



HAL
open science

La moindre réussite scolaire des élèves migrants à l'école française : quelles causes ?

Lia Bouffart

► To cite this version:

Lia Bouffart. La moindre réussite scolaire des élèves migrants à l'école française : quelles causes ?. Education. 2021. dumas-03634144

HAL Id: dumas-03634144

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03634144>

Submitted on 7 Apr 2022

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 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

DOSSIER UE3/ UE5

SEMESTRE 4

SESSION 1

**LA MOINDRE REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES MIGRANTS A
L'ECOLE FRANÇAISE : QUELLES CAUSES ?**

Prénom et Nom de l'étudiant : Bouffart Lia

Site de formation : INSPE Villeneuve d'Ascq

Section : 10

Nom de l'enseignant : M. Meunier

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaitais remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce dernier.

En premier lieu, je tenais à remercier Monsieur Olivier Meunier, Professeur des universités, Docteur en anthropologie, HDR en sociologie au sein de l'Université de Lille et Chercheur au Centre de Recherches « Individus, Épreuves, Sociétés », pour son implication dans mes recherches. Ses indications et aides précieuses m'ont permis de mener à bien ce mémoire.

Je tenais également à remercier mes collègues professeurs des écoles des académies de Lille et de Lyon qui ont gentiment accepté de m'aider lors de l'élaboration de ce mémoire. Grâce à eux j'ai pu recueillir les données m'ayant permis de mener à bien ce mémoire.

Je leur suis très reconnaissante de m'avoir ouvert les portes de leurs classes et de m'avoir autorisé à échanger avec leurs élèves et avec eux-mêmes.

Je remercie également tous les élèves qui se sont prêtés au jeu et ont accepté d'échanger avec moi sur leurs vécus.

C'est grâce à eux que j'ai pu construire ce mémoire et le conduire à son terme. Merci pour vos sourires et votre gentillesse.

Sommaire

I-	Introduction : les élèves migrants, un public à inclure au sein de l'école française.....	p. 3
II-	Problématique : les causes de la moindre réussite scolaire des enfants migrants.....	p. 5
III-	Hypothèses : les causes de cette moindre réussite scolaire.....	p. 8
	a. L'appartenance à une catégorie sociale.....	p.8
	b. Les trajectoires migratoires.....	p.10
	c. Le pays d'origine.....	p.12
	d. L'accueil français.....	p.14
IV-	Méthodologie : Population interrogée et posture sociologique.....	p. 15
V-	Mise en œuvre de l'étude.....	p. 17
VI-	Présentations des résultats à plat.....	p. 20
	a. L'appartenance à une catégorie sociale.....	p.23
	b. Les trajectoires migratoires.....	p.28
	c. Le pays d'origine.....	p.31
	d. L'accueil français.....	p.33
VII-	Analyses.....	p. 38
	a. L'appartenance à une catégorie sociale.....	p.39
	b. Les trajectoires migratoires.....	p.44
	c. Le pays d'origine.....	p.48
	d. L'accueil français.....	p.53
VIII –	Conclusion.....	p. 57
IX-	Construction des compétences au regard de mon histoire de vie : autobiographie éducative et héritages éducatifs.....	p. 58
X-	Annexes.....	p. 64
	Bibliographie.....	p.78

I- Introduction : les élèves migrants, un public à inclure au sein de l'école française

L'école française est depuis la loi du 8 juillet 2013, consacrée comme « école inclusive » et à ce titre il lui convient d'accueillir autant que possible les enfants à besoins éducatifs particuliers au sein des classes ordinaires et d'accompagner au mieux tous les élèves afin que tous puissent suivre une scolarité dite « classique ». Cette ambition a été reprise dans la loi n°2019-791 pour une « école de la confiance », dans son chapitre IV. L'objectif est, « *dans le cadre d'un service public de l'école inclusive, d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers* ».

Il me semblait donc intéressant de me pencher sur une « catégorie » d'élève afin de voir si, au sein de cette école inclusive, ils réussissaient et le cas échéant, quels étaient les facteurs qui empêchaient leur réussite scolaire.

Conjointement à cette promotion de l'école inclusive, l'école a été confrontée ces dernières années, à une hausse des élèves issus de l'immigration ou étant eux-mêmes migrants. En effet, la France étant une ancienne puissance coloniale, cette dernière a depuis longtemps connu la scolarisation d'enfants issus des grandes vagues d'immigrations successives : l'Europe de l'Est et du Sud, l'Afrique du Nord, la Turquie, l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud-Est et la Chine.

Aujourd'hui, l'immigration est de nouveau en hausse en France : à titre d'exemple, en 2019, 132 614 demandes d'asile ont été déposées (+7,3%) ainsi que 36 512 accords de protection internationale (+9,5%) (Ministère de l'Intérieur, janvier 2020, p.1).

Cela s'accompagne d'une augmentation des élèves issus de l'immigration (soit ayant des parents issus de l'immigration soit ayant eux-mêmes migré) au sein des écoles. A titre d'exemple, selon la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale, durant l'année 2016-2017, 60 700 allophones ont été scolarisés alors qu'ils étaient 52 500 à l'année 2014-2015 (Ministère de l'Éducation Nationale, Juin 2018, p.1). Les professeurs des écoles et futurs professeurs des écoles seront donc vraisemblablement confrontés à la présence d'élèves issus de l'immigration au sein de leurs classes, que ces derniers soient allophones ou non. Il me paraissait donc pertinent de m'intéresser à ces élèves afin d'étudier les facteurs pouvant mettre un frein à leur réussite

scolaire et de pouvoir ainsi mieux les appréhender et tenter de passer outre pour que ces élèves soient parfaitement inclus et réussissent leurs scolarités.

Pour ce sujet de recherche, je voulais m'intéresser aux élèves migrants. En effet, ayant travaillé au sein d'associations pour demandeurs d'asile, la migration est un domaine qui me touche particulièrement.

Ma première idée était de me pencher sur l'étude de la scolarisation des élèves d'école primaire allophones au sein des dispositifs UPE2A puisque selon la Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance, « *quel que soit le degré de scolarisation, les élèves allophones intègrent majoritairement une UPE2A ou une UPE2A-NSA et 21% se retrouvent dans une classe ordinaire avec un soutien linguistique* » (Ministère de l'Éducation Nationale, décembre 2019, p.3). Ainsi, sur 100 élèves allophones scolarisés en 2017-2018, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année hors élèves pris en charge par la MLDS, 90 bénéficiaient d'un dispositif d'accueil et pour 61 ce dispositif était un dispositif UPE2A.

Je me suis donc attardée sur l'immigration en France. Selon l'INSEE, 261 700 immigrés sont arrivés en France en 2017. Sur ces 261 700 personnes, 36.8% sont nés en Afrique et 35% sont nés en Europe. Plus précisément, « *Les immigrés arrivés en France en 2017 sont plus souvent nés au Maroc (8,6 %), en Algérie (7,6 %), en Italie (4,5 %), au Royaume-Uni (3,7 %), en Espagne (3,5 %), en Tunisie (3,4 %), en Chine (3,2 %), en Roumanie (3,1 %) ou au Portugal (3,0 %)* » (INSEE, 2019, p.1). En ce qui concerne les demandeurs d'asiles, selon le ministère de l'intérieur, en 2019, les dix premiers pays pour les premières demandes d'asile en 2019 sont : l'Afghanistan, la Guinée, la Géorgie, l'Albanie, le Bangladesh, la Côte d'Ivoire, Haïti, le Nigéria, le Mali ainsi que la République Démocratique du Congo (Ministère de l'intérieur, janvier 2020, p.1). Or pour certains de ces pays, le français est une langue largement parlée par la population. Ainsi, pour l'organisation internationale de la francophonie, « *59 % des locuteurs quotidiens du français se trouvent désormais sur le continent africain* » (Organisation Internationale de la francophonie, février 2020, p.6). Le français est la langue officielle de Guinée, de la Côte d'Ivoire, d'Haïti, du Mali et de la République Démocratique du Congo et est la langue étrangère principale en Algérie ainsi qu'au Maroc.

Ainsi, il ne me semblait alors plus pertinent de m'intéresser seulement aux élèves allophones étant donné qu'une grande partie des enfants migrants en France viennent de pays francophones et ne sont donc pas allophones. M'intéresser seulement aux élèves allophones m'amènerait alors à éluder une grande partie des élèves migrants ; de plus, il s'agit d'un échantillon d'élève

très restreint sur lequel il existe peu de données et recherches significatives et peu de statistiques sur leur scolarité.

II- Problématique : les causes de la moindre réussite scolaire des enfants migrants

J'ai donc décidé de travailler sur les élèves migrants dans leur ensemble. Il ne fallait pas non plus perdre de vue que ce mémoire est un mémoire de recherche mais qu'il est également à visée professionnelle. Au cours de mes lectures, je me suis aperçue que les résultats scolaires des élèves issus de la migration étaient bien moindres comparés aux résultats des enfants natifs. De nombreuses études le démontrent, les premiers constats sont nés en 1988 (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988, p. 54-56) pour être confirmés par la suite de nombreuses fois par d'autres chercheurs (Attias-Donfut et Wolff, 2009, p. 301-316) par exemple. Ces certains constatent que les enfants d'exilés ont souvent un retard dans leur scolarisation et que ces enfants sont plus souvent sans diplômes par rapport aux enfants non issus de l'immigration (Brinbaum et al, 2012, p.44 et 46). Des constatations plus récentes vont également dans ce sens, « *les enfants d'immigrés réussissent généralement moins bien que les enfants de natifs* » (Ichou, 2013, p.6). Les enfants issus de l'immigration (que ce soient leurs parents qui aient migrés ou qu'ils soient eux-mêmes migrants) rencontrent donc plus de difficultés que les élèves n'en étant pas issus, les élèves « natifs ». Ce constat est partagé par de nombreux autres chercheurs (Million-Fauré, 2017 p.16-17) : ainsi, « *leur réussite est moindre par rapport aux autres élèves [...] à l'évaluation nationale à l'entrée en sixième, seulement le tiers des enfants d'immigrés obtient un score égal ou supérieur à la médiane et fait donc partie des 50% de collégiens qui réussissent le mieux* » (Caille et al, 2016, p. 92).

De plus, ce constat est fait dans plusieurs pays, ce n'est pas seulement le cas de la France. Ainsi, le même constat de différence de résultats scolaires entre enfants issus de l'immigration et enfants natifs est fait au Canada (Mc Andrew, et al, 2008, p. 184-185-186). D'autres sont plus nuancés comme Ichou qui constate dans une étude mettant en comparaison la France et l'Angleterre, que les résultats des enfants issus de l'immigration sont plus faibles dans les deux pays mais précise néanmoins que « *au total, il semble que, par rapport aux enfants de natifs, les descendants d'immigrés s'en sortent mieux en Angleterre qu'en France* » (Ichou, 2015, p.29).

Il existe donc des différences de résultat scolaire entre les enfants issus de l'immigration (nés de parents ayant migré ou étant eux-mêmes migrants) et les enfants natifs mais il existe aussi

des différences à l'intérieur de ce groupe d'enfants issus de l'immigration. Ainsi, les enfants issus de l'immigration d'Asie du Sud-Est et de Chine continentale ont des résultats souvent similaires à ceux des élèves natifs et occupent dans le groupe des enfants issus de l'immigration, « *la position scolaire la plus favorable* » (Ichou, 2013, p.8), cette constatation est partagée par de nombreux autres auteurs (Tribalat, 1995, p. 555-556 ; Mc Andrew et al, 2008, p.184-185 ; Brinbaum, Moguérou et Primon, 2012, p.46-48 ; Strand 2014, p.23-24 ; Ichou, 2015, p.38 ; Caille et al, 2016, p.89) et ce constat est fait en France mais aussi en Angleterre (Ichou, 2015, p.35) et au Canada (Mc Andrew et al, 2008, p. 184-185-186).

Au contraire, les enfants issus de l'immigration turque sont ceux rencontrant le plus de difficultés scolaires suivis par les élèves issus de l'immigration du sahel puis du reste de l'Afrique et enfin d'Europe du Sud (Mc Andrew et al, 2008, p. 184-185 ; Lagrange 2007, p.56 ; Brinbaum, Moguérou et Primon, 2012, p.47 ; Ichou, 2015, p. 35-36 ; Caille et al, 2016, p.94-96-98).

Les chercheurs apportent différentes explications à ces différences de résultats scolaires et imbriquent ces dernières de différentes manières. Si beaucoup envisagent des explications inhérentes aux élèves, c'est sous des formes différentes. Ainsi, si certains auteurs avancent qu'un seul facteur joue sur la réussite scolaire des enfants migrants comme leur langue maternelle (Marie Mc Andrew et al 2008, p.184-185-186), d'autres apportent une explication impliquant plusieurs facteurs dont l'un d'eux est largement prépondérant : Le pays d'origine des élèves serait le facteur principal mais aussi dans une moindre mesure la taille et la structure de la famille, le niveau d'étude des parents et l'origine sociale joueraient un rôle (Yaël Brinbaum, Laure Moguérou et Jean-Luc Primon, 2012, p. 52-53) ; pour d'autres, la position socio-culturelle de la famille serait le facteur principal qui jouerait sur la scolarité des élèves mais cela serait lié au pays d'origine de l'élève et de sa famille (Mathieu Ichou, 2015, p. 35-37; Caille et al, p. 94-96). D'autres chercheurs avancent également l'explication de la position socio-culturelle de la famille mais à lier cette fois aux caractéristiques prémigratoires de cette dernière (Ichou, 2013, p. 33).

Pour d'autres auteurs, ce qui joue sur la scolarité des élèves est une multiplicité de facteurs dont aucun n'est prépondérant sur les autres : obstacles psychologiques, économiques, culturel, pays d'origine et modèle familial (Million-Fauré, 2017, p.19-26).

Enfin, certains auteurs avancent des explications extérieures aux élèves : les conditions d'accueil des élèves dans les établissements français pourraient avoir des conséquences sur la

scolarité des élèves (Armagnague et al 2018, p.335-337 ; Armagnague, Clavé-Mercier, Lièvre et Oller, 2019, p. 156-158).

S'il n'y a pas de consensus sur les facteurs expliquant les difficultés scolaires des élèves migrants, il y a unanimité sur un point : les élèves issus de l'immigration (dont les parents ont migrés ou étant eux-mêmes migrants) rencontrent des difficultés scolaires et ont des résultats scolaires plus faibles que les élèves natifs. Or, comme dit précédemment, l'école française est depuis la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 promue en « *Ecole inclusive pour tous les enfants, au titre de droit commun* ». L'article L.111-1 précise ainsi « *Le service de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. [...] Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation [...]. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* ». Or comme nous avons pu le constater, les élèves issus de l'immigration connaissent des résultats moindres que les élèves natifs depuis de nombreuses années (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988, p.54-56) et cette situation ne semble pas s'être améliorée aujourd'hui puisque les mêmes constats demeurent.

Ainsi, il me semblait intéressant d'étudier ce qui pouvait freiner la réussite scolaire des élèves migrants. En effet, l'école française étant proclamée en « école inclusive », elle se doit d'accueillir tous les élèves, tous avec leurs spécificités et besoins spécifiques mais aussi et surtout de s'adapter à ces spécificités afin de pouvoir leur proposer une scolarité efficace et adaptée. C'est-à-dire adopter une pédagogie différenciée afin de respecter l'hétérogénéité des élèves et de s'adapter à chacun. Or comment s'adapter à leurs spécificités si les facteurs de leurs réussites ou échecs scolaires ne sont pas connus des professeurs qui leur enseignent ?

Ce qui m'amène alors à la question suivante : L'école primaire, proclamée comme école inclusive, se doit de connaître les difficultés rencontrées par ses élèves afin de mieux y faire face et de leur proposer une scolarité optimale. Ainsi, concernant les élèves migrants, les difficultés scolaires de ces élèves ne seraient-elles pas liées à des caractéristiques sociologiques (pays d'origine (culture, langue) ; trajectoires migratoires et position socio-culturelle) et à des facteurs extérieurs aux élèves (accueil au sein des établissements scolaires et des classes) ? L'un d'eux est-il plus prépondérant que les autres ?

III- Hypothèses : les causes de cette moindre réussite scolaire

Plusieurs hypothèses apparaissent alors afin d'essayer de répondre à cette problématique.

a. L'appartenance à une catégorie sociale

La première concerne leurs appartenances sociales : les difficultés scolaires des élèves migrants ne peuvent-elles pas être expliquées par des conditions sociologiques d'appartenance à une catégorie sociale ?

Comment parler de l'impact du milieu social sur la scolarité sans citer Bourdieu ? Ce dernier, dans « Les héritiers », accompagné de Jean-Claude Passeron, mène une étude cherchant à démontrer d'une part que le milieu social auquel appartiennent les enfants ont un impact sur leurs résultats scolaires et d'autre part que l'école légitime et perpétue ces inégalités des chances.

Il ne s'agit pas ici de considérer la théorie du handicap socio-culturel telle que défendue par exemple par Didier Eribon dans son ouvrage « retour à Reims » qui s'inscrit dans la théorie des dons et du déterminisme social : « *Ils sont tôt tracés, les destins sociaux ! tout est joué d'avance !* » (Eribon, retour à Reims, 2009, p. 30). Il ne s'agit pas ici de s'appuyer sur cette théorie selon laquelle l'origine sociale déciderait du « destin » scolaire et que l'échec scolaire s'expliquerait par un supposé handicap socio-culturel qui interdirait aux élèves dépourvus de capital culturel de réussir leur scolarité. Il s'agit de voir cela à la manière de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron : l'espace social s'organise autour de deux grandes dimensions : la quantité de ressources détenues par un acteur ainsi que la nature de ces ressources ce qui donne à chaque acteur du capital économique, du capital culturel et du capital social. Pour Bourdieu, le capital culturel est lié au capital économique, et donc à la position sociale de la famille dans la société. Or, pour lui, l'école demande aux élèves d'avoir ce capital culturel pour réussir scolairement, elle demande des savoir-être et des savoir-faire qu'elle n'apprend pas, qu'elle n'enseigne pas aux élèves. Il n'y a par exemple pas d'apprentissage de l'attention alors que cette attention est exigée par l'école. Or, ces savoir-être et savoir-faire sont transmis dans les familles ayant un capital culturel important, qui sont également les familles ayant le capital économique le plus important. Ainsi, les enfants de cadre auront ces savoir-faire et savoir être et auront donc plus de chances de réussir à l'école tandis que les enfants d'ouvrier par exemple ne les auront pas et auront donc plus de difficultés scolaires. D'autres études font le même constat, ainsi, Basil Bernstein a analysé les variations dans l'usage du langage selon l'appartenance de classe. Il a observé deux types de codes : le code restreint qu'utilisent les

enfants d'ouvriers ainsi que le code élaboré qu'utilisent les enfants issus des classes supérieures (B. Bernstein, 1975, p.72 – p.107). Or, le « *capital linguistique scolairement rentable* » est celui issu du code élaboré.

Ainsi, l'école, en exigeant des élèves un capital culturel qu'elle n'enseigne pas contribue à « *l'élimination précoce et brutale des enfants des familles culturellement défavorisées* » (Bourdieu et Champagne, 1992, p.1). D'autres auteurs partagent ce point de vue, ainsi, nommant ce phénomène la « *mystification de l'école* » (B. Charlot, 1977, p.1-280).

Des études plus récentes, sans considérer que l'école tend à perpétuer les inégalités sociales, démontrent qu'il y a un lien entre réussite scolaire et appartenance sociale. Ainsi, plus une famille dispose de revenus, plus les parents peuvent créer des conditions de vie favorables pour leurs enfants, (Goux et Maurin, 2000, p.87-88). D'autres auteurs établissent ainsi que les pays ayant réussi à rendre les chances de réussite scolaire presque égales pour les élèves sont les pays ayant réussi à diminuer de manière importante les inégalités sociales des parents (Dubet et Duru-Bellat, 2000 in Million-Fauret, 2017, p.21).

Or, cette hypothèse est parfaitement applicable aux enfants migrants afin d'expliquer leurs différences de résultats scolaires. En effet, ces enfants sont statistiquement issus de familles des classes sociales les plus basses et qui ont donc un capital économique et un capital culturel assez faible. Ainsi, « *près de la moitié des enfants d'immigrés appartient à une famille dont la personne de référence est ouvrier* » (Caille et al, 2016, p.86) ces auteurs insistent par ailleurs sur le rapport entre réussite scolaire et capital culturel, ainsi, ils constatent que « *la probabilité d'atteindre la sixième sans redoublement est d'autant plus forte que l'enfant vit dans une famille où il y a beaucoup de livres et où la mère est bachelière ou diplômée de l'enseignement supérieur* » (Caille et al, 2016, p.94) d'autres chercheurs constatent cette situation (Ichou, 2013, p.10 et 2015, p.35) et ce jusque très récemment, « *plusieurs indicateurs socio-économiques montrent que les immigrés vivent généralement dans des situations plus difficiles que les autres : la représentation dans les classes socio-professionnelles les moins rémunérées est beaucoup plus forte et le chômage est plus de deux fois supérieur* » (Million-Fauré, 2017, p.22). Cette première hypothèse est enfin confirmée par le fait que nombre de chercheurs ont démontré qu'une fois ces différences d'appartenance sociale prises en compte, alors, à position sociale égale, les enfants issus de l'immigration (nés de parents migrants ou étant eux-mêmes migrants) ont statistiquement des résultats équivalents aux enfants de natifs se trouvant dans la même position sociale qu'eux (Caille et al, 2016, p. 98-99 ; Ichou 2013, p.35 et 2015, p. 20-22).

Il convient d'ajouter que le fait d'être dans une famille ayant un capital culturel faible n'est pas une fatalité en soi, le fait pour les parents de « *faire une place symbolique ou une place effective*

à l' « écolier » ou à « l'enfant lettré » au sein de la configuration familiale » aide les enfants à réussir scolairement, leur ouvre cette possibilité (Lahire, 1995, p.106).

Afin de vérifier cette hypothèse, il convient de mener un questionnaire avec des questions directes posées aux élèves interrogés, les questions exactes sont présentes dans les annexes. Ainsi, il sera alors posé aux élèves des questions sur leurs familles : leurs parents travaillent-ils ? Si oui, quels métiers font-ils ?

Il s'agira également de les interroger sur leurs lieux d'habitation, s'ils ont un espace qui leur appartient et où ils peuvent travailler...

Ainsi que sur la composition de leurs familles : présence et âge de frère et sœur...

De la même façon, il s'agit également de connaître le rapport qu'entretiennent ses enfants et leurs familles à l'école.

b. Les trajectoires migratoires

La deuxième hypothèse qui me semble envisageable est celle des trajectoires migratoires des élèves : Les difficultés scolaires des élèves migrants ne pourraient-elles pas être expliquées par leurs trajectoires migratoires ? Il y aurait selon certains chercheurs une corrélation entre les trajectoires migratoires des élèves et leur réussite scolaire (Armagnague et al, 2018, p.323-328 ; Million-Fauré, 2017, p.25).

La migration en elle-même serait donc un frein pour les élèves migrants dans leur réussite scolaire. En effet, venir de l'étranger et s'adapter dans un nouveau système, une nouvelle société que l'on ne connaît pas n'est pas chose aisée, il faut s'adapter, adopter de nouveaux codes, de nouvelles règles... ainsi, pour Michel Agier, chercheur et anthropologue, « l'étranger, lorsqu'il arrive dans une nouvelle situation, ne découvre non pas un pays d'accueil mais une succession de problèmes à résoudre » (Agier, 2020, p.56). D'autres chercheurs ayant également travaillé sur ce phénomène expliquent que le nouveau pays est pour la personne migrante un « labyrinthe » (Schütz, 1944, p.6) labyrinthe dans lequel la personne étrangère n'a aucun repère, il va lui falloir un temps pour se réadapter, pour reprendre des repères, pour comprendre la manière dont la société dans laquelle il est arrivé fonctionne. Et il est important pour les personnes issues de cette société de leur laisser ce temps (Agier, 2018, p.33-34). Il en va de même pour l'élève migrant. Cet élève a quitté son pays pour se retrouver dans un pays complètement différent qu'il ne connaît pas et dont il ne maîtrise pas les usages et coutumes et le savoir-être. Comment peut-il alors entrer pleinement dans les apprentissages

alors qu'il doit auparavant s'adapter, analyser son nouvel environnement pour en comprendre les codes et ensuite se les approprier ?

Néanmoins, même si le fait d'avoir quitté son pays pour arriver dans un autre dont on ne sait rien a forcément un impact sur l'adaptation au milieu scolaire et donc sur la réussite scolaire, certaines trajectoires migratoires ont un impact plus important que d'autres.

Ainsi, parfois, l'enfant migrant ne connaît pas les motivations de cette migration, ses parents ne lui ont pas expliqué pourquoi ils partaient, où ils allaient, si c'était quelque chose de définitif ou de passager, il n'a pas pris part à la décision, il s'agit d'un départ imposé. Cela crée donc chez lui une sensation de déracinement encore plus profond. Ce départ crée chez certains élèves des traumatismes, des blessures, des souffrances psychologiques qui empêchent alors les élèves d'entrer dans l'apprentissage (Mendonça Dias, 2016, p.62 ; Million-Fauré, 2017, p.19 ; Rigoni, 2017, p.44-45 ; Armagnague Roucher et al, 2018, p.326-328).

Aussi, certains enfants connaissent une migration pendulaire : ces enfants sont scolarisés en France mais retournent régulièrement dans leurs pays d'origine, créant ainsi de longs moments d'absence en classe, c'est souvent le cas d'enfants roumains ou bulgares, identifiés comme « roms » (Clavé-Mercier, 2020, p. 23). Il est difficile pour ces enfants de suivre une bonne scolarité car celle-ci se partage entre deux pays aux systèmes éducatifs différents, dans une langue différente, avec des codes différents... à cela s'ajoute aussi le fait qu'en Bulgarie, la scolarisation des enfants en France n'est pas reconnue, ces derniers sont donc contraints de retourner dans le niveau dans lequel ils étaient scolarisés avant de quitter la Bulgarie, ce qui ne les aide pas non plus à progresser (Clavé-Mercier, 2020, p.23-24).

Les souffrances sont également importantes pour les élèves séparés d'une partie de leur famille pour qui la douleur de la séparation de leur pays se double de la douleur de la séparation des êtres chers. Ainsi, beaucoup d'élèves migrants se trouvent séparés d'un de leur parent, de leurs grands-parents ou encore de leurs fratries ce qui cause chez eux une détresse psychologique les empêchant d'entrer réellement dans les apprentissages (Frigoli, 2010, p.96-97; Perrot, 2016, p.122 ; Razy, Baby-Collin, 2011, p.15-16).

Enfin, il y a le cas des mineurs étrangers isolés, qui sont arrivés seuls et découvrent un nouveau pays et sont obligés de suivre une scolarité alors même qu'ils n'ont plus aucuns repères familiaux (Frigoli, 2010, p.96-97 ; Perrot 2016, p.122).

S'agissant de cette deuxième hypothèse, il s'agit d'interroger les élèves sur leurs trajectoires migratoires (voir annexes). Il s'agira ainsi de s'intéresser au moyen de transport utilisé par les élèves afin de se rendre en France, de savoir depuis combien de temps ils sont en France, de

vérifier s'ils connaissent les raisons pour lesquelles ils sont venus et quelles sont-elles. De la même façon, il s'agit de savoir si les élèves interrogés vivent des migrations pendulaires mais aussi de savoir si leurs repères familiaux ont été fortement chamboulés ou ont peut-être parfois totalement disparus.

c. Le pays d'origine

La troisième hypothèse qu'il me semble important d'avancer est la suivante : Les difficultés scolaires des enfants migrants ne pourraient-elles pas être liées à leurs pays d'origine ?

En effet, si une corrélation a été depuis longtemps établie entre origine migratoire et résultats scolaires moins bons que les natifs (Boulot et Boyzon-Fradet 1988, p.54-56 ; Mc Andrew et al, 2008, p. 184-185-186 ; Attias-Donfut et Wolff, 2009, p. 301-316 ; Brinbaum et al, 2012, p. 46-47 ; Ichou, 2013, p.37-38, 2015, p.23-24 ; Caille et al, 2016, p.92 ; Million-Fauré, 2017, p.25) ; il a également été établi que ces résultats étaient significativement différents selon les pays d'origines des élèves. Ainsi, les enfants issus de l'immigration d'Asie du Sud-Est et de Chine continentale ont des résultats souvent similaires à ceux des élèves natifs et occupent dans le groupes des enfants issus de l'immigration, « *la position scolaire la plus favorable* » (Ichou, 2013, p.8), cette constatation est partagée par de nombreux autres auteurs (Tribalat, 1995, p. 555-556; Mc Andrew, Garnett et al, 2008, p.184-185 ; Brinbaum, Mogueu et Primon, 2012 ; p.46-47 ; Strand 2014, p.23-24 ; Ichou, 2015, p.35-36 ; Caille et al, 2016, p. 94-96-98) et ce constat est fait en France mais aussi en Angleterre (Ichou, 2015, p.39) et au Canada (Mc Andrew et al, 2008, p.184-185-186). Au contraire, les enfants issus de l'immigration turque sont ceux rencontrant le plus de difficultés scolaires suivis par les élèves issus de l'immigration du sahel puis du reste de l'Afrique et enfin d'Europe du Sud (Mc Andrew, Garnett et al, 2008, p.184-185-186 ; Lagrange 2007, p.56 ; Brinbaum, Mogueu et Primon, 2012, p. 47 ; Ichou, 2015, p.35-36 ; Caille et al, 2016, p.94-96).

Ainsi, il est possible de s'interroger sur le pourquoi de cette corrélation. Cela pourrait être lié à la langue utilisée au sein du foyer selon certains auteurs (Mc Andrew et al., 2008, p.184-185-186) mais selon certains, la non-maitrise ou la mauvaise maitrise de la langue française ne peut pas à elle seule expliquer les positions scolaires des enfants migrants (Lahire, 1995, p.36). De plus, si le fait de ne pas maitriser le français au départ peut freiner leurs apprentissages, le fait d'être plurilingue est plutôt un facteur aidant : « *La maîtrise de plusieurs langues peut fonctionner comme un accélérateur des apprentissages* » (Armagnague et al, 2018, p. 266).

Une autre explication est alors envisageable : la différence de culture entre le pays d'origine des élèves et la France peut expliquer que certains élèves dont la culture est assez proche s'adaptent plus vite et réussissent alors mieux scolairement. En effet, de nombreux chercheurs ont démontré que les élèves, en arrivant en France et en y commençant une scolarité subissaient un choc, choc culturel qui peut être plus ou moins important selon le décalage de la culture française avec sa culture d'origine. Ainsi, des études comme celles de Lamprianou et Boyle ont démontré que l'inadéquation entre la culture de l'élève et celle de son pays d'accueil était un facteur d'échec scolaire (Million-Fauré, 2017, p.22). Certains élèves ont ainsi développé une peur et une méfiance par rapport à l'école à cause de la violence et de l'humiliation qu'ils subissaient dans leurs pays d'origine (Cadiou, 2020, p.18) ils n'osent donc pas participer, ne veulent pas être interrogés. ou ne font plus confiance aux adultes (Berthelie, 2006). D'autres élèves encore en réaction face à une culture qu'ils ne maîtrisent pas peuvent alors s'enfermer dans un mutisme ou dans un cercle de violence (Gouaïch, 2020, p.52). En revanche, pour les pays de l'Asie du Sud-est et de Chine, pays d'où viennent les élèves migrants ayant des meilleurs résultats scolaires, il existe une culture du travail scolaire forte, accompagnée d'une mise en valeur de l'effort (Jin et Cortazzi, 2009, p.49-50).

Enfin, il faut tout de même prendre en compte le lien avec la position socio-culturelle des parents, en effet, statistiquement, les parents issus de l'immigration de l'Asie du sud-est et de Chine font partie de la classe moyenne tandis que les personnes issues de la Turquie appartiennent généralement aux classes les moins aisées (Caille et al, 2016, p.96-98).

Il s'agit pour cette troisième hypothèse de poser aux élèves des questions sur leurs pays d'origine comme précisé dans le questionnaire en annexe. Ainsi, il faudra s'intéresser au pays duquel ils viennent, des langues parlées dans ce pays, s'ils maîtrisent ces langues et quelles langues ils parlent lorsqu'ils sont en famille. De la même manière, il faudra également s'intéresser à la scolarité des élèves dans leurs pays d'origine, c'est-à-dire, savoir s'ils étaient scolarisés ainsi que s'intéresser aux différences que relèvent les élèves interrogés entre les deux systèmes scolaires qu'ils ont connus.

d. L'accueil français

Enfin, la quatrième et dernière hypothèse rompt avec les trois premières en ce sens qu'elle n'avance pas un facteur intrinsèque aux élèves mais un facteur extérieur aux élèves et à leur famille : La manière dont les élèves sont accueillis en France au sein de leurs établissements et classes n'a-t-elle pas un lien avec leur réussite scolaire ?

L'être humain est un animal social selon Aristote, ainsi, il construit son identité par rapport à son appartenance à un groupe social (Durkheim, 1974, p.79-102 ; Lazzeri, 2013, p.3). Cette appartenance à un groupe social est importante à tout âge, elle permet de forger son identité et de se sentir intégré. Chez les enfants, l'un de leur groupe social de référence est celui formé par ses camarades d'écoles (Durkheim, 1974, p.207-230). Ce sentiment d'appartenance les met en confiance, ils se sentent intégrés et rassurés et peuvent alors rentrer dans les apprentissages. Or, selon certains chercheurs, l'intégration des élèves au sein des classes et des établissements scolaires n'est pas optimale et les élèves ne sont pas correctement intégrés, il est donc difficile pour eux de développer un sentiment de confiance par rapport à l'école et d'entrer dans les apprentissages.

Prenons par exemple le cas des élèves migrants en UPE2A, tout d'abord, la présence de dispositif UPE2A dans un établissement est corrélée à la politique académique, elle n'est donc pas identique sur le territoire français, de plus, nombre de directeurs sont réticents à l'idée d'ouvrir un tel dispositif ayant peur que cela ne fasse fuir leurs élèves performants. Ensuite, au sein des établissements, les dispositifs UPE2A sont souvent mis à part, relégués au fond du couloir, à l'écart des classes ordinaires ce qui témoigne du faible intérêt de la direction et des autres professeurs pour ces élèves (Bouchet, Marchand, Lanier, 2016, p.24-25). Les enseignants d'UPE2A eux-mêmes sont esseulés et leur position est parfois dévalorisée car ils sont vus comme des spécialistes et se sentent exclus de l'équipe éducative. Le résultat étant que les élèves font les frais de cet éloignement et restent généralement en dispositif UPE2A et très peu en classe ordinaire. S'ajoute à cela le fait que les élèves eux-mêmes se sentent à part, le dispositif UPE2A est leur groupe de référence et ils sont réticents à l'idée d'aller en classe ordinaire (Armagnague Roucher et al, 2018, p. 332-333 ; M. Armagnague, A. Clavé-Mercier, M. Lièvre et AC Oller, 2019, p.159-160). Ces différents dispositifs d'accueil revêtent donc des formes complexes d'inclusion/ exclusion des élèves. Selon l'élève et les conditions de scolarité qu'il suit, ce dernier peut se sentir inclus, et alors entrer plus facilement dans les apprentissages ou alors exclus et il aura alors du mal à participer, à se sentir appartenir à la classe, à l'école et aura des difficultés à entrer dans les apprentissages (Goi et Huvert, 2013, p.129-131).

Un autre élément les éloigne du cadre scolaire, il n'y a pas de programme en UPE2A et les enseignants se concentrent surtout sur l'apprentissage du français, les enseignements scolaires devant se faire pour eux en classe ordinaire. De plus, les professeurs nommés ne sont pas forcément formés à ce type de dispositif, ne connaissent pas les particularités et besoins de ces élèves et ne savent pas comment y répondre (Rigoni, 2017, p.46-48 ; Lorcerie 2020, p.30-31). Enfin, le dispositif d'UPE2A est compliqué à comprendre pour les élèves : il y a l'enseignant référent et l'enseignant de la classe ordinaire dans laquelle il est en inclusion, les temps au sein du dispositif UPE2A avec des camarades qu'il connaît bien et les temps dans les classes ordinaires, qui ne suivent pas toujours le même emploi du temps... (Rigoni, 2017, p.46-48). La manière dont sont accueillis les élèves migrants au sein de leurs établissements et de leurs classes peut donc elle aussi avoir des conséquences sur leurs réussites scolaires.

Pour cette dernière hypothèse, plusieurs outils, présents en annexes, seront utilisés. Il s'agira dans un premier temps d'interroger les élèves sur leurs ressentis par rapport à la France et à l'école. Il s'agira de les guider en leur demandant comment ils se sentent au sein de leur établissement, s'ils ont des amis, s'ils se sentent seuls... et comment ils se sentent plus généralement en France. De plus, les professeurs des élèves seront également interrogés sur leur ressenti par rapport à l'intégration de l'élève au sein de la classe ainsi qu'au sein de l'école. Enfin, il s'agira également d'observer les élèves au sein de leur établissement afin d'observer leurs interactions avec leurs professeurs ainsi que leurs camarades dans la classe et au moment des récréations.

IV- Méthodologie : Population interrogée et posture sociologique

La population sur laquelle va porter cette étude sera les élèves du premier degré migrants que ces derniers soient ou non allophones.

J'envisage d'interroger des élèves de plusieurs classes afin d'avoir un nombre représentatif d'élèves.

Ma posture de recherche est une posture quantitative et qualitative sociologique.

Quantitative tout d'abord car l'étude que j'envisage de mener est une étude de vérification. Les hypothèses établies ont d'ores et déjà été avancées par de nombreux chercheurs dans de nombreuses études, je souhaiterais vérifier si chez les enfants migrants suivant une scolarité dans le primaire en France, les facteurs sociologiques tels que le pays d'origine, les trajectoires

migratoires et le milieu socio-culturel de l'enfant ainsi que les conditions d'accueil au sein de l'établissement scolaire et des classes jouent effectivement un rôle sur leur scolarité.

De plus, j'aimerais vérifier si l'un de ces facteurs est prépondérant sur les autres ou s'ils jouent tous un rôle plus ou moins identique. Ainsi, pour ce faire, j'utiliserai des entretiens directs ainsi que des questionnaires standardisés afin de faire des comparaisons entre les élèves, repérer les poids des différents facteurs et les relations entre les variables.

Qualitative ensuite car il s'agit, pour la deuxième hypothèse : les trajectoires migratoires ainsi que pour la dernière hypothèse ; l'accueil français ; de recueillir le ressenti des élèves et des enseignants en UPE2A. Ressenti des élèves sur leur migration tout d'abord puis des élèves et des enseignants sur l'accueil qui leur a été fait ainsi que sur leur sentiment d'appartenance, d'intégration. Ces ressentis ne peuvent pas être quantifiés, ce qui est intéressant dans ces réponses est la qualité des ressentis de chacune des personnes interrogées.

Ma posture est également sociologique. En effet, l'observation directe en sociologie concerne des espaces assez circonscrits alors que l'approche ethnographique se donne comme ambition d'étudier l'ensemble de la communauté. Mon intention n'est pas ici d'étudier l'ensemble des personnes migrantes mais bien un groupe d'élèves migrants au sein d'un établissement donné, au sein de leur classe, dans leurs rapports aux apprentissages, leur rapport à l'école donc dans une situation donnée, au sein d'une unité de lieu.

De plus, l'observation directe permet d'enquêter sur les comportements qui ne sont pas verbalisés. Or je m'intéresse à l'intégration des élèves au sein des dispositifs UPE2A et des classes ordinaires, le rapport qu'entretiennent ces derniers avec l'école notamment s'ils se sentent intégrés au sein de leurs classes et de leurs établissements. Ainsi, il convient non seulement de leur poser directement des questions à ce sujet mais également de les observer au sein de leurs classes (dispositifs UPE2A et classe ordinaire) et de leur établissement en général (dans la cour par exemple, ont-ils des amis ? jouent-ils ?...).

Avant de poser les différentes questions aux élèves et aux professeurs, il conviendra de se renseigner sur les résultats scolaires de ces derniers afin de déterminer quels élèves sont en réussite et quels élèves sont en difficultés. Il conviendra également de se renseigner sur les élèves auprès du professeur afin de ne pas réveiller chez eux certains traumatismes (mort d'un parent, d'un proche, rappel d'un trajet vers la France difficile...).

Il me semble que s'agissant des trois premières hypothèses : appartenance socio-culturelle de l'élève, pays d'origine ainsi que trajectoires migratoires, il me semble que des questionnaires directs avec questions ouvertes sont assez pertinents. En effet, les personnes interrogées sur

ces hypothèses sont des enfants, un entretien dans lequel ils devraient parler longuement sans être guidés par des questions précises, au fur et à mesure me semble donc peu concevable. Sans oublier que ces enfants seront pour certains en dispositif UPE2A, des classes pour les élèves allophones, ils ne sauront donc pas bien parler français.

Enfin, sur ces trois hypothèses, il est nécessaire d'avoir des réponses précises sur certains points mais qui soient en même temps sincère et exprime leurs ressentis, un entretien semi-directif me semble donc tout indiqué.

S'agissant de la première hypothèse, l'appartenance socio-culturelle, un questionnaire semi-directif avec des questions ouvertes interrogeant les enfants sur la profession de leur parents, le lieu d'habitation, le nombre de frères et sœur... permettrait de recueillir les données nécessaires pour y connaître leur catégorie socio-culturelle et pouvoir ainsi comparer ces données avec les résultats des enfants.

S'agissant de la deuxième hypothèse, concernant le pays d'origine, un questionnaire semi-directif me semble encore une fois tout indiqué. Il s'agit de demander aux élèves de quels pays ils viennent, quelle est leur langue maternelle... encore une fois des questions précises nécessitant un guidage de l'élève qui ne pourra se faire que via un questionnaire directif.

De manière identique, pour la troisième hypothèse, concernant les trajectoires, il s'agit là encore d'avoir des réponses à des questions précises : les élèves savent-ils pourquoi ils sont venus en France ? retournent-ils dans leurs pays ? encore une fois, le questionnaire semble donc être l'outil approprié afin de récolter des données.

Enfin, en ce qui concerne la dernière hypothèse, l'accueil et l'intégration des élèves, il faut savoir si les élèves se sentent intégrés. Il s'agit donc ici non pas de répondre à des questions précises mais de faire le point sur un ressenti de l'élève qui pourra être complété par celui du professeur. Ainsi, l'entretien semi-directif semble indiqué en l'espèce ainsi que l'observation.

V- Mise en œuvre de l'étude

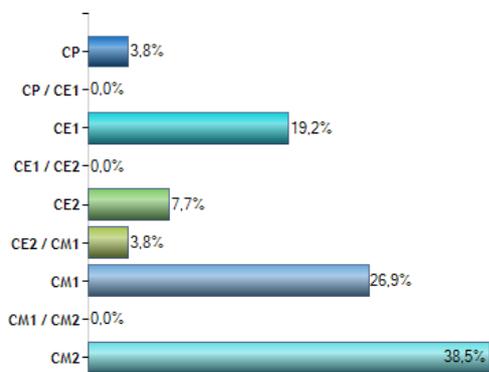
Pour cette étude, j'ai pu interroger 26 élèves. Parmi ces élèves, deux sont simplement en classe ordinaire tandis que les 24 autres sont en dispositif UPE2A.

Les deux élèves en dehors du dispositif UPE2A sont des élèves de l'académie de Lille, l'un des élèves est en CM1, il est l'un des élèves de ma classe et le deuxième élève est un élève de CE1, au sein de mon école. Concernant les élèves en dispositifs UPE2A, pour 15 d'entre eux, ce sont des élèves de l'académie de Lyon, plus précisément de Villeurbanne.

Pour 9 d'entre eux, ce sont des élèves de l'académie de Lille.

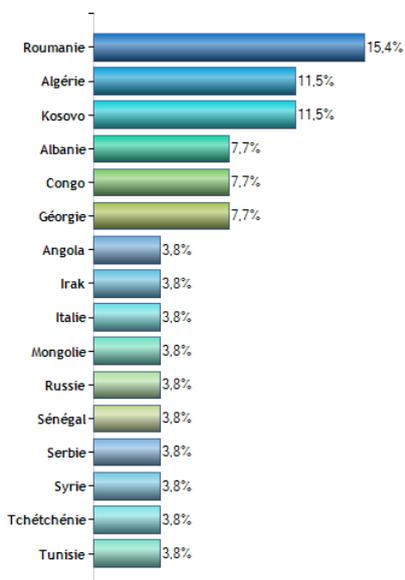
J'ai ainsi eu la chance d'entrer en contact avec trois professeurs d'UPE2A du premier degré (deux à Villeurbanne et un à Lille) qui ont gentiment accepté que j'interroge leurs élèves et de répondre à mes questions.

Parmi les 26 élèves interrogés, 16 sont des garçons et 10 sont des filles. Ils ont entre 5 et 13 ans et sont dans des classes allant du CP au CM2, suivant la répartition suivante :

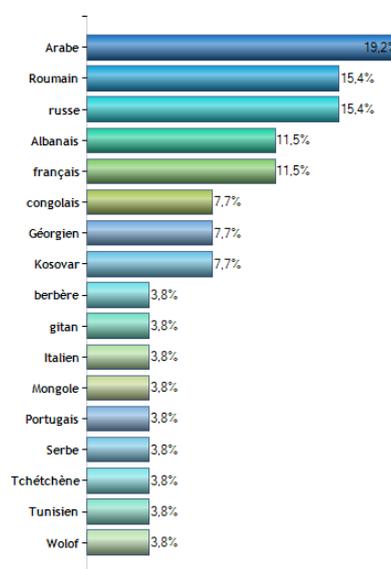


Répartitions des élèves selon les niveaux de classe

Ces élèves viennent de 16 pays différents dont les plus représentés sont la Roumanie, l'Algérie et le Kosovo. Ainsi, dans cet échantillon, nous trouvons 17 langues parlées (à noter que les réponses ont été données ainsi par les élèves « Tunisien » désigne alors l'arabe tunisien, « Kosovar » désigne ici le serbe (après discussion avec le professeur)).



Pays d'origine des élèves interrogés



Langue maternelle des élèves interrogés

Si j'ai pu interroger de vive voix les deux élèves de mon école, en revanche, pour les élèves de l'académie de Lyon, dû à la pandémie et à la distance, nous avons dû opter pour une autre solution. J'ai ainsi pu interroger l'intégralité des élèves en dispositif UPE2A mais par le biais

de conférence en Visio par le biais de l'application « ma classe virtuelle du CNED ». Nous avons convenu, avec les professeurs, de rendez-vous lorsqu'elles avaient des groupes d'élèves qu'elles considéraient d'un niveau de français assez bon pour être capable de répondre à mes questions. Elles ont tout de suite été partantes pour ce projet puisque cela permettait de mettre leurs élèves dans une situation d'interaction réelle. Ainsi, pendant que les professeurs s'occupaient de leurs groupes, un élève à la fois venait devant l'ordinateur et nous parlions de cette manière. Ces rendez-vous étaient préparés à l'avance dans le sens où avant que je rencontre les élèves, les professeurs me les présentaient en me donnant leurs prénoms et quelques éléments sur leurs situations familiales ou encore sur leurs lieux de vie afin que les questions posées ne puissent pas placer les élèves dans une position délicate ou qui pourrait réveiller chez eux un traumatisme.

Concernant les élèves de l'académie de Lille en dispositif UPE2A, pour d'une part des raisons sanitaires et d'autres parts des questions liées à la confidentialité et l'anonymat, c'est le professeur lui-même qui a mené les entretiens avec eux. En effet, ces élèves sont dans des situations précaires qui demandent à ce qu'ils ne puissent pas être reconnus dans une localité précise. Ce dispositif permettait donc de préserver leur anonymat.

S'agissant des deux élèves de l'académie de Lille, j'ai pu les interroger directement en présentiel.

Un certain nombre de choses doivent être prises en compte avant de se pencher sur les résultats obtenus. Tout d'abord 24 des 26 élèves interrogés font partie d'un dispositif UPE2A et ne parlent donc pas un excellent français, certaines réponses peuvent donc avoir été influencées par l'incompréhension des questions ou encore par une peine à utiliser les termes corrects pour répondre.

Il faut également noter que ces élèves ne me connaissent pas et même si leur professeur les a préparés à notre rencontre et que je me suis présentée au début de nos appels en Visio, la situation peut être stressante pour eux et il faut le prendre en compte lorsque nous regardons les résultats. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que ces questions portent sur des sujets très personnels que les élèves n'ont pas forcément envie de partager.

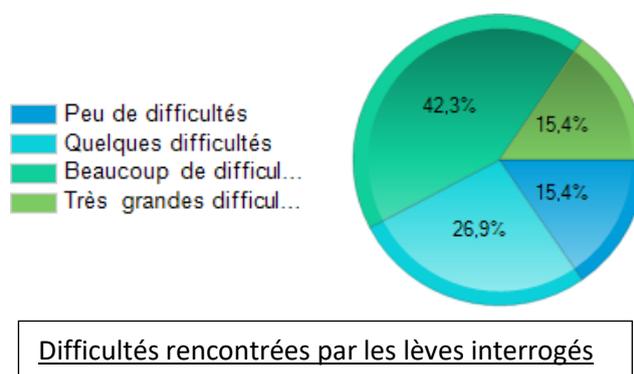
VI- Présentations des résultats à plat

Avant de présenter les résultats de chaque hypothèse à plat, je tenais à revenir sur le postulat de départ, à savoir que les élèves migrants, arrivant d'un autre pays, rencontraient des difficultés scolaires en France.

Cette constatation ayant été établie par de nombreuses études (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988, p. 54-56, Attias-Donfut et Wolff, 2009, p. 301-316 ; Brinbaum et al, 2012, p.44 et 46 ; Ichou, 2013, p.6 ; Million-Fauré, 2017 p.16-17 ; Caille et al, 2016, p. 92), je m'en étais servi comme d'un postulat de départ établi et véritable. Néanmoins, il me semblait important de vérifier si ce postulat de départ s'appliquait réellement aux élèves interrogés lors de ce mémoire.

Pour établir des résultats réellement factuels et objectifs, il aurait fallu que je compare la moyenne de ces élèves avec leurs moyennes de classe. Or, chaque élève a droit au respect de sa personne et de sa vie privée, je ne pouvais donc pas décemment me procurer leurs moyennes. Afin de confirmer le postulat de départ, j'ai donc utilisé deux moyens : le premier étant les échanges avec les professeurs de ces élèves au sujet du niveau scolaire de l'élève, l'élève était-il en difficulté ? Si oui dans quels domaines ? Y avait-il des domaines dans lesquels il était plus à l'aise ?...

A la suite de ces échanges, j'ai donc dégagé 5 groupes : les élèves n'ayant pas ou peu de difficultés, les élèves ayant quelques difficultés, les élèves ayant beaucoup de difficultés et les élèves ayant de très grandes difficultés. Cette répartition m'a donné les résultats suivants :

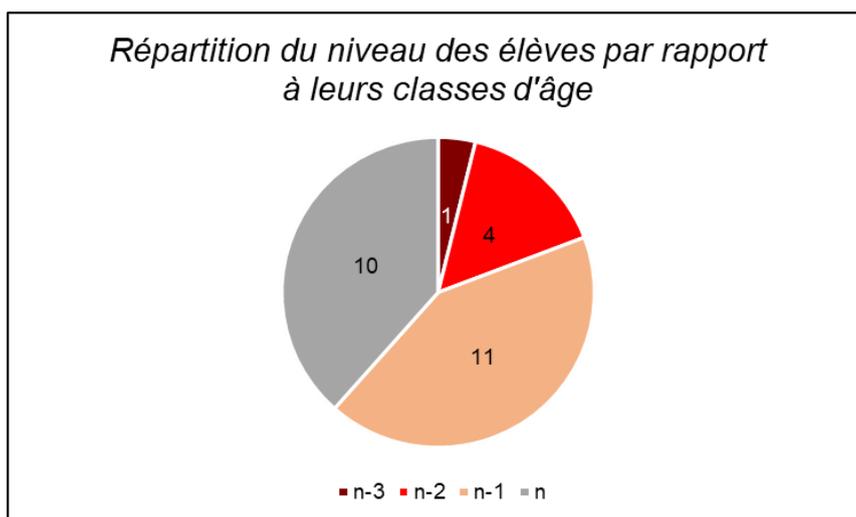


Il peut donc être fait le constat suivant : les élèves rencontrent majoritairement des difficultés puisque seulement 4 élèves sur les 26 élèves interrogés rencontrent peu de difficultés.

Néanmoins, il convient de garder en tête que les jugements sur ces difficultés sont subjectifs. En effet, ils sont basés non seulement sur les ressentis des professeurs, or, tous les professeurs n'ont pas les mêmes appréciations sur les difficultés, un élève considéré comme ayant « quelques

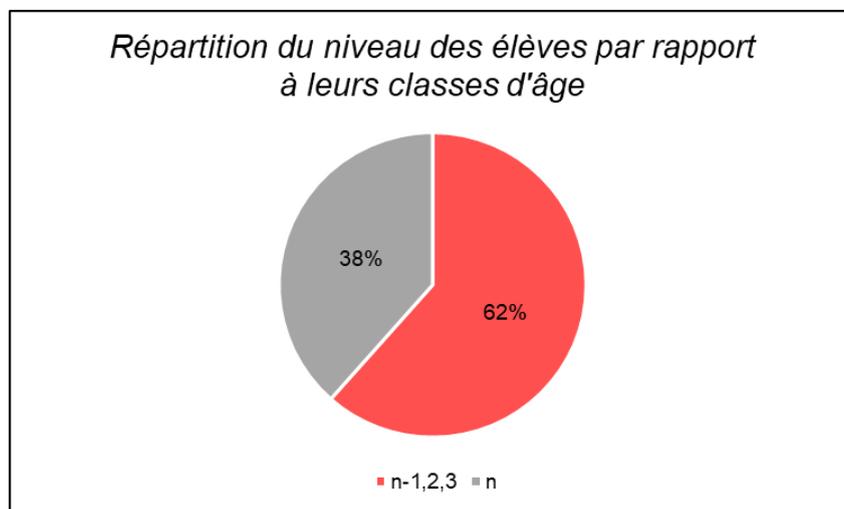
difficultés » par un professeur pourrait être considéré comme ayant « beaucoup de difficultés » par d'autres professeurs compte tenu des autres élèves de la classe, du nombre d'année d'enseignement et de leur vécu personnels. De plus, subjectifs également puisque c'est ma propre transcription des échanges avec les professeurs.

Afin d'avoir des résultats plus objectifs, j'ai également pris en compte le niveau de classe auquel était rattaché l'élève en le comparant avec le niveau de classe qui correspondait réellement à sa tranche d'âge. Dans le graphique suivant, « n » désigne un élève qui est rattaché à un niveau de classe correspondant réellement à sa tranche d'âge ; « n-1 » correspond à un élève étant rattaché à un niveau de classe un an en dessous de sa tranche d'âge ; « n-2 » correspond à un élève étant rattaché à un niveau de classe deux ans en dessous de sa tranche d'âge et enfin, « n-3 » correspond à un élève étant rattaché à un niveau de classe trois ans en dessous de sa tranche d'âge.

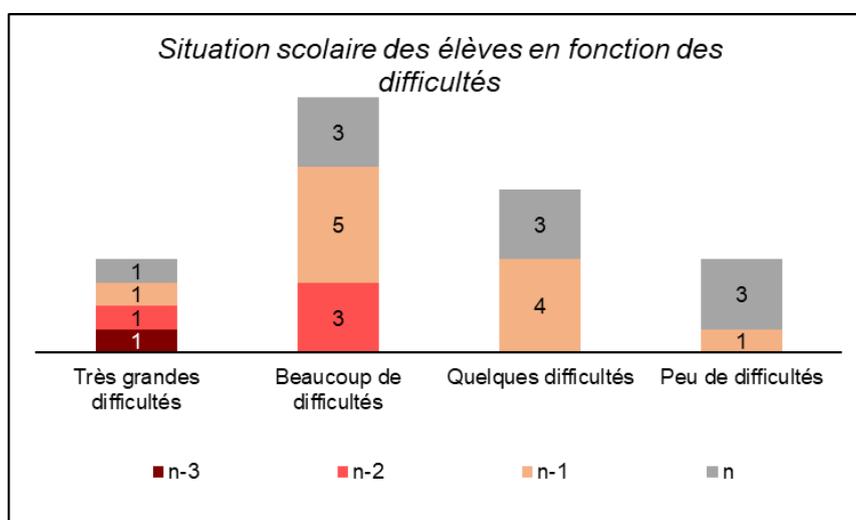


10 élèves sont donc rattachés à un niveau de classe correspondant à leurs classes d'âge ; 11 élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à un an en dessous de leurs classes d'âge ; 4 élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à deux ans en dessous de leurs classes d'âge et enfin, 1 élève est rattaché à un niveau de classe correspondant à trois ans en dessous de leurs classes d'âge.

Si nous considérons les élèves rattachés à un niveau de classe correspondant à un an, deux ans ou trois ans en dessous de leurs classes d'âge, nous constatons que la majorité des élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leurs classes d'âge. Ainsi, ils correspondent à 62% des élèves interrogés.



J'ai également voulu comparer ces deux facteurs afin de savoir s'il y avait un lien entre difficultés rencontrées et niveaux de classes auxquels sont rattachés les élèves.



Grâce à ce graphique, nous constatons que les élèves étant rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge sont les élèves qui rencontrent des difficultés.

Ainsi, si nous considérons les élèves ayant beaucoup de difficultés, environ 72% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe un ou deux ans en dessous de leurs classes d'âge alors que seulement 28% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Si nous considérons des élèves ayant quelques difficultés, environ 57% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leurs classes d'âge alors que 43% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

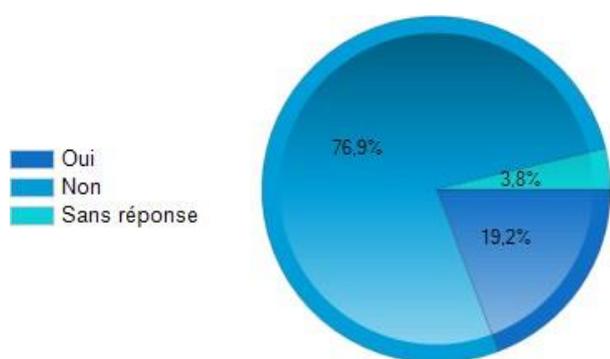
Si nous considérons les élèves ayant peu de difficultés, la tendance s'inverse puisque seulement 25% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leurs classes d'âge alors que 75% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Ainsi, le postulat de départ est donc confirmé : les élèves interrogés rencontrent des difficultés à l'école. De plus, la majorité d'entre eux sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leurs classes d'âge.

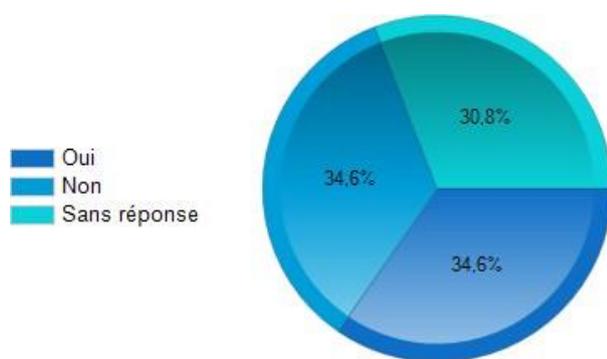
Enfin, la majorité des élèves étant rattachés à un niveau de classe en dessous de leurs classes d'âge rencontrent dans ces niveaux déjà en deçà de leurs âges des difficultés assez conséquentes.

a. L'appartenance à une catégorie socio-professionnelle

La première observation qui peut être faite concerne le travail ou non des parents. Ainsi, on observe que la majorité des parents des élèves interrogés sont sans emploi, ce qui s'explique surtout par le fait que la majorité des parents des élèves interrogés n'ont pas encore obtenus leurs papiers. Ainsi, si l'on considère les mères des élèves, sur les 26 élèves interrogés, 20 mères sont sans emploi tandis que 5 ont un travail et un élève n'est pas accompagné par sa mère. Si l'on considère les pères, la situation est un peu différente. En effet, si presque tous les élèves interrogés sont accompagnés en France par leur mère (pour l'un d'entre eux il s'agit de sa tante qui s'occupe de lui comme sa mère), en revanche un certain nombre d'entre eux ne sont pas accompagnés par leurs pères (soit que ce dernier soit toujours dans leurs pays soit qu'il ne le connaisse pas). Ainsi sur les 26 élèves interrogés, 8 élèves ne sont pas accompagnés par leurs pères, ils répondent à cette question par « sans réponse ». Considérant les pères des élèves présents avec eux en France, 9 pères sont sans emploi et 9 travaillent.



Part de mère travaillant ou non en France



Part de père travaillant ou non en France

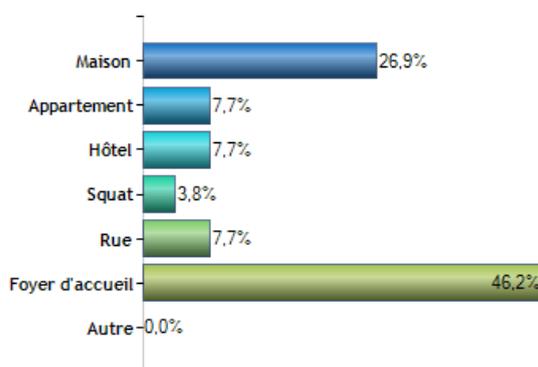
Considérant maintenant les métiers des parents qui travaillent. Sur les 5 mères travaillant, 4 sont femmes de ménage et une est aide à domicile. Si l'on considère la nomenclature des PCS de l'INSEE, elles font donc toutes partie de la catégorie socioprofessionnelle 56 : Personnels

des services directs aux particulier faisant elle-même partie de la catégorie socioprofessionnelle agrégée 5 : Employés.

S'agissant maintenant des emplois des pères. Sur les 9 pères travaillant, un est camionneur, un autre tient une laverie, deux sont livreurs, un est maçon et un autre est dentiste tandis que l'emploi des 3 derniers n'est pas connu de leurs enfants. Pour les emplois connus, il s'agit pour l'un d'un emploi salarié et pour l'autre d'un indépendant divers prestataire de services.

Concernant les lieux de vie des élèves, 6 lieux de vie sont représentés parmi les élèves : maison, appartement, hôtel, rue, squat et foyer d'accueil. Le foyer d'accueil est le lieu de vie le plus représenté et le squat le moins représenté.

Une différence doit être fait entre squat et rue. Le squat désigne une occupation d'un lieu inhabité, les élèves y habitant vivent donc dans un lieu qui peut être insalubre, sans eau courante... mais dans un endroit donné alors que les élèves vivant dans la rue changent de lieu toutes les nuits.



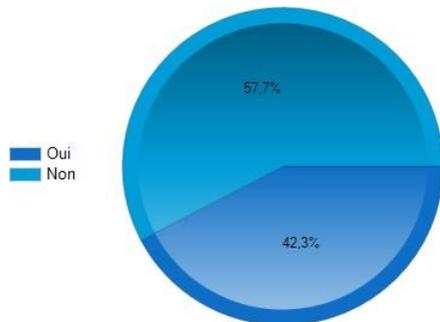
Lieu de vie des enfants interrogés

Pour les élèves vivant dans un lieu permettant d'avoir une chambre (c'est-à-dire tous mis à part le squat et la rue), 7 élèves en ont une pour eux, 8 élèves partagent cette chambre avec un frère ou une sœur et 8 partagent une pièce avec leur famille entière.

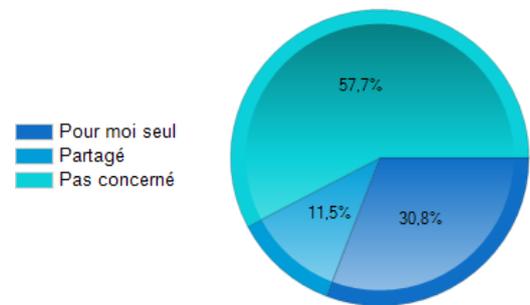


Possession et partage des chambres

Concernant la présence d'un bureau, la majorité des élèves en possèdent un ou une table qui leur sert de bureau. Sur les 11 élèves en possédant un, 8 en ont un pour eux seuls et 3 le partagent.

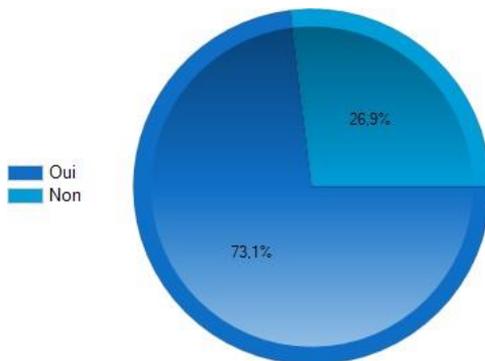


Possession d'un bureau

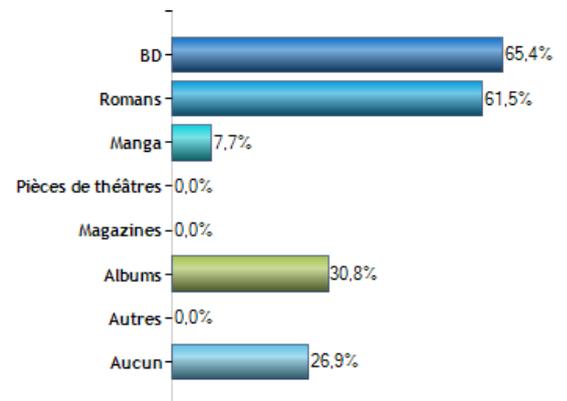


Partage ou non du bureau

S'agissant de la possession de livres ou d'ordinateur, tablette, téléphone... 19 élèves possèdent des livres chez eux et les types de livres les plus représentés sont les BD, les romans et les albums.

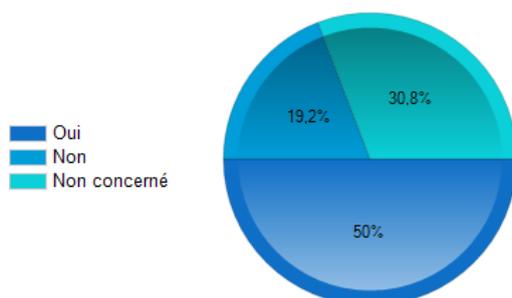


Possession de livres

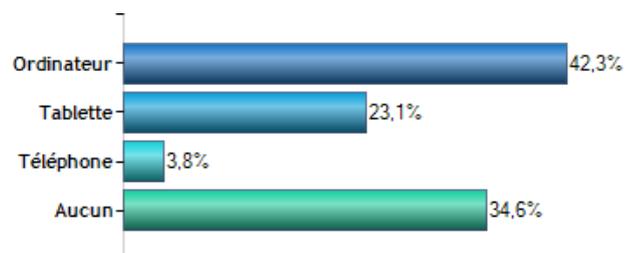


Types de livres en leur possession

Concernant la présence d'appareils électroniques, une majorité d'élèves en possèdent mais un nombre conséquent d'élève (9) n'en possèdent pas. Sur les 17 élèves possédant un appareil électronique, 13 ont un accès à internet.



Accès à internet

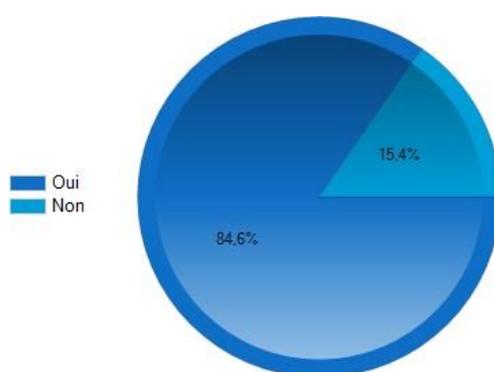


Possession d'appareils électroniques

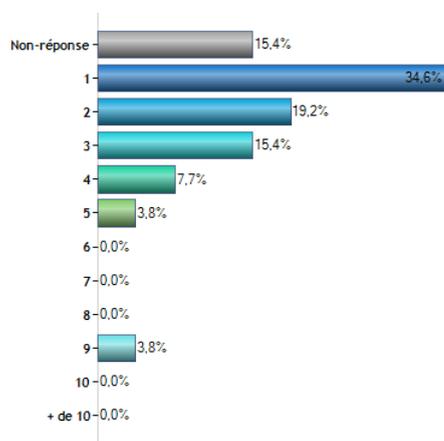
Que fais-tu sur internet ?
Je joue aux jeux vidéo
Je regarde des vidéos
Je regarde des films

Activités faites sur internet

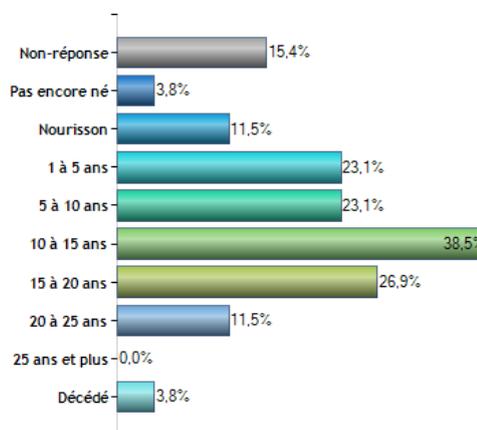
Concernant la composition familiale des élèves, la grande majorité des élèves interrogés fait partie d'une fratrie (cela concerne 22 élèves). La plupart de ces dernières sont seulement composées de 2 enfants.



Présence d'une fratrie

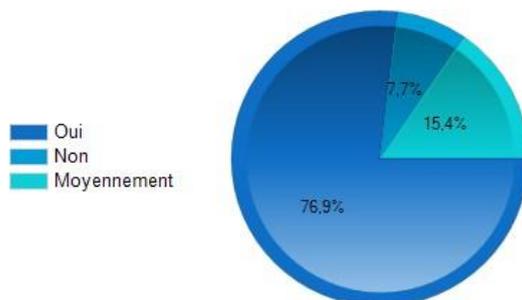


Taille de la fratrie



Age de la fratrie

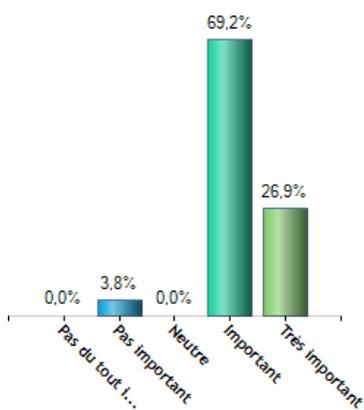
Enfin, concernant le rapport qu'entretiennent les élèves et leurs familles à l'école, élèves et parents semblent avoir confiance en l'école et trouver l'école importante puisque 20 élèves disent aimer l'école.



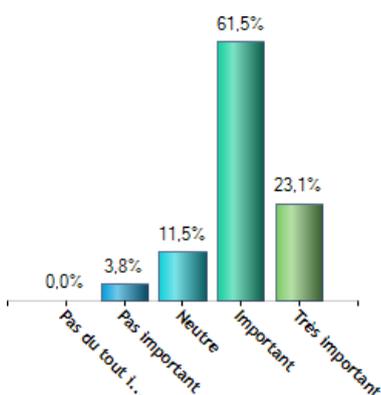
Rapport à l'école : « Aimes-tu l'école » ?

Que préfères-tu à l'école ?		
	Je ne sais pas II	Le sport et les mathématiques
Apprendre III	Faire des activités, lire et écrire	Le sport
J'adore travailler et apprendre I	L'anglais et les mathématiques	Je travaille, je joue et je mange
Le français II	Les mathématiques III	Toutes les choses III
Quand je joue	Il y a beaucoup de jeux	J'aime trop l'école, j'aime bien travailler, surtout les mathématiques. J'aime bien la peinture et jouer dans la classe
Jouer, faire des activités, l'histoire-géographie et les mathématiques	Faire des calculs, voir mes amis. Quand je suis chez moi je m'ennuie	Les mathématiques. Aller à la cantine avec mes amis.

En ce qui concerne l'importance de l'école, la majorité des élèves pense que l'école est importante et ce sentiment est partagé par leurs familles.



Importance de l'école :
Résultats élèves

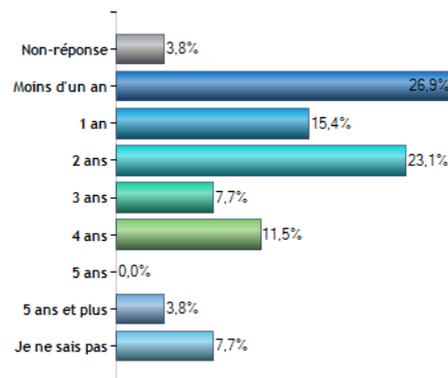


Importance de l'école :
Résultats familles

Pourquoi est-ce important pour toi ?		
Je veux apprendre à écrire	Pour connaître des choses	J'aime apprendre, j'aime trop apprendre
Dans la vie tu dois lire, compter... donc il faut aller à l'école	C'est important d'aller à l'école pour apprendre et de faire tout le travail pour pouvoir devenir pilote d'avion	Parce que je voudrai être maitresse.
Pour devenir docteur ou maitresse	Pour apprendre à écrire	Pour apprendre
Je vais apprendre à lire, écrire, faire des mathématiques, de la géographie, des dictées...	Ce n'est pas important parce que l'assistante sociale qui vient chez nous nous change toujours d'endroit	Pour apprendre à parler français
Pour faire des exercices et des jeux	Pour apprendre plusieurs langues	Ça sert pour plus tard
Parce que j'ai envie de savoir lire	Pour apprendre	

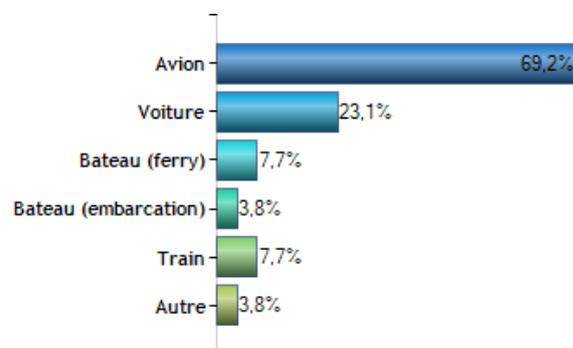
b. Les trajectoires migratoires

Concernant la durée de présence en France des élèves interrogés, cette dernière est très hétérogène, si certains élèves sont ici depuis moins d'un an, d'autres sont en France depuis 4 ans ou plus.



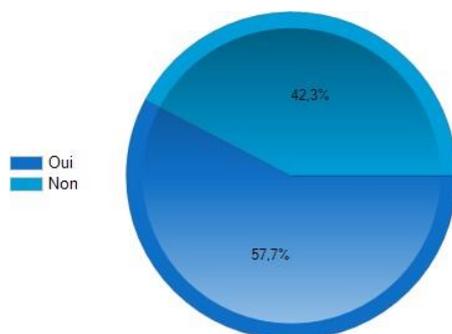
Durée de présence en France

En revanche, le moyen de transport utilisé par les élèves pour venir en France est homogène puisque la majorité est venue en avion :



Moyens de transport pour arriver en France

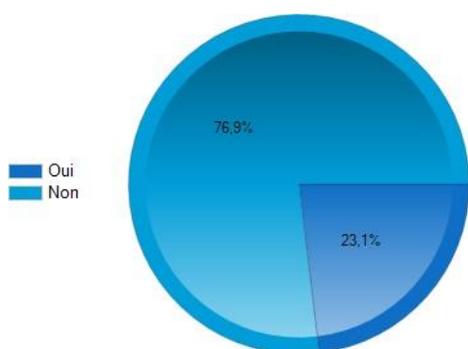
Concernant les raisons de leur venue en France, la majorité des élèves dit savoir pourquoi ils sont venus en France mais ne savent pas expliquer les raisons ou celles-ci sont parfois peu claires.



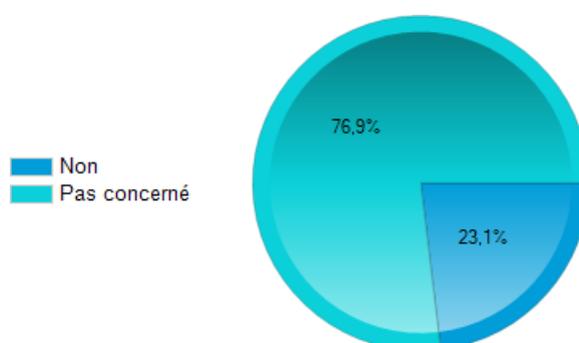
Connaissance des raisons de la migration

Les explications données par les élèves sont les suivantes : Maladie d'un proche qui doit être emmené en France pour être soigné (5 occurrences) ; Pour fuir un régime violent (1 occurrence) : « *Je suis venue en France parce que la police a tué mon frère et violé ma mère et je ne trouve plus mon père. Je ne sais pas où il est. Maintenant, je n'arrive plus à dormir la nuit, je me réveille tout le temps et je fais des cauchemars* », parce que la France leur a plu au court d'une visite (1 occurrence) ; « *Au début c'était pour visiter puis après on est resté parce que mon père "aime trop" la France* », pour apprendre (1 occurrence), par décision des parents(4 occurrence) « *Maman voulait venir en France alors elle m'a emmené* », « *Papa pleurait alors on est venu* », « *Parce que ma mère en avait marre que mon grand-père m'habille en fille* », « *Parce que maman avait des choses à faire* ».

S'agissant des migrations pendulaires, si plusieurs élèves retournent régulièrement dans leurs pays, ce n'est que pour les vacances, aucun ne suit de double scolarité en France et dans son pays d'origine.

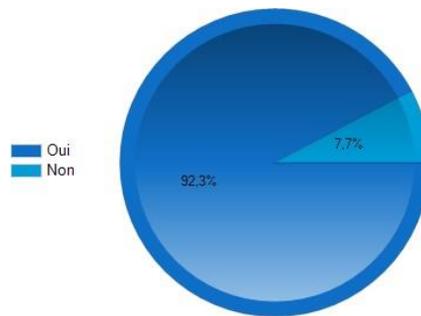


Retour dans le pays d'origine



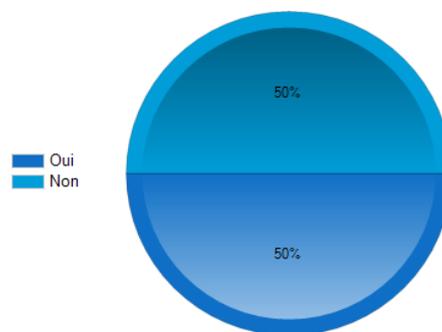
Double scolarité France et pays d'origine

Concernant leurs repères familiaux, sur les 26 élèves interrogés, 24 ont toujours de la famille dans leur pays d'origine. Il s'agit pour la plupart de leurs grands-parents mais pour certains aussi de leurs oncles et tantes et de leurs cousins.



Présence de famille dans le pays d'origine

En revanche, ces chiffres sont moins élevés en ce qui concerne la présence de membres de la famille dans un autre pays. 13 des 26 élèves interrogés répondent de manière positive.

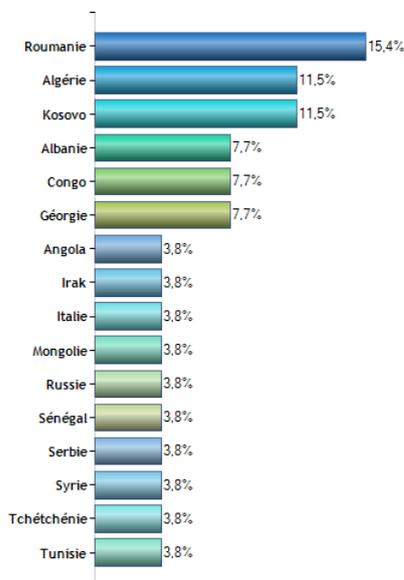


Présence de famille dans d'autres pays

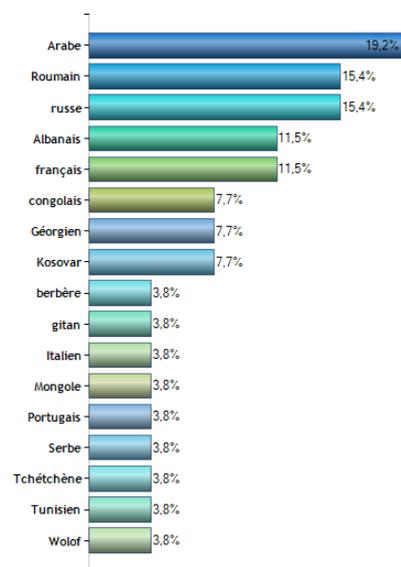
Les autres pays cités sont la France, l'Allemagne, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, Dubaï, le Maroc, le Portugal, la Belgique ainsi que les états Unis d'Amérique.

c. Le pays d'origine

Ces élèves viennent de 16 pays différents dont les plus représentés sont la Roumanie, l'Algérie et le Kosovo. Ainsi, dans cet échantillon, nous trouvons 17 langues parlées (à noter que les réponses ont été données ainsi par les élèves « Tunisien » désigne alors l'arabe tunisien, « Kosovar » désigne ici le serbe (après discussion avec le professeur)).



Pays d'origine des élèves

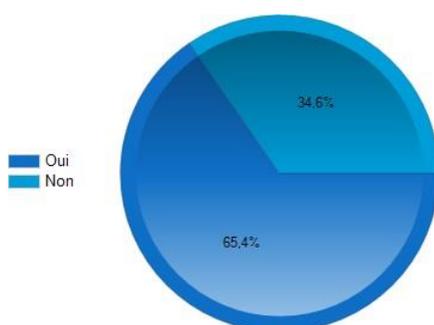


Langue maternelle des élèves

Il faut également noter que parmi les élèves, 7 parlent deux langues maternelles (arabe et berbère ; tchéchène et russe ; gitan et roumain et enfin français et wolof ; serbe et russe ; mongole et russe ; arabe et français).

Concernant les langues parlées en famille, la majorité des élèves parle dans leurs langues maternelles à leurs parents. Si certains (11) parlent parfois français, pour 5 élèves seulement il s'agit de la langue parlée avec leurs parents (à noter que pour une de ces réponses « *Maman me parle en roumain et je répons en français* ») ; pour les 6 autres, il s'agit de la langue parlée avec les frères et sœurs, les parents ne comprenant pas le français.

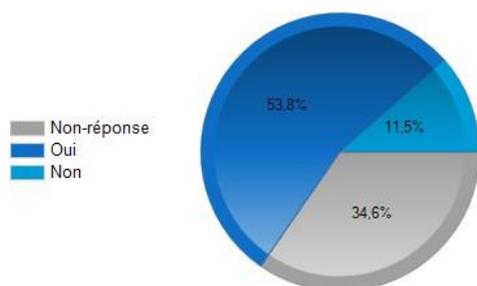
En ce qui concerne leurs scolarités dans leurs pays d'origine, 17 élèves étaient scolarisés dans leurs pays d'origine et 9 ne l'étaient pas.



Scolarisation dans le pays d'origine

A la question « *c'était comment l'école là-bas ?* », les élèves répondent pour la majorité « bien » ou « trop bien » (12), un élève explique ce qu'ils y faisaient « *on faisait de l'arabe, du français et de l'anglais* », un autre le rattache à sa vie familiale « *J'avais des amis et papi me laissait aller à l'école tout seul* ». Deux élèves, venant de Tunisie et d'Algérie, parlent d'une mauvaise expérience : « *Ils tapent* », « *C'était un peu difficile* ».

Sur les 17 élèves interrogés et ayant été scolarisés dans leur pays d'origine, seulement trois trouvent que l'école de leur pays d'origine (Algérie, Kosovo et Tchétchénie) et l'école française sont semblables, les 14 autres trouvent que c'était « différent ».



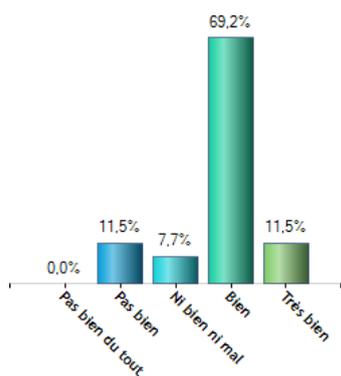
Différence entre l'école française et l'école du pays d'origine

Les différences invoquées sont les suivantes :

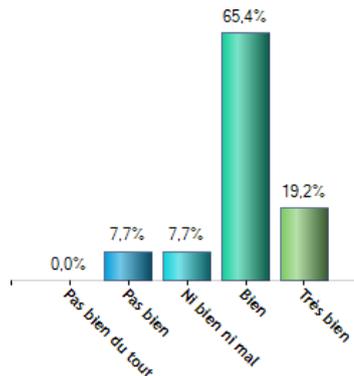
Peux-tu expliquer ce qui était différent ?		
Je ne sais pas !!	Là-bas c'était difficile	Là-bas on était que deux par table.
Il n'y avait pas de tableau numérique en Roumanie. Juste un tableau noir. L'école durait seulement jusqu'à 14h et il n'y avait pas de cantine	Il n'y avait pas de cantine. Il n'y avait pas d'école le matin, seulement de 12h à 17h	Il n'y avait pas de cantine. L'école finissait à 12h puis on restait chez nous et on avait 2 maitresses.
Il n'y avait pas de cantine et on allait à l'école seulement de 8h à 12h	Ici ils ne tapent pas	Il n'y avait pas de cantine en Albanie, on mangeait dans la classe. Et il n'y avait pas de périscolaire
Toutes les choses	En France c'est très bien. En Algérie, ils frappaient sur les mains	On jouait, on dessinait et on ne travaillait pas
On faisait beaucoup de sorties ; il y avait un monsieur qui venait jouer du tam-tam et on changeait souvent de classes		

d. L'accueil français

Pour cette dernière hypothèse, la majorité des élèves dit se sentir bien en France et au sein de l'école. A noter que les élèves ayant répondu « pas bien » à la première question (Comment te sens-tu en France ?) ont répondu « bien » à la deuxième question (Comment te sens-tu à l'école ?). Et que l'élève ayant répondu « pas bien » à la deuxième question avait répondu « bien » à la première.



Bien-être en France



Bien-être à l'école

En revanche, ces résultats sont plus nuancés lorsqu'on laisse les élèves exprimer librement leur ressenti :

Je me sens bien, je joue avec mes amis avec le ballon.	C'est trop bien en France. Je joue avec mes amis au foot et au handball.	Je n'ai pas d'amis, je reste seul dans la cour
Je me sens très bien. Je joue avec mes amis au foot.	Je me sens bien, je suis heureuse. Je joue avec mes amis au loup glacé, à l'épervier et au loup touche-touche	Je me sens moyen parce que je n'ai pas les papiers. Dans l'école je me sens bien, j'ai un peu d'amis, on parle et on marche. Mais dès fois il y a des enfants qui sont méchants
Je me sens bien ici. J'ai beaucoup d'amis, on joue ensemble et on marche, on parle...	Je me sens bien en France et dans l'école. J'ai des amis. On joue à l'épervier et à la balle assise.	J'aime bien être seul, je n'ai pas beaucoup d'amis. Bientôt je vais partir en appartement et je vais changer d'école.
Je me sens bien en France, j'ai 3 copines. On joue au loup touche-touche, à la balle assise et à cache-cache	Je me sens bien en France et dans l'école. J'ai des amis (3) et les élèves sont gentils avec moi.	En France je me sens moyen parce que j'aime pas, je sais pas pourquoi. L'école j'aime bien, je joue avec mes amis, ils sont gentils. On joue au foot, au loup touche-touche...
Je me sens bien en France. J'adore l'école. J'ai plein d'amis et les élèves sont gentils avec moi.	Je me sens bien en France, dans l'école aussi, j'ai beaucoup d'amis.	Je me sens bien en France et dans l'école. J'ai des amis mais des fois il y a des garçons qui se bagarrent

Je me sens bien, surtout quand je suis en UPE2A.	Je suis contente d'être en France.	Je me sens bien en France et dans l'école aussi. J'ai beaucoup d'amis dans l'école mais dès fois il y a des enfants méchants
Je me sens bien, je suis content.	Je me sens bien je joue avec mes amis.	C'est difficile à l'école. Je reste souvent seule dans la cour.
	Je ne me sens pas toujours bien. Je joue parfois avec des amis, parfois toute seule.	Je me sens bien en France mais moyen dans l'école parce qu'il y a un élève qui me dit que je ne dois pas venir dans cette école. J'ai deux amis.

Concernant l'avis des professeurs sur les élèves de mon école sur l'intégration des deux élèves au sein de l'école et de la classe, voilà ce qui a été répondu à la question « Trouvez-vous que cet élève soit bien intégré au sein de la classe et de l'école ? »

Elève G. : *« Oui et non. Il a un comportement d'aide, d'écoute, beaucoup de sensibilité par rapport aux autres mais il y a quelques élèves de la classe qui vont l'embêter, lui faire des remarques.*

Pas dans la classe mais dans la cour. Il se retrouve dès fois seul.

Comportement de rejet mais qui ne vient pas de lui ou alors parce qu'il est parfois « trop là », trop présent, il aura toujours la main levée alors même qu'aucune question n'aura été posée. Mais dans la classe très gentil avec les autres, toujours prêt à prêter. Et très gentil et respectueux avec la maîtresse et ses camarades ».

Elève M. : *M. étant mon élève, il s'agira plutôt d'un témoignage, de mon analyse.*

« M. est un élève qui est bien intégré au sein de la classe. Il s'agit d'une école qui n'a qu'une classe par niveau. Il est donc dans cette classe depuis le CP, cela va donc faire 3 ans qu'il connaît ses camarades. Il a un groupe d'amis avec qui il reste régulièrement et n'est jamais seul dans la cour.

Il y a quelques tensions dans la classe avec un autre groupe d'amis principalement. Ces tensions sont néanmoins présente entre les deux groupes d'amis et non entre l'élève M. en particulier et cet autre groupe d'amis, même s'il peut être l'instigateur de ces tensions.

M. est un élève très intelligent qui a un niveau scolaire très correct mis à part en français écrit au niveau de l'orthographe et des conjugaisons.

Mais M. est-ce que l'on pourrait appeler un « élément perturbateur ». Il a besoin d'avoir l'attention constamment sur lui. Pour lui, le meilleur moyen que l'on s'intéresse à lui est de perturber la classe.

Que l'attention portée sur lui soit positive ou négative lui importe peu. Ce qu'il veut, ce dont il a besoin est d'avoir l'attention du PE et de la classe.

Il va donc interrompre le cours pour faire des commentaires, se mettre à quatre pattes et se cacher sous les tables ou derrière les rideaux lorsque le PE écrit au tableau, refuser d'entrer dans la classe, refuser de travailler....

Nous avons essayé plusieurs méthodes, nous avons parlé avec sa mère, nous lui avons donné des responsabilités, nous avons essayé des sanctions positives comme négatives... ce besoin d'attention est plus fort.

Néanmoins, M. est un élève attachant, très intelligent et avec beaucoup d'humour.

Il peut parfois être irrespectueux avec ses camarades mais jamais avec les professeurs. Il a souvent peur de ne pas être apprécié par les professeurs.

Par exemple, après avoir particulièrement dérangé la classe, il nous appelle souvent ma collègue et moi et demande si on va le « détester ».

Récemment, M. a commencé à exprimer ses émotions, il pensait en effet « s'enfuir » de l'école et était persuadé que s'il disparaissait, cela aiderait sa mère à obtenir les papiers. Après en avoir discuté longuement avec lui et sa mère, il s'avère que M. se sent comme le « bouc émissaire » de la classe et à l'impression d'être rejeté de la part des PE. Nous lui avons signifié que ce n'était pas le cas et avons redéfini ensemble les règles de classe tout en lui signifiant qu'il était un garçon intelligent qui avait parfaitement sa place au sein de la classe.

Depuis cette discussion, M. se tient mieux en classe, semble plus respectueux et nous faisons attention à ne pas constamment le rappeler à l'ordre ».

Enfin, s'agissant de la grille d'observation de leurs comportements dans la classe et dans la cour, les élèves d'UPE2A étant à Lyon, je n'ai pas pu les observer, les commentaires suivants sont donc ceux de leurs professeurs.

Il est intégré au sein de la classe mais ses nombreuses absences ne l'aident pas à créer de véritables relations avec les autres.	Il est très souvent avec lui-même, dans ses pensées et dans ses jeux.	Il est bien intégré.	Elle est très intégrée, elle a une très forte personnalité mais est également très sensible.	Oui elle a de bonnes amies.
Oui plutôt.	Oui plutôt.	Elle est timide mais à des amies.	Il est bien intégré.	Très bien intégré, il a beaucoup d'amis
Elle est intégrée au sein de l'école et de la	Il a l'air d'être bien intégré au	Elle joue avec les autres pendant les	Elle est souvent en conflit avec ses camarades	Elle est très bien intégrée, elle s'est rapidement

classe mais elle passe son temps avec les élèves d'UPE2A, notamment ceux qui vivent dans le même foyer qu'elle.	sein de l'école et de la classe.	récréations, elle participe essentiellement aux jeux en grand groupe mais elle n'a pas d'ami attiré.	mais parvient néanmoins à toujours avoir des amis, tant en UPE2A qu'en classe ordinaire.	fait des amis car elle a le contact facile.
Il est arrivé il y a deux mois. Son intégration a été rapide malgré une certaine timidité de départ.	Il est parfaitement intégré, tant en UPE2A qu'en classe ordinaire.	Elle est discrète mais a néanmoins quelques amis.	Au sein de l'UPE2A, il est très bien intégré. Il a plusieurs amis et n'est jamais seul. En classe ordinaire, il est très réservé et souvent à l'écart.	Elle a eu besoin de plusieurs mois pour trouver sa place. Maintenant que l'oral s'est débrouillé en français, elle a su trouver sa place et a plusieurs copines. Elle se sent particulièrement à l'aise au sein du dispositif UPE2A.
Elle est bien intégrée dans sa classe et a plusieurs amies.				

S'agissant des deux élèves de mon école, l'élève M. a beaucoup d'amis, il ne joue jamais seul dans la cour. Il peut jouer avec les élèves de sa propre classe ou avec des élèves plus grands ou plus petits, il est très attentionné envers les élèves plus jeunes. En classe, M. prend spontanément la parole, en oubliant parfois les règles et en parlant sans être interrogé. Concernant la motivation dans les activités, cela dépend des jours et même parfois des moments dans la journée, il va parfois entrer complètement dans les activités et d'autres fois refuser catégoriquement de travailler.

Les autres élèves de la classe et de l'école apprécient M. qu'ils connaissent déjà depuis le CP, ils acceptent de jouer et de travailler avec lui-même si son comportement peut parfois les agacer. Ce sont alors eux qui lui demandent spontanément d'arrêter d'avoir cette attitude et il arrive qu'ils se plaignent de son comportement.

L'élève G. a quant à lui moins d'amis que M., à noter tout de même que cette observation se fait au début de l'année et que G. est arrivé cette année seulement dans l'école. Il a deux bons amis mais reste parfois seul dans la cour. En classe, G. lève la main constamment, même lorsqu'aucune question n'est posée. Il entre très facilement dans les activités proposées, c'est un élève qui veut toujours « bien faire » et aider la professeure ainsi que ses camarades.

En ce qui concerne le comportement des autres élèves par rapport à G., la plupart de ses camarades l'apprécient et vont vers lui dans la classe et dans la cour. Ils n'attendent pas que G. viennent vers eux, ils vont également spontanément vers G. même si parfois G. est peut-être « trop présent » ce qui provoque une mise en retrait. Un seul élève a un comportement de rejet envers lui, selon G., il lui aurait dit de « retourner en Roumanie ».

VII- Analyse des résultats

Avant de présenter les analyses des résultats pour chaque hypothèse, je voulais indiquer plusieurs éléments à prendre en compte.

Premièrement, étant donné les restrictions sanitaires et la spécificité du groupe d'élèves interrogés, je suis reconnaissante aux enseignants d'UPE2A de Villeurbanne et de Lille de m'avoir autorisé à interroger leurs élèves. Grâce à eux, j'ai pu avoir un échantillon de 26 élèves, l'équivalents de 3 classes de dispositif UPE2A et deux élèves de classe ordinaire.

Néanmoins, il convient de garder à l'esprit que les résultats présentés ci-dessous sont simplement représentatifs des 26 élèves interrogés. Etant donnée la taille de l'échantillon, il ne peut pas être considéré comme représentatif des élèves venant d'ailleurs en France.

Le deuxième élément à prendre en compte est le fait qu'un certain nombre de réponse sont subjectives. Subjectives par rapport aux personnes interrogées car ce sont des ressentis qui sont exposés.

Ensuite, il convient de garder en tête que les élèves interrogés ne maîtrisaient pas forcément tous le français, ils n'ont donc peut être pas forcément compris les questions que je leur posais et je n'ai pas forcément bien compris leurs réponses.

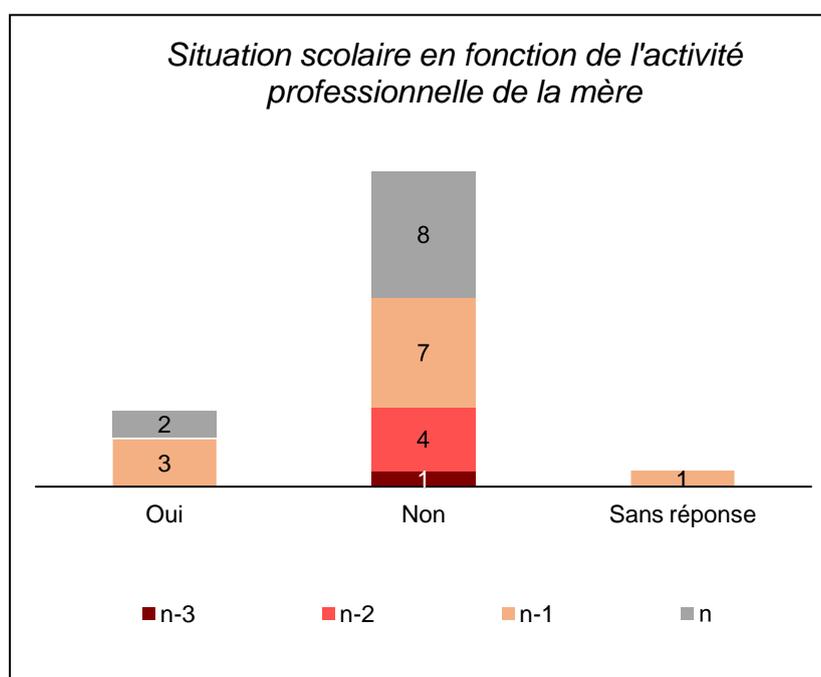
Enfin, il convient également de prendre en compte qu'un certain nombre de questions relèvent de la vie personnelle qui peuvent parfois réveiller des traumatismes chez les élèves interrogés, il a pu être compliqué pour les élèves de se confier à moi alors qu'ils ne me connaissaient pas.

Ces éléments ayant été présentés, il convient maintenant de passer à l'analyse des résultats obtenus pour chaque hypothèse.

a. L'appartenance à une catégorie sociale

La première hypothèse tendant à expliquer la moindre réussite scolaire des enfants migrants à l'école française était l'appartenance à une catégorie sociale. Avec le postulat, partagé par de nombreux chercheurs et sociologues, que les élèves issus catégories socio-professionnelles ayant les revenus les moins importants réussissaient moins à l'école que les élèves issus des catégories socio-professionnelles les plus aisées. En effet, cela s'explique par le manque de capital économique tout d'abord qui ne permet pas forcément aux parents de créer un environnement de travail favorable aux apprentissages (chambre isolée du bruit, bureau, ordinateur, livre...).

Intéressons-nous donc aux catégories sociales des élèves interrogés dans cette étude et en premier lieu à l'activité professionnelle de leurs mères.



Ce graphique représente la situation scolaire des élèves ; c'est-à-dire s'ils sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge (n) ; un en dessous (n-1), deux ans en dessous (n-2) et trois ans en dessous (n-3) en fonction de l'activité professionnelle de la mère c'est-à-dire si elle a un emploi (oui) ou si elle n'en a pas (non).

J'ai choisi de prendre le critère de rattachement à un niveau de classe plutôt que celle des difficultés rencontrées par les élèves comme critère représentant leur moindre réussite scolaire car il s'agissait du critère le plus objectif, comme expliqué plus haut.

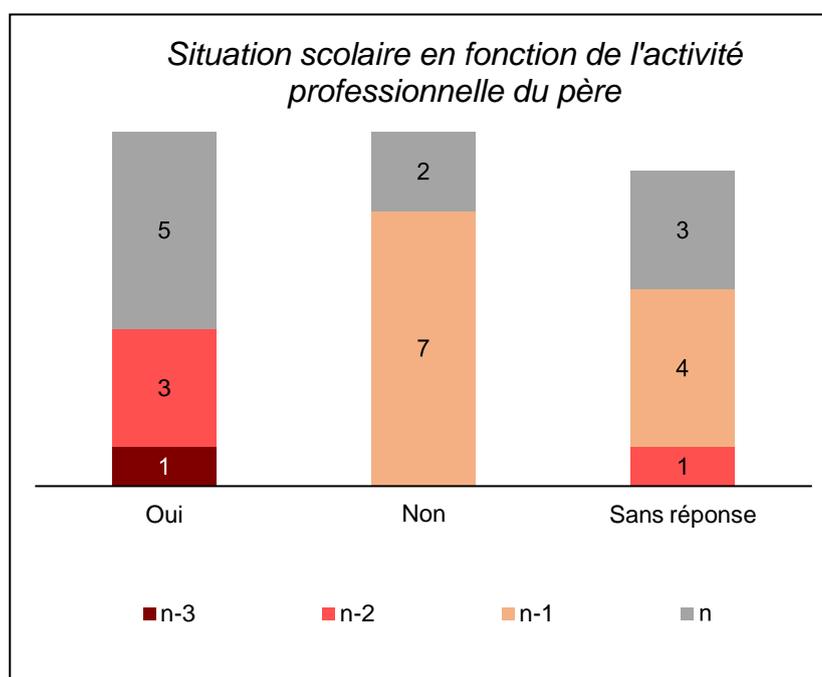
La colonne « sans réponse » désigne un élève qui n'est pas accompagné par sa mère sur le territoire français.

Ainsi, nous constatons que 60% des élèves dont la mère travaille sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 40% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Pour les élèves dont la mère ne travaille pas, le constat est le même, 60% des élèves dont la mère ne travaille pas sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 40% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Il ne semble donc pas y avoir de lien entre la moindre réussite scolaire des élèves et l'activité professionnelle ou non de la mère.

Intéressons-nous maintenant à l'activité professionnelle des pères.



Ce graphique représente la situation scolaire des élèves (n), (n-1), (n-2), (n-3) en fonction de l'activité professionnelle cette fois du père c'est-à-dire s'il a un emploi (oui) ou s'il n'en a pas (non).

A noter qu'un nombre important d'élèves ne sont pas accompagnés de leur père sur le territoire français : cela représente environ 31% des enfants interrogés.

Considérons les élèves accompagnés de leurs pères : nous constatons que 44% des élèves dont le père travaille sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge. Il convient de noter que cela concerne les élèves les plus « en retard » par rapport à leurs classes d'âge sur tout le panel d'élèves interrogés.

56% des élèves dont le père travaille sont quant à eux rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Pour les élèves dont le père ne travaille pas, le constat est plus tranché puisque 78% des élèves dont le père ne travaille pas sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 22% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Si l'on considère l'activité professionnelle des pères, il semble qu'il y ait un lien entre moindre réussite scolaire des élèves et activité professionnelle ou non du père puisque lorsque le père ne travaille pas, les élèves ont 34% de risque en plus d'être rattaché à un niveau de classe inférieur à leur classe d'âge.

Ce constat interpelle, l'activité professionnelle ou non de la mère ne jouerait pas de rôle tandis que celle du père oui ? Il faut en fait se pencher sur les professions qu'exercent les parents de ces enfants. En effet, si nous observons les métiers qu'exercent les parents ayant une activité professionnelle, nous arrivons au constat suivant : les mères sont femmes de ménage pour 4 d'entre elles et une est aide à domicile. Concernant les pères, les métiers sont plus variés : un est dentiste, un autre est camionneur, un autre tient une laverie, deux sont livreurs, un est maçon et les emplois des trois derniers pères ne sont pas connus de leurs enfants.

Si nous considérons la nomenclature des CSP faite par l'INSEE, les mères font donc toutes parties des CSP 5 « Employés ». Pour les pères, la grande majorité fait également partie des CSP 5 « Employés » et un seul d'entre eux fait partie des CSP + : dentiste. Nous constatons donc que la majorité des élèves vient de famille dans lesquelles les parents appartiennent aux CSP les moins bien rémunérées.

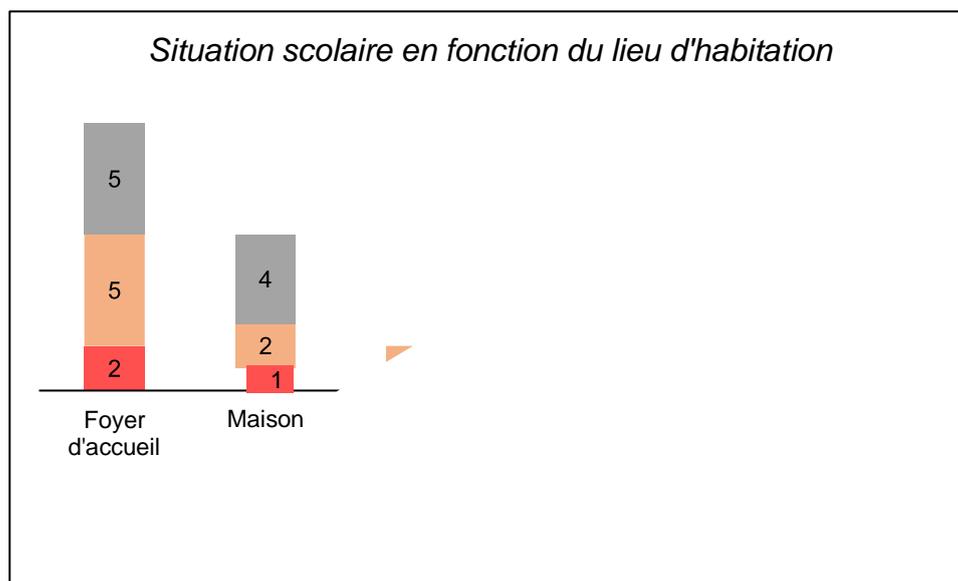
Ceci explique l'écart peu significatif entre la situation scolaire des élèves dont la mère travaille et ceux dont la mère ne travaille pas.

Ainsi, nous pouvons constater que les élèves migrants de ce groupe ont généralement des parents soit qui ne travaillent pas soit qui ont des emplois appartenant à aux catégories socio-professionnelles les moins bien rémunérées. La thèse de Bourdieu et Passeron peut donc s'appliquer à la présente étude : les élèves venant d'ailleurs appartiennent à des catégories socio-professionnelles ayant peu de capital économique et du même coup ne maîtrisant pas le capital social exigé par l'école. Ils ne maîtrisent ainsi pas forcément les savoirs-être et les savoir-faire demandé par le système scolaire français.

De plus, d'aucun ont également établi qu'il y a un lien entre réussite scolaire et appartenance sociale car plus une famille dispose de revenus, plus elle est capable de créer un environnement de travail favorable pour leurs enfants (Goux et Maurin, 2000, p.87-88).

Il convient donc de s'intéresser aux conditions matérielles dans lesquelles vivent les élèves interrogés.

Ainsi, nous pouvons nous intéresser aux conditions de vie des élèves et notamment à leurs lieux de vie.

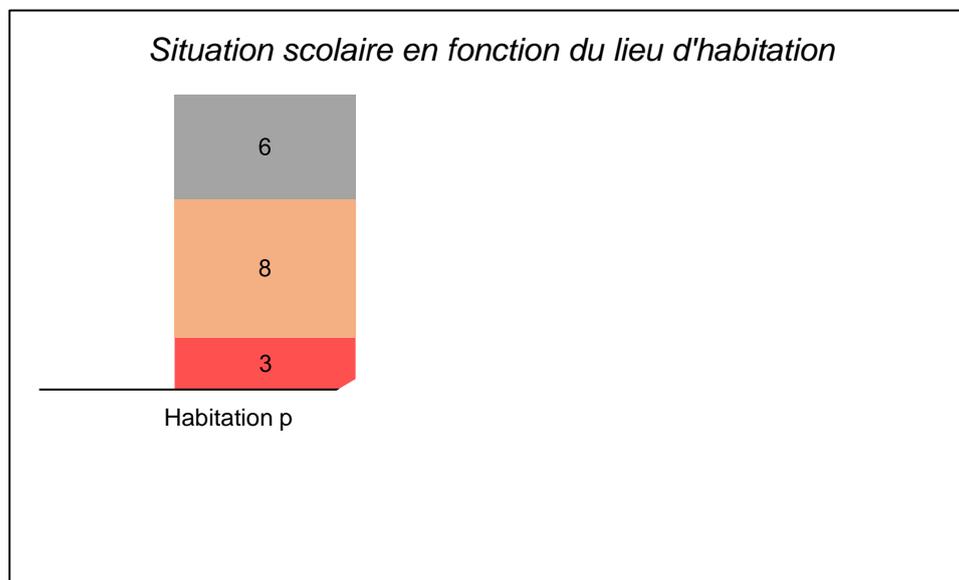


Ce graphique représente la situation scolaire des élèves (n), (n-1), (n-2), (n-3) en fonction de leurs lieux d'habitation.

Nous constatons ainsi que 58% des élèves vivants en foyer sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 42% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Si nous considérons les élèves vivant dans une maison, la tendance s'inverse, 43% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 57% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur âge.

Afin de rendre ces résultats plus tranchés, j'ai regroupé les lieux d'habitation en deux groupes : d'un côté les habitations « stables » : maison et appartement et de l'autre les habitations « précaires » : foyers d'accueil, rue, squat et hôtel. Si l'hôtel et les foyers d'accueil sont tout de même plus stables que la rue et le squat, ces types d'habitation sont néanmoins des logements qui ne sont pas stables dans la durée, ce sont des logements dont la durée d'occupation est incertaine pour ces familles (pour les hôtels parfois seulement quelques jours). De plus, les élèves vivant dans les hôtels et les foyers se plaignent souvent du manque d'espace et du bruit. Considérons donc les résultats selon ces deux groupements de logements :



Ce graphique représente la situation scolaire des élèves (n), (-1), (-2), (-3) par rapport au type d'habitation : stable ou précaire.

Ainsi, 65% des élèves vivant au sein d'une habitation précaire sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 35% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Pour les élèves vivant au sein d'une habitations stable, 55% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 45% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Si l'on considère le type d'habitation, il semble qu'il y ait un lien entre ce dernier et la moindre réussite scolaire des élèves puisque lorsque l'élève habite une habitation précaire, il a 10% de risques en plus d'être rattaché à un niveau de classe inférieur à sa classe d'âge.

Il convient également de noter que la majorité des élèves migrants vivent dans des situations précaires : 65% des élèves interrogés vivent en effet dans des habitations précaires tandis que 35% vivent dans des habitations stables.

La majorité des élèves interrogés vivent donc dans des situations qui ne leurs garantissent pas des conditions de vie et de travail favorable. Il convient de rajouter également que parmi les élèves interrogés, seulement 27 % possèdent une chambre seul. La grande majorité, 62% partagent leur chambre soit avec leurs fratrie soit avec tous les membres de leur famille (à noter que 11% des élèves ne sont pas concernés car ils vivent dans la rue ou dans des squats). Idem concernant la possession d'un bureau une majorité d'élève n'en possède pas (57%).

En revanche, la majorité des élèves interrogés possèdent des livres (73%) et un appareil électronique (65%).

Cette première hypothèse est donc affirmée pour l'étude présente. Le constat est fait que les élèves migrants interrogés font parties des classe socioprofessionnelles les moins rémunérées lorsque leurs parents travaillent. Pour la plupart, leurs parents n'ont tout simplement pas d'activités professionnelles. Constat est également fait que ces enfants vivent dans des conditions de vie difficiles qui rendent les apprentissages scolaires compliqués.

Néanmoins, les familles de ces élèves accordent une place importante à l'école puisque selon les enfants, 62% des parents trouvent que l'école est importante et 27% trouvent que l'école est très importante. Ils font donc une place symbolique à l'école qui aide les enfants à s'épanouir et réussir scolairement (Lahire, 1995, p.106).

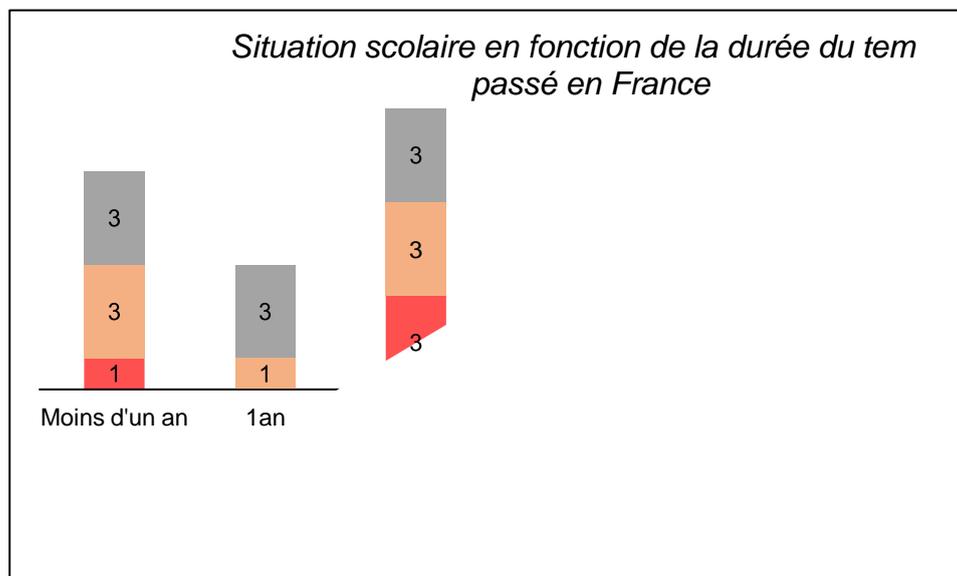
b. Les trajectoires migratoires

La seconde hypothèse concernait les trajectoires migratoires. Elle partait du postulat qu'il était difficile pour un enfant de venir de l'étranger et de devoir s'adapter à un nouveau système, un nouveau fonctionnement qui diffère de ce qu'ils ont connu jusqu'alors. Pour évaluer l'impact des trajectoires migratoires sur la réussite scolaire des enfants interrogés, il aurait fallu comparer les résultats des élèves interrogés avec les résultats des autres élèves de la classe n'ayant pas connus de migrations, or ce n'était pas possible en l'espèce car chaque élève a droit au respect de sa personne et de sa vie privée et que cette étude ne prétendait pas mener une comparaison entre les résultats scolaires des élèves ayant connus des migrations et des élèves n'en ayant pas connu.

Néanmoins, les trajectoires migratoires ne s'arrêtent pas au simple constat que l'élève a quitté son pays pour venir en France. Non, les trajectoires migratoires sont uniques et singulières selon le moyen par lequel l'élève a migré, selon le nombre d'année depuis lesquelles il a migré, selon la famille qu'il a laissé au pays, selon qu'il connaît ou non des migrations pendulaires...

Il convient donc de se pencher sur ces spécificités afin d'analyser leurs impacts sur le parcours scolaires des enfants interrogés.

Dans un premier temps, il se prête de s'intéresser à la durée de présence en France des élèves et d'évaluer l'impact de cette variable sur leurs situations scolaires.



Ce graphique présente la situation scolaire des élèves (n) ; (n-1) ; (n-2) ; (n-3) par rapport à leurs temps de présence en France.

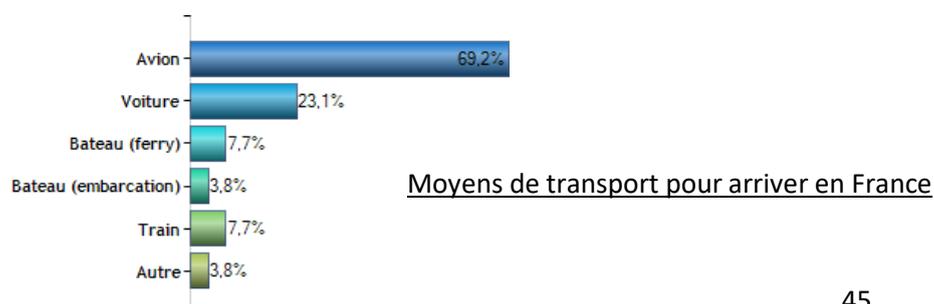
Ainsi, 57% des élèves étant en France depuis moins d'un an sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 43% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Concernant les élèves étant en France depuis 2 ans, 67% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge tandis que 33% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

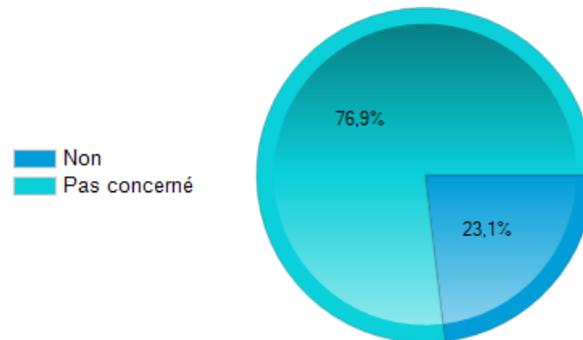
Si nous correspondent les élèves présents depuis 3 ans, 50% des élèves sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge, à noter qu'ici il s'agit d'un niveau de classe 3 ans en dessous de la classe d'âge de l'élève, l'écart le plus élevé. Tandis que 50% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur tranche d'âge.

Il n'y a donc pas de lien établi entre le temps de présence en France et situation scolaire des élèves, les élèves ne sont pas plus en difficultés s'ils sont en France depuis un nombre d'année assez court et ne sont pas moins en difficultés lorsqu'ils sont en France depuis de plus nombreuses années.

Considérant maintenant les transports ayant servis à la migration, il n'est pas possible de tirer un constat après analyse de cette variable, en effet, la majorité des élèves est venue en avion ou en voiture. Il n'y a donc pas de différence notable à relever.



De la même façon, il n'est pas possible, avec les données récoltées, d'analyser l'impact des migrations pendulaires sur les situations scolaires des élèves puisqu'aucun élève interrogé ne connaît cette situation. Si certains retournent de temps en temps dans leurs pays pour ce qu'ils définissent comme des « vacances » ; aucun élève ne suit de double scolarité en France et dans le pays d'origine.



Double scolarité France et pays d'origine

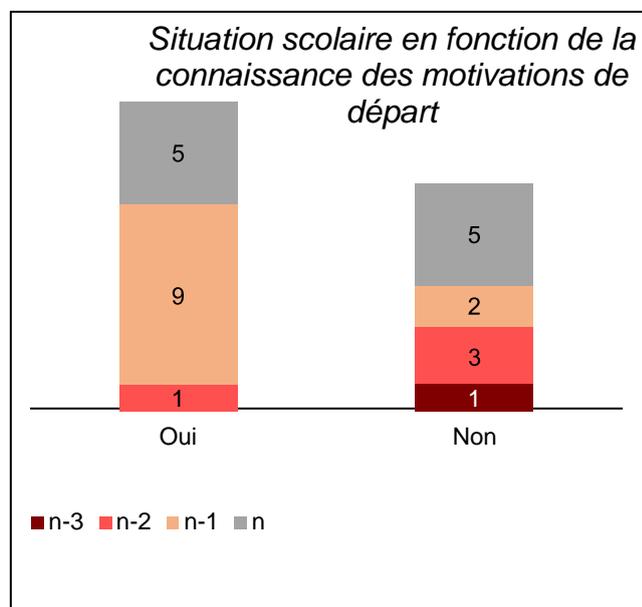
Ainsi, avec ces résultats tirés du panel d'élèves il m'est impossible de confirmer ou de réfuter la thèse des migrations pendulaires qui perturberaient les élèves dans leurs apprentissages car ils seraient partagés entre deux systèmes éducatifs différents (Clavé-Mercier, 2020, p.23).

De la même façon, je n'ai pas pu me pencher sur la variable des mineurs isolés puisqu'aucun des élèves interrogés n'est dans cette situation.

En revanche, la grande majorité des élèves (sauf 2) laissent derrière eux des membres de leurs familles, il s'agit parfois de leurs frères et sœurs mais le plus souvent de leurs grands-parents et de leurs oncles et tantes. Cela peut donc provoquer chez les élèves concernés une souffrance, une douleur provoquée par la séparation avec les êtres chers.

Lors de la présentation des hypothèses, un dernier point était abordé : la trajectoire migratoire des élèves peut être perturbée par la connaissance ou non des raisons de la migration. La migration est en effet souvent une décision qui n'appartient pas à l'élève, elle est le plus souvent subie par ce dernier et il ne connaît pas vraiment les raisons de ce départ.

En l'espèce, les élèves disent pour la majorité connaître les raisons de la migration. Essayons de voir si le fait de connaître ou non les raisons de la migration a un impact sur la situation scolaire des élèves.



Ce graphique présente la situation scolaire des élèves (n) ; (n-1) ; (n-2) ; (n-3) en fonction de la connaissance par l'élève des raisons de la migration.

Ainsi, lorsque les élèves connaissent les raisons de leurs départ, 66% d'entre eux sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 34% d'entre eux sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Lorsque les élèves ne connaissent pas les raisons de leurs départ, 54% d'entre eux sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 46% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Il semble donc que la thèse selon laquelle lorsque les élèves ne connaissent pas les raisons de la migration, ils sont plus susceptibles d'être en difficulté ne puisse être vérifiée avec les réponses récoltées lors de cette enquête. Néanmoins, il convient de noter que lorsque l'on interroge réellement les élèves sur les raisons de ce départ, ils ne sont plus autant à pouvoir donner une raison. De plus, lorsque les raisons sont connues, elles sont plutôt négatives : maladie d'un proche, fuite d'un régime violent...

L'hypothèse des trajectoires migratoires n'a donc pas clairement pu être établie. Si les élèves ont pour la majorité laissé des proches dans leurs pays d'origine, c'est le seul point de cette hypothèse qui peut être confirmé.

Les élèves interrogés lors de cette étude n'ont en effet pas connu de migration pendulaire et ils ont majoritairement utilisé l'avion ou la voiture pour migrer.

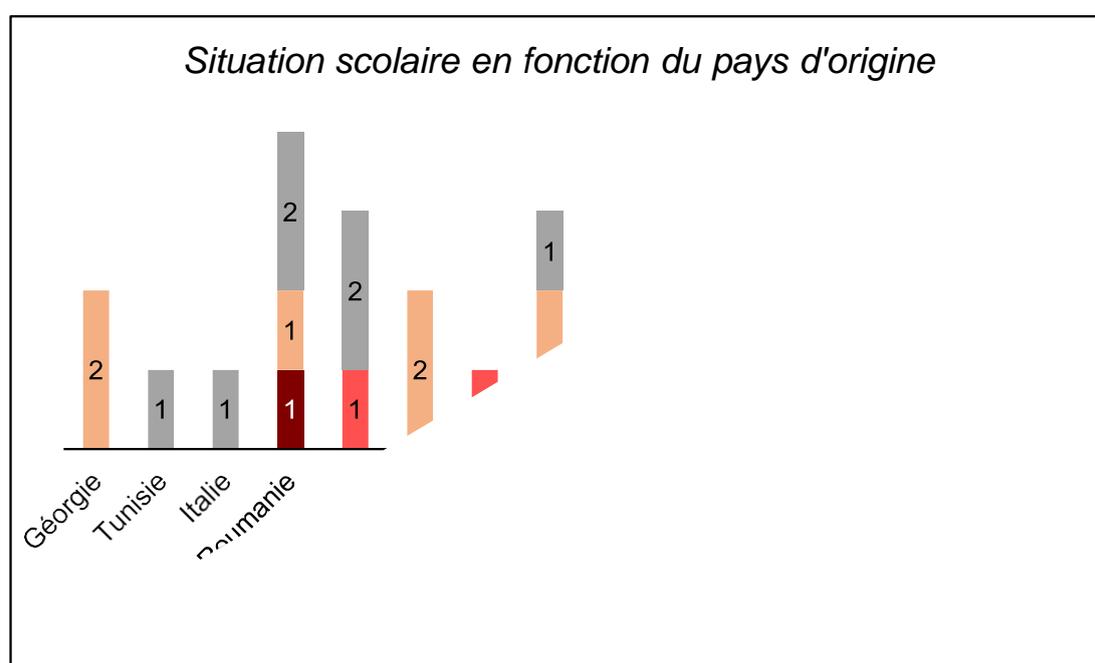
Les comparaisons du temps passé en France et des connaissances des raisons de la migration par rapport à la situation scolaire des élèves n'ayant pas, pour leur part, données de résultats convainquant, nous pouvons dire que cette hypothèse ne peut pas être retenue dans cette étude ou du moins seulement dans un aspect très secondaire.

c. Le pays d'origine

La troisième hypothèse était liée au pays d'origine des élèves. En effet, certaines études ont établi que les résultats scolaires des élèves venant d'autres pays différaient selon leurs pays d'origine.

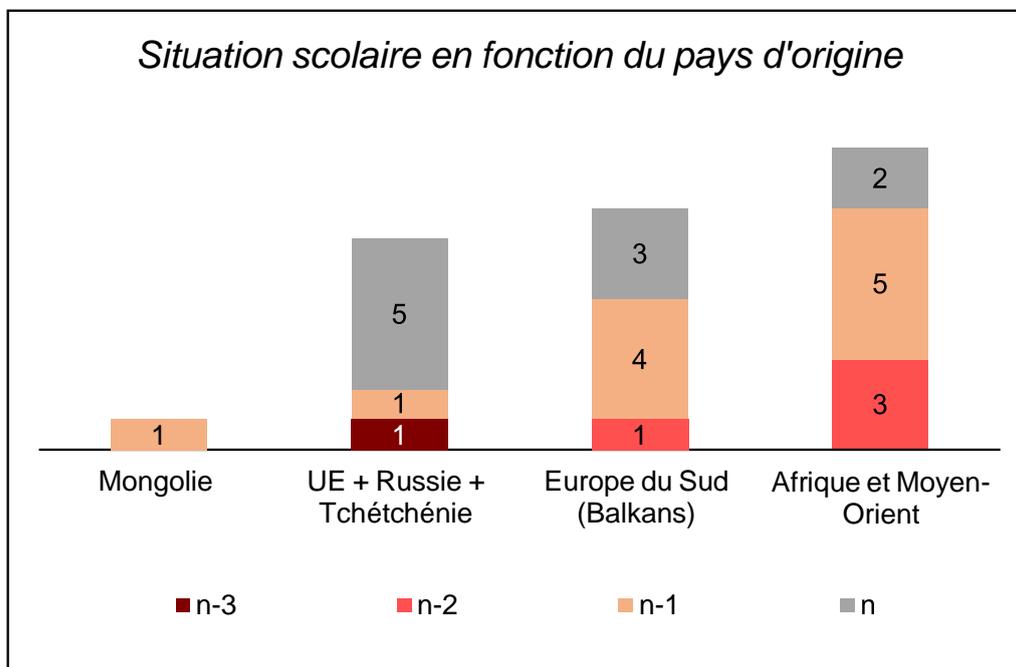
Il convenait donc de vérifier si cette hypothèse se confirmait avec les chiffres de l'étude en l'espèce.

Au départ, j'ai donc confronté la situation scolaire des élèves en fonction de leurs pays d'origine :



Ce graphique représente la situation scolaire des élèves (n) ; (-1) ; (-2) ; (-3) par rapport aux pays d'origine des élèves. Néanmoins, cette confrontation ne donne aucun résultat exploitable, en effet, il y a un nombre trop conséquent de pays représentés : 16 et trop peu d'élèves interrogés pour le nombre de pays.

Afin de contourner ce problème, j'ai donc décidé de regrouper les pays selon des caractéristiques géographiques afin d'avoir des résultats plus tranchés pouvant être analysés.



Ce graphique présente encore une fois la situation scolaire des élèves en fonction du pays d'origine mais cette fois, les pays ont été regroupés en 4 groupes.

Avec ces regroupements, j'ai tenté de reprendre les groupements de l'INSEE afin de pouvoir avoir un point de comparaison avec les articles de recherche ayant établi un lien entre situation scolaire des élèves et pays d'origine puisque ces études s'appuient justement sur les documents de l'INSEE.

Ainsi, un premier groupement réuni seulement un pays, la Mongolie, seul pays représentant l'Asie dans le panel d'élève interrogés. Vient ensuite un deuxième groupe de pays : les pays de l'Union européenne (Italie et Roumanie), la Russie et la Tchétchénie. Un autre groupe représente l'Europe du Sud et plus précisément les Balkans puisqu'il regroupe la Géorgie, le Kosovo, L'Albanie et la Serbie. Enfin, un dernier groupe concerne l'Afrique et le Moyen-Orient et comprend les pays suivants : Tunisie, Angola, Algérie, Congo, Syrie, Sénégal et Irak.

Considérons dans un premier temps les pays de l'UE, la Russie et la Tchétchénie, seulement 28% des élèves issus de ces pays sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 72% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Si nous considérons maintenant les pays d'Europe du Sud, 63% des élèves issus de ces pays sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 37% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Enfin, considérant maintenant les pays d'Afrique et du Moyen-Orient, 80% des élèves issus de ces pays sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge alors que 20% de ces élèves sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Le constat est donc le suivant : le pays d'origine a bien un impact sur les résultats scolaires des élèves. En effet, un élève issu de pays Europe du Sud a 35% de risques en plus d'être rattaché à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge par rapport à un élève issu d'un pays de

l'UE, de la Russie ou de la Tchétchénie. Un élève issu d'un pays d'Afrique ou du Moyen-Orient à quant à lui 17% de risques en plus d'être rattaché à un niveau de classe en dessous de sa classe d'âge par rapport à un élève issu d'un pays d'Europe du Sud et a 52% de risques en plus d'être rattaché à un niveau de classe en dessous de sa classe d'âge par rapport à un élève issu d'un pays de l'Union européenne, de Russie ou de Tchétchénie.

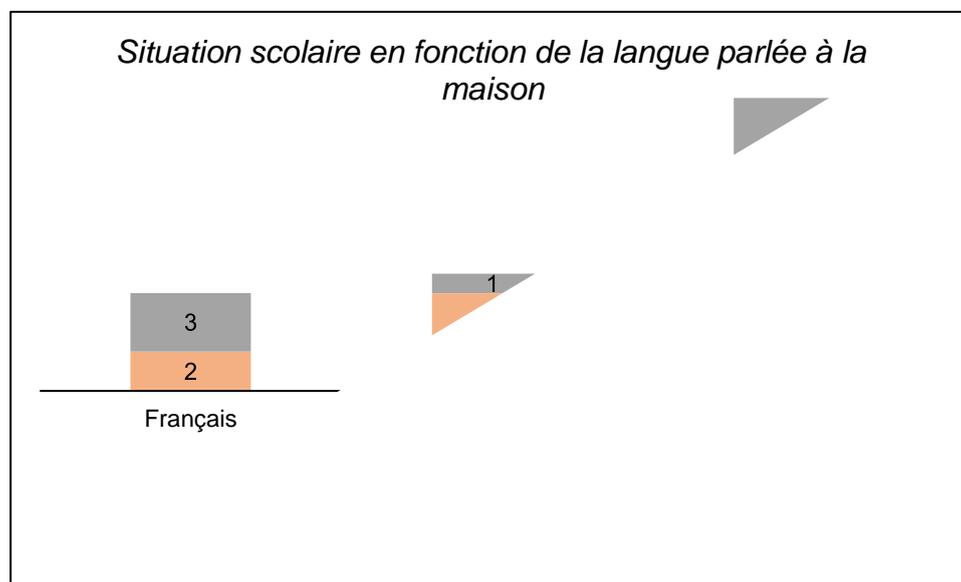
Il y a donc un lien très fort entre le pays d'origine des élèves et les difficultés scolaires des élèves. Les élèves rencontrant le plus de difficultés sont les élèves provenant d'Afrique et de Moyen-Orient suivis par les élèves issus d'Europe du Sud.

Ce constat confirme donc ce qui avait déjà été dégagé par de nombreux chercheurs à savoir que les enfants migrants ayant le plus de difficultés à l'école sont les élèves issus de l'immigration turque suivis par les élèves issus de l'immigration de l'Afrique et enfin d'Europe du Sud. (Mc Andrew, Garnett et al, 2008, p.184-185-186 ; Lagrange 2007, p.56 ; Brinbaum, Mogueu et Primon, 2012, p. 47 ; Ichou, 2015, p.35-36 ; Caille et al, 2016, p.94-96). Les constats de cette étude sont donc dans la continuité de ce qui avait été constaté précédemment.

Nous nous sommes intéressés aux pays d'origine, il convient maintenant de s'intéresser aux langues parlées par ces élèves. Tout comme la comparaison avec la liste des pays entiers, la comparaison entre la situation scolaire des élèves et les langues maternelles n'aurait pas donné lieu de résultats exploitables étant donné le nombre conséquent de langues maternelles représentées et le nombre d'élève trop peu important par rapport au nombre de langues.

Néanmoins, il était possible de s'intéresser non pas à la langue maternelle mais à la langue effectivement parlée au sein du foyer (Mc. Andrew et al, 2008, p.184-185-186).

Afin de pouvoir avoir des résultats exploitables, j'ai décidé de regrouper les langues en trois grands groupes : « français » lorsque l'élève parle français au sein de son foyer avec ses parents et sa fratrie, « français partiel » lorsque l'élève parle français avec sa fratrie mais dans sa langue maternelle avec ses parents et enfin « langue étrangère » lorsque l'élève parle exclusivement dans sa langue maternelle au sein de son foyer.



Ce graphique représente donc la situation scolaire des élèves (n) ; (n-1) ; (n-2) ; (n-3) par rapport à la langue parlée au sein du foyer (français ; français partiel et étrangère).

On constate que pour les élèves parlant français au sein de leur foyer, 40% d'entre eux sont rattachés à un niveau scolaire en dessous de leur classe d'âge et 60% d'entre eux sont rattachés à un niveau scolaire correspondant à sa classe d'âge.

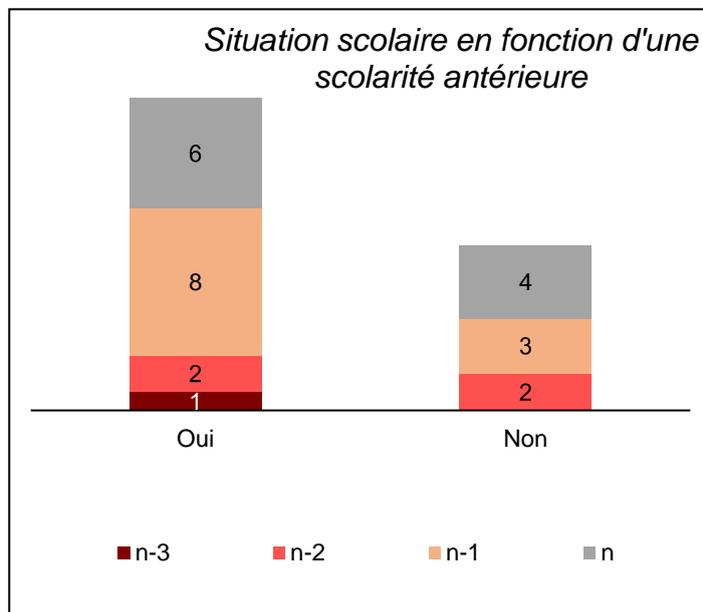
Pour les élèves parlant partiellement français au sein de leurs foyers, 83% d'entre eux sont rattachés à un niveau scolaire en dessous de leur classe d'âge et 17% sont rattachés à un niveau scolaire correspondant à leur classe d'âge.

Enfin, pour les élèves parlant une langue étrangère au sein de leurs foyers, 60% d'entre eux sont rattachés à un niveau scolaire en dessous de leur classe d'âge et 40% sont rattachés à un niveau scolaire correspondant à leur classe d'âge.

Ainsi, il y a donc un lien entre langue parlée au sein du foyer et difficultés scolaires. En effet, les élèves parlant une langue étrangère au sein de leur foyer ont 20% de risques en plus d'être rattachés à un niveau scolaire en dessous de sa classe d'âge par rapport aux élèves qui parlent français au sein de leur foyer. Les élèves parlant un français partiel ont quant à eux 43% de risques en plus d'être rattaché à un niveau scolaire en dessous de la moyenne.

Ces constatations confirment donc certaines études ayant établi un lien entre langue parlée au sein du foyer et difficultés scolaires (Mc Andrew et al., 2008, p.184-185-186). En revanche, l'étude menée au sein des élèves interrogés réfute pour ce nombre d'élèves que le fait d'être plurilingue soit un facteur aidant scolairement (Armagnague et al., 2018, p.266)

Une autre dimension répondait à cette troisième hypothèse du pays d'origine : la scolarisation dans le pays d'origine. En effet, tous les élèves n'étaient pas scolarisés avant d'intégrer le système français. Les professeurs notent d'ailleurs qu'il est difficile pour les élèves qui n'avaient jamais suivi de scolarisation de suivre des règles de vivre ensemble et de communauté.



Ce graphique représente la situation scolaire des élèves (n) ; (-1) ; (-2) ; (-3) par rapport à une scolarité antérieure.

Ainsi, pour les élèves ayant suivi une scolarité dans leurs pays d'origine, 65% sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge et 35% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Pour les élèves n'ayant pas suivi de scolarité dans leurs pays d'origine, 56% sont rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge et 44% sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Ainsi, selon ce constat, les élèves n'ayant pas connu de scolarisation dans leurs pays d'origine rencontrent généralement moins de difficultés, sont plus souvent rattachés au niveau scolaire correspondant à leur classe d'âge. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas à changer de système éducatif, ils ne doivent pas abandonner un modèle pour s'adapter à un autre, cela peut donc être plus facile de s'adapter. Cela doit également être mis en relation avec le fait que les élèves ayant eu une scolarisation dans leurs pays d'origine trouvent majoritairement (82%) que l'école française et l'école de leurs pays d'origine sont différentes. Ainsi, cela confirme notre hypothèse, les élèves ayant déjà été scolarisés dans leurs pays d'origine ont

dû s'adapter à un nouveau système alors que les élèves n'ayant pas été scolarisés n'ont pas à changer de manière de fonctionner.

Nous constatons donc que cette hypothèse est confirmée, le pays d'origine a bien un impact sur la situation scolaire des élèves : selon le pays d'origine, les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussite. De la même façon, la situation scolaire des élèves peut également être impactée par la langue parlée au sein du foyer ainsi que par la présence ou non d'une scolarité antérieure. Ainsi, cette hypothèse est confirmée.

d. L'accueil français

La quatrième et dernière hypothèse concernait l'accueil français. En effet, l'élève a besoin, pour la construction de son identité, d'appartenir à un groupe social. Et ce notamment à l'école où il apprend d'une part à vivre en société et d'autre part à s'individualiser.

Le but était dans cette hypothèse de chercher si les élèves étaient intégrés au sein de leur école et s'ils s'y sentaient bien.

Il s'agit de l'hypothèse la plus difficile à analyser étant donné qu'elle n'est que purement subjective.

Pour tenter d'avoir tout de même des résultats les plus objectifs possibles, j'ai demandé le ressenti des élèves par rapport à la France et par rapport à l'école mais j'ai également demandé le ressenti des professeurs ainsi. En recoupant les réponses, je pourrais donc observer si le même sentiment est partagé par l'élève et par son professeur.

Tout d'abord, il convient de noter que la majorité des élèves dit se sentir bien et en France et à l'école. Ainsi, 69% des élèves disent se sentir « bien » en France, et 11,5% disent se sentir « Très bien », 8% disent se sentir « ni bien ni mal » et 11,5% disent se sentir « Pas bien ».

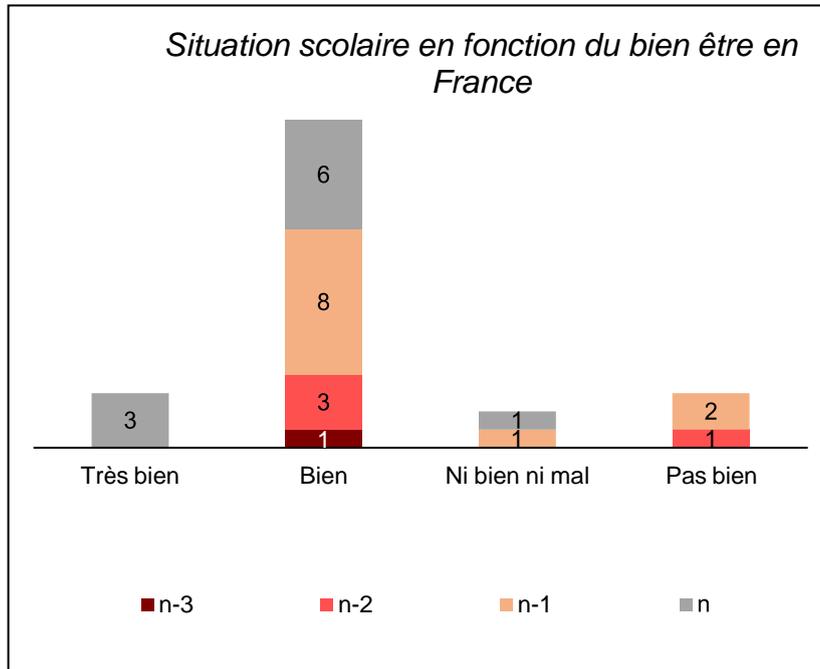
Concernant le bien-être au sein de l'école, la majorité des élèves dit encore se sentir « bien » : 65%. Une part plus importante que pour la France dit se sentir « très bien » : 19%. Enfin, 8% dit ne pas se sentir bien et 8% dit ne se sentir ni bien ni mal.

Ce constat de bien-être et de bonne intégration des élèves est également partagé par les professeurs. En effet, après avoir récolté les avis des professeurs sur l'intégration et le bien-être des élèves, j'ai pu trier les élèves qui, pour les professeurs, étaient bien intégrés et s'épanouissaient pleinement à l'école et ceux qui restaient encore beaucoup seuls.

Ainsi, du point de vue des enseignants, la majorité des élèves est bien intégrée et épanouie. En effet, 83% des avis des professeurs sur l'épanouissement et l'intégration des élèves sont positifs. Lorsque les avis des professeurs sont plus négatifs sur l'épanouissement des élèves, les raisons invoquées sont les suivantes : l'élève est seul, n'a pas d'amis ou encore qu'il a des actes violents avec ses camarades.

Il convient d'analyser si les ressentis des élèves et des professeurs sont identiques au sujet du bien-être et de l'intégration. Ainsi, j'ai regardé si lorsque l'élève avait répondu qu'il ne se sentait pas bien à l'école, le professeur l'avait également observé. Ainsi, deux élèves ont répondu « pas bien » à la question « Comment te sens-tu à l'école ? ». Pour l'un d'entre eux, le professeur avait bien remarqué que l'élève était parfois seul dans la cour. En revanche, pour le deuxième élève, l'enseignant était plus nuancé il remarque sa timidité mais souligne qu'il a des amis alors que l'élève indiquait que c'était « compliqué à l'école ».

Il convient maintenant d'analyser les réponses des élèves pour regarder s'il y a un lien entre la situation scolaire des élèves et leurs ressentis. C'est-à-dire est-ce que les élèves qui ont répondu qu'ils ne se sentaient pas bien sont des élèves qui sont rattachés à un niveau inférieur à leur classe d'âge ou non.



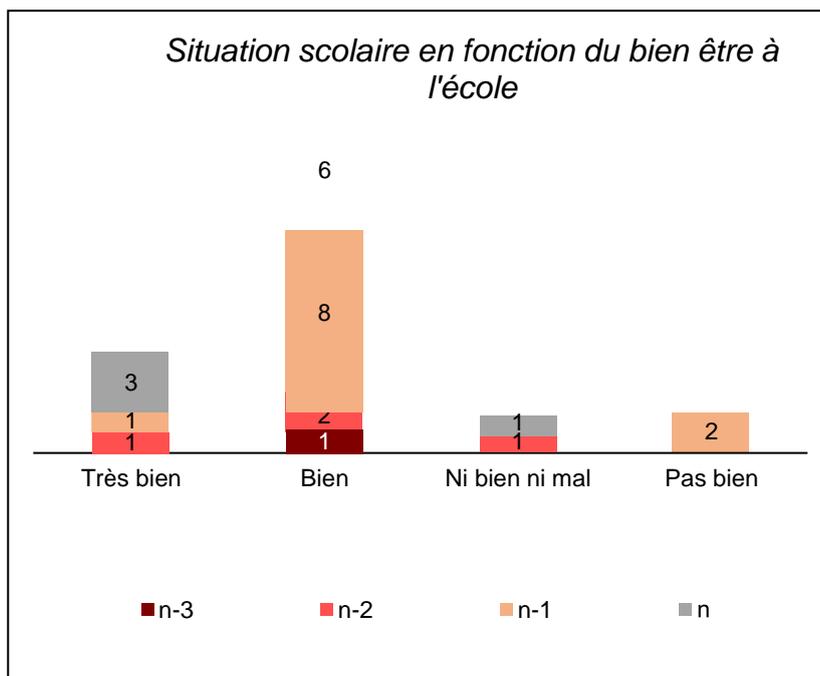
Ce graphique présente la situation scolaire des élèves : (n) ; (n-1) ; (n-2) ; (n-3) en fonction du bien-être des élèves en France : très bien ; bien ; ni bien ni mal et pas bien.

Comme exposé ci-dessus, nous voyons bien que la majorité des élèves dit se sentir « bien » à en France qu'ils soient rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge ou à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Mais il me semble intéressant de se pencher sur les deux réponses « extrêmes », à savoir « très bien » et « pas bien ».

On constate que 100% des élèves ayant répondu « très bien » à la question « comment te sens-tu en France ? » sont rattachés à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge alors que 100% des élèves ayant répondu « Pas bien » à la question « Comment te sens-tu en France » ? sont rattachés à des niveaux de classe en dessous de leur classe d'âge. Ainsi, quand ce sont les réponses « extrêmes » qui sont prises en compte, un lien se tisse entre difficultés scolaires des élèves et ressentis et bien-être par rapport à la France.

Il convient maintenant de se pencher sur le ressenti des élèves par rapport à l'école cette fois.



Ce graphique présente la situation scolaire en fonction du bien être à l'école cette fois.

Comme exposé ci-dessus, nous voyons bien que la majorité des élèves dit se sentir « bien » à l'école qu'ils soient rattachés à un niveau de classe en dessous de leur classe d'âge ou à un niveau de classe correspondant à leur classe d'âge.

Mais il me semble encore une fois intéressant de se pencher sur les deux réponses « extrêmes », à savoir « très bien » et « pas bien ».

On remarque que 100% des élèves ayant répondu « Pas bien » à la question « Comment te sens-tu à l'école ? » sont rattachés à des niveaux de classe en dessous de leur classe d'âge.

Concernant les élèves ayant répondu « Très bien », on remarque que les résultats sont moins tranchés que pour le ressenti par rapport à la France puisque 60% des élèves ayant donné cette réponse sont des élèves rattachés à des niveaux de classe correspondant à leur classe d'âge tandis que 40% des élèves ayant donné cette réponse sont des élèves rattachés à des niveaux de classe en dessous de leur classe d'âge. Ainsi, on constate que lorsque le ressenti est par rapport à l'école, un lien se tisse également entre difficultés scolaires des élèves et ressentis par rapport à la France. Mais l'on remarque également que certains élèves en difficultés se sentent mieux à l'école qu'en France en général.

Il y a donc un lien entre accueil français et moins bonne réussite des élèves migrants. Lorsque les élèves se sentent moins bien en France et dans l'école, lorsqu'ils sont esseulés, qu'ils n'ont pas tissés d'amitiés, ils rencontrent plus de difficultés.

Il s'agit donc d'un facteur à prendre en compte. D'ailleurs, lors des échanges avec les professeurs d'UPE2A, ces derniers me disaient lorsqu'ils constataient que tel ou tel élève était moins bien intégré, ils concentraient leurs efforts pour que cet élève est pleinement sa place dans le groupe et qu'il se sente entouré. Les professeurs ont donc bien conscience de l'impact que peut avoir le bien-être sur la réussite scolaire des élèves.

VIII- Conclusion

Cette analyse des résultats nous aura appris plusieurs choses. Tout d'abord, elle a confirmé que les élèves migrants rencontraient des difficultés au sein de l'école française. En effet, La majorité des élèves interrogés présentaient des difficultés et la majorité d'entre eux était rattachée à un niveau de classe en dessous de leurs classes d'âges.

Concernant les raisons tendant à expliquer ces difficultés scolaires, plusieurs hypothèses de départ ont été confirmées par l'analyse des données récoltées. Ainsi, la première hypothèse concernant l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle est confirmée. En effet, les enfants migrants appartiennent généralement à des familles n'ayant pas d'accès à un emploi ou appartenant au CSP les moins bien rémunérés lorsque leurs parents travaillent. Il est donc difficile pour ces familles de créer des conditions matérielles de travail optimales. Les enfants migrants sont ainsi majoritairement logés dans des habitations précaires et ne disposent pas d'espace propre favorisant la réussite scolaire.

Concernant la troisième hypothèse, le pays d'origine, elle a également été confirmée. Les résultats diffèrent selon le pays d'origine des enfants. Les données récoltées sont ainsi en adéquation avec les recherches menées précédemment sur le même sujet. De plus, la langue parlée au sein du foyer joue également un rôle puisque lorsque l'élève parle français chez lui, il a moins de chance d'être en difficultés à l'école.

Enfin, la quatrième hypothèse, l'accueil français, est également confirmée. Si la majorité des enfants migrants disent se sentir bien en France et à l'école, les élèves se sentant le mieux accueilli et intégré, étant bien entourés et ayant des amis dans l'école ont peu de difficultés.

Au contraire, les élèves se sentant seul, rejeté parfois sont des élèves qui rencontrent des difficultés plus importantes.

Concernant la deuxième hypothèse, à savoir les trajectoires migratoires, l'analyse des données en l'espèce n'a pas permis d'établir un lien solide entre cette hypothèse et la moindre réussite scolaire des enfants migrants. Elle n'aurait qu'un impact moindre sur la scolarité des enfants interrogés et seulement concernant un manque, une nostalgie que les enfants pourraient ressentir vis-à-vis de leur famille restée au pays.

La cause de la moindre réussite des enfants migrants à l'école française s'explique donc en l'espèce par une imbrication de trois facteurs prépondérants : la catégorie socio-professionnelle des élèves, leurs pays d'origine et l'accueil qui leur est fait une fois en France.

L'impact des trajectoires migratoires est envisageable mais dans une moins large mesure que l'imbrication des trois facteurs présentés ci-dessus.

Il convient maintenant de nous intéresser à l'impact qu'à eu ce mémoire sur ma construction en tant que professeur des écoles.

IX- Construction des compétences au regard de mon histoire de vie : autobiographie éducative et héritages éducatifs

Ce mémoire étant un mémoire à visée professionnelle, il convient de s'intéresser à ce qu'il nous a apporté en tant qu'enseignant, qu'en avons-nous retiré ? Comment a-t-on pu s'en servir ? Quelles traces a-t-il et va-t-il laisser sur nous lorsque nous exercerons notre métier ? Et plus généralement, au regard de ce mémoire et de notre année de stage, quel enseignant voulons-nous devenir ? Il nous permet alors de nous analyser, d'analyser notre travail pour construire notre identité professionnelle.

Mais pour répondre sincèrement et véritablement à ces questions, il est aussi important d'analyser qui nous sommes, comment en sommes-nous venus à choisir ce métier et ce sujet de mémoire, à exposer son « autobiographie éducative ». Cette idée d'autobiographie éducative est préconisée par Geert Kelchtermans (Kelchtermans, 2001, p. 55), chercheur en sciences de l'Education. Geert Kelchtermans a travaillé dans le domaine de l'enseignement et de la formation des professeurs. Il milite pour que la réflexion des enseignants lors de leur formation continue ne soit plus centrée seulement sur des aspects techniques des connaissances et des compétences mais qu'elle soit élargie à une réflexion plus personnelle. Il préconise alors l'approche narrative-biologique (Kelchtermans, 2001, p.58). Pour lui, « *Comme tout le monde, les enseignants ont une histoire personnelle, une biographie. Leurs actions et leur pensée présentes sont basées sur leurs expériences passées et leurs attentes plus ou moins conscientes et leurs buts dans l'avenir ; ce n'est qu'ainsi qu'elles peuvent être comprises convenablement* » (Kelchtermans, 2001, p.58). Ainsi, on ne pourrait correctement analyser son métier, ses gestes professionnels et ses acquis si l'on ne tient pas compte de qui on est, de comment nous sommes construits socialement. Ce n'est qu'en prenant conscience de qui nous sommes, de comment

nous sommes construits que l'on peut s'analyser et analyser ce que nous faisons et pourquoi nous le faisons ainsi.

Cette approche est partagée par d'autres. Ainsi, Mireille Snoeckx, chercheuse en science de l'éducation en France et en Suisse porte le même regard sur les récits autobiographiques professionnelles, l'intérêt étant de « *comprendre son histoire, le sens de ce qu'il a fait ou de ce qui lui arrive, pour faire le bilan ou s'ouvrir à d'autres possibilités de vie* » (Snoeckx, 2007, p.1). Ainsi on retrouve la même explication que ci-dessus, mieux se connaître permet de mieux s'analyser. Enfin, Malika Belkaid en vante également les mérite dans son article « Formation des enseignants et (auto)biographie éducative » (Belkaid, 1999, p.19-20). Là encore, le récit autobiographique est vu comme un prérequis à une véritable analyse complète de son métier. Explorer son passé en tant qu'écolier (de la primaire au lycée), explorer son héritage éducatif et culturel permet de construire et de comprendre son identité. Cela permet ensuite de comprendre certains gestes, certaines attitudes ou ressentis que l'on peut avoir en tant qu'enseignant dans sa vie professionnelle. Nous connaître profondément nous-même permet alors d'analyser et de comprendre notre action éducative (Belkaid, 1999, p.22), cela nous permet de porter un regard critique sur nos gestes et postures professionnels.

Enfin, il me paraissait également intéressant de me pencher sur mon autobiographie personnelle puisqu'une de mes hypothèses de mémoire relie les difficultés scolaires des enfants migrants à leur trajectoire migratoire, donc à leur histoire. Il me paraissait donc intéressant d'analyser moi-aussi ma trajectoire, mon histoire de vie comme j'ai pu le faire avec celle des enfants interrogés.

Mon mémoire ne relatant pas une situation de classe ou une analyse d'un enseignement ou d'une pratique, je trouvais que raconter mon expérience scolaire n'apporterait pas beaucoup à l'analyse professionnelle de mon mémoire. J'ai donc adapté l'exercice de l'autobiographie éducative à mon sujet et j'ai analysé mon histoire pour comprendre comment j'en été arrivée à choisir ce métier et ce sujet spécifique de mémoire.

J'ai toujours beaucoup aimé l'école et je m'y sentais à l'aise. J'avais intégré les savoir-être et savoir-faire exigés par l'école mais n'y étant pas spécifiquement enseignés. Je n'ai donc jamais été confrontée à une absence de capital culturel demandée par l'école. En revanche, j'ai été témoin, sans savoir le nommer, de cette absence de capital culturel scolairement reconnu chez certains de mes camarades. De la même manière, si l'on reprend la distinction entre code restreint et code élaboré opérée par Basil Bernstein (Bernstein, 1975, p.72-107), j'ai eu la chance de grandir dans une famille qui utilisait le code élaboré, le code rentable scolairement.

Au lycée, j'ai effectué un baccalauréat Economique et Social, j'ai donc suivi des cours de sociologie. Ce sont les cours qui m'ont le plus intéressés, nous y avons étudié Bourdieu, Veblen, les Pinçons-Charlot ... C'est alors que j'ai découvert les théories autour des capitaux sociaux, culturels, linguistiques... qui m'ont beaucoup intéressées. L'idée de justice sociale m'a imprégnée et je me suis donc dirigé vers une licence de droit européen. Lorsque je suis entrée en droit, j'y suis entrée avec l'idée de défendre les personnes les plus faibles, les plus démunis, d'apporter plus de justice au sein de la société. Ces études m'ont apportées des connaissances en droit et notamment en droit européen, j'ai pu y découvrir par exemple règles régissant les procédures d'accueil des personnes réfugiées au sein de l'Union européenne. Elles ont consolidé mes compétences et connaissances en langues vivantes : anglais et allemand et m'ont permis de renforcer mes capacités d'analyses et de raisonnement. Néanmoins, je me suis rendu compte que j'avais une représentation très naïve du droit. Bien que ces études soient très intéressantes, je les trouvais de plus en plus abstraites et sur certains points, éloignées de mes valeurs, il me manquait un aspect pratique. Je me suis donc engagée parallèlement à mes études au sein d'une association étudiante : « Pangéa Toutes les Terres ». Cette association œuvre à l'intégration des personnes réfugiées, demandeurs d'asile et étudiants étrangers par l'apprentissage du français au sein de groupes de discussion et grâce à des sorties sportives et culturelles. Ces groupes de discussion ont été ma première expérience de transmission pédagogique, ils m'ont permis de commencer à développer ma pédagogie et m'ont appris à être à l'écoute. De plus, ils m'ont également permis de découvrir le monde des exilés, leurs histoires et leurs problématiques, ce qui m'a beaucoup touché. J'ai ensuite eu la chance de renouveler cette expérience lors d'un stage effectué en 3^{ème} année de licence au sein d'AIDA Emmaüs (Aide et Insertion des Demandeurs d'Asile). J'étais alors chargée de donner des cours de français intensifs à des personnes demandant l'asile ou l'ayant obtenu. Cette seconde expérience m'a permis d'approfondir mes connaissances sur le monde de l'asile et sur les exilés puisque j'ai pu y découvrir les différentes procédures de demande d'asile, comprendre les situations géopolitiques qui intervenaient dans les migrations et quels étaient les pays qui connaissaient le plus grand nombre de départ. De plus, elle a confirmé les impressions que j'avais eu précédemment, la transmission pédagogique m'intéresse réellement, j'ai beaucoup apprécié préparer mes cours mais aussi les faire vivre en classe, répondre à leurs questions, essayer de comprendre chacun fonctionne pour pouvoir m'adapter au mieux... mais aussi et surtout voir le bonheur et la fierté que pouvait leur procurer le fait de comprendre une règle, de voir qu'ils y arrivaient à lire par exemple...

C'est alors que je me suis dirigée vers le Master MEEF. Au regard de cette autobiographie professionnelle, je pense vouloir avant tout être une professeure qui essaye de comprendre ses élèves afin de mieux pouvoir les aider. J'ai conscience grâce à mes études et mes expériences associatives que chacun a une histoire particulière, que nous ne partons pas tous avec les mêmes savoirs, les mêmes compétences, les mêmes savoir-faire et les mêmes savoir-être. J'ai également conscience que certaines trajectoires de vie peuvent être très difficile et que les enfants amènent ces difficultés de vie au sein de l'école, qu'elles peuvent les empêcher d'entrer dans les savoirs et qu'il faut donc les accompagner au mieux et s'adapter à chacun d'eux. J'ai le souhait de m'adapter à chacun d'entre eux. Or, pour pouvoir m'adapter à chacun d'entre eux, il faut que je les connaisse et que je me renseigne sur leurs difficultés potentielles. Que ces difficultés proviennent d'un handicap, d'une histoire de vie, d'une trajectoire de vie particulière... Je pense que mon histoire de vie et notamment mes expériences associatives ont guidé mon choix de thème de mémoire. C'est en effet grâce aux expériences que j'ai pu avoir dans le milieu associatif que j'ai eu envie de me tourner vers l'enseignement. Il me semblait donc naturel de continuer à lier ces deux expériences, c'est deux domaines, à travers mon mémoire.

Il convient également de me pencher sur les compétences que j'ai pu acquérir grâce à ce mémoire et qui me serviront dans le cadre de mon métier.

La compétence principale que j'ai pu développer grâce à ce mémoire est la compétence 4 « *Prendre en compte la diversité des élèves* » et notamment « *Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* » ainsi que la compétence P4 « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* » notamment « *Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance* ».

En effet, chaque élève est différent, ils arrivent à l'école avec leurs connaissances, leurs compétences, leurs manières d'apprendre, leurs difficultés éventuelles, leurs handicaps parfois... Mais aussi leurs vécus, leurs histoires... Tout cela fait que chaque élève est profondément singulier, et qu'il faut s'adapter à chacun d'entre eux pour les accompagner au mieux dans leurs apprentissages.

Mais pour prendre en compte la diversité des élèves, il faut tout d'abord connaître ces diversités, quelles sont-elles. Ce n'est que si nous connaissons les singularités des élèves, de leurs histoires et de leurs vécus que nous pouvons réellement les comprendre et donc s'adapter au mieux.

Or, si, en tant que professeur, nous sommes formés aux différents types de mémoires, aux différents handicaps et aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers, il y a peu de formation concernant les élèves venant d'autres pays.

A travers les recherches faites pour ce mémoire et mon expérience associative, j'ai pu me former à la singularité de ces élèves et aux différents éléments qui pourraient avoir des conséquences sur leur scolarité. Grâce à ces connaissances, j'ai pu et je pourrai m'adapter au mieux aux besoins de ces élèves.

En effet, j'ai cette année dans ma classe un élève, M. venant du Sénégal. Il est arrivé dans mon école en CP et à toujours eu un certain comportement de rejet face à l'école.

En ce qui concerne son niveau scolaire, M. a un niveau scolaire correct mis à part en orthographe. Mais il n'accepte que rarement de faire les activités proposées, il est en confrontation perpétuelle avec l'autorité et peut parfois manquer de respect. Au début de l'année, je ne savais pas comment m'adapter à M., je ne savais pas comment établir une relation avec lui puisqu'il rejetait tout ce que je pouvais lui proposer. La situation a évolué lorsque j'ai pu parler avec lui de son histoire en tant qu'enfant ayant migré.

En effet, il a un jour menacé de s'enfuir de l'école et quand je l'ai interrogé sur la raison, il m'a dit que de cette façon, sa mère pourrait obtenir ses papiers plus facilement. Je lui ai donc expliqué que ce n'était pas comme ça que cela se passait pour l'obtention des papiers, que j'avais travaillé dans des associations qui viennent en aide aux demandeurs d'asile et je lui ai donc expliqué la procédure de manière simplifiée. J'ai également pu en parler à sa mère le soir même. Elle m'a fait part de sa défiance vis-à-vis de l'école et qu'elle avait l'impression que nous exigeons de son fils plus que des autres élèves.

J'ai pu la rassurer sur ce sujet et je lui ai expliqué que je comprenais parfaitement leur situation et que je comprenais que tout cela affecte M. et l'empêche de se concentrer sur le travail scolaire et affecte également son comportement. J'ai pu lui expliquer que je connaissais les parcours difficiles qu'ils devaient affronter en tant que demandeurs d'asiles grâce à mes activités associatives au sein d'une association qu'elle connaissait.

Depuis cette discussion, la mère de M. me fait confiance et a de nouveau confiance dans l'école. Quant à M., s'il conserve un rejet de l'autorité, nous avons réussi à bâtir une relation de confiance, il sait que je comprends la situation qu'il vit et nous cherchons des solutions ensemble pour l'aider à se concentrer (par exemple, il peut aller au fond de la classe, rester debout et continuer à participer. Il peut ainsi se canaliser sans déranger ses camarades). Il sait également qu'il peut me parler lorsqu'il le souhaite.

Ainsi, les recherches que j'ai pu faire pour ce mémoire et mes expériences associatives ont pu me permettre de mieux connaître mes élèves et leurs spécificités et ce sont ces connaissances qui m'ont permis d'établir avec M. une relation de confiance.

Ce mémoire et l'application au sein de ma classe des connaissances qu'il m'a apportée m'a donc permis de me construire en tant que professeur des écoles et m'a permis de prendre conscience et de construire mon identité professionnelle. J'ai pu découvrir les parcours et les difficultés que peuvent rencontrer une population spécifique d'élèves qui représente un nombre conséquent d'élève au sein de l'école française. Etant consciente de cela, je pourrai donc m'adapter au mieux à ces élèves dans le contexte de l'école inclusive qui vise à accueillir au mieux tous les élèves.

X- Annexes

a. Questionnaire, entretien et guide d'observation vierge

Suivant le niveau de français des élèves, il pourra être nécessaire d'accompagner le questionnaire d'images ou de pictogrammes afin que les élèves comprennent correctement les questions et que je comprenne correctement les réponses de ces derniers.

Bonjour je m'appelle Lia et toi ?.....

Je suis professeur des écoles comme M/Mme XXX (nom du PE), je travaille sur les enfants qui sont à l'école en France et qui viennent d'autres pays pour mieux les aider. Tu veux bien répondre à quelques questions ?.....

Merci, si tu ne comprends pas la question n'hésites pas à demander de répéter, d'accord ?.....

Si tu n'as pas envie de répondre à une de mes questions tu as le droit de ne pas répondre, d'accord ?

Questions générales :

Quel âge as-tu ?.....

En quelle classe es-tu ? (*En UPE2A mais aussi en classe ordinaire afin de voir si l'élève est dans un niveau qui correspond à sa classe d'âge ou dans un niveau inférieur*)

Tu aimes bien l'école ?.....

Qu'est-ce que tu préfères à l'école ? (*Matières ou être avec des amis... il s'agit de voir la relation que l'élève a avec l'école*)

Qu'est ce qui te plaît dans cette activité/ lorsque tu fais ça ?

Première hypothèse : l'appartenance socio-culturelle.

Il faudra préalablement demander au PE les situations familiales des enfants afin de ne pas réveiller chez eux de traumatisme (s'il n'a qu'un parent par exemple on ne posera des questions que sur ce seul parent...)

Je vais te poser des questions sur ta famille et là où tu habites, tu veux bien ?.....

Est-ce que ta mère travaille ?.....

Si oui, quelle est sa profession ?.....

Est-ce que ton père travaille ?.....

Si oui, quelle est sa profession ?.....

Où est ce que vous vivez ? (La ville et le quartier)

.....

Vous vivez dans une maison, un appartement... ?.....

As-tu des frères et sœurs ?.....

Combien ?.....

Quels âges ont-ils ?

.....

.....

Afin de rassurer l'enfant, d'établir avec lui un réel échange, il est possible et souhaitable ici de lui faire des réponses qui n'ont pas de rapport direct avec le questionnaire, simplement destinées à maintenir l'échange et à montrer à l'élève que l'on s'intéresse réellement à lui et à son histoire : comme « oh ça doit être bien d'avoir des frères et sœurs, vous vous amusez bien alors ? vous pouvez jouer ensemble ? ».....

As-tu une chambre pour toi ou est ce que tu la partages ?.....

.....

Est-ce que tu as un bureau ? Pour toi tout seul ou tu le partages ?.....

.....

Est-ce que tu as des livres chez toi ?.....

Est-ce que tu as un ordinateur, une tablette... ?.....

Est-ce que tu peux aller sur internet ?.....

Merci beaucoup pour tes réponses ! Tu veux bien continuer ?

On va maintenant parler de ton pays d'origine : XXXX. Tu veux bien que je te pose quelques questions sur le/la XXXX (nom du pays d'origine) ?.....

Troisième hypothèse : le pays d'origine

Quel est ton pays d'origine ?.....

Afin de rassurer l'enfant, d'établir avec lui un réel échange, il est possible et souhaitable ici de lui faire des réponses qui n'ont pas de rapport direct avec le questionnaire, simplement destinées à maintenir l'échange et à montrer à l'élève que l'on s'intéresse réellement à lui et à son histoire : comme « Oh ça doit être un joli pays, j'aimerais beaucoup le visiter... ».

Et alors, dis-moi, en XXX (nom du pays), quelle(s) langue(s) parle-t-on ?.....

Et toi tu sais parler cette/ces langues ?.....

Encore une fois ne pas hésiter à faire des réponses pour établir un véritable dialogue : « C'est super de savoir parler plusieurs langues ! Tu peux être fier(e) de toi ! »...

Vous parlez quelle(s) langue(s) à la maison ?.....

Allais-tu à l'école au/en XXXX (nom du pays d'origine) ?.....

C'était comment l'école là-bas ?.....

.....

Est-ce que c'était très différent de l'école ici ?.....

Est-ce que tu peux expliquer ce qui était différent ?.....

.....

.....

C'est important pour toi l'école ?.....

Pour quelle(s) raison(s) / Pourquoi ?.....

Et à ton avis, pour tes parents c'est important l'école ?.....

.....

Ça va ? Tu veux bien continuer à répondre à quelques questions ? Merci beaucoup.

Deuxième hypothèse : les trajectoires migratoires

Quand es-tu arrivé en France ?.....

Et dans cette école, quand es-tu arrivé ?.....

Est-ce que tu sais pourquoi tu es venu ici ?.....

Il faut faire attention pour cette question afin de ne pas réveiller de traumatisme chez l'enfant.

Mais dis donc c'est quand même loin de la France le/la XXX (Pays d'origine), comment tu as fait pour venir jusqu'ici ?

.....
Encore une fois, il faut faire attention pour cette question, l'élève a pu venir en bateau et voir des personnes mourir lors de ce trajet, il ne faut donc pas réveiller de traumatisme chez l'enfant.

Retournes-tu parfois en/au XXX (Pays d'origine) ?.....

Si oui, tu y retournes combien de temps ?.....

Lorsque tu y retournes, tu vas à l'école là-bas ?.....

Si oui, dans quelle classe es-tu là-bas ?.....

Il s'agit ici de voir si certains élèves connaissent des migrations pendulaires.

Est-ce que tu as de la famille dans d'autres pays ?

Lesquels ?

As-tu de la famille en/au XXX (pays d'origine) ?

Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes ces questions XX (prénom de l'élève), tes réponses vont beaucoup m'aider !

S'agissant de la quatrième hypothèse : l'accueil et l'intégration des élèves au sein de l'établissement et des classes

Il s'agit d'avoir un ressenti de l'élève ainsi que du professeur des écoles sur l'intégration des élèves au sein de l'établissement.

Il s'agit donc de mener un entretien semi-directif avec les élèves puis avec le professeur et enfin d'observer les comportements des élèves en classe et dans la cour.

Concernant les entretiens semi-directif, il faut laisser parler les personnes interrogées tout en leur montrant que l'on est bien à l'écoute et en recentrant leur discours de temps en temps si cela est nécessaire grâce à des remarques ou des questions.

S'agissant de l'entretien semi-directif avec les élèves, le thème est le suivant :

L'élève se sent-il intégré dans l'école et dans tes classes (classes d'UPE2A et classe d'accueil ordinaire).

Afin de guider l'élève dans sa réponse, plusieurs questions peuvent lui être posées : comment il se sent à l'école ? est-ce qu'il a des amis ? Comment se sent-il dans la classe d'UPE2A ? Comment se sent-il en classe ordinaire ?...

L'élève peut également faire un dessin de la situation dans son école ou dans sa classe s'il y est plus à l'aise pour s'exprimer.

Comportement à observer	Remarques
Comment se comporte l'élève dans la cour : reste-t-il à l'écart ou joue-t-il avec les autres ?	
S'il fait partie d'un dispositif UPE2A, joue-t-il avec les autres élèves d'UPE2A ou avec des élèves d'autres classes ?	
Comment se comporte l'élève en classe (ordinaire et dispositif UPE2A si concerné) : prend-il spontanément la parole ? participe-t-il volontiers aux activités ou se met-il en retrait ? S'il est concerné, va-t-il en dispositif UPE2A avec envie ?	
Comment se comportent les autres élèves vis-à-vis des élèves interrogés ? Vont-ils spontanément vers eux ? attendent-ils qu'ils viennent les voir ou qu'on leur demande de faire une activité avec eux ? Les ignorent-ils ?	

S'agissant de l'entretien semi-directif avec le professeur des écoles, le thème est le suivant :

Avez-vous l'impression que les élèves sont intégrés au sein de leurs classes et plus globalement au sein de l'école ?

Des questions peuvent être posées au long de l'entretien telles que : comment se comportent les élèves dans leurs classes ordinaires de rattachement ? Ont-ils envie d'y aller ou préfèrent-ils rester en UPE2A ? avez-vous senti des réticences pour ouvrir cette UPE2A ? Vous sentez-vous intégré au sein de l'équipe pédagogique ?...

Enfin, l'observation des élèves au sein de l'école et des classes me semble également important pour cette hypothèse, le guide d'observation pourra prendre la forme suivante

b. Exemple de questionnaire, entretien et guide d'entretien rempli

Entretien G.

A noter que cette élève me connaît déjà car je suis PES dans son école

L : Bonjour, ça va ?

G : hoche la tête.

L : Tu te souviens pourquoi je viens te poser des questions ?

G : euh Non

L : Non ? Je vais te poser des questions parce que je fais un travail sur les enfants qui viennent d'autres pays et qui sont à l'école en France.

G : Ah oui ! Jme souviens maintenant.

L : Tu veux bien répondre à mes questions ?

G : Oui.

L : Si jamais tu n'as pas compris la question je peux la réexpliquer et si tu n'as pas envie de répondre tu as le droit, tu me dis, « je n'ai pas envie de répondre ».

D'accord ?

G : oui

L : Moi je m'appelle Mme Bouffart

G : Oui je sais

L : et toi tu t'appelles comment ?

G : G.

L : G.... c'est ça ?

G: oui

L : Quel âge as-tu G. ?

G : 8 ans Et demi !

L : 8 ans et demi oulala tu deviens grand !

G : Oui

L : Tu es en quelle classe ?

G : CE1

L : Et est ce que tu aimes bien l'école ?

G : Bah oui !

L : Et qu'est ce que tu préfères à l'école ?

G : Bah.... De faire les calculs [silence]

L : Tu aimes bien les mathématiques alors ?

G : Ah oui !

L : Est ce qu'il y a autre chose que tu aimes bien ?

G : hmhhh [silence il réfléchit] bah j'aime bien l'école

L : Tu aimes bien l'école en général ? Mais qu'est ce qui te donne envie de venir à l'école ?

G : Bin parce que à la maison je m'ennuie [...] et depuis Je sors pas quand je suis à la maison

L : Ah oui donc à l'école tu peux voir tes amis ?

G : Oui !

L : Alors je vais te poser des questions sur ta famille et là où tu habites. Tu veux bien ?

G : Mmh [hoche la tête]

L : Est ce que ta maman travaille ?

G : Oui ! elle travaille

L : Et est-ce que tu sais ce qu'elle fait comme travail ?

G : Oui !
L : Et qu'est ce qu'elle fait comme travail ?
G : Elle est femme de chambre.
L : Ah d'accord ! Elle a du courage
G : Oui, déjà elle est un peu énervée parce que le salaire c'est pas beaucoup ils lui donnent alors qu'elle travaille beaucoup alors hein euh... [silence]
L : Ah oui c'est vrai que c'est fatiguant comme travail, il faut beaucoup d'énergie.
G : Oui [silence]
L : Et est-ce que tu veux bien que je te pose des questions sur ton papa ?
G : J'ai pas de papa.
L : D'accord, hop je barre les questions. Donc tu vis avec ta maman ?
G : Oui, et en fait sa sœur elle est partie à Paris alors y'a plus personne à la France.
L : D'accord et vous vivez où avec ta maman ?
G : A Marcq-en-Baroeul, dans un appartement juste à côté, juste là-bas [pointe avec son doigt]
L : Ah d'accord ! Je pensais que tu habitais au même endroit que M.
G : Ah oui oui avant j'habitais dans le foyer avec lui. Et M. Il vient de quel pays ?
L : Il vient du Sénégal.
G : Mmh ? Je sais pas c'est où.
L : C'est en Afrique. Je vais te montrer après sur une carte.
G : D'accord
L : Donc j'écris ta réponse [...]
G : C'est pas loin le foyer de La Madeleine hein
L : Non c'est vrai c'est pas loin
G : [silence]
L : As-tu des frères et sœurs ?
G : Oui j'ai un frère !
L : Tu as un frère, et il vit avec toi ici ?
G : Non
L : Et il vit où ton frère ?
G : A la Roumanie
L : A la Roumanie. Et il à quel âge ton frère tu le sais ?
G : Mmh à peu près 10 ans
L : D'accord 10 ans. C'est bien d'avoir un frère, tu aimes bien avoir un grand frère ?
G : Oui
L : Et dans ton appartement tu as une chambre pour toi tout seul ?
G : oui
L : Oh c'est chouette comme ça tu peux être tranquille.
G : [hôte la tête]
L : Et tu as un bureau dans ta chambre ?
G : Oui. Et j'ai ma PS4 sur lui.
L : Oh tu as une PS4 et tu joues à quoi ?
G : Euh GTA...
L : Oh tu es petit pour jouer à ça non ?
G : euh oui [rigole] et à Fortnite, à les courses...
L : Aux courses de voiture ?
G : Oui puis euh Fifa 18 et... avant je jouais avec des autres jeux mais quand ma mère elle s'est séparée de mon père j'ai oublié tout là-bas [rigole].
L : Ah mince ! Bon petit à petit tu auras d'autres jeux.
G : Bah oui et puis bientôt en plus ça va sortir GTA 6
L : D'accord

G : Parce que moi j'ai GTA 5 parce qu'en fait GTA 3 et les autres les petits, en fait quand t'es à 3 t'es obligé de faire les missions alors que là je peux faire plein de choses, je peux faire qu'est-ce que je veux. Alors que GTA 3 et bah on est obligé de faire une mission et si on veut pas bah on bloque.

L : d'accord, ok. Et est ce que tu as des livres chez toi ?

G : euh oui

L : Tu aimes bien lire ?

G : Oui

L : Tu aimes quoi comme livres ?

G : Les livres avec les animaux mmh après bah spiderman

L : Ah oui c'est bien les livres avec des super-héros

G : Oui

L : Est-ce que tu as un ordinateur ou une tablette chez toi ?

G : Non, rien et j'ai pas internet. J'ai rien.

L : D'accord. Donc toi tu viens de Roumanie c'est ça ?

G : Oui

L : Est-ce que tu veux bien qu'on parle un peu de la Roumanie ?

G : Ah bah oui !

L : Alors en Roumanie on parle quelle(s) langue(s) ?

G : Gitan et roumains

L : Et toi tu sais parler ces langues ?

G : Oui mais je dois vous dire quelque chose sur les roumains.

L : Oui vas-y

G : En fait les roumains ils sont sales mais y'a des autres qui sont... qui sont pas sales et y'a des autres roumains qui l'habitent dans les caravanes, euh... des places... Vous connaissez c'est quoi des caravanes et tout ça ?

L : Oui

G : bah eux ils puent et il fait pas sa douche.

L : Ah oui tu veux dire qu'il y a plusieurs communautés en Roumanie et que certaines personnes qui vivent dans des camps, dans des caravanes ne se lavent pas ; Mais qu'il y a d'autres personnes qui vivent dans des caravanes mais qui sont propres. C'est ça ?

G : Oui. Il faut pas confondre les roms et les gitans parce que les gitans sont un peu propres euh non sont plus propres que eux.

L : D'accord, tu ne veux pas qu'on te confonde. Je vais l'écrire.

Et toi tu sais parler le gitan et le roumain ?

G : Oui.

L : tu te rends compte tu sais parler gitan, roumain, français, et ici tu apprends l'anglais. C'est super ! G. tu sais parler 4 langues !

G : Oui [rigole et sourit]

L : Et tu parles quelle langue avec ta maman ?

G : Bah elle elle parle gitan mais moi euh quand elle parle gitan euh moi en fait je parle euh je comprends qu'elle dit et moi je parle euh je lui réponds en français.

L : D'accord comme ça tu t'entraînes à toujours parler le gitan, c'est important de connaître sa langue d'origine quand même.

G : Oui et déjà je connais un peu le gitan mais peut être si je repars à la Roumanie peut être je peux re aller à le maternelle d'avant bah en fait je vais pas rester beaucoup c'est juste pour apprendre le roumain parce que cette maitresse quand j'étais en maternelle bah il y avait les grands qui partaient quelque part et moi je

voulais me cacher, aller avec eux et la maitresse de les grands elle m'a vu et elle a dit « vient vient » puis elle a vu ma maitresse et bah il a dit « vas y on va [mot incompris] ».

L : Ah donc elle t'a caché ?

G : oui et après on est parti avec eux.

L : Ah tu es resté avec eux ! Tu devais bien l'aimer cette maitresse alors ?

G : Oui mais je me souviens plus son nom mais elle était très gentille

L : Ah oui c'est important d'avoir des maitresses gentilles

G : J'espère qu'elle est encore à cette école hein.

L : Ah peut être. Peut être que ta maman se souvient de son nom. Peut être que tu pourras la retrouver comme ça.

G : Oui peut être

L : Et donc tu allais à l'école en Roumanie ?

G : Oui quand j'avais 5 ans. Et quand je suis venu ici j'avais 5 ans, j'ai fait mon anniv, j'avais 6 ans et j'ai fêté mon anniv j'avais 7 ans et quand je l'ai refêté j'avais 8 ans et là j'ai 8 ans.

L : Et oui ! Tu grandis vite.

G : Oui et après je vais aller au CE2 et quand j'aurais 10 ans je serai dans ta classe [je suis PES en classe de CM1].

L : Oui c'est ça, je ne serai peut-être plus là mais tu seras en CM1.

G : Oui comme M. lui aussi il a 10 ans.

L : Oui c'est ça. Et comment c'était l'école en Roumanie ?

G : Euh bien ... j'avais des amis et moi, le père de ma mère il me laissait y aller comme je voulais. Parce que lui, je connais par cœur la route.

L : Pour rentrer chez toi de chez lui ou pour aller à l'école ?

M : Pour rentrer chez moi. A l'école j'allais tout seul.

L : D'accord, à 5 ans ?

G : Oui je connais toutes les rues et des fois il me donnait de l'argent pour que j'achète des bonbons le monsieur pour vendre les bonbons des fois il me donne un travail et après il me donne de l'argent. Et mes amis toujours ils vont chez lui et ils disent « on peut avoir quelque chose ? » et il dit « Nooon » et c'est une blague.

L : Et du coup vous aviez plein de bonbons.

G : Oui et je le connais bien [silence] je le connais par cœur mon papi.

L : Est-ce que c'est très différent l'école en Roumanie et l'école ici ?

G : Oui

L : Qu'est-ce qui est différent ?

G : Parce que à la Roumanie à l'école on fait des dessins, on travaille pas, on joue

L : Ah et toi tu préfères jouer ou travailler ?

G : Je préfère travailler.

L : Ah oui ? Et est-ce que c'est important pour toi l'école ?

G : Pour moi c'est important

L : Pourquoi c'est important pour toi ?

G : Parce que je va apprendre plusieurs langues [silence] parce que moi j'aime bien le américain et j'aime bien le français et le ... anglais et espagnol je sais dire « Tchao amigo » puis après je sais plus les autres pays.

L : D'accord mais en tout cas tu as envie d'apprendre plein de langue. C'est chouette. Déjà tu en connais 4 c'est un bon début.

Et pour ta maman c'est important l'école ?

G : Oui bien sûr c'est important.

L : Pourquoi ?

G : Parce que déjà elle sait bien parler un peu et moi je veux elle parle plus et bien que avant.

L : Donc elle veut que tu ailles à l'école pour bien apprendre à parler français. C'est ça que tu me dis ?

G : Oui. Moi je l'a dit « maman tu dois aller à l'école » et elle dit « non non j'ai pas de problème » [rire].

L : Haha tu lui fais des blagues à ta maman ? Comme ton papi te faisais des blagues ?

G : Oui en fait j'ai mis un faux caca [rire]

L : Oh !

G : [rire] et en fait quand elle elle a larché dessus elle a dit « oh dégoûtant » !

L : Ah bah bravo ! Tu es un petit blagueur toi.

G : Oui.

L : Donc tu es arrivé en France à 5 ans ?

G : Oui.

L : Et quand tu es arrivé en France, tu es arrivé directement dans cette école ?

G : Non, je m'en souviens, je me souviens plus [rire] de mon école.

L : D'accord c'est pas grave. Mais c'était à Lille ? Dans le Nord ?

G : Non c'était dans le Nord bah en fait quand il sont séparés je suis parti à Victor Hugo, c'est juste à la Madeleine, c'est à la Madeleine.

L : D'accord. Et donc dans cette école ici tu es arrivé quand ?

G : En CE1.

L : Ah cette année ? Tu viens d'arriver dans cette école ?

G : Non avant avant c'était quand il y avait la rentrée des classes.

L : Ah oui. L'année dernière tu n'étais pas ici, tu n'étais pas dans la classe de Madame D. ?

G : Non j'étais à Victor Hugo j'étais dans la classe de Madame S.

L : D'accord donc tu es arrivé cette année.

G : Et je l'a vu Madame S. l'ancienne maitresse. En fait elle habite à Marcq-en-Barœul.

L : Ah donc tu l'as croisé dans la rue !

G : Elle était dans son garage.

L : Ah d'accord. Et est-ce que tu sais pourquoi tu es venu en France ?

G : Euh nan [silence] ah si si si ! En fait euh c'est parce que ma mère elle en avait marre parce que en fait son père il m'habillait comme les filles [rire] elle disait « Tu as pas honte ? » et il disait « bah non » [rire] puis après il en avait marre de ma mère et il a dit « je va le chercher c'est bon ».

L : Mais c'est le papa de ta maman ou ton papa ?

G : Le papa de ma mère, c'est juste je le dis papa.

L : D'accord.

G : Alors sa mère de ma mère elle est morte.

L : Ah ça c'est triste. Mais elle est toujours dans ton cœur.

G : Oui [silence].

L : Mais c'est quand même loin la France et la Roumanie. Comment tu as fait pour venir jusqu'ici ?

G : Oui c'est loin hein ? En fait, y'a quelqu'un qui est venu, en fait euh le père de ma mère nous a accompagné, puis après le ... l'autre/l'homme [mot incompris] de ma mère il est venu et il est venu avec la voiture de son père, et son père il est parti avec un taxi [silence] puis après il m'a ramené puis moi j'ai dormi dans la voiture comme ça « ron pssht ». Puis après quand je réveille j'a dit « c'est qui lui » ?

L : Ah oui tu devais être étonné.

G : Oui.

L : Donc tu es venu en France en voiture.

G : Oui. Puis j'ai dormi dans la canapé.

L : Ah oui c'était fatigant. Est-ce que tu retournes parfois en Roumanie ?

G : Non. Tout le monde il dit « G. quand tu vas retourner à la Roumanie ? », je dis « bah jamais hein ». C'est trop loin.

L : Et donc tu as encore de la famille là-bas en Roumanie ?

G : Oui j'ai encore de la famille.

L : Tu as ton grand-père déjà ? Le papa de ta maman ?

G : Ah lui il a changé hein !

L : Ah bon il est où ? En France ?

G : Nooon, il est parti à la espagnol. Espagne ou espagnol ?

L : En Espagne oui. L'Espagne c'est le pays et on parle espagnol.

G : Ah oui et il dit « je va à la Roumanie » après il dit « je va à la espagnol ». On a dit « et c'est bon on va te donner comme ça d'argent pour aller partout » [rire].

L : Ah oui il faut qu'il se décide. Et à part ton papi ?

G : En fait, le grand père de ma mère, non le père de ma mère et le père de ma mère, son père il était mort. Et moi j'étais... en fait j'ai dormi chez eux, j'étais là et en fait, une seconde mmh il se réveillait plus.

L : Ah oui c'est triste ça. Au moins il n'a pas souffert, il est mort pendant qu'il dormait. Mais c'est toujours triste les moments comme ça.

G : Oui il se réveille plus et moi je me suis réveillé j'a dit « réveille toi... » et j'ai vu qu'il se répondait pas et j'ai vu un petit peu qu'il était mort.

L : Ohlala oui c'est triste mais tu sais qu'il est toujours là, dans ton cœur.

G : Oui mais il est en haut. C'est bien pour lui, il se repose dans la paix.

L : Oui exactement, c'est mieux pour lui.

L : Et est ce que tu te sens bien dans cette école ?

G : Oui. Mais euh ... un peu, comme ça [mime le signe « moyen » avec sa main].

L : Oh moyen ? Pourquoi ?

G : Parce que y'à des autres ils dit je devais pas venir dans cette école.

L : Ah bon ?

G : Oui

L : Pourquoi ils disent ça ?

G : Bah en fait, le frère de... tu vois lui qu'il a les cheveux jaunes je sais plus comment il s'appelle. Et bah son frère..... attend je me rappelle plus comment il s'appelle. Il s'appelle... j'ai oublié. En fait il m'a dit « Je devais pas venir dans cette école G. » et j'ai dit « Et déjà je travaille bien moi ».

L : Oui et puis ce n'est pas lui qui décide.

G : Mmh bah moi près s'il me dit quelqu'un qui me dit quelque chose de c'est pas bien bah moi aussi je vais le dire comme ça hein.

L : Oui et puis tu peux aller voir les maitresses ou les personnes qui surveillent à la cantine tu sais ?

G : Oui et moi je le dis hein.

L : Mais tu as des amis quand même ?

G : Oui ! tu vois lui qui part ? [désigne un élève par la fenêtre] et bah lui c'est mon ami. Ticyano, Popol [rire] je l'appelle toujours popol.

L : D'accord donc tu as des amis quand même. Il n'y en a qu'un qui te dit que tu ne devrais pas être dans cette école ?

G : Oui. Mais ici je croyais que c'était une école gentille. Vous êtes gentilles les maitresses mais c'est parce que ... quand... je suis venu j'avais trop hâte de venir dans cette école mais moi toujours je sais pas pourquoi on est l'ancien, l'ancien, je sais pas pourquoi ils font comme ça les enfants.

L : Je ne sais pas non plus pourquoi il te dit ça. Tu en as parlé avec ta maitresse ? Elle va s'en occuper parce que ce n'est pas normal que tu te sentes « moyen » juste à cause d'un élève.

G : On dirait parce que c'est lui le chef. Il dit « G. faut mettre son masque » oui je sais hein.

L : D'accord et bien je pense que tu devrais en parler à ta maitresse.

Merci beaucoup, moi je n'ai plus de questions pour toi. C'était très intéressant, tu m'as dit plein de choses, c'est très intéressant.

Merci beaucoup G. Je vais te raccompagner.

G : [hôte la tête]

Entretien avec le professeur des écoles de G.

Quel est le niveau scolaire de cet élève ? Y a-t-il des matières dans lesquelles il a plus de difficultés ? plus de facilités que d'autres ?

Il a le plus de difficultés dans des notions de grammaire mais problème plutôt de vocabulaire pour comprendre ce que l'on fait.

Idem en sciences : thermomètre.. ne connaît pas donc décroche.

En lecture il déchiffre : besoin d'entraînement

Confusion entre les sons à l'écrit : q/p t/d

Quand c'est un nom spécifique : connaît « salade » mais mot plus générique : « laitue » ne connaît pas.

S'il connaît le vocabulaire, il suit assez bien, dans la moyenne de classe.

En mathématiques : problèmes également du au vocabulaire.

Difficultés en calcul simple ; addition en colonne aussi.

Résolution de problème : difficulté à cause du vocabulaire.

Mais élève volontaire et attitude scolaire, persévérant.

Avez-vous l'impression que cet élève est bien intégré au sein de l'école et de la classe ?

Oui et non.

Il a un comportement d'aide, d'écoute, beaucoup de sensibilité par rapport aux autres mais il y a quelques élèves de la classe qui vont l'embêter, lui faire des remarques.

Pas dans la classe mais dans la cour.

Se retrouve dès fois seul.

Comportement de rejet mais qui ne vient pas de lui ou alors parce qu'il est parfois « trop là », trop présent, il aura toujours la main levée alors même qu'aucune question n'aura été posée.

Mais dans la classe très gentil avec les autres, toujours prêt à prêter.

Et très gentil et respectueux avec la maitresse et ses camarades.

Comportement à observer	Remarques
Comment se comporte l'élève dans la cour : reste-t-il à l'écart ou joue-t-il avec les autres ?	G. a deux bons amis avec qui il joue dans la cour. Il joue également avec les autres enfants de la classe mais reste parfois seul.
S'il fait partie d'un dispositif UPE2A, joue-t-il avec les autres élèves d'UPE2A ou avec des élèves d'autres classes ?	Non concerné
Comment se comporte l'élève en classe (ordinaire et dispositif UPE2A si concerné) : prend-il spontanément la parole ? participe-t-il volontiers aux activités ou se met-il en retrait ? S'il est concerné, va-t-il en dispositif UPE2A avec envie ?	G. participe activement dans la classe, parfois « trop », il a constamment la main levée même lorsqu'aucune question n'est posée. Il participe volontiers à toutes les activités proposées, veut toujours bien faire et venir en aide à la professeure et à ses camarades. Non concerné.
Comment se comportent les autres élèves vis-à-vis des élèves interrogés ? Vont-ils spontanément vers eux ? attendent-ils qu'ils viennent les voir ou qu'on leur demande de faire une activité avec eux ? Les ignorent-ils ?	La majorité de la classe l'apprécie et va vers lui dans la classe et dans la cour. Ils n'attendent pas que G. viennent vers eux, ils vont également spontanément vers G. même si parfois G. est peut-être « trop présent » ce qui provoque une mise en retrait. Un seul élève a un comportement de rejet envers lui, selon G., il lui aurait dit de « retourner en Roumanie ».

Bibliographie

- Agier, M. (2018). *L'étranger qui vient - repenser l'hospitalité (Débats)*. Paris, Le Seuil.
- Agier M. (2020 janvier). Grandir dans un labyrinthe, *Cahiers Pédagogiques*, 75(558), p. 55-56.
- Armagnague M., Clavé-Mercier A., Lièvre M., Oller AC., (2019 juillet), Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, p. 147-172.
<http://journlas.openedition.org/cres/4104>
- Armagnague Roucher M., Rigoni I., Cossée C., Mendonça Dias C., Tersigni S., (2018 juin), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des Droits – République Française ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643>
- Attias Donfut C., Wolff F.C. (2009). *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations* (Un ordre d'idées). Paris, Stock.
- Belkaid M. (1999). Formation des enseignants et (auto) biographie éducative, *Spirale – Revue de Recherches en Education*, 24, p. 14-27
- Bernstein, B., Chamboredon, J., & Combessie, J. (1975). *Langages et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social (Le Sens Commun)*. Paris, Minit.
- Berthelie, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris, L'Harmattan.
- Bouchet T., Marchand C., Lanier V. (2016 janvier). Quelle scolarisation pour les élèves allophones ? *Cahiers pédagogiques*, 71(526), p. 24-25.
- Boulot S., Boyzon-Fradet D. (1988). L'École française : égalité des chances et logiques d'une institution. *Revue européenne des migrations internationales*, 4(1-2). p. 49-83.
- Bourdieu P., Champagne P. (1992) Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1-2(91-92), p. 71-75.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture* (Le Sens Commun). Paris, Minit.
- Brinbaum Y., Moguéro L., Primon J-L. (2012) Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, INSE Référence, édition 2012. p. 43-58.
- Cadiou S. (2020 janvier). L'espoir d'apprendre. *Cahiers Pédagogiques*. 75(558). p. 17-18.

Caille J-P., Cosquéric A., Miranda E., Viard-Guillot L. (2016). La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire, *France, portrait social, éditions 2016* - Insee Référence. p. 87-106.

Clavé-Mercier A. (2014). *Des Etats et des roms, une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France* [Thèse de doctorat en anthropologie, université de Bordeaux] HAL archivesouvertes.fr .
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01418979>

Clavé Mercier A. (2020 janvier). Ici et là-bas, *Cahiers Pédagogiques*, 75(558), p. 23-24.

Charlot B. (1977). *La mystification pédagogique, Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation* (Traces). Paris, Payot.

Dubet F., Duru-Bellat M. (2000). *L'hypocrisie scolaire - Pour un collège enfin démocratique*. Paris, Seuil.

Durkheim E. (1974). *L'éducation morale*. Paris, PUF.

Eribon D. (2009). *Retour à Reims* (essais). Paris, Champs.

Frigoli G. (2010) D'ici et d'ailleurs, entre aide et contrôle : les mineurs isolés étrangers. *Migrations Société*, 3(129-130), p. 91-98

Gouaïch K. (2020 janvier). Le Comorien, le Provençal, etc.. *Cahiers Pédagogiques*, 75(558), p. 52.

Goux D., Maurin E. (2000). La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire (Portrait social). *France, portrait social Dossier INSEE*, p.87-98.

Huver E., Goï C. (2013) Accueil des élèves migrants à l'école française, des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ?, *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, 21, p.117 – 137
https://www.researchgate.net/publication/278622707_Accueil_des_eleves_migrants_a_l'ecole_francaise_-_Des_pratiques_et_des_postures_segregatives_etou_inclusives

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

Ichou M. (2015). Origine migratoire et inégalité scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre, Les descendants d'immigrés à l'école. *Revue française de pédagogie*, 191, p.29-46.

INSEE. (2019, 08 octobre). *Immigrés, étrangers, chiffres-clefs*. INSEE statistiques et études Consulté le 24 février 2020 sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

Jin L., Cortazzi M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, p. 49-62.

Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants – L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, p. 43-67.

Lahire B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil Gallimard.

Lamprianou I., Boyle B. (2004 Septembre). Accuracy of Measurement in the Context of Mathematics National Curriculum Tests in England for Ethnic Minority Pupils and Pupils Who Speak English as an Additional Language, *JEM*, 41(3), p. 239-259.

Lagrange H. (2007). Déviance et réussite scolaire à l'adolescence, *Recherches et prévisions*, 88, p. 53-70.

Lazzeri C. (2013). Identité et appartenance sociale, *Tracés - Revue de Sciences humaines*, Hors-série n°13, p. 73-102.

Lorcerie F. (2020 Janvier). Elmire en mode dépatouillage, *Cahiers pédagogiques*, 75(558), p. 30-31.

Mc Andrew M., Garnett B., Ledent J., Ungerleider C., Adumati-Trache M., Ait-Said R. (2008). Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales, *Education et francophonie*, 36(1), p. 177-196.

Mendonça Dias C. (2016 septembre). Loin des yeux, près du cœur, *Cahiers Pédagogiques*, 71(531), p. 62-63.

Million-Fauré K. (2017). *L'enseignement des mathématiques aux élèves allophones, Etude des répercussions des difficultés langagières sur les enseignements et les apprentissages* (Connaissances et savoirs), Paris, Sciences sociales.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2013 juillet). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Education.gouv.fr. Consulté le 07 mars 2020 sur <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'Education Nationale - DEPP. (2018 juin). *Note d'information n° 18.15, 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique*, République Française [en ligne] consulté le 2 décembre 2019. [depp-ni-en-2018-15-eleves-allophones-2016-2017.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-en-2018-15-eleves-allophones-2016-2017.pdf)

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse – DEPP. (2019 décembre) *Note d'information n°19.52, 64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment*, République Française, consulté le 2 décembre 2019 sur https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-52-64350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018_1224318.pdf

Ministère de l'Intérieur. (2020 21 janvier). *Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France*. Immigration.interieur.gouv.fr. Consulté le 27 février 2020 sur <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Actualites/Communiques/L-asile-en-2019>

Ministère de l'Intérieur. (2020 21 janvier). *Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France, Chiffres clefs*. Immigration.interieur.gouv.fr. Consulté le 24 février 2020 sur <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles>

Organisation internationale de la francophonie. (2019 mars). *La langue française dans le monde synthèse 2018*. Observatoire.francophonie. Consulté le 24 février 2020 sur <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

Perrot A. (2016). Devenir un enfant en danger, épreuves d'âge et de statut. Le cas "limite" des mineurs isolés étrangers en France, *Agora débats / jeunesses*, 3(74), p. 119-130.

Razy E., Baby-Collin V. (2011). La famille transnationale dans tous ses états, *Autrepart*, 57-58, p. 7-22.

Rigoni I. (2017). Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France, *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, p. 39-50.

Royer M. (2017 février). Allophone, une hétérogénéité universelle, cahiers pédagogiques, consulté le 24 février 2020 sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Allophone-une-heterogeneite-universelle> .

Schütz A. (2010), *l'étranger, un essai de psychologie sociale*, Paris, Allia

Snoeckx M. (2007). Ecriture professionnelle et explicitation – Autobiographie professionnelle en formation, *Expliciter, le journal de l'association GREX*, 70, p. 16-23.

Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socioeconomic gaps in educational achievement at age 11, *Oxford Review of Education*, 40(2), p. 223-225.

Tribalat M. (1995). Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants, *Politique étrangère*, 60(2), p. 555-556.