



Ecole et confinement

Le cas des enfants hébergés en CADA

Anna Dzhangiryan



Mémoire de Diplôme Universitaire EDUMIM
Education, migration et minorités

Année universitaire 2020-2021

Réalisé à l'INSHEA
Institut national supérieur de formation et de recherche – Handicap et
enseignement adapté

Directrice du mémoire : Isabelle Rigoni

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je souhaite tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Isabelle Rigoni, pour sa disponibilité, ses relectures, ses encouragements et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier les professeurs qui sont intervenus à l'heure de ma formation, qui m'ont fourni les outils et les connaissances nécessaires pour écrire ce mémoire.

Je remercie en particulier la gérante de l'association LHS-Partage, pour m'avoir donné l'occasion extraordinaire de réaliser mon travail de terrain.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les bénévoles de l'association LHS-Partage ; elles m'ont grandement facilité la tâche de réalisation des ateliers ludiques et artistiques pour recueillir les témoignages des enfants de demandeurs d'asile.

Un grand merci aux employés du CADA ainsi qu'aux enseignantes du dispositif UPE2A pour leurs temps et leurs témoignages riches et authentiques.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude aux enfants pour leur confiance et leur participation inestimable à l'existence de ce mémoire. Merci aussi pour les rires et la spontanéité.

Enfin je tiens à remercier spécialement ma compagne pour son soutien moral et intellectuel tout au long de mon travail.

Je dédie ce travail à la mémoire de Jani âgée de 36 ans, mère de 5 enfants, réfugiée syrienne, bénévole de l'association LHS-Partage, qui a été assassinée par son conjoint le 1er avril 2021 dans le quartier des Neiges du Havre.

27ème féminicide de l'année 2021 en France

Table des matières

Remerciements

Introduction générale

Partie 1 : Revue de littérature, problématique, hypothèses

A. Revue de littérature

- a. *Sociologie de l'éducation et enfants d'immigrés*
- b. *Ecole et enfants allophones*
- c. *Confinement et inégalités scolaires*

B. Enonciation de la problématique

- a. *Enfants de familles demandeuses d'asile et l'hébergement en CADA*
- b. *Confinement et élèves hébergés en CADA et scolarisés en UPE2A*

C. Les hypothèses de travail

- a. *Hypothèse 1 : Les conditions de vie en habitat collectif*
- b. *Hypothèse 2 : Le barrage de la langue pour les enfants*
- c. *Hypothèse 3 : L'aide scolaire de la part des parents*
- d. *Hypothèse 4 : L'impact du confinement 1 sur les résultats scolaires*

Partie 2 : Méthodologie et présentation de l'enquête

A. Méthodologie de l'enquête

- a. *Comment enquêter auprès des enfants ?*
- b. *Dispositif d'enquête : des ateliers ludiques et artistiques*

B. Présentation de l'enquête

- a. *Entrée sur le terrain, historique du quartier et de l'association*
- b. *Déroulé de l'enquête et tableau des enquêtés*
- c. *Quand des difficultés se posent : accéder à la parole des enfants lors des ateliers*

Partie 3 : Analyse des matériaux et réponses aux hypothèses

- a. *Hypothèse 1 : Les conditions de vie en habitat collectif*
- b. *Hypothèse 2 : Le barrage de la langue pour les enfants*

- c. Hypothèse 3 : L'aide scolaire de la part des parents*
- d. Hypothèse 4 : L'impact du confinement 1 sur les résultats scolaires*

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes du mémoire

Annexe I : Mail envoyé aux 4 bénévoles le samedi 20/02 soir

Annexe II : Guide d'entretien avec la gérante de l'association

Annexe III : Guide d'entretien pour les bénévoles de l'association

Annexe VI : Planches photographiques issues du terrain d'enquête

Annexe V : Carte et quartier des Neiges

Introduction générale

Mon approche de la migration se situe à l'intersection d'une expérience personnelle et d'un apprentissage scientifique. Je suis née et j'ai grandi à Erevan en Arménie, issue d'un père arménien et d'une mère russe, passant chaque année les trois mois de l'été à Saint-Petersbourg (Russie) chez ma grand-mère maternelle, ceci avant l'effondrement de l'URSS. Mon père m'a transmis son nom ainsi que toute une histoire chargée d'exil comme c'est le cas pour presque chaque enfant arménien. J'ai donc été imprégnée de deux histoires, deux langues et deux mondes. J'ai eu une enfance qu'on peut qualifier de transnationale. Ensuite j'ai poursuivi ma trajectoire migratoire à l'âge adulte en continuant mes études en Russie. Puis je suis arrivée en France il y a une dizaine d'années. Sans grande connaissance de la langue française ni du fonctionnement administratif de ce pays mythique du point de vue de l'Arménie, je me suis plongée en profondeur dans le système d'intégration français. Même en étant pourvue de plusieurs diplômes (diplôme de théâtre, Master de cinéma, formation en photojournalisme), j'ai rencontré de nombreuses difficultés d'adaptation culturelle et d'insertion socio-économique. Mais j'ai appris à reconnaître les diverses embûches qui sont liées à l'appropriation d'une nouvelle société, d'un nouveau système universitaire et d'une nouvelle langue. Après mes études en France, j'ai travaillé à l'Institut Emilie du Chatelet. J'occupais des fonctions d'appui à la recherche et je me suis familiarisée avec les analyses au prisme du genre. Maintenant avec le DU EDUMIM et l'ensemble des lectures réalisées cette année, j'ai pu m'approprier progressivement la thématique de la migration, cette fois d'un point de vue scientifique. Ceci m'a amenée à développer une réflexion concernant les enfants de demandeurs d'asile et leur rapport à l'école au cours du premier confinement du 16 mars au 11 mai 2020.

Depuis 2015, les débats publics autour de la « crise des migrants » en Europe, ou comme on l'appelle aussi la « crise des réfugiés », provoquée par l'arrivée massive de populations par la mer - populations qui essaient entre autres d'échapper à la guerre dans leurs pays respectifs (Syrie, Afghanistan) - nous influencent avec des images négatives diffusées à la télévision et dans les journaux. Cela alimente des sentiments de peur et d'envahissement dans la société, dans une situation européenne de « crise de l'accueil ». Mais on oublie souvent que ce genre de migration a déjà existé au cours du XXe siècle et dans des proportions bien plus importantes : en 1939 un demi-million de réfugiés espagnols passent la

frontière des Pyrénées en une seule année ; à l'indépendance de l'Algérie, près de 600.000 Pieds noirs arrivent en France hexagonale ; on peut encore citer les exodes d'Asie du Sud-Est dans les années 1970¹. En comparaison, la France a enregistré environ 80.000 demandes d'asile par an de 2015 à 2020² (dont au moins 60% sont refusées par l'OFPRA et la CNDA³) ; ces chiffres sont ainsi bien en deçà des « crises » migratoires déjà expérimentées par la France au cours du XXème siècle.

Il est aussi important de remarquer que les migrants qui arrivent en Europe sont parmi les personnes les plus diplômées dans leur pays d'origine et que la plupart des migrants retournent dans leur pays après un certain temps.⁴ En France, l'écart entre les représentations (migrants clandestins, pauvres, malades, sans diplômes, ou immigrés vivant dans des quartiers de relégation) et la réalité atteint un niveau presque inégalé dans le reste de l'Europe : alors que les personnes nées à l'étranger représentent environ 10% de la population, l'enquête sociale européenne montre que les habitants de l'hexagone imaginent qu'ils sont près de 30%.⁵ On peut donc considérer qu'il y a un fossé important entre les idées diffusées par les médias et les faits réels mesurés statistiquement. Les termes comme migrants, immigrés, enfants d'immigrés, réfugiés, demandeurs d'asile, sans-papiers, sont en effet souvent utilisés sans grand soin et confondus. En les appliquant dans des enquêtes d'opinion réalisées dans l'urgence, les résultats diffusés sont parfois trompeurs. On va donc entendre plus facilement les termes comme réfugiés ou migrants « clandestins ». Sauf qu'une personne qui migre n'est pas forcément entrée illégalement en France, ni nécessairement demandeuse d'asile. Le terme migrant peut aussi être utilisé pour une personne qui se déplace dans son pays de l'Est vers le Sud, personne qui peut alors être considérée comme une migrante de l'intérieur.

Une personne réfugiée est précisément définie par la Convention de Genève de 1951, ajusté par le Protocole de 1967 sur les personnes réfugiées, convention qui définit un réfugié comme « une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle a sa résidence habituelle, et qui du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social déterminé ou de ses opinions politiques craint avec raison

¹ Beauchemin Cris, « Crise des migrants » Décoder les chiffres, in Beauchemin Cris et Ichou Mathieu (dir.), *Au-delà de la crise des migrants : décentrer le regard*, Paris, Karthala, 2016, p.27.

² <https://ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/l-ofpra-en-chiffres/evolutions-historiques-en-chiffres> consulté le 29 mai 2021.

³ Office français pour la protection des réfugiés et apatrides ; Commission nationale du droit d'asile.

⁴ Beauchemin Cris, 2016, op.-cit.

⁵ Sides John et Citrin Jack, « European Opinion About Immigration: The Role of Identities, Interests and information », *British Journal of Political Science*, vol. 37, n°3, 2007, pp. 477-504.

d'être persécutée et ne peut se réclamer de la protection de son pays ou en raison de ladite crainte ne peut y retourner »⁶. Pour avoir droit à cette protection, la personne migrante fait une demande d'asile dans le pays d'accueil et le temps du traitement de sa demande jusqu'à l'obtention (ou au refus) de son titre de réfugié, la personne est considérée comme demandeuse d'asile. La procédure de demande d'asile peut prendre un temps considérable, environ 3 mois pour l'OFPPA⁷, puis en cas de refus, la CNDA doit dans les textes traiter le recours dans les 5 mois qui suivent.⁸ Il s'agit ainsi de ne pas confondre les termes migrants, immigrés, demandeurs d'asile, réfugiés, qui renvoient à des réalités, des situations administratives et des histoires migratoires aussi diverses que variées.

La scène médiatique propage également un certain nombre d'informations et d'images inquiétantes ou dérangeantes dans la façon d'aborder *les enfants* de demandeurs d'asile. De ces derniers il n'est question que quand il y a des actualités dramatiques comme la détention de mineurs isolés dans des camps de rétention ou encore d'anciens mineurs isolés qui atteignent leur majorité et reçoivent une OQTF⁹ comme on peut lire parfois dans la presse locale.¹⁰ On pense aussi à la photo choc du petit Aylan, le garçon syrien âgé de 3 ans qui a fait le tour du monde en 2015¹¹. Mais nous entendons peu parler de la vie quotidienne de ces enfants, une fois arrivés sur le territoire français, qui vivent avec leurs familles, en appartement ou en CADA¹², et sont scolarisés dans les écoles publiques françaises. Certains de ces enfants sont pris en charge dans le dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés) qui est un dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus dans les classes ordinaires. Ainsi, ces enfants vivent en famille et sont soumis comme tous les enfants résidant en France à l'obligation scolaire à partir de l'âge de 3 ans. Et pour revenir au centre d'intérêt principal de ce mémoire, ce sont des enfants qui ont vécu la crise sanitaire et l'école en temps de confinement comme tous les élèves de France.

⁶ Beauchemin Cris, 2016, op.-cit., p.17.

⁷ <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/la-procedure-de-demande-d-asile/demander-l-asile-en-france> consulté le 2 juin 2021.

⁸ <http://www.gisti.org/spip.php?article5155> consulté le 2 juin 2021.

⁹ « La décision d'éloignement ou d'obligation de quitter le territoire français est prise par le préfet, notamment en cas de refus de délivrance de titre de séjour ou de séjour irrégulier en France. Si vous êtes concerné, elle vous oblige à quitter la France par vos propres moyens dans un délai de 30 jours. Dans des situations limitées, elle peut aussi vous obliger à quitter la France sans délai. »

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F18362>

¹⁰ <https://www.francebleu.fr/infos/societe/amiens-il-poursuit-sa-greve-de-la-faim-malgre-une-hospitalisation-de-quelques-heures-1620925491> consulté le mai 2021.

¹¹ https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/09/10/mort-d-aylan-mensonges-manipulation-et-verite_4751442_4355770.html consulté le 18 mai 2021.

¹² Centre d'accueil de demandeurs d'asile : c'est un foyer ou dispositif hôtelier spécialisé pour l'hébergement des demandeurs d'asile durant le temps d'examen de leur demande d'asile.

Nous avons beaucoup entendu parler des difficultés et des inégalités scolaires pendant le premier confinement du printemps de l'année 2020. Les chiffres officiels indiquent que 970.000 élèves ont décroché scolairement lors de ce confinement. Une enquête du service statistique du ministère de l'Éducation nationale publiée en juillet 2020 indique qu'entre 6 et 10% des élèves n'avaient pas eu de contact avec leur enseignant au cours de cette période d'école à la maison. Des chiffres qui ne couvrent pas la période post-confinement, où de nombreux élèves ont également décroché progressivement ¹³. Fabienne Rosenwald, la responsable du service statistique du ministère de l'Éducation, la Depp (Direction des Etudes, de la Planification et de la Programmation), observe une légère baisse du nombre d'élèves de CP et CE1 ayant une maîtrise « satisfaisante » dans tous les domaines en septembre 2020 par rapport à 2019. Que l'élève soit scolarisé dans le secteur public ou privé, son niveau a faibli partout « légèrement » et cette baisse est plus importante dans les quartiers REP (éducation prioritaire).¹⁴

Par ailleurs, les travaux des sociologues de l'éducation ont de longue date montrer que donner des devoirs à la maison renforce les inégalités scolaires, entre les enfants issus des familles favorisées et les enfants issus de familles défavorisées. Avec les devoirs se jouent fortement le niveau du capital économique, social, et bien évidemment le capital scolaire de la famille. Les parents avec un faible niveau de diplôme ne peuvent pas assurer idéalement le suivi scolaire de leurs enfants. On peut ajouter le manque ou l'absence de cadre favorable pour apprendre (une chambre à soi, un bureau), le manque de matériel informatique, parfois l'absence d'accès à internet et les conditions générales du confinement au niveau du logement (ratio nombre de pièces / nombre de personnes du ménage, espace extérieur ou non, environnement). De fait, les enfants de familles demandeuses d'asile sont confrontés au même type de difficultés matérielles que les enfants des classes populaires. Mais en plus, ils sont primo arrivants, et donc ils n'ont pas du tout les mêmes repères que les familles défavorisées ou précaires dans le rapport à l'administration, à l'école, aux règles de vie dans cette société. A cela s'ajoute pour une grande part d'entre eux la non-maîtrise de la langue française.

¹³ <https://www.ouest-france.fr/education/rentree-scolaire/970-000-eleves-ont-decroche-lors-du-confinement-6947547> consulté le 5 mai 2021.

¹⁴ <https://www.education.gouv.fr/evaluations-reperes-2020-de-debut-de-cp-et-de-ce1-baisse-des-performances-par-rapport-2019-notamment-309156> consulté le 5 mai 2021.

Ainsi, la question que je souhaite poser dans ce mémoire, appuyée sur une enquête menée dans un quartier populaire du Havre, est la suivante : Comment les enfants de demandeurs d'asile, habitant en CADA et souvent allophones, ont-ils vécu la fermeture des écoles pendant le premier confinement de mars à mai 2020, survenu avec la crise sanitaire du COVID 19 ? Je compte répondre à cette question en trois parties. Dans un premier temps, je m'attacherai à faire un point sur ce qui a déjà été montré par les travaux en sociologie de l'éducation et en sociologie des migrations, notamment sur l'éducation scolaire des enfants allophones. Ici j'exposerai ma problématique et je détaillerai les hypothèses de travail. Dans un deuxième temps, je présenterai la méthodologie et l'enquête ainsi que les difficultés qui se sont posées. Cette enquête s'est déroulée au sein de l'association Le Havre Solidaire-Partage (LHS-Partage) qui propose des cours de français pour adultes et de l'aide aux devoirs pour les enfants du CADA du quartier des neiges au Havre. Enfin, j'analyserai les différents matériaux de l'enquête afin de répondre le mieux possible aux hypothèses de départ dans une troisième et dernière partie.

Pour finir cette introduction, j'ajoute quelques mots sur la place de ce travail de mémoire dans ma trajectoire et mon insertion professionnelles. J'habite la ville du Havre depuis maintenant presque une année. Je suis diplômée en théâtre et en cinéma et actuellement à la recherche d'un emploi. La situation sanitaire n'a pas été favorable au secteur de la culture et les offres d'emploi se sont faites rares. Ainsi, suivre la formation du DU EDUMIM cette année m'a permis d'ajouter une compétence à ma formation en général. J'avais déjà mis en place des interventions avec l'outil vidéo dans des associations ou dans le secteur social, notamment autour de la thématique de l'égalité filles-garçons. Acquérir des connaissances dans le champ des migrations et mettre en place des ateliers artistiques auprès d'enfants allophones m'a ouvert la possibilité de répondre à un appel à projet au mois de mars 2021, avec l'association où j'ai réalisé l'enquête à la base de ce mémoire. Le financement demandé est en passe d'être accepté et cela donnera peut-être lieu à un premier emploi en tant qu'intervenante artistique auprès de publics éloignés de la culture dès la rentrée. En tout cas, je l'espère !

Partie 1 : Revue de littérature, problématique, hypothèses

Afin de débiter ce mémoire, il me semble important de définir les étapes à suivre dans la première partie de ce travail. Je souhaite exposer une revue de littérature qui balayera les analyses développées en sociologie de l'éducation, et plus particulièrement le cas des enfants d'immigrés. Pour continuer, je m'appuierai sur les plus rares travaux produits sur l'école et les élèves allophones. Puis, j'aborderai le sujet du confinement 1 et la façon dont il a été analysé comme une source de renforcement d'inégalités scolaires déjà existantes, en l'appliquant à un groupe spécifique, celui des enfants de parents demandeurs d'asile. Ici je ferai une description du cadre institutionnel (demandeur d'asile, CADA, UPE2A) pour parvenir à énoncer la problématique et à développer quatre hypothèses de départ.

A. Revue de littérature

a. *Sociologie de l'éducation et enfants d'immigrés*

Les avancées principales de la recherche sur ce sujet de l'école et des enfants d'immigrés commencent à émerger dans des années 1960¹⁵. Nous apprenons ainsi qu'au cours de leurs trajectoires scolaires et d'orientation, les enfants d'immigrés réussissent moins bien que les enfants de natifs. Cela provient du fait que les familles immigrées se trouvent dans des situations économiques difficiles et que les parents ont un bas niveau d'éducation. Dans les années 1980-1990, à cette dernière explication de la moindre réussite des enfants d'immigrés s'ajoutent plus précisément la corrélation avec leurs origines de classe, le niveau d'éducation des parents et leurs structures familiales. Au milieu des années 1990, les chercheurs proposent ensuite trois éléments à prendre en compte en étudiant le sujet : premièrement, aller plus loin qu'une simple opposition des nationalités des élèves ; deuxièmement, la socialisation des enfants ; troisièmement, la taille de la fratrie, la position de classe des parents et leurs niveaux d'éducation. En 2013, Mathieu Ichou démontre que l'échec scolaire plus fréquent des enfants d'immigrés a un lien direct avec la position sociale et les capitaux économique et scolaire de leurs parents. Les inégalités entre les enfants d'immigrés et les enfants de natifs décroît au cours de l'école primaire jusqu'au début du

¹⁵ Ichou Mathieu, « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, Vol. 54, n°1, 2013, p. 5-52.

collège, puis se renforce au cours de ce dernier. Il insiste sur l'importance de prendre en compte et étudier l'hétérogénéité de la catégorie « enfants d'immigrés ». Le chercheur affirme qu'au-delà des effets de la durée de résidence en France et de la ségrégation ethnique à l'école, les différences scolaires se créent à partir de la position sociale des immigrés dans leur pays d'origine. Ainsi ces travaux montrent que les résultats scolaires des enfants de parents immigrés ne sont pas directement liés au pays d'origine des parents en tant que tel, mais plutôt à leur position sociale et leur niveau de diplômes dans le pays d'origine. Qu'en est-il alors pour les enfants immigrés eux-mêmes, donc nés à l'étranger, voire primo-arrivants dans le cas des enfants de familles en cours de demande d'asile ?

Pour les enfants primo-arrivants, des adaptations scolaires spécifiques se sont progressivement mises en place. Pour rendre accessible l'offre éducative à des élèves divers, un concept, les « special education needs », se crée au départ en Angleterre en 1981 avec le rapport Warnock, puis se propage dans d'autres pays. En 1996, l'OCDE¹⁶ propose une définition internationale des élèves BEP (besoins éducatifs particuliers) : « Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ... ». Ce sont des enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), des enfants en situation familiale ou sociale difficile, des enfants intellectuellement précoces, des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), des enfants malades, des enfants du voyage, des enfants mineurs en milieu carcéral¹⁷.

Dans le paragraphe suivant, je vais me concentrer sur le groupe des enfants nouvellement arrivés en France et les dispositifs mis en place par l'Education nationale en France. En passant par la définition du terme d'enfant allophone, par les dispositifs qui prennent en charge les élèves ENAF en France et en regardant combien d'élèves sont concrètement concernés par ce dispositif¹⁸.

¹⁶ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1794>, consulté le 3 juin 2021

¹⁷ http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf, consulté le 3 juin 2021

¹⁸ Armagnague-Roucher Maïtena, Rigoni Isabelle, « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants. Quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *Revue Politique et institutions éducatives*, Éd. de l'INSHEA, 2016, Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours ?, pp.337-349.

b. Ecole et enfants allophones

L'école inclusive et les UPE2A : histoire d'un cadre juridique et institutionnel

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants ».¹⁹

En France l'école est obligatoire pour tous les enfants, français ou étrangers. Si avant 2019, l'école était obligatoire à partir de 6 ans jusqu'à 16 ans, avec la loi pour une école de la confiance ou « loi Blanquer » mise en place en septembre 2019, l'école est devenue obligatoire à partir de 3 ans jusqu'à 18 ans²⁰. Les enfants migrants sont scolarisés dès leur arrivée en France. On appelle ces enfants, les élèves allophones. Ils maîtrisent une ou plusieurs langues mais ne parlent pas ou peu le français. On a utilisé d'autres terminologies pour désigner les enfants allophones comme par exemple élèves primo-arrivants, « Elèves Nouvellement Arrivés » (ENA) puis « Elèves Nouvellement Arrivés en France » (ENAF) et actuellement dans des textes on les définit comme « Elèves allophones Nouvellement arrivés » (EANA). Pour avoir quelques chiffres en tête, on compte 54.500 ENAF en 2014-2015 et leur nombre a augmenté en 2016-2017 en passant à 60.700 EANA²¹. Avec l'augmentation de ces chiffres, on observe une hétérogénéité des origines, des classes sociales, des langues diverses. Ces différences demandent une approche éducative spécifique pour assurer l'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français, inclusion qui s'est mise en place institutionnellement de façon très progressive.

La progression d'un dispositif adapté pour les enfants EANA a été lente. Pourtant la France est connue comme un pays d'accueil et pour sa pratique de scolarisation des enfants venus d'ailleurs. Mais c'est seulement à partir de 1972 que des dispositifs expérimentaux

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>, consulté le 2 juin 2021.

²⁰ <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>, consulté le 2 juin 2021.

²¹ Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona, « Introduction. L'éducation des enfants et jeunes migrants dans le système éducatif français : quelques réflexions », In *Les enfants migrants à l'école*, Le Bord de l'eau, Lormont, 2021, p. 8.

commencent à s'installer, ainsi que les CLIN (Classe d'initiation pour non francophone en élémentaire), CLA (Classe d'accueil au collège), et ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine)²². Le CEFISEM, centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants, se crée en 1975 puis il est remplacé en 2002 par les CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs)²³. Dix ans plus tard ce dernier propose un dispositif amélioré, les UPE2A (Unités pédagogique pour élèves allophones arrivants) voient le jour en 2012, pour mettre en place une politique inclusive en proposant une scolarisation en classe ordinaire mais avec un suivi et un accompagnement supplémentaires. Pour pouvoir enseigner en UPE2A, il faut suivre une formation professionnelle spécialisée pour obtenir un Cappei (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive)²⁴.

« Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser (circ.n° 2012-141 du 2-10-2012) »²⁵.

Le CASNAV réalise une évaluation de l'élève à partir de son âge, de ses connaissances dans différentes disciplines en langue maternelle et ensuite en français. Il s'agit ainsi d'évaluer « ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ».²⁶ Suite à la conclusion issue de cette évaluation, à partir du CP, l'élève est dirigé vers une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants pour recevoir un apprentissage intensif du français (FLS, français langue seconde) pour une durée variable et adaptée, d'une année maximum (parfois un peu

²² https://www.pedagogie.acnice.fr/dsden06/casnav06/wpcontent/uploads/sites/13/2018/05/azaoui_accueillir_enseigner_eana.pdf, consulté le 3 juin 2021

²³ <https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav>, consulté le 3 juin 2021

²⁴ <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>, consulté le 3 juin 2021

²⁵ https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf, consulté le 3 juin 2021

²⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>, consulté le 2 juin 2021.

plus pour les élèves non scolarisés antérieurement) et pour un minimum de 9 heures hebdomadaires²⁷. Maintenant présenté le cadre institutionnel, voyons ce qu'en disent les recherches en sociologie.

Les élèves allophones : une construction sociale

Dans cet article²⁸, il est montré comment les enfants dénommés EANA par l'Education nationale permet la construction sociale de la catégorie d'« allophonie » et son organisation selon des « relations interethniques asymétriques ».

Maïtena Armagnague explique qu'on est passée d'une logique ségrégative de la scolarisation des enfants migrants avec une « mise à l'écart », mais qui allouait des moyens importants, à une logique inclusive toujours porteuse d'outils « empreints de culturalisme et de différencialisme » issus de l'histoire coloniale²⁹. Peu comprise par les professionnels, la notion d'allophonie est venue remplacer celle de « non-francophone » mais continue de différencier les enfants EANA des autres élèves de « classe ordinaire » et « apparaît ainsi comme un « sas social » intermédiaire, fait de zones d'ombre, mais qui a pour particularité de se caractériser par son hétérogénéité segmentée et hiérarchisée »³⁰. Les enseignants ont tendance à réagir et à catégoriser différemment les élèves allophones selon des catégories ethnico-raciales.

L'article présente quatre types d'élèves allophones³¹. Les « vrais allophones / totalement étrangers » ont une distance linguistique importante avec un alphabet différent (souvent Extrême-Orient ou sous-continent indien) et ont tendance à impliquer beaucoup l'enseignant, provoquant de « l'espoir pédagogique ». Une deuxième catégorie est celle des « étranges étrangers », les enfants « déplacés, déportés ou réfugiés », qui vont provoquer la compassion des enseignants mais aussi parfois des « interprétations psychologisantes ». La troisième catégorie est celle des enfants « faux-proches », souvent originaires d'Afrique qui ont passé plusieurs années dans un pays européen, et donne lieu à des malentendus quand les enseignants pensent que ces enfants sont déjà familiers de la forme scolaire ou d'une langue

²⁷ Ibid.

²⁸ Armagnague Maïtena, « La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants », *Migrations Société*, Vol. 31, n°176, 2019, pp.33-47

²⁹ op.-cit., p. 37-38

³⁰ op.-cit., p. 39

³¹ op.-cit., p. 41-44

proche du français (espagnol, italien). La dernière catégorie concerne les enfants « néo-colonisés », venant de pays « plus ou moins francophones », qui vont subir une « asymétrie scolaire néo-coloniale fondée sur l'ancienne mission civilisationniste de l'école dans les colonies » et avec lesquels les enseignants vont plus souvent avoir des interventions portant sur le comportement, l'alimentation, les habitudes de vie, etc.

Nous verrons dans la deuxième partie du mémoire (sur la méthodologie) que les enfants rencontrés se situent plutôt au niveau des catégories 2 et 3 : les « étranges étrangers » et les « faux-proches ». Maintenant, il s'agit d'aborder le confinement du point de vue des premières études scientifiques sur le sujet.

c. Confinement et inégalités scolaires

Les inégalités scolaires sont devenues beaucoup plus visibles en temps de pandémie. Surtout au moment du confinement, c'est devenu un sujet d'actualité brûlant et un sujet de recherche important³². Il est compliqué de mesurer les dégâts réels tant le « décrochage est un processus « au long cours » »³³, mais il est clair que les inégalités ont pris une ampleur remarquable entre les élèves issus des familles d'un milieu défavorisé et des élèves venant de familles avec un statut plus socio-économique élevé.

L'enseignement à distance qui a été proposé au moment du premier confinement joue un rôle important dans l'accroissement de ces différences. La sociologue Nathalie Mons parle d'une fracture numérique en s'appuyant sur les statistiques de l'OCDE. Elle nous communique des chiffres qui montrent que les familles les plus défavorisées, 80% d'entre elles, n'ont pas d'ordinateur à la maison. On se confronte aussi à d'autres situations : quand il y a un ordinateur mais qu'il faut savoir le manipuler, utiliser des outils bureautiques ou télécharger des documents pour l'école. Et après tout, on renvoie beaucoup aux parents la responsabilité de l'aide aux élèves en période d'enseignement à distance, mais tous les parents ne maîtrisent pas les niveaux scolaires de leurs différents enfants dans toutes les disciplines³⁴.

³² Anne Barrère, « Le confinement aggrave-t-il les inégalités scolaires ? », CNRS LE JOURNAL, 15 avril 2020

³³ Maiwenn Lamy, « Confinement : les élèves sont revenus, mais les inégalités se sont accrues », Mediapart, 2 décembre 2020

³⁴ Nathalie Mons, « L'école en distance creuse-t-elle les inégalités », 28 minutes Arte, 16 avril 2020

Eunice Mangado-Lunetta, directrice des programmes à l'AFEV, observe que « des familles tombent dans la précarité. Pas trop disponibles pour se mobiliser sur le parcours scolaire de leurs enfants »³⁵ et Stéphane Bonnéry ajoute que le fait que les savoirs sont disponibles ne suffit pas pour l'appropriation par les élèves, les enseignants restent indispensables³⁶. En prenant en compte ces explications, nous pouvons dire que les inégalités scolaires entre les élèves se sont renforcées avec l'enseignement à distance pendant le confinement.

Le Ministère de l'Education nationale constate cette information : « Les apprentissages des élèves [de CP et de CE1] et plus particulièrement des plus fragiles d'entre eux ont été affectés »³⁷, ceci alors qu'à chaque nouvelle enquête internationale PISA³⁸, la France est déjà pointée du doigt pour ses inégalités sociales très fortes et leur lien avec les écarts importants dans les résultats scolaires des élèves (évalués à l'âge de 15 ans)³⁹. Le Ministère annonce que les résultats de l'édition 2020 des évaluations nationales standardisées (que passent tous les élèves entrant en CP et en CE1 depuis 2017 et rendus publics début novembre) sont en baisse par rapport à l'année passée. Pire : l'écart entre les élèves relevant de l'éducation prioritaire renforcée (REP+) et les élèves hors éducation prioritaire augmentent nettement en 2020.⁴⁰ Ceci dans un contexte où les enfants d'immigrés et les enfants immigrés sont fortement représentés dans les territoires de l'éducation prioritaire, notamment du fait de la ségrégation résidentielle, à la fois sociale et ethnique.⁴¹

B. Enonciation de la problématique

Après cette revue de littérature, je vais pouvoir énoncer pas à pas la problématique de ce mémoire. Je vais d'abord préciser ce qu'implique le fait de vivre en CADA pour ensuite préciser deux axes problématiques autour de l'expérience du confinement sans école par des enfants hébergés en CADA et pris en charge en UPE2A.

³⁵ Maiwenn Lamy, op. cit.

³⁶ Stéphane Bonnéry, « Les informations en ligne ne suffisent pas à l'appropriation des savoirs par les élèves », Vidéo 26 minutes, chaîne YouTube de l'Humanité, <https://www.youtube.com/watch?v=bTRP-2-ptrE>, consulté le 18 mars 2020.

³⁷ Maiwenn Lamy, op. cit.

³⁸ Programme international pour le suivi des acquis des élèves

³⁹ <https://www.banquedesterritoires.fr/enquete-pisa-2018-les-eleves-francais-dans-la-moyenne-mais-en-recul>, consulté le 3 juin 2021.

⁴⁰ Maiwenn Lamy, op. cit.

⁴¹ Audren Gwenaëlle et Baby-Collin Virginie, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo. Revue belge de géographie*, 2017, vol. 2-3.

a. Enfants de familles demandeuses d'asile et l'hébergement en CADA

La ségrégation résidentielle qui représente souvent un bouquet de différents types de résidences et d'hébergements inclut parfois un type d'habitat collectif pour une population particulière : un CADA (Centre d'accueil des demandeurs d'asile).

Demandeur d'asile à réfugié, une période d'attente

En arrivant sur le territoire français, une personne migrante effectue des démarches auprès de différentes structures institutionnelles pour déposer sa demande d'asile. En passant d'abord par une Structure de Premier Accueil des Demandeurs d'Asile (SPADA) et la préfecture puis par l'OFII, et par l'OFPRA qui donne une réponse. Si la réponse de l'OFPRA est positive le demandeur est reconnu réfugié ou bénéficie de la protection subsidiaire. Si la réponse est défavorable, le demandeur peut déposer un recours devant la CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile) dans un délai d'un mois à partir de la réception de la décision de l'OFPRA. Dans l'attente de la décision, une attestation de demande d'asile est accordée pour une durée de 10 mois pour une procédure normale ou pour une durée de 6 mois pour une procédure accélérée. Et c'est l'OFII qui est chargé de trouver un hébergement pour les demandeurs d'asile pour la durée de leurs procédures.⁴²

Hébergement des demandeurs d'asile

Donc c'est l'OFII qui informe la personne qui est en procédure de demande d'asile sur les modalités de prise en charge telles que les conditions matérielles d'hébergement (CMA) et l'allocation pour demandeur d'asile (ADA⁴³). Par la suite, l'OFII se chargera de trouver une place selon le type de procédure et selon le département. Soit un HUDA (dispositif d'Hébergement d'Urgence des Demandeurs d'Asile) ou dans un CADA⁴⁴. Le cahier des charges des CADA fixe notamment le taux d'encadrement (un ETP⁴⁵ pour 15 personnes hébergées) et la norme d'hébergement (minimum de 7,5 m² par personne majeure isolée, en

⁴² <https://www.france-terre-asile.org/demandeurs-d-asile-col-280/infos-migrants/demandeurs-d-asile> Consulté le 23 mars 2021

⁴³ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33314> Consulté le 23 mars 2021

⁴⁴ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Asile/Guide-du-demandeur-d-asile-en-France> Consulté le 23 mars 2021

⁴⁵ Equivalent temps plein.

chambre partagée ou individuelle, et « une surface garantissant une intimité suffisante au ménage et un maintien de l'unité familiale »).⁴⁶

Au 1er janvier 2020, le dispositif national d'accueil compte environ 43.600 places autorisées en centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) et la loi de finances 2021 prévoit 3.000 nouvelles places. Pour pallier les insuffisances, le HUDA dispose de 64.500 places d'hébergement. Mais 36% des places en HUDA sont des nuitées d'hôtel, à Paris, à Lyon, à Marseille ou à Nice⁴⁷.

Nous avons pu constater dans ce paragraphe, les étapes à traverser pour les personnes qui demandent l'asile en France et les conditions proposées par l'Etat pour l'hébergement durant la période d'attente de la réponse d'une demande d'asile. La plupart du temps, les parents font une demande d'asile qui inclut leurs enfants. Ainsi dans le CADA du quartier des Neiges où résident les enfants rencontrés au cours de cette enquête, CADA installé en 2004 et rénové en 2016⁴⁸, logent au total 118 enfants âgés de 1 à 18 ans en décembre de 2020.

b. Confinement et élèves hébergés en CADA et scolarisés en UPE2A

En prenant en compte les facteurs principaux : le renforcement des différences entre les élèves en temps de confinement et le fait que les plus touchés par ces inégalités sont les élèves les plus fragiles, j'essaierai de m'intéresser aux conditions de vie et à l'expérience du confinement 1 pour les enfants hébergés en CADA, ainsi qu'à l'accroissement des inégalités scolaires.

Voici un extrait de mon journal de terrain au tout début de l'enquête qui présente des éléments qui ont alimenté la construction de la problématique. Ces notes ont été prises lors de mes premières observations des séances d'aide aux devoirs d'une association prenant en charge des enfants hébergés dans un CADA :

⁴⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038671063> Consulté le 18 mars 2021

⁴⁷ <https://www.lacimade.org/schemas-regionaux-daccueil-des-demandeurs-dasile-quel-etat-des-lieux/> Consulté le 23 mars 2021

⁴⁸ https://www.adoma.cdc-habitat.fr/userdata/c_bloc_file/0/763/763_fichier_RAPPORT-HEBERGEMENT-ADOMA-2016-DEF-compressed.pdf Consulté le 23 mars 2021

« En discutant avec les bénévoles de l'association LHS-Partage, j'ai retenu que l'aide aux devoirs est destinée surtout à des enfants de familles hébergées dans le CADA située à proximité de l'association. A ce jour, j'ai fait connaissance avec cinq enfants : deux en CP, deux en CE1 et une collégienne en classe de 6^{ème}. Pour pouvoir respecter les consignes en période de la crise sanitaire : dans les trois salles de l'association, s'installent trois personnes. Les bénévoles s'occupent souvent d'un ou plusieurs enfants qu'elles ont déjà suivis auparavant. Après le premier cours, à la question de comment ça s'est passé, une des bénévoles m'a répondu que « la petite a beaucoup perdu et donc elles ont commencé par réapprendre l'alphabet », la petite en question est en CE1. A la fin du deuxième cours, les bénévoles se disaient que le mois de septembre d'aide aux devoirs a été trop court pour pouvoir rattraper ce que les enfants ont loupé pendant le premier confinement et qu'il serait mieux de continuer les cours d'aide aux devoirs pendant les vacances de Noël. Une autre bénévole ajoute que les enfants du CADA étaient livrés à eux-mêmes pendant les trois mois du confinement, même si certaines enseignantes ont essayé faire passer des devoirs sur papier, la plupart des enfants ne comprenaient pas les exercices ou certains mots qui les bloquaient dans leur travail. »⁴⁹

Premier axe problématique : l'expérience du confinement : Comment s'est passé le premier confinement en enseignement à distance ? Quels ont été les conditions de vie et de scolarité des enfants et leurs difficultés spécifiques pendant ce confinement 1 (pas d'ordinateur, relations avec les enseignants, barrière de la langue, etc.) ?

Deuxième axe problématique : les effets scolaires du confinement : Comment le premier confinement a-t-il affecté les apprentissages des enfants et se ressent-il au niveau des résultats scolaires (difficultés scolaires éventuellement accumulées pendant le premier confinement) ?

C. Les hypothèses de travail

Je propose ici quatre hypothèses de travail qui seront reprises dans la troisième et dernière partie de ce mémoire, portant sur l'analyse des matériaux et les réponses aux

⁴⁹ Journal de terrain, observation, le 08 décembre 2020

hypothèses. Les trois hypothèses a, b et c répondent spécifiquement à l'axe problématique 1 et l'hypothèse d porte plus particulièrement sur l'axe problématique 2.

a. Hypothèse 1 : Les conditions de vie en habitat collectif

En sachant que les enfants allophones ont des difficultés particulières à l'école, en sachant que le confinement renforce les inégalités au sens large, on peut se poser la question de comment s'est réaménagé le temps scolaire pour les enfants de demandeurs d'asile vivant en habitat collectif, donc en CADA. Voici donc une première hypothèse qu'on peut formuler ainsi : Un habitat relativement exigü (pas de chambre personnelle ni de bureau, mélange des espaces de vie et de travail) et des conditions matérielles difficiles (absence d'équipement numérique : pas d'ordinateur, imprimante, internet, etc.) n'ont pas favorisé le maintien du temps scolaire pour les élèves.

b. Hypothèse 2 : Le barrage de la langue pour les enfants

La faible maîtrise de la langue française par des élèves allophones a pu poser des problèmes particuliers pour maintenir le contact entre les enseignantes et les enfants. Cela a pu limiter la communication entre enseignantes et enfants, la compréhension par les enfants des devoirs à effectuer et ainsi limiter le temps scolaire hebdomadaire.

c. Hypothèse 3 : L'aide scolaire de la part des parents

Les connaissances limitées de la langue française par les parents primo-arrivants a pu rendre difficile l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Les parents qui ne parlent pas le français ou le maîtrisent encore difficilement ont pu rencontrer des difficultés pour assurer le suivi des apprentissages scolaires des enfants, rendu d'autant plus nécessaire en temps de confinement.

d. Hypothèse 4 : L'impact du confinement 1 sur les résultats scolaires

Les limites en termes d'apprentissages scolaires pendant le confinement 1, venant s'ajouter à de nombreux problèmes (déménagement, voyage, séparation, précarité administrative, chômage des parents et précarité économique) déjà présents dans la trajectoire

des enfants de demandeurs d'asile, ont pu causer des formes de régression scolaire ou en tout cas de retard dans les apprentissages en langue française.

Dans cette première partie du mémoire, j'ai réalisé une revue de littérature ciblée pour proposer la problématique de ce mémoire. J'ai également donné des éléments pour mieux comprendre le contexte juridique et institutionnel de ce terrain d'enquête. J'ai enfin proposé quatre hypothèses de travail. Dans une deuxième partie, je vais à présent présenter la méthodologie de l'enquête ainsi qu'une plongée dans les matériaux récoltés.

Partie 2 : Méthodologie et présentation de l'enquête

Dans cette deuxième partie, il faut noter que la section A « Méthodologie de l'enquête » raconte des bouts de l'enquête dans le but de réfléchir aux enjeux méthodologiques, mais que le déroulé de l'enquête en tant que tel sera détaillé dans la section B « Présentation de l'enquête ».

A. Méthodologie de l'enquête

a. Comment enquêter auprès des enfants ?

Pourquoi est-il difficile d'enquêter auprès des enfants ? Pourquoi est-ce compliqué d'enquêter auprès des enfants migrants allophones ? Il est possible d'utiliser différentes méthodes pour accéder à leurs expériences et leurs pratiques. Plusieurs méthodes d'enquête ont ainsi été expérimentées avec des enfants et/ou des personnes migrantes, et notamment :

- Le théâtre
- Le clown-forum
- Les méthodes visuelles⁵⁰
- Les ateliers d'écriture
- Les enfants enquêteurs⁵¹
- Les jeux de classement d'étiquettes⁵²

Isabelle Rigoni et Maïtena Armagnague⁵³ ont montré également qu'enquêter auprès d'enfants allophones et d'enfants migrants représente une double difficulté :

1. Enquêter auprès des enfants.
2. Contourner la difficulté liée à la langue.

⁵⁰ Dans le cas des enquêtes auprès de migrants, pas forcément des enfants, voir : Monika Salzbrunn, « La caméra comme forme d'*empowerment* dans la mise en scène de soi. Retournement des stigmates sur la migration par la mode mise en images », *Revue française des méthodes visuelles*, 15 juin 2020, <http://meta.msha.fr/items/show/49>, consulté le 10 juin 2021

⁵¹ Delalande Julie, « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école », *Agora débats/jeunesses*, vol. 2, 2010, 67-82.

⁵² Lignier, Wilfried et Julie Pagis, « Quand les enfants parlent l'ordre social », *Politix*, 2012, vol. 3, 23-49.

⁵³ Armagnague Maïtena et Rigoni Isabelle, « Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2018/2, n° 82, p. 27-45.

Il y a aussi l'idée d'éviter « l'adulto-centrisme »⁵⁴ dans les enquêtes auprès des enfants en général, en utilisant des mots et des idées simples et adaptés. Mais comment enquêter auprès d'enfants qui parlent la langue française avec difficulté, qui sont donc en apprentissage de la langue, sur leur vécu du premier confinement ? J'ajoute ainsi une troisième difficulté :

3. Faire raconter une expérience passée (le confinement) : le récit rétrospectif.

Ainsi, il s'agit de réfléchir une méthode d'enquête adaptée à mon objet (et aux trois difficultés citées) et à la situation d'enquête. C'est-à-dire que d'abord je n'enquête pas à l'école (pas dans le cadre scolaire), ensuite je n'enquête pas sur le lieu de la famille, du quotidien, du logement (c'est-à-dire pas au CADA). Mais j'enquête dans un lieu intermédiaire, une association d'aide aux devoirs pour les enfants du CADA en tant que bénévole. Dans le cadre d'une activité non obligatoire, des ateliers d'aide aux devoirs à raison de deux soirs par semaine. Comment accéder à la parole et à l'expérience ces enfants dans ce cadre contraint tant au niveau des horaires qu'au niveau de l'activité (faire les devoirs) ?

b. Dispositif d'enquête : des ateliers ludiques et artistiques

Comment mener une enquête qui permette de répondre à la problématique ?

Voici maintenant une présentation de la méthodologie d'enquête telle que je l'ai réfléchi. J'ai d'abord participé à des distributions alimentaires avec l'association LHS-Partage et aux ateliers d'aide aux devoirs de début décembre 2020 à début mars 2021 (avec des interruptions liées aux vacances et à divers soucis de santé des intervenants). J'ai ensuite interviewé la directrice de l'association sur sa trajectoire et sur l'histoire de la création de l'association au mois de janvier 2021. Cela me semble important pour comprendre le contexte car l'association s'est installée au cœur du quartier des Neiges, quartier du Havre. Le CADA qui a été installé dans ce quartier puis l'association qui s'adresse aux habitants du CADA n'y ont d'ailleurs pas été très bien accueillis. Enfin, j'ai interviewé plusieurs bénévoles de l'association, celles et ceux qui sont au contact des enfants : les bénévoles de l'aide aux devoirs et des activités extra-scolaires, sur les conditions de vie des enfants pendant la crise sanitaire et sur les changements dans leur accueil à l'association au cours des deux périodes de confinement (mars-mai 2020 et novembre-décembre 2020).

⁵⁴ Delalande Julie, op-cit.

Puis, dans un second temps, lorsque j'ai pu avoir une certaine légitimité auprès des membres de l'association et des enfants par ma présence répétée, j'ai proposé de mettre en place les ateliers ludiques et artistiques. Car, dans le cadre de l'aide aux devoirs, j'ai pu faire connaissance avec les enfants mais les enfants viennent pour faire leurs devoirs. Les autres bénévoles tiennent à ce que les enfants « travaillent » pendant ce temps d'aide aux devoirs. Ainsi ce n'est pas un créneau idéal pour répondre aux questionnements de cette enquête. Après discussion avec les bénévoles et la gérante de l'association, j'ai pu mettre en place un atelier à un autre moment. Pour l'association, j'ai proposé l'idée d'organiser un atelier ludique et artistique avec les enfants. Nous avons discuté avec les bénévoles du meilleur créneau horaire dans la semaine (14h-16h le mercredi) pour accueillir les enfants et que les bénévoles soient aussi disponibles. J'ai finalement proposé de commencer par une semaine d'atelier, la 2ème semaine des vacances scolaires (du 1^{er} au 5 mars 2021) et j'ai contacté l'animateur du CADA pour l'informer et me coordonner avec lui pour assurer la venue des enfants.

J'ai aussi interviewé l'enseignante UPE2A des enfants, deux autres enseignantes UPE2A à titre de comparaison (des personnes en formation avec moi dans le DU EDUMIM rencontrées cette année), ainsi que l'animateur du CADA et l'assistante sociale du CADA. J'aurais aimé proposer des entretiens ou discussions à quelques parents, mais j'ai eu peu de contact avec eux : les enfants viennent à l'association de façon autonome. J'ai pensé aussi que ce serait plus facile si je découvrais qu'il y avait des enfants de familles russophones ou arménophones (mes deux langues maternelles), mais j'ai rencontré peu d'enfants concernés, donc la question ne s'est finalement pas réellement posée.

Ainsi, le cœur des matériaux d'enquête réside dans le recueil des témoignages des enfants pour compléter les observations des temps d'activité au sein de l'association et les informations obtenues par ailleurs (par les membres de l'association, par l'animateur du CADA, par l'enseignante UPE2A). Comme effectuer des entretiens avec des enfants est assez délicat, je me suis donc appuyée sur une méthodologie visuelle et un projet artistique pour qu'ils et elles racontent avec leurs propres mots leur expérience en France, à l'école, et plus particulièrement pendant le premier confinement. Pour cela j'ai proposé un temps de création avec des autoportraits des enfants par eux-mêmes. Dans un premier temps je leur ai expliqué les démarches pour créer la vidéo-animation, par eux-mêmes (c'est-à-dire leur autoportrait en dessin) et avec eux-mêmes dans les rôles principaux. Pour démarrer, je leur ai proposé de

répondre à quelques questions. Les échanges ont été enregistrés pour l'enquête et pour sonoriser l'animation en collage vidéo en dernière étape. Ces témoignages les ont aussi orientés pour fabriquer leurs personnages (eux-mêmes, des membres de leur famille et de leur entourage) et des éléments de décor (télévision, espace de jeu en extérieur, lit ...). La dernière partie des ateliers n'a pas pu avoir lieu car le troisième confinement a été annoncé et en parallèle, j'ai eu des problèmes de santé qui ont nécessité de nombreux rendez-vous médicaux, une hospitalisation et une convalescence. Ainsi pour finir correctement les ateliers, je compte revoir les enfants au début des grandes vacances d'été, après le rendu de ce mémoire. A partir des réponses de chacun retranscrites par mes soins, nous pourrons choisir ensemble les phrases qui les représentent au mieux pour décrire leurs expériences hors l'école pendant le premier confinement. Ils et elles feront aussi des photos et des collages des endroits et des lieux (quartier, association, CADA ...) où se dérouleront les présentations des personnages qui vont être animées par les enfants. Au montage, j'ajouterai les enregistrements sonores correspondant à chaque personnage.

A quelles parties de la problématique vont pouvoir répondre les différents volets de la méthodologie ?

Axe 1 : Conditions et expérience du confinement 1

Moyens pour répondre à l'axe 1 : Entretiens avec les bénévoles de l'association, avec l'animateur du CADA et avec les travailleurs sociaux ; Entretien avec l'institutrice de la classe UPE2A ; Ateliers ludiques et artistiques avec les enfants ; Mini-entretiens individuels avec les enfants (témoignages enregistrés pendant les ateliers)

Axe 2 : Impact des conditions et expériences du confinement 1 sur les apprentissages et la progression scolaires

Moyens pour répondre à l'axe 2 : Entretien avec l'institutrice de la classe UPE2A + avec d'autres institutrices de classe UPE2A.

Des ateliers artistiques comme outil d'enquête

Pour réfléchir les différentes étapes de ces ateliers ludiques et artistiques, j'ai d'abord décomposé l'axe 1 de la problématique.

Axe 1 : Conditions et expérience du confinement 1

A. Conditions matérielles du confinement (nombre de pièces, chambre, bureau, cahiers, stylo, feutres, tableau, ordinateur, téléphone portable (Smartphone ?), accès imprimante, internet) : à qui appartient chaque objet, usage personnel ou partagé, mise à disposition par la famille ou par le CADA ?

B. Conditions du confinement au niveau de l'entourage. Les adultes de la famille (parents, grands-parents, oncles, tantes), les membres mineurs de la famille (frères, sœurs, âges, scolarisés ou non, quelles classes), l'animateur et les travailleurs sociaux du CADA. D'autres adultes ou enfants importants ?

C. Activités des enfants pendant le confinement : Description d'une journée, description des activités de la semaine : jouer, TV, jeux vidéo, jeux dehors, aide aux travaux domestiques (cuisine, ménage, garde des jeunes frères et sœurs, courses), activités proposées par le CADA. Autres interventions extérieures : associations, mairie ?

D. Activités scolaires : Aide aux devoirs, moments de travail scolaire (dans le logement familial, salle de travail mise à disposition par le CADA ?), contacts avec l'enseignante de la classe et l'enseignante UPE2A (téléphone, visite, réception des devoirs) ?

L'objectif des ateliers ludiques et artistiques est de faire émerger la parole des enfants sur ces 4 sous-axes pour comprendre leurs expériences et leurs points de vue sur le confinement sans école. Plusieurs questions vont se poser. Comment présenter les objectifs (et l'intérêt) de l'enquête et des ateliers aux enfants ? Comment décomposer les ateliers (préparation des étapes, réflexions pédagogiques) ? Il faut aussi veiller à ne pas stigmatiser leurs expériences, c'est-à-dire que les ateliers ne présentent pas leurs expériences uniquement par le manque (pas d'ordinateur, pas de connexion internet, pas de bureau pour travailler). Pour accéder aux expériences pendant le premier confinement, il s'agit aussi de systématiquement faire comparer la situation et l'expérience en temps « normal » ou ordinaire par rapport aux vécus pendant le confinement pour comprendre ce qui est spécifique à la situation étudiée.

Décrire les ateliers : comment concrètement les mettre en place ?

Le résultat final

Le format est un stop motion. J'ai effectué plusieurs tentatives, je me suis formée à ce format artistique et j'ai lu des récits d'expériences d'animation et d'activités d'enseignement auprès des enfants avec le stop motion. Le stop motion est ludique, intéressant pour les enfants, et

ils/elles peuvent voir en le faisant progressivement le résultat apparaître, faire de nouveaux essais, améliorer le produit final. Grâce à la télécommande, ils/elles peuvent manipuler, prendre les photos par eux-mêmes. Après plusieurs essais de mon côté, je me suis rendu compte que le stop motion en 3D est certainement trop compliqué au niveau des manipulations pour des enfants ; j'ai donc préféré leur proposer de réaliser un stop motion en 2D.

Le rôle des bénévoles

Le rôle et la place des bénévoles pendant les ateliers (qui avaient très envie de participer et de m'aider) ont consisté en un appui au niveau de la gestion du groupe et une aide pratique (aider à découper, distribuer la peinture, servir le goûter ...). Je venais en avance, j'expliquais l'objectif de la séance et le déroulement à la personne qui m'accompagnait ce jour-là. J'avais souvent pris contact avec la personne bénévole en amont par téléphone. La présence d'une deuxième personne a permis que je mène chaque séance en étant épaulée et a finalement rendu possible la mise en œuvre de chaque atelier face à un groupe d'enfants soudé (difficile à diviser en sous-groupes) mais trop nombreux pour être géré par une seule intervenante (voir infra.).

Obtenir des informations sur le vécu des enfants pendant le confinement

Il a fallu pour commencer présenter aux enfants l'objectif de l'enquête. J'ai expliqué que l'idée était de raconter comment les enfants du CADA ont vécu le confinement sans l'école. Puis, l'objectif pratique des ateliers. Il s'agit de fabriquer ensemble un stop motion (montrer quelques exemples de stop motion réalisés par des enfants ou des classes). J'ai finalement exposé les étapes de l'atelier.

Etape 1 = Jeux et discussions : ateliers dessin, échanges sur expériences au CADA pendant le confinement. Autoportrait : se dessiner, choisir les personnes qui étaient présentes pendant le confinement, les dessiner. Pareil pour les conditions matérielles du confinement : ordinateur, téléphone (à qui), table, etc. Pareil pour décrire les activités : cuisiner, jouer dehors, s'occuper des plus petits, aller faire les courses, faire des devoirs ...

Mon rôle : enregistrer les discussions collectives et témoignages individuels en passant parmi eux : relancer, m'adapter, faire raconter les situations, les expériences concrètes. Le rôle de la bénévole : aider les enfants dans leurs dessins, distribuer le matériel, encourager.

Etape 2 = Choisir des situations (vécues par plusieurs enfants) et des personnages à mettre en scène avec les enfants parmi tout ce qui a émergé lors de ces premières séances, les écrire.

Etape 3 = Découvrir le stop motion, faire des essais.

Apprendre aux enfants à filmer les mises en scènes des expériences du confinement sous forme de stop motion (matériel : un téléphone, une télécommande, un pied, une bonne lumière)

Leur (re)-montrer plusieurs stop motion + commencer par effectuer des essais (écrire et faire apparaître les lettres de son prénom) ⁵⁵

Etape 4 = Fabrication des supports pour filmer le stop motion.

Réalisation du décor avec les éléments dessinés et découpés puis disposés en situation.

Etape 5 = Mise en scène et prise des photographies pour stop motion

Mettre en scène une ou plusieurs situations : réfléchir l'enchaînement des actions pour raconter une situation en 1 minute et faire plusieurs répétitions. Filmer (photographies avec le logiciel de stop motion) la ou les situations racontées par les enfants

Etape 6 = Organiser une projection des scénettes (stop motion) au CADA et/ou à l'école avec les parents, les enseignants, les animateurs, les autres élèves. Il s'agit de réfléchir au « donnant-donnant » ou contre-don ethnographique. Les enfants participent à l'enquête et la forme de rétribution ou contre-don pourrait être une projection des stop-motion permettant la mise en valeur de leurs vécus et expériences et de leur participation aux ateliers.

Les étapes 1 à 4 (étape 4 pas terminée) ont été réalisées en mars 2021 ; les étapes 5 et 6 seront mises en place au début du mois de juillet 2021 pour finaliser le projet avec les enfants.

Après avoir présenté les réflexions sur la méthodologie d'enquête telle que je l'ai réfléchi, je vais maintenant détailler dans la section suivante le déroulé concret de l'enquête sur le terrain : l'entrée sur le terrain dans un quartier particulier du Havre, les observations des séances d'aide aux devoirs, la présentation des personnes enquêtées et le déroulement des ateliers ludiques et artistiques.

⁵⁵ Voir ici un exemple du travail de stop motion réalisé avec les prénoms des enfants : <https://youtu.be/mzpgPE9OIFU> (Attention confidentiel car non-anonymisé)

B. Présentation de l'enquête

Etant donné le deuxième confinement survenu à la fin du mois d'octobre 2020, mon installation récente au Havre au début du mois de septembre 2020 et le fait que je ne suis pas professionnelle dans les secteurs éducatif ou social, définir et trouver un lieu d'enquête n'a pas été évident au départ. Je vais ainsi vous raconter l'entrée sur le terrain et le début de l'enquête ainsi qu'un historique du quartier où se trouve l'association où j'ai réalisé les observations et les entretiens. Ensuite, je présenterai le déroulé de l'enquête et les caractéristiques des enfants enquêtés. Enfin, je tenterai d'analyser les difficultés qui se sont posées au cours de ce terrain d'enquête.

a. Entrée sur le terrain, historique du quartier et de l'association

Trouver un lieu d'enquête / créer des conditions propices à l'observation en période de crise sanitaire

J'ai d'abord effectué des recherches sur internet dans le but de trouver une association qui exercerait dans les thématiques de l'éducation, des migrations et des minorités. Ensuite, j'ai trouvé l'association Le Havre Solidaire-Partage (LHS-Partage), une association qui organise l'aide aux devoirs ainsi que des cours de français pour des adultes. L'association a été fondée par un couple en 2017, au moment de l'installation d'une cinquantaine de familles syriennes qui se sont réfugiées au Havre.

L'association demeure dans une maison d'un étage avec une surface de 200 m² et appartient au couple de fondateurs. Elle se situe dans un quartier très pauvre et populaire du Havre, le quartier des neiges. Je les ai contactés par mail puis j'ai participé à une première réunion confinée en visioconférence, le 14 novembre 2020. Pendant cette réunion, j'ai appris que l'aide aux devoirs s'était arrêtée à cause du confinement. Par contre, il y avait d'autres tâches à accomplir. Je me suis donc proposée et j'ai commencé par la distribution des vêtements et de la nourriture à des migrants. Dans un deuxième temps, j'ai aussi aidé à récolter des dons pour la banque alimentaire devant un magasin Super U avec d'autres bénévoles de LHS-Partage.

La participation à ces actions, pendant environ un mois une fois par semaine, m'a permis de tisser des liens avec la gérante de l'association LHS-Partage et avec trois autres bénévoles. Mais aussi de parler avec des immigrants de Géorgie en russe et avec des Arméniens en arménien pour leur expliquer certains détails concernant l'organisation des distributions et aides sur le Havre en termes pratiques, ainsi que comment venir aux cours de français. Ces échanges spontanés sur le terrain m'ont apporté une forme de légitimité. Mes capacités à parler en plusieurs langues ont été appréciées par les membres de l'association. Après, j'ai eu également plusieurs rendez-vous avec les fondateurs de l'association pour discuter d'une éventuelle passation pour gérer la page Facebook de l'association. Cela ne s'est finalement pas fait, mais la directrice m'a chargée plus tard de prendre la responsabilité de rédiger et monter un projet de demande de financement auprès du département de Seine Maritime.

Puis, le 2 décembre 2020 au cours d'une distribution de vêtements, la gérante partage avec moi son inquiétude à propos des difficultés des enfants de migrants à apprendre, elle me dit « Quand ils ne comprennent pas un mot, leurs parents ne peuvent pas les aider, donc un mot devient deux mots, puis trois, puis l'enfant décroche ». Je propose de reprendre l'aide aux devoirs au moins pour les enfants qui sont vraiment dans des situations difficiles. Je lui explique que je pourrai le faire puisque j'ai été testée positive au COVID-19 il y a un mois, et que ça m'a sûrement immunisé pour un petit moment et que a priori je ne suis donc pas contagieuse non plus. La machine est lancée, le lendemain une réunion en visio est organisée précisément pour reprendre l'aide aux devoirs. J'ai ainsi pu participer aux séances d'aide aux devoirs, commencer à faire connaissance avec les enfants et suivre les discussions entre bénévoles concernant les difficultés spécifiques rencontrées par ces enfants sur le plan scolaire. Avant de poursuivre plus en détail sur le déroulement de l'enquête, je vais d'abord effectuer un détour nécessaire pour comprendre le quartier particulier d'implantation du CADA et de l'association.

L'histoire du quartier des neiges et de l'association LHS-Partage

Le quartier des neiges est un quartier populaire d'environ 1700 habitants avec 28,8% de logement social et un taux de chômage de 23,3% en 2016⁵⁶. Ancien quartier des dockers et

⁵⁶ https://maps.aurh.fr/index.php/view/media/getMedia?repository=20&project=test_fiche_quartier_interactive&path=media%2Fdocs%2Flehavre_les_neiges.pdf, consulté le 16 juin 2021

des ateliers et chantiers du Havre, le quartier des neiges est logé au beau milieu du port, un peu à l'écart du reste de la ville⁵⁷. Le quartier a perdu beaucoup d'habitants, ainsi qu'une bonne partie de ses services de proximité : pas de pharmacie ni de médecin, peu de commerces (seule une épicerie et une boulangerie subsistent), un bar « le village », pas de coiffeur, le club de foot a également fermé il y a quelques années. Ce quartier du Havre dont le vote est passé du PC à l'abstention et au RN ces dernières décennies est le lieu où s'installe d'abord le CADA ADOMA où habitent les enfants enquêtés, puis l'association LHS-Partage qui s'adresse aux habitants du CADA.

Un quartier « à part »

J'arrive tranquillement vers le quartier des Neiges pour la première fois, une route que j'ai parcourue à vélo par la suite à maintes reprises, pendant les mois de l'enquête. On comprend que l'on s'approche du quartier en apercevant les deux cheminées de 8 ou 10 mètres de haut de la centrale thermique, les grues et les immenses tas de containers. Pour accéder au quartier, il faut passer par un d'une série de huit ponts qui relie « les Neiges » au reste de la ville du Havre. Je passe par la même route tous les mardis et jeudis de la semaine pour l'aide aux devoirs dans l'association en observant à l'entrée du quartier les quelques barres d'immeubles où se trouve le CADA puis le paysage change et je circule entre les petites maisons individuelles. « Les maisons ont rarement un étage. Elles sont souvent très petites, bâties par ses habitants avec les moyens du bord, flanquées de petites extensions couvertes de fibrociment que l'on a bricolées quand la famille s'est agrandie »⁵⁸. A 20 minutes du centre du Havre à vélo, le quartier des Neiges n'est pas très fréquenté par les habitants d'autres quartiers du Havre ou alors ce sont les gens qui sont intéressés par l'achat d'un pavillon ou d'autres biens immobiliers parmi les moins chers de la ville. Avec ses 5000 habitants dans les années 1970, et ces quelques 1700 habitants aujourd'hui, ce lieu est unanimement décrit comme « à part ».

Les témoignages des Neigeois confirment mes observations. « L'autre jour, on m'a dit qu'il y avait eu jusqu'à 65 commerces aux Neiges à une époque ». Il n'y a pas de pharmacie, pas de coiffeur, pas de médecin. Tout le long de la route principale qui traverse le quartier, les volets et rideaux des anciens commerces sont baissés. « Parce que les Neiges ne sont pas pris

⁵⁷ Voir Annexe V : Carte de quartier des Neiges

⁵⁸ Malon Claude, *Le Promeneur des non-lieux*, Rouen, Des Falaises, 2020

suffisamment en compte par la ville ». « Il y avait des fêtes ici, avant, des bals, des animations sportives, au moins des activités pour les enfants dans le quartier, plus de foot par exemple. Depuis 2000 ni gymnase ni rien du tout, seul sport pour les enfants c'est de courir à la boulangerie ». ⁵⁹ Les statistiques parlent aussi : « Majoritairement blanc, où se côtoient ouvriers-ères retraité-es ou en activité, quantité de chômeurs-ses, (Le recensement de 2010 de l'Insee comptabilise 26,4% de chômeurs-ses aux Neiges (dont 35,7% chez les femmes), pêcheurs et chasseurs braconnant dans l'estuaire, personnes vivant de la débrouille et personnes ravisées installées dans les HLM, perturbent les Havrais.es ». ⁶⁰ Comparativement aux autres quartiers du havre, les neiges comptent « Davantage de personnes sans qualification et une population ouvrière plus importante ». ⁶¹ Les habitants de ce quartier populaire expriment un abandon des services publics et un sentiment d'habiter un lieu dans un environnement dégradé.

De l'Etat à la Ville et au Port : un quartier en danger ?

En 2020 le préfet de Seine-Maritime a fait parvenir à la mairie un porter à connaissance plaçant une partie des Neiges en zone de danger. Le quartier touche le port et notamment le quai des Amériques, où sont entreposés des conteneurs pouvant contenir des matières dangereuses. Une partie du quartier des Neiges (au sud) est donc exposée à un risque et les règles d'urbanisme doivent tenir compte de ce danger ⁶². A la suite de la prononciation de cette annonce, la construction immobilière est bloquée : « Toute construction ou extension est interdite dans tout le quartier des Neiges, dans l'attente que l'Etat affine son étude » ⁶³. « Ces études, acceptées par l'État, pourraient prendre entre 18 mois et deux ans » ⁶⁴. L'élue PCF havraise Nathalie Nail s'exprime à ce sujet : « L'avenir des Neiges est en question. Quand on interdit cela, c'est qu'on veut en faire autre chose qu'un quartier pavillonnaire » ⁶⁵. Comme le remarque un habitant des Neiges : « ils ont toujours voulu les Neiges. Les

⁵⁹ https://actu.fr/normandie/le-havre_76351/reportage-dans-le-mblematique-quartier-neiges-havre-entre-desolation-espoir_28699493.html, 20 mars 2021

⁶⁰ Burtin Zortea Julia, « Faillir avoir disparu (deux fois). Une commune libre dans le port autonome du Havre », 13, 2020, p. 74-80.

⁶¹ INSEE dossiers, Normandie, « Diagnostic social infra-urbain et des quartiers prioritaires de la CODAH », Mai 2018, p. 22

⁶² <https://www.tendanceouest.com/actualite-370600-polemique-le-havre-le-quartier-des-neiges-en-zone-dangereuse-les-regles-d-urbanisme-modifiees.html>, consulté le 15 juin 2021

⁶³ Rouxel Arnaud, « Aux Neiges, encore attendre », Paris Normandie, 1473, 02/2021, p. 9

⁶⁴ <https://www.tendanceouest.com/actualite-370600-polemique-le-havre-le-quartier-des-neiges-en-zone-dangereuse-les-regles-d-urbanisme-modifiees.html>, consulté le 15 juin 2021

⁶⁵ Rouxel Arnaud, « Aux Neiges, encore attendre », Paris Normandie, 1473, 02/2021, p. 9

recupérer pour en faire un stockage de conteneurs » et un autre habitant rajoute : « Ici, derrière les portiques, il n'y a pas beaucoup de place » ou alors : « j'ai toujours entendu dire qu'un jour les Neiges seraient supprimées. Nous, ça fait six générations qu'on est là », raconte Brunhilde, dans son jardin, derrière un portail en fer sur lequel est inscrit « Les Neiges éternelles », comme le symbole d'une lutte pour survivre.⁶⁶ Cela fait penser à l'histoire de la résistance dans le quartier des Neiges, qui a eu lieu dans le passé, une histoire de luttes pour avoir le droit de rester et d'habiter ce quartier familial. Ayant été classé en zone Seveso en 1995, c'est en effet après une forte mobilisation des habitants en 1997 que ce classement préfectoral a été annulé et les deux usines chimiques du port mises en cause ont dû quitter les lieux.

Quels seront les résultats de ces polémiques et par quels moyens seront-elles résolues ? En attendant les décisions politiques suivantes, le quartier se vide et s'écroule progressivement. Les habitants qui restent dans le quartier sont majoritairement ceux qui ne peuvent pas partir, n'en ayant pas les moyens, ou alors ce sont les gens qui ont toujours vécu et travaillé ici comme le note Sandrine : « C'est un peu le quartier des dockers, ce métier se transmet de père en fils et ils y habitent depuis toujours »⁶⁷. Ceux-là sont très attachés à leur quartier et essaient de le défendre et le protéger.

Le CADA dans le vieux quartier des dockers

J'ai cherché à comprendre pourquoi le CADA a été installé dans ce quartier des Neiges. Mais la plupart du temps, les gens ne savent pas quoi répondre à cette question. J'ai quand même recueilli une hypothèse avancée par Frédéric : « Je sais pas trop. Après je sais que, dans ce quartier parce que ce sont des vieux bâtiments, et c'est vraiment un quartier mis à part, un ancien quartier portuaire, vieux quartier de dockers ou quoi. Du coup, vu que les gens ne veulent pas trop venir ici, il y a rien ou quoi. Il est plus simple pour les bailleurs d'acheter ici que dans d'autres quartiers ».⁶⁸ Sans doute que c'est une part de la réalité mais on peut supposer aussi que c'est une suite logique des choses. Cela a été démontré par les sociologues à propos de la répartition inégale dans l'espace urbain de groupes caractérisés sur une base sociale (ségrégation sociale) ou ethnique (ségrégation ethnique). Les Neiges a

⁶⁶ Rouxel Arnaud, « Aux Neiges, encore attendre », Paris Normandie, 1473, 02/2021, p. 9

⁶⁷ Secrétaire de l'association LHS-Partage, enregistrement du 8/01/2021, durée 1h50

⁶⁸ Animateur du CADA au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 06/05/202, durée 0h32

toujours été un quartier populaire ce qui a peut-être rendu possible l'installation des bâtiments-foyer pour les migrants travailleurs par ADOMA déjà vers la fin des années 1950, aujourd'hui remplacés par le CADA. Cela a fait se rencontrer ces groupes d'une part des habitants défavorisés du quartier et d'autre part des habitants du CADA et cela a forcément amené une coupure avec le reste du Havre, comme « toute forme de regroupement spatial associant étroitement des populations défavorisées à des territoires circonscrits », (Grafmeyer 1994)⁶⁹.

« Tout a commencé par l'épicerie de Ben » : l'installation de l'association aux Neiges

L'association LHS-Partage a pour objet de favoriser l'intégration et l'autonomie des réfugiés, partager et développer des compétences, aider des projets d'insertion professionnelle. Elle délivre des cours de français pour adultes et met en place des séances d'aide aux devoirs pour les enfants. A la tête de l'association se trouve un couple musiciens de profession. Sandrine et François occupent les postes de secrétaire et président dans le bureau de l'association. L'installation de l'association dans le quartier des Neiges n'a pas été longuement réfléchi. Sandrine⁷⁰ explique : « C'est parce que François en partant au chômage s'est dit que s'il trouve pas un boulot, il va acheter un endroit pour faire des travaux, c'est sa passion ». L'endroit a été choisi parce que l'immobilier n'était pas très cher. Pour pouvoir se faire accepter dans le quartier, François a d'abord acheté l'épicerie de Ben. Cela a permis la continuation de l'existence de la seule épicerie et a donné un emploi. Puis il a acheté un ensemble bar et un ancien hôtel. Le bar « Le Village » continue à fonctionner et le petit hôtel est en train de se transformer en appartements, où souvent logent des personnes qui ont du mal à trouver un logement surtout après une obligation de quitter le CADA, et sont logés là temporairement par Sandrine et François. Et ce sont les salles de cours qui se trouvent au rez-de-chaussée de cet ancien hôtel qui sont devenues les locaux de l'association qui accueille les réfugiés, les demandeurs d'asiles et leurs enfants. L'association est née en 2017 et était mobilisée à ce moment-là, surtout pour l'aide aux familles en provenance de Syrie qui sont arrivées au Havre. Puis, l'association a continué ses activités adressées à ces différents publics.

⁶⁹ Cours de Rigoni Isabelle sur Sociologie des migrations, des minorités et des relations interethniques, de DU EDUMIM, mars 2021

⁷⁰ Secrétaire de l'association LHS-Partage, enregistrement du 8/01/2021, durée 1h50

Ainsi, ce quartier riche en histoire a une ambiance de village comme le remarque Christelle⁷¹ : « Comme dans tout village, les tensions entre habitants des Neiges existent, mais ici on ne lave pas son linge sale avec des inconnus ». Le quartier a toujours eu une tendance à se refermer sur lui-même pour se protéger tout en résistant car il y a toujours eu cette question d'élargissement du Port. Donc l'installation d'un CADA dans un quartier où il n'y a déjà pas de place n'était peut-être pas la meilleure ligne à suivre. L'installation de l'association pour aider des migrants dans le cœur du quartier n'a pas beaucoup plu non plus : « Je suis la première à dire que j'étais pas bienveillante envers cette association qui s'installe et qui ramène ces étrangers dans le quartier, mais après quand j'ai commencé à m'intéresser, je m'y suis intégrée »⁷². On aurait pu imaginer un meilleur accueil des migrants si ce quartier n'était pas à l'abandon et ne souffrait pas autant d'une peur et d'un risque de disparition.

Voyons maintenant comment moi-même j'ai pu m'intégrer à l'association, habituer les enfants à ma présence et inscrire cette enquête dans les activités de l'association. Les pages suivantes me permettront d'exposer les matériaux auxquels j'ai pu avoir accès au cours de cette enquête, pour ensuite exposer les analyses et réponses aux hypothèses dans la troisième et dernière partie de ce mémoire.

Les premières observations des séances d'aide aux devoirs

Les séances d'aide aux devoirs m'ont permis d'acquérir une légitimité dans l'association, de rencontrer les enfants, de gagner la confiance à la fois des bénévoles et des enfants. Je me suis présentée à tous les nombres de l'association en octobre 2020 au moment de la première réunion à distance sur Zoom, puis j'ai croisé les bénévoles au moment de la distribution des vêtements et de la nourriture à l'association. Donc quand l'aide aux devoirs a repris, on se connaissait déjà un peu avec les bénévoles. Etant donné les conditions sanitaires à respecter, nous passions juste 1h30 avec les enfants sans avoir trop de possibilité de parler même après les cours car il fallait respecter le couvre-feu à 18h et rentrer rapidement chez nous.

⁷¹ Bénévole de l'association LHS-Partage, par ailleurs habitante du quartier des Neiges, enregistrement du 21/01/2021, durée 0h21

⁷² Bénévole de l'association LHS-Partage, par ailleurs habitante du quartier des Neiges, enregistrement du 21/01/2021, durée 0h21

Déjà avant les vacances de Noël, j'avais parlé de mon idée de faire un atelier ludique et artistique avec les enfants à Sandrine en lui expliquant que j'aimerais par cet atelier recueillir les histoires des enfants sur leurs vécus pendant le confinement 1 pour accomplir une partie de mon mémoire dans le cadre du DU EDUMIM. Mais je lui ai expliqué aussi que je tiens beaucoup à partager mon savoir autour de la photo et la vidéo (manipuler les outils visuels) pour que les enfants apprennent à s'exprimer par ce medium et que d'autre part, j'aimerais projeter le résultat final de notre travail avec les enfants pour valoriser le point de vue des enfants. Cette conversation a été transmise aux bénévoles. Puis quand j'ai parlé de mettre en place un atelier, les bénévoles m'ont tout de suite tendu la main en disant qu'elles étaient prêtes à me suivre.

Les premières fois de ma présence à l'aide aux devoirs, je me suis occupée de deux filles parmi les plus petites qui étaient présentes. On m'a simplement présenté comme Anna. Malgré le peu d'échanges informels et la rapidité du créneau d'aide aux devoirs, j'ai pu glaner petit à petit certaines informations et découvrir plusieurs enfants. Surtout, lorsque les devoirs se terminent un peu avant l'heure, il reste une dizaine de minutes pour jouer avec les enfants avant qu'ils ne repartent au CADA. Voici plusieurs extraits du journal d'observation qui témoignent de ce que m'ont permis de comprendre les premières séances d'aide aux devoirs :

« Ira et Tbilisi (CE1) : Au niveau de la réalisation de ses devoirs, Ira arrive à lire difficilement même après plusieurs relectures. Mais ce que j'ai compris avec le temps, c'est aussi qu'elle ne comprenait pas bien tout ce qu'on pouvait lui dire à l'oral. Par exemple : Ils sont de la même classe Ira et Tbilisi (CE1). Tbilisi a des problèmes de santé et il devait être opéré donc il a été absent pendant plusieurs jours. J'ai essayé de demander à Ira des nouvelles de son camarade de classe. Est-ce que Tbilisi est retourné à l'école ? Elle m'a regardé très attentivement puis elle m'a demandé, « Tbilisi ? », j'ai dit « oui, le garçon qui a été opéré, il va bien ? Il est retourné à l'école ? », elle m'a dit « Oui », j'ai demandé « il va venir ce soir ? », elle m'a répondu « oui il est venu » (il était absent). Je n'ai pas continué à l'embêter avec mes questions. Mais un autre jour quand je lui parlais de la mise en place des ateliers et je voulais savoir si elle aimerait y participer, j'ai compris qu'elle ne me comprenait pas. A un moment donné, je lui ai demandé plus simplement si elle aimerait venir jouer à l'association et elle m'a répondu : « Et ma sœur ? ». Je lui ai répondu que « oui, sa sœur sera là aussi si elle veut ». J'ai travaillé souvent avec Ira et Tbilisi ensemble. Une fois nous avons parlé avec Tbilisi de nos origines arméniennes et du fait que nous parlions des langues différentes. Ce à

quoi Ira a ajouté qu'elle aussi, elle parle anglais et espagnol et qu'elle vient d'Espagne. La famille de Géorgie est venue en France pour pouvoir soigner Tbilisi. J'ai vu son père venir le chercher après l'aide aux devoirs en voiture. La mère de Tbilisi parle français. Quand j'ai parlé à Tbilisi d'un atelier artistique, il a compris de quoi il s'agissait et il m'a demandé de ne pas le commencer sans lui car il devait être absent pour se faire opérer.

Faysa (6^{ème}) : Elle n'a pas de problème pour s'exprimer en français. Tout à fait partante pour l'atelier. Sa mère, syrienne, vient à l'aide aux devoirs et essaye d'apprendre avec les plus petites car n'arrive pas à suivre les cours avec les adultes.

Aminata (CE1) : Les bénévoles m'expliquent qu'elle avait oublié l'alphabet à son retour à l'association après le confinement, mais qu'elle s'est très vite remise au travail. Elle s'exprime très facilement en français. De quel pays vient-elle ? J'ai appris par Sandrine qu'elle ne faisait pas partie de la classe UPE2A mais elle ne savait pas pourquoi. »⁷³

Ces extraits de journal de terrain donnent une idée des bribes d'informations auxquelles j'ai pu avoir accès par l'accompagnement aux devoirs : âge et classe des enfants, découvrir leur niveau de compréhension du français, pour certains savoir pour quelle raison ils et elles sont arrivés en France, etc. Surtout, ces séances d'aide aux devoirs m'ont permis de me faire connaître des enfants et de leur donner envie de venir aux ateliers ludiques et artistiques.

b. Déroulé de l'enquête et tableau des enquêtés

Des observations et des ateliers avec les enfants

J'ai participé à 15 séances d'aide aux devoirs (de décembre 2020 à mars 2021 : entrecoupées par les congés scolaires et des arrêts de l'aide aux devoirs pour cause de maladie des bénévoles). Après chaque séance, je prends des notes d'observation et je décris comment s'est déroulée la séance. J'ai pu rencontrer 6 enfants qui viennent régulièrement à l'aide aux devoirs, et au total 14 enfants avec celles et ceux qui sont venus aux ateliers ludiques et artistiques. J'avais rencontré Aminata, Tbilisi et Faysa à l'aide aux devoirs, mais ils ne sont pas venus aux ateliers artistiques, pourtant ils en avaient très envie : sont-ils/elles partis ? N'ont-ils pas eu l'info ? (notamment à cause des interruptions de l'aide aux devoirs mais aussi des OQTF qui interviennent régulièrement ...).

⁷³ Journal de terrain, observations, le 8 décembre 2020, 05 janvier 2021, 14 janvier 2021, 21 janvier 2021

Il y a eu une réunion en visio de l'association le vendredi 19 février 2021 à 18h où j'ai parlé des ateliers officiellement et l'idée a été validée. Sandrine m'a demandé d'envoyer un mail aux bénévoles, ce que j'ai fait le lendemain (samedi 20/02/2021, voir Annexe 1). J'ai donc commencé ces ateliers la semaine du 1^{er} au 5 mars 2021 à raison de 2h chaque après-midi, puis nous avons continué lors de plusieurs mercredis après-midi après les vacances scolaires. Voici ci-après le tableau des enfants enquêtés avec les informations récoltées au cours des séances d'aide aux devoirs et des ateliers artistiques. Les enfants sont âgés de 6 à 11 ans et sont nés au Nigéria, en Serbie, au Rwanda, en Angola, en Géorgie, en Syrie. Pour certains, ils et elles ont passé plusieurs années en Espagne, en Italie ou en Allemagne, avant leur arrivée en France.

N°	Nom Prénom	Pays de naissance	Nb de frères et sœurs / Place dans la fratrie	Classe et âge	Date d'arrivée en France	Mère : nv d'études et métier au pays d'origine (contact ?)	Père : nv d'études et métier au pays d'origine (contact ?)	Langues parlées et niveau en français	Résumé de la situation pendant confinement 1	Résumé de la situation actuelle
1	Ira	Nigéria Passage par Espagne (disent qu'ils sont nés en Espagne ?)	aînée +2 soeurs, Frisse de 3 ans et Trésor de 7 ans	CM1, 9 ans	?	« Fait la maison »	Travaille mais elle ne se souvient pas où	Espagnole, Anglais, Français difficilement	J'ai des doutes sur sa capacité à comprendre mes questions	A dessiné, un ordinateur, un jeu à l'extérieure Présent tous les jours
2	Trésor	Nigéria Passage par Espagne	2eme + 2 soeurs, Ira de 9 ans + Frisse (?) de 3 ans	CP1, 7ans	?	Elle sait pas	Elle sait pas	Espagnol, Anglais, Français difficilement	Aidé par grande sœur. J'ai des doutes sur sa capacité de comprendre mes questions	A dessiné une sortie en famille Présent tous les jours
3	Trésor	Mère Nigéria, Père Côte d'Ivoire Passage par Allemagne (« en vacances »)	2ème + grand frère de 13 ans + sœur Maya de 6 ans	CM1, 9 ans	?	Osas, 40 ans, Nigeria, Ne travaille pas	Jeffry, 43 ans, Côte- D'ivoire, répareit des voitures au pays, actuellement coiffeur	Anglais, Allemand, Français	A réussi de faire ses devoirs Aidé par grand frère	OQTF Présent tous les jours
4	Maya	Mère Nigéria, Père Côte d'Ivoire Passage par Allemagne	Dernière, 2 frères,	CP, 6 ans	?	Osas, Nigeria, travaille à la maison fait la nourriture	coiffeur	Anglais, Allemand, Français	Aidée par ses frères	OQTF Présent tous les jours
5	Honor	Italie ? (parents nigériens) Passage par l'Allemagne	2ème + 1 grand frère + 3 petits frères	CM2, 11 ans	?	Blessing, Nigéria, (travail de père: bricoler des maisons. Mère: Ma mère après quand mon père travaillé, elle va travailler pour enlever tout ce qu'y était	Osaro, Nigéria (Bricolage dans des maisons au pays) actuellement au chômage	Italien, Anglais, Allemand, français	Pas de données	2 présence aux ateliers

6	Michel	Italie ? (parents nigériens) Passage par l'Allemagne	3eme + 2 grands frères + un petit frère	CE2, 9 ans	?	Blessing, Nigéria, (au pays ménage après le travail de père) actuellement au chômage	Osaro, Nigéria (Bricolage dans des maisons au pays), au chômage	Italien, Anglais, Allemand, français	Pas de données	2 présence aux ateliers
7	Bane	Serbie	Aîné + 2 frères	CM2, 10 ans	?	Iveta, Rien	Travaille voiture rouge	Serbe		OQTF Présent tous les jours
8	Boris	Serbie	2eme + un grand + un petit frère	CE2, 9 ans	?	Iveta, Rien	?	Serbe		OQTF Présent tous les jours
9	Sava	Serbie	Plus petit + 2 grands frères	CP1, 7 ans	?	Iveta, Rien	?	Serbe		OQTF Présent tous les jours
10	Tes	Rwanda	Aîné + petite sœur	CP, 6 ans	?	?	Pas de travail	Rwandais		Présent tous les jours
11	Hanss	Angola	2 sœurs de 2 et 13 ans	CM2, 10 ans	2019 décembre	?	Banque	Portugais Anglais Français		1 présence aux ateliers
12	Aminata	?	?	CE1	?	?	?	Français		OQTF Pas d'UPE2A
13	Tbilisi	Géorgie	?	CE1	?	?	?	Arménien, géorgien, russe, français		OQTF
14	Faysa	Syrie	?	collège	?	?	?	Français Arabe		Statut de réfugié Pas d'UPE2A

Des entretiens avec les adultes

J'ai réalisé plusieurs guides d'entretiens (voir annexes 2 et 3) pour les entretiens avec les enseignantes UPE2A, la directrice de l'association, les bénévoles, les salariés du CADA. Voici ci-dessous un tableau qui résume ces entretiens avec les adultes.

Prénom	Fonction	Date et durée de l'entretien enregistré	Niveau d'étude / profession	Objectif de l'entretien
Sandrine	Directrice de l'association	08/01/2021 1h50	Professeure de musique	Histoire de l'association
Christelle	Bénévole	21/01/2021 21min	BEP agent administratif + licence de comptabilité. Retraite anticipée.	Aide aux devoirs
Christaline	Bénévole	21/01/2021 14min	En licence de « droit bilingue anglo-américain »	Aide aux devoirs
Eve	Assistante sociale	06/05/2021 41 min	DE Educatrice spécialisée	Conditions du confinement
Frédéric	Animateur actuel du CADA	06/05/202 32 min	Intermittence de spectacle en musique DEES	Conditions du confinement
Céline	Institutrice UPE2A Quartiers des Neiges, Le Havre	08/04/2021 2h10	Licence en Histoire Master MEEF	Scolarité en confinement
Hélène	Institutrice UPE2A Sevran	21/04/2021 1h15	Licence en Lettre moderne Master MEEF	Scolarité en confinement
Nicole	Institutrice UPE2A Avignon	23/04/2021 30 min	Licence LEA Master Français langue étrangère	Scolarité en confinement

c. Quand des difficultés se posent : accéder à la parole des enfants lors des ateliers

Je vais maintenant exposer comment se sont déroulés les ateliers ludiques et artistiques pour permettre d'imaginer l'ambiance et pour présenter les difficultés qui se sont posées. Comme prévu j'ai commencé les ateliers ludiques et artistiques avec les enfants pendant la deuxième semaine des vacances d'hiver, du 1er au 5 mars 2021. Evidemment j'ai eu beaucoup de surprises, qui ont nécessité de l'improvisation et de revoir le déroulement des ateliers au fur et à mesure.

Jour 1 : 1^{er} mars 2021

Déjà le premier jour, les enfants sont venus à 11 avec une assistante sociale du CADA. Je ne m'attendais pas à ce qu'ils soient si nombreux mais j'ai réussi à lancer l'atelier, à les questionner et leur faire dessiner les réponses. Néanmoins j'ai été amenée à terminer l'atelier au bout de 1h30 à la place de 2h. La gestion des enfants, leurs questions, mes réponses, mes explications de notre projet à réaliser et l'explication des différentes étapes ont été très éprouvant surtout que je n'avais pas beaucoup d'aide de la part de l'assistante sociale qui observait sans intervenir. Je me suis présentée : d'où je viens, les langues que je parle, ce que faisaient mes parents, et j'ai demandé : « et vous ? ». J'ai récolté des informations des fois pas très complètes mais importantes sur leurs familles, leurs pays d'origine, les langues parlées, leurs âges, leurs classes à l'école. J'ai remarqué aussi les enfants qui participent peu, qui sont gênés par la langue et n'arrivent pas à s'exprimer et ceux qui parlent tout le temps sans arrêt. Tout de suite après j'ai repris contact avec Frédéric, l'animateur du CADA. Je lui ai demandé d'essayer de diviser les enfants en deux groupes puisque d'un côté, ils sont très nombreux si je dois travailler seule avec eux (lorsque aucune bénévole de l'association n'est disponible, elles ont eu tour à tour des soucis de santé pendant le troisième confinement) et de l'autre côté, les salles de l'association ne sont pas si grandes pour permettre de réunir tout ce monde en temps de crise sanitaire (jauge et distances à respecter).

Jour 2 : 2 mars 2021

Le lendemain, l'affaire était réglée et les groupes créés. Cette fois-ci c'est Frédéric qui les accompagne. Christelle, une des bénévoles de l'association, vient en renfort. Une des séances les mieux réussies. Je fais mon introduction avec l'histoire des portraits en leur montrant des tableaux et en les questionnant. Ils étaient très intéressés, certains ont participé en parlant,

certaines ont dessiné. J'ai divisé ce groupe de 5 enfants en 2 et 3 et leur ai demandé de faire leurs dessins dans les différentes salles. Christelle est restée avec 2 enfants et Frédéric est resté avec 3 enfants. J'ai réussi de faire un tour de table dans deux petits groupes et préciser certaines de leurs réponses qui m'ont été données pendant le premier regroupement, en ajoutant des nouvelles questions comme le nombre des chambres dans leur logement, la présence d'ordinateur chez eux et à qui appartenait cet ordinateur, les téléphones et leur utilisation, les noms des autres enfants dans la famille, etc., et j'ai enregistré tout cela. On a mis en œuvre ce même scénario pour le deuxième groupe qui est arrivé une heure après. Frédéric m'a dit ensuite que les enfants viendront seuls la prochaine fois car finalement c'est leur quartier et qu'ils font cette route chaque jour. Le CADA est situé à environ dix minutes à pied du local de l'association.

Jour 3 : 3 mars 2021

Sandrine (directrice de l'association) et Christelle sont là. La séance est sur le confinement. J'ai essayé de leur poser des questions pour voir s'ils se souviennent. Effectivement les mots : virus, masque, être malade, pas d'école, tousser, sont apparus. J'ai essayé de demander ce qui n'était pas pareil par rapport à « avant » ou « d'habitude » et s'ils pouvaient raconter une journée de leur vie pendant le confinement. J'ai demandé aussi pour l'école. La parole n'était pas très bien répartie. Comme d'habitude, Trésor, l'un des plus âgés (9 ans) et plus à l'aise en français, répond et raconte et les autres se sentent soulagés d'un exercice compliqué.

Exemple (extrait de la discussion enregistrée) :

09 :54 Trésor : « Des fois on sort pour prendre l'air »

09 :57 Sava : « Après on tousse, tousse après on lave les mains »

Autre exemple : Une journée en confinement par Trésor

15 :54 Boris : « rien, j'aime pas le travail, pendant le confinement il y avait rien à faire »

Question : « vous dessinez pas ? » Trésor : « Noooooon c'est pas mon truc ».

17 :04 Trésor : « je me lève, je me brosse les dents, je prends mon petit déjeuner, je regarde la TV, j'attends que les devoirs viennent, je fais un peu de devoirs parce que j'ai beaucoup de devoirs. J'en fait 5 après je regarde la TV, après je mange après déjeuner le repas de midi après je regarde la TV et je mange le repas du soir et je regarde la TV. »

Questions et discussions :

31 :47 Anna : « Vous savez ce que c'est un couvre feu ? »

Trésor : « Oui ! C'est un agent qui décolle. C'est une fusée qui décolle. »

Anna : « Et aujourd'hui le couvre-feu ? »

Trésor : « Aaaah c'est de 18h à 6h. A 18 on doit tous rentrer chez nous ».

Boris : « Covid19, masque »

Anna : « tu faisais quoi pendant le confinement ? »

Boris : « je jouais dehors au foot derrière le centre social, je faisais rien ». Puis il explique un jeu.

Après son témoignage tout le monde a répété la même chose, en expliquant ce jeu. Ils fonctionnent par mimétisme dans le groupe, du fait qu'ils jouent souvent ensemble et vivent ensemble. Du fait certainement aussi des difficultés en français, il est plus facile d'acquiescer à la réponse de l'un d'entre eux.

Je leur ai proposé de dessiner un moment de leur vie. Je passe voir ce qu'ils font pour poser des questions. J'ai constaté que dans la plupart du temps, ils dessinaient quelque chose qui s'est passé dans leur vie mais peut-être pas forcément pendant le confinement. Dans ce groupe par exemple, j'avais donc Trésor de 9 ans, sa sœur Maya de 6 ans, un autre Trésor de 7 ans, Bane de 10 ans et Seva de 6 ans. Bane de 10 ans parlait seulement avec des mots sans forcément faire des phrases et copiait tout ce que faisait Trésor, ce qui m'a donné l'idée que peut-être il pouvait ne pas comprendre de quoi on parle. Seva son frère surtout vu l'âge ne captait pas trop non plus. Trésor, 7 ans, s'exprime difficilement en français mais a dessiné une sortie dans un jardin, pendant le confinement dit-elle. Maya 6 ans, la sœur de Trésor 9 ans, a dit qu'elle a adoré Noël en confinement. On n'est donc plus sur le premier confinement. Il faut avouer que la différence entre les trois confinements, la crise sanitaire, les couvre-feux : en tant qu'adulte, j'ai des difficultés à les différencier et à me rappeler les conditions concrètes des différentes périodes. Ce n'est donc évidemment pas très clair pour des enfants, qu'ils soient allophones ou non.

Le deuxième groupe n'était pas complet et j'ai eu des situations similaires.

Ce jour-là, j'ai compris qu'il y en a qui peut-être ne voient pas de quoi je parle et qu'il y en a qui n'osent pas parler devant tout le groupe. Et j'ai compris aussi le rôle de Trésor de 9 ans, qui monopolise la parole parfois en répondant à la place des autres, parce que d'abord il

connait les histoires de tout le monde et d'autre part parce qu'il semble les protéger maîtrisant mieux les codes et les contacts avec les adultes et l'extérieur au CADA en général.

11 :31 Anna : « Vous êtes aussi 5 dans votre famille ? »

Seva : « Oui. »

Trésor : « Ils sont plus que ça, ils ont des grands frères. »

Anna : Tu as un téléphone ?

Trésor : Non

Baen : Moi j'ai un téléphone.

Trésor : Ils ont aussi une grande TV. Je suis déjà parti là bas pour son anniversaire. J'ai rien ni ordinateur ni téléphone.

Jour 4 : 4 mars 2021

Ce jour-là, j'ai eu seulement la moitié des enfants. Et j'ai décidé de leur montrer la technique de stop motion avec leurs noms. En pensant que ça pourrait les motiver de revenir (tous) et de faire revenir les autres. J'ai appris que seulement 1 sur 5 connaissait son nom famille. Ce qui était aussi remarquable était que Trésor est vraiment comme un traducteur pour les autres enfants. Quand j'ai demandé le nom de famille, il a répété ma question en disant voilà je suis Trésor tel et toi ? Et ce n'était pas la première fois.

Jour 5 : 5 mars 2021

Les enfants ne sont pas venus. On a attendu avec Christelle très longtemps. Après, j'ai appris par Frédéric qu'ils ont fait une bêtise, ils ont cassé une fenêtre au CADA et donc ils ont été privés de tout, tous ensemble. Pendant les 4 jours d'atelier, je leur disais que nous allons continuer les ateliers les mercredis. Malheureusement le mercredi qui a suivi la semaine des vacances et le suivant, je n'ai pas pu assurer l'atelier à cause d'un souci de santé. Mais j'ai repris la semaine suivante, avec donc une pause de deux semaines.

Mercredi 24 mars 2021

J'étais seule puisque tous les membres d'association étaient malades. Les enfants tardaient, au bout de 30 minutes, j'ai vu arriver Trésor en vélo, il était venu pour vérifier si j'étais là. Il est parti chercher les autres et finalement ils sont venus à 8. J'ai repris l'histoire du confinement et j'ai essayé de rappeler ce qu'on avait déjà fait, pourquoi on le fait et qu'aujourd'hui on va découper les personnages qu'on a déjà dessinés. Ils avaient du mal à se concentrer ce jour-là.

Le temps que j'explique à un ce qu'on fait, l'autre est impatient d'avancer et pose des questions sur les couleurs. Finalement ils n'ont pas voulu découper leurs personnages et ont préféré dessiner autre chose et alors cette fois-ci, rien à voir avec le confinement. Ils ont plutôt écrit, tous, le nom d'un jeu vidéo « Rosta » sur téléphone portable (ils ont écrit ce mot, décrit et dessiné le jeu, mais je n'ai pas trouvé la référence), puis TikTok et snapchat. Et je n'arrivais pas à leur poser des questions ; je n'ai même pas pu savoir si ce jeu, ils y jouaient en confinement ou si c'est simplement un jeu à la mode en ce moment. Ce que j'ai retenu de ce jour, c'est qu'ils sont très soudés ces 8 enfants, ils jouent souvent ensemble, ils se déplacent ensemble, ils connaissent les parents les uns des autres et vont souvent l'un chez l'autre. Ce qui m'a surprise aussi, pendant tous ces ateliers, ils sont plutôt très avenants l'un envers l'autre, ils ne se moquent pas l'un de l'autre, ils sont plutôt dans une logique d'entraide sans vraiment le faire exprès.

Mercredi 31 mars 2021

Le mercredi dernier, j'ai invité une musicienne pour qu'elle leur apprenne une chanson qui pourrait accompagner le stop-motion final (une sorte de générique) et surtout je voulais diversifier les activités que je propose. On a attendu longtemps mais les enfants ne sont pas venus. Il est vrai qu'il faisait très beau (20 degrés au Havre !) et sûrement qu'ils ont préféré rester à l'extérieur. Ce qui a été confirmé par Frédéric plus tard quand je l'ai eu au téléphone. On a décidé avec Frédéric que je lui ferai la liste des enfants et lui, il essayera d'avoir les numéros de téléphone de leurs parents pour pouvoir communiquer avec eux et transmettre les informations. Après l'annonce du gouvernement d'un troisième confinement, tout a été un peu arrêté, mais aussi parce que les bénévoles de l'association sont encore arrêtés pour des soucis de santé et n'ont pas non plus repris l'aide aux devoirs (les mardis et jeudis).

A ce moment-là, j'ai mis en arrêt les ateliers, puisque moi-même j'étais de nouveau en arrêt maladie. Je pouvais faire quelques efforts mais pas trop et surtout je n'avais pas l'autorisation de sortir entre 9h et 16h. Donc en attendant, je me suis plutôt concentrée sur les entretiens aux mois d'avril et de mai 2021. J'ai donc pris des rendez-vous avec l'enseignante UPE2A des enfants, avec Frédéric l'animateur, avec l'assistante sociale du CADA. Et je me suis entretenue avec Nicole et Hélène, les enseignantes en UPE2A de notre formation, qui ont gentiment accepté de répondre à mes questions.

En réunissant et en croisant les informations disparates que j'ai pu obtenir par les enfants et par les adultes enquêtés, par les séances d'aide aux devoirs, les ateliers et les entretiens enregistrés, je vais à présent tenter de répondre aux hypothèses de départ. Cette enquête inachevée, du fait de la situation sanitaire et de difficultés de santé, a tout de même permis de déployer un terrain, fait de différents moments d'observation et de participation, sur neuf mois d'octobre 2020 à juin 2021 (j'ai assisté récemment à des réunions avec la mairie qui souhaite mettre en place un nouveau programme d'insertion pour les réfugiés au Havre⁷⁴).

⁷⁴ <https://accueil-integration-refugies.fr/2021/05/06/ctair-les-territoires-engages-pour-les-refugies-se-multiplient/>
(CTAIR : Contrat Territorial d'Accueil et d'Intégration des Réfugiés)

Partie 3 : Analyse des matériaux et réponses aux hypothèses

Avant de commencer le travail d'analyse, je tiens à faire un point sur mes sources d'inspirations pour répondre aux quatre hypothèses proposées auparavant. Il s'agit ici de réunir et de croiser les données qui se reposent d'une part sur mes connaissances concernant des élèves allophones que j'ai appris par la littérature, d'autre part sur des témoignages de représentants de différents structures (enseignants d'UPE2A, bénévoles de l'association LHS-Partage pour l'aide aux devoirs, l'animateur et l'assistante sociale du CADA) qui ont été très présents dans la vie quotidienne et scolaire des enfants du CADA des neiges pendant le confinement, ainsi que sur la parole de ces derniers, sur leurs vécus et leurs relations avec l'école pendant le premier confinement.

Je tiens à préciser qu'il n'est pas facile de se prononcer clairement sur ce sujet car la gestion des problèmes causés par la crise sanitaire a été prise en charge très différemment d'un endroit à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une ville à une autre, selon les publics, et en fonction des engagements locaux de certaines personnes et associations. Ce qu'on peut retenir sans aucune ambiguïté c'est qu'après l'annonce du gouvernement de fermeture des établissements scolaires, les enseignantes et enseignants ont eu une seule semaine, remplie de doutes, pour décider de comment s'organiser et fonctionner dans cette situation inédite pour eux : préparer des devoirs, expliquer aux enfants comment s'y prendre pour les 4 semaines à venir (la première annonce concernait 4 semaines de confinement) d'école à la maison. Très vite, les devoirs en pochettes⁷⁵ ont été mis en place, puis les différentes plateformes numériques, des applications pour téléphone portable, etc. Dans certaines régions, on a distribué des tablettes et des cartes 4G pour pouvoir assurer la continuité pédagogique à distance.

Dans la première partie de ce mémoire, j'évoque le fait que l'école à la maison renforce les écarts entre des élèves venant de familles favorisées et des élèves issus de familles défavorisées. Ces inégalités se sont d'autant plus étendues avec le confinement. Alors quand on parle d'élèves allophones venant de familles de demandeurs d'asile, les écarts existants en termes de conditions de vie, d'aide scolaire disponible à la maison, et des conditions de possibilité des apprentissages, les inégalités sociales et scolaires se creusent

⁷⁵ Des exercices déjà travaillés en classe.

encore avec les élèves issus de milieux aisés. On ne peut pas avoir de chiffres qui mesureraient scientifiquement l'impact du confinement et de l'enseignement à distance sur la scolarité des enfants des demandeurs d'asile en ce moment. On y verra sans doute plus clair dans les années à venir avec des études plus précises. Pour l'instant, seules des enquêtes qualitatives peuvent donner des retours du terrain sur la façon dont les enfants et les professionnelles ont vécu cette période. Pour ma part, je vais donc essayer de répondre aux quatre hypothèses formulées à ce sujet, en croisant toutes les données que j'ai pu recueillir. Je me concentrerai sur les élèves allophones habitant au CADA du quartier des Neiges dans la ville du Havre.

a. Hypothèse 1 : Les conditions de vie en habitat collectif

Rappel : En sachant que les enfants allophones ont des difficultés particulières à l'école, en sachant que le confinement renforce les inégalités, on peut se poser la question de comment s'est réaménagé le temps scolaire pour les enfants de demandeurs d'asile vivant en habitat collectif, donc en CADA. Voici une première hypothèse qu'on peut formuler ainsi : Un habitat relativement exigü et des conditions matérielles compliquées (absence d'équipement numérique : pas d'ordinateur, imprimante, internet, bureau, etc.) n'ont pas favorisé le maintien du temps scolaire pour les élèves.

Dans un premier temps je vais présenter les conditions d'accueil du CADA en question, puis je décrirai les efforts faits par les deux camps représentant l'institution pour pouvoir dépasser les difficultés et pour ne pas interrompre le lien entre l'enseignante UPE2A et les élèves allophones habitant dans ce CADA. Ensuite, je vais décrire comment les élèves remplissaient leurs temps et en quoi cela a pu finalement être bénéfique pour leur scolarité de vivre dans un foyer d'accueil pour demandeurs d'asile.

Habitat collectif

Ce foyer de demandeurs d'asile compte 15 salariés et 118 enfants âgés de 1 à 18 ans (chiffres de décembre 2020)⁷⁶. Concernant les conditions concrètes de logements, voici le témoignage de l'assistante sociale :

⁷⁶ Animateur du CADA au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 06/05/2022, durée 0h32

« Normalement on essaye de faire une chambre par personne en règle générale c'est ça, sachant que pour les familles quand il y a des enfants au bas âge, ça peut être une chambre pour 2 enfants de même sexe, tant qu'il y a pas un écart d'âge important, tant qu'on a pas un bébé et un adolescent, on va regrouper les enfants dans une même chambre. En étant le plus vigilant possible, effectivement bah à l'âge et au sexe aussi, parce que c'est pas forcément évident d'avoir deux ados fille et garçon dans la même pièce. Donc on essaye d'adapter, bon c'est de moins en moins facile, parce que c'est de moins en moins autorisé au niveau de l'organisation, on nous demande de mettre plus de gens dans moins de place, donc on peut pas déplacer les murs. Il y a quand même des limites qu'on peut pas dépasser, il y a des financements de la protection d'enfance, on est aussi géré par la DGS, il y a quand même des limites qu'on peut pas dépasser »⁷⁷.

Les conditions de vie dans les logements collectifs ne sont pas toujours à la hauteur d'un accueil adapté et satisfaisant pour les publics accueillis. Toutefois, on peut se dire que les règles fixées par la protection de l'enfance et la direction générale de la sante notamment, imposent un cadre qui limite la surpopulation lorsqu'il y a des enfants, et que donc certaines familles en situation de pauvreté (et d'ailleurs pas forcément migrantes) et non-hébergées en logement collectif ont dû vivre le confinement dans des situations de logement plus précaires que les enfants hébergés en CADA.

En discutant avec l'assistante sociale du CADA, elle a expliqué qu'il n'y avait « rien » notamment pour les familles et les enfants au niveau du matériel, notamment pas d'espace dédié au travail scolaire. « Les familles n'ont pas d'équipements numériques, pas d'internet, pas de cahier, stylos sauf en septembre, à leur disposition ».⁷⁸ Elle précise ensuite : « sauf les familles débrouillardes », elles arrivent à avoir un ordinateur ou d'autres types d'équipement. La plupart des enfants qui ont participé aux ateliers ludiques et artistiques n'avaient pas d'ordinateur au moment du confinement. Ce qu'on peut donc retenir, c'est que déjà en dehors du fait d'être confinés, les habitants du CADA se trouvent dans des conditions matérielles difficiles, peut-être pas tant au niveau du logement (comme je le supposais au départ) qu'au niveau des équipements (notamment numériques). Quand on ajoute les restrictions instaurées par le gouvernement pendant le confinement, surtout le passage à une vie confinée dans un habitat collectif, les problèmes peuvent s'accroître. Les employés du CADA n'ayant pas beaucoup de marge de manœuvre, ils et elles ont essayé d'être présents pour les personnes accueillies. Surtout au début du confinement, les travailleurs sociaux ont pu assurer le lien entre les élèves du CADA et les enseignants.

⁷⁷ Assistante sociale du CADA au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 06/05/202, durée 0h41

⁷⁸ Assistante sociale du CADA au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 06/05/202, durée 0h41

Collaboration CADA / école (assistante sociale / enseignantes)

L'enseignante de la classe UPE2A de l'école primaire des Neiges, pour pouvoir transmettre les pochettes avec des exercices et des devoirs, a été beaucoup en contact avec les travailleurs sociaux du CADA. Les assistantes sociales récupéraient le travail prévu pour les élèves pour ensuite les imprimer et les distribuer. Des fois, l'enseignante leur expliquait comment s'y prendre pour que les assistantes sociales puissent expliquer les consignes aux enfants. Céline⁷⁹ : « On leur a préparé des pochettes avec des devoirs, mais comment préparer ces pochettes pour que ça soit clair pour eux ? Parce qu'on n'a pas eu le temps pour tout leur expliquer, comment ça se passe ». Elle explique que pour les élèves qui ont des difficultés avec la langue française sur tous les niveaux, pour comprendre, écrire, lire, sans un suivi particulier, même si ces pochettes contiennent des devoirs déjà faits en classe, c'est très difficile. Donc le réinvestissement n'était pas vraiment faisable. Il est vrai que différentes plateformes et applications numériques se sont mises en place pour faciliter un suivi à distance. Mais le problème qu'on peut imaginer, c'est qu'il n'y a pas d'internet au CADA et les familles possédant un ordinateur sont rarissimes. Elle précise qu'il n'est pas sûr que les élèves puissent accéder au seul ordinateur de famille. Donc à un moment donné l'enseignante, Céline, sort de son cadre d'enseignement pour pouvoir communiquer avec les enfants (comme d'autres enseignantes avec qui j'ai pu m'entretenir). Elle va se mettre à récupérer les numéros des parents pour pouvoir communiquer avec les élèves en direct. Même à cette étape, les choses sont compliquées puisque certaines familles avaient très peu de crédit sur leur téléphone.

Ce qu'on peut retenir ici, c'est que l'enseignante a pu instaurer un lien avec les familles et accéder plus ou moins aux élèves pour pouvoir les suivre. C'est vrai qu'au niveau des conditions matérielles rendant possible une continuité pédagogique, le CADA n'assure pas l'accès à internet et n'a pas de salle informatique pour les familles et n'a pas pu le mettre en place pendant le confinement. Mais le fait qu'il y avait un suivi et un encadrement par du personnel sur place a permis de mettre en relation les familles et l'enseignante. Ainsi qu'assurer la transmission et parfois des explications sur les contenus des pochettes. Ceci ne serait pas possible pour des familles habitant dans des appartements isolés. On verra par la

⁷⁹ Enseignante d'UPE2A au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 08/04/202, durée 2h10

suite que le fait d'habiter dans un foyer peut avoir d'autres points positifs qui sont rendus visibles en temps de crise sanitaire.

Vivre ensemble

Plusieurs enseignantes m'ont parlé du fait que les élèves s'ennuyaient beaucoup pendant le confinement. Le fait de faire la même chose tous les jours, de pouvoir sortir seulement 1h, de ne pas voir d'autres gens que la famille et surtout de ne plus rencontrer leurs camarades de classe. J'ai eu aussi ce type de retours de la part des élèves que j'ai pu questionner pendant les ateliers. Hanss⁸⁰ : « C'était embêtant, ils ont fermé tout, on pouvait pas sortir, il fallait rester à la maison à rien faire. J'ai joué au téléphone mais ça m'ennuyait, je mange, lave la vaisselle, je range assiettes, des fois et c'est tout » ou alors Tes : « Je jouais en trottinette, mon père jouait avec moi mais pas ma mère et j'ai joué avec ma sœur dans deux chambres, la cuisine il y a une souris qui a peur de nous ». Ou encore Baen⁸¹ : « Téléphone, douche, dors, je mange ». A partir des témoignages que j'ai pu rassembler à la fin, j'ai recueilli une autre vision des choses. Les choses se sont passées aussi autrement pour ces élèves résidant au CADA du quartier des Neiges ; ils ne sont pas toujours restés enfermés dans les appartements (peut-être surtout au début ?). J'ai eu d'abord la parole des adultes, de Christelle⁸² : « Ces enfants ont été livrés à eux-mêmes pendant le confinement » et d'Frédéric⁸³ : « Les enfants étaient entre soi et ils sortaient souvent ensemble ... ». Puis les enfants ont témoigné à leur tour en racontant qu'ils sortaient et qu'ils ont pu inventer des jeux pour jouer dans la cour du CADA. Boris⁸⁴ : « Je jouais dehors au foot derrière le centre social, c'est 21... 21 marqué 1000 fois ». Ils ont aussi fait une cabane et ont pu fêter des anniversaires ensemble. A vrai dire, j'étais étonnée par ces informations, même je me suis posée la question de savoir si les enfants distinguaient les activités qu'ils ont pratiquées pendant et hors le confinement. Finalement, ces informations ont été confirmées par Céline qui a ajouté⁸⁵ : « ce qui était rigolo, leurs vies étaient occupées, parce que du coup ils vivent tous au foyer, il se retrouvent dans la cour, enfin ... sur le parking du foyer. Bah voilà, là je vais voir untel, et je vais jouer avec untel autre. Des fois ça m'aidait de rebondir en disant, ah j'ai entendu que tu as joué avec tel enfant, c'était pas mal d'échanger. J'ai eu l'impression d'être même plus proche des familles, c'est étonnant ». Il est indéniable que les enfants passaient pas mal de temps ensemble et ce qui est remarquable c'est que ces enfants avec des différentes langues maternelles (qu'on peut voir dans le tableau plus haut) ont continué à communiquer en

⁸⁰ Hanss, 10 ans, Angola, enregistrement d'atelier du 03/03/2021, durée 1h35

⁸¹ Bean, 10 ans, Serbie, enregistrement d'atelier du 03/03/2021, durée 1h35

⁸² Bénévole de l'association LH partage par ailleurs habitante de quartier des Neiges, cailler d'observation

⁸³ Animateur du CADA au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 06/05/202, durée 0h32

⁸⁴ Boris, 9 ans, Serbie, enregistrement d'atelier du 03/03/2021, durée 1h35

⁸⁵ Enseignante d'UPE2A au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 08/04/202, durée 2h10

français pour pouvoir se faire comprendre. Alors même qu'aucun enfant n'est originaire d'un pays francophone (voir tableau, sauf le père ivoirien ?)

Finalement, le fait que les enfants pouvaient être entre eux les a encouragés à pratiquer le français.

Aussi, le fait d'être toujours ensemble (sur des plages horaires bien plus importantes qu'en temps ordinaire lorsqu'ils vont à l'école, en partie en classe UPE2A pour certains, mais aussi dans des classes de niveaux différents pour tous), de vivre ensemble, ces enfants ont aussi développé, il me semble, une sorte de vigilance et d'attention les uns envers les autres. J'ai pu observer cette aptitude surtout chez 8 enfants pendant les ateliers ludiques et artistiques. Ils venaient et partaient ensemble ou l'un d'entre eux venait vérifier si j'étais là et il allait chercher les autres. Un autre qui prenait la parole pour expliquer aux autres ce qui a été demandé, par exemple quand je leur ai demandé de faire leur portrait, j'ai dit « dessinez vous-même » (avec des gestes), l'explication par Trésor⁸⁶ qui a suivi c'était : « on dessine nos corps, nos habits, nos visages ». Et ce genre d'explications sont venues plusieurs fois. J'ai vu aussi qu'ils étaient attentifs les uns aux autres quand ils prenaient le goûter. Ils veillaient à ce que tout le monde ait sa part. Ils devaient nettoyer les tables après leur passage et ils le faisaient souvent ensemble. Je dirais que ce vivre ensemble dans ce foyer a créé des liens et instaurer une sorte d'entraide, de solidarité qui s'est renforcée avec le confinement. Le fait qu'ils passaient beaucoup de temps ensemble en plus dans des conditions dégradées par rapport à d'habitude a renforcé ces liens et ces comportements. Cela a aussi favorisé le contact avec l'enseignante UPE2A, qui arrivait à communiquer avec des élèves qui ne lui répondaient pas directement mais à reprendre le contact par l'intermédiaire de leurs camarades.

Il est vrai que sur le plan matériel (pas de matériel informatique, pas d'internet, pas de salle à disposition pour travailler), les enfants du CADA n'ont pas reçu de soutien particulier (du CADA ou de la mairie), mais ils ont eu un suivi de la part de deux enseignants de leurs classes ordinaires et surtout de l'enseignante de l'UPE2A, également grâce à l'engagement des travailleurs sociaux du CADA. Toutes ses personnes faisaient leur possible pour pouvoir rendre les devoirs accessibles et la continuité des apprentissages possible, dans les conditions imposées par l'arrivée de la crise sanitaire. D'autre part, le fait de vivre ensemble a permis aux enfants du CADA de pratiquer le français. On peut supposer que les enfants dans d'autres

⁸⁶ Trésor, 9 ans, Nigeria, enregistrement d'atelier du 02/03/2021, durée 1h57

quartiers populaires, d'autres types de logements hors habitat collectif, étant entourés seulement par leur famille, n'ont pas eu cette vie sociale riche, ni cet encadrement rapproché par différents professionnels. Pour les familles demandeurs d'asile qui ne vivent pas en CADA, les enfants n'ont peut-être pas eu la possibilité de pratiquer autant le français. Enfin, ce renforcement de solidarité a créé un groupe soudé de camarades, comme une grande fratrie (dans le cas présent, composée de huit enfants âgés de 6 à 11 ans) et a facilité l'accessibilité des enfants, la possibilité d'avoir de leurs nouvelles par leurs camarades pour les adultes, et finalement de ne pas les « perdre ».

b. Hypothèse 2 : Le barrage de la langue pour les enfants

Rappel : La maîtrise aléatoire de la langue française par des élèves allophones a pu poser des problèmes particuliers pour maintenir le contact entre les enseignantes et les enfants. Cela a pu limiter la communication entre enseignantes et enfants, la compréhension par les enfants des devoirs à effectuer et ainsi limiter le temps scolaire hebdomadaire. Ici je vais commencer par un rappel de la notion de ce qu'est un élève allophone et de ses difficultés, pour pouvoir rendre compte du fait que pour pouvoir enseigner à distance, encore faut-il trouver d'autres moyens qu'internet et l'ordinateur (non disponibles).

Les difficultés de l'enseignement à distance

Comme je l'ai souligné dans la partie 1, les enfants concernés par le dispositif UPE2A sont des élèves qui ne parlent pas ou très peu le français et qui sont en France depuis moins d'un an. Par ailleurs, le groupe d'élèves que j'ai suivi depuis le mois de novembre 2020, en tant que bénévole de l'association, pour la plus grande partie d'entre eux vit en CADA. A la suite de mes observations, j'ai constaté qu'une grande partie de ces enfants se débrouillent à peu près pour comprendre le français, mais cela reste compliqué pour pouvoir bien s'exprimer ou encore écrire. Par exemple Irène⁸⁷ m'a demandé comment on écrit la lettre I majuscule, avant ça elle me demandait la majuscule de la lettre E pour écrire Espagne. Certains enfants parlaient en composant des mots ou ne savaient pas écrire le prénom de leurs parents. Il y a en fait deux ou trois enfants sur les 14 enfants rencontrés qui parlent et s'expriment bien en français mais pour les autres, cela reste très compliqué de s'exprimer et se faire comprendre en français. Pour illustrer la situation que je viens d'évoquer et qui a été décrite par les

⁸⁷ Ira, 9 ans, Nigeria, enregistrement d'atelier, du 01/03/2021, durée 0h59

enseignantes UPE2A, je propose la parole de Hélène⁸⁸ qui a fait un tour de tous les problèmes durant l'entretien.

« J'avais des élèves qui sont arrivés y'a pas si longtemps, qui étaient encore dans de très, très grandes difficultés, qui avaient besoin de beaucoup d'oral et du coup de travailler l'oral sur un outil numérique. C'était pas forcément évident à ce moment-là et j'avais beaucoup d'élèves qui ne savaient pas beaucoup lire, tu vois, cela est hyper compliqué de travailler à distance. Il faut être présente. Il y a quand même quelque chose, si tu es pas présente en tant que prof, c'était trop difficile quoi : lire les consignes seul, arriver à faire des exercices tout seul, c'était ... fin c'était pas simple, et puis il y avait la motivation pour certains élèves ... ».

Hélène s'exprime en parlant des élèves collégiens mais cela décrit bien une situation générale pour les enfants nouvellement arrivés et allophones en temps de confinement. Ce qu'elle a expliqué aussi c'est que leur demander de suivre des cours en ligne, ou leur transmettre des devoirs par pochette, c'est un possible sans un suivi et un encadrement particuliers. Même en mettant de côté toutes les difficultés d'ordre matériel qui se sont imposées, comme l'absence d'ordinateur ou de connexion internet, ces élèves n'ont pas été formés à la culture numérique. L'enseignante explique qu'il ne suffit pas de fournir des ordinateurs ou des tablettes et de donner des cartes 4G ou un accès au wifi, comme cela a été fait dans certaines secteurs. Hélène⁸⁹ donne des exemples : « Beaucoup d'élèves ne savaient pas utiliser la tablette et n'ont pas forcément habitude d'utiliser le wifi, ils avaient du mal à comprendre comment ça marche et c'était compliqué de leur expliquer à distance : cliquer en haut sur la croix rouge, puis. ... ». J'ai eu l'occasion de me rendre compte de ces difficultés au cours des ateliers en proposant aux plus âgés d'aller sur l'ordinateur de l'association et d'ouvrir un document word. Ils ne savaient pas comment allumer l'ordinateur et on était en présentiel.

Finalement, même si ces enfants de familles demandeuses d'asile ont été suivis par leur enseignante, les assistants sociaux, les bénévoles de l'association, le barrage de la langue était bien présent et créait des situations compliquées à gérer, à plusieurs niveaux, pour continuer à enseigner correctement. Comme l'a fait remarquer Nicole⁹⁰ : « je ne crois pas que les élèves ont appris beaucoup de choses, c'était surtout du réinvestissement ». Mais même

⁸⁸ Enseignante d'UPE2A à Sevran, enregistrement du 21/04/202, durée 1h45

⁸⁹ Enseignante d'UPE2A à Sevran, enregistrement du 21/04/202, durée 1h45

⁹⁰ Enseignante d'UPE2A à Avignon, enregistrement du 23/04/2021, durée 0h30

pour maintenir ce réinvestissement des apprentissages, il fallait trouver comment et parfois faire preuve d'inventivité.

Les astuces pour travailler à distance

Pour pouvoir au mieux accomplir leurs missions d'enseignement, les enseignantes ont mis en place différents dispositifs pour continuer à travailler avec leurs élèves et éviter le décrochage. Mises à part les pochettes de devoirs qui ont été distribuées, comme le raconte Trésor⁹¹ : « Ils ont envoyé les devoirs par l'assistante sociale là bas. Mon maître, il imprimait les feuilles, il nous a tout donné. Ils les mettent dans une enveloppe, après il donne l'assistante sociale, assistante sociale nous demande d'aller les chercher », d'autres aménagements ont été développés. Par exemple, Céline⁹² a mis en place un rituel d'appel par téléphone, puis elle passait des extraits de dessin animé qui parlait des saisons et du temps, extraits qu'ils avaient déjà entendus en classe avec certains mots qu'ils ne connaissaient pas. Après une première écoute, ils parlaient et travaillaient le français avec Céline, un par un. « Je les avais tous les jours 30 minutes par jour, du coup, donc il y avait un petit rituel. Demander comment ça va surtout. Dire bonjour à la famille, savoir s'il y avait des problèmes avec ce qui était donné par les enseignants ». Hélène⁹³ « On avait mis en place avec le professeur documentaliste des rendez-vous de lecture avec des support adaptés par téléphone ». On peut donc noter que les enseignants ont trouvé des astuces pour pouvoir communiquer et suivre leurs élèves en contournant à la fois les difficultés matérielles et de langue, afin de poursuivre l'apprentissage du français.

c. Hypothèse 3 : L'aide scolaire de la part des parents

Rappel : Les connaissances limitées de la langue française par les parents primo-arrivants ont pu rendre difficile l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Les parents ne parlant pas le français ou le maîtrisant difficilement ont pu rencontrer des difficultés pour assurer le suivi scolaire des enfants sans l'école, en temps de confinement.

Langue de mélange

Il est vrai que les difficultés avec la langue française rendent l'aide aux devoirs à la maison difficile pour les parents allophones, avant même de prendre en compte le bagage en

⁹¹ Trésor, 9 ans, Nigeria, enregistrement de l'atelier du 3 mars 2021, durée 1h35

⁹² Enseignante d'UPE2A au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 08/04/202, durée 2h10

⁹³ Enseignante d'UPE2A à Sevran, enregistrement du 21/04/202, durée 1h45

capital scolaire de ces parents. Comme le souligne l'assistante sociale⁹⁴ : « La scolarité, je pense que c'est ce que pèse le plus sur notre accompagnement parce que ce sont les enfants qui sont acteurs de leur scolarité et moins les parents, quand il y a la barrière de la langue, le temps que le contact avec l'école se fasse aussi ». Ce contact se fait progressivement, les conversations avec les parents se font par un moyen ou un autre, avec un mélange de langues, des mots de français, parfois des bribes d'anglais et des phrases prononcées dans les langues maternelles. Trouver quelqu'un qui parle la langue française pour faire le pont, par l'enseignant ou par la famille. Il y a aussi un mélange de plusieurs langues mais aussi avec l'intervention des enfants comme traducteurs. Céline explique : « Ils sont jamais loin pour traduire, c'est pas idéal mais c'est pratique », puis Frédéric : « Ce sont souvent les enfants qui ouvrent la porte, du coup ça facilite le contact », même google traducteur peut être utilisé (évoqué par plusieurs adultes). Ce que j'ai pu constater concernant les 14 enfants qui ont été présents aux ateliers, et qui fréquentaient ou ont fréquenté par ailleurs la classe d'UPE2A : à l'exception de deux parents qui parlaient correctement le français, les autres ne parlaient pas ou très peu le français. C'est une mission difficile d'aider les enfants en parlant avec cette langue faite de mélanges.

Il semble donc que la plupart du temps, une aide aux devoirs de la part des parents aux élèves en français n'était pas envisageable, ce qui n'empêche pas pour autant les encouragements. Mais ce problème vient s'ajouter à d'autres difficultés, qui ont été constatées par les enseignants et qu'on peut analyser à partir des témoignages des enfants, difficultés qui ont pu perturber le temps scolaire des enfants en temps de confinement.

L'école n'est pas une priorité pour les parents demandeurs d'asile

A part le niveau de connaissance de la langue ou de diplôme des parents demandeurs d'asiles, d'autres problèmes apparaissent aussi à d'autres niveaux pour gérer l'école à domicile. Par exemple le fait d'avoir plusieurs enfants en charge, de n'avoir pas le droit de travailler et de devoir nourrir la famille, et c'est déjà le cas hors confinement⁹⁵. Les enfants qui ont témoigné sont issus de familles de 5 ou 6 personnes. Pendant le confinement, leurs parents étaient encore plus préoccupés par la recherche d'aides pour avoir un complément de nourriture pour l'ensemble de leurs enfants. Ce qui est devenu très compliqué pendant le confinement, car les enfants ne mangeaient plus à la cantine et qu'il y a eu des coupures du

⁹⁴ Assistante sociale du CADA au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 06/05/2022, durée 0h41

⁹⁵ Armagnagne et al., 2021, op.-cit., p.12-13

contact avec les associations (et des périodes d'arrêt des activités caritatives au début). Donc ce point essentiel, nourrir la famille, est devenu incontournable dans la vie quotidienne de ces familles. Il y a aussi des familles qui ont reçu des OQTF et qui ont été obligées de quitter le CADA. Leur préoccupation principale n'était alors pas l'apprentissage de la langue française ou les devoirs des enfants.

Le fait d'être en cours de démarches administratives lourdes (la demande d'asile) complique aussi la relation avec l'enseignante, qui représente une institution française hautement légitime. Certaines familles sont plus ou moins réticentes pour parler avec l'enseignante au téléphone et aussi pour passer le téléphone à leurs enfants. La confiance n'est pas spontanée. Céline⁹⁶ me dit : « Ça m'est arrivé par exemple d'avoir papa au téléphone, mais il a mis du temps à me donner les élèves au téléphone. Au début je pensais qu'il n'a pas compris, mais il voulait pas trop, je sais pas trop mais peut-être qu'il trouvait que ça faisait flicage, peut-être ça faisait un drôle d'effet. Donc voilà. Mais on a réussi à instaurer un climat on les a pas perdu ... ». Les parents avaient des problèmes vitaux à gérer, surtout en temps de confinement tout est devenu plus compliqué et l'école n'était pas vraiment leur priorité. Il faut dire que leur situation précaire a joué aussi sur la suivi de la part de l'enseignante. Céline⁹⁷ : « quand on a appelé la famille, on sent les enfants qui ont pas pu ... soit trouver les ressources pour faire les choses tout seuls, soit pas eu l'encadrement pour suivre... mais bon, il y en a qui réussissaient à faire ce qu'on leur donnait et il y en a pour qui c'était compliqué et on pouvait pas demander plus ... c'était inédit comme situation ».

Donc les difficultés liées à la langue, l'absence d'un encadrement parental, et l'expérience d'autres préoccupations pesant sur les parents, n'ont pas favorisé le temps scolaire. Par contre dans les fratries, surtout les frères et sœurs les plus âgés s'investissent davantage dans la scolarité des plus petits⁹⁸.

La force des fratries, ses plus et ses moins

Comme j'ai pu le constater, souvent les parents sont très pris par de nombreuses questions urgentes et sont peu présents dans la vie scolaire des enfants. Par contre, j'ai constaté la forte présence de la fratrie, ce qui pouvait des fois avoir des effets contre-

⁹⁶ Enseignante d'UPE2A au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 08/04/202, durée 2h10

⁹⁷ Enseignante d'UPE2A au quartier des Neiges au Havre, enregistrement du 08/04/202, durée 2h10

⁹⁸ Moguérrou, Laure et Emmanuelle Santelli, « L'aide au travail scolaire dans les familles immigrées de milieux populaires. », *Migrations Société*, vol. 3, 2013, 159-174.

productifs, mais la plupart du temps, c'était une force de maintien de la continuité pédagogique à la maison.

La solidarité dans les fratries peut représenter une des difficultés de l'enseignement quand l'élève est chez lui. Par exemple, au moment de l'appel de l'enseignante, l'élève est avec son frère qui lui souffle toutes les réponses. Il répond à la place de sa petite sœur car il voit qu'elle est en difficulté. Mais des fois, l'enseignante s'appuie sur la fratrie pour qu'ils puissent faire le travail ensemble. Un frère était souvent absent au moment de l'appel téléphonique de l'institutrice. Elle a donc demandé à son frère d'aller le chercher pour faire les devoirs. Presque tous les enfants interviewés ont confirmé la présence de leurs grands frères ou sœurs pour aider à faire les devoirs.

Anna : On t'aidait avec tes devoirs ?

Trésor (grand) : Oui mon grand frère. Il s'appelle Gotsete.

Maya : Mes frères qui m'ont aidée.

Trésor (petite) : Ma sœur qui m'a aidée.

Au-delà de la connaissance de la langue, ce qui limite pour les parents nouvellement arrivés le suivi scolaire de leurs enfants pour une bonne partie d'entre eux, c'est la question de l'urgence alimentaire ou administrative pour gagner une place prioritaire. Il est clair que ces conditions ne permettaient pas aux enfants d'être dans des situations d'apprentissage optimales. Toutefois les grands frères et les grandes sœurs sont restés mobilisés et prenaient le relais.

d. Hypothèse 4 : L'impact du confinement 1 sur les apprentissages scolaires

Rappel : Les limites en termes d'apprentissages scolaires pendant le confinement 1, venant s'ajouter à de nombreux problèmes déjà présents dans la vie des enfants de demandeurs d'asile, ont pu causer des formes de régression ou en tout cas de retard dans les apprentissages en langue française.

Comme nous en avons discuté avec le groupe pendant la formation du DU, évaluer l'impact du premier confinement sans école sur les apprentissages et les résultats scolaires est assez difficile à mesurer. Je n'ai pas beaucoup d'éléments de réponse là-dessus avec les

matériaux d'enquête recueillis. Toutefois, les enseignants m'ont dit que la différence a été plus perceptible en septembre qu'à la rentrée du confinement en mai 2020. En mai, ils ont continué à travailler sur le travail en pochette donné par leurs enseignantes de classe ordinaire. Il faut dire qu'il leur manque presque un trimestre. Ceux qui sont en CM1 n'ont pas fini le CE2 avec un retard qui est remarqué en lecture, en termes de fluidité, même pour ceux qui ne sont pas allophones et qui n'ont pas de problème particulier à l'école. Donc ce serait logique que ce retard soit un peu plus important pour les enfants allophones. On verra ce qu'il sera possible d'analyser quand sera disponible une éventuelle comparaison de données statistiques entre les résultats scolaires des enfants allophones en 2019, 2020 et l'année 2021 qui a été également très particulière ...

Conclusion générale

On a vu tomber l'annonce du premier confinement pour tout le pays d'une façon surprenante à la mi-mars 2020, avec une décision de fermeture de tous les établissements scolaires et un discours effrayant : « nous sommes en guerre ». Prévue au départ pour quatre semaines, celle-ci a été ensuite prolongée d'un mois pour les écoles et les collèges, et pour une période plus longue pour les lycées et les universités. Afin d'assurer la continuité pédagogique, le gouvernement a mis en place l'enseignement à distance, donc l'école à la maison via des outils et des plateformes numériques. Mais tous les élèves n'y ont pas eu accès ...

« Cette situation a non seulement accentué la visibilité des inégalités sociales face à la scolarisation, mais aussi certainement les inégalités scolaires, surtout si le supposé « retour à la normale » annoncé par un pouvoir aujourd'hui pressé d'en finir avec cette « crise » se traduit par l'« oubli » assez probable que tous les élèves n'ont pas eu des « parents pédagogues » pour maintenir la « continuité pédagogique ». Pour le coup, « l'indifférence aux différences » risquerait des effets dévastateurs ».⁹⁹

Dans la première partie de ce mémoire, je montre, en m'appuyant sur des travaux en sociologie de l'éducation et en sociologie des migrations, que l'école à la maison crée des inégalités entre des élèves venant de familles aisées et des élèves issus de familles défavorisées. « Si dans les familles des classes supérieures et moyennes, la scolarisation semble aller de soi, il n'en va pas de même dans les classes populaires, surtout les fractions les plus dominées. Pour les familles des quartiers populaires, la scolarisation est tramée par la relative distance symbolique et matérielle aux logiques scolaires ».¹⁰⁰ Dans cette équation, les inégalités scolaires sont encore plus grandes concernant les enfants allophones et en situation administrative et économique précaire des familles demandeuses d'asile. Cette période inédite de fermeture des écoles et la proposition faite d'assurer la continuité scolaire à distance a servi de loupe pour grossir les traits et confirmer l'augmentation des inégalités sociales et scolaires dans l'expérience du confinement. Pour pouvoir observer au plus près et analyser

⁹⁹ Bonnéry Stéphane et Douat Etienne, L'éducation aux temps du coronavirus, Paris, La Dispute/Snédit, 2020 p.52

¹⁰⁰ Ibid., p. 39

comment ont été vécu les effets secondaires de l'enseignement à distance par les élèves allophones habitant en CADA, j'ai proposé quatre hypothèses.

Ensuite dans la partie deux, j'ai proposé une méthodologie et décrit l'enquête ainsi que les difficultés qui se sont posées. En montrant des exemples des échanges avec les enfants et de leurs conversations, j'ai pu rendre compte des capacités variables de ces élèves pour s'exprimer en français. Puis j'ai mis en évidence l'ensemble des matériaux sous forme de tableaux, les scènes que j'ai pu observer pendant les ateliers sous forme d'extraits de journal de terrain, ainsi que les informations que j'ai pu recueillir auprès des enfants et des adultes.

L'enquête sociologique réalisée d'octobre 2020 à juin 2021 m'a permis de répondre autant que possible à la question que j'avais posée au départ, celle de savoir comment les enfants de demandeurs d'asile, habitant en CADA et souvent « allophones », ont-ils vécu la fermeture des écoles pendant le premier confinement de mars à mai 2020, survenu avec la crise sanitaire du COVID 19 ? En analysant et en croisant les données récoltées, j'ai proposé des éléments de réponse à chaque hypothèse de la première partie, dans la dernière et troisième partie de ce travail.

Il faut ici préciser que l'enquête ayant été largement perturbée par le troisième confinement ainsi que par des difficultés de santé, j'ai eu peu de rapports individualisés avec les enfants. Je les ai toujours eus en groupe, ce qui a aussi été analysé comme un résultat intéressant (le groupe soudé). Mais de ce fait, j'ai peu d'informations précises sur chaque famille, chaque fratrie, chaque enfant. En plus : « scolarisés dans plusieurs pays, ces enfants sont généralement plurilingues, mais ont parfois des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace lorsque ces migrations Mayaïves ont eu lieu au cours de la jeune enfance »¹⁰¹. Pour plusieurs d'entre eux, ils m'ont dit au départ qu'ils étaient nés en Espagne ou en Italie. Je ne les ai pas contredits et j'ai obtenu d'autres informations au fur et à mesure. Mais les difficultés de se comprendre en français, plus le mélange des périodes de leur trajectoire migratoire n'a pas facilité pas la précision des informations. Cette enquête sur le groupe des enfants a donné lieu à des effets de mimétisme (les uns répètent ce que l'un a dit) mais aussi à des croisements d'information (précision donnée par un autre enfant, information confirmée ou non, etc.).

¹⁰¹ Armagnagne et al., 2021, op.-cit., p.9

Pour conclure, je peux affirmer que les enfants des demandeurs d'asile, ici les élèves d'une classe d'UPE2A habitant en CADA dans un quartier populaire du Havre, ont eu des difficultés et des besoins matériels qui n'ont pas été prioritairement pédagogiques. Ce n'était pas leur priorité (les enfants cherchaient à se retrouver pour jouer afin de ne pas s'ennuyer) ni celle de leurs parents (priorité alimentaire). Les conditions de vie ne facilitaient pas le temps scolaire (pas d'ordinateur, pas d'internet, pas d'espace dédié au CADA, pas d'aide scolaire à la maison). Par contre, le fait d'habiter en hébergement collectif avec des travailleurs sociaux a permis une veille de la part du personnel sur place qui s'est chargé de faire le lien avec l'extérieur. Les enfants ont une assistante sociale qui peut faire interface et qui donc a permis de transmettre les devoirs, les imprimer et favoriser le lien entre les enfants et leurs enseignantes. Hors CADA, l'absence de matériel numérique, de culture numérique, ainsi que les difficultés avec la langue française ont en effet pu exclure les élèves allophones des possibilités d'une « continuité pédagogique ». Ce sont les bricolages et la volonté des enseignantes avec l'aide des assistantes sociales qui ont rendu possible la continuité des apprentissages et le fait qu'aucun enfant n'ait complètement « décroché ». Pour mettre en place d'autres outils permettant de garder un lien avec les élèves, les enseignantes sont souvent sorties de leur rôle habituel en proposant un suivi individuel et quotidien par l'intermédiaire du téléphone des parents. L'institutrice de l'UPE2A de l'école du quartier des Neiges a ainsi téléphoné à chaque élève tous les jours de la semaine. Ce qui fait la particularité de l'habitat collectif, c'est aussi que les enfants ont pu se voir souvent à l'extérieur pour jouer et donc pratiquer le français ensemble, car c'est leur langue pour communiquer et pouvoir s'amuser entre eux.

Etant donné que l'enquête n'a pas pu être terminée correctement, je pense qu'il serait important de compléter à l'avenir cette étude, notamment en approfondissant les informations sur les élèves et sur leur entourage, et en essayant d'échanger avec les parents. Et bien évidemment amener des réponses plus précises à ma quatrième hypothèse ...

Bibliographie

Armagnague Maïtena, « La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants », *Migrations Société*, Vol. 31, n°176, 2019

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona, « Les enfants migrants à l'école », *Le Bord de l'eau*, Lormont, 2021

Armagnague-Roucher Maïtena, Rigoni Isabelle, « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants. Quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 75, 2016

Armagnague Maïtena et Rigoni Isabelle, « Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2018/2, n° 82

Audren Gwenaëlle et Baby-Collin Virginie, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo. Revue belge de géographie*, 2017, vol. 2-3.

Beauchemin Cris, « Crise des migrants » Décoder les chiffres, *in* Beauchemin Cris et Ichou Mathieu (dir.), *Au-delà de la crise des migrants : décentrer le regard*, Paris, Karthala, 2016

Bonnéry Stéphane et Douat Etienne, *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute/Snédit, 2020

Burtin Zortea Julia, « Faillir avoir disparu (deux fois). Une commune libre dans le port autonome du Havre », *Revue Z*, n°13, 2020

Delalande Julie, « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école », *Agora débats/jeunesses*, vol. 2, 2010

Ichou Mathieu, « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, Vol. 54, n°1, 2013

Lignier, Wilfried et Julie Pagis, « Quand les enfants parlent l'ordre social », *Politix*, vol. 3, 2012

Moguérrou, Laure et Emmanuelle Santelli, « L'aide au travail scolaire dans les familles immigrées de milieux populaires. », *Migrations Société*, vol. 3, 2013

Annexes du mémoire

Annexe I : Mail envoyé aux 4 bénévoles le samedi 20/02 soir

Objet : Atelier ludique et artistique

Bonjour chers bénévoles et pas que ! :)

J'aimerais commencer à mettre en place un atelier ludique et artistique que nous avons déjà évoqué avec certaines d'entre vous. Cet atelier permettra entre autres de recueillir la parole et les expériences des enfants pendant le confinement, pour la formation que je suis actuellement : un DU sur migration, éducation et minorités.

Il s'agit de création d'un stop motion (voir exemples en dessous du mail) avec les enfants à partir de leurs histoires et leurs expériences pendant le confinement.

Pour réaliser cette idée, je compte d'abord organiser plusieurs séances de jeu avec les enfants pour discuter avec eux, poser certaines questions et surtout pour écouter leurs récits qui seront enregistrés. Ces enregistrements serviront ensuite pour sonoriser le stop motion dans lequel les enfants seront les personnages principaux créés par eux-mêmes. Avec le résultat final (plusieurs petits films animés, c'est-à-dire les stop motion sonorisés), on pourra ensuite organiser des petites projections à l'association, au CADA et pourquoi pas à l'école, pour valoriser l'expérience des enfants et découvrir leurs points de vue.

Je souhaiterais lancer ces ateliers pendant la deuxième semaine des vacances scolaires donc à partir du 1^{er} mars, tous les jours de 14h à 16h, pour les motiver à venir ensuite les mercredis.

Si jamais vous avez envie et la possibilité de venir tous les jours ou certains jours pour participer à cette expérience magique ça serait top ! :) mais ne vous sentez surtout pas obligés, c'est vraiment comme vous le sentez.

Je vous parlerai plus en détail de la façon de réaliser cet atelier sur place.

Dites-moi si vous êtes partantes et quels jours.

Christaline, pourrais-tu m'envoyer la liste des numéros de téléphones des parents des enfants ?
Pour que je puisse organiser la présence des enfants pour l'atelier. d'avance merci !

N'hésitez pas à m'écrire ou téléphoner si vous avez des questions.

Je vous souhaite une bonne nuit et je vous dis à bientôt.

Anna

0627491705

Exemples de stop motion avec des enfants :

<https://www.youtube.com/watch?v=JBJV5nOlPC4>

<https://www.youtube.com/watch?v=xR7N15i65zQ>

https://www.youtube.com/watch?v=W_Qq0zNk2vI

Annexe II : Guide d'entretien avec la gérante de l'association

Trajectoire sociale de Sandrine (lieu et année de naissance, de quelle famille vient-elle ?)

Formation, études, son métier (expérience avec les enfants allophones pendant le confinement 1 et 2 au conservatoire ? Cours en ligne ?)

Statut dans l'association ?

Création de l'association (Pourquoi ? Quand ? Pour qui ? Le choix du lieu : quartier des neiges très populaire) ?

La relation avec CADA (+ le contact de l'ancienne coordinatrice) ?

La relation avec l'école (+ le contact de la directrice ou enseignants) ?

De quand date le CADA ? Comment a t il été décidé de l'installer au quartier des neiges ?

Relations et accueil du CADA et de l'association dans le quartier ?

Confinement 1

Est-ce qu'il y a eu des cours en visio ? Si c'est non pourquoi ? Comment ça a été géré ?

Quelles sont les difficultés d'enseignement a distance aux enfants allophones ?

Est-ce qu'il a eu un contact direct avec les enfants par téléphone ou par visio ?

Y en a qui sont pas revenus depuis premier confinement ?

Le rôle des conditions d'habitation ? Présence d'équipement numérique ?

Niveau de diplôme des parents et leurs origines ?

Annexe III : Guide d'entretien pour les bénévoles de l'association

Trajectoire sociale de (lieu et année de naissance, de quelle famille vient-elle ?)

Formation, études

Statut dans l'association, depuis quand ? Pourquoi ?

Confinement 1

Comment s'est passé le confinement 1 avec asso, enfants, aide aux devoirs

Quelles sont les difficultés d'enseignement à distance aux enfants allophones ?

Est-ce qu'il a eu un contact direct avec les enfants par téléphone ou par visio ?

Y en a qui sont pas revenus depuis le premier confinement ?

Confinement 2

Comment s'est passé le confinement 2

Que sait-elle par rapport au CADA ? A l'école ? Est-ce qu'elle a des contacts avec des parents?

Annexe IV : Planches photographiques issues du terrain d'enquête

La route en direction du quartier des Neiges





Le CADA du quartier des neiges, Le Havre





Les ateliers à l'association



Annexe V : Carte et quartier des Neiges

