

Apprentissage du FLE : les dispositifs ouverts (UPE2A) qui enferment

Julie PREVOS ZUDDAS

Université de Lorraine. France

Résumé : Dans le cadre d'une recherche doctorale en sociolinguistique, nous nous intéressons à la problématique des apprenants allophones. Plus de 50 000 élèves étrangers intègrent les établissements du secondaire français chaque année. L'institution les scolarise dans des unités pédagogiques pour les allophones arrivants (UPE2A), c'est-à-dire des dispositifs ouverts et autonomes, pour valoriser l'inclusion rapide en classe ordinaire. Pourtant, ce dispositif d'apprentissage linguistique, localisé dans les établissements français à faible mixité sociale, constitue une fermeture, voire une ségrégation scolaire et sociale. La volonté institutionnelle homogénéisée d'un apprentissage rapide de la langue française courante aboutit conséquemment à plusieurs difficultés pour les élèves allophones, au parcours scolaire plus qu'hétérogène. Dans cet article, nous ferons un bilan de la scolarisation des enfants étrangers depuis les années 1970 avant d'aborder la question de leur scolarisation en UPE2A, ce qui nous mènera à développer la question de la ségrégation scolaire en France. **Mots clefs :** UPE2A ; dispositif ; allophone ; apprentissage ; FLE ; ségrégation ; socioéconomique

Abstract : As a doctoral student, we are interested in the allophone problem and in particular the literacy levels in the framework of a sociolinguistic research. More than 50,000 foreign students are enrolled in French secondary school every year. The institution enrolls them in educational units for foreign pupils (UPE2A), that is to say open systems which promote rapid inclusion in the ordinary class. However, this system of language learning in institutions with a low social mix is, in fact, a closure, even a segregation of schools and social. The institutional will of a rapid learning of the current French language has several difficulties for foreign students, with a more than heterogeneous educational background. In this article, we will take stock of the schooling of migrant children since the 1970s before addressing the issue of their schooling in UPE2A, which will lead us to develop the issue of school segregation in France.

Keywords: UPE2A; Device; Foreign students; Learning; FLE; Segregation; Socioeconomic

Introduction

Notre recherche doctorale nous a conduits à enquêter auprès d'élèves allophones scolarisés dans plusieurs structures publiques d'enseignement secondaire. Scolarisés conjointement en dispositifs ouverts et en groupes-classes ordinaires, les apprenants allophones sont considérés par l'institution comme un groupe plutôt homogène caractérisé par sa non maîtrise de la langue française, situation à laquelle l'Éducation nationale tente de remédier rapidement. Or, non seulement les élèves allophones constituent un panel très hétérogène linguistiquement mais ils sont également dans des situations scolaires et personnelles variables. En revanche, leur situation socioéconomique tend à l'homogénéité, qui se traduit par une localisation similaire dans les zones géographiques de migration, plutôt urbaines et reconnues comme des territoires aux enjeux socioéconomiques et culturels spécifiques.

La question de la scolarisation des enfants migrants – que l'institution a rebaptisés régulièrement – constitue aujourd'hui encore une problématique non réglée et qui, sous couvert de prise en charge adaptée, évolutive et variable, enferme les apprenants allophones dans une ségrégation scolaire et sociale.

1. Des prémices de la scolarisation différenciée aux UPE2A¹

C'est dans les années 1970 que la problématique de la scolarisation des enfants étrangers émerge en France, du fait de circonstances historiques – même si l'enseignement aux enfants non francophones existe déjà, bien qu'aucun texte ne fasse mention de cette spécificité de l'enseignement dans les programmes de l'Éducation Nationale.

La vague d'immigration est, en 1972, selon le Ministère de l'intérieur, à son apogée. En réalité, les modalités de l'immigration ont changé : les travailleurs bénéficient désormais du regroupement familial. Leurs enfants se retrouvent donc scolarisés en France dans une langue qu'ils ignorent. Dans le même temps, en urgence, sont créées les classes d'initiation (CLIN) et les cours de rattrapage intégrés (CRI), qui sont des solutions provisoires et non satisfaisantes.

En 1973, les classes d'adaptation en collège (CLAD) sont créées pour accueillir pendant un an les enfants qui ont auparavant été scolarisés. Les apprenants jamais scolarisés avant leur migration bénéficient de deux ans de formation mais dans la même structure, alors que les deux situations d'apprentissage divergent.

¹ UPE2A pour unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

« Cet amalgame a entraîné des dérives au cours de la décennie suivante : les élèves peu scolarisés antérieurement restaient plusieurs années en classe d'adaptation sans perspective d'orientation ; les enseignants ont hésité à les envoyer dans des classes ordinaires. Par ailleurs, même les élèves qui avaient suivi une scolarité régulière dans leurs pays étaient parfois maintenus de trop nombreuses années dans les classes d'initiation ». (Faupin, 2015 : 38)

Dès les années 1980, l'institution fait évoluer ces structures, qui sont destinées désormais à l'apprentissage du français pour les « enfants étrangers nouvellement arrivés en France » (ENAF), avec prescriptions pédagogiques. Cependant, le bilan est négatif : *« faible efficacité, absence de pertinence des méthodes pédagogiques, manque de formation et faible nombre des enseignants, affectations des élèves contestables »* (Klein, 2009, p. 8). Le terme de « classe d'accueil » remplace celui de « classe d'adaptation » pour souligner le caractère temporaire de la scolarisation dans la structure spécifique. L'élève est alors doublement inscrit : dans la classe qu'il doit rejoindre quand son niveau de français le lui permet et dans la classe d'accueil.

En 1999, l'institution reconsidère la question allophone car le nombre d'ENAF, augmente sensiblement². Un *Bulletin Officiel* centré sur la question est publié en 2002 – soit 4 ans après l'application de la loi RESEDA, l'équivalent d'un cycle de collège. Le principe de scolarisation en structure d'accueil est encore doublé par une inscription en classe ordinaire pour les apprenants de moins de 16 ans. Les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) sont créés (en remplacement des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) qui avaient vus le jour à Lyon), avec assimilation entre deux problématiques migratoires différentes. C.Cortier interroge la volonté institutionnelle de réorganiser la prise en charge d'enfants non francophones :

« La réitération, dans les textes officiels, de l'obligation de restreindre l'accès des structures spécifiques aux élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) et de limiter la durée de leur séjour dans ces classes peut être interprétée comme une volonté de lutter contre une tendance « ségrégative » existant dans les établissements, à faire des classes d'accueil traditionnelles des classes reléguées ou des filières d'une part et, d'autre part, comme une volonté d'éviter l'assimilation entre enfants nouvellement arrivés et enfants ou petits-enfants d'immigrés nés en France ». (Cortier, 2007 : 140)

² L'arrivée massive des apprenants allophones est à corréliser avec la loi RESEDA, loi relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France au droit d'asile (1998)

C'est pourquoi les UPE2A, créées en 2002, sont des dispositifs ouverts et non plus des structures fermées : la souplesse des premiers permet aux apprenants allophones d'être rapidement en contact avec les élèves natifs de leur âge et de côtoyer les structures scolaires ordinaires. Pour C. Cortier, l'inclusion en cours disciplinaires est positive, « *ces disciplines étant à la fois apport de connaissances et accès aux fonctions langagières indispensables à l'intégration* » (Cortier, 2007 : 41). La maîtrise du français n'est plus un préalable, depuis 2002, à l'intégration en classes ordinaires avec les natifs.

La circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 fixe à nouveau les modalités de scolarisation des ENAF. La durée maximale de passage en UPE2A est d'un an avec une inclusion en classe ordinaire favorisée par un temps limité à huit heures en classe UPE2A (douze heures si l'élève n'a jamais été scolarisé antérieurement), le temps restant étant passé avec le groupe-classe ordinaire. L'institution ne distingue pas le type d'inclusion en classe ordinaire selon que les allophones ont été ou non scolarisés (et dans quelles conditions et/ou circonstances) avant leur arrivée sur le territoire français, ni les mineurs isolés des apprenants migrant en famille.

2. Scolarisation des élèves non francophones en France

2.1. Des élèves *immigrés* devenus *allophones*

Élèves à intégrer, enfants de travailleurs migrants, enfants d'immigrés, enfants étrangers, non francophones... les qualificatifs se sont succédés depuis les années 1970, reflets des préoccupations sociales et politiques françaises.

L'acronyme ENAF a remplacé, en 2002, l'expression *primo-arrivants*. Désormais, l'institution a tendance à regrouper ce public scolaire sous la dénomination hétérogène *d'élèves à besoins particuliers* (EBP) – l'acronyme faisant référence à toutes les adaptations nécessaires à la prise en charge obligatoire de tous les élèves depuis la loi de 2005³.

En 2013, le qualificatif *allophone* a remplacé le groupe nominal *élève nouvellement arrivé en France* pour désigner les enfants migrants ne parlant pas la langue française. L'institution distingue alors les apprenants en les dénommant selon une caractéristique essentiellement linguistique et non plus dans le cadre d'une problématique sociale. Or, d'une part,

« L'origine sociale apparaît comme le facteur de différenciation le plus déterminant : son influence s'exerce ainsi plus fortement que celle du sexe (même si la relégation apparaît aussi comme une inégalité sexuée), de l'âge ou encore de

³ La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances a pour visée de développer des actions en faveur de la scolarisation des élèves en situations de handicap pour une école pour tous.

l'affiliation religieuse. Les enfants issus des classes populaires sont donc les plus concernés par l'élimination, la relégation et le retard scolaire. » (Jourdain, Naulin, 2011 : 41-42)

D'autre part, J. Sallé souligne l'hétérogénéité à laquelle fait référence le terme d'allophone car il « concerne les origines géographiques, les conditions de séjour sur le territoire français, les parcours scolaires, les bagages linguistiques etc. [et] s'exprime aussi par d'importantes variations de flux et une répartition territoriale hétérogène et mouvante ». (Sallé, 2012 : 16).

Ainsi,

« Élève « allophone » signifie un élève qui parle une autre langue première – et même seconde quelquefois que le français : il est né et a vécu dans une autre langue, il a éventuellement une vie familiale dans une autre langue. Concrètement, le mot « allophone » recentre la problématique autour de la langue, et non plus autour des circonstances sociales de l'arrivée de l'élève. Il y a des élèves qui sont allophones et qui ne sont pas « nouvellement arrivés » en France, mais qui y vivent et qui ont un rapport lointain avec le français pour des questions sociales ou familiales. En parlant d'élèves allophones, on parle d'élèves qui ont un besoin spécifique qui s'appelle « apprentissage du français », question linguistique et non politique ». (Cherqui et Peutot, 2014 : 21)

La notion recouvre donc plusieurs situations d'apprentissage. Tous les apprenants sont *allophones* et tous sont scolarisés dans le même dispositif et selon des modalités similaires.

Pour illustrer notre propos, nous évoquerons les données récoltées pour notre recherche doctorale en cours⁴ qui porte sur l'analyse des niveaux de littératie d'apprenants allophones⁵ scolarisés dans des collèges de catégories différentes⁶ – pour observer les modalités d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et de scolarisation (FLSco)⁷ et pour

⁴ Notre recherche sociolinguistique est qualitative. Elle prend appui sur cinq types de données récoltées auprès de 33 apprenants allophones dans deux établissements secondaires publics. Il s'agit des travaux scolaires écrits (transmis par des professeurs de Lettres sur l'année 2015-2016), des bulletins des apprenants suivis, d'un questionnaire sociolinguistique, d'un entretien d'explicitation et d'un écrit autobiographique de projection migratoire (une production discursive sans contrainte formelle sur la migration et les projets de l'apprenant).

⁵ Un tableau récapitulatif est donné en annexes I et II.

⁶ Depuis la rentrée 2016, un classement des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) repose sur les conditions financières définies par les effectifs, l'offre de formation, l'environnement et la complexité de l'organisation pédagogique. (BO spécial du 10 septembre 2015).

⁷ J.-P. Cuq inclut le concept de français langue seconde (FLS) dans le champ du FLE au regard de la situation des apprenants pour qui le français « n'est ni la seule, ni la première langue parlée » (Cuq, 1991 : 40). W. Klein définit le FLS en l'opposant à la L1 des apprenants et à la langue étrangère, le FLS étant acquis dans le milieu social ou en situation d'enseignement (Klein, 1989 : 33). Quant au FLESCO, selon F. Davin et J.-P. Cuq, c'est « une langue qui apprend à l'élève son "métier d'élève" et les comportements à adopter » (Davin, Cuq, 2007 : 25).

mesurer l'influence du contexte scolaire notamment sur le développement des compétences littéraciques⁸. Dans ce cadre, nous observons que les 33 apprenants enquêtés sont originaires d'Italie, de Serbie, d'Ukraine, de Bulgarie, de Géorgie, de Roumanie, d'Albanie, d'Arménie, de Syrie, de Turquie, du Liban, d'Algérie, du Maroc, des États-Unis d'Amérique, du Brésil et du Mali. Ce rapide tour d'horizon montre leur hétérogénéité linguistique. 8 sont monolingues, 25 sont plurilingues. Cette hétérogénéité linguistique se double de la problématique de la situation variable de l'apprentissage car 6 d'entre eux n'ont jamais été scolarisés avant leur arrivée sur le territoire français, et 2 l'ont été pour la première fois en Espagne, au cours de leur transit vers la France. Sur 33 apprenants, 3 sont des mineurs isolés. Il y a bien une variabilité linguistique, scolaire et personnelle.

2.2. Organisation et fonctionnement des UPE2A

Les dispositifs des UPE2A sont variables. D'une part, parce que le FLS et le FLSco, n'ont pas de statut, contrairement aux autres disciplines enseignées qui sont définies par des préconisations officielles. Le FLE et le FLSco ne sont considérés ni comme un enseignement commun, ni comme un enseignement de complément et ils ne bénéficient d'aucune dérogation horaire dans les instructions officielles nationales.

D'autre part, la gestion des UPE2A est déléguée aux Académies qui peuvent les modifier en termes de localisation, de moyens financiers et/ou humains supplémentaires. Les UPE2A étant des dispositifs ouverts, elles ne sont pas pérennes car ce ne sont pas des structures ancrées dans un environnement géographique et matériel défini. Au sein de chaque Académie, les établissements organisent l'inscription du FLE/FLSco dans l'emploi du temps des apprenants concernés (évalués en amont par les CASNAV) et gèrent, aléatoirement, les moyens financiers et/ou humains qui leur sont éventuellement attribués, si bien que le sénateur A. Gattolin signale la fragilité du système :

« Une fois l'année scolaire écoulée, nombre des élèves scolarisés en UPE2A ont des acquis fragiles qui demanderaient à être consolidés au long d'une seconde année. S'ils sont parfois « gardés » en UPE2A c'est grâce à un emploi du temps adapté, ce qui n'est pas toujours possible » (Gattolin, 2016)

⁸ La littératie influence les processus de pensée et d'apprentissage selon le positionnement de chaque individu par rapport à la lecture et à l'écriture, en fonction de sa conception de l'apprentissage et de la pratique littéracique qu'il connaît.

La prise en charge des élèves allophones n'est pas homogène ni uniformisée. Elle apparaît comme inégalitaire à divers égards, notamment au regard de la formation, hétérogène, des professionnels de l'éducation.

2.3. Quelle formation des professionnels éducatifs ?

Certains professeurs référents, qui gèrent les UPE2A au sein des établissements, ont obtenu une certification complémentaire. Il s'agit d'une reconnaissance officielle et académique des compétences acquises par l'expérience - sans nécessité de suivre une formation préalable – dans un domaine ne relevant pas du concours initial des enseignants qui la passent.

Ces professeurs peuvent faire appel, au sein de l'établissement, à des professeurs volontaires (qui peuvent être formés et/ou avoir une certification complémentaire ou pas) ou à des assistants pédagogiques (qui « assurent exclusivement des fonctions d'appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques au sein des établissements publics d'enseignement du second degré ⁹ »).

Enfin, les apprenants allophones, inclus en classes ordinaires, suivent les cours dispensés aux élèves natifs dans lesquels les professeurs de secondaire, spécialisés dans une ou deux disciplines, sont invités à adapter leurs pratiques et les évaluations – mais ils peuvent ne pas le faire. Dans le cadre de notre recherche, les professeurs enquêtés nous ont confié leur désarroi face à cette situation professionnelle. Parmi les nouveaux titulaires de l'Éducation nationale qui ont dû choisir une option au CAPES de Lettres modernes (principal concours de recrutement des professeurs de français), seulement 9,5% d'entre eux ont pris, en 2015, l'option FLE/FLSco. Les professeurs titularisés avant la réforme de 2014 n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique, ou alors d'une ou plusieurs journées de sensibilisation selon les Académies de rattachement.

Les professeurs qui ont participé à notre recherche¹⁰, peu ou pas formées en FLE/FLSco, interrogent la formation continue des enseignants qu'elles estiment inadaptée, voire inefficace. La formation sur les EBP repose en effet sur le volontariat (que nous supposons dû à une cause principalement budgétaire, en termes de moyens financiers et humains) alors que

⁹ Décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 modifié par le décret du 22 septembre 2005.

« Au sein du réseau "ambition réussite", les profils à recruter et l'organisation des services sont définis au sein du "comité exécutif" du réseau, en collaboration avec l'IPR chargé de l'éducation prioritaire et l'IEN de circonscription. » (Circulaire N°2006-065 du 5-4-2006).

¹⁰ Un tableau synthétique est proposé en annexes III.

l'ensemble des professeurs est confronté aux EBP. Cette formation continue est variable (d'une journée de formation pluridisciplinaire à 30 journées sur deux ans). Surtout, ces professeurs dénoncent la tendance à la formation pluridisciplinaire, en présentiel ou à distance, généralisée à l'ensemble des établissements et des équipes – notamment depuis la mise en place des nouveaux programmes dits « du socle ». Les six professeurs décrivent ces types de formation comme des réunions plénières qui servent davantage aux inspecteurs à présenter les préconisations officielles plus qu'aux enseignants – qui attendent des outils pédagogiques disciplinaires et non des pistes didactiques à s'approprier.

Concernant l'enseignement de la discipline « français », les programmes en vigueur depuis septembre 2016 l'envisagent comme un des « langages pour penser et communiquer » que l'ensemble de la communauté éducative développe et l'étude de la langue est présentée désormais comme un outil au service des apprentissages scolaires. Aussi la dotation horaire a-t-elle diminué (passant de 5 heures par semaines à 4h30, par exemple, pour un élève de 6^e¹¹). Nous ne pouvons, dans cet article, développer les considérations didactiques institutionnelles mais, force est de constater que le FLE/FLSco est envisagé comme la part congrue de l'enseignement du français, alors que le nombre d'allophones ne cesse d'augmenter, que les heures attribuées à l'enseignement de la langue française diminuent. S'il est inscrit dans les instructions officielles que les EBP (dont font partie les allophones) développent leurs compétences langagières « grâce à l'accompagnement personnalisé ou dans un enseignement pratique interdisciplinaire » (Gattolin, 2016), les modalités de mise en œuvre sont définies de façon autonome par chaque établissement. Or, la plupart des UPE2A est située dans des zones de faible mixité sociale ou en zone éducative prioritaire (ZEP).

3. Ségrégation scolaire et échec de l'enseignement

Les UPE2A sont situées dans les établissements à faible mixité scolaire et l'affectation des apprenants allophones tient compte des possibilités d'accueil à une distance raisonnable du domicile. Il y a donc une corrélation entre lieu d'habitation (lié au niveau socioéconomique de chacun) et lieu de scolarisation, ce qui crée un maillage limité et une sectorisation socioéconomique, voire ethnographique car

globalement, la proportion d'élèves de nationalité étrangère est nulle ou très faible dans une grande majorité d'établissements et dépasse les 20%, 25%, voire 30% dans une petite minorité de collèges situés dans les quartiers défavorisés des grandes capitales régionales. [...] la proportion d'élèves

¹¹ En 1972, la dotation horaire était, en 6^e, de 6h par élève dont la moitié en demi-groupe. Un professeur certifié enseignait 9h de français par groupes classes (il avait donc en charge 2 classes contre 4 en 2017).

étrangers scolarisés varie aussi sensiblement selon les académies. Elle est importante dans les académies de Créteil (6,6%), Paris (7,3%), Corse (7,4%); faible dans les académies [...] à l'écart des principaux flux migratoires. (Merle, 2012 : 12-13)

P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont, dès les années 1960, évoqué la corrélation entre réussite scolaire et niveau socioéconomique, sous l'angle culturel, « les étudiants [ayant] des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée (Bourdieu, Passeron, 1964 : 30). La sectorisation a un impact sur l'apprentissage car les enfants issus de milieux populaires – caractérisés par un niveau socioéconomique faible – possèdent majoritairement un capital culturel fragile.

En 1982¹², la France crée les ZEP. L'objectif est de compenser les inégalités scolaires entre les différents groupes sociaux. Le principe égalitaire éducatif est alors rompu car « les collèges situés dans ces zones allaient ainsi bénéficier de moyens supplémentaires et d'une plus grande autonomie pour faire face aux difficultés d'ordre scolaire et social qu'elles connaissent, suivant le principe de "discrimination positive" » (Lessard, Carpentier, 2015 : 25). L'institution y renforce les moyens éducatifs et financiers, ce qui a des conséquences paradoxalement opposées à la visée institutionnelle : si les projets pédagogiques qui y sont institués mobilisent les enfants sur le vivre ensemble, ils creusent l'écart scolaire, en termes de compétences et de connaissances, avec les élèves scolarisés dans des établissements à plus forte mixité sociale ou dans les établissements de « ghettoïsation vers le haut » (Merle, 2012 : 80), les « ghettos dorés » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 2007). Si bien qu'

« à l'enthousiasme et aux engagements de ceux qui, au début des années quatre-vingt, tenaient les ZEP pour le laboratoire du changement social en éducation, a fait suite un désenchantement certain devant la persistance des difficultés et devant un bilan décevant : les résultats d'ensemble n'ont pas décollé, les écarts entre les zones et établissements hors ZEP ne sont pas ou guère réduits » (Bouveau, Richex, 1997 : 105)

C. Ben Ayed, S. Broccolichi et B. Monfroy expliquent que le processus paradoxal s'est répété, voire accru, lors de l'assouplissement de la carte scolaire, en 2007 (il s'agissait alors de contrer le mécanisme de la ségrégation scolaire et sociale, largement engagé, en favorisant l'accès des élèves de milieux populaires aux établissements les plus prisés) :

¹² 360 ZEP sont créées et comptabilisent 10% des collégiens. EN 1997, 558 ZEP scolarisent 370 000 collégiens, soit 14,3% des collégiens. Les ZEP sont typées socialement et sont concentrées sur les grandes agglomérations. Paris à part, les communes de plus de 200 000 habitants scolarisent 31,3% des élèves en ZEP et 20% des élèves hors ZEP. La proportion d'étrangers dans les ZEP est de 16,9% (pour 5,3% hors ZEP dans ces communes) (MEN, RERS, 1998).

« En ce qui concerne les principales évolutions repérables en France consécutivement à l'assouplissement de la carte scolaire, ces premiers constats incitent à distinguer la phase où les dérogations accordées augmentent rapidement (aux rentrées 2007 et 2008) et celle où cette augmentation prend fin. Et de fait, c'est surtout entre 2006 et 2008 qu'apparaissent des ruptures d'évolution témoignant d'une fuite accélérée des collèges du bas de la hiérarchie sociale des recrutements et d'une intensification des processus ségrégatifs ». (Ben Ayed, Brocholicchi, Monfroy, 2013 : 44)

M. Thauvel-Murat et F. Richard notent que l'expertise des effets négatifs des créations de zones est mentionnée dans un rapport de l'inspection générale daté de 2007 alors qu'un nouveau programme, RAR – pour réseau ambition réussite – est inauguré en 2006, qui sera ensuite décliné sous différentes variantes :

« Le rapport de l'inspection générale réalisé à la rentrée 2007 est très interrogatif sur les effets positifs de l'assouplissement de la carte scolaire. Il pointe « dans les collèges de quartiers défavorisés des mixités sociale et scolaire en baisse », « des effets contrastés dans les établissements attractifs » et « une concurrence plus ouverte avec l'enseignement privé ». Le rapport de la Cour des comptes de 2009 mentionnait la baisse des effectifs de 168 collèges du RAR sur un total de 254 ». (Thauvel-Murat, Richard, 2013 : 13)

De même, le programme collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (CLAIR) « expérimenté à la rentrée 2010 dans 106 établissements, constitue également une figure de mise à l'écart. Les établissements concernés se caractérisent par la concentration des élèves en grande difficulté et la fréquence des violences scolaires. » (Merle, 2012 : 42). La visée de cette discrimination est de renforcer les équipes pédagogiques en les stabilisant (les enseignants en CLAIR sont souvent des professeurs inexpérimentés, en poste provisoire et, s'ils sont en poste fixe, les demandes de mutation sont plus importantes¹³) pour favoriser l'égalité des chances des élèves.

En réalité, le programme CLAIR, remplacé en 2011 par le programme ECLAIR (étendu à 1225 écoles), est une variation du programme RAR inauguré en 2006. Ce programme tend à restructurer le collège selon une distinction inédite et tripartite entre collèges RAR¹⁴, collèges

¹³ 28% des professeurs en RAR ont moins de 30 ans (contre 13% en collège ordinaire en France) et la moyenne de départ est de 2 à 3 ans. L'instabilité des équipes pédagogiques nuit aux élèves mais elle est aussi un indicateur des conditions de travail difficiles – « le *burn-out* des enseignants en poste dans ces établissements [est de] plus d'un sur six [...] » (Merle, 2012 : 66)

¹⁴ 75,5 % des élèves scolarisés dans ce type d'établissement est d'origine populaire (contre 37,9 % en collège ordinaire) ; 34,3 % entrent en sixième « en retard » (contre 14,8% en collège ordinaire).

de réseau réussite scolaire (RRS) et collèges ordinaires. Elle a pour conséquence la réduction du nombre d'élèves par classe (2 élèves en moins par classe en début d'année) et la dotation horaire supplémentaire, modulable et fluctuante (aux effets difficilement observables par les recherches selon la Cour des comptes en 2010¹⁵) est laissée au libre arbitre des établissements RAR. Ces efforts financiers ne compensent pas la disparité entre apprenants car

« le creusement des inégalités sociales et la concentration de populations en grande difficulté sur certains territoires ont été tels depuis plus de dix ans que la mixité sociale a reculé, voire disparu dans beaucoup d'écoles et d'établissements. Les écarts de résultats se sont aussi accrus entre les élèves des écoles et des collèges qui concentrent le plus de difficultés et les autres. Le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e est ainsi de 20,4 % dans les actuels collèges Éclair et de 17,2 % dans les actuels collèges RRS, alors qu'il est de 11,2 % dans les collèges hors éducation prioritaire. » (MEN, 2014, circulaire 2014-077)

Cette discrimination scolaire a un impact sur les élèves allophones, scolarisés dans ces mêmes zones prioritaires alors que la mixité sociale devrait être préconisée pour une intégration réussie. Les élèves allophones enquêtés, en UPE2A ou exclusivement scolarisés en classe ordinaire, sont élèves dans des établissements type RRS et ECLAIR (désormais REP et REP+), qui sont leur établissement de secteur.

Au regard de cette brève analyse, il ressort que les dispositifs des UPE2A, installés dans des établissements à la faible mixité sociale, au fonctionnement autonome et variable, sont, en réalité, des espaces cloisonnés et sclérosants.

Conclusion

Le nombre d'élèves allophones ne cesse d'augmenter, en même temps que l'enseignement doit faire face aux besoins particuliers complexes des élèves, depuis la loi de 2005 sur l'égalité de l'accès à l'enseignement. Les changements de noms successifs – des apprenants, des structures et des zones d'ancrage de ces dernières – n'ont pas suffi à régler la problématique allophone liée à des facteurs socioéconomiques, ethniques et ethnographiques auxquels les politiques éducatives successives n'ont pas su faire face, malgré l'ambition de socialisation affichée.

La réponse institutionnelle, homogène, à une problématique linguistique et scolaire largement hétérogène consiste désormais en une politique éducative de l'inclusion rapide (non plus une

¹⁵ Le surcoût est estimé à 10 à 15%. (Mission interministérielle 2010).

intégration) en cours disciplinaires ordinaires avec les natifs. Sur le terrain, les dispositifs scolaires de prise en charge, ouverts pour plus d'autonomie, se soldent par une scolarisation massive dans des zones d'éducation prioritaire – par des personnels volontaires et engagés mais, somme toute, peu formés – ce qui ne permet pas de développer une mixité sociale ni un accès à la culture des populations concernées, plus fragiles.

Les modalités de l'apprentissage du FLE vont paradoxalement à l'encontre d'une vraie politique inclusive et augmentent la ségrégation scolaire ainsi que « les inégalités de parcours scolaires » (Brinbaum, Primon, 2016 : 39) si bien que les élèves allophones sont majoritairement orientés, en fin de collège, dans les voies professionnelles ou techniques ou, lorsqu'ils sont orientés dans des voies générales, leur élimination est reportée ultérieurement (Beaud, 2017).

La ségrégation scolaire des apprenants allophones est donc protéiforme et toujours d'actualité.

Références bibliographiques

1. BEAUD S. 2017. *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, coll. Sciences sociales, Éditions Rue d'Ulm, Paris.
2. BEN AYED, Ch & BROCCOLICHI. S & MONFROY, B. 2013, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », in *Éducation & formations, les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, n°83, MEN, Paris, pp. 39-58.
3. BOURDIEU. P & PASSERON. J-C. 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de minuit, Paris.
4. BOUVEAU P & ROCHEX. J-Y. 1999, *Les ZEP, entre école et société*, coll. « Enjeux du système éducatif », Hachette éducation, Paris.
5. BRINBAUM. Y & PRIMON. J-L. 2016, « Expériences des discriminations à l'école de jeunes descendants d'immigrés d'après l'enquête "Trajectoires et origines"(TEO), in GALLAND, Olivier (dir.), *La France des inégalités. Réalités et perceptions*, Presse de l'Université Paris-Sorbonne, Paris.
6. CHERQUI. G & PEUTOT F. 2014, « École inclusive : reconnaître le droit à la réussite » in *Le français dans le monde*, n° 396.
7. CORTIER. C. 2007. « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française », in RAYNAL, Marie (dir.), *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française* Diversité n° 151, pp.139-145.
8. CUQ. J-P & DAVIN-CHNANE F. 2007. Français langue seconde : un concept victime de son succès ?, in VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp.11-28), De Boeck, Bruxelles.
9. 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*. Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis, HAL Id: tel-01170512

10. GATTOLIN A. 2016. Question écrite n° 21999, *Journal Officiel du Sénat*, 2 juin 2016.
11. URL : <https://www.senat.fr/questions/base/2016/qSEQ160621999.html>
12. JOURDAIN. A & NAULIN. S. 2011. *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*, coll. Sociologies contemporaines, Armand Colin, Paris.
13. KLEIN. W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris.
14. LESSARD. C & CARPENTIER. A. 2015. *Politiques éducatives. La mise en œuvre*, coll. « Éducation et Société », PUF, Paris.
15. MEN. 2014. circulaire 2014-077
16. MERLE. P. 2012. *La ségrégation scolaire*, coll Repères, La découverte, PUF, Paris.
17. PINÇON. M & PINÇON-CHARLOT. M. 2007. *Les ghettos du Gotha : comment la bourgeoisie défend ses espaces*, Le seuil, Paris.
18. SALLE J. 2012. « Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France », in KLEIN, Catherine (Dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, (pp15-20), CNDP.
19. THAUREL-RICHARD. M & MURAT. F. 2013. « Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 », in *Éducation & formations, les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, n°83, MEN, Paris, pp.11-24.

Tableau 1 : éléments sur le profil des apprenants enquêtés

apprenant ¹⁶	année de naissance	sexe	pays d'origine	L1/ L2	arrivée en France	début de la scolarisation en France	classe	collège
1	2001	M	Serbie	L1serbe L2kosovar	2012	2013 ?	5 ^E	-
2	2002	M	Roumanie	roumain	2014	2014	5 ^E	
3	2000	F	Roumanie	L1roumain L2espagnol	2014	?	UPE2A	
4	1999	M	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	2015	2015	UPE2A	
5	2004	F	Algérie	algérien	2015	2015	6 ^E	
6	2003	M	Géorgie	L1géorgien L2 russe	2010	2010	5 ^E	
7	2004	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain L3 espagnol	?	2015	UPE2A+ 6 ^E	
8	2004	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	?	?	UPE2A	
9	2002	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain L3 espagnol	2011	2013 ?	UPE2A+ 5 ^E	
10	2003	M	Syrie	arabe syrien	2013	2015	UPE2A	
11	2000	M	Bulgarie	L1 turc L2 bulgare	?	2012	4 ^E	
13	2000	M	Albanie	albanais guègue	2015	2015	UPE2A	
14	2002	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	2010	2010	5 ^E	
15	1999	M	Mali	L1barabara L2 français	2015	2015	UPE2A	
18	2000	M	Brésil	L1portugais brésilien L2 anglais	2016	2016	UPE2A	
19	2002	F	Roumanie	romanès	2015	2015 ?	UPE2A	
20	2000	M	Ukraine	L1ukrainien L2 russe	2015	2015	UPE2A	

¹⁶ Les apprenants ont un numéro d'anonymat. De 60 apprenants au début de notre recherche, le nombre définitif est passé à 33 (parce que certains ont quitté les établissements avant notre entretien ou ont refusé d'être enregistrés pendant l'entretien ou n'ont pas fait signer l'autorisation parentale, ce qui nous a contraint à les supprimer de notre recherche), c'est pourquoi la numérotation paraît aléatoire.

apprenant	année de naissance	sexe	pays d'origine	L1/ L2	arrivée en France	début de la scolarisation en France	classe	collège
22	2002	F	Italie	L1arabe marocain L2 italien	2013	2013	4 ^E	2
23	2003	F	Italie	L1 italien L2 arabe marocain	2014	2014	5 ^E	
24	2002	F	Syrie	arabe syrien	2013 ?	2013 ?	5 ^E	
25	2002	M	Algérie	kabyle	2015	2015	5 ^E	
27	2003	F	Maroc	L1arabe marocain L2 français	2015	2015	6 ^E	
29	2003	M	Liban	L1 langue des signes libanaise L2arabe libanais	2013	2014	6 ^E	
30	2003	M	Syrie	arabe syrien	2013 ?	?	5 ^E	
31	2001	M	Turquie	turc	2012	2013	4 ^E	
32	2000	F	USA	anglais américain	2013	2013	3 ^E	
33	2000	F	Maroc	L1 arabe marocain L2 français	2015	2015	3 ^E	
35	2000	F	Algérie	L1 arabe algérien L2 français	2012	2012	3 ^E	
36	2001	F	Italie	L1 italien L2arabe marocain	2013	2013	3 ^E	
37	2002	M	Italie	L1 arabe marocain L2 italien	2015	2015	4 ^E	
38	2000	M	Algérie	kabyle	2012	2012 ?	3 ^E	
40	2000	F	Algérie	L1arabe algérien L2 arabe L3 français	2014	2014		
46	2001	M	Albanie	L1 albanais guègue L2 grec	2012 ?	2012 ?	4 ^E	

Professeure	Âge	Statut	Nombre d'années d'enseignement	Études	Concours et certifications complémentaires obtenus	Nombre des apprenants enquêtés	Nombre total de travaux d'élèves transmis
B	39	BIAD titulaire	17	Maitrise de LM MASTER2 SDL	CAPES externe de LM (2003) Certification complémentaire FLE/ FLS (2015) Certification complémentaire 2CASH	11 (n°27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40)	142
C	49	PRCE titulaire	16	Maitrise de LM	CRCPE externe CAPES interne de LM	3 (n° 23 / 24/ 25)	14
J	34	PRCE titulaire	12	Maitrise de LM	CAPES externe de LM (2005)	5 (n° 1/ 2/ 6/ 9/ 14)	115
L	35	PRCE titulaire	13	Maitrise de LC	CAPES interne de LM (2007) Certification complémentaire FLE/ FLS (2013)	10 (n° 3/ 4/ 7/ 8/10/ 13/ 15/ 18/ 19/ 20)	217
M	33	PRCE titulaire	11	Maitrise de LM	CAPES externe de LM (2005)	2 (n° 22/ 46)	18
P	54	Contractuelle en CDD	6	BAC L Diplôme d'auxiliaire de puériculture	X	2 (n° 5/ 11)	16
						33	522

Tableau 2 : éléments sur le profil des professeures participant à notre recherche

