



HAL
open science

Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexicoculturologie*, 2020, Diversité linguistique et formation citoyenne, 197, pp.44-66. 10.3917/ela.197.0043 . hal-03636405

HAL Id: hal-03636405

<https://hal.science/hal-03636405>

Submitted on 10 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mendonça Dias, C., (2020, sous presse). « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire » dans Bruno Garnier et Philippe Blanchet (coord.) *Diversité linguistique et formation citoyenne*, Etudes de Linguistique Appliquée (ELA).

Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire

par Catherine Mendonça Dias,
Maitre de conférences en sciences du langage et didactique du FLE/S,
Sorbonne Nouvelle – Paris 3
DILTEC

Au Pakistan, Mehmoud faisait des petits boulots ; Mah, une petite fille épileptique, perçue ensorcelée dans son village subsaharien, avait été retirée de l'école ; celle de Mohammed avait été détruite dans la région du Darfour ; plutôt qu'être harcelé, Selim préférait rester à la maison qu'en classe... tous sont arrivés en France avec des parcours de vie chaotiques, voire des conditions migratoires violentes. Quelques-uns n'ont jamais fréquenté les bancs de l'école, tandis que les autres ont connu des ruptures de scolarisation liées à des phénomènes de discrimination, de contexte social, économique et/ou politique, de situation familiale, d'errance... (Etiemble et Zanna, 2013 ; Mendonça Dias, 2013 ; Senovilla-Hernandez, 2013). La catégorie « non scolarisés antérieurement » (NSA) s'est diffusée depuis 2002¹, même pour ceux avec une expérience scolaire, brève, positive ou non. Cette catégorisation vise à ménager une situation d'exception vis-à-vis d'autres enfants migrants : l'autorisation de bénéficier d'un accompagnement linguistique en dispositif durant deux années consécutives². Cet enjeu terminologique se retrouve outre Atlantique puisque au Québec, les « sous-scolarisés » considérés en « *difficultés d'adaptation* » (Armand, 2005) correspondent à un code, induisant des moyens supplémentaires pour l'encadrement scolaire.

Combien sont-ils en France ? Les statistiques sur les migrants sont complexes à réaliser : on compte environ 100 000 entrées d'Européens et 210 000 de non Européens, avec un flux stable de 2005 à 2014 (Héran, 2016 : 34-36) et parmi eux, des jeunes migrants scolarisés, environ 60 700 en 2016-2017 (Robin, 2018), d'après l'enquête statistique annuelle de L'Éducation nationale. Entre 2003 et 2009, on a tenté de chiffrer le nombre d'élèves non ou peu scolarisés antérieurement, en comptabilisant ceux affectés dans un dispositif spécifique... sous réserve qu'il y en ait. De ce fait, un peu plus d'un millier avaient été ainsi repérés à travers 64 dispositifs en France (Mendonça Dias, *op. cit.*), chiffres en deçà de la réalité d'alors et du flux actuel. Pour « si peu », il est difficile d'entendre la voix d'une si faible proportion de la population scolaire, précaire, mobile, peu francophone et à lisière entre scolarisation et déscolarisation.

Mais reprenons le fil qui conduit ces jeunes à l'inscription scolaire, en nous concentrant sur le niveau collège. A leur arrivée en France, ils participent à un entretien d'accueil et un test

¹ 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*.

² 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. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

de positionnement initial (Huver et Goï, 2010), organisés sous la supervision d'un Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)³. Cet échange permet de reconstituer la trajectoire scolaire et repérer des besoins éducatifs particuliers.

Pour réduire l'écart de compétences avec les élèves du système scolaire français et pour, a priori, faciliter l'inclusion, l'institution a renouvelé une circulaire en 2012⁴ qui prévoit pour ces adolescents de bénéficier d'une prise en charge spécifique dans une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Suivant les académies, elle peut être spécialisée pour les « NSA », souvent gérée par un professeur des écoles détaché dans un collège. Cet enseignant peut accompagner l'entrée dans l'écrit en langue seconde (Rafoni, 2008), expliciter les règles communes de vie à l'école ou faciliter l'appropriation de la culture d'enseignement (Cortier, 2005), développer des compétences en français pour différentes disciplines scolaires (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 2009), tout en visant l'atteinte des objectifs du cycle 3, avec comme perspective d'orientation un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), voire un bac professionnel. Pourtant, aucun programme ne régit les UPE2A, qui varient d'une ville à l'autre, sur le plan structurel et didactique.

Dans ces conditions de scolarisation, nous nous demandons comment ces collégiens au profil atypique réussissent à s'intégrer scolairement et socialement dans leur nouvel environnement, au vu de leurs compétences scolaires, leurs façons de s'exprimer et d'être, leur trajectoire migratoire... caractéristiques qui contrastent avec les normes des profils d'élèves et qui génèrent des représentations négatives sur eux-mêmes et par eux-mêmes. Comment, dans les locaux de l'école qui se veut inclusive, se jouent les paradoxes et les contradictions entre une politique éducative volontaire et une réalité professionnelle et sociale, modelées par les relations interpersonnelles et les limites de l'action efficiente enseignante ?

Pour confronter les processus préconisés et réels en termes d'inclusion scolaire de ces élèves extra-ordinaires, nous allons présenter une analyse basée sur 56 collégiens inscrits dans les six dispositifs spécifiés « NSA » d'une même académie (dont 5 UPE2A NSA dans une même métropole), sur 353 élèves allophones arrivants suivis pendant l'année scolaire 2015-2016, dans le cadre de la recherche nationale interdisciplinaire Evascol⁵. Nous présenterons donc dans un premier temps la méthodologie et l'échantillon. Puis, sur la base des résultats obtenus aux tests proposés et aux entretiens menés, nous analyserons les résultats en nous interrogeant sur les implications concernant l'intégration scolaire et sociale.

1. Présentation de la méthodologie et de l'échantillon

1.1 Protocole méthodologique

³ Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 : *Organisation des Casnav*. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

⁴ Cf. note 2.

⁵ La recherche Evascol portée par l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA) a été financée par la mission Recherches du Défenseur Des Droits.

Nous avons établi un protocole d'évaluation basé sur la coopération avec 6 enseignants partenaires, qui s'appuie sur des entretiens non directifs avec les acteurs, des questionnaires numériques adressés aux enseignants et aux apprenants. Ces derniers ont réalisé des activités numériques en français et en mathématiques (Mendonça Dias, 2017).

juin-août	sept.	oct.	nov.	déc.	janv.	fév.	mars	avril	mai	juin	juillet	août	sept.	oct.
CNIL	questionnaire enseignants		test français + maths en L1		traitement des réponses		résultats donnés aux enseignants		test français + maths en français		traitement des réponses		résultats donnés aux enseignants	
	Avec les autorisations du recteur, du CASNAV, des responsables hiérarchiques des établissements, des enseignants, des familles, des élèves.													

Fig. 1 – Protocole de recherches pour l'étude de résultats scolaires en UPE2A (Recherche Evascol)

En français, des exercices de compréhensions orale et écrite ont été élaborés sur le modèle du Diplôme d'études de langue française (DELFF) scolaire, basé sur le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL)⁶, du niveau A1.1 au niveau B1. Pour donner quelques repères, au niveau A1 l'apprenant est capable d'interagir pour des tâches très simples et basiques (donner des informations sur son identité...)⁷ ; au niveau A2, il peut résoudre des tâches simples et quotidiennes (évoquer son weekend, etc.) et on considère qu'au niveau B1, il est en mesure d'argumenter sur des thèmes généraux, par exemple. Les compétences évaluées ont été mises en perspective avec celles attendues dans le référentiel du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture⁸.

Ces exercices s'inspiraient d'interactions en milieu scolaire (un professeur annonce une nouvelle leçon, etc.) ou de supports scolaires (mot sur le carnet, le cahier de textes, etc.). La compréhension a été estimée à partir des réponses à des questions à choix multiples (QCM) et à réponses ouvertes courtes (QROC). Les activités étaient accessibles pour les élèves non lecteurs : les questions de compréhension orale étaient sous format audio et le premier exercice de réception de l'écrit concernait la reconnaissance de mots entendus, comportant des syllabes simples (« Canada », « Monaco », etc.). De plus, les réponses conditionnaient la succession des exercices : si les réponses étaient exactes, des exercices plus difficiles se débloquaient tandis qu'inversement, en cas d'erreur, le niveau demeurait facile. Enfin, notre présence aux côtés du professeur permettait d'accompagner les élèves dans le maniement de l'outil informatique.

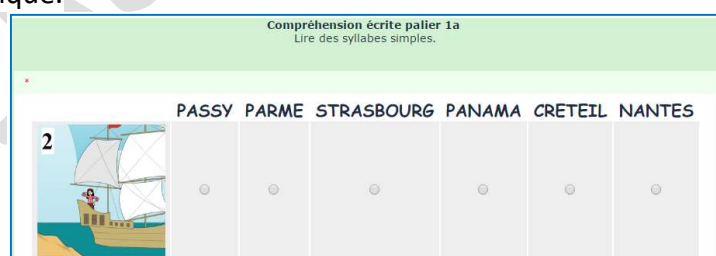


Fig. 2 – Exercice de repérage de mots entendus (ici, « Panama »).

⁶ Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

⁷ Le niveau A1.1 est le premier palier du niveau A1.

⁸ Les documents d'accompagnement au test pour les professeurs et pour les élèves étaient en libre téléchargement, avant la passation. Disponible sur : <https://evascol.hypotheses.org/>

En ce qui concerne les mathématiques, le principe d'exercices de niveau évolutif était similaire. Il s'agissait d'obtenir des indicateurs sur les acquis par rapport aux attentes scolaires françaises exigées pour le niveau scolaire dans lequel était inscrit l'élève. Contrairement aux exercices de français spécifiquement construits pour la recherche Evascol, ceux en mathématiques pré-existaient. Le CASNAV d'Aix-Marseille⁹, à l'origine de ces tests de positionnement traduits en différentes langues, les avait soumis à des élèves nés en France de manière à comparer les résultats des élèves allophones avec la moyenne des résultats obtenus par les élèves de différents niveaux scolaires. Ces précieuses données ont permis de pondérer les résultats de notre échantillon. Lors de la passation en décembre, les élèves pouvaient les réaliser dans une langue première ou seconde, sous réserve qu'elle figure parmi les 18 langues proposées. En revanche, en juin, lors de la seconde phase, seule la batterie d'exercices en langue française était activée sur le site internet. Il s'agissait d'observer si les élèves réussissaient à réutiliser en français les connaissances acquises dans une langue précédente, d'observer les phénomènes d'acquisition et de déperdition¹⁰ (Mendonça Dias & Millon-Fauré, 2018).

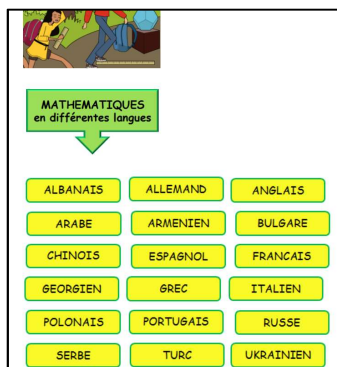


Fig. 3 – Accès à un choix de langues pour les exercices de mathématiques.

La démarche de la recherche, acceptée par la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL), autorisée par les établissements et les familles, a été expliquée aux élèves. Les résultats ont été transmis aux enseignants qui apportaient leurs éclairages sur les résultats observés et les communiquaient facultativement aux élèves dans une démarche d'évaluation formative (Tagliante, 2005 ; Huver & Springer, 2011).

1.2 Présentation de l'échantillon des 56 élèves « NSA »

Notre recherche a touché les 6 unités pédagogiques¹¹ dédiées aux élèves dits « NSA » d'une même académie, c'est-à-dire 56 élèves, sachant que d'autres élèves repérés NSA sur ce territoire n'ont pas participé, soit qu'ils n'étaient pas assez assidus pour permettre un suivi, soit qu'ils n'étaient pas affectés en UPE2A NSA (pour une question de place ou de domiciliation) et donc peu repérables, soit qu'ils n'avaient pas obtenu d'affectation scolaire. Ce dernier cas concerne les mineurs non accompagnés dont la minorité n'est pas encore

⁹ Nous remercions infiniment le Casnav d'Aix-Marseille qui met à disposition les exercices de mathématiques en différentes langues et a collaboré pour la recherche : <http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

¹⁰ Les analyses des résultats en mathématiques ont été réalisées par Karine Millon-Fauré, didacticienne de mathématiques.

¹¹ Désignés ci-après par « BLA », « ALI », « ALB », etc.

reconnue et qui se retrouvent dans une situation de grande précarité et de vulnérabilité, avec des prises en charge ponctuelles dans le tissu associatif local.

A l'exception d'un dispositif, ces unités pédagogiques étaient regroupées dans une même communauté de communes, ce qui reflète la concentration des moyens académiques. Trois dispositifs NSA venaient d'être expérimentés depuis 2013 grâce à un partenariat entre l'Éducation nationale, la commune et des entreprises privées pour répondre à la saturation des UPE2A, dépassées par le décalage scolaire d'élèves vivant en squats et bidonvilles, non désirés en classe, ce qui impactait leur assiduité. Signalons que le dispositif Bla est une Unité Pédagogique Spécifique (UPS)¹², dispositif analogue à l'UPE2A mais dédié aux enfants itinérants ou issus de famille de voyageurs, où nous souhaitions vérifier la présence d'élèves allophones et si le niveau des compétences justifiait une organisation de dispositif distincte de l'UPE2A NSA mise en place dans le même établissement.

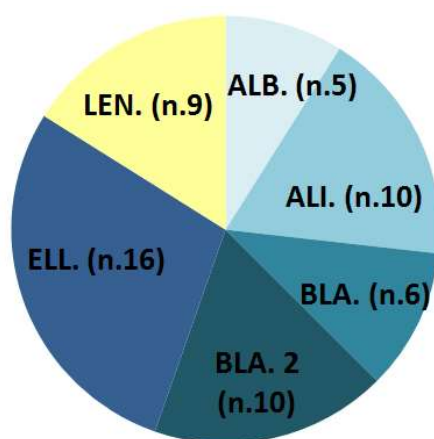


Fig. 4 – Répartition des 56 collégiens (n.) dans 6 dispositifs réservés aux élèves ayant été peu scolarisés antérieurement.

Dans notre échantillon, nous n'avons pas l'effectif au complet, composé de petits groupes d'apprenants (la circulaire en vigueur ne limite pas l'effectif, contrairement à la précédente de 2002 qui recommandait une limite de 15 élèves).



Fig.5 – Une UPE2A NSA avec un effectif d'une dizaine d'apprenants.

¹² Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012. *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529

L'échantillon comporte 29 garçons et 27 filles : il n'y a pas ici de surreprésentation de garçons (comme on pourrait le rencontrer par exemple dans le cas de groupe de mineurs non accompagnés). La majorité de ces jeunes sont arrivés avec leur famille. Ces collégiens sont âgés de 11 à 16 ans, sachant que les plus âgés vont être rapidement confrontés à l'échéance de l'orientation et aux pressions afférentes.

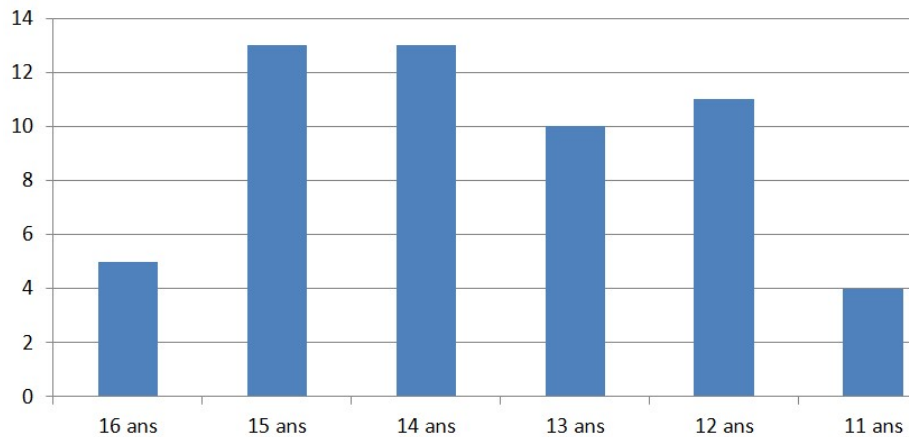


Fig. 6 – Âge des 56 collégiens dans les dispositifs NSA.

En tant que locuteurs plurilingues, ils représentent 13 langues (sachant qu'on comptabilise une cinquantaine de langues au niveau académique, sur l'échantillon large des 353 élèves). Les langues bulgare et turque sont ici très présentes, ce qui entraîne, dans la classe, un entre-soi conforté par la langue première et la surreprésentation d'une communauté (précisons que cette configuration linguistique serait différente dans une autre académie et suivant les années). Ceci-dit, d'autres élèves bulgarophones et turcophones ne sont pas affectés en UPE2A NSA et ont aussi d'autres parcours scolaires antérieurs réguliers. Aussi, il ne faudrait pas tirer une généralité stéréotypée d'un groupe linguistique à partir d'une étude de cas contextualisée.

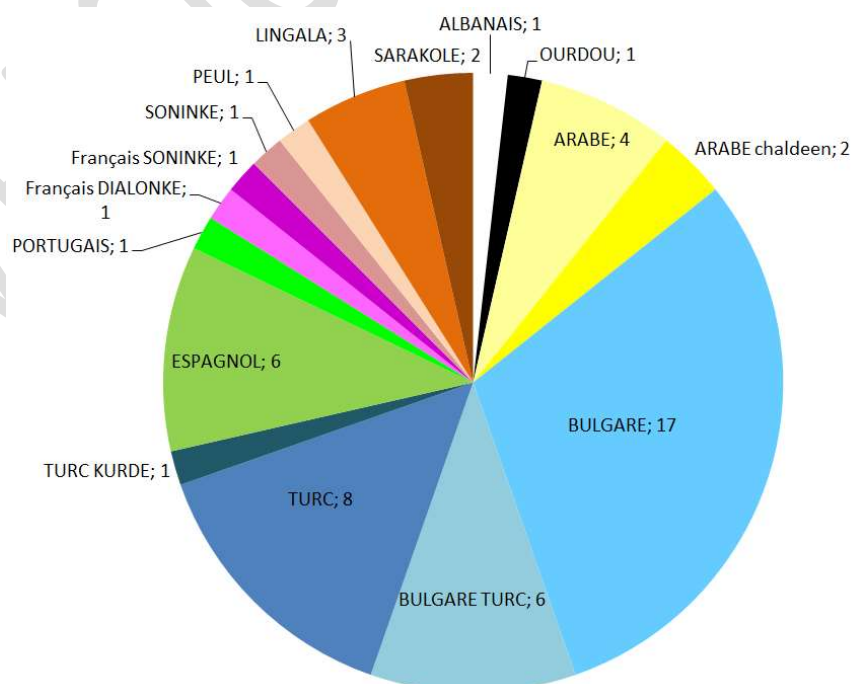


Fig. 7 – Langues premières des 56 élèves des UPE2A NSA enquêtés.

Sur les 56 élèves, 13 signalent utiliser le français à leur domicile. Ils sont bien moins nombreux à déclarer la présence du français que les élèves régulièrement scolarisés (en effet, sur 297 élèves non NSA enquêtés dans cette même étude, 54% déclarent la présence du français). L'exposition à la langue française est moindre à la fois en milieu scolaire, où l'inclusion est aléatoire comme nous le verrons, et en dehors de l'école. Dans cet espace extra-scolaire, les conditions de vie précaires en squats, en hôtels... restreignent la portée de l'environnement francophone et, avec l'éloignement géographique de l'établissement qui n'est généralement pas celui du secteur, les enfants ne peuvent pas retrouver leurs camarades après les cours, dans le quartier.

1.3 Remise en question des critères de catégorisation

Certains élèves scolarisés en UPE2A-NSA ne sont pas vraiment « nouvellement arrivés », au sens de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui englobe dans cette catégorie les élèves arrivés depuis un an ou deux ans. Qui plus est, ils ne sont pas non plus « non scolarisés antérieurement ». Plusieurs étaient déjà scolarisés depuis cinq ans sur l'agglomération mais un maintien a été justifié du fait de compétences scolaires inférieures au cycle 2, d'une fréquentation de l'école discontinuée, de conditions de séjour précaires (dans des squats successivement démantelés) et/ou de migrations pendulaires. Par ailleurs, quelques élèves inclus en classe ordinaire continuent de fréquenter volontairement l'UPE2A-NSA pendant quelques heures, lors de leurs heures de permanence ou suivant un emploi du temps aménagé. Mentionnons enfin le cas d'élèves dont la déficience intellectuelle est pressentie et qui seraient en situation de handicap : ils sont maintenus en UPE2A NSA en raison d'un décalage scolaire et à défaut d'une autre solution scolaire, comme nous l'évoquerons plus loin.

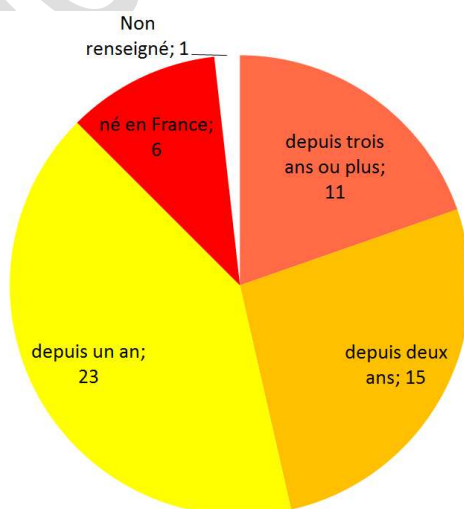


Fig. 8 – Nombre d'années de séjour en France des 56 collégiens dits « NSA ».

Les élèves figurant dans la rubrique « nés en France » et « non renseigné » sont inscrits dans le dispositif Bla qui est une Unité Pédagogique Spécifique dédiée aux enfants itinérants ou

issus de famille de voyageurs. Six sont identifiés par l'équipe éducative comme appartenant à la communauté gitane. Ils déclarent comme langue première l'espagnol et, apparemment, ont leur famille sédentarisée. Le septième élève né en France, de langue maternelle dialonke, vient suivre un soutien avec l'enseignante en raison de sa situation d'illettrisme.

2. Analyse des résultats en français et en mathématiques

2.1 Les résultats en mathématiques

Arrivons maintenant aux résultats caractérisant des performances d'élèves. En décembre, les résultats en mathématiques confirment les écarts de compétences : le cycle 1 (qui correspondrait par exemple à des compétences d'un enfant en grande section de maternelle) est davantage représenté, suivi par le cycle 2 (début d'école élémentaire). En ce qui concerne les progrès réalisés en 6 mois, les élèves demeurent au même niveau ou acquièrent quelques compétences sur le niveau supérieur. Signalons que les compétences entre français et mathématiques peuvent être inégales : deux élèves à peine lecteurs réussissent à valider des compétences de cycle 2 en mathématiques, par exemple.

Un mot sur les enseignants en charge de cet enseignement. Ici, ce sont des professeurs des écoles, formés à la pluridisciplinarité, mais nous avons un cas où apparemment ce sont des professeurs de lettres qui dispensent un enseignement des mathématiques. Nos observations, dans une recherche parallèle, mettent en évidence les confusions générées par des approximations scientifiques où des termes d'angles et sommets, de boules et de sphères, etc. peuvent être repris de façon synonymique. De plus, chaque discipline a une culture propre dans ses modes de transmission, de structuration du temps didactique, et la transposition du savoir-faire du professeur de français sur des objets mathématiques ne permet pas aux élèves une acculturation à la culture d'enseignement de la discipline. Il serait préférable d'envisager un co-enseignement avec le professeur de mathématiques du collège, d'une part pour les élèves et d'autre part pour l'enseignant qui sera davantage à l'aise pour enseigner quand ces élèves seront en inclusion.

2.2 Les résultats en français

Au niveau de l'écrit, la majorité se situe au niveau A1 en cours en compréhension écrite : ils arrivent à déchiffrer lentement, faire des repérages et répondre à des questions simples. La quasi-majorité évoluera dans le niveau A1 en compréhension orale (même pour des élèves nés en France ou arrivés en France depuis plus de deux ans). Les marges de progrès au niveau A1, habituellement considéré comme un niveau rapide à atteindre, sont réduites et l'appropriation se réalise de façon peu visible sur les échelles utilisées par les enseignants, ce qui masque du même coup les progrès accomplis par les élèves. Certains peinent à dépasser le niveau A1 : c'est le cas de Zara, une jeune fille de 15 ans, qui avait fait une année en UPE2A NSA, puis une année en UPE2A ordinaire et après, avait regagné son collège de secteur où le professeur d'UPE2A NSA avait accepté de la prendre en cours. Pourtant, lors de sa 3^{ème} année en France, à nos tests, elle obtient un score de A1 en compréhension, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Concernant l'entrée dans l'écrit, 13 adolescents entre 12 et 15 ans sont au stade du décodage en cours (par exemple, ils ont échoué à identifier des mots du type « Canada » quand ils l'entendaient et avaient à le retrouver dans une liste de 5 mots). Parmi eux, 5 sont arrivés depuis plus de deux ans. L'immersion ne leur a pas permis de développer des compétences orales au-delà du A1 en cours. Ceci-dit, sur les 297 élèves en UPE2A ordinaires suivis aussi dans notre recherche, on compte aussi au moins 26 élèves qui présentent des scores analogues aux scores les plus faibles de cet échantillon mais ces 26 élèves ne sont pas forcément catégorisés « NSA », dans leur UPE2A ordinaire. Pour mémoire, on estime une durée moyenne d'une année scolaire pour qu'un adolescent migrant non lecteur dans sa langue commence à décoder en langue seconde (Mendonça Dias, 2013). Ceci dit, qu'ils soient repérés NSA ou non, ces élèves peu lecteurs / scripteurs seront en classe régulière quelques semaines plus tard.

Nos données permettaient aussi d'établir des rapports entre compétences orales et écrites. En effet, les enseignants accordent encore la priorité à l'écrit et aux interactions orales normées scolaires, alors que la production écrite s'appuie sur de potentielles productions orales. Généralement, les adultes présupposent une compréhension orale supérieure celle à l'écrit. Pourtant, les élèves les plus en difficultés présentent un niveau bas de compétences en langue usuelle, supposées être accessibles en milieu naturel, homoglotte, mais finalement, les compétences en réception orale et écrite de cet échantillon se situent au même niveau. Ce constat implique de favoriser des interactions authentiques (via l'inclusion avec les pairs...), travailler la reformulation à l'oral, etc.

En comparant les résultats des élèves en UPE2A NSA et ceux en UPE2A, leur répartition en deux dispositifs distincts n'est pas toujours évidente : on pourrait difficilement convoquer le motif linguistique, mais davantage la question des connaissances scolaires et du savoir-être. La marge de progrès sur un même niveau (du début A1 à la fin A1, ou du début A2 à la fin A2) se retrouve avec une partie des 297 élèves en UPE2A ordinaires, que nous avons suivis dans cette même étude. Certes, l'hétérogénéité linguistique est plus forte en UPE2A puisque l'éventail des niveaux va du A1.1 au B1, et davantage d'élèves bien scolarisés font preuve d'autonomie et réussissent un projet d'inclusion rapide. Néanmoins, les discours des enseignants se différencient : les enseignants de l'UPE2A générale se sentent opprésés par la gestion du groupe avec des « NSA » et les enjeux d'apprentissage (une s'est mise en arrêt maladie au vu de ses conditions de travail avec des élèves en situation de handicap, un hyperactif, des élèves désignés « NSA » et d'autres scolaires qui préparaient un projet d'orientation en lycée, si bien qu'une Auxiliaire de vie scolaire a été dépêchée dans cet établissement pour soutenir l'enseignante à son retour).

2.3 Un apprentissage éprouvant entre difficultés scolaires et handicap, en langue seconde

Apprendre en langue seconde, dans un nouveau pays, est éprouvant non seulement psychologiquement, cognitivement, mais aussi physiquement. Plusieurs élèves se plaignent de maux de tête, de ventre... L'adhésion au projet scolaire, tout comme au projet migratoire, sont des paramètres à envisager. De leur côté, « *l'enseignant a souvent le sentiment que « ça n'avance pas », l'impression « qu'il ne reste rien » de ce qui a été travaillé.* » (Fuchs, 2012 :

111). Le sentiment d'impuissance est accru avec quelques élèves : ainsi dans chaque dispositif enquêté, des cas de handicap pressenti ont été évoqués. Par exemple, Leni est une élève non-lectrice, non-scriptrice dans ses langues d'origine que nous avons eu l'occasion de suivre deux années. Assidue et volontaire malgré ses grandes fatigues, elle va progressivement entrer dans le code : à titre d'exemple, pour déchiffrer neuf mots, elle mettra 3 min 11 et une année plus tard, trente secondes, ce qui reste long au regard de la fluence des élèves natifs. Concernant l'encodage, elle progresse peu durant cette période. Elle ne parvient pas écrire une phrase de type « *Bonjour, je m'appelle Leni, je suis bulgare, j'ai 12 ans* », la relation phonème-graphème est inadéquate, elle isole difficilement les mots, elle graphie des lettres en miroir.

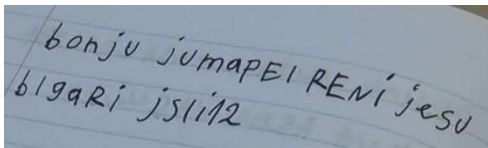


Fig. 9 – Production écrite année 1.

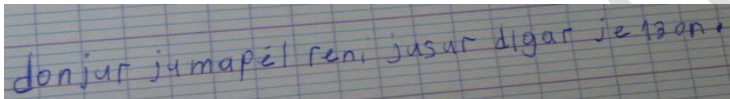


Fig. 9 – Production écrite année 2.

A l'oral, elle passe du niveau A1.1 au niveau fin A1. Pour monter un dossier auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), plusieurs mois sont nécessaires. Qui plus est, il faut trouver un conseiller d'orientation qui accepte de faire passer des tests peu convaincants quand ils s'adressent à des jeunes à peine francophones et avec d'autres références culturelles. Enfin, il faut l'adhésion de la famille à cette démarche. A défaut de quoi, comme Leni, l'enfant est orientée en classe régulière sans plus de soutien linguistique à la rentrée suivante, malgré l'engagement de son enseignant d'UPE2A NSA pour soutenir son apprentissage. Sur les 13 élèves au stade du décodage dans notre échantillon catégorisé « NSA », des démarches analogues ont été réalisées pour au moins 3 d'entre eux.

3. L'inclusion avec les pairs : entre politique éducative et faisabilité didactique

A la lumière de ces données sur les résultats scolaires et au vu des trajectoires migratoires, nous allons évoquer des dilemmes en matière d'inclusion.

3.1 L'affectation en UPE2A-NSA

L'inclusion est déterminée dès l'affectation. Si généralement, un tel dispositif est une satisfaction et un soulagement pour la famille, il arrive néanmoins que l'inscription en dispositif n'est pas toujours un souhait, indépendamment de la pertinence pédagogique ultérieure escomptée. Quoique marginalement évoqués, ces cas paraissent significatifs pour interroger les modalités d'inscription. En premier lieu, une famille bulgare refusait que leur enfant soit scolarisée dans une UPE2A-NSA, par crainte d'un repli linguistique dans un groupe majoritairement bulgare ce qu'elle considérait comme un frein à l'appropriation du français, mais l'enfant a été affectée en UPE2A NSA, en dépit de l'éloignement du domicile. Autre exemple : Redo, un jeune mineur non accompagné de langue ourdou, ayant connu une scolarité discontinue, a été inscrit en classe régulière dans son collège de secteur. Étant donné la réticence de l'équipe éducative à l'accueillir, le jeune garçon a été affecté dans une UPE2A-NSA, à près d'une heure de distance de son foyer. Cette expérience du rejet pour des motifs pédagogiques est une situation réitérée pour ce public, pour lequel l'argument des compétences scolaires prévaut sur l'intégration sociale, notamment pour préserver un équilibre dans la charge de travail des enseignants.

Dans ce cas, les avis de l'enfant et de la famille ne sont pas suivis quand ils se prononcent ouvertement à l'encontre d'une inscription en UPE2A NSA. Qui plus est, ce public parfois vulnérable, infériorisé, captif et non expert du système scolaire français (membres peu francophones, dans des conditions de séjours en France négociées avec les autres services administratifs français...) peut difficilement faire appel d'une décision qui ouvre la porte à une scolarisation requise et obligatoire. Toutefois, malgré une inscription contrariée, les jeunes s'attachent peut-être d'autant plus à l'UPE2A NSA dans laquelle ils ont été « acceptés », ce qui se traduit par exemple à être absentéistes dans des cours en classe régulière ou à demander un maintien en UPE2A NSA en dépit de l'éloignement de l'établissement. Les tensions entre acceptation et rejet, telles qu'elles se jouent dans la sphère sociale restructurée par la migration, se déplacent et entrent en résonance avec le territoire scolaire où là aussi, il s'agit d'être admis.

3.2 L'inclusion dans la période de l'UPE2A-NSA

Faut-il inclure les élèves NSA dès leur inscription scolaire ? L'inclusion débute parfois par de l'exclusion du cycle régulier. La circulaire actuelle de 2012 indique que « *la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable [...] Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.)* », propos ambigus sur l'inclusion. Cette inclusion est orchestrée par les enseignants, ici des professeurs des écoles¹³ titulaires de la certification complémentaire de Français langue seconde, détachés dans le secondaire, sauf dans un dispositif géré par des professeurs de lettres modernes. L'inclusion est négociée par l'enseignant référent (encore qu'il n'ait pas le statut de coordinateur et vient de perdre son statut de professeur principal avec la circulaire de 2012) avec ses collègues, en salle des professeurs, de façon informelle et parfois assujettie aux relations interpersonnelles, avec l'implication variable du personnel de direction, qui prend le relais administratif à une proposition pédagogique. De ce fait, un enseignant marginalisé risque de marginaliser les élèves de l'UPE2A. Or, ces professeurs des écoles n'exercent pas dans d'autres classes et ne

¹³ Dans trois établissements, une animatrice intervenait aussi hebdomadairement pour soutenir le travail des enseignants.

partagent pas ou peu de réunions, ni de formation avec les enseignants du secondaire, ce qui accroît leur spécialisation. Ils sont parfois les seuls enseignants en UPE2A NSA, ce qui est une aberration pour un dispositif sensé faciliter l'appropriation des cultures d'enseignement. Tandis qu'une UPE2A NSA ne pratiquait aucune inclusion, quelques élèves inscrits dans deux autres établissements ignoraient leur niveau de classe de rattachement en décembre, voire en juin, ce qui induit plusieurs problèmes.

En premier lieu, à l'école se joue l'enjeu de socialisation, comme le rapporte notre collègue sociologue Isabelle Rigoni à partir des observations dans les mêmes UPE2A étudiées dans la recherche Evascol :

« Ici, les enfants ne jouent pas dans la rue, mais à l'école on se fait des copains » (élève russe d'origine arménienne, 8 ans, non scolarisé antérieurement) [...] Le brassage des cultures et des points de vue induit par la scolarisation permet aussi, à l'inverse, de mettre des mots sur certaines formes de racisme ou de mise à l'écart.[...] Ces échanges sont le reflet de sociétés ethniquement très hiérarchisées dont le modèle de différenciation sociale est reproduit à l'école. C'est justement parce que la façon de faire société des enfants et jeunes ne peut pas être conçue comme un processus naturel, résultant de la somme de leurs spontanités, que le rôle de l'équipe éducative est primordial, notamment dans ses choix pédagogiques. » (Rigoni, 2017)¹⁴

La responsabilité des adultes est pointée dans la structuration des réseaux interpersonnels. Qui plus est, nous l'avons déjà évoqué, une inclusion différée compromet les interactions avec les pairs francophones natifs.

En second lieu, l'aspect parcellaire de l'inclusion peut impacter sur le développement de compétences dans les disciplines. Pour des élèves ayant peu fréquenté l'école, le travail par mimétisme est un processus d'appropriation qui implique d'avoir des « modèles » sur lesquels s'appuyer et qui font défaut dans le « cocon » de l'UPE2A NSA. Se confronter à d'autres discours que celui de l'enseignant référent du quotidien est aussi un défi pour les élèves parfois réfractaires, en fonction du type de cours (sport évité...) et des personnalités d'enseignants (l'assiduité diminue dans les situations de conflit).

L'introduction des disciplines demeure marginale en dehors des mathématiques et du français, disciplines dont les ressources convoquées correspondent souvent à celles du premier degré (ce qui est parfois gênant lorsque les illustrations ou les récits écrits sont enfantins, d'autant plus pour un premier contact entre des adolescents et des romans). Actuellement, il existe un seul manuel accompagné d'un CD-Rom, conçu et adapté à des adolescents peu scolarisés non-lecteurs¹⁵. La mise en œuvre de projets permet de dépasser le cloisonnement à différents niveaux (relationnel, disciplinaire, scolaire et extrascolaire...) et trace un axe de travail pour les enseignants qui, investis et engagés, exercent sans programme.

Enfin, en troisième lieu, les conditions actuelles de l'inclusion génèrent un problème crucial pour ceux qui relevaient de la fin de la 3^{ème} et n'en étaient pas informés : ils ne connaissaient ni les enjeux, ni les règles d'orientation, finalement assumés parfois par leurs enseignants avec l'accord, tacite ou non, des parents non experts. Ces derniers ne sont pas forcément associés, ni destinataires des stratégies d'orientation et, en amont, des modifications de

¹⁴ Les corpus ont été constitués par la sociologue Isabelle Rigoni, sur le terrain de notre recherche commune EVASCOL et concernent donc en partie les élèves NSA dont il est question dans le présent article.

¹⁵ LECOCQ B. (dir.) (2012), *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde*, SCEREN-CRDP, coll. Cap sur le français de la scolarisation (Cd Rom pour la classe, destiné par exemple aux élèves NSA, non ou peu scolarisés antérieurement).

l'emploi du temps au rythme de l'inclusion, emploi du temps illisible pour un non-initié, au même titre que le bulletin scolaire sibyllin pour le néophyte (Mendonça Dias, 2016). Pour élucider quelques devenirs, nous allons évoquer l'après UPE2A NSA.

3.3 L'inclusion après l'UPE2A-NSA et les devenirs scolaires

Les deux tiers de notre échantillon étaient dans leur classe d'âge et les autres avaient une année de plus. Il est paradoxal qu'on les mette davantage dans leur classe d'âge comparé aux 297 élèves régulièrement scolarisés antérieurement et inscrits dans des UPE2A ordinaires, ce qui révèle une volonté d'accélérer l'orientation vers des voies professionnalisantes, du moins, hors des classes régulières du collège. Ce constat va à l'encontre de l'aménagement prévu par la circulaire qui octroie aux élèves peu scolarisés d'avoir un décalage d'âge de deux ans par rapport à la classe de rattachement.

A l'issue de l'UPE2A, le retour au collège de secteur est parfois imposé par le chef d'établissement, malgré les dommages sur le plan affectif (Guedat-Bittighoffer, 2014), si bien qu'une enseignante avait refusé d'informer elle-même les familles de ce changement qu'elle déplorait. Les vœux d'orientation ou le projet (imposé) de regagner le collège de secteur, proposés en prévision avant les vacances d'été, diffèrent parfois des affectations de septembre. Or, l'enseignant est accaparé par le nouveau groupe d'élèves pour l'année scolaire qui débute et n'a pas une mission de liaison. Aussi, les suivis se déroulent aléatoirement, suivant des initiatives personnelles. Rien ne garantit que le dossier scolaire transmis par les services administratifs le soit effectivement et *a fortiori*, soit consulté par les équipes qui accueillent l'élève. Les suivis linguistiques sont donc aléatoirement mis en place, malgré les recommandations de la circulaire 2012. Pour les quelques cas où nous avons souhaité aller plus avant, des situations de « disparition » ont été évoquées (décrochage scolaire ? changement d'établissement ? déménagement...). Nous avons quelques éléments antérieurs à l'étude sur ces terrains, qui permet d'avoir un ordre de grandeur : « *la première année de la mise en place de ces trois dispositifs expérimentaux pour collégiens NSA, sur trente élèves scolarisés, environ un tiers a été déscolarisé en cours d'année, en « disparaissant » sans laisser de trace.* » (Armagnague-Roucher, M. et alii, 2018). Dans notre actuel échantillon, nous avons par exemple Zara, jeune fille bulgare de 13 ans inscrite en classe de 6^{ème}, qui en était au stade du décodage : elle a été orientée en classe de 5^{ème} dans son collège de secteur, sans que son enseignant ait eu la possibilité d'assurer le lien vers la nouvelle équipe éducative... Tout comme lui, nous ignorons le collège de secteur que la jeune fille n'a pas forcément rejoint. Cette trajectoire opaque illustre le type de devenir scolaire incertain. Signalons parallèlement qu'au fil de l'année, dans l'agglomération, avaient été rapportées des situations de grossesse d'adolescente, de mariage précoce, de travail non déclaré, de mendicité et de prostitution. On peut s'interroger sur la responsabilité de l'école vis-à-vis du devenir de ces adolescents. Si la volonté institutionnelle inclusive implique l'ensemble des acteurs éducatifs pour la scolarisation de chacun des élèves, elle devrait être envisagée non seulement sur le plan de la réception mais aussi sur le devenir de ces jeunes citoyens

Conclusion

Dans les conditions institutionnelles actuelles, il n'y a aucun temps de réunion ni de concertation, comme on le trouverait dans d'autres dispositifs pour élèves à besoins éducatifs particuliers, la seule responsabilité étant déléguée à l'enseignant dont le rôle de coordination n'a pas une légitimation réelle, en termes d'heures et de relations professionnelles, et qui doit donc adopter un fonctionnement informel dépendant des personnalités de chacun. À partir d'un certain seuil, le professeur référent ne peut pas se substituer à tous les acteurs éducatifs : professeur de mathématiques, chef d'établissement, conseiller d'orientation, assistant social, etc., tout en cherchant à dispenser un enseignement adéquat pour lequel il n'y a ni programme ni guère d'outils. Le risque de mal-être de l'enseignant n'est pas à négliger ni à déconsidérer, compte tenu de sa marginalité dans l'équipe pédagogique et de la difficile gestion des inclusions relatives, différées, voire absentes qu'il doit prendre en charge.

De leur côté, les élèves doivent s'engager ou simuler dans leur métier d'élèves. Leurs compétences sont en dormance¹⁶ ou inadéquates, développées à travers l'instruction familiale et les expériences de vie (Mendonça Dias, 2014), et entrent en conflit partiellement avec la culture d'enseignement et le rapport au savoir programmé dans un milieu scolaire français où est répertoriée une liste de carences scolaires, plutôt que des acquis, lesquels seraient dissimulés dans une langue non partagée avec l'adulte.

Au vu des conditions d'exercices des enseignants et de l'état des compétences des élèves, l'inclusion est un dilemme qui nécessite un dosage subtil entre la considération des besoins individuels et le droit commun, entre la socialisation et la faisabilité didactique pour ces adolescents dont certains sont « dans l'ombre du monstre scolaire », obscurs et indistincts à l'autre, tandis qu'eux-mêmes doivent discerner des repères et des normes auxquels ils adhèrent ou résistent.

Références bibliographiques

Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche, EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, publications de la mission recherches du Défenseur Des Droits. Disponible en ligne : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport_evascol_juin_2018.pdf

Armand F., D'anglejan A. (1996). « Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés dans une classe d'accueil multi-âges au primaire », in De Koninck Z., *Multicultural Education, The State of the Art. National Study*, Rapport no 3. Toronto et Laval, CASALT, 73-87.

¹⁶ Nous définissons comme compétences « dormantes » ou « en dormance » les compétences développées dans un autre contexte qui ne sont pas activées dans le cadre scolaire car elles ne correspondent pas aux attendus des praticiens dans un cycle donné (par exemple, situer dans le temps l'histoire régionale de Centrafrique, discriminer des plantes, communiquer oralement dans une langue non enseignée dans l'établissement scolaire, etc. compétences inusitées et non appréciées dans le système scolaire français).

Armand F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », in: *Santé, Société et Solidarité*, n°1, 2005. Immigration et intégration. pp. 141-152.

Biarnes, J. (1997). « Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement : analyse d'une innovation pédagogique ». *Migrants formation*(108), 86–108.

Blondeau N. & Martinez P. (1993). « Adolescents analphabètes non francophones : des repères pour l'école ». *Migrants formation*(95), 136–145.

Carraud F., Payet M. (2005), « L'analphabète en classe d'accueil », Actes du colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille avec le soutien de THEODILE (EA 1764) et de l'AIRDF, 20-22 octobre 2005.

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 140,(4), 475-489. <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm>.

Étiemble, A., Zanna, O. (2013). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, Convention de recherche n°212.01.09.14 « Actualiser et complexifier des motifs de départ du pays d'origine des mineurs isolés étrangers présents en France » Topik/Mission de Recherche Droit et Justice.

Fuchs, M.-L. (2012). « Familiariser les élèves NSA avec l'écrit », in 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.

Guedat-Bittighoffer, D. (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.

Héran, F. (2016). *Parlons immigration, en 30 questions*, La documentation française.

Huver, E. & Goï, C. (2010). « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », *Cahiers de sociolinguistique*, 15,(1), 97-108. doi:10.3917/csl.1001.0097. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1.htm>

Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Mendonça Dias C. (2013). « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », dans Toffoli, D. et Narcy-Combes, M.-F. (dir.), *Apprendre les langues, autrement*, Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC) : les cahiers de l'ACEDLE, volume 10, n° 1, octobre 2013, p. 159-175 [en ligne].

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.), *Approche comparative des savoir et des compétences en didactique*, éd. Riveneuve, coll. Actes académiques, série Didactique des langues, 2014.

Mendonça Dias C. (2016). « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », dans Maïtena Armagnague-Roucher et Jean-François Bruneaud, *École, migration, discrimination*, Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD) n° 2.

Mendonça Dias, C. (2017). « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », dans Geneviève Geron, Déborah Meunier, Raymond Gevaert et Cynthia Eid (coord.), *Le français langue ardente, Florilège du XIVème congrès mondial de la FIPF*, Dialogues et cultures n° 63, EME éditions, sept. 2017, p. 47-58.

Mendonça Dias, C. & Millon-Fauré, K. (2018). « French as an additional language for mathematics' purposes », in Monnier (ed.), *Language for specific purposes in History*, Cambridge Scholars Publishing.

Rafoni, J.-C. (2008). *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'harmattan.

Rigoni, I. (2017). « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France ». *Alterstice*, 7(1), 39-50.

Robin, J. (2018). « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90+ bénéficient d'un soutien linguistique », Note d'information de la DEPP, n°18.15, Juin 2018.

Senovilla-Hernandez, D. (2013). *Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe. Rapport final comparatif*. Rapport de recherche de l'enquête PUCAFREU.

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.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

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

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

Withol de Wenden, C. (2017). *L'immigration. Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*, Eyrolles.