

Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants

Par Catherine Mendonça Dias,
MCF en sciences du langage et didactique du FLE/FLS
Au DFLE de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, DILTEC

Présentation de l'auteure

Catherine Mendonça Dias est maître de conférences en sciences du langage et didactique du français langue étrangère et seconde, à Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, rattachée au DILTEC et membre associée à CLLE-ERSSàB. Ses axes de recherches concernent l'enseignement aux élèves allophones arrivants ainsi que leur apprentissage, notamment en ce qui concerne le rythme d'appropriation des compétences linguistiques.

Mendonça Dias, C. (2016). « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », Cahiers Internationaux de Sociolinguistique (en cours de publication).

Mendonça Dias, C. (2014). « Comparaisons entre les compétences initiales des collégiens nouvellement arrivés et les compétences visées et atteintes dans le système scolaire français », dans Cuq J.-P. et Chnane-Davin F. (coord.), éd. Riveneuve, coll. Actes académiques, série Didactique des langues, 2014.

Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.

Résumé de l'article

Cet article s'ouvre sur une approche étymologique du terme de discrimination pour faire apparaître tant la non-acceptation récente de ce phénomène sociétal que sa définition, au regard de laquelle l'auteure cherche à mettre en tension, par la suite, le processus de scolarisation des élèves allophones arrivants. C'est ainsi qu'aux différentes étapes des procédures administratives puis pédagogiques, des spécificités institutionnelles sont mises en évidence pour faire saillir les frontières entre la bienveillance du système et ses dysfonctionnements parfois techniques, pécuniaires, isolés en apparence et difficiles à résoudre en raison du peu d'individus impliqués et de la vulnérabilité du public faiblement francophone, dans une trajectoire migratoire plus ou moins complexe.

Introduction :

Au moins 37 200 élèves allophones sont arrivés en France au cours de l'année scolaire 2014-2015 (Robin et Touahir, 2015). Enfants ou adolescents, ils ont dû 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, ou qu'ils ont étudié précédemment le français en tant que langue vivante (Mendonça Dias, 2012). A leur arrivée, une évaluation leur est proposée de sorte à déterminer leur classe d'affectation et proposer une inscription éventuelle vers une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) au sein desquelles ils peuvent bénéficier d'un apprentissage intensif du français, en fonction de leurs besoins d'apprentissage. A défaut de places dans ces unités ou de besoins particuliers, certains sont inscrits uniquement en classe ordinaire.

Dans cet article, nous nous intéresserons aux processus de scolarisation : la machine scolaire, quand bien même elle essaie de déjouer la discrimination, peut-elle néanmoins conduire les acteurs à des pratiques équivoques dont les incidences ne sont pourtant pas toujours prédictives sur le ressenti et l'apprentissage des élèves allophones arrivants ? Dans un premier temps, nous partirons du terme de discrimination dont la définition sera le garde-fou des situations rapportées. Puis, à la lumière de ces définitions, nous présenterons le circuit administratif pour la scolarisation. Enfin, seront présentés les enseignants des unités pédagogiques qui accueillent les élèves, une fois que les étapes de l'inscription sont franchies. Nous verrons donc trois niveaux structurels de la scolarisation initiale de l'enfant arrivant : le niveau académique (en charge de l'affectation scolaire), le niveau de l'établissement (en charge de l'inscription scolaire) et le niveau de l'unité pédagogique (en charge du projet d'apprentissage), et nous nous interrogerons sur l'aspect fonctionnel du système et son efficacité, au moment de l'accueil de l'élève venu de l'étranger. Nous nous appuyerons sur les premiers résultats d'une recherche en cours, Evascol¹, financée par la mission Recherches du Défenseur des Droits et portée par l'INSHEA² : il s'agira plus particulièrement des réponses de 92 enseignants dans une même académie mais aussi de témoignages récoltés sur le terrain.

1. Définition diachronique de la notion de « discrimination »

Remontons l'histoire pour comprendre l'actualité vive du terme de discrimination, caractéristique de notre époque non en tant que phénomène social ordinaire, mais surtout de lutte contre celui-ci. Le terme de discrimination vient du latin, *discriminatio*, qui signifiait la « séparation », par exemple quand une route sépare deux zones. Le terme, alors non connoté, est associé au discernement : le « *discriminator* » est celui qui fait la différence. Mais si ses concurrents sémantiques (le discernement, la discrétion) traversent les âges, le verbe

¹ <https://evascol.hypotheses.org/>

² Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés.

discriminare tombe dans l'oubli, avec ses dérivés, durant des siècles : absents en ancien français, ces termes ne figurent pas dans le dictionnaire de Furetière (1690) tandis que seul le terme médical de *discrimen* apparaît dans le Larousse pour désigner un type de bandage (1866). Ce serait par l'anglais que le terme « discriminant », attesté en 1852 (Rey, 1992) serait revenu dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, via l'anglicisme didactique « discriminatif », issu de l'anglais « discriminative » (1638). Le terme « discriminant » se développe en didactique, notamment en mathématiques, et la « discrimination » est aussi un « *terme de psychologie employé par Bain*³. *Faculté de discerner, de distinguer. Ce changement d'état [par lequel la conscience passe d'une modification à une autre], c'est la discrimination et c'est le fondement de notre intelligence, Ribot, psychol. angl. p. 258* » (Littré, 1877). Force est de constater que cet emprunt tardif au latin n'en est qu'au tout début de sa mutation sémantique. Le verbe « discriminer » en découle (attesté en 1897 suivant les dictionnaires), mais peu usité pour désigner des personnes. A partir de la moitié du XX^{ème} siècle, période marquée par la déportation des juifs de la seconde guerre mondiale, l'apartheid en 1948 en Afrique du Sud..., ce lexique s'installe durablement dans la langue. Dans la Déclaration universelle des hommes, adoptée en 1948, on trouve trois occurrences du terme « discrimination ». Quel sens lui attribuer alors ? Dans Le Grand Robert de la Langue Française (1951), le sens courant attribué est le suivant : « *le fait de séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal* » avec comme contraire, notamment la notion d'égalité, voire l'assimilation (Larousse, 1986) alors que l'antonyme non-discrimination serait apparu en 1955 (Rey, dir., 2006). Le concept a nécessité une jurisprudence et le terme, entré dans la législation française, se maintient :

« *Constitue une discrimination directe la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, sa perte d'autonomie, son handicap, son orientation ou identité sexuelle, son sexe ou son lieu de résidence, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable.* »⁴

Par ailleurs, est prise en compte, comme dans le droit européen, la discrimination indirecte, c'est-à-dire la caractérisation d'un phénomène comme étant discriminant même si ce n'est pas à dessein. Aujourd'hui, au regard de notre propos, on peut considérer de façon plus générale que « *la discrimination est une pratique sociale déniait à un individu, sur la base d'une caractéristique donnée, un traitement égal dans les domaines de l'éducation [etc.]* » (Benbassa, dir., 2010 : 300). Au rebours de cette forme discriminative, évoquons aussi la « discrimination positive », dont le concept s'est développé par exemple aux États Unis avec l'attribution de contrats réservés à des personnes qui précédemment avaient été victimes de discriminations, ce qui correspond à un « traitement préférentiel ».

A la lumière de ces définitions récentes, revenons à l'école. Dans ce cadre, Louis Schweitzer, alors président à la Haute Autorité des Lutttes contre les Discriminations et pour l'Égalité

³ Alexander Bain (1865), *The emotions and the will*, London : Longmans, Green and Co. Disponible en ligne : <https://archive.org/stream/emotionsandwill03baingooq#page/n21/mode/2up>

⁴ Récemment promulgation de la version consolidée au 14 mai 2016 de la *LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations*

(HALDE⁵), écrivait que « *le domaine de l'éducation est moins porteur de discriminations que d'inégalités.* » [Ainsi, la HALDE est peu saisie de réclamations dans ce secteur :] 5 % seulement des réclamations déposées en 2008 portaient sur l'éducation », ce qui concernait le handicap, les allergies à la cantine et les enfants du voyage. (Schweitzer, 2009 : 122). Aujourd'hui, les élèves allophones sont distingués et pris en compte parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous allons alors décrire et observer le fonctionnement institutionnel en ce qui concerne la démarche de scolarisation pour tous ces jeunes entrant dans l'école de « l'égalité des chances ».

2. La procédure de scolarisation, suivant le déroulement institutionnel

2.1 Les délais rallongés de l'affectation scolaire

Commencer l'école française sans en connaître la langue n'a rien d'extraordinaire, preuve en était avec certains de nos aïeux qui bavardaient en langue régionale tandis que les enfants de travailleurs migrants recourraient à leur langue première si les brimades de leur instituteur n'étaient pas trop rédhibitoires (Boutan, 1996 : 84 ; Vigner, 2008 : 37). Ce n'est qu'à partir de 1970, au moment de flux migratoires accrus, qu'est diffusée une première circulaire instituant une prise en charge spécifique sous forme de classe d'initiation à l'école primaire. Depuis, les mesures se sont développées. A leur arrivée en France, ces jeunes peuvent bénéficier d'un entretien d'accueil (circulaire de 2012 ; Cherqui & Peutot, 2015 : 92-93). En fonction des disponibilités, on attachera davantage d'importance à la visée pédagogique et à l'implication des familles, informées éventuellement par quelques documents traduits⁶ (Goï, 2005) et on tiendra compte de la vulnérabilité psychologique de certains heurtés par les motifs de la migration (Cyrulnik, 1999 ; Duparc, 2009 ; Mestre & Moro, 2011). A la suite de cet entretien, les enfants réalisent des exercices de compréhension écrite et de mathématiques en langue d'origine, ainsi qu'éventuellement en français s'ils ont quelques compétences, de sorte à confirmer le niveau scolaire annoncé et repérer des situations de faible scolarité antérieure, même si ces outils et résultats peuvent être controversés (Klein, 2009 : 103 ; Huver et Goï, 2010). D'après la circulaire de 2012, cet accueil est mené sous la coordination du service académique compétent, le CASNAV⁷, et assuré généralement par un enseignant, voire un conseiller d'orientation psychologue pour les élèves de plus de seize ans qui doivent rapidement construire un projet d'orientation. La mise en œuvre de cet accueil varie en fonction de l'étendue territoriale et de la répartition des enseignants formés, comme le confirme l'analyse des réponses d'enseignants, dans le cadre de la recherche Evascol : plus

⁵ Ses missions ont été transférées au Défenseur Des Droits, en 2011.

⁶ <http://www.francaislangueseconde.fr/pour-la-famille/accueil-des-parents/>

⁷ Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

d'un quart des professeurs déclarent ne pas avoir eu connaissance de l'évaluation des élèves accueillis.

Cette étape de prise de rendez-vous, de rédaction du compte-rendu et d'envoi du bilan aux services académiques rallonge les délais de scolarisation qui augmentent en fonction du nombre d'arrivées (plus important à la rentrée), au regard du nombre de formateurs disponibles mais aussi des différents interlocuteurs entre les mains desquels transitent les dossiers. La Division d'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Robin et Touahir, 2015) le signale : « À la fin de l'année scolaire 2014-2015, près de 1800 jeunes sont dans cette situation. Environ 60 % sont en attente d'une affectation depuis plus de six mois ». Des propositions émanent des professeurs lors de l'enquête Evascol pour que l'accueil soit davantage à la charge d'un enseignant référent dans son établissement, formé, repérable et qui aurait quelques heures annuelles consacrées à cette mission.

2.2 La non-affectation scolaire

Les jeunes de plus de 16 ans, non tenus à l'obligation scolaire, peuvent être écartés de la voie scolaire. Les délais, l'absence de cours spécifiques en français et la proposition de filières peu prisées en découragent, au profit de formations courtes pour adultes, ce que soulignait déjà la sociologue Claire Schiff (2003 : 115-116). Très peu de dispositifs ont ouvert dans les lycées malgré les projets d'équipes éducatives. Par exemple, dans l'académie observée, aucune UPE2A lycée n'a ouvert en 2015 malgré la mobilisation remarquable d'au moins 2 lycées professionnels et diverses initiatives locales. Seule la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) propose des dispositifs où les élèves peu lecteurs côtoient de plus performants dont les perspectives d'orientation sont minorées (Caille & Lemaire, 2009). C'est dommageable pour le parcours ultérieur de ces jeunes qui devront trouver des détours pour parvenir à des objectifs professionnels revus à la baisse et prendre confiance dans leur aptitude à réussir. Les plus fragilisés sont aussi les mineurs isolés pour lesquels la réussite d'une formation diplômante et professionnalisante est cruciale⁸.

Enfin, de plus jeunes enfants sont non scolarisés : en atteste la « jungle de Calais » où, en 2015, l'école Laïque du Chemin des Dunes s'est constituée pour les adultes mais aussi pour mener des activités avec les jeunes dont on estimait le nombre autour de 326⁹. Le Défenseur des droits a souligné le caractère alarmant, dans un communiqué de presse daté du 20 avril 2016¹⁰ qui rappelle d'ailleurs l'obligation scolaire et la ministre a annoncé le détachement de deux enseignants¹¹. D'autres cas sont signalés : des jeunes Roms rencontrent des refus d'inscription, parfois au motif affiché du manque de place en cours d'année, ce qui peut

⁸ Décision du Défenseur des droits MDE-2012-179, publiée le 21 décembre 2012.

⁹ http://www.francetvinfo.fr/france/nord-pas-de-calais/migrants-a-calais/dans-la-jungle-de-calais-des-enfants-seuls-livres-a-eux-memes_1330127.html

¹⁰ <http://www.defenseurdesdroits.fr/fr/actus/presse/communiqués-de-presse/enfants-isolés-du-calais-de-nouvelles-recommandations-face-une>

¹¹ <http://www.lavoixdunord.fr/region/calais-deux-postes-d-enseignants-creés-au-centre-ia33b48581n3494263>

démotiver les enfants et leur famille ou les faire réagir (un seul cas avéré récemment de saisie auprès du Défenseur Des Droits)¹².

3. La double inscription en UPE2A et en classe ordinaire

3.1 Le cas des inscriptions non désirées en UPE2A

A l'issue de l'entretien initial, on propose un établissement scolaire ainsi qu'un niveau de classe, avec ou non une inscription en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) dans laquelle est dispensé un enseignement intensif de la langue française, en tant que langue seconde (Cuq, 1991) et dans ses usages scolaires (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Davin-Chnane, 2005 ; Chiss, dir., 2007 ; Vigner, 2009) dans le respect des biographies langagières et la valorisation du plurilinguisme (Auger, 2011). Si cette offre est vécue pour la grande majorité des enfants comme une chance rassurante, elle peut ponctuellement être déclinée par la famille, auquel cas un débat s'ouvre : l'inscription en UPE2A peut-elle devenir une obligation pour la famille si celle-ci s'y oppose ? Le rapport des inspections générales soulevait ce paradoxe :

« Il semble que certains enfants aient été inscrits en CLIN ou en CLA¹³ contre le gré de leurs parents. Il convient de rappeler que tout enfant a droit à être inscrit en classe ordinaire, si tel est son souhait ou celui de sa famille. » (Klein, 2009 : 102)

Pourquoi ? Plusieurs motifs diversement liés au transport, à la défiance du communautarisme, à la francophonie et au handicap, peuvent être invoqués, précisés ci-après.

En premier lieu, des adolescents sont parfois contraints à de longs trajets dans des moyens de transport publics et coûteux, parfois paradoxaux. L'étude d'Evascol révèle un cas où élèves et enseignante prennent le même train pendant une trentaine de kilomètres pour rejoindre le collège où une UPE2A a été implantée tandis que le dispositif de soutien linguistique dans la ville d'origine n'a pas été reconduit, malgré le flux important d'élèves. La distance entrave alors éventuellement l'assiduité.

Par ailleurs, quelques dispositifs représentent plus particulièrement une nationalité. De ce fait, des parents, inquiets du communautarisme, ont exprimé leur réticence à inscrire leur enfant dans une classe « ghetto » perçue comme ségrégative, qui favorise peu les interactions en français et la découverte de la culture scolaire française. Pourtant, l'administration n'accède pas forcément à leur demande si le niveau scolaire avéré est inférieur au niveau cycle 2, pour ne pas risquer le décrochage et ménager des équipes éducatives déjà dépassées par

¹² <http://www.defenseurdesdroits.fr/fr/actions/protection-des-droits-libertes/reglement-amiable/reglement-amiable-15-005413-du-4-decembre>

¹³ Avant la circulaire de 2012, les dispositifs étaient généralement désignés classe d'initiation (CLIN) en primaire et classe d'accueil (CLA) dans le secondaire.

l'hétérogénéité des groupes surchargés en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), tandis que des établissements de centre-ville auraient de meilleures conditions d'accueil (Cherqui et Peutot, 2015 : 76-78). Dans certaines académies, des parents d'enfants issus de pays francophones (tels que la République Démocratique du Congo...) sont parfois déstabilisés de la proposition d'UPE2A, en raison de la nécessité de renforcer notamment les compétences écrites.

Enfin, évoquons un cas particulier : les enfants en situation de handicap dont le dossier médical est présenté en langue d'origine. Les dossiers auprès des Maisons Départementales pour les Personnes Handicapées (MDPH) sont préparés l'année scolaire précédant l'inscription et au vu des démarches administratives et au regard des places disponibles, des enfants arrivants peuvent être inscrits en UPE2A en attendant le déroulement de la procédure. Suivant la forme du handicap, cette expérience peut être rude pour eux mais aussi l'enseignant, non formé, gérant déjà un groupe classe avec des tensions. Pour exemple, dans l'académie observée, il fallut plusieurs semaines, la mobilisation de l'équipe éducative et l'arrêt maladie de l'enseignante pour qu'une Auxiliaire de la Vie Scolaire soit recrutée.

3.2 Les difficultés administratives liées à la double inscription pédagogique

En majorité, les personnes impliquées accueillent avec soulagement l'inscription en UPE2A mais celle-ci ne se fait pas sans complexité. Ces difficultés concernent en premier lieu l'élaboration d'un emploi du temps personnalisé et de façon liée, la saisie numérique de cette double inscription. Qu'il y ait une unité ou non, tous les enseignants enquêtés pour Evascol sont partagés sur la question de l'emploi du temps, satisfaisant pour une moitié d'entre eux et insatisfaisant pour l'autre moitié.

Les élèves allophones doivent bénéficier d'une double inscription : en classe banale et en UPE2A (circulaire de 2012). Il arrive que l'enfant soit rétrogradé dans la classe inférieure en raison du manque de place pour le niveau sollicité ou pour faciliter l'organisation de l'emploi du temps individuel de l'élève. L'inclusion peut être repoussée. Ainsi, dans l'académie observée, en décembre, maints collégiens allophones ne savaient s'ils relevaient de la 4^{ème} ou de la 3^{ème}... et donc, s'ils devaient prétendre à une orientation vers le lycée en fin d'année. Dans un dispositif étudié, quelques élèves ne bénéficiaient d'aucune heure de mathématiques de l'année si ce n'est avec leur professeur de français. L'élaboration de l'emploi du temps échoit souvent au professeur d'UPE2A (Mendonça Dias, 2012), mieux placé sur le plan pédagogique mais fragilisé dans un rôle de médiation auprès de ses collègues qui ne lui en reconnaissent pas forcément la légitimité. Cette négociation pourrait expliquer que l'officialisation de la classe de rattachement soit différée. A défaut de classe de rattachement (et même avec l'attribution de celle-ci), pas de manuel distribué. En effet, d'après les résultats à un questionnaire pour Evascol, 17 % des enseignants attestent qu'un manuel est remis à leurs élèves en ce qui concerne leur discipline.

Un « détail » technique complexifie la double inscription. Celle-ci doit être effective sur une application numérique, gérée par l'administration, or il n'est pas évident, techniquement, de faire figurer les élèves dans leur classe de rattachement avec une « option » UPE2A, ce qui a une incidence pour le suivi des élèves : sur internet, les professeurs de classe banale ne peuvent pas suivre le travail de l'élève concerné, absent de la liste et ignorent parfois son existence si celui-ci n'assiste pas à leurs cours (ce qui explique que les documents de classe pour les voyages scolaires ne lui sont pas distribués, etc.). Inversement, les enseignants d'UPE2A n'ont pas de vue sur ce qui se passe dans les autres cours lorsque les élèves y sont finalement inscrits. Par ailleurs, l'obtention des codes d'accès numérique permettant aux élèves et aux familles de suivre le travail de la classe et leurs résultats à distance n'est pas systématique. Des assistants de la vie scolaire se débattent pour trouver le meilleur moyen de vérifier les absences. De ce fait, chaque acteur a une vue partielle et parcellaire du travail mené, à travers le filtre de l'application numérique, ce qui se concrétise éventuellement par l'édition d'un bulletin scolaire lacunaire sur lequel des enseignants ne parviennent pas à apporter leur appréciation. Ce dysfonctionnement n'est pas sans soulever des interrogations pour les familles concernant l'enseignement dispensé à leur enfant, pour les enseignants des disciplines concernant l'importance de leur cours et pour les enfants concernant la valeur de leur travail. C'est ainsi que le pouvoir numérique, en l'absence d'une coordination nationale efficace, conduit parfois à des pratiques équivoques contre lesquelles chaque protagoniste finalement isolé, dans sa classe, son bureau ou la cour de récréation, cherche peut-être à apporter des solutions et auxquelles finalement il contribue. La circulaire n'ayant pas été accompagnée d'une réflexion fonctionnelle concrète de la mise en œuvre des unités pédagogiques, elle peut finir par se saboter. Concluons ici avec le constat des inspections générales, qui expliquerait ces imperfections :

« Ce désintérêt apparent de l'échelon national peut s'expliquer par sa confiance dans la capacité des académies à trouver la réponse appropriée à leur contexte. D'autres raisons peuvent aussi être avancées, notamment le fait que l'effectif de cette population scolaire n'est pas suffisant pour en faire une préoccupation constante de l'administration centrale, d'autant plus qu'il n'existe pas en sa faveur de pression de la société, contrairement à ce qui se passe pour la scolarisation des enfants handicapés. » (Klein, 2009 : 97)

Difficile effectivement quand les conditions de séjour sont instables, que le système scolaire est méconnu et que la langue française est peu maîtrisée de se mobiliser. C'est ainsi que toute évolution dépend de la responsabilité professionnelle des équipes éducatives, au regard de leur discernement dans l'évaluation des besoins et des effets de leurs actions et ce, en fonction de leur disponibilité.

4. Les besoins de formation professionnelle en UPE2A

D'après les réponses des enseignants de l'académie enquêtée, trois quarts d'entre eux ont suivi une formation – ne serait-ce de quelques heures – tandis que les autres se forment sur le terrain, voire reprennent des études. C'est d'autant plus vrai pour les enseignants de l'UPE2A dispensant un autre enseignement que le français (généralement, les mathématiques...) et qui

ne bénéficient généralement d'aucune formation. D'ailleurs, des élèves peu scolarisés antérieurement, non lecteurs, dont les besoins d'apprentissage sont les plus pressants et complexes, ont parfois les professeurs les moins formés : par exemple, sur 9 classes NSA, 6 enseignants n'avaient pas eu de formation spécifique (Mendonça Dias, 2012). De plus, parfois, à la solitude et aux difficultés des élèves fait écho l'esseulement de leur enseignant :

« J'ai traversé une période de découragement et d'isolement, je me suis mise à douter de mon travail, du bien-fondé de ma classe. J'évitais même la salle des profs ! »
(Croguennec-Galland, 2009 : 57)

Depuis la note de service de 2004, existe une certification complémentaire de français langue seconde et depuis 2013, le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) de lettres modernes propose une option « français langue étrangère et seconde », mais la formation initiale n'est pas forcément assurée, faute de moyens (Mendonça Dias, 2013).

Or, l'UPE2A est le seul dispositif non soumis à un programme spécifique : la circulaire de 2012 la présente à travers son organisation (emploi du temps et effectif) et sa caractérisation principale (enseignement du français), sans que ne soient définis des objectifs précis récents (Bertrand, Viala & Vigner, 2000), si bien que les élèves sont « libérés » de l'UPE2A une fois qu'une année scolaire s'est écoulée et ce, quelles que soient leurs compétences (Mendonça Dias, 2012). Théoriquement, un suivi linguistique devrait être prévu. En l'absence d'injonction institutionnelle et de contrôle de résultats, les enseignants de français disposent d'une grande liberté pédagogique avec un volume horaire enviable et nécessaire (d'après la circulaire de 2012, en primaire 9 heures et dans le secondaire 12 heures). Quelques uns développent une pédagogie du projet fédérant un groupe hétérogène en terme d'âge, de compétences et de richesses culturelles. Il est alors fascinant de découvrir la succession de projet ambitieux bâtis : concert pour la liberté, représentation théâtrale contre les discriminations, calligrammes autobiographiques plurilingues... Paradoxe s'il en est : ce sont les élèves et les enseignants les plus exposés aux attitudes discriminatoires qui portent ces projets, parfois en huis-clos, sans qu'ils ne parviennent toujours à des destinataires jeunes ou adultes qui pourraient y être sensibilisés.

En conclusion sur la scolarisation des élèves allophones

Depuis la première circulaire de 1970, des actions sont progressivement mises en place pour organiser un enseignement plus adapté aux élèves allophones arrivants, actions qui passent par un temps d'accueil, une évaluation diagnostique, des documents traduits, un emploi du temps personnalisé, des enseignants dédiés pour un enseignement intensif du français de sorte que les élèves puissent trouver le plus rapidement leur place au sein de l'école française... Néanmoins, si une circulaire encadre ces actions, elle n'en garantit pas les moyens opérationnels, ni les moyens humains qui, en dépit des élans individuels et des nécessités

pédagogiques avérées, demeurent tributaires des aléas décisionnaires variables géographiquement, en fonction des individus, et dont on peut difficilement mesurer les effets en l'absence de suivi de cohorte. Peut-être, dans quelques années, le débat sera devenu superflu, l'école inclusive aura effectué sa révolution et l'UPE2A apparaîtra réactionnaire ? Pour l'heure, une réflexion sur les modalités concrètes de prise en charge des élèves allophones demeure encore une étape nécessaire pour que l'école prenne ses responsabilités vis-à-vis des enfants qu'elle accueille.

Références bibliographiques

Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n° 0099 du 27 avril 2013.

Auger N. (2011). *Elèves nouvellement arrivés en France*, Réalités et Perspectives pratiques en classe, Editions des archives contemporaines.

Boutan P. (1996). « *La langue des Messieurs* », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Armand Colin, Coll. Formation des enseignants.

Caille J.-P., Lemaire S. (2009). *Les jeunes « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?* France Portrait social 2009, Insee, novembre 2009.

Cherqui G., Peutot F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette FLE.

Chiss J.-L. (dir.) (2007). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, coll. Langues & didactique.

Chnane-Davin Fatima (2005). *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. CUQ, Université Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT.

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

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

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

Cyrułnik B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Ed. Odile Jacob.

Duparc F., « Traumatismes et migrations. Première partie : Temporalités des traumatismes et métapsychologie », *Dialogue* 3/2009 (n° 185), p. 15-28. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-dialogue-2009-3-page-15.htm.

Goï C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de ville école intégration, rééd. 2015.

Huver E. (2009). *Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues*, Les cahiers de l'Asdifle, n° 20, p. 149-168.

Huver E. et Goi C. (2010). « Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », Cahiers de sociolinguistique. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1.htm>

Klein C. & Salle J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

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

Lorcerie F. (2003). *L'École et le Défi ethnique. Éducation et intégration*, Paris, Issy-les-Moulineaux, INRP/ESF Éditeur.

Mendonça Dias C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT. Disponible en ligne : <http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/theses/>

Mendonça Dias C. (2013). « L'inauguration d'une option FLES dans les ESPE », XXIème Congrès du Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, *Quelle(s) formation(s) au cœur des Centres de Langues*, Université de Bordeaux Segalen, 28-30 novembre 2013. Disponible en ligne : <http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/loption-fles/>

Mendonça Dias C. (prévu pour 2016). *Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire*, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique.

Mestre C., Moro M.-R. (2011). *Partir. Migrer. L'éloge du détour*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Note de service du 19 octobre 2004, *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*.

Robin J. & Touahir M. Note d'information n° 35 – « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », octobre 2015, DEPP.

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.

Schweitzer L. (2009). *Les discriminations en France*, éd. Robert Laffont.

Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Vigner G. (2008). « D'une généalogie à une méthodologie – le FLE2 dans les programmes du ministère de l'Éducation Nationale », dans Castellotti Véronique, Huver Emmanuelle (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, GLOTTOPOL, N°11, janvier 2008, p. 34-43.

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

Dictionnaires, par ordre chronologique

Furetière A. (1690 Rééd.). *Dictionnaire universel contenant generalement tous les mots françois.*

Grand Dictionnaire Universel de Larousse publié à partir de 1866.

Emile Littré, *Dictionnaire Le Littré*, 1877.

Godefroy F. (1883). *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes, du IXème au XVème siècle*, tome 2, rééd. Kraus, Liechenstein, 3^{ème} rééd., 1969.

Robert P. (dir.) (1951). *Le Grand Robert de la Langue Française*, Robert.

Paul Imbs (dir.) (1979). *Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIXème et du XXème siècle*, tome septième, Centre National de la Recherche Scientifique.

Grand Dictionnaire de la langue française de Larousse, 1986.

Rey A. (dir.), (1992, rééd. 2006). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert.

Benbassa E. (dir.) (2010). *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Larousse A présent.

Huguet E. (dir.). (rééd. 1946). *Dictionnaire de la langue française du XVIème*, tome troisième, Didier.