



Catégorisations et appropriations autour de l'« allophonie » de jeunes migrants scolarisés en France

Maxime Lemaitre

Centre Max Weber (UMR 5283)
Université Lumière-Lyon 2
maxime.lemaitre@univ-lyon2.fr

Résumé

La scolarisation des jeunes migrants en France s'accompagne de leur catégorisation en tant qu'élève « allophone » présentant des « besoins éducatifs particuliers » vis-à-vis de leur apprentissage de la langue française. Issue d'une catégorie d'action publique, l'« allophonie » est mobilisée par les enseignants du secondaire pour réifier des figures de l'étranger, réunissant les conditions d'une stigmatisation qui dépasse le cadre scolaire. Face à la catégorisation dont ils font l'objet, les jeunes migrants scolarisés mettent en place des stratégies d'adaptation par le discours, leur permettant de mettre en cohérence les produits de leurs socialisations antérieures avec la réalité de leur immigration. Toutefois, ces jeunes sont inégalement dotés en ressources pour construire leur identité narrative : à la suite de leurs enseignants, ils s'approprient et retraduisent cette catégorie selon des modalités diverses, plus ou moins légitimes. Leurs récits donnent alors à voir divers effets du processus migratoire sur la construction identitaire, influençant notamment leur rapport à la vie en France.

Mots-clés : allophonie, France, processus migratoire, ressources, socialisation

Categorizations and Appropriations: The Case of Young “Allophone” Immigrants Attending School in France**Abstract**

Young immigrants attending school in France are classified as “allophones,” which implies special educational needs associated with learning French. Introduced as a means of guiding the implementation of public policy, the category has come to be used by secondary school teachers to reify the figure of the foreigner—a process of stigmatization that resonates well beyond the classroom. In response, young immigrants have adopted discursive adaptation strategies, through which they reconcile earlier processes of socialization with the realities of immigration. However, given their more limited access to resources for constructing a narrative identity, these young people tend to reappropriate the “Allophone” category used by their teachers in various ways. Their narratives highlight the diverse impacts of the migration process on identity building, including how it shapes their relationship with life in France.

Keywords: Allophones, France, migration process, resources, socialization

Pour citer cet article : Lemaitre, M. (2022). Catégorisations et appropriations autour de l'« allophonie » de jeunes migrants scolarisés en France. *Revue Jeunes et Société*, 7 (1), 5-29. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/290/177>

1. Introduction

Malgré une attention croissante portée depuis le début des années 2000 à la collecte de récits singuliers des expériences migratoires, la sociologie française paraît reproduire l'écueil historiquement et médiatiquement dominant consistant à n'envisager la migration que comme un bouleversement biographique. En omettant d'appréhender les conditions sociales de possibilité de l'émigration, nombre de travaux postulent que le processus migratoire relèverait avant tout de la déchirure ou du déracinement : attentifs aux conditions d'immigration, ceux-ci insistent sur les limitations rencontrées par les individus migrants dans leur accès à l'emploi (Morice et Potot, 2010), au logement (Dietrich-Ragon, 2017) ou au droit d'asile (Spire, 2007). Les migrations internationales sont alors vues comme autant de mises à l'épreuve, supposant la recomposition de capitaux spécifiques dont la disponibilité dans le pays d'immigration est des plus incertaines (Bréant, Chauvin et Portilla, 2018). L'étude des migrations juvéniles n'échappe pas au postulat de l'hétéronomie des individus migrants. Malgré la volonté de rompre avec les figures du « mineur subalterne et passif dans le fait migratoire » (El Miri, 2021, p. 61), les enfants et jeunes migrants restent parfois considérés comme des jeunes « migrés » (Mendonça Dias, 2020), soumis à la volonté de leurs parents ou contraints au départ par la nécessité de fuir la guerre, la misère ou encore d'assurer la survie économique de leur famille (Étiemble, 2005). Bien qu'autorisant la prise en compte de parcours migratoires hétérogènes, cette approche invisibilise, selon nous, les modalités selon lesquelles se construisent les rapports des jeunes au processus migratoire.

Dans cet article, nous nous intéressons à un moment particulier des parcours migratoires de jeunes scolarisés en France : celui de leur prise en charge, en tant qu'élèves « allophones¹ », au sein d'un dispositif institutionnel visant leur apprentissage de la langue française (l'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, UPE2A). Nés de manière informelle au milieu des années 1960, les dispositifs scolaires assurant l'accueil et la scolarisation des enfants et jeunes migrants ont connu différentes phases d'institutionnalisation. La première a lieu en 1970 avec la création de dispositifs pédagogiques visant l'accueil des enfants « étrangers », leur apprentissage du français ou, au demeurant, leur alphabétisation. Créées dans un contexte d'affluence migratoire inédit, les classes d'initiation (CLIN) et les classes d'adaptation (CLAD)² assurent pour une durée limitée à un ou deux ans, l'apprentissage de la langue française selon un modèle cloisonné mimant le système scolaire de l'époque. Le dispositif prend en charge

¹ Nous choisissons de mobiliser ce terme entre guillemets, de manière à insister sur le processus de catégorisation dont font l'objet ces jeunes scolarisés, de même que pour marquer l'opposition généralement faite entre eux et les élèves dits « ordinaires ».

² La circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970, « classes expérimentales pour enfants étrangers », est la première à instituer une manière d'accueillir les enfants « étrangers » à l'école (Ministère de l'Éducation nationale, 1970), existant pourtant depuis le milieu des années 1960 hors d'un cadre réglementaire. Les « classes d'initiation » (CLIN) sont donc les premiers dispositifs d'accueil, bientôt renforcés par la création des « cours de rattrapage intégrés » (CRI) dans l'enseignement primaire, puis des « classes d'adaptation » (CLAD) dans le secondaire (circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973, « scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans ») (Ministère de l'Éducation nationale, 1973).

la préparation des enfants et jeunes migrants à une scolarité « ordinaire » en leur proposant des « solutions spécifiques » (circulaire n° IX-70-37) (Ministère de l'Éducation nationale, 1970). Par la suite, dans un contexte marqué par la seconde massification scolaire (Deauvieau et Terrail, 2020), les années 1980 voient émerger dans le débat public la question de la reconnaissance des « descendants d'immigrés » (Beaud et Masclat, 2006) : ceux-ci ayant vocation à rester durablement en France, une solution à la mesure de leurs besoins doit leur être proposée.

En 1986, les classes d'accueil (CLA) succèdent aux CLAD dans l'enseignement secondaire et deviennent des « dispositifs spécialisés » régis par un nouveau principe de « double-inscription » : les enfants et jeunes migrants inscrits à l'école sont pleinement des élèves, inscrits au même titre que les élèves « ordinaires » (suivant une scolarité générique), mais bénéficiant de cours de français langue seconde (FLS). Ce n'est qu'au début des années 2000 que l'école unique se saisit de la notion de « besoins éducatifs particuliers » jusqu'à l'inscrire dans un nouveau cadre réglementant les domaines d'action de l'institution scolaire vis-à-vis de l'accessibilité de tous les enfants à l'éducation. En 2002, une nouvelle circulaire (n° 2002-100) (Ministère de l'Éducation nationale, 2002) associe les élèves « primo-arrivants » aux élèves souffrant de handicaps, annonçant la loi de 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées avant d'entériner, en 2012, le glissement sémantique entamé en 1986 : les UPE2A succèdent aux CLA, de même que les élèves « étrangers » deviennent des « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA); Cherqui et Peutot, 2015). Chaque année, près de 60 000 enfants et jeunes migrants sont inscrits dans 9 300 établissements scolaires et bénéficient, en tant qu'EANA, d'un soutien en langue française (Robin, 2018), visant leur inclusion progressive à une classe « ordinaire » correspondant à leur niveau scolaire.

Ces jeunes migrants ont la particularité d'être à la fois des enfants et des élèves, inscrits en cela dans de fortes relations d'interdépendance scolaire et familiale. Dès lors, les rapports qu'ils entretiennent à leur migration doivent être compris au regard de leur catégorisation scolaire, en tant qu'EANA. Or, plusieurs travaux récents ont montré les effets de la catégorisation en tant qu'« allophone » et la prise en charge différenciée qui l'accompagne sur les expériences vécues par ces jeunes dans l'immigration : loin d'être neutres, elles tendent à générer de forts sentiments d'illégitimité scolaire (Faupin, 2015), à accentuer les effets du « choc de socialisation » induit par la migration (Armagnague, 2021) ou encore à favoriser des formes d'aliénation vis-à-vis de l'« identité francophone » majoritaire dans le contexte de leur scolarisation (Levasseur, 2020).

Cherchant à prolonger ces questionnements, nous voulons ici montrer que l'« allophonie », en tant que catégorie d'action publique, est soumise à de multiples appropriations par les enseignants. Se référant d'abord à une situation de privation linguistique, le recours au caractère « allophone » des jeunes migrants sert à expliquer à la fois leur rapport à la scolarité, mais aussi à l'immigration en France. Il en résulte que l'altérité des jeunes migrants scolarisés est fixée par les enseignants à partir de lectures singulières du processus migratoire, entremêlée à l'évaluation de leurs compétences scolaires et linguistiques. Toutefois, si les interactions entre enseignants et jeunes

migrants scolarisés sous-tendent une opération d'identification mobilisant les catégories étatiques (Brubaker, 2001, p. 75), les rapports entretenus par les jeunes migrants à la catégorie « allophone » diffèrent en fonction des ressources et capitaux mobilisables dans le cadre de leur scolarité en France. Ceux-ci, inégalement mobilisables en contexte scolaire, déterminent les conditions de la (dé)valorisation scolaire de ces jeunes, tout en favorisant la production d'identités narratives distinctes, révélant des expériences scolaires et migratoires singulières. Dès lors, la mise en récit par les jeunes des expériences vécues en migration révèle l'imbrication des produits des socialisations antérieures à l'émigration et postérieures à l'immigration (dont les socialisations scolaire et linguistique), imbrication façonnant à son tour un rapport singulier au monde. S'il ne nous appartient pas de trancher ici sur la nature de ces récits de vie, considérés tantôt comme le résultat d'une « création artificielle de sens » (Bourdieu, 1986, p. 69), tantôt, à la suite de Ricoeur, comme constitutifs de l'identité du locuteur (de Ryckel et Delvigne, 2010), ceux-ci semblent favoriser leur identification aux figures de l'« allophone », de l'élève ou du migrant.

Dans cet article, nous formulons l'hypothèse que les récits livrés par les jeunes migrants scolarisés indiquent un travail d'ajustement des expériences antérieures et postérieures à la migration. Nous mobilisons pour cela l'approche développée par Naudet (2012) au sujet des récits livrés par les individus en situation de forte mobilité sociale ascendante : selon l'auteur, les individus en mobilité travaillent à la « mise en récit de la continuité » (p. 138) de leurs expériences antérieures et postérieures à ce processus. De façon similaire, les jeunes migrants scolarisés en France semblent construire leur identité narrative en puisant çà et là dans les catégories préétablies auxquelles ils sont confrontés en milieu scolaire pour procéder, selon des modalités diverses, à une « réappropriation de soi » (Bourdieu, 1984, p. 293). Le rapport de ces jeunes à la migration apparaît dès lors comme le point nodal où se rencontrent les produits de la socialisation familiale, les relations qu'ils entretiennent à l'institution scolaire française et enfin leurs propres aspirations.

2. Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une enquête ethnographique menée dans quatre établissements du secondaire de l'Académie de Lyon entre décembre 2016 et novembre 2019. Durant celle-ci, nous avons réalisé des observations en classe (10 mois), et interrogé les jeunes migrants scolarisés, leurs parents ou représentants légaux ainsi que leurs enseignants, de façon à pouvoir procéder à une « triangulation complexe », soit à la confrontation des points de vue hétérogènes portés par différents acteurs sociaux sur un même phénomène (Olivier de Sardan, 1995, p. 85, ici la scolarisation des jeunes migrants. Au total, 27 entretiens semi-directifs (d'une durée de 25 minutes à 1 h 15) ont été réalisés avec 20 enfants migrants (9 filles et 11 garçons), âgés de 14 à 17 ans et originaires d'Algérie (2 garçons et 2 filles), de Côte d'Ivoire (2 garçons, 2 filles), d'Italie (2 filles), de Roumanie (2 garçons), de Guinée-Conakry (2 garçons), d'Afghanistan (2 garçons), du Cap-Vert (une fille) de Colombie (une fille), d'Angola (un garçon) et du Venezuela (une fille). Ceux-ci, dont six ont pu être répétés, ont été réalisés dans le cadre scolaire en dehors des heures de cours (n = 24), au domicile

du jeune (n = 1) ou dans un café aux alentours de son établissement scolaire (n = 2). Ils ont permis de revenir sur l'expérience scolaire et la situation familiale avant la migration; le récit de la migration (et le décès éventuel des parents); le rapport à la scolarisation en France en général, et en UPE2A en particulier; l'inclusion en classe « ordinaire »; les difficultés scolaires et linguistiques rencontrées en France; les relations entretenues avec leurs pairs à et en dehors de l'école; le rapport au pays d'origine. Ils sont complétés par 29 entretiens réalisés avec 25 personnels scolaires (dont 22 enseignants) et portant principalement sur les pratiques de différenciation pédagogique à destination des EANA, et sur la présentation de jeunes en particulier. Neuf entretiens biographiques ont également été réalisés avec 11 parents de façon à reconstruire au mieux le parcours des jeunes interrogés et à s'inscrire dans la démarche de triangulation présentée ci-dessus. La mobilisation de ce matériau hétéroclite a ensuite servi la construction d'un nombre restreint de cas, en vue de leur étude approfondie. Les analyses qui vont suivre sont donc à considérer comme le fruit d'un raisonnement par cas, soit comme la description et la comparaison de différents « types sociaux » (Passeron, 1993, p. 11) construits à partir du matériau récolté au cours de l'enquête.

3. Des jeunes plus ou moins « allophones », plus ou moins « migrants »

Les jeunes migrants sont soumis en France à une obligation de scolarisation. Celle-ci s'organise en marge de la scolarité « ordinaire » et emprunte ses principes au champ du handicap. Ainsi, les usages enseignants de la catégorie « allophone » contribuent à la catégorisation des jeunes non seulement en tant qu'« allophone » à instruire, mais aussi en tant que « migrant » à intégrer.

3.1 Une scolarisation sous le signe du handicap

Les évolutions récentes du cadre organisationnel des UPE2A autour de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers des publics scolaires contribuent à l'association des élèves « allophones » aux élèves « handicapés » (Rigoni, 2020). Remis en 2009 au ministère de l'Éducation nationale, le rapport rédigé par Klein et Sallé est à ce titre le premier à proposer le terme de « handicap linguistique » pour définir les aménagements dont peuvent bénéficier les élèves « allophones », s'inspirant fortement de ceux proposés aux élèves souffrant de handicaps cognitifs reconnus par l'institution scolaire (Klein et Sallé, 2009, p. 173). Cette association entre « allophonie » et « handicap », qui oriente les politiques d'inclusion scolaire destinées aux jeunes migrants, est également investie par certains enseignants pour justifier leurs pratiques de différenciation pédagogique.

[Jamila³, élève de CAP⁴, arabophone (Algérie)] *va être finalement notée à la même effigie que les autres alors que, en fait, on peut pas du tout évaluer cette élève de la même manière puisqu'elle arrive avec un handicap quand même de taille, la barrière de la langue. C'est quand même énorme.* (Enseignante de techniques florales en CAP, cité scolaire Charles Darwin, 14 mars 2017)

Pour d'autres, l'évocation du « handicap linguistique » ou du caractère « allophone » (« UPE2A ») permet plutôt d'insister sur la spécificité des jeunes migrants parmi les publics scolaires, en louant les compétences scolaires de certains pour insister sur des caractéristiques supposées propres aux EANA.

C'est ce qu'on retrouve chez beaucoup d'élèves primo-arrivants : ils ont vraiment envie de réussir donc ils sont vraiment demandeurs et puis oui [Naïma, élève de 2^{de}, italophone (Italie)] a vraiment un excellent niveau, malgré le handicap que peut constituer la langue, on a une finesse de réflexion qui est assez surprenante. (Enseignant d'histoire-géographie, Cité scolaire Charles Darwin, 17 mars 2017)

Je vois les UPE2A; ça a été un plaisir pour moi de rencontrer ces jeunes. Ils sont curieux, ils posent des questions sur tout [...]. Les UPE2A sont curieux. Et tous. (Enseignante d'anglais, Collège Pierre Brossolette, 13 juin 2018)

Cette vision partant du handicap et de la spécificité du public « allophone » tend à homogénéiser les vécus et les conditions de scolarisation des jeunes migrants. Considérés avant tout comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, leurs propriétés sociales, leur origine migratoire, ou même leur rapport effectif à la langue française sont souvent occultés au profit de leur « curiosité » commune, de leur « envie de réussir » et, bien évidemment de leurs difficultés linguistiques. Celles-ci sont d'ailleurs surévaluées, créant parfois une confusion quant à la teneur des difficultés des EANA.

Aux vues des résultats, moi je pense que quand ces élèves-là arrivent en cours d'année, les résultats sont pas très bons, [Inaya, élève de 3^e, francophone (Côte d'Ivoire)] pas du tout pour un problème de compréhension, essentiellement pour un problème de langue. Moi, je pensais qu'elle parlait français couramment, mais visiblement non parce que, en français, elle dit qu'elle a des difficultés avec la langue. (Enseignante de mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

³ Les noms des personnes et des lieux sont fictifs, de façon à protéger l'anonymat de celles et ceux ayant participé à l'enquête.

⁴ Certificat d'aptitudes professionnelles.

Ainsi, les enseignants rencontrés semblent plus enclins à attribuer aux jeunes migrants un caractère « allophone » renvoyant principalement à leur inscription dans le dispositif UPE2A. Or, dans le cas des jeunes les plus en difficulté sur le plan scolaire et exprimant une distance avec les réquisits scolaires, la psychologisation accompagnant la catégorisation en tant qu'élève « allophone » ouvre la voie à l'interprétation des difficultés scolaires sous l'angle du handicap cognitif. Cela est notamment le cas pour Pryska (élève bulgare de cinquième) dont les comportements ascolaires sont associés à des « difficultés intellectuelles ».

Pryska a de très très grosses difficultés de compréhension, elle a pas du tout un niveau cinquième, elle a plus, je pense, [son enseignant de FLS] l'a fait tester, elle a plus le niveau CE1. Donc c'est très très compliqué pour Pryska [...]. Alors dans la classe ils sont très gentils, donc ils lui parlent, y a pas de soucis, mais on sent qu'il y a un décalage du fait de ses difficultés intellectuelles... voilà, puis elle est très bébé, elle a encore des petites fleurs dans les cheveux, voilà, donc on sent le décalage. (Enseignante de mathématiques, cité scolaire Charles Darwin, 20 mars 2017)

Le test auquel il est fait référence ici n'est pourtant pas un test d'intellect, mais bien le test de positionnement⁵ auquel chaque élève « allophone » est soumis avant sa prise en charge en UPE2A. Le recours au registre du handicap se prouve donc être un moyen dont usent les enseignants pour catégoriser les élèves « allophones » auxquels ils sont confrontés : il contribue à survaloriser les comportements scolairement légitimes exprimés par certains d'entre eux et, à l'inverse, favorise le recours au registre pathologique pour expliquer les difficultés scolaires des jeunes les plus distants avec les figures légitimes de l'élève. Si la médicalisation des difficultés scolaires n'est pas le propre des jugements produits au sujet des enfants migrants (Morel, 2014), ces appropriations de la catégorie « allophone » indiquent une tendance à la naturalisation ou à la psychologisation des rapports entretenus par les jeunes migrants à l'école. L'évocation des résultats obtenus au test de positionnement n'est en ce sens pas anodine, car le test permet de légitimer la position octroyée aux jeunes migrants dans la hiérarchie des niveaux scolaires : ainsi, parmi les élèves « allophones » « curieux », « demandeurs », mais souffrant de difficultés linguistiques sont identifiées certaines figures d'« importunité scolaire » (Armagnague, 2019, p. 35) auxquelles l'école doit répondre par la reconnaissance d'un handicap non plus linguistique mais cognitif.

3.2 « Allophonie » et altérité en contexte scolaire

Le recours au registre du handicap s'entremêle aussi à des représentations de différentes figures de l'étranger portées par les enseignants. En pratique, l'imprécision qui entoure la catégorie « allophone » favorise la segmentation interne du groupe constitué par ces jeunes. Ainsi, cette enseignante d'histoire-géographie interprète les

⁵ Test de langue et de mathématiques réalisé en amont de la prise en charge en UPE2A, et visant l'évaluation des besoins de l'élève, en FLS comme dans les autres matières du secondaire.

rapports entretenus par Érica (élève de 3^e, colombienne hispanophone) et Amédée (élève de 3^e, ivoirien francophone, « mineur non accompagné », MNA, relevant de l'ASE) à partir des éléments connus de leurs passés scolaire et migratoire.

Il y a deux situations différentes : Érica est une élève qui avait, en termes de compréhension de la langue, d'expression et de maîtrise de l'écrit un niveau de troisième. Donc elle pouvait faire les travaux, exactement les mêmes travaux que les autres avec une différenciation qui était sur le temps donné, donc elle avait les mêmes consignes, mais soit la longueur attendue était moindre soit j'enlevais un exercice. Donc, ce qui correspond à des aménagements qu'on a pour des élèves... non UPE2A, mais qui ont des difficultés au niveau de l'écrit. Pour ce qui est d'Amédée [...] je crois – enfin j'ai du mal à imaginer que le travail scolaire ait pu être sa priorité cette année. Donc, pour moi, je crois que c'était important que Amédée sente qu'il puisse avoir une place dans la classe. Pour moi c'était vraiment la chose essentielle, qu'il puisse être en confiance avec les adultes du collège. (Enseignante d'histoire-géographie, Collège Pierre Brossolette, 12 juin 2018)

La distinction opérée entre les jeunes migrants par les enseignants renvoie généralement à leur scolarité antérieure à la migration, évaluée à partir de leur maîtrise de la langue française écrite (*Samuel* [ivoirien de 3^e, MNA francophone] *je l'ai senti, il s'est bien comporté mercredi, mais j'ai bien vu que la barrière de la langue, c'est pas une barrière, c'est un gap, un fossé, pour lui ça va être compliqué* explique à ce titre un enseignant d'anglais). Il est toutefois fait référence, particulièrement dans le cas des jeunes MNA originaires de pays d'Afrique subsaharienne, à leur passé prémigratoire ainsi qu'à leurs conditions de vie en France. Si Érica (ayant migré en famille) présente *des difficultés au niveau de l'écrit* et bénéficie d'aménagements *qu'on a pour des élèves... non UPE2A*, Amédée (MNA) semble bien plus considéré comme un migrant à accompagner vers la scolarité. Le constat est similaire pour Abdoulaye, MNA ivoirien de troisième dont l'expérience scolaire est interprétée comme une expérience de l'altérité par son enseignant de mathématiques.

Lui, il faut beaucoup de travail pour déjà prendre le fait d'être scolaire.

Oui apprendre.

[coupe] *Bah! À être un élève! Dans son pays je sais pas ce qu'il faisait, je crois qu'il se débrouillait, mais je sais pas j'ai pas l'historique.*
(Enseignant de mathématiques, Collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

Considérant Abdoulaye comme un jeune *noyé* qui *ne comprend pas* les enjeux de sa scolarisation en France, son enseignante de technologie adopte le même point de vue : malgré le manque de travail scolaire qu'elle reproche à Abdoulaye, elle semble ne pas mettre en cause les manquements à son métier d'élève (Armagnague, Clavé-Mercier, Lièvre et Oller, 2019), dans la mesure où elle le considère avant tout comme un jeune migrant.

Ouais, [Abdoulaye] attends que ça se passe, mais c'est dur! Il était gêné quand j'ai dit à [l'éducatrice présente à la réunion parents-enseignants] que j'étais déçue parce que Abdoulaye ne travaillait pas, il fait pas ses devoirs à la maison. Et en fait, il peut pas! Il arrive tard, il est fatigué : il m'a expliqué la vie qu'il menait, donc il part tôt le matin, quand il arrive, de temps en temps il cuisine, de temps en temps c'est prêt, mais il a pas le temps pour les devoirs. (Mme Belkacem, enseignante de technologie, Collège Maryse Bastié, 3 avril 2018)

Les enseignants de cet établissement se montrent bien plus intransigeants au sujet d'Achraf (élève de 3^e, algérien arabophone ayant migré en famille) qui, comme son camarade de classe Abdoulaye, rencontre de grandes difficultés d'apprentissage. Celles-ci sont cependant imputées à un manque de travail, et assimilées aux difficultés rencontrées par certains « élèves natifs ».

Le problème d'Achraf finalement c'est que [...] finalement il va presque avoir le profil d'un natif d'ici en difficulté, en tout cas en rejet de l'école sur certains points. Très nonchalant. Il te dit : « Oui madame » mais il a rien suivi! Il se permet d'arriver tout le temps en retard alors qu'il habite à côté, il travaille pas, il travaille pas. Il révise peu finalement et donc cet atout qu'aurait pu être cette petite maîtrise du français finalement ne lui a pas servi puisqu'il ne l'a plus absolument pas travaillé. (Assistante pédagogique, Collège Maryse Bastié, 5 avril 2018)

Dans la mesure où les difficultés d'Achraf s'expriment par des formes de refus de l'ordre scolaire (hypoactivité scolaire, absentéisme et retards dans cet extrait), elles sont interprétées par son enseignante comme le résultat de son *rejet de l'école* et associées aux comportements ascolaires adoptés par les élèves ne relevant pas du dispositif UPE2A. Les jugements produits à son encontre tendent ici à gommer le caractère « allophone » d'Achraf, différencié de ses camarades du dispositif, malgré ses besoins dans l'apprentissage de la langue française.

Les jugements produits par les enseignants au sujet des jeunes migrants scolarisés tendent à fixer leur altérité sur différents registres. D'un côté, elle est une altérité proprement scolaire, référée (dans le cas d'Érica) aux aménagements destinés aux élèves « allophones » inscrits dans le dispositif UPE2A. Dans ce premier cas de figure, les besoins de l'élève justifient la différenciation de l'action pédagogique à leur encontre, au même titre que pour les élèves *non UPE2A mais qui ont des difficultés au niveau de l'écrit*. S'opère alors une redéfinition enseignante des curricula officiels, selon une perception institutionnelle du handicap (générique, et non seulement linguistique) en milieu scolaire (Baluteau, 2014, p. 54). L'altérité scolaire des jeunes migrants tend parfois à être masquée, quand ceux-ci adoptent (comme Achraf) des comportements illégitimes du point de vue des réquisits scolaires. Dans cet autre cas de figure, l'identification à la catégorie « allophone » est remplacée par une identification aux figures de l'élève en difficulté dont les comportements, non spécifiques aux élèves « allophones », sont autant d'indices d'une « déviance scolaire » (Millet et Thin, 2007). D'un autre côté,

l'altérité de l'élève peut être liée à son caractère migrant et non plus seulement « allophone », comme en attestent les discours formulés par les enseignants au sujet des jeunes MNA. Ce dernier cas de figure renvoie plus précisément aux lectures enseignantes du phénomène migratoire : empreintes d'un certain misérabilisme, elles favorisent l'adoption d'une posture d'« enseignant-éducateur » visant l'accompagnement et « la conformation bienveillante » des jeunes migrants plutôt que l'aménagement pédagogique de leur scolarité (Armagnague, 2019, p. 42).

Les appropriations de la catégorie « allophone » sont donc fluctuantes et tendent à réifier des figures de l'étranger en milieu scolaire, allant du jeune « allophone » à besoins éducatifs particuliers au jeune migrant à accompagner et insérer. Ces figures ont aussi une dimension performative, dans la mesure où c'est à partir d'elles que vont être interprétés les comportements des EANA, dont les caractères « allophone » et « migrant » sont eux aussi fluctuants.

3.3 Bonne volonté scolaire et bonne volonté d'intégration

L'altérité induite par la catégorisation en tant qu'élève « allophone » autorise enfin un glissement dans les fins attribuées par les enseignants à la scolarisation des jeunes migrants. Dans le cas des jeunes considérés comme des élèves plutôt que comme des migrants, l'évaluation de leurs compétences scolaires s'accompagne parfois de la mise en avant des conditions nécessaires à leur « intégration⁶ » en France. Ainsi, Anna (élève de 3^e, capverdienne lusophone), en raison de son comportement et de *son accent qui fait penser au soleil* (propos de son enseignante d'histoire-géographie), réunit les conditions nécessaires à son « intégration » future. C'est ce qu'explique son enseignante de technologie en revenant sur le stage en entreprise qu'a réalisé Anna au cours de son année de troisième.

Il y a eu beaucoup d'indices pour nous dire qu'elle était intelligente.

Comme quoi par exemple?

Ben, y a eu [le commentaire de son maître de stage louant l'« intelligence » d'Anna]. La sympathie aussi qu'elle s'attirait de... des autres, des adultes déjà et puis de ses camarades [...]. Ils étaient super gentils avec elle, ils adoraient son accent, sa voix... son... sa façon d'être. Mine de rien, ça compte pour l'intégration! (Enseignante de technologie, Collège Maryse Bastié, 3 avril 2018)

On observe le même type de correspondance dans le discours produit par une enseignante d'anglais, au sujet de Petru (élève de 3^e, roumain roumanophone). Partant de ses qualités individuelles (*un enfant solaire, plein d'énergie qui avait vraiment envie de montrer qu'il savait et qu'il avait sa place en seconde générale* et qui *n'a pas sa place*

⁶ Nous choisissons de conserver les guillemets autour de ce terme, dans la mesure où il est soumis à de multiples usages par les enseignants, désignant aussi bien l'inclusion en classe « ordinaire », que l'acculturation des jeunes migrants ou leur apprentissage de la langue française. Dans les extraits choisis ici, il est fait référence à l'« intégration » sociale et politique en France, plus proche en cela du sens proposé par Sayad (1994).

avec les ENAF⁷), l'enseignante en déduit une *envie de s'intégrer*, ayant la particularité d'être étendue à la famille de ce jeune. Elle se pose alors dans une posture d'accompagnement, non pas d'un élève « allophone » vers la « seconde générale » mais d'une famille immigrée vers l'« intégration ».

[le père de Petru] *sait qu'on est plutôt un bon collègue, qu'on a une politique d'accompagnement qui est assez... qui peut être intéressante, et pour eux je sais que c'est un vrai choix de quitter la [Roumanie], Petru ne retournera en [Roumanie] pour rien au monde et le papa non plus en fait. Je pense qu'ils sont bien ici et ils ont vraiment envie de s'intégrer.* (Enseignante d'anglais, collègue Robert Schuman, 6 février 2018)

À l'inverse, la manifestation de la distance de certains jeunes vis-à-vis de l'ordre scolaire encourage la production de jugements déplorant un défaut d'« intégration », comme cela est le cas au sujet d'Achraf. Dans l'extrait suivant, son enseignant de mathématiques exprime ses inquiétudes quant à la probabilité d'Achraf de *partir en vrille*.

Je crois que c'est un gamin qui a besoin d'être cadré... sinon il va partir en vrille comme on dit, il va dévier facilement il faut qu'il soit cadré. Il faut qu'il soit suivi parce que...

Parce que?

Parce que j'en sais rien, et peut-être il est influençable. [...] C'est un travail très, très, très, très fort qu'il faut faire. Mais s'il se fait pas au domicile, chez lui, faut que ça se fasse ici. Parce que le but c'est qu'il s'intègre à l'école donc il faut que ce soit fait ici. Il faut cadrer les choses. (Enseignant de mathématiques, Collège Maryse Bastié, 27 mars 2018)

À la différence du père de Petru valorisé pour son investissement, la famille d'Achraf est ici critiquée pour son incapacité à le « cadrer ». Les entretiens menés avec d'autres enseignants d'Achraf viennent toutefois nuancer ces propos : plus que le défaut de cadre, il apparaît que les enseignants d'Achraf questionnent la légitimité de son « intégration », dissociée de l'école.

Le problème d'Achraf finalement c'est que, c'est assez paradoxal, c'est quelqu'un qui est très bien intégré socialement dans son quartier puisqu'il connaît beaucoup de jeunes garçons qui appartiennent au collège également. [...] En [classe de] français c'est pareil il va avoir cette nonchalance, ces moqueries aussi vis-à-vis de ses camarades en difficulté, il se dit : « Moi je suis intégré, j'ai des copains, ça veut dire qu'en France, voilà, je fais partie du paysage » mais en réalité... (Assistante pédagogique, Collège Maryse Bastié, 5 avril 2018)

⁷ Élève nouvellement arrivé en France.

Les classements enseignants se muent dans certains cas en des évaluations des modalités de l'« intégration » des jeunes migrants en France. Ici, le caractère « allophone » des jeunes s'estompe une fois encore, puisqu'il est question, en invoquant l'« intégration », de valoriser les rapports qu'entretiennent les jeunes à leur scolarité. Ne sont alors inscrits dans un processus d'« intégration » que celles et ceux exprimant un ensemble de dispositions scolaires, valorisées dans le cadre de leur scolarisation en tant qu'élèves « allophones ».

Les usages enseignants de la catégorie supposent la fixation de l'altérité des jeunes migrants scolarisés autour de la reconnaissance de leur « handicap linguistique » tout en prenant en compte leur caractère migrant. Ainsi, d'élèves « allophones » à instruire, ces jeunes deviennent parfois aux yeux de leurs enseignants des migrants à accompagner ou à « intégrer ». Or, en fonction de leur passé scolaire, de leur passé migratoire et des ressources mobilisables dans l'immigration et dans le cadre de leur scolarité, ces jeunes s'approprient eux-mêmes cette catégorie selon des modalités diverses. Les discours recueillis auprès des jeunes migrants scolarisés indiquent que leur « identification » (Brubaker, 2001, p. 75) puise aussi bien dans les catégories étatiques qu'elle s'en distingue.

4. Faire avec la différence scolaire et sociale : capitaux, ressources mobilisables et production de discours sur soi

Dans cette seconde partie, nous choisissons de recourir à la notion de ressource, telle qu'elle a été définie par Savage, Warde et Devine (2005) à partir de la notion de capital. Les auteurs, plutôt que de proposer une équivalence entre les deux notions, marquent leur distinction à partir du caractère contextuel propre à la notion de ressource : ainsi, si la détention de capitaux dépend de « processus systémiques » renvoyant à la position sociale occupée par les individus dans un espace social donné (Savage, Warde et Devine, 2005, p. 45), les ressources sont quant à elles inscrites dans des interrelations et ne s'avèrent mobilisables que dans des contextes précis. Cette même approche a été récemment développée par Faure et Thin (2019) : devant l'inflation des usages de la notion de capital, les auteurs s'attachent à décrire des situations et contextes pouvant « faire ressource », sans toutefois supposer une transférabilité des ressources d'un contexte à l'autre (p. 20). Nous cherchons ici à voir comment, en situation migratoire, les jeunes interrogés au cours de cette enquête mettent en place un ensemble de stratégies discursives leur permettant de se soustraire aux effets de la catégorisation en tant qu'élève « allophone ». Nous inspirant là encore des travaux de Naudet (2007), nous supposons que ces jeunes mobilisent des ressources et des capitaux inégalement disponibles et participant à la mise en cohérence de leurs expériences antérieures et postérieures au processus migratoire (p. 17). Le récit de vie se voit alors mobilisé différemment par les jeunes migrants en tant que principe unificateur d'une identité clivée (Lahire, 2001), rendue incohérente par le processus migratoire et la scolarisation en France.

4.1 Se dire « élève d'UPE2A »

Les discours recueillis auprès des jeunes migrants disposant de peu de capitaux social et linguistique en France indiquent dans un premier temps leur tendance à se considérer avant tout comme des « élèves d'UPE2A », à l'instar de Iulian. Ce jeune roumain roumanophone scolarisé en classe de troisième explique être arrivé en France à l'automne 2017 et n'avoir réussi à nouer des liens d'amitié qu'avec quelques autres élèves du dispositif UPE2A de l'établissement, en raison de ses difficultés d'apprentissage de la langue française.

Maintenant, je recommence tout de zéro. J'ai pas d'amis, j'ai pas de... mais je suis bien avec le collège de l'UPE2A. En troisième ça va, je vais en cours et rien du tout en plus.

Oui, c'est difficile de se faire des nouveaux amis?

Oui.

[La question suivante porte sur ses relations au sein de la classe de troisième à laquelle il est inclus] Tu as des copains dans cette classe ou -

[coupe] Oui, j'ai mais pas des copains avec lesquels je peux discuter ou... Parce que ils ont déjà des amis et je peux pas m'intégrer avec eux directement il y a besoin de temps. C'est mieux avec les élèves d'UPE2A. (Iulian, EANA de 3^e, Collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

En milieu scolaire, le caractère « allophone » de Iulian est exacerbé par la persistance de ses difficultés linguistiques, empêchant son rapprochement des élèves de sa classe « ordinaire ». Alors que ses difficultés sont dues, selon son enseignante de FLS, à son manque de travail (mettant en question son rapport à la scolarité), Iulian s'identifie aux autres élèves « allophones » du dispositif pour invoquer la normalité de sa situation.

T'en penses quoi que [son enseignante] te dise qu'il faut que tu travailles plus?

Je crois que peut-être il y a besoin de travailler plus, mais je crois pas, moi, j'ai appris la langue française très vite et je crois que je peux pas travailler plus. Ça suffit comme ça, c'est pas... non.

Oui, tu as des difficultés, mais c'est pas forcément à cause du travail.

Oui, c'est normal qu'on a tous les élèves d'UPE2A des difficultés, parce qu'on comprend pas tout. Mais ça, ça vient pas de nous! (Iulian, EANA de 3^e, Collège Maryse Bastié, 29 mars 2018)

On observe dans le discours de Iulian une tendance à associer l'expérience de l'« allophonie » à une expérience partagée de l'altérité en milieu scolaire. En se présentant comme appartenant au groupe des « élèves d'UPE2A », Iulian indique son

autoassignation au groupe des EANA de l'établissement : celle-ci semble également renforcée, dans la mesure où les seules ressources sociales mobilisables en milieu scolaire sont circonscrites aux élèves du dispositif. Le lien qu'établit Iulian entre sa prise en charge et son identité d'« élève d'UPE2A » semble également indiquer sa reconnaissance du stigmate de l'« allophonie ». Dans les extraits précédents, on observe en effet une reproduction des usages enseignants de la catégorie « allophone » : rencontrant des difficultés linguistiques qui limitent ses capacités à nouer des liens avec ses camarades de classe « ordinaire » (*j'ai [des amis en classe « ordinaire »] mais pas des copains avec lesquels je peux discuter*), aussi bien que le transfert de ses compétences scolaires du roumain vers le français (*c'est normal qu'on a tous les élèves d'UPE2A des difficultés, parce qu'on comprend pas tout*), Iulian semble ici valider le point de vue institutionnel et légitimer son inscription dans le dispositif UPE2A (*il y a besoin de temps*). De plus, bien qu'il se montre critique vis-à-vis des injonctions de son enseignante de FLS à travailler davantage, Iulian reconnaît ses besoins dans l'apprentissage du français et en vient à n'envisager sa scolarité que sous l'angle de ses difficultés linguistiques. Ainsi, en précisant qu'il a *appris la langue française très vite*, Iulian reconnaît la nécessité de sa prise en charge différenciée, au même titre que *tous les élèves d'UPE2A*.

L'identification de Iulian à un « nous » correspondant aux élèves du dispositif paraît le placer dans une « posture pratique de coopération » (Darmon, 2008, p. 217), participant à son appropriation du point de vue institutionnel. Dans la mesure où il pointe en premier lieu des difficultés de compréhension communes aux « élèves d'UPE2A », il admet à la fois son identification à un public scolairement déviant, la nécessité de sa prise en charge et ses propres progrès en langue française. Son rapprochement du groupe stigmatisé des EANA renvoie ici à un processus d'« alignement sur le groupe » (Goffman, 1975, p. 135). Ce premier cas montre donc une propension à se raconter en mobilisant indirectement la catégorie « allophone » pour légitimer la prise en charge institutionnelle à partir des difficultés linguistiques que rencontrent les jeunes migrants. Ne disposant pas de ressources extérieures au groupe des EANA, Iulian est amené à s'identifier d'abord à un groupe caractérisé par son altérité dans le contexte scolaire. L'identité narrative construite par Iulian est une identité dominée et illégitime provenant de l'interprétation des conditions de scolarisation des jeunes migrants comme étant des conditions nécessaires. Ainsi, se dire « élève d'UPE2A » contribue à enfermer durablement les jeunes migrants dans une identité scolairement discréditée, à l'écart, et donc à naturaliser (à leurs yeux comme aux yeux de l'institution scolaire) une hiérarchie d'abord scolaire, puis sociale.

4.2 Se vouloir « comme tous les autres »

La différence scolaire induite par la prise en charge en UPE2A amène d'autres jeunes migrants à vouloir se détourner de leur caractère « allophone » pour se rapprocher symboliquement des élèves de classe « ordinaire ». Ces jeunes disposent généralement de ressources sociales indépendantes de leur prise en charge en UPE2A, de ressources linguistiques ou de capitaux scolaires dont ils escomptent une valorisation de la part de leurs enseignants.

Achraf fait partie des jeunes pour lesquels la scolarisation en UPE2A est vécue comme une sanction scolaire illégitime : locuteur du français, il ne se considère pas comme « allophone ». À ce titre, il refuse les injonctions de son enseignante de FLS à travailler davantage et exprime son incompréhension quant aux raisons de la persistance de sa prise en charge en UPE2A.

Est-ce que tu peux me dire, toi, ce que tu en penses [des injonctions de son enseignante de FLS]?

Ben, c'est vrai un peu, voilà.

Ouais... par rapport à quoi tu trouves que tu travailles pas assez?

Ben, je travaille, mais c'est un peu difficile pour moi parce que je change ma langue. Ça c'est la première chose, c'est très difficile.

Ouais, quand tu es chez toi pour tes devoirs...

[coupe] *Si je suis venu là pourquoi je travaille[rais] pas?*

Comment?

Je te dis : si je suis venu [en France], pourquoi je travaillerais pas? C'est bon, j'ai le français, j'ai tout! (Achraf, EANA de 3^e, Collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

L'expérience de l'altérité liée à la catégorisation en tant qu'élève « allophone » est de plus renforcée dans le cas d'Achraf, dans la mesure où il opère une distinction entre les « grands » qu'il fréquente en classe de troisième et les « petits » du dispositif.

Moi, je préfère être avec les troisièmes parce que c'est mieux.

Pourquoi c'est mieux?

C'est mieux c'est les mêmes... ah j'ai tout, ouais!

Oui, c'est vrai qu'en UPE2A...

[coupe] *ils sont plus petits!*

Oui c'est plus sympa, tu as des copains en troisième.

Ils sont grands comme moi. (Achraf, EANA de 3^e, Collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

Le discours d'Achraf indique que la prise en charge signifie son exclusion des relations qu'il entretient avec *des grands comme* [lui]. Au contraire, dans l'obligation de suivre des enseignements destinés à des *petits*, il est privé des sociabilités juvéniles auxquelles il s'identifie (*les mêmes*), donc des ressources sociales mobilisables hors du dispositif. Cette stigmatisation favorise dans son cas l'inscription dans un processus de ruptures scolaires (Millet et Thin, 2010), qui prend la forme d'un détournement des obligations scolaires et d'un absentéisme grandissant. Comme vu précédemment, ses enseignants interprètent en retour l'hypoactivité scolaire d'Achraf comme un refus de se plier aux règles du jeu scolaire, accentuant la stigmatisation dont il fait l'objet.

L'inclusion joue cependant le rôle d'un acte d'institution (Bourdieu, 1982), signifiant aux jeunes migrants leur appartenance au groupe majoritaire des élèves « ordinaires » et atténuant les effets de leur stigmatisation scolaire. Les jeunes migrants s'en saisissent alors pour marquer leur différence avec leurs camarades « allophones » et mettre symboliquement à distance les effets négatifs de la migration sur leur scolarité. Qu'elle renforce leur identification à des autres significatifs (*des grands comme moi*) ou la distinction de leurs camarades d'UPE2A, l'inclusion marque non seulement la fin de leur prise en charge, mais aussi de leur différence parmi les élèves de collège. Ainsi, Anna, fortement incluse en classe « ordinaire », revoit ses ambitions scolaires à la hausse. En envisageant une orientation en lycée général à l'issue de la troisième, elle cherche à se distinguer de ses camarades « allophones », dont l'orientation en lycée professionnel est la norme.

Je vais plus en cours en troisième, qu'en UPE2A. Mais au début j'ai fait un peu de cours avec les troisièmes, seulement anglais. [Fière] Maintenant, je fais tout sauf physique-chimie!

Et tu vas faire de la physique-chimie avant la fin de l'année tu penses?

Je ne sais pas. Normalement, nous les élèves d'UPE2A on doit aller au lycée professionnel. Mais moi je vais essayer d'aller au lycée général! (Anna, EANA de 3^e, Collège Maryse Bastié, 30 mars 2018)

Au cours de leur prise en charge, les jeunes migrants disposant de capitaux scolaires sont amenés à se distinguer de leurs camarades « allophones », en voyant dans la modification de leurs conditions de scolarisation des signes de leur identification aux élèves « ordinaires ». Le discours d'Anna, reconnaissant à la fois son appartenance au groupe des EANA (*nous les élèves d'UPE2A*) et son rapprochement progressif de la scolarité « ordinaire » (*je fais tout sauf la physique-chimie*) témoigne d'une tension entre les deux groupes auxquels elle s'identifie : disposant de nombreuses ressources sociales en UPE2A et en classe « ordinaire » (*Moi j'aime trop la classe d'UPE2A, je parle plus avec, je suis plus confortable, mais aussi j'aime trop la classe de troisième parce qu'ils sont attentifs avec moi, gentils*) mais valorisée pour ses compétences scolaires, Anna semble s'identifier du même coup à des figures d'altérité et d'excellence scolaire.

Les stratégies d'adaptation qu'on peut déceler dans les récits de ces jeunes migrants indiquent une correspondance entre les ressources mobilisables par eux et les modalités de leur alignement sur le groupe des élèves « ordinaires ». Les jeunes migrants se comparant dans le discours à des autres significatifs non « allophones » (*des grands comme moi; les troisièmes*) racontent en réalité des situations dans lesquelles leur identité « se tient et se maintient dans une relation à l'altérité » (Ma Mung, 2009, p. 29). Ces jeunes, disposant de ressources sociales mobilisables hors du dispositif, usent du récit pour souligner (au moins partiellement) leur différence avec les EANA. Bien que partant d'elles, leur identité narrative se construit en réaction aux catégories institutionnelles, sans toutefois leur échapper complètement.

4.3 « Je suis pas comme les autres »

Les discours livrés par les jeunes migrants révèlent également des situations mettant en jeu des rapports au monde et des ressources autonomes vis-à-vis du contexte scolaire. Les jeunes migrants font parfois l'expérience de ce que Lahire (2001) nomme un « clivage du moi », produit d'expériences socialisatrices concurrentes et dont les effets ne s'expriment que dans des contextes donnés (p. 48). Selon cette logique, certains jeunes indiquent ne pas être *la même personne* dans et hors du contexte scolaire. Ils se distancient des catégories institutionnelles pour construire leur identité narrative exclusivement autour de leur expérience migratoire.

Les discours de ces jeunes témoignent de leur dédoublement entre différents contextes signifiants, à l'instar de Zaïneb, (élève de 2^{de}, algérienne arabophone de 16 ans) qui revient sur ses retours en Algérie auprès de sa famille à l'occasion des vacances d'été.

Quand je me trouve avec ma famille en Algérie, je me sens libre, je me sens... je sais pas j'ai pas besoin de cacher des choses, je suis pas isolée, je suis pas fermée... Je suis moi-même en fait, je suis moi-même.

Et ici t'as l'impression de pas être toi-même?

Un peu oui.

Tu caches quoi quand tu es ici?

Je cache que... je suis, bah... je suis pas comme les autres. (Zaïneb, élève de 2^{de}, cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

Dans le contexte scolaire, cette reconnaissance d'une altérité sociale conduit Zaïneb à adopter une posture d'hypercorrection scolaire qu'elle justifie par la « peur » de voir ses comportements jugés à l'aune de sa qualité d'étrangère.

Je fais mes devoirs, je travaille, je fais pas de problème, j'ai jamais de punition [...]. J'évite au maximum les problèmes. Vu que je suis dans un pays que je connais personne, à part ma famille qui me soutient bien sûr, et je connais aussi [son enseignant de FLS] qui est toujours à mes côtés, mais... Je préfère toujours de rester isolée, c'est l'idée... d'avoir peur de tout en fait. (Zaïneb, élève de 2^{de}, Cité scolaire Charles Darwin, 10 mai 2019)

Toutefois, Zaïneb bénéficie en Algérie de nombreuses ressources familiales et sociales lui permettant d'être « [elle-]même ». Selon les contextes auxquels elle est confrontée, Zaïneb se présente successivement comme une jeune *pas comme les autres* et isolée, et comme une Algérienne (*c'est ma patrie*) bénéficiant du soutien de ses proches. Elle procède en cela à des compromis identitaires (Lahire, 2001), référés à ses différentes identifications sur chacune des rives de la Méditerranée.

Cependant, si le cas de Zaïneb renvoie à une forme de dédoublement bien connue de la sociologie des migrations (Sayad, 1979) et de la mobilité sociale (Hoggart, 1970), les contradictions qu'expriment les jeunes migrants révèlent bien plus des contextes

plus ou moins favorables à la mobilisation des ressources dont ils disposent que des souffrances dont ils font l'expérience. En se référant aux contextes dans lesquels ils sont autre chose que des « étrangers », ces jeunes migrants prennent leur distance vis-à-vis du groupe des EANA d'abord, mais plus largement des élèves dans leur ensemble. Ainsi, Petru met plutôt en avant les compétences acquises dans le cadre de sa pratique du football. C'est à partir du rapport à l'effort incorporé au cours de ses socialisations familiales et sportives qu'il en vient à interpréter ses expériences migratoires et scolaires, quelques mois après sa sortie du dispositif.

Oui, j'ai dit [à une de ses enseignantes de lycée], je suis pas... J'étais en classe d'étranger, d'UPE2A, je suis pas comme les autres [sourire]. Et elle a compris... Elle a compris que je suis étranger, c'est pas grave, elle dit que si je travaille, il y a pas de problèmes. En fait, c'est l'effort qu'ils veulent les professeurs. Que tu apprends leurs leçons, tu fais pas de problèmes, ça se passe bien. (Petru, élève de 2^{de} en section sportive, périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

Témoignant là aussi d'une hypercorrection scolaire (*tu fais pas de problèmes*), le discours de Petru indique la transférabilité de ses compétences sportives vers le scolaire. Invoquant les *efforts* qu'il semble fournir avant tout dans le cadre de sa pratique du football, Petru escompte une valorisation de son attitude de la part des représentants de son club de football plutôt que de celle de ses enseignants. En revenant sur son inscription en section sportive au lycée, il pointe la correspondance entre les modalités de sa valorisation scolaire et celles de sa valorisation sportive.

Tu as des évaluations dans le club? Ils te mettent des notes par exemple?

Non, ils mettent pas de notes, mais en fait à l'école si tu as des bonnes notes, ils demandent si tu as des problèmes avec la conduite... le club demande aussi des trucs comme ça, et le lycée aussi. Si tu es fort... si tu arrives.

D'accord. Et toi du coup?

[rire] J'ai pas de problèmes! Oui c'est bien, ça se passe très bien. (Petru, élève de 2^{de} en section sportive, périphérie ouest de Lyon, 5 décembre 2018)

L'institution scolaire perd ici de son pouvoir d'assignation, dans la mesure où Petru associe sa présence en France avec sa pratique du football, fortement valorisée hors du cadre scolaire. Son cas donne à voir une situation de « dédoublement pacifique » (Lahire, 2001, p. 51), indiquant une dotation en capitaux mobilisables hors du contexte scolaire. Reconnaisant qu'il est *étranger* et *pas comme les autres*, Petru se saisit ici de son expérience migratoire pour marquer une continuité biographique et finalement se distinguer à partir des compétences issues de sa socialisation sportive et de la reconnaissance de ses *efforts*. Dans la mesure où elle marque son inscription dans un champ footballistique fortement internationalisé, Petru ne présente pas sa migration

comme une rupture mais comme un corollaire à sa distinction sportive, l'amenant à conclure : *Si je ne faisais pas de foot je serais pas en France.*

Selon ce troisième cas de figure, les jeunes disposant de ressources (sociales, familiales) ou de capitaux (sportifs) mobilisables hors du contexte scolaire font état de leur différence pour marquer leur identification à un groupe légitime hors de toute considération scolaire. Ces jeunes « pas comme les autres » mettent à distance les catégories institutionnelles au profit de récits de leur migration qui les identifient à des groupes légitimes dans d'autres contextes. Ce faisant, ils se présentent comme des « étrangers » dotés de ressources, et non uniquement comme des « allophones » scolairement dominés. La mobilisation de ressources et de capitaux autorise alors leur « alignement hors du groupe » (Goffman, 1975, p. 143) des EANA.

4.4 Des identités narratives dissociées de l'« allophonie »

Le dernier cas de figure observé sur nos terrains concerne les jeunes ayant incorporé depuis l'enfance un rapport à l'espace affranchi des frontières nationales et associant leur expérience migratoire à un changement symbolique et/ou social.

Le cas de Naïma, italienne italophone née en 2002, est ici emblématique. À la différence de ses camarades, cette fille d'émigrés marocains de classes populaires, ayant grandi en Italie et entretenant des liens familiaux en France, au Maroc et en Italie, exprime un rapport étroit à l'apprentissage de langues vivantes et à la mobilité internationale : en entretien, elle revient sur chacun des voyages qu'elle a pu faire au cours de sa scolarité en Italie, ainsi que sur les différentes langues qu'elle apprend en autodidacte. Naïma est aussi la seule parmi les jeunes rencontrés au cours de cette enquête à envisager une carrière professionnelle à l'international. Le discours qu'elle livre en mai 2019, deux ans après notre première rencontre, montre à ce titre des effets socialisateurs de l'expérience migratoire sur les rapports à la mobilité.

[Immigrer en France] est-ce que ça t'a donné envie de... [coupe]

De voir plus de choses oui, parce que ici aussi c'est plus simple d'aller dans des grandes villes, par exemple je vais plus souvent à Lyon que j'allais à Turin quand j'étais en Italie. Et voilà j'ai rencontré des personnes qui viennent de milieux très différents et de pays très différents, euh! et ici aussi, au lycée, j'ai rencontré des personnes qui viennent de milieux très différents, donc ça ramène de la curiosité en plus. Et oui j'aimerais voyager même si j'aime bien l'Europe, j'aimerais aussi aller en Sud-Asie. Parce qu'en fait les enjeux contemporains sont sur cette zone-là, surtout du point de vue écologique et environnemental. (Naïma, élève de terminale, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

Disposant de capitaux scolaire et linguistique à faire valoir sur le plan international, et bénéficiant d'une forte valorisation de ses enseignants en raison de ses résultats scolaires et de sa « curiosité », Naïma se distingue des figures d'« allophonie » vues précédemment. Par la valorisation escomptée d'un rapport au monde familialement

construit et de ressources scolairement constituées, elle se saisit de son expérience migratoire comme d'une nouvelle ressource mobilisable pour sa mobilité future, cette fois-ci sociale. En s'envisageant comme migrante transnationale aux prises avec les *enjeux contemporains*, Naïma présente son expérience migratoire comme un changement nécessairement positif et appelant de nouveaux changements, car augurant sa distinction de son milieu d'origine.

En regardant les différents côtés de la situation, euh! ça a été plus positif pour moi [de quitter l'Italie] parce que j'ai changé beaucoup, alors qu'en restant toujours dans un même milieu avec les mêmes personnes je sais pas si on peut changer autant que ça. (Naïma, élève de terminale, cité scolaire Charles Darwin, 9 mai 2019)

Qu'il soit construit ou transmis⁸, le rapport à l'espace transnational entretenu par certains jeunes migrants favorise la formulation de discours sur soi dissociés de la catégorie « allophone ». Forts d'une expérience migratoire les inscrivant, par la valorisation de leurs capitaux scolaires, dans une trajectoire sociale ascendante et légitime, ces jeunes associent généralement leur caractère « migrant » à un processus de changement symbolique et social. Ainsi, ils se racontent sans recourir aux catégories institutionnelles, préférant insister sur le « changement » occasionné par la migration, dans la mesure où l'expérience de la mobilité leur octroie des gains symboliques venant compléter des capitaux transférés depuis leur pays d'origine.

Les différents cas présentés dans cette seconde partie permettent de comprendre les ressorts de la construction de l'identité narrative des jeunes migrants scolarisés en France. Bien qu'étant amenés à faire avec des classements enseignants réifiant leur caractère « allophone », ces jeunes se détournent de cette catégorie à mesure qu'ils disposent de ressources et de capitaux pour se raconter sous un jour qui leur est plus favorable. Pour reprendre la formule de Goffman, les « styles » selon lesquels les individus se racontent et s'identifient aux catégories auxquelles ils sont confrontés (Goffman, 1975, p. 127) dépendent, dans le cas des jeunes migrants scolarisés, de la position qu'ils occupent en milieu scolaire, et plus généralement en France. Les effets stigmatisés de la catégorie « allophone » s'estompent alors à mesure qu'il leur est possible d'actualiser, dans le contexte nouveau de la vie en France, les expériences dont ils ont incorporé les effets avant et pendant la migration. En ce sens, ils s'approprient la catégorie « allophone » selon des modalités diverses et construisent leur identité narrative « autour » de celle-ci.

5. Conclusion

Les appropriations et usages enseignants de la catégorie « allophone » tendent à signifier et à fixer l'altérité sociale des jeunes migrants à partir de leur altérité scolaire. Malgré son caractère fluctuant, la catégorie favorise la « segmentation scolaire ethno-raciale » (Armagnague, 2019) entre élèves « allophones » et élèves « ordinaires », mais

⁸ Comme cela est le cas pour d'autres jeunes de cette enquête, issus de fractions internationalisées des classes moyennes et supérieures.

aussi entre EANA inscrits dans le dispositif UPE2A. Toutefois, les jeunes migrants scolarisés procèdent selon des modalités diverses à leur identification à différentes figures de la migration. Ces jeunes, inscrits dans un triple processus (migration, scolarisation, mobilité sociale) et disposant de ressources et capitaux inégaux, agencent leurs discours de façon à mettre en récit une continuité identitaire altérée par le processus migratoire. En effet, la migration représente sinon un moment de rupture, du moins une expérience de changement symbolique et social appelant une adaptation de la part des jeunes. Celle-ci prend différentes formes, allant de la conformation comportementale à la distinction, en passant par la confrontation explicite avec les classements enseignants. Bien que ne mobilisant jamais explicitement la catégorie « allophone », ces jeunes s'en approprient divers aspects, donnant sens à leur présence en France. En fonction des ressources et capitaux dont ils disposent à l'école et en France, ils sont alors soit des « élèves d'UPE2A », soit des jeunes « pas comme les autres », soit des individus mobiles appelés à s'inscrire dans un « autre milieu ». Ainsi, le reclassement social et scolaire de ces jeunes dans l'immigration suppose des modes différenciés de socialisation, liés aux modalités selon lesquelles ils s'approprient et retraduisent les classements enseignants.

Bibliographie

- Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethno-raciale des migrants, *Migrations Société*, 176 (2), 33-47.
- Armagnague, M. (2021). La méritocratie face à l'« indisponibilité scolaire » : l'école des enfants migrants, *In* M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni, et S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (p. 171-189). Lormont : Éditions Le Bord de l'eau.
- Armagnague, M., A. Clavé-Mercier, M. Lièvre, et A.-C. Oller (2019). 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, 147-172.
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique? *Revue française de pédagogie*, 188 (3), 51-62.
- Beaud, S. et O. Masplet (2006). Des « marcheurs » de 1983 aux « émeutiers » de 2005 : deux générations sociales d'enfants d'immigrés, *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 61 (4), 809-843.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de minuit
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

- Bréant, H., S. Chauvin et A. Portilla (2018). Les migrations internationales à l'épreuve du capital social, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225 (5), 8-13.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139 (4), 66-85.
- Cherqui, G. et F. Peutot (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Éditions Hachette.
- Darmon, M. (2008). *Devenir anorexique : une approche sociologique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Deauvieu, J. et J.-P. Terrail (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales, *Sociologie*, 11 (2), 167-187.
- Dietrich-Ragon, P. (2017). Aux portes de la société française. Les personnes privées de logement issues de l'immigration, *Population*, 72 (1), 7-38.
- El Miri, M. (2021). La migration internationale des jeunes et des mineurs : un désir de l'« ailleurs » pour se réaliser, *In* M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni et S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (p. 59-74). Lormont : Éditions Le Bord de l'eau.
- Étiemble, A. (2005). Quelle protection pour les mineurs isolés en France? *Journal du droit des jeunes*, 243 (5), 14-19.
- Faupin, E. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*, Thèse de doctorat, Université de Nice-Sophia-Antipolis. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512>
- Faure, S. et D. Thin (2019) Introduction : Du discours sur la vulnérabilité aux ressources des classes populaires. *In* D. Thin et S. Faure (dir.). *S'en sortir malgré tout : Parcours en classes populaires* (p. 9-25). Paris : Éditions La Dispute.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Klein, C. et J. Sallé (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082*. Inspection générale de l'Éducation nationale. http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingue et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver, *Éducation et francophonie*, 48 (1), 93-121.

- Ma Mung, E. (2009). Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : « penser de l'intérieur » les phénomènes de mobilité. In F. Dureau et M.-A. Hily (dir.), *Les mondes de la mobilité* (p. 25-38). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mendonça Dias, C. (2020). Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones. In C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 187-201). Paris : Éditions Lambert Lucas.
- Millet, M. et D. Thin (2007). Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 3, 2-16.
- Millet, M. et D. Thin (2010). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale (1970). *Circulaire no IX-70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*. <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale (1973). *Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 : Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*. <https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Circulaire no 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*. <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : Éditions La Dispute.
- Morice, A. et S. Potot (2010). Introduction : Travailleurs étrangers entre émancipation et servitude. In A. Morice et S. Potot (dir.), *De l'ouvrier immigré au travailleur sans papiers. Les étrangers dans la modernisation du salariat* (p. 5-21). Paris : Éditions Karthala.
- Naudet, J. (2007). *L'expérience de la mobilité sociale ascendante. Les deux visages de la réussite sociale*. Observatoire sociologique du changement.
- Naudet, J. (2012). « Se sentir proche quand on est loin ». Mobilité ascendante, distance sociale et liens au milieu d'origine aux États-Unis, en Inde et en France, *Sociétés contemporaines*, 4, 88, 125 – 153.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie, *Enquête*, 1, 71-112.
- Passeron, J.-C. (1993). Exposé de Jean-Claude Passeron, *Raison présente*, 108, 1-23.

- Rigoni, I. (2020). Évolution des politiques scolaires pour les élèves allophones. La longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours, *Administration et éducation*, 166 (2), 35-44.
- Robin, J. (2018). 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique. *Note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, 18.15, 1-4.
- Ryckel (de), C. et F. Delvigne (2010). La construction de l'identité par le récit, *Psychothérapies*, 30 (4), 229-240.
- Savage, M., A. Warde et F. Devine (2005). Capitals, assets and resources: some critical issues, *The British Journal of Sociology*, 56 (1), 31-47.
- Sayad, A. (1979). Les enfants illégitimes (2^e partie), *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 117-132.
- Spire, A. (2007). L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 169 (4), 4-21.