



DIPLOÔME INTER-UNIVERSITAIRE
SANTÉ
SOCIÉTÉ
MIGRATION

**L'école prend-elle soin des élèves migrants
en situation de précarité ?
Regard sur un dispositif perspectif: l'UPE2A NSA.
Réalités, potentialités.**

Mémoire du Diplôme Inter-Universitaire « Santé, société et migration »

Rédigé sous la direction de Vincent Tremblay



Photographie réalisée en 2024 par un élève d'UPE2A NSA à Villeurbanne

Chopinaud, Clelia

Année 2024-2025

L'école prend-elle soin des élèves migrants

en situation de précarité ?

Regard sur un dispositif perspectif: l'UPE2A NSA.

Réalités, potentialités.

Mots clés : école, migrants, allophones, précarité, santé mentale

Accueillir à l'école des enfants migrants en situation de précarité confronte l'institution à ses propres limites. L'organisation de ces scolarités et les conditions d'exercice des enseignants entravent la poursuite des objectifs scolaires et les ambitions d'inclusions – scolaires et sociales - affichées par l'Education nationale. L'école demeure trop souvent un lieu de souffrance, où les potentialités des élèves peinent à s'épanouir. Pourtant, l'UPE2A NSA, dispositif marginalisé et méconnu, offre un cadre privilégié pour développer une approche éducative attentive à la santé mentale des jeunes.

Dans quelles conditions ce dispositif permet-il le soutien des élèves migrants précaires? Comment les acteurs éducatifs coopèrent ? Quels aménagements, quels bouleversements sont nécessaires ? Enfin, quelles orientations et décisions l'Education nationale devrait-elle envisager pour favoriser pleinement l'épanouissement de ces élèves ?

Table des matières

Introduction	4
Partie 1 : Dans quel cadre se déroule la scolarité des élèves migrants précaires?	7
A. Situation de l'UPE2A NSA.....	7
B. Situation des élèves	15
C. Situation des enseignants	19
D. Conclusion partie 1.....	21
Partie 2 : La santé mentale à l'école	22
A. De quelle santé mentale parle-t-on ?	22
B. Qu'a fait l'école jusqu'à aujourd'hui ?.....	24
C. Prise en compte des élèves migrants précaires.....	28
D. Conclusion partie 2.....	30
Partie 3: Les réalités vécues au sein du dispositif UPE2A NSA?	31
A. En quoi les modalités actuelles de scolarisation produisent-elle de la violence ?.....	31
B. Quand le sujet de la santé mentale s'invite en classe	50
C. La santé mentale peut-elle impacter les apprentissages ?	59
D. Conclusion partie 3.....	63
Partie 4: L'UPE2A-NSA, un dispositif de soutien à la santé mentale ?	64
A. L'espace classe: un environnement favorable.....	64
B. L'enseignant : un acteur clé.....	66
C. Mettre en œuvre le soutien : exemples d'ici et d'ailleurs	70
D. Conclusion partie 4.....	77
CONCLUSION	79
Bibliographie.....	82
Annexes.....	85

Introduction

Situer mon travail

J'écris ce mémoire après avoir travaillé durant 10 ans à différents endroits de la question de à la scolarisation des enfants migrants¹ en situation de grande précarité : éducatrice, enseignante, chargée de projet associatif, formatrice pour les professionnels de la médiation scolaire² au sein du service de lutte contre le sans-abrisme de la Dihal³. J'ai débuté en 2014, en tant qu'enseignante en camion-école, en Seine Saint Denis, à la rencontre de familles à la rue, en bidonville, en squat ou à l'hôtel⁴. Je réalisais alors que des milliers d'enfants restaient hors de l'école, et que les raisons de cette situation était avant tout d'ordre administrative, économique et politique. Mon métier consistait à accompagner vers l'école ces enfants qui en étaient jusqu'alors tenus à l'écart. Après avoir fait le constat qu'une part significative de ces enfants, après des mois, parfois des années de scolarisation, peinaient à apprendre à lire, écrivaient à peine, je choisis d'aller travailler au cœur de l'Education nationale pour comprendre où se situaient les blocages et où pouvaient se trouver les solutions. Je devins professeur coordinatrice d'un dispositif UPE2A NSA. C'était là que les enfants migrants, qui n'avaient jamais été scolarisés, pas même dans leur pays d'origine, étaient orientés au moment de leur inscription. C'était ici que le destin scolaire de tous ces jeunes rencontrés en camion-école, commençait. Je voulais voir ce que l'institution permettait, où étaient les responsabilités et les potentialités. J'allais rencontrer d'autres histoires, d'autres parcours, notamment les mineurs non accompagnés. Mais les questions resteraient sensiblement les mêmes.

Je passai une année scolaire dans un collège Rep⁵ de Lyon, puis on me confia l'ouverture d'une UPE2A NSA dans un lycée polyvalent de Villeurbanne. En juillet 2024 je refusai le renouvellement de mon CDD. Les conditions de travail, l'isolement, le verrouillage de l'institution, ses silences malgré mes nombreuses sollicitations, eurent raison de mon énergie. Portée par une détermination restée intacte, je cherchai à poursuivre mon action ailleurs, autrement. Je poursuivis mon travail à la Dihal et pris le temps de la réflexion.

¹ Par souci de lisibilité et de fluidité, le masculin est employé dans ce texte sans aucune intention de hiérarchiser les genres.

²Dans une pratique d' « aller vers », des professionnels rencontrent des enfants non scolarisés sur leur lieux, et en coopération avec leurs parents, travaillent la création du lien écoles-familles, enseignants-élèves, son renforcement puis son maintien.

³ Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement

⁴ <https://www.konbini.com/videos/un-camion-ecole-pour-faire-classe-aux-enfants-sans-domicile-fixe/>

⁵ Réseau d'éducation prioritaire. Les Rep+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.

Durant l'année 2024, alors encore enseignante, j'avais eu vent par une bénévole du Secours populaire⁶, de l'organisation d'une journée d'étude « *Prendre soin des mineurs non accompagnés et jeunes migrants* ». J'avais découvert ces trois dernières années les réalités vécues par les MNA⁷ en France. Je vivais quotidiennement en classe les diverses échos douloureux de vies marquées par les blessures passées et les violences présentes dans la vie de ces jeunes élèves que l'on me confiait. Je considérais qu'il était absolument nécessaire d'être informée et formée pour accompagner au mieux ces enfants et tous les autres. Ma demande de participer à cette journée d'étude fut refusée par ma hiérarchie. Une telle décision pouvait s'expliquer par le fait que ce « séminaire » n'était référencé dans aucun des canaux officiels de l'Education nationale. Je réalisai ici qu'il y avait un sujet dont on ne parlais jamais, duquel les enseignants étaient priés de se tenir à distance : la santé mentale de nos élèves. Il ne nous nous appartenait pas de nous interroger sur les liens entre migration, précarité, souffrances psychiques (les leurs et les nôtres) et difficultés scolaires. C'est donc dans ces conditions que je fis la connaissance de l'Orspere Samdarra⁸ et du DIU Santé Société Migration. Je pus d'ailleurs y lire le numéro de Rhizome intitulé « *L'école prend-elle soin* » qui allait inspirer le titre de ce mémoire. Intégrer cette formation fut l'occasion pour moi de me consacrer pleinement à ces questions. Je considère la rédaction de ce mémoire comme une possibilité de repenser les pratiques enseignantes à travers ce prisme. Je l'envisage aussi comme le lieu d'expression des interrogations et des souffrances des élèves et des enseignants de ce dispositif qui vivent et agissent ensemble dans l'Ecole. J'espère que cet écrit pourra servir d'appui à ceux qui veulent participer aux transformations que je tente de proposer ici.

Problématique et déroulé

Dans une école qui traverse une crise multidimensionnelle, l'accueil d'élèves venus d'ailleurs, ne parlant pas français, ne sachant ni lire ni écrire et vivant en grande précarité, est un défi. Nous nous demanderons ici si l'école est capable d'accueillir ces enfants et d'en prendre soin pour leur garantir, comme à toutes et tous, l'accès au savoir et l'émancipation par l'instruction.

Après avoir présenté la manière dont l'Education nationale organise la scolarité de ces élèves, nous ferons le constat qu'en l'état l'institution scolaire peine à être dans des pratiques qui font soutien, nous nous pencherons ensuite sur l'incidence des troubles psychiques, dans ces conditions, sur les trajectoires d'apprentissage des élèves de ces dispositifs. Enfin, nous verrons qu'il peut être intéressant de porter un regard sur les pratiques positives qui s'exercent déjà dans ces lieux d'enseignement atypiques, puis d'élargir notre horizon vers celles qui pourraient venir renforcer encore le rôle soutenant de cet espace scolaire si singulier, et convaincre l'école de s'engager dans un mouvement collectif de transformation.

⁶ Association française de solidarité à but non lucratif, qui lutte contre la précarité en France

⁷ Mineurs non accompagnés

⁸ L'Orspere-Samdarra est un observatoire national sur la santé mentale et les vulnérabilités sociales .

Méthodologie

Ce travail repose sur des connaissances empiriques acquises au fil de mes années d'expériences professionnelles diverses, dans le champ de l'éducation (en particulier de ma pratique en camion-école et en UPE2A NSA) et de la médiation scolaire, qui m'ont permis de formuler les hypothèses initiales et d'orienter les axes de réflexion. La problématique choisie est peu traitées dans la littérature académique française. Afin de nuancer mes hypothèses et d'enrichir les données, des entretiens ont été menés auprès de trois enseignants d' UPE2A NSA et cinq anciens élèves de ce dispositif. Enfin, une lecture ciblée d'ouvrages, d'articles et de rapports spécialisés m'a permis d'ancrer ces questionnements dans un cadre théorique. Ce mémoire adopte donc une approche qualitative et inductive, fondée sur un croisement entre savoirs empiriques spécialisés, entretiens semi-directifs et analyse documentaire.

Partie 1 : Dans quel cadre se déroule la scolarité des élèves migrants précaires?

A. Situation de l'UPE2A NSA

1. UPE2A et UPE2A NSA

L'UPE2A NSA est une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés – Non Scolarisés Antérieurement. Ses élèves sont appelés Eana (pour élèves allophones nouvellement arrivés). Ce dispositif est spécifiquement conçu pour accueillir les élèves allophones qui n'ont pas ou très peu été scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France.

Dans le contexte de l'Éducation nationale, un « dispositif » désigne une organisation pédagogique particulière mise en place pour répondre à un besoin spécifique, en dehors du cadre traditionnel de la classe. Ici, il est question d'allophonie. On parle d'élèves allophones. Ce terme désigne les personnes qui ont pour langue maternelle une autre langue que celle du pays dans lequel ils vivent.

Depuis 1970, année de la création des premières classes d'accueil⁹, le cadre applicable à la scolarisation des Eana s'est construit uniquement par voie de circulaires. L'organisation de leur scolarité est régie aujourd'hui par la circulaire ministérielle n° 2012-141 du 2 octobre 2012.

Il faut distinguer dans un premier temps, l'UPE2A et l'UPE2A NSA. La première accueille des élèves allophones qui ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, ils connaissent l'environnement scolaire et ses codes, ils sont lecteurs dans leur langue maternelle, et s'emploient principalement à transférer leurs compétences scolaires d'une langue vers une autre. La seconde, l'UPE2A NSA reçoit des élèves allophones peu ou pas scolarisés, en situation d'analphabétisme.

Le dispositif UPE2A NSA est spécifique au second degré (collèges et lycées) et n'existe pas dans le premier degré. À l'école primaire, les élèves non scolarisés antérieurement sont accueillis dans les mêmes groupes que les élèves allophones ayant connu une scolarité continue, sans distinction de parcours scolaire antérieur ou de niveau d'alphanétisation.

Tous les élèves migrants ne sont pas allophones :

En théorie, les élèves francophones ne relèvent pas du dispositif UPE2A. Cependant, lorsqu'un élève étranger est francophone mais qu'il est évalué comme non lecteur et non scripteur, il peut être orienté vers un dispositif UPE2A NSA, en tant qu'élève ayant un besoin d'« alphabétisation ». Bien que le

⁹ Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers - Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970

terme ce terme ne fasse pas partie du vocabulaire institutionnel, il recouvre néanmoins certaines réalités. Par exemple, un élève nouvellement arrivé de République Démocratique du Congo, où le français est la langue administrative, possédant un niveau B1 à l'oral mais ne sachant pas lire, pourra être intégré à un dispositif destiné aux élèves NSA. En effet, il n'existe aucun autre espace institutionnel spécifiquement prévu pour l'alphabétisation des mineurs, en dehors de celui-ci, initialement conçu pour les élèves allophones. L' UPE2A NSA reçoit donc à la fois des élèves allophones et des élèves considérés comme francophones mais qui ont en commun leur « non scolarité antérieure ».

Tous les élèves migrants en situation de précarité ne sont pas analphabètes :

Être migrant et vivre dans la précarité ne signifie pas automatiquement ne pas avoir appris à lire, écrire et compter. Cependant, il est indéniable que certaines causes de la migration (telles que la pauvreté, les conflits familiaux, l'instabilité politique), la longueur parfois importante des parcours migratoires, ainsi que la persistance de la précarité après l'arrivée, constituent autant d'obstacles à une scolarisation régulière, voire à toute forme de scolarisation.

L'exemple d'une vie sans école de la Syrie jusqu'à un lycée de Villeurbanne :

Kenza¹⁰, jeune fille syrienne, accueillie dans ma classe en 2023, avait quitté la Syrie à l'âge de quatre ans. Son parcours migratoire jusqu'à la France a duré plusieurs années, avec un passage par un camp de réfugiés au Maroc, où elle a fréquenté l'école pendant quelques mois. Cet enfant n'a donc jamais eu l'occasion d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Une fois en France, la scolarisation n'était pas une priorité immédiate pour sa famille, confrontée à l'urgence de trouver un toit, de stabiliser leur situation administrative, et de subvenir à leurs besoins économiques. Plusieurs années se sont ainsi écoulées avant l'arrivée à l'école. Treize ans après avoir quitté la Syrie, Kenza faisait sa toute première rentrée scolaire, à l'âge de 17 ans. Voilà l'exemple d'un parcours de vie qui conduit un enfant à débuter l'école à l'âge où d'autres passent le Bac. L'UPE2A NSA est pensée pour ce type de situation.

2. Les Casnav

Casnav : centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

Le Casnav est une « structure d'expertise sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs »¹¹. Il travaille sous la responsabilité du recteur et des directeurs académiques. Il s'organise de manière autonome pour répondre à ses missions mais travaille en collaboration avec les services départementaux de l'Education nationale. Son

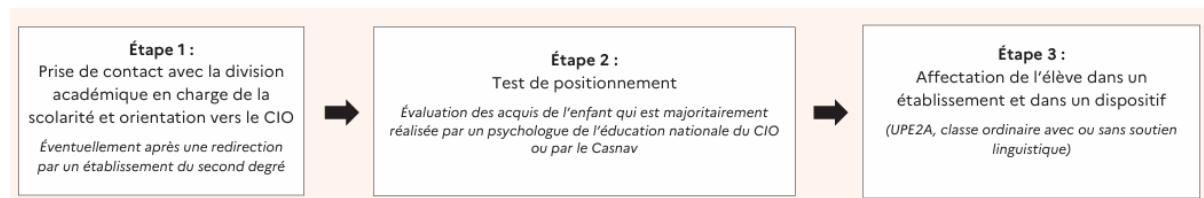
¹⁰ Pour des raisons de confidentialité, tous les prénoms cités ont été anonymisés.

¹¹ Extrait de la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 : Organisation des Casnav

expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques.

3. Les inscriptions

A l'arrivée de l'enfant sur le territoire, son responsable légal a le droit et l'obligation légale d'effectuer une demande d'inscription scolaire. La loi¹² ne pose aucune condition liée à la nationalité ou au statut administratif pour le bénéfice du droit à l'éducation. Un enfant isolé peut être inscrits à l'école, même sans papiers ni représentant légal. Pour les élèves relevant des établissements du second degré, dont il est question ici, il faudra réaliser successivement les trois étapes illustrées ci-dessous :



Note d'Information n°24-40, DEPP

Pour les mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans, les textes laissent une marge d'interprétation vis-à-vis des pratiques à adopter en matière de scolarisation: « même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée », ils « doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes ».

Pour tous les élèves étrangers, une évaluation des acquis scolaires, et de langue française, est organisée avec le concours de multiples acteurs en fonction des territoires : les centres d'orientation et d'information, des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'Éducation nationale, les établissements scolaires eux-mêmes.

La famille et l'élève rencontrent lors d'un premier rendez-vous, un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève. Cette étape-là n'apparaît pas dans le schéma précité réalisé par la Depp¹³. Cependant chaque étape intermédiaire va avoir pour conséquence un allongement parfois important du délai entre la demande d'inscription exprimée et la scolarisation effective des jeunes.

Une évaluation pédagogique aura lieu plus tard, lors d'un second rendez-vous, en présence d'un formateur Casnav ou d'un enseignant d'UPE2A ou de la MLDS¹⁴. La circulaire indique que leur affectation est prononcée « aussitôt » par l'autorité académique. Nous viendrons nuancer cette réalité en

¹² Code de l'éducation (Article L 111-1, Article L 113-1) – Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

¹³ La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

¹⁴ Mission de lutte contre le décrochage scolaire

partie 3. Le texte précise que « l'affectation devra tenir compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées». Ainsi, comme le fait remarquer l'Unicef France, dans son rapport de 2024¹⁵, « le besoin éducatif du jeune est un critère qui ne prime pas toujours dans l'affectation qui est prononcée dans la mesure où elle repose également sur les possibilités d'accueil. »

Il y a également des possibilités d'accès aux dispositifs différentes d'un territoire à l'autre. Dans certains départements, les élèves allophones bénéficient à plus de 95 % d'un dispositif UPE2A ou UPE2A NSA, alors qu'ailleurs, moins de 5 % en bénéficient : en Mayenne ou à Mayotte par exemple. Selon la Cour des comptes¹⁶ le dispositif UPE2A NSA, pourtant prévu par la circulaire de 2012, n'existe pas partout (par exemple en Lorraine, où ils sont mélangés aux autres Eana dans des UPE2A ordinaires). Seulement 6 % des Eana vont en UPE2A NSA, alors qu'ils sont 22 % en moyenne dans le total des Eana.

4. Les objectifs de l' UPE2A NSA

N°1 : Apprendre le français, dont la maîtrise doit être acquise, selon les textes, « *le plus rapidement possible* ».

En fin d' UPE2A NSA, on attend des élèves un niveau A2 à B1 du cadre européen commun de référence pour les langues.

N°2 : Acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire.

En fin de cycle 3, l'élève doit maîtriser les fondamentaux en français et mathématiques, développer des compétences dans les autres disciplines (sciences, histoire-géographie, langue vivante, EPS, arts), et devenir progressivement autonome dans ses apprentissages.

N°3 : Acquérir les compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁷

.

Ce socle constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. (5 domaines de compétences : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine.)

N°4 : Elaborer son projet d'orientation.

¹⁵ UNICEF France. *Dans toutes les langues : Réussir à l'école quand on ne maîtrise pas le français.* 2024

¹⁶ COUR DES COMPTES. *La scolarisation des élèves allophones - Communication à la commission des finances du Sénat.* 2023

¹⁷ Présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Dès 14 ans, l'UPE2A NSA sera également le lieu pour élaborer un projet professionnel en vue d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières existantes, et la réalisation éventuelle de stages d'observation en entreprises.

N°5 : Intégrer le cursus « ordinaire » pour une poursuite d'études.

Il est attendu que l'élève intègre une classe dite « ordinaire » à la rentrée suivante, voire avant selon les termes de la circulaire «au plus vite ». Nous verrons que dans les faits, les élèves d' UPE2A NSA, ne quittent que très rarement le dispositif en cours d'année. Cependant, « la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire ». Si l'enseignant le juge nécessaire, et s'il est en capacité d'argumenter, un maintien peut être proposé à l'élève, sous condition de places et avec l'accord du Casnav, dans un dispositif de soutien linguistique (soit l' UPE2A NSA si l'autonomie en alphabétisation n'est pas suffisante, soit en UPE2A si les besoins d'apprentissage de la langue sont encore importants).

Nous verrons plus loin en quoi les attentes en termes d'acquisitions scolaires sont très ambitieuses. Il est important de garder à l'esprit qu'un élève orienté vers l'UPE2A NSA n'a jamais écrit et, dans certains cas, n'a même jamais tenu un stylo entre ses mains. Les expressions comme « *le plus rapidement possible* » ou « *au plus vite* » imposent aux élèves et à leurs enseignants un sentiment d'urgence, susceptible de compromettre la qualité des apprentissages.

5. Les diplômes

En fin d'année scolaire, les Eana peuvent obtenir un diplôme de langue française : le Delf, *diplôme d'étude en langue française*. Il valide des compétences en langue de communication orale et écrite. Il est conçu et validé par France Éducation International.

Les élèves sont parfois enjoins à se présenter au CFG (Certificat de formation générale) et à passer des attestations de compétences complémentaires comme l'ASSR2 (Attestation scolaire de sécurité routière de deuxième niveau) et le PSC1 (Prévention et secours civiques de niveau 1).

Aucun de ces diplômes n'est obligatoire, ni mentionné comme objectif dans les textes officiels. L'accompagnement des élèves vers leur passation relève entièrement de l'initiative de l'enseignant en charge du dispositif. Obtenir un diplôme, ou simplement vivre l'expérience d'un examen, peut être valorisant et très formateur. Toutefois, ces démarches, exigeantes en temps de préparation et souvent sources de stress, ajoutent une charge supplémentaire d'objectifs à atteindre en une seule année scolaire, qui est, de surcroît, la toute première de la scolarité de ces élèves. Cela peut constituer une source de pression importante à ne pas négliger, pour les élèves comme pour les enseignants.

6. Les évaluations

Les évaluations sont menées tout au long de l'année par les enseignants des dispositifs, généralement de manière continue et flexible, s'adaptant aux besoins spécifiques des élèves. Elles s'effectuent avec peu de contraintes administratives et sans intervention extérieure. L'exigence de résultats se traduit principalement par les attentes des professeurs envers leurs élèves. Eux seuls sont réellement en mesure d'attester des progrès accomplis.

La Cour des comptes pointe d'ailleurs cette situation particulière, en émettant l'idée d'une évaluation de sortie de dispositif qui permettrait « une objectivation de l'apport du dispositif et l'adaptation de l'enseignement dispensé dans ce cadre ». Nous sentons ici poindre, un début de contrôle des UPE2A. La Cour des comptes elle-même décèle une limite à cette proposition : « le risque de conditionner l'entrée en classe ordinaire par l'atteinte d'un niveau donné à la sortie du dispositif ». La question reste en suspens.

Il convient également de s'interroger sur les bulletins scolaires. La Cour des comptes met en garde contre la création de « bulletins spécifiques », qui ferait prendre « le risque d'une sortie de la logique inclusive ». En réalité, c'est déjà le cas. Les enseignants fabriquent des bulletins sur mesure, pour permettre à leurs élèves de voir et comprendre leurs résultats et aux parents de suivre les progrès accomplis. Ces outils « faits maison » vont permettre tout simplement de faire exister dans le temps longs, parce qu'inscrit noir sur blanc dans un document officialisé par un tampon de l'administration, la réalité de cette première scolarisation. Ils peuvent servir de « preuve » de scolarisation pour certains élèves, exigée dans le cadre des démarches administratives, notamment par les Préfectures. Il faut comprendre que si les enseignants ne produisent pas ces documents, les outils existants étant totalement inadaptés, il n'existe aucun moyen de rendre compte de la qualité de cette scolarité.

7. Les conditions de scolarité

Les conditions de scolarisation sont remarquablement hétérogènes d'une académie à l'autre, d'un département à l'autre, d'un établissement à l'autre.

Contrairement à l'UPE2A, où le nombre d'heures minimum d'enseignement intensif du français est officiellement de 12 heures, il n'est rien indiqué pour les élèves d' UPE2A NSA. Pour illustrer les disparités entre les UPE2A et les UPE2A NSA, la Cours des comptes donne l'exemple de l'académie de Paris, en lycée professionnel, où le nombre d'heures enseignées est de 24 heures en UPE2A NSA, contre 30 heures en vigueur dans les UPE2A ordinaires. La différence est notable également entre académies : difficiles d'expliquer l'écart entre les « 21 heures prévues à Créteil et les 12 heures proposées dans de nombreuses académies de province ». Cela paraît « peu compréhensible » même à la Cour des comptes.

Ce qui semble s'appliquer de manière uniforme, en revanche, c'est le nombre d'élèves par dispositif. « L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel ». Reste à déterminer quels sont ces « cas exceptionnels ».

La circulaire relative à l'organisation de ces scolarités¹⁸ indique que « dans un premier temps, une scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est considérée comme indispensable, puis qu'« il conviendra (...) d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. » Il est attendu que les élèves puissent « participer à toutes les activités scolaires ». Il apparaîtra plus loin, en partie 3, que la réalité de l'inclusion est plus complexe qu'il n'y paraît.

8. Combien d'enfants concernés ?

La Dapp¹⁹ dénombre 12 667 500 élèves et apprentis en 2024 en France. Les élèves allophones sont au nombre de 88 500, soit 0,70 % du total.

Pour l'année 2023-2024 , les Eana sont 38 500 à l'école élémentaire, 36 200 au collège et 13 800 au lycée. S'y ajoutent 1 400 jeunes pris en charge par la MLDS et 3 300 jeunes en attente de scolarisation.

90 % bénéficient d'un enseignement en français langue seconde. 10 % n'en bénéficient pas et sont inscrits en classe dite « ordinaire ».

20% des allophones n'ont jamais été scolarisés antérieurement. Il y avait donc en 2024, 17 700 élèves NSA, soit 0,14 % du nombre total d'élèves en France. Les chiffres disponibles n'indiquent pas s'ils ont tous bénéficié d'un dispositif adapté à leur besoin en alphabétisation, c'est-à-dire l'UPE2A NSA.

Les deux académies ultramarines de Guyane et de Mayotte se distinguent par un pourcentage particulièrement élevé d'élèves allophones dans leur population scolaire (il faut noter que plus de 70 % des élèves sont considérés comme ayant une « maîtrise insuffisante ou fragile du français »). En métropole, les deux académies de Paris et de Lyon ont la proportion d'élèves allophones la plus élevée, celle de Rennes la moins importante.

La Cour des comptes nous invite à recevoir ces chiffres avec prudence, faisant état d' « une connaissance imparfaite du nombre d'élèves concernés ». Selon l'Unicef France²⁰, certains enfants

¹⁸ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

¹⁹ DEPP. *L'Éducation nationale en chiffres*. 2024 / BRUN Laurence (DEPP). 88 500 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2023-2024 : Neuf sur dix bénéficient d'un accompagnement. Note d'information, Ministère de l'Éducation nationale. 2025.

²⁰ UNICEF France. Enfants non-scolarisés : L'angle mort de l'école de la République. 2023.

relevant des dispositifs de soutien en langue ne sont pas pris en compte et « restent dans l'angle mort » de l'éducation nationale :

- **Les enfants allophones scolarisés en maternelle** pour lesquels ils n'existent pas de dispositif.
- **Les élèves allophones qui ne sont pas identifiés comme Eana:**

Les élèves allophones nés en France ou qui sont sur le territoire depuis plusieurs années ne sont pas Eana (car ils ne sont pas « nouvellement arrivés »).

Citons l'exemple de Damian, petit garçon bulgare, né dans un bidonville à Bobigny, qui vit dans une précarité extrême, subissant des expulsions « sèches » à répétition, c'est à dire sans relogement. Il n'aura pas connu l'école avant ses 8 ans. Puis d'abri en abri (hôtel social, bidonville, squat...), après une scolarité « perlée », il intègre le collège avec une très mince maîtrise du français, et des connaissances de l'écrit très débutantes. Où est sa place ?

Selon le ministère, en théorie, un élève est considéré comme « allophone nouvellement arrivé », « tant que le besoin éducatif en Français Langue Seconde existe »²¹. L'élève sort donc de ce champ « dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît ». Dans les faits, un élève qui serait sorti précocement d'un dispositif de renforcement en FLS sera invisibilisé alors même que son besoin existe toujours.

- **Les enfants allophones non-scolarisés dont le nombre est inconnu de l'Education nationale :**

Guyane et à Mayotte, sont des territoires particulièrement confrontés à cette réalité. Selon l'Unicef France, « le taux de non-scolarisation y est de 8 points supérieurs à celui de l'hexagone. On estime ainsi qu'en Guyane, ce sont entre 5900 et 10 000 jeunes qui sont privés d'accès à l'école de la République. A Mayotte, ils seraient entre 5 000 et 9 500 jeunes dans cette situation ». Parmi eux, un certains nombres d'enfants allophones.

En France métropolitaine également, la non-scolarisation est une réalité. La vie en bidonville (3900 enfants²²), à la rue, (2 159 enfants²³), à l'hôtel (29 780 enfants étaient hébergés à l'hôtel en 2023²⁴), les expulsions répétées des lieux de vie, les situations de détresse et d'isolement dans lesquelles se retrouvent certains MNA, conduisent à des situations de non scolarisation partout sur le territoire. Le

²¹<https://www.education.gouv.fr/enquete-eana-les-debuts-dans-le-systeme-scolaire-francais-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-325562>

²² <https://resorption-bidonvilles.dijal.gouv.fr/>

²³ UNICEF France - Fédération des acteurs de la solidarité. *Baromètre Enfants à la rue*. Août 2025

²⁴ UNICEF France. *Contribution de l'Unicef France à la mission d'information relative à la pauvreté infantile*. Février 2025

collectif EcolePourTous²⁵, avance le nombre de 100 000 « enfants privés d’école » en France. L’Unicef explique ces réalités en avançant que « tous font face à de nombreuses entraves et difficultés pour accéder à l’apprentissage, en raison de l’absence de dispositifs adaptés ou de places à l’école, du manque d’accompagnement adapté, des freins administratifs à l’inscription scolaire, des discriminations, ou encore de leur éloignement géographique ». La création d’un « Observatoire national de la non-scolarisation²⁶ » avait été annoncé dans le cadre du Comité Interministériel à l’Enfance du 20 novembre 2023, et aurait du être mis en œuvre par le gouvernement depuis. Ce n’est pas encore le cas.

Remarque : nous concentrons ici notre attention sur les élèves allophones et n’abordons pas la question des enfants porteurs de handicap, des enfants Voyageurs, ou d’autres jeunes susceptibles de rencontrer des difficultés d’accès à l’école.

B. Situation des élèves

« On enseigne toujours quelque chose à quelqu’un. Si on se fixe exclusivement sur le quelque chose sans s’intéresser au quelqu’un on risque de croire qu’il suffit d’enseigner pour que les élèves apprennent. »

Philippe Meirieu²⁷ dans l’émission A voix nue sur France culture – 2025

Les élèves d’UPE2A NSA ne sont pas dans ce dispositif par hasard. Ils y sont orientés, sur profil. C’est suite à un entretien et à l’issue d’une évaluation scolaire qu’ils se retrouvent scolarisés dans ces « unités pédagogiques » spécifiques. Comme nous l’avons évoqué plus haut, pensé pour les allophones, ce dispositif bénéficie en premier lieu à des élèves concernés par l’analphabetisme.

Etre en situation d’analphabetisme à l’adolescence, c’est avoir grandi dans un contexte qui n’a pas permis l’exercice de notre droit à l’instruction. Les élèves analphabètes en France, en tout cas ceux qui sont visibilisés par leur présence dans les UPE2A NSA, sont des enfants étrangers. Il est très rarement fait état de situation d’analphabetisme concernant des enfants de nationalité française.

Cependant, la situation de certains enfants dits « Voyageurs » peut être considérée comme préoccupante sur ce point précis. Des conditions d’accès à l’école rendues difficiles, un taux de

²⁵ Collectif d’enfants et des jeunes issus de groupes divers (des jeunes qui vivent en Bidonvilles, en squats en hôtels social ou à la rue, des jeunes issus des communautés du voyage, des mineurs isolés et des jeunes majeurs, jeunes issus des territoires d’Outre-Mer) concernés par les difficultés d’accès l’école : <https://ecolepourtous.org/>

²⁶ <https://www.villeamedesenfants.fr/article/recensement-des-enfants-en-age-de-scolarite-plus-quune-obligation-un-defi/>

²⁷ Philippe Meirieu, est un pédagogue français, inspirateur des IUFM, chercheur, militant de l’Éducation nouvelle

scolarisation au Cned²⁸ important, une qualité d'enseignement ainsi non garantie et des situations d'illettrisme nombreuses et regrettées²⁹, sont à prendre en considération. Nous pourrions interroger la proximité choisie par l'institution scolaire, entre « élèves allophones » et « enfants issus de famille itinérantes et du voyage » (EFIV). Rappelons que le V de Casnav signifie « Voyageurs ». La pertinence d'associer dans un même centre académique les situations d'élèves « allophones nouvellement arrivés » et d'élève francophones de nationalité française interroge. Notons d'ailleurs que l'on nomme les uns « élèves » (EANA : élèves allophones nouvellement arrivés), les autres « enfants » (EFIV : enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). En tout état de cause, la raison de cette association questionne. Et à première vue, elle pourrait être perçue par les « Voyageurs » comme une « *étrangisation* » de leur situation. Cela pourrait sans doute constituer un travail d'analyse à part entière que nous n'engagerons pas ici.

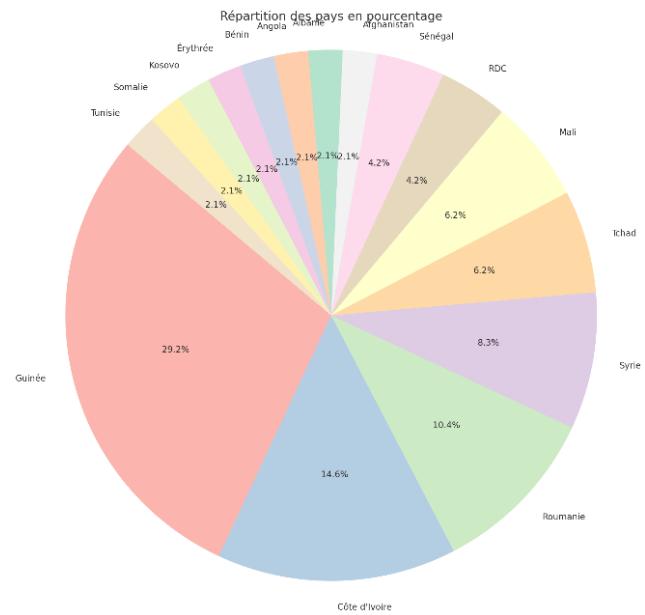
Revenons aux élèves d'UPE2A NSA. La prévalence d'enfants étrangers dans les situations d'analphabétisme s'explique d'abord par les conditions de vie dans les pays d'origines de ces élèves, puis par la persistantes des difficultés après leur arrivée en France. Celle-ci trouve son origine à la fois dans le fait que les jeunes arrivent en grande proportion seuls, et dans la très grande complexité de l'administration française quant à la stabilisation des statuts des personnes, et leur possibilités d'insertion socio-économique : des mineurs placés sous le régime de la présomption de majorité qui n'accèdent pas à leurs droits, mais également des familles syriennes, par exemple, en demande d'asile durant des années, des familles expulsés de leur lieu de vie sans relogement...etc.

Afin de se faire une idée plus précise des profils d'élèves concernés par ce dispositif, je propose de mettre en évidence quelques éléments significatifs, à partir des informations concernant les élèves de mes différentes classes entre 2021 et 2024. J'ai reçu 48 élèves en UPE2A NSA, en collège et lycée (2021-2022 : année 1 collège > 16 élèves ; 2022-2023 : année 2 lycée > 15 élèves ; 2023-2025 : année 3 lycée > 17 élèves).

²⁸ Centre National d'Enseignement à Distance

²⁹ ACKER William. *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*. Paris, Éditions du commun, 2021.

1. Pays d'origine



On observe une grande variété de pays d'origine : 16 pays sont représentés. Un majorité d'élèves originaires de Guinée, Côte d'Ivoire, Roumanie et Syrie.

Pays	Taux de scolarisation ³⁰ (primaire)	Score FSI 2024 ³¹ : niveau de fragilité des États de 0 (stable) à 120 (extrêmement fragile)
France	99,99	28,3
Afghanistan	33,55	103,9
Albanie	89,13	55,9
Angola	86,18	85,6
Bénin	94,58	72,5
Côte d'Ivoire	96,15	85,3
Érythrée	55,12	70-90
Guinée	81,51	96,4
Kosovo	NR	NR
Mali	67,47	97,3
RDC	35,37	106,7
Roumanie ³²	84,39	51,0
Sénégal	73,41	74,2
Somalie	14,92	111,30

30 Classement des Etats du monde par taux de scolarisation au niveau primaire : <https://atlasocio.com/> / Unesco

31 Le Fragile States Index (FSI) est produit par le Fund for Peace : <https://fragilestatesindex.org/global-data/>

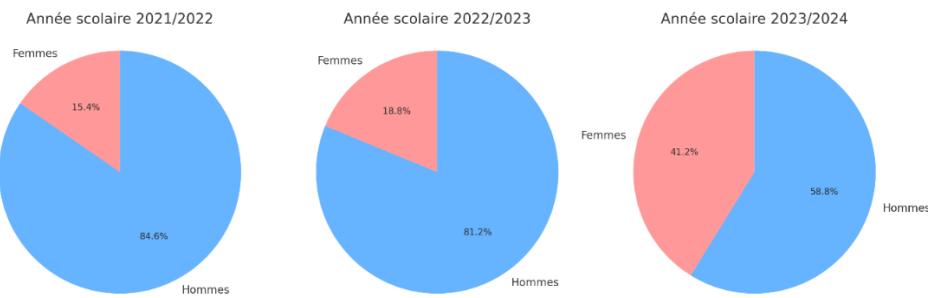
³² Concernant la situation des élèves des UPE2A NSA originaires de Roumanie, il est important de noter qu'une grande majorité d'entre eux est de culture romani. La communauté Rom fait l'objet en Roumanie, de discrimination et de ségrégation en matière d'éducation. Ainsi leur taux de scolarisation est nettement inférieure à la population générale. Charte sociale européenne (révisée) - Comité européen des Droits sociaux Conclusions – 2023

Syrie	76,42	108,1
Tchad	76,13	102,7
Tunisie	NR	67,2

On constate une tendance entre le taux de scolarisation primaire et le niveau de fragilité des États (FSI) : les pays avec un faible taux de scolarisation, comme l’Afghanistan, la RDC ou la Somalie, présentent des scores de fragilité très élevés, indiquant une situation instable ou fragile.

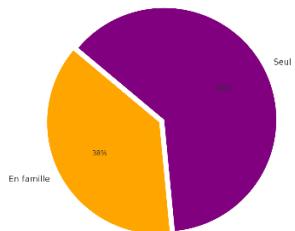
L’intégralité des pays de provenance des élèves sont dans des situations défavorable soit en terme de taux de scolarisation soit au niveau de la stabilité politique.

2. Genre



La majorité des élèves sont des garçons dans les trois séries. La troisième série a une proportion beaucoup plus élevée de filles (41.2%) comparée aux deux premières. Situation exceptionnelle, trois jeunes fille syriennes de la même famille avaient rejoint la classe, après une collaboration étroite avec un médiateur scolaire de l’association Classes69³³, qui m’avait signalé la présence d’adolescentes NSA au sein d’une famille avec qui il travaillait depuis quelques temps, faisant passer le nombre de filles de la classe de 4 à 7.

3. Situation familiale



	En famille	Seul
Collège 2021/2022	68.75%	31.25%
Lycée 2022/2023	6.25%	93.75%
Lycée 2023/2024	50%	50%

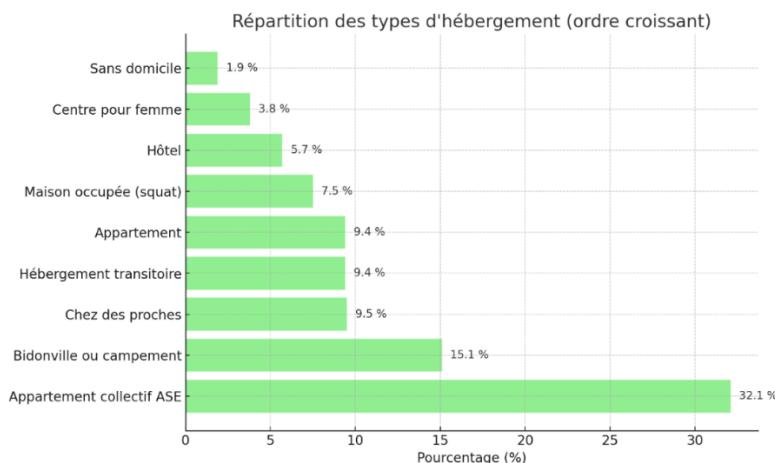
Une majorité des élèves de ce dispositif sont en France sans leur famille. Ils sont mineurs non accompagnés (MNA). La proportion d’élève pris en charge par l’Aide Sociale à l’Enfance est variable.

33 Association lyonnaise de médiation scolaire

Certains débutent leur scolarité en étant reconnus mineurs et pris en charge par l’Ase, d’autres le seront en cours d’année scolaire, et d’autres pas du tout.

Lors de l’année 2022/2023, plus de 93% des élèves étaient des mineurs non accompagnés.

4. Lieux de vie



Au moment de leur scolarisation en UPE2A NSA , plus de 90% de ces élèves vivaient dans des modes d’habitats informels et/ou provisoires. 25 % d’entre eux dormaient à la rue, en tente, en bidonville ou en « squat ».

C. Situation des enseignants

1. Formation

Les professeurs d’UPE2A du 2nd degré sont des professeurs titulaire d’un CAPES³⁴ de lettres ou d’autres disciplines, notamment de langues vivantes. Il n’existe pas de concours FLS/FLsco ni de spécialité « alphabétisation », mais, au CAPES de français, une option facultative FLE³⁵ FLS est proposée. Certains syndicats³⁶ militent pour la création d’une mention FLS au CAPES et une formation spécifique en alphabétisation pour les enseignants recevant des élèves NSA.

La circulaire³⁷ déclare que « tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l’enseignement du français comme langue seconde ».

³⁴ Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire.

³⁵ FLE : français langue étrangère (destiné à l’enseignement du français dans un pays dont ce n’est pas la langue officielle)

³⁶ <https://www.snes.edu/article/eleves-allophones-toujours-plus-de-levees-et-toujours-moins-de-moyens/>

³⁷ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

Les enseignants sont concernés par les formations organisées en circonscription, au niveau départemental ou académique, et peuvent également accéder à des formations spécifiques, organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment, pour la préparation de la certification complémentaire. Il s'agit d'un examen qui permet aux enseignants de valider des compétences particulières qui concernent certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement, comme c'est le cas pour le FLS/FLsco³⁸. La Cours des comptes précise que « l'enquête dans les rectorats montre que les enseignants en UPE2A sont loin d'être tous certifiés ».

2. Recrutement

Les enseignants des dispositifs sont actuellement recrutés sur profil par le Casnav. Sont également recrutés des professeurs contractuels ayant un parcours considéré comme *solide* dans l'enseignement auprès d'un public allophone. Tous doivent faire l'objet d'un suivi pédagogique par les inspecteurs chargés de la discipline. Un ensemble de ressources est proposé, principalement sur des sites internet de l'Education nationale.

Le rapport de la Cour des comptes pointe le fait que de nombreux enseignants sont affectés à des UPE2A « sans formation particulière », et que « les difficultés de recrutement d'enseignants formés peuvent être importantes ».

3. Condition d'exercice

Sans que cela ne soit jamais explicitement exigé, le professeur d'UPE2A NSA, est selon la dénomination officielle « coordinateur » du dispositif. Cette mission s'incarne différemment selon les enseignants, à leur appréciation. Les responsabilités sont nombreuses, sans qu'aucune *fiche de poste* n'en définitisse le cadre. La rémunération liée à cette fonction varie d'un établissement à l'autre.

Les enseignants travaillent dans une salle dédiée avec du matériel spécifique, mais les budgets varient fortement d'un établissement à l'autre. La débrouille reste la norme, les méthodes d'alphabétisation adaptées aux adolescents étant rares et difficiles à appliquer dans des groupes très hétérogènes. Comme le confirme une enseignante en entretien, ils enseignent « *sur mesure* » et apprennent « *sur le tas* ». Les emplois du temps sont élaborés au cas par cas. L'intervention de collègues est rare, faute d'un cadre clair pour financer les heures : « *D'un bahut à l'autre, ce sont des heures sup ou des bouts de Pacte*³⁹, rien n'est vraiment cadré. »

³⁸ FLS : français langue seconde / FLsco : français langue de scolarisation

³⁹ Le Pacte enseignant est un dispositif indemnitaire mis en place à la rentrée 2023, permettant d'attribuer aux personnels volontaires un complément de rémunération en contrepartie de la réalisation de missions supplémentaires.

Dans certains établissements toutefois, des collaborations existent. Une des enseignantes décrit des interventions ponctuelles de collègues d'anglais, arts plastiques et physique, ainsi que l'animation hebdomadaire d'ateliers par la documentaliste et le soutien d'une AESH⁴⁰ qui prépare les élèves aux oraux du Delf sans être rémunérée. Une autre assure 14 heures de cours, complétées par quelques heures dispensées par d'autres enseignants n anglois, histoire-géographie, EPS et PSE⁴¹.

D. Conclusion partie 1

Un enseignant-coordonnateur reçoit des élèves en grande difficulté socio-économiques. L'Ecole qui lui confie une large autonomie, ne prévoit pas, de moyens particuliers pour adapter l'accueil et les conditions de scolarisation à ces réalités. Ces parcours de vie singuliers, associés à un cadre de scolarisation fragile et peu structurant, semblent placer ces élèves en position de vulnérabilité au sein de l'Education nationale. La problématique de leur santé mentale, ainsi que la manière dont l'École choisira de s'en emparer, fera l'objet de la partie suivante.

⁴⁰ Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap

⁴¹ Prévention-santé-environnement

Partie 2 : La santé mentale à l'école

A. De quelle santé mentale parle-t-on ?

Les « Assises de la santé scolaire⁴² », organisées en 2025 par les ministères de l'Education et de la Santé, mettent au cœur des préoccupations de l'école le sujet de la santé mentale. En cohérence avec le ministère de la Santé, qui a retenu la définition de l'OMS (Santé Publique France⁴³), l'Education nationale adopte la même approche. La santé mentale y est ainsi entendue comme « un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive, et d'être en mesure d'apporter une contribution à la communauté ».

La formulation « travailler avec succès et de manière productive » mérite une attention particulière, surtout lorsque le sujet de la santé mentale est traité dans le cadre scolaire. Il s'agirait d'évaluer un enfant en fonction de sa capacité d'adaptation au travail, de productivité, et de contribution à la collectivité. Nous pouvons nous interroger : est-ce la productivité que l'on attend d'un élève ? Qu'est-ce que « travailler avec succès » à l'école ? La capacité à « apporter une contribution à la communauté » est-elle déterminante lorsqu'il s'agit d'évaluer la santé mentale ? Dans ces conditions, le soutien à la santé mentale des enfants ne risque-t-il pas de devenir un simple moyen de s'assurer que les individus s'intègrent dans une logique productiviste et normative ?

Comment amener l'école à considérer ces élèves autrement que comme des particularité que l'on voudrait voir se diluer dans la norme scolaire, dans la seule perspective de leur réussite économique, en d'autres termes leur employabilité ? L'école ne doit-elle pas nécessairement s'éloigner des objectifs de santé mentale de l'OMS ? Ne doit-elle pas trouver et défendre sa propre voie pour assurer sa capacité à être un lieu de répit face aux violences, capable d'accueillir et d'apporter un appui adapté aux situations de fragilité ou de précarité ?

Jean Furtos, psychiatre, fondateur de l'Orspere, propose quant à lui une définition qui permet de saisir davantage la pluralité des dimensions en jeu: « la santé mentale c'est la capacité de vivre et de souffrir dans un environnement donné et transformable, sans destructivité, mais non sans révolte, c'est-à-dire la

⁴² Les Assises de la santé scolaire sont des rencontres organisées par le ministère de l'Éducation nationale, en collaboration avec le ministère de la Santé, pour réfléchir aux politiques, pratiques et enjeux liés à la santé des élèves dans les établissements scolaires. Elles visent à améliorer le bien-être, la prévention et l'accompagnement des élèves en matière de santé physique, mentale et sociale. Une place particulière est réservée au sujet de la santé mentale, grande cause nationale 2025. - <https://eduscol.education.fr/2346/promotion-de-la-sante>

⁴³ <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale>

capacité à vivre avec autrui et de rester en lien avec soi-même⁴⁴». Il intègre les dimensions sociales et environnementales de la santé mentale, proposant une approche globale de la personne, en tenant compte des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux, en écartant tout enjeu productiviste. Il considère que l'individu, en tant qu'être *biopsychosocial*, est ancré dans des contextes sociaux qui influencent sa vie et l'état de sa santé mentale.

Dans son « Guide ressource à destination des intervenants sociaux⁴⁵», l'Orspere Samdarra, propose d'envisager la santé mentale comme un continuum allant d'un pôle de souffrance psychique à un pôle de santé mentale positive, c'est-à-dire un état de bonne santé mentale. La santé mentale positive correspond selon les auteurs à « un état positif, d'équilibre et d'harmonie entre les caractéristiques de l'individu et celles du milieu auquel il doit s'adapter ». Il s'agit ici plus d'un mouvement de symbiose entre un individu et son milieu, qu'un chemin linéaire vers « le succès » (OMS), qui obligeraient l'individu à tenir bon, et à s'adapter « sans révolte », même face à un environnement défavorable, menaçant ou dangereux.

Les auteurs apportent également un élément fondamental dans la prise en compte de la santé mentale des élèves migrants précaires, en précisant que la détresse psychologique peut être liée à une problématique sociale (par exemple, la perte de son logement, de ses droits, ou le fait de subir une situation de précarité...). Dans ce cas, elle est appelée « souffrance psychosociale ».

Dans le contexte que nous proposons d'observer ici (l'école et plus précisément l'UPE2A NSA), la santé mentale positive pourrait être pensée comme telle : l'état qui permet à un élève d'être en mesure d'œuvre à sa propre transformation, depuis sa propre histoire, dans une « continuité de soi⁴⁶», en capacité de tisser des liens avec les individus et le monde environnant. Le rôle de l'Ecole et de ses acteurs serait de garantir un environnement favorable à cette santé mentale positive, et de soutenir la construction des chemins sur lesquels pourraient s'engager librement ces enfants, en tant qu'élèves et comme futurs adultes.

⁴⁴ ORSPERE-SAMDARRA. Soutenir la santé mentale des personnes migrantes : Guide ressource à destination des intervenants sociaux. 2022

⁴⁵ <https://orspere-samdarra.com/wp-content/uploads/2022/02/os-soutenir-la-sante-mentale.pdf>

⁴⁶ Concept proposé par Anne-Laure Le Cardinal dans son ouvrage *Mineurs non-accompagnés : quelle reconstruction en exil ?* On peut le définir comme la capacité d'un individu à maintenir un sentiment d'identité stable et cohérent dans le temps.

B. Qu'a fait l'école jusqu'à aujourd'hui ?

1. Petite histoire de la santé mentale à l'école⁴⁷

XIX^e siècle : En 1836, le ministre de l'Instruction publique, François Guizot, demande de « *rendre agréable plutôt que pénible le séjour au collège* » et préconise la limitation des châtiments corporels.

Début XX^e : On vise à faire sortir de l'*ignorance* et de la pauvreté toute une partie de la population qui intègre l'école. Les préoccupations concernent principalement la santé et l'hygiène . Ce sont les débuts de la médecine scolaire (1945) . Des cantines scolaires sont progressivement introduites dans cette dynamique.

Les années 70: Reconnaissance de la psychologie scolaire.

2013 : La loi de refondation de l'École de la République⁴⁸ annonce vouloir « améliorer le climat scolaire pour refonder une École sereine et citoyenne ».

2016 : Lancement de la « Mission bien-être et santé des jeunes⁴⁹ » à l'école qui souligne la nécessité d'agir sur le climat scolaire, la santé, et les conditions de vie des jeunes.

2017 : Un premier « plan d'action contre le harcèlement⁵⁰ » avec une dimension psychologique importante.

2020 : L'École promotrice de santé (EPSa) : démarche dans laquelle s'engage un établissement scolaire. Il s'agit de « contribuer au développement d'une culture commune autour de la santé et du bien-être de tous, dans une approche globale positive et intégrée de la santé dans ses dimensions physiques, psychiques, sociales et environnementale ».

2021 : Stratégie nationale pour l'éducation au développement durable (EDD) promouvant un bien-être global qui inclut la sensibilisation à l'environnement et la santé.

⁴⁷ Sources : Académie de Versailles L'histoire du bien-être dans l'Éducation Nationale 2024 / CAHON Julien Le mal-vivre à l'école : une longue histoire 2025

⁴⁸Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013

⁴⁹ Le 29 novembre 2016, le Président de la République s'est vu remettre un rapport sur le bien-être et la santé des jeunes, réalisé par Marie-Rose Moro, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, et Jean-Louis Brison, inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional. - [file:///C:/Users/chopi/Downloads/Rapport_Mission_Bien-etre_et_sante_des_jeunes_674092%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chopi/Downloads/Rapport_Mission_Bien-etre_et_sante_des_jeunes_674092%20(1).pdf)

⁵⁰ https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/violences_plan_suivi_2017_plan.pdf

2022 : L'Enquête nationale EnCLASS en collège et en lycée chez les adolescents « *sur la santé et les substances* » met en lumière l'état de la santé mentale des élèves.

2025 : Les Assises de la santé scolaire placent la santé mentale au cœur des actions de soutien à la santé à l'école.

Ainsi, de l'interdiction des châtiments corporels au développement d'une école promotrice de santé, l'histoire de l'Éducation nationale montre une volonté d'agir pour la santé des élèves, avec l'intention de créer un climat scolaire plus favorables aux apprentissages.

2. L'école constate une situation préoccupante

En 2022, l'Education Nationale fait réaliser une *enquête nationale en collège et en lycée chez les adolescents sur la santé et les substances*⁵¹. Il en ressort que :

- Seulement 59% des collégiens et 51% des lycéens présentent un bon niveau de bien-être mental.
- Le vécu scolaire se dégrade de manière globale au cours du secondaire, plus particulièrement pendant les années de collège et davantage pour les filles que pour les garçons.
- 24 % des lycéens déclarent des pensées suicidaires au cours des 12 derniers mois, 13% avoir déjà fait une tentative de suicide au cours de leur vie et environ 3 % une tentative avec hospitalisation.

En commentaire de ces résultats, l'Ecole reconnaît ses responsabilités en déclarant qu' « elle constitue un déterminant de la santé mentale, au même titre notamment que la famille et les proches ⁵² ».

3. L'école tente d'agir

L'Ecole demande à chaque membre de la communauté éducative de « contribuer, à son niveau, à l'instauration d'un environnement favorable au bien-être des élèves et des adultes », et dans cette perspective prolonge et met en place des actions pour « promouvoir le bien-être des élèves » :

- La démarche « École promotrice de santé » avec comme objectif pour chaque établissement l'obtention du label Edusanté ;
- Le développement des compétences psychosociales des élèves ;

⁵¹ Enquête EnCLASS par l' EHESSP et l'OFDT : <http://enclass.fr/>

⁵² <https://eduscol.education.fr/4063/agir-pour-favoriser-la-sante-mentale-et-le-bien-etre-des-eleves>

- Le protocole santé mentale « Du repérage à la prise en charge » : ce protocole vise à proposer un « parcours⁵³ » facilitant le repérage et la prise en charge d’élèves en situation de souffrance psychique ;



ex : flyer distribué dans l’établissement

Extrait du modèle de protocole-cadre – Eduscol

- Les numéros d’appel nationaux « mal-être, harcèlement, violence » ;



ex : affichages dans l’établissement

Extrait du modèle de protocole-cadre – Eduscol

- La formation de deux personnels dans chaque établissement au secourisme en santé mentale ;

Le rôle de ces personnels est de repérer les signes de souffrance psychique et d'accueillir la parole des élèves avant de faire le lien avec les personnels sociaux et de santé qui interviennent ensuite pour prendre en charge les élèves. Cette formation dure deux jours et est organisée par l'association PSSM France, Premiers Secours en Santé Mentale.

⁵³ Notice du protocole santé mentale des élèves « Du repérage à la prise en charge » - <https://eduscol.education.fr/document/58895/download>

4. L'école affiche de nouvelles ambition

Les engagements pris en 2025 :

Agir pour la santé, le bien-être des élèves et la protection de l'enfance

- 1.** Prévention, détection, promotion de la santé : recentrer les personnels sur leur cœur de métier en allégeant leur charge administrative
- 2.** Déetecter dès le plus jeune âge : 100 % des élèves doivent bénéficier d'une analyse personnalisée de leur situation de santé
- 3.** Garantir une prise en charge plus efficace : faire alliance avec les partenaires de l'École

Mettre la santé mentale des jeunes au cœur de notre action

Mieux détecter et prendre en charge

- 4.** Systématiser les protocoles dédiés à la santé mentale dans toutes les écoles, les collèges et les lycées d'ici fin 2025
- 5.** Former à la santé mentale les inspecteurs du premier degré et les personnels de direction
- 6.** Former deux personnels repères en santé mentale dans chaque circonscription pour le premier degré et dans tous les collèges et les lycées d'ici la fin de l'année scolaire 2025-2026
- 7.** Développer le partenariat avec les maisons des adolescents
- 8.** Organiser un système de coupe-files pour faciliter l'accès des élèves aux centres médico-psychologiques (CMP)

Renforcer l'appui aux équipes éducatives

- 9.** Nommer 100 psychologues de l'éducation nationale conseillers techniques en santé mentale (un dans chaque département) identifiés au sein de pôles départementaux santé, bien-être et protection de l'enfance
- 10.** Renforcer la formation des personnels sociaux et de santé en faveur de la santé mentale

Sensibiliser et prévenir

- 11.** Renforcer les compétences psychosociales des élèves pour agir sur le climat scolaire et le bien-être des élèves
- 12.** Généraliser le déploiement d'un module de sensibilisation auprès des lycéens et expérimenter son déploiement auprès des collégiens

Extrait de - Santé scolaire : Agir pour les élèves, au cœur de l'École - mai 2025⁵⁴

A propos du point 9, faisons remarquer que s'agissant de la nomination de 100 « psychologue de l'éducation nationale conseillers techniques en santé mentale », il n'est pas envisagé de recrutement de personnel supplémentaire, mais bien de former parmi les psychologues déjà en poste, 100 d'entre eux plus spécifiquement à ces sujets.

⁵⁴ <https://www.education.gouv.fr/sante-scolaire-agir-pour-les-eleves-au-coeur-de-l-ecole-450423>

5. Des réserves exprimées

Dans un article paru dans *Le Monde*⁵⁵, la journaliste Sylvie Lecherbonnier, rappelle que, malgré les rapports ministériels sur le sujet, « la santé scolaire reste en proie à des difficultés structurelles et à un manque d'attractivité patent ». Les métiers du médico-social, seraient en perte d'attractivité alarmante, avec par exemple « 40 % de postes vacants chez les médecins scolaires ». Nous y reviendrons plus en détails en partie 3.

Le secrétaire adjoint du syndicat des personnels du direction Snupden-FSU, Edmond Porra, dans un article du *Café pédagogique*⁵⁶, juge lui-même durement le plan ministériel dénonçant un «déplacement de la question des moyens de l'organisation vers celle de l'organisation des moyens et une réduction de perspective qui vise en définitive à adapter aux conditions dégradées de l'expérience scolaire plus qu'à les transformer ». Il pointe également l'incohérence qui consiste à « se préoccuper de la santé mentale des élèves avec un politique de santé publique qui laisse à l'abandon les structures de soin » (centres médico-psychologiques (CMP), médico-psycho-pédagogiques (CMPP), les Maisons des adolescents) et pour résumer, à séparer la question de la santé scolaire, des politiques sociales, éducatives et de santé publique.

C. Prise en compte des élèves migrants précaires

Nous venons de voir que l'Éducation nationale annonce une politique de dépistage et de soutien en matière de santé mentale pour tous, mais pas spécifiquement pour les élèves migrants. Concernant la précarité des élèves, l'institution a davantage traité la situation des étudiants de l'enseignement supérieur (le dispositif « Santé psy étudiant⁵⁷ » mis en place en 2021 par exemple). Peu de recherches ou d'articles abordent le sujet particulier des conditions de scolarisation des élèves migrants en situation de précarité, et aucun, semble-t-il, leur santé mentale à l'école. Il demeure également difficile d'identifier, dans le système éducatif français, des dispositifs élaborés pour les soutenir. Il semblerait que les souffrances particulières des élèves migrants en situation de précarité soient encore insuffisamment prises en compte.

En revanche, au niveau international, des initiatives de recherche s'intéressent au lien santé mentale et scolarisation des élèves migrants. Le programme de recherche européen RefugeesWellSchool⁵⁸ par exemple, mené dans six pays, a permis de mettre œuvre et évaluer diverses interventions préventives en

⁵⁵ LECHERBONNIER Sylvie. *La santé mentale au cœur des Assises de la santé scolaire*. *Le Monde*, mai 2025.

⁵⁶ PORRA Edmond. *Santé scolaire : les insuffisances du plan ministériel*. *Café pédagogique*, mars 2025

⁵⁷ <https://sanepsy.etudiant.gouv.fr/>

⁵⁸ RefugeesWellSchool - <https://refugeeswellschool.org/manuals/>

milieu scolaire pour promouvoir la santé mentale des jeunes migrants et réfugiés dans les écoles secondaires.

La France, elle, reste attachée à une approche universaliste, qui peut parfois conduire à privilégier une prise en charge uniforme des problématiques scolaires. Pourtant de nombreuses études, notamment celles de la pédopsychiatre Marie Rose Moro⁵⁹, démontrent que la prévalence de certains troubles psychiques (état de stress post-traumatique, dépression) est plus importante chez les enfants migrants. Elle met également en évidence le fait que « les symptômes psychiques impactent les modalités d'interaction sociale et la scolarité ».

Par ailleurs, le rapport conjoint COMÈDE et MSF de 2021 sur la santé mentale des mineurs non accompagnés⁶⁰ révèle des chiffres préoccupants quant à leur état de santé et démontre qu'une fois arrivés en France, l'accueil qui leur est réservé impacte d'autant plus négativement leur santé mentale. Le rapport alerte lui aussi sur le fait que les mineurs migrants, et en particulier les mineurs non accompagnés, sont particulièrement exposés à des troubles mentaux tels que le trouble de stress post-traumatique et la dépression. Ces problèmes sont directement liés à leur parcours migratoire, aux difficultés administratives, à l'isolement et au manque d'accès aux soins de santé mentale. En effet, parmi les 395 patients observés, 50% sont atteints de troubles réactionnels à la précarité (stress, détresse liée aux conditions de vie), 37% présentent des syndromes psychotraumatiques et 12 % souffrent de dépression. Le rapport présente les principaux symptômes observés chez les jeunes qui consultent les psychologues de l'association : parmi eux, anxiété, insomnies, agressivité, troubles de la concentration...etc. Autant de symptômes qui peuvent altérer les capacités à apprendre et qu'il faut pouvoir prendre en considération pour bien enseigner aux élèves concernés.

D'autre part, l'enquête Enfams (Enfants et familles sans logement), réalisée par l'Observatoire du Samusocial de Paris en 2013 auprès des familles sans-domicile hébergées dans des centres d'hébergement⁶¹, soulignait que les troubles suspectés de la santé mentale globale étaient plus fréquents chez les enfants sans-domicile (19,2%) qu'en population générale (10%)⁶².

L'école gagnerait à s'appuyer sur ces éléments pour améliorer l'accompagnement de ces enfants exposés à de multiples sources de difficultés psychosociales. Elle peut contribuer au maintien et au soutien de la santé mentale des élèves et, au minimum, porter la responsabilité de ne pas participer à sa dégradation.

⁵⁹ MINASSIAN Sevan, MORO Marie Rose. Comprendre et prendre en charge les troubles psychiques des enfants migrants : Face aux multiples vulnérabilités, savoir mobiliser les ressources. 2022.

⁶⁰ MEDECINS SANS FRONTIERES & COMEDE. *La santé mentale des mineurs non accompagnés : Effets des ruptures, de la violence et de l'exclusion*. 2021

⁶¹ UNICEF, SAMU Social Paris. *Grandir sans chez-soi : Quand l'absence de domicile met en péril la santé mentale des enfants*. 2022

⁶² Selon la Mental Health Fondation : <https://www.mentalhealth.org.uk/>

Nous verrons plus précisément comment s'expriment ces réalités dans les dispositifs UPE2A NSA en partie 3.

D. Conclusion partie 2

L'école a choisi de s'appuyer sur la définition de la santé mentale de l'OMS. Cependant, il est certain que ce n'est pas à travers des termes tels que « travailler avec succès et de manière productive », qui renvoient à une dimension strictement individuelle de la santé mentale, que l'institution scolaire pourra garantir les conditions d'un bien-être psychologique pour les enfants qu'elle accueille.

Pourtant, les ministres⁶³ nous expliquent que pour apprendre et progresser les élèves doivent évoluer dans un environnement « protecteur » (ministre de la Santé), « parce qu'on n'apprend pas quand on souffre, parce que prendre soin de nos élèves, c'est prendre soin de l'avenir », et que « nous avons une responsabilité collective » face à ce défi (ministre de l'Education).

Ces ambitions, aussi louables soient-elles, ne pourront se concrétiser que dans une approche globale, qui prend en compte les individus dans leur environnement et, en premier lieu, l'école. Celle-ci occupe une place centrale dans la vie de ces jeunes et peut réellement faire une différence, notamment pour les plus vulnérables.

Mais entre les ambitions affichées et les réalité vécues à l'école, qu'en est-il réellement pour les élèves migrants précaires ? Comment vivent-ils leur scolarité ? Pour le comprendre, regardons de plus près sur ce qui se passe dans les UPE2A NSA.

⁶³ BORNE Élisabeth, Ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et NEUDER Yannick - Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles. *Santé scolaire – Agir pour les élèves au cœur de l'école*. 2025.

Partie 3: Les réalités vécues au sein du dispositif UPE2A NSA?

A. En quoi les modalités actuelles de scolarisation produisent-elle de la violence ?

1. L'accueil

a. Une démarche d'inscription complexe

Comme décrit en partie 1, les démarches d'inscriptions pour les Eana sont particulièrement complexes. Un élève qui arrive doit en premier lieu trouver l'information : « *comment fait-on pour s'inscrire à l'école* » ? La question de l'inscription se pose généralement au moment de l'entrée en maternelle. Il suffit de se rendre à la mairie et de suivre les instructions qui y sont données. Notons cependant que pour des familles allophones l'accès à l'information est toujours plus difficiles et pour des personnes habitant dans des espaces informels, l'inscription peut s'avérer impossible face à l'attitude reconnue comme discriminatoire, de certaines municipalités qui vont conditionner l'inscription à la possibilité de fournir un justificatif de domicile⁶⁴. En 2018, la mairie d'une grande ville de Seine Saint Denis, répondait aux familles accompagnées par l'association Askola⁶⁵ lors des demandes d'inscription scolaires : « *pas de domicile , pas d'école* ». De nombreuses situations ont été signalées au défenseur des droits qui confirmait que « bien souvent les mairies mettent en avant un défaut de justificatif d'adresse de résidence sur la commune, estimant insuffisantes les attestations d'hébergement produite »⁶⁶. Malgré la publication en 2020 du décret n° 2020-811 qui clarifie les pièces exigibles pour l'inscription scolaire, le problème persiste. En 2023, des mères de famille vivant en bidonville contestaient les refus de scolarisation de leurs enfants devant le conseil d'état et obtenaient gain de cause⁶⁷.

Pour une inscription en collège ou lycée, cela consiste en premier lieu à prendre contact avec « la division académique en charge de la scolarité ». Mais qui sait de quoi il s'agit ? Il faudra ensuite se rendre en CIO pour obtenir un premier rendez-vous avec une psychologue de l'Education nationale. Mettons nous à la place d'un parent qui doit expliquer à son enfant pourquoi il va rencontrer une psychologue pour rentrer à l'école, sans que lui-même n'en connaisse les raisons. Globalement, la

⁶⁴ Décision du Défenseur des droits n°2021-001

⁶⁵ Association de médiation scolaire : <https://www.association-askola.com/>

⁶⁶ Avis du Défenseur des droits n°21-17 2021

⁶⁷ Collectif des mamans l'école pour nos enfants

tendance est à l'acceptation. Les familles suivent les consignes les unes après les autres. Leur position de parents en attente d'obtention d'une place pour leur enfant ne leur confère aucun pouvoir. Ils ont parfois le sentiment qu'au moindre faux pas, ils pourraient faire perdre une chance à leur enfant d'accéder à l'école. Idem pour les élèves qui se retrouvent ensuite en situation d'évaluation scolaire, souvent anxiogène, avec la peur (infondée) de ne pas être « pris ».

Au terme de cette étape, une affectation leur est proposée par le professeur évaluateur. On leur explique ensuite que la décision définitive sera prise par les « services départementaux » - nouvel inconnu intervenant dans le destin scolaire de l'enfant - et qu'ils seront tenus informés par courrier postal dans les prochaines semaines. « *Surveillez bien votre boîte aux lettres !* ». Or la réception du courrier d'affectation est rendue particulièrement difficile lorsque les élèves vivent à la rue, en bidonville, en squat ou que leur situation de logement est instable et les amène à changer de lieu de vie régulièrement. Des courriers arrivés aux adresses non habitées, aux sièges d'association ou aux CCAS, ne trouvent pas toujours leurs destinataires. Ce document demeure néanmoins celui qui fait état de l'établissement d'affectation, qu'il faudra contacter pour procéder, sur rendez-vous, à l'inscription administrative, pour qu'enfin la rentrée scolaire puisse être programmée par l'enseignant référent. Le parcours s'allonge encore un peu.

En bout de course, le secrétariat de l'établissement devra faire preuve de souplesse pour valider l'inscription de l'élève : accepter que la vaccination, comme la loi le prévoit⁶⁸, soit réalisée dans les trois mois après la rentrée si elle n'est pas à jour, que l'adresse de domicile soit distinguée de l'adresse postale, qu'un enfant sans représentant légal puisse être accueilli, et même sans document d'identité, que l'accès aux aides financières et matérielles prévues (bourses, fonds sociaux...) soit garanti sans numéro fiscale, en se basant sur des attestations sur l'honneur... etc. Précisons que certains établissements refusent de procéder à la rentrée scolaire de l'élève tant que son dossier administratif n'est pas complet. Ceci conduit parfois à la non scolarisation d'enfants qui renoncent à leur inscription, sachant pertinemment qu'ils ne pourront pas fournir les documents attendus.

Le passage du test de positionnement est un moment particulièrement saillant dans le parcours des Eana, en particulier les enfants NSA. Pour ces derniers, il s'agit souvent de leur toute première évaluation, voire pour certains de leurs premiers exercices scolaires. Ils vont se retrouver rapidement en difficultés et confrontés à leur analphabétisme, dès le moment d'écrire leur prénom dans certains cas. Les conditions collectives de passations peuvent mettre mal à l'aise ces jeunes qui s'obstinent parfois à réaliser un exercice qui se situe bien au-delà de leur niveau scolaire. Le sentiment de honte qui reviendra plus tard dans les récits d'élèves est déjà présent lors des positionnements.

⁶⁸ Décret n° 2018-42 du 25 janvier 2018 relatif à la vaccination obligatoire

Les enseignants réquisitionnés pour faire passer les tests sont peu formés à ces passations. Ils doivent assurer l'accompagnement et la correction de test de connaissance en langue d'origine, en français, en mathématiques et en anglais. En théorie, soutenus par la présence d'une psychologue de l' Education nationale au moment de l'annonce de l'affectation envisagée, ils sont dans les faits souvent seuls et ils expriment rencontrer des difficultés face à ces différentes tâches, qui revêtent une importance considérable dans le parcours des enfants accueillis. Une enseignante raconte : « *quatre ans plus tard, c'est toujours la même angoisse. Je me sens seule, et c'est extrêmement anxiogène* ».

b. Des délais de scolarisation particulièrement longs

Le rapport de la Cour des comptes⁶⁹, fait état d'une situation notable en matière de délais appliqués : « le plus préoccupant est le nombre d'élèves non scolarisés dans le secondaire au bout d'un long délai ». En effet, au bout de six mois, 9,3 % des Eana relevant du collège et 17,3 % de ceux qui devraient aller au lycée ne sont pas scolarisés. « En dépit des dispositions d'une directive de l'Union européenne de 2013, notre pays n'a pas fixé de délai maximal au terme duquel les Eana doivent être inscrits dans un établissement scolaire ». Les rédacteurs indiquent que le délai entre le test de positionnement en CIO et l'affectation est suivi précisément mais regrettent que le point de départ de ce délai ne soit pas la date du premier contact avec l'éducation nationale.

Ce n'est pas un phénomène méconnu, ni même récent. Il y a plus de 20 ans, un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale relevait des retards significatifs dans la scolarisation des Eana. Ainsi, « en Seine-Saint-Denis, en novembre 2001, 200 élèves étaient sur liste d'attente. A la même date, dans l'académie de Paris, quelque 300 élèves arrivés avant le 30 mars 2001 ont dû attendre la rentrée suivante pour être scolarisés »⁷⁰. Après la rentrée 2001, ils étaient encore 149 à attendre une place un mois après leur inscription. En écho à cette situation, la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 précisera que le délai entre la date d'inscription d'un élève auprès des services de l'éducation nationale et son affectation effective dans un établissement ne devrait pas excéder un mois⁷¹.

En 2025, l'organisation de ces scolarités ne permet toujours pas d'atteindre cet objectif sur tous les territoires.

Voici deux situations rapportées, parmi beaucoup d'autres, dans l'UPE2A NSA que je coordonnais :

- Elève 1 : PsyEN 12/05/2023 – Test CIO 19/09/2023 – Affectation novembre 2023 (7 mois)
- Elève 2 : PsyEN 27/10/2022 – Test CIO 10/01/2023 – Affectation septembre 2023 (11 mois)

⁶⁹ COUR DES COMPTES. *La scolarisation des élèves allophones* - Communication à la commission des finances du Sénat. 2023.

⁷⁰ REVUE PLEIN DROIT n°64. *Étrangers devant l'école*. (Paris), Gisti. 2005

⁷¹ MARTINI Jean François. *Le dispositif d'accueil pour les primo-migrants*. 2012.

Les médiateurs associatifs⁷² qui vont à la rencontre des enfants vivant à la rue ou en bidonville sont témoins de situations encore plus préoccupantes : des enfants privés d'accès à l'école pendant plusieurs années, en raison de leur situation socio-économique, de pratiques discriminatoires, de la complexité des démarches pour les personnes sans abri, du manque d'accompagnement dans les procédures administratives, et de l'insuffisance de places dans les dispositifs pour élèves allophones.

Note de terrain :

Pour l'année scolaire 2022-2023, à partir de la plateforme de suivi des tests positionnements des élèves du département du Rhône, j'avais pu comptabiliser le nombre d'élèves encore en attente d'affectation en avril 2022 : sur un total de 1758 Eana évalués, 459 n'étaient pas scolarisés au troisième trimestre de l'année scolaire. En outre, en juin 2024, la Depp comptabilisait sur toute la France, 3 300 jeunes allophones en attente d'une scolarisation et d'une prise en charge dans un dispositif spécifique, bien qu'ils aient fait l'objet d'un test de positionnement.

Cela nous amène à considérer ici le terme d'« infrahumanisation⁷³ » des personnes migrantes. Le seuil de tolérance aux injustices semble différent lorsqu'il s'agit d'enfants étrangers : ces situations seraient-elles jugées acceptables pour des enfants français ? On note cependant des similitudes entre le traitement des Eana et celui des enfants en situation de handicap dans les écoles françaises. Dans les deux cas, l'écart à la norme conduit à des difficultés de scolarisation⁷⁴.

Outre les retards dans les apprentissages, une des conséquences très concrètes d'une arrivée tardive en établissement est la limitation de l'accès à la bourse. Les articles D530-1 à D532-1 relatifs aux « aides à la scolarité », du Code de l'éducation, fixent une date limite de dépôt des dossiers de demande de bourses nationales au troisième jeudi d'octobre. Signalons au passage, la dématérialisation d'un grand nombre de démarches administratives, qui tient un peu plus éloignés encore de leurs droits, les familles, ou jeunes non-accompagnés, en situation de précarité numérique.

Pour l'année scolaire 2025, par exemple, tous les Eana qui attendent leur affectation, et qui arriveront en classe après le 16 octobre⁷⁵, ne pourront pas accéder à une bourse scolaire, alors même qu'ils entrent dans les critères sociaux d'attribution.

⁷² Voir les rapports d'activité de l'association Askola

⁷³ L'infrahumanisation désigne la tendance à attribuer certaines émotions humaines uniquement à son propre groupe, niant ainsi l'humanité de l'autre (Leyens et al., 2000).

⁷⁴ COUR DES COMPTES. *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*. 2024.

⁷⁵ Voir le Cerfat N° 11319*22

c. Pas ou peu de place pour la langue première des élèves

Les modalités d'usage ou de référence à la première langue des élèves dans les dispositifs spécialisés n'étant pas précisées dans la circulaire de 2012 qui organise la scolarité des Eana, les pratiques enseignantes quant à leurs usages sont à leur propre initiative, avec, dans certains cas, un accompagnement du Casnav. Ces centres académiques de formation incitent à la prise en compte des langues premières dans les méthodes d'enseignements du français. L'approche interculturelle et plurilingue est au cœur de la majorité des formations qu'ils assurent. En outre, l'Unicef⁷⁶ rapporte que « les enseignantes expliquent qu'au-delà des enjeux de réussite éducative, leurs pratiques visent à valoriser les langues premières des élèves, et ainsi à casser les hiérarchies, les préjugés et même le sentiment de honte que les élèves eux-mêmes peuvent avoir sur leurs langues ». Les élèves perçoivent une hiérarchie entre les langues. Celles originaires d'Afrique ou d'Europe de l'Est, comme le malinké ou l'albanais, sont souvent dévalorisées par rapport à des langues telles que l'anglais, l'allemand ou l'italien, déjà intégrées à l'enseignement général. Un sentiment partagé par Alim, élève en UPE2A NSA : « *Quand on parle notre langue, les autres se moquent. Ils disent « ils ne parlent pas bien, ils ne parlent pas comme nous ».* ».

Au moment du premier accueil, lors de l'entretien en CIO avec la psychologue de l'Education nationale, ainsi que lors des tests de positionnement les élèves et leurs responsables sont reçus sans aucun moyens officiels dédiés à l'interprétariat. L'outil privilégié par les personnels reste l'application « Google traduction » qu'ils installent sur leurs téléphones personnels. Ceci signifie que lors de l'entretien final d'annonce des préconisations d'orientation, les échanges sont réalisés par le seul intermédiaire de cette application. Il est à noter que toutes les langues des élèves ne sont pas disponibles sur cet outil. Ainsi, un enseignant peut se trouver en situation de devoir expliciter le fonctionnement de la scolarité en France, les préconisations d'orientation, et les prochaines étapes à suivre pour voir aboutir la démarche d'inscription, sans moyen de communication. Les enseignants déclarent « *se débrouiller* » avec des schémas, des explications mimées, et font parfois appel à un autre jeune présent dans la salle. Cette situation est rarement, voire pas du tout, rapportée dans les rapports officiels.

Il arrive qu'un enseignant, sans aucune aide à la traduction, doive annoncer à un jeune élève qu'il ne pourra pas devenir avocat ou infirmier comme prévu, car son parcours de vie l'a fait accumuler un retard trop important, et qu'il est impossible de le maintenir plus de deux ans en arrière dans le cursus scolaire français. Il arrive qu'un parent apprenne que son enfant ne pourra pas être scolarisé avant huit mois, confronté à un professionnel incapable d'expliquer la situation ou de s'assurer que le message soit compris.

⁷⁶ UNICEF France. *Dans toutes les langues : réussir à l'école quand on ne maîtrise pas le français.* (Paris), 2024.

Cela participe à ce que Coron, Estève et Gaultier⁷⁷ appellent « l'insécurité informationnelle » qui constitue une perte de pouvoir considérable pour l'élève sur la compréhension de son propre parcours, et pour les parents, dépossédés alors d'une partie de leur rôle.

Une fois que les élèves sont scolarisés en dispositif, les temps d'échanges formels peuvent être médiatisés par un service d'interprétariat officiel proposé et financé par l'intermédiaire du Casnav. Il est demandé aux professeurs de remplir un formulaire quinze jours avant la date de l'entretien en indiquant les raisons de l'échange, les personnes présentes et les informations factuelles (date, heure, lieu). Ce service est dans la majorité des cas effectué par téléphone et lors de rencontres de type : remise de bulletins, orientation concertée (réunion sur l'orientation du jeune avec les responsables), équipes éducatives...etc. Un élève ou un parent ne peut pas lui-même solliciter un interprète s'il souhaite communiquer des informations aux personnels de l'établissement.

Il arrive que le personnel mette en place une liste de personnes parlant une seconde langue et volontaires pour être sollicitées par les adultes de l'établissement en cas de besoin.

2. Le personnel scolaire

a. Une équipe médico-sociale et éducative débordée et mal sollicitée

Inadéquation entre les moyens et les besoins

On recense aujourd'hui en couverture moyenne :

- un médecin scolaire pour 12 500 élèves⁷⁸
- une infirmière⁷⁹ scolaire pour 1 303 élèves⁸⁰
- une psychologue EN pour 1 500 élèves⁸¹
- une assistante de service social pour 4000 élèves⁸²

Telle est la situation des ressources en personnels pour assurer la santé scolaire et l'accompagnement social dans les établissements publics. On constate une inadéquation entre les moyens alloués et les besoins. Par conséquent, une certaine forme d'inertie face à la précarité des élèves peut s'installer au

⁷⁷ CORON Guillaume, ESTEVE Isabelle et GAULTIER Sydney. *Insécurité informationnelle, soutien social informatif et médiation de l'information à destination des mineurs non accompagnés*. (Paris), In Press, 2023.

⁷⁸ COUR DES COMPTES. *La scolarisation des élèves allophones* - 2023.

⁷⁹ Le féminin est choisi lorsque la proportion de femmes est largement majoritaire.

⁸⁰ CLOUET Hadrien. *Question écrite n° 10343 : Infirmières scolaires en péril*. (Paris), Assemblée nationale, 25 juillet 2023.

⁸¹ SENAT. *Comptes rendus de la commission des affaires sociales*. (Paris), 28 mai 2025.

⁸² MAXIMI Marianne. *Question écrite n° 16068 : Agents des services sociaux de l'éducation nationale*. (Paris), Assemblée nationale, 12 mars 2024.

sein de l'école. Tant que l'élève ou son responsable ne se signalent pas, les services ne vont pas s'attarder sur leur situation. On observe trop rarement la mise en place de démarches pro-actives pour aller à la rencontre des élèves ayant des besoins socio-économiques particuliers. Une enseignant d'UPE2A NSA : « *C'est soit moi qui leur dis, tu as ce besoin-là, va voir l'assistante sociale* ».

De plus, les élèves, qui découvrent les réalités d'un établissement scolaire, se retrouvent parfois impressionnés, désorientés et en difficulté pour se rendre auprès des différents services scolaires seuls. Ils ont besoin d'un accompagnement à la fois pour identifier le besoin, la bonne personne et le chemin pour s'y rendre : « *Ils ne vont pas la voir tout seuls, par eux-mêmes, non. Il faudrait commencer l'année par aller la voir, tous ensemble, elle, et puis l'infirmière, pour bien les présenter, bien les montrer, etc.* ».

C'est ensuite le rôle de la personne qui les reçoit de veiller à ce que toutes les démarches requises soient correctement effectuées et menées à leur terme : « *En discutant avec les jeunes, qui était passés chez l'assistante sociale, j'ai détecté qu'il y avait des trucs qui n'avaient pas été réglés. Deux élèves ont eu du mal à se débrouiller pour apporter le papier au bon endroit (pour la carte de bus). Quand l'élève est revenu me voir en disant «J'ai eu le papier, je m'en suis pas servi, c'est trop tard, la date est dépassée», j'ai dit ok il faut qu'on en reparle avec l'assistante sociale, qui n'était pas là à ce moment-là, et après, j'ai zappé le truc. Ça fait partie des loupés* ».

Il arrive que les équipes éducatives de l'établissement, en interprétant mal la fonction de coordination de l'enseignant du dispositif, le laissent se charger seul de ses élèves, comme l'illustre le témoignage d'une enseignante : « *L'assistante sociale, je ne la connais pas. C'est pas son problème. Elle n'est d'aucune, d'aucune, d'aucune aide* ».

Note de terrain :

Voici la réponse à ma demande d'accompagnement de mes élèves par les CPE de l'établissement :

« *Nous en avons parlé en équipe puis avec la Direction. La classe UPE2A-NSA est un dispositif pour lequel du personnel et des moyens spécifiques sont mis en œuvre. À sa création au lycée, M. le proviseur nous avait expressément indiqué que nous ne serions pas sollicitées pour la prise en charge de ce dispositif.*

En effet, depuis plusieurs années, les missions, le nombre d'élèves et l'amplitude horaire ne cessent de s'accroître pour nous, sans aucun moyen humain supplémentaire. De fait, nous ne pouvons pas assurer le suivi d'une classe spécifique en plus de tout ce que nous avons à gérer. »

Le personnel et les moyens spécifiques cités se résumant en réalité à une seule enseignante.

La passivité des services à l’égard des élèves de l’UPE2A NSA, la confusion concernant les missions qui relèvent de la responsabilité de l’enseignant amènent à une sous-sollicitation des services dédiés au soutien des élèves du dispositif , faisant reposer un nombre de tâches conséquent sur le seul enseignant.

Pourtant, dès le moment de l’inscription par le secrétariat de l’établissement (dès même le premier rendez-vous en CIO en réalité) la vulnérabilité de la situation de l’élève est identifiée, ne serait-ce parfois que par l’impossibilité de fournir une adresse, l’état physique de certains élèves marqué par la pauvreté, la méconnaissance du fonctionnement éducatif français exprimé par le jeune ou ses accompagnateurs, l’allophonie dans la plupart des cas et l’analphabetisme des parents souvent. Tous ces signes sont des indicateurs d’un besoin d’accompagnement par le service social scolaire, en premier lieu. L’Ecole, du CIO à l’assistante sociale voit donc passer des situations préoccupantes, sans agir. Un idéal égalitaire explique parfois cette manière de traiter tous les élèves de manière uniforme, avec le risque, dans des conditions de restriction des moyens, d’entrer dans une conception méritocratique de l’accès aux aides sociales. Mais c’est avant toute chose, le surmenage des personnels qui conduit à ce genre de situations. Les enseignants rencontrés décrivent bien cette réalité : « *On s'était dit qu'elle viendrait dans la classe pour se présenter, pour expliquer son boulot. Ca ne s'est pas fait, parce qu'on est tous surchargés* ». Ou encore : « *L'infirmière, elle est super mais débordée. Avec toutes les autres missions qu'elle a, on s'en sort pas.* »

Il en va ainsi également des fonctions des psychologues de l’Education nationale (communément désignés dans le jargon professionnel sous l’acronyme psyEN). Les enseignants vont préférer prendre en charge eux-mêmes les questions d’orientation : « *J'ai essayé de faire appel à elle une fois, j'ai trouvé ça trop compliqué. Soit elle m'annulait des rendez-vous, soit c'était trop long.* »

Alors que leur statut de psychologue a été affirmé par la réforme de 2017⁸³, la dimension psychologique de la mission des psyEN peine encore à être intégrée par les membres de la communauté éducative. Elles appartiennent à un corps professionnel scindé entre trois générations qui travaillent en même temps : conseillères d’orientation, conseillères d’orientation psychologue et les psyEN de la dernière génération. Les psyEN restent globalement identifiées comme conseillères d’orientation. Une enseignante confirme : « *Est-ce que je pourrais faire appel à la psyEn sur d'autres sujets que*

⁸³ Anciennement « psychologue scolaire », dans le premier degré, et « conseillers d’orientation-psychologues », dans le second, ces deux professions ont été réunies sous le terme « psychologues de l’Éducation nationale (Psy-EN) » au moment de la réforme de 2017. La réforme de 2017 a marqué une volonté de valoriser pleinement leur statut de psychologue au sein de l’Éducation nationale, avec l’obligation d’être titulaire d’un master 2 en psychologie. Cependant, les Psy-EN intervenant en collèges et lycées exercent dans le cadre de la spécialité "Éducation, Développement et Conseil en Orientation scolaire et professionnelle" (EDO). Elles interviennent dans les moments clés du parcours des élèves : fin de 3^e, fin de seconde et post bac. Elles gardent donc une expertise "orientation", mais en tant que psychologues, leur rôle est « d’accompagner les élèves dans leurs choix, tout en prenant en compte leur développement personnel, émotionnel et cognitif ». Source : EDUSCOL. *Les psychologues de l'éducation nationale*.

l'orientation ? Non, je n'y pense pas en fait ». Ainsi, concernant la prise en charge des problématiques liées aux souffrances psychologiques, elle déclare : « *J'ai tendance plutôt à les amener vers l'infirmière* ».

Un enseignant fait part d'une situation vécue en classe : « *Chacun fait écouter des morceaux de musique de son pays. Et là, un élève qui a plutôt de l'aplomb en général, il est du Liberia, et il dit « Est-ce que tu peux mettre Peace in Liberia de Alpha Blondie » ? Et là, sur le clip, on voit des images d'enfants soldats, etc. L'élève s'effondre en pleurant. C'était vraiment... C'était très, très marquant. Mais dans ce cas-là, je n'ai pas pensé une seconde à parler à la psy du lycée ou à l'infirmière, j'ai appelé l'éducatrice* ».

Retard de diagnostic :

La non scolarisation antérieure des élèves NSA entraîne des retards de diagnostics très importants. Dans ce cadre-là, les psyEN peuvent avoir un rôle déterminant pour enclencher et accompagner les prises en charges et orientations adaptées aux besoins des élèves.

Diplômées d'un master en psychologie, elles sont habilitées à mener et interpréter des tests cognitifs, comme les tests de QI, des batteries neuropsychologiques (ex : test de mémoire, attention, fonctions exécutives...), des tests de dépistage de troubles comme le TDAH, les troubles d'apprentissage...etc. Elles pourraient soutenir les enseignants d'UPE2A NSA, qui accueillent des élèves scolarisés pour la première fois et parfois en grande difficulté scolaire, sans qu'il soit aisément de déterminer si ces troubles relèvent de causes linguistiques, sociales, psychologiques ou cognitives.

Dans les faits, notamment en raison des contraintes évoquée plus haut, très peu d'élèves peuvent bénéficier de ce diagnostic. Comme en témoigne un enseignant : « *Dans ma classe, actuellement, il y a un élève qui est censé être en IME⁸⁴. Ça fait plusieurs années que ça traîne, en fait. Il est en NSA pour la troisième année quand même hein... ».*

Lorsque les fonctions des services médico-sociaux scolaires sont remplies par leurs personnels, les enseignants sont reconnaissants et expriment un soulagement. Voici l'exemple d'une situation à laquelle l'Education nationale a su apporter une réponse : « *Un de mes élèves vivait sous tente. Le campement avait été expulsé. Je suis donc allée voir l'assistante sociale du lycée. Très rapidement elle a trouvé une place à l'internat (dans un autre lycée). Du lundi au jeudi soir il était au moins au chaud* ».

Nous verrons plus loin, que le rôle de coordination de l'enseignant en UPE2A NSA est essentiel pour faire fonctionner les services médico-sociaux en faveur de ses élèves et coordonner les accompagnements.

⁸⁴ Institut médico-éducatif

Une aide sociale gérée « à l'économie » :

Le fonds social est une aide destinée à couvrir certaines dépenses liées à la scolarité ou à la vie scolaire (transports, sorties, soins, équipements, fournitures, etc.). La liste des dépenses prises en charge est non exhaustive. Pour en bénéficier, il faut remplir un formulaire de demande accompagné des justificatifs nécessaires, « sans que cela constitue un frein pour les familles »⁸⁵. Le dossier est ensuite examiné en commission composée de membres de la communauté éducative. En cas d'acceptation, une notification d'attribution est transmise à l'élève, qui pourra alors se rendre dans les services concernés pour recevoir l'aide. La circulaire prévoit que « les familles doivent être accompagnées pour accéder à d'autres aides extérieures », mais cette intention reste peu appliquée dans les faits.

L'accès à certaines aides reste complexe et décourageant. Par exemple, dans certains établissements, les abonnements annuels de transport sont refusés au profit d'aides trimestrielles, par crainte que l'élève ne termine pas l'année. Cette précaution, justifiée par la peur d'un « *financement inutile* » (selon les termes d'une assistante sociale), traduit une logique parfois gestionnaire dont les élèves les plus fragiles sont les premiers à subir les conséquences.

UPE2A NSA et SEGPA :

À la fin de leur parcours en UPE2A NSA, de nombreux élèves sont orientés en Segpa⁸⁶, une section d'enseignement adaptée aux collégiens avec de graves difficultés scolaires, mais sans handicap. Cette orientation repose sur un retard scolaire important, confirmé par des tests, et vise à éviter le décrochage via un enseignement général et professionnel adapté.

Cependant, des questions se posent sur l'origine réelle de ces difficultés : une à deux années en UPE2A NSA suffisent-elles à un élève allophone, non scolarisé auparavant, pour atteindre le niveau requis ? Dans quelle mesure le contexte migratoire, et les conditions socio-économiques, peuvent contribuer à un retard important dans les apprentissages ? Les causes sont-elles sociales, psychologiques ou

⁸⁵ Circulaire n° 2017-122 du 22-8-2017 : aides à la scolarité. Fonds social collégien, fonds social lycéen, fonds social pour les cantines.

⁸⁶ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté : structure au sein du collège, destinée aux élèves rencontrant des difficultés scolaires « graves et persistante » qui ne permettent pas de suivre normalement le cursus classique. L'objectif de la SEGPA est de proposer un enseignement adapté, à la fois général et professionnel, pour favoriser la réussite scolaire et l'insertion professionnelle future. Les textes officiels préviennent : « La Segpa n'a pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française ». L'orientation en Segpa est déterminée par l'importance du retard scolaire (fin de cycle 2 non atteint pour une entrée en 6em par exemple), et s'appuie sur un test de QI. Celui-ci permet d'exclure qu'un enfant ne relève pas du champ du handicap mais bien du grand retard scolaire. Si les difficultés relèvent d'un trouble cognitif lourd, ou d'un handicap avéré, l'orientation se fera plutôt vers une ULIS ou un établissement médico-social.

pédagogiques ? Est-ce que les tests réalisés permettent suffisamment de distinguer l'origine des difficultés observées ? Faute d'alternatives, la Segpa reste souvent la seule solution. Si les équipes éducatives y sont globalement favorables, certains parents, en raison d'une confusion fréquente entre dispositif d'enseignement adapté et handicap, peuvent exprimer des réserves. Cette orientation permet cependant de limiter les risques de décrochage scolaire en évitant à l'élève de se retrouver en situation d'échec en classe dite « ordinaire ».

b. Des enseignants peu formés, sous pression, et déstabilisés

La formation et l'accompagnement par l'institution :

La Cour des comptes rapporte que *selon l'OCDE⁸⁷*, « seulement 8 % des enseignants de notre pays se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue, contre 26 % en moyenne dans l'ensemble de l'OCDE (D'après l'étude TALIS sur la formation initiale des enseignants, janvier 2018) ». En effet, même si aucune donnée nationale n'existe en ce domaine, « de nombreux enseignants en UPE2A ne disposent pas d'une certification Français langue seconde ». Plusieurs actions ont été entreprises pour améliorer l'accompagnement des enseignants. Les Casnav animent ces initiatives.

Les enseignants rencontrés font le constat d'une préparation insuffisante à l'alphabétisation : *"Dans les UPE2A NSA, chacun se débrouille. On sait qu'on a des thèmes à aborder. On sait qu'on doit leur apprendre à écrire, à lire, mais après tu te débrouilles. Tu fabriques, tu prends les cours de primaire et puis tu pioches dedans. Tu t'adaptes à ton public."*

La grande précarité, en tant que telle, n'est pas formellement reconnue dans les textes réglementaires comme un critère justifiant une organisation pédagogique spécifique ou des adaptations particulières. Face à l'accumulation de la grande précarité et l'analphabétisme, les enseignants d'UPE2A NSA, peu préparés institutionnellement, doivent improviser pour adapter leurs pratiques, ajuster leur posture professionnelle et viser la réussite scolaire de tous les élèves : *« Tant au niveau du contenu, qu'au niveau des bulletins, qu'au niveau des stages, de l'orientation...et bien en réalité tu apprends sur le tas. »*

Ils expérimentent et innovent, mais faute de coordination ou de mutualisation d'expérience impulsées par les Casnav, l'institution ne capitalise pas sur ces démarches et découvertes individuelles, et laisse les enseignants isolés face à des problématiques complexes et récurrentes. Ce fonctionnement en silo génère une forme d'individualisation des réponses pédagogiques, alors même que de nombreux professionnels expriment le besoin d'un mouvement collectif : une mise en commun des pratiques, une harmonisation des approches et une optimisation des ressources. Une enseignante témoigne de

⁸⁷ L'OCDE est une organisation internationale chargée de promouvoir les bonnes pratiques en matière de bien-être économique et social. - <https://www.vie-publique.fr>

l'indifférence de l'institution quant aux pratiques, méthodes et résultats : « *Je ne rends de compte à personne. Je suis en auto-gestion. Je suis toute seule. Ah non mais c'est impressionnant !* »

Au sein de l'Éducation nationale, les questions de grande précarité et de santé mentale sont très peu abordées dans les formations initiales ou continues, que ce soit auprès des enseignants en dispositif ou en classe ordinaire, des étudiants ou des stagiaires. Elle adopte une posture qui tend à neutraliser ces enjeux : les élèves sont avant tout vus comme des apprenants, sans prise en compte explicite de leurs conditions de vie. Les dispositifs sont ainsi strictement pensés autour d'objectifs pédagogiques, sans articulation avec les dimensions sociales ou psychiques des situations vécues par les élèves.

Des enseignants soumis à une charge de travail très importante :

Les enseignants rencontrés répondent à la question : « *Comment tu te sens dans ce travail ?* » - « *Débordé. Débordé. J'ai, l'impression constante de ne pas avoir le temps* ».

« *Une des choses qui est chronophage dans le boulot, énergiphage, c'est les changements de statuts des élèves* ». Les changements de situation en cours d'année nécessitent un suivi très serré de chaque élève et entraînent des préoccupations et des tâches supplémentaires à accomplir : « *Dans une structure, la cantine était prise charge, dans l'autre structure, la cantine d'être pas prise en charge. Donc il faut le repérer, et penser à le dire à l'administration* ».

Certain s'ajoutent du travail pédagogique pour soulager la charge que représente l'accompagnement social : « *Ils vont mener des entretiens avec tous les gens du lycée, pour qu'ils aient le réflexe de ne pas avoir peur, d'y aller, qu'ils connaissent les différents interlocuteurs, qu'ils ne se sentent pas obligés de passer par moi* ». Cet enseignant évoque la création d'une nouvelle séquence pour amener ses élèves à gagner en autonomie dans leurs recherches d'aides et ainsi tenter de palier à l'insécurité informationnelle (voir ndbp 77).

La charge des missions annexes à l'enseignement est telle que les professeurs estiment qu'elle nuit à la qualité de leurs cours : « *Il y a tellement de trucs à faire en parallèle que le pédagogique en pâtit. Moi, j'ai pas le temps. Je considère que je prépare mal mes cours. Et je le regrette vraiment* ». L'enseignement est dégradé par les actions d'accompagnement endossées par l'enseignant, faute de partenaire disponible. Cette mission paraît difficile à contourner pour les enseignants de ce dispositif, dépourvu de cadre clairement limitant : « *Le cadre est flou. Il y a des choses que, des profs lambda ne feraient jamais... Mais entre les parents réfugiés et les éducateurs qui sont surchargés, il y a une nécessité de les décharger aussi* ». Une enseignante va jusqu'à affirmer : « *Il n'y a pas de limites.* »

Les enseignants de ce dispositif se trouvent pris dans une tension entre le « mandat prescrit », centré sur l'enseignement, et un « auto-mandat » imposé par le peu de moyens disponibles, puis progressivement assumé : « *J'étais assez cash en arrivant en classe, en leur disant « attention je ne suis ni votre infirmière, ni votre assistante sociale, ni votre éducatrice. Je suis votre professeur de français et je suis*

*là pour travailler le français ». Six ans après, je suis un peu l'infirmière, un peu l'assistante sociale, un peu l'éducatrice... Voilà, donc ma posture professionnelle a énormément évolué». Ce témoignage illustre ce glissement. Elle évoque le souvenir d'une conférence proposée par le Casnav de Daniel Dérivois au sujet du concept de « parentalité partagée » : « *Dans mon extra professionnel, j'en suis à endosser des petits bouts de parentalité. (...) Lorsque c'est de l'administratif, qu'il faut passer par le téléphone, télécharger le papier, le renvoyer, le machin... Je prends un bout du rôle du papa.* », mais « *quand cette conférence a eu lieu ça m'a pas du tout parlé, ça m'a même un peu heurtée, parce que j'en étais pas du tout là. Et maintenant ces termes sont hyper présents dans mon quotidien* ». Elle rejette pourtant l'idée que ces missions s'intègrent dans le mandat institutionnel. « *Je trouverais ça un peu difficile que ça arrive par l'institution. Ce que je décide de porter ou de prendre sur moi, c'est parce que je le décide.* »*

Certes, « l'auto-mandat », peut être considéré comme une prise de pouvoir sur les événements, l'occasion d'un « renouvellement professionnel »⁸⁸, et conduire à s'adapter à des « situations complexes et instables », mais les enseignants considèrent que dans les conditions d'exercices actuelles, il est trop souvent vecteur de souffrances. Il doit être librement consenti. Nous verrons en plus loin que ce n'est pas si simple.

Enseigner au plus près des besoins :

Il faut savoir travailler au plus près des besoins spécifiques des élèves, un groupe aux acquis scolaires hétérogènes, chacun exprimant de fortes sollicitations, et confronté à une variété de problématiques psychosociales complexes: 15 élèves en situation de migration, de précarité, d'allogphonie et d'analphabétisme. Cela représente de nombreux besoins à prendre en compte simultanément pour une seule personne.

Cette réalité est illustrée de manière particulièrement éloquente par le témoignage d'une ancienne élève d'UPE2A NSA qui souligne non sans humour l'intensité de l'engagement requis pour accompagner ces jeunes dans leur scolarisation : « *Déjà, nous avons notre propre réalité. On n'est pas habitués à l'école et à rester toute la journée dans la même classe. Tu peux mettre une prof dans une classe de 20 personnes. Par contre, avec nous, les élèves d'UPE2A (NSA), elle ne va pas tenir. La prof sera épuisée. Moi, je serai épuisée. Elle va péter un plomb. [...] Il faut avoir du cardio !* »

⁸⁸ RAVON Bertrand et VIDAL-NAQUET Pierre. *Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social.* (Lyon), Rhizome n°67, 2018.

Ce ressenti est partagé par les professionnels, qui soulignent l'insuffisance du nombre d'adultes pour accompagner ces jeunes : « *Si on était plus d'adultes auprès de ces mômes, ce serait plus sécurisant, plus rassurant, et on repérerait davantage de choses.* »

Un enseignant évoque un élève bosniaque qui « *a beaucoup de mal à se mettre dans les activités* » et ne progresse que si l'adulte reste « *à côté de lui pour le faire bosser* ». Il reconnaît que cette présence « *ultra* » soutenante fonctionne un temps, mais finit par devenir « *intenable* », soulignant ainsi les limites du travail individualisé dans un cadre sous-doté en personnel.

Enseigner en UPE2A NSA, c'est répondre à bien plus qu'un besoin d'apprentissage linguistique. C'est s'ajuster en permanence à des élèves aux parcours singuliers, souvent marqués par la rupture, l'incertitude ou le traumatisme. Alim, ancien élève d'UPE2A NSA, en témoigne avec justesse lorsqu'il affirme : « *Ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire. Il y a plein d'autres choses !* ». Pour lui, enseigner au plus près des besoins, c'est aussi faire preuve de qualités humaines fondamentales : « *patience* », « *gentillesse* », « *bon cœur* ». Il ajoute: « *Franchement, qui peut le faire, qui peut devenir professeur d'UPE2A ? Il faut avoir un cœur pour ça*». Cette parole illustre que répondre aux besoins réels des élèves en UPE2A NSA, c'est avant tout créer un espace de confiance, d'écoute et de respect, où l'élève peut se sentir considéré au-delà de ses difficultés scolaires.

Posture enseignante : épuisement et reniement

Nicolas Chambon⁸⁹ constatait déjà dans la revue Rhizome que les professionnels de l'éducation sont « *traversés par l'incertitude et l'épuisement* ». Cette réalité se retrouve dans le témoignage de M., enseignante expérimentée en UPE2A NSA, qui décrit la difficulté à maintenir un équilibre entre engagement professionnel et vie personnelle : « *On doit avoir le droit de faire ce boulot aussi, comme un enseignant lambda qui est là de 9h à 15h, qui ne répond pas au téléphone le soir.* »

Mais elle illustre clairement ensuite comment la réalité impose un ajustement de posture, en évoquant l'angoisse suscitée par la situation d'un élève contraint de dormir dehors : « *Cette situation-là, c'était vraiment problématique pour moi. Je dormais mal.* » Elle confie souhaiter pouvoir se tenir à distance de ces difficultés, estimant qu'elle ne devrait pas avoir à supporter les conséquences (peur, stress, fatigue...) d'une situation dont elle n'est pas responsable et sur laquelle il est si difficile d'agir. Elle reconnaît comprendre que certains collègues gardent une plus grande distance pour se protéger, mais admet finalement : « *Moi, je ne suis plus sur une posture professionnelle pure. Ça se mélange avec du citoyen.* » Elle conclut : « *Face à de telles situations, ça me coûte plus aujourd'hui de ne rien faire que de faire un peu* ».

⁸⁹ CHAMBON Nicolas. *Les défis de l'école inclusive.* (Paris), Rhizome n°78, 2020

Comme l'exprimait récemment Thibault Mainville, adjoint au DASEN Lyon 1er degré (2025), lors d'une rencontre à l'IFE⁹⁰, le besoin de détachement éprouvé par les enseignants est compréhensible : « *Pour certains, le meilleur moyen de se protéger de tout ce malheur c'est peut-être de ne pas le voir.* ». Cette phrase renvoie à une dimension clé décrite par Samah Karaki dans *L'empathie est politique*⁹¹ : « L'empathie dépend largement de notre capacité à agir ». Lorsqu'on se sent impuissant, la tentation est grande de prendre ses distances, voire de se détacher émotionnellement, pour se protéger soi-même. Ce mécanisme de protection peut cependant engendrer un risque de violence symbolique envers les élèves, par des formes d'évitement relationnel.

Cette violence, loin d'être un choix conscient, peut parfois s'inscrire comme une réponse à la violence institutionnelle elle-même silencieuse qu' Yvonne Elise Germanos⁹² décrit comme étant « discrète, presque invisible, car masquée sous l'apparence de la neutralité». Face aux souffrances dont ils sont témoins, les enseignants se retrouvent enfermés dans un dilemme culpabilisant : on leur rappelle que l'aide sociale ou psychologique n'est pas leur rôle, tout en les laissant seuls auprès des enfants, comme figures de repère. Ils font face à de grandes attentes, sans moyens ni légitimité pour agir au-delà d'une mission strictement pédagogique.

3. La scolarité

a. D'un sigle à l'autre: un langage institutionnel mystificateur

De la Classe d'Accueil à l'UPE2A:

En 2012, on abandonne les CLA (classes d'accueil) et CLIN (classes d'initiation pour non francophones) au profit des UPE2A.

La “classe d'accueil” s'organisait dans un espace fermé. L' « UPE2A », au contraire, reflèterait une volonté d'ouverture par une inclusion progressive dans les classes ordinaires et de souplesse par une scolarisation organisée sur mesure, respectant les profils individuels. L'UPE2A favoriserait une double appartenance : l'élève allophone est à la fois inscrit dans une classe ordinaire et soutenu par un enseignement spécifique.

⁹⁰ L' Institut Français de l'Education organisait à l'ENS Lyon, en mai 2025, une rencontre intitulée « *Education et pauvreté : quelle école pour (s')en sortir ?* »

⁹¹ KARAKI Samah. *L'empathie est politique : comment les normes sociales façonnent la biologie des sentiments.* (Paris), JC Lattès, 2024.

⁹² Médecin et chercheuse libanaise spécialisée en santé mentale et en justice sociale : GERMANOS, Yvonne Élise. « *La violence institutionnelle est silencieuse* ». L'Orient-Le Jour, 2024.

Contrairement à la CLA (ou CLIN), l'UPE2A n'est pas une classe mais un « dispositif ». En tant que tel, il « joue un rôle compensatoire face aux difficultés que l'école, dans son fonctionnement habituel, n'a pas réussi ou ne parvient pas à surmonter »⁹³.

UPE2 Quoi ?

Le sigle UPE2A, complexe et peu explicite, crée une distance avec les élèves et leurs familles, qui peinent parfois à le comprendre ou même à le prononcer. Les enseignants se retrouvent quant à eux bien embarrassés au moment d'expliquer le nom de la classe et sa signification. Pourtant, il est essentiel que les élèves et leurs proches puissent identifier et donner du sens à la section dans laquelle ils sont inscrits. Une « classe d'accueil » accueille, une « classe de français » enseigne le français, une UPE2A, que fait-elle ?

Et l'UPE2A NSA dans tout ça?

En réalité, l'UPE2A NSA contrevient aux volontés affichées de décloisonner vers l'idéal « inclusioniste ». Actuellement l'UPE2A NSA fonctionne comme les anciennes classes d'accueil. Une salle dédiée, un unique enseignant, un groupe d'élèves constant, non inclus.

Ce changement de nom, rend inaccessible aux élèves et à leurs parents la compréhension de ce qui se passe au sein de ce dispositif, et n'apporte ni l'ouverture vers l'extérieur annoncée, ni une meilleure communication entre l'intérieur et l'extérieur de cet espace d'accueil.

b. Des objectifs scolaires inatteignables pour des résultats ignorés

Nous avons détaillé en partie 1 les objectifs de l'UPE2A NSA. Outre le nombre conséquent de compétences à atteindre pour les élèves d'UPE2A NSA, la plus grande difficulté réside dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français pour des enfants en cours d'apprentissage de la langue et n'ayant jamais été confrontés à l'écrit.

Ce contenu d'enseignement très dense, place une partie des élèves les plus en difficultés, en échec. En outre, il constraint les enseignants à réaliser des arbitrages difficiles. L'un d'eux illustre ce tiraillement : « *J'aimerais faire plus de pratiques artistiques, mais je me dis, « ils n'ont pas encore appris ça, ni ça, ni le passé composé, comment on va faire ? »* ». Une autre voudrait mener des projets, mais la charge de travail l'en empêche : « *Tout me stresse, je me dis qu'il faut que je finisse les maths, donc je ne le fais pas* ».

Par ailleurs, les enseignants témoignent d'un désintérêt des directions et services académiques pour les progrès scolaires des élèves : « *Sur leur progression dans les apprentissages, (soupir)... à part peut-*

⁹³ GUYON Régis. *À l'école des dispositifs*. (Paris), Revue Diversité n°190, Presses universitaires de France, 2017.

être des éducateurs proches qui remarquent des avancées à l'oral, personne ne s'en soucie vraiment. » Selon eux, les résultats scolaires passent largement inaperçus : « *C'est entre eux et nous* ». Cette situation accentue l'exclusivité de la relation entre l'enseignant du dispositif et ses élèves, ce qui confirme et renforce encore l'isolement de l'UPE2A NSA.

c. L'inclusion reste un défi

Contrairement aux élèves d'UPE2A qui sont administrativement inscrits dans une classe de rattachement, les élèves d'UPE2A NSA, le sont exclusivement dans le dispositif. Si l'enseignant estime qu'un de ses élèves a atteint un niveau de français et d'autonomie scolaire suffisant pour suivre des cours d'EPS, de musique ou de géographie, il doit alors s'entendre avec ses collègues afin d'organiser, ponctuellement, quelques heures d'inclusion.

Cela se produit rarement, les enseignants du milieu ordinaire préférant généralement accueillir les élèves lors d'un créneau prévu à cet effet. Un enseignant d'UPE2A NSA explique : « *Les élèves ont cette année deux heures d'EPS sur un créneau réservé pour cela, mais j'aurais bien aimé qu'ils soient intégrés à une autre classe, avec d'autres élèves* ». La circulaire est pourtant claire : « il convient d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire ». La réalité ne le permet pas, ou seulement à la marge, lorsque les conditions sont optimales dans un établissement: faibles effectifs dans les classes ordinaires, enseignants proactifs, bonne relation entre collègues, souplesse de l'administration, accord de la direction, et réserve d'énergie suffisante du côté de l'enseignante d'UPE2A NSA qui sera en charge de coordonner et suivre l'initiative.

Cependant, une inclusion réalisée trop tôt, dans de mauvaises conditions, peut avoir des répercussions négatives, aussi bien sur le plan pédagogique que sur la perception que l'élève a de lui-même. Une ancienne élève témoigne : « *Ils nous posaient des questions sur l'histoire de la France, alors que moi, je ne connais pas ma propre histoire ! Un jour, on a dû chanter l'hymne national. Quand c'était mon tour, j'ai dit : "Moi, je ne connais pas." Cette situation ne me donnait pas envie d'aller à l'école* ». Un autre élève raconte la confrontation à son analphabétisme : « *Ils me donnent le texte et je n'arrive même pas à lire. J'avais tellement honte* ». Alim, pour sa part, évoque le moment le plus difficile de son année en UPE2A NSA, son premier jour au projet théâtre avec des élèves de secondes ordinaires : « *C'était vraiment difficile pour moi. Ils ont commencé à se moquer, et je n'ai jamais oublié ça.* »

Note de terrain :

J'avais affiché le logo de l'UPE2A sur la porte. Quelques jours plus tard, il avait disparu. En interrogeant les élèves, l'un d'eux m'avoua l'avoir caché. Il ne voulait pas que leur salle soit identifiée comme différente par les autres lycéens.

Il y a la honte de ne pas savoir parler français, ne pas savoir lire, ni écrire. Il y a aussi celle de ne pas appartenir au groupe majoritaire.

d. Préjugés et rapports de domination

Le personnel éducatif, qui connaît peu ou mal les réalités des élèves migrants et les situations de précarité qu'ils traversent, peut exprimer des jugements teintés de préjugés pouvant relever de stéréotypes discriminatoires.

L'idée que l'appartenance culturelle de certains élèves constituerait un obstacle à l'apprentissage scolaire se manifeste, notamment à l'égard d'élèves issus de la culture romani. J'ai pu entendre de la part de collègues : « *Il n'apprend pas à lire parce que les Roms n'ont pas la culture de l'écrit* ». L'absentéisme peut également être interprété de manière stéréotypée, en étant anticipé et naturalisé, comme l'illustre ce propos : « *Quand j'ai un élève Rom, je sais qu'il ne viendra pas, alors je déclare vite sa place libre. Ils prennent la place des MNA, qui attendent et qui, eux, sont motivés* ». De tels raisonnements enferment l'élève dans une explication culturaliste infondée, érige la difficulté en fatalité et dédouane l'institution comme les enseignants de toute responsabilité socio-éducatives.

Les enseignants sont peu conscients des rapports de domination qui structurent les relations au sein de l'établissement, particulièrement accentués avec des élèves migrants en situation de précarité. Certains adultes formulent des remarques ironiques sur l'âge supposé des élèves MNA. J'ai été témoin de ce genre de remarques : « *Mais il a quel âge, lui ?* » ; « *Mineur ? Enfin, il a au moins 25 ans !* ».

Note de terrain :

Dans un geste inclusif, un collègue nous invite à assister à la présentation du cross solidaire du collège. Mes élèves et moi nous retrouvons mêlés aux 6e, devant un jeune homme venu parler de son ONG qui « *lutte contre la faim* ». Un film est projeté : on y voit des mères sénégalaises recevoir des conseils d'humanitaires sur la nutrition de leurs enfants. Un malaise s'installe, mes élèves se regardent en silence, cherchent mes yeux. Soudain, l'une se lève en sanglotant et quitte la salle, suivie d'un camarade. Je les retrouve dehors, effondrés.

Nous avions déclenché chez eux un profond sentiment d'humiliation. De retour en UPE2A NSA, leurs camarades exprimaient leur indignation et le sentiment que cet événement avait une dimension « *raciste* ». Cette parole a trouvé place dans la classe, ouvrant une discussion sur les inégalités et les rapports de pouvoir.

e. Des dispositifs en marge des établissements

En respect des recommandations de la circulaire, une salle est dédiée à ces élèves. Cependant, il arrive très souvent, qu'elle soit située en périphérie de l'établissement. Une élève raconte que sa classe se

trouve au dernier étage du lycée, dans les combles: « *Je me rappelle surtout de l'escalier. Il fallait monter, encore et encore* ». Dans l'article « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France »⁹⁴, les autrices abordent elles aussi la question de l'emplacement des salles de classe attribuée à ces élèves : « au fond d'un couloir, éloigné des autres salles ».

Par ailleurs, une enseignante signale des conditions matérielles inadaptées et défectueuses: « *Je suis dans un préfabriqué qui prend l'eau et dans lequel on cuit en été !* »

Les UPE2A NSA sont parfois installées près d'autres dispositifs pour élèves à besoins éducatifs particuliers, constituant une sorte de pôle géographique des structures spécialisées : « *Ma salle est située près des bureaux MLDS, et des classes de 3ème Prépa métiers*⁹⁵ ». Ce regroupement peut contribuer à une forme de marginalisation.

Armagnague, Clavé-Mercier, Lièvre et Oller évoquent également une « relégation spatiale, visible dans la manière d'investir les espaces communs, tels que les cours de récréation et les réfectoires ». Des enseignantes observent : « *Il ne bougent pas trop. Ils sont surtout dans la salle ou vers la classe. Aux pauses, souvent, ils restent dans la classe* ». Les auteures relient cela à la « ségrégation dont certains élèves font l'objet au sein des institutions scolaires », comme nous l'avons illustré par un certain nombre d'exemples.

Conclusion A :

Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a rappelé en 2023 qu'il était nécessaire pour la France « d'améliorer l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour les enfants défavorisés et marginalisés, notamment les enfants roms, les mineurs non accompagnés et les enfants vivant dans des logements précaires».⁹⁶ Pourtant aujourd'hui encore diverses formes de violentes s'exercent en direction de ces enfants au sein de l'Ecole.

⁹⁴ ARMAGNAGUE Maïtena, CLAVE-MERCIER Alexandra, LIEVRE Marion & OLLER Anne-Claudine. *Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes".* (Paris), ENS Éditions, 2019.

⁹⁵ La classe de 3^e « prépa métiers », s'adresse aux élèves qui souhaitent conforter leur projet d'orientation vers la voie professionnelle ou l'apprentissage à l'issue de leur scolarité au collège, cette 3^e permet de découvrir des métiers et des formations professionnelles tout en suivant les enseignements classiques dispensés en 3^e avec dérogation permettant quelques aménagements. Les élèves volontaires sont, le plus souvent, scolairement fragiles.

⁹⁶ Extrait du rapport : UNICEF France. *Je suis venu ici pour apprendre : garantir le droit à l'éducation des mineurs non accompagnés.* (Paris), 2023.

Le Comité a déclaré être « profondément préoccupé par l'accès insuffisant de ces enfants au soutien psychologique et à l'assistance sociale» de manière générale. Ces élèves fragilisés par le parcours migratoire, les conditions d'accueil et des difficultés socio-économiques associées, doivent pouvoir compter sur l'école pour trouver du soutien. Médecins Sans Frontières et le Comede⁹⁷ considèrent que « la précarité dans laquelle ils sont maintenus par la politique de non-accueil en France semble constituer un facteur de stress majeur, à l'origine de troubles de la santé mentale ». Dans ce contexte, la scolarisation ne devrait en aucun cas représenter une source de stress supplémentaire.

En réalité, les souffrances de certains élèves sont telles qu'elles s'invitent en classe. Volontaires ou non, ces manifestations sont à regarder et à prendre en compte pour améliorer la scolarisation de ces enfants.

B. Quand le sujet de la santé mentale s'invite en classe

1. Les différentes manifestations des souffrances psychiques des élèves

a. Les souffrances liées au deuil

Les enseignants rapportent des confidences de leurs élèves concernant la perte de proches : « *Il me parle beaucoup. Souvent, il vient avec son téléphone, il me montre des photos de ses amis, ceux qui vivent, ceux qui ne vivent plus.* »

La plupart des dépressions diagnostiquées par les psychologues de MSF et du Comede sont liées à « un deuil pathologique induit par le décès d'un parent dans le pays d'origine ou d'un accompagnant sur la route de l'exil ». Confier le deuil c'est une manière de donner un sens à la perte et entamer un processus de réparation psychique. Les élèves migrants, en particulier les jeunes venus seuls en France, se retrouvent éloignés de leur communauté de soutien habituelle, ce qui implique un besoin de partager et d'exprimer la douleur à d'autres. Ici leur enseignant.

⁹⁷ Médecins Sans Frontières et Comede. *La santé mentale des mineurs non accompagnés : effets des ruptures, de la violence et de l'exclusion*. (Paris), 2021.

Ces confidences sont parfois suscitées par une situation d'apprentissage : le photolangage⁹⁸ par exemple est un outil narratif qui va donner l'occasion à certains élèves de partager des expériences personnelles éventuellement traumatiques (Annexe 1).

Les progressions pédagogiques proposées par les manuels de français conduisent à aborder rapidement les sujets de l'identité et de la famille. Les enseignants interrogent ce choix de traiter de questions personnelles qui peuvent s'avérer sensibles au regard des situations familiales de ces élèves souvent fragilisées. Ces leçons sont souvent l'occasion d'expression de récits de deuils : « *Un jeune garçon afghan a dû expliquer à un élève français d'une classe de première venu réaliser un travail collaboratif sur le thème de la famille, le destin tragique de son père, assassiné par les Talibans* ». C'est une mise en situation de confidence, face à quelqu'un qu'on ne connaît pas. Cela peut être vécu comme une intrusion et ressenti comme une violence mais c'est aussi une manière de réinscrire le défunt dans une histoire et d'accéder à un soutien empathique de ses pairs.

b. Des signes d'anxiété

Les enseignants et les élèves d'UPE2A NSA rapportent l'importante anxiété ressentie par ces jeunes. L'un d'eux observe que « *pour la plupart, il y a de l'inquiétude sur l'avenir* ». Cette anxiété est également liée aux démarches administratives, comme le souligne une collègue: « *J'avais sept élèves qui n'étaient pas reconnus mineurs, donc pas pris en charge. À partir du moment où ils ont été reconnus mineurs, ça les a soulagé, ça leur a fait du bien* ».

Du côté des élèves, Aya décrit la pression constante qui pèsent sur eux : « *La société d'ici ne facilite pas la tâche. Tu dois aller à l'école. C'est inconnu pour toi. Tu ne sais pas ce qui va se passer demain, ni après-demain. On demande à l'élève « Pourquoi tu es comme ça à l'école ? ». Il dit : « Ce n'est pas de ma faute, je n'ai pas dormi, je pense à mon truc, je pense à mes documents, je pense à ceci, je pense à cela... ». Ce n'est pas qu'il ne veut pas étudier, c'est qu'il a des soucis. Ces mêmes soucis l'obligent. Parce que s'il n'étudie pas, il n'aura pas ses papiers à la Préfecture* ». Elle illustre ici le conflit entre leurs préoccupations administratives et la nécessité d'étudier malgré tout.

Quant à Sami, il relate l'incidence réelle de l'anxiété liée à précarité sur son quotidien d'élève: « *J'aurais aimé étudier mieux mais parfois quand je me réveillais le matin, je n'étais pas à 100%. J'allais à l'école, mais là où je dormais, il n'y avait pas grand-chose, même pour se laver c'était compliqué* ».

Cette anxiété constante, nourrie par les incertitudes administratives et les difficultés matérielles, pèse lourdement sur la santé mentale et le réussite scolaire de ces élèves.

⁹⁸ Outil de communication et d'expression basé sur l'utilisation d'images, pour favoriser la parole, la réflexion, et les échanges au sein d'un groupe.

c. Des troubles du sommeil

Les enseignants rapportent que l'anxiété liée à la situation administrative des élèves perturbe significativement leur sommeil. Une enseignante explique ainsi : « *J'ai des jeunes qui n'arrivent pas à dormir à cause de leur situation administrative actuelle* ». Ceci a des répercussions directes sur leur assiduité scolaire, certains élèves envoyant des messages pour expliquer qu'ils ne peuvent pas venir en cours, non par manque de volonté, mais en raison d'une fatigue chronique : « *Madame, j'ai pas pu, je n'y arrive pas, je ne peux pas* ». De son côté, Sami témoigne de l'impact émotionnel de ces nuits perturbées : « *Si la nuit je ne dors pas bien, durant la journée je me sens énervé.* »

Ces troubles du sommeil influent sur les comportements en classe et constituent un facteur majeur dans la détérioration de la santé mentale⁹⁹.

d. Des pensées envahissantes

Les témoignages des élèves rencontrés illustrent tous à leur manière l'impact des pensées envahissantes sur le bien-être et le comportement. Maria décrit comment les soucis constants peuvent rendre l'apprentissage difficile : « *Parfois, tu es assis en classe, tu penses, tu es en train de... Il y a des soucis de la vie qui te viennent, qui viennent dans ta tête* ». Ces intrusions mentales incontrôlables génèrent un stress profond qui peut impacter la santé physique : « *J'étais tout le temps malade, mais à l'hôpital, ils m'ont dit que je n'avais rien, juste trop de soucis.* » Elle conclut : « *Tout ça, ça peut te rendre fou.* »

Aya souligne le poids du passé qui ressurgit : « *C'est le passé. On essaie d'oublier, mais parfois, ça revient, ça ressort...* », menaçant de faire basculer dans la détresse psychique « *Tu vas devenir folle, tu vas péter un câble* ». Omar, traduit cette confusion mentale par une agitation et une incapacité à se concentrer, ressentant un trouble intérieur difficile à exprimer. En classe, il entrelace ses doigts en disant : « *Je peux pas, ça fait comme ça dans ma tête* ». Sami évoque lui des stratégies personnelles, comme s'isoler et écouter de la musique, pour apaiser cet envahissement mental.

Ces récits témoignent du combat quotidien contre une surcharge psychique qui interfère avec la vie, et dans la classe, avec les apprentissages.

e. Des comportements « débordants »

Entre responsabilités économiques familiales, contraintes juridiques et administratives, attentes élevées de l'entourage et objectifs scolaires souvent inatteignables, ces enfants font face à une pression constante. Au regard des réalité vécues par les autres, les élèves expriment souvent ressentir un

⁹⁹ Sommeil : un déterminant de santé essentiel pour la santé mentale et physique : dans le cadre de la Grande Cause Nationale Santé Mentale, Yannick Neuder, ministre de la Santé et de l'Accès aux Soins, dévoile la nouvelle feuille de route interministérielle 2025-2026 pour la promotion d'un sommeil de qualité et la prévention de ses troubles. - <https://sante.gouv.fr/>

sentiment d'injustice. Tout cela peut produire un effet « cocotte-minute » qui parfois se traduit par des comportement « débordants ».

Une enseignante raconte l'histoire bouleversante d'un jeune guinéen : « *La première alerte, il était tombé raide à la cantine. Lorsqu'il était à l'infirmerie, lors des périodes de crise, il fouillait dans les poubelles. Ce qui restait dans les poubelles, il le mangeait...* ». Le danger était avant tout tourné vers lui-même, au point qu'elle se disait obligée par sécurité de « *planquer les compas* ». Une situation déstabilisante qui amena l'équipe à établir un « *protocole d'urgence* » pour protéger tout le monde en cas d'évènements similaires.

Les « débordements » peuvent aussi se manifester par une hostilité physique. M. évoque, elle, un jeune qui devait « *déployer une énergie incroyable pour contenir une violence* », avec des comportements « *proches de la paranoïa* ». Parfois, la violence éclate en classe brutalement : « *Il était « hors de lui-même », et menaçant: « vous savez pas de quoi je suis capable, il faut les prévenir que je vais les tuer» !* »

f. Des comportements à risque

Addictions :

Note de terrain :

Lors de ma première semaine, j'accueille Mehdi, un jeune garçon marocain, récemment arrivé. Comme la majorité des élèves de cette classe, il n'a jamais été scolarisé. Mehdi semble particulièrement perdu, il a le regard vide et présente des signes de fatigue importants : il s'endort fréquemment en cours, comme ce jour-là, en début d'après-midi. Alors qu'il dort à son bureau, il tombe au sol et reste inconscient. Les élèves le mettent sur le côté, et je préviens le proviseur qui contacte les secours. Les pompiers constatent des cicatrices sur son corps, puis Mehdi reprend rapidement connaissance et est conduit à l'hôpital. J'apprends par la suite, auprès des éducateurs, que Mehdi est dépendant au Lyrica, un médicament antiépileptique dont l'usage expose à des effets secondaires tels que somnolence, désorientation et troubles de l'attention¹⁰⁰.

J'apprends à cette occasion que Mehdi est suivi en addictologie, mais qu'il n'honore pas ses rendez-vous. Les éducateurs expriment leur impuissance et leur résignation. Je ne reverrai plus cet élève. Suite à cet épisode, la direction décide d'installer une ligne téléphonique dans ma classe, jugée trop éloignée du reste de l'établissement, notamment du pôle de direction.

¹⁰⁰ OFDT. *Usages de drogues et conditions de vie des « mineurs non accompagnés »*. (Paris), Observatoire français des drogues et des tendances addictives, 2023.

Comportements auto-agressifs :

Note de terrain :

Lassine, jeune Malien en attente de reconnaissance de minorité, vit dans un bâtiment désaffecté avec d'autres enfants dans une situation similaire. Il présente des troubles du sommeil, une grande fatigue, des moments de somnolence en classe, ainsi que des signes de tristesse et des variations d'humeur. Un lundi, lors d'un temps collectif intitulé « Quoi de neuf ? », il nous informe qu'il a été hospitalisé après avoir tenté de se suicider en avalant des médicaments. Je l'aborde ensuite individuellement et préviens son éducatrice pour obtenir des éléments de contexte et évaluer les mesures de prévention, mais elle minimise l'événement et cherche à me rassurer. Aucun suivi supplémentaire n'est organisé dans le cadre scolaire.

Les conditions de vie, la longueur et l'incertitude des procédures administratives, génèrent une grande détresse psychologique. Cette instabilité peut conduire, à des conduites à risques et dans certains cas, à un passage à l'acte suicidaire (MSF Comede 2021). Dans ces deux exemples, l'enseignant réagit en urgence en réponse à une situation de crise, mais il est notable qu'aucune stratégie n'est envisagée collectivement en terme de prévention, de formation ou d'action d'accompagnement à long terme.

Conclusion 1 :

La réception d'un tels récits en contexte collectif exige de savoir réagir pour sécuriser émotionnellement l'élève concerné et ses camarades. Or, cette gestion reste difficile pour des enseignants souvent ni formés, ni accompagnés pour faire face à ce type de situation et à l'impact que cela peut avoir sur leur propre équilibre psychologique et sur leurs capacités à maintenir la qualité de leurs pratiques éducatives. Il en va de même, plus largement, pour toute expression de souffrance par les élèves dans un contexte scolaire, qui requiert écoute, discernement et soutien adapté.

2. Dire et recevoir

a. Dire ou taire sa souffrance

Les échanges avec les élèves révèlent un dilemme : « faut-il parler ou pas ? ». Ils décrivent des évènements qui pèsent mais que l'on préfère taire pour avancer. Plusieurs expriment une forte réticence à revenir sur le passé, comme Saliou : « *Le passé ça reste au passé. On en parle pas* ». Pour Alim, évoquer ces épreuves ravive la douleur : « *Si on en parle, c'est comme si j'avais plus mal encore* ». Les tentatives d'accompagnement psychologique se heurtent ainsi à un rejet lié au souvenir exacerbé et au malaise post-entretien : « *J'ai essayé de parler à un psychologue, mais ce jour-là, je me suis senti tellement mal quand j'étais tout seul à la maison ! Il m'a demandé de revenir. J'ai dit « non, c'est pas possible ».* ».

À cette difficulté émotionnelle s'ajoute une méfiance envers la confidentialité et la neutralité des professionnels. Aya raconte avoir cessé de consulter après que des propos eurent été rapportés : « *Je me suis dit ça sert à rien de lui parler* ». La peur du jugement, de la « *pitié* », ou de conséquences administratives (« *qu'on te retire ton enfant* ») renforce le silence. Pour ces élèves, le non-dit devient un mécanisme de protection : « *Tu ne parles pas. Tu laisses passer et ça passe avec le temps* ».

b. Quand l'enseignant devient dépositaire de la parole

Le récit d'un évènement traumatique, parfois appelé « dévoilement », peut avoir lieu au sein de la classe.

Une enseignante raconte : « *Un élève me demande un rendez-vous pour parler de son orientation. Lors de notre entretien, il confie qu'il est très préoccupé, qu'il dort mal, et que « des choses » lui reviennent en tête. Puis, ses yeux se déplacent en diagonale vers le bas, et il commence à raconter, pendant une trentaine de minutes, le naufrage d'un bateau au large de la Libye et la perte de sa petite amie : « Il y avait 120 personnes. Nous n'étions plus que 24. » « Il y a des choses encore plus dures à dire. Je ne peux pas tout dire. Même aux autres élèves je ne peux pas raconter tout ça».* ».

L'élève a profité d'un rendez-vous d'orientation pour parler. Il expliquera ensuite à son enseignante pourquoi il n'a jamais réussi à parler à un médecin : « *Je ne peux pas raconter ça à quelqu'un que je ne connais pas. J'ai peur qu'elle ne me croie pas. Mais avec vous c'est différent. On se connaît maintenant. J'ai senti quelque chose* ».

Un autre élève rapporte ce lien particulier noué avec l'enseignant: « *Avec ma prof d'UPE2A NSA, on parlait tranquille. J'étais à l'aise. J'étais toujours libre de lui parler* ». Ce lien de confiance, est illustré aussi par une élève qui confie : « *Un jour Madame P. a vu dans mes yeux que ça n'allait pas. Quand elle m'a posé la question, j'ai sorti tout d'un coup. Pour me libérer* ». Elle explique que la confiance qu'elle a trouvé en sa professeur, lui a permis de « *libérer [son] cœur* » .

Elle décrit un lien plus profond encore : « *Depuis ce jour, elle prend de mes nouvelles, elle m'appelle. Quelqu'un qui prend de tes nouvelles, quelqu'un qui t'appelle pour savoir si tu es en bonne santé, je peux dire que cette personne t'aime* ». Parler ne se réduit pas à un simple échange d'informations, mais devient un geste réciproque d'ouverture à l'autre. La philosophe Anne Dufourmantelle¹⁰¹, en dialogue avec Jacques Derrida, propose l'idée que lorsque quelqu'un s'exprime et qu'il y a une écoute authentique, « l'hôte devient l'hôte ». Le professeur accueille l'élève dans sa classe, mais au moment où il reçoit son récit, il est « *saisi* » par cette parole et devient, à son tour, l'invité de celui qui parle. Une élève évoque ici la « *confiance* » et l'*« amour* ». Ainsi, dans cette relation réciproque, il est effectivement

¹⁰¹ DUFOURMANTELLE Anne & DERRIDA Jacques. *De l'hospitalité : Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre.* (Paris), Calmann-Lévy, Petite Bibliothèque des Idées, 1997.

question, comme le souligne cette élève, de confiance et d'une forme d'amour, compris ici comme l'acceptation d'être transformé par la présence de l'autre. C'est précisément cette dynamique que Dufourmantelle nomme « hospitalité radicale ».

Cette nécessité d'écoute attentive est d'autant plus cruciale que certains élèves portent des traumatismes profonds. Comme le dit Aya : « *Je crois que c'est bien de parler, parce qu'il y en des élèves qui en ont besoin. Si on ne tend pas la main, si on ne leur demande pas, ça ne va pas sortir. Parce que c'est trop choquant* » Ces jeunes ont pu être confrontés à des violences extrêmes : « *Ce que vous allez entendre, c'est choquant, mais moi, avec tout ce que j'ai vu et traversé, plus rien ne me choque. Tout est possible* ».

Ce vécu traumatisant nécessite une attention particulière : « *C'est pour cela qu'une seule prof ne peut pas suffire* », explique-t-elle avant de conclure avec cette question : « *Est-ce que les profs peuvent supporter tout ce que les élèves vont dire* » ?

Entendre les souffrances d'autrui expose à un risque de « souffrance secondaire¹⁰² ». Face au récit d'un élève un enseignant déclare: « *Je n'ai trouvé personne à qui confier ce qui venait de se passer. J'étais assommée et seule* ». Pour que les enseignants puissent maintenir cette posture d'écoute dans la durée, il est nécessaire qu'ils soient préparés, formés et accompagnés. À défaut, les répercussions psychologiques peuvent engendrer une souffrance professionnelle et compromettre leur capacité à assumer pleinement leur rôle de repère auprès des élèves.

3. Répercussions psychologiques chez les enseignants

a. L'impact invisible de la souffrance partagée

Des risques psycho-sociaux

Les professionnels engagés dans des métiers d'aide, comme les enseignants confrontés à des élèves en grande difficulté, peuvent développer des formes variées de souffrance psychologique liées à leur exposition répétée à la détresse d'autrui. Les enseignants des UPE2A NSA s'exposent à des risques psychosociaux spécifiques, parmi lesquels le « traumatisme secondaire », qui correspond à une réaction traumatisante chez une personne n'ayant pas vécu directement un événement traumatisant, mais qui est exposée de manière répétée aux récits ou aux souffrances des victimes. Ses symptômes peuvent inclure cauchemars, flashbacks, évitement et hypervigilance¹⁰³. Un exemple parlant, celui d'une enseignant après le réception d'un récit de naufrage: «*Je rêve régulièrement de noyade, je vois mes enfants se noyer, je plonge pour les sauver, je n'y arrive pas*».

¹⁰² Cn2r : Centre national de ressources et de résilience

¹⁰³ <https://ecolebranchee.com/le-traumatisme-vicariant-chez-lenseignant/>

Un enseignant peut éprouver des difficultés à se détacher de son travail une fois rentré chez lui, se sentir constamment préoccupé par un élève en détresse, ou être submergé par ses émotions sans pouvoir les tenir à distance. A. exprime ainsi cette difficulté : « *Tu ne laisses pas ton boulot, tu rentres avec. Tu en as plein la tête.* »

B. témoigne d'insomnies liées à son travail : « *Ça m'est arrivé d'en rêver. Oui, ça contribue à mes insomnies.* ». M. quant à elle, évoque un état de grande vulnérabilité : « *J'ai dit à mon chef d'établissement... là, c'est ma limite. Tant qu'un élève devait dormir dehors, je savais que je ne pourrais pas tenir dans la durée.* ».

Ce phénomène, fréquent chez les professionnels engagés à long terme dans des relations d'aide empathiques, peut conduire à une « fatigue de compassion ». Cette fatigue se traduit par un épuisement émotionnel général, et peut évoluer vers un burn-out.

Prévenir les facteurs de risque

La prévention de ces risques professionnels passe par une bonne identification des facteurs susceptibles d'accroître la vulnérabilité des enseignants. Parmi eux, on retrouve des expériences traumatisantes antérieures, un parcours professionnel encore débutant, un isolement social, des difficultés à exprimer ses émotions, un manque de formation et d'encadrement ou de supervision.

Selon la Haute Autorité de Santé¹⁰⁴, les facteurs de risque spécifiques au burn-out incluent notamment :

- L'intensité et la mauvaise organisation du travail (surcharge, imprécision des missions, objectifs irréalistes).
- Les exigences émotionnelles fortes liées à la confrontation régulière à la souffrance.
- Les relations conflictuelles ou un management délétère.
- Les conflits de valeurs et l'insécurité de l'emploi.

Les enseignants agissent en direction de leurs élèves dans un contexte social particulièrement défavorable. En introduction de la journée d'étude proposée par l'Orspere-Samdarra et la Fondation OVE intitulé « *Prendre soin des mineurs non accompagnés et jeunes migrants* ¹⁰⁵ », Bertrand Ravon¹⁰⁶ décrivait l'accompagnement de ces jeunes comme « *l'une des activités les plus éprouvantes qui soit* ». Il mettait en lumière la forte charge émotionnelle qui accompagne ces relations et le contexte fait de multiples « *incertitudes* » génératrices d'anxiété. Dans ce cadre-là, les professionnels sont régulièrement confrontés à des situations qui les « débordent ». Ils éprouvent un double sentiment de

¹⁰⁴ Haute Autorité de Santé. *Repérage et prise en charge cliniques du syndrome d'épuisement professionnel ou burnout*. HAS, 2017.

¹⁰⁵ Orspere-Samdarra. Journée d'étude : « *Prendre soin des mineurs non accompagnés et jeunes migrants* ». 2024.

¹⁰⁶ RAVON Bertrand : sociologue, spécialiste des risques psychosociaux et de l'usure professionnelle.

culpabilité : ne pas intervenir, ou agir en dehors du cadre officiel. Une enseignante raconte avoir choisi de dépasser le mandat qui lui était confié : « *Ne rien faire me coûte plus psychologiquement que d'agir, même en dehors du cadre* »

L'Éducation nationale doit pleinement prendre en compte les situations psychosociales dans lesquelles se trouvent les élèves, ainsi que les conséquences que cela implique pour leurs enseignants, en intégrant la nécessité de réduire les facteurs de risque pour les professionnels : réduire la charge de travail, clarifier les objectifs, fournir des outils et temps de formation, proposer des appuis face aux épreuves émotionnelles vécues, sécuriser les postes et permettre un maximum de visibilité, afficher une reconnaissance symbolique et salariale, créer les conditions de la possibilité d'un travail partenarial au sein de l'établissement et en dehors pour multiplier les soutiens.

M. relève : « *Si on scolarise les jeunes qui sont à la rue, alors il faut mettre en place derrière un accompagnement à cette scolarisation* ». Avec un certain idéalisme, et en même temps une exigence légitime envers l'institution, elle affirme : « *Je considère que ce ne devrait pas être mon problème, mais celui de l'institution. Je ne veux pas simplement un groupe de parole pour moi, je veux que la situation soit réellement prise en charge* ».

b. Quels soutiens pour les enseignants ?

Les enseignants font face à de nombreuses difficultés, mais le soutien dont ils bénéficient reste très limité. Lorsqu'on leur demande s'ils ont mis en place des stratégies pour protéger leur santé mentale, l'une d'eux répond simplement : « *Non, aucune... Je devrais, mais non.* » Ce constat est partagé par beaucoup, souvent livrés à eux-mêmes sans formation spécifique : « *Tu apprends sur le tas* ».

La collaboration avec les services médicaux et psychologiques scolaires constitue un levier potentiel. Toutefois, par manque de temps, ce soutien reste rare : « *Si notre infirmière avait moins de missions, elle serait d'un grand secours* ». Une enseignante souligne également que ces professionnelles gagneraient à être mieux formées aux réalités spécifiques des élèves, notamment la migration et la précarité, pour offrir un véritable appui.

L'analyse de la pratique¹⁰⁷, un dispositif pouvant offrir un espace d'échange et de réflexion, est quasiment inconnue des enseignants. Une enseignante s'étonne : « *C'est quoi ça ?* » Elle insiste sur la nécessité d'un cadre officiel pour y participer. « *Parce que si en plus, il faut chercher de nous-même !* ».

¹⁰⁷ L'Analyse de la Pratique Professionnelle se définit comme un espace et temps donné qui permet aux professionnels d'une discipline de réfléchir sur leur pratique. Cet espace permet d'identifier, d'analyser et d'apporter des solutions pratiques aux problèmes rencontrés. Elle constitue une activité de soutien qui articule le savoir-faire, l'éthique, la mission, le cadre institutionnel et la relation avec les personnes accompagnées, afin que chacun devienne « sujet » de sa pratique professionnelle.

Une autre, quant à elle, redoute que cela empiète sur son temps de cours, mais admet : « *Peut-être qu'un groupe de parole, j'en aurais besoin...* », même en dehors de l'institution.

En somme, le soutien aux enseignants est aujourd'hui insuffisant. Un véritable dispositif structuré d'accompagnement et de formation pourrait améliorer leur capacité à accompagner les élèves.

Conclusion B :

Les problèmes de santé mentale s'invitent en classe. Ils surgissent de manière inattendue ou s'installent plus consciemment, comme une occasion saisie de « *libérer son cœur* ». Les enseignants des UPE2A NSA se retrouvent alors impliqués dans un type de relation inédit. Malgré leur volonté de soutenir leurs élèves, ils se trouvent confrontés à leurs propres limites (matérielles, organisationnelles et émotionnelles). Cela les conduit à questionner leur posture professionnelle, une interrogation d'autant plus légitime lorsqu'ils vivent un « débordement » de leur fonction pouvant les mener à un «effondrement » (burn-out). Cependant, ces situations « limites » pourraient aussi susciter un élan vers la mise en place d'une organisation nouvelle du dispositif. Nous présenterons en partie 4 les pratiques déjà à l'œuvre pour soutenir la santé mentale de ces enfants aux parcours atypiques et, par conséquent, favoriser leur réussite scolaire.

C. La santé mentale peut-elle impacter les apprentissages ?

1. Trauma, stress chronique et altération cérébrale

Dans *Le corps n'oublie rien*¹⁰⁸, Bessel Van Der Kolk, psychiatre néerlandais-américain, figure majeure dans le domaine du traumatisme psychologique, explique que le trauma nuit aux fonctions cognitives. Il démontre que le stress post-traumatique perturbe le fonctionnement de l'hippocampe (mémoire, apprentissage) et de la zone de Broca (langage). Il décrit comment les personnes traumatisées sont souvent « distraites, inefficaces, et répètent les mêmes comportements non productifs » à cause de difficultés d'attention et d'intégration de l'expérience dans la mémoire. Il relève également les effets du stress chronique sur le développement cérébral, surtout chez l'enfant.

¹⁰⁸ VAN DER KOLK Bessel. *Le corps n'oublie rien : Le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme.* (Paris), Éditions Albin Michel, 2018

Bruce Perry¹⁰⁹, psychiatre et neuroscientifique américain spécialisé dans le traumatisme de l'enfance et ses impacts neurodéveloppementaux, confirme que le stress chronique altère l'hippocampe et les systèmes impliqués dans la mémoire, l'attention, le langage, et le traitement émotionnel.

Les « adversités infantiles » comme la maltraitance ou la négligence peuvent impacter la structure cérébrale : hyperactivité de l'amygdale (gestion des émotions, notamment la peur et l'anxiété), altérations du cortex préfrontal (fonctions exécutives, prise de décision, contrôle des impulsions) et perturbations de la myélinisation (vitesse et efficacité de la transmission des signaux nerveux). Ces modifications ont pour conséquence une altération des fonctions cognitives, de la régulation émotionnelle et de la communication interpersonnelle à long terme¹¹⁰.

Dans son numéro intitulé « Migrants en situation de vulnérabilité et santé¹¹¹ », le magazine de Santé publique France, *Santé en action*, fait la liste des symptômes d'hyper-alerte associés au stress post-traumatique : hypervigilance, insomnie, troubles de la concentration ; ainsi que des modifications des cognitions et de l'humeur : troubles mnésiques, détachement, émoussement des affects, émotions envahissantes (culpabilité, honte, colère, horreur), vision péjorative de soi, du monde et de l'avenir. Des symptômes dissociatifs peuvent également être associés : déréalisation, dépersonnalisation, moments de transe au cours desquels le contact se modifie, et des symptômes pseudo-psychotiques peuvent apparaître.

En résumé, ces différentes études montrent que l'adversité, le stress chronique et les traumatismes vécus dès l'enfance entraînent des modifications durables dans les zones cérébrales clés pour la cognition, ce qui peut fortement compromettre les capacités scolaires.

2. Quand le cerveau survit au lieu d'apprendre

Le « survival brain », selon Ford et Courtois¹¹², désigne un mode de fonctionnement neurologique développé face à des traumatismes chroniques, souvent durant l'enfance. Il s'active lorsqu'un individu se sent menacé de façon répétée ou prolongée. Le cerveau devient alors hypervigilant, au détriment des fonctions cognitives. Celles-ci englobent les processus mentaux associés à l'acquisition de connaissances, à la manipulation de l'information et au raisonnement. Elles couvrent divers domaines

¹⁰⁹ PERRY Bruce et SZALAVITZ Maia. *L'enfant qui n'était pas aimé : Histoires d'un psychiatre de l'enfance*. (Paris), Éditions Bayard, 2008

¹¹⁰ Chaire UNESCO « Maltraitance infantile ». *Les effets du stress précoce sur le développement cérébral*. (Tours), Université de Tours, 2017 : <https://unescochair-children-maltreatment.univ-tours.fr/les-effets-du-stress-precoce-sur-le-developpement-cerebral>

¹¹¹ La Santé en Action. *Migrants en situation de vulnérabilité et santé - Migrants et santé : soigner les blessures invisibles et indicibles*. No 455, (Paris), Santé publique France, 2021.

¹¹² FORD Julian D. et COURTOIS Christine A. *The Complex PTSD and the Survival Brain*. (New York), Guilford Press, 2013.

tels que la perception, la mémoire, les apprentissages, l'attention, la prise de décision et le langage. Tous impliqués dans le processus d'acquisition des savoirs scolaires¹¹³.

Ce fonctionnement contrarié freine le développement de ce qu'on appelle le « learning brain ». Les auteurs décrivent un « cerveau de l'apprentissage » comme « mis en veille ».

C'est ce que traduit un élève d'UPE2A NSA, lorsqu'il explique : « *Avant, même si je ne suis jamais allé à l'école, un ami m'apprenait un peu à lire. Je retenais bien les choses. Maintenant je vois bien que je n'y arrive pas. Ça ne reste pas.* »

3. L'impuissance acquise

L'impuissance acquise (ou « learned helplessness »¹¹⁴) est un concept développé par le psychologue américain Martin Seligman à la fin des années 1960. Il désigne un état psychologique dans lequel un individu, après avoir été exposé à des situations négatives incontrôlables, en vient à croire qu'il est incapable d'agir pour changer ou améliorer sa situation, même lorsque cela devient possible.

Les difficultés rencontrées dans leur vie passée et présentes sont telles pour ces enfants, qu'ils peuvent développer un sentiment que leurs actions n'ont aucun effet sur leur environnement, c'est-à-dire la définition même de l'impuissance acquise.

Ce sont des élèves que l'on observe dans une forme de passivité face aux apprentissages. L'acquisition d'une langue et l'alphabétisation nécessitant un engagement constant et sur le long terme, une telle situation psychologique peut rendre l'accès à ses savoirs particulièrement difficile.

4. Lecture : quand le monde intérieur fait obstacle

Nous constatons, au sein des UPE2A NSA, un nombre notable d'enfant qui ne parviennent pas à apprendre lire. Il est courant dans le milieu scolaire, d'utiliser l'expression « entrer dans la lecture ». « *Il n'est pas encore entré dans la lecture* » peut-on lire sur certains bulletins. Métaphoriquement cette expression évoque le fait de pénétrer dans un monde : celui de l'écrit, du texte, de l'histoire, de la pensée d'un auteur. Elle suggère un passage d'un état extérieur (avant de savoir lire, ou lire sans attention) à un état intérieur (être engagé mentalement et émotionnellement dans la lecture).

Dans un chapitre intitulé « L'enfant "non-lecteur" et le pouvoir affectif des mots », Serge Boimare,¹¹⁵ psychopédagogue français, explore les blocages cognitifs et affectifs rencontrés par les enfants en difficulté de lecture. Il montre que leur incapacité à créer des images mentales, essentielles pour

¹¹³ Institut Carnot Cognition. *Les fonctions cognitives : qui sont-elles ?*. (Paris), 2024.

¹¹⁴ SELIGMAN, M. E. P. *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. (San Francisco), W. H. Freeman, 1975

¹¹⁵ LUSSIN Stéphane. *L'enfant et la peur d'apprendre de Serge Boimare*. (Paris), ESF éditeur, 2007.

comprendre et mémoriser les signes, résulte d'une impossibilité à accéder au registre du représentatif. Cette transition du concret vers l'abstrait suppose une confrontation avec le monde intérieur, souvent source d'angoisse pour ces enfants. La lecture peut alors être un endroit insécurisant.

Ces observations de terrain viennent confirmer ces analyses. Ainsi, A. témoigne : « *En tout cas, ce qui est sûr, c'est que cet enfant, il a quelque chose, puisque ses apprentissages sont bloqués. Il est en boucle. On n'avance pas. T...A... TA... Il ne progresse pas.* »

Ces difficultés rappellent également les propos de Stanislas Dehaene¹¹⁶, neuroscientifique français expert en sciences cognitives et en neuropsychologie, qui indique que le cerveau doit être « disponible » pour l'apprentissage de la lecture. « Un esprit submergé par le stress ou la peur est incapable d'accéder efficacement aux mécanismes de décodage et de compréhension ».

5. Apprendre en sécurité émotionnelle

C'est par la confrontation aux différences et par la négociation de sens que l'élève construit de nouvelles connaissances. Ainsi, selon les chercheurs en psychologie Cuisinier, Czajkowski, et Pons¹¹⁷, l'acte d'enseigner provoque inévitablement du côté de l'élève un conflit-socio-cognitif. Il y a « conflit », ou échange, entre des personnes (socio), et au final cet échange produit une évolution de la pensée ou de la connaissance (cognitif). Cette situation provoque un déséquilibre. Pour que l'élève accepte de se placer dans cette position « risquée », l'enseignant doit être capable de le « déstabiliser en toute sécurité ». Cela sera possible s'il lui offre un environnement émotionnellement sécurisant. Sans cela, il arrive qu'un enfant mette en place des stratégies d'évitement, pour ne pas avoir à se confronter à ces situations impliquant une trop forte insécurité émotionnelle. « *J'ai eu en classe un élève qui a fait semblant de savoir lire toute l'année* ».

Dans son ouvrage « L'enfant et la peur d'apprendre »¹¹⁸, Boimare explique que la situation d'apprentissage elle-même peut déclencher des peurs qui perturbent l'organisation intellectuelle des apprenants. Il considère que la peur provient souvent d'un sentiment d'échec répété et de découragement des élèves, face à des pratiques enseignantes inadaptées.

Ils les décrivent comme des enfants « empêchés de penser ». C'est-à-dire qu'ils sont bloqués dans leurs apprentissages non pas à cause d'un déficit intellectuel, mais en raison de peurs, de troubles émotionnels

¹¹⁶ DEHAENE Stanislas. *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe.* (Paris), Odile Jacob, 2007,

¹¹⁷ CUISINIER M., CZAJKOWSKI, A., et PONS, F. *Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? Recherche et Formation.* (Paris), INRP/ENS Éditions, 2016

¹¹⁸ BOIMARE Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre.* (Paris), ESF éditeur, 2007

ou de carences éducatives. Pour l'auteur, il est nécessaire d'inventer une pédagogie qui repose sur la réhabilitation de la confiance en soi et la prise en compte des émotions.

Maria raconte : « *Il y a quelque chose qui était bouché avant* ». Son amie Aya analyse : « *Dans l'autre classe, je dirais qu'elle n'était pas en l'aise. Elle n'était pas dans le bon endroit. Au lycée F. en UPE2A NSA elle a trouvé sa place parce que le cours était adapté à son niveau. On arrivait à comprendre. Et si on ne comprenait pas, on pouvait poser des questions.* » Elles témoignent d'un environnement sécurisant porteur.

D. Conclusion partie 3

Les élèves d'UPE2A NSA vivent tous des difficultés d'ordre économique et social qui pèsent lourdement sur leur scolarité. À ces épreuves s'ajoutent, pour certains, des souffrances psychiques profondes. Nous avons vu en partie 1 que l'école, dans son organisation même, peut ajouter de la violence à ces parcours déjà marqués par diverses ruptures. Parce qu'elle n'a pas su répondre à leurs besoins, elle considère que ces élèves sont en difficulté « grave et persistante » et les oriente majoritairement vers l'enseignement adapté ou professionnel. Elle nommera « décrocheurs » ceux qui n'auront pas trouvé leur place.

Les raisons des échecs sont multiples : un service médico-social débordé, des enseignants mal formés à ces enjeux et fragilisés par des conditions de pratique épuisantes. L'amélioration des situations socio-économiques des élèves et le soutien de leur santé mentale est difficile à envisager dans ces conditions.

Il semble pourtant que l'UPE2A NSA, en tant que dispositif conçu comme une « marge qui réinvente la forme scolaire »¹¹⁹, ait quelque chose à offrir. Son fonctionnement quasiment autonome lui confère une certaine souplesse, rendant possibles des pratiques innovantes. Voyons ce que ce type de scolarisation, par l'intermédiaire d'un lieu, d'un milieu et d'acteurs éducatifs « anormalement » (au sens d'« éloignés de la norme ») libres, a à proposer. De quelle manière le cadre peut-il être redéfini ? Vers quelles transformations ?

¹¹⁹ GUYON Régis (dir.). « *Quand les marges réinventent la forme scolaire* ». À l'école des dispositifs. Revue Diversité n° 190. (Paris), 2017

Partie 4: L'UPE2A-NSA, un dispositif de soutien à la santé mentale ?

A. L'espace classe: un environnement favorable

1. Un environnement structurant et familier

Les élèves de l'UPE2A NSA et leur enseignant évoluent dans une salle de classe qui leur est entièrement consacrée. Des aménagements adaptés (aux besoins de élèves) et évolutifs (qui suivent leur progression) sont possibles, à la guise du pédagogue qui fait de cet espace un système vivant. Il intervient à la fois sur le lieu et le milieu. A partir de la proposition de Fernand Oury¹²⁰ nous distinguons ces deux espaces¹²¹:

Le lieu c'est l'espace physique immédiat de la classe (le matériel et son aménagement) : l'organisation de l'espace classe et le matériel proposé s'inspirent très souvent d'une pédagogie de l'expérience (Freinet, Montessori, Decroly, Gattegno...etc.). En comparaison avec les méthodes d'enseignements traditionnelles du second degré, les enfants disposent ici d'une plus grande liberté d'action et de circulation. (Annexe 2)

Le milieu c'est l'espace symbolique, relationnel et affectif que les élèves construisent par leurs interactions (avec les autres et avec le lieu) : l'enseignant peut multiplier pour les élèves les occasions d'être en relation. Ils sont amenés à participer à l'animation de ces espaces , tandis que l'enseignant se place en facilitateur.

Exemples :

- Le « quoi de neuf¹²² » est un espace symbolique ritualisé, un lieu de parole, de régulation, et d'écoute, que les élèves peuvent investir à leur manière.
- Des fichiers auto-correctifs peuvent être mis à disposition des élèves comme une banque d'exercices où l'élève peut choisir une activité adaptée à son rythme, et à son niveau. Ce type

¹²⁰ Fernand Oury (1920 - 1998) est le fondateur, avec la psychologue Aïda Vasquez de la pédagogie institutionnelle : approche éducative adaptée aux élèves en situation de marginalisation qui vise à réorganiser la classe en une institution démocratique, où les élèves participent activement à leur apprentissage et à la gestion de la vie collective.

¹²¹ PESCE Sébastien. « *Lieu et milieu dans la pédagogie de Fernand Oury : le complexe éducatif* ». 2009

¹²² Pratique inspirée de la pédagogie Freinet, c'est un moment quotidien d'expression orale libre où chaque élève peut partager avec la classe ce qu'il a vécu, observé ou ressenti. Cette pratique vise à favoriser l'écoute, la prise de parole en public et la confiance en soi, tout en établissant un lien entre la vie personnelle de l'élève et le contexte scolaire.

d'organisation ritualisée favorise l'autonomie des apprenants par l'utilisation et l'appropriation des activités proposées.

L'effectif réduit de l'UPE2A NSA permet, dans un certaine mesure, d'individualiser les approches, les objectifs, les progressions et les évaluations. (Précisons que les enseignants regrettent de ne pas pouvoir réduire encore d'avantage le nombre d'élèves accueillis, ce qui améliorerait la qualité de leur accompagnement).

Les cours se déroulent chaque jour dans la même salle, avec les mêmes camarades, selon des horaires réguliers, avec le même adulte référent. Les élèves et les enseignants décrivent le classe comme un lieu familier: « *Dans la classe, tout est fait pour qu'ils se sentent bien, qu'ils se sentent chez eux. Chacun a son petit bureau. C'est leur maison. C'est ça l'idée.* » Certains enseignants institutionnalise (au sens de Oury) les anniversaires pour partager un temps à la fois symbolique, pédagogique, et festif, souvent marquant pour ces élèves: « *Le meilleure souvenir de l'année c'est quand vous m'avez souhaité « Joyeux anniversaire » en classe. C'est un souvenir inoubliable.* » Ces temps-là contribuent à faire de la classe endroit où « *il fait bon vivre* » comme l'exprime un enseignant. Il arrive qu'une fois leur année terminée, ils y reviennent comme on rend visite à des proches : « *Mes élèves qui ont terminé leur année et qui ont poursuivi en milieu ordinaire, viennent me rendre visite*».

L' UPE2A NSA est un environnement structurant, qui offrent des repères. Les élèves considèrent la classe non plus comme une simple « salle », mais comme une structure sociale à laquelle ils appartiennent. Ils font partie d'un groupe. L'élève agit dans une dynamique et est agi par elle. Elle le porte, l'autorise à s'y installer, à essayer, à s'engager dans les relations comme dans les apprentissages et à réaliser qu'une scolarité est possible et permet ainsi d'envisager un avenir scolaire et social. Cette élan positif est ressenti par une élève, qui décrit d'ailleurs des effets bénéfiques sur ses capacités scolaire : « *Mon meilleur souvenir en UPE 2A, mine de rien, je dirais que c'est la dynamique qui était là-bas. c'est un endroit où on apprend beaucoup, beaucoup, beaucoup* ».

2. La liberté d'être pleinement soi

Le détachement observé (et décrit en partie 3) de l'institution pour ce dispositif et ses élèves , a pour revers positif, la grande liberté offerte aux enseignants qui y exercent : liberté d'initiative, d'innovation, de posture, liberté pédagogique.

L'UPE2A NSA permet par exemple une adaptation du cadre scolaire : débuter les cours à 9h pour permettre un sommeil suffisant, limiter les facteurs de risque psychologiques et améliorer les capacités de concentration. Un enseignant donne l'exemple d'une adaptation spécifique aux élèves NSA lors de séances d'éducation à la vie affective et sexuelle. Il raconte avoir organisé ces séances dans des conditions de non mixité : « *Elles se tenaient dans un groupe d'élèves exclusivement NSA et séparée en*

filles d'un côté et garçons de l'autre ». À contre-courant du principe de mixité défendu par l'Éducation nationale, l'enseignant a estimé que cette double dynamique d'entre-soi favorisait l'accès des élèves aux contenus des interventions. Une non mixité rassurante et assumée.

Le caractère facultatif de l'inclusion permet d'échapper à la confrontation imposée à une situation d'exclusion, qui en est trop souvent la conséquence, et au sentiment de honte qui l'accompagne. La relative homogénéité des situations favorise l'identification aux membres du groupe : « *Je ne suis plus l'exception* ». Cette disposition garantit à l'élève « nouvellement arrivé » d'évoluer dans « un espace hors menace¹²³ » (LEVINE 2012). Je n'ai pas la honte d'être étranger, pas la honte de parler une autre langue, pas la honte de ne pas avoir d'adresse, pas la honte de ne pas savoir lire, pas la honte de demander de l'aide... Ainsi la classe est vécue comme un espace où l'on peut prendre des risques sans se mettre en danger, et où on s'autorise ainsi à apprendre.

B. L'enseignant : un acteur clé

« Le fait que des personnes qui sont censées protéger ne protègent pas est très délétère pour le développement psychologique¹²⁴ ». Ici, la psychiatre, Halima Zeroug Vial, directrice de l'Orsper-Samdarra, fait principalement référence au cadre familial, mais l'école, en tant qu'institution, incarne une autre figure tutélaire censée offrir protection et sécurité. L'enseignant occupe alors une place centrale dans la possibilité du « mieux-être » des élèves qu'il accompagne. Confronté à des enfants fragilisés par leur parcours et dont l'équilibre reste précaire, il assume une fonction de soutien essentielle, à la fois éducative et psychologique.

1. Le lien à l'enseignant, comme repère sécurisant

Au sein de l'école, l'UPE2A NSA est un lieu « à part » où peuvent se nouer des liens de grande qualité, entre paires, mais aussi entre les élèves et leur enseignant. Les élèves rencontrés font tous part d'un fort sentiment de confiance envers leur professeur: « *Quand je l'ai vue, elle nous a mis directement à l'aise, je me suis sentie en confiance. Et puis, j'ai sentie qu'elle croyait en moi* ». L'enseignante en retour : « *Oui, j'ai confiance en eux* ». En instaurant cette relation de confiance réciproque l'enseignant aide l'élève à restaurer son estime de soi puis à progresser vers plus d'autonomie.

¹²³ LEVINE Jacques et MOLL Jeanne. *Je est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse.* (Paris), Éditions ESF-Sciences humaines, 2012.

¹²⁴ ZEROUG-VIAL Halima. « *La violence est destructrice* ». Rhizome, n° 80-81 – Échos de la violence, (Paris), 2021.

Le psychologue Daniel Derivois¹²⁵ affirme que les enseignants de ces classes peuvent être investis par leurs élèves comme des « figures d’identification parentale ». Une enseignante rapporte : « *Il y a des mômes dernièrement qui m’ont dit : mais toi t’es comme notre mère* ».

Les enseignants décrivent leur posture en utilisant les notions de « *bienveillance* », de « *protection* » et de « *cocooning* ». Cela rejoint l’idée de la construction d’une « bulle affective » proposée par Gustave Nicolas Fischer¹²⁶, qui permet à l’enfant fragilisé de « mobiliser et développer ses ressources internes ». Cela nous conduit à considérer également la fonction de « portage » (le « holding¹²⁷ » de Winnicott) que peut remplir ici l’enseignant : accueillir, soutenir, maintenir l’enfant afin de lui permettre d’éprouver une « continuité d’existence¹²⁸ », comme préalable indispensable avant même d’envisager des objectifs strictement scolaires.

Selon la pédopsychiatre Marie-Rose Moro¹²⁹, l’enseignant doit proposer un « temps de réassurance » avant d’envisager les apprentissages scolaires proprement dits. Reconnaissant le rôle central de l’affect dans la relation entre élèves et enseignants, elle recommande d’accorder « un peu de temps pour consoler ». Une enseignante confirme que dans leur pratique « *c’est la bienveillance qui prime* » et que ces élèves ont « *d’abord besoin de quelqu’un qui les protège et qui est là pour les écouter* ».

La marginalisation dont l’UPE2 NSA fait l’objet (décrise en partie 3) produit un double effet : si elle engendre un certain isolement, elle offre en contrepartie, aux professionnels qui y interviennent, une liberté d’action privilégiée. Celle-ci leur permet d’ajuster, d’adapter, de déplacer les attentes, les objectifs, et de choisir les trajectoires et les moyens pour y parvenir. C’est ainsi que peuvent se déployer les nouveaux types de rapport évoqués : « *Avec ces élèves, il y a quelque chose de très spécifique, que je n'avais pas connu ailleurs. Jamais !* ». Il existe une proximité à la fois physique et émotionnelle entre l’enseignant et ses élèves. Les enseignants passent beaucoup de temps avec eux : « *Très souvent, tu es assis à côté d’eux, tu leur piques leur stylo pour corriger un bout de texte...* ». Cette proximité se traduit aussi par un rapport informel : « *Ils m’appelles monsieur, mais ils me tutoient* », et « *soliciter notre aide en dehors de la classe* ». Comme la plupart des élèves sont non lecteurs et leurs parents allophones, les enseignants utilisent leur téléphone personnel, via des applications, pour communiquer par messages vocaux, ce qui les oblige à partager leur numéro privé avec les élèves, les parents et les éducateurs. Cela

¹²⁵ DERIVOIS Daniel. *Rejets de la mondialisation, rejetons de la mondialité : les mineurs non accompagnés entre deux mondes*. 2019

¹²⁶ FISCHER Gustave-Nicolas. *Le ressort invisible : Vivre l’extrême*. 1994

¹²⁷ Le « holding » désigne l’ensemble des soins donnés à l’enfant par la mère et sa capacité à contenir ses angoisses à la fois sur le plan physique et psychique. C’est le « holding » qui va permettre à l’enfant d’établir une structure interne, d’avoir le sentiment d’une verticalité solide et d’éprouver un sentiment de sécurité intérieure.

¹²⁸ Chez Winnicott, la « continuité d’existence » désigne le sentiment, pour l’enfant, de pouvoir se vivre comme un être stable et cohérent dans le temps, grâce à la fiabilité de l’environnement qui le porte et le sécurise.

¹²⁹ [Vidéo] *Quelques pistes pour penser l’accueil des enfants migrants à l’école en cours d’année scolaire*

instaure une proximité de fait, qui vient bousculer la frontière entre sphères privés et professionnelles et place l'enseignant dans la position « entre-deux » déjà décrite, et parfois inconfortable. Elle amène ainsi les enseignants à s'interroger sur l'évolution possible de leur statut, comme l'illustre cette remarque : « *C'est plus effectivement qu'une simple relation enseignant-élève* ». Sans savoir comment le nommer et sans toujours l'assumer pleinement, ce nouveau lien inventé dans cet espace « à part » du monde scolaire mériterait d'être encouragé et consolidé.

2. Une pédagogie sur mesure

Inscrites dans ce mouvement de liberté, des pratiques exploratoires, inspirés des pédagogies actives sont possibles (voir partie 4). Il est absolument nécessaire que les élèves bénéficient d'un enseignement de grande qualité, tant les objectifs scolaires sont exigeants. Le « savoir scolaire » est d'ailleurs bien souvent la première demande exprimée : « *Je veux savoir lire et écrire, je suis là pour ça* ». Cependant, Fernand Oury rappelait l'essentiel : ces élèves « n'ont pas besoin d'une machine à enseigner, mais d'un adulte vigilant, disponible, entier, vivant ». Et « pour atteindre son but, l'éducation ne peut qu'être « sur mesure¹³⁰ » ». C'est également un des atouts de ce dispositif.

3. Un adulte à l'écoute

L'UPE2A NSA, offre à l'enseignant, une position et un statut particulier : « *On est LE référent* ». Des élèves accompagnés par l'ASE¹³¹, rapportent qu'ils trouvent plus facile de se confier à leur enseignant qu'ils connaissent bien, qu'à leur éducateur ou au psychologue mis à disposition par leur structure d'accueil. Les enseignants d'UPE2A NSA peuvent ainsi se retrouver en première ligne face à la demande d'écoute.

Cette écoute « de première intention¹³² » peut jouer un rôle crucial pour la santé mentale des jeunes. D'après la psychiatre Vicky Vanborre¹³³, la parole ne peut s'exprimer que dans un lieu sûr. L'enseignant du dispositif, en offrant un espace de parole libre et sécurisant, permet à l'élève de « sortir du silence qui règne sur sa souffrance psychique » et de « se réinscrire à sa juste place, dans une humanité partagée ».

4. Un coordinateur

Enfin, les enseignants occupent une place centrale dans la mise en œuvre d'une démarche collaborative centrée sur l'élève. Ils mobilisent les acteurs partenaires. Leur rôle de coordinateur prend ici tous son

¹³⁰ PAIN Jacques. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* . 2003.

¹³¹ Aise Sociale à l'Enfance

¹³² PICOLET Élodie et TREMBLAY Vincent. *Soutenir la santé mentale par l'écoute* . Revue Rhizome n° 79, 2021.

¹³³ VANBORRE Vicky. *Les ressources relationnelles, un moteur de vie*. Revue Rhizome n° 69/70, 2018

sens. Depuis cette position privilégiée, aux côtés du jeune, ils peuvent faciliter la mise en relation avec d'autres personnes susceptibles de constituer de nouveaux points d'appui sur son parcours. Comme le décrit cette enseignante: « *Les élèves ne voient quasiment que moi. Quand il y a un souci, c'est à moi qu'ils posent le problème. Ensuite, je fais le relais.* » Cette fonction de médiation contribue à « renforcer les attaches collectives¹³⁴» autour de l'élève. En favorisant ces liens, l'enseignant aide à prévenir, voire à rompre, l'isolement dans lequel le jeune pourrait se trouver. Concernant spécifiquement la santé mentale, le Comede et MSF confirment dans leur rapport que pour les enfants « non accompagnés notamment, l'absence de figure parentale et de soutien des proches les prive de l'étayage nécessaire à l'amélioration de leur état psychique ». Et que « le soutien d'une équipe pluridisciplinaire est indispensable ». Sans ces coopérations, l'enseignant s'expose à une sursollicitation, à un « transfert massif¹³⁵» qui risqueraient de le fragiliser à son tour et de l'empêcher de se positionner comme soutien.

L'enseignant, en tant qu'acteur quotidiennement concerné, fortement impliqué dans la scolarité de ses élèves, se place souvent comme garant des droits des élèves allophones (et même si ce n'est pas le cas il est perçu comme tel). Il veille à ce que l'Education nationale (qui assume des positions politiques) les traite de la manière la plus juste et appropriée possible et est attentif à ce que l'école (qui applique les décisions politiques) les prennent en compte pleinement dans la vie de l'établissement : « *Deux années consécutives, les élèves de l'UPE2A NSA ont été oublié du planning des photos de classe* ». Le rôle de l'enseignant du dispositif est de visibiliser les élèves, informer les équipes et veiller à leur intégration aux événements de l'établissement, en garantissant que ceux-ci soient adaptés à leurs besoins spécifiques et occasionnent le moins de difficultés psychologiques possibles.

Note de terrain :

Il est arrivé que des enseignantes, face à l'inertie d'un système qui restait sourd à leurs demandes, se mobilisent auprès du Défenseur des droits, pour faire connaître des dysfonctionnements graves du service d'affectations des élèves allophones, qui avaient pour conséquence des temps d'attente démesurés, impliquant une rupture d'égalité dans l'accès aux droits à l'instruction.

¹³⁴ EINHORN Lou, TREMBLAY Vincent et ZEROUG-VIAL Halima. *Reconsidérer les frontières du soutien en santé mentale*. Revue Rhizome n° 73, 2019.

¹³⁵ Le « transfert » en psychologie est un processus par lequel un individu transfère inconsciemment des émotions, des désirs et des attentes initialement ressentis à l'égard de figures significatives de son passé (comme ses parents), sur une autre personne dans le présent. Il est « massif » quand la projection est très intense et étendue, touchant plusieurs aspects émotionnels ou relationnels à la fois.

C. Mettre en œuvre le soutien : exemples d'ici et d'ailleurs

Sans chercher à être exhaustif (parce que par nature les pratiques éducatives sont multiples et évoluent), nous proposons ici des exemples de pratiques qui peuvent soutenir la santé mentale des élèves migrants précaires, au sein de l'école.

1. Accueillir dignement

Les temps d'accueil peuvent être pensés comme des moments empreints de sérénité et de réassurance. Au-delà de leur fonction administrative et informative, ils constituent une rencontre humaine signifiante: première image et première sensation laissées par l'institution.

Le rendez-vous d'inscription pourrait avoir lieu dans un lieu dédié à l'accueil des élèves étrangers, intégrant notamment un service d'interprétariat systématique. Sur le modèle de l'« Espace d'Accueil pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés¹³⁶ » de Toulouse, mais avec une dimension plus collective, plus proche de la Maisons de l'hospitalité¹³⁷ à Lyon ou de l'Espace¹³⁸ à Villeurbanne, on pourrait envisager un lieu regroupant divers services autour de la scolarisation et de l'accompagnement des élèves: enseignants, psychologues formés aux traumas et aux souffrances psycho-sociales, assistantes sociales, infirmières scolaires, médiateurs associatifs et service d'interprétariat. Les démarches d'inscription s'y feraient sur place, avec conseils, ressources et orientation vers les structures susceptibles de répondre aux diverses problématiques identifiées.

Dans les établissements, les enseignants d'UPE2A NSA rédigent des « protocoles d'accueil », précisant le déroulement du premier jour et le rôle de chacun. On pourrait y ajouter une dimension plus conviviale : accueillir avec le sourire, offrir une boisson chaude, prévoir un lieu pour s'assoir et un temps dédié pour se parler vraiment (et dans la langue de l'élève). Ces instants ne sont jamais neutres, ils affirment la légitimité de l'élève à être là et touchent à sa dignité. D'où l'importance de soigner ce premier accueil.

2. Soutenir les enseignants

La présence durable et soutenante des enseignants auprès de ces élèves dépend avant tout du contexte d'exercice. Plusieurs facteurs sont déterminants :

¹³⁶Un lieu unique d'accueil pour la scolarisation des Eana : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/espace-d-accueil-eana31>

¹³⁷ La Maison de l'Hospitalité regroupe une dizaine d'associations et a pour objectif d'offrir un espace d'accueil convivial pour les migrants.

¹³⁸ L'espace est lieu ressource ouvert aux personnes concernées par la migration : <https://orspere-samdarra.com/ressources/lespace-un-lieu-dechanges/>

Un personnel éducatif et médico-social en nombre suffisant, avec une répartition des missions et des temps de coordination permettant les réajustements nécessaires.

Des conditions de travail dignes : une reconnaissance symbolique et salariale à la hauteur de la charge de travail, des responsabilités et de l'utilité publique de cette mission.

La possibilité de faire connaître les besoins du dispositif et de défendre ses droits ainsi que ceux des élèves, grâce à une meilleure prise en compte des réalités des enseignants d'UPE2A NSA par les directions, les syndicats et les responsables pédagogiques et hiérarchiques du Casnav.

L'accès à des formations et temps de travail spécifiques :

- Pédagogiques : alphabétisation, échanges de pratiques et d'outils.
- Éducatives : rencontres interprofessionnelles (éducateurs spécialisés de l'ASE et de la PJJ¹³⁹, psychologues, travailleurs sociaux associatifs...).
- Psychologiques : soutien face aux souffrances psychiques et psycho-sociales des élèves, identification des partenaires et clarification des rôles.
- Psycho-éducatives : analyse et prévention des difficultés d'apprentissage, avec mise en place d'aménagements adaptés.

Soutien psychologique accessible et gratuit pour les enseignants :

Pour maintenir un mode de fonctionnement soutenant, exigeant à la fois sur le plan physique et psychique, il est pertinent de proposer un accompagnement extérieur: groupes de parole, analyse de pratiques, supervision, accompagnement individuel.

Intervention conjointe auprès des élèves :

La co-intervention figure parmi les propositions récurrentes des enseignants : travailler à plusieurs auprès des élèves, de façon ponctuelle, régulière ou permanente. Les enseignants estiment qu'un binôme serait plus adapté pour encadrer un groupe de 15 élèves, citant l'exemple d'un volontaire en service civique comme renfort très apprécié. L'accueil de stagiaires ou de collègues sur certaines séances ou dans le cadre de projets communs offre un regard complémentaire sur les situations. Cela permet aux élèves d'identifier plusieurs adultes qu'ils peuvent solliciter et aux enseignants de partager et objectiver leurs observations, favorisant l'analyse et la recherche de solutions collectives.

Il peut aussi s'agir d'interdisciplinarité dans le cas où c'est un professionnel d'un autre domaine. Concernant le soutien en santé mentale, il serait utile de renforcer les alliances entre les structures sanitaires et les écoles comme cela se fait déjà par exemple entre écoles maternelles et CMP. Un

¹³⁹ Protection judiciaire de la jeunesse

rapprochement de ce service de santé publique avec les dispositifs UPE2A NSA aurait du sens. Une enseignante rapporte également avoir travaillé à plusieurs reprises avec le planning familial de son secteur.

3. S'inspirer de pratiques pédagogiques transformatrices

a. Des pédagogies de l'expériences et du sensible

L'approche Gattegno¹⁴⁰

Elle repose sur ces quelques principes fondamentaux : l'enseignant comme guide, la primauté de la conscience (mieux vaut comprendre que mémoriser), l'autonomie et la responsabilité de l'élève, et l'utilisation d'outils visuels et concrets (la lecture en couleurs, les réglettes Cuisenaire). Elle permet le respect du rythme de chacun et la mise au travail de différents types de mémoires : visuelle, auditive, et kinesthésique.

La méthode Montessori¹⁴¹

L'objectif de cette méthode est de permettre le développement et l'expression du potentiel de chaque enfant individuellement, grâce à un environnement approprié et au respect de sa personnalité : un environnement préparé, du choix et du temps, l'autocorrection, du matériel d'expérimentation, l'éducateur-enseignant reliant l'enfant à son environnement en se plaçant à l'extérieur.

La méthode Borel Maisonny¹⁴²

Méthode phonético-gestuelle où l'apprentissage des sons est associé à des gestes, elle permet une approche multisensorielle de l'apprentissage de la lecture (Annexe 3)

¹⁴⁰ Caleb Gattegno (1911-1988) était un pédagogue et mathématicien connu pour ses méthodes innovantes d'enseignement des langues, des mathématiques et de la lecture, fondées sur l'autonomie de l'apprenant et l'usage de supports visuels comme les réglettes Cuisenaire.

¹⁴¹ Maria Montessori (1870-1952) : Pédagogue italienne, créatrice de la méthode Montessori.

¹⁴² Suzanne Borel-Maisonny (1900-1995), orthophoniste française, fondatrice de la méthode de lecture phonético-gestuelle Borel-Maisonny.

b. Des pédagogies sociales

Les apports de la pédagogie Freinet¹⁴³ :

Elle encourage l'expression et la créativité à travers des activités comme l'imprimerie, le journal scolaire, le dessin ou le texte libre, offrant aux élèves un moyen de déposer leurs émotions (Annexe 4). Elle valorise également la coopération et l'entraide par le travail en groupe, ce qui favorise les liens entre pairs. Le tâtonnement expérimental y joue un rôle central, en autorisant l'erreur et en soulignant l'importance du chemin parcouru dans l'apprentissage. Enfin, l'ouverture sur le monde, grâce à la correspondance, aux sorties ou aux enquêtes, permet de développer la curiosité et de valoriser l'interculturalité.

Les apports de la pédagogie institutionnelle (Fernand Oury)

La classe s'organise autour d'institutions claires (règles et responsabilités) créant un cadre sécurisant. La parole des élèves est valorisée via des conseils et des temps de régulation, et une répartition des pouvoirs entre enseignants, élèves et collectif. Des médiations symboliques (rituels, objets, règles) sont mise en place pour prévenir et réduire les conflits.

Les apports de la pédagogie critique (Paulo Freire¹⁴⁴):

Pour Freire, l'école doit être ouverte au monde et à la vie, connectée aux réalités sociales, économiques et culturelles des élèves, aux élèves eux-mêmes, qui participent activement à l'organisation et aux contenus, au dialogue et à la créativité, devenant un lieu d'expérimentation et de réflexion critique. Enfin, flexible et contextuelle, avec des méthodes et programmes adaptés aux besoins et aux situations concrètes de la vie des apprenants.

Conclusion 3 :

Par des expériences d'apprentissage vécues dans une approche sensorielle, respectueuse des besoins, des rythmes et des identités, l'élève développe sa conscience et son autonomie. Il accède progressivement aux apprentissages et, en tant que membre d'un espace commun, apprend à interagir et à collaborer au sein du groupe, puis au-delà. Cela lui ouvre la possibilité de « faire société » à l'échelle

¹⁴³ Elise (1989-1983) et Célestin Freinet (1896-1966) : instituteur.rices, pédagogues, leur approche s'inscrit dans le mouvement de « l'éducation nouvelles ». Ils défendent une pédagogie de la coopération, populaire (voire « porlétaire » selon les propres mots de Célestin Freinet), basée sur l'expression libre des enfants.

¹⁴⁴ Paulo Freire (1921-1997) était un pédagogue brésilien, théoricien de l'éducation populaire et critique, développée dans le cadre de l'alphabetisation des adultes.

de la classe et, conscient des rapports de pouvoir qui s'y exercent, de participer activement à leur transformation.

Ces pratiques pédagogiques font de cet espace un lieu de transformation à la fois individuelle et collective, modifiant par là même le cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit. Elles peuvent ainsi être qualifiées d'altératrices¹⁴⁵, dans la mesure où « elles soutiennent l'existant tout en le subvertissant de l'intérieur » (BELLAHSEN 2014).

4. Donner accès aux pratiques culturelles et sportives

Que ce soit au sein des établissements ou dans un cadre associatif, les pratiques culturelles et sportives peuvent être mobilisées par les enseignants pour soutenir la santé mentale des élèves.

a. Les pratiques culturelles

Nous prenons l'exemple ici de l'association *Maestri di Strada*¹⁴⁶ qui travaillent dans les quartiers défavorisés de Naples, auprès d'enfants et adolescents en difficulté et pour qui « l'école ne représente plus une ressource ». Elle met en œuvre des pratiques éducatives fondées en grande partie sur l'art et la culture, les considérant comme des vecteurs essentiels de transformation. Ils nomment « *marginalisation intérieure* » les difficultés éprouvées par les jeunes à exploiter leurs propres ressources pour s'épanouir. La majeur partie de leur travail consiste à la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire : « La seule façon de lutter contre le décrochage scolaire est d'aller là où les jeunes se trouvent, dans leur cœur et leur esprit, en acceptant leur détresse existentielle et sociale comme matière première pour construire leur propre projet de vie ». À travers l'éducation artistique les jeunes trouvent un espace d'écoute, d'apprentissage, de reconnaissance de leurs compétences et de construction identitaire. Trois espaces sont consacrés à la pratique artistique: le *Centre Musical*, le *Centre d'Éducation Théâtrale*, et le *Centre d'Arts Visuels*. Conçus comme des laboratoires collaboratifs, ils offrent aux jeunes l'occasion d'explorer différents langages, de révéler leurs talents et de réfléchir sur leur conditions d'existence. Dans chacun de ces espaces, « l'art et la beauté » deviennent à la fois moteur de transformation, d'insertion sociale et professionnelle, et vecteur de participation active à la vie culturelle et collective du territoire.

Par ailleurs, pour revenir au sujet du soutien aux enseignants évoqué au point 2, il semble que la force de *Maestri di Strada* réside en grande partie dans sa capacité à concevoir elle-même des formations professionnelles adaptées aux réalités du terrain. Considérant que des conditions de travail difficiles peuvent fragiliser la confiance professionnelle et l'équilibre personnel des adultes encadrants, une

¹⁴⁵ BELLAHSEN Mathieu. *La santé mentale : vers un bonheur sous contrôle*. (Paris), La Fabrique éditions, 2014.

¹⁴⁶ « Maitres de la rue » en français - <https://maestridistrada.it/> - MELAZZINI Carla. *Insegnare al principe di Danimarca*. Sellerio editore Palermo. 2011

formation continue leur est proposée. Conçue comme une véritable communauté d'apprentissage, elle leur offre du soutien, et favorise une réflexion collective et systématique sur leurs pratiques.

En outre, l'équipe de *Maestri di strada* se distingue par sa pluridisciplinarité : enseignants, éducateurs, éducateurs artistiques et psychologues y travaillent au sein d'une même structure, élaborant leurs interventions de façon complémentaire.

b. Les pratiques sportives

La revue Rhizome publie un article de Pascale Petit Sénéchal intitulé « Les activités physiques et sportives au service de la santé physique et mentale¹⁴⁷ » dans lequel elle déclare que « selon l'OMS, l'activité physique réduit le risque de troubles psychiques en renforçant l'estime de soi, le sentiment de contrôle et en interrompant les pensées négatives liées au stress, à la dépression et à l'anxiété ». Elle établit le fait que « l'activité physique libère des endorphines, réduit le cortisol, améliore le sommeil et atténue les troubles cognitifs liés aux pathologies psychiques. Elle favorise aussi les compétences sociales, les interactions et le sentiment d'appartenance, contribuant ainsi au bien-être mental ». En cela elles constituent un élément important à mobiliser à l'école.

L'exemple du yoga :

Relativement simple à mettre en œuvre en milieu scolaire, la pratique du yoga aide à réguler le système nerveux en stimulant le nerf vague, ce qui active la réponse de relaxation du corps. La pratique du yoga améliore la conscience corporelle, permettant aux pratiquants de se (re)connecter à leurs sensations physiques et émotionnelles. Les capacités cognitives telles que l'attention, la mémoire et la régulation sont également renforcées.¹⁴⁸

Les pratiques de pleine nature :

La chercheuse Virginie Gargano, ancienne guide d'aventure, valorise quant à elle, les « pratiques centrées sur la nature et l'aventure¹⁴⁹ » (PCNA), allant de la simple exposition au soleil, à des expéditions de plusieurs jours avec diverses activités physiques. La nature et l'aventure agissent, selon elle, comme « médiateurs de résultats » : l'exposition à la lumière, la marche en milieu naturel ou le simple repos dans un parc réduisent le stress (diminution du cortisol et du rythme cardiaque), stimulent certaines cellules anticancéreuses et favorisent le calme, la relaxation et la forme physique. Les effets sociaux et psychologiques sont importants, notamment en groupe, où l'interdépendance dans les activités favorise

147 PETIT-SÉNÉCHAL Pascale. *Les activités physiques et sportives au service de la santé physique et mentale*. Revue Rhizome n° 92, 2025.

148 CHADELAT Céline. *Guérir du Stress Post-Traumatique à l'aide du yoga*. 2019 / VAN DER KOLK Bessel. *Le corps n'oublie rien : Le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme*. Paris, Albin Michel, 2018.

149 GARGANO Virginie. *Les pratiques centrées sur la nature et l'aventure*. Revue Rhizome n° 92, 2025

la communication, les émotions, la dimension spirituelle et le sentiment d'appartenance, particulièrement chez les adolescents.

L'association 82-4000 Solidaires¹⁵⁰ propose des séjours en haute montagne à des personnes en situation de grande précarité, offrant « un moment de répit, de partage et de solidarité au cœur des sommets ».

Ce type d'initiative peut être mobilisée par les enseignants dans le cadre de ses fonctions de coordinateur de dispositif, que l'on peut entendre comme coordinateur d'un réseau de soutien. Les projets de cette association s'inscrivent dans un mouvement nommé le « socio-sport¹⁵¹ » qui adopte une approche globale des pratiquants, considérant le sport comme outil pour atteindre des objectifs éducatifs et sociaux.

Dans l'introduction de la revue Rhizome¹⁵² consacrée au sport, le sociologue Nicolas Chambon invite à considérer que l'enseignant peut présenter la pratique sportive avant tout comme une « invitation à se réapproprier son corps et à se lier avec les autres ». Le sport y apparaît non seulement « un levier de mieux-être et d'émancipation mais également comme vecteur puissant de lien social ».

5. Favoriser le soutien social autour de l'élève

L'école a un rôle clé à jouer dans la construction d'un réseau de soutien social autour des enfants migrants en situation de précarité. Ces liens se tissent à la fois dans la classe, dans l'école et en dehors. L'enseignant coordinateur, provoque des prétextes à la rencontre entre pairs, veille à l'implication de l'ensemble de la communauté éducative auprès des élèves de l'UPE2A NSA (co-intervention), et mobilise également des partenaires extérieures à l'école (interdisciplinarité).

A l'image du projet « Bienvenue à l'école¹⁵³ » expérimenté par RefugeesWellSchool¹⁵⁴, ce soutien social peut se construire par l'organisation d'activités collectives dans l'établissement, renforçant le sentiment d'appartenance et l'inclusion scolaire. Mais c'est également en offrant des possibilités à l'extérieur de l'école que l'élève trouvera d'autres points d'ancrage dans le nouveau territoire qu'il habite désormais. Pour le « mieux-être » de l'élève, l'enseignant d'UPE2A NSA doit ouvrir sa classe, y inviter le monde social environnant et emmener l'Ecole à le suivre dans ce mouvement.

¹⁵⁰ <https://www.824000.org/>

¹⁵¹ DIARRA Saliou. « *Le socio-sport, une démarche systémique à déployer* ». Revue NECTART, Hors-série n° HS2, 2024

¹⁵² CHAMBON Nicolas. « *Les pouvoirs du sport et de l'activité physique* ». Revue Rhizome n° 92, 2025

¹⁵³ Le projet « Bienvenue à l'école » aide les jeunes réfugiés et migrants à développer leurs compétences psychosociales à travers des séances spécifiques animées par un enseignant. L'objectif principal est de renforcer les liens entre pairs et favoriser un environnement scolaire plus inclusif. - <https://refugeeswellschool.org/fr/intervention/example-intervention/>

¹⁵⁴ Interventions préventives en milieu scolaire pour promouvoir le bien-être mental des adolescents réfugiés et migrants : <https://cordis.europa.eu/project/id/754849>

6. Des outils concrets

Le Photolangage

Créé en 1965 par des psychologues, le photolangage utilise des photos comme support pour favoriser l'expression et les échanges en groupe, notamment auprès des adolescents ayant des difficultés à s'exprimer.

La méthode repose sur le choix de photos thématiques (corps, santé, adolescence, école...) suivie d'un temps d'échange en groupe, où chaque participant partage sa perception et écoute celle des autres. L'animateur participe également, garantissant un cadre d'écoute et de respect. Cette approche permet de libérer la parole, de stimuler l'expression personnelle et de développer la compréhension mutuelle¹⁵⁵.

Un guide destiné au personnel en milieu scolaire pour accompagner les élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario¹⁵⁶

Pour une pédagogie « sensible à l'impact des traumatismes sur l'apprentissage » :

« Pour les élèves qui ont vécu un conflit armé ou toute autre expérience potentiellement traumatisante, l'école peut représenter un lieu supplémentaire d'insécurité, de stress et de détresse... ou un havre de paix qui nourrit leurs forces et leur capacité à surmonter les défis ».

Ce guide vise à permettre au personnel enseignant ainsi qu'aux autres professionnels de l'éducation d'acquérir des notions de base sur les séquelles et les traumatismes de l'expérience des conflits armés ou d'autres types de grande violence sociale afin d'éclairer les choix pédagogiques.

D. Conclusion partie 4

Dans l'article de la revue Rhizome n°73 « Reconsidérer les frontières du soutien en santé mentale », les auteurs nous amènent à « considérer des formes de soutien en santé mentale alternatives, en dehors des lieux de soin traditionnels ». Ils font l'hypothèse que, dans certains cas, « c'est précisément le fait de se tenir hors du cadre de soin habituel qui peut favoriser un mieux-être ». L'UPE2A NSA en est un exemple.

¹⁵⁵ VIVIER-VACHERET Catherine. *Le photolangage, une médiation thérapeutique : un bref historique des théories groupales*. Le Carnet Psy n° 141, 2010

¹⁵⁶ Le guide : : <https://edusourceontario.com/res/%20978-2-7657-0584-0> - Le Site internet : <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule5.html>

L'espace UPE2A NSA constitue une « forme nouvelle¹⁵⁷ » (au sens de Jean Oury¹⁵⁸). Ce dispositif permet une rencontre entre des personnes, des besoins et des ressources, qui produit des effets qui n'auraient pas eu lieu ailleurs. Tenu par les obligations scolaires mais affranchi de certaines contraintes institutionnelles, il permet des relations différentes et une liberté d'être pour les élèves comme pour les enseignants, qui laisse penser qu'on peut y voir se déployer des expériences riches, transformatrices, et ce que Bellahsen¹⁵⁹ nomme, la « vie vivante » .

¹⁵⁷ Une « forme nouvelle » au sens de Oury désigne un dispositif innovant favorisant la liberté d'être et les relations authentiques, en s'écartant des logiques institutionnelles traditionnelles de contrôle et de normalisation.

¹⁵⁸ Jean Oury (1924-2014) : psychiatre français, fondateur de la clinique de La Borde et promoteur de la psychothérapie institutionnelle.

¹⁵⁹ Mathieu Bellahsen est un psychiatre français et ancien médecin chef de pôle dans un établissement psychiatrique francilien, auteur *La santé mentale : vers un bonheur sous contrôle* (2014).

CONCLUSION

Les textes relatifs aux droits de l'enfant¹⁶⁰ sont claires : les enfants, migrants, précaires ou non, doivent comme tous les autres, pouvoir bénéficier d'une instruction leur permettant d'atteindre une connaissance du monde et une autonomie suffisante à leur émancipation. Cependant, sous couvert de neutralité, l'institution scolaire met en œuvre une politique d'accueil des migrants prudente et timorée.

Les observations mettent en évidence des inégalités dans l'accès à l'école et dans le déroulement de la scolarité : difficultés d'inscription, délais d'affectation inhabituels, volume horaire réduit, absence d'inclusion, droits sociaux non garantis...etc. Ces conditions d'apprentissage dégradées, dans un contexte déjà marqué par un manque de ressources humaines, peuvent constituer une forme de violence symbolique et avoir un impact sur la santé mentale de ces enfants, déjà fragilisés par leur parcours migratoire et leurs conditions de vie en France, réduisant ainsi leurs chances d'apprendre et de réussir à l'école.

Il s'avère que l'Education nationale annonce des mesures pour soutenir la santé mentale de tous les élèves, mais celles-ci paraissent davantage orientées vers des finalités utilitaristes et productivistes que vers la prise en compte de « l'intérêt supérieur de l'enfant¹⁶¹ ». Considérant les difficultés multidimensionnelles - économiques, psychologiques, sociales et psychosociales - auxquelles sont confrontés les élèves migrants en situation de précarité, ainsi que les politiques actuelles d'accueil des étrangers et les réponses apportées à la précarité, notamment en matière d'hébergement, les acteurs de l'école se retrouvent dans une position difficile à tenir. Le manque de structuration de ces parcours scolaires place les enseignants dans un cadre flou et peu soutenant : les appuis institutionnels restent limités, les responsabilités assumées sont importantes et la confiance qui leur est accordée apparaît davantage contrainte que véritablement fondée sur la reconnaissance du travail accompli pour répondre aux besoins de ces élèves.

L'Éducation nationale justifie ces positions par la volonté de préserver une neutralité face à la diversité des situations vécues par les élèves. Elle reconnaît néanmoins qu'ils ont des besoins éducatifs spécifiques et propose une scolarisation dans les dispositifs UPE2A NSA. Cependant l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves, dans leurs différentes dimensions, repose davantage sur des initiatives individuelles que sur une prise en charge organisée et structurelle. Ces parcours se déroulent

¹⁶⁰ Code de l'éducation et Convention internationale des droits de l'enfant

¹⁶¹ Notion de droit international introduite en 1989 par la Convention internationale des droits de l'enfant et inspirée par les écrits de Janusz KORCZAK, notamment *Le droit de l'enfant au respect*, en 1926. Il s'agit d'un principe qui vise à garantir que toutes les décisions relatives à un enfant, qu'elles concernent sa famille, sa protection ou son éducation, privilégient son bien-être, son développement global et ses droits fondamentaux.

ainsi dans des conditions pouvant engendrer des difficultés et des souffrances, aussi bien pour les élèves que pour leurs enseignants.

Nous avons tenté de démontrer ici que le potentiel pour faire mieux est réel. Tous les jours de petits miracles ont lieu dans ces espaces singuliers. Les enseignants et leurs élèves fabriquent du neuf et de l'espérance. Célestin Freinet, dont nous avons parlé précédemment, proposait déjà en 1960, cette ambition modeste mais vitale: « Nous ne pouvons agir qu'indirectement contre les causes des souffrances. Nous pouvons, par contre, dans une mesure non négligeable, moderniser l'Ecole et notre Enseignement de façon que, loin d'aggraver le mal, ils puissent aider les individus à s'organiser pour faire triomphe la vie ¹⁶²». »

Dans les faits, ces enseignants intègrent à leur pratique les questions de santé mentale non pas par une prise en compte de « la psychologie individuelle axée sur la performance et vers une finalité adaptative, mais par une transformation du milieu scolaire, de la structure de base, pour la rendre opérante et structurante »¹⁶³. C'est ainsi qu'ils amènent les élèves, même les plus fragiles, à « s'organiser », les conduisant sur le chemin de l'émancipation et de l'autodétermination. Ils font ensemble de cette classe un « espace à eux »¹⁶⁴, un monde commun dont les bords ne se limitent plus au cadre institutionnel confié. C'est par une approche co-éducative¹⁶⁵, refusant de considérer séparément les différents espaces d'éducation, que l'élève et le monde social se transforment mutuellement.

Les indicateurs de pauvreté ont atteint leur niveau le plus élevé depuis 30 ans¹⁶⁶, les déplacements de populations sont constants et la crise climatique ne va pas ralentir ce mouvement. L'Ecole et ses acteurs, sont face à une nécessité : transformer l'accueil de ces enfants en véritable hospitalité. Pour éviter l'inertie, ou pousser les enseignants des dispositifs d'accueil à des comportements de résistance, l'Ecole en tant qu'institution doit engager des changements profonds.

Moderniser l'Ecole aujourd'hui c'est bâtir un cadre nouveau, capable de s'adapter à la pluralité des réalités humaines. *Moderniser l'Enseignement* c'est inviter toutes les initiatives venues d'ici et d'ailleurs et s'appuyer sur des pédagogies transformatrices pour créer de nouvelles formes éducatives.

Nous avons vu que les enseignants sont prêts à accepter ces changements, d'ailleurs ils dépassent déjà le mandat prescrit. Reste à l'institution de soutenir et prendre à sa charge cette évolution nécessaire vers

¹⁶² Célestin FREINET Bibliothèque de l'École Moderne. *La santé mentale des enfants*. n° 6, 1960

¹⁶³ DUFOURMANTELLE Anne et DERRIDA Jacques. *De l'hospitalité*. Paris, Calmann-Lévy, Petite Bibliothèque des Idées, 1997.

¹⁶⁴ En référence à *A Room of One's Own* de l'autrice britannique Virginia Woolf (1929) (traduit « une chambre à soi » puis « un lieu à soi »)

¹⁶⁵ FREIRE Paulo. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Éditions Maspero, 1968

¹⁶⁶ INSEE. *L'essentiel sur la pauvreté*. 2025 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5759045>

une « hospitalité radicale¹⁶⁷» comme capacité à prendre soin: ne pas se contenter d'une hospitalité politique conditionnée mais s'engager dans une hospitalité éthique¹⁶⁸ et résolument collective. L'Education nationale doit assumer de porter l'enfance comme boussole et prendre pleinement part à ce mouvement commun et transformateur. Parce que « personne ne peut être dans le monde, avec le monde et les autres, et rester neutre¹⁶⁹ ».

En clôturant ce travail, je pense à tous les enfants dont j'ai croisé la route et particulièrement à Gabi, rencontrée en 2014 dans un bidonville à Bobigny, et qui n'a toujours pas appris à lire...

¹⁶⁷ DUFOURMANTELLE Anne

¹⁶⁸ LE BLANC Guillaume et BRUGÈRE Fabienne. *La fin de l'hospitalité : l'Europe, terre d'asile ?*. Paris, Flammarion, 2017

¹⁶⁹ FREIRE Paulo. *Pédagogie de l'autonomie*. Paris, Éditions Paz e Terra, 1996.

Bibliographie

ACADEMIE DE VERSAILLES. *L'histoire du bien-être dans l'Éducation Nationale*. 2024.

ARMAGNAGUE Maïtena, CLAVE-MERCIER Alexandra, LIEVRE Marion et OLLER Anne-Claudine. *Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes"*. Paris, ENS Éditions, 2019.

BELLAHSEN Mathieu. *La santé mentale : vers un bonheur sous contrôle*. Paris, La Fabrique éditions, 2014.

BOIMARE Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, ESF éditeur, 2007.

BRUN Laurence (DEPP). *88 500 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2023-2024 : Neuf sur dix bénéficient d'un accompagnement*. Note d'information, Ministère de l'Éducation nationale, 2025.

CAHON Julien. *Le mal-vivre à l'école : une longue histoire*. 2025.

CHADELAT Céline. *Guérir du Stress Post-Traumatique à l'aide du yoga*. 2019

CHAMBON Nicolas. *Les défis de l'école inclusive*. Paris, Rhizome n°78, 2020.

CHAMBON Nicolas. *Les pouvoirs du sport et de l'activité physique*. Revue Rhizome n°92, 2025.

CORON Guillaume, ESTEVE Isabelle et GAULTIER Sydney. *Insécurité informationnelle, soutien social informatif et médiation de l'information à destination des mineurs non accompagnés*. Paris, In Press, 2023.

COUR DES COMPTES. *La scolarisation des élèves allophones* - Communication à la commission des finances du Sénat. 2023.

CUISINIER M., CZAJKOWSKI A., et PONS F. *Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?* Recherche et Formation. Paris, INRP/ENS Éditions, 2016.

DE COCK Laurence. *Cachez cette pauvreté que je ne saurais voir*. Le Café pédagogique, 2024.

DEHAENE Stanislas. *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris, Odile Jacob, 2007.

DELEUZE Gilles. *Pourparlers*. Paris, Éditions de Minuit, « Reprise », 2003

DERIVOIS Daniel. *Rejets de la mondialisation, rejetons de la mondialité : les mineurs non accompagnés entre deux mondes*. 2019.

DERIVOIS Daniel. *Voyager avec les Mineurs non accompagnés : Repères pour une pratique décentrée en protection de l'enfance*. 2021.

DIARRA Saliou. *Le socio-sport, une démarche systémique à déployer*. Revue NECTART, Hors-série n°HS2, 2024.

DUFOURMANTELLE Anne et DERRIDA Jacques. *De l'hospitalité : Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre*. Paris, Calmann-Lévy, Petite Bibliothèque des Idées, 1997.

EINHORN Lou, TREMBLAY Vincent et ZEROUG-VIAL Halima. *Reconsidérer les frontières du soutien en santé mentale*. Revue Rhizome n°73, 2019.

FISCHER Gustave-Nicolas. *Le ressort invisible : Vivre l'extrême.* 1994.

FREINET Célestin. *La santé mentale des enfants.* Bibliothèque de l'École Moderne n° 6, 1960

FREIRE Paulo. *Pédagogie des opprimés.* Paris, Éditions Maspero, 1968.

FREIRE Paulo. *Pédagogie de l'autonomie.* Paris, Éditions Paz e Terra, 1996.

GARGANO Virginie. *Les pratiques centrées sur la nature et l'aventure.* Revue Rhizome n°92, 2025.

GERMANOS Yvonne Élise. *La violence institutionnelle est silencieuse.* L'Orient-Le Jour, 2024.

GUYON Régis (dir.). *Quand les marges réinventent la forme scolaire. À l'école des dispositifs,* Revue Diversité n°190, Paris, 2017.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ (HAS). *Repérage et prise en charge cliniques du syndrome d'épuisement professionnel ou burnout.* Saint-Denis La Plaine, HAS, 2017.

KORCZAK Janusz. *The Child's Right to Respect.* Varsovie, 1929.

LE BLANC Guillaume et BRUGÈRE Fabienne. *La fin de l'hospitalité : l'Europe, terre d'asile ?.* Paris, Flammarion, 2017

LE CARDINAL Anne-Laure. *Mineurs non-accompagnés : quelle reconstruction en exil ?* 2021.

LEVINE Jacques & MOLL Jeanne. *Je est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse.* Paris, Éditions ESF-Sciences humaines, 2012.

MARTINI Jean-François. *Le dispositif d'accueil pour les primo-migrants.* 2012.

MEDECINS SANS FRONTIERES et COMEDE. *La santé mentale des mineurs non accompagnés : effets des ruptures, de la violence et de l'exclusion.* Paris, 2021.

MELAZZINI Carla. *Insegnare al principe di Danimarca.* Sellerio editore Palermo. 2011

MINASSIAN Sevan et MORO Marie Rose. *Comprendre et prendre en charge les troubles psychiques des enfants migrants : Face aux multiples vulnérabilités, savoir mobiliser les ressources.* 2022.

ORSPERE-SAMDARRA. *Soutenir la santé mentale des personnes migrantes : Guide ressource à destination des intervenants sociaux.* 2022.

ORSPERE-SAMDARRA. Journée d'étude : *Prendre soin des mineurs non accompagnés et jeunes migrants.* 2024.

PAIN Jacques. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury .* 2003.

PESCE Sébastien. *Lieu et milieu dans la pédagogie de Fernand Oury : le complexe éducatif .* 2009.

PICOLET Élodie & TREMBLAY Vincent. *Soutenir la santé mentale par l'écoute.* Revue Rhizome n°79, 2021.

REVUE PLEIN DROIT n°64. *Étrangers devant l'école.* Paris, Gisti, 2005.

RAVON Bertrand et VIDAL-NAQUET Pierre. *Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social.* Lyon, Rhizome n°67, 2018.

UNICEF France. *Dans toutes les langues : Réussir à l'école quand on ne maîtrise pas le français.* Paris, 2024.

UNICEF France. *Enfants non-scolarisés : L'angle mort de l'école de la République.* 2023.

UNICEF. *Je suis venu ici pour apprendre : garantir le droit à l'éducation des mineurs non accompagnés.* Paris, 2023.

UNICEF, SAMU Social Paris. *Grandir sans chez-soi : Quand l'absence de domicile met en péril la santé mentale des enfants.* 2022.

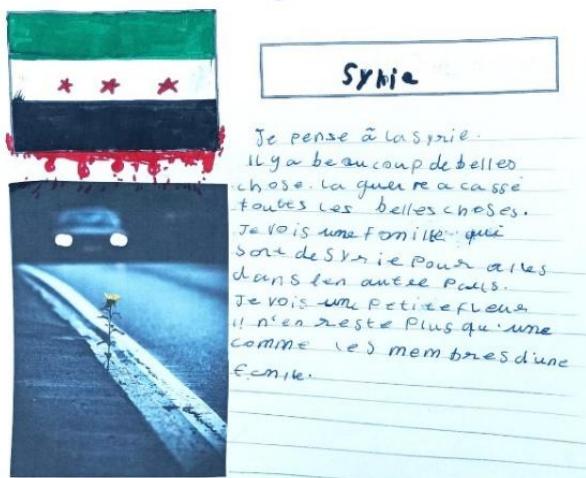
VAN DER KOLK Bessel. *Le corps n'oublie rien : Le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme.* Paris, Éditions Albin Michel, 2018.

VANBORRE Vicky. *Les ressources relationnelles, un moteur de vie.* Revue Rhizome n°69/70, 2018.

ZEROUUG-VIAL Halima. *La violence est destructrice.* Rhizome n°80-81 – Échos de la violence, 2021.

Annexes

Annexe 1 : exemple d'un exercice de photolangage

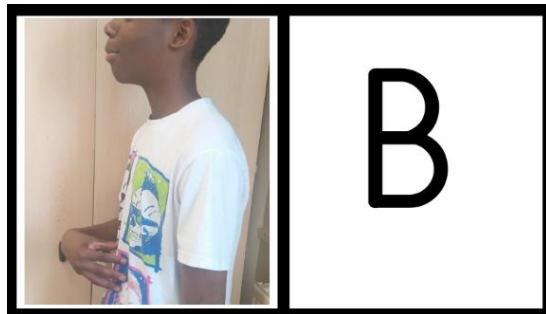


Je pense à la Syrie. Il y a beaucoup de belles choses. La guerre a cassé toutes les belles choses. Je vois une famille qui sort de Syrie pour aller dans un autre pays. Je vois une petite fleur. Il n'en reste plus qu'une, comme les membres d'une famille.

Annexe 2 : exemples d'organisation de l'espace classe



Annexe 3: exemple d'un outil inspiré de la méthode Borel Maisonneuve, réalisé par les élèves



Annexe 4 : travail d'écriture libre réalisé en dictée à l'adulte

La nuit

La nuit c'est blanc.

La nuit je dors.

La nuit je ne dors pas.

La nuit je réfléchis.

Parfois la nuit c'est un chien.

Le matin est un oiseau noir.

Il chante. Il cherche à manger. Il cherche à boire.

Des fois je le vois.

Il me regarde.

(O. élève d'UPE2A NSA 2023)