



HAL
open science

L'intégration des élèves allophones au sein du système scolaire français

Julie Lebaillif, Solène Nion

► **To cite this version:**

Julie Lebaillif, Solène Nion. L'intégration des élèves allophones au sein du système scolaire français. Education. 2020. dumas-02869300

HAL Id: dumas-02869300

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02869300>

Submitted on 15 Jun 2020

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.

Master
“Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la
formation”
Mention Encadrement Éducatif

**L’intégration des élèves allophones au sein du
système scolaire français**

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de Master

soutenu par

Julie LEBAILLIF E18A893K
Solène NION E182159Z

le 4 mai 2020

Sous la direction de Céline Chauvigné

Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Chauvigné, notre directrice de mémoire, pour l'aide qu'elle nous a apporté tout au long de notre travail de recherche, ainsi que pour la rigueur et la réactivité dont elle a fait preuve.

Nous remercions Gracieth, Sada, Sara, Prince, Diambere et Raoul d'avoir accepté de prendre le temps de répondre à nos questions car, sans eux, nous n'aurions pu mener cette réflexion de la même façon. Notre manière d'envisager le parcours des élèves allophones serait sans doute encore teintée par nos propres conceptions sur l'inclusion et il était important pour nous de pouvoir donner la parole aux principaux intéressés.

Enfin, nous remercions nos proches pour nous avoir soutenu tout au long de ces deux années de Master, avec une mention particulière pour ceux qui nous ont aidé dans la relecture et la correction de notre travail.

Sommaire du mémoire

| | |
|--|------|
| Remerciements | p.2 |
| Sommaire | p.3 |
| Introduction | p.5 |
| <u>Première partie : cadre théorique</u> | p.8 |
| I. Un contexte nécessitant une prise en charge renforcée des allophones au sein du système scolaire | p.8 |
| 1. <i>Étrangers, migrants, allophones : une population hétérogène</i> | p.8 |
| 2. <i>Un phénomène de migrations mondial et national</i> | p.10 |
| 2.1. Des motifs d'immigration différents | p.10 |
| 2.2. Immigration et mouvements migratoires en France depuis les années 70 | p.11 |
| 3. <i>L'école française face au phénomène migratoire</i> | p.13 |
| II. Les réalités du système scolaire français et de son fonctionnement | p.17 |
| 1. <i>La réussite de tous, l'élève au coeur du système</i> | p.17 |
| 2. <i>Entre prise en compte des spécificités et volonté de normalisation</i> | p.21 |
| 3. <i>Une culture scolaire française singulière</i> | p.24 |
| 3.1. Le poids de la méritocratie et du diplôme sur les trajectoires scolaires | p.24 |
| 3.2. La maîtrise du français au coeur de la scolarité | p.25 |
| III. Les élèves allophones et leur difficile intégration : quel rapport à l'École? | p.28 |
| 1. <i>Une scolarité à l'épreuve de la réalité</i> | p.29 |
| 1.1. Une inclusion difficile dans les faits en classe ordinaire | p.29 |
| 1.2. Les enseignants et les allophones quelles représentations, quelles pratiques? | p.31 |
| 1.3. Quelle scolarité pour les allophones ayant dépassé l'âge de l'obligation scolaire? | p.33 |

| | |
|--|------|
| 2. Une culture scolaire propre aux élèves allophones | p.34 |
| 2.1. Un rapport à l'École différent | p.35 |
| 2.2. Quelle construction du métier d'élève? | p.37 |
| 3. Des facteurs de difficultés liés aux individus | p.38 |
| 3.1. Une construction identitaire potentiellement problématique | p.38 |
| 3.2. Une difficile intégration au sein de la société | p.40 |
| | |
| <u>Deuxième partie : enquête et résultats de la recherche</u> | p.42 |
| | |
| I. Problématique | p.42 |
| II. Hypothèses de recherche | p.43 |
| III. Méthodologie de l'enquête | p.43 |
| IV. Exploitation des entretiens | p.47 |
| 1. Une adaptation au système scolaire français permettant une certaine forme d'inclusion? | p.47 |
| 1.1. La maîtrise du français comme condition préliminaire à la scolarité | p.48 |
| 1.2. Une transition plus aisée selon la proximité des systèmes scolaires | p.50 |
| 1.3. Une inclusion facilitée par le passage de ces jeunes par un dispositif adapté | p.53 |
| 2. Un parcours scolaire modelé par l'histoire personnelle du jeune, ses attentes et sa motivation | p.55 |
| 2.1. Une perception du système scolaire français variable | p.56 |
| <u>2.1.1. Un système scolaire perçu comme plus exigeant et sélectif?</u> | p.56 |
| <u>2.1.2. L'objectif de leur scolarité en France : l'insertion?</u> | p.59 |
| 2.2. L'investissement personnel et les représentations des allophones jouent un rôle important dans la construction de leur parcours | p.61 |
| 2.3. Une construction de soi à intégrer dans leur parcours | p.63 |
| | |
| V. Conclusion | p.66 |
| Bibliographie | p.68 |
| Annexes | p.71 |

Introduction

Le nombre d'enfants de réfugiés et de migrants est en constante augmentation en France et ce en raison de l'évolution du contexte mondial : on dénombrait 52 500 allophones scolarisés au cours de l'année 2014-2015 dont 71% arrivés en cours d'année, ce qui suppose de prévoir leur prise en charge au sein de l'École¹. Le terme allophone désigne les individus ayant pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles du territoire sur lequel ils résident. En France, il désigne principalement les individus nouvellement arrivés sur le territoire et ne parlant pas couramment le français. Le public auquel nous nous intéresserons n'est donc pas celui des jeunes désignés comme "immigrés de la deuxième génération" qui, même s'ils pratiquent une autre langue que le français dans leur foyer et que leur culture est assez éloignée de celle de l'École, n'en n'ont pas moins été scolarisés et socialisés au sein du système scolaire français. Contrairement aux élèves allophones, leurs difficultés scolaires sont liées directement aux apprentissages et non à un manque de maîtrise initial de la langue française. Ceci nous permet de distinguer ces deux publics et les enjeux que soulèvent leur scolarisation. Les modalités de scolarisation des élèves allophones sont différentes puisque leur situation particulière nécessite la mise en place d'un parcours de scolarité adapté à leurs besoins afin qu'ils bénéficient des mêmes chances de réussite que leurs pairs. Il s'agit d'assurer l'accès à l'éducation à tous les enfants relevant de l'obligation scolaire, et ce conformément à l'article L.111-1 du Code de l'éducation et aux engagements internationaux de la France. Effectivement, ces textes législatifs stipulent que tout enfant entre six et seize ans doit être scolarisé (entre trois et seize ans depuis 2019), dès lors qu'il est présent sur le territoire national, quelle que soit sa nationalité ou sa situation personnelle. L'École française doit accueillir à l'heure actuelle un nombre grandissant d'élèves allophones, désignés par l'Éducation Nationale sous le sigle EANA (élèves allophones nouvellement arrivés). Cette dénomination infère une reconnaissance explicite des besoins éducatifs particuliers de ces élèves, qui se doivent de suivre leur scolarité au sein d'une institution dont ils ne maîtrisent généralement ni les codes, ni la culture

¹ "Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente". Note d'information n° 15.35, octobre 2015.

ni même la langue de scolarisation, mais qui ont le droit de bénéficier de la même qualité d'enseignement que les autres élèves.

Nous pouvons donc nous demander : **jusqu'où le système éducatif français peut s'adapter aux besoins spécifiques des adolescents allophones, de manière à favoriser leur inclusion et leur réussite scolaire sans pour autant perdre de vue son rôle de transmission de savoirs et de culture pour tous?** La circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 portant sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés confirme, en effet, la volonté d'une École plus inclusive. Le système et le fonctionnement scolaires ordinaires sont tenus de s'adapter à la diversité des besoins d'apprentissage de tous les élèves. Or, en dépit des dispositifs existants, tels que les classes UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants), l'objectif de la scolarisation de ces élèves allophones est qu'à terme ceux-ci puissent suivre une scolarité en classe ordinaire, et ce dès lors qu'ils ont une maîtrise satisfaisante du français.

Dans un premier temps, nous chercherons à comprendre en quoi le contexte géopolitique mondial, marqué par un essor des mouvements migratoires, signifie que la France est contrainte de faire face à l'augmentation du nombre d'élèves allophones au sein de son système scolaire et de faire évoluer les dispositifs visant à accompagner leur scolarité. Puis, dans un second temps, nous nous interrogerons sur les réalités du système scolaire français actuel ainsi que sur son fonctionnement, ses logiques culturelles et l'influence qu'elles ont sur l'intégration des élèves allophones. Enfin, dans un troisième temps, nous verrons l'impact que peuvent avoir les difficultés d'intégration des allophones sur leur rapport à l'École et sur leur posture d'élève.

Nous supposons que plusieurs facteurs entrent en compte dans les difficultés scolaires auxquelles se trouvent confrontées une partie des élèves allophones, notamment leur situation familiale, leur construction identitaire ou encore l'écart culturel entre leur milieu d'origine et celui de l'École. Toutefois, considérer que l'échec scolaire dont ils peuvent être victimes relève d'une forme d'incapacité de leur part à s'intégrer ne suffit pas à l'expliquer. L'institution scolaire, bien que cherchant à

s'adapter autant que possible aux besoins des élèves, n'est pas en mesure de prendre en charge les spécificités de chaque élève au sein des établissements. Nous nous efforcerons de comprendre, grâce à des entretiens réalisés avec des élèves allophones scolarisés dans le secondaire, dans quelle mesure ces élèves ont dû s'adapter au système pour pouvoir suivre leur scolarité.

Première partie

I. Un contexte nécessitant une prise en charge renforcée des allophones au sein du système scolaire

Depuis le début du vingt-et-unième siècle, le continent européen a connu des vagues migratoires et la France n'est pas exclue de ce phénomène. L'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques collecte) a estimé qu'entre 2004 et 2012, 200 000 immigrants étaient entrés chaque année sur le territoire français et cette progression des flux migratoires reste constante². Ces mouvements de population interrogent de manière prégnante les pays sur l'accueil à offrir à ces immigrants, en particulier pour les enfants relevant de l'obligation scolaire. Ainsi l'institution scolaire doit penser la prise en charge spécifique que requièrent les élèves allophones nouvellement arrivés, dont l'effectif est en constante augmentation, afin d'être le lieu d'apprentissage et de socialisation le plus adapté pour éduquer et instruire des élèves aux besoins divers. L'évolution de la prise en charge d'élèves étrangers au sein du système scolaire a été corrélée historiquement à la pérennisation de l'installation de populations immigrées sur le territoire français et à la perception que la société a pu développer sur ces populations.

1. Étrangers, migrants, allophones : une population hétérogène

Les flux migratoires, qu'ils soient à l'échelle mondiale ou de la France, présentent des aspects divers et concernent des populations souvent regroupées sous une étiquette commune ne permettant pas de saisir leurs différences. "Étrangers", "immigrés", "migrants", telles sont les dénominations attribuées aux

² <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281393>. Consulté le 06/04/2019

individus installés dans un pays autre que celui dans lequel ils sont nés. La question de la place de l'étranger, au sein des sociétés occidentales, est devenue celle de l'immigré ou du migrant, deux figures associées, historiquement et de nos jours, à des difficultés économiques potentielles et à une menace pour l'identité nationale.

L'immigré est un individu résidant dans un pays différent de celui où il est né selon l'INSEE³. C'est historiquement un travailleur, bienvenu ou non selon le contexte économique et social, mais malvenu en tant qu'individu (Le Bras, 2014, p. 107). Les tensions suscitées par la présence d'immigrés au sein de sociétés occidentales, notamment en France, sont liées à la pérennisation de l'immigration. Dès lors, il n'est plus question de travailleurs, dont la présence n'était que temporaire, mais d'immigrés en passe de s'installer de manière définitive, leur position au sein de la société interroge et peut amener à l'émergence de réactions de rejet et d'exclusion. "*Désigner les immigrés par le terme "étrangers" signifie déjà qu'ils sont différents*" (Khellil, 2005, p. 47) et ce choix de terme n'est pas anodin car il prend généralement un sens péjoratif dans l'inconscient collectif. Cette définition suppose que l'immigré est condamné, d'une façon, à rester un étranger et à être incapable de véritablement s'intégrer au sein de la société de son pays d'accueil. Cela revient à nier la possibilité qu'il puisse acquérir la nationalité du pays d'accueil. Or, en France, cela est possible avec le processus de naturalisation ou d'acculturation. Il peut incarner selon cette représentation une menace potentielle pour l'identité nationale de son pays d'accueil et ce d'autant plus si son origine, sa culture, sa religion sont très éloignées de celles de la majorité de la population locale.

Le terme de "migrant" est aujourd'hui plébiscité et entendu "comme 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", selon l'Unesco

4.

³ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328>. Consulté le 06/04/2019

⁴ <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant> Consulté le 29/03/2019

Le mot allophone, dont l'étymologie "allo" signifiant d'une nature différente et "phone" qui se rapporte à la parole, désigne quant à lui une personne parlant une langue différente de celle de la majorité de la population d'un pays. Les termes "étrangers" et "immigrés" peuvent également être utilisés pour désigner une grande majorité des allophones, étant donné que ces derniers sont pour la plupart nés à l'étranger et ne possèdent pas la nationalité française. Ces désignations renvoient les individus à leur parcours migratoire, à leurs origines ethniques, à leur culture, aux motivations réelles et supposées de leur migration et ce d'autant plus que le phénomène de migrations mondiales, en s'amplifiant, a eu pour conséquence l'émergence de sociétés de moins en moins homogènes et dont l'identité culturelle se trouve selon certains individus de plus en plus menacée.

2. Un phénomène de migrations mondial et national

2. 1. Des motifs d'immigration différents

Une multitude de motifs peuvent expliquer les phénomènes de migration de nos jours et la recomposition des sociétés occidentales. L'une des principales causes est l'accroissement des inégalités entre les pays du Sud, plus pauvres, et les pays du Nord, considérés comme plus riches, aggravé par la crise économique de 2008. Suite à cette crise, certains pays ont vu leur croissance économique chuter voire passer dans le négatif. De vastes restructurations économiques ont été mises en place afin de tenter d'endiguer les effets de cette crise générant un important chômage et le développement de mouvements migratoires de réfugiés économiques. Il faut aussi évoquer les conflits armés et épurations ethniques afin de comprendre le phénomène de migration. "Toute personne craignant 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, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays"⁵ est considéré comme réfugié

⁵Définition du statut de réfugié

<https://ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/le-statut-de-refugie>

politique. Les raisons écologiques sont aussi un motif grandissant et explicatif des mouvements migratoires. Ainsi, la désertification de l'Afrique ou la montée des eaux en Asie du Sud Est créent des mouvements de réfugiés, appelés réfugiés climatiques. Enfin, la gouvernance d'un pays peut être à l'origine de l'immigration. Des pays tels que la Syrie, l'Irak ou le Soudan, au sein desquels des conflits armés ont éclaté il y a presque dix ans, amènent des flux de migrants entrant légalement et illégalement sur le territoire européen. En ce sens, la France apparaît comme un des pays d'Europe vers lesquels les migrants et réfugiés convergent plus volontiers. En 2018, l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) a enregistré 113 322 demandes d'asiles, provenant de migrants d'origine afghane, géorgienne, albanaise ou encore guinéenne⁶.

La migration est donc un phénomène complexe car multifactoriel, différentes causes peuvent pousser les individus à quitter leur pays d'origine, souvent des pays dits du Sud. Les motifs pour lesquels un individu souhaite immigrer sont très variés. Le désir d'être en sécurité est généralement le dénominateur commun à tous les individus quittant leur pays d'origine et ce bien qu'il n'y ait pas de garantie que leur intégration au sein de la société se fasse aisément : trouver un emploi, être naturalisé ou encore s'habituer aux us et coutumes de leur pays d'accueil.

2.2. Immigration et mouvements migratoires en France depuis les années 70

Dès les années 1920, arrivent en France des travailleurs polonais, italiens, espagnols, roumains ou encore tchécoslovaques destinés à être employés dans l'industrie ou dans le monde agricole. Pourtant, l'accueil massif de ces travailleurs connaîtra un tournant un demi-siècle plus tard avec le renversement de la tendance économique. Le choc pétrolier de 1973 marque la fin de l'époque prospère des Trente Glorieuses, commencée en 1945, et aussi la fin de la perception de l'immigration comme nécessaire (Gastaut, 2004, p. 108). L'ordonnance du 2 novembre 1945 avait permis l'immigration de travailleurs, en particulier pour

⁶Données de l'asile pour l'année 2018

<https://www.ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/actualites/les-donnees-de-l-asile-a-l-ofpra-en#note2>

l'industrie et l'agriculture, disposant d'un contrat de travail ou d'une promesse d'embauche en France. Ces travailleurs avaient la possibilité de venir avec leur famille ou de procéder par la suite au regroupement familial. C'est à cette époque que la France s'impose "comme pays d'immigration durable, de travailleurs mais aussi de familles" (Weil, 2005, p. 15). Depuis la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, l'immigration était apparue nécessaire pour la reconstruction économique, démographique et matérielle du pays, la crise économique qui débute en 1973 rend ces populations immigrées "indésirables", en raison de la fin du plein emploi. La population d'origine immigrée en France représente alors 6,2% de la population nationale. Une partie de la population et de la classe politique perçoivent ces immigrés comme "inassimilables", leur culture et leur religion étant plus ou moins éloignées de celle de la majorité de la population française. Le gouvernement de Valéry Giscard d'Estaing, les 5 et 9 juillet 1974, décide de suspendre l'immigration des travailleurs et celle des familles, sauf pour les ressortissants de la Communauté européenne. Ces dates sont un "repère décisif dans l'évolution restrictive de la politique d'immigration" (Gastaut, 2004, p. 108). L'immigration des travailleurs restera suspendue jusqu'en 1977, tandis que celle des familles sera de nouveau autorisée dès 1975. Entre 1978 et 1980, le retour volontaire des immigrés dans leur pays d'origine est encouragé grâce notamment à une prime de retour, "le million Stoléru". Il est de 10 000 francs pour les chômeurs de nationalité étrangère mais aussi pour les travailleurs salariés depuis cinq ans ou plus, dans le but de diminuer le nombre d'immigrés présents en France (quatre millions à l'époque de la mise en place de la mesure). Il apparaît donc, que depuis la fin des années soixante-dix, l'immigration est source de crispations sociales autour notamment de la question de l'accès à l'emploi (Weil, 2005, p. 17). Il faut attendre 1984 pour que soit votée "une loi créant un titre unique qui garantit la stabilité du séjour des résidents étrangers installés régulièrement en France, quelles que soient leur nationalité et leur origine". Et il a fallu encore presque quinze ans pour que soient acceptées les conséquences de ce "compromis" (Weil, 2005, p. 21). Celui-ci implique que l'un des enjeux de l'immigration soit la pérennisation de l'installation de populations étrangères en nombre important sur le territoire et leur intégration sociale. Les visions politiques sur l'immigration vont évoluer et traduire de plus en plus une volonté, à la fois d'assurer

de meilleures conditions d'accueil des immigrés, mais aussi de lutter contre l'immigration illégale, de manière à régler le problème de chômage touchant la société française à cette époque. La loi Pasqua du 24 août 1993 visait notamment à restreindre le droit à vivre en famille, à supprimer la protection sociale pour les immigrés en situation irrégulière, à rallonger la durée de rétention administrative et à donner les pouvoirs aux préfets d'interdire l'accès au territoire à toute personne en situation irrégulière et de la reconduire à la frontière. L'objectif en 1993 était de nouveau de limiter drastiquement l'immigration vers la France. En effet, il apparaissait que les immigrés avaient généralement pour projet de rester sur le territoire français, qu'ils pouvaient être naturalisés, et leurs enfants, nés sur le sol national, devenaient des citoyens français grâce au droit du sol (Weil, 2005, p. 19).

D'abord terre d'immigration, la France va chercher à contrôler les flux migratoires et à endiguer dans la mesure du possible le phénomène. Pour autant, malgré les tensions sociales suscitées par l'immigration depuis le début des années soixante-dix, la prise en charge des enfants d'immigrés au sein de l'École va se structurer et assurer à ces enfants l'accès à l'éducation qui leur est due. L'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 a réaffirmé le principe de l'obligation scolaire, y compris pour les enfants n'ayant pas la nationalité française : "l'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus pour les enfants des deux sexes, français et étrangers". Cela implique que l'École a dû, dans une certaine mesure, s'adapter aux besoins des enfants d'origine étrangère afin de leur assurer les mêmes conditions de scolarité qu'aux enfants français.

3. L'école française face au phénomène migratoire

Malgré les tensions sociales fortes autour de l'immigration qui ont marqué son histoire, la France a été considérée comme un pays précurseur en termes d'accueil scolaire des élèves allophones. Dès les années 1970, des classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers sont créées par la circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, ainsi que des cours de rattrapage et des classes d'adaptation pour les

élèves non francophones dans le premier et le second degré (Auger, 2010, p. 10). Ces classes ont été instaurées pour les enfants d'immigrés dont les parents venaient des pays du bassin méditerranéen (Espagne, Portugal, Maroc, et Algérie) pour participer à la reconstruction de la France après la Seconde Guerre Mondiale. Historiquement, l'accueil des enfants d'immigrés au sein de l'École avait pour but l'insertion professionnelle et sociale de ces derniers de manière à servir les intérêts économiques du pays en formant une main-d'oeuvre plus ou moins qualifiée. Le modèle de l'école républicaine n'établissait jusqu'alors pas de distinction entre ces élèves d'origine étrangère et les élèves francophones nés en France. Il a fallu attendre les années 1980 pour qu'émerge véritablement au sein de l'institution scolaire l'idée d'un "droit à la différence", d'une prise en compte de la langue maternelle, de la culture d'origine ainsi que de leurs conditions matérielles d'existence pour pouvoir comprendre leurs difficultés scolaires. En parallèle des cours en classe ordinaire, un enseignement des langues et cultures d'origine a été également créé au sein de l'École grâce à des accords passés dès 1976 avec des pays tels que le Portugal, l'Italie, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie, l'Algérie, la Tunisie ou encore l'Espagne, d'où étaient originaires la majorité des immigrés installés en France. Cet enseignement se basait sur l'idée que la méconnaissance de la langue d'origine était un obstacle à l'apprentissage du français. Il s'agissait de favoriser leur épanouissement et de lutter contre les difficultés scolaires qu'ils pouvaient rencontrer. De plus, la maîtrise de la langue du pays d'origine devait leur "permettre d'acquérir une meilleure connaissance de leur langue et de leur culture nationales" (circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977 sur l'enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves) et faciliter un retour éventuel vers leur pays d'origine.

La circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 portant sur l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France (aujourd'hui désignés comme allophones), depuis abrogée et remplacée par la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, prévoyait deux modalités d'accueil pour ce public particulier dans le premier degré :

-les classes de rattrapage intégrés (CRI) offrant un soutien de quelques heures par semaine à un petit groupe d'élèves allophones, qui suivaient les cours de classes ordinaires. Il s'agissait de s'assurer qu'ils ne perdent pas pied une fois en classe ordinaire pour des élèves ayant une maîtrise partielle de la langue française.

-les classes d'initiation (CLIN), mises en place par la suite, permettaient de dispenser un enseignement spécifique à des petits groupes d'élèves allophones. Ces classes avaient pour objectif une intégration complète d'élèves dans des classes ordinaires dès que possible.

L'accent était mis principalement sur l'apprentissage du français puisque *“la capacité de communiquer en français [était perçue comme] une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire”* (circulaire n° 86-119 du 13/03/1986). Le poids du français comme langue de scolarisation était d'ores et déjà important dans l'esprit des premières circulaires sur la scolarisation des enfants d'origine étrangère.

Toutefois, si la prise en charge des élèves d'origine étrangère au sein de l'École est assurée, l'intégration sociale des populations immigrées reste problématique. En effet, les années 1980 et 1990 ont été marquées par des tensions politiques et sociales liées à la question de l'immigration, celle-ci étant perçue par une partie de la population comme une menace pour l'accès à l'emploi et la préservation de l'identité française. Dans ce contexte, la place des élèves d'origine étrangère a été remise en question au sein de l'École et a nécessité un rappel à la loi à travers la circulaire du 20 mars 2002.

Cette circulaire réaffirme l'accès de plein droit à l'école aux enfants nouvellement arrivés en France. L'instruction étant obligatoire pour tous les enfants des deux sexes, entre 6 et 16 ans, quelque soit leur nationalité ou leur statut sur le territoire français, tout enfant a le droit de recevoir une instruction, droit garanti par la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France. Ce rappel apparaît nécessaire puisque, dans les années 1990,

certaines mairies avaient refusé de scolariser des enfants relevant de l'obligation scolaire au motif que leurs représentants légaux ne pouvaient justifier d'un titre de séjour en bonne et due forme. La circulaire de 2002 indique explicitement que le refus de scolariser des enfants étrangers dont les parents ne disposent pas d'un titre de séjour n'est pas légal car *"il n'appartient pas au ministère de l'éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France. [...] En conséquence, l'inscription, dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonné à la présentation d'un titre de séjour"*. Par ailleurs, la circulaire de 2002 rappelle que depuis les années 1970, l'objectif des dispositifs de scolarisation des élèves allophones a été *"d'aider à la rapide intégration dans un cursus de réussite comportant une véritable qualification professionnelle"*. Les élèves allophones seraient donc destinés d'abord à se préparer pour trouver un emploi plutôt qu'à acquérir des compétences et des connaissances leur permettant de se réaliser en tant qu'individus et futurs citoyens (Auger, 2010, p. 18-19). Le système scolaire français est manifestement encore marqué à l'époque par la nécessaire prise en compte des réalités économiques du pays et des difficultés que peuvent rencontrer les élèves allophones, pour lesquels il est plus compliqué d'envisager une poursuite d'études longues et générales.

Les sujets de notre étude, à savoir les élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés dans le secondaire, ont une double étiquette. Ils sont à la fois étrangers aux yeux de la société puisqu'ils ne possèdent pas la nationalité française, alors qu'aux yeux de l'école seuls sont mis en avant depuis 2012 leur parcours migratoire et le fait que leur langue maternelle ne soit pas le français. Il est donc envisageable que leur inclusion au sein du système scolaire français ne permette pas de prévoir ce que sera leur intégration au sein de la société, en dépit du rôle que l'École peut jouer dans cette intégration. En effet, bien que l'École s'efforce de plus en plus d'assurer la réussite de tous les élèves, s'adaptant à leurs besoins particuliers et spécificités, l'efficacité de l'inclusion des élèves allophones au sein du

système scolaire français montre ses limites. Ainsi en 2002, une “Enquête jeunes” menée par le Ministère de l’Éducation Nationale mettait déjà à jour que les élèves étrangers obtenaient à 46,9% leur baccalauréat toutes filières confondues contre 63,7% des élèves français. Alors que la France est un des pays de l’OCDE au sein duquel la reproduction des inégalités sociales est la plus forte au sein de l’école (Rapport Pisa 2015), nous chercherons à déterminer au cours de notre recherche s’il y a une difficulté spécifique pour les élèves allophones à réussir en raison du fonctionnement du système scolaire et de la culture scolaire qu’il promeut.

II. Les réalités du système scolaire français et de son fonctionnement

Si la scolarisation des élèves allophones peut interroger l’efficacité du système scolaire français, ce sont les attentes et la nature même de cette institution qui sont susceptibles de jouer sur leur réussite. Ces dernières années, les réformes du système scolaire ont fait émerger la notion d’école inclusive et la place centrale occupée par l’élève dans le projet de l’institution. La logique méritocratique et le poids du français comme langue scolaire sont toutefois des héritages de l’école républicaine encore bien présents aujourd’hui. Nous pouvons nous demander comment des élèves “en dehors” (tels que les élèves allophones) de la norme scolaire et qui ne sont pas en apparence coutumiers de la “compétition” au sein du système peuvent s’en accommoder. Cette compétition repose sur les notes obtenues aux devoirs et examens scolaires et permet aux élèves les plus méritants d’intégrer des filières plus sélectives. Le cas des élèves allophones interroge plus particulièrement le fonctionnement du système scolaire français, et sa capacité à leur assurer la même réussite qu’aux élèves ordinaires.

1. La réussite de tous. l’élève au coeur du système

Les élèves nouvellement arrivés en France sont clairement distingués des élèves dits “ordinaires” et n’intègrent pas directement le cursus “normal” car ils ont

des besoins éducatifs spécifiques. La dénomination choisie dans les textes réglementaires pour désigner ce type d'élèves, depuis la circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, a évolué pour mettre l'accent sur leurs spécificités. D'abord désignés comme des *“enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France”*, ils sont devenus dans les textes des *“élèves allophones nouvellement arrivés”*. On reconnaît leur parcours migratoire (et en filigrane une certaine histoire et singularité), leur maîtrise d'une langue “autre” et de compétences, qu'ils ont pu acquérir s'ils ont été scolarisés préalablement (Goï, 2015, p. 29). Ce ne sont plus en théorie des élèves qui auraient des lacunes en arrivant dans le système scolaire français, mais des individus avec un potentiel et des compétences d'ores et déjà développées.

Pour autant, sans disposer de compétences linguistiques ou d'acquis entrant dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture en raison d'un déficit de scolarisation antérieure, leur intégration au sein d'une classe ordinaire peut s'avérer compliquée puisqu'ils sont soumis aux mêmes attentes en terme de validation d'acquis. En effet, *“l'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République française”* (circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012). Les élèves allophones sont soumis aux mêmes procédures d'orientation que leurs pairs même si la circulaire de 2012 prévoit que *“[les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues] veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française”*. Il y a donc une reconnaissance de la différence de ces élèves et de leurs besoins particuliers, et donc, de la nécessité à leur assurer les mêmes chances que les élèves ordinaires. Malgré les dispositifs existants, les élèves allophones vont davantage devoir s'adapter aux normes scolaires pour s'intégrer, plus que l'École ne va les inclure, notamment lors de leur passage dans le cursus ordinaire. Cette logique révèle que l'École française fonctionne encore quelque peu dans une logique normative. Cette citation l'illustre très bien : *“l'hétérogénéité a été et est encore considérée comme un handicap, une source de dysfonctionnements et de difficultés qui justifient des mesures et des aides destinées à compenser le handicap”*

(Abdallah Pretceille, 2017, p. 82). Le système est passé de la mise à distance dû aux différences de ces élèves, au sein de classes dédiées dans lesquelles ils recevaient un enseignement “adapté”, à une inclusion plus grande des allophones en classe ordinaire, qui peut être synonyme d’une certaine indifférenciation pédagogique. Or, est-ce mettre ces élèves sur un pied d’égalité avec leurs pairs, dont le français est la langue maternelle, en leur dispensant le même enseignement selon les mêmes modalités lorsqu’ils sont en classe ordinaire?

Aujourd’hui l’idée d’une école inclusive, au sein de laquelle des élèves allophones, ou encore des élèves en situation de handicap ont leur place, a amené à revoir l’organisation du système scolaire. Ceci s’est traduit pour les allophones par une disparition des classes d’accueil au profit des dispositifs UPE2A. Il est intéressant de souligner qu’il y a un rapprochement sémantique entre élèves en situation de handicap et élèves allophones avec l’emploi du terme “inclusion”. L’UNESCO (Organisation des nations unies pour l’éducation, la science et la culture) envisage l’inclusion comme *“un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l’apprentissage. L’éducation pour l’inclusion, selon la définition qu’elle en donne, est liée à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les élèves et singulièrement de ceux qui, pour différentes raisons, sont exclus ou risquent d’être marginalisés”* (Repères sur l’inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, 2016, p. 4). C’est bel et bien parce que ces élèves ont des besoins éducatifs particuliers que le système doit prévoir les conditions de leur inclusion. Pour les uns, il s’agira de gérer un handicap moteur, visuel et/ou mental ou encore des Troubles Envahissants du Comportement et, pour les autres, un manque de maîtrise de la langue française les gênant dans leurs apprentissages. La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République est d’ailleurs venue rappeler que *“[le service public de l’éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d’apprendre et de progresser. Il veille à l’inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction”*. La prise en compte de la diversité des élèves fait aussi partie des compétences communes à tous les professeurs et personnels d’éducation, comme le rappelle le Référentiel de

compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010, 2013). Parler d'inclusion implique que la responsabilité de la progression de l'élève ne repose plus seulement sur ses efforts mais aussi sur la capacité du système scolaire et des enseignants à s'adapter car, *“cette approche [inclusive] suppose un changement paradigmatique, transférant à l'École la difficulté et les besoins particuliers de l'élève (...)”* (Thomazet, 2008, p. 126). C'est à l'École de s'adapter aux élèves (via l'accueil des ces élèves et le projet pédagogique d'inclusion établi pour ces élèves), plus que les élèves ne s'adaptent à ses attentes implicites et explicites, afin de tendre vers l'équité entre tous les élèves. Or, dans le cas des élèves allophones, il est possible de s'interroger sur l'efficacité d'un tel système et sur les bénéfices que les élèves allophones peuvent retirer du temps passé en classe ordinaire.

Dans une logique d'intégration, les élèves scolarisés doivent s'adapter au fonctionnement du système scolaire disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Des activités d'intégration sont envisagées et se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves (programmes spécifiques, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés). Dans une logique d'inclusion à l'inverse, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et le fonctionnement des établissements afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves plutôt que d'obliger les élèves à s'adapter. Le cas des élèves allophones suppose au sein de l'École une double tension entre ces approches. De fait, le niveau scolaire des élèves allophones et celui des élèves de leur classe de rattachement peuvent grandement varier et l'individualisation de l'accompagnement pour les allophones risque alors de se faire au détriment des besoins du groupe. De la même façon, considérer que la progression doit se faire au même rythme pour élèves allophones et francophones revient à ne pas tenir des difficultés rencontrées par les premiers.

2. Entre prise en compte des spécificités et volonté de normalisation

En matière d'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, la circulaire du 2 octobre 2012 en prévoit les modalités. Elle rappelle que *“l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation (des élèves allophones). Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers”*. Cela requiert une souplesse des structures accueillant les élèves allophones de même qu'une forte personnalisation des parcours et que le maintien des liens avec la classe ordinaire via des temps de regroupements sur certaines heures de cours.

Une évaluation des acquis scolaires des élèves allophones est réalisée, à leur arrivée sur le territoire français, par une psychologue de l'Éducation Nationale dans un Centre d'Information et d'Orientation (CIO). Il s'agit d'évaluer la conformité des acquis des jeunes allophones par rapport aux attendus de leur classe de rattachement, selon une norme basée sur le niveau d'un élève dont la langue maternelle est le français et qui a effectué toute sa scolarité dans le système scolaire français. Les résultats de ces évaluations sont ensuite transmis aux enseignants qui accueillent ces élèves, pour qu'ils aient une meilleure connaissance de ces élèves et qu'ils soient en mesure d'apporter une aide personnalisée adaptée. L'organisation de la scolarité des élèves allophones, telle qu'elle est envisagée suppose qu'il ne s'agisse plus seulement d'assurer l'intégration physique, sociale et pédagogique de ces élèves mais aussi de penser que *“la difficulté ne [soit pas propre] à l'élève, mais [résulte] de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui”* (Thomazet, 2008, p. 129). Pour lutter contre les difficultés éventuelles auxquelles les allophones pourraient être confrontés, il est nécessaire que ce soit le système qui s'adapte à eux dans la mesure du possible.

Les affectations relèvent de la compétence de l'autorité académique, qui prennent en compte le profil de l'élève établi lors des évaluations au CIO et les possibilités d'accueil adaptées à une distance raisonnable du domicile du jeune. Dans le secondaire il faut distinguer deux types d'unité pédagogique accueillant des élèves allophones : les unités pédagogiques dédiées aux élèves ayant déjà été

scolarisés dans leur pays d'origine et celles pour les élèves n'ayant jamais été scolarisés auparavant. Cette double modalité peut s'expliquer par le fonctionnement même de l'École : les savoirs et compétences sont censés se construire et se renforcer d'année en année. En effet, des élèves analphabètes ou ayant été peu ou pas scolarisés auparavant auraient de grandes difficultés à suivre les enseignements dans le cursus ordinaire, en raison d'un important recours à l'écrit dans l'enseignement en France.

Pour ceux ayant déjà été scolarisés, l'inscription se fait "dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes". Ce sont les projets d'établissement qui définissent les conditions d'intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires. Les élèves allophones doivent dès le début de leur scolarité française pouvoir bénéficier de cours en classes ordinaires, en particulier dans les disciplines où leurs compétences sont avérées, selon un emploi du temps adapté à leur situation.

Les élèves n'ayant pas été ou très peu scolarisés dans leur pays d'origine sont, quant à eux, regroupés auprès d'un enseignant, qui aura pour rôle de les accompagner dans l'apprentissage de la maîtrise du français et ses usages fondamentaux (d'où la nécessité d'une scolarisation à plein temps en unité pédagogique). Par la suite, y compris pour ces élèves qui pourraient être plus en difficulté, l'inclusion en classe ordinaire doit également être envisagée lors de cours où la maîtrise du français n'est pas fondamentale (éducation physique et sportive, musique, arts plastiques).

Les classes UPE2A n'ont pas pour but de résoudre l'ensemble des problèmes de maîtrise de langue et/ou de connaissances des élèves allophones durant l'année scolaire, mais du moins de les réduire et de favoriser leur intégration en classe ordinaire pour l'année suivante. Ces classes peuvent être perçues comme assimilatrices car elles nient les "*spécificités des groupes puisque, étymologiquement, il s'agit de rendre semblable à*" (Auger, 2010, p. 41). Leur objectif est de mettre les élèves allophones au niveau de leurs camarades dans la mesure

du possible. Et pour cela il est nécessaire que les élèves allophones adoptent la langue française et les codes culturels de l'École française. Le parcours scolaire de l'élève dans une classe spécialisée (type UPE2A), puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'établissement sous l'autorité du chef d'établissement. L'expertise du Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et du voyage (CASNAV), qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques permet aussi de définir les structures les mieux adaptées pour accueillir les élèves allophones (Mendonças Dias, 2016, p. 52). Outre l'accompagnement par l'enseignant de la structure, si la maîtrise de la langue française (en compréhension et en production écrite) reste insuffisante, l'élève allophone doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés en classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour permettre à ces élèves d'acquérir une autonomie linguistique. Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant du dispositif et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement (d'autant plus quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). L'évaluation de la progression acquise est menée tout au long de l'année, avec une attention toute particulière dévolue au français. Le projet d'orientation des élèves allophones est construit en fonction de l'acquisition des compétences et des capacités de l'élève. Cependant, la circulaire de 2012 précise que : *“la maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences”*. Dès lors, aucune voie ne doit être fermée à ces jeunes pour seul motif de manque de maîtrise de la langue française.

3. Une culture scolaire française singulière

Il apparaît donc que la circulaire de 2012 reconnaît des besoins spécifiques aux élèves nouvellement arrivés et prévoit des structures et un accompagnement spécialisé pour que l'École soit en mesure de faire progresser et de guider ces élèves dans leur parcours scolaire. Toutefois, au vu du fonctionnement du système éducatif français, nous pouvons nous interroger sur les perspectives des élèves allophones en terme de parcours et d'orientation. En effet, la culture scolaire française repose sur l'obtention d'un diplôme comme gage symbolique de réussite scolaire et sociale des individus, sur la mise en avant du mérite et des qualités de chaque élève et avant tout sur une maîtrise de la langue française, orale et écrite, dont ces élèves peuvent difficilement se prévaloir. Leur parcours au sein du système scolaire français ne présuppose pas seulement l'apprentissage de savoirs mais aussi celui d'une culture scolaire spécifique dont ils ne sont pas coutumiers.

3.1. *Le poids de la méritocratie et du diplôme sur les trajectoires scolaires*

Le système français s'est construit sur le principe de la méritocratie et ce depuis la Troisième République. L'obligation depuis 1882 pour les enfants de six à douze ans de recevoir une instruction va accorder une place importante à l'école publique, laïque et gratuite. L'École républicaine va accueillir la quasi-totalité des enfants et leur transmettre un bagage de connaissances minimal commun à tous, ainsi elle "*offre à tous la dignité scolaire à laquelle chaque membre de la société a droit*" (Dubet, 2010, p. 25). Pour autant, son objectif n'a jamais été de permettre la promotion de tous les individus, mais seulement des plus méritants. L'École française est aujourd'hui encore héritière de cette tradition, de par la valorisation de certaines filières et poursuites d'études. La sélection fait partie intégrante du système et nous pouvons imaginer que les élèves allophones ne peuvent que difficilement progresser au-delà du lycée ou du moins avoir des difficultés à accéder aux "meilleures" filières. Une certaine partie d'entre eux, arrivés pendant leur adolescence en France ou ayant été peu scolarisés auparavant, risque de ne pas

avoir le niveau scolaire requis et de ne pas répondre aux attendus de leur classe ou de certains types de formations sélectives et ce d'autant plus que la barrière de la langue est bien réelle. Parce que les filières les plus valorisées, notamment au lycée et dans l'enseignement supérieur, sont plus facilement accessibles à des élèves possédant un certain capital culturel, les élèves allophones possédant un bagage culturel différent risquent d'être moins avantagés. Actuellement, ce sont les élèves dont les parents font partie des catégories socio-professionnelles supérieures, ayant un capital culturel élevé et les meilleures stratégies individuelles, notamment pour tout ce qui relève de l'orientation, qui ont le plus de chances de réussir dans le système éducatif français. *“L'écrasante majorité de l'élite scolaire est toujours issue de l'élite sociale, pendant que les vaincus de la compétition sont issus des catégories les plus défavorisées”* (Dubet, 2010, p. 84) et nous pouvons supposer que les élèves allophones appartiennent plus vraisemblablement à la deuxième catégorie. Dans le cas de ces élèves, leur origine sociale semble jouer tout autant que leur manque de maîtrise de la langue française dans les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

3.2. La maîtrise du français au coeur de la scolarité

La prépondérance du français et de l'écrit au sein de l'Ecole française s'expliquent, d'une part par l'histoire de l'école française, et d'autre part par le fait que la France est un pays de tradition écrite et non orale, attaché à une forme de prestige incarnée par la littérature. Depuis la Révolution Française, l'objectif a été d'instaurer un monolinguisme visant à contribuer à la pérennité de la République, par la transmission de valeurs et de normes communes. Sous la Troisième République va s'opérer un mouvement d'unification nationale, qui va passer en grande partie par la formation des futurs citoyens au sein de l'école républicaine, avec le vote des lois Jules Ferry en 1881 et 1882 rendant l'enseignement primaire public gratuit et l'instruction obligatoire pour les enfants de six à treize ans. Le français, dès lors, s'impose définitivement comme langue de scolarisation officielle au détriment des dialectes régionaux des “petites patries”. Cette tradition historique

se traduit par une logique de l'École qui est d'abord assimilative, au nom des principes d'égalité et de fraternité, puisqu'il s'agit pour les élèves allophones de s'appropriier et d'utiliser la même langue que leurs pairs (Auger, 2010, p. 41).

Or, l'apprentissage du français, plus particulièrement le passage à l'écrit peut s'avérer extrêmement compliqué pour des adolescents allophones. Ainsi le rapport à l'écrit peut être problématique quand l'élève allophone est issu d'une culture de tradition orale ou qu'il maîtrise avec peine l'écrit dans la langue maternelle. De plus, l'écrit donne moins de repères à un allophone qui, à l'oral, peut s'aider des intonations et de la gestuelle pour comprendre et se faire comprendre, même quand il lui manque un certain vocabulaire. A l'école, l'évaluation de la maîtrise des savoirs est écrite y compris pour des élèves non francophones. Une des principales limites des écrits des élèves allophones est que leurs productions écrites sont trop "scolaires", que l'ensemble manque de subjectivité et de travail sur la forme (Chomentowski, 2009, p. 145). Il est intéressant de noter que ce reproche peut également être fait à des élèves issus des catégories socioprofessionnelles les moins aisées, ce qui démontre que les attentes de l'institution scolaire se basent sur la possession d'un capital culturel comme Bourdieu et Passeron l'ont démontré dans *Les héritiers* et sur un certain rapport aux savoirs. C'est bien parce que "*l'École propose une forme de normalisation, d'homogénéisation de la langue, mais [qu'elle] oublie que ce choix est une standardisation*" (Auger, 2010, p. 44) qu'elle peine à comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, entre l'oral et l'écrit notamment. Cela est flagrant chez les élèves allophones.

Par ailleurs, le facteur de l'âge joue également beaucoup dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. En nous fondant sur les hypothèses suivantes, nous pouvons déduire qu'il sera plus aisé pour un allophone arrivé relativement jeune et ayant une langue maternelle proche du français d'apprendre le français, en raison d'une capacité d'adaptation plus grande et des effets bénéfiques d'une scolarité effectuée en totalité ou en partie en France. Cette citation nous l'indique "*Plus un individu immigré jeune, plus il sera efficace dans son acquisition du français écrit pour deux raisons : une meilleure capacité d'adaptation (pas*

d'obsolescence technique des compétences) [et] une scolarisation tout ou partie dans la langue du pays d'accueil qui démultiplie les effets "producteurs" de l'éducation". Et "plus la langue maternelle est structurellement éloignée de la langue française, dont les racines sont latines, plus un individu présente de difficultés pour acquérir cette dernière" (Branche-Seigeot, 2014, p. 30). Cela explique que des allophones n'ayant pas ou peu été scolarisés auparavant, maîtrisant mal l'écrit, étant arrivés en France à l'adolescence auront très vraisemblablement des difficultés plus ou moins importantes pour suivre une scolarité française "ordinaire".

Les difficultés de maîtrise de la langue française sont réelles pour les allophones puisqu'il s'agit d'une langue seconde et non d'une langue maternelle. La langue maternelle est acquise dès le plus jeune âge, grâce à l'interaction de l'enfant avec son environnement proche, alors qu'une langue seconde est une langue acquise grâce à des interactions langagières dans un milieu de socialisation autre que le milieu familial. Dans le cas des élèves allophones, c'est principalement à l'École que s'effectuera cet apprentissage. Les circulaires de 1986 et de 2002 sur la scolarisation des élèves allophones insistent d'ailleurs sur la nécessité de maîtriser la langue française afin de permettre l'intégration et la réussite scolaire de ces élèves. Le français est à la fois pour eux une langue "autre" que leur langue maternelle et la langue de scolarisation de leur pays d'accueil. Dans les faits, un enseignement de Français Langue Seconde (FLS) est dispensé aux allophones dans le cadre des dispositifs UPE2A.

Le français, en ce sens, est d'abord une langue de communication dont la maîtrise permet aux jeunes allophones d'interagir avec leur environnement et de se construire au sein de leur société d'accueil. L'apprentissage du français comme langue de l'École doit également permettre aux allophones d'accéder aux apprentissages et aux contenus des disciplines scolaires. Pour ceux n'ayant pas ou peu été scolarisés, il s'agira d'enregistrer des connaissances nouvelles dans une langue autre. Pour les allophones ayant déjà été scolarisés auparavant, il leur faudra transposer, reconceptualiser et verbaliser un certain nombre de connaissances dont ils disposaient déjà en tenant compte des exigences françaises. L'usage de la

langue est avant tout fonctionnel et il est nécessaire pour les allophones d'acquérir rapidement une bonne maîtrise du français, afin d'être en capacité de répondre aux exigences de l'institution scolaire. Cela leur permettra d'être soumis aux régimes d'évaluations orales ou écrites visant à passer en classe supérieure ou à obtenir le niveau de langue supérieur au Diplôme d'Études en Langue Française (DELF).

Le système scolaire français oscille aujourd'hui encore entre normalisation de son public, dans un souci d'égalité entre tous les élèves, et prise en compte des particularités de chaque élève, de manière à assurer la réussite scolaire de tous. Or, les élèves allophones ne peuvent être d'emblée des élèves "ordinaires" ; pourtant *"l'hypertrophie de la différence cache une forme de condescendance et une forme de classement social"* (Abdallah-Preteceille, 1999). En dépit de l'évolution de la sémantique employée pour désigner au sein des institutions ce public, les allophones n'en restent pas moins désignés comme des individus "ne maîtrisant pas" le français et un certain nombre de connaissances qu'ils auraient dû acquérir au cours de leur scolarité antérieure. Toutefois, il est nécessaire de considérer le parcours scolaire des élèves allophones en tenant compte des facteurs liés à la situation familiale, sociale et culturelle de ces élèves.

III. Les élèves allophones et leur difficile intégration : quel rapport à l'École?

L'intégration est définie par le Haut Conseil à l'intégration en 1991 comme étant un processus dont l'objectif est de "susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité". Le verbe employé "susciter" n'est pas anodin car il suppose que l'intégration relève d'abord d'un effort fourni par un individu ou un groupe pour se conformer aux moeurs et aux manières de vivre de la société d'accueil, ainsi que d'une volonté de s'intégrer à cette dernière. L'intégration est davantage un objectif de transformation et de conformité pour les nouveaux

arrivants aux codes culturels de la société d'accueil qu'un processus aboutissant à une reconnaissance mutuelle, entre deux groupes culturels différents, de manière à améliorer le vivre ensemble. Pour autant, cela ne signifie pas que le processus d'intégration soit unilatéral puisque l'École a un rôle important à jouer dans l'intégration des jeunes allophones, car elle est un lieu de transmission de valeurs de la République française et de connaissances scolaires mais aussi de socialisation. Afin de garantir la cohésion sociale, il apparaît donc nécessaire de transmettre ces valeurs communes, celles de la République française, perçues comme "universelles". Le cas des élèves allophones nous permet de comprendre que l'École prend en compte leurs différences culturelles et linguistiques en oscillant entre une assignation à l'altérité pouvant aboutir à des formes de ségrégation et de relégation scolaire et une indifférence vis-à-vis de l'hétérogénéité du public, ce qui revient à perdre de vue une partie de la spécificité de chaque élève allophone (Goï, 2015, p. 26). Or ces élèves plus que les autres risquent de subir un choc des cultures à l'École. L'apprentissage d'une autre langue, de connaissances autres que celles qui ont pu leur être transmises par leur famille ou au cours de leur scolarité avant d'arriver en France, peut les mettre en difficulté si les attentes et les codes de l'École ne concordent pas avec celles de leur famille ou avec leur culture. L'écart peut être d'autant plus grand selon leur culture d'origine, s'ils sont venus avec leur famille ou s'il s'agit de mineurs isolés ou encore selon leur âge d'arrivée en France. Ainsi, les allophones étant arrivés dans leur petite enfance auront vraisemblablement moins de problèmes de construction identitaire que les allophones étant arrivés dans leur adolescence.

1. Une scolarité à l'épreuve de la réalité

1.1. Une inclusion difficile dans les faits en classe ordinaire

L'inclusion des élèves allophones peut sembler de prime abord difficile à réaliser dans les faits et aboutir à des situations de "mise à part" avec les classes UPE2A, dans lesquelles les allophones peuvent être maintenus faute d'autre

possibilité et ce alors que la circulaire du 02/10/2012 prévoit que le passage dans les classes UPE2A est censé être temporaire et que “l’inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation” (Goï, 2015, p. 30). Il apparaît également que les élèves allophones sont sur-orientés vers les classes d’éducation spécialisée type SEGPA (Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté), en raison d’une confusion entre la méconnaissance de la langue française et ce qui relève d’importantes difficultés scolaires (Schiff, 2004, p. 81). Le fait que les enseignants prennent davantage en compte les performances d’un élève pendant une évaluation que l’ensemble de sa progression peut expliquer cette sur-orientation des élèves allophones dans ces classes. L’intégration des élèves allophones s’en trouve donc limitée, si l’on juge leur parcours scolaire marqué pour un certain nombre d’entre eux par une orientation rapide vers les filières professionnelles ou les classes SEGPA, alors que 90% d’entre eux bénéficiaient entre autre d’un soutien linguistique en 2016/2017⁷. Ces limites pourraient trouver leur origine dans une forme de caractérisation de ces élèves, avec d’une part la reconnaissance de leurs spécificités et de leur potentiel mais d’autre part un accent mis sur leur déficit de connaissances et de maîtrise de la langue française. Parce que ces élèves ne sont pas des élèves ordinaires, ils peuvent parfois trouver difficilement leur place au sein de leur classe de rattachement. Leur niveau scolaire implique que les enseignants, en particulier dans le secondaire, doivent s’efforcer de concilier leurs besoins avec ceux du groupe classe et avec l’exigence de terminer le programme. Or, c’est généralement au collège que les écarts se creusent entre les élèves. Le mélange au sein des classes d’élèves dont le français est la langue maternelle et qui ont suivi toute leur scolarité au sein du système français avec des élèves allophones nouvellement arrivés peut être aussi bien source d’émulation que source de difficultés pour ces derniers à suivre l’avancée du reste de la classe.

Ces difficultés d’inclusion peuvent également se comprendre par le rapport particulier que les enseignants doivent nouer avec ces élèves et avec les méthodes pédagogiques qu’ils mettent en place au sein des classes ordinaires pour les

⁷ Note d’information N° 18.15 - juin 2018

<https://www.education.gouv.fr/cid58968/annee-scolaire-2014-2015-52-500-eleves-allophone-s-scolarises-dont-15-300-l-etaient-deja-l-annee-precedente.html>

accueillir. L'inclusion des élèves allophones au sein des classes ordinaires impose aux enseignants de devoir gérer une hétérogénéité importante de niveaux et de besoins face à laquelle ils peuvent se trouver démunis.

1.2. Les enseignants et les allophones quelles représentations, quelles pratiques?

Les élèves allophones, dans le second degré, sont pris en charge via le dispositif UPE2A et bénéficient de cours de français langue seconde. La circulaire n° 2012-141 prévoit que *“tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde”*. Il est également précisé que les enseignants en classe ordinaire accueillant un public allophone doivent adapter leurs méthodes d'enseignement, afin que l'intégration des élèves allophones se réalise sereinement. La formation des enseignants à des pédagogies différenciées est principalement prise en charge au niveau départemental et académique grâce au CASNAV (circulaire de 2012) et non par les INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation). Cela peut s'expliquer par le faible nombre d'enseignants disposant à l'heure actuelle d'un Master ou d'un Diplôme d'Université en Français Langue Étrangère ainsi que d'une expérience de travail conséquente avec un public étranger (Auger, 2010, p. 21).

Ce déficit de formation spécifique aboutit à une certaine appréhension des élèves allophones comme des individus “déracinés” dont les difficultés scolaires seraient dues à un conflit identitaire ou à une fragilité psychologique venant de leur situation familiale ou de leur parcours migratoire et non à une scolarité antérieure limitée ou à des difficultés d'apprentissage liées aux différences entre leur langue maternelle et le français (Schiff, 2004, p. 83). Pour les élèves dont l'origine ethnique les sépare trop par l'éducation ou les habitudes de la norme scolaire française, le risque est que les enseignants les envisagent sous l'angle du handicap socioculturel et ne se sentent pas en mesure de prendre en charge la spécificité de ces élèves au sein de la classe pour les faire progresser. En effet, *“les enfants posent problème*

s'ils n'adhèrent pas d'emblée à la forme scolaire ; s'ils ne montrent pas de curiosité face aux apprentissages" (Chomentowski, 2009, p. 66). Il y a un réel risque que les enseignants, en se basant sur ce type de représentation, "*déplacent les enjeux de l'École. D'une vocation d'enseignement, ils [passeraient] à une logique de socialisation*" (Chomentowski, 2009, p. 66). Il y a une tension, dans les pratiques qu'ils peuvent mettre en place, entre la volonté de rendre les apprentissages plus simples pour les allophones au détriment d'une certaine exigence scolaire et la nécessité de transmettre un bagage culturel selon une forme scolaire particulière. Celle-ci, dans le système français, se traduit par une transmission de contenus, définis par des programmes, dans un espace et un temps déterminés, par une prépondérance de l'écrit et par un rapport très dissymétrique entre élèves et enseignants. La formation des enseignants du second degré les préparant essentiellement à un type d'interactions avec les élèves basé sur la transmission de savoirs sous la forme de cours magistraux. Dès lors, il peut s'avérer compliqué pour eux de prendre en compte les difficultés des élèves allophones, qu'ils s'agissent de problèmes de compréhension du français ou de l'entrée dans les apprentissages. De plus, la temporalité scolaire ne coïncide pas nécessairement avec le rythme d'apprentissage des élèves allophones. Leur progression, bien que positive par rapport à leur niveau de départ, peut être jugée insuffisante pour suivre le cursus normal au terme de leur année au sein d'une classe UPE2A par exemple.

La gestion des élèves allophones en classe ordinaire implique que les enseignants mettent en place des pédagogies différenciées. On peut définir la pédagogie différenciée comme "*toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves*" (Kahn, 2010). Cette approche différente peut se révéler utile aussi pour d'autres élèves voire même pour tous. Cependant, le manque de temps à consacrer à des élèves allophones au sein d'un groupe classe hétérogène et le manque de connaissances sur ces élèves (parcours, connaissances, compétences), ainsi que sur les modalités à utiliser pour évaluer leur progression peuvent constituer des limites à l'adoption de pédagogies différenciées de la part des enseignants.

1.3. *Quelle scolarité pour les allophones ayant dépassé l'âge de l'obligation scolaire?*

Par ailleurs, se pose la question de la scolarisation des allophones ayant presque ou plus de 16 ans. En effet quels enseignements dispensés à des individus ayant déjà dépassé ou allant dépasser l'âge de la scolarité obligatoire? La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) et le cycle d'insertion pré-professionnel spécialisé en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA-ALPHA) permettent de répondre aux besoins des élèves allophones de plus de 16 ans, et de les préparer à s'insérer dans le monde du travail. A la vue du fonctionnement actuel de l'École, il semble, de fait, très peu probable que des élèves allophones puissent intégrer le système scolaire français au-delà du collège et de la scolarité obligatoire sans avoir un certain niveau de maîtrise du français. Pour autant, dans le cas de ces jeunes, leur scolarisation est censée être assurée même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, en prenant en compte leur niveau scolaire et leur degré de maîtrise de la langue française. L'arrêt du Conseil d'Etat du 23 octobre 1987 Consorts Métrat précise d'ailleurs que le refus de scolariser un jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire doit être motivé pédagogiquement parlant. La circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012 précise que ces jeunes peuvent être pris en charge par des dispositifs visant à la prévention du décrochage et du rattrapage tels que les Missions de Lutte contre le Décrochage, en lien avec les Casnav, et ce afin de travailler avec ces élèves les fondamentaux et de les aider à construire un projet professionnel. Ces élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire tendent à être perçus par certains acteurs du système comme "non scolarisables" en milieu ordinaire. Leur méconnaissance du français peut expliquer cette perception, combinée en plus à des facteurs supposés "*tels que le manque de volonté, l'absence de connaissances scolaires et le manque d'adaptation ; tant de lacunes que l'institution n'a pas pour vocation de combler*" (Schiff, 2004, p. 7). Cette notion de "non scolarisables" est intéressante à étudier en ce qu'elle présuppose qu'il y a un certain type de difficultés scolaires que l'École n'est pas en mesure de prendre en charge. "*Les jeunes de plus de 16 ans, non tenus à l'obligation scolaire, peuvent être écartés de la voie scolaire. Les délais, l'absence de cours spécifiques*

en français et la proposition de filières peu prisées en décourageant, au profit de formations courtes pour adultes” (Mendonças Dias, 2016, p. 53). Le cas de ces jeunes et les difficultés pour les scolariser implique qu'ils doivent rentrer dans une logique de mesure entre les coûts et les avantages des options qui leur sont proposées afin de pouvoir s'intégrer le plus rapidement possible. S'il est aujourd'hui possible d'envisager de personnaliser l'accompagnement des élèves au sein des classes pour les aider au mieux à surmonter leurs difficultés, l'individualisation n'est pas possible dans un système scolaire devant nécessairement prendre en charge une hétérogénéité de besoins et de niveaux.

La logique de l'institution peut se traduire comme telle : *“ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément.”* Les élèves allophones souffriraient selon cette conception d'une déficience intellectuelle plutôt que d'un déficit de compétences linguistiques. Or, l'École s'attachant davantage au résultat plutôt qu'au cheminement, à la maîtrise des savoirs enseignés plutôt qu'aux processus d'apprentissage et de raisonnement, les capacités réelles de ces élèves ne sont donc pas facilement évaluables. Ainsi, si les élèves allophones ont tendance à être présentés comme “déficients”, leur rapport à l'École ainsi que leur construction en tant qu'élève peuvent s'en trouver affectés car le système scolaire n'est pas nécessairement en mesure d'assurer leur réussite. Nous pouvons imaginer que la confiance des élèves allophones envers l'École, en tant qu'elle peut leur permettre de s'insérer dans le monde professionnel et de s'intégrer, serait susceptible d'évoluer au fil du temps et de leur progression dans l'institution scolaire.

2. Une culture scolaire propre aux élèves allophones

L'École française est une institution et en tant que telle, son rôle est de coordonner les attentes des individus et les siennes autour de finalités et de règles partagées par tous. Si nos codes culturels nous semblent évidents, ils ne sont pas universels et la culture scolaire française peut être plus ou moins opaque aux yeux d'un élève allophone. Celui-ci a donc besoin que les implicites culturels soient

éclairés pour comprendre les règles et les habitudes de ce nouvel environnement et adapter son comportement aux attentes des enseignants et de l'institution. L'expérience scolaire, telle qu'elle est définie par Dubet et Martucelli (1996), et qui concerne tous les élèves a trois logiques. La première est une logique d'intégration, qui suppose que les élèves fassent l'apprentissage de normes et de rôles leur permettant d'interagir au mieux au sein de l'établissement et à terme dans la société. La seconde est une logique stratégique que les élèves acquièrent avec plus ou moins de facilité selon leur milieu social, leur permettant de gérer la compétition et leurs choix d'orientation scolaire. Enfin, la dernière logique est celle de la subjectivation : il s'agit pour le jeune de se réaliser par soi-même. Au vu des éléments apportés par cette définition, nous pouvons nous interroger sur ce que peut être l'expérience scolaire d'élèves allophones, plus encore pour ceux arrivés tardivement en France. Pour évoquer la question de l'expérience scolaire des élèves allophones, il est nécessaire de prendre en compte les écarts culturels entre l'institution scolaire, ses codes et la culture d'origine des élèves allophones nouvellement arrivés, le rapport qu'ils entretiennent à l'École (et ce en particulier au cours de leur adolescence), leur socialisation avec les adultes ou avec leurs pairs alors qu'ils ne maîtrisent pas la langue.

2.1. Un rapport à l'École différent

Le rapport des élèves allophones à l'École est singulier et ne saurait être confondu avec celui d'enfants immigrés ayant grandi en France. La construction, en tant qu'individu et en tant qu'élève, ne saurait être la même selon que l'individu ait été socialisé depuis son plus jeune âge avec les codes culturels et scolaires français. Il apparaît que ces élèves ont globalement *“une croyance profonde en l'efficacité de l'effort individuel dans la réussite, tant scolaire que professionnelle”* (Schiff, 2001, p. 3). L'école est pour eux un moyen de réussir socialement et de s'intégrer, ce qui explique les efforts qu'ils sont prêts à fournir pour suivre en classe

et l'importance qu'ils reconnaissent aux règles et aux figures d'autorité que sont les enseignants.

Les allophones ont un rapport différent aux adultes et donc aux enseignants, lié à leur culture. Ainsi, on note une distance importante causée par une différence de statut entre les enseignants et les élèves allophones. Les jeunes allophones respectent beaucoup les enseignants. D'une part, car ce sont des personnes symbolisant l'autorité et le savoir. Et d'autre part parce que les enseignants les respectent ; il y a une reconnaissance due à l'absence de châtiments corporels utilisés pour maintenir la discipline au sein de la classe. En effet, certains jeunes allophones ont subi des châtiments corporels à l'école dans leur pays d'origine et envisagent différemment la légitimité des enseignants français. Ils peuvent être perturbés par ce qu'ils considèrent comme un manque de discipline si certains enseignants ne sanctionnent pas certains comportements perturbateurs ou s'ils sortent de leur posture de "maître" et d'adulte en ayant recours à une certaine familiarité.

De même, les allophones et leurs familles éventuellement, n'ont pas nécessairement la même notion de la réussite scolaire que des individus ayant intégré depuis l'enfance un certain nombre de codes culturels. "*En Occident, le savoir apparaît comme un bien de consommation parmi d'autre, à acquérir dans le but d'un mieux vivre individuel*" (Chomentowski, 2009, p. 121) et de fait la réussite scolaire tend encore à être assimilée à la réussite personnelle et professionnelle, de par la reconnaissance sociale accordée aux études supérieures. Cela se traduit également à travers les critères de recrutement majoritairement reconnus sur le marché du travail français tels que le niveau d'études, le type de certification obtenue ou encore la mention du diplôme (Dubet, 2010, p. 44). Cette conception de la réussite n'est pas universelle et des individus issus d'autres cultures n'ont pas nécessairement la même conception des finalités de l'instruction. Certaines familles d'élèves allophones et certains allophones eux-mêmes peuvent juger tout à fait satisfaisant de suivre des études dans une filière professionnelle, moins valorisée socialement, mais plus rentable en terme d'accès à l'emploi. Cela

ne signifie pas que la poursuite d'études universitaires par exemple ne soit pas envisagée comme un modèle de réussite par les allophones et leurs familles. Mais étant donné leur situation en France, une poursuite d'études permettant une insertion rapide sur le marché du travail aura plus de chance d'être perçue comme synonyme de stabilité et de sécurité pour ces familles, que pour les élèves et les familles les plus aisés. Les études menées sur les allophones tendent à représenter leur conception de leur scolarité et du métier d'élève comme utilitariste : *“dès qu'il apparaît que la poursuite d'études ne pourra aboutir à la réussite escomptée, ils quittent le système scolaire pour trouver du travail”* (Schiff, 2002, p. 4). Ainsi, nous pouvons imaginer qu'en tant qu'élèves, ils s'efforceront de répondre au mieux aux attentes de l'École.

Cette volonté de “bien faire” dont nous faisons l'hypothèse de l'existence chez les élèves allophones induirait une construction particulière du métier d'élève. Nous présumons qu'ils auront peut-être plus le sentiment de pouvoir se réaliser en tant qu'individus grâce à l'École par comparaison avec des élèves ayant été élevés en France. Ces derniers peuvent bénéficier d'une compréhension des logiques du système scolaire français, d'une situation économique et familiale plus stable et d'un réseau en dehors de l'école, ce dont ne bénéficient pas les primo-arrivants, et qui leur permet plus aisément de se garantir une place au sein et en dehors de l'École.

2.2. Quelle construction du métier d'élève?

Le rapport à l'École se construit également de par le rapport au savoir scolaire et aux attentes de l'institution. La notion de “métier d'élève” (Perrenoud, 1994) induit qu'un élève soit en capacité de répondre aux attentes implicites et explicites du système scolaire pour réussir. Cette capacité va être déterminante pour avoir une monnaie d'échange au terme des études, avoir des compétences et une qualification pour trouver un emploi. Et ce d'autant plus que le chômage des jeunes est conséquent aujourd'hui : 22.3% de la population des jeunes actifs en 2017 selon l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). Alors que

l'institution scolaire persiste à envisager le diplôme comme le plus sûr moyen d'accéder à un emploi, elle s'est transformée en "*appareil chargé de sélectionner les élèves de manière fine et continue*" (Dubet, 2010, p. 44). Le décalage entre le nombre d'élèves et le nombre d'emplois disponible tend à engendrer au sein de l'École une sélection accrue dans le recrutement pour un certain nombre de filières offrant les meilleures chances d'accéder à un emploi. Nous pouvons donc nous interroger sur la capacité des jeunes allophones à prendre part à la "compétition scolaire" qui se joue au sein et entre les établissements. D'autant que l'École semble tendre à reproduire voire à accentuer des inégalités sociales, de par son fonctionnement et ses attentes, tant pour l'accès au diplôme que pour l'insertion socio-professionnelle.

3. Des facteurs de difficultés liés aux individus

3.1. *Une construction identitaire potentiellement problématique*

L'enfance et l'adolescence sont des moments de construction identitaire forts, au cours desquels des tensions peuvent apparaître quand deux modèles culturels doivent cohabiter. Cela est d'autant plus probable que les élèves allophones, de par leur situation et leur origine, seront vraisemblablement soumis à un processus d'acculturation largement inégalitaire et unilatéral. Cette notion d'acculturation se définit, selon Redfield, Linton et Herskowitz (1936), comme "*l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutissent à des transformations affectant les modèles originaux de l'un ou des deux groupes*" (Mokoukolo & Pasquier, 2008, p. 57). Il y a risque de crise si les jeunes allophones se sentent obligés de renoncer aux codes et aux valeurs familiales, à leur langue maternelle de manière à mieux se conformer aux attentes de l'École et à s'intégrer au sein du groupe formé par leurs pairs. Selon les individus, les stratégies adoptées seront variables, et un dédoublement de l'identité peut voir le jour dans une tentative

pour l'individu de gérer cette double exigence, entre loyauté à sa culture et à son milieu d'origine et la posture à adopter dans le cadre scolaire. L'individu devra alterner entre *“la culture d'origine, la culture actuelle [celle qu'il aura construite] et la culture de la société d'accueil [qui] peuvent tantôt s'affronter, tantôt collaborer, tantôt s'entrechoquer, tantôt s'entrelacer mutuellement”* (Ragi, 2003, p. 9) afin de parvenir à se construire une identité solide et multiple.

Se pose également la question de l'autorisation à réussir. Les enfants ayant tendance à maîtriser plus facilement que leurs parents la langue et les codes sociaux du pays d'accueil, des formes de dépendance des parents vis-à-vis de leur enfant pour la réalisation de démarches administratives et pour un certain nombre de tâches quotidiennes peuvent apparaître (Goï, 2015, p. 106). Cette inversion des rapports se traduit également au sein de l'école par des conflits de loyauté pouvant entraver la réussite scolaire des allophones. Le système scolaire français, de par son organisation et ses attentes implique que *“l'élève étranger [soit] parfois mis en tension entre deux loyautés : celle due à son origine première et celle due à la culture de son pays d'accueil qu'il devra faire sienne”* (Goï, 2015, p. 108). Se trouvant dans l'impossibilité de satisfaire cette double exigence, imposée parfois même par les parents, les enfants allophones ne peuvent pas entrer correctement dans les apprentissages. Cela d'autant plus que l'enfant peut souffrir du regard porté sur ses parents qui ne sont généralement pas en position de l'appuyer dans sa scolarité et de s'investir au sein de l'École alors que celle-ci vise de plus en plus à travailler en partenariat avec eux. Ce sont pourtant généralement ces parents qui placent le plus d'espoir dans le système éducatif alors qu'ils font partie des catégories sociales les plus défavorisées et que, le système français ayant tendance à reproduire les inégalités sociales, leurs enfants sont particulièrement vulnérables à l'échec scolaire.

Dans certains cas, la difficulté sera d'autant plus grande que l'immigration n'était pas choisie mais plutôt subie, ce qui peut expliquer des formes de rejet du pays d'accueil voire de repli sur soi ou sur le cercle familial et/ou communautaire. Le repli et l'entre-soi peuvent être des moyens de préserver son identité en

s'accrochant à ce qui a été transmis au sein du cercle familial pendant l'enfance afin de ne pas "se perdre". Ainsi *"les enfants de migrants sont renvoyés à l'école comme dans la société à un vide qui n'est propice ni à l'identification, ni à la projection mais seulement à l'introversion"* (Ragi, 2003, p. 7) et ce alors que leur présence au sein de l'école devrait leur permettre de se socialiser et de s'intégrer. Or, cela n'est possible que si l'enfant est en capacité *"de faire abstraction de sa personne et de son expérience individuelle afin de rallier l'espace de communication commun qui réunit la plupart de ses camarades"* (Ragi, 2003, p. 7). Cela implique pour certains adolescents de parvenir à se défaire des traumatismes dont ils ont pu être victimes et qui sont liés à leur parcours migratoires.

Dans ces conditions, l'apprentissage d'une nouvelle langue peut s'avérer difficile l'anxiété étant forte à l'idée d'entrer dans des apprentissages et dans des cercles de socialisation très éloignés de ce que l'individu a pu expérimenter. De plus, l'entrée dans l'adolescence, s'agissant d'un moment-clé de construction de l'individu et de sa personnalité, peut-être un facteur de difficulté supplémentaire pour l'entrée dans les apprentissages. *"L'adolescence, entre l'enfance et le début de l'âge adulte, est ainsi la première étape de l'existence où tous les éléments (maturation biologique et cognitive, demandes socioculturelles) sont enfin assemblés pour la construction personnelle"* (Manço, 1999, p. 149). Or, il peut être compliqué pour un adolescent, arrivé parfois seul en France, coupé de ses repères et immergé dans une société "autre" de s'affirmer en tant qu'individu et en tant qu'élève.

3.2. Une difficile intégration au sein de la société

L'incertitude quant à l'obtention de titres de séjour pour pouvoir rester sur le territoire français est aussi une épreuve psychologique importante à surmonter pour ces jeunes, en particulier pour ceux approchant de la majorité. Nous avons pu déterminer dans notre première partie que les politiques d'immigration en France depuis les années soixante-dix prônaient une limitation du phénomène, plus particulièrement de l'immigration illégale. Or, si un enfant n'est pas considéré comme étant en situation irrégulière, ses parents peuvent l'être et *"[sa] stabilité et [son] investissement dépendent de ceux de [sa] famille"* et de leur situation (Goï,

2015, p. 15). Nous pouvons supposer que des enfants, dont les parents sont menacés d'être exclus du territoire faute de régularisation de leur situation, ne sont guère disposés à entrer dans les apprentissages. Par ailleurs, si le jeune est arrivé seul en France, le même problème se pose. La régularisation de sa situation, une fois qu'il est arrivé à l'âge de la majorité, peut s'avérer problématique et être source d'angoisse quant à l'encadrement dont il pourra bénéficier voire même de ses chances de rester sur le territoire français. Les enquêtes sur le sujet démontrent que les jeunes allophones se distinguent par leur volonté forte de s'intégrer, de trouver leur place grâce à l'emploi au sein de la société française, plus qu'ils n'attendent de l'institution et de l'État qu'ils ne les aident à s'intégrer. Leur histoire personnelle influence grandement leurs représentations et leur parcours puisque, contrairement aux jeunes que l'on qualifie *“d’immigrés de la deuxième génération, leur confiance dans les institutions est plutôt forte ainsi que “[la conviction que s’ils travaillent, ils réussiront] permet à certains jeunes immigrés de faire face à des obstacles apparemment insupportables avec optimisme et sérénité, et une remarquable indifférence aux réalités sociales - chômage, discrimination, et durcissement de la législation sur l’immigration - qui leur sont de toute évidence très défavorables”* (Schiff, 2001, p. 3).

Il apparaît, à l'issue du travail de recherche que nous avons entrepris, que les élèves allophones peuvent être confrontés à un certain nombre de difficultés lors de leur parcours scolaire, difficultés que nous supposons être spécifiques à des élèves non-francophones. Toutefois, ces difficultés ne peuvent être envisagées simplement comme le résultat d'un problème d'organisation de classe, d'adaptation pédagogique ou d'une méconnaissance de ce public par les personnels de l'éducation, d'une faille dans la volonté de l'École d'assurer à tous les meilleures conditions de scolarité possibles. Il s'agit également de prendre en compte la situation des jeunes allophones, individuellement, puisque, selon leur âge, leur origine, leur parcours migratoire ou encore leur scolarité antérieure, ils n'auront ni les mêmes difficultés, ni le même rythme de progression.

I. Problématique :

Au vu des conclusions de notre travail sur l'inclusion et l'intégration des élèves allophones dans le système scolaire français actuel, il apparaît qu'en dépit du cadre réglementaire existant, les pratiques des personnels, l'organisation de leur scolarité et leur situation n'assurent toujours pas de manière optimale leur réussite scolaire.

Le fonctionnement du système scolaire, l'importance de la maîtrise de la langue française dans les apprentissages ainsi que le décalage entre la culture de ces élèves et celle de l'École française sont autant de facteurs nous amenant à nous interroger sur l'efficacité de la scolarisation des élèves allophones telle qu'elle est aujourd'hui pensée. Actuellement, l'apprentissage de la langue française, aussi bien écrite que parlée, est la priorité des dispositifs UPE2A qui accueillent les élèves allophones avant une intégration en classe ordinaire. Pour autant, nous avons préalablement évoqué l'idée que les élèves allophones ne forment pas un groupe aux besoins parfaitement homogènes puisque nous pouvons imaginer que certains élèves pourront progresser plus rapidement que d'autres et s'approprier plus facilement les codes culturels de l'École française, ce qui supposerait une personnalisation des enseignements.

Nous pouvons nous demander jusqu'où le système éducatif français peut s'adapter aux besoins spécifiques des adolescents allophones, de manière à favoriser leur inclusion et leur réussite scolaire sans pour autant perdre de vue son rôle de transmission de savoirs et de culture pour tous?

Pour répondre à cette problématique, nous nous appuyerons sur les témoignages de six élèves allophones concernant leur rapport à l'École française. Comment ces élèves construisent-ils leur expérience scolaire alors qu'ils sont pris dans un processus de construction de leur identité individuelle et culturelle? Quelles normes ont-ils pu adopter au cours de leur cursus afin de faciliter leur intégration? Ont-ils les mêmes attentes quant à l'évolution de leur scolarité?

II. Hypothèses de recherche :

Nos hypothèses sont l'aboutissement de la recherche théorique que nous avons menée au cours de notre première partie, en nous interrogeant sur la réalité de la scolarisation des élèves allophones et sur les difficultés pouvant empêcher leur inclusion en milieu ordinaire. Les élèves allophones sont, de fait, soumis à un processus d'acculturation et de socialisation nécessaire à leur réussite scolaire et à leur intégration. Leur présence à l'École vise leur intégration au sein de la société française, au même titre que leurs pairs. Nous pouvons néanmoins supposer, que la volonté des allophones de prendre leur place au sein de l'École française. Ainsi le rapport qu'ils entretiennent avec elle est déterminant pour leur réussite scolaire. En partant de ce principe, nous émettons trois hypothèses destinées à guider notre enquête :

Hypothèse 1 : les élèves allophones, malgré leur inclusion dans le système scolaire français, sont plus en difficulté scolaire que les autres élèves.

Hypothèse 2 : le décalage des élèves allophones avec la norme scolaire est la principale cause de leurs difficultés scolaires.

Hypothèse 3 : la maîtrise du français est la condition sine qua none d'un parcours scolaire "ordinaire" pour les élèves allophones.

III. Méthodologie de l'enquête :

Afin de vérifier ou d'invalider nos hypothèses, nous avons choisi de réaliser six entretiens avec des jeunes allophones préalablement scolarisés dans le secondaire dans un dispositif MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire). Nous cherchons à déterminer dans quelle mesure leur histoire personnelle, l'âge auquel ils sont arrivés en France ainsi que la prise en charge au sein d'un dispositif spécifique ont pu jouer un rôle important dans la suite de leur scolarité et dans leur situation actuelle. Nos sujets d'enquête sont deux jeunes femmes et quatre jeunes hommes, arrivés en France entre quatorze et seize ans,

tous d'origine africaine (Érythrée, Angola, Mali, Maroc, Nigeria). Aujourd'hui devenus de jeunes majeurs, ils sont tous inscrits dans des formations professionnalisantes.

Ainsi Sada est notre premier interviewé, il est érythréen et a dix-sept ans lorsqu'il intègre la classe MLDS en octobre 2017. Il est aujourd'hui en CAP mécanique en alternance à Nantes. Il est arrivé en France, avec toute sa famille, il y a presque trois ans (deux ans et huit mois lors de notre entretien).

Notre deuxième sujet s'appelle Gracieth, elle est d'origine angolaise, et a rejoint la classe MLDS en novembre 2017 à l'âge de seize ans. Elle se prépare à obtenir un baccalauréat professionnel en Gestion Administration à Nantes. Elle est arrivée il y a deux ans en France avec sa famille mais réside actuellement avec son oncle et sa tante car ses parents sont repartis en Angola.

Sara est l'une de nos interviewées, elle est italienne d'origine marocaine et a seize ans lorsqu'elle commence à suivre les cours au sein de la classe MLDS à partir d'octobre 2017. Elle est actuellement à l'école de la Seconde Chance à Nantes après avoir été inscrite dans une formation menant à l'obtention du baccalauréat professionnel mention Gestion Administration. Elle est arrivée sur le territoire français en mars 2017 avec sa famille.

Nous avons aussi interrogé Raoul, d'origine angolaise et qui avait seize ans lorsqu'il a rejoint la MLDS spécialisée pour le public allophone en décembre 2017. Aujourd'hui il suit une formation visant le baccalauréat professionnel MELEC et aimerait s'orienter pour sa poursuite d'études vers un BTS tourisme ou commerce. Il est arrivé en France seul il y a deux ans et demi.

Diambere est l'un de nos interviewés, il est malien et a intégré la MLDS en février 2018, à l'âge de seize ans. Il est maintenant en CAP Boulangerie et envisage de poursuivre sa formation jusqu'à passer l'examen du baccalauréat professionnel. Il est arrivé seul en France il y a trois ans.

Enfin nous avons Prince, un jeune Nigérian intégré en décembre 2017 au sein du dispositif MLDS pour les jeunes allophones, il avait alors 17 ans. Il est inscrit aujourd'hui en CAP maçonnerie. Il est aussi arrivé seul en France il y a plus de trois ans.

Dès lors nous nous sommes attachées à déterminer les propos validant ou invalidant nos hypothèses de recherche mais aussi à relever les propos qui mettaient en avant de nouvelles hypothèses. Il nous est apparu au cours de nos recherches qu'il n'était pas possible, bien que l'institution s'adapte au mieux aux besoins des élèves, d'envisager les allophones comme un groupe parfaitement homogène. Puisque nous cherchons à voir quelle est la progression des élèves allophones dans le système scolaire français, il nous a semblé pertinent de rechercher principalement des sujets d'étude arrivés à l'adolescence et scolarisés depuis quelques mois ou quelques années afin de préciser le type de rapports que ces élèves entretiennent avec l'École.

Pour parvenir à bien cerner leur rapport à l'École, nous avons eu recours à l'entretien semi-directif, afin de collecter des données nous permettant de connaître la nature du rapport qu'entretiennent les élèves allophones avec l'institution scolaire française. L'entretien semi-directif ou entretien compréhensif nous a semblé pertinent, dans la mesure où nous cherchions à évaluer en quoi un vécu et des représentations individuelles peuvent impacter la perception de leur scolarité française. Fugier explicite ainsi l'intérêt que revêt l'entretien compréhensif dans un processus de recherche : *"[le chercheur] s'adresse plutôt à un informateur, susceptible de lui exposer ses raisons concernant ses représentations (ce qui nous renvoie à la rationalité axiologique de l'acteur et à ses catégories de pensée, à partir desquelles il produit, justifie, analyse ses opinions)"* (Ramos, 2015, p. 13). Or, notre choix de nous appuyer sur des entretiens pour interroger le rapport des jeunes allophones à l'École au lieu de questionnaires s'est basé sur l'idée que, leur maîtrise du français étant variable, nous pourrions plus aisément les guider et rebondir sur leurs propos. Néanmoins, cette manière de procéder implique que, dans l'analyse des entretiens, nous rendions compte de la récurrence de certaines affirmations sans pour autant oublier que chaque individu peut apporter des éléments de réponse qui lui sont propres et investir des thèmes que nous voulions aborder et d'autres auxquels nous n'avions pas pensé (Bardin, 2013, p. 97). Cela suppose d'analyser séparément les réponses de chaque sujet avant de les confronter à celles des autres sujets afin de dégager des éléments communs et divergents. Enfin, nous chercherons, à partir des résultats obtenus, à interpréter ces résultats en nous

appuyant sur le cadre théorique que nous avons préalablement construit et en convoquant d'autres sources de manière à répondre à notre problématique de départ. Il s'agira dès lors de voir en quoi les réponses apportées par les élèves interviewés seront à même de confirmer ou non nos hypothèses de recherche mais aussi d'élargir à d'autres hypothèses. Au cours des entretiens, nous avons interrogé les élèves selon trois grands axes de questionnement :

Axe 1 : Le parcours scolaire et personnel des élèves avant leur arrivée en France

Au cours de l'entretien, nous avons cherché à déterminer quelle a pu être leur scolarité antérieure, avoir un meilleur aperçu de leur situation présente en France et dans quelle mesure celle-ci peut se heurter à la culture de l'École française. Cette recherche d'éléments biographiques avait pour objectif de nous aider à mieux comprendre les raisons et conditions dans lesquelles leur migration a pu s'effectuer. En effet, nous espérons pouvoir cerner plus précisément les facteurs propres à ces élèves pouvant impacter leur scolarité et leur réussite. Ainsi tous les sujets interrogés ont été scolarisés avant leur arrivée en France, validant un niveau de scolarité correspondant à un niveau début collège du système éducatif français (pour le plus "petit niveau") à la validation d'un diplôme professionnel de secrétaire de bureautique (pour le plus "haut niveau").

Axe 2 : Leur rapport à l'École

Il s'agissait dans cet axe d'avoir une meilleure idée de la perception que les élèves allophones peuvent avoir de l'École française. Dans un premier temps, nous leur avons demandé quel cursus scolaire ils suivaient actuellement et, dans un second temps, s'ils avaient été scolarisés dans des dispositifs français dédiés aux allophones antérieurement. Nous avons cherché à établir si les élèves allophones envisageaient l'école française comme un lieu de socialisation important et/ou, plus globalement, comme un lieu leur permettant de réussir. Nous avons questionné leur positionnement en tant qu'élève, leur motivation ainsi que leurs ambitions quant à leur poursuites d'études afin de chercher à comprendre comment ces élèves investissent l'École. Tous sont actuellement scolarisés dans des formations

professionnalisantes à différents niveaux du CAP (alternance ou non) au Bac Pro dans différents domaines (administration, électricité, boulangerie, maçonnerie, mécanique) avec des poursuites d'études très variées.

Axe 3 : Leur adaptation au système et le rapport à la norme

Nous nous sommes penchées ici sur l'investissement de l'élève allophone dans le processus d'intégration et d'acculturation auquel ils se trouvent confrontés en intégrant le système scolaire français. Il s'agissait de comprendre dans quelle mesure les élèves allophones ont pu développer un sentiment d'appartenance à leur établissement et à leur pays d'accueil. Nous souhaitons voir aussi s'il y avait eu un processus de transformation de leur identité afin de s'intégrer au sein de leur groupe de pairs, et même au sein de la société.

IV. Exploitation des entretiens

1. Une adaptation au système scolaire français permettant une certaine forme d'inclusion?

Nous sommes parties de l'hypothèse selon laquelle la distance entre les codes culturels des jeunes allophones et ceux de l'École française étaient relativement éloignés, ce qui pouvait être une source de difficultés pour la suite de la scolarité d'élèves allophones dans le milieu ordinaire au même titre que l'apprentissage du français. Ainsi les efforts fournis par les allophones eux-mêmes, les dispositifs scolaires dédiés spécifiquement aux élèves allophones ainsi que le parcours scolaire antérieur de l'élève allophone peuvent être autant de leviers pour surmonter les difficultés qu'ils pourraient rencontrer face à une scolarisation dans un système éducatif dont ils ne sont pas coutumiers.

1.1. La maîtrise du français comme condition préliminaire à la scolarité

Il est apparu dans tous les entretiens que nous avons mené que la compréhension du français a été le premier élément que les jeunes allophones ont dû travailler afin de pouvoir s'intégrer et poursuivre leur scolarité, ce qui valide bien l'une de nos hypothèses. Tous les sujets interrogés, avant de rallier le système scolaire français ordinaire, ont été scolarisés entre une année scolaire complète à quatre mois dans un dispositif MLDS dédié aux primo arrivants. Avant l'affectation dans ce dispositif tous les élèves ont passés des évaluations au CIO afin de cerner leur niveau en langue française et ainsi déterminer s'il est un débutant ou s'il maîtrise déjà des éléments écrits ou oraux de la langue française. Ces tests ont aussi pour objectif de mettre en évidence les compétences scolaires construites au cours de leur scolarité antérieure, tels que la lecture et les mathématiques, et leur degré de familiarité avec l'écrit. Enfin ces tests visent à déceler les savoirs et l'expérience du jeune dans différents domaines (Chnane-Davin, Cuq, 2017 p. 94). La MLDS, où les jeunes interrogés ont été affectés, est un dispositif labellisé Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire accueillant des élèves allophones de seize ans ou plus (anciennement CRAL, centre de ressources et d'apprentissage des langues) située dans un collège nantais. Il s'agit d'une classe comptant entre vingt et trente élèves allophones (effectif fluctuant dans l'année) de plus de seize ans et d'origine étrangère participant à des cours de FLE (français langue étrangère). Dans ce type de dispositif, tout comme dans les classes UPE2A, l'accent est mis sur l'enseignement intensif du français langue étrangère (FLE) qui deviendra français de langue seconde (FLS) au fil des cours et du niveau de maîtrise des élèves. Le but, comme énoncé dans la circulaire portant sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés de 2012, est que les élèves allophones, après le passage en dispositif spécifique (un an maximum) poursuivent leur scolarité dans le système ordinaire. Comme nous l'expliquait Gracieth, l'une des jeunes interrogées : *“en sept mois nous avons appris à parler le français, on se donnait beaucoup”* avant d'ajouter que c'était *“la base pour continuer”*. Grâce à ce type de dispositifs spécifiques, qui précèdent l'entrée dans le système scolaire ordinaire, les élèves

allophones doivent s'efforcer de maîtriser un niveau de langue française jugée suffisant pour poursuivre une scolarité ordinaire.

Avant leur scolarisation dans le dispositif MLDS, au moins trois jeunes sur les six interrogés ont mentionné avoir bénéficié de cours de français *“j’ai passé d’abord du temps pour apprendre la langue. J’étais en cours du lundi au vendredi. J’ai fait un an et après je suis parti en collège.”* Il s’agit de cours de français qui leur sont dispensés par d’autres organismes afin qu’ils acquièrent des bases linguistiques avant d’arriver dans le système scolaire français. Les trois jeunes ayant évoqué ces cours de français suivis avant leur scolarisation dans le système français sont les trois jeunes arrivés seuls sur le territoire français et pris en charge par une association spécialisée dans l’accueil de mineurs étrangers isolés. On voit donc que les associations en charge des jeunes mineurs étrangers font de l’acquisition de la langue française une priorité pour ces jeunes, dans l’optique de leur insertion future.

Au vu des attentes du système scolaire français, que nous avons préalablement exposées dans la première partie de notre travail de recherche, nos sujets d’étude sont avantagés par leur scolarité antérieure, par rapport à d’autres allophones qui arrivent en France sans avoir eu une scolarité continue ou sans savoir écrire. En effet, les six jeunes allophones interrogés ont été scolarisés dans leur pays d’origine et ce jusqu’à l’équivalent du collège français, ce qui a pu contribuer à faciliter leur transition vers le lycée par la suite. Deux des interviewés, au cours de leur scolarité antérieure, ont même pu bénéficier de cours de français *“j’ai eu des cours de français [à l’école dans mon pays d’origine], donc j’avais quelques notions en arrivant [en France]”* ; *“Je parlais italien donc je comprenais un peu le français. Et sinon dans ma formation au Maroc j’avais deux heures de français par semaine.”* D’autres facteurs expliquent ces facilités, puisque ces deux jeunes filles avaient respectivement pour langue maternelle des langues latines (italien et portugais), ce qui nous amène à supposer que leur apprentissage du français en a été facilité. Nous pouvons ici reprendre cette citation : *“plus la langue maternelle est structurellement éloignée de la langue française, dont les racines sont latines, plus un individu présente de difficultés pour acquérir cette dernière”*

(Branche-Seigeot, 2014, p. 30), validée par ces deux jeunes. En effet, Gracieth et Sara ont été les jeunes les plus à l'aise avec l'exercice d'expression orale lors des entretiens. Or ces deux allophones sont originaires de pays dont la langue (ou une des langues officielles) est issue d'une origine latine. Même si les autres n'ont pas tous bénéficié de cet avantage (avoir une langue maternelle de la même origine que le français), tous les jeunes avaient d'ores et déjà des compétences linguistiques et scolaires avant leur arrivée en France, ce qui a été une force pour l'intégration d'un nouveau système éducatif.

1.2. Une transition plus aisée selon la proximité des systèmes scolaires

Les systèmes scolaires dans lesquels ont évolué les jeunes avant leur arrivée en France influencent grandement leur adaptation au système scolaire français. En effet, la proximité entre le système scolaire dans lequel a été scolarisé l'allophone dans son pays d'origine et le fonctionnement du système scolaire français sera un facteur déterminant pour la transition. Néanmoins, certains auteurs décrivent certains allophones comme des "faux proches", "*difficilement "cernables" par les enseignants*" et dont la principale caractéristique est "*une scolarisation antérieure complexe répertoriée à la fois dans un système éducatif relativement comparable avec celui qui prévaut en France et parfois dans un pays lointain*" (Armagnague, 2019, p. 42). Or, plusieurs de nos sujets d'étude correspondent à ce profil : Gracieth et Raoul, qui ont été scolarisés en Angola (un pays colonisé par le Portugal), et Sara, scolarisée en Italie puis au Maroc (qui a été une colonie française). Ces pays ont un système scolaire relativement comparable au système français, contrairement à Diambere dont le modèle d'école coranique semble assez éloigné des pratiques françaises, ce qui peut brouiller les attentes des enseignants ainsi que la perception de l'institution de leur capacité à réussir.

Le rythme scolaire d'une journée type peut être un facteur facilitant la transition d'un système scolaire à l'autre. Sara nous a par exemple indiqué que l'école au Maroc "*c'était un peu comme la France, une heure de maths, une heure*

de français, une heure d'arabe etc...” ou Raoul lorsqu'il nous expliquait que *“les cours (en Angola) il y a deux périodes de huit heures à midi et de midi à dix-sept heures. On change de classe et de cours.”* démontrent qu'ils peuvent se raccrocher à un rythme scolaire quasi similaire à ceux qu'ils ont connu avant d'arriver en France.

Si les rythmes scolaires ne semblent pas entraver la transition des élèves entre les systèmes scolaires, les pratiques pédagogiques posent davantage de difficultés à l'adaptation des allophones au système éducatif français. Gracieth nous a fait part de sa difficulté à s'adapter à *“utiliser les ordinateurs”* à l'école. Elle nous explique que cela a été un point délicat pour elle *“car dans [son] pays on ne travaillait pas trop sur ordinateur”*. Un autre a soulevé le fait qu'à l'école, au Mali, il *“apprenait tous les cours par coeur”* avec un seul et même professeur pour toutes les matières enseignées. Quelques soit les difficultés liées à des méthodes pédagogiques nouvelles pour les élèves allophones, ces deux élèves ont accepté ces méthodes et s'y sont adaptées. De même, la mixité filles/garçons en classe n'était pas connu de tous les élèves à leur arrivée en France. Ainsi, Diambere, l'un d'un des sujets interrogés nous a dit qu'on *“était séparé filles/garçons”* dans l'école coranique qu'il a fréquenté au Mali.

Un autre point ayant facilité la transition d'un système scolaire à l'autre serait le suivant : la maîtrise d'une langue d'origine latine (italien, espagnol, portugais entre autre). Les élèves ayant pour langue maternelle une langue latine bénéficieront de facilités pour apprendre la langue française, ce qui est démontré par les paroles de Sara en ces termes *“Je parlais italien donc je comprenais un peu le français”*. Cependant, Raoul estime que sa maîtrise de l'espagnol et du portugais ne l'ont pas beaucoup aidé dans l'apprentissage de la langue française, contrairement à ce que nous avons supposé. Dès lors, avoir pour langue maternelle une langue d'origine latine peut être un atout, selon les allophones, pour s'acclimater plus facilement dans le système scolaire français. Toutefois, les entretiens que nous avons mené avec ces jeunes nous indiquent que cette connaissance d'une langue latine n'est pas le seul facteur entrant en compte dans l'apprentissage du français mais que leur

âge, leur niveau de compétence dans cette langue et leur manière d'apprendre sont autant d'éléments à intégrer à l'équation.

Il faut aussi relever le fait que cette transition entre les deux systèmes éducatifs s'effectue sur plusieurs mois. En effet, tous les élèves allophones, lors des entretiens nous ont précisé que les démarches administratives pour s'inscrire à l'école française ont pris du temps : *“j'ai du attendre un an [avant d'intégrer le dispositif MLDS]”, “ça a pris six mois”, “j'ai été pris trois ou quatre mois en charge par une association pour mineurs non accompagnés [avant d'intégrer le dispositif MLDS]”*. Gracieth nous a révélé que lors de ces mois d'attente elle avait été *“un peu stressée parce qu' [elle ne savait] pas comment ils allaient [l'accueillir mais [les responsables du dispositif] [l']ont bien accueilli”*. On imagine aisément ce laps de temps, pendant lesquels les élèves allophones passent des tests, est propice à des moments de doutes et d'angoisse. Quoi qu'il en soit, les résultats des tests sont ensuite soumis à des commissions qui délibèrent sur leur affectation dans un dispositif dédié pour les primos arrivants. C'est à ce moment-là que les élèves allophones ont un premier contact avec le système scolaire français et celui-ci va être déterminant pour les jeunes, tel que Gracieth nous l'explique avec ces propos : *“la personne qui m'a accueillie, elle m'a posé des questions, enfin elle se montrait intéressée par moi.”* Cette importance accordée par au moins deux des jeunes allophones, Gracieth et Raoul, à l'aspect “sécurisant” du dispositif adapté leur a sans doute permis d'être dans de meilleures conditions d'apprentissage et d'être dans une démarche très active pour progresser.

Il est certain que les élèves allophones ayant connu un système éducatif similaire au français et/ou ayant une langue maternelle d'origine latine auront davantage de chances de s'adapter plus rapidement à l'école française mais aucun des élèves interrogés ne semble “s'être découragé” face aux différences auxquels il a pu faire face en arrivant dans le système scolaire français. L'année en dispositif spécialisé, avec *“un véritable parcours individualisé et adapté pour chaque élève”* (Guedat-Bittighoffer, 2015, p. 101), a pu favoriser, pour certains, la transition avec le

lycée. Néanmoins, le passage du dispositif adapté au lycée a été, pour Raoul, un peu plus compliqué puisqu'il explique avoir perdu en accompagnement.

1.3. Une inclusion facilitée par le passage de ces jeunes par un dispositif adapté

Le fait d'être inscrit dans un dispositif adapté et de se retrouver avec d'autres jeunes dans la même situation a pu aider ces jeunes à se sentir plus en confiance et à entrer plus rapidement dans les apprentissages, comme le démontre ce témoignage d'une des jeunes interrogées : *“dans la classe on se trouvait tous dans la même situation et on se comprenait entre nous”*. De plus, les rapports avec l'équipe enseignante a joué un rôle important dans leur progression, Gracieth mettant en avant l'accompagnement renforcé dont ils ont bénéficié en ces termes *“ici ils aident vraiment”*. L'adaptation aux besoins des jeunes individuellement et collectivement semble être une pratique plus répandue en France que dans les pays d'origine des allophones, où le cours magistral semble être la modalité principale de transmission. En effet dans ce dispositif MLDS, au fur et à mesure que la classe accueillant de nouveaux élèves, des groupes de niveau de maîtrise de français étaient constitués afin de répondre au mieux au niveau des jeunes (ces groupes étaient évolutifs en fonction des progressions individuelles mais aussi des arrivées de nouveaux élèves). Le niveau était, selon les propos de Sara, relativement hétérogène : *“il y avait des gens qui parlaient bien français et d'autres qui ne parlaient pas du tout français, mais après c'était mieux car on a été séparés en deux groupes de niveau”*, ce qui peut s'expliquer par la nécessité pour l'institution de répondre à la nécessité de prendre en charge les jeunes de plus de seize ans. Ces deux groupes de niveau se sont stabilisés en vu du passage de l'examen du DELF, le groupe le plus à l'aise se préparait pour le DELF niveau A2 tant que l'autre groupe passerait le DELF niveau A1 (le but étant que tous parviennent à valider un niveau de français).

Quatre jeunes sur les six interrogés, lors des entretiens, ont mis en avant l'aide qu'ils ont reçu de personnes ou d'organisations pour les aider à apprendre le français, à s'occuper des démarches administratives et plus généralement à

s'intégrer. L'un des jeunes d'origine erythréenne a pu s'appuyer sur un réseau communautaire composé d'erythréens, *"il y avait des gens d'Erythrée"*, pour l'aider à s'adapter à son arrivée en France. Pour trois autres allophones arrivés seuls en France, la prise en charge est passée par une association dédiée à l'accompagnement des mineurs non accompagnés : *"ils nous accompagnaient pour aller à l'école, trouver du travail et pour faire les démarches pour les papiers avant nos dix-huit ans"*, telle sont les objectifs principaux de ces associations lorsqu'elles prennent en charge des mineurs isolés. En effet, ces associations offrent un accompagnement social à de jeunes MNA, ce qui se traduit dans la pratique par un accompagnement du parcours individuel du jeune afin de favoriser l'insertion sociale, citoyenne et professionnelle du jeune, et ce jusqu'à leur majorité.

L'objectif scolaire étant à terme de permettre l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire selon la circulaire n° 2012-141, la transition entre le statut de jeune allophone scolarisé dans un dispositif adapté et celui d'"élève normal" qu'ils acquièrent à la suite de leur scolarisation dans un dispositif spécifique peut s'avérer compliquée car ils sont soumis aux mêmes exigences que leurs condisciples sans qu'il y ait un travail plus approfondi sur la maîtrise du français. Ceci corrobore ce que nous avons énoncé précédemment, à savoir que cela impose aux enseignants de devoir gérer une hétérogénéité importante de niveaux et de besoins des élèves au sein d'une même classe qui peut les laisser démunis.

L'une des jeunes interviewées a, néanmoins, évoqué l'opportunité offerte par son lycée de suivre des cours de français supplémentaires, en plus de ceux dispensés dans sa formation : *"il y avait des aides à l'école"*. Elle nous a cependant expliqué qu'elle était loin de chez elle et qu'on lui demandait de rester une heure de plus après ses cours pour suivre ces cours de français supplémentaires, et elle a décidé de ne pas y assister. Cet exemple nous amène à prendre en compte le fait que les jeunes allophones que nous avons interrogé vont s'emparer plus ou moins des possibilités qui leur sont offertes et qu'ils vont également adhérer différemment au modèle scolaire.

Le dispositif MLDS dans lequel ils ont tous été scolarisés est perçu de manière positive par les jeunes interviewés, en raison de l'accompagnement en petit groupe, de la présence d'un adulte référent ainsi que la mise à niveau importante en langue française dont ils ont pu bénéficier. Toutefois, l'inscription par la suite dans la scolarité a pu être plus compliquée car ils sont passés d'un dispositif adapté à un statut d'élève "*comme les autres*" et la transition ne s'est pas faite sans heurts. En dépit des moments de doutes et des difficultés rencontrées, tous ont su rebondir et sont aujourd'hui inscrits dans une formation qui correspondait à l'un de leurs vœux d'orientation, exception faite de Sara, qui est néanmoins prise en charge par un dispositif visant la professionnalisation des jeunes qui semble répondre à ses attentes. Cela nous permet de valider partiellement nos hypothèses puisque les élèves allophones rencontrent bel et bien des difficultés, liées à l'apprentissage du français et à la compréhension de certains codes scolaires, dans le système éducatif français sans que cela ne constitue une barrière à la poursuite de leur scolarité.

2. *Un parcours scolaire modelé par l'histoire personnelle du jeune, ses attentes et son investissement personnel*

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le décalage des élèves allophones avec la norme scolaire française était la principale cause de leurs difficultés scolaires. Les élèves allophones, lors des entretiens, nous ont fait part de différences plus ou moins importantes entre le système éducatif dans lequel ils ont été scolarisés avant d'arriver en France et celui qu'ils ont intégré une fois arrivés en France sans que cela n'ait, semble-t-il, réellement entravé leur poursuite d'études. Cependant, nous nous sommes demandées dans quelle mesure l'institution scolaire prend en charge ces difficultés, dès lors qu'ils ne sont plus dans un dispositif adapté, alors que chaque jeune allophone investit à sa manière son propre parcours en fonction de ses représentations, de ses besoins et de ses objectifs.

2. 1. Une perception du système scolaire français variable

Nous avons supposé que le rapport à l'École des élèves allophones, c'est-à-dire l'ensemble formé par leurs représentations, leur appréhension des codes sociaux et scolaires, leurs attentes et leurs objectifs, était spécifique du fait de leur non-maîtrise originelle du français ainsi que de la différence culturelle entre leur pays d'origine et la France. Néanmoins, les jeunes que nous avons interrogé étant originaires de pays africains, l'analyse que nous faisons ici n'est pas nécessairement représentative du rapport que pourrait entretenir un jeune allophone d'origine chinoise, croate ou encore suédoise avec l'école française. De plus, les jeunes allophones ne sont pas les seuls, selon les sociologues, à devoir s'ajuster à des codes plus ou moins différents de ceux qu'ils ont connu puisque des études ont montré que la culture scolaire française était proche de celles des "élites" et que les jeunes de milieux populaires peuvent eux aussi être en décalage avec les attentes de l'institution. Nous pensons dès lors que les attentes et le parcours des jeunes que nous avons interrogés doivent avoir été influencés par leur origine géographique et sociale, sans que cela n'implique qu'ils soient les seuls à ne pas correspondre au modèle de réussite scolaire généralement promu par le système scolaire français.

2.1.1. Un système scolaire perçu comme plus exigeant et sélectif?

Le système scolaire français a pu être explicitement décrit par une des jeunes allophones comme sélectif : l'intégration du dispositif MLDS a été perçu par Gracieth comme dépendant de son mérite personnel, les tests de positionnement en français qu'elle a passé ayant servi selon elle à déterminer "*si [elle avait] un bon niveau pour mériter cette place*". Or, cette vision du système peut être dûe aussi bien aux représentations que cette jeune femme peut avoir sur le fonctionnement de l'école française qu'à son expérience personnelle d'élève en Angola où l'accès à la scolarité est payant et ne va dès lors pas nécessairement de soi ("*en fait en Angola pour que l'école fonctionne bien il faut payer, ce n'est pas un service public comme en France*"). Cette idée que l'accès à la scolarité en France est plus aisé se retrouve

dans le discours d'autres jeunes : *"je suis quelqu'un qui aime bien aller à l'école mais j'ai pas trouvé les moyens pour aller plus loin à l'école"*. La question financière a été étroitement liée à la durée de la scolarité pour un des jeunes en particulier et l'École française, bien qu'elle soit perçue comme sélective, apparaît pour la majorité des jeunes interrogés comme un moyen de progresser et d'avoir accès à des opportunités diverses.

Le système scolaire français est perçu par les jeunes allophones comme plus codifié et plus exigeant que celui de leur pays d'origine. Le rapport aux adultes, notamment aux enseignants, leur semble différent : un des jeunes que nous avons interrogé met en avant le fait que l'écart statutaire entre enseignants et élèves est moins important en France qu'en Erythrée et que cette plus grande proximité avec les enseignants rend possible certaines interactions que lui ne connaissait pas dans son pays d'origine. Il cite en exemple le fait que *"quand on est repris, on peut parler avec le prof"*, ce qui suggère que l'autorité, de même que le rapport à l'élève, se construisent différemment selon la culture. Nous pouvons supposer qu'un certain nombre de jeunes interrogés ont grandi dans des sociétés moins marquées par ce que Hannah Arendt a qualifié de "crise de la culture" dans l'ouvrage du même nom ; une forme de crise de l'autorité de l'institution scolaire qui s'opérerait en France, en lien avec la perte de rites initiatiques et d'un idéal social commun. Au contraire, un autre jeune, d'origine angolaise, évoque quant à lui une réelle proximité affective entre lui et ses enseignants en Angola en ses termes : *"ils étaient comme des membres de ma famille"*, ce qui a pu modeler ses attentes vis-à-vis de ses enseignants et influencer sa manière de concevoir les rapports élève/enseignant en France. Ce manque de proximité avec les membres du corps enseignant a pu constituer un frein à sa participation, en classe notamment, en raison du décalage qu'il perçoit entre les codes de sociabilité en France et ceux en vigueur en Angola.

Par ailleurs, on retrouve également dans les propos des jeunes interrogés une certaine représentation de l'efficacité du système scolaire français, autour de l'idée que l'enseignement serait de meilleure qualité, *"on progresse plus vite"*, grâce à un accompagnement des élèves renforcé au sein d'un dispositif spécifique.

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'École française a établi depuis 2012-2013 qu'il était de la responsabilité du système de s'adapter aux élèves pour pouvoir garantir l'égalité entre tous. Dès lors, faciliter la transition d'un univers scolaire à un autre grâce à un dispositif adapté s'avère nécessaire pour de jeunes allophones arrivés en France à l'adolescence. Toutefois, cette opinion exprimée par une des jeunes, *"ici, ils aident vraiment"*, est à mettre en rapport avec sa scolarité antérieure en Angola : nous pouvons supposer qu'il y a peut-être plus de moyens et de personnels formés pour accompagner les élèves selon leurs besoins et qu'il y a moins d'élèves au sein du dispositif MLDS que dans une classe en Angola. Le niveau d'exigence ainsi que les pratiques pédagogiques ne sont pas nécessairement équivalentes, un des jeunes le traduit d'ailleurs ainsi *"il y a plus de niveau ici que chez nous. Souvent on a des profs qui expliquent pas bien au Mali"*. Comme nous avons pu le voir précédemment, cinq des jeunes allophones que nous avons interrogé ont mis en avant le fait que les rythmes scolaires, l'organisation des cours ou encore la méthode pédagogique pouvaient être très différents par rapport à ce qu'ils ont connu antérieurement ; l'un d'eux a mis plus particulièrement l'accent sur la mémorisation comme modalité principale d'apprentissage au sein de l'école coranique, ce qui dénote avec l'attente de l'École française.

L'École n'est pas dans une optique, plus particulièrement au niveau du lycée, où savoir manier la langue comme un outil de communication écrite ou orale est suffisant. Les normes scolaires impliquent que les élèves doivent maîtriser des savoirs, qu'ils soient capables de les restituer correctement selon la forme attendue de l'exercice tout en y apportant une réflexion personnelle (Duru-Bellat, Farges, Van Zanten, 2018, p. 143-144). Or, ce qui risque d'être absent au moment de l'évaluation pour de jeunes allophones, ce n'est peut-être pas tant le manque de connaissances ou de réflexion personnelle, qu'un manque de maîtrise de la langue et de la méthodologie de certains exercices. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, l'écrit tient une place prépondérante dans les exercices et les évaluations généralement proposées aux élèves ; or, les réponses que nous ont apporté les jeunes que nous avons interrogé nous indiquent que l'apprentissage du français a été nécessaire, plus particulièrement pour communiquer avec les autres

selon Gracieth, mais ne nous permettent pas de déterminer si leur maîtrise de la langue à l'écrit leur pose problème. Nous supposons dès lors qu'il est possible que ces jeunes allophones puissent se heurter à un des écueils décrits par Chomentowski (2009, p. 145), tels que des productions écrites trop "scolaires" où la réflexion personnelle n'est pas assez distincte.

Le discours de certains des jeunes allophones que nous avons interrogé est marqué par cette notion de différence culturelle, ce qui implique qu'ils ont dû faire en sorte d'appréhender et de s'appropriier les codes sociaux et scolaires en France. Cela suppose qu'il y ait un apprentissage des dits codes : "*je sais ce que je peux faire et ne pas faire*", qui a pour vocation de faciliter les rapports entre les individus et de faciliter l'insertion future des jeunes allophones au sein de la société.

2.1.2. L'objectif de leur scolarité en France : l'insertion?

Le parcours scolaire antérieur des jeunes joue également beaucoup sur leurs attentes quant à l'école en France ; un des jeunes ayant eu la scolarité la plus courte, dans un système très éloigné du système français tel que l'école coranique qui plus est, semble plus satisfait de sa progression. Une des jeunes, au contraire, s'est démotivée lorsqu'elle a intégré un lycée professionnel en France et l'explique en mettant en avant le fait qu'elle trouvait "*difficile*" beaucoup de choses, le français notamment, et que la perspective de "*devoir refaire la seconde, la première, la terminale, après passer le bac*" ne lui convenait pas. Cette vision des choses est à mettre en lien avec son parcours : cette jeune allophone avait été auparavant scolarisée dans un pays dont le système scolaire est assez similaire au nôtre, l'Italie, et par un système très différent, celui du Maroc, dans lequel elle a obtenu un diplôme non reconnu en France. En comparaison, les cinq autres jeunes que nous avons interrogé semblent être moins critiques sur leur scolarité en France, il y a peu de comparaisons dans leur propos entre le système scolaire français et celui de leur pays d'origine, si ce n'est pour souligner une différence dans les méthodes pédagogiques ou dans les programmes. L'idée selon laquelle le système français

traite les élèves allophones très différemment des autres élèves vient de notre propre perception du système.

L'École apparaît pour la plupart des jeunes interrogés comme un moyen de s'intégrer, une étape leur permettant d'acquérir des compétences en vue de l'obtention du titre de séjour, d'un emploi, d'une situation sociale entre autre. Des jeunes qui, par rapport à ce que nous avons vu dans notre première partie sur la logique de compétition entre élèves au sein de l'institution scolaire, sont dans des projets d'orientation scolaire et professionnelle basés sur le côté pratique : il s'agit, comme l'explique Prince *"d'essayer de travailler [quand il aura] fini son CAP"*. Ce que nous avons pu voir avec Claire Schiff, sur la volonté d'un certain nombre de jeunes allophones de jouer la carte de la sécurité en faisant en sorte de décrocher un emploi plutôt que de s'engager dans des poursuites d'étude ne garantissant pas leur réussite, est à mettre en lien avec leur situation. En théorie, les jeunes mobilisent en vue de leur insertion sociale et professionnelle *"non seulement un bagage scolaire ainsi qu'un bagage culturel profondément "incorporé" (qu'il s'agisse de la façon de se présenter ou de parler, des goûts, de ce qui sera jugé comme le "bon goût"...), mais aussi un bagage matériel (le capital économique), et un réseau de relations (le capital social), deux atouts sans rapport avec le mérite personnel"* (Duru-Bellat, Frages, Van Zanten, 2018, p. 64). À une époque où l'importance du réseau se fait sentir, les jeunes que nous avons rencontrés ne peuvent s'appuyer quand à eux que sur la cellule familiale, un réseau communautaire ou encore sur des associations venant en aide aux mineurs isolés pour parvenir à s'établir durablement. Dès lors, leur mobilisation individuelle dans leurs apprentissages, dans les démarches d'orientation et de recherche de stages/d'emplois va être leur ressource principale pour réussir et s'insérer professionnellement en France.

2.2. *L'investissement personnel et les représentations des allophones jouent un rôle important dans la construction de leur parcours*

La formulation de nos hypothèses de recherche s'est appuyée sur certaines impressions et idées reçues que nous pouvions avoir sur la scolarité des allophones en France, notamment sur leur marge de manoeuvre pour choisir leur parcours. Or, à la lumière des entretiens que nous avons mené, il apparaît que les élèves allophones sont moins "passifs" que nous pouvions le penser, qu'ils ne sont pas dépendants des possibilités que leur offre l'institution mais qu'ils sont bel et bien décisionnaires. Cette tendance à penser que des jeunes, ayant grandi dans un autre pays et n'étant de fait guère familiers du fonctionnement du système scolaire français, seraient plus contraints que d'autres pour la suite de leur scolarité s'avère globalement peu conforme à la réalité : ils semblent considérer l'École française comme un tremplin pour acquérir des compétences nécessaires à long terme, telles que la maîtrise du français, et sont prêts à s'investir pour pouvoir évoluer plus rapidement.

Nous avons pu remarquer, dans le discours des allophones interrogés, l'idée selon laquelle les efforts personnels pour entrer dans la forme scolaire française étaient importants : *"j'ai encore plus révisé. J'ai laissé ce que je connaissais de mon pays et j'ai appris les choses d'ici"*, *"on se donnait beaucoup pour parler français"*. Les propos de certains des jeunes rejoignent ce que nous avons pu voir dans nos lectures, ce qu'a écrit Claire Schiff notamment sur *"[leur] croyance profonde en l'efficacité de l'effort individuel dans la réussite, tant scolaire que professionnelle"* (2001, p. 3). On peut distinguer dans ce genre de discours une certaine conception de la réussite et du mérite des individus qui n'est pas exclusivement liée à leur origine ; cette conception, qui est plutôt celle de l'école, renvoie les individus à leur propre responsabilité et à leur travail personnel, aux efforts qu'ils consentent en vue de la réussite scolaire, indépendamment de tout "handicap socioculturel" (Dubet, 2009, p. 46).

Les stratégies des jeunes pour progresser dans leur scolarité de même que leurs priorités, en partant du principe que la maîtrise de la langue française était

nécessaire, ne sont toutefois pas identiques : un des jeunes que nous avons rencontré a demandé à avoir plus de cours de français alors qu'une autre n'a pas souhaité suivre les cours de français en plus dont elle pouvait bénéficier car ils représentaient pour elle une contrainte en terme d'organisation et de temps. Le parcours scolaire de ces jeunes allophones n'est pas, contrairement à ce que nous avons pu envisager au début de notre recherche, uniquement tributaire des possibilités offertes par le système scolaire mais aussi des choix que font ces jeunes et des objectifs qu'ils se donnent.

Le discours d'une des jeunes illustre particulièrement l'idée que la démarche individuelle impacte grandement la construction des parcours des allophones puisqu'elle explique qu'elle a intégré une école de la Seconde Chance en s'appuyant sur le modèle de sa soeur, elle-même passée par ce dispositif, afin d'entrer sur le marché du travail le plus rapidement possible. La réflexion des jeunes allophones traduit pour trois d'entre eux en particulier une forme de stratégie dans les choix qui ont été faits : l'idée est d'intégrer une formation offrant les meilleures chances d'obtenir un emploi par la suite : *“normalement, je sors avec un contrat, normalement les élèves ne sortent pas sans rien”* ; *“je voulais faire ma formation en électricité au cas où tourisme ça marche pas “* ; *“[Boulangerie] ça marchera toujours bien”*. Les goûts de ces jeunes, leur attrait pour les formations qu'ils suivent est moins évident et il n'y a que Diambere qui explique qu'il a choisi de s'orienter vers le métier de boulanger parce que *“c'est un métier qu'[il] aime depuis tout petit”*. En proportion, l'intérêt semble avoir moins primé par rapport à la sécurité de l'emploi dans leurs choix d'orientation, sans qu'il n'y ait pour autant, dans leurs propos, l'idée qu'il s'agisse d'un choix par défaut. Ce qui motive leur choix n'est pas sans rappeler ce que Boudon a pu écrire dans *L'inégalité des chances* en 1972 sur les logiques motivant les choix des élèves et de leurs familles, de manière à ce que l'orientation se fasse en fonction des coûts et des avantages offerts par chaque option. Or, ces jeunes, parfois venus sans leur famille et connaissant peu le système scolaire français, réfléchissent en fonction de leur perception de l'offre et de la demande dans certains secteurs d'activité et ont pour au moins l'un d'entre eux un “plan de secours” leur permettant de ne pas se retrouver sans perspective d'embauche à la

fin de leur formation. De plus, il y a un vrai enjeu d'insertion pour eux, "*le caractère réel et sérieux de la formation ou des études entreprises par le jeune*" étant l'un des facteurs pris en compte pour la délivrance d'un titre de séjour pour les mineurs isolés, pris en charge par l'aide sociale à l'enfance entre l'âge de seize et dix-huit ans, selon l'article L313-15 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile⁸. Nous avons pu voir dans notre première partie que la présence de populations étrangères en France est historiquement liée de manière étroite à leur participation à l'activité économique du pays. Dans la mesure où l'immigration n'est pas liée à des persécutions religieuses, politiques ou sociales, il s'agit pour les jeunes que nous avons interviewé de ne pas se retrouver en voie de marginalisation, faute d'un emploi ou d'une formation justifiant leur présence sur le territoire.

2.3. Une construction de soi à intégrer dans leur parcours

Les jeunes que nous avons interrogés sont arrivés en France entre quatorze et seize ans, parfois seuls, parfois accompagnés de leurs familles. Ils ont pu se retrouver dans des situations où ils ont dû "réapprendre" certaines choses d'une manière différente tels que les mathématiques, l'histoire géographie mais aussi la manière de socialiser et de communiquer avec les autres, ce qui peut jouer sur la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs capacités. Comme nous avons pu le voir dans la première partie de notre travail de recherche, l'adolescence est un moment important de construction de soi, et nous sommes parties de l'idée que l'adaptation était plus aisée pour des individus arrivés très jeunes en France que pour des adolescents. C'est un âge de la vie marqué par des changements à la fois psychiques et physiologiques, par une recherche de liberté contrebalancée par le besoin d'avoir un cadre pour pouvoir construire son identité (Le Breton, 2009, p. 169-170). Or, les jeunes allophones, plus particulièrement encore les mineurs non accompagnés, ne bénéficient pas forcément de ce cadre. Étant arrivés en France pendant leur adolescence (l'Organisation Mondiale de la Santé considère que

⁸ Article L313-15. Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006180200&cidTexte=LEGITEXT000006070158>; Consulté le 21/03/2020

“l’adolescence est la période de croissance et de développement humain [...] qui se situe entre les âges de dix et dix-neuf ans.”), ils sont amenés à intégrer de nouveaux paramètres dans leur construction en tant qu’individus. La perte de repères et l’absence de référents, qu’il s’agisse de parents, ou d’autres adultes, sont des sources de difficultés potentielles pour les jeunes allophones, à l’École notamment, mais aussi pour leur intégration future. Par ailleurs, ils sont en décalage comparé à leurs camarades, quand ils intègrent une classe ordinaire, puisqu’il y a eu un laps de temps plus ou moins important (entre quatre mois et un an) entre leur arrivée en France et leur prise en charge au sein du dispositif MLDS auquel s’est ajouté le temps qu’ils ont passé au sein dudit dispositif. Cela nous amène à nous demander si la migration est réellement source de difficultés ou si, au contraire, elle ne contribue pas à construire la résilience et la maturité des allophones qui, parce qu’ils ne sont pas avantagés, cherchent à compenser par leurs efforts cet état de fait.

Nous avons en supposé qu’il existe un risque pour certains des jeunes allophones de se retrouver en situation de distanciation culturelle, en raison d’une différence importante entre leurs propres codes et les codes de l’École. Cela est un risque d’autant plus grand dans la mesure où l’individu ne sait pas comment se positionner par rapport la culture du pays d’accueil sans devoir renier sa culture d’origine (Goï, 2015, p. 103). Un des jeunes, par ailleurs investi dans le CVL de son lycée et à l’aise avec ses pairs, a évoqué une forme de repli sur lui-même face aux adultes : *“mais ici il y a des jours où laisse tomber, je parle pas”*, en réaction à des codes qui ne font pas sens pour lui. Ici, ce jeune allophone a réussi à rallier ce que Tariq Ragi nomme *“l’espace commun de communication”* (2003, p. 7), malgré les difficultés initiales qu’il a pu avoir en français, et à s’investir dans la vie de son établissement, ce qui traduit une volonté d’engagement que nous ne soupçonnions pas chez ces jeunes. Étant donné leur parcours, nous avons supposé que leur priorité serait l’apprentissage du français et l’accès à la formation alors que le discours de Raoul nous invite à envisager que les jeunes allophones puissent être porteurs d’initiatives.

Par ailleurs, nous avons pu noter l'importance qu'ont pu avoir l'émulation et plus globalement le rapport aux pairs dans les progrès réalisées par les jeunes que nous avons interrogé : au sein du dispositif notamment, le fait que *“tous on se trouvait dans la même situation et on se comprenait entre nous”* a pu leur permettre de se sentir plus en confiance, de pouvoir s'appuyer dans certains cas sur un ou une autre jeune venant du même pays qu'eux. Ces notions de solidarité et d'entraide sont à mettre en relation, dans les propos tenus de trois des jeunes interrogés, avec une forme de démarche individuelle pour aller vers les autres : *“j'essaye de parler avec les gens”, “j'étais en confiance, je me sentais plus bloquée [...] pour parler aux autres”, “je me débrouille avec les autres”*. On retrouve ici aussi une différence entre les jeunes allophones dans leur rapports aux autres, entre ceux qui accordent une importance manifeste à la socialisation et ceux qui ne l'évoquent pas explicitement, qui relève sans doute plus de leur culture ou de leur personnalité que d'autre chose. Toutefois, l'importance accordée aux pairs et à l'émulation au sein d'un groupe d'apprentissage n'est pas l'apanage des élèves allophones ; elle peut être exacerbée du fait de leur situation.

Au vu de l'analyse que nous avons faite, il apparaît que les élèves allophones arrivés à l'adolescence peuvent rencontrer des difficultés initialement, liées à la langue française et à la transition entre différents modes de scolarisation sans que nous ne puissions dire que ces élèves sont plus en difficulté que d'autres. Au contraire, ils sont généralement plus accompagnés dans leur parcours et ne semblent pas avoir fait les frais de la compétition scolaire que de nombreux auteurs tels que François Dubet et Marie Duru-Bellat ont pu décrire. Cela implique finalement que le processus d'inclusion a été, pour eux, plutôt efficace puisqu'il y a une réelle prise en compte de leur spécificité pour pouvoir leur permettre de sortir du système scolaire avec les outils nécessaires pour s'insérer dans la société. De plus, la notion d'investissement qu'ont mis en avant explicitement quatre des jeunes que nous avons interrogé nous a amené à envisager que la réussite scolaire de ce public particulier puisse être liée aux efforts qu'ils sont prêts à consentir.

V. Conclusion

Les élèves allophones constituent un public particulier que l'École est amenée à prendre en charge et, pour ce faire, elle met en oeuvre des dispositifs adaptés visant leur inclusion. En s'adaptant pendant un temps donné à leurs besoins, l'institution scolaire s'efforce de leur donner les mêmes chances que les autres élèves et de les préparer à intégrer la voie ordinaire de scolarité. Notre vision initiale d'inclusion est à remettre en perspective : au commencement de notre recherche, nous étions parties de l'idée selon laquelle le système scolaire français n'était pas assez inclusif car il ne permettait pas aisément aux allophones d'accéder à un cursus plus long, en lycée général par exemple, et de poursuivre des études dans le supérieur. Nous étions influencées par la vision de la réussite scolaire et sociale en France qui prédomine et qui reste encore étroitement liée aux diplômes obtenus et à l'emprise que ceux-ci ont sur le parcours professionnel des individus (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010). Or, l'inscription de ces jeunes allophones dans des formations professionnelles relève d'un choix stratégique de leur part et d'une ambition différente que celle que nous aurions pu imaginer : ils cherchent avant tout à s'insérer socialement et professionnellement grâce à l'obtention d'un titre de séjour et d'une qualification leur permettant de rester en France et de subvenir rapidement à leurs besoins (ce qui est aussi un modèle de réussite). Contrairement à ce que nous avons envisagé, les jeunes allophones que nous avons interrogé ne sont pas nécessairement des élèves en difficulté mais des élèves investis dans la vie de leur établissement en tant qu'élus par exemple, avec des projets de poursuite d'études et des perspectives d'insertion professionnelle. Dans le cas des élèves allophones, est-ce que réussir serait forcément lié à l'intégration de filières et de formations dites "prestigieuses"? Il semblerait qu'il puisse s'agir plus prosaïquement d'obtenir une certification qu'ils pourront faire valoir sur le marché du travail et qui leur permettra en outre de faciliter leur intégration.

Il nous est apparu, au terme de ce travail de recherche que la responsabilité dans la réussite des élèves est bel et bien partagée entre le système scolaire français, qui cherche à être au plus près des besoins individuels sans négliger l'accompagnement collectif, et les élèves (ainsi que leurs familles, ce qui n'est pas forcément le cas pour de jeunes allophones). Les difficultés auxquelles peuvent être confrontés ce public ne sont pas nécessairement le résultat d'une déficience dans

leur prise en charge à l'École et elles ne placent pas, dans le cas des jeunes allophones que nous avons interrogé, en situation d'échec. Au contraire, le discours de plusieurs d'entre eux traduit une certaine résilience et une volonté de surmonter la difficulté grâce à leurs efforts.

En effet, les jeunes allophones, de part leur parcours de vie et leur maturité, semblent d'autant plus déterminés et motivés dans leur réussite scolaire que l'école peut en partie répondre à leur attente de vivre dans de meilleures conditions. Ce que nous avons pu comprendre sur leur parcours a pu nous surprendre car leurs difficultés initiales (réelles ou supposées) ressemblent à celles que peuvent rencontrer des élèves issus de milieux populaires à savoir des acquis scolaires plus ou moins solides, des codes scolaires plus ou moins intériorisés dépendant de leurs expériences passées, ou encore une maîtrise du français et plus particulièrement de l'écrit qui n'est pas toujours celle qu'attend l'institution.

Cela nous amène à nous demander ce qui fonde cette différence de positionnement par rapport à l'École entre élèves allophones et élèves de milieux populaires, ces derniers pouvant au contraire s'éloigner d'un système scolaire dont ils n'ont pas toujours le sentiment qu'il leur donne leur chance. En apparence, les élèves allophones n'ont pas moins de chances qu'eux de réussir et ce d'autant plus qu'ils sont accompagnés dans leur progression par le système scolaire ; pour autant, l'accompagnement ne semble pas être le seul facteur entrant en compte dans la réussite scolaire des uns et des autres. Quatre des jeunes allophones ont pu nous faire part explicitement des choix qu'ils ont fait et des efforts auxquels ils ont consentis pour réussir, ce qui peut nous amener à envisager que la motivation et, dans une certaine mesure, la confiance en l'École qu'ils peuvent avoir comptent tout autant que l'apprentissage du français dans leur parcours. Dans quelle mesure les allophones sont dans une position d'acteur de leur scolarité? Est-ce que la migration, plus particulièrement au moment de l'adolescence, leur a permis de gagner en autonomie, en résilience et en maturité et les a, de fait, rendus plus aptes à s'investir de manière "rentable" dans leur scolarité?

Bibliographie :

Référentiel de missions :

- Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2010 et de 2013, Ministère de l'Éducation Nationale.

Circulaires :

- Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986
- Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012

Ouvrages et revues :

- Abdallah-Preteille M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* (réédition 2017) Paris, France : Hachette Éducation
- Abdallah-Preteille M. (2017). *L'Éducation interculturelle* (5e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France
- Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethno-raciale des migrants. *Migrations Société*, 176(2), 33-47.
- Auger N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, vol. 158, no. 3, pp. 28-38
- Branche-Seigeot, A. (2014). La maîtrise du français écrit par les primo-arrivants : une analyse des performances productives par frontière stochastique. *Recherches économiques de Louvain*, vol. 80 (4) p. 25-52.
- Chnane-Davin, F. & Cuq, J. (2017). Chapitre 3. L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans :

Pascal Detroz éd., *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 91-110). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Chomentowski, M. (2009) *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris, France : Éditions L'Harmattan
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris, France : Éditions Seuil
- Dubet F., Duru-Bellat M., Vérétoit A. (2010). *Les sociétés et leur école*. Paris, France : Éditions Seuil
- Duru-Bellat M., Farges G., Van Zanten A. (2018). *Sociologie de l'école. 5ème édition*. Paris, France : Éditions Armand Colin
- Duru-Bellat, M., Meuret D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur
- Goï C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris, France : Canopé éditions
- Kahn S.(2010). *Pédagogie différenciée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur
- Khellil M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris, France : Presses universitaires de France
- Le Bras H. (2014). *L'invention de l'immigré*. La Tour-d'Aigues, France : Éditions de l'Aube
- Le Breton, D.(2008) *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*. Paris, France : Éditions Autrement
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2,(2),pp. 47-62.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Universités
- Mokoukolo, R., Pasquier, D. Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. numéro 79, no. 3, 2008, pp. 57-67.
- Ragi T. (2003). Socialisation et identité culturelle. *Agora débats/jeunesse* n°32, pp. 4-11.

- Ramos E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie. Usages, pratiques, analyses*. Paris, France : Éditions Armand Colin.
- Schiff, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Hommes et Migrations*, n°1251, pp. 75-85
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp.123-139
- Weil P. (2005). *La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations*. Paris, France : Éditions du Seuil et La République des Idées.

Sitographie :

- ❖ Article L111-1 du Code de l'éducation (version en vigueur depuis le 10/07/2013). Consulté le 07/01/2019, from <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=BC3BF0C1E74E17915678EEDDA08>
- ❖ La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Information du 25/08/2015. Consultée le 07/01/2019, from <http://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.htm>
- ❖ Gastaut, Y. (2004). Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 84(4), 107-118. doi:10.3917/ving.084.0107. Consulté le 14/01/2019
- ❖ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO). "Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés". Mai 2016. Consulté le 09/04/2019, from <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>
- ❖ Rapport PISA 2015 consulté le 08/04/2019, from http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/06/7/2016_DP-PISA_2015_679067.pdf

Annexes

Annexe 1. Grille d'entretien :

| Thématiques | Questions |
|--------------------------------------|---|
| La situation particulière de l'élève | <ul style="list-style-type: none">• Comment t'appelles-tu? Quel âge as-tu? De quel pays viens-tu?• Depuis combien de temps es-tu arrivé en France? Es-tu venu seul? En famille? (ou autre?) |
| Le parcours de l'élève jusqu'alors | <ul style="list-style-type: none">• As-tu été à l'école avant d'arriver en France? Est ce que tu peux me raconter comment ça se passe à l'école dans ton pays d'origine? Quel niveau as-tu validé avant de partir de ton pays? Sais-tu à quel niveau ça correspond en France?• Comment est-ce que se passent les cours dans ton pays d'origine? (quelles matières, niveau de difficulté des enseignements...) Qu'est-ce que vous appreniez et comment vous appreniez en classe?• Comment était ta relation à l'école dans ton pays d'origine (est-ce que c'était facile/difficile pour toi de suivre les cours/?Est-ce que tu étais plutôt motivé(e) pour y aller?) |
| | <ul style="list-style-type: none">• Comment ça s'est passé quand tu as commencé à l'école en France? Est-ce que tu as commencé les cours dès que tu es arrivé?• Comment-est ce que tu es arrivé dans ce dispositif/ dans cette classe? Est-ce que tu penses que ca correspond à ton niveau (par rapport à là où tu t'étais arrêté(e) dans ton pays d'origine)? Comment |

| | |
|---|--|
| <p>La scolarité de l'élève en France</p> | <p>se sont passés les cours au début?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Peux-tu nous dire comment se passe les cours pour toi maintenant (es-tu en classe ordinaire? Est-ce que tu es encore dans un dispositif particulier? est-ce que tu as encore des cours de Fle etc)? Comment ça se passe en stage? ● Comment est-ce que tu as choisi ta classe/formation actuelle? (Est-ce que quelqu'un t'aide pour ton orientation? Est-ce que ça te plaît?) Qu'est-ce que tu penses faire après? Est-ce que c'est une formation que tu pouvais avoir dans ton pays d'origine? |
| <p>Le rapport à la norme (décalages ou adaptations)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que tu savais déjà parler un peu le français ou l'écrire avant d'arriver en France)? ● S'il y a quelque chose que tu trouves difficile, qu'est-ce que tu fais? Est ce que tu peux me donner un exemple concret? Est-ce que tu demandes de l'aide? A qui? |
| <p>Le rapport à l'École (attentes par exemple)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que les cours/ le fonctionnement de l'école en France est très différent de là d'où tu viens? ● Est-ce-que tu t'imaginais l'école française telle que tu la connais?(avec les professeurs, avec les autres élèves, est-ce que le niveau scolaire est plus élevé etc)? |

Annexe 2. Extrait de l'entretien avec Sada, jeune érythréen de dix-sept ans arrivé en France avec sa famille en 2017 :

So : [...] Et est-ce qu'avant d'arriver en France tu savais un peu parler français ou l'écrire peut être?

Sa : Non pas du tout.

So : Non pas du tout?

Sa :

So : Ouais ok tu n'avais aucune notion de français.

Sa : Oui.

So : Ok, d'accord. En France quand tu es arrivé, quand est-ce que tu t'es inscrit à l'école? Est-ce que tu t'es inscrit à l'école directement en arrivant en France?

Sa : Non, on est resté 6 mois ici.

So : Pendant 6 mois et tu t'es inscrit au bout de 6 mois à l'école?

Sa : Oui. [...]

So : Ensuite à l'école, qu'est ce que tu as trouvé ou qu'est ce que tu trouves le plus facile ou le plus difficile dans les cours en France? Qu'est-ce qui t'a semblé le plus facile et le plus difficile en France quand tu es arrivé?

Sa : Bah le plus difficile c'était la langue française.

So : C'était le français d'accord. D'apprendre la langue française?

Sa : Oui. [...]

So : Du coup, est-ce que lorsque tu es arrivé dans l'école en France, est-ce que tu as été aidé par des personnes pour t'intégrer dans l'école et tout ça ? Est-ce que tu estimes qu'il y avait des gens autour de toi pour t'aider ou est ce que tu as été un petit peu lâché dans la nature?

Sa : Oui il y avait des gens d'Erythrée.

So : Ouais, donc plutôt des professeurs, des élèves?

Sa : Non les érythréens, ceux qui sont encore ici.

So : Donc des personnes qui avaient la même nationalité que toi qui t'ont aidé c'est ça?

Sa : Oui

So : Ok, d'accord que tu retrouvais du coup à l'école ou en dehors de l'école?

Sa : En dehors de l'école. [...]

So : Ok d'accord. Et après plus globalement est ce qu'il y a des choses en France qui te choquent? ou tu te dis "ah c'est hyper bizarre" cette pratique là en France? Par exemple que ce soit dans le comportement des gens ou la vie quotidienne. Des choses très différentes de toi ce que tu avais vécu avant en Erythrée par exemple.

Sa : Oui, les élèves quand ils parlent avec le prof. Quand on est repris on peut parler avec le prof.

So : Donc le rapport...toi ce qui t'a choqué, un rapport différent entre les élèves et les professeurs.

Sa : Oui.

So : Et du coup en France tu trouvais que c'était plus, on va dire "cool" c'est ça?

Sa : Oui.

Annexe 3. Extrait de l'entretien avec Gracieth, jeune angolaise âgée de dix-huit ans venue en France avec sa famille :

So : [...] Ok, est ce que tu avais déjà été à l'école avant d'arriver en France?

Gr : Euh oui.

So : Ok, dans quel pays du coup tu avais été? En Angola?

Gr : Euh oui en Angola.

So : Et pendant combien de temps tu as été scolarisée en Angola?

Gr : Euh pendant, je peux dire à partir de 5 ans jusqu'à 15, oui.

So : Donc une dizaine d'années. [...]

So : Ok, et est-ce qu'avant d'arriver en France tu avais des notions de français? Est-ce que tu savais peut-être le lire ou l'écrire ou un peu le parler?

Gr : Euh j'avais des cours en français en Angola...

So : Ok, d'accord.

Gr : Mais je m'y intéressais pas.

So : Donc tu avais eu des petits cours de français donc tu avais quelques notions avant d'arriver. [...]

So : Quand est-ce que tu t'es inscrite à l'école quand tu es arrivée en France? Est-ce que ça été directement après ton arrivée?

Gr : Non j'ai dû attendre un an si je puis dire.

So : Un an?

Gr : Oui, j'ai perdu un an. [...]

So : Sinon qu'est-ce qu'il s'est passé pendant le laps de temps de un an entre ton arrivée et l'inscription?

Gr : Euh c'était vraiment pour savoir si j'ai un bon niveau pour mériter cette place en fait.

So : Donc tu as fait des tests de positionnement en langue française?

Gr : oui des test de positionnement, oui.

So : Ok, juste en langue française?

Gr : En maths aussi je me souviens.

So : En maths aussi, d'accord. Et c'était sous quelle forme ces tests, c'était à l'écrit?

Gr : À l'écrit oui. C'était à l'écrit et ils m'ont aussi demandé de lire un peu si je me souviens bien. [...]

Gr : Dans la classe c'était bien parce que nous tous on se trouvait dans la même situation et on se comprenait entre nous et tout ça. Et si je puis dire, dans 7 mois on a appris à parler français. [...]

So : Vous étiez immergé aussi.

Gr : Oui, parce qu'on se donnait beaucoup pour parler français. On m'a dit que c'était pas facile mais on a essayé et voilà. [...]

So : Ok, d'accord et qu'est ce que tu as trouvé le plus difficile?

Gr : Le plus difficile...m'adapter.

So : T'adapter à quoi, dans quel sens?

Gr : M'adapter plutôt aux règles aussi.

So : Aux règles de l'école française?

Gr : Oui.

So : Quelles règles par exemple?

Gr : Par exemple utiliser les ordinateurs en cours.

So : Ok, l'informatique ça été un point...

Gr : Oui, parce qu'en Angola on travaille pas trop sur les ordinateurs. On a un cours spécifique d'informatique mais là on travaille beaucoup sur les ordinateurs. [...]

So : Ok et dernière question beaucoup plus générale sur qu'est ce que tu trouves de différent entre la France et toi ton pays d'origine? Est ce qu'il y a des choses que tu trouves étonnantes?

Gr : Je pense qu'ici les personnes elles s'inquiètent beaucoup plus oui aux autres que dans mon pays parce qu'ici il y a beaucoup d'aide si je puis dire...

So : Mmh de solidarité?

Gr : Oui de solidarité parce que nous on a la solidarité mais c'est pas non plus...c'est pas la même chose qu'ici parce que je pense que si quelqu'un part dans mon pays, je pense que, l'aide pour parler, ça sera pas la même chose. Ici ils aident vraiment.

So : Pour l'intégration?

Gr : Oui pour apprendre la langue..

So : Et est ce qu'il y a autre chose qui te marque en France peut être plus en rapport avec l'école? La différence entre l'école française et l'école en Angola?

Gr : Euh je pense que je peux dire...c'est un peu la même chose. Ici je suis dans une école publique alors que là en Angola la manière que l'école publique fonctionne ici c'est la manière que l'école privée en Angola.

So : D'accord. Donc en fait en Angola pour que l'école fonctionne bien il faut payer, ce n'est pas un service public comme en France.

Annexe 4. Extrait de l'entretien avec Sara, jeune italienne d'origine marocaine arrivée en France en 2017, avec sa famille, à l'âge de seize ans :

So : [...] Est-ce que tu as validé un niveau ou un diplôme en Italie ou au Maroc?

Sa : C'était au Maroc et c'était un diplôme de secrétaire bureautique.

So : D'accord.

Sa : Mais du coup il est pas reconnu en France, mais tu te souviens de ça, non? [...]

Sa : Non, non par exemple au Maroc pendant 1 an j'ai suivi ma formation et j'ai eu mon diplôme mais en France il faut vraiment avoir le BAC dans l'administration et passer une formation genre et avoir le diplôme pour que ça soit reconnu ici en France. Je sais pas pourquoi mais ça doit être une question de niveau de diplôme.

So : [...] Ok, d'accord. Comment est-ce que tu décrirais ta relation à l'école que ce soit en Italie ou au Maroc. Est-ce que tu étais motivée pour aller à l'école? Est-ce que c'était facile? Difficile?

Sa : Un peu difficile car au Maroc c'était pas du tout le même programme qu'en Italie.

So : Ok, donc tu as rencontré des difficultés pour t'adapter au système marocain quand tu es arrivée là bas, c'est ça?

Sa : Ouais c'est ça.

So : Mais tu étais plutôt motivée pour aller à l'école ou ça te démotivait?

Sa : Repasser, refaire les niveaux et les classes c'était un peu démotivant.

So : Tu trouvais ça long?

Sa : Oui, mais sinon ça va je trouve.

So : Et quand tu es arrivée en France comment ça s'est passé à l'école? Est-ce que tu as commencé les cours dès que tu es arrivée en France?

Sa : Non, je suis arrivée en mars, j'avais pas grande possibilité car les formations étaient déjà commencées et donc ils n'avaient pas de place. Et du coup voilà je suis restée de mars jusqu'à septembre chez moi. [...]

So : Et maintenant alors comment se passe les cours pour toi? Dans quelle classe tu es? Est-ce que tu es dans un dispositif particulier?

Sa : Là je suis à l'école de la seconde chance donc je dois trouver des stages. C'est une formation beaucoup axée sur les stages, donc on est des stagiaires.

So : Tu parles de stages et alors comment ça se passe en stage pour toi?

Sa : Oui ça se passe pas mal, j'ai fait un stage dans la vente qui s'est bien passé puis je vais en faire un dans l'administration donc à voir.

So : Donc du coup c'est toi qui cherche et trouve les stages?

Sa : Exactement.

So : Comment est-ce que tu as choisi la formation dans laquelle tu es actuellement?

Sa : Ma soeur est passée par l'école de la Seconde Chance et maintenant elle travaille à l'aéroport et je me suis dit pourquoi pas m'inscrire à l'école parce que ça permet d'avoir pas mal de pistes et connaître des entreprises donc ça nous aide.

So : ok. Et alors qu'est ce que tu penses faire après ça?

Sa : Bah en fait avec cette formation je vais pas sortir sans rien. Normalement je sors avec un contrat, normalement les élèves ne sortent pas sans rien.

So : Tout est mis en place pour que vous trouviez un contrat?

Sa : Exactement. [...]

So : Si on revient sur les cours et l'école, quand tu trouvais quelque chose de difficile qu'est-ce que tu faisais?

Sa : Bonne question. C'est pour ça que j'étais pas mal absente au lycée Léonard de Vinci parce que je trouvais difficile et trop difficile.

So : Qu'est ce qui était difficile?

Sa : La langue. Les matières d'administration, plein de choses...l'orthographe. J'ai essayé de m'entraîner et de me dire "je reste jusqu'à la fin de l'année" mais j'en avais marre.

So : Pour la langue, tu n'avais pas des cours de français en plus des autres pour t'aider?

Sa : Oui mais pour être honnête j'y allais pas. J'étais déjà loin de chez moi et on me demandait de rester une heure de plus après les cours donc ça ne m'allait pas et j'ai laissé tomber. Mais si il y avait des aides à l'école.

So : Donc face à ça tu as décidé de changer de voie.

Sa : C'est ça. Et puis je trouvais ça long de devoir refaire la seconde, la première, la terminale après passer le bac mais après l'administration me plaît toujours. [...]

Annexe 5. Extrait de l'entretien avec Raoul, jeune d'origine angolaise âgé de dix-neuf ans et arrivé seul en France :

So : C'est pas organisé comme ça en Angola, il n'y pas de brevet ou de bac?

Ra : Non pas de brevet et il y a un bac mais c'est différent aussi. Il faut attendre six ou sept années pour le passer.

So : Donc toi tu es parti avant d'avoir validé un diplôme équivalent au bac.

Ra : Voilà. [...]

So : Ok, comment est-ce que tu pourrais me décrire ta relation avec l'école en Angola? Ça te plaisait?

Ra : Ça me plaisait trop.

So : Ça te plaisait trop alors pourquoi?

Ra : Parce que c'est là que j'ai grandi, que j'ai rencontré des amis et jusqu'à aujourd'hui...je sais que je vais pas oublier.

So : Donc toi c'est plus les rencontres que tu as faites qui t'ont marqué à l'école?

Ra : Oui les rencontres plus les professeurs. [...]

So : Ok. Et quand tu es arrivé en France comment ça s'est passé à l'école? Est-ce que tu as commencé dès que tu es arrivé?

Ra : Non même pas j'ai passé d'abord du temps pour apprendre la langue. J'étais en cours du vendredi au lundi.

So : Des cours de français?

Ra : Ouais.

So : Donc première étape les cours de français...

Ra : Oui j'ai fait un an et après je suis parti en collège. [...]

Ra : Là ça été une grande chose pour moi! Le premier jour c'était difficile, j'étais pas habitué comme chez nous...je savais pas comment je devais dire les choses...là je suis resté calme, j'ai rien dit...

So : Tu étais impressionné le premier jour?

Ra : C'est ça.

So : Et après au niveau des cours?

Ra : Les cours m'ont trop aidé, j'ai appris des choses que je savais pas.

So : Ok, et ensuite au niveau de ton intégration dans l'école?

Ra : Ça s'est bien passé car il y avait une fille qui venait du même pays que moi du coup c'était plus facile.

So : Du coup ça aidait d'avoir une personne qui venait du même pays que toi et savoir que tu pouvais compter sur elle en cas de difficulté.

Ra : Oui, exactement.

So : Et maintenant comment est-ce que ça se passe l'école pour toi puisque tu es au lycée maintenant?

Ra : Là ça se passe bien. J'essaye de parler avec les gens, je sais ce que je peux faire et ne pas faire.

So : Ok tu as intégré un peu les codes. [...] Et est-ce que tu as toujours des cours de français en plus ou pas?

Ra : Non même pas.

So : Donc tu suis un cursus classique en lycée pro.

Ra : Tout comme les autres.

So : Et comment est-ce que tu as choisi ta formation?

Ra : Euh de base c'était pas...J'ai choisi électricité...c'est pas une chose que je vais faire toute la vie mais c'était un plan B.

So : Ok.

Ra : Parce que de base je voulais commerce et tourisme. Mais je voulais faire ma formation en électricité au cas où le tourisme ça marche pas.

So : Donc tu penses te réorienter vers le commerce et le tourisme ensuite?

Ra : Oui avec un BTS. [...]

So : Est ce que tu as trouvé des choses difficiles quand tu es arrivé à l'école en France?

Ra : Oui!

So : Vas-y, explique.

Ra : Les maths qu'il y a ici, chez nous il n'y a pas, c'est pas la même méthode.

So : C'est quoi qui est différent dans la méthode?

Ra : L'explication, les exercices c'était différent.

So : Le programme en maths était différent.

Ra : L'histoire aussi c'était différent.

So : C'était différent par le niveau? Les attentes?

Ra : C'était des histoires différentes, je sais pas comment dire...

So : Donc le contenu. Ok et comment tu as fait pour surmonter ces difficultés?

Ra : J'ai encore plus révisé. J'ai laissé ce que je connaissais de mon pays et j'ai appris les choses d'ici. [...]

So : Ok. Et au niveau du fonctionnement de l'école qu'est-ce que tu trouves qui est très différent par rapport à l'Angola?

Ra : Les interdictions...chez nous tu peux rentrer avec les capuches haha, ici tu peux pas.

So : Des interdictions plus strictes en France alors? Après tu as parlé un moment des relations avec les profs...

Ra : Oui ils étaient comme des membres de ma famille...mais ici il y a des jours où laisse tomber, je parle pas.

So : Il y a des jours où ça te paraît complètement...

Ra : Bizarre! Tu peux pas lui serrer la main parce que c'est interdit, chez nous c'est comme ça, c'est normal. Ici, c'est un manquement de respect mais moi je trouve pas.

So : C'est le décalage qui te fait bizarre?

Ra : Au début oui mais maintenant ça va. [...]

Ra : Oui, oui, oui je fais partie des conseils de classe et j'ai demandé. J'ai parlé avec le proviseur, j'ai posé les questions, j'ai donné des idées et rien!

So : Ah rien ne s'est passé...et donc tu as été délégué?

Ra : Oui, oui.

So : Et alors comment ça se passe, racontes ce que tu fais.

Ra : Ça se passe bien. Je dis les choses que les autres veulent dire, j'apporte des idées...des choses comme ça!

Annexe 6. Extrait de l'entretien avec Diambere, jeune malien de dix-huit ans arrivé seul en France :

S : [...] Tu as vécu en Italie?

D : Oui j'ai fait un an et quelques mois là-bas et après je suis venu en France.

S : Et après tu es arrivé en France. Et es- ce que tu es venu avec des personnes en particuliers ou non?

D : Non, je suis venu tout seul.

S : Ok, d'accord. Est-ce qu'avant d'arriver en France, tu avais été à l'école au Mali?

D : Oui j'ai été à l'école mais c'était l'école coranique.

S : Ok c'était une école religieuse.

D : Oui c'est ça. [...]

S : Ok. Donc tu es arrivé en France avec le niveau du collège. Est ce que tu peux m'expliquer ce que vous faisiez pendant un cours à l'école au Mali?

D : Bah les cours chez nous c'est différent parce que là bas les cours on mémorisait obligatoirement.

S : C'était du par coeur? Et quelles matières vous aviez?

D : Toutes les matières...géographie, histoire, mathématiques, le coran aussi...un peu de tout comme ici en fait. On apprend tout par coeur et c'est un prof pour toute l'année, c'est pas comme ici.

S : Un prof qui fait tous les cours? Et que vous voyez tous les jours?

D : Oui c'est ça du lundi au vendredi.

S : Ok. Et toi comment est ce que tu te sentais à l'école? Est ce que tu aimais bien y aller?

D : Oui je suis quelqu'un qui aime bien aller à l'école mais j'ai pas trouvé les moyens pour aller plus loin à l'école...

S : Tu as pas trouvé quoi pour aller plus loin?

D : Les moyens pour aller trop loin.

S : Parce que c'était payant cette école?

D : Ouais c'était payant.

S : Ouais il y avait une question d'argent...

D : Oui...en coranique c'est payant mais en l'école française c'est le gouvernement qui paye en fait. [...]

S : Ok. Et comment ça s'est passé quand tu es arrivé à l'école en France? Tu es allé directement à l'école?

D : Non j'ai pas allé directement parce que j'étais venu au mineur. J'allais à une association qui s'appelle ASAMEH pour les MNA euh...

S : Oui, pour les mineurs non accompagnés...

D : J'ai fait trois ou quatre mois j'ai été comme ça, j'ai pas été pris en charge...après ils m'ont pris en charge...

S : En stage?

D : En charge, en charge. Parce qu'avant on venait on demandait s'ils pouvaient nous prendre en charge pour s'occuper de nous, nous accompagner.

S : Ah oui, oui ok. Tu as été pris en charge et ça consiste en quoi?

D : Euh...

S : Qu'est ce que t'apportais l'association?

D : Ils nous accompagnaient pour avoir école, travail...

S : Pour faire des démarches...

D : Pour faire les démarches pour les titres de séjour...pour tout ça avant nos dix-huit ans.

S : Oui je vois bien. Et du coup par rapport à l'école ça s'est fait comment?

D : Par rapport à l'école, quand j'ai été pris en charge j'ai fait trois ou quatre mois à une association pour apprendre les cours de français.

S : Oui tu as fait des cours de français...

D : Ouais parce que j'étais pas allé à l'école au pays... [...]

S : Oui donc des difficultés au niveau de l'expression et du vocabulaire...et du coup qu'est ce que tu as fait quand tu as rencontré ces difficultés?

D : Bah quand j'ai vu ça, j'ai appelé mon éducatrice et je lui ai expliqué que je n'avais jamais été à l'école au pays et voir si elle pouvait m'aider. Car souvent au collège on finissait à douze/quinze heures donc voir si je pouvais prendre des cours à côté ou des choses comme ça, pour m'améliorer.

S : Donc prendre plus de français, d'accord. Donc en plus des cours à R. tu prenais des cours de français?

D : Oui. [...]

D : Après j'ai fait un autre stage d'une semaine à Thouaré qui s'est bien passé et le patron m'a proposé de signer un contrat en apprentissage.

S : Trop bien! Donc tout s'est un peu enchaîné. Et alors comment est-ce que tu as choisi boulangerie?

D : C'est une bonne question...Boulangerie je crois que c'est un métier du futur en fait. Ça marchera toujours bien. Même en Afrique sans pain je dirai qu'on ne peut pas vivre, haha.

S : Haha, c'est vrai, c'est vrai...

D : Et c'est un métier que j'aime depuis tout petit. [...]

S : Ok. Et toi comment est ce que tu te sentais à l'école? Est ce que tu aimais bien y aller?

D : Il y a plus de niveau ici plus que chez nous. Souvent on a des profs qui expliquent pas bien au Mali mais il y a aussi un problème de langue...parce que quand j'étais petit au Mali, il y avait la langue du pays mais que nous on comprenait pas dans mon village.

Annexe 7. Extrait de l'entretien avec Prince, jeune Nigérian âgé de vingt ans arrivé seul en France :

J: [...] D'accord et est-ce que Prince, tu avais, comment c'était l'école au Nigeria? Est-ce que tu as été longtemps à l'école, est-ce que tu as eu un diplôme avant de venir en France?

P: Hum, non je suis pas resté longtemps, un diplôme de plomberie. Après les kinar gatri, tu vois ce que c'est?

J: Non, les kinargateri?

P : Avant le lycée, le collège, c'est ça, le collège. Non, avant le collège...

J : L'école primaire?

P: Oui, l'école primaire.

J : Donc il y a eu l'école primaire et après ça...

P: C'est ça et après rien.

J : Et ça se passait comment, un peu pareil qu'en France ou pas du tout? C'était comme en France, les cours ou c'est pas du tout pareil?

P: C'est pas la même en fait, parce que là-bas, on commence les cours à 9h et aussi là-bas, on parle anglais pas français. [...]

P: On peut aller à l'école parce qu'ici c'est gratuit. Au Niger, c'est pas...

J: Au Nigeria, c'est payant et en France on vous donne une place à l'école?

P: Oui, oui.

J: D'accord et donc tu as pu suivre des cours, une formation directement en arrivant ou est-ce que tu as été obligé d'attendre un petit peu?

P: On attend, on a d'abord des cours de français.

J: D'abord les cours de langue et après...

P: Après, j'ai été au collège pour apprendre, pour avancer un peu. [...]

J: Et donc, à part le français, qu'est-ce qui a pu être compliqué pour s'intégrer, pour l'école, pour...

P: Aussi maintenant, on est plus avec les associations, pour les démarches administratives tout ça, ça va être difficile aussi pour trouver le logement parce qu'on vit avec notre ami, à chaque fois on dort dans la maison de notre pasteur tu vois, c'est toujours avec lui...

J: Donc maintenant, tu as dix-huit/dix-neuf ans , c'est ça, donc maintenant que tu as passé les 18 ans, c'est plus compliqué parce que tu as moins d'accompagnement...

P: Oui.

J: C'est ce qui vous manque un peu plus.Hum, je réfléchis, je ne sais pas ce que tu fais maintenant là au lycée...Dans le lycée par exemple, tu as choisi ce que tu voulais faire?

P: Je fais maçon.

J: D'accord et du coup tu as choisi ça mais ce que je veux dire, c'est que c'était ton premier choix?

P: Au début peinture et maçonnerie.

J: Et tu as choisi ça parce que ça te plaisait?

P: Oui aussi j'en avais déjà fait un peu au Niger...

Résumé : Les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont accueillis au sein du système scolaire via des dispositifs adaptés visant à leur garantir la maîtrise du français nécessaire à la poursuite de leur scolarité. Cependant, leur inclusion par la suite en classe ordinaire interroge, plus particulièrement quand il s'agit de jeunes allophones arrivés, parfois seuls, à l'adolescence sur le sol français. Le système scolaire, en tant qu'il garantit le droit à l'éducation pour tous les jeunes, a la responsabilité de fournir un accompagnement adapté à ce public spécifique, ce qui peut s'avérer compliqué au vu des multiples réalités que peut recouvrir l'appellation "allophone". Nous avons choisi de réaliser des entretiens avec de jeunes allophones ayant été préalablement scolarisés au sein de dispositifs adaptés afin de mieux comprendre dans quelle mesure les difficultés qu'ils ont pu rencontrer sont liées aux pratiques d'inclusion du système scolaire français, à l'écart important pouvant exister entre leurs codes culturels d'origine et ceux auxquels ils sont confrontés ou encore aux choix qu'ils ont fait dans la construction de leur parcours.

Mots-clefs : Élèves allophones, inclusion, parcours scolaire, accompagnement, dispositif adapté

Summary : Allophone students, who recently came to France, are integrated in the school system by means of appropriate arrangements designed to provide them with the level in French that they need to continue their education at school. However, their subsequent inclusion in ordinary classes brings up questions, especially when it comes to young allophones who arrived, alone for some of them, as teenagers in France. The school system, as it guarantees the right to education for all young people, has a responsibility to provide appropriate support for this specific group of people, which can be complicated considering the multiple realities hidden behind the word "allophone". We chose to carry out interviews with young allophone who had been educated within adapted systems. This helped us understand the extent to which the difficulties they may have encountered are linked to the inclusion practices of the french school system, to the significant gap that may exist between their cultural codes and those with which they are confronted to, or to the choices they have made in constructing their school career.

Keywords : allophone students, inclusion, school career, support, adapted system

