils sont en apprentissage. Mais c'est pas un tremplin, c'est une véritable voie de garage. Quand un gamin entre en CIPPA ou en SEGPA, il raccrochera jamais, jamais !* ». Cependant ce sont ces mêmes structures d'accompagnement scolaire qui sont amenées, avec les travailleurs sociaux également, à « expliquer » les décisions d'orientation dans ces filières reléguées aux familles, à essayer de leur « faire avaler la pilule ».

Que l'accompagnement à la scolarité devienne « un accompagnement social de l'exclusion scolaire » est donc une dérive possible, même si ce n'est pas l'objectif de ses acteurs. C'est en partie aussi une dérive possible du fait d'une stigmatisation plus forte des étrangers et d'un durcissement des lois d'immigration les concernant. D'autant qu'existe le risque que l'on fasse dans l'Ecole peu de cas de leurs différences et de leurs échecs :

> *« Et se battre pour que ces classes-là continuent à exister et qu'elles soient pas non plus, éliminées du système scolaire. Et que plus y a de projets, plus on travaille aussi sur la question, plus ça devient compliqué... »* (Une coordinatrice)

B. La réorientation des actions : l'importance de la relation à un tiers

Cette inquiétude d'une insuffisante prise en compte par l'école des spécificités des enfants et jeunes nouvellement arrivés amène ainsi certains dispositifs à voir leurs objectifs bouleversés et leur action réorientée. Les coordinateurs insistent alors sur ce qui a pour effet, dans l'accompagnement scolaire, de permettre au jeune d'être valorisé et accueilli mais surtout, pour ce qui est des ENA, de leur permettre d'être eux-mêmes et de se voir reconnaître leurs origines.

1. L'ouverture à l'autre, aux autres

L'accompagnement à la scolarité met souvent en avant, dans son fonctionnement, l'importance d'une relation pacifiée, privilégiée entre l'enfant et l'accompagnateur. Celui-ci n'est ni un enseignant, ni un parent ; il ne sanctionne pas l'enfant ni ne le gronde. Cette

87 SCHIFF, Claire. *Étude citée.*

relation avec l'accompagnateur est systématiquement mise en avant par les responsables d'action d'accompagnement, comme une place à part, donnant à l'accompagnateur un rôle de « passeur », et qui prend le temps de s'intéresser à l'enfant, à ses difficultés, à ses envies, qui prend le temps de le mettre à l'aise et de progresser à son propre rythme. Contrairement à ce qui peut, selon les coordinateurs ou les accompagnateurs, se passer à l'école, où l'enseignant ne peut prendre le temps de se pencher individuellement sur chaque enfant, ou à la maison, où les parents sont démunis pour aider leur enfant ou bien qu'ils mettent trop de pression sur les épaules de celui-ci. Ce discours, de l'ordre du registre socioaffectif, est également valable – sinon plus encore – pour l'accompagnement des ENA. Il s'agit moins d'une relation qui pose ses bases sur le rapport au savoir, sur l'enjeu du savoir pour lui-même, comme pourrait le faire une relation entre élève et professeur dans un cours particulier. Il s'agit plus d'une relation centrée sur les deux personnes et sur le rapport de confiance, parfois d'amitié ou d'affection qui peut se nouer entre elles. La relation n'est plus verticale, mais horizontale. L'importance est alors donnée au dialogue avec l'enfant, à son écoute, etc.

> *« Y a un gros aspect qui est sur la relation qu'a le bénévole avec le ou les enfants sur une relation de confiance, où l'enfant est à l'aise, du coup il peut réussir à demander des choses qu'il oserait pas forcément demander en cours quand ils sont trente... Voilà, sur cet aspect plus relationnel. »* (Une coordinatrice)

Cette relation permet sans doute effectivement à l'ENA de se sentir plus à l'aise, plus en confiance, moins seul, et de progressivement mettre fin à son « mutisme ».

En effet, plusieurs études évoquent le phénomène de « mutisme » chez les enfants migrants. Celui-ci serait assez fréquent, dans les premiers temps de leur arrivée. Les enfants ou jeunes se refuseraient à parler en français avec leurs principaux interlocuteurs : camarades de classe, enseignant, mais aussi parfois docteurs ou psychologues lorsqu'ils sont orientés vers ces professionnels pour tenter de déterminer la cause de ce silence. Il s'agit alors de créer les conditions leur permettant de faire leur « deuil subjectif » lié à la coupure avec leur lieu d'origine. J-C Rafoni précise : « *Dès l'instant qu'un élève, enfermé provisoirement dans son silence, fait tout à coup le pas de s'adresser à son voisin (peu importe ce qu'il dit [...]) nous sommes assurés qu'il coupe symboliquement le fil invisible qui le reliait à son passé* »[88]. Certains enfants et jeunes ont d'ailleurs été orientés du fait de ce silence et de l'impression qu'ils étaient « complètement perdus » en cours. L'accompagnement à la scolarité, par une relation privilégiée à l'accompagnateur, permet de faire en douceur ce « deuil subjectif » : les

88 RAFONI, Jean-Charles. *Art. Cité.*

accompagnateurs observent que l'enfant ou le jeune suivi se lancent progressivement à parler, à faire des phrases de plus en plus longues, à nouer des liens moins froids que lors du début de l'accompagnement. Parler, communiquer avec un tiers, et même parler de ce lieu d'origine avec un tiers permet de faire ce deuil, de s'approprier de manière émotionnelle la langue et de se créer peu à peu de nouvelles attaches dans le pays d'accueil.

En effet, une étude belge[89] rappelle que l'apprentissage de la langue maternelle se fait de manière émotionnelle (rapport à la famille, à l'environnement primaire de l'enfant) et estime que l'apprentissage de la langue seconde pour les enfants de migrants le devrait également. En effet la langue n'est pas qu'un moyen de communication, elle est également vectrice de culture, d'appartenance à une société et implique inévitablement un rapport affectif. Ainsi J. Lang, alors ministre de l'Education nationale, déclarait lors des Journées nationales d'études et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France en 2001[90] : « *J'ose dire, sans vouloir pour autant soulever une polémique, que la phrase de Cioran, dont j'entrevois les limites, doit être présente à notre esprit : "On n'habite pas un pays, on habite une langue". [...] C'est dans cette langue, dorénavant, [que l'étranger] pourra pleinement accéder à sa nouvelle vie, que ses droits et ses devoirs seront désormais énoncés. Lui permettre d'être chez lui dans la langue française, c'est faire le pari généreux de son devenir citoyen* ». Aussi, les auteurs de cette étude préconisent un rapport privilégié enfant/enseignant qui soit individualisé. Or si cela n'est pas toujours possible pour l'enseignant, qui a un grand nombre d'élèves – même pour l'enseignant de classe spécifique qui bien que plus proche et connaissant mieux les ENA doit travailler dans l'urgence d'un apprentissage de base, et est peut-être perçu par eux comme davantage lié au monde de l'école, de la discipline, du savoir, d'un rapport plus strictement scolaire... alors peut-être que ce rôle revient davantage implicitement aux accompagnateurs des enfants et jeunes. L'accompagnateur devient donc cette tierce personne qui introduit la langue sous un rapport plus pacifié, plus affectif et moins contraint par la nécessité d'un apprentissage – la seule nécessité étant celle de communication. L'accompagnateur devient cet ami avec qui il est possible de partager :

> *« En tout cas, ils étaient contents de venir dire qu'il y avait des choses chouettes à l'école » (une coordinatrice d'accompagnement collectif)*

---

89 Université Libre de Bruxelles. « Approche des aspects socioaffectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde », *in* (ouv. Collectif) *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde.* Paris : Didier érudition, 1995. 218 p.

90 *VEI Enjeux*. 2001, Hors série n° 3 « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ».

« Et ce qui est super, c'était pas – parce que au début, c'était assez froid, voilà c'est quelqu'un qui arrive et qui sait pas trop... qui sait comment c'est, et après déjà qu'à la fin même, la fille elle était assez à l'aise pour lui parler de ses petits amours (...) et c'est à ce moment-là, (l'accompagnatrice) m'a dit "bah voilà, c'est à ce moment-là que j'ai compris que j'étais devenue un peu sa copine, finalement elle était assez à l'aise pour me parler, partager des choses qui sont très très intimes finalement" »

« Au début bah pour le faire parler c'était euh... "oui", "non", "ouais", "j'aime", "j'aime pas". Du coup bah (l'accompagnatrice) elle avait vraiment du mal à tenir une conversation pendant une heure, seule ! Et pareil, elle me disait qu'à la fin il était beaucoup plus à l'aise, qu'il s'exprimait beaucoup plus. »

L'accompagnatrice bénévole interrogée tenait elle aussi plus ou moins les même propos : l'enfant ne s'exprimait pas beaucoup au début de l'accompagnement, il n'y avait « *pas vraiment d'échanges* », et peu à peu le jeune s'est senti moins timide, et ils ont pu communiquer, plaisanter ensemble…

Toutefois, dans cette relation privilégiée entre l'accompagnateur et l'enfant ou le jeune primo-arrivant, en accompagnement collectif mais surtout en accompagnement individuel, les rapports ne sont pas forcément toujours simples et se pose la question, concernant ces enfants migrants au passé ou à la situation actuelle parfois délicate, de la bonne distance dans le rapport avec l'autre, du degré d'investissement dans la relation par le bénévole. Cette question est en effet d'autant plus délicate avec des ENA que ceux-ci sont dans une période un peu floue, une période d'adaptation à un nouveau pays en même temps qu'ils ont encore l'esprit tourné vers leur pays d'origine, et que cette adaptation peut se faire parfois dans des conditions précaires, voire parfois dangereuses.

« Y avait eu cette histoire de l'enfant, enfin, en gros y a un des enfants qui a, qui a été placé en foyer parce que son père le battait, et que l'étudiant, bah il avait été impliqué aussi là-dedans mais il avait pas pu aider, enfin si tu veux, c'est un cas où le gamin de toute façon tu peux plus l'aider au niveau scolaire, c'est plutôt le gamin qui était vraiment en détresse psychologique. » (Une coordinatrice)

L'accompagnateur ignore s'il doit respecter les silences de l'enfant, ou s'il doit au contraire le pousser à lui parler. Il ignore s'il doit tout savoir, tout demander concernant les raisons et les conditions d'arrivée en France ou se contenter de discussions plus banales. L'accompagnateur a donc parfois du mal à trouver sa place comme tiers auprès de l'enfant.

Ainsi, si certains accompagnateurs ou coordinateurs estiment que cela est une expérience enrichissante d'avoir à trouver cette place auprès de l'enfant :

« L'accompagnatrice disait que quelque chose qu'elle avait appris pour elle-même ça avait été de montrer qu'elle s'intéresse à quelqu'un, mais sans pour autant être trop curieuse, sans être trop intrusive vers la vie du gamin. Mais vraiment de trouver le juste milieu entre... "Je suis ici, juste à côté de toi et je m'intéresse à ce qui se passe avec toi", mais sans pour autant dire "alors ? Et comment ? Et pourquoi ?" du coup c'est chouette parce que les étudiants ils cherchent eux-mêmes, un peu dans la relation, le juste milieu. Ça l'avait pas gênée c'est ça ? *Non non non, elle avait vraiment apprécié, bah c'est un travail qu'elle avait fait sur elle même. »* (Une coordinatrice)

D'autres se sentiront davantage mal à l'aise et éprouveront des difficultés à se positionner. Ainsi la bénévole interrogée disait que sa principale difficulté dans l'année avait été de déterminer si le jeune était relativement peu expressif du fait d'un caractère réservé, de difficultés dans la langue, ou encore parce que sa culture ne l'avait pas forcément habitué à discuter sans réserve avec une femme. De même, elle avait essayé plusieurs fois de savoir si c'était davantage le jeune suivi, la famille ou bien l'enseignante qui avait souhaité mettre en place l'accompagnement, mais n'avait jamais réussi à obtenir de réponse de la famille malgré de très bonnes relations avec elle. Plus généralement, elle avait eu du mal, malgré un accueil chaleureux, à trouver sa place dans la famille, entre une amie et une « prof particulière » pour l'enfant – puisque c'était selon elle les deux visions que la famille et le jeune avait d'elles – et n'avait ainsi jamais osé demandé clairement les raisons de l'émigration du jeune et de sa maman, venus rejoindre le père. Ces questions et plus particulièrement la réserve relative du jeune ont été son « grand problème » durant l'accompagnement, en insistant sur le fait que « c'est difficile à cerner ces enfants-là », traduisant sa propre difficulté.

Dans un accompagnement collectif, l'accent est mis de même sur la relation au bénévole, mais également sur les relations entre les ENA. Le *Guide de l'accompagnement à la scolarité* préconise le développement du tutorat et de l'entraide pour ce public, sans préciser pour quelles raisons. On peut penser que dans un groupe d'accompagnement à la scolarité, comme dans un groupe de classe, les enfants et jeunes n'ont pas le même niveau d'apprentissage et, connaissant sans doute le même genre de difficulté par rapport à la langue, peuvent s'entraider, voire peuvent s'aider par une traduction ou une explication d'un enfant à l'autre en langue d'origine si plusieurs enfants partagent la même langue maternelle.

Cependant un autre aspect des accompagnements collectifs est mis en avant par les coordinateurs : il s'agit de l'aspect multiculturel et de l'ouverture à l'autre, à l'altérité de l'autre. Les enfants apprennent alors l'ouverture tous ensemble en se reposant sur leurs différences

acceptées dans le groupe.

> *« L'éveil, aux langues en général, et à plein de langues, et aux leurs évidemment, déjà même pour qu'entre eux ils sachent, parce que là, enfin voilà je pense que j'avais pas assez développé ça, je m'étais jamais rendue compte que, y avait des Turcs de Turquie, des Biélorusses, Algériens, qu'en fait, le Biélorusse sait absolument pas ce que c'est que le kurde, par exemple, et je me disais : bah c'est ça qu'il faut... en fait il faut aller dans ce sens-là, sur... enfin, en gros, essayer de travailler sur des projets plus "interculturels" »* (une coordinatrice)

Cette pratique permettrait également aux enfants de ne pas reproduire entre eux les comportements de rejet, basés sur leur origine, dont ils ont été la cible à leur arrivée dans les écoles.

> *« Et ça voilà, je pense que c'est vraiment une réalité, mais parce que chacun... voilà, c'est de la reproduction de... enfin c'est sûr, c'est violent du coup, mais je pense qu'il y a beaucoup ça, et je me suis rendue compte qu'il avait suffi que je passe 10 minutes à parler en russe avec Y, à rigoler avec les autres en disant "ah bah tiens, je vais t'apprendre le russe : comment tu t'appelles ?" et ça les intrigue de toute façon de parler une langue, c'est des enfants curieux... Et y avait juste eu ça, et puis voilà, pouf ! Ça avait brisé la glace quoi et puis lui, je pense, ça l'avait mis à l'aise aussi sur le fait que... bah il avait pas à avoir honte d'où il venait quoi... »* (une coordinatrice)

Ainsi, l'accompagnement à la scolarité permet aux ENA de prendre le temps de construire, avec l'accompagnateur et entre eux, une relation basée sur l'ouverture à l'autre, qui passe par l'établissement d'une confiance leur permettant d'accepter la langue, et peu à peu leur nouvelle vie dans le pays d'accueil, en tant qu'enfant différent, certes, car ayant une langue maternelle autre que le français, mais ouvert à ces différences.

2. *L'accompagnement à la scolarité comme d'un nouvel arrivant dans son nouvel environnement : ouverture, revalorisation, construction identitaire*

L'accompagnement à la scolarité des ENA se donne le rôle, comme pour les autres enfants, de leur faire découvrir leur environnement et ses ressources par une « ouverture sociale et culturelle », avec un objectif un peu plus spécifique pour les ENA qui est de leur permettre de se familiariser avec ce nouvel environnement pour leur intégration sociale. Cependant, plus peut-être que cette ouverture, c'est la construction d'un espace sécurisé qu'ils ne trouvent pas à l'école ou pas aussi abouti, qui permet à l'enfant de s'ouvrir à son nouveau

pays d'accueil.

La découverte de l'environnement par une ouverture sociale et culturelle est un objectif important pour coordinateurs et accompagnateurs. Plus que pour les autres enfants encore, il est primordial de permettre aux ENA de sortir un peu de leur quotidien et de leur faire découvrir leur quartier, qu'ils n'osent pas forcément investir, et d'autres aspects de leur nouvelle société d'accueil. En effet, ces enfants et jeunes sont souvent – mais pas tout le temps – un peu reclus sur eux-mêmes et sans réseau social développé si ce n'est celui de la « communauté recomposée ». Il paraît alors important aux coordinateurs et aux accompagnateurs de les « ouvrir » sur leur nouvelle société pour que ceux-ci s'y sentent davantage en sécurité, la connaissant alors mieux.

Il est également question, dans ces sorties, de mélanger l'ENA aux autres, soit de manière indirecte en les amenant dans des lieux publics, soit de manière directe par des sorties collectives mélangeant les différents enfants de l'accompagnement à la scolarité :

> *« Sur le quartier j'ai été faire des choses un peu avec la MEB, on est allés euh, on a fait quelques sorties ensemble, on est allés notamment au carnaval de Grenoble, on a participé au festival Quartiers Libres (...). On est allés à la bibliothèque aussi des Eaux Claires, plusieurs fois (...). Euh, au niveau des sorties sur la ville on était allés au... au Musée d'histoire naturelle, on avait visité toute la salle des forêts justement, en lien toujours avec ce thème (...), et puis on avait fait, pas mal de repérages des arbres justement, du parc du Jardin des Plantes, euh... qu'est-ce qu'on a fait encore... la Maison de la nature et de l'environnement, on est allés à une après-midi conte, je crois que c'est à peu près tout. »* (Une coordinatrice)

> *« Du coup voilà pour nous l'idée aussi ce serait, non pas de les enfermer dans des actions "primo-arrivants, demandeurs d'asile" et tout ce qui est dans cette... catégorie, mais vraiment qu'ils participent à toutes les actions organisées pour les autres, pour que ça puisse vraiment les... tu sais l'ouverture sociale et culturelle (*sourire*) »* (une coordinatrice)

Ainsi les bénévoles proposent aux jeunes suivis des activités, des sorties dans la ville, en espérant que l'enfant ou le jeune saisira l'occasion qui se présente à lui pour en profiter, aiguiser sa curiosité, bref pour apprécier la découverte de choses nouvelles. À PASS, l'accompagnement collectif s'est déroulé autour d'un thème central, « l'arbre », qui devait leur permettre de développer leur imaginaire mais également d'investir davantage le quartier et la ville en se rendant à la bibliothèque, au muséum d'histoire naturelle, etc. Cependant, des dires des acteurs eux-mêmes, ces actions n'ont peut-être pas eu l'effet escompté, ou du moins pas avec autant d'intensité que ce qui était attendu. Les enfants et les jeunes avaient l'air parfois

l'air passif lors des sorties organisées sur initiatives des accompagnateurs ou les coordinateurs.

> *« Je l'ai amené à une sortie de l'association sur la fac, en plus ce qui était bien c'est que sa mère est venue avec nous, mais bon, je l'ai pas trouvé très enthousiaste... alors je lui ai demandé si ça lui avait plu il m'a dit "oui, oui, c'était bien" mais bon, je sais pas s'il a dit ça pour me faire plaisir, ou si c'est juste qu'il est réservé mais qu'il a vraiment bien aimé quoi »* (une bénévole)

> *« Au début j'étais partie sur un livre sur... sur l'arbre justement (rires), et puis je me suis rendue compte que c'était pas très... bon il le faisait parce qu'il est gentil quoi, mais que ça répondait pas tant que ça, que je sentais que j'avais pas... ouai, il le faisait, il le faisait parce qu'il fallait le faire quoi mais il était pas du tout passionné par ce livre. »*

> *« Y avait plein d'autres fois où j'ai voulu faire d'autres choses, où bon, c'est plus moi quand même à un moment donné qui... »* (Une animatrice d'accompagnement collectif et individuel)

M. do Céu Cunha[91] souligne ainsi parfois le décalage entre les objectifs des intervenants et les attentes ou les envies des jeunes accompagnés. Si l'auteur explique que les enfants, comme leurs parents, ont pour objectifs en venant à l'accompagnement de faire les devoirs, il semble que cela soit en partie différent pour les enfants nouvellement arrivés de ces dispositifs, qui peuvent attendre une aide scolaire, mais qui semblent attendre prioritairement – et peut-être inconsciemment – de l'accompagnement scolaire non pas qu'il les ouvre à de nouvelles choses, à leur nouvel environnement, mais peut-être avant tout qu'il leur permette de s'ouvrir eux, de s'exprimer et d'exprimer leur personnalité, leur origine qu'ils doivent souvent mettre de côté. Ainsi, à PASS, un fonctionnement sans doute souple et des objectifs clairs non formalisés ont permis une réorientation dans l'année des séances collectives, qualifiées par l'animatrice comme « répondant » davantage aux enfants et à leurs envies, telles qu'une sortie au carnaval.

Finalement, plus que la question de l'ouverture à l'environnement, c'est la question d'une remise en confiance du jeune face à celui-ci que l'accompagnement permet.

Cette remise en confiance de l'enfant et du jeune est permise par la relation privilégiée qu'a l'ENA avec l'accompagnateur, par cette constitution dans la relation à l'accompagnateur et dans l'accompagnement d'un espace sécurisé où l'enfant est revalorisé. Cette revalorisation lui permet alors d'être lui-même, de pouvoir être lui-même : un enfant ou un jeune venu d'ailleurs, avec des origines et une histoire ; afin de mieux vivre son arrivée en France.

---

91 CUNHA, Maria do Céu. *Art. Cité.*

L'accompagnement scolaire a souvent ce rôle générique de valoriser les enfants, de s'appuyer sur leurs connaissances, etc. afin de favoriser un renversement dans le rapport parfois négatif ou du moins difficile avec l'école. Plus encore que les enfants français, les enfants nouvellement arrivés semblent être très dévalorisés à l'école, du fait de « difficultés » connues dès leur arrivée – en fait une non connaissance de la langue, donc pensée en terme de manque, de retard à rattraper nécessairement pour éviter les « voies de garage ». Ils sont d'autant plus dévalorisés, on l'a vu, que le discours de handicap socioculturel – et donc familial – est encore prégnant pour cette population, puisque les parents, ne parlant généralement pas français, ou pas bien français, ne sont pas en capacité de les aider. Cette dévalorisation ambiante pourrait même en amener certains, démotivés, à tourner le dos à l'école.

> *« Qu'est-ce qu'on transmet, qu'est-ce qu'on transmet pas, comment on peut être blessé ou pas dans un pays qui ne nous donne pas de place, et qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné on n'a plus envie d'y aller hein, vers la culture française, et la langue française, et l'écriture française... »* (Une coordinatrice)

Il paraît donc important de revaloriser les enfants pour contrer les effets de cette vision négative à leur égard, de leur permettre d'être reconsidéré en tant que personnes, qu'individus qui n'étaient pas seulement « défaillants ».

> *« Moi j'ai trouvé qu'ils sont arrivés avec plein de "problèmes", on avait l'impression que c'était des enfants qui avaient que des problèmes et des difficultés, et finalement je crois que ce que j'ai le plus essayé de faire avec eux c'était de valoriser tout ce qu'ils savaient faire. »* (Animatrice PASS)

Si l'accompagnement scolaire est d'ordinaire un « espace intermédiaire », entre la famille et l'école, où l'enfant peut chercher, essayer, se tromper, le tout à son rythme, il est sans doute pour l'ENA tout cela, mais plus encore : il est un lieu où, revalorisé, il peut ne plus être tout le temps dans cette posture d'un enfant ou d'un jeune à qui l'on donne l'injonction d'apprendre, souvent vite, le français. On lui permet d'être lui-même, de parler de sa vie d'avant ou de son pays d'avant, de ses origines, bref de faire le lien avec le passé et de partager ce lien. D'autant que tous les ENA présents dans les dispositifs n'ont pas forcément choisi de venir en France mais ont été plus ou moins contraints par leurs parents, ce qui pèse tout de même sur la possibilité pour eux de vivre bien leur arrivée en France, et d'autant qu'ils n'ont pas forcément souhaité s'inscrire d'eux-mêmes à l'accompagnement à la scolarité, ce qui semble être par exemple le cas pour le jeune suivi par l'accompagnatrice bénévole de Nanterre, ou pour le jeune accompagné par la coordinatrice de PASS.

« Donc il est venu, il avait pas envie, il est venu... voilà, deux ans après le départ de sa mère parce que... je pense qu'il avait plus le choix et puis il est venu rejoindre sa mère qui vivait avec quelqu'un d'autre, enfin bon... je pense c'est plein de choses, c'est assez dur pour lui, la France, et en fait je sens que... c'est dur d'avoir quitté son pays quoi. »

Ainsi, l'accompagnement à la scolarité, lorsqu'il s'en donne les moyens (écoute attentive envers l'enfant, activités qui reposent sur le « multiculturel »), peut être pour ces enfants un véritable « *espace transitionnel* » au sens où D. Glasman reprend cette expression[92]. Un lieu à l'écart, à l'abri pour ces enfants, qui permet « *une recomposition intellectuelle et affective de la personnalité* », où les spécificités de l'enfant, ses origines seraient vraiment reconnues et prises en compte, ce qui permettrait à l'enfant nouvellement arrivé de se construire sereinement dans sa nouvelle société, de se construire une identité de synthèse.

L'accompagnement scolaire qui permet cette valorisation de l'enfant et de ses origines, pour lui permettre d'être « mieux dans sa peau » en France, est donc un lieu et un temps spécifiques en ceci qu'il donne toute sa place à l'envie des enfants et des jeunes de parler de ces thèmes-là. Ainsi le jeune accompagné par la bénévole de Nanterre évoquait très souvent, et spontanément, son pays d'origine ainsi que le reste de ses frères et soeurs, plus âgés et restés au pays, et qui lui manquaient visiblement. Lors d'une sortie du jeune et de l'accompagnatrice au cybercafé, celui-ci était fier de lui montrer sur Internet sa ville d'origine.

Le thème du pays d'origine revient spontanément dans les conversations, à l'initiative de l'enfant.

« Voilà c'était surtout travailler autour de la lecture, et de l'histoire parce que c'était lui qui avait émis ce souhait-là, mais en fait je me rends compte au final qu'on a beaucoup fait de passerelles avec son pays, avec l'histoire de son pays. Et qu'il avait plaisir à faire ça – c'était lui hein qui m'amenait à ça de toute façon... » (Une coordinatrice, et accompagnatrice d'un ENA)

Ce centrage, ou recentrage de l'accompagnement autour des pays d'origine des enfants paraît alors répondre à leurs véritables « besoins ». L'importance est alors donnée à la découverte des cultures et des langues de chacun. Des besoins qui n'étaient pas forcément exprimés clairement, ni par eux, ni encore moins semble-t-il par les enseignants ou les parents, et qui du coup ne correspondent plus tout à fait à l'objectif premier de l'accompagnement qui était l'apprentissage, la découverte ou la pratique du français. Mais

92 GLASMAN, Dominique. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.* Paris : PUF, 2001. 317 p.

l'accompagnement sous cette autre forme s'y prête néanmoins, le français étant la langue support pour des activités mettant en valeur aux yeux des enfants leurs propres langues et leurs origines. Ceux-ci semblent en effet trouver un plaisir certain à ce que leur accompagnement prenne davantage en compte leurs « particularités » dans la mesure où cela n'est pas le cas ailleurs.

> *« Et en fait je sentais que ça avait un répondant immédiat. Vraiment immédiat. Et que par exemple, au début, ça m'avait beaucoup marquée, en fait ils écrivaient par exemple en arabe au tableau, et quand j'arrivais ils effaçaient, comme si c'était interdit quoi. Mais parce que je pense qu'il y a vraiment de ça, enfin à un moment donné je pense qu'ils ont intégré l'idée qu'ils sont là pour apprendre le français, et que ce qu'il faut c'est apprendre le français et qu'il y a un espèce de rapport qui devient complètement... je pense très complexe en fait à gérer. »*

> *« C'est fou je leur ai juste dit "ah regardez, si vous voulez on pourrait s'amuser à dire "arbre" en plein de langues sur la première page", mais... en fait pendant deux semaines ils allaient demander à leurs parents, de partout et ils venaient me voir – alors que je leur avais dit comme ça, et que y avait plein d'autres fois où j'ai voulu faire d'autres choses, où bon, c'est plus moi quand même à un moment donné qui... tandis que là, j'avais dit ça, et je sentais que ça répondait à... enfin c'était fou quoi (...) Par exemple un des enfants il allait demander quatre fois à son père, et puis il revenait me voir, il oubliait comment on le disait, parce que lui bah il confondait le turc et le kurde et il revenait alors que je lui demandais rien, j'étais là sur le bureau en train de travailler à autre chose, voilà... un autre, le Biélorusse, il cherchait en portugais, en espagnol, il allait demander à ses copains de sa classe d'accueil en fait. Alors que c'est absolument pas moi qui lui ai demandé de faire ça. »*

L'accompagnement à la scolarité des ENA, s'il devait être considéré comme spécifique, serait donc ce lieu où les accompagnateurs, aux préoccupations certaines vis-à-vis de ce public, mettraient en oeuvre des activités permettant aux enfants de pouvoir vivre leurs origines et les partager afin de mieux construire leur identité et leur rapport à la langue française et à la France.

Conclusion

Ce mémoire avait pour thème la présence des enfants et jeunes nouvellement arrivés en France dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Les ENA constituent un public précis au sein de l'Education nationale dans la mesure où des dispositifs spécifiques ont été pensés pour tenter de faciliter leur adaptation au système scolaire français. Ils constituent également un public repéré dans le champ de l'accompagnement à la scolarité car la *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* les évoque distinctement.

Partant du constat que les dispositifs d'accompagnement à la scolarité pouvaient être très divers d'une structure à une autre, mais que pratiquement tous se réclamaient d'une spécificité certaine dans leurs objectifs, leur forme ou leur contenu, au regard d'une spécificité souvent affirmée de ce public, j'ai cherché à savoir pour quelles raisons les acteurs de l'accompagnement estimaient que les ENA devaient bénéficier d'un accompagnement scolaire, notamment par rapport à leur prise en charge par l'institution scolaire, et si ces raisons différaient des motifs d'orientation invoqués généralement pour l'ensemble des enfants bénéficiaires. J'ai ensuite, à partir des raisons avancées pour orienter ces enfants et jeunes vers de l'accompagnement, et à partir des raisons expliquant la mise en place de ces dispositifs, tenté de déterminer si ces actions pouvaient réellement être décrites comme spécifiques, différentes des actions d'accompagnement générique. Cela m'a amené à essayer de dégager quels effets ces accompagnements pouvaient avoir sur les jeunes concernés, et si des effets notables pouvaient justifier de cette mise en avant d'une spécificité.

Ainsi, la mise en avant d'une « spécificité » d'un accompagnement scolaire des

ENA, due à une « spécificité » de ce public, ne doit pas être prise au mot mais analysée au regard des actions proposées et de la manière dont celles-ci ont été mises en place. Mes conclusions sont que les coordinateurs de l'accompagnement scolaire ont souvent le réflexe de présenter les actions d'accompagnement à la scolarité des ENA comme spécifiques, mais que ces projets n'ont pas eu le temps de mûrir et d'être approfondis avant leur mise en place. Du fait d'un processus accéléré par des opportunités diverses (partenariat, ressources financières), ils n'ont notamment pas eu le temps d'être l'objet d'un diagnostic approfondi des besoins et attentes des ENA, ceux-ci étant souvent d'emblée imposés – notamment par les enseignants – par l'impératif d'apprentissage de la langue française. Il semble que cette spécificité des accompagnements soit presque intrinsèquement liée au public accueilli plutôt qu'à une forme et à des objectifs particuliers qui différeraient de ceux des accompagnements génériques. Ce premier objectif d'aide à l'apprentissage de la langue pourrait de plus être un facteur de déstabilisation des accompagnateurs, qui auraient l'impression d'être dépassés par l'ampleur de la tâche, d'autant plus qu'ils ne sont pas spécialisés dans ce domaine.

Finalement, c'est comme s'il restait un flou sur la manière d'apprivoiser l'accompagnement de ce public, entre « handicap » et « droit commun » : ils ont droit comme les autres de bénéficier d'un accompagnement scolaire, mais on les distingue des autres enfants ; on leur propose des accompagnements avec un objectif spécifique, mais malgré tout de forme classique.

Cependant, ce mémoire a cherché à montrer que pourrait tout de même être dégagée une spécificité de l'accompagnement à la scolarité des ENA : pour certains acteurs ou auteurs, un accompagnement qui soit spécifique aux ENA n'aurait pas pour objectif premier l'apprentissage de la langue, mais plutôt l'accueil de l'enfant ou du jeune sur le territoire. Plus qu'une aide à la scolarité ou à l'apprentissage de la langue pour une meilleure intégration scolaire, un accompagnement scolaire spécifique des ENA et adapté à leurs besoins serait plutôt un « espace transitionnel », un lieu protégé et sécurisé par l'accompagnateur, où ceux-ci pourraient garder explicitement un lien avec leur pays d'origine – qu'il leur est souvent demandé de vite couper à leur arrivée en France et dans l'école française – en vue de permettre une intégration en douceur et une construction identitaire moins conflictuelle.

Toutefois, ces conclusions restent fragiles pour deux principales raisons : d'une part, elles reposent sur l'étude d'un nombre restreint de dispositifs. La plupart d'entre eux avaient de plus la particularité d'être récents – à peine quelques mois d'existence. Il aurait sans doute fallu compléter cette étude par une comparaison avec d'autres dispositifs, plus anciens et peut-être davantage réfléchis par leurs responsables, d'année en année, par rapport à la question des besoins – finalement jugés spécifiques ou non – des ENA. D'autre part, elles reposent presque uniquement sur une analyse de discours des coordinateurs de ces actions, et auraient nécessité davantage d'enquête de terrain, mais peut-être surtout d'être validées – ou non – par les principaux intéressés eux-mêmes, à savoir les enfants et jeunes nouvellement arrivés bénéficiaires des actions d'accompagnement. Qu'est-ce que l'accompagnement scolaire pour eux ? Comment l'envisagent-ils, qu'en retirent-ils de manière générale ? Le point de vue des enfants aurait en effet été essentiel pour terminer cette étude, et mérite assurément que l'on s'y penche.

Liste des sigles utilisés

ACSE	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
AEPS	Animations éducatives périscolaires
AFEV	Association de la fondation étudiante pour la ville
AIS	Adaptation et intégration scolaire
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CCAS	Centre communal d'action sociale
CDL	Chargé de développement local de l'AFEV
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CIPPA-FLE	Cycle d'insertion professionnelle par alternance – Français langue étrangère
CLA	Classe d'accueil
CLA-NSA	Classe d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement
CLAD	Classe d'adaptation
CLAS	Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CLIN	Classe d'initiation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CREFE	Centre ressource enfance, famille, école
CRI	Cours de rattrapage intégré
CSC	Centre socioculturel
CSF	Confédération syndicale des familles
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective (anciennement DPD)
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DPD	Direction de la programmation et du développement
DRE	Dispositif de réussite éducative
ELCO	Enseignement de langue et culture d'origine
ENA(F)	Enfants nouvellement arrivés en France
FAS	Fonds d'action sociale
FASILD	Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FLE	Français langue étrangère
FLM	Français langue maternelle
FLS	Français langue seconde
FLScol	Français langue de scolarisation
FOS	Français sur objectifs spécifiques
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
INRP	Institut national de recherche pédagogique
JVA	Service Jeunesse et vie associative

MEB	Maison de l'enfance Bachelard
MEN	Ministère de l'Education nationale
MGI(EN)	Mission générale d'insertion de l'Education nationale
MJC	Maison des jeunes et de la culture
PASS	Association Promotion par l'accompagnement scolaire et social
REP	Réseau d'éducation prioritaire
VEI	Ville – Ecole – Intégration
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Bibliographie

Scolarisation des enfants et jeunes nouvellement arrivés

Ouvrages ou extraits d'ouvrage :

BOUTEYRE, Evelyne. *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrant.* Paris : Dunod, 2004, 146 p.

BOYZON-FRADET, Danielle (dir.), CHISS, Jean-Louis. *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration.* Paris : Nathan, 1997. 222 p.

DAHOUN, Zerdalia K.S. *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants.* Paris : Calmann-Lévy, 1995

SCHIFF, Claire. « Les conditions d'accès et d'intégration scolaires des primo-arrivants » *in* GLASMAN, Dominique, OEUVRARD, Françoise (dir.). *La déscolarisation.* Paris : La Dispute, 2004. 312p. pp. 169-185.

GRIMALDI, Claire (coord.). *Accueillir les élèves étrangers.* Amiens-Paris : La Licorne – L'Harmattan, 1998. 157 p.

GOÏ, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs*, coll. Les cahiers de VEI. Orléans : CRDP académie d'Orléans – Tours, 2005. 104 p.

KERZIL, Jennifer, VINSONNEAU, Geneviève. *L'interculturel : principes et réalités à l'école.* Fontenay-sous-bois : SIDES, 2004.143 p.

LAACHER, Smaïn. *L'institution scolaire et ses miracles.* Paris : La Dispute, 2005. 208 p.

LORCERIE Françoise, MOREL, Stéphanie. « Une politique introuvable. La scolarisation des enfants d'immigrés » *in* LORCERIE, Françoise. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration.* Paris : INRP, 2003, 333 p. pp. 219-227

MOHAMED, Ahmed. *Langues et identité. Les jeunes maghrébins de l'immigration.*

Fontenay-sous-bois : SIDES, 2003. 210 p.

OLLER, Anne-Claudine. *Enfants primo-arrivants. Lexique à l'usage des professionnels de l'Isère*. Grenoble : CREFE 38

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES. « Approche des aspects socioaffectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde », *in* Ouvrage collectif inter-universitaire. *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde.* Paris : Didier Erudition, 1995. 218 p.

ZÉROULOU, Zaïha. « L'impact des modèles éducatifs en situation migratoire sur la réussite scolaire » *in* VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles ». Politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP- Centre Alain Savary, 1997. pp. 85-97

ZOÏA, Geneviève, SCHIFF, Claire. *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France.* Paris : La Documentation Française, 2004. 282 p.

Articles de revues et périodiques :

BOUTEYRE, Evelyne. « Migration, choc culturel et résilience scolaire », *Diversité VEI. La notion de réussite*. 2008, n° 152. pp. 57-61.

CAILLE, Jean-Paul, VALLET, Louis-André. « La scolarité des enfants d'immigrés ». Article téléchargé sur Internet.

CORTIER, Claude. « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : contexte, dispositifs et didactiques », *Diversité VEI. Les enjeux de l'apprentissage de la langue française,* 2007, n° 151. pp. 145-153.

GLASMAN, Dominique. « Un rendez-vous manqué ? », *Ecarts d'identité. Les enfants nouvellement arrivés : le rendez-vous avec l'école*, 2007, vol.1, n° 40. pp. 62-65

INRP – FEYANT, Annie. « Education, migration, inégalités et intégration en Europe », *Dossier d'actualité*. 2008, n° 35. Article téléchargé sur Internet.

LAMARCHE, Juliette. « L'Education nationale ouvre ses portes aux ENA de plus de 16 ans », *Ecarts d'identité. Les enfants nouvellement arrivés : le rendez-vous avec l'école,* 2007, vol. 1,

n° 110. pp. 22-28.

LANG, Jack. Discours d'ouverture des journées nationales d'études et de réflexion sur « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », *VEI Enjeux. La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, 2001, Hors série n° 3. pp. 5-17.

LAZARIDIS, Marie. « La scolarisation des enfants de migrants. Entre intégration républicaine et mesures spécifiques ». *VEI Enjeux. Accueillir les migrants,* 2001, n° 125. pp. 198-208

MORO, Marie-Rose. « La modernité des enfants de migrants », *Diversité VEI. La notion de réussite*. 2008, n° 152. pp. 23-29.

NICOLADZE, Revaz David. « Trajet migratoire et projet familial. Psychologie de l'école quotidienne chez les enfants rejoignants », *Migrants-Formation. L'accueil scolaire des jeunes étrangers : nouvelles approches*, 1993, n° 95. pp. 65-74.

OLLER, Anne-Claudine. « Lexique pour l'accueil des primo-arrivants », *Ecarts d'identité. Les enfants nouvellement arrivés : le rendez-vous avec l'école,* 2007, vol. 1, n° 110. pp. 59-61.

PILAT, Roselyne. « Cursus scolaire d'élèves ayant suivi une CLIN ou un CRI », *Migrants-Formation. L'accueil scolaire des jeunes étrangers : nouvelles approches,* 1993, n° 95. pp. 90-102.

RAFONI, Jean-Charles. « Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques », *Diversité VEI. Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, 2007, n° 151. pp. 191-198

SCHIFF, Claire. « Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension », *VEI Enjeux. Accueillir les migrants*, 2001, n° 125. pp. 187-197

SCHIFF, Claire. « Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire ». *VEI Enjeux. La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, 2001, Hors série n° 3. pp. 87-92.

SCHIFF, Claire. « Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques », *VEI Enjeux*. 2002, n° 131. pp. 222-231.

SCHIFF, Claire. « Marginalisés dès leur arrivée », *Plein droit. La revue du Gisti*, 2005, n° 64. pp. 10-13.

SCHIFF, Claire. « La course des jeunes migrants contre les effets de seuil scolaires et législatifs », *Ecarts d'identité. Les enfants nouvellement arrivés : le rendez-vous avec l'école*, 2007, vol.1, n°110. pp. 4-11.

Documents officiels :

« Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil ». *Note d'information 01-57*. MEN, DPD, décembre 2001.

« La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005 ». *Note d'information 06-08*, DEP, MEN.

Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Rapport pour le ministère de l'Education nationale, IGAENR, IGEN, mai 2002.

« Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ». *Circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970.*

« Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans ». *Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973.*

« Scolarisation des enfants immigrés ». *Circulaire n° 79-238 du 25 juillet 1978.*

« Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ». *Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.*

« Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées ». *Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986.*

« Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». *Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.*

Accompagnement à la scolarité

Ouvrages ou extraits d'ouvrage :

DEVILLE, Julie. *Filles, garçons et pratiques scolaires. Des lycéens à l'accompagnement scolaire*. Paris : ?

GLASMAN, Dominique. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.* Paris : Presses universitaires de France, 2001. 317 p.

GLASMAN, Dominique, BESSON, Leslie. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école.* Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, déc. 2004. 151 p.

LE BAIL, Jean-Michel. *L'accompagnement à la scolarité.* Amiens – Paris : CRDP de l'académie d'Amiens, 2007. 288 p.

LUCAS, Guy. *Petite histoire locale d'un groupe d'accompagnement scolaire : ils ne redoubleront pas !* Paris : L'Harmattan, 1998. 147 p.

THIN, Daniel. *Quartiers populaires : l'école et les familles.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1998. 285 p.

VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques.* Paris : INRP- Centre Alain Savary, 1997. 207 p.

Revues et périodiques :

BOUBAKER, Nourredine, KACHOUKH Fériel. « Les animations éducatives périscolaires entre continuité et ruptures », *Migrants-Formation. L'accompagnement scolaire,* 1994, n° 99, pp. 20-34.

CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. « De l'accompagnement scolaire », *Migrants-Formation. L'accompagnement scolaire,* 1994, n° 99, pp. 35-48.

COQ, Guy. « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Migrants-Formation.*

L'accompagnement scolaire, 1994, n° 99. pp. 49-60.

CUNHA, Maria do Céu. « Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... », *VEI. Les familles et l'école : une relation difficile*, 1998, n° 114. pp. 180-200.

GLASMAN, Dominique. « L'évaluation des soutiens scolaires hors école. Problèmes et enjeux. », *Migrants-Formation. L'accompagnement scolaire,* 1994, n° 99. pp. 62-84.

PAYET, Jean-Paul. « L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles », *Migrants-Formation. L'accompagnement scolaire*, 1994, n° 99, pp. 85-99.

Documents officiels :

Charte de l'accompagnement scolaire, 1992.

Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2001.

Guide de l'accompagnement à la scolarité, 2001.

Accompagnement à la scolarité d'enfants nouvellement arrivés

Articles, ouvrages ou extraits d'ouvrage :

BIER, Bernard. « Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles ». *Intervention au Forum IRTS Metz « Construire ensemble l'accueil des jeunes primo-arrivants »*, 31 janvier 2007.

GINER, Clotilde, MANGADO Eunice (coord.). *Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif.* Marly le Roi: INJEP, 2007. 141 p.

GOÏ, Cécile. « Accompagnement des enfants nouvellement arrivés en France à Joué-Lès-Tours » *in* LE BAIL, Jean-Michel. *L'accompagnement à la scolarité.* Amiens – Paris : CRDP de l'académie d'Amiens, 2007. 288 p.

Documents officiels :

« Animations éducatives périscolaires (AEPS) pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles ». *Circulaire n° 90-103 du 10 mai 1990.*

Formations

AFEV, *Analyse de la pratique*. Nanterre (92), avril 2007.

CNDP – Observatoire de l'enfance, *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs.* Grenoble (38), mars 2008.

CREFE 38, *Accueillir les enfants primo-arrivants.* La Verpillière (38), mars 2008.