

Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire

INTRODUCTION

Au moins 37 200 élèves allophones sont arrivés en France au cours de l'année scolaire 2014-2015 (DEPP, 2015). Enfants ou adolescents, ils ont été amenés à quitter leur pays et les voici désormais en France, devant poursuivre leur scolarité avec une langue inconnue ou peut-être familière suivant qu'ils sont issus de pays ou de cellules familiales francophones (Cuq, 1991), ou qu'ils ont étudié précédemment le français en tant que langue vivante.

En fonction de leurs besoins d'apprentissage et des capacités d'accueil des dispositifs, certains jeunes rejoignent des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) au sein desquelles ils bénéficient d'un apprentissage intensif du français (Chiss, 2007 ; Auger, 2011 ; Guedat-Bittighoffer, 2014), suivant une didactique et une pédagogie facilitant l'accès aux compétences visées par leur cycle (Bertrand, Viala & Vigner, 2000 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Davin-Chnane, 2005 ; Mendonça Dias, 2012 ; Klein, 2012) dans un nouveau contexte scolaire parfois jalonné d'obstacles à une intégration réussie. A défaut de places dans ces dispositifs, les élèves sont en inclusion en classe ordinaire. Où qu'ils se trouvent, les exigences multiples scolaires, disciplinaires, langagières, sociales... se déploient autour d'eux. Etre nouveau parmi d'autres nouveaux, où l'ailleurs banalisé s'est fondu dans le quotidien de l'établissement, ce n'est pas évident surtout si l'on tend à aller vers l'autre, avec une langue véhiculaire balbutiante, infantilissante qui impatiente parfois l'interlocuteur. Comment les élèves, engagés dans une trajectoire migratoire intime, se doteront-ils de compétences linguistiques suffisantes pour évoluer de façon autonome dans un nouvel espace scolaire où il leur faut trouver leur place ?

Pour apporter quelques éléments de réponses, nous aborderons trois aspects. D'abord, nous allons définir le champ de notre public dont les circonscriptions ont varié dans le temps : c'est pourquoi nous nous intéresserons aux terminologies à travers lesquelles l'institution a construit des représentations sur des places scolaires allouées aux élèves arrivants. Puis, nous examinerons les processus par lesquels des facteurs, extérieurs ou en réaction aux conditions de scolarisation, peuvent freiner l'implication de l'enfant ou de l'adolescent dans son apprentissage de la langue française alors que celle-ci devrait faciliter sa socialisation dans l'espace scolaire. Enfin, à quel moment l'élève atteint-il une autonomie en langue française pour communiquer librement dans son milieu scolaire ? Pour faire apparaître des rythmes d'acquisition, nous présenterons des performances en français des élèves pris dans une dynamique d'acquisition. En écho à cette analyse, nous mettrons en lien nos conclusions avec le lancement du récent projet de recherches EVASCOL, financé par le Défenseur Des Droits et porté par le Grhapes, dont les résultats concourront à caractériser la scolarisation des élèves allophones arrivants, tout en prenant compte des aménagements spécifiques dans la prise en charge pédagogique et des performances linguistiques et scolaires.

QUEL EMPLACEMENT POUR « EUX » DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

La caractérisation des élèves aujourd'hui désignés comme « allophones arrivants » a évolué à travers les terminologies, porteuses d'enjeux pour leur prise en charge pédagogique spécifique. La circulaire de 1970 initie la mise en place officielle de dispositifs ; Claude Cortier (2008, 15-16) nous en rappelle ici le contexte :

« à partir des années 1970, après le choc pétrolier et la crise économique qui s'en est suivi, la migration des travailleurs étrangers est progressivement stoppée tandis que l'on organise le dispositif légal de regroupement familial. C'est ainsi que, d'une immigration de travailleurs adultes, on passe progressivement à une immigration familiale. Dans le même temps, la réglementation scolaire commence à prendre en compte de façon spécifique les enfants étrangers, et à "déroger" ainsi d'une certaine façon aux principes républicains, notamment celui de l'égalité de traitement de tous les enfants, codifiés par la loi de 1882 sur l'obligation scolaire. »

Les flux migratoires varient, la société et les projets de société aussi. Les mots portent une charge sémantique dont la connotation évolue dans le temps. Il a été nécessaire de nommer pour désigner et organiser l'enseignement en réponse à des besoins identifiés par des équipes éducatives. En nous interrogeant rétrospectivement sur l'évolution terminologique à travers les circulaires¹, comme Gabrielle Varro (1999) avec son regard de sociologue ou Stéphanie Galligani en sciences du langage (2008), nous cherchons pour notre part à définir notre public tout en faisant apparaître les représentations institutionnelles qui ont été construites sur ces élèves arrivants et qui motivent les orientations pédagogiques. Et comme l'écrivait Michèle Verdelhan-Bourgade, à l'origine du concept de français langue de scolarisation : *« Point n'est besoin d'être linguiste averti pour comprendre l'importance de la désignation d'un objet : le nom donné ne sert pas seulement à repérer l'élément, à le cerner dans l'espace et le temps ; il lui affecte une dimension, une valeur, parfois politique, parfois affective. »* (Verdelhan-Bourgade, 2002, 13).

Des terminologies juridiques et sociales

De 1936² à 1986³, les textes officiels citent les élèves « étrangers ». Pourtant, un grand nombre d'arrivants est français, par filiation ou de naissance dans le cas du retour d'expatriés (Schiff, 2003). A titre d'exemple, en 2000⁴, les classes d'initiation comportaient 30 % d'élèves de nationalité française. Inversement, une majorité d'élèves de nationalité étrangère, nés sur le sol français de parents étrangers ou installés en France très jeunes, ont effectué toute leur scolarité obligatoire en France⁵. Ainsi, le critère de la nationalité est inopérant et révèle une méconnaissance du groupe d'élèves pris en charge.

¹ <http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/textes-officiels/>

² Loi du 9 août 1936, Journal Officiel du 13 août 1936.

³ Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées*.

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, 2006, p. 84-85.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, 2008, p. 29 et p.135 : pour le second degré en 2008-2009 on recense 163 881 étrangers alors que les élèves nouvellement arrivés sont estimés à 17 765.

Dans la circulaire de 1976, on privilégie l'appellation d'« enfants de migrants ». Le nom d'« enfant » efface le degré de xénité et ramène à l'étymologie d'« *infans* », celui « *qui ne parle pas* » (Castellotti, 2007, 50). Ces enfants sont considérés par rapport au projet migratoire des parents, ce qui soulève un autre besoin supposé dans le cas d'une migration économique temporaire : celui de poursuivre l'apprentissage de la langue d'origine en vue du retour au pays, d'où la mise en place d'un enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) initié avec le portugais en 1973⁶⁶.

La désignation concurrente d'enfants de « *travailleurs immigrés* » est aussi utilisée. Remarquons qu'aujourd'hui, l'expression se révélerait inappropriée au vu des nombreux demandeurs d'asile (qui, de par leur statut, ne sont pas autorisés à *travailler* sur le sol français tant que dure la procédure) et des jeunes mineurs isolés, arrivant sans parents en France⁷ : les exilés qui fuient une situation tragique, les mandatés envoyés par la famille notamment pour continuer leurs études, les exploités victimes de la traite, les fugueurs et les errants (Etiemble, 2002). D'autres enfants encore viennent rejoindre un membre de la famille. Et certains d'arriver simplement pour un échange scolaire. Par ailleurs, pour revenir au-delà de 1970, du parent travailleur à l'enfant ouvrier, le glissement a parfois cours si l'on en croit la journaliste Dalila Kerchouche qui, dans le roman documentaire portant sur sa famille, raconte qu'à la fin des années 60, en Lot-et-Garonne, « *[les petits harkis] n'ont parfois que deux heures d'enseignement par jour. Les élèves suivent des cours de maths et de français le matin, et, l'après-midi, ils font du sport et des travaux pratiques. Négligeant la théorie au profit du manuel, les instituteurs les destinent à devenir ouvriers.* »⁸.

Remarquons enfin qu'un enfant d'immigré peut être né sur le sol français et n'avoir jamais connu de pays étranger, ni d'autre langue que le français. Justement, la circulaire de 1978 se distingue par les amalgames qu'elle opère. D'une part, elle opère la translation du statut d'immigré des parents à celui des enfants : on y évoque non pas les « enfants de travailleurs immigrés » mais les « élèves immigrés » (en plus de la très fréquente désignation d'enfants « étrangers » employée indifféremment). Or, dans le même temps, les préconisations ne se limitent pas aux élèves arrivants mais concernent aussi les « *enfants [qui] sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue* » et qui sont repérés en difficultés. Les terminologies repoussent donc les frontières dans la prise en charge spécifique des élèves et les Français natifs peuvent être concernés pour peu qu'ils soient « issus » de l'immigration et avec une maîtrise insuffisante du français.

Des terminologies temporelle et géographique

Où situer l'Autre sans l'exclure, ni le catégoriser à travers des stéréotypes ? Plus neutre, l'expression « *primo-arrivant* » a traversé les années 90 jusqu'aux années 2000⁹. Toutefois,

⁶⁶ Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973, *Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire*.

⁷ La Défenseure des Enfants, *Actes du colloque Mineurs étrangers isolés, vers une harmonisation des pratiques pour l'intérêt supérieur des enfants*, 20 juin 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://defenseurdesenfants.fr/pdf/Actes_MEI.pdf

⁸ KERCHOUCHE Dalila, 2003, *Mon père ce harki*, Seuil, p. 139.

⁹ Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*. Circulaire DMP/CI1 n°99-315 du 1er juin 1999, *Circulaire relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants*. On

Nathalie Auger (2011 : 18) explique que l'appellation perdrait sa popularité au début des années 2000 car le préfixe « *primo* » rappellerait « *primo-infectieux* », ce qui fait écho à une anecdote de l'enseignante Nadine Croguennec-Galland (2009 : 56) : « *Quand il me croisait et qu'il était seul Pedro me disait bonjour, quand il était avec des camarades de sa classe, il m'ignorait. Il fuyait son passé de « primo-arrivant » comme une maladie, une sorte de « primo-infection »...*

La circulaire de 2002 désigne les « *élèves nouvellement arrivés en France* » (ENAF), dénomination concurrencée par celle de « *nouveaux arrivants* »¹⁰, ce qui décrit un procès temporaire soit révolu (*arrivé*), soit en cours (*arrivant*). Depuis 2012, la dernière lettre de l'acronyme ENAF a disparu et la mention de la France ne figure plus, ce qui redéfinit une fois de plus les limites du public : les élèves de la France d'outre-mer dont des besoins en français sont avérés peuvent alors relever des dispositifs lorsqu'ils arrivent en métropole, bien qu'ils aient effectué leur scolarité dans le système éducatif français.

Enfin, une autre expression « *enfants venus d'ailleurs* »¹¹ se définit aussi en rapport avec cette arrivée inédite mais elle engage une décentration sur le départ et la situation antérieure non identifiés... ce que Cécile Goï élucidera dans un ouvrage du même nom (Goï, 2005) ou encore Marie-Rose Moro (2002) avec une approche en ethnopsychanalyse.

Des terminologies liées aux compétences en français

La place allouée se fonde donc sur des critères juridiques (« étranger »), sociaux (« enfant de travailleur immigré ») pour une durée indéterminée ou pour une durée déterminée encore que confuse (« arrivant », « arrivé »). Pour toutes ces appellations qui permettent l'identification, la caractérisation commune est le degré de maîtrise en langue française. Dès la première circulaire, en 1970¹², la dimension linguistique apparaît avec la référence aux étrangers « *non francophones* ». C'est ce besoin implicite constaté par (et pour) les équipes éducatives qui a justifié une catégorisation spécifique au sein de la population scolaire pour organiser des dispositifs qui favorisent une acquisition rapide de la langue française et déjouent des risques d'échec scolaire. Cette appellation toutefois négative pointe la carence, le manque, la distance par rapport à une norme. Elle nous conduit à deux remarques si on la ramène à notre actualité. Tout d'abord, elle suscite le débat de la durée, qui persiste à travers les appellations : pendant combien de temps l'élève peut-il justifier d'une prise en charge spécifique ? Pour le moins, ici, cette phase de « non francophonie » est particulièrement temporaire : dès quelques semaines, des élèves se débrouillent en français, mais on mesure davantage les progrès à réaliser plutôt que les progrès réalisés. En second lieu, des élèves issus de pays francophones peuvent disposer de compétences satisfaisantes en production orale et être en situation proche de l'illettrisme, non pas pour des raisons intellectuelles, mais parfois en conséquence à leurs

retrouve l'expression aussi dans les textes régissant le Contrat d'Accueil et d'Intégration et différents supports édités par l'Éducation Nationale.

¹⁰ Expression figurant, par exemple, dans la circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977, *Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...)*.

¹¹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

¹² Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales pour enfants étrangers*, Bulletin Officiel n° 5 du 29 janvier 1970.

conditions d'apprentissage antérieurement. C'est d'ailleurs ce qui a conduit l'académie de Paris à mettre en place des dispositifs de Français Langue Écrite Renforcée (FLER).

Les circulaires ultérieures vont plutôt référer à l'insuffisance de la maîtrise de la langue. C'est quelque peu forcé avec le texte de 1978 dans la mesure où la catégorisation ne se fait pas sur le seul critère de l'arrivée récente puisque des élèves nés en France d'un parent immigré peuvent être concernés, quand leurs compétences en français sont jugées insuffisantes. Si le critère n'est pas celui d'une arrivée en cours de scolarité, il concerne davantage le degré de maîtrise du français en lien avec un bilinguisme avéré. De ce fait, la problématique de la maîtrise de la langue s'élargit au fil des années et il devient nécessaire de redéfinir les missions du service du rectorat alors en charge de ce dossier, les Centre régionaux de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), créés en 1976 et restructurés en centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), par la circulaire de 2002. Cette année-là, les circulaires se centrent sur les nouveaux arrivants « *sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* ». La circulaire de 2012 crée une décentration en imposant une autre épithète : « *allophone* », qui fait valoir non pas le manque, mais une différence en contexte liée à la langue première et à l'arrivée récente. Toutefois, la compréhension de « *allophone* » par les enseignants est variable et certains de l'utiliser comme synonyme de « *non francophone* » (d'où des expressions comme « *un élève est encore un peu allophone* » ou « *n'est plus du tout allophone* » après quelques mois d'immersion).

La prise en compte de la variété des besoins éducatifs particuliers

En revenant sur la circulaire de 2002, l'acception retenue prend aussi en compte l'insuffisance des « *apprentissages scolaires* » en relation avec le cursus antérieur ou le parcours individuel. Cette terminologie justifie la mise en place d'un enseignement spécifique qui ne se limite pas à la langue française : par exemple, des collèges proposent des cours de mathématiques pour les élèves qui n'ont pas étudié la géométrie dans leur pays d'origine ou qui ont été peu scolarisés ou qui sont en difficultés. Quoique cette caractérisation n'ait pas été maintenue dans la circulaire de 2012, cela n'a pas modifié la conception des dispositifs proposant un enseignement spécifique dans plusieurs disciplines, même si la question de la langue demeure prépondérante. La dernière circulaire, de 2012, considère les élèves comme « *à besoins éducatifs particuliers* » (EBEP), ce qui est pressenti dans la circulaire de 2002, lors de l'université d'automne à Vichy¹³ ou encore en 2007 dans un encart¹⁴ qui recense les structures pédagogiques spécifiques.

Des besoins éducatifs particuliers à l'évocation du handicap

¹³ Actes de l'université d'automne, *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, 30 octobre 2003, collection A Propos.

¹⁴ Encart 2007 : *énumération des structures pédagogiques prévues aux décrets du 25 mai 1950 modifiés*.

L'expression EBEP tisse des liens ténus avec le handicap. Pour mémoire, les élèves éprouveraient « *des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français* », indique-t-on dans la circulaire de 1978 qui fait un constat commun aux élèves allophones natifs et arrivants. L'évocation du « handicap » est alors critiquée, la même année : « *tout se passe comme si l'enfant étranger était effectivement un handicapé* »¹⁵. Dans le *Livre Vert* sur la scolarisation des enfants de migrants, au niveau européen, on rencontre 13 occurrences de « handicap » et ses dérivés, pour des handicaps linguistiques mais aussi socioéconomiques. Quel statut accorder aux aphasies des premiers temps ?

La redéfinition du public comporte des enjeux : par exemple, elle laisse entrevoir la possibilité du tiers temps pour la passation d'examens¹⁶. Une proposition va dans ce sens, dans le rapport des Inspections Générales (Klein & Sallé, 2009, 173) s'appuyant sur cette association : « *les ENAF sont fortement « handicapés » lors des examens par leur manque de maîtrise de la langue française* ». Les auteurs du rapport évoquent les aménagements opérés en Angleterre où des épreuves différentes sont proposées aux élèves.

Toutefois, du handicap linguistique au handicap mental, la frontière est parfois mince. Les orientations surreprésentées vers les sections spécialisées demeurent inquiétantes. En 1996, les sociologues Vallet et Caille constatent que « *l'enseignement spécial [avait] pu être détourné de sa vocation initiale pour scolariser des enfants que l'on ne savait scolariser ailleurs* ». Une étude dirigée par Claire Schiff (2003) fait apparaître des conclusions similaires et, en 2008, un rapport européen dresse le même constat, au niveau de l'Europe, cette fois de façon plus large, pour les enfants de migrants : ceux-ci sont surreprésentés dans les filières de l'enseignement spécialisé (Heckmann, 2008, 8).

L'évolution des dispositifs

A ces terminologies correspondent celles des dispositifs. Les premières structures d'accueil s'appelaient classes d'adaptation, ce qui n'est pas sans évoquer les structures homonymiques de l'époque, dédiées aux élèves en grandes difficultés scolaires (compétences inférieures au cycle 3) et, dans le rapport des Inspections générales de 2009 (Klein & Sallé, 2009), puis confirmée avec la circulaire de 2012, s'impose l'UPE2A dont les deux premiers termes sont harmonisés avec l'UPI (Unité Pédagogique pour l'Intégration) réservée aux élèves présentant un handicap mental, visuel, auditif ou moteur. Ironie du sort, les UPI venaient d'être rebaptisées Ulis¹⁷, ce qui fit manquer le rendez-vous des acronymes harmonisés.

Entre temps, se sont développées diverses organisations de dispositifs (Mendonça Dias, 2012, 116-134) pour lesquels il a fallu combiner moyens humains et moyens budgétaires en fonction du flux d'arrivées et en dépit du manque parfois avéré de formation des enseignants. Les contraintes structurelles mais aussi les représentations ont conduit à la création de dispositifs fermés (les élèves passent une année scolaire sans être mélangés avec des natifs en classe), ouverts (les élèves sont obligatoirement rattachés à une classe ordinaire dans lesquelles ils

¹⁵ GRUWEZ Claudine, « Comment poser le problème », dans BESENVAL Patrick (coord.), *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*, Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n°44, 1978.

¹⁶ Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005, version consolidée au 18 octobre 2009, *Décret relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap*.

¹⁷ Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.

suivent quelques heures) ou mixtes (les élèves quittent progressivement un dispositif fermé pendant quelques semaines, pour rejoindre progressivement une classe ordinaire). Actuellement, il est préconisé que l'élève est inscrit dans une UPE2A ouverte et ce, pendant une année en moyenne, le critère de la durée prévalant sur celui des compétences pour éviter des rétentions abusives d'élèves en dispositif et pour des contraintes de nombre de places.

Des terminologies au regard des autres

« *Va te faire intégrer !* », peut-on entendre dire (Auger, 2007, 215). Les regards et les mots des autres construisent la représentation identitaire du jeune qui s'y réfère. Etranger, enfant de travailleurs migrants, non francophone, allophone, arrivant puis arrivé, l'élève peut éventuellement être perçu plus étranger que les enfants de nationalité étrangère, davantage dépossédé de compétences langagières malgré son plurilinguisme, parfois déclassé socialement (c'est le cas d'enfant de journalistes, d'enseignants... dont les parents se retrouvent dans des emplois subalternes), en difficultés scolaires malgré son parcours brillant, etc. A lui de trouver sa place dans un nouvel établissement scolaire, en ajustant son propre regard sur lui-même et en acceptant celui porté par les autres, plus ou moins bienveillants. Les circulaires figent, un mot pèse, les phrases réduisent, le discours est pragmatique et instaure des cours spécifiques à un public qui se redéfinit sous le facteur commun du manque dans la biographie langagière. Telle est l'offre impulsée par la convergence de compétences d'élèves et de nécessités d'enseignants, dans un brouillard qui empêche parfois de bien distinguer les élèves. Maintenant que nous avons vu le regard porté par l'institution sur ces élèves, décentrons-nous pour envisager le regard que portent ces élèves sur cette institution, à travers leur rapport à la langue. Nous allons évoquer des difficultés autres que linguistiques qui tendent ou distendent la relation à la langue française.

LES OBSTACLES A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LIÉS À LA TRAJECTOIRE MIGRATOIRE

Pour profiter pleinement de l'enseignement dispensé, l'élève doit adopter une posture d'apprenant volontaire et actif. Or, des facteurs individuels, parfois conjecturels, peuvent entraver l'entrée dans la langue française. En effet, la trajectoire migratoire imprime une stabilité ou une instabilité du projet de séjour, du lieu de résidence et, de façon plus ou moins liée, draine et entraîne des effets psychologiques, voire physiques (maux de tête, au ventre, grandes fatigues, prise ou perte de poids rapide...) qui en sont la cause ou la manifestation. Nous allons reprendre les cas de figure rencontrés pour comprendre la complexité de l'apprentissage du français en l'envisageant plus globalement, du pôle de l'enfant.

Pour ce faire, nous utilisons quatre procédés méthodologiques qui tiennent compte des compétences des élèves pour s'exprimer en français : nos analyses s'appuient sur des notes (les élèves notent leur scolarité, à plusieurs reprises dans l'année), des dessins (les élèves se représentent en France et dans leur pays d'origine), des entretiens semi-dirigés (avec captation

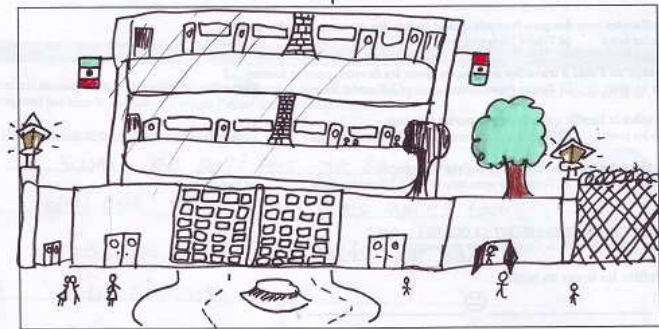
ou non d'images) et des productions écrites (à travers un sujet d'imagination sur la rentrée scolaire). Il est intéressant de renouveler la même passation d'activités avec les élèves durant une ou plusieurs années scolaires de sorte à observer leur ressenti, leur regard qui évolue sur le même sujet (à savoir, leur arrivée en France dans un nouveau cadre scolaire dont ils ne maîtrisaient pas la langue) et le lien avec l'apprentissage.

Les incidences de la stabilité ou de l'instabilité du séjour et du domicile

L'apprentissage scolaire et l'adaptation au nouvel environnement peuvent être conditionnés par le projet migratoire. Que celui-ci relève du regroupement familial, de la demande d'asile, de l'accueil chez un membre de la famille, de l'arrivée en tant que mineur isolé, de l'obtention d'un contrat de travail des parents, du retour de Français, de venue pour soins médicaux, de l'adoption ou encore d'échanges scolaires, le projet n'est pas anodin vis-à-vis de l'intégration scolaire. Il entraîne une stabilité ou une instabilité du séjour et du domicile, ce qui complexifie l'intégration scolaire : comment trouver sa place quand on va et vient, on vient et revient en France au gré des contrats de ses parents ou lorsqu'après quelques semaines, au cours de la procédure de la demande d'asile, on est obligé de changer d'hôtel, puis de foyer... ? Miguel est arrivé au collège un peu comme un touriste. Au bout de quelques mois, il s'est tourné vers le travail et s'est investi, commençant à construire son projet professionnel, hésitant sur le choix de son futur lycée... puis il est reparti un mois au Mexique, et puis il est revenu, il a rattrapé le travail, s'est concentré et un jour, il a appris qu'il quittait définitivement la France. Le lendemain. Voici sa lettre d'au revoir à l'enseignante : *« Bonjour madame. Je vous remercie pour toute votre aide. Bon... Le première jour que j'arrive dans ce collège je suis enchanté de langage français, j'adore la politesse. Et je vais partir à Mexique avec beaucoup de connaissance française. J'aime votre cours car vous avez une excellente prononciation. C'est très difficile pour moi, c'est la chose plus difficile jamais faite dans ma vie. Mais je dis tout change pour le mieux »*. Le retour est parfois imprévu, soudain, déstabilisant, comme le fut parfois l'arrivée : dans certaines familles, on ne dit pas forcément les choses aux enfants, quelques uns pensent venir une semaine en vacances chez une tante et ne reviendront pas au pays avant leur majorité.

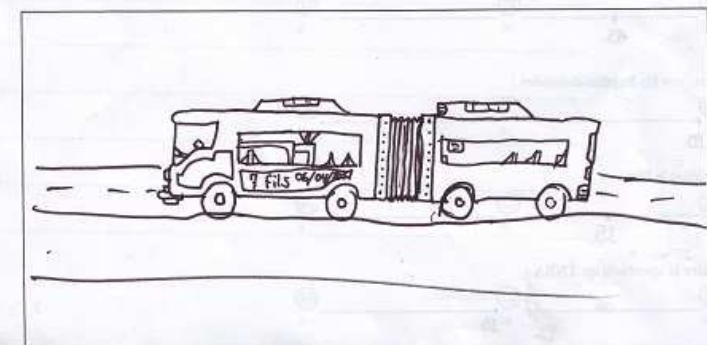
En ce qui concerne le rapport entre le domicile et l'établissement, remarquons que le fonctionnement de l'UPE2A peut instaurer une séparation entre l'environnement scolaire et le quartier : en effet, le dispositif regroupe parfois des élèves qui relèvent de différents secteurs et prennent des transports avant de parvenir dans leur collège (cette modalité ne s'applique pas au niveau de l'école, l'enfant étant trop jeune). Deux conséquences : le quartier n'est pas connu via le milieu scolaire et, quand la période d'inscription en UPE2A arrive à terme au bout d'une année, il faut regagner un collège de secteur inconnu où reconstruire de nouveaux repères et un réseau d'amis, tout en revivant, autrement, l'expérience d'être nouveau. Pour Esteban, collégien de 12 ans, lorsqu'il se représente au Mexique, on le voit dans son école, un bâtiment avec des élèves et lorsqu'il se représente en France, il figure dans un bus : la scolarité pour lui est un voyage, celui qui l'a amené du Mexique aux Etats-Unis, puis des Etats-Unis en France et puis, sur Bordeaux, dans ce bus qui rythme ses journées entre le collège et son domicile.

* Dessine toi dans ton pays: Mexique



Document 1. Esteban se représente au Mexique (test 2).

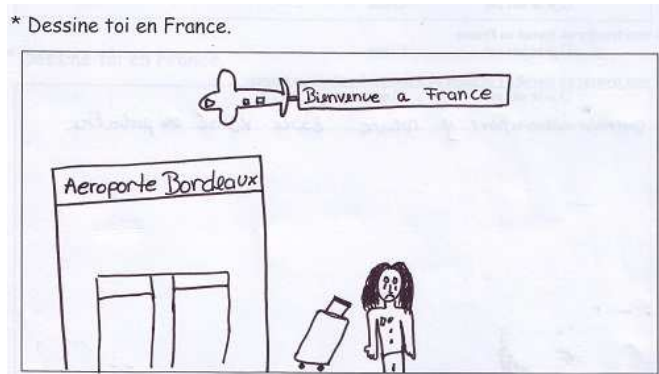
* Dessine toi en:France.



Document 2. Esteban se représente en France (test 2).

Phénomènes psychologiques et physiques

Cette instabilité est relativement problématique en fonction de la personnalité, du parcours antérieur et des perspectives migratoires, en raison desquels l'enfant peut avoir été fragilisé. Ainsi, si l'élève doit s'adapter « à une autre culture d'apprentissage, à d'autres rituels scolaires, tout en apprenant la langue de scolarisation au plus vite » (Leconte & Mortamet, 2005, 24), dans un cadre à la violence symbolique (au sens de Bourdieu) accrue par l'éloignement culturel, on ne peut ignorer plusieurs phénomènes psychologiques qui freinent parfois le processus comme l'évoque Cécile Goï (2005, 65) : « A l'école, beaucoup se confrontent à l'altérité, à la différence et pour eux, il est très possible d'éprouver une certaine peur d'apprendre » pour des motifs complexes tels que la honte, le conflit de loyauté, l'obligation au secret, le tabou, le mutisme, s'autoriser à réussir, etc. En effet, l'élève peut ne pas réussir à s'impliquer dans l'apprentissage du français. Rappelons que ce n'est jamais l'enfant qui a choisi de migrer mais ses responsables. Ce que Gilles Verbunt (2006,14) remarquait au sujet des adultes peut s'appliquer aux jeunes : « Ce n'est pas parce qu'un étranger se trouve en France qu'il ressent le besoin d'apprendre la langue française ». Le départ du pays initie parfois une période de grande tristesse comme pour Catarina, jeune Portugaise brillante et mature, qui, se représente le visage couvert de pleurs et qui, pour reprendre l'expression portugaise intraduisible qui rythme le fado, éprouvera la saudade.



Document 3. Catarina en France.

Parmi les phénomènes identifiés, relevons celui de « conflit de loyauté » cité par Cécile Goï (2005, rééd. 2015). Ce concept, issu des situations de divorce où l'enfant se sent obligé de prendre parti pour son père ou sa mère, est transférable à l'enfant qui se sent obligé de choisir entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. Est-ce que parler la langue française n'est pas une trahison par rapport aux siens demeurés au pays ? Le jeune Esteban, dont nous avons présenté des dessins, a laissé son père au Mexique et lorsqu'il a réalisé la première fois les dessins dans lesquels il se représente, il n'avait pas choisi l'école mais des symboles sociaux, traités avec l'ironie (« Bienvenido ! ». Au Mexique, une arme et en France, une moto. D'un côté, la violence et les larmes et de l'autre, la liberté et le rire.



Document 4. Esteban se représente au Mexique (test 1).

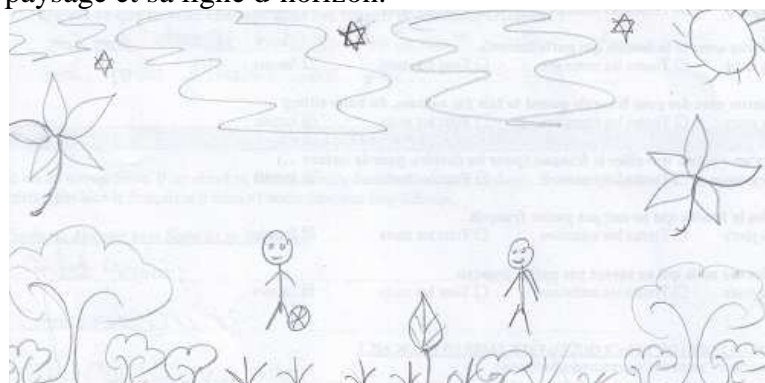


Document 5. Esteban se représente en France (test 1).

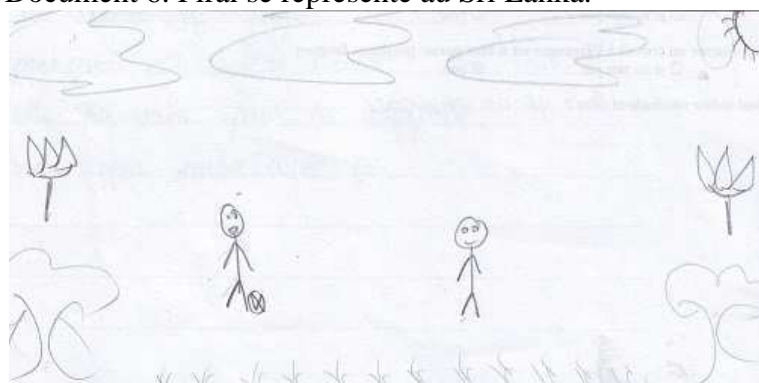
En ce qui concerne la discordance entre culture d'origine et culture d'accueil, elle peut se manifester à travers un mutisme électif des enfants en milieu extra-familial, ce que constatent des éthnopsychologues comme Isam Idris (2005, 88) : des jeunes s'expriment librement en milieu familial, mais se taisent à l'école. Le sociologue Gilles Verbunt (2006, 50) rapporte quant à lui une situation où deux enfants turcs ne s'expriment pas, ni en français, ni en turc :

le père, bien inséré, leur impose de parler le français tandis que la mère, désireuse de repartir, leur impose de parler en turc... Et d'observer qu'« *il se peut que dans une famille, il y ait des stratégies contradictoires relatives au retour au pays* » (*ibid.*). Autre silence, celui qui est lié au secret : pour des enfants de demandeurs d'asile ou des mineurs isolés, l'éducation au silence les a rendus silencieux. La parole risque de trahir, dénoncer, menacer, humilier.

D'autres enfants vont être silencieux, à la maison et à l'école, passifs et comme dépressifs, sans que des événements extérieurs autre que l'installation en France aient troublé la cellule familiale. Nous pouvons évoquer le cas d'une jeune fille tamoule, Piraï, originaire du Sri Lanka. Près de deux ans après son arrivée, elle s'est dessinée dans un même cadre inchangé, pour le Sri Lanka et la France. Notons que Piraï habite en milieu urbain en France. L'année suivante quand elle se représente en France, elle ne figure plus sur le dessin : ne reste que le paysage et sa ligne d'horizon.



Document 6. Piraï se représente au Sri Lanka.



Document 7. Piraï se représente en France.

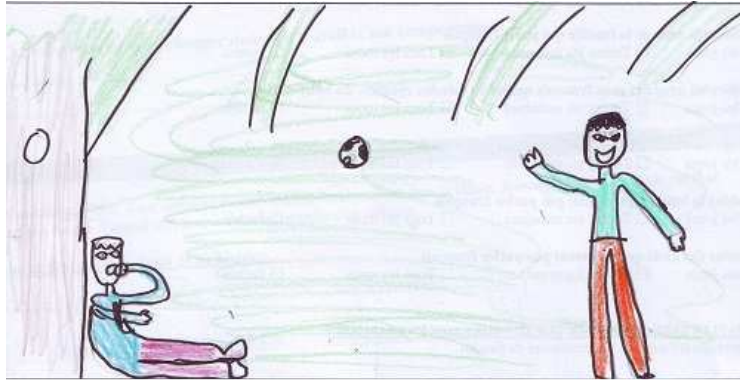
Cette jeune fille n'est pas entrée dans la langue française : au bout de deux ans, le niveau A1 n'est pas atteint à l'oral. Elle demeure très passive, sans interaction avec ses pairs. Lors de sa troisième année, elle parvient au début du niveau A2. Son cas n'est pas isolé.

Dans cette présentation des extrêmes, quand ce n'est pas la langue française qui est rejetée, c'est la langue maternelle qui est écartée, refoulée ou oubliée (cas du bilinguisme soustractif) : cette attitude est observable par exemple chez des enfants adoptés comme l'auteur-illustrateur Sik-Jun Jung qui, dans une bande dessinée autobiographique, se représente enfant criant « *Chuis plus coréen, chuis plus coréen !* » (JUNG, 2007, 50), juste après la vignette ci-dessous.



Document 8. Extrait de *Couleur de peau : miel*.

Toutefois, s'il est vrai que paradoxalement l'objectif de l'apprentissage de la langue seconde, spécifiquement en contexte métropolitain et dans la tradition française, est bien souvent de l'amener à un statut de langue première, quitte à tendre vers le monolinguisme (Cuq, 1991, 140), on peut alors poser la question du devenir plurilingue. Conscients du difficile équilibre à trouver, les acteurs de l'Éducation Nationale se sont interrogés sur la distinction entre l'intégration et l'assimilation : « *Par le français, l'élève doit pouvoir s'intégrer dans une nouvelle communauté de vie et de travail, sans pour autant renoncer à être lui-même ni perdre ses propres repères* » (Bertrand, Viala & Vigner, 2002, 5). Perte de repère, enrichissement culturel... l'« *entre-deux* » est cet espace entre la sphère d'origine et le nouveau contexte parfois chargé d'insécurité, où l'on est tout à la fois le même et différent. Ce qui est certain sur le terrain, c'est qu'aucun profil d'élèves, aucun récit de vie ne peuvent laisser présager du rapport ultérieur à la langue seconde et d'ailleurs, en ce qui concerne les migrations traumatisantes pour lesquelles on pourrait supposer des phases de silence, de deuil linguistique ou de rejet, le concept de résilience développé par Cyrulnik (1999) prend tout son sens et c'est parfois avec de grands éclats de rire que l'élève s'accapare de sa nouvelle langue. Par exemple, nous retrouvons plusieurs dessins où l'élève se représente dans un cadre identique, avec une posture, une expression et une activité identiques. Cette représentation n'est pas forcément symbolique du même processus : pour Piraï, c'est effectivement la fixation dans le temps et le deuil du pays d'origine ne s'est pas réalisé, en même temps qu'elle n'acquière la langue française qu'à force d'immersion. Le quartier, les amis, la famille manquent et elle attend un retour qui ne surviendra pas. Pour d'autres, cette représentation à l'identique est une façade qui masque la résilience. Alban, jeune Albanais de 12 ans, brillant et dynamique, est arrivé dans le cadre de la demande d'asile avec les siens dans des conditions catastrophiques sur le plan psychologique, renforcées par les conditions de séjour, avec des périodes dans la rue. En quelques mois, alors qu'il est non francophone à son arrivée, il arrive en tête de classe ordinaire, grâce aux solides compétences qu'il avait développées. Il ne laisse rien apparaître des obstacles et difficultés qu'il rencontre.



Document 9. Alban se représente en Albanie.

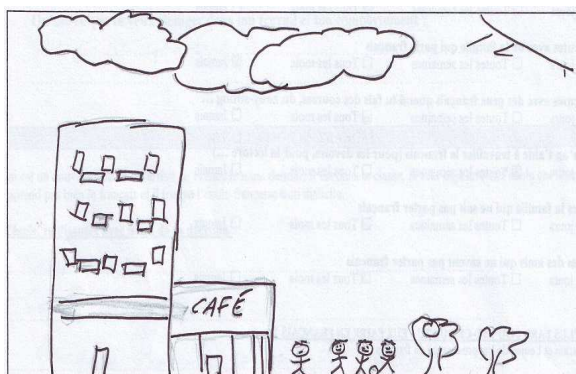


Document 10. Alban se représente en France.

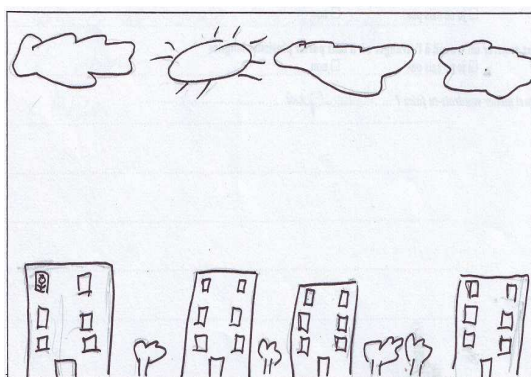
Ainsi, l'entrée dans la langue française peut être spectaculaire comme elle peut être différée de plusieurs semaines, de plusieurs mois, sans que cela ne soit forcément conscient de la part de l'enfant, ni forcément compris par l'enseignant qui juge à l'aune des compétences scolaires attendues, ce que cherchent à mettre en évidence des travaux en ethnopsychanalyse (Moro, 2002). Difficile alors de comparer les élèves entre eux comme s'il existait un rythme unique d'apprentissage. Pourtant, la prise en charge spécifique ne tient pas en compte des compétences individuelles atteintes.

L'apprentissage d'une langue seconde et le silence forcé

Quels qu'en soient les motifs, la période d'attente avant de communiquer en français coïncide avec une obligation de silence et de monologues intérieurs suppléant l'incapacité à s'exprimer de façon abstraite. Ci-dessous, on peut voir dans le dessin de Carlos, adolescent portugais, sa représentation dans le groupe d'amis, jouant en foot en bas des immeubles, tandis qu'on l'entrevoit à la fenêtre, au 3^{ème} étage d'un immeuble, enfermé dans sa chambre en France, occupé à jouer aux jeux en réseau. Les relations virtuelles compensent les relations amicales de l'adolescence.



Document 11. Carlos se représente au Portugal.



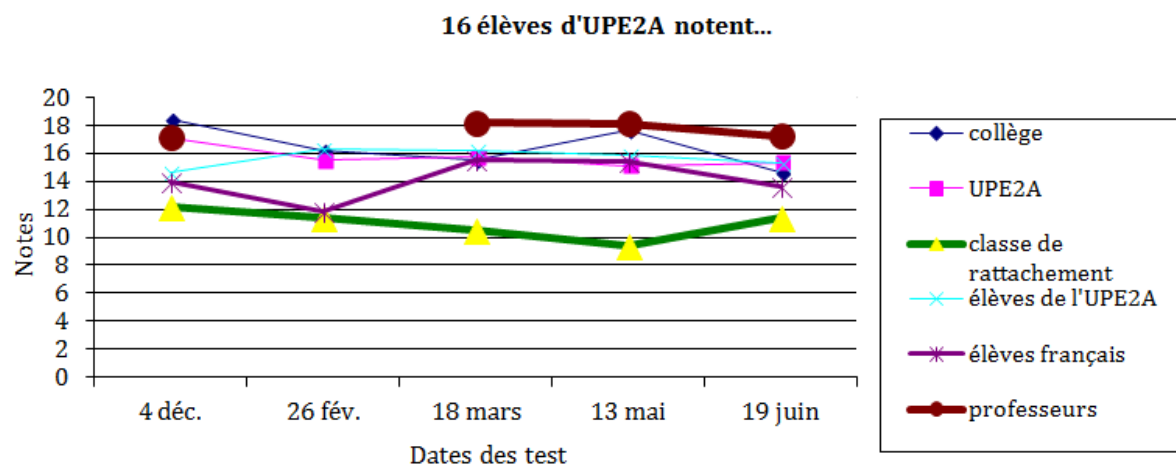
Document 12. Carlos se représente en France.

Quelques mois ou années après leur arrivée, les élèves peuvent mettre des mots sur des émotions distanciées. Guillemette, collégienne arrivée en France suite à une adoption, se souvient, un peu plus de deux ans après son arrivée en France (Mendonça Dias, 2012) : « *Moi, quand la première fois je suis arrivée ici, je trouvais l'école française très nulle. Je n'avais ni amis ni famille. Je me sentais toute seule, comme si dans une salle j'étais toute seule, qu'il faisait très noir et comme si j'appelle, je crie, je hurle ... mais personne ne m'entend...* ». Un espace révélateur à observer est la cour de récréation après le temps du réfectoire : c'est alors qu'on voit se répartir les groupes d'amis et l'isolement de s'imposer lorsque le groupe n'est plus régi par la cohésion de l'enseignant. Remarquons aussi que lorsque la communication ne passe pas par les mots, le contact physique et le non-verbal peuvent compenser, sous différentes formes, les moyens d'expression, plus ou moins bien accueillis par les adultes qui les jugent.

Le rapport aux autres à partir du dispositif

Pour certains élèves, le dispositif linguistique a alors un double enjeu, à la fois dans la construction des compétences en français mais aussi l'intégration dans un groupe de pairs qui lui reconnaissent une histoire commune. Il est alors complémentaire de l'inclusion. Une collégienne Monique, résidant en France depuis près de 3 ans, explique : « *Dans notre établissement et un peu partout, ils ont installé des cours des fle pour des personnes qui ont de difficultés [...] dans les classes des fle, tu feras connaissance de beaucoup d'autres personnes comme toi.* » : ce n'est pas tant l'apprentissage du français qui marque les

souvenirs de cette collégienne, mais le partage d'expériences qui rompt avec la singularité parfois gênante de son histoire. Il arrive que le rattachement dans la classe ordinaire soit mal vécu.



Document 13. Les élèves notent leur collègue.

En effet, des collégiens très peu francophones ont apporté leur ressenti et leur jugement sur leur environnement scolaire à travers des notes, au fil de l'année. Il est apparu qu'ils avaient une image très positive de leurs enseignants mais un regard plutôt négatif sur leur intégration en classe ordinaire : au mois de mai, ce rattachement n'obtient même pas la moyenne. Par exemple, Sali, élève sérieux d'origine bulgare, attribuent un 20 quelques jours après son arrivée, puis le restant de l'année, note sa classe de rattachement entre 0 et 5. De rares élèves notent très favorablement leur classe ordinaire : Souleymane, lusophone scolarisé en inclusion avant de bénéficier quelques heures en dispositif, demeure très positif vis-à-vis de sa classe ordinaire où il s'est parfaitement bien intégré d'autant qu'il participe à la section foot. Aujourd'hui, l'école fait le pari de l'inclusion. Toutefois, celle-ci s'organise et se prépare notamment à travers la formation des enseignants sensibilisés aux problématiques de l'éducation interculturelle. Que ce soit avec l'appui d'un dispositif ou partiellement ou directement en inclusion, la qualité sociale et le bien-être facilite cet apprentissage de la langue, auquel cas plusieurs leviers peuvent être envisagés, notamment à travers la relation école-famille et la formation continue des enseignants. Ces besoins éducatifs particuliers ne peuvent être envisagés qu'avec du temps et dans le temps, ce que vont faire apparaître des rythmes d'apprentissage que nous présentons ci-après.

L'ACQUISITION DE COMPETENCES EN FRANÇAIS POUR UNE INTEGRATION RÉUSSIE

Les élèves, marginalisés ou distingués en raison de leur apprentissage récent de la langue française, vont entrer progressivement dans la langue française, plus ou moins rapidement, plus ou moins aisément, plus ou moins volontairement, en interaction avec les locuteurs natifs ou en utilisant le français comme langue véhiculaire dans le groupe d'élèves d'allophones. Nous allons mettre maintenant en évidence des rythmes d'apprentissage (Mendonça Dias, 2012), qui justifient, au sein de l'Education Nationale, leur catégorisation spécifique pour une

durée plutôt limitée à une année en ce qui concerne l'inscription en UPE2A et imprécise concernant les suivis, dont la mise en place est très aléatoire.

Présentation de l'échantillon

Nous nous appuyons sur une cohorte au départ constituée de 190 collégiens, arrivés entre septembre 2008 et juin 2009 dans une même académie. Il s'agit de 97 garçons et 93 filles, âgés de 10 à 17 ans, originaires de 45 pays, les plus représentés étant ici la République Démocratique du Congo, la Turquie et le Maroc¹⁸. Les raisons de leur arrivée sont diverses : près des trois quarts, de nationalité française ou non, viennent rejoindre leurs parents, voire un membre de famille, tandis que les autres arrivent dans le cadre de demande d'asile, de contrats de travail des parents, d'adoption, d'échanges scolaires ou des isolés se retrouvent pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance.

Locuteurs de 48 langues, 70 % étaient scolarisés antérieurement avec leur langue première et 30 % avaient commencé leur scolarité avec une langue seconde. Tous connaissaient l'alphabet latin, utilisé pour leur langue de scolarisation ou leur langue vivante (généralement l'anglais). Ils avaient une connaissance variable du français : moins de la moitié n'en avait aucune connaissance en arrivant tandis que les autres se débrouillaient plus ou moins, avec un niveau inférieur au B1 d'après le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), qu'ils aient eu le français comme langue de scolarisation ou comme langue vivante étudiée à l'école (dans ce dernier cas, le niveau était plutôt le A1).

Près des trois quarts ont suivi des cours de français dans un dispositif spécifique tandis que les autres étaient soit éloignés géographiquement, soit avec un niveau en français similaire à des élèves francophones natifs. Dans l'académie de l'étude, l'inscription dans un dispositif n'était pas limitée dans le temps, alors les élèves ont pu suivre les cours jusqu'à ce qu'ils n'en aient plus besoin ou jusqu'à leur orientation en lycée pour les plus âgés. Ainsi, quand nous avons retrouvé 114 élèves¹⁹, près de trois ans après leur arrivée, 67 élèves d'entre eux bénéficiaient encore de cours dans un dispositif, à raison de quelques heures.

Les outils pour évaluer des performances linguistiques

Pour estimer le niveau linguistique atteint au cours des 3 premières années, nous nous appuyons sur trois indicateurs. Le premier concerne les compétences initiales, évaluées en langue de scolarisation d'origine, à l'arrivée des élèves en France par un formateur du CASNAV. Cette évaluation initiale permet de repérer quelques compétences en compréhension écrite, ainsi qu'en mathématiques: *« il s'agit avant tout de conduire une observation précise du patrimoine scolaire de l'élève et d'apprécier sa proximité avec les*

¹⁸ Sur le plan national, il s'agissait alors du Portugal, de la Turquie et de la Chine, au collège (Klein et Sallé, 2009 : 18).

¹⁹ Concernant les élèves « non retrouvés », 4 étaient déscolarisés, 7 étaient retournés dans leur pays, 22 avaient déménagé hors de l'académie et 43 élèves avaient changé d'établissement mais n'ont pas été retrouvés dans l'établissement d'accueil indiqué, principalement en lycée. Cette mobilité en fait un public difficile à suivre.

propositions et les attentes de l'école française, informations utiles aux professeurs ainsi qu'aux personnels de direction et de vie scolaire » (Rigolot, dans Klein, 2012 : 58). Cette identification est d'autant plus importante quand il s'agit d'élèves non ou peu scolarisés antérieurement, parfois repérés tardivement (Mendonça Dias, 2013). Les résultats permettent d'apporter des données quant aux compétences scolaires à l'arrivée.

Le second indicateur s'appuie sur les résultats au DELF scolaire (Diplôme d'Études de Langue Française), examen de français facultatif, passé par 106 élèves de la cohorte, au cours de leurs trois premières années en France. Il permet d'évaluer les compétences communicatives en compréhension et production écrites et orales.

Le troisième indicateur correspond à un test linguistique que nous avons créé et soumis à 80 élèves de la cohorte, lors de leur troisième année en France, en 2011. Encore collégiens ou devenus lycéens, de la 5^{ème} à la 2^{nde}, ils étaient répartis dans 28 établissements, la plupart en zones RAR (Réseau Ambition Réussite) ou RRS (Réseau de Réussite Scolaire). Nous leur avons fait passer un test linguistique d'une durée de 50 minutes, composé d'un exercice à closure, d'une compréhension de texte (extrait de PISA) et d'une rédaction. Afin de situer leur niveau, les mêmes exercices ont été proposés à 77 élèves natifs, scolarisés en classe type.

Les progrès en français

En observant les résultats au DELF, lors de la 2^{ème} année, 77 % des élèves inscrits (soit 55 candidats) réussissent le niveau A2, voire B1, alors que les 16 autres candidats n'obtiennent pas la moyenne ou sont au niveau A1. Toutefois, ces pourcentages ne font pas état des élèves non inscrits car leur niveau était insuffisant, élèves que nous retrouvons parfois l'année 3, inscrits au DELF A1 ou A2 (12 cas dans notre cohorte).

Observons maintenant les résultats de notre troisième indicateur : le test linguistique, soumis lors de l'année 3. Plus de 20 % des élèves de la cohorte, qui ne connaissaient généralement pas le français à leur arrivée en France, obtiennent une note inférieure à 5 (ce qui n'est pas arrivé avec les collégiens natifs qui ont réalisé les mêmes exercices). Leurs copies se caractérisent par un encodage phonétique de mots et l'incapacité à exprimer sa pensée en français, à l'écrit. Ces élèves se répartissent en trois catégories : les peu scolarisés antérieurement, ceux en échec scolaire dans leur pays d'origine et ceux qui utilisent très peu le français oral hors de l'école, n'adhérant pas toujours au projet migratoire, d'après leurs enseignants.

En revanche, l'écart n'est pas significatif entre les notes insuffisantes, entre 5 et 10. De même, l'écart parmi les meilleures copies, au-dessus de 15, est plus réduit. En moins de 3 années de scolarisation, un groupe d'élèves parvient à atteindre un niveau comparable aux natifs et parmi les plus brillantes copies, tout profil confondu, on compte 3 élèves qui ne connaissaient pas un mot de français à leur arrivée. L'hétérogénéité caractérise leur profil sur le plan de la langue (bulgare, chinois, edo), de l'âge (12 et 15 ans), du projet migratoire (demande d'asile, regroupement familial) et du niveau social. Seul point commun : de bons résultats lors du test initial en langue d'origine. On retrouve cette corrélation entre la progression linguistique et les compétences scolaires initiales avec les élèves ayant eu français en langue vivante, scolarisés régulièrement : ceux qui avaient de bonnes compétences en compréhension écrite et en mathématiques dans leur langue d'origine obtiennent de meilleurs résultats en français. Ils rattrapent un niveau proche de celui des élèves issus des pays francophones.

La relation entre les progressions linguistiques et les parcours scolaires

Gérard Vigner estime que le brevet nécessite d'avoir un niveau compris entre le B2 et le C1, d'après le CECRL (Vigner, 2008 : 39). Les niveaux atteints par la cohorte sont moindres mais le niveau B1 écrit est toutefois suffisant et représentatif des élèves obtenant le brevet ; à l'inverse, ceux qui quittent le collège sans brevet ont un niveau inférieur au B1, sauf exceptions²⁰. Ce niveau est avéré par les résultats au DELF et/ou au test linguistique, sachant que le niveau B1 était nécessaire pour obtenir la moyenne au test linguistique.

Les élèves qui réussissent le brevet ne sont pas seulement ceux qui avaient le français comme langue de scolarisation dans leur pays d'origine, loin s'en faut car les élèves qui avaient étudié le français en langue vivante réussissent en majorité le brevet, mieux que les élèves au départ non francophones à leur arrivée, dont la maîtrise du français est encore insuffisante pour cet examen, que ce soit lors de leur 2^{ème} année en France ou leur 3^{ème} année.

	Nombre d'élèves inscrits en 3 ^{ème} , suivis.	Elèves qui avaient le français comme langue de scolarisation dans leur pays d'origine.		Elèves qui avaient étudié le français en tant que langue vivante.		Elèves qui n'avaient aucune compétence en français à leur arrivée en France.	
		ADMIS	NON ADMIS OU NON INSCRIT	ADMIS	NON ADMIS OU NON INSCRITS	ADMIS	NON ADMIS OU NON INSCRITS
AN 2	37	6	5	5	6	4	11
AN 3	40	7	6	8	2	5	12

Document 14. L'obtention du brevet par 35 élèves de la cohorte, lors de leur 2^{ème} ou 3^{ème} année en France.

Cependant, si l'obtention du brevet est liée au niveau atteint en langue française, elle est aussi corrélée aux compétences scolaires initiales. Plus l'élève avait de bons résultats à l'évaluation initiale (en langue scolaire d'origine), meilleures semblent ses chances d'obtenir le brevet. De plus, les élèves admis étaient plus nombreux à avoir une connaissance de la langue anglaise, atout précieux pour la validation du brevet. Observons enfin que, dans cet échantillon, les filles réussissent mieux que les garçons, ce qui ne déroge pas aux statistiques nationales.

Cette réussite s'accompagne d'une orientation en filière générale ou en bac professionnel par choix personnel. Les autres élèves, qui sortent du collège sans le brevet, s'orientent en filière professionnelle, généralement en CAP, ou sont pris en charge par un dispositif de la Mission Général d'Insertion (MGI), aujourd'hui rebaptisée Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS). On relève quelques cas de déscolarisation liée au rapport à la culture scolaire plutôt que résultant de difficultés linguistiques. En effet, ces élèves – des garçons (sauf une jeune fille devenue mère et une autre, malade) – se déscolarisent pour entrer dans la vie active alors qu'ils atteignent un niveau linguistique supérieur à d'autres, peu scolarisés antérieurement et parfois proches de l'illettrisme, qui réussissent ensuite leur diplôme de CAP.

²⁰ Des élèves admis au DELF B1 et ajournés au brevet n'avaient été, en fait, « pas inscrits » au brevet par leur établissement, de peur de compromettre le passage en filière générale.

La question du temps et de l'âge

L'apprentissage du français nécessite du temps. Un niveau B1 est au moins requis pour aspirer à une orientation en filière générale. Ce niveau B1 est accessible plutôt à partir de la deuxième ou troisième année suivant la connaissance antérieure du français et sur la base de compétences initiales satisfaisantes. Les circulaires prennent en compte un décalage de deux ans par rapport à l'âge de référence. On se rend compte que, pour le cas de cette cohorte, cette mesure est profitable, non pas que les plus âgés apprennent moins vite que les plus jeunes, au contraire car ils obtiennent, en moyenne, des résultats meilleurs au test linguistique que leurs cadets, mais, en raison de leur âge et des impératifs d'orientation, ils sont soumis à une plus grande urgence et exigence pour accéder à la voie scolaire qu'ils souhaitent. Le décalage d'âge se retrouve avec le brevet. Certes, sur le plan national, l'âge de passation du brevet de 15 ans pour la très grande majorité des collégiens²¹ et plus l'élève est âgé, moins il parvient à valider le brevet. De façon générale, les études nationales concluent sur l'incidence du retard scolaire²² et le redoublement touche plus les enfants de migrants (Vallet et Caille, 1996). Pourtant, en ce qui concerne la cohorte, non pas d'enfants de migrants issus de l'immigration mais d'enfants migrants, la tendance s'inverse et on se rend compte que la très grande majorité des élèves admis a plus de 15 ans (21 élèves ayant plus de 16 ou 17 ans, contre 14 de 15 ans ou moins). Ici, le décalage d'âge caractérise aussi les parcours de réussite d'élèves récemment arrivés.

La question de la durée des « besoins éducatifs particuliers »

Etablir une durée unique serait inadapté à l'hétérogénéité des apprenants, ce qui rejoint la conclusion des Inspections Générales : « ces « besoins particuliers » sont propres à chaque élève et ne peuvent être traités par des mesures uniformes dans une durée limitée. » (Klein et Sallé, 2009 : 182). Effectivement, le rythme d'apprentissage n'est pas le même. Il est ralenti suivant la connaissance antérieure du français (les non francophones ont besoin de plus de temps), la durée de scolarisation antérieure (cas des élèves peu scolarisés antérieurement), la qualité de la scolarisation antérieure et le projet d'intégration ainsi que le rapport à l'école, au pays, à la langue, comme nous l'avons évoqué. Parmi les élèves les plus en difficultés, se trouvaient des jeunes qui n'avaient aucun échange authentique avec les élèves natifs francophones.

En revanche, le rythme est accéléré en fonction des compétences scolaires acquises dans le pays d'origine (les élèves en réussite scolaire dans leur pays d'origine progressent plus vite) et de l'âge (les élèves les plus âgés et dans les classes supérieures, obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que leurs cadets). Nous constatons une corrélation entre le niveau scolaire antérieure et la progression linguistique, de même nous retrouvons la corrélation du niveau linguistique atteint et de l'orientation dans le cursus scolaire. La facilitation liée à la proximité linguistique de la langue d'origine n'est pas systématique et dépend des compétences scolaires initiales.

²¹ Par exemple, à la session de 2014 pour le brevet général, seulement 13% des candidats avaient plus de 15 ans. DEPP, RERS édition 2015.

²² VANHOFFELÉN Aude, *Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours*, Note d'information 10-13, Ministère de l'Éducation Nationale, DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), 2010.

Les résultats démontrent l'insuffisance d'une année d'apprentissage et l'impossibilité de préconiser une durée unique d'apprentissage. De ce fait, il est plus pertinent de parler d'un niveau linguistique à atteindre. Le niveau minimum qui caractérise les élèves orientés en filière générale correspond au B1 acquis, d'après le CECRL. Accepter le temps nécessaire permet alors d'accompagner au mieux les réussites des élèves récemment arrivés en France, qu'ils aient été peu scolarisés antérieurement puis orientés en CAP ou qu'ils aient été de brillants élèves dans leur pays d'origine et optent pour une filière générale, technologique ou professionnelle.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

A travers cet article, nous avons donc questionné des représentations sur des rapports identitaires entre la langue et les élèves. Notre approche n'a pas été exhaustive, loin s'en faut. L'accueil de l'Éducation Nationale a évolué au cours de ces dernières décennies, au gré des choix terminologiques dont l'analyse révèle la variation du champ du public (primo-arrivants, enfants nés en France issus de l'immigration, Français d'outre-mer), les types de prise en charge (dispositifs fermés, ouverts, mixtes, absence de dispositifs) et les idéologies qui les sous-tendent (assimilation, intégration, inclusion), les choix didactiques (enseignement des langues d'origine via les ELCO, cours d'autres disciplines que le français, option d'un enseignement de type langue étrangère ou langue de scolarisation ou soutien scolaire) et les approches pédagogiques (place de l'interculturel, de la langue d'origine, pédagogie du projet, simulation globale...). Difficile ici d'envisager tous les paramètres complexes qui lient accueil institutionnel, trajectoires migratoires, caractères individuels, effet enseignants, effets dispositifs, progrès des élèves... En 2009, suite à une ambitieuse enquête de la DGESCO coordonnée notamment par Catherine Klein, il a été possible de mieux connaître l'organisation de la scolarisation de ces élèves, du point de vue institutionnel, ainsi que se former une idée de l'enseignement mis en œuvre dans les dispositifs par les enseignants tandis que le nombre de recherches portant sur ces questions augmentent.

Actuellement, en réponse d'un appel à projet du Défenseur des droits, un projet vient d'être lancé : EVASCOL²³ s'inscrit dans les problématiques que nous venons d'énoncer. Il étudie les conditions de scolarisation des enfants allophones, en cherchant à repérer les freins et les leviers à un parcours scolaire réussi. L'étude est articulée autour de 3 axes. Le premier concerne la connaissance sur les conditions effectives de scolarisation depuis l'arrivée en France à l'entrée en classe et, éventuellement, dans le dispositif. Le second axe identifie différentes organisations pédagogiques de dispositifs, mises en œuvre par les enseignants. Des exercices sont proposés aux élèves pour repérer les progrès en langue française et en mathématiques, de sorte à obtenir des indicateurs sur les performances. L'axe 3, quant à lui, cherche davantage à évaluer la qualité de l'intégration des élèves dans leur établissement, à travers le point de vue de l'enfant, son ressenti et son vécu, pour dépasser le point de vue construit par l'adulte.

²³ <https://evascol.hypotheses.org/>

Bibliographie

AUGER N., 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)* [DVD vidéo] Montpellier : CRDP Académie de Montpellier.

AUGER N., 2011, *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Éditions des archives contemporaines.

BERTRAND D. / VIALA A. / VIGNER G. (coord.), 2000, *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale.

CASTELLOTTI V., 2007, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE international.

CHISS J.-L. (dir.), 2007, *Immigration, école et didactique du français*, Didier.

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

Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973, *Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire*.

Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 portant sur la *création des Centres régionaux de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM)*.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 7 septembre 1978.

Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés en France*, Bulletin Officiel n°13, 3 avril 1986.

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

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

Circulaire n° 2008-102 du 25 juillet 2008, *Opération expérimentale "Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration"*.

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.

CORTIER C., 2008, *Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones*, in Diversité n° 153, été 2008 Le principe d'hospitalité.

CROGUENNEC-GALLAND N., 2009, *La classe au bout du voyage, Le quotidien de jeunes migrants raconté par leur professeur*, L'Harmattan.

CUENAT P., 1976, *La scolarisation d'enfants d'immigrés*, Cahiers Pédagogiques n°143, avril 1976.

CUQ J.-P., 1991, *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

DAVIN-CHNANE F., 2005, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline "français" enseignée au collège*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), 2015, *Note d'information n°35*, octobre 2015.

CYRULNIK B. 1999, *Un merveilleux malheur*, éditions Jacob.

FAUPIN E., 2015, *Prendre la parole en classe : une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*, Doctorat en sciences du langage, sous la direction de Jean-Pierre CUQ.

GALLIGANI S., 2008, « L'identification de 'l'enfant étranger' dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? ». In Martinez P., Moore D. & Spaëth V (coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 113-126.

GOI C., 2005, rééd. 2015, *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de Ville École Intégration.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, 2014, *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, Doctorat en sciences du langage, sous la direction de Frédéric TUPIN et Marie-Ange DAT, Université de Nantes.

HECKMANN F. (dir.), 2008, *Education and migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, NESSE report, European Commission.

JUNG Sik Jun, 2007, *Couleur de peau : miel*, Quadrants.

KLEIN C. / SALLÉ J., 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur.

KLEIN C. (dir.), 2012, *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Collection Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP.

MENDONÇA DIAS C., 2012, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.

MENDONÇA DIAS C., 2013, « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLIC) : les cahiers de l'Acedle*, volume 10, n° 1, octobre 2013, p. 159-175.

MORO M.R., 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs, naître et grandir en France*, La Découverte, Paris.

SCHIFF C. (dir.), 2003, *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Ministère de l'Éducation Nationale. Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris.

VARRO G., 1999, « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », *Mots*, décembre 1999, n° 61, pp. 49-66.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.

VIGNER G., 2002, « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français, langue seconde ? », dans Martinez, P. (dir.), Besse, H., Cavalli, M., Cuq, J.-P. & alii, *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose.

VIGNER G., 2009, *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.

