
Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France

*Different viewpoints on children from outside of France, schooled here
Sguardi incrociati sugli alunni stranieri scolarizzati in Francia*

Stéphanie Galligani

 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=439>

DOI : 10.57086/cpe.439

Référence électronique

Stéphanie Galligani, « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », *Cahiers du plurilinguisme européen* [En ligne], 4 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 26 octobre 2023. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=439>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France

Different viewpoints on children from outside of France, schooled here
Sguardi incrociati sugli alunni stranieri scolarizzati in Francia

Stéphanie Galligani

PLAN

1. Du côté des textes officiels : des dénominations porteuses de différence
 2. Du côté des enseignants : des représentations également porteuses de différence
 - 2.1. Le contexte de l'enquête
 - 2.2. « Enfants nouvellement arrivés en France » : une catégorisation dominante dans les discours des enseignants
 - 2.3. « Dis-moi d'où tu viens, je te dirai qui tu es ! » : caractéristique(s) et profils des ENA
 - 2.4. À la recherche de nouvelles catégorisations
- En guise de conclusion

TEXTE

- 1 En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants présents sur le territoire français, quel que soit leur statut au regard du droit, qu'ils soient français ou étrangers, garçons ou filles, âgés de 6 à 16 ans (circulaire n° 2002-063 du 20-03-2002). Pour l'année 2008-2009, le système éducatif a accueilli 34 700 nouveaux arrivants non-francophones dans les premier et second degrés en France : 16 950 ont rejoint l'école élémentaire, 14 750 le collège et 3 000 le lycée, dont une majorité (60 %) un lycée professionnel (RERS, 2009 : 28). Qui-conque s'intéresse à la question de la scolarisation des enfants étrangers en France se heurte d'emblée à un panel d'expressions qui agissent comme marqueurs des attributs catégoriels et statutaires que l'on reconnaît à cette portion d'élèves. « Nouveaux arrivants non francophones », « enfants nouvellement arrivés en France », « enfants/élèves allophones » sont autant de catégorisations récemment utilisées dans les textes, venant ainsi compléter la longue liste des dénominations en circulation depuis le début des années 1970.

- 2 La question de la dénomination des enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France peut être traitée :
 - d'un point de vue discursif, à partir du recensement des actes nominatifs employés dans les circulaires de l'Éducation nationale (Galligani, 2008 ; Varro, 1999) ;
 - d'un point de vue des représentations des enseignants ou personnels éducatifs en charge de ce public scolaire.
- 3 La corrélation de ces deux approches permet d'observer l'influence des catégorisations institutionnalisées sur le discours des enseignants dans leur choix expressif pour désigner les enfants étrangers. C'est dans cette perspective de recherche que s'inscrit la contribution de cet article qui exploite les premiers résultats de l'analyse de questionnaires menés auprès d'enseignants et de personnels éducatifs en charge de l'accueil des enfants étrangers dans le système éducatif français. Quelle(s) représentation(s) se sont-ils forgé des enfants nouvellement arrivés en France à partir de leur expérience de terrain ? Quelles expressions privilégient-ils par rapport à celles données dans les textes officiels ? Quel(s) trait(s) et caractéristique(s) retiennent-ils pour définir ce public scolaire ?

1. Du côté des textes officiels : des dénominations porteuses de différence

- 4 Quelles que soient les dénominations par lesquelles l'administration française désigne les enfants étrangers depuis 1970, toutes sont porteuses de différence, c'est-à-dire qu'elles manifestent, par le choix du lexique de l'altérité, un élément de leur histoire personnelle (« enfants de migrants », circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, ou « élèves de nationalité étrangère », circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002), de leur parcours (« nouveaux arrivants », circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002), de leur expérience langagière (« sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002)¹, qui s'écarte de la norme attendue (Castellotti, 2009).

- 5 Si l'on prend, par exemple, les dernières expressions en vigueur dans les textes – « enfant nouvellement arrivé en France » (ENA) ou « nouvel arrivant non francophone » – le choix des vocables n'est pas, en effet, exempt de marquage de différence. Dans la première expression, qui apparaît pour la première fois dans la circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, l'acte dénominatif contient l'idée de déplacement géographique évacuant ainsi les critères liés à la nationalité, à l'appartenance sociale ou encore à la maîtrise de la langue, principes jusque-là retenus pour l'identification des enfants étrangers comme en témoigne la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 qui titre « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés ». On pourrait ainsi croire que les ENA représentent une communauté homogène d'enfants venus d'ailleurs : « Avec la dernière dénomination “élèves nouvellement arrivés en France” qui succède dans les textes officiels à “élèves primo arrivants non francophones”, on feint d'apporter un éclairage suffisant qui rende homogène cette population d'élèves » (Rafoni, 2009 : 49). Pourtant, des différences considérables existent selon que les enfants ont été scolarisés ou pas, alphabétisés ou pas dans leur(s) langue(s) d'origine, pris en charge ou non dans une structure spécifique à leur arrivée en France. Sans oublier de mentionner la grande précarité que subissent de nombreuses familles : en attente d'un statut de réfugiés ou d'une décision de justice, absence d'attribution d'un logement social, à la recherche de travail, de passage en France avant de regagner une autre destination, etc. Ces conditions vont peser indubitablement sur la scolarité de l'enfant et sa réussite dans l'apprentissage du français.
- 6 L'autre expression – « nouvel arrivant non-francophone » – reprend l'idée de mobilité mais surtout affiche le critère linguistique comme élément de différenciation. La question de la maîtrise de la langue est centrale dans le processus d'intégration de cette communauté. L'école, en tant qu'instance éducative et de socialisation, devient l'espace privilégié pour l'apprentissage du français : il faut l'enseigner à l'enfant, l'utiliser comme idiome de communication scolaire et comme vecteur d'apprentissage et d'enseignement, c'est-à-dire l'employer en tant que langue de scolarisation. Face aux pressions exercées par l'institution et en dehors de l'institution, l'ambition est d'assurer à ces élèves le plus vite possible une maîtrise suffisante de la

langue française pour leur assurer une entrée dans les apprentissages scolaires :

L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. (Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002)

- 7 Quels que soient, pour les désigner, l'expression retenue et le regard porté sur l'enfant et sa famille qui font d'eux des étrangers, ces dénominations couvrent des réalités très différentes et illustrent le rite de passage que décrit Arnold Van Gennep (1998), selon trois périodes. Le déplacement d'un pays à un autre cause une séparation qui se présente comme une sorte de mort symbolique marquant une rupture avec la période antérieure : ce sont les rites de séparation. La personne quitte alors son pays, ses amis, sa famille, son environnement qui constituaient jusqu'alors ses repères et participaient à la construction de son identité. Viennent ensuite les rites de marge qui correspondent à une phase de gestation, une période de transition, une sorte d'« entre-deux » à la fois culturel, langagier et affectif durant lequel l'enfant va devoir trouver les forces pour s'intégrer dans le nouvel environnement. Enfin, apparaissent les rites d'agrégation et de réintégration qui constituent une (re)naissance symbolique marquant l'accession à un nouveau statut. Selon Marie-Françoise Mauriac-Vorsanger (2009 : 18), les rites de marge et d'agrégation pour l'enfant se déroulent à l'école, ce qui l'amène à envisager l'entrée en CLIN² comme un véritable rite de passage puisque ces classes favorisent l'accession à une culture et à une langue communes et déterminantes pour l'intégration scolaire et sociale de l'enfant venu d'ailleurs.
- 8 Dans le processus d'identification de l'enfant, l'acte de nomination joue ainsi un rôle majeur dans les discours officiels. C'est par lui que la personne est nommée — ou plutôt renommée — dans l'espace scolaire par l'attribution de caractéristiques externes qui servent à sa (re)catégorisation. Ces dénominations peuvent sécuriser les professionnels du monde éducatif, parfois déstabilisés par les changements sociaux, mais également avoir des répercussions sur les représentations enseignantes.

2. Du côté des enseignants : des représentations également porteuses de différence

- 9 La catégorisation des enfants étrangers est une question à la fois polémique et sensible. Polémique parce que l'on peut toucher ici à des conflits représentationnels entre le discours officiel sur les modalités et les dispositifs de scolarisation des ENA, et les pratiques enseignantes souvent amputées par le manque de moyens humains, matériels et financiers pour aider et accompagner l'enfant à trouver sa place au sein de l'école avec les autres, qu'il puisse entrer dans les apprentissages, etc. Sensible parce que l'on rencontre des enfants avec des histoires personnelles très difficiles, empreintes de souffrance, de rupture et de fragilité et parce que la diversité des profils va forcément bousculer le cours normal de la classe et surtout interroger les pratiques enseignantes.

2.1. Le contexte de l'enquête

- 10 Suite à un premier travail sur la catégorisation de ce public scolaire dans les circulaires de l'Éducation nationale (Galligani, 2008), on postule que la prise de conscience des représentations d'enseignants est un complément indispensable pour mesurer si les catégorisations instituées par les circulaires officielles s'imposent comme des catégories figées dans leurs discours. Pour sérier les représentations d'enseignants qui travaillent en lien avec ce public scolaire, un questionnaire a été élaboré et diffusé principalement par les CASNAV³ de Paris et de Créteil auprès de personnels éducatifs (enseignants, coordinateur pédagogique, chef d'établissement, etc.) fréquentant ces centres. L'objectif est de répertorier leurs usages discursifs au niveau des expressions qui servent à catégoriser l'enfant étranger et de les compléter par les représentations (inter)culturelles qu'ils portent sur ce public scolaire. Ce recueil de données auprès de personnels éducatifs ne prétend pas critiquer les usages déclarés en matière de désignation de l'enfant étranger, mais vise plutôt à dégager des tendances représentationnelles d'acteurs qui vivent une expérience commune dans ou hors de la classe, celle d'être en contact avec des

enfants venus d'ailleurs et d'avoir la mission de les accompagner dans leurs apprentissages scolaires.

- 11 Dans cet article, sont livrés les premiers résultats qui concernent 20 personnes, majoritairement des femmes (au nombre de 16), dont l'âge moyen se situe entre 40 et 50 ans, voire plus. 50 % d'entre elles ont plus de 30 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale et enseignent soit dans des structures spécifiques (8 sont en CLIN, 4 en CLA et 1 en CLA LP, 1 coordinateur du CASNAV de Créteil et 1 membre du personnel de direction niveau collège, soit au total 15 personnes)⁴, soit dans des classes ordinaires (3 en primaire et 2 au collège). Intéressons-nous à présent aux regards qu'ils portent sur les enfants venus d'ailleurs et élèves en France.

2.2. « Enfants nouvellement arrivés en France » : une catégorisation dominante dans les discours des enseignants

- 12 La première question vise au repérage des expressions qu'utilisent les enseignants dans leur discours pour nommer *l'autre* qui est différent, mais qui peut être néanmoins réduit à un groupe identifié. À partir d'une liste de propositions de termes consacrés, parmi lesquels on trouve « primo-arrivants », « élèves de nationalité étrangère », « migrants », « enfants d'origine étrangère », « nouveaux arrivants », « enfants étrangers » et « enfants nouvellement arrivés en France », les enseignants ont à sélectionner la ou les expressions qui correspondent à leur usage et à justifier, le cas échéant, leur choix terminologique. Une case « autre(s) expression(s) » leur permet de mentionner une ou d'autres dénominations non répertoriées dans la liste.
- 13 Le dépouillement des questionnaires montre que 60 % des enseignants ont sélectionné au moins deux expressions, qu'elles appartiennent à la liste ou qu'elles soient apportées par leurs soins. La dénomination la plus citée reste « enfants nouvellement arrivés en France » dans 65 % des réponses, conformément à l'expression consacrée dans les textes officiels depuis la parution du *Bulletin Officiel* spécial du 25 avril 2002 sur la « Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ». Ce choix se justifie par la clarté de

ce terme pour un public non spécialiste et permet de qualifier ces enfants « d'une manière plus "institutionnelle" et respectueuse de leur statut d'élèves » (E_10). C'est effectivement une dénomination institutionnelle qui est légitimée par les établissements conformément aux directives des *Instructions officielles*. Pour un enseignant, la lettre « E » de l'acronyme ENA devrait être traduite par « élèves » et non pas par « enfants », du fait que l'on se situe dans le domaine scolaire : « Une petite précision, les enfants à l'école deviennent des élèves » (E_9).

- 14 Sont ensuite mentionnées, dans les réponses, les expressions « enfants d'origine étrangère » (25 %) et « nouveaux arrivants » (25 %), puis « enfants de nationalité étrangère » (13 %), basée sur le critère juridique. Les chiffres publiés par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) en mars 2006 confirment le critère inopérant de la nationalité dans le processus de catégorisation. Pour donner un exemple, à la rentrée 2004, 25 % des élèves non francophones scolarisés en classe d'accueil dans le second degré étaient de nationalité française. Il ressort que la désignation par la nationalité ou par l'origine n'est pas le premier critère retenu par ces enseignants, car ces caractéristiques sont jugées non pertinentes et sans ancrage pédagogique : « élèves de nationalité étrangère ne signifie pas automatiquement élèves non francophones » (E_3). Pour un enseignant, ces diverses expressions sont discriminatoires au même titre que « enfants étrangers » (représentant 7 % des réponses). Selon lui, il serait plus juste de les compléter par la mention « qui ne parlent pas encore français », car « ce n'est pas l'origine mais bien la langue non parlée ou écrite qui implique un passage en CLIN » (E_7).
- 15 Si l'expression « primo arrivant » est plébiscitée dans 19 % des réponses, les enseignants ne manquent pas de préciser qu'il s'agit plutôt d'un terme appartenant au langage administratif, en particulier au jargon du CASNAV. La Commission européenne dans sa publication d'avril 2009 sur « L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe » définit dans son avant-propos le profil des enfants immigrants, enfants primo arrivants, en ces termes :

Un enfant immigrant est défini dans ce document soit comme un enfant né dans un autre pays (européen ou non), soit comme un enfant dont les parents ou les grands-parents sont nés dans un autre pays.

Le terme « immigrant » couvre des situations diverses qui peuvent être décrites dans d'autres contextes par exemple par les expressions « enfants primo arrivants » ou « enfants issus de l'immigration ». Il peut s'agir d'enfants et de familles installés légalement, demandeurs d'asile ou réfugiés, ou encore en situation d'immigration irrégulière. (2009 : 3)

- 16 Dans le discours d'un enseignant, cette appellation est associée à tout autre chose : « Je déteste “primo arrivants”, ça fait “primo infectés” » (E_8). Il faut rappeler que le vocable « primo arrivant », en circulation au début des années 90, a été abandonné en raison de l'association malheureuse « primo arrivant/ primo infectieux ».
- 17 En ce qui concerne le lexème « migrant » mentionné une seule fois dans l'ensemble des réponses, il suscite à son tour un commentaire de la part de son utilisateur qui propose de parler plutôt d'enfants « migratoire/migrateur » pour décrire :

[...] à la fois l'effort de partir, le fait d'être parti (départ plus ou moins complet de l'être), d'arriver (action qui peut durer, durant laquelle l'enfant se ressent douloureusement comme « étranger », nouveau, handicapé par l'ignorance de la langue), l'effort d'adaptation qu'il comporte et même le voyage (expérience en soi) et l'éloignement ressenti. (E_8)

- 18 La possibilité qui leur était laissée de compléter la liste par d'autres expressions donne lieu à une catégorisation portant sur la différence linguistique — « non-francophones » — notifiée dans 80 % des réponses. Pour un bon nombre d'enseignants, cette catégorisation apparaît relativement explicite et éclairante à la fois pour les collègues des classes ordinaires et les parents d'élèves. Contrairement aux autres expressions, elle apparaît ainsi plus « neutre » et ne concerne que la dimension éducative comme l'indiquent ces deux extraits :

[...] mon travail se définit par rapport à la langue. (E_9)

Il est plus en adéquation quant au rôle de l'enseignant(e) de CLIN qui est d'apporter à ses élèves la maîtrise du FLS qu'ils soient nés en France ou pas (j'ai déjà accueilli des élèves nés en France mais ne parlant pas un mot de français car n'ayant jamais été scolarisés dans le système scolaire français). (E_15)

- 19 Ce dernier commentaire témoigne une nouvelle fois de l'amalgame opéré entre le critère de compétence en langue et le critère de la nationalité : « s'agit-il d'enfants étrangers nés de parents étrangers, simplement, mais francophones parce qu'ayant toujours été scolarisés en France, ou d'enfants arrivés à l'étranger à un âge scolaire ? » (E_10).
- 20 Signalons le cas particulier d'un enseignant qui se défend d'utiliser une expression particulière par crainte d'appliquer des stigmatisations représentationnelles :

Je n'utilise jamais aucune des expressions ci-dessus. Ils ne sont pas forcément de nationalité étrangère. « Migrants » est mieux pour des adultes. Presque tous les élèves de l'école sont d'origine étrangère. « Nouveaux arrivants » à la rigueur, mais je ne le dis pas. « Enfants étrangers » est pareil que « de nationalité étrangère ». « Enfants nouvellement arrivés en France » me donne l'impression de remplir un formulaire politiquement correct. Je dis « CLIN » ou « ex-CLIN », ou, quand je parle à quelqu'un qui ne jargonne pas, « élèves non francophones ». (E_8)

- 21 Si ce dernier refuse de catégoriser l'enfant par la nationalité, son origine ou ses compétences linguistiques, il n'hésite pas cependant à employer un acronyme traduisant la structure spécifique dans laquelle est placé l'enfant à son arrivée. Pour Véronique Castellotti (2009 : 109), ces sigles sont des refuges au sein desquels on regroupe des catégories qui se sont « en quelque sorte "cristallisées" par ces sigles qui masquent l'histoire de leur émergence ». On pourrait dire qu'on a affaire ici à une « charge culturelle partagée » au sens où l'entend Robert Galisson (1991) dans la mesure où l'acronyme CLIN, porteur de différences quant à sa mission éducative, renvoie à un fonds commun de représentations sociales et de pratiques pédagogiques :

Un élève accueilli dans une classe d'initiation ou une classe d'accueil peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations. (Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002)

2.3. « Dis-moi d'où tu viens, je te dirai qui tu es ! » : caractéristique(s) et profils des ENA

- 22 Partant du postulat que les enseignants ont une représentation de ces enfants et de leurs profils parce qu'ils vivent une expérience commune dans la classe, il est intéressant de voir ce qu'ils disent sur les caractéristiques sociales, linguistiques et culturelles reconnues à ce public scolaire.
- 23 Dans la majorité des réponses, il ressort que les profils des nouveaux arrivants sont marqués par une grande diversité : « Ils sont aussi divers que les autres » (E_10). Celle-ci tient à des éléments saillants tels que les histoires personnelles, les pays de provenance (Chine, Birmanie, Bengladesh, Afghanistan, Nigéria, Maroc, Inde, Tchétchénie, Congo, Pakistan, etc. ; pays en guerre, en voie de développement), les expériences langagières et culturelles (langue[s] maternelle[s] autre[s] que le français mais aussi différente[s] de la langue de scolarisation dans le pays d'origine, habitudes alimentaires, peu ou pas habitués aux fréquentations de lieux culturels tels qu'on les conçoit en Europe), le degré de scolarisation (peu ou pas scolarisés dans le pays d'origine, élèves lecteurs/non lecteurs dans un autre alphabet, etc.), la situation sociale vécue en France (famille demandeuse d'asile, vie en foyer ou en hôtel social, situation irrégulière, etc.), les projets migratoires (installation définitive ou temporaire).
- 24 Les enseignants sont donc confrontés à des profils d'enfants hérités de traditions religieuses et/ou culturelles, comme le relate cette enseignante :

Les petites Tchétchènes n'ont pas le droit de parler aux garçons, des garçons sri lankais ne sont allés qu'à l'école coranique, des petites filles sri lankaises n'ont pas eu le droit d'y aller, des petites africaines musulmanes ont connu l'excision, ou ont en charge des petits frères et sœurs qu'elles élèvent en partie, leur mère ne parlant ni ne lisant le français, des petites Pakistanaises viennent à l'école primaire en France et sont renvoyées au pays à 10 ans et ont leur études brutalement stoppées, de peur qu'elles ne se « francisent » trop et ne tombent amoureuses d'un Français... (E_7)

- 25 Il est à noter que certains enseignants se défendent de vouloir stigmatiser l'enfant étranger par l'attribution de caractéristiques distinctives : « Aucune caractéristique particulière due à leur origine étrangère. Les caractéristiques sont différentes d'un élève à l'autre autant que pour les élèves français » (E_16). Cela se vérifie par l'examen de la situation sociale endurée par les familles étrangères qui peut être semblable à celle vécue par des familles francophones : « l'aspect social reste aussi hétérogène que pour les apprenants français ! » (E_13).
- 26 Face à cette hétérogénéité, on peut paradoxalement déceler une certaine homogénéité de la situation affective vécue par le nouvel arrivant. Quelle que soit l'histoire de l'enfant, l'arrivée à l'école est marquée par un sentiment de rupture, de déracinement, de douleur, comme on le découvre dans cet extrait :
- Totale homogénéité du point de vue de l'arrivée, du moment douloureux où eux-mêmes se vivent étrangers au titre de « nouveau » dans l'école, et au titre de démunis de grille de compréhension, de repères et de normes sûrs, ainsi que de possibilité d'expression langagière. Ils sont notamment privés de tout langage pendant un moment (au bout d'un certain temps, ils parlent de nouveau dans leur langue à leur maîtresse de CLIN et à leurs camarades non francophones). (E_6)
- 27 Dans l'ensemble, les réponses apportées témoignent que leur rencontre avec *l'autre* ne peut laisser les enseignants indifférents (Auger, 2007 : 200) parce que justement, les nouveaux arrivants sont différents : « Les élèves sont tous différents, même s'ils viennent d'un même pays. La richesse culturelle est le point commun à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou géographique. Leur volonté de réussir également » (E_7). Il est à noter qu'aucun d'entre eux n'affiche dans son discours le présupposé selon lequel l'origine migrante est source des problèmes scolaires.
- 28 Ces représentations enseignantes qui constituent un témoignage sur une réalité de terrain deviennent ainsi « interculturelles », au sens où l'entend Nathalie Auger, du fait qu'un trait culturel est dès lors pris comme élément saillant de différenciation : « Cette fonction sert psychologiquement à se sécuriser : l'autre est différent mais je peux le

réduire à un groupe, une catégorie, en somme le mettre dans une case qui me permet de l'identifier » (Auger, 2007 : 201).

- 29 Mais le danger encouru à vouloir les mettre dans une même case – la catégorie des enfants étrangers – est d'homogénéiser les profils alors qu'ils sont empreints de différences : « En dehors du fait qu'ils ont à apprendre la langue française, orale et écrite, ainsi que les codes culturels qui y sont associés, pas de caractéristique commune. Ils sont aussi divers que les autres » (E_10).
- 30 En reprenant les différentes caractéristiques mentionnées par les enseignants dans leur définition des ENA, on arrive à une définition qui se rapproche de celle de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective dans sa *Note d'information 06.08* :

Les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) peuvent être de nationalité française ou non. Cette caractéristique juridique est indépendante de la maîtrise par l'élève de la langue française. De même, elle ne préjuge en rien de la nationalité ou de l'origine géographique de l'élève ou de ses parents. Les dispositifs étudiés ont pour vocation d'accueillir, pour une durée limitée, les élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français ou qui ne l'ont connu que partiellement (une scolarisation d'un ou deux ans à l'école élémentaire, un départ dans le pays d'émigration des parents, suivi, quelques années plus tard, d'un retour en France) dont la maîtrise du français demande une mise à niveau rapide afin de leur permettre d'intégrer avec profit une classe du cursus ordinaire » (DEP, 2006 : 1).

2.4. À la recherche de nouvelles catégorisations

- 31 À la question « À partir des caractéristiques que vous avez mentionnées précédemment, quelle expression, selon vous, permettrait de les réunir ? », des enseignants ont proposé d'agrémenter le sigle ENA de la mention : « sans une maîtrise suffisante du français » (E_12) ou encore de reprendre l'acronyme ENAF en y apportant une variation quant à sa déclinaison « élèves qui viennent d'arriver en France » (E_16).
- 32 Dans les autres suggestions répertoriées, il est surtout question de marquer leur incompétence en français : « élèves en apprentissage du

français à l'école » (E_2), « élèves migrants non francophones » (E_6), « non francophones » (E_9 et E_8) ou encore la simple mention « le niveau de maîtrise du français » (E_14). On peut noter l'importance accordée à la maîtrise de la langue française qui est devenue depuis la fin des années 1990 le leitmotiv du discours officiel dans le processus d'identification. C'est bien la langue et sa maîtrise qui sont la condition *sine qua non* de l'intégration dans l'école et dans la société des enfants étrangers. Ainsi, dès que l'on traite des enfants nouvellement arrivés en France, c'est le critère linguistique (à entendre comme « ne parlant pas le français ») qui est dominant dans les discours. Dans les faits, il serait plus juste de distinguer ceux qui ne parlent pas français et ceux qui parlent français mais qui ne possèdent pas le français de l'école dans sa version normée (Varro, 1990).

- 33 Pour un enseignant, l'expression consacrée devrait être « ENFEREF pour élève non francophone en reconstruction et francisation » (E_7) pointant ainsi les conséquences sur un plan identitaire qu'engendre leur situation d'enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. En contexte migratoire, la langue exerce un double pouvoir d'inclusion et d'exclusion : « elle est indéniablement un vecteur d'intégration, mais elle est aussi un marqueur de discrimination dans cet espace francophone où le non-partage de la langue commune avec le reste du public scolaire est signe d'étrangeté » (Galligani, 2009 : 149). La langue va ainsi agir sur l'identité qui se construit à l'école selon un processus d'identification – en partageant la langue commune permettant ainsi une égalité de traitement – et de différenciation, pour souligner sa différence par le recours à sa ou ses langues premières (voir Galligani, à paraître).
- 34 La façon de nommer *l'autre* – celui qui vient d'arriver en France – est assez révélatrice sur celui qui le nomme (Auger, 2007 : 206), ce que significativement laisse transparaître la proposition d'un enseignant en les nommant : « desespero-arrivant, assistés sociaux » (E_5). À l'inverse, 25 % des enseignants interrogés n'ont émis aucune proposition, signalant ainsi leur refus de participer à la catégorisation et la stigmatisation du nouvel arrivant : « cela me semble discriminant de surdéterminer les apprenants néo-francophones » (E_13).

En guise de conclusion

- 35 De cette première série de questionnaires, il ressort de l'analyse que les représentations institutionnelles qui circulent dans les textes officiels à travers les différentes dénominations agissent de manière efficace et sécurisante sur les différents acteurs de terrain qui en usent pour catégoriser ce public. Parfois, ils fabriquent de nouvelles appellations dans la recherche du mot juste pour mieux coller à la réalité du terrain, ce qui témoigne de l'impossibilité de construire une catégorie conceptuelle pour tous les enfants. Ces catégorisations ont pour effet de sécuriser les professionnels du monde éducatif, parfois déstabilisés par les changements sociaux et leurs répercussions sur les pratiques enseignantes. Les enseignants sont eux-mêmes, comme tout locuteur, aux prises avec des représentations qui peuvent fonctionner sur le mode de la dialectique du *même* et de *l'autre*. Mais parler des représentations des enseignants reste une tâche délicate et difficile : « on ne peut éviter une mise à plat qui fausse et risque même de trahir la réalité d'un terrain dont la complexité n'apparaît que peu à l'extérieur, imposant une approche prudente et nuancée » (Varro, 1990).
- 36 Un autre point à souligner est que la ou les langues de l'enfant et de sa famille ne sont que très rarement évoquées par les enseignants dans leur définition de ce public scolaire. Sur l'ensemble des questionnaires, seulement deux enseignants font mention de leur plurilinguisme, résultat de leurs expériences linguistiques et culturelles avant leur arrivée en France :

Élèves parlant une langue maternelle autre que le français et ayant évolué dans une autre culture que celle du pays d'accueil, en contact quotidien avec la langue et la culture françaises, qu'ils doivent comprendre et assimiler afin de permettre leur intégration rapide dans le système scolaire et social français. (E_1)

Ce public est plurilingue et multiculturel ce qui lui confère des facultés d'adaptation que n'ont pas les enfants qui n'ont pas vécu cette expérience de « vivre ailleurs et autrement ». (E_18)

- 37 C'est ainsi que la dimension plurilingue et pluriculturelle n'est pas spontanément convoquée par le personnel éducatif pour caractériser ces enfants allophones (terme qui n'a d'ailleurs pas été porté dans les questionnaires). Gabrielle Varro (1999) parle de « discours culturaliste » des enseignants pour pointer la perception de l'étranger en termes de manque ou de handicap par rapport à la culture française. Être plurilingue, quand on est ENA, est plus appréhendé dans les représentations en termes de déficit qu'en termes de bénéfice pour l'apprentissage du français, malgré les avancées des recherches sur l'apport des connaissances linguistiques antérieures dans la construction des compétences en français.
- 38 Mais dans bien des cas, c'est plus la qualité d'étranger de l'enfant qui lui est renvoyée par le regard des autres, par ces actes de catégorisation qui le plonge au cœur d'un réseau de représentations interculturelles mettant l'accent sur ce qu'il n'est pas : « non francophone », sur ce qu'il ne possède pas : « sans maîtrise suffisante », etc. et non sur ce qu'il est déjà : « turcophone », « arabophone », et sur ce qu'il possède déjà : « compétences linguistiques dans une ou d'autres langues que le français », etc. (Galligani, 2008). Et c'est souvent lorsque l'enfant entre à l'école qu'il découvre ces stigmates. Échapper aux assignations identitaires et à la stigmatisation, telle est la difficulté à surmonter pour ne pas porter un regard qui marque la différence, mais plutôt un regard qui reconnaisse la pluralité linguistique et culturelle sans enfermer ces enfants dans une nouvelle catégorie rigide et non opérationnelle.

BIBLIOGRAPHIE

AUGER Nathalie, 2007, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », dans CHISS Jean-Louis, (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique, p. 187-230.

AUGER Nathalie, 2008, « L'accueil et la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France : une minorité franco-

phone en devenir aux besoins pédagogiques spécifiques », dans DALLEY Phyllis, ROY Sylvie, (dir.), *Minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, coll. Questions en éducation, p. 45-64.

CASTELLOTTI Véronique, 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », dans *Français*

aujourd'hui, n° 164 *Langue(s) et intégration scolaire*, p. 109-114.

COMMISSION EUROPÉENNE EURYDICE, 2009, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles, EACEA P9 Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/101FR.pdf (consulté le 22 décembre 2009).

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (DEP), 2006, *Note d'information 06.08*, mars 2006, <http://education.gouv.fr/cid1809/scolarisation-des-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones-au-cours-de-l-annee-scolaire-2004-2005.html>, consulté le 22 décembre 2009.

GALISSON Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.

GALLIGANI Stéphanie, 2008, « L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? », dans MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle, SPAËTH Valérie (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Rineuve Éditions, p. 113-126.

GALLIGANI Stéphanie, 2009, « La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des enfants de travailleurs migrants temporaires », dans ARCHIBALD James, GALLIGANI Stéphanie, (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, p. 149-166.

GALLIGANI Stéphanie, à paraître, « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques », dans *Cahiers de l'Acedle*, volume 6 *Les Plurilinguismes*, <http://acedle.org/spip.php?rubrique40>.

MAURIAC-VORSANGER Marie-Françoise, 2009, « L'entrée en classe d'initiation : un rite de passage ? », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 473 *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, p. 17-18.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2009, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2009]*, Paris, DEPP, http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/19/4/RERS2009_119194.pdf (consulté le 22 décembre 2009).

RAFONI Jean-Charles, 2009, « Apprendre à lire dans une langue qu'on ne parle pas encore », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, p. 49-51.

VARRO Gabrielle, 1999, « Les discours officiels sur les élèves étrangers (circulaires, décrets, notes, arrêtés, rapports...), dans *Mots/Les langues du politique*, n° 61, *L'école en débats*, p. 49-66.

VARRO Gabrielle, 1990, « Les représentations du bilinguisme des primo-arrivants », dans *Migrants-Formation*, n° 83, *Un bilinguisme particulier*, p. 24-39.

VAN GENNEP Arnold, 1998 (rééd.), *Les rites de passage*, Paris, Picard.

Circulaires de l'Éducation nationale

Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, B.O. n° 13 du 28 mars 2002.

Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du*

voyage (CASNAV), B.O.E.N. spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, B.O.E.N. spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, *Missions et organisation des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants)*, B.O. n° 13 du 3 avril 1986.

NOTES

1 Ces dénominations apparaissent dans le titre des circulaires suivantes : « Missions et organisation des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) » (circulaire n°86-121 du 13 mars 1986), « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés » (circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002), « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) » (circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002), « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002).

2 CLIN : classe d'initiation pour les enfants nouvellement arrivés en France dans le premier degré.

3 CASNAV : centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

4 CLA : classe d'accueil pour le second degré ; CLA-LP : classe d'accueil en lycée professionnel.

RÉSUMÉS

Français

Depuis plusieurs décennies, les circulaires de l'Éducation nationale usent d'expressions stigmatisantes pour référer aux enfants étrangers scolarisés dans le système éducatif français. Ces différentes dénominations se présentent comme de véritables actes de catégorisation reposant sur des critères liés à l'origine, à la nationalité ou encore à l'appartenance sociale de la personne. Dans cette communication, on se propose de mesurer l'influence des catégorisations institutionnalisées sur le discours des enseignants dans leur choix expressif pour désigner les enfants étrangers. Les premiers résultats de cette étude portent sur l'analyse de questionnaires distribués auprès de personnels éducatifs en charge de ce public.

English

Circulars issued by the Ministry of Education have over a number of decades contained stigmatising expressions when referring to foreign children schooled in the French educational system. These different denominations present themselves as distinctly categorising in nature, based on criteria linked to origin, nationality or even a person's social group. In this article we propose to measure the impact of institutionalised categorising on teacher discourse with regard to their expressive choice of terms when designating foreign children. The study conducted is based on the results of a questionnaire distributed to educational staff in charge of these children.

Italiano

Da alcuni decenni, per parlare degli allievi stranieri scolarizzati nel sistema educativo francese, le circolari della Pubblica istruzione utilizzano dei termini stigmatizzanti. Queste denominazioni si presentano come delle vere e proprie categorizzazioni che si basano su differenze di cultura, di nazionalità e di appartenenza sociale. Il nostro articolo si propone di vedere qual è l'influenza di queste categorizzazioni nei discorsi tenuti dai docenti per designare gli allievi stranieri neo-arrivati. Saranno presentati i primi risultati di una ricerca che si basa sull'analisi di questionari distribuiti al personale docente a cui è affidato questo pubblico.

INDEX

Mots-clés

dénomination et catégorisation, élève non francophone, enfant nouvellement arrivé en France, intégration scolaire et sociale, milieu éducatif

Keywords

denomination and categorising, educational milieu, news comer to school, non-francophone child, social and school integration

Parole chiave

allievo non francofono, allievo straniero neo-arrivati in Francia, ambiente educativo, denominazione e categorizzazione, integrazione scolastica e sociale

AUTEUR

Stéphanie Galligani

Maître de conférences depuis 2003 en sciences du langage et didactique des langues à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Stéphanie Galligani intervient dans les diplômes de l'UFR Didactique du français langue étrangère (DFLE) tant en présence qu'à distance. Membre du laboratoire DILTEC (EA 2288) de l'université Sorbonne Nouvelle et membre associé du laboratoire LIDILEM de l'université de Grenoble, elle mène des recherches en sociolinguistique et sociodidactique sur l'intégration scolaire et sociale des enfants nouvellement arrivés en France et sur les représentations et les pratiques langagières de populations migrantes en contexte plurilingue.

IDREF : <https://www.idref.fr/134494415>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-5016-7165>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000071451192>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16126173>