

# Trajectoires scolaires de jeunes lycéennes migrantes allophones

## Une étude qualitative dans un lycée de Marseille

**VIRGINIE BABY-COLLIN**

*Professeure de géographie, Aix Marseille  
Université, Telemme, CNRS, Aix en Provence<sup>1</sup>*

**CÉCILE EXBRAYAT**

*Certifiée de lettres modernes, professeure de  
français langue seconde (FLS), coordonnatrice  
d'UPE2A, Marseille<sup>2</sup>*

**LUNA RUSSO**

*Doctorante, Aix Marseille Université, Telemme,  
CNRS, ADEF, pôle pilote AMPIRIC, Aix en  
Provence<sup>3</sup>*

### RÉSUMÉ

Cette contribution met en lumière la façon dont se construisent en France les parcours scolaires et l'avenir professionnel des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). À partir d'une enquête menée entre 2018 et 2020 dans une classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) d'un lycée général marseillais, cet article dresse le portrait de quatre adolescentes. Le quotidien de ces jeunes filles, souvent bousculé par un ensemble de contraintes et d'injonctions familiales, scolaires mais aussi migratoires, retrouve une forme de stabilité dans cette scolarisation en UPE2A. Les multiples espaces et occasions de socialisation juvéniles dispensés par ce dispositif conduisent ces adolescentes à s'emparer progressivement des possibilités scolaires et professionnelles qui s'offrent à elles, encouragées par leur professeure responsable du dispositif qui joue un rôle clé dans leur parcours.

### INTRODUCTION

L'augmentation des flux migratoires en France et en Europe depuis le milieu des années 2000 s'accompagne d'une hausse du nombre d'enfants et de jeunes migrants en âge d'être scolarisés. Ceux que l'on appelle désormais (depuis la circulaire du Bulletin officiel de l'Éducation Nationale - BOEN, octobre 2012) les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) augmentent notablement dans les établissements scolaires : de 32 000 en 2001-2002, les effectifs ont plus que doublé atteignant près de 70 000 en 2018-19 (DEPP, 2020). Cette croissance invite à une réflexion sur les conditions de leur participation scolaire, sur lesquelles les connaissances sont encore embryonnaires. Au contraire des enfants de migrants, de seconde génération, qui ont donné lieu à un certain nombre de travaux (Beauchemin, Hamel, Simon, 2016; Ichou, 2015, 2018; Brinbaum, Farges, Tenret, 2016), les jeunes en situation de migration font encore l'objet de peu de recherches, malgré quelques travaux pionniers (Vallet et Caille, 1996; Schiff, 2001, 2002) et plusieurs programmes récents (Armagnague, Rigoni, Tersigni, 2019; Armagnague, et al., 2018; Armagnague, Rigoni, Valette, 2018; Mendonça Dias, Azaoui, Chnane Davin, 2020; Primon, Moguérou, Brinbaum, 2018; Schiff, 2015).

Quel est le devenir scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France ? Quels éléments participent de la construction de leur scolarité ? Quels acteurs interviennent dans la mise en œuvre de leur projet scolaire ou professionnel ?

Nous nous intéressons aux principaux facteurs qui interviennent dans la construction des trajectoires scolaires des jeunes élèves allophones nouvellement arrivés, mettant en évidence le poids des contraintes liées aux situations familiales, de l'engagement des jeunes dans leur scolarité, et de l'orientation scolaire, envisagée comme un assemblage de politiques, de contraintes et de pratiques, dans lesquelles interviennent des acteurs pluriels - élèves, familles, enseignants, personnels de l'éducation nationale (Caille, 2005; Stevanovic, 2008; Verdier, 2010; Blanchard, 2011).

Notre recherche repose sur des données recueillies depuis 2018 dans le lycée A, qui accueille des élèves allophones nouvellement arrivés en France disposant d'un niveau scolaire de lycée à leur arrivée sur le territoire français, et représentant une petite fraction de jeunes migrants parmi les plus éduqués au moment de la migration. Le lycée A est en effet un établissement du centre-ville de Marseille qui héberge depuis 2014 le seul dispositif UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille à être positionné en lycée général. L'enquête

<sup>1</sup> virginie.baby-collin@univ-amu.fr

<sup>2</sup> cecile.exbrayat@ac-aix-marseille.fr

<sup>3</sup> lunaa.russo@gmail.com

y a été conduite entre 2018 et 2020, en étroite collaboration avec l’enseignante coordinatrice du dispositif depuis son origine (Cécile Exbrayat), des étudiantes en stage de Master (Mélissa Di Placido, Luna Russo), une post doctorante (Polina Palash) et une chercheuse (Virginie Baby-Collin).

Nous mobilisons ici la base de données construite par la recherche, recensant tous les élèves du dispositif depuis sa création en 2014 (116 élèves, 7 promotions), complétée des fiches élèves et des archives de l’établissement (évaluations CASNAV<sup>4</sup>, fiches d’orientation des conseils de classe, bulletins trimestriels –ces informations complémentaires étant partielles), et d’un suivi de la scolarité de chacun, y compris après la sortie du lycée, grâce à des contacts maintenus par l’enseignante coordinatrice du dispositif (contacts informels et réseaux sociaux – WhatsApp, Facebook ; organisation de goûters-rencontres en 2019 et 2020, auxquels ont été conviés les anciens élèves). Nous mobilisons également certains des entretiens individuels conduits avec les élèves et anciens élèves (43 au total), portant sur leur parcours scolaire et de formation, les modalités de leur insertion et de leur expérience en France, leur parcours migratoire, leur contexte familial, leurs projets. Nous resserrons ici la focale sur quatre jeunes filles de ce dispositif. Moins nombreuses que les garçons, elles sont souvent invisibilisées dans les études migratoires (Morokvasic 2011; 1984). Les recherches sur les descendants d’immigrés les créditent plutôt de meilleures réussites scolaires (Brinbaum, Moguérou, Primon, 2011) souffrant moins de formes d’injustices scolaires (Brinbaum, Primon 2013), même si les résultats sont variables selon les origines (Brinbaum, Farges, Tenret 2016).

Dans un premier temps, nous précisons le contexte scolaire, le dispositif étudié, ainsi que les trajectoires scolaires de l’ensemble des élèves qui en sont issus. Nous détaillons ensuite les parcours de quatre adolescentes, révélant la pluralité des facteurs permettant de comprendre leurs orientations, et la diversité des profils rencontrés. Ils nous permettent de discuter, dans un dernier temps, des principaux facteurs qui participent de l’élaboration des trajectoires scolaires : entre des contraintes familiales fortes, des conditions de vie difficiles à l’issue de la récente migration, et des acteurs du monde scolaire tout à fait déterminants, parmi lesquels se dégage le rôle central de l’enseignante du dispositif UPE2A, les adolescents s’affirment, par leurs discours et leur pratiques, comme des acteurs essentiels de la construction de leur avenir.

<sup>4</sup> Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

## 1. SCOLARISATION ET PARCOURS SCOLAIRES DES ÉLÈVES ALLOPHONES

### 1.1- DISPOSITIFS DE SCOLARISATION: DES CIRCULAIRES À LEUR MISE EN ŒUVRE DANS L’ACADÉMIE D’AIX MARSEILLE

#### La scolarisation des EANA

Les modalités de scolarisation des élèves allophones sont revues par les textes officiels de l’Éducation Nationale en 2012 (BOEN, 2012). À leur arrivée en France, les élèves doivent passer, dans les écoles élémentaires, les Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) ou les Centres d’information et d’orientation (CIO), des tests de positionnement, visant à connaître leur niveau de maîtrise de la langue et de différents socles de connaissances. Les résultats de ces tests, passés généralement dans leur langue maternelle, permettent aux formateurs du CASNAV de formuler des préconisations en vue de la scolarisation. Les élèves sont ensuite affectés selon leur classe d’âge, à une ou deux années d’écart près, dans des établissements scolaires. Seule une petite partie de ceux qui sont âgés de plus de 16 ans est considérée comme ayant le niveau suffisant pour suivre en lycée général. Les élèves sont généralement placés dans des dispositifs UPE2A, c’est-à-dire des classes de 24 élèves maximum dans lesquelles ils suivent des cours de français, dont le montant hebdomadaire varie selon les besoins des élèves et les établissements (avec un minimum de 9 heures dans le premier degré, 12 heures dans le second degré, et un maximum de 16 heures). Les élèves sont aussi, en vertu du principe de l’inclusion, inscrits en même temps dans une classe ordinaire dans laquelle ils suivent d’abord, avec les autres, les disciplines les plus accessibles sans une bonne maîtrise du français (mathématiques, sport, musique, anglais, ...), puis progressivement un nombre grandissant de matières à mesure de leur progression. Au terme d’une année (exceptionnellement deux), les EANA sortent du dispositif pour être pleinement inclus en classe ordinaire. Ce processus théorique souffre toutefois de nombreux écarts et exceptions.

Une activité de scolarisation en Français Langue Étrangère est développée de longue date au sein de cet établissement d’accueil d’urgence. Organisée dans des locaux volontairement situés hors de

l'enceinte du foyer (pour les en différencier), cette scolarisation revêt un caractère de subsidiarité des établissements de droit commun pour des jeunes allophones dans l'attente de leur affectation dans un établissement scolaire de l'Éducation Nationale.

## Les dispositifs de l'académie d'Aix Marseille

Dans l'académie d'Aix-Marseille, le nombre d'EANA a fortement augmenté depuis une vingtaine d'années, avec une accélération sur les dix dernières années. Selon les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et du CASNAV, 1500 EANA sont scolarisés dans l'académie en 2008-09, près de 1900 en 2012-13, plus de 4000 en 2018-19.

Entre 2014-15 et 2019-20, le nombre de dispositifs ouverts dans l'académie est passé de 72 à 93 dans le premier degré ; de 47 à 60 dispositifs dans les collèges, et de 14 à 21 dispositifs dans les lycées ou autres structures pour les plus de 16 ans. L'augmentation est ainsi de l'ordre de 30% dans le premier degré et au collège, et de l'ordre de 50% pour les lycées et plus de 16 ans. Les Bouches-du-Rhône concentrent environ les deux tiers des dispositifs, et Marseille entre 40 et 45 % du total.

Un seul est implanté en lycée général, dans le lycée A où nous avons enquêté. Les autres relèvent de structures gérées par des associations spécifiques, de dispositifs d'accès à la qualification (DAQ-EANA), gérés par la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), ou des plateformes de scolarisation. Ces dernières, aujourd'hui rebaptisées UPE2A-LP - pour Lycée Professionnel, créées dans l'urgence dans le courant de l'année 2017-18 (au nombre de 10 dans l'académie en 2020-2021), sont des classes fermées (n'ayant pas vocation à l'inclusion), visant à donner des bases en français aux élèves, débouchant le plus souvent sur des poursuites d'études professionnelles ou des contrats d'apprentissage. Ainsi, de l'ensemble des dispositifs existants pour l'accueil des élèves en âge du lycée, celui du lycée A est ainsi le seul qui n'ait pas une vocation professionnalisante.

### Le dispositif du lycée A

Initialement prévu pour 15 élèves, ce dispositif en accueille désormais 24. Si la direction académique en charge du CASNAV souligne l'intérêt d'ouvrir un autre dispositif UPE2A en lycée général, les moyens ont jusqu'ici fait défaut, et le dispositif existant a même été menacé de fermeture à plusieurs reprises depuis sa création. Les efforts consentis ont en effet porté sur un accroissement

de l'offre pour les dispositifs installés dans les lycées professionnels.

Le lycée A est un établissement mixte de centre-ville tourné vers l'international : outre l'enseignement de langues rares comme l'arménien ou le russe LV1, le lycée dispose de classes Abibac (double Baccalauréat allemand et français), Bachibac (double Baccalauréat espagnol et français), et Option Internationale Britannique (OIB). Les EANA suivent un enseignement intensif de 16 heures hebdomadaires de français langue seconde et de scolarisation (FLS), des cours spécifiques d'histoire-géographie et de sciences en co-enseignement avec le FLS, ainsi que des cours avec leur classe ordinaire de rattachement (en mathématiques, anglais et éducation physique et sportive). Hormis quelques exceptions, tous les élèves sont en effet rattachés à une classe ordinaire de Seconde. Répartis sur cinq classes pendant les premières années du dispositif, ils sont désormais répartis sur deux, pour favoriser les compatibilités des emplois du temps. Avec 12 élèves allophones sur 35 élèves environ en classe ordinaire, cette répartition favorise leur concentration dans un petit nombre de classes, ce qui est moins favorable à une logique d'inclusion. En fonction de leur motivation et de leurs progrès, les élèves sont encouragés à progressivement diminuer les heures de FLS au bénéfice des autres enseignements proposés en classe ordinaire.

## 1.2- PROFILS ET PARCOURS SCOLAIRES DES EANA DU LYCÉE A

Les jeunes, issus d'une grande diversité de pays (30), ont un âge moyen de 16 ans à l'entrée dans le dispositif, qui varie de 14 à 18 ans. Le sex ratio est équilibré pour les jeunes de 14 à 16 ans (32 garçons, 31 filles), et tourne largement en faveur des garçons à 17 ou 18 ans (32 garçons, 17 filles), si bien qu'au global les filles sont moins nombreuses que les garçons (ratio 42 - 58%).

Tous ont passé les tests de positionnement du CASNAV, qui a proposé une affectation en lycée général, en raison de leurs bons résultats scolaires attestant d'un niveau lycée lors de leur arrivée en France. Près de la moitié (47%) étaient scolarisés, l'année précédant leur arrivée, dans une classe de lycée dans leur pays d'origine ; 28% étaient au collège. Les informations sont lacunaires pour 21% d'entre eux ; et 3% étaient en situation de déscolarisation.

Toutefois, si la grande majorité arrive d'un pays étranger (pas toujours leur pays de nationalité, certains ayant eu des parcours migratoires heurtés

impliquant des étapes parfois prolongées avant leur arrivée en France), 22% des 116 élèves des 7 promotions étudiées étaient déjà scolarisés en France l'année précédente. En effet, bien que le dispositif UPE2A soit réservé aux élèves arrivés en France depuis moins d'un an, et prévu pour une durée d'une année pouvant exceptionnellement se prolonger une deuxième, l'observation montre qu'une certaine latitude existe. Certains élèves sont issus d'une UPE2A collègue dans laquelle ils étaient arrivés en cours d'année, ou y avaient effectué une année complète.

A la sortie du dispositif, les orientations des élèves en N+1 permettent de différencier trois groupes, analysés ici sur les six premières promotions (2014-15 à 2019-20) :

1) Près de 20% des élèves ont été maintenus une seconde année dans le dispositif UPE2A, à la demande de l'enseignante coordinatrice et après un échange avec l'équipe pédagogique et la famille, souvent à l'occasion des conseils de classe, afin de consolider leur maîtrise de la langue française, et en adaptant pour chacun, en fonction de son niveau dans les différentes disciplines, les modalités de son inclusion en classe ordinaire. Ceci est globalement conforme aux résultats de l'enquête EVASCOL (Armagnague et al., 2018) selon laquelle un tiers des élèves restent une seconde année en UPE2A -voire trois (cas jamais observé dans le lycée A), ce qui est motif d'engorgement des dispositifs. Parmi les 21 élèves maintenus, les deux-tiers étaient arrivés en cours d'année et n'avaient donc pas pu bénéficier pleinement du dispositif.

2) La majorité (62%) est orientée en Première générale ou technologique : 30% en voie générale, les autres en voie technologique, avec une prédominance pour la filière Management Gestion (STMG), qui est aussi la seule filière technologique proposée par le lycée A. Les élèves sont très sensibles à cette possibilité de rester au lycée, qui tend à devenir un lieu d'ancrage (Debarbieux, 2014) et de stabilité, dans un univers personnel par ailleurs souvent instable et bouleversé par la migration.

3) Enfin, une petite partie (9%), se dirige en filière professionnelle, en Seconde ou en Première.

Si près de la moitié des élèves reste au lycée A (maintenus en UPE2A, orientés en Première générale ou technologique), les autres vont dans d'autres lycées (généralistes, technologiques ou professionnels) marseillais. Environ 45% des élèves conduisent leur scolarité au lycée A jusqu'au baccalauréat.

Les trajectoires des élèves des quatre premières promotions révèlent que près de trois quarts d'entre eux (72%) obtiennent le baccalauréat, avec des taux légèrement inférieurs à la moyenne de l'établissement (qui varie de 83 à 90% selon les années), un peu meilleurs pour les filles que pour les garçons.

**Tableau 1 : Nombre d'élèves issus du dispositif UPE2A du lycée A ayant obtenu le baccalauréat**

	Tous	Filles	Garçons
Oui	53 (72%)	25 (78%) Dont 1 obtention CAP	28 (70%)
Non	11 (15%)	4 (13%)	7 (18%)
Sans information	8 (11%)	3 (9%)	5 (13%)
Total	72 (100%)	32 (100%)	40 (100%)

Source : enquête de terrain.

N= 72 élèves (suivi des 4 premières promotions- 2014 à 2017).

Les % sont à lire en colonnes : 78% des filles et 70% des garçons ont obtenu le baccalauréat

Au-delà, parmi ceux qui obtiennent le baccalauréat, une large majorité s'engage dans des études supérieures à l'université, en BTS, plus rarement en classe préparatoire, et seule une minorité intègre le monde du travail à temps plein.

**Tableau 2 : Devenir des élèves du lycée A après le baccalauréat**

	Université	BTS	Prépa	Autre	Monde du travail	Inconnu
Nombre	26	10	2	1	3	10

Source : enquête de terrain. N= 52 élèves issus de 4 promotions.

Outre les filières techniques, prisées dans les BTS, les cursus de gestion, d'économie, de management, sont fréquents, de même que les orientations en langues, valorisant le plurilinguisme de ces jeunes. La plupart restent dans la région, et, même si les entretiens montrent qu'un certain nombre envisage de repartir un jour dans leur pays d'origine, leurs perspectives d'insertion en France semblent plutôt durables. Si certains élèves ont été perdus de vue (moins d'une dizaine), seuls deux d'entre eux (sur 116) sont retournés durablement dans leur pays d'origine.

## 2. DIVERSITÉ DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DE JEUNES FILLES

Les quatre parcours de lycéennes<sup>5</sup> qui suivent, ont été recueillis en 2019 et 2020 grâce à des entretiens conduits séparément, avec chacune d'elle d'une part et avec leur professeure UPE2A d'autre part. Ces parcours mettent en évidence la manière dont se conjuguent, dans leur élaboration progressive, des éléments relatifs à leur situation familiale, aux conditions socio-économiques, au contexte psychologique des jeunes et de leurs familles à leur arrivée en France ; des éléments relatifs aux capacités et à la détermination des élèves dans la conduite de leur scolarité ; des éléments relatifs aux modalités de la scolarisation, au contexte du dispositif UPE2A lui-même, et aux différents acteurs éducatifs qui interviennent dans la construction de l'orientation scolaire enfin.

### Manel (Algérie) : le choix assumé d'une voie professionnelle à défaut de réaliser ses rêves

Manel est arrivée en France début 2016, à 17 ans et demi, depuis l'Algérie. Elle y a laissé son père et sa belle-mère avec lesquels « *ça ne se passait pas trop bien* »<sup>6</sup> (elle n'est plus guère en contact avec eux depuis) et son grand-père chez qui elle vivait presque tout le temps. Elle a rejoint à Marseille sa mère, son frère aîné et son beau-père. Championne de judo en Algérie, elle participait à des compétitions de haut niveau « *pour défouler [sa] violence* », elle abandonne ce sport en arrivant en France, par « *manque d'énergie* » puis par manque de moyens (les clubs sont payants) et manque de temps. En effet, outre ses études, elle doit prendre soin de sa mère et travailler pour compléter les maigres ressources familiales.

À son arrivée en France, elle vit d'abord dans le 15<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille, chez son beau-père, un homme très âgé, retraité de la pétrochimie, chez qui aujourd'hui elle continue d'aller faire le ménage, bien qu'il soit depuis séparé de sa mère. La distance entre ce lieu de résidence et le lycée A est cause, lors de sa scolarité en UPE2A, de nombreux retards en classe. Depuis la séparation du couple, Manel vit avec sa mère et son frère dans un quartier plus central, qu'elle aime bien car il est « *à côté de tout, calme* ».

La maladie de sa mère l'empêchant de travailler (elle touche le RSA), les difficultés économiques contraignent Manel à faire des ménages non déclarés, en parallèle de ses études.

<sup>5</sup> Tous les prénoms sont fictifs.

<sup>6</sup> En italique, nous insérons des extraits des entretiens conduits en 2020.

Le CASNAV a motivé à son arrivée son inscription en Seconde générale car Manel, qui a déjà étudié le français, était engagée en Algérie dans des études secondaires (elle redoublait une Première littéraire), avec un niveau de mathématiques de fin de Troisième. Elle est aussi notée « *volontaire et vive d'esprit* ».

Arrivée en cours d'année, elle passe un an et demi en Seconde UPE2A. En classe, ses absences la handicapent. Selon l'enseignante, Manel éprouve des difficultés, mais elle s'investit énormément en cours de français (FLS) où elle semble s'épanouir: elle aime écrire, s'exprimer, et participe activement aux différents projets de classe. Elle fait notamment grande impression sur la scène nationale du théâtre de la Criée où elle improvise a capella la chanson "Algérie mon beau pays" de Slimane Azem devant une salle comble lors de la participation du groupe UPE2A au spectacle "Radio Live".

Elle exprime vouloir être chanteuse ou conductrice de TGV, et c'est ce second projet qu'elle mûrit avec sa professeure. Cette dernière se souvient d'une conversation avec le proviseur et Manel au sujet de ce projet : le proviseur, médusé, avait manifesté un vif étonnement qu'une fille, et surtout une fille "comme elle", nourrisse un tel projet de conductrice : « *Tu sais, tu es mignonne, il n'y a que des garçons là-bas, tu ne pourras pas t'habiller comme ça* ». Il la verrait plutôt en vente spécialisée. Alors que sa professeure d'UPE2A réagit vivement à ces remarques, Manel répond calmement qu'elle sait tout ça, qu'elle a l'habitude, que ça ne lui fait pas peur et que oui, bien sûr, elle changera sa façon de s'habiller. Il lui trouve un stage passerelle ... dans une autre filière (Accueil et relation clients et usagers - ARCU), qui, comme elle l'exprime lors de l'entretien, ne lui plaît pas du tout et où elle se sent mal accueillie. Elle retourne avec sa professeure voir le conseiller d'orientation, qui, selon Manel, lui a « *tout expliqué sur les formations, les permis de conduire* » : elle explique que ce rendez-vous a été crucial pour elle, même s'il implique de passer par un CAP<sup>7</sup>, alors qu'elle aurait aimé entrer directement en bac professionnel.

L'accueil que lui réserve le lycée D (dans le 14<sup>ème</sup> arrondissement), lors des journées portes ouvertes, achève de la convaincre. Elle en revient galvanisée par les encouragements des professeurs. À la rentrée 2017, elle entre ainsi en première année de CAP sur son deuxième vœu "conducteur routier de marchandises". Elles ne sont que quatre filles dans tout le lycée, et elle doit s'affirmer dans un environnement où elle subit moqueries et provocations de la part de garçons dont elle dit

<sup>7</sup> Certificat d'Aptitudes Professionnelles.

péjorativement qu'ils sont "des quartiers". Elle doit pour cela user de sa force et de son passé de judoka pour conquérir leur respect, et, bien que coquette, elle décide de modifier sa tenue : « *là-bas je ne peux pas m'habiller féminine, je mets des vêtements larges et je ne me maquille pas* ».

Elle passe son permis B, obtient son CAP l'année suivante, puis passe son permis C, mention "matières dangereuses", et son Brevet de secourisme. Elle entre en Première professionnelle logistique au lycée D après avoir envisagé d'aller dans un lycée privé pour passer son permis D de conductrice de bus, puis en Terminale logistique (2020-21). Elle envisage de poursuivre ensuite en BTS alternance pour conduire des bus de transport en commun.

Elle a des mots élogieux pour le lycée D, sa proviseure (« *Elle m'adore, elle va tout faire pour que je réussisse, elle m'a aidée quand j'ai eu des problèmes* »), les professeurs (« *ils aiment leur travail, ils veulent t'aider, que tu réussisses* »), ou encore l'assistante sociale qui fait en sorte qu'elle puisse manger gratuitement à la cantine (« *Cette année j'me suis dit, non ça va faire trois ans que je mange sans payer, je veux pas abuser alors je mangeais plus à la cantine mais l'assistante sociale elle est venue elle m'a dit "Manel pourquoi tu manges plus à la cantine" ?* »).

Déterminée dans ses études actuelles, elle souligne souvent, avec pudeur, que sa vie a été "très dure", et elle continue à cultiver le rêve, consigné sur un petit carnet qu'elle sort pendant l'entretien, de devenir un jour candidate pour Miss Algérie, puis chanteuse ou actrice, en Égypte, parce que c'est « *le Hollywood du monde arabe* », et de circuler entre l'Égypte et la France, Cannes et Monaco, « *là où vont les artistes* », et « *parce que je me sens mieux en France* ».

### **Ivanna (Ukraine) : le parcours d'une excellente élève dans une migration contrainte**

Ivanna arrive en France à l'été 2017, à 15 ans. Elle a fait le trajet en bus depuis l'Ukraine avec ses deux parents et son petit frère qui s'apprête à entrer en CE2-UPE2A. La guerre et la crise économique, bien que sa mère et son père travaillaient (dans une usine), les ont poussés au départ : « *mon père avait trois travaux : il faisait le taxi la nuit, il travaillait dans une usine, et les légumes, les fleurs, on plantait pour les vendre* ».

Accueillis par une tante qui les héberge à leur arrivée pendant quelques semaines, ils ne cessent, pendant les trois années qui suivent, de déménager

à droite à gauche (CADA<sup>8</sup>, séjours à l'hôtel, locations provisoires) : les difficultés habituelles de la recherche d'un logement pérenne quand on est sans papiers (leur demande d'asile a été rejetée), même si le père trouve régulièrement du travail dans le bâtiment et que la mère essaie de garder des enfants ou de faire des heures de ménage. Leur méconnaissance de la langue française est un obstacle à leur insertion.

La tante, qui réside en France depuis plusieurs années, guide Ivanna dès la rentrée à l'Inspection académique pour qu'elle passe les tests du CASNAV en ukrainien : « *ils m'ont dit 'C'est bon t'as bien réussi tu peux aller au lycée A'* ». En Ukraine, elle avait réussi les examens d'entrée en études secondaires supérieures, spécialité biologie, pour travailler plus tard dans les cosmétiques.

Bien qu'elle regrette sa scolarité en Ukraine (« *Ici j'aime pas trop. L'ambiance et tout ça ... [En Ukraine] à l'école on était comme une famille [...] et il y avait les fêtes, ça crée une ambiance. On faisait des sorties, des compétitions sportives dans les autres écoles, c'était cool* »), elle montre tout de suite un grand enthousiasme et un désir immense d'apprendre en Seconde UPE2A. Selon sa professeure (dont Ivanna dit qu'elle est devenue « *comme ma deuxième mère, quoi* »), Ivanna réalise des progrès fulgurants. Elle saisit la moindre occasion d'apprendre et répond favorablement à toutes les propositions pour participer à des projets, rencontrer des gens nouveaux, réaliser des films, être jury d'un festival, faire du bénévolat ... Elle passe avec succès le DELF<sup>9</sup> niveau B1, ce qui est assez rare pour une élève arrivée débutante dont la langue d'origine n'est pas latine. De cette année d'UPE2A elle dit « *Je vais m'en souvenir toute ma vie [...]* ». Elle est, selon ses enseignants, la meilleure élève, la plus investie, sa présence dynamise et crée de la cohésion entre élèves. A la fin de l'année, toutes les voies lui sont ouvertes. Une professeure de STMG<sup>10</sup> est sollicitée pour venir présenter cette filière, et alors que ses camarades hésitent longuement avec une Première ES<sup>11</sup>, Ivanna prend assez rapidement la décision ferme et définitive d'aller en STMG : « *en Seconde j'ai réfléchi beaucoup, je voulais d'abord aller en S parce que j'avais de bonnes notes et tout, j'avais des capacités mais je voulais pas à cause de mon français. Je pensais que ça va me poser des problèmes, et du coup j'ai décidé d'aller en STMG déjà c'était bien... c'est large, pour les métiers futurs et après, c'est pas dur, c'est facile* ». Elle n'a jamais regretté ce choix.

<sup>8</sup> Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile

<sup>9</sup> Diplôme d'Études de Langue Française.

<sup>10</sup> Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

<sup>11</sup> Économique et Social.

Elle s'investit complètement, tout en s'occupant de toutes les démarches administratives pour sa famille dont elle est très proche. Elle trouve que c'est fatigant mais c'est « *une expérience intéressante* ». Après une Terminale STMG mercatique réussie et une moyenne générale de 16/20, elle sort bachelière avec la mention Très Bien ; ses parents sont contents même si, dit-elle, « *ils ne se rendent pas compte* ».

Elle est reçue à tous ses vœux Parcoursup<sup>12</sup>, même en classe préparatoire au lycée F, vœu qu'elle refuse par peur des frais de scolarité à l'entrée en école de commerce. Elle hésite entre l'IUT<sup>13</sup> d'Aix, dont elle entend dire ça et là qu'il aurait "meilleure réputation", et celui de Marseille, qu'elle choisit finalement. Elle a en effet déjà rencontré certains professeurs lors des stages de sensibilisation réalisés en classe de Terminale. Il semble que cela a été déterminant dans son choix. Elle est donc en 2020-21 en première année d'IUT Gestion des entreprises et Administration. Sans papiers, elle se confronte aux difficultés pour obtenir la bourse. Mais, comme pour tout le reste, elle est déterminée : « *Je me débrouille* ».

Après le DUT<sup>14</sup> il semble qu'il y ait la possibilité de faire une licence professionnelle dans un pays anglophone : elle espère ainsi progresser en anglais. Elle veut s'investir, rencontrer de nouvelles personnes, faire du bénévolat, initier des projets, bien qu'elle soit encore complexée par son niveau de francophonie : « *tu vois il y a quelque chose au-dedans qui me bloque [...] je réfléchis tout le temps [...] voilà mais je suis vraiment très ... esprit de combattant pour l'université* ».

Elle espère pouvoir retourner un jour en Ukraine, quand ils auront des papiers, car sa famille lui manque, mais pas pour y vivre. Ses parents voudraient rester en France, à la campagne où la vie est plus simple et où ils pourraient cultiver un potager comme en Ukraine.

## **Bolormaa (Mongolie) : les langues et de la ténacité pour réussir malgré les difficultés familiales**

Bolormaa est née en 1999 en Mongolie. Elle parle mongole, russe et elle a aussi un bon niveau d'anglais scolaire. Elle arrive en France, à 15 ans, avec sa mère malade et ses petits-frères alors âgés d'environ 3 et 6 ans. Le père est décédé en 2011 à la frontière entre la Russie et la Mongolie d'une

<sup>12</sup> Parcoursup est une plateforme Web destinée à recueillir et gérer les vœux d'affectation des futurs étudiants dans l'enseignement supérieur.

<sup>13</sup> Institut Universitaire de Technologie.

<sup>14</sup> Diplôme Universitaire de technologie. L'IUT prépare au DUT.

mort officiellement accidentelle sur laquelle plane l'ombre d'un règlement de comptes. Ils vivent dans le 15<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille dans un logement provisoire relevant du Centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). Bolormaa, déscolarisée, traverse une période difficile au cours de laquelle elle envisage de retourner en Mongolie. Cette possibilité du retour au pays, auprès de sa grand-mère et de ses oncles et tantes, ressurgit régulièrement dans son parcours et semble en même temps lui maintenir la tête hors de l'eau.

Arrivée en octobre 2014, c'est seulement en mars 2015 qu'elle obtient un rendez-vous au CASNAV pour passer les tests de positionnement, en langue russe car les tests n'existent pas dans sa langue maternelle, le mongole. Elle les trouve « *très durs* ». Elle retourne au CASNAV en mai 2015 pour s'enquérir de la suite : on lui propose d'entrer en Troisième UPE2A dans un collège des quartiers nord de Marseille (14<sup>ème</sup>) mais l'année scolaire touche à sa fin et elle n'y reste que quelques semaines. Plus tard elle dira avoir mal vécu cette expérience : d'abord parce qu'elle a effectué déjà deux des quatre années de lycée en Mongolie avant son départ ; ensuite, parce qu'elle subit des discriminations : certains élèves l'appellent « *la Chinoise* », se permettent de lui toucher les cheveux. Elle essaie de s'inscrire au lycée B à la rentrée suivante, sur les conseils de sa professeure de français (le conseil de classe a proposé un passage en Seconde générale), mais elle ne sait pas comment s'y prendre, c'est l'été, et les lycées ferment. En août, on lui dit qu'il n'y a plus de place et qu'habituant dans le 15<sup>ème</sup> c'est au lycée C qu'elle doit s'inscrire. Elle y fait sa rentrée mais, sans aucune aide en FLE-FLS, elle est perdue. Ses professeurs alertent la direction du lycée. On lui fait repasser un test au CASNAV, et elle arrive au lycée A en UPE2A, en octobre 2015, soit un an après son arrivée à Marseille.

En classe, elle est plutôt mutique, consciencieuse et scolaire, ses cahiers sont soignés, elle cherche des mots dans le dictionnaire bilingue acheté pour elle par le lycée, note les mots nouveaux dans un carnet, les traduit. Elle ne perd pas une goutte d'apprentissage, et garde un bon souvenir de cette année « *j'aimais bien le lycée A* », « *l'UPE2A c'était trop bien* ». En mai 2016 elle réussit le DELF-scolaire niveau A2. Le passage en Première générale semble trop périlleux, et on propose le maintien en Seconde UPE2A à cette élève qui envisage des études longues et veut peut-être devenir « *économiste* ». Elle semble l'avoir bien accepté, même si elle exprime aujourd'hui qu'au début ça a été « *difficile d'accepter le redoublement parce que j'avais le sentiment de pas avancer* ».

*dans la vie alors que les autres mongoles amis ont déjà bien avancé, très difficile* ». Sa professeure lui conseille de tenter le concours pour la filière sélective Option internationale britannique (OIB) qui existe dans le lycée, qui la maintiendrait en Seconde mais sans refaire la même chose, et lui permettrait de compter sur l'anglais. Elle s'y présente avec une camarade syrienne de l'UPE2A, du même âge, avec laquelle elle a noué une amitié durable, forgée en langue anglaise, progressivement délaissée au profit du français. Elles sont admissibles mais échouent à l'oral (24 admis sur environ 300 candidatures).

Le maintien en Seconde UPE2A se passe bien scolairement : elle progresse, semble plus épanouie, gagne en confiance, obtient les félicitations du conseil de classe. Elle prend part aux nombreux projets de classe (Radio Live notamment, scène nationale de la Criée), s'y fait des amis, notamment russophones.

En dehors de l'école elle doit faire face à de nombreuses difficultés : manque d'argent, menaces d'expulsion, la rue, les squats, les déménagements, les rendez-vous de sa maman à l'hôpital, la prise en charge de ses frères, les papiers, etc. Elle porte sa famille à bout de bras en traduisant pour tous. Elle est soutenue au lycée par le collectif d'aide aux élèves sans papiers. Plusieurs collectes sont organisées dans les moments les plus critiques pour payer des nuits d'hôtel ou les aider à subvenir à leurs besoins. À la fin de l'année scolaire, le collectif Réseau Éducation Sans Frontières (RESF) organise une grande journée de parrainage à laquelle participent de nombreux enseignants. La nouvelle marraine de Bolormaa et sa famille, ancienne maîtresse de son petit frère, devient une actrice essentielle dans leur vie, et continue à ce jour à être un soutien indéfectible.

À la fin de cette année si difficile, Bolormaa réussit son DELF scolaire B1 et passe en Première ES selon son vœu. Il faut, selon sa professeure, un peu batailler lors du conseil de classe, justifier ses nombreuses absences au dernier trimestre, mettre en avant ses compétences en anglais, évoquer l'atout du russe qui ne figure pas sur le bulletin, défendre les progrès à venir. Des professeurs tiquent, considèrent qu'elle a un niveau trop fragile, pronostiquent un échec futur au baccalauréat mais elle finit par passer en Première ES.

En Première, sans en parler au lycée, Bolormaa change de stratégie scolaire. Elle s'est inscrite seule au DELF B2, l'a obtenu, est allée à Paris à l'ambassade de Mongolie pour passer un examen équivalent au baccalauréat mongole. Avec ces deux diplômes elle devient éligible à l'entrée à l'université française. Elle envoie des dossiers,

passe un examen de français à Aix-Marseille Université, où elle est acceptée en mars 2017. Elle arrête le lycée pour travailler deux mois dans une autre région comme fille au pair pour pouvoir payer les frais de scolarité. Ainsi, au moment où ses professeurs exprimaient les plus grands doutes sur sa capacité à suivre en Première et à sortir bachelière du lycée, Bolormaa obtenait un baccalauréat et se préparait à entrer à l'université.

Depuis, Bolormaa a validé une licence LEA puis a été admise en Master LEA management international. Elle a envisagé un Master de Négociation Internationale et Interculturelle mais *« c'est payant donc j'ai pas postulé »*. Sa mère pense que *« c'est bien que je fasse des études ici et m'encourage beaucoup beaucoup pour le master parce qu'elle trouve que l'éducation supérieure c'est vraiment très important »*.

Plus tard, elle voudrait travailler dans le marketing international. Ses frères sont aujourd'hui à l'école et au collège à Marseille. Ils comprennent le mongole mais ne savent pas l'écrire, elle dit en riant *« ils deviennent français »*. Sa mère travaille dans un hôtel, est désormais en situation régulière et a obtenu un CDI. La fratrie est toujours en attente de régularisation, Bolormaa demande de son côté un titre de séjour étudiant. Elle est usée d'essayer systématiquement des refus, et, si elle est fière d'être désormais en master, elle doute : *« sans réponse de la Préfecture, j'aurai pas de papiers, je pourrai pas travailler légalement. [...] et c'est un peu difficile d'accepter que je dois encore étudier pendant deux ans. J'aimerais bien travailler au plus vite pour aider ma mère »*. Elle aimerait partir en Erasmus, dans un pays anglophone mais de préférence en Russie, *« parce que c'est à côté de mon pays »*. La Mongolie, où elle espère repartir après ses études.

### **Güler (Turquie) : une scolarité en France heurtée et avortée par un départ précipité**

Güler est née en 2000, elle vient d'avoir 16 ans quand elle arrive en septembre 2016 au lycée. Elle est la première élève de l'UPE2A à venir de Turquie, d'une province orientale. Elle parle kurde, turc et communique un peu en anglais. Son inscription au lycée en France a été rapide. Lors du premier entretien avec l'enseignante de l'UPE2A, elle est accompagnée de sa cousine à peine plus âgée qu'elle, lycéenne en voie professionnelle, qui parle bien français, avec un phrasé et des expressions caractéristiques des quartiers nord de Marseille. Güler est en France avec son père (maçon, en France depuis au moins deux ans), Hakan, son frère (arrivé en 2015, qui travaille dans la restauration),



sa mère (qui ne travaille pas), et sa petite sœur de 10 ans, les trois femmes étant arrivées plus tard de façon précipitée, pour fuir les répressions violentes contre les Kurdes. En Turquie, Güler était une très bonne élève, en Première littéraire, étudiant la philosophie et la littérature.

Selon sa professeure d'UPE2A, Güler est discrète. Elle se tient toujours très droite en classe, sans gestes ni mouvements inutiles. Elle est très mature pour son âge, posée et attentive. Elle débute complètement en français et ne peut compter sur aucun pair linguistique dans la classe pour communiquer. Les progrès sont modestes ; elle obtient le niveau A2 du DELF avec un score légèrement au-dessus de la moyenne à la fin de l'année, et accepte de rester une seconde année en UPE2A. Elle se souvient que « *la première année, c'était horrible* », mais qu'elle a tout de suite beaucoup apprécié sa professeure d'UPE2A, qui lui glissait quelques mots en turc, ayant vécu un temps à Istanbul.

Lors de sa seconde année d'UPE2A, il n'y a toujours aucun élève turcophone mais elle se fait quelques amis, et s'investit sans compter dans la préparation d'une rencontre avec le philosophe Alain Badiou puis dans le montage d'un film réalisé par la classe : des heures passées à dérusher et apprendre à faire du montage auprès des réalisateurs partenaires du projet. Son visage s'anime quand elle parle de ce travail. Mais cette année-là, elle ne progresse toujours pas suffisamment pour envisager sereinement une orientation choisie ; elle rencontre la conseillère d'orientation mais aucune voie professionnelle ne l'intéresse, son seul souhait est de rester au lycée A. Elle évoque la volonté de retourner en Turquie pour y réaliser des films documentaires. L'enseignante UPE2A la dissuade d'abandonner ses études en France avant le baccalauréat et informe les professeurs. Güler obtient le DELF B1 en mai 2019, mais termine l'année assez déprimée. Elle passe en Première STMG par défaut, pour rester au lycée A et espérer obtenir un baccalauréat qui lui permettrait de régulariser sa situation administrative.

L'année suivante, la professeure d'UPE2A découvre que le lycée l'a inscrite d'office en LV2 Allemand, sans mesurer les conséquences que ce choix pouvait avoir dans l'obtention du baccalauréat. Güler explique que c'est difficile pour elle d'apprendre une nouvelle langue, elle a demandé si on pouvait la mettre en arménien, qu'elle ne connaît pas non plus mais qui l'intéresserait davantage. Cette situation génère des tensions entre l'enseignante UPE2A d'une part et la direction et la CPE d'autre part : pourquoi lui imposer l'apprentissage d'une nouvelle langue

vivante alors qu'elle devrait en être dispensée, le turc étant une langue présentable au baccalauréat ? Le problème finit par se régler.

En novembre 2018, à la veille du premier Baccalauréat blanc de français, Güler, paniquée, écrit à l'enseignante d'UPE2A : « *J'ai peur de ne pas pouvoir* ». Lors d'un entretien téléphonique en novembre 2020, sa professeure de français l'évoque en ces termes « *elle comprenait mais travaillait [scolairement] par phases car elle était obligée de travailler. Sa mère était loin, à Bordeaux, elle avait un copain. On sentait un vrai potentiel mais elle était accaparée par la nécessité de travailler, elle avait besoin d'argent. Avec les autres anciennes élèves de l'UPE2A elles formaient un groupe soudé mais Güler était absentéiste* ». Güler évoque cette contrainte du travail qui pèse sur ses progrès scolaires, arrête son emploi dans le restaurant, mais elle ne se plaint pas en STMG et projette de revenir en Turquie. Elle parle de "nouveaux amis", cesse de venir au lycée mais continue d'envoyer des messages à sa professeure, pour prendre de ses nouvelles, lui souhaiter une bonne fête des mères ou lui demander conseil sur la meilleure stratégie à adopter pour obtenir ses papiers au moment où sa mère a reçu un rejet de l'OFPPA.

A la rentrée 2019, elle est réorientée contre son gré au lycée hôtelier (Marseille, 8ème), alors qu'elle aurait voulu rester au lycée A, espace de sécurité et de stabilité, pour elle comme pour de nombreux élèves. C'est aussi ce dont étaient convaincus, contre la décision du conseil de classe, plusieurs de ses anciens professeurs, dont l'une emploie des mots très forts : « *Je me disais que c'était un crime de lui faire quitter le lycée* ». Dans sa classe, une autre ancienne élève de l'UPE2A, ukrainienne, est aussi « *poussée vers la sortie* », encouragée à retourner dans son lycée de secteur dans une ville proche de Marseille, où on n'enseigne pas le russe. Elles sont les seules élèves de l'UPE2A à avoir jamais été évincées du lycée A. L'enseignante UPE2A n'a pas été associée à ces décisions, et ne les a apprises que par les élèves.

Avec l'argent gagné comme serveuse, Güler dépense 800€ pour l'équipement (tenues, accessoires et matériel) requis pour les élèves qui entrent en Première au lycée hôtelier. Elle confie à son frère que ça ne lui plaît pas. Sa camarade Yasmina écrit en novembre 2020 à l'enseignante UPE2A : « *Je ne pense pas qu'il y a des professeurs qui peuvent vous parler d'elle parce qu'elle était souvent absente, et quand elle était là, elle était très discrète et elle se mettait toujours au fond de la classe.* » Yasmina évoque aussi les cours d'italien que Güler est obligée de suivre alors qu'elle n'a jamais étudié cette langue auparavant.

En février 2020, Güler disparaît du jour au lendemain. Plus personne n'a de ses nouvelles, ni ses amis, ni sa famille. D'anciennes élèves de l'UPE2A, inquiètes, préviennent l'enseignante de l'UPE2A, qui entre en contact avec son frère puis son cousin, d'abord sur les réseaux sociaux: peu de temps avant sa disparition, on les voit en photo sur Facebook, une bande de jeunes en vacances au ski dans un beau chalet. Quand elle les rencontre, l'enseignante comprend que Güler a en fait dressé des écrans de fumée pour effacer les traces de sa vie réelle. Contrairement à ce qu'elle avait raconté au lycée, ses parents ne s'étaient pas séparés, sa mère n'était pas journaliste et n'était jamais partie à Bordeaux, Güler n'avait jamais vécu en colocation. Aidée par une association politique kurde à Marseille et par ses « *nouveaux amis* », Güler était repartie pour combattre pour le peuple kurde, tournant le dos à sa vie d'avant.

### 3. ENTRE CONTRAINTES FAMILIALES ET ACTEURS DU MONDE SCOLAIRE, LES DÉTERMINANTS DES ORIENTATIONS

#### 3.1- FAIRE AVEC DES CONTRAINTES FAMILIALES FORTES

L'environnement socio-économique et familial des élèves à leur arrivée en France représente souvent une contrainte dans la conduite de leur scolarité. Outre la déstabilisation générée par la migration, la fréquente précarité socio-économique, juridique et résidentielle des familles nouvellement arrivées en France affecte le quotidien des élèves : changements de domiciles souvent instables et a minima peu confortables, obligation fréquente de travailler pour aider à compléter les ressources familiales, engagement des jeunes dans de multiples démarches, chronophages et pas toujours couronnées de succès, relatives à la stabilisation des situations juridiques de parents souvent déboutés du droit d'asile ou sans papiers, qui rejaillissent sur les jeunes à leur majorité. Les adolescents, qui apprennent plus vite la langue et les codes de la société d'arrivée que leurs parents, sont souvent en première ligne, jouant le rôle de passeurs et d'intermédiaires entre leurs parents et les institutions. La charge mentale représentée par ces sources d'insécurité plurielles affecte les conditions de la scolarisation, impliquant des retards à l'école en raison de domiciles souvent éloignés du lycée de scolarisation, des absences,

des difficultés à se concentrer sur son travail en dehors du temps scolaire, dans des espaces privatifs contraints et souvent surpeuplés. La précarité économique pèse aussi sur les choix d'orientation : Ivanna renonce à faire une école de commerce, Bolormaa hésite à s'engager dans un master pour des raisons économiques, parce qu'il faut aider la famille. Ces dimensions sont également soulignées dans la littérature (Armagnague, 2018; Armagnague et al., 2018; Primon, Moguérou, Brinbaum, 2018; Schiff, 2001).

Toutefois, les difficultés personnelles et familiales des jeunes sont souvent surmontées par une forte ambition et une grande motivation, confirmées par d'autres travaux (Schiff, 2001; 2002; 2015). Les projets sont parfois soutenus par les familles, dont les aspirations à l'égard de leurs enfants peuvent être élevées (Caille et Vallet, 1996), même si, dans les cas étudiés, c'est d'abord la force de la détermination individuelle qui façonne les réussites : la ténacité de Bolormaa lui permet de trouver seule les voies d'accès à l'université en validant l'équivalent mongol du Baccalauréat; la volonté et la force de caractère de Manel lui permettent de conduire son projet professionnel de conductrice, dans un univers où elle doit affronter des préjugés sexistes ; l'engagement à corps perdu d'Ivanna dans les études construit sa réussite scolaire (mention très bien au bac). Pour ces jeunes filles aussi, les choix scolaires sont construits avec une certaine frustration : bonnes élèves dans leurs pays d'origine, elles sont dans une certaine mesure conscientes de revenir sur leurs rêves pour s'adapter dans un univers nouveau qui laisse souvent encore une grande place au désir de retour. Manel choisit une voie professionnelle de conductrice de bus, mais caresse toujours un rêve d'artiste de l'autre côté de la Méditerranée ; Bolormaa étudie les langues et le commerce, pour pouvoir ensuite retourner dans son pays. Ivanna semble avoir renoncé à un avenir professionnel en Ukraine, où la guerre et la crise économique ont réduit les possibilités d'épanouissement, mais ses études engagées de biologie ont dû être revues à la baisse au prisme des exigences françaises et de sa maîtrise de la langue, qui l'ont amenée à choisir une filière technologique de management. Dans le cas de Güler, c'est sa volonté et son désir de retour au pays qui l'ont conduite, dans un contexte de difficultés scolaires mal surmontées, à échafauder un départ caché de tous, construit dans les réseaux politiques de la communauté kurde.

### 3.2- LE RÔLE CLÉ DES ACTEURS DU MONDE SCOLAIRE

Un certain nombre d'acteurs du monde scolaire traversent la construction des trajectoires des adolescentes : du CASNAV aux chefs d'établissement, conseillers d'orientation, assistantes sociales, en passant par les enseignants du dispositif UPE2A comme d'autres disciplines, ou encore les camarades de classe. Ils rendent compte aussi de lieux-clés, en particulier le lycée A et la salle de l'UPE2A elle-même, ainsi que de moments clés pour l'orientation, comme les conseils de classe.

Les tests de positionnement du CASNAV conditionnent d'abord les affectations des élèves, et constituent le premier acte d'orientation en France. Pour ceux qui n'ont pas de réseau à leur arrivée, comme Bolormaa, l'attente des tests, puis de la scolarisation, peut durer des mois. De plus, l'orientation peut ne pas correspondre au niveau de scolarité antérieur : Bolormaa a été orientée en collège, alors qu'elle avait fait deux années de lycée, et mis plus d'un an à arriver dans le dispositif UPE2A de l'établissement A. Pour d'autres, l'existence de réseaux relationnels en France, préalables à l'installation, joue en faveur d'une meilleure connaissance des canaux permettant un accès à une scolarisation rapide : ils permettent à Ivanna et Güler, via une tante et une cousine, d'être rapidement intégrées à l'UPE2A.

L'enseignante coordinatrice du dispositif UPE2A a un rôle pivot, crucial dans l'accompagnement et la construction de l'orientation : elle est la première interlocutrice des élèves dès leur entrée dans le dispositif, et c'est elle qui fait le lien au quotidien avec les équipes pédagogiques et les personnels du lycée (CPE, assistant social, et intendance notamment). La construction d'un lien de confiance, d'un attachement à l'enseignante, au groupe UPE2A, y compris à la salle même du dispositif, et, au-delà, à l'établissement, constituent des éléments essentiels de la stabilisation des élèves. Tel un phare dans la tempête, la classe et le lycée sont vecteurs d'ancrage, comme en témoignent les réticences des élèves à changer d'établissement en cours de scolarité.

En classe, la professeure engage les élèves dans un apprentissage de la langue et de la culture françaises qui s'incarnent dans de nombreux projets culturels (radio, théâtre, cinéma...). L'investissement auprès des élèves se prolonge en dehors du cadre et du temps scolaire : elle entretient des liens informels avec eux, via des échanges par textos, puis la création d'un groupe de classe sur WhatsApp, les accompagne dans certaines démarches juridiques, sollicite le Réseau Éducation Sans Frontières pour

multiplier les canaux de soutien à des familles en grande précarité. Cette responsabilité au-delà de ses fonctions est une caractéristique soulignée dans d'autres recherches, qui pose la question des limites entre l'engagement personnel et professionnel dans un univers où les jeunes manquent souvent de soutiens.

Il révèle aussi une certaine solitude par rapport au reste de l'équipe pédagogique dans la construction de l'orientation : c'est elle qui conseille les élèves sur les différentes séries de Première, leurs débouchés, les encourage, comme Manel, à se rendre aux événements consacrés à l'orientation (forums, journées portes-ouvertes ...), à rencontrer d'autres professeurs ou effectuer parfois des stages passerelles. Elle doit combattre un certain nombre de préjugés sur les difficultés de ces élèves, qui sont parfois source de discriminations indirectes - ainsi le discours sexiste du proviseur sur le projet d'orientation professionnelle de Manel.

Lors des conseils de classe, moments institutionnels clés de l'orientation, et lieux stratégiques des prises de décision sur l'avenir des élèves, c'est elle qui tente de convaincre les collègues que les élèves allophones sont capables de poursuites d'études ambitieuses, que leur plurilinguisme sera pour cela un atout et non un handicap, qu'ils ne sont pas "par nature" en difficultés dans la maîtrise de la langue mais engagés dans un processus d'apprentissage sur plusieurs années. Aux moyennes trimestrielles gravées dans le marbre du bulletin, elle doit souvent opposer la nécessité de créditer les élèves allophones de leur marge de progression.

Une fois sortis du dispositif, les EANA deviennent des élèves ordinaires. La spécificité de leur allophonie n'est plus prise en compte dans le processus d'orientation, de la part d'enseignants qui méconnaissent le passé des élèves et/ou sont peu formés à leurs besoins éducatifs particuliers, via par exemple des pratiques d'évaluation différenciée. C'est aussi ce qui amène à des décisions prises en l'absence de concertation avec l'enseignante du dispositif, comme le montre l'orientation contrainte, en fin de Première, de Güler dans une filière non choisie et dans un établissement éloigné, qui a contribué à casser le lien avec le lycée d'arrivée, pourtant espace de socialisation central dans l'insertion en France.

La circulaire de 2012 prévoit pourtant un suivi post-UPE2A, compliqué à mettre en œuvre. Pour les élèves qui poursuivent leur scolarité au lycée A, l'enseignante du dispositif essaie d'institutionnaliser une pratique de suivi, en transmettant en début d'année scolaire

un descriptif de chaque élève relatif à son environnement personnel et à la manière dont il ou elle a vécu son orientation aux professeurs de N+1 et N+2. Elle tente de se tenir au courant du parcours des élèves et de rester une ressource pour ses collègues, mais, n'étant plus associée aux conseils de classe, sa capacité d'influence reste limitée. Pour les élèves quittant le lycée A à l'issue du dispositif, l'absence de suivi pèse parfois sur les difficultés persistantes des élèves, comme le montre le décrochage scolaire de Güler au lycée hôtelier. C'est le réseau de connaissances de l'enseignante et la bonne volonté de certains collègues qui lui permettent de suivre le devenir pédagogique de certains, comme le montre le cas de Manel, dont la trajectoire au lycée professionnel est un parcours de réussite.

L'accompagnement des élèves à la sortie du dispositif est crucial à de nombreux égards. L'institution scolaire peine par exemple à reconnaître le plurilinguisme des élèves allophones et à accompagner leur cursus linguistique. Ainsi, Güler est inscrite d'office en allemand, puis en italien, en seconde langue, alors que, via le CNED, de nombreuses langues peuvent être suivies à distance dans la perspective du baccalauréat, dont sa langue maternelle, le turc. Mais ces démarches, qui incombent au lycée, ne sont presque jamais effectuées, par manque de suivi des spécificités des élèves allophones, et c'est l'enseignante UPE2A qui doit, chaque année, vérifier les langues auxquelles sont inscrits les élèves et parfois batailler pour leur éviter de commencer une nouvelle langue à deux ans de l'examen alors qu'ils en maîtrisent déjà une voire plusieurs.

D'autres acteurs institutionnels peuvent jouer un rôle dans l'accueil et l'orientation des élèves : la conseillère d'orientation, qui dispose au lycée A d'un bureau qui jouxte depuis quelques années la salle UPE2A, ce qui favorise des contacts informels avec les élèves et des prises de rendez-vous ; l'assistante sociale, qui peut œuvrer pour obtenir la gratuité de la cantine pour certains, comme dans le cas de Manel ; le CPE, qui peut accompagner les élèves dans la résolution de certaines de leurs difficultés familiales.

Ces actions dépendent toutefois de l'engagement des personnels, qui font parfois défaut : ainsi l'absence de prise en compte de la spécificité des anciens élèves UPE2A a conduit à l'éviction de Güler et d'une de ses camarades, sans que n'aient été consultées l'enseignante du dispositif ni l'assistante sociale du lycée.

Autour de l'école, la présence d'autres adultes référents, comme la marraine RESF qui a accompagné Bolormaa, peut s'avérer décisive

dans le suivi et l'aide à l'orientation. Les pairs peuvent aussi jouer un rôle important dans la construction des projets et ils sont essentiels dans la construction de liens sociaux qui accompagne l'insertion. Les relations construites dans la classe UPE2A accompagnent souvent les élèves sur la durée en se muant en amitiés durables, mais les relations avec les élèves ordinaires sont souvent plus longues à s'installer. Les élèves allophones souffrent parfois de discriminations dans les classes ordinaires et d'un sentiment d'infériorité lié à leur moindre maîtrise du français, ce qui ralentit le processus de socialisation avec les francophones natifs.

Enfin, de façon générale, les entretiens avec les élèves allophones comme avec les professeurs indiquent que les parents sont relativement peu présents dans les processus d'orientation. Majoritairement non francophones, peu au fait des méandres de la scolarisation en France, ils sont peu incités à rencontrer les professeurs, et, quand ils doivent signer les fiches d'orientation proposées par les conseils de classe, ils s'appuient souvent sur les retours de leurs enfants, ayant tendance à faire confiance à l'institution.

## CONCLUSION

Parmi les élèves allophones nouvellement arrivés en France, une petite minorité de ceux qui ont entre 14 et 18 ans au moment de leur migration sont inscrits dans des dispositifs UPE2A en lycée général, en raison de leur bon niveau scolaire antérieur, et de leur bonne réussite aux tests de positionnement imposés par les CASNAV, passés dans les langues d'origine.

L'enquête conduite dans le seul dispositif de ce type de l'académie Aix-Marseille implanté en 2014, permet d'objectiver la réussite scolaire de ces élèves, venus d'horizons divers et de continents variés : près des trois quarts réussissent leur baccalauréat, et parmi eux, au moins les trois quarts s'engagent dans des études supérieures.

Bien que moins nombreuses que les garçons, les jeunes filles présentent des taux de réussite un peu supérieurs. L'analyse de leurs parcours scolaires en France, des discours qu'elles portent sur leur trajectoire au lycée, complétés des récits de leur enseignante de dispositif UPE2A, met en évidence, au-delà de la diversité des cheminements individuels, un certain nombre de facteurs déterminants dans leur élaboration.

D'abord, même pour des jeunes ayant connu des trajectoires scolaires réussies avant la migration, la mobilité en France s'accompagne d'un certain nombre de difficultés familiales, sources d'insécurité, d'instabilité et de fragilités, qui sont autant de contraintes avec lesquelles les élèves doivent faire face dans leur quotidien. Difficultés économiques des familles récemment arrivées, impliquant souvent le travail des enfants en parallèle de l'école ; allophonie du groupe familial faisant souvent obstacle à une bonne compréhension des voies d'accès à la scolarisation comme à d'autres ressources ; instabilité résidentielle, décuplée pour les familles sans papiers ; fréquentes difficultés de régularisation juridique des statuts des parents qui pèsent sur des adolescents bientôt majeurs ; fréquent éloignement du domicile et du lycée, source de retards et de fatigue accumulée... autant de réalités quotidiennes avec lesquelles les jeunes doivent apprendre à composer pour construire leur avenir dans un pays nouveau dont la langue leur est étrangère et à l'issue d'une migration dont l'histoire est souvent empreinte de souffrances, voire d'une certaine nostalgie du passé qu'on a laissé.

Le lycée de scolarisation, et plus encore la salle de classe UPE2A qui les accueille 16 heures par semaine lors de leur première année en France (et parfois la seconde année), constituent ensuite dans cet environnement peu stabilisé un espace ressource pour les adolescents, qui devient un vecteur de stabilisation, un espace d'investissement, de socialisation entre pairs allophones maniant des langues diverses mais partageant des expériences sinon communes, du moins souvent proches. L'attachement des élèves au lycée se manifeste par leur fréquent désir d'y rester à l'issue de cette première année ; il est aussi visible dans la relation nouée avec leur enseignante du dispositif UPE2A, qui dans le cas présent est très fortement investie, sur le temps éducatif et au-delà, dans l'accompagnement de ses élèves.

L'enseignante est l'une des principales actrices de la construction de l'orientation des élèves, intermédiaire entre les jeunes, les autres enseignants de classe ordinaire, l'administration et le personnel d'encadrement et d'accompagnement du lycée. Son engagement accompagne les choix des élèves et la défense de leur potentiel dans des conseils de classe pas toujours convaincus ni au fait des spécificités des élèves allophones. Mais, malgré les circulaires de l'Éducation nationale qui prévoient le suivi de ces élèves à leur sortie du dispositif sur plusieurs années, la continuité du suivi n'est pas institutionnellement construite. Ainsi, à partir de N+1, l'accompagnement des

élèves, devenus ordinaires, oublie fréquemment la spécificité de leur allophonie, l'enseignante du dispositif UPE2A n'étant plus incluse dans les processus décisionnels, sauf de façon informelle et via des démarches volontaires.

Les autres acteurs du monde scolaire, enseignants, chefs d'établissement, personnel d'encadrement éducatif, ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des élèves, qui est dans le cas étudié diversement incarné, entre soutien, orientation, absence de considération, voire énonciation de préjugés défavorables aux élèves.

Si les pairs, dont les amitiés se construisent souvent au sein du dispositif UPE2A, entre allophones plus qu'avec les élèves francophones natifs de la classe ordinaire, constituent un soutien avec lesquels les jeunes partagent leurs hésitations d'orientation, les parents sont souvent peu au fait des processus et des cursus, et ont tendance à s'en remettre plutôt à leurs enfants et leurs enseignants pour la construction de leur parcours scolaire.

Dans ces contextes d'accompagnement incertain par les proches et l'environnement scolaire au sens large, la centralité du rôle de l'enseignante du dispositif questionne sur les faiblesses d'une institutionnalisation plus collective du suivi de ces élèves, qui reste en grande partie à construire sur la durée, ce qui est un défi à relever pour les politiques éducatives.

Finalement, les trajectoires emblématiques des jeunes filles restituées ici, choisies pour la diversité de leurs directions (allant de l'abandon scolaire à la poursuite d'études supérieures longues en passant par une voie de professionnalisation intermédiaire) mettent aussi en évidence la manière dont elles se posent non pas en victimes passives, mais au contraire en véritables actrices de leurs devenir, négociant entre contraintes familiales et matérielles, rêves professionnels, champ des possibles dans le domaine scolaire (inégalement élargi suivant leurs profils scolaires et leurs résultats), et rapport au pays d'origine.

## RÉFÉRENCES

- ARMAGNAGUE M., COSSÉE C., MENDONÇA DIAS C., (dir.) (2018), Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL), rapport remis au Défenseur des Droits, 424 pages.
- ARMAGNAGUE M. (2018), Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France: La place de l'expérience subjective en question, in JAFFE et al. (dir.), « Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse : protection, prestations, participation », CIDE - UNIGE, pages 71-99.
- ARMAGNAGUE M., RIGONI I., VALETTE M.F. (dir.) (2018), École et migration in *Revue européenne des migrations internationales* vol.34 (n°4), 248 pages.
- ARMAGNAGUE M., RIGONI I., TERSIGNI S. (2019), À l'école en situation migratoire, in *Migrations Société* vol.176 (n°2), pages 17-31.
- BEAUCHEMIN C., HAMEL C., SIMON P. (coord.) (2016), *Trajectoires et Origines : enquête sur la diversité des populations en France*, Ed. INED - INSEE, Paris, 151 pages.
- BLANCHARD, M., CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J. (2011), Penser les choix scolaires, in *Revue française de pédagogie* vol. 175 (n°2), pages 5-14.
- BOEN, 2012, Organisation de la scolarité des EANA, Circulaire n° 2012-141 <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>
- BRINBAUM Y., MOGUÉROU L., PRIMON J.L. (2011), La scolarisation des filles d'immigrés. Succès et orientations différentielles. In *Diversité*, n° 166, pages 166-172.
- BRINBAUM Y., PRIMON J.L. (2013), Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination, in *Économie et statistique* n°464-466, pages 215-243.
- BRINBAUM Y., FARGES G., TENRET E. (2016), Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ? *CNESCO*, 41 pages.
- CAILLE J.P. (2005), Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde, in *Éducation et Formation* n°72, pages 77-99.
- DEBARBIEUX B. (2014), Enracinement – Ancrage – Amarrage : raviver les métaphores, in *L'Espace géographique* vol.43 (n°1), pages 68–80.
- DEPP, 2020. Note d'information n° 20.39, 4 pages. <https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2018-2019-307217>
- ICHOU M. (2015), Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre, in *Revue française de pédagogie*, vol. 191 (n°2), pages 29-46.
- ICHOU M. (2018), Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur, coll. *Education et société*, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 320 pages.
- MENDONÇA DIAS C., AZAOUI B., CHNANE-DAVIN F. (dir.) (2020), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Ed. Lambert-Lucas, Limoges, 296 pages.
- MOROKVASIC M. (1984), Birds of Passage are also Women... in *International Migration Review* vol. 18, (n°4), pages 886-907.
- MOROKVASIC, M. (2011), L'(in)visibilité continue, in *Cahiers du Genre* vol. 51 (n°2), pages 25-47.
- PRIMON J.L., MOGUÉROU L., BRINBAUM Y. (2018), Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête *Trajectoires et Origines*, in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34 (n°4), pages 13-43.
- SCHIFF C. (2001), Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension, in *VEI Enjeux* (n° 125), pages 187-197.
- SCHIFF, C. (2002), Les jeunes primo-arrivants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques, in *VEI-enjeux* (n°131), pages 222-231.
- SCHIFF, C. (2015), *Beurs et blédards, les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*, Ed. Le bord de l'eau, Lormont, 260 pages.
- STEVANOVIC, B. (2008), L'orientation scolaire in *Le Télémaque* vol. 34 (n°2), pages 9-22.
- VALLET L.A., CAILLE J.P. (1996), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Education et Formations* vol.67, 153 pages.
- VERDIER, E. (2010), Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée in *Revue française de sciences sociales* vol.109, pages 113-126.