



HAL
open science

UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école

Élodie Castaingts

► **To cite this version:**

Élodie Castaingts. UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école : Étude de cas dans un collège REP+ de la Marne. *Hommes & migrations*, 2022, Ecole et socialisations, 1339, <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/14514>. 10.4000/hommesmigrations.14514 . hal-04628519

HAL Id: hal-04628519

<https://hal.science/hal-04628519>

Submitted on 28 Jun 2024

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.

Copyright

UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école

Étude de cas dans un collège REP+ de la Marne

Élodie Castaingts, professeure de lettres modernes et de français comme langue seconde, académie de Reims et doctorante au laboratoire ADEF, Université d'Aix-Marseille.

« Fleurissent au fil des réformes des acronymes ésotériques, aux parfums réservés aux quelques initiés : CLIN, CLAD, DAI, UPE2A. Mais [...] il serait trop facile de ricaner. Je veux y voir au contraire le souci de l'Institution et de l'Etat d'améliorer sa réponse, au fur et à mesure qu'il prend peu à peu conscience de l'enjeu majeur du défi que ces enfants lancent légitimement à l'école et à la société tout entière. »
Jean-Pierre Cuq¹.

Dernières dénominations officielles en date, les sigles UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) et OEPRE (Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants) désignent respectivement les dispositifs à destination des élèves allophones arrivants, et des parents allophones nouvellement arrivés ou qui vivent leur premier contact avec l'École française par la scolarisation d'un de leurs enfants. L'analyse de la mise en place de ces dispositifs dans un collège REP+ de la Marne conduit à relever une augmentation des pratiques innovantes et des projets liés au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Bien qu'elles bénéficient de textes de cadrage au niveau national, l'OEPRE et l'UPE2A recouvrent des réalités très disparates d'une région à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, et sont relativement « ésotériques », pour reprendre l'expression employée par Jean-Pierre Cuq, non seulement pour le public auquel ces dispositifs sont destinés mais aussi pour de nombreux personnels de l'Éducation nationale. L'enquête menée par nos soins en 2019 auprès des personnels de l'académie de Reims d'où est issu le dispositif d'accueil sur lequel nous allons nous attarder ci-après, a montré que, sur les 680 enseignants du second degré interrogés toutes disciplines confondues, 89,7% affirment avoir été en contact avec des élèves allophones, mais que seuls 54,1 % d'entre eux savent quel organisme est en charge du dossier et 18,4 % seulement connaissent la dénomination officielle de ce public particulier. L'axe du dispositif destiné aux parents allophones récemment entrés sur le territoire est encore plus méconnu des équipes enseignantes et des usagers potentiels. Ce manque de visibilité et d'intelligibilité des dispositifs existants est notamment mis en avant dans le rapport de recherche EVASCOL (Évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, EANA, et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, EFIV) de 2018 consacré à la scolarisation des élèves allophones et des enfants des familles itinérantes et de voyageurs.

¹ Jean-Pierre Cuq, « Préface », in Catherine Mendonça-Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert-Lucas, 2020, p. 16.

Afin de prendre la mesure de la place que l'OEPRE et l'UPE2A peuvent prendre dans le parcours des usagers et des personnels de l'éducation nationale française, nous avons choisi, au-delà de ces difficultés déjà connues, de recueillir les regards croisés portés sur un dispositif d'accueil unique dépendant d'un seul établissement support dans l'académie de Reims.

Cet établissement, classé Réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+), abrite depuis 2013 une OEPRE qui accueille en moyenne entre 15 et 20 parents dont les enfants sont scolarisés dans le collège ou dans les écoles du réseau d'éducation prioritaire correspondant. L'UPE2A qui permet l'accueil des EANA est en fonctionnement depuis 2016, son effectif varie en fonction des arrivées, mais il se situe généralement entre 16 et 25 élèves.

Méthodologie de l'enquête

Notre étude de type compréhensif a été réalisée en février 2021. En termes de méthodologie, les données ont été recueillies par questionnaire auprès de 17 élèves, de 15 parents (nombre d'apprenants historiquement bas sur ce dispositif en raison du contexte sanitaire) et de 6 intervenants. Nous les avons complétées par une série d'entretiens menés auprès de 6 parents, de 8 adolescents à différentes étapes de leur parcours d'inclusion et de 4 formateurs/enseignants intervenant en UPE2A et/ou en OEPRE. Afin de dépasser le recueil de données déclaratives nous avons pu, également, procéder à des observations directes : 5 heures en UPE2A, 3 heures en classe ordinaire accueillant des EANA en inclusion, 3 heures en OEPRE. Ponctuellement, comme nous l'avons fait dans la partie introductive de cet article, nous mettrons les résultats de ces observations en perspective avec les données recueillies sur l'ensemble de l'académie concernée de 2018 à 2020, notamment grâce à une collaboration avec le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) et la cellule académique de recherche et développement pour l'innovation et l'expérimentation (CARDIE).

Notre objectif est ici de mettre en évidence la perception que chacune des parties concernées a de ces dispositifs et, au-delà, de comprendre quelles modifications de leur vision du monde, voire de leur posture professionnelle, sont induites par la fréquentation de l'UPE2A et de l'OEPRE. Ce faisant, nous nous attacherons aux besoins et aux attentes exprimés ainsi qu'aux changements de posture observés ou perçus.

Les élèves et l'UPE2A

Nous avons observé et interrogé 17 élèves présentant des profils différents allant de la sixième à la troisième et présents sur l'établissement depuis quelques mois à deux ans. En raison de ces disparités, questionnaires et entretiens ont été menés en français, en anglais et en espagnol, langue de communication principale et langues relais en UPE2A.

Nous avons, tout d'abord, cherché à savoir ce que les élèves avaient perçu à leur entrée dans le dispositif d'accueil. À la question : « Quelles ont été vos difficultés en arrivant ? », la réponse de la majorité des élèves a fait émerger une difficulté inattendue qui relève bien plus de la réponse institutionnelle que du plan didactico-pédagogique, même si cette dimension en est affectée. En effet, la plupart des élèves ont commencé par soulever le problème du temps d'attente, de quelques semaines à plus de six mois, qui peut s'écouler entre l'arrivée sur le territoire et la première scolarisation au sein du système éducatif français. Nous avons effectivement pu constater que, sur le dispositif concerné, il pouvait s'écouler jusqu'à 128 jours entre le test de positionnement (mathématiques, compréhension écrite en langue d'origine, compréhension et pratique du français) et la réception par la famille de l'affectation de l'élève

dans un collège de Reims. Bien que cette difficulté vaille la peine d'être mentionnée, nous voulions davantage comprendre les obstacles possibles à l'entrée dans le système éducatif français via l'UPE2A. La question, que nous avons dû reformuler, a donc été : « Quelles ont été vos principales difficultés à votre arrivée au collège ? »

Comme le montre le graphique ci-après, les difficultés d'ordre social prennent clairement le pas sur les préoccupations didactiques : « ne connaître personne » et « ne pas savoir où aller » sont les difficultés le plus souvent mises en avant. Les problèmes liés à la maîtrise de la langue de communication n'apparaissent qu'en troisième position, à égalité avec la difficulté à suivre les cours en classe ordinaire.

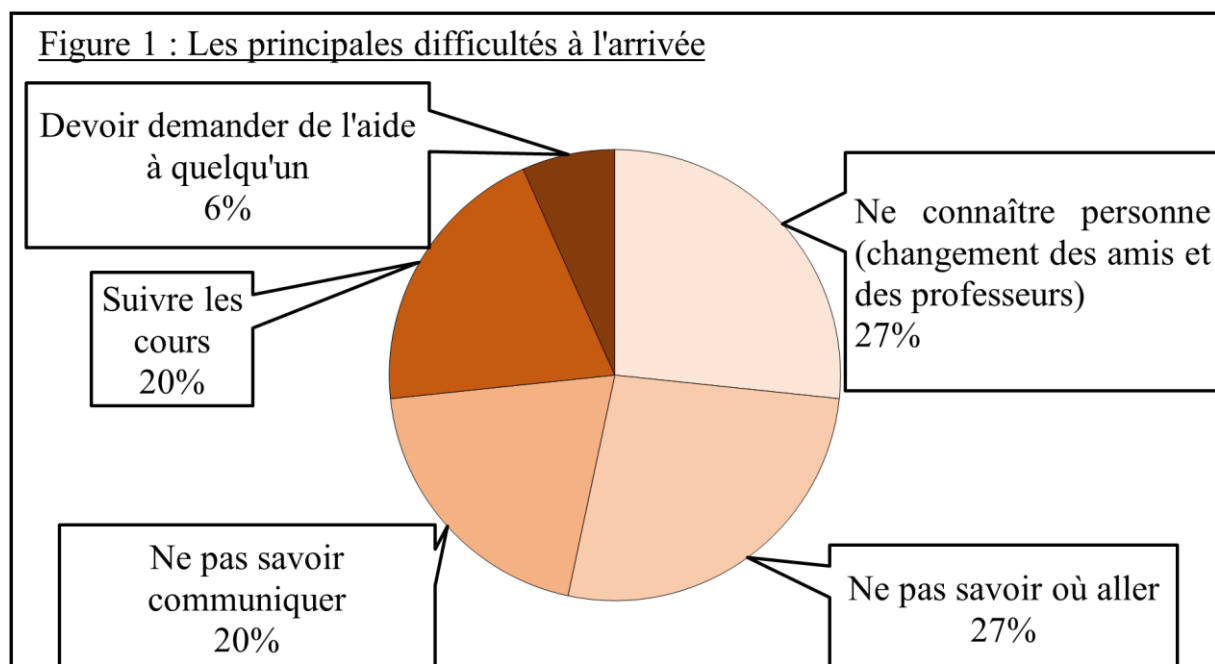


Figure 1 : Questionnaire EANA, (Castaingts, Reims, 2021)

Parmi les tâches à accomplir dans la vie d'un élève, les difficultés semblent principalement porter sur la communication avec les enseignants en classe ordinaire. Plus les élèves sont avancés dans leur parcours d'accueil, plus la difficulté semble se déplacer de la maîtrise de la langue de communication à la connaissance et à la compréhension des langages scolaires. Tous les élèves interrogés en début de parcours pointent la langue : S. (présent depuis deux mois, interrogé en français et en anglais) affirmait en entretien : « *Une fois que je parle français, je ne plus de problème, nulle part* », tandis que les élèves en fin de prise en charge, ainsi que les deux élèves sortantes, reviennent sur la difficulté de réussir dans les disciplines.

De plus, les données recueillies par questionnaire auprès de ces élèves nous montrent que si la compréhension des consignes et l'apprentissage des leçons sont relativement aisés, leurs résultats chiffrés auraient également tendance à abonder dans ce sens ; les tâches telles que répondre aux questions posées de façon appropriée, participer à l'oral en classe ou simplement prendre la parole pour demander une précision ou lever une incompréhension sont globalement perçues comme « difficiles » ou « très difficiles ». La figure 2 rend compte de la perception des tâches à accomplir en tant qu'élève des EANA entendus en entretien : la prise de parole en

classe est perçue comme difficile voire très difficile dès lors qu'elle se rapporte à l'expression d'une difficulté individuelle, en particulier lorsque celle-ci est liée à la compréhension de la langue.

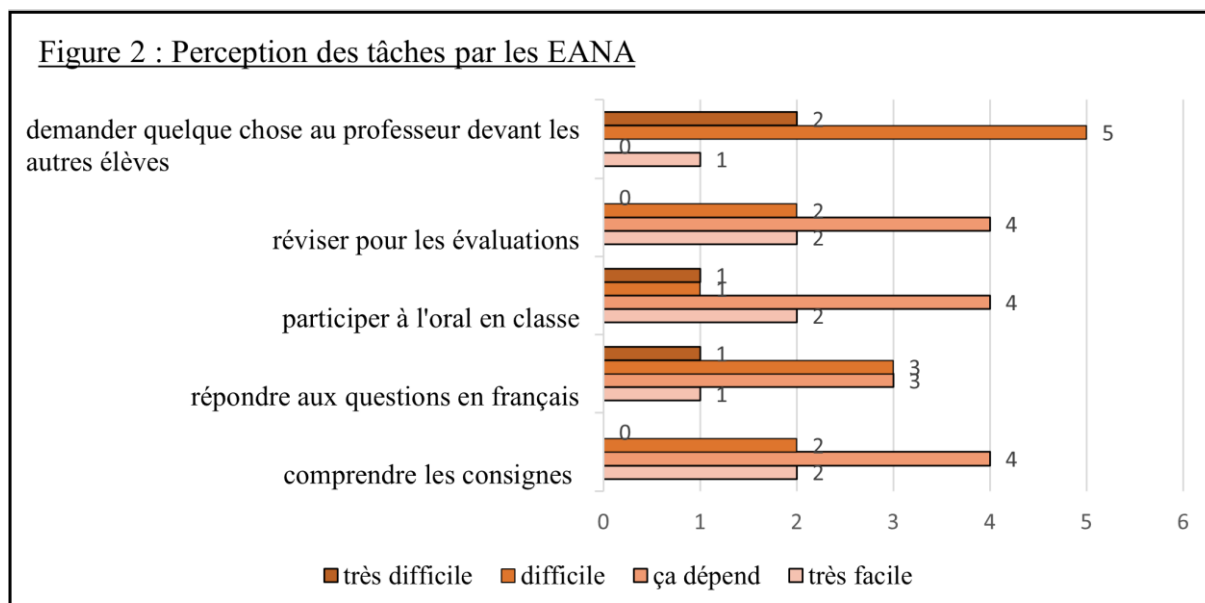


Figure 2 : Questionnaire EANA (Castaingts, Reims, 2021)

En entretien, deux élèves, en réussite par ailleurs, reviennent sur cette difficulté à prendre la parole devant le groupe-classe en dehors de l'UPE2A. G., élève sortante de l'UPE2A en février 2021, en France depuis 2 ans, latiniste et en réussite dans toutes les matières, affirme : « Certains professeurs sont méchants... juste méchants... Je comprends rien, j'ai peur de demander... et, avec les autres, c'est difficile. [...] J'aurais voulu travailler encore plus le français des matières. » I., dans la même situation, remarque : « Pour moi, c'est facile mais... les autres ... des fois c'est compliqué. Dans nos classes, des fois, c'est compliqué. » Le regard des autres élèves, ou plutôt la perception que les EANA se font de ce regard est peu bienveillante.

Des différences en termes de pédagogie

Les EANA interrogés pointent également des différences en termes de pédagogie entre l'UPE2A et la « classe ordinaire ». « Pour moi tout est facile mais j'aime bien la classe de FLS. » (M.) « Dans les matières les professeurs ont une approche plus... globale. Je comprends qu'ils expliquent à la classe entière mais en UPE2A, c'était plus centré sur l'élève... ce qu'il sait et ce qu'il ne comprend pas... les profs quand ils expliquent ils généralisent. » (I.)

De fait, les séances observées en UPE2A tendent à montrer qu'effectivement, l'approche de l'enseignante est davantage tournée vers l'individualisation des parcours : il arrive fréquemment, semble-t-il, qu'une activité initialement prévue en UPE2A soit remplacée pour tel ou tel élève par une remédiation portant sur une problématique disciplinaire – exercice ou correction d'exercice peu ou mal compris lors d'une séance en classe ordinaire –, ou bien une révision en vue d'une évaluation dans les matières d'inclusion. Nous avons également pu observer une nette augmentation des phénomènes d'entraide entre pairs en UPE2A, par rapport aux séances observées en classe ordinaire. Les élèves sont également plus mobiles, ils font régulièrement appel aux ressources disponibles dans l'espace-classe (sous-mains, affichage,

dictionnaires, livre de conjugaisons), et n'hésitent pas à prendre la parole pour obtenir de l'aide auprès de l'enseignante ou auprès de leurs pairs.

Les mêmes élèves observés en cours de français sous l'autorité de la même enseignante se montrent beaucoup plus effacés et attendent que le professeur parvienne à leur hauteur lors de sa déambulation dans l'espace-classe pour lui signaler d'éventuelles difficultés. De niveau intermédiaire, ils prennent la parole lorsqu'ils sont sollicités, mais rarement à leur initiative personnelle. L'enseignante affirme être consciente de cet état de fait et signale que le port du masque, dû aux contraintes sanitaires exceptionnelles, semble aggraver ces difficultés. Observés en classe de Sciences de la vie et de la terre, les trois élèves que nous avons suivis ne sont pas intervenus lors des séances observées. Les incompréhensions n'ont pas été signalées à l'enseignant de cette matière, mais à l'enseignante de l'UPE2A à la séance suivante.

Pour conclure, il semblerait que les élèves de ce dispositif perçoivent très favorablement leur prise en charge en UPE2A et la jugent efficace. Les élèves arrivants semblent penser que la maîtrise de la langue de communication suffit pour surmonter toutes les difficultés, mais ce positionnement évolue en cours de prise en charge au fur et à mesure qu'ils sont confrontés à la grande variété des cultures et des discours disciplinaires. Concernant les élèves sortants, tous estiment avoir été retirés au bon moment du dispositif. Une élève, que nous avons citée plus haut, affirme qu'elle était prête mais qu'elle aurait aimé travailler davantage « le français des matières ». Bien qu'en réussite selon les critères standards du système éducatif français, elle se dit en difficulté pour bien comprendre les attentes des enseignants en sciences et en histoire. En termes d'habitudes de travail, il semble que les élèves en fin de prise en charge soient capables de mettre en place des stratégies de tri et de repérage des informations favorisant leur autonomie dans l'ensemble des disciplines et non plus seulement en UPE2A, notamment grâce au surlignage ou au soulignage. D'après les enseignants interrogés, il semble que ces habitudes de travail tendent à perdurer, contrairement à l'usage des langues d'origine et des langues relais : le volet « apprentissage plurilingue » s'arrête aux portes de l'UPE2A.

Les parents allophones et l'OEPRE

Le dispositif OEPRE est destiné aux parents d'élèves étrangers allophones dans les territoires où l'opération est mise en œuvre. Il est régi par la circulaire n° 2017-060 du 03-04-2017 et est financé conjointement, depuis fin 2015, par le ministère de l'Intérieur et par les crédits du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

Le maillage des OEPRE est très inégal d'une région à l'autre. Les ateliers sont ouverts en fonction des besoins des territoires et de la demande exprimée. Ce deuxième point est, cependant, extrêmement dépendant de la connaissance du dispositif par le public concerné et de l'image que les usagers et des personnels des établissements scolaires s'en font, la procédure d'inscription étant fondée sur le volontariat. Or, dans le dispositif que nous avons analysé au cours de cette étude, la majorité des parents interrogés n'avaient pas ou peu été scolarisés avant leur entrée dans le dispositif. En conséquence, comme le montre la figure 3, si la moitié d'entre eux affirment s'être inscrits « pour apprendre le français » plus du quart s'est inscrit « pour apprendre à lire et à écrire ». En revanche, les difficultés de compréhension liées au fonctionnement du système éducatif et à l'accompagnement des enfants ne représentent que le tiers des raisons d'inscriptions.

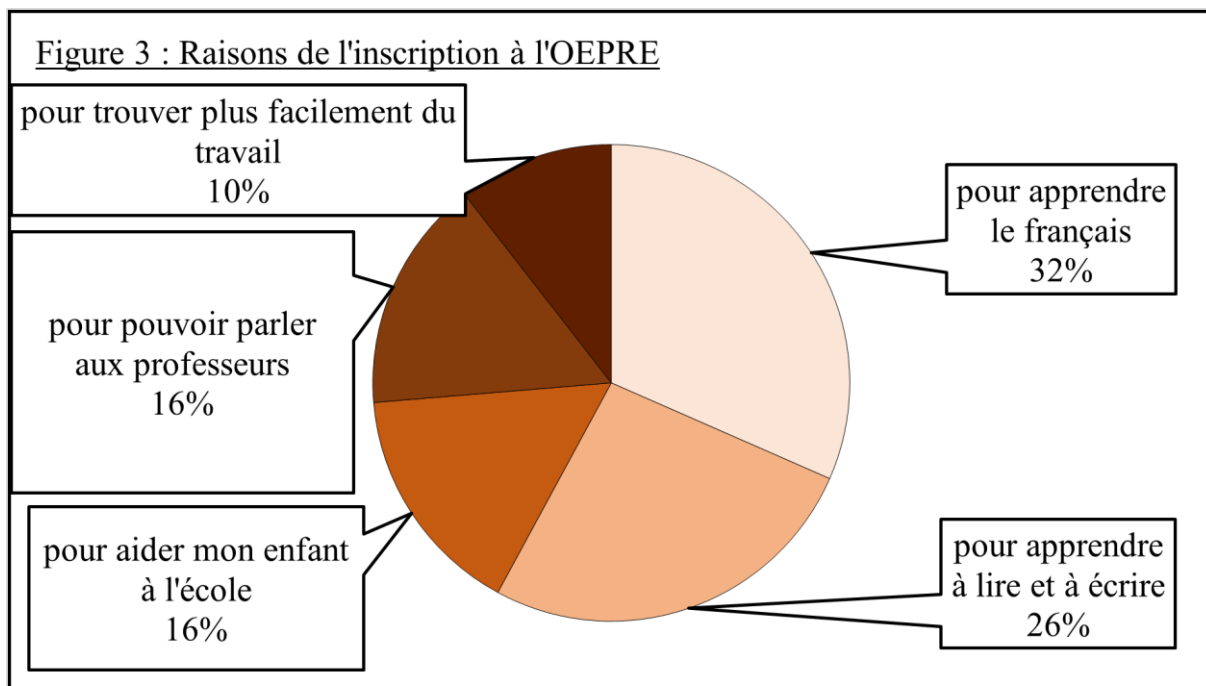


Figure 3 : Questionnaire parents (Castaingts, Reims, 2021)

Pourtant, le recueil de données déclaratives via questionnaire que nous avons mené au premier trimestre 2021 tend à montrer que, dans la perception de la difficulté des tâches à accomplir en tant que parent, la communication scolaire est un écueil important tandis que les actes de la vie courantes tels que « faire ses courses » ou « aller chez le médecin » semblent beaucoup plus aisés.

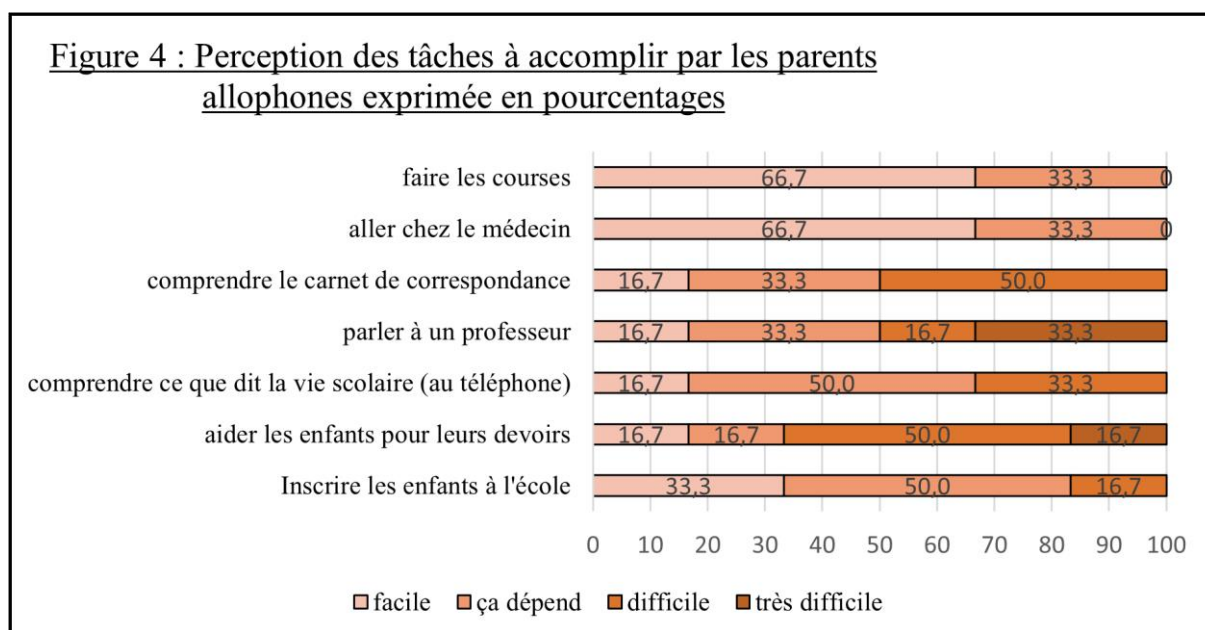


Figure 4 : Questionnaire parents (Castaingts, Reims, 2021)

Dans le graphique synthétique des réponses des apprenants adultes, nous constatons rapidement que les deux points perçus comme les plus délicats restent la communication avec l'équipe pédagogique (50 %), et l'aide apportée à l'enfant pour les devoirs (66,7 %).

En termes de ressenti des apprenants, les entretiens ont montré qu'ils étaient particulièrement sensibles à l'impact du dispositif sur leur investissement dans le parcours scolaire de leur enfant, grâce à l'entrée dans la littératie et à la familiarisation avec les usages communicationnels de l'école française. Nous citerons ici M. et A., respectivement algérienne et marocaine, arrivées en France il y a cinq ans environ, et qui n'avaient jamais été scolarisées. « *Pour la première fois j'ai pu m'intéresser à ses devoirs.* » (M.) ; « *J'ai écrit mon premier mot dans le carnet.* » (A.)

D'après la responsable du dispositif que nous avons pu rencontrer – il s'agit ici de la coordinatrice du réseau d'éducation prioritaire –, il semblerait que les parents de l'OEPRE se positionnent en relais auprès des autres parents lorsque des actions qui leur sont destinées sont organisées par les écoles maternelle et primaire comme le « café des parents ». Quant au collège, l'une des apprenantes, entrée dans le dispositif en 2016, a fait partie du conseil d'administration en tant que représentante des parents d'élèves deux ans plus tard et une autre est à présent accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). L'OEPRE, au sein de ce dispositif d'accueil, semble donc être un facteur favorisant l'intégration des parents allophones à la vie des établissements du réseau concerné et, par leur intermédiaire, des autres parents. Du point de vue des apprenants cependant, il reste un point d'achoppement : le faible volume horaire dédié à l'OEPRE ne permet pas une prise en charge toute l'année scolaire, mais plutôt d'octobre à mai, ce qui ralentit le processus d'apprentissage et peut susciter du découragement. Certaines des apprenantes interrogées, en particulier les plus avancées, regrettent que les activités regroupées par niveau ne soient pas plus fréquentes.

Les motivations des personnels intervenants

L'OEPRE est le dispositif qui permet de mettre en évidence la plus grande disparité des parcours des apprenants et des personnels chargés de l'enseignement. Certains intervenants sont professeurs de collège (lettres, allemand, anglais, physique-chimie), d'autres sont assistants d'éducation ou en mission de service civique. Deux d'entre eux, les professeurs d'allemand et de lettres, enseignent en OEPRE et en UPE2A.

Les motivations qui ont mené ces personnels à intervenir en OEPRE sont diverses : « *L'envie de quelque chose de nouveau, un projet qui permet d'être en contact avec des adultes et qui permet d'échanger, d'apporter de l'aide, de se montrer utile* », déclare l'enseignante d'anglais. « *Le désir de mettre à profit mon expérience d'enseignant de LV auprès d'un public à besoin éducatif particulier* » est la motivation de l'enseignant d'allemand. Pour M., assistante d'éducation, la découverte du dispositif s'est faite lors de son service civique alors qu'elle cherchait sa voie. L'année suivante elle postulait en tant qu'assistante d'éducation dans l'établissement et reprenait ses études en vue de devenir enseignante ; cela fait trois ans qu'elle intervient en OEPRE. L'enseignant de physique-chimie est entré dans l'équipe en place lorsqu'il était encore assistant d'éducation, nous n'avons pas pu nous entretenir avec lui dans le cadre de cette étude.

Concernant l'UPE2A, trois professeurs se partagent le temps d'enseignement dans une combinaison originale répondant à leur analyse des besoins des apprenants et à leurs spécialités. Ils sont à l'origine de la création de cette cellule d'accueil et en ont pensé l'organisation. Le projet a démarré alors que l'établissement support, le collège, comptait déjà une OEPRE et

accueillait plusieurs élèves allophones qui devaient se rendre dans un autre établissement pour recevoir des cours de français comme langue seconde. Le constat du décrochage d'une partie de ces élèves à la fin de la prise en charge en UPE2A, de la difficulté de coordonner le travail mené en classe ordinaire avec celui de la « classe d'accueil » et de l'augmentation du nombre des EANA ont permis d'envisager son ouverture.

La dotation horaire de 12 heures accordée par le rectorat de Reims aux UPE2A-collège de l'académie est ici répartie en trois pôles : l'enseignement-apprentissage de la langue de communication avec une nette dominante des techniques issues du domaine du FLE à hauteur de 4 heures hebdomadaires, l'enseignement du vocabulaire et des démarches en mathématiques et en sciences physiques (3 heures par semaine) et, enfin, un enseignement pluridisciplinaire où, sur le modèle de l'enseignement sur objectif spécifique, les élèves étudient la langue de scolarisation et la culture scolaire associée au travers de l'étude des différents usages des disciplines (5 heures par semaine). Un projet CARDIE a été lancé par cette équipe enseignante afin de diffuser plus largement ce type de prise en charge qui semble porter ses fruits. À la question : « Quels sont les points forts du dispositif que vous souhaiteriez absolument conserver ? », les trois enseignants soulignent « *l'organisation pluridisciplinaire à conserver* » pour reprendre les propos du professeur d'allemand.

Fait à souligner, les trois professeurs, malgré leurs approches très différentes, restent sensibles à l'idée d'offrir une prise en charge horaire maximale malgré le degré d'hétérogénéité que cela suppose. Cette UPE2A ne fonctionne pas par groupes de niveau sur le plan institutionnel, en revanche les pratiques de différenciation pédagogique sont la norme car les élèves présentent une grande diversité de profils tant sur le plan linguistique que sur le plan scolaire.

Lorsque nous avons cherché à comprendre les motivations premières de ces trois enseignants, nous avons découvert que d'une part ils étaient familiers du public concerné et accueillait des EANA inclus dans leurs disciplines depuis plusieurs années avant l'ouverture de l'UPE2A. La situation de ces élèves faisait également, dans leur cas, écho à un vécu personnel : ces trois enseignants ont chacun vécu une expérience migratoire au cours de leur adolescence ou à l'âge adulte. Ce n'est pas le cas pour tous les intervenants en OEPRE. Pourtant, chacun admet qu'intervenir dans le dispositif les a « changés » sur le plan professionnel et personnel quel que soit son parcours.

Tous les personnels que nous avons interrogés semblent partager une perception très positive de ce dispositif d'accueil articulé autour de l'UPE2A et de l'OEPRE de leur établissement, même si, dans 75 % des cas, la pratique ne correspondait pas avec ce qu'ils s'étaient imaginé. Chacun a proposé des pistes pour améliorer la prise en charge des élèves et des familles et tous souhaitent continuer à s'impliquer dans le protocole d'accueil des enfants et des parents migrants.

Des modifications de posture professionnelle

Pour aller plus loin, nous avons souhaité les interroger sur les possibles modifications de leur vision du monde et de leur posture professionnelle. Toutes les personnes ayant pris part à l'enseignement dans l'un ou l'autre de ces dispositifs font état d'un bouleversement de leurs représentations et de leurs pratiques, y compris en dehors des dispositifs concernés : « *Mettre à jour mes propres certitudes* » (S.) ; « *Ça a changé ma vie, ça m'a confortée dans mes choix d'orientation [...] ça aide à mieux comprendre les difficultés des familles quand on les appelle au téléphone [...] Ça a ouvert mon esprit énormément.* » (M. 2.)

Nous ne pouvons rendre compte ici de l'ensemble des réactions des enseignants et des intervenants, mais la réponse de l'enseignante d'anglais, intervenante en OEPRE, à la question « Pensez-vous qu'intervenir dans ce dispositif vous a changé ? », nous semble, à cet égard, plutôt représentative des propos recueillis au cours de cette enquête : *« Ce dispositif m'a permis d'aborder les difficultés des élèves différemment en cours. On repère plus vite un élève qui ne suit pas, ne comprend pas et on anticipe pour adapter plus vite les consignes, les activités et donner du sens. On se met plus facilement "à la place de" et on développe plus d'empathie, plus de bienveillance pour débloquer des situations de classe parfois difficiles. »*

Si nous devons mettre en avant un seul point saillant pour illustrer ces modifications profondes, ce serait le regard porté sur les groupes hétérogènes. En effet, lors de l'enquête que nous avons menée en 2019 auprès de 680 professeurs du second degré de cette académie, la « gestion de l'hétérogénéité » avait été désignée comme la principale entrave à la mise en place de la politique d'inclusion. Or si celle-ci apparaît en bonne place dans les appréhensions avouées par les différents intervenants avant de commencer leurs missions d'enseignement, leurs réponses à la question « Voyez-vous, dans l'ensemble, l'hétérogénéité du groupe comme un obstacle ou comme un levier ? » est éclairante. Tous les intervenants, tout en reconnaissant que cette hétérogénéité ajoute un degré de complexité supplémentaire à la mise en œuvre de leurs pratiques, affirment la considérer plutôt comme un levier. En effet, il semble qu'elle favorise l'émergence des phénomènes d'émulation et d'entraide essentiels pour la gestion du flux des élèves dont les arrivées peuvent être réparties sur l'ensemble de l'année scolaire. La formation ponctuelle de groupes de niveau différenciés liés à la mise en place d'activités spécifiques et une prise en charge habituelle en groupe très hétérogène semblent être une organisation qui fait consensus dans ce dispositif d'accueil.

Nous avons tenu à souligner cet élément car il aura été soulevé par l'ensemble des parties concernées : les élèves ont signalé que cela leur permettait d'apprendre plus vite, de s'entraider et de s'adapter, grâce à diverses stratégies, aux différences de niveaux en classe ordinaire. Nous avons pu constater également que cela contribuait à diminuer le sentiment d'insécurité linguistique des élèves vis-à-vis des enseignants et de pairs plus avancés. Les parents se sont également positionnés en faveur d'une prise en charge en grand groupe avec une partie des heures d'enseignement réparties entre un groupe débutant et un groupe avancé. Enfin, les personnels chargés d'enseignement tendent à s'approprier cette hétérogénéité et à l'intérioriser déplaçant ainsi le curseur de la norme de l'illusion de l'homogénéité à une gestion consciente et constructive de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants dans et en dehors des dispositifs d'accueil.

Limites et entraves à la généralisation

Les regards croisés que nous avons pu recueillir au cours de cette étude nous ont fait prendre conscience de la portée que pouvait avoir la présence d'un dispositif d'accueil fonctionnel sur son environnement propre.

Il convient, cependant, avant toute généralisation, de poser des limites. D'une part, malgré une plus-value satisfaisante, en particulier du point de vue des résultats chiffrés et des choix d'orientation des élèves ayant fréquenté cet établissement et de la hausse de la participation des parents dans la vie de l'établissement, des difficultés persistent : un risque accru de décrochage des EANA au sortir de l'UPE2A ; la difficulté à maintenir un groupe d'apprenants stable dans les OEPRE ; les difficultés à recruter des enseignants ou d'autres personnels pour intervenir dans ces dispositifs. Les craintes liées à la gestion de l'hétérogénéité et à la charge de travail sont les raisons les plus fréquemment avancées.

D'autre part, le dispositif d'accueil observé présente des spécificités qui tendent à se répandre mais relèvent encore de la particularité. Il bénéficie d'une approche globale (OEPRE, UPE2A, classe ordinaire) qui donne lieu à des temps de concertation. Un travail continu est effectué afin de garantir la visibilité du dispositif au sein de l'établissement et du réseau REP+ associé. On observe une grande diversité linguistique et culturelle dans l'établissement et dans les écoles du réseau.

Conclusion

Derrière les dénominations officielles parfois difficilement intelligibles en dehors des cercles initiés, les dispositifs d'accueil, qui ont subi de nombreuses métamorphoses ces vingt dernières années, peuvent tendre à se constituer en véritables écosystèmes. Ce n'est cependant qu'en croisant les regards portés sur leur réalité que l'on peut commencer à prendre la mesure, au-delà de leur finalité initiale, de leur impact sur l'évolution des points de vue et des comportements de l'ensemble des personnels et des usagers d'un réseau d'établissement. D'abord présente en filigrane, la reconnaissance de la diversité dans le contexte choisi pour cette étude a donné lieu à une augmentation significative de l'émergence de pratiques innovantes et de projets liés au plurilinguisme et à l'interculturalité. Cette évolution semble s'être accompagnée d'une nette augmentation du taux de réussite des élèves allophones au diplôme du DELF et aux examens nationaux. Les parents entrés dans l'OEPRE participent chaque année à la mise en place de l'éveil aux langues des apprenants du réseau depuis 2018.

Références bibliographiques

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni, « 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) », Défenseur des Droits, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), 2018.

Guy Cherqui, Fabrice Peutot, *Inclure : Français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette-Français langue étrangère, Paris, 2015.

Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, Véronique Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

Elisabeth Faupin, « Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie » thèse de doctorat en interdidactique, didactique des disciplines et des langues, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, université Nice Sophia Antipolis, 2015.

Francia Leutenegger, Chantal Amade-Escot, Maria-Luisa Chubauer-Leoni, *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*, Besançon, Presses universitaires de Franche Comté, 2014.

Catherine Mendonça-Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert-Lucas, 2020.

Valérie Spaëth, « Le français “langue de scolarisation” et les disciplines scolaires », in Jean-Louis Chiss, (dir.), *Immigration. École et didactique du français*, Paris Didier, 2008.

Timea Kadas-Pickel, *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français : langues, représentations, identités en contexte*, Université de Strasbourg, Université du Luxembourg, 2017.

Muriel Zougs, « Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Fatima Chnane-Davin et Barbier Marie-Laure, Aix-Marseille Université, 2017.