L'éducation des migrants : une comparaison entre la prise en charge de l'école de la République et celle des structures non officielles

Mickaël Idrac

▶ **To cite this version:**

Mickaël Idrac. L'éducation des migrants : une comparaison entre la prise en charge de l'école de la République et celle des structures non officielles. Education. 2016. dumas-01688478

HAL Id: dumas-01688478

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01688478

Submitted on 19 Jan 2018

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré

Mémoire de master

Année universitaire 2015 - 2016

L'éducation des migrants :

Une comparaison entre la prise en charge de l'école de la République et celle des structures non officielles

Comment assurer l'éducation des migrants dans le cadre des déplacements de population du XXIème siècle ? Pourquoi les écoles primaires ne suffisent plus à inclure tous les enfants dans un parcours scolaire ? Comment les réseaux non formels deviennent des acteurs clé du secteur de l'éducation ?

Projet de recherche présenté par M. IDRAC Mickaël

Figure 1: Ecole Laïque du Chemin des Dunes - Camp de migrants de Calais - France

Directeur de mémoire : M. DECRON Alain

Membres du jury de soutenance : M. DECRON Alain et Mme. RUBIO Lydie

Soutenu le 9 mai 2016

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré

Mémoire de master

Année universitaire 2015 - 2016

L'éducation des migrants :

Une comparaison entre la prise en charge de l'école de la République et celle des structures non officielles

Comment assurer l'éducation des migrants dans le cadre des déplacements de population du XXIème siècle ? Pourquoi les écoles primaires ne suffisent plus à inclure tous les enfants dans un parcours scolaire ? Comment les réseaux non formels deviennent des acteurs clé du secteur de l'éducation ?

Projet de recherche présenté par M. IDRAC Mickaël

Figure 1: Ecole Laïque du Chemin des Dunes - Camp de migrants de Calais - France

Directeur de mémoire : M. DECRON Alain

Membres du jury de soutenance : M. DECRON Alain et Mme. RUBIO Lydie

Soutenu le 9 mai 2016

Remerciements

La réalisation de ce projet n'aurait jamais été possible sans le soutien de mon Directeur de Recherche Monsieur Alain DECRON ni l'accueil chaleureux de Monsieur Zimako JONES et Madame Virginie TIBERGHIEN au sein de l'Ecole Laïque du Chemin des Dunes de la « Jungle » de Calais dont le démantèlement a depuis débuté.

Les informations pertinentes fournies par l'antenne du CASNAV des Pyrénées Orientales, les enseignants permanents de l'ELCD ainsi que par Monsieur Andrea CAIZZI, le président de l'association ASET basée en Seine-Saint-Denis (93) ont permis de faire un travail véritablement comparatif et de proposer des recommandations.

Enfin, le support pratique, logistique et intellectuel de Monsieur Florent IDRAC a permis d'optimiser l'organisation et la réalisation des interviews ainsi que leur retranscription.

Abréviations

ASET 93 : Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes en Seine-Saint-Denis

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CCRE : Conseil des communes et régions d'Europe

CNCDH : Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

ELCD : Ecole Laïque du Chemin des Dunes

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

MIE : Mineur Isolé Etranger

ONU : Organisation des Nations Unies

OFPRA : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

UE : Union Européenne

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture

UNHCR : Haut Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies

UPEAA : Unité Pour Elèves Allophones Arrivants

FRONTEX : Agence européenne pour la gestion de la coopération opérationnelle aux frontières extérieures des États membres de l'Union Européenne (En abrégé « Frontex »)

Sommaire

Première partie – Etat des lieux Général..... 6
Chapitre I – Qui sont les migrants en Europe..... 6
Section 1 – L'Europe, cinq années d'un flux migratoire d'un genre nouveau..... 6
Chapitre II – Une histoire migratoire de la France..... 7
Section 1 – La France : Un phénomène d'accueil par vagues successives..... 7
Section 2 – La place de la France sur l'échiquier migratoire depuis 2014..... 8
Chapitre III – L'influence du capital culturel sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux..... 10
Section 1 – Les savoirs fondamentaux ciblés dans l'étude..... 10

Deuxième partie – Migrants et accès à l'école de la République..... 12
Chapitre I – Forces et faiblesses du modèle français..... 12
Section 1 – Un parcours balisé..... 12
Section 2 – Un déni d'inclusion..... 15
Chapitre II – Les réseaux parallèles..... 17
Section 1 – Les réseaux associatifs..... 17
Section 2 – Les réseaux non formels..... 19

Troisième partie – Du dialogue à l'optimisation de la prise en compte du capital culturel..... 22
Chapitre I – Les succès engendrés par des approches mixtes..... 22
Section 1 – L'intérêt des liens entre le CASNAV de Seine-Saint-Denis et l'association ASET 93..... 22
Section 2 – L'intérêt pour l'ELCD de confier la stratégie éducative de l'école à des professionnels..... 23
Chapitre II – Les alternatives qui émergent des réseaux non étatiques..... 26
Section 1 – De la remédiation à la médiation..... 26
Section 2 – Une transition par la culture..... 27
Section 3 – Vers une procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence... 28

Introduction

Objectifs de l'étude

Face à un important flux migratoire, l'inclusion de tous les enfants migrants dans un parcours scolaire est un enjeu majeur pour la France. L'éducation dépasse le cadre des savoirs fondamentaux puisqu'elle a un but d'émancipation et apparaît comme un levier vers l'amélioration des conditions de vie. Afin d'atteindre cet objectif et pour faire face à des contraintes légales, morales ou politiques, les initiatives (publiques, privées, associatives) se multiplient. Le travail de recherche s'attache à démontrer que pour confronter les enfants immigrants aux savoirs fondamentaux, le principal facteur clé de succès réside dans la prise en compte de leur héritage culturel. C'est à travers ce prisme de l'héritage culturel que se dessine une procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence.

Les interrogations sur le sujet sont regroupées sous les questionnements suivants : Comment assurer l'éducation des migrants dans le cadre des déplacements de population du XXIème siècle ? Pourquoi les écoles primaires ne suffisent plus à inclure tous les enfants dans un parcours scolaire ? Comment les réseaux parallèles deviennent des acteurs-clés du secteur de l'éducation ?

Méthodologie

Après une revue de littérature concernant l'éducation des migrants, des discussions ouvertes ou entretiens formels basés sur un questionnaire sont organisés avec des représentants des acteurs suivants :

- Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs des Pyrénées Orientales (CASNAV)
- Ecole Laïque du Chemin des Dunes (ELCD)
- Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes en Seine-Saint-Denis (ASET 93)

Le but de ces rencontres est d'avoir un panorama d'initiatives publiques, privées et associatives. Les forces et faiblesses des parties prenantes sont analysées pour souligner leur complémentarité et modéliser une procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence.

Concepts clés

Pour débuter l'étude il convient de lever les ambiguïtés sur un terme polémique : celui de migrant. Le projet est focalisé sur l'éducation des migrants, que l'Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (UNESCO) définit ainsi : « Toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays. » Ce public est à distinguer de celui des réfugiés que les pays signataires de la convention de Genève de 1951 (dont la France) considèrent être la suivante : « Une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle a sa résidence habituelle ; qui craint avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, et qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte. » Cette seconde définition fait référence à un cumul de conditions et nécessite une reconnaissance juridique. Pour qu'un migrant jouisse de ce statut en France il faut que l'Etat examine à travers son instance dédiée : l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA) s'il est effectivement entré sur le sol français dans le cadre de ce cumul de conditions. Dans l'attente de la reconnaissance du statut, les migrants ayant entamé les démarches sont appelés « demandeurs d'asile. » Le 22 janvier 2016 et dans l'attente de la publication de son rapport d'activité, l'OFPRA a diffusé ses premières statistiques sur la reconnaissance du statut de réfugié en 2015. 79914 demandes d'asile ont été enregistrées et 26700 ont obtenu le statut de réfugié. En sus de ces demandes d'asile, il faut ajouter le nombre de personnes gagnant la France dans la clandestinité pour avoir un aperçu chiffré des entrées en 2015. Or, il n'y a que peu d'études disponibles sur les migrations clandestines en France et leurs conclusions (de 200 000 à 400 000 personnes) sont trop éloignées pour pouvoir être prises en considération dans le projet de recherche.

La campagne du millénaire lancée en 2002 par Koffi Annan, secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies (ONU) a érigé « l'éducation pour tous » en tant qu'objectif du millénaire. L'éducation pour tous correspond à « donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens de terminer un cycle complet d'études primaires. » Or, le rapport 2015 qui est consultable sur le site internet pour les objectifs du millénaire fait toujours état de 57 millions d'enfants non scolarisés dans le monde alors qu'ils ont l'âge d'être intégrés à un cycle primaire.

Selon l'institut de statistiques de l'UNESCO il y aurait environ 3,5% d'enfants non scolarisés dans les pays dits développés (dont fait partie la France) pour des raisons volontaires (école à la maison) ou légales (sans papiers) mais il est impossible à l'heure actuelle d'avoir un chiffre précis à l'échelle de la France. D'après la *Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers*, il semblerait que 8000 mineurs isolés étrangers (MIE) se trouvent actuellement en territoire français.

Lors de l'inscription d'un enfant dans un cycle primaire de l'école de la République, le titre de séjour des parents ne peut légalement pas être exigé. Ce vide juridique explique pourquoi un enfant issu de parents sans papiers ne peut se voir refuser une inscription à l'école. En sus, les mineurs bénéficient traditionnellement de protections particulières et ne sont pas tenus de disposer d'un titre de séjour, ils ne peuvent non plus faire l'objet d'une mesure d'éloignement du territoire même si, lorsque les parents de l'enfant font l'objet d'une procédure de reconduction à la frontière, les enfants les accompagnent au titre de l'unité familiale. En 2013, en émettant un *Avis sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national* un an après la *Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers*, la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) a réaffirmé cette volonté de protection comprenant notamment l'accès à une protection sociale et à l'éducation, dans un contexte où « Le climat de suspicion entretenu à l'encontre des MIE est au demeurant fondé sur des considérations totalement fantasmatiques. »

Pour le Haut Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (UNHCR), l'autosuffisance est la « capacité économique et sociale d‟un individu, un foyer ou une communauté à se procurer ses besoins essentiels. » L'intégration économique et l'accès à l'emploi sont des enjeux cruciaux sur le chemin de l’autosuffisance et l'acquisition des savoirs scolaires fondamentaux prend alors tout son sens. La population du plus grande bidonville d'Europe que représente le camp de réfugiés de Calais prend des initiatives dans le sens de l'autosuffisance qui sont de deux ordres : la demande d'asile pour accéder à un statut de réfugié et séjourner légalement en France ou la participation à l'économie informelle du camp (commerces, restaurants, églises...).

Ce développement d'une économie informelle est à prendre en considération tant il est l'un des premiers leviers de désenclavement d'un camp d'autant plus que les recherches de Robert Palmer compilées dans son article *Skills and productivity in the informal economy* soulignent les nombreuses passerelles envisageables vers l'économie formelle.

Eduquer des enfants nouvellement entrés sur le territoire est un gage de leur autosuffisance future, donc de stabilité sociale. La définition de « migrant » telle que proposée par l'UNESCO pouvant recouper une quasi-infinité de cibles, le premier chapitre d'un état des lieux général s'attache à déterminer qui sont les migrants en France. L'éducation des migrants passe nécessairement par une confrontation à des savoirs dits « fondamentaux » dont le contenu est aussi à clarifier pour percevoir l'importance de l'héritage culturel dans tout processus d'apprentissage.

Revue de littérature – Eventail de pratiques

Le rapport *Protecting undocumented children* fait état des pratiques observées face aux enfants sans papiers en les classant en trois catégories : les pratiques légales, les pratiques administratives (institutionnelles), les mesures adaptées. De façon plus pratique, le guide des pratiques pour l'éducation des réfugiés en Europe rédigé par Corine Salinas et Gertrud Muller de World University Service souligne cinq facteurs clés de succès dans leur éducation : l'évaluation du niveau des migrants ; L'approche interculturelle de l'éducation ; La formation des formateurs ; Des mesures spécifiques adaptées à l'éducation des réfugiés ; L'enrôlement de la communauté réfugiée dans l'éducation de leurs enfants.

En Europe, les premiers freins à l'inclusion de tous les enfants dans un cycle primaire sont légaux tant les textes sur les mineurs migrants sont flous. La plateforme européenne pour l'investissement dans l'enfance attire l'attention sur un point : « Intégrer explicitement dans la législation le droit à l'accès à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur statut au regard de l'immigration ou de la résidence. » La France fait partie des 10 pays cités en exemples par l'U.E. Néanmoins, même si les pays européens disposent d'outils efficaces pour piloter l'éducation des migrants, que ces outils soient légaux, financiers ou institutionnels, c'est dans leur adaptation à l'hétérogénéité des populations migrantes qu'ils pèchent.

Un rapport de 2010 de la *Review of migrants education* souligne la difficulté d'avoir à la fois une approche « universelle » visant tous les migrants et une approche « individualisée » tant la population de migrants est hétérogène. Le rapport met également en avant que l'éducation des migrants ne s'arrête pas aux contenus des enseignements ni à leur didactique. Il est nécessaire d'impliquer les familles de manière formelle et, même au delà, la communauté dont sont issus les élèves (instances décisionnaires, personnages ressources etc.). Cette implication des familles et de la communauté doit se faire à tout âge de la scolarité. Si la note de l'UNESCO sur la petite enfance souligne que les enfants migrants s'intègrent relativement sans effort en enseignement préscolaire, l'implication de la famille est primordiale et son absence de consultation / implication entraîne régulièrement l'échec. Dans le troisième chapitre de leur ouvrage sur le rapport entre frontière et éducation, Monique de Saint Martin et Mihaï Dinu Gheorghiu abordent le sujet de la transmission intergénérationnelle du savoir. Elles concluent que face à une population de migrants il est compromis d'avoir une « éducation donnée » efficace si l'on nie leur « éducation reçue. » En juillet 2008, L'UE a fait paraître un livre vert sur les migrations et la mobilité. En guise de réponse, le Conseil des Communes et Régions d'Europe (CCRE), s'est rapidement manifesté dans un rapport officiel : *Réponse du CCRE au Livre vert sur la migration et la mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Ce rapport trouve toute sa place dans une revue de littérature tant il souligne que l'intégration des migrants se fait à une échelle locale, notamment pour sa dimension éducative. C'est cette mise en œuvre locale de la politique d'intégration qui va permettre que l'éducation dépasse le cadre de la classe pour recouper également « les systèmes de garde d'enfants en journée, les structures d'accueil de type familial, les centres culturels et sportifs. »

Quand bien-même les migrants ne peuvent pas être scolarisés dans un cycle primaire de leur pays d'accueil en raison d'un âge trop avancé, le projet Alfa-Zentrum de Vienne démontre que l'on peut obtenir des résultats d'alphabétisation tout à fait satisfaisants en observant une approche spécifique à l'âge pré-adulte ou adulte. Selon les professionnels du centre, la population accueillie connaît déjà plusieurs langues en raison de son parcours de vie et les jeunes adultes ou adultes parviennent à apprendre l'allemand. Le parti-pris du projet Alfa-Zentrum est de mettre l'accent sur l'individualisation de sa démarche d'alphabétisation : 30 à 60 minutes d'entretiens individuels à réaliser régulièrement en plus des cours magistraux.

La revue de littérature met en lumière qu'aucune initiative heureuse n'a pu être réalisée sans individualisation de l'approche éducative. Chaque succès s'est construit autour d'une prise en compte millimétrée de l'identité et de la singularité de la communauté cible. Cette identité singulière est appelée « capital culturel » dans le projet ci-après et étudiée dans l'état des lieux général.

Première partie – Etat des lieux Général

Chapitre I – Qui sont les migrants en Europe

Pour le chercheur Bülent Kaya, du Conseil de l'Europe, il existe cinq types de migrations :

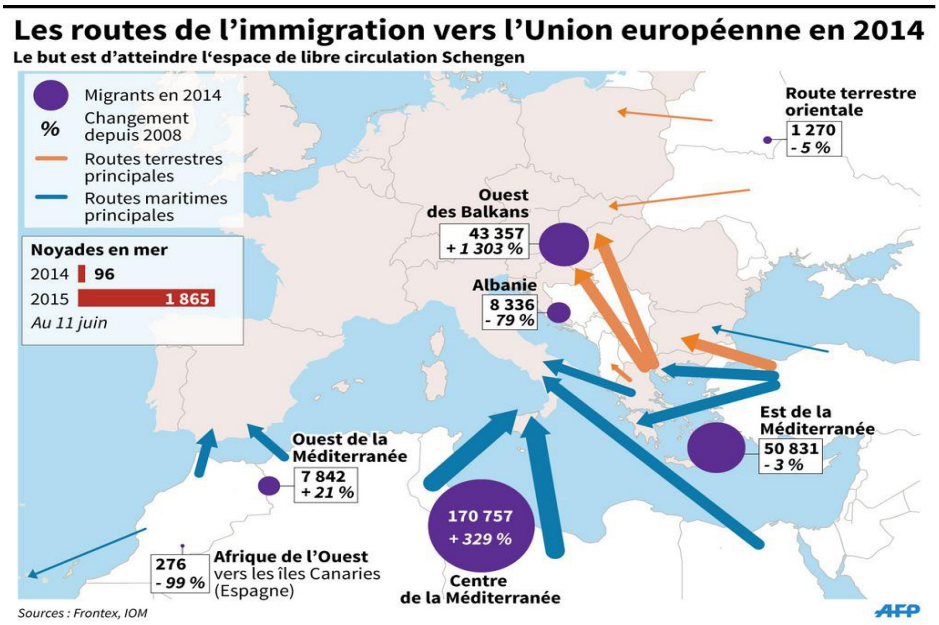
- Les migrations liées à la décolonisation et concernant autant les anciens colons que les anciens colonisés.
- Les migrations dites ethniques et définies par le déplacement de gens de leur pays d'origine vers un pays de la même souche ethnique. Les migrations Est/Ouest de la guerre froide rentrent par exemple dans cette catégorie de migrations.
- Les migrations économiques se signalant par une opportunité d'améliorer sa condition de vie.
- Les migrations forcées qui sont le fruit de violences et de persécutions.
- Les migrations issues de la mondialisation des échanges de biens et de capitaux.

Section 1 – L'Europe : Cinq années d'un flux migratoire d'un genre nouveau

L'Agence européenne pour la gestion de la coopération opérationnelle aux frontières extérieures des États membres de l'Union européenne (FRONTEX) a été créée en 2004 et propose un éclairage sur le flux migratoire actuel. D'après FRONTEX on peut dater à 2011, soit le début de la crise Libyenne le début du flux migratoire que connaît actuellement l'Europe. En effet, la Libye passe du stade de destination finale à celui de route transitoire et son ouverture sur la méditerranée en fait encore à l'heure actuelle l'une des premières routes de l'immigration clandestine.

Depuis, ce sont les syriens, érythréens et soudanais qui sont les plus nombreux à emprunter cette route, dans le cadre de migrations forcées. La route des Balkans est aussi une voie privilégiée pour gagner l'Europe occidentale. Elle est essentiellement empruntée par des irakiens, syriens et afghans qui transitent via la Macédoine. Enfin un flux non négligeable mais inférieur en nombre transite par la Turquie. La carte ci-après issue du site de l'agence FRONTEX permet de se représenter visuellement les chemins des migrations en méditerranée.

Figure 2: Les routes de l'immigration via la méditerranée (Source : FRONTEX)



Chapitre II – Une histoire migratoire de la France

Au sein de l'Europe et parce qu'elle a décidé plusieurs fois de faire appel à l'immigration, la France dispose d'une place singulière. L'histoire moderne de l'immigration en France est traditionnellement fixée au début de la première guerre mondiale comme le montre un article de Pascal Priestley même si des italiens et des espagnols l'ont rejointe dès le XIXème siècle.

Section 1 – La France : un phénomène d'accueil par vagues successives

En 1916, c'est une vague de migrants portugais qui rejoint la France dans le cadre d'un accord de main d'oeuvre suite à l'entrée en guerre du Portugal.

La France compte 31 000 portugais en 1931 et, si ce mouvement s'arrête pendant la seconde guerre mondiale, il reprend dès la fin du conflit. Dans les années 60, la France compte alors 700 000 portugais. Quant à l'immigration maghrébine, elle prend un premier tournant lors de la première guerre mondiale avec comme chiffre significatif les 100 000 travailleurs algériens recrutés et les 175 000 soldats maghrébins enrôlés dans l'armée.

L'Afrique du nord paye un lourd tribut en vies humaines lors de la seconde guerre mondiale et l'immigration économique se fait alors plus rare. Elle reprendra à la fin du conflit pour prendre un deuxième grand tournant qui va s'accentuer avec la décolonisation. On compte 350 000 algériens sur le sol français en 1962. Une autre vague migratoire est liée à l'histoire coloniale française, c'est celle des vietnamiens qui début avec le recrutement de 50 000 « ouvriers-soldats » lors de la première guerre mondiale. Elle se poursuit après la guerre d'Indochine et la chute de Saïgon en 1974.

Enfin, la vague migratoire provenant d'Afrique subsaharienne, bien que présentant des liens avec la colonisation, s'est surtout développée avec la sécheresse au Sahel dans les années 70 et une urbanisation chaotique sur fond de politiques restrictives dans les anciennes colonies.

Section 2 – La place de la France sur l'échiquier migratoire depuis 2014

Depuis 2014 et l'intensification du flux migratoire vers l'Europe, la France fait partie des pays se trouvant en première ligne car les migrants peuvent l'envisager de deux façons : pays d'accueil ou pays de transit vers l'Angleterre.

Si la France est en première ligne, c'est aussi et surtout dans son leadership sur la négociation des répartitions, elle qui va accueillir légalement 24 000 personnes sur les 160 000 ciblées par le dispositif.

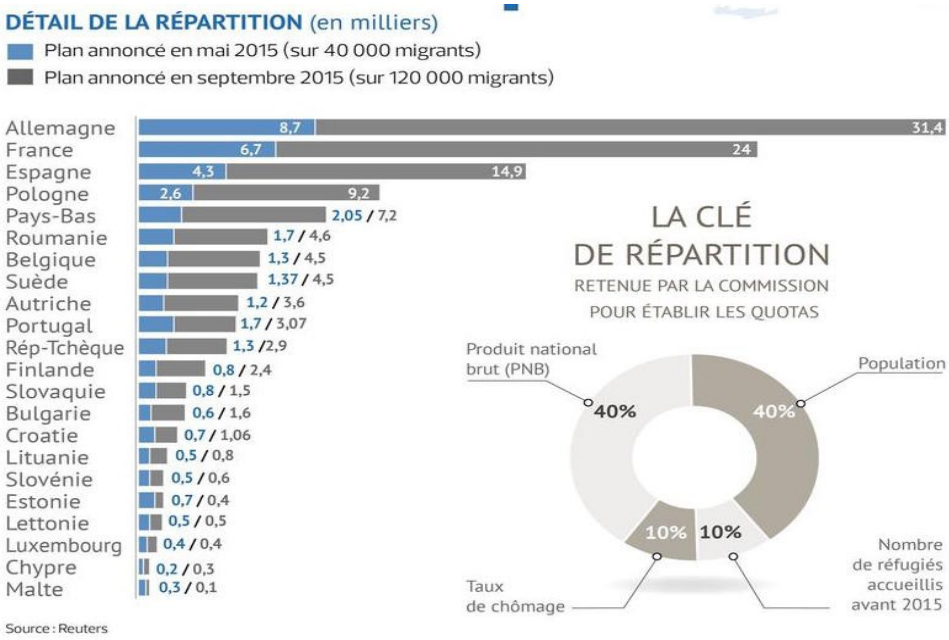


Figure 3: Répartition des migrants par la Commission Européenne

(Source : REUTERS)

Si les demandes d'asile demeurent globalement stable (entre 63 000 et 66 000 pour les années 2013 à 2015) ce sont les chiffres de l'immigration non déclarée qui interrogent. Le camp de réfugiés de Calais n'est autre que le plus grand bidonville d'Europe. Un travail de l'association « Help Refugees » datant de février 2016 a permis d'avoir des premiers chiffres sur le nombre de personnes vivant dans ce que l'on appelle « La jungle de Calais. » A l'heure actuelle y vivraient 3055 personnes.

Chiffres Clés	
Residents	3455
Hommes	2808
Femmes	183
Enfants	440
Dont	
Personnes âgées	13
Enfants isolés	293
Enfants ayant de la famille en GB	90

Figure 4: Recensement de la population de la jungle (Source : Help the refugees)

De par sa politique d'appel à la main d'oeuvre étrangère et sa volonté de « faire des français avec des étrangers » la France est le plus vieux pays d'immigration d'Europe. Dans un article de la Revue d'Etudes et Prospective, la politologue Catherine de Wenden s'intéresse aux futurs chiffres de l'immigration et à ses tendances à l'horizon 2040. L'Europe qui est devenue l'une des plus grande région du monde va accueillir de plus en plus d'entrées légales mais la France, qui a échoué dans son organisation d'une migration sélective en raison de conditions plus attrayantes en Amérique du Nord et dans le monde anglo-saxon en général est vouée à accueillir surtout des non qualifiées ou des personnes disposant de qualifications intermédiaires.

Pour conclure ce premier chapitre, l'article de Gérard-François Dumont trouve toute sa place tant il souligne la nouvelle complexité des flux migratoires. Auparavant, les pays pouvaient tous, sans exception, être classés dans l'une des trois catégories suivantes : pays d'émigration / de transit / d'immigration. Désormais, de nombreux pays, dont la France, font partie de deux voire trois catégories.

Chapitre III – L'influence du capital culturel sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux.

En préambule de l'analyse des données provenant du terrain, il est nécessaire de clarifier les définitions de deux termes-clés : les savoirs fondamentaux et le capital culturel. Dès la revue de littérature il apparaît que l'héritage culturel, la provenance géographique, la proximité ou l'éloignement d'activités dîtes intellectuelles influencent l'acquisition de savoirs en contexte migratoire.

Section 1 – Les savoirs fondamentaux ciblés dans l'étude

Le parti-pris de l'étude est de ne pas utiliser le terme « apprentissages fondamentaux » car les programmes scolaires français de 2008 nomment le cycle 2 (CP et CE1) le cycles des « apprentissages fondamentaux. » Le projet de recherche ne s'inscrit pas sur un cycle particulier mais concerne tous les enfants migrants ayant l'âge d'être inclus dans un parcours scolaire primaire, c'est pourquoi le terme « savoirs fondamentaux » est choisi.

Il est crucial de ne pas tomber dans l'écueil que tous les migrants sont en difficulté, en revanche les entretiens de terrain révèlent que la fracture scolaire est telle quand on s'intéresse au camp de migrants de Calais ou aux bidonvilles de Seine-Saint-Denis qu'il est impératif de ne pas se sentir prisonnier des courants pédagogiques choisis par les enseignants des écoles de la République.
Un article co-écrit par les chercheurs canadiens Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier et Carl Bouchard dans la *Revue de la Recherche Appliquée en Apprentissage* évalue les stratégies d'enseignement utilisées face aux élèves en difficulté. Une conclusion est la nécessité de se focaliser sur les enseignements « explicites » (comprendre enseignements structurés et directifs) pour les savoirs fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques. L'étude recoupant près de 40 ans de données et ayant concerné plus de 30 000 élèves révèle que les pédagogies constructivistes ont donné des résultats en deçà des seuils limites fixés par les chercheurs pour considérer qu'une stratégie est efficace face aux élèves en difficulté. Cette étude ne nie pas l'intérêt des démarches constructivistes, mais elles doivent être un complément, elles se montrent efficaces quand on évalue les stratégies concernant l'enseignement des sciences ou de la géographie. Au vu des conclusions de l'article, le choix du projet de recherche comparatif mené ci-après est également de tirer des conclusions sur les pratiques concernant les trois savoirs fondamentaux suivants : lecture, écriture, mathématiques.

Section 2 – Le lien entre la culture et l'apprentissage

La définition du capital culturel choisie est celle proposée par Pierre Bourdieu, à savoir : « L'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu (capacités de langage, maîtrise d'outils artistiques...). » Elle correspond au projet de recherche dans la mesure où elle a été construite pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires. Dans ce cadre là il convient d'observer comment le capital culturel incorporé (ingéré par chacun en fonction de ses capacités biologiques) et le capital culturel matériel (transmis par des supports divers) ont une influence sur l'acquisition de savoirs fondamentaux en contexte migratoire.

Si l'article cité dans la section précédente fait état d'un échec des pédagogies constructivistes à destination d'élèves en difficulté, l'état de fait est en mettre en parallèle avec les dynamiques éducatives en contexte migratoire. Les limites de chacun dans une situation d'apprentissage comportent une part « biologique » mais en contexte migratoire l'aspect culturel accentue encore le mécanisme. En effet, les standards éducatifs des pays du sud sont souvent directifs, l'enseignant est tout puissant voire inhibiteur d'initiatives individuelles et la fracture des migrants lorsqu'ils arrivent en France, au delà de l'aspect scolaire, devient véritablement culturelle face à des enseignants aux méthodes socio-constructivistes. Le lien entre la culture et l'efficacité des processus d'apprentissage est décuplé en contexte migratoire d'où une nécessité d'adaptation au capital culturel des élèves.

La définition du cadre théorique a souligné que, face à une population dont une frange vit dans la clandestinité et sur laquelle les données statistiques n'existent pas, il est impossible de s'appuyer exclusivement sur des données chiffrées pour tirer des conclusions et un travail de terrain est nécessaire dès la rédaction de la deuxième partie.

Deuxième partie – Migrants et accès à l'école de la République

Chapitre I – Forces et faiblesses du modèle français

De par l'ancienneté de son histoire migratoire, la France a mis en place dès les années 70 des dispositifs d'accueil spécifiques pour les enfants allophones. Actuellement, ce sont les CASNAV qui sont en charge de leur accueil, de leur orientation ainsi que de la tenue à jour de tableaux de bords qualitatifs et quantitatifs dans le cadre de la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012.

Section 1 – Un parcours balisé

La première étape est une évaluation diagnostique effectuée par les personnels du Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage (CASNAV) du département où s'est installée la famille de l'élève allophone.

Celui ci est ensuite orienté vers une Unité Pédagogique des Elèves Allophones Arrivants (UPEAA). L'élève est alors pris en charge par des enseignants spécialisés (que ce soit dans le premier ou le second degré). Les enseignants en question sont spécialisés en Français Langue Seconde (FLS) et leur objectif est que les élèves acquièrent le français le plus rapidement possible. Les CASNAV vont plus loin que la simple organisation de la scolarité puisqu'ils proposent aussi des ressources aux enseignants des UPEAA. Ces enseignants spécialisés, ayant chacun leur passé et leur culture propre, utilisent les outils de leur choix, le CASNAV est un support, un centre de ressources et de formation mais n'a pas de dimension contraignante.

En revanche, c'est réellement dans ces UPEAA que l'on trouve des enseignants effectuant une prise en compte fine de la culture de départ des élèves. Dans le premier degré, les enfants passent 9h par semaine en UPEAA et pour le reste de leur emploi du temps, ils rejoignent une classe de leur commune de domiciliation. Une fois que la « phase » UPEAA est jugée achevée par les enseignants spécialisés dans la mesure ou l'enfant maîtrise le français, ce sont les enseignants des classes ordinaires qui prennent le relais dans ce qui s'apparente à un parcours d'inclusion scolaire. Il peut y avoir des appréhensions car les élèves allophones rentrent dans la catégorie des élèves à besoins particuliers, en revanche la grande majorité d'entre eux était scolarisée avant son immigration et ne présentent donc pas de difficultés notoires.

Du côté de l'enseignant, la principale variable est liée au geste professionnel, qui découle d'une adaptation à ce qu'il a été perçu de l'élève, son comportement, sa sensibilité.

Le CASNAV encourage l'enseignant dans cette démarche d'adaptation du discours via des parcours de formation (initiale et continue). Ce n'est qu'ensuite que viennent les soutiens plus techniques, plus pédagogiques.

Les CASNAV sont rattachés aux académies et ont, de fait, des moyens et objectifs différents. Le CASNAV des Pyrénées-Orientales, par exemple, a fait un certain nombre de choix stratégiques pour structurer son activité.

« *Le CASNAV considère que l'éducation dépasse le cadre de la classe et privilégie des axes forts.* »
Lydie BUNOUF – CASNAV des Pyrénées-Orientales

Le vivre ensemble et la socialisation des enfants sont érigés au rang de première priorité, la santé des élèves et la restauration scolaire sont également des préoccupations notoires.

Pour assumer ses choix stratégiques le CASNAV a développé un certain nombre d'outils efficients avec une volonté affirmée de dépasser le cadre de la classe.

Les prix proposés aux familles pour les activités périscolaires étant fonction du quotient familial et le bénéfice de tarifs préférentiels issus de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) étant conditionné à trois mois de travail pleins, le CASNAV a du innover pour que les familles récemment arrivées sur sa zone de responsabilité puissent inscrire leurs enfants aux activités périscolaires et à la cantine. En effet, les demandeurs d'asile n'ayant pas le droit de travailler, il a été négocié un « quotient familial provisoire » dans l'attente que la situation de la famille ne se stabilise.

Concernant le volet santé, c'est une fiche navette qui a été mise en place pour demander des prestations médicales remboursées (vaccins, bilans infirmiers.).

Enfin, dans la mesure où ce sont les mairies et non les écoles qui enregistrent les inscriptions des futurs élèves, le CASNAV des Pyrénées-Orientales et la mairie de Perpignan s'accordent sur l'acceptation d'une simple attestation d'hébergement pour inscrire les enfants.

Dans certaines communes ayant une volonté d'écarter les populations migrantes de son territoire, c'est une preuve de domiciliation, difficile à fournir pour une population nouvellement arrivée, qui est exigée.

Section 2 – Un déni d'inclusion

Les CASNAV sont des structures souveraines qui organisent l'inclusion des élèves allophones en répondant au mieux aux problématiques de leur terrain de responsabilité. En revanche, bien qu'ils puissent avoir un rôle facilitateur quant à l'inscription des enfants, comme dans les Pyrénées-Orientales, ils n'ont pas le pouvoir contraignant d'imposer aux mairies l'inscription des enfants.

« *L'urgence est de manger bien plus que d'aller à l'école, puis il y a la peur de l'expulsion, enfin il y a l'inertie et la méfiance des mairies.* »
Andrea CAIZZI – ASET93

Les mairies étant les uniques instances compétentes pour inscrire les enfants, elles peuvent être amenées à retarder volontairement ou désinformer les familles venant inscrire leur enfant pour écarter une frange de la population de son territoire. Pour ce faire, différents procédés sont actuellement utilisés.

Pour inscrire un enfant à l'école via la mairie, il faut disposer d'une adresse afin d'être à même de recevoir tout document en lien avec la scolarité (communications, informations, cantine, bulletins scolaires etc.). Les familles étant souvent mal informées sur les modalités d'inscription, les mairies demandent une preuve de domiciliation, difficile à produire pour une famille migrante notamment si elle vit en camp de migrants ou dans un bidonville. Cette exigence constitue un abus car la domiciliation n'est pas légalement exigible. En outre, les Centres Communaux d'Action Sociale ainsi que certaines associations comme Emmaüs sont habilitées à domicilier des particuliers, mais elles sont submergées. Le carnet de vaccination des enfants doit être à jour lors de leur inscription et nombre de familles ne disposent pas de ce document.

Il n'est pas en vigueur dans tous les pays et, quand bien même il serait en vigueur, il est aisé de l'oublier ou l'égarer dans le cadre du départ. Les mairies peuvent se montrer intransigeantes face à la non-présentation du carnet de vaccination et ne sont pas tenues d'orienter les familles vers des structures leur permettant d'obtenir des aides pour faire vacciner les enfants.

« *La préfecture de Seine-Saint-Denis chiffre à environ 35 le nombre de bidonvilles et dénombre 600 enfants, le département est dans une politique d'éradication. Les bidonvilles que l'on retrouve actuellement en Seine-Saint-Denis sont très instables et précaires.* »

Andrea CAIZZI - ASET93

Les bidonvilles, camps de migrants ou « jungles » sont situés en périphérie des communes. De fait, les mairies peuvent considérer qu'elles ne sont pas compétentes pour inscrire à l'école les enfants qui en sont issus. Pour ce faire, elles constituent des commissions d'élus chargées d'établir si le bidonville ou le camps est bel est bien sur son territoire. Les délibérations peuvent être maintes fois reportées et aboutir à des décisions négatives.

En outre, si des structures associatives comme l'ASET sont capables de faire un travail de médiation pour orienter les enfants hors parcours scolaire vers l'école de la République, l'instabilité des bidonvilles est un frein à cette pratique. L'instabilité des 35 bidonvilles que compte aujourd'hui la Seine-Saint-Denis est entretenue par les pouvoirs publics. Plusieurs démantèlements arbitraires ont eu lieu quand bien même les tribunaux avaient exigé le statu quo. Les familles étant alors contraintes de s'installer sur un autre territoire, ce sont les besoins vitaux comme s'alimenter, dormir au chaud qui reprennent le dessus et l'éducation des enfants n'est plus prioritaire.

Si les politiques restrictives menées par les collectivités locales sont un frein à l'inclusion des enfants dans un parcours scolaire, il ne faut pas omettre la dimension sociologique de la non-inscription.

« ***Il existe des familles où le passé scolaire des parents est lointain voire inexistant comme chez les migrants issus des anciennes républiques socialistes.*** »

Andrea CAIZZI - ASET93

Par exemple, en Roumanie, les services scolaires étant devenus payants après la chute de Ceucescu, de nombreux migrants vivant en France et ayant aujourd'hui des enfants sont analphabètes. De fait, les enfants n'accordent pas d'importance particulière à l'école et ont peur d'être en échec s'ils la rejoignent.

De plus, les adultes qui vivent avec la peur quotidienne d'être expulsés du territoire peuvent être réticents à se rendre dans une mairie pour inscrire leur enfant à l'école. Et les enfants, bien que jouissant de protections particulières lorsqu'ils sont mineurs isolés, peuvent être invités à accompagner leurs parents lors d'une reconduite à la frontière au titre du regroupement familial. Enfin, les familles considérant le territoire français et notamment Calais comme une étape de transition, notamment vers l'Angleterre, peuvent d'elles-mêmes même renoncer à se lancer dans une démarche d'inscription qui leur semble contraignante.

Chapitre II – Les réseaux parallèles

Dans un contexte de restrictions légales à l'échelle nationale, de déni d'inclusion à l'échelle locale et de freins sociologiques dans les familles des enfants immigrants, une éducation parallèle se développe, menée par des structures associatives ou émanant des communautés migrantes elles-mêmes.

Section 1 – Les réseaux associatifs

L'ASET existe depuis les années 60 et dispose aujourd'hui de plusieurs antennes régionales regroupées au sein d'une fédération : la FASET. L'objectif premier des frères La Salle, fondateurs de l'association était de répondre au besoin de scolariser les enfants du voyage. C'est l'idée des antennes scolaires mobiles qui leur a semblé le moyen le plus efficient d'atteindre cet objectif.

Ces antennes se développent dans la ville de Pantin en Seine-Saint-Denis puis des relais apparaissent dans plusieurs régions françaises. Les cibles de l'association se sont diversifiées dès la dislocation de l'Union Soviétique pour dépasser le cadre des gens du voyage, la France faisant face à une vague de migration provenant des pays d'Europe de l'est.

« *En 2006, l'ASET opère un tournant historique en affirmant sa volonté de dépasser l'éducation palliative pour entrer dans une logique de médiation.* »
Andrea CAIZZI - ASET93

Désormais, l'antenne ASET de Seine-Saint-Denis compte un médiateur salarié dont la rémunération est assurée par la commission départementale pour la cohésion sociale. Sa mission est d'orienter les enfants vers l'école de la République et son quotidien lié à de nombreux échanges avec les familles ainsi qu'à une connaissance fine du territoire. L'ASET 93 intervient aujourd'hui exclusivement sur les terrains illicitement occupés, c'est-à-dire les bidonvilles car les gens du voyage sont peu nombreux dans ce département qui est l'un des seuls qui n'ait pas de plan d'accueil spécifique destiné à ce public. La Seine-Saint-Denis compterait actuellement 35 bidonvilles dans lesquels ont été recensés 600 enfants. Les bidonvilles de Seine-Saint-Denis sont instables, susceptibles chaque jour d'être démantelés arbitrairement dans le cadre d'une politique locale intransigeante.

« *Les principaux succès sur le territoire de Bobigny ont été effectués en lien avec l'équipe municipale précédente, en 2014 ce sont 80 enfants qui ont été scolarisés à l'école de la République par le biais de l'ASET, avec la contribution d'enseignants et directeurs d'écoles militants.* »
Andrea CAIZZI - ASET93

Désormais, il qualifie l'action de la municipalité de pure et simple éradication et les déséquilibres engendrés par les démantèlements mettent en péril l'activité médiatrice de l'association vis-à-vis des enfants.

Outre le médiateur salarié, 7 membres de l'association sont particulièrement actifs dans sa gestion et son administration.

Enfin, deux activités sont assurées par des intervenants extérieurs : le soutien scolaire et les sorties culturelles. Concernant les antennes mobiles, le quotidien est géré par trois professeurs détachés de l'éducation nationale : deux professeurs des écoles (maternelle et élémentaire) et un professeur de collège.

Section 2 – Les réseaux non formels

Le camp de migrants de Calais qui comptait 3455 personnes dont environ 400 enfant en février 2016 selon un recensement de l'ONG *Help the refugees* est le plus grand bidonville d'Europe.

Face à l'immobilisme des collectivités locales, la population du camp capable de subvenir à ses besoins vitaux a créé une véritable dynamique éducative. Les initiatives, provenant de communautés vivant dans le camp, se déclinent selon des modalités différentes :

- Une école communautaire pour les soudanais : Darfour School
- Une école orientée vers des enseignements pratiques et administrée par le Secours Catholique : Arts et Métiers
- Une école laïque : L'Ecole Laïque du Chemin des Dunes
- Une bibliothèque (pouvant faire office de centre d'arts et d'essais) : Jungle Books

« *On voulait que ce soit vraiment un lieu de rencontres entre nationalités, d'où le L de laïque, nous ne sommes pas l'école d'une communauté.* »
Virginie TIBERGHIEN - ELCD

Les données analysées dans l'étude sont issues de l'école laïque pour favoriser des analogies ou analyses comparatives avec les pratiques de l'école de la République.

C'est un migrant nigérian, Zimako Jones, qui est à l'initiative de la création de l'école et Virgnie Tiberghien, orthophoniste française de la région de Calais lui a apporté son soutien.

Ils sont aujourd'hui tous deux en charge de l'administration et de la gestion de l'école inaugurée à l'été 2015 et désormais supportée par l'ONG *Solidarité Laïque* qui a notamment aidé à la sécurisation des locaux (charpente, chauffage etc.).

« *L'ELCD est le seul endroit du camp où les enfants ont accès au jeu*. »
Virginie TIBERGHIEN - ELCD

Figure 5: La cour de récréation de l'ELCD

Depuis son inauguration l'école a accueilli environ 100 enfants. Elle dispose également d'une classe pour les adolescents et adultes mais son activité ne rentre pas dans le cadre du projet de recherche. L'école est ouverte tous les jours et a accueilli jusqu'à 20 enfants simultanément, il y a une session de cours par jour (d'une durée d'environ deux heures) et deux sessions le jeudi.

A ces cours fixes s'ajoutent des cours temporaires (par exemple sciences le week end) et des ateliers menés par des intervenants extérieurs : conte, langues vivantes, théâtre.

« *C'était une volonté que les professeurs permanents soient issus de l'Education Nationale, surtout pour les enfants. Pour les adultes c'est différents, ça tourne davantage, mais pour les enfants c'était nécessaire.* »

Virginie TIBERGHIEN - ELCD

Ce sont deux professeurs des écoles et une professeur de collège qui sont à mi-temps qui viennent donner la classe à l'ELCD bénévolement sur leur temps libre. Ne disposant que d'une unique classe pour les enfants, tous les âges y sont mélangés jusqu'à 12 ans (ensuite les pré-adolescents sont orientés vers la classe adulte pour travailler surtout les langues vivante) et organisés en deux groupes dont un est plus avancé. De fait, les professeurs sont toujours deux dans la classe. Les enfants étant issus de plusieurs communautés différentes (même si en ce moment ce sont essentiellement des kurdes et des irakiens qui fréquentent l'ELCD), il y a toujours des traducteurs dans la classe pour répondre au plus près aux besoins des élèves et traduire les consignes dans leurs langues maternelles.

« *C'est une volonté affirmée que d'impliquer les communautés dans la vie de l'école.* »

Virginie TIBERGHIEN - ELCD

La deuxième partie du projet de recherche, construite essentiellement grâce à des entretiens de terrain met en lumière deux données essentielles :

- *Les politiques menées par les collectivités locales sont un premier frein à l'inclusion des enfants dans un parcours scolaire*
- *Tous les acteurs interrogés, qu'ils émanent de l'éducation nationale, qu'ils soient associatifs ou non formels ont évoqué la prise en compte de l'héritage culturel des enfants comme facteur clé de succès dans l'éducation des migrants*

Troisième partie – Vers un renouveau du dialogue en acteurs de l'éducation pour promouvoir la prise en compte de l'héritage culturel des enfants

Chapitre I – Les succès engendrés par des approches mixtes

Si l'ASET a réussi dans un passé récent à influer sur la scolarisation de 80 enfants issus de bidonvilles la même année et si l'activité de l'ELCD à Calais est saluée par la presse et nombre de parties-prenantes du paysage éducatif français, c'est aussi parce que ces acteurs de l'éducation d'urgence sont entrées dans une logique de partenariats et de dialogue avec l'école de la République.

Section 1 – L'intérêt des liens entre le CASNAV de Seine-Saint-Denis et l'association ASET 93

Les trois enseignants des antennes mobiles de l'ASET sont rattachés au groupe scolaire La Salle (privé sous contrat avec l'éducation nationale) situé sur la commune de Pantin. Ce sont trois professionnels détachés de l'éducation nationale.

« *Les choix pédagogiques qu'ils ont fait sont inspirés des pédagogies de type Freinet ou Montessori qui leur ont semblé les plus à mêmes d'atteindre leur objectif premier qui est de réapprendre aux enfant à devenir des élèves au delà de la construction de savoirs fondamentaux.* »

Andrea CAIZZI - ASET93

Ces pédagogies dites alternatives permettent, tout en mettant l'accent sur les mathématiques et le français, de faire manipuler aux élèves des notions rattachées à des situation porteuses de sens pour eux, par exemple en les reliant à des activités de leurs vies quotidiennes. L'ASET assume volontairement des objectifs « humbles » puisque la priorité des antennes mobiles est de réapprendre aux enfants à devenir des élèves.

En effet, suite à une évaluation diagnostique proposée à chaque élève fréquentant les antennes mobiles, on repère des fractures scolaires allant jusqu'à 4 ans de retard par rapport aux niveaux attendus. Dans une logique de dialogue et de création de passerelles, les enseignants des antennes mobiles travaillent de concert avec le CASNAV de Seine-Saint-Denis.

L'objectif est de mixer et échanger sur les pratiques pour avoir un certain nombre d'activités en commun avec les écoles du territoire. L'idée est de créer de la continuité avec les futures classes qui seront fréquentées par les élèves dépendant un temps donné des antennes mobiles. Dans une logique de médiation, le but final est que les élèves soient inclus dans un parcours scolaire classique.

Ce dialogue est aujourd'hui stable et en flux continu mais parfois difficile car les écoles ont l'impression que l'accueil de migrants va être une nouvelle contrainte alors qu'elles sont déjà confrontées à un public en détresse sociale.

« *On doit se réinventer, cela passe par plus de communication avec l'Ecole de la République, avec les parents et avec les riverains.* »
Andrea CAIZZI - ASET93

Section 2 – L'intérêt pour l'ELCD de confier la stratégie éducative de l'école à des professionnels

Les décideurs de la stratégie pédagogique ont fait le choix de se confronter à la difficulté en mettant les mathématiques au cœur des savoirs fondamentaux transmis aux élèves.

« *Dans un parcours scolaires les mathématiques sont les apprentissages les plus sélectifs et un enfant éloigné trop longtemps des activités mathématiques aura des difficultés à réintégrer une scolarité classique*. »
Nathalie JANSSENS - ELCD

Dans ce cadre là, les langues que sont le français et l'anglais sont considérées comme des outils de communication davantage que comme des savoirs fondamentaux, c'est la méthode « Maths sans paroles » qui est essentiellement utilisée par les enseignants. Les séances sont préparées quotidiennement et les professeurs communiquent beaucoup par mail pour échanger des points de vue ou des travaux d'élèves.

Avant d'entrer dans les activités, les élèves sont soumis à une évaluation diagnostique en mathématiques mais c'est une autre pratique qui est révélatrice pour les enseignants de l'ELCD : une évaluation diagnostique par le dessin. La consigne est la suivante : *Dessine-toi, toi avec ton corps*.

Les résultats rendent compte de la fracture scolaire qu'accusent les enfants. Et au sein d'une même famille, les enfants vivent le traumatisme d'une manière différente. Par exemple, un enfant de 10 ans va se dessiner en utilisant uniquement un rond pour sa tête et des bâtons pour ses jambes quand sa sœur de 6 ans va détailler son visage et ajouter des vêtements à son corps.

« *Les mathématiques sont indispensables pour évoluer au quotidien dans le camp.* »

Nathalie JANSSENS - ELCD

L'éducation en contexte migratoire est liée à un objectif d'émancipation et revêt une dimension utilitariste. Apprendre à compter permet de suppléer les parents dans les activités du quotidien, d'aller acheter des choses dans les échoppes du camp, de la nourriture, du matériel de soin, des vêtements.

Dans le contexte de l'éducation d'urgence, face à des enfants issus de communautés différentes, il est nécessaire de faire preuve d'adaptation que ce soit au niveau du contenu des séances ou de la posture de l'enseignant et de son discours. Dans cette logique d'adaptation, les séances comportent des références à la culture originelle des élèves.

Quotidiennement, des temps sont ménagés pour que les élèves s'expriment sur leurs pays, par exemple grâce à des chansons traditionnelles.

Dans les activités non-mathématiques, ces références et cette prise en compte de l'héritage culturel des enfants se perçoit encore davantage. Par exemple, les enfants se sont montrés à leur aise lors d'un atelier poterie puisque le travail de la terre est inscrit dans leur culture kurde de départ. Il y a également eu l'organisation d'une activité culturelle avec un poète kurde qui habite désormais à Paris : Gailan Abdullah. En plus de parler de sa propre activité, il a fait office de traducteur lors d'une lecture de contes. Ces activités sont essentielles pour les enseignants car leur objectif reste d'opérer un retour à la vie scolaire, de réapprendre aux enfants à être élèves pour accepter les règles, parler à l'autre, écouter l'autre, retrouver le goût de l'effort.

« *La démarche de l'ELCD n'est pas une démarche d'assimilation, les élèves sont encouragés à conserver leurs spécificités c'est pourquoi tout est construit en prenant en compte leur passé.* »
Nathalie JANSSENS - ELCD

C'est dans cette logique que la langue est considérée avant tout comme un outil de communication, elle est exclusivement au service de l'autonomie. Plus qu'un choix, cette prise en compte incessante de la culture des enfants et l'adaptation des enseignants se sont imposées d'elles-mêmes après avoir observé que les difficultés des élèves étaient liées à des éléments culturels.

Au delà de l'alphabet français qui dispose de ses spécificités, même en mathématiques les standards sont différents et, par exemple, en calcul, les retenues ne sont pas placées au même endroit. Pour le calcul, encore, les provenances géographiques influencent les techniques opératoire puisque les enfants de culture arabe vont calculer de droite à gauche.

En mars 2016, une partie de ce qui est appelé la jungle de Calais a été démantelée mais l'activité de l'école demeure et son degré de fréquentation reste stable (jusqu'à 20 enfants par session). Les autres écoles ont été démantelées mais il y a des enseignements à tirer de leur coopération. Alors que des échanges lors de réunions ont eu lieu, l'ordre du jour était essentiellement lié à des états des lieux ou organisations logistiques. Il n'y a pas eu de concertation pédagogique et c'est ce que cherche aujourd'hui à développer l'ELCD. Il y a eu une visite d'école publique dans la région du boulonnais avec des activités chant et football. Il y a eu deux rencontres avec des représentants de l'académie de Lille et c'est dans cette logique de dialogue qu'est envisagée la pérennité de l'activité d'une l'ELCD dont les gestionnaires et enseignants sont militants d'une inclusion future des enfants au sein de l'école de la République.

Chapitre II – Les alternatives qui émergent des réseaux non étatiques

Les acteurs émergents de l'éducation d'urgence œuvrent dans un but d'inclusion finale dans un cursus de l'école de la République et mettent en oeuvre des stratégies articulées autour de la prise en compte de l'héritage culturel des enfants.

« *En contexte migratoire, le plus important est de redonner le goût de l'effort aux élèves*. »

Nathalie JANSSENS - ELCD

Dans une logique de réapprentissage du métier d'élèves ce sont les références incessantes à la provenance géographique des enfants qui jalonnent un parcours devant les mener à la classe ordinaire.

Section 1 – De la remédiation à la médiation

L'objectif premier des acteurs de l'éducation d'urgence est de réapprendre aux enfants à être élèves. Durant leur épreuve migratoire, les règles se sont déconstruites et l'école n'est parfois qu'un souvenir lointain après plusieurs mois de voyage.

Pour opérer cette remédiation l'étude de terrain fait émerger trois procédés complémentaires :

- Favoriser les pédagogies alternatives pour transmettre « en douceur » des savoirs fondamentaux tout en réapprenant à écouter l'autre, à prendre la parole, à parler de soi, à respecter un cadre formel.
- Mettre la culture des élèves au centre de la pédagogie dans une logique de transition douce en octroyant dans la journée des temps de chants traditionnels, de contes, d'activités manuelles en lien avec la provenance géographique d'origine.
- Mettre l'éducation d'urgence au service d'une logique utilitariste permettant de vivre ou survivre en camp de migrants ou bidonville. Apprendre à compter permet par exemple d'assurer des actes simples de commerce quotidien.

Une fois cette phase menée à bien et les enfants s'étant réappropriés des logiques scolaires, un acteur associatif qu'est l'ASET dispose d'un médiateur dont l'objectif est un dialogue avec les familles en vue de la transition des enfants migrants vers un parcours scolaire reconnu par l'éducation nationale. A ce stade et au delà de l'intelligence situationnelle du médiateur qui est placé en position de négociation, c'est l'élève en tant qu'individu unique qui reste au centre des enjeux. En effet, cette ambition d'inclusion à l'école de la République est individualisée et ne concerne qu'un élève à la fois, cet élève étant connu, évalué et ayant reconstruit une attitude positive vis-à-vis de l'école.

Section 2 – Une transition par la culture

Les acteurs de l'éducation d'urgence émanant de communautés immigrantes opèrent une prise en compte exacerbée de l'héritage culturel des enfants. Les adultes ayant eux aussi subi un traumatisme et une migration, l'épreuve fait partie de la culture commune et entre dans le cadre des activités scolaires qui s'organisent sitôt la communauté capable de subvenir à ses besoins vitaux.

Un acteur non formel comme l'ELCD met en avant le fait que ses enseignants refusent l''acculturation. C'est dans cette logique qu'il y a de nombreuses références à la culture d'origine des enfants. La transition est de fait plus douce, les élèves pouvant se raccrocher à des souvenirs, à des sensations de choses qu'ils connaissent tout en construisant des savoirs fondamentaux qui sont nécessaires pour grandir dans un nouveau pays.

Les pratiques de l'ELCD soulignent le point fort de ces structures initiées par les communautés immigrantes, impliquant aussi la communauté puisque des traducteurs sont présents pour répondre aux besoins des élèves, en s'inscrivant dans une logique de transition grâce à la culture. En s'appuyant sur le capital culturel des enfants, ceux-ci sont rapidement invités à s'intéresser à la culture de leur pays d'accueil sans que cela ne soit un nouveau choc. L'utilisation d'activités de type poésie, conte, théâtre ou le fait de ne considérer le français et l'anglais que comme des outils de communication et non des disciplines à évaluer sont autant de signes révélateurs de la stratégie de l'ELCD.

Section 3 – Vers une procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence

L'étude fait apparaître la complémentarité de trois types d'acteurs de l'éducation : L'école de la République ; Les acteurs associatifs ; Les acteurs non-formels issus d'initiatives de communautés migrantes. Ont été recensées pour chacun d'entre eux des expertises singulières ou pratiques efficientes.

Ecole de la République	Approche professionnelle et pragmatique de la scolarisation des élèves allophones. Parcours balisé des UPEAA aux classes ordinaires.
Acteurs Associatifs	Connaissance fine du territoire et des restrictions légales. Centration sur des activités de remédiation pour réapprendre aux enfants à redevenir élèves avant de se concentrer sur de la médiation.
Acteurs non formels	Connaissance fine de la provenance géographique des élèves. Références incessantes à l'héritage culturel des enfants dans une logique de transition.

La combinaison des forces de chacun des acteurs évoqués permet de modéliser une procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence.

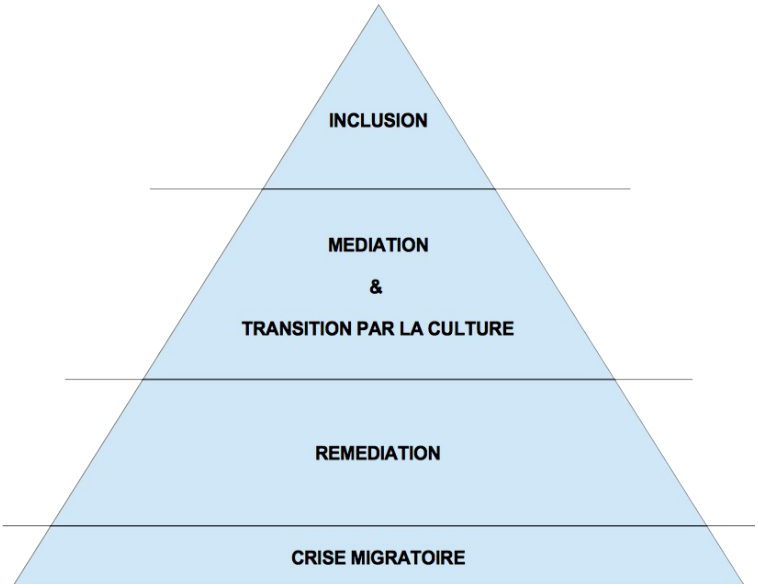


Figure 6: Procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence

Le parcours d'un mineur isolé ou d'un enfant dont la famille subit une épreuve de migration doit nécessairement être balisé avec un l'objectif final d'être inclus dans un cursus reconnu par l'éducation nationale. Les acteurs non-formels dont les initiatives dépendent des communautés migrantes elles-même ont un rôle clé dans la remédiation post-migratoire dans la mesure où elles sont les plus à même de réapprendre aux enfants à aller dans une école tout en maintenant un lien culturel avec la provenance géographique d'origine.

Les deux étapes suivantes vont de pair et on retrouve à ce stade des acteurs non-formels mais surtout associatifs particulièrement performants tant la médiation est un réel métier. L'objectif est de créer du dialogue avec les familles des enfants pour les convaincre de la nécessité de rejoindre l'école de la République. Ici encore, les références culturelles sont un élément clé de la transition et de la négociation pour faire entrer l'enfant dans le processus de transition.

Enfin, si l'objectif est l'inclusion des enfants dans un cycle de l'école de la République (avec une transition par les UPEAA) c'est pour le pragmatisme de son approche des élèves allophones.

Au delà de la prise en compte des spécificités des élèves, le professionnalisme des intervenants des CASNAV et le soutien proposé aux enseignants des classes ordinaires sont des facteurs clés de succès. Tous les acteurs de l'éducation, y compris ceux de l'éducation d'urgence souhaitent que la finalité du parcours des élèves soit la classe ordinaire de l'école de la République. Les étapes précédentes sont palliatives mais, comme le démontre l'étude, complémentaires voire nécessaires pour y parvenir.

Le choix de la pyramide pour la modélisation s'est imposé de lui même tant il apparaît que plus la procédure d'inclusion avance, moins nombreux sont les enfants encore présents dans le processus. Les raisons évoquées par les acteurs de l'éducation d'urgence (bénévoles, associatifs et fonctionnaires) se recoupent : restrictions légales ou déni d'inclusion de la part des collectivités locales ; freins sociologiques (notamment peur de l'échec) ; départ pour une nouvelle région ou pour l'Angleterre ; expulsion ; disparition (129 mineurs isolés ont été portés disparus à Calais entre mars et avril 2016, suite au démantèlement).

La troisième partie de l'étude fait apparaître la complémentarité entre les parties-prenantes de l'éducation d'urgence, à savoir les acteurs non-formels, les acteurs associatifs et l'école de la République. Les approches efficientes sont celles qui articulent les pratiques éducatives autour de la prise en compte de l'héritage culturel des enfants. A travers cette centration sur l'héritage culturel, chaque partie-prenante dispose de différents points forts lui permettant de se situer sur une procédure hiérarchisée de mise en place de l'éducation d'urgence.

L'objectif étant l'élargissement du sommet de la pyramide, les axes de développement prioritaires des interventions sont un approfondissement des interactions entre les acteurs et un renouveau du dialogue avec les pouvoirs publics dont les choix politiques sont le premier frein à l'inclusion des enfants au sein de l'école de la République.

Annexes

Liste de présentation :

- Annexe 1 : Entretien à partir de thèmes généraux avec M. Andréa CAIZZI – Président de l'association ASET 93 (P.32)
- Annexe 2 : Entretien ciblé sur l'éducation d'urgence avec Mme. Virginie TIBERGHIEN – Directrice de l'ELCD – Camp de migrants de Calais (P.35)
- Annexe 3 : Morceaux choisis de l'entretien avec Mme. Nathalie JANSSENS – Enseignante permanente à l'ELCD – Camp de migrants de Calais (P.41)
- Annexe 4 : Entretien à partir de thèmes généraux avec M. Jean-Paul BIANCHI – Responsable du CASNAV de l'Académie de Montpellier (P. 43)
- Annexe 5 : Morceaux choisis de l'entretien avec Mme. Lydie BUNOUF – Coordinatrice du CASNAV 1er degré dans les Pyrénées-Orientales et documents proposés par le CASNAV des Pyrénées-Orientales aux enseignants accueillant des élèves allophones (P.51)
    - Annexe V.1 – Evaluation diagnostique proposée aux EANA dès leur arrivée dans les Pyrénées-Orientales (P. 53)
    - Annexe V.2 – Grille d'entretien mené par la coordinatrice du CASNAV suite à l'évaluation diagnostique (P.55)
    - Annexe V.3 – Matrice du projet de prise en charge individualisée proposée aux EANA (P. 56)
    - Annexe V.4 – Livret d'accueil proposé aux familles des EANA (P. 58)

Ces annexes regroupent les outils qui ont été nécessaires à la réalisation du projet. Certaines données confidentielles sur une aire géographique donnée n'étant pas nécessaires à la réalisation du projet ont été exclues des retranscriptions et les interlocuteurs en ont été informés.

Annexe I – Discussion avec M. Andréa Caizzi - Président de l'association ASET 93 (02/03/2016)

Après une présentation des activités de l'ASET qui ont également donné lieu à un envoi de documents de la part de Monsieur Caizzi, l'entretien a été organisée autour de 7 thèmes préétablis. La trame du questionnaire de départ, bien qu'ayant été largement suivie, a été adaptée au fil de la discussion.

Pouvez vous revenir brièvement sur la genèse de l'association ?

L'idée de l'association a germé dans l'esprit des frères La Salle dans les années 60 pour répondre au besoin de scolariser les gens du voyage dans un premier temps. Assez naturellement c'est l'idée de créer des antennes scolaires elles aussi mobiles qui a germé. L'activité commence dans la ville de Pantin, puis des délégations départementales se montent. Elles sont aujourd'hui regroupées au sein d'une fédération : la FASET. La France a ensuite connu une vague de migrations provenant d'Europe de l'est et nos activités ont du dépasser le cadre des gens du voyage. C'est pourquoi assez vite l'ASET est intervenue dans les bidonvilles de Seine-Saint-Denis. En 2006 la structure connaît enfin un véritable tournant puisqu'elle intègre une dimension médiation dont l'objectif est d'orienter les enfants vers les écoles publiques.

Et concernant votre propre parcours ? Comment êtes-vous devenu président de l'ASET ?

Pour ma part je suis retraité et interpellé par un certain nombre de sujets sociaux. En observant le bidonville de Pantin, qui est la ville où je vis, et qui comptait alors 600 personnes, j'ai été frappé de voir à la fois des conditions de vie déplorable mais aussi une vraie communauté de vie. J'ai commencé mon implication associative en cherchant des solutions de “sortie par le haut” du bidonville et suivi double idée : Comment créer de l'habitat de transition sur la friche industrielle où est située le bidonville ? Comment assurer le passage futur de cet habitat transitionnel à de l'habitat formel ? D'ailleurs, il en va de l'habitat comme de toutes les activités du bidonville (commerces par exemple). Mais en 2010 la préfecture décide d'un démantèlement arbitraire et je m'associe à un collectif associatif de Bobigny qui est une ville qui compte alors deux bidonvilles.

L'objectif est de favoriser l'accès au droit et de provoquer la rencontre entre la communauté rom et les antennes scolaires mobiles de l'ASET. A Bobigny, le projet est une réussite puisqu'en 2014 notre bilan fait état de la scolarisation de 80 enfants, grâce aussi au concours d'enseignants et directeurs d'écoles militants. Mais le nouveau Maire de la ville lance une procédure d'expulsion et, malgré un avis contraire du tribunal, un arrêté municipal lance le début du démantèlement des bidonvilles en octobre 2014. C'est dans ce cadre là que j'ai rejoint l'ASET, plus je les rencontrais et plus nos activités étaient proches, c'est alors qu'ils m'ont sollicité pour en prendre la présidence.

Qui sont les cibles de l'ASET ?

Aujourd'hui nous nous concentrons sur les terrains illicitement occupés, c'est à dire les bidonvilles car il y a peu de gens du voyage. La Seine-Saint-Denis est l'un des seuls départements, voire le seul, qui n'a pas de plan d'accueil des gens du voyage ils sont donc systématiquement expulsés. La préfecture chiffre à environ 35 le nombre de bidonvilles dans le 93 et dénombre environ 600 enfants. Sachant que 35 bidonvilles c'est moitié moins qu'il y a 4 ans, le département est dans une vraie politique d'éradication. Les bidonvilles que l'on retrouve actuellement en Seine-Saint-Denis sont précaires et très instables.

Quelle est l'organisation de l'ASET aujourd'hui ?

Il faut avoir en tête que les missions de l'ASET évoluent selon les urgences et les contextes. Aujourd'hui notre mission principale est la défense du droit à l'éducation. La délégation du 93 compte 30 adhérents dont 7 sont des membres actifs. Il y a un salarié, c'est notre médiateur, sa rémunération est assurée par la commission départementale de la cohésion sociale. Il y a enfin deux activités assurées par des intervenants extérieurs : le soutien scolaire et les sorties culturelles. Dans les antennes mobiles ce sont des enseignants détachés de l'éducation nationale qui exercent. Il y a trois personnes : une enseignante de maternelle, une enseignante d'école élementaire, une professeur de collège. Toutes les trois sont rattachées au groupe scolaire Joseph La Salle de Pantin (privé sous contrat).

Comment ces personnes adaptent leurs pratiques pour se confronter à leur public ?

Les outils sont nécessairement construits au jour le jour car il est difficile de suivre une progression même si cela rentre dans la stratégie.

Les choix qui sont faits sont inspirés des pédagogies alternatives de type Freinet ou Montessori. On met l'accent sur les mathématiques et le français en essayant de faire manipuler les élèves au maximum. Mais l'objectif est très humble, on commence par opérer des remises à niveau et on réapprend aux enfants à être des élèves. Les retards sont hallucinants et la fracture peut aller jusqu'à 4 ans.

Pourquoi reste-il aujourd'hui des enfants qui ne sont pas inscrits dans un parcours scolaire primaire ?

Il y a différrents degrés de réponse. Premièrement l'urgence est de manger, bien plus que d'aller à l'école. Ensuite, il y a la peur de l'expulsion en allant inscrire un enfant à la mairie. Il y a également un certain nombre d'analphabètes dans les bidonvilles car le passé scolaire des parents est lointain, il date d'avant l'effritement du communisme et de Ceucescu par exemple pour les roumains. Ils ont dû, du jour au lendemain, payer tous les services qui étaient auparavant gratuits et ont pour certains quitté l'école déjà bien avant de fuir leur pays. De fait, les enfants ont peur d'être eux aussi en échec s'ils rejoignent l'école française, et s'ils ne sont pas demandeurs, voire même s'ils ont peur de l'école, cela n'incite pas les parents à aller inscrire les enfants. Enfin il y a l'inertie et la méfiance des mairies. Elles exigent un domicile et considèrent que les seules associations pouvant domicilier les migrants sont celles agréées par la préfecture. Elles sont peu nombreuses et débordées de demandes. Le CCAS peut également s'acquitter de cette tâche mais dans les faits il ne le souhaite pas. Mais cette pratique est abusive, on n'est pas en droit d'exiger une domiciliation, légalement une adresse suffit, c'est un abus. Il y a un deuxième frein municipal qui est la pratique suivante : quand les enfants d'un bidonville souhaitent être inscrits, une commission se réunit pour savoir si oui ou non le bidonville est sur le territoire de la commune et donc si oui ou non la commune doit scolariser les enfants. Le procédé prend des semaines et quand bien même la réponse serait positive, la longueur a bien souvent découragé les parents désireux d'inscrire leurs enfants. Cette attitude est considérée comme un refus pur et simple pour les migrants.

Quels contacts entretenez-vous avec les autres acteurs de l'éducation ?

Les enseignantes des antennes mobiles travaillent beaucoup avec le CASNAV dans une logique de passerelle.

Un choix commun est fait de mixer les pratiques et cela permet de la continuité avec les futures écoles qui vont inclure les enfants. Il faut du dialogue car les écoles sont réticentes, elles ont déjà des problèmes difficiles à gérer avec leur public classique, issu de cités par exempe et ont peur, à tort, d'accueillir de nouveaux problèmes en accueillant des migrants.

Comment l'ASET envisage son avenir aujourd'hui ? Comment peut-elle encore être actrice d'une amélioration de la prise en charge des migrants ?
Aujoud'hui notre principale difficulté est que les bidonvilles sont instables, dispersés. Ce paysage rend les antennes mobiles et l'activité de médiation moins adaptées. On doit se réinventer, c'est le défi du moment. Cela passe par deux axes : plus de communication avec l'école de la république ; plus de communication avec les parents d'élèves et les riverains. Dédramatiser, dédiaboliser, c'est le dialogue qui devient la priorité.

Annexe II – Entretien avec Mme. Virginie TIBERGHIEN – Orthophoniste faisant office de Directrice de l'ELCD – Camp de migrants de Calais (25/02/2016)

Quel est l'historique de la structure ELCD ?
Au départ il y a avait une première classe au chemin des dunes qui a été construite un peu avant l'été 2015 et qui a été inaugurée mi-juillet 2015. Uniquement pour les adultes. Ecole laïque ouverte à tous. Puis il y a eu l'arrivée de beaucoup de familles, notamment d'Irak et du Kurdistan et on s'est dit qu'il fallait une classe pour les enfants. On l'a construite avec l'aide de bénévoles et elle a ouvert en novembre.

Ce sont des anglais qui ont construit la charpente, ils avaient vu un appel sur le groupe Facebook. Mais il y avait aussi des bénévoles allemands, belges, des migrants qui ont aidé. Et l'autre classe adulte a été inaugurée il y a trois semaines. Il y a aussi une infirmerie dans laquelle interviennent des infirmières pour les soins et il y a Gynécologues Sans Frontières.

D'où vient cette initiative ? Vous vous êtes dit qu'il fallait répondre à quel besoin ?

Au départ je donnais des cours dans l'ancien camp / squat de Dioxyde vers l'usine désaffectée puis en avril 2015 le gouvernement a demandé à tous les migrants de venir ici, sur cette zone qui était pleine de ronces. Les gens sont arrivés, ont débrouissaillé, aménagé, déménagé. Nous les trois profs de Dioxyde on a continué à donner des cours ici mais en plein air puisqu'on avait pas d'école. Ensuite j'ai rencontré Zimako par hasard un jour de cours et il m'a dit moi je suis en train de construire une école. Donc on a travaillé ensemble on a mis en place les cours et plein de bénévoles nous ont rejoints. Il y a eu un bel élan. C'est une école très chaleureuse. C'est peut être facilité par le fait que ce ne soit pas l'école d'une communauté, parce que par exemple l'école du Darfour est l'école pour la communauté du Darfour. Elle est assez fermée, elle est d'ailleurs dans une cour. Nous ici ce qu'on voulait c'est que ce soit vraiment un lieu de rencontres entre nationalités. D'où le L de “laïque” dans le sigle ELCD.

Et vous dans votre parcours personnel ? Comment avez-vous commencé à vous impliquer et en êtes-vous arrivée à être l'une des initiatrices du projet ?

Au début je voyais les gens marcher au bord de la route et je me suis posé des questions... Puis j'ai amené des vêtements à l'ancien camp à Dioxyde, puis j'ai vu une annonce sur le site de l'auberge des migrants parce qu'il y avait des soudanais qui avaient construit une tente qui avait vocation d'école et en tant qu'orthophoniste je me suis dit que je pourrais certainement aider en m'impliquant dans l'école.

Quel est le profil des bénévoles de l'ELCD ?

Pour les enfants il y a : prof de primaire, prof de maternelle, prof de collège. Trois professionnels de l'éducation nationale. Ils fonctionnent toujours en binômes car il y a tous les âges en même temps. Ensuite il y a des gens qui aident. Par exemple là on en a un qui est en permanence dans la classe et qui aide, pour encadrer. Donc on a ces trois profs fixes mais il ne faut pas oublier les intervenants extérieurs qui viennent. Là il y a quelqu'un qui vient la semaine prochaine plusieurs jours de suite faire des ateliers de chant avec un projet d'enregistrement. Donc c'est sympa. Dimanche il y a aussi quelqu'un qui est venu faire des travaux manuels.

Est-ce que c'était une volonté que les profs permanents soient des enseignants de l'éducation nationale ou est-ce que c'était un hasard ?

Oui on y tenait, surtout pour les enfants, pour les adultes c'est différent, ça tourne davantage, mais pour les enfants oui c'était nécessaire. On a besoin de gens adaptables dans ce contexte, il faut des pros, puis des gens qui parlent anglais. Il y a aussi d'autres personnes de l'environnement de l'enseignement qui viennent. : trois orthophonistes, une documentaliste.

Quant à l'organisation de l'école ? Il y a deux classes ? Plusieurs sessions de cours par jour ?

Il y a les cours fixes pour les petits : un cours par jour et deux cours le jeudi. Plus après il y a les ateliers qui sont réalisés par des intervenants. Les cours sont des cours de deux heures en moyenne. Le plus souvent l'après-midi. Il y a un vrai contenu pédagogique derrière, les binômes échangent par mails sur ces contenus, sur ce qui a été fait, avec des photos des productions etc. C'est carré et sérieux. Il y a de la numération, du vocabulaire. Surtout maths/français. Puis des choses plus ponctuelles sur d'autres sujets, par exemple un samedi sur deux j'anime un atelier sur les planètes, donc ça rentre dans le cadre des sciences. Ca avait bien plu aux ados / pré-ados même si généralement les ados on les oriente plutôt vers la classe adultes.

A partir de quel âge vous orientez les ados vers la classe adultes ?

On va dire 12 à 13 ans. Après c'est plus profitable pour eux d'aller prendre des cours d'anglais, de français dans la classe adulte. Quitte à ce qu'on les regroupe entre ados.

Comment est élaborée la stratégie pédagogique ? Quels sont les choix forts ?

On part du stade où sont les enfants pour adapter les pratiques. En général la classe est divisée en deux groupes avec un groupe plus avancé. Ce n'est pas forcément une question d'âge, cela dépend plutôt du niveau de scolarisation antérieur des enfants.

Est-ce que l'adaptation est aussi fonction de la provenance géographique ?

Oui, même si en ce moment on a beaucoup d'enfants qui viennent du kurdistan. Comme à Grande-Synthe d'ailleurs, il y a beaucoup de familles kurdes. Au niveau des ados par contre, qui sont souvent des mineurs isolés, il y a beaucoup d'afghans et soudanais.

Et comment on adapte les contenus pédagogiques ?

Sur la numération on essaye de travailler de la façon la plus universelle possible en utilisant du matériel de type réglettes par exemple pour les bases de 10. Les enfants progressent assez vite sachant que derrière la dimension purement scolaire l'objectif est aussi la socialisation. Etre avec d'autres enfants. Etre dans un espace de protection. Mais le programme pédagogique des enseignants est en permanente évolution. Il s'adapte au jour le jour et il s'adapte au fait qu'il y ait sans cesse des départs et des arrivées.

Est-ce que la communication des enseignants est également adaptée ?

Oui, on est obligé de s'adapter, on ne peut pas être trop stricts. Les enfants, la nuit, ne dorment pas bien, ils ont froid, ils ne mangent pas à leur faim. Il y a plus de souplesse. On se base surtout sur les étapes de développement de l'enfant et on observe que le contexte vérifie la pyramide de Maslow avec la satisfaction de différents besoins (manger, dormir etc.). L'éducation est donc assez loin dans les priorités... Il y a beaucoup de carences avant l'éducation donc on ne peut pas avoir un placage d'idées strictes au niveau pédagogique.

Pour ce qui est du français comment on s'adapte ? Quels outils sont utilisés ?

En général les outils sont construits par séance. Sinon oui on multiplie les supports qui font sens pour les élèves comme des photos. Sachant que les enfants naviguent aussi entre plusieurs langues au niveau de l'expression... Les supports sont importants ! Il y a des références aussi à la culture des élèves, à leur provenance. Une prof a par exemple organisé une activté modelage / création de pots qui a plu aux élèves et où ils se sont sentis à leur aise. C'est quelque chose qui fait sens pour eux par rapport à leur passé et à leur culture, la terre c'est quelque chose que l'on utilise beaucoup au Kurdistan. Même si c'est vrai qu'on a pas tellement d'infos sur la façon d'enseigner au Kurdistan... On a eu un poète kurde aussi qui est venu de Paris, Gailan Abdullah. Il est venu quand il y avait la compagnie “La pluie d'oiseaux” qui était là pour faire un spectacle de contes et lui il traduisait tout en kurde. Et ce lien il était très intéressant.

Vous utilisez beaucoup le conte ?

Il y a une conteuse qui vient régulièrement. En plus des cours. Ca fait partie des ateliers.

Par rapport aux contacts avec les autres écoles ? Est-ce que vous en avez ?

On a eu des propositions de correspondance ou d'envoi de matériel. Les gens qui entendent parler de nous dans les médias prennent contact, demandent ce dont on a besoin et essayent de nous aider. On reçoit des manuels, des stylos etc. Parfois ça va plus loin, le directeur d'une école du boulonnais nous a appelé pour proposer que l'on fasse rencontrer les enfants de l'ELCD et ceux de son école. Du coup on est allé avec des enfants kurdes et une maman bilingue kurde / anglais rencontrer les enfants de cette école avec Nathalie qui est une prof, et Zimako. Les enfants avaient des questions révélatrices de type : Pourquoi vous faîtes la guerre dans votre pays ? Comment est-ce que vous êtes arrivés en France ? Ensuite on a échangé des cartes postales, eux nous ont chanté la chanson de John Lennon *Imagine* et nous nous avons montré des vidéos de notre école. Et les enfants ont aussi joué au foot, c'est quelque chose qu'ils voulaient vraiment. Déjà avant de partir visiter cette école c'était leur demande. Donc c'est ce qu'ils ont fait ! Ensuite ils nous ont invité à la cantine et puis... Il a quand même fallu qu'on rentre car on avait donné une heure à leurs parents pour les ramener ! On avait un garçon, maintenant parti à Grande-Synthe, qui ne souriait jamais et c'est vrai que là il rigolait... Le foot c'est universel...

Les échanges avec les écoles de la République ça s'arrête là ?

Oui ce sont des initiatives individuelles. Même si là, mardi prochain, nous rencontrons un DASEN (l'entretien a depuis été reporté à une date inconnue). Sachant que nous l'avons déjà vu une fois. On a parlé des bus-écoles pour les roms et tziganes même s'ils nous a dit qu'on en était revenu. Et que dans les écoles classiques il y avait des places. Il y avait des responsables du centre Jules Ferry qui étaient là, le centre géré par l'association La Vie Active.

Ils ont la volonté de tout centraliser. Je pense que c'est ce qui va se passer. Mais pour moi il faut quand même qu'il y ait une école d'urgence, adaptable. Aller à l'école classique ça semble compliqué, l'idéal serait des interventions ponctuelles dans un premier temps. Ca permettrait de désenclaver ce camp qui est un vrai ghetto, et les choix publics renforcent cette ghettoïsation... On est à 7km du centre ville, c'est peu mais c'est beaucoup, quoi qu'il arrive ça attise certaines haines...

A ce moment un bénévole de l'ELCD souhaite intervenir pour parler des rapports avec les écoles de la République :

"L'inclusion dans les écoles classiques serait une bonne chose, encore faudrait-il qu'elle soit bien acceptée par la population locale ce qui n'a pas l'air en bonne voie. Il faut que ce soit préparé. Au moins cela bénéficierait à tous les enfants, car ici tous ne viennent pas."

Avez-vous réussi à évaluer le nombre d'enfants qui suit les cours de l'école ?

On en a dénombré plus d'une centaine depuis l'inauguration de l'école, mais ils ne sont que de passage.

Et concernant les contacts avec les autres écoles du camp ?

Il y a l'école du Darfour, Jungle Books et l'Ecole des Arts et Métiers. Arts et Métiers et Darfour il n'y a pas d'enfants par contre.

Vous communiquez beaucoup ?

Il y a eu des réunions organisées et incitées par l'ONG *Save the Children*. Ils ne peuvent pas eux-même faire le travail de terrain car ils doivent être mandatés par un gouvernement pour faire ça, ils viennent plutôt aider comme ça officieusement Jungle Books.

Il y a beaucoup de bénévoles anglais qui gravitent autour. Donc ce qui a été mené par *Save the Children* c'est des réunions de coordination. Les écoles de Grande-Synthe ont été conviées, du coup, il y a deux écoles à Grande-Synthe mais... moins construites car ils n'ont pas eu d'autorisation. Nous non plus mais c'est plus facile d'accès donc on a pu ramener du bois, des palettes, réussir à passer en voiture.

A quoi ressemble l'ordre du jour de ce type de réunions ?

C'était plutôt faire un état des lieux du nombres d'enfants, de mineurs, recenser les moyens. Ensuite on parlait un peu des projets. Jungle Books veut par exemple monter une maison des ados. Mais pas de dimension pédagogique, pas de discussions sur les stratégies pour éduquer les enfants.

Une dernière question... Comment voyez-vous l'avenir de l'ELCD ?

Expansion non, on va essayer de maintenir notre train de marche parce que même si la structure est insuffisante elle est indispensable. Maheureusement on ne nous laissera pas forcément faire plus donc l'idée est de pérenniser. Et si on peut passer le relais à l'Etat un jour tant mieux. Nous on résiste jusqu'à ce qu'un jour on nous assure qu'il y a une solution de l'Etat efficace qui nous remplace.

On veut pas une promesse de trois postes à la prochaine rentrée, ça ça suffit pas. On nous dit qu'il y aura trois profs en septembre à Jules Ferry mais c'est très théorique, et trop peu... Et ça c'est ce que nous dit un syndicat enseignant mais quand on a appelé le rectorat pour demander personne n'est au courant !

Annexe III – Morceaux choisis de l'entretien avec Mme. Nathalie JANSSENS – Enseignante permanente à l'ELCD – Camp de migrants de Calais

Principaux éléments de la discussion ayant eu lieu le 26/02/2016.

1 – Sur l'histoire de la nouvelle ELCD

L'école a été reconstruite dans sa forme actuelle en octobre 2015 et compte 10 professionnels qui y travaillent avec récurrence. L'équipe est composée de 3 professeurs des écoles et 7 personnes travaillant dans la périphérie de l'éducation. Virginie qui fait office de « directrice » est orthophoniste mais l'école compte également une éducatrice de jeunes enfants par exemple. Il y a également de nombreux bénévoles qui interviennent, ce qui permet d'ouvrir l'école tous les jours. Depuis octobre, environ 100 enfants ont participé plus ou moins durablement à la classe de Nathalie.

2 – Sur les modalités de fonctionnement de la classe

A leur arrivée, les élèves sont évalués en mathématiques pour être ensuite considérés comme membres à part entière de la classe pour enfants. A partir de 12/13 ans, les élèves sont orientés vers la classe adulte. Nathalie et les professeurs permanents ont choisi de mettre l'accent sur les mathématiques car c'est une matière sélective dans les parcours scolaires.

L'équipe part du postulat que les élèves réintègreront prochainement une scolarité dite classique et qu'ils ne doivent pas perdre de temps dans l'apprentissage des mathématiques pour ne pas avoir trop de lacunes lorsque leur situation se sera stabilisée. La deuxième raison avancée par Nathalie est que les mathématiques sont indispensables pour évoluer dans la vie au quotidien dans un camp de migrants : apprendre à compter pour acheter des choses et suppléer les parents par exemple.

Les élèves de l'école sont essentiellement kurdes et irakiens. Malgré certaines graphies différentes leur façon d'écrire les chiffres est essentiellement la même que celle que nous utilisons en France.

Néanmoins, comme la langue française n'est pas prioritaire dans l'acquisition des savoirs fondamentaux, l'équipe a choisi d'utiliser la méthode « Maths sans paroles. » Les dessins des élèves peuvent aussi être utilisés dans le cadre d'une évaluation diagnostique et en guise d'indicateurs pour avoir une idée sur la fracture scolaire qu'accusent les élèves. Nathalie utilise cet exercice avec la consigne suivante : Dessine-toi, toi avec ton corps. Nous observons par exemple le dessin d'un enfant de 10 ans qui ne dessine qu'une tête ronde et des jambes quand sa sœur de 6 ans va dessiner une tête de petite fille avec une robe et des jambes. Le français et l'anglais font l'objet de séances ponctuelles, souvent menées par des intervenants extérieurs car les professeurs permanents de l'école ont fait le choix d'utiliser les langues comme un moyen de communication plus que comme un apprentissage fondamental. Pour les séances de mathématiques, il est fait appel à des traducteurs issus de la communauté d'origine des élèves.

3 – Sur l'adaptation des professeurs permanents aux élèves issus de différentes communautés

Outre une adaptation au niveau des outils avec l'utilisation de la méthode « Maths sans paroles » Nathalie met en avant que le plus important dans l'éducation d'urgence en contexte migratoire est d'opérer en douceur le retour à la scolarisation. Les enfants doivent réapprendre à accepter des règles de vie scolaire, accepter des modalités de fonctionnement imposées et qui passent par deux dimensions essentielles : accepter de parler à l'autre / accepter d'écouter l'autre.

Enfin, l'une des priorités des professeurs permanents est de redonner aux élèves le goût de l'effort, les enfants doivent accepter qu'il y ait un effort à fournir pour apprendre. Pour s'adapter à un public différent que celui que Nathalie a côtoyé au sein de l'école de la République elle a fait le choix fort de reléguer la langue au rang d'outil pour commencer par construire de l'autonomie.

Selon elle, finalement, ses choix pédagogiques sont relativement similaires à ceux qu'elle ferait dans une classe de maternelle, la principale adaptation à avoir étant donc surtout fonction de l'âge des élèves. Nathalie met en avant qu'elle ne travaille pas dans une logique d'assimilation et qu'il est primordial pour elle de prendre en compte le passé des élèves, leur culture. Par exemple, les consignes sont traduites dans la langue maternelle, des temps sont ménagés pour que les élèves s'expriment sur leur pays, sur leurs histoires. Les élèves sont encouragés à proposer des chants dans leur langue. Enfin, dans la préparation de ses séances, Nathalie intègre des références à la culture de ses élèves.

4 – Sur les difficultés rencontrées par les élèves

Le turn-over parmi les élèves est élevé, à titre d'exemple l'élève ayant fréquenté le plus longtemps l'école est resté un mois et demi. Il est donc difficile de construire et suivre des progressions même si les élèves progressent vite et la principale difficulté est liée à l'alphabet (notre alphabet est différent du leur) et au fait d'écrire de gauche à droite plutôt que de droite à gauche. En effet, même en se focalisant sur les mathématiques (numération) les conventions changent : on pose des opérations ou bien l'on raisonne comme on écrit, de gauche à droite. Se pose alors une difficulté majeure dans l'acquisition des techniques opératoires : les retenues. En effet, elles sont posées dans le mauvais sens…

Plus généralement, les élèves accusent quoi qu'il en soit du retard scolaire, en raison d'un passé à l'école qui est parfois lointain. Elle rencontre régulièrement des élèves d'environ 10 ans qui ont un niveau CP en numération.

Annexe IV – Discussion avec M. Jean-Paul Bianchi - Responsable du CASNAV pour l'académie de Montpellier (05/02/2016)

Après une présentation des activités du CASNAV dans l'académie de Montpellier, l'entretien a été réalisé autour de 13 questions majeures dont certains intitulés se sont adaptés naturellement au fil de la discussion. Les extraits nécessaires à la réalisation du projet de recherche sont retranscrits ci-dessous. Le sujet étant d'ordre général, l'enseignant stagiaire porteur du projet de mémoire ne cite pas les données chiffrées propres à l'académie de Montpellier.

Comment l'école de la République s'adapte, quelles sont les stratégies mises en œuvre quand on cible un public de migrants ?
La réponse est en deux phases : Il y a la phase Unité Pédagogique d'Élèves Allophones Arrivants (UPEAA) et la phase classe ordinaire.

- La phase UPEAA est prise en charge par des enseignants spécialisés, que ce soit dans le premier ou le second degré (9h dans le premier degré et 12h dans le second degré). Ces enseignants sont spécialisés en Français Langue Seconde (FLS) et accompagnent les élèves pour qu'ils acquièrent le français le plus rapidement possible. Ces dispositifs conduisent en second degré à la présentation de l'élève aux épreuves du Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF). L'on peut considérer que le dispositif fonctionne, il permet d'apprendre le français assez rapidement.
- Au delà des 9 ou 12h l'élève a un emploi du temps tout à fait ordinaire. Il bénéficie des même enseignements que les autres élèves à ceci près qu'il passe 9 ou 12h en FLS car la priorité est d'apporter du français. C'est l'esprit et la lettre de la circulaire de 2012. On n'a rien inventé.

Et ces personnes qui travaillent en UPEAA, quels outils spécifiques ont-ils ?
C'est variable selon les départements, selon la culture personnelle des enseignants et leur parcours académique, leur parcours professionnel, certains ont travaillé à l'étranger et d'autres non par exemple, ensuite leur activité est fonction de la liberté pédagogique. Chaque enseignant a le droit d'utiliser ses propres outils.

Si, à un moment, il est en panne et il en a besoin il peut bénéficier de l'appui du CASNAV qui est aussi centre de ressources. On ne se contente pas d'organiser la scolarité, on est centre de ressources, centre de formation. Les enseignants reçoivent des formations (nombreuses journées stagiaires) que ce soit de la formation initiale ou de la formation continue.

Ensuite, après l'étape UPEAA on passe au volet plus classique qui est l'inclusion en classe ordinaire ?

L'inclusion en classe ordinaire, sur le principe elle ne se discute pas. Dans les faits, ça peut paraître compliqué pour un enseignant qui n'aurait jamais eu d'élève allophone dans sa classe. Ca pose question, mais comme poserait question l'arrivée d'un élève à profil un peu particulier, un peu en difficulté.

Mais il se trouve que la plupart de nos migrants ne sont pas en difficulté scolaire parce qu'ils sont pour la plupart issus d'un système scolaire, ils ont été scolarisés précédemment à part quelques élèves qui arriveraient de l'est de l'Europe ou des Balkans ou qui arriveraient de pays en guerre. Mais encore, concernant les réfugiés du moyen-orient par exemple ils ont eux, plutôt eu une scolarité ordinaire pour ce que l'on constate.

La question de l'inclusion en classe ordinaire est donc la même qui se poserait avec d'autres au profil un peu atypique. Si on a une école où on n'a jamais eu un élève relevant du handicap, la première année ça va poser question mais la deuxième année ça ne posera plus aucune question. Pour les allophones c'est la même chose, c'est le temps de réagir, de percevoir les besoins de l'élève, de percevoir comment on peut adapter son geste professionnel pour recevoir un élève qui n'est quand même pas tout à fait comme les autres, en tout cas pour la première année. Mais après ça fonctionne plutôt pas mal. Il y a de nombreuses journées de formation à destination des enseignants de classes ordinaires et pas seulement pour les enseignants en UPEAA, bien au contraire.

Et quels conseils formule le CASNAV à destinations de tous les enseignants qui travaillent avec les enfants migrants ?

Les conseils sont adaptés en fonction de la situation réelle, le premier conseil est d'adapter son discours.

Si on veut être complètement pragmatique, quand on reçoit un élève allophone il faut adapter son discours. Mais un enseignant ordinaire qui maîtrise un langage de qualité, qui est sensible aux difficultés de compréhension de l'élève est capable d'adapter son discours et de le rendre accessible. C'est le premier conseil, avant la documentation spécifique, qui existe aussi.

Il y a aussi des méthodes disponibles, qui sont destinées au Français Langue Etrangère (FLE) et FLS mais restent utilisables en classe ordinaire. Elles permettent aux enseignants de proposer des activités spécifiques. Mais encore une fois, le bon sens prévaut car ce sont des élèves qui ont déjà été scolarisés. Un bon geste pédagogique qui permet la manipulation, qui permet à l'élève d'entendre un discours facilement accessible c'est la première des recommandations. Et surtout il ne faut pas paniquer ! Si on ne panique pas, l'expérience montre que dans pas mal d'établissements on retrouve des allophones en tête de classe de classe ordinaire dès la deuxième année. Ca signifie que ça marche plutôt bien.

Dans mon projet de recherche je m'oriente sur la prise en compte de l'héritage culturel, comment l'école s'adapte sur ce point précis ?
Ca c'est plutôt du côté de l'UPEAA que ça se joue qu'en classe ordinaire. C'est toujours pareil après c'est des projets pédagogiques, certaines classes ordinaires le font et d'autres pas mais c'est surtout dans l'ADN des UPEAA. C'est naturel dans la prise en compte du parcours de l'élève ce qui permet aux élèves d'avoir l'occasion de parler, échanger, être reconnu en tant que personne qui a un passé.

En règle générale c'est plutôt dans le cadre des UPEAA que ça se joue même si des classes ordinaires très hétérogènes le font aussi mais c'est fait de manière systématique en UPEAA.

Et sur le parcours, quelles sont les modalités pour rentrer dans le cadre de l'UPEAA puisque qu'on sait qu'il reste malgré tout des enfants qui ne sont pas inscrits dans un cycle primaire ?
On va scinder en deux parties. Parce que pour l'accès à l'UPEAA toutes les écoles et établissements savent qu'ils peuvent recourir au CASNAV et que de toute façon les procédures ne sont pas très différentes dans les départements. Leur première inquiétude c'est de se tourner vers nous. S'ils ont l'habitude ils le font directement.

En revanche si les élèves ne sont pas inscrits, vous pensez aux migrants qu'on va retrouver à Calais, on pourrait penser à des populations roms de bidonvilles. Il faut rappeler que la mission de l'éducation nationale c'est l'enseignement et que l'inscription et l'affection ne relèvent pas de l'éducation nationale. C'est la collectivité territoriale compétente. Si on parle du premier degré, c'est les mairies. Ce qui signifie que la mission de recherche d'élèves non scolarisés relève de la mairie.

Ca ne veut pas dire que certains acteurs de l'éducation nationale ne s'impliquent pas, certains secteurs associatifs le font, mais c'est la compétence des collectivités territoriales : premier degré c'est mairie, collège c'est département, lycée c'est région, chacun sa compétence. L'éducation nationale n'a pas la totalité de la compétence sur la question de la scolarisation. L'éducation nationale a compétence sur la question de l'enseignement. Ca ne veut pas dire qu'il n'y a pas de projets dans ce sens, comme de la médiation, on le fait parce qu'on pense que c'est intéressant que les familles se rapprochent de l'école mais in fine c'est la compétence de la collectivité.

Et que retrouve t-on comme freins ? Pourquoi les familles ne se rapprochent pas de l'école justement ?

C'est variable, mais la question c'est pour la plupart une question d'urgence, l'urgence est ailleurs, dans la survie, dans le fait de manger, d'avoir un toit. C'est aussi le fait de dire si je mets mes enfants l'école et que je suis expulsé en même temps... Ca fait partie de l'inquiétude. Après il y a aussi des familles qui n'en voient pas l'intérêt, qui ont un parcours tellement loin de l'école qu'elles n'en voient pas l'intérêt. A un moment donné les parents sont tellement loin de l'école que ça les inquiète assez peu. Mais c'est un fait qu'on ne retrouve pas que chez les populations migrantes, il y en à d'autres, des populations en très grande précarité ou qui ont longtemps été en échec scolaire totalement indépendamment de la question de la migration. Donc cette question elle existait déjà, la question de l'intérêt de l'école. Il y a enfin le secteur qui se dit l'école c'est bien utile mais le collège pas forcément.

Il y a des populations qui ont une stratégie de l'évitement de l'école et ce ne sont pas les populations migrantes qui ont le plus de réticences à scolariser leurs enfants, pour les élèves qui ont un parcours scolaire antérieur si l'on veut être précis.

Car évidemment, ceux qui n'ont pas de passé à l'école, ils ont un parcours qui est déjà tellement loin de l'école que ça se reproduit. La question de la crainte de l'expulsion, oui c'est vrai mais il n'y pas que ça chez certaines populations. C'est difficile de catégoriser, on ne peut pas dire c'est tel ou tel groupe qui est sur ce schéma. Ca reste une affaire d'individus.

Il y a encore de gros chantiers sur lesquels on doit encore progresser et s'adapter du côté des CASNAV ?

Rassurer les enseignants de classes ordinaires, ils sont bien formés, ils connaissent leur métier. Mais c'est important de les rassurer, on a des élèves qui ne parlent pas français et comment on fait ? Ca fait paniquer les gens alors qu'une fois que les élèves sont là les enseignants trouvent leurs marques et s'adaptent assez vite.

Enfin, une question par rapport aux projets que vous menez avec des collectivités, est-ce que vous travaillez avec d'autres acteurs, comme des acteurs non formels ou des associations ?

On peut trouver des terrains d'entente car à un moment donné nos objectifs se rejoignent mais on ne travaille pas dans le même cadre. Le notre est formel, c'est celui de la scolarité obligatoire. Là où on a des points de convergence c'est sur les secteurs avec des enfants qui ne sont pas véritablement scolarisés, avec des freins comme la question du transport, de l'alimentation. Là oui effectivement, même si encore une fois notre mission c'est l'enseignement. Si on a de bonnes relations avec les associations, notre mission reste différente.

Et quel avis avez-vous par rapport à une mutualisation d'outils ? Je pense par exemple à l'ASET qui a une école pour migrants qui tourne dans les bidonvilles ou à l'école du chemin des dunes qui travaille au camp de réfugiés de Calais avec du matériel qui a été donné par des militants, ou bénévoles ? Une standardisation des contenus est envisageable ?

La standardisation des contenus elle existe, c'est les programmes, à ne pas confondre avec les manuels qui sont des outils. Les contenus ils y sont c'est les programmes, après les outils ils dépendent des moyens locaux. Mais a t-on vraiment besoin d'avoir des outils pour suivre les programmes ?

Je caricature mais le manuel de lecture est un très bon exemple, en a t-on vraiment besoin ? On connaît tout un tas de pédagogies alternatives qui fonctionnent sans manuels de lecture et ça fonctionne très bien. Or, ce que vous évoquez, la question de l'harmonisation des contenus, si c'est pour faire de la récupération de vieux manuels, pour le coup, se pose alors la question de la formation des enseignants, ce sont des gens qui ne sont pas formés à être enseignants.

Si c'est pour utiliser des manuels obsolètes dont certains n'ont même pas fait la preuve de leur efficacité juste parce que c'est ce qu'on a sous la main... Si c'est parce qu'on n'a pas d'autres hypothèses de travail... Nous nous travaillons avec des enseignants dont c'est le métier et pour le coup ce n'est pas la question de l'harmonisation des outils qui leur pose question. D'ailleurs je ne suis pas pour qu'on harmonise les outils, ça relève de la liberté pédagogique.

Et par rapport à un rapprochement des méthodes ou de bonnes pratiques, que pensez-vous de créer davantage de passerelles avec l'associatif et le non formel ? Cela pourrait-il favoriser la transition de l'école non formelle vers l'école de la République ?
La question de la bifurcation ne se pose même pas, la place de l'élève est à l'école. A partir de là on n'a pas besoin de créer de passerelles. Attention, ce n'est pas un refus du secteur associatif, ce n'est pas ça mon propos. Mon propos c'est : la place de l'élève est à l'école. A partir de là, je veux bien travailler avec les associatifs qui vont accompagner la scolarisation mais pas pallier à un défaut de scolarisation parce que sinon ça voudrait dire qu'on cautionne le fait qu'on pallie.

Notre travail c'est de faire en sorte qu'ils soient tous scolarisés. Encore une fois, sur tout le territoire ce n'est pas toujours simple, vous évoquez Calais et je comprends que ne soit pas simple, on n'a même pas idée du volume de moyens qu'il faudrait y mettre. Mais sur notre académie on n'est pas sur ce cas de figues, les élèves sont à l'école. C'est pourquoi on refuse d'organiser des écoles sur des terrains car si on fait ça ça veut dire que la place de l'élève est ailleurs qu'à l'école. De manière pragmatique, la place de l'élève c'est l'école et ça ne se discute pas. La question de la scolarisation alternative dans l'académie elle ne se pose pas.

Et à titre personnel quel regard portez-vous, si on parle de Calais, comment éduquer pour désenclaver ? Orienter vers l'école de la République ?

Manifestement l'entrée reste la question de l'inscription, y compris à Calais, c'est la collectivité. Sauf qu'à Calais la collectivité est prise entre le marteau et l'enclume. Entre son devoir national d'éducation et la réaction des administrés, leur inquiétude. Il faut analyser la situation dans ce sens là.

C'est excessivement complexe et vu d'ici Calais est loin encore une fois nous ne sommes pas face aux mêmes problématiques. On nous parle de migrants, de réfugiés, mais la vraie question c'est combien d'enfants ? La situation est tragique à cause des adultes, mais combien d'enfants ? D'âge maternel ? Elementaire ? Collégiens ? Déjà scolarisés ? Je ne ferai pas de réponse à l'emporte pièce. Mais mon regarde reste : Comment faire pour que les enfants soient à l'école, c'est là l'enjeu, pas organiser quelque chose de palliatif. Ca ne veut pas dire que l'on ne puisse pas accompagner les gens qui travaillent dans le camp sur la posture, le geste, mais c'est d'autant plus compliqué que dans l'école il y a des enfants mais aussi de jeunes adultes. Et enseigner à des enfants ou à des jeunes adultes c'est très différent, ce n'est pas le même métier.

L'idée la plus rationnelle c'est d'améliorer le taux de scolarisation, quand bien même le secteur associatif arrivait à enseigner pour tous les publics, cela ne règlerait pas la question du parcours ultérieur. Pour les jeunes adultes on peut l'entendre, mais pour les enfants ce n'est pas la solution. Je comprends qu'on cherche des solution mais la clé c'est la recherche de partenariats plus que « faire à la place de » mais attention j'ai un regard extérieur, sur place ça s'analyse.

Annexe V – Morceaux choisis de l'entretien avec Mme Lydie BUNOUF – Coordinatrice du CASNAV pour le 1er degré dans les Pyrénées-Orientales – Et documents proposés par le CASNAV des Pyrénées-Orientales aux enseignants accueillant des élèves allophones

1 – Sur les choix stratégiques effectués par le CASNAV des Pyrénées-Orientales pour les élèves allophones du 1er degré

Le CASNAV considère que l'éducation dépasse le cadre de la classe et privilégie trois axes forts :

– Mettre le "vivre ensemble" au coeur des processus d'apprentissage en accordant une place forte à la socialisation à travers les NAPs, la restauration scolaire, les activités extrascolaires etc. Dans cette logique, le détail des services extrascolaires est mentionné sur la première page du livret d'accueil des élèves allophones au même titre que les différents dispositifs d'aides liées à l'aspect scolaire.

– A travers la restauration scolaire il y a un objectif lié à la nécessité de manger à sa faim pour être disponibles face aux apprentissages. Le second niveau de lecture de cette place très importante accordée à la restauration scolaire est qu'il y a une nécessité de manger équilibré pour être en bonne santé.

– La santé des élèves est au coeur des initiatives du CASNAV c'est pourquoi il y a de nombreuses initiatives menées en partenariat avec des structures ou associations liées à l'environnement de la santé. Le constat de base étant que dans les milieux où sévit la grande pauvreté, les standards en termes d'hygiène et d'accès aux soins ne sont pas toujours atteints.

2 – Sur les outils spécifiques mis en place par le CASNAV des Pyrénées-Orientales (parfois en partenariat avec des acteurs-clés)

– Les prix proposés aux familles pour les activités périscolaires sont fonction du quotient familial. Mais il faut avoir travaillé trois mois à temps plein en France pour pouvoir bénéficier des tarifs de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF).

Prenons l'exemple de la cantine, selon que l'on est bénéficiaire ou non de facilités grâce au quotient familial le repas de la cantine peut coûter de 1 euro à 5 euros. Il faut ajouter à cet état de fait que les demandeurs d'asile n'ont pas le droit à ces facilités puisqu'ils n'ont pas le droit de travailler. Partant de ce constat, le CASNAV et la CAF ont créé en 2010 le "quotient familial provisoire permettant de bénéficier des prestations sociales en attendant d'être éligible au quotient familial classique.

– Récemment et pour renforcer l'axe stratégique mettant la santé au coeur de la stratégie du CASNAV a été créé un nouvel outil qui prend la forme d'une fiche-navette. Elle est utilisée par les directeurs d'écoles et infirmières scolaires pour demander des prestations médicales. Elles peuvent être une mise à jour des vaccins, un bilan infirmier ou encore une ouverture de droits pour les enfants issus de familles n'ayant pas encore fait les démarches. Ces prestations sont financées par la mairie.

– A Perpignan, même si le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) et l'association Solidarité 66 sont habilités à domicilier des migrants ou demandeurs d'asile, la mairie peut se contenter d'une attestation d'hébergement sur l'honneur afin d'inscrire un enfant pour le scolariser.

3 – Sur les choix pédagogiques et pratiques CASNAV des Pyrénées-Orientales pour les élèves allophones du 1er degré

– Les élèves sont soumis à une évaluation diagnostique dès leur arrivée et les enseignants d'UPEAA rédigent à l'issue un "Projet de Scolarisation Personnalisé." Si la coordinatrice du CASNAV le peut elle essaye de réaliser elle-même cette évaluation diagnostique pour la poursuivre avec un entretien. Néanmoins quand les élèves allophones sont nombreux il y a un outil d'évaluation autonome qui est proposé aux enseignants des classes ordinaires et débriefé dans un second temps avec la coordinatrice.

– L'objectif en français est d'atteindre rapidement le palier 1 du socle commun de compétences (valable jusqu'à la rentrée 2016) et qui correspond à la fin du CE1. Cet objectif est travaillé au quotidien par les enseignants, dans une logique de différenciation. Pour partager leurs pratiques, il y a des temps de formation qui sont prévus.

– Le parcours classique pour un EANA est de fréquenter d'abord une UPEAA avant d'être inclus en classe ordinaire. Néanmoins, il peut y avoir des cas d'écoles ne comprenant qu'un ou deux enfants allophones.

Dans ce cas là, les enseignants de classes ordinaires peuvent prétendre à une indemnité péri-éducative afin de passer un temps privilégié avec l'élève allophone. Ce temps de formation supplémentaire peut se faire soit de façon individualisée soit en incluant l'élève allophone à un groupe de travail. Le CASNAV recommande à ces enseignants de classes ordinaires d'organiser ce temps de formation autour de quatre axes :

– L'acculturation à la langue française en se familiarisant à l'écrit, aux contes, aux albums etc.
– L'utilisation d'activités provenant de méthodes de FLE
– La proposition d'exercices centrés sur la phonologie et notamment sur les sons n'existant pas dans la langue maternelle des élèves
– L'organisation d'un travail spécifique centré sur la productions d'écrits et la syntaxe.

Annexe V.1 – Evaluation diagnostique proposée aux EANA dès leur arrivée dans les Pyrénées-Orientales

EANA 1er degré - EVALUATION DIAGNOSTIQUE EN DEBUT DE SCOLARISATION EN France

ENTRETIEN – guide / protocole d'aide

Conditions de l'entretien :

Qui réalise cet entretien - avec qui (les parents ? l'enfant ?) - dans quelle(s) langue(s) Quelles conditions de communication (maîtrise d'une langue commune ? communication difficile ? aide de tiers ?)

L'enfant et sa famille :

Le projet familial : Quel est-il ? (installation durable ? Souhait de la famille même si aléatoire ? parent travaille déjà ?) - l'enfant le connait-il ?

Situation familiale : quels membres de la famille arrivent en France ? regroupement ou séparation familiale ?

Les relations familiales dans le pays antérieur / en France :
Nombreux/peu de relations amicales et/ou familiales ? présence/fréquentation de cousins/famille en France à proximité ?
Savoir si la famille vit « repliée sur elle-même » ou si tournée vers l'extérieur

Les langues de la famille :
Quelle est la langue de communication en famille ? la langue « du cœur » ?
D'autres langues ? (quel usage ?)

NB : la langue « maternelle » fait partie de l'identité de l'enfant et de sa famille ; capital que l'enfant ne la perde pas, que la famille « nucléaire » continue de la développer et de l'utiliser au quotidien. C'est donc dans ses relations sociales ou lors de moments spécifiques si parent francophone, que l'usage de la langue française de communication sera développé.

Les parents et la lecture/et l'école :
Savoir si les parents sont lettrés ou non – si lisaient ou racontaient des contes et albums à l'enfant quand il était petit – si présence d'écrits à la maison.
Si non, alors l'école aura un rôle d'acculturation important à jouer, et il sera nécessaire « d'apprendre » à la famille à aider son enfant dans son quotidien scolaire.

L'enfant dans ses apprentissages scolaires :

Dans sa scolarisation antérieure :
Quels étaient ses résultats antérieurs ? Ses atouts et difficultés ? son ressenti ? L'enfant était-il scolarisé dans sa langue familiale ? dans la langue de communication du quartier ? dans une autre langue ?
Quelle classe a-t-il terminée ? (libellé exact dans la langue d'origine) – a-t-il fréquenté l'école maternelle ? Y a-t-il eu déjà des déménagements et changements d'écoles ? Comment a-t-il réagi alors ?
Quelles langues étrangères étudiées ?

Dans sa scolarisation en France :
Comment se sent-il dans sa nouvelle école ? sa classe ?
Qu'est-ce qui lui paraît « facile »/difficile ?

L'enfant dans ses habitudes / ses goûts / ses relations amicales et fratrie :

Quelles sont ses relations amicales et fratrie ?

A-t-il des frères et sœurs ? Quel âge ?

Quand/où voit-il ses amis ? Qui sont-ils ? (lister noms, classe et langue de communication)

A quoi jouent-ils ensemble ?

Quels sont ses loisirs « quand il n'est pas à l'école » ?
savoir si TV un peu/beaucoup, savoir si connaît l'usage d'un ordinateur/tablette possibles, internet
savoir si jeux moteurs, dessin/bricolage, passions, inscription en clubs etc…
savoir si aime lire/inventer à écrire des histoires ; thèmes de prédilection ?

Dans le pays d'origine :

En France :

Annexe V.2 – Grille d'entretien mené par la coordinatrice du CASNAV suite à l'évaluation diagnostique

EANA 1er degré - ELEMENTS D'EVALUATION DIAGNOSTIQUE EN DEBUT DE SCOLARISATION EN France

ENTRETIEN – GRILLE

Prénom et NOM : …… Date 1ère sco. En France : …….. Date de l'entretien : ……..
Conditions de l'entretien :

L'enfant et sa famille :

Le projet familial :

Les relations familiales dans le pays antérieur / en France :

Les langues de la famille :

Les parents et la lecture/et l'école :

L'enfant dans ses apprentissages scolaires :

Dans sa scolarisation antérieure : **Dans sa scolarisation en France :**

L'enfant dans ses habitudes / ses goûts / ses relations amicales et fratrie :

Quelles sont ses relations amicales et fratrie ? **Quels sont ses loisirs « quand il n'est pas à l'école » ?** **Dans le pays d'origine :** **En France :**

Annexe V.3 – Matrice du projet de prise en charge individualisée proposée aux EANA

Projet global de prise en charge personnalisée en FLE/FLS/FLSco *à partir du* ……

Ecole …….

EANA …….. née le ……

Points d'appui retenus : compétences, connaissances, attitudes	***Difficultés pointées / besoins***

Compétences à construire / renforcer : FLE/FLS/FLSco – besoins

Objectifs / compétences spécifiques à développer	Action en faveur de l'EANA Outils d'aide Documents de référence le cas échéant	Cadre de l''action : Personne(s) de référence- dans quelles langues ? Horaire et fréquence

Modalités d'organisation « emploi du temps » - en bref

Actions envisagées sur temps scolaire	Emploi du temps	Acteur/s de l'accompagnement

Engagement des adultes référents

Enseignants				Parents	Enfant

Suivi du projet – la scolarité sera réussie si …

Compétence	Date	Bilan, évaluations	Régulation
Lister les compétences à rendre compte		Où en est l'EANA ? Quel chemin reste-t-il à parcourir ?	Qu'est ce qui est prévu ? quelle remédiation ?

Annexe V.4 – Livret d'accueil proposée aux familles des EANA

académie Montpellier
direction des services départementaux de l'éducation nationale Pyrénées-Orientales
Éducation nationale

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CASNAV
Académie de Montpellier

Livret d'accueil pour la famille de l'EANA

NOM – prénom(s) de l'enfant : ……
Ecole :……

Madame, Monsieur

Votre enfant est scolarisé en France pour la première fois. Il va poursuivre ses apprentissages dans une langue qu'il ne maîtrise pas encore. C'est sa maîtrise de la langue française scolaire mais aussi l'usage qu'il en fera dans la vie de tous les jours, qui va être déterminante pour son intégration à la société française.
Ensemble, avec tous nos partenaires, parents, enseignants et directeur d'école, nous allons aider votre enfant.
Ce livret répondra à un certain nombre de questions que vous vous posez.

Perpignan le … /… /…

la(e) directrice(eur) de l'école

Comment mon enfant peut-il être aidé dans ses apprentissages ?

ECOLE ET APPRENTISSAGES

à l'école

☼ **Apprentissages en classe** et aide individualisée par l'enseignant de la classe.

☼ **Apprentissage du Français Langue Scolaire** (FLSco) dans des groupes spécifiques par l'enseignant de l'UPE2A (Unité Pédagogique d'Enseignement pour Elève Allophone).

☼ **APC** (Activités pédagogiques complémentaires)

☼ **Accompagnement éducatif** : aide aux devoirs, activités culturelles

☼ Soutien par le RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté).

Autour de l'école

☼ Associations

☼ Centre social

Comment mon enfant peut-il partager des moments de vie avec des enfants francophones ?

PERISCOLAIRE ET LOISIRS

Inscription à la mairie de quartier

☼ Pendant les activités associées au **restaurant scolaire *- la cantine**

☼ Pendant **le TAP** (Temps d'Activités Périscolaires)à l'école.
A Perpignan, c'est le vendredi de 14h à 17h*.

☼ Pendant l'ALAE (accueil de loisirs associé à l'école) à l'école, chaque soir à partir de 17h*.

☼ Le mercredi après-midi dans un des accueils de loisirs*.

☼ Pendant les **vacances scolaires en accueil de loisirs***.

☼ A la médiathèque – à la bibiliothèque de mon quartier

☼ Dans les clubs sportifs et culturels

**: l'accueil dans ces lieux est payant, calculé en fonction du Quotient Familial de la CAF (QF) ou de la MSA, ou bien en fonction du Quotient Familial Provisoire pour les EANA pendant 2 ans*

Document traduit en anglais, arabe, espagnol, portugais et russe, par le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des des enfants Allophones nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage)

Qui peut m'aider dans mes démarches de santé ?

SANTE : OUVERTURE DES DROITS - SOINS

☼ le **COAS** (Centre d'Orientation et d'Accueil Santé), 11 rue Emile Zola à Perpignan.

☼ la **PASS** (Permanence d'Accès aux Soins de Santé) à l'hôpital

☼ l'association Familia Service

☼ les urgences de l'hôpital

Qui peut m'aider dans mes démarches administratives ?

ADMINISTRATIF – AIDE SOCIALE

☼ Le COAS peut vous accompagner dans vos démarches à la CAF pour obtenir l'attestation de QFPro

☼ Le **rédacteur du centre social** peut vous aider à compléter vos dossiers.

☼ Une **assistante sociale** du Conseil Général (CG66) pourra vous recevoir à la Maison Sociale de Proximité (MSP).

☼ S'il existe dans l'école, alors un des parents référents de l'école pourra vous aider dans les démarches concernant l'école.

☼ une association

Le Quotient Familial Provisoire, qu'est-ce que c'est ?

Demander le courrier d'information au (à la) directeur (trice)

Où les adultes peuvent-ils apprendre le français ?

☼ .....

☼ .....

☼ .....

Où mon enfant peut-il suivre des cours de sa langue d'origine?

☼ .....

Mon enfant quitte l'école ; Que dois-je faire ?

Vous devez demander **le certificat de radiation** au directeur/trice de l'école.

Vous informez personnellement l'enseignant/e de la classe ET l'enseignant/e de l'UPE2A du départ.

Si votre enfant est inscrit au restaurant scolaire, vous devez en informer la mairie de quartier.

Si votre enfant est inscrit aux TAP, vous en informez le/la directeur/trice de l'ALAE et/ou de l'accueil de loisirs

Et pour tous les autres besoins ...

☼ Secours Populaire – Secours Catholique – Restau du Coeur – Entre'Aides Roussillon - Emmaüs - Autres

☼ .....

Si vous avez obtenu un quotient familial (QF) calculé par la CAF ou par la MSA, le QFPro ne vous concerne pas.

Si vous n'avez pas encore obtenu de quotient familial (QF) calculé par la CAF ou par la MSA, alors le QFPro vous concerne :

Le quotient familial provisoire (QFPro) vous **permet de bénéficier des tarifs sociaux dès le premier jour d'école** pour le restaurant scolaire, les TAP, les activités de l'ALAE et des vacances. **Quelle que soit votre situation migratoire, vos enfants scolarisés dans les écoles maternelle et élémentaire de Perpignan peuvent en bénéficier.**

Il a notamment été crée pour aider les enfants à s'intégrer à la société française, en les aidant à partager des moments de vie avec des enfants francophones.

Comment faire pour que mes enfants en classe maternelle fréquentent le même groupe scolaire que mon enfant qui est en classe élémentaire ?

Faire une demande de dérogation à la mairie de quartier.

Quand et comment faire pour que mon enfant retourne à l'école de mon quartier ?

Votre enfant est scolarisé dans une école de regroupement EANA. Au terme du suivi spécifique par l'enseignant UPE2A, un bilan sera fait.

Si vous le désirez, votre enfant pourra alors terminer sa scolarité dans l'école qui l'accueille actuellement.

Vous pourrez aussi choisir qu'il aille dans l'école de son quartier.

Si vous préférez qu'il fréquente l'école de son quartier, vous devrez vous rendre à la mairie pour effectuer le changement.

Comment mon enfant peut-il venir en autobus ?

Sous certaines conditions, l'EANA peut obtenir une carte de bus gratuit. Vous pouvez la demander au directeur de l'école ou à l'enseignant de l'UPE2A qui transmettra votre demande.

Vous donnez alors votre adresse postale et préparez une photo d'identité de votre enfant

Après le CM2 (5e année de l'école élémentaire en France) quand et comment faire pour que mon enfant soit scolarisé dans le collège de mon quartier ?

Lors de la demande d'affectation en collège, les parents demanderont « un retour au secteur » (dossier de dérogation, fin second trimestre).

CASNAV : centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant
EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé en France
FLSco : Français Langue de Scolarisation

Bibliographie

Articles de recherche :

- BISSONNETTE S., RICHARD M., GAUTHIER C. et BOUCHARD C., « *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ?* », Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 2010
- BOURDIEU P., « *Les trois états du capital culturel* « , Actes de la recherche en sciences sociales Vol.3, 1979
- DUMONT G-F., « *Les migrations internationales au XXIème siècle – Des facteurs récurrents ou nouveaux ?* », Institut Français des Relations Internationales, Septembre 2015
- KAYA B., « *Une Europe en évolution – Les flux migratoires au XXème siècle* », Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, Editions du Conseil de l'Europe, Avril 2002
- KEITH L., « *Protecting undocumented children* », Platform for international coopération on undocumented migrants, Février 2015
- PALMER R . , « *Skills and productivity in the informal economy* », working paper n°5 (International Labour Organization), 2008
- PLUTZAR R. et RITTER M., « *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration – Enjeux et options pour les apprenants adultes* », Juin 2008
- PRIESTLEY P., « *La France – Une suite de vagues migratoires* », TV5 Monde, Septembre 2015
- SALINAS C. et MULLER G., « *Good practice guide on the integration of refugees in the European Union* », World University Service, 1999
- DE WENDEN C., « *France et flux migratoires internationaux* », Territoires 2040

Rapports émanant d'institutions internationales :

- CCRE, « *Réponse du CCRE au Livre vert sur la migration et la mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* », Décembre 2008

- OECD, « *Closing the gap for immigrant students* », Reviews of migrants education, 2010
- UNESCO, « *Note sur la politique de Petite Enfance – L'impact des migrations internationales sur l'éducation des jeunes enfants* », Septembre 2008
- UNHCR, « *UN Handbook for self-reliance »*, 2005
- UN, *« Millenium goals 2015 report »*, 2015
- UE, « *Agenda social renouvelé* », Commission Européenne, 2 juillet 2008
- UE, *« Bonnes politiques et pratiques pour protéger les enfants migrants sans papiers »*, Plateforme pour l'investissement dans l'enfance, 29 septembre 2015

Rapports émanant d''associations :

- ASET 93, « *Rapport d'activités 2015* », 2015 (Publication prévue au printemps 2016)
- ASET 93, « Conclusions tirées des activités menées en *2015* », 2015 (Publication prévue au printemps 2016)
- ASET 93, « *Présentation des antennes scolaires mobiles* », 2015

Ouvrages :

- De Saint Martin M. et Gheorghiu. M, « *Éducation et frontières sociales : Un grand bricolage »,* Michalon Editions, 2010

Textes légaux et autres textes règlementaires :

- Conférence de plénipotentiaires des Nations Unies sur le statut des réfugiés et apatrides, « *Convention générale relative au statut des réfugiés »*, 28 juillet 1951
- CNCDH, « *Avis sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national »*, JORF n°0156 du 8 juillet 2014
- La garde des sceaux, Ministre de la justice, *« Circulaire relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation »*, 31 mai 2013
- Ministère de l'éducation (France), « *Circulaire 2002-063 »,* 20 mars 2002
- Ministère de l'éducation (France), « *Circulaire 2012-143 »,* 2 octobre 2012
- Ministère de l'éducation (France), « *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* », Bulletin Officiel Hors-Série,19 juin 2008

Sitographie

Agences des Nations Unies :

- Glossaire de l'UNESCO sur les migrants et réfugiés : http://www.unesco.org/most/migration/glossary_migrants.htm
- Site des Nations Unies pour les objectifs du Millénaire : http://www.un.org/fr/millenniumgoals/

Agences de l'Union Européenne :

- FRONTEX : http://frontex.europa.eu

Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides :

- Premiers chiffres de l'asile en France en 2015 : https://www.ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/actualites/premiers-chiffres-de-l-asile-en

Sites du gouvernement de la République Française :

- Communiqué du gouvernement sur les mesures mises en place pour faire face à la crise migratoire : http://www.gouvernement.fr/la-france-a-l-action-face-a-la-crise-migratoire-2817

Résumé du mémoire

La crise libyenne de 2011 a déclenché un flux migratoire d'un genre nouveau vers l'Europe, ce flux s'est amplifié au regard de la crise persistante en Syrie et d'un exode de plus en plus massif depuis début 2014. En tant que pays étant vu soit comme une destination finale, soit comme une étape de transit vers l'Angleterre, la France occupe une place centrale sur l'échiquier migratoire européen. Dès lors, inclure tous les enfants migrants qu'ils soient ou non mineurs isolés dans un parcours scolaire est un enjeu majeur. Face à une typologie de migrations d'un genre nouveau la France dispose d'outils efficaces mais doit aussi s'adapter et faire évoluer ses pratiques. Un cadre légal strict voire restrictif exclut de fait une frange des enfants d'un parcours scolaire et dans ce contexte émerge une « éducation d'urgence » comme sur le terrain du camp de migrants de Calais où l'Ecole Laïque du Chemin des Dunes a par exemple accueilli plus de 100 enfants depuis l'été 2015. Des associations travaillaient déjà avec les enfants qui sont hors-système scolaire notamment dans les bidonvilles de Seine-Saint-Denis et il apparaît que structures d'urgence, structures associatives, structures publiques partagent un certain nombre de pratiques.

En opérant un focus sur ces pratiques un facteur clé de succès se dégage : l'individuation des pratiques éducatives par une prise en compte fine de l'héritage culturel des enfants. Cette prise en compte fine se fait tant au niveau de la différenciation à l'école publique qu'au niveau des références incessantes à la provenance géographique des enfants en éducation d'urgence et dans une logique de transition. Une nouvelle forme de dialogue et de coopération s'installe entre les différentes parties-prenantes entraînant des succès forts. L'éducation non-formelle devient un acteur-clé de l'éducation dans ses dimensions remédiatrice, médiatrice transitoire puisque le discours des acteurs de l'éducation d'urgence va dans le sens d'une nécessaire inclusion future des enfants dans un parcours scolaire de l'Ecole de la République. Finalement, à travers une centration sur l'héritage culturel se dessine une procédure hiérarchisée de mise en œuvre de l'éducation d'urgence : Crise → Remédiation → Médiation → Transition par la culture → Inclusion.

Mots clés

Ecole de la République ; Education d'Urgence ; Education Non-Formelle ; Héritage Culturel ; Inclusion ; Médiation ; Remédiation ; Savoirs Fondamentaux ; Transition

Abstract

Current migratory flow in European Union starts with Libyan crisis in 2011 and grows up with an aggravation of the political situation in Syria. As a simple transition step or a final destination, France is at the center of the migration game in Europe. Therefore inclusion of children in a primary cycle is a major issue for public school and because of a rigid legal framework, displaced children are rarely involved in the classic school system.

In this context is emerging a model of emergency education like on the displaced people camp of Calais. On this area the « Ecole Laïque du Chemin des Dunes » received 100 children since its inauguration in 2015 summer. There are other fields where associations are leading educational initiatives like in the slums of « Seine-Saint-Denis » close to Paris. The first observation of the thesis is that all the stakeholders shares some common practices even if they never communicates. Focusing on those good practices a second observation appears : to teach a displaced child you need to take in account his cultural heritage.

Non formal education becomes a key actor of education and presents good practices on remediation, mediation and cultural transition as an important step toward public school. Finally non formal actors combined to traditional school permits to draw a real process of inclusion with several steps : remediation → mediation → cultural transition → inclusion

Key Words

Public School ; Emergency Education ; Non Formal Education ; Cultural Heritage ; Inclusion ; Mediation ; Remediation ; Fondamental Knowledges ; Transition