Revue TDFLE

N° 71 | 2017
L'enseignement du français en situation de crise ou de conflit

L’apprentissage du FLE en France : une politique éducative économique discriminante

Julie PREVOST-ZUDDAS

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/247-l-apprentissage-du-fle-en-france-une-politique-educative-economique-discriminante
DOI : numerev_1273
Date de publication : 30/11/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PREVOST-ZUDDAS, J. (2017) L’apprentissage du FLE en France : une politique éducative économique discriminante. *Revue TDFLE*, (71). https://doi.org/10.34745/numerev_1273

Résumé :

La politique éducative française à l'égard des élèves allophones s'est développée dans les années 1970, pour des raisons socioéconomiques. Les structures d'accueil, tout comme la conception didactique de la langue française, ont évolué, parallèlement aux dénominations successives et parfois sclérosantes des élèves concernés. Depuis 2002, les structures fermées ont été remplacées par des dispositifs ouverts, parfois mobiles, à la charge financière des Académies. L'autonomie pédagogique et financière des établissements consécutive, si elle peut être une source d'innovation ou de motivation pour les professionnels, est aussi une réponse inadaptée à la problématique des allophones – au capital culturel et scolaire variables mais au profil socioéconomique majoritairement populaire, voire précaire – qui ne tient pas compte de facteurs ethnographiques. En donnant plus d'autonomie aux établissements – donc moins de moyens – l'institution se défausse de la problématique allophone, et dans le même temps, le FLS perd progressivement son statut didactique. Ce sont ces questions d'ordre didactique que nous développerons dans cet article.

Mots-clés : allophone, politique éducative, UPE2A, FLS, discrimination scolaire, autonomie

Abstract :

French educational policy towards allophone students developed in the 1970s for socio-economic reasons. The reception structures, as well as the didactic conception of the French language, evolved in parallel with the successive and sometimes sclerosing names of the students concerned. Since 2002, the closed structures have been replaced by open, sometimes mobile, facilities, at the financial expense of the Academies. The resulting pedagogical and financial autonomy of schools, while it may be a source of innovation or motivation for professionals, is also an unsuitable response to the problems of allophones - with variable cultural and educational capital but a predominantly popular, even precarious, socio-economic profile - which does not take account of ethnographic factors. By giving more autonomy to institutions - and therefore fewer resources - the institution is getting rid of the allophone problem, and at the same time, FSL is gradually losing its didactic status. It is these didactic issues that we will develop in this article.

Keywords : allophone, educational policy, UPE2A, FSL, school discrimination, autonomy

Julie Prevost-Zuddas - Université de Lorraine

julie.zuddas@univ-lorraine.fr

Mots-clés :
FLS, UPE2A, Allophone, Politique éducative, Discrimination scolaire, Autonomie

Introduction

Le ministère de l'Éducation nationale (MEN), dont le budget est le premier de l'État, a des dépenses qui ne cessent d'augmenter : si un élève scolarisé au collège coûtait annuellement, en 1985, 5530 € la facture s'élève, en 2015, à 7820 € (chiffres du MEN). Paradoxalement, le MEN ne cesse de faire des économies, notamment en se désengageant de la gestion des bâtiments (les collèges sont désormais ainsi à la charge des conseils généraux). Consécutivement le fonctionnement des établissements n'est plus à la charge de l'État. Depuis quelques années, dans la lignée ce cette politique économique, l'autonomie des établissements s'impose progressivement. La réforme du collège de 2016 la met en œuvre à travers la conception de la communauté éducative et de celle de l'autonomie contractualisée académique (modulation des moyens ; périmètres élargis de recrutement et d'affectation des enseignants). Cette dernière est déjà mise en œuvre depuis la création des UPE2A[1] à la charge des académies. Si la gestion autonome de ces dispositifs ouverts d'apprentissage permet au MEN de faire des économies succinctes, elle apparaît surtout comme une politique éducative discriminante.

Pour notre recherche doctorale nous avons enquêté auprès d'élèves allophones scolarisés dans plusieurs structures publiques d'enseignement secondaire. Scolarisés conjointement en UPE2A et en groupes-classes ordinaires, les apprenants allophones sont considérés comme un groupe plutôt homogène caractérisé essentiellement par son incapacité interactionnelle. L'institution tente de remédier rapidement à la situation par l'inclusion en milieu ordinaire – moins coûteuse. Or, non seulement les allophones constituent un panel très hétérogène linguistiquement mais ils sont également dans des situations scolaires et familiales variables. En revanche, leur situation socioéconomique tend à l'homogénéité, ce qui se traduit par une localisation 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 – rebaptisés régulièrement depuis les années 1970 – n'est pas réglée. Sous couvert de prise en charge adaptée, évolutive et variable – résultante, nous l'avons dit, d'une politique économique – elle se traduit paradoxalement par une ségrégation scolaire et sociale et par l'effacement du statut didactique du FLE.

1. Des prémices de la scolarisation différentiée aux UPE2A

C'est dans les années 1970 que la question de la scolarisation des enfants étrangers émerge en France, du fait de circonstances historiques et économiques, même si leur prise en charge existe déjà – bien qu'aucun texte officiel ne fasse alors mention de cette spécificité de l'enseignement. La migration est, en 1972, selon le Ministère de l'intérieur, à son apogée. En réalité, ses modalités 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), solutions provisoires et non satisfaisantes.

En 1973, les classes d'adaptation en collège (CLAD) accueillent pendant un an les enfants qui ont un parcours scolaire pré-migratoire. Les apprenants non scolarisés auparavant bénéficient de deux ans de formation dans la même structure que les premiers, alors que les deux situations d'apprentissage divergent. Selon E. Faupin,

> « 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, destinées désormais à l'apprentissage du français pour les « enfants étrangers nouvellement arrivés en France » (ENAF), avec des 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 : 8). Le syntagme nominal « classe d'accueil » remplace celui de « classe d'adaptation » pour souligner le caractère temporaire de la scolarisation dans la structure spécifique. L'élève, doublement inscrit, doit rejoindre une classe quand son niveau de français le lui permet. Cette double inscription inclut implicitement une didactique adaptée à l'allophonie de l'élève (scolarisé ou non antérieurement à la migration), et une pédagogie destinée aux natifs en classe ordinaire dont pourrait bénéficier l'élève qui aurait acquis des compétences linguistiques en français – la catégorisation du FLSco n'existe pas encore puisqu'il faut attendre

> « les textes du 25 avril 2002 [qui] apportent un certain nombre de nouvelles perspectives sur le plan didactique en préconisant une approche de type français langue seconde et français langue de scolarisation à la place du français langue étrangère recommandé depuis 1970 » (Vicher, 2008 : 34).

En 1999, l'institution reconsidère la question allophone car le nombre d'ENAF, augmente sensiblement[2]. Un *Bulletin Officiel* centré sur la question est publié en 2002 – soit 4 ans après l'application de la loi RESEDA. Le principe de scolarisation en structure d'accueil est toujours 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 vu 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).

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 maitrise du français n'est plus un préalable au passage en classe ordinaire.

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 UPE2A (douze heures si l'élève n'a jamais été scolarisé antérieurement). L'institution ne distingue pas, dans son application républicaine de l'égalité, le type d'inclusion selon que les allophones ont été ou non scolarisés (et dans quelles conditions et/ou circonstances) avant leur arrivée sur le territoire français, ni la prise en charge des mineurs isolés. La circulaire indique également que le secteur d'habitation – ou de logement d'urgence – définit le lieu de scolarisation.

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 remplace, en 2002, l'expression *primo-arrivants*. En 2013, le qualificatif *allophone* désigne 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 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 rapidement les apprenants enquêtés pour notre recherche qualitative qui porte sur l'analyse des niveaux de littératie des allophones[3]scolarisés dans des collèges de catégories différentes[4] pour observer les modalités d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et de scolarisation (FLSco)[5] et pour mesurer l'influence du contexte scolaire, notamment sur le développement des compétences littéraciques[6]. Dans ce cadre, nous observons que les 33 apprenants enquêtés (16 filles et 17 garçons) 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. Cette hétérogénéité linguistique (8 sont monolingues et 25 sont plurilingues) se double de la problématique 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 une variabilité linguistique, scolaire et sociale et si notre recherche est qualitative, les apprenants enquêtés sont représentatifs de la question allophone.

Désormais, l'institution tend à catégoriser les allophones par le syntagme nominal d'*élèves à besoins particuliers* (EBP) qui fait référence aux adaptations nécessaires à la prise en charge rendue obligatoire depuis la loi de 2005[7], de tous les élèves et qui insiste sur la pédagogie implicitement attendue.

2.2. Formation des professionnels éducatifs prenant en charge les allophones

Certains professeurs référents, qui gèrent les UPE2A, 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 (formés ou non, avec ou sans certification complémentaire). Par ailleurs, les apprenants allophones suivent les cours dispensés aux élèves natifs dans lesquels les professeurs, spécialisés dans une ou deux disciplines, sont invités à adapter leurs pratiques et les évaluations – mais ils peuvent ne pas le faire. Enfin, parmi les nouveaux titulaires de l'EN 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, selon leur Académie de rattachement, ont bénéficié d'une à plusieurs journées de sensibilisation ou d'aucune formation. Dans le cadre de notre recherche, les professeures enquêtées nous ont confié leur désarroi face à cette situation professionnelle.

Les professeures qui ont participé à notre recherche[8], peu ou pas formées en FLE/FLSco, interrogent la formation continue des enseignants qu'elles estiment inadaptée, voire inefficace. Alors que l'ensemble des professeurs est confronté aux EBP, la formation est gérée académiquement – donc avec disparité : d'une journée de formation pluridisciplinaire à 30 jours sur deux ans (pour les professeurs qui en font la demande dans l'Académie de Nancy-Metz par exemple). Surtout, les professeures enquêtées dénoncent les formations pluridisciplinaires imposées en présentiel ou à distance, ou généralisées à l'ensemble des équipes pédagogiques. Elles voient ces formations comme autant de réunions plénières qui servent davantage aux inspecteurs pour redire les préconisations officielles alors que les enseignantes attendent des outils pédagogiques disciplinaires, notamment pour prendre en charge dans leurs cours disciplinaires les élèves allophones inscrits en parallèle en UPE2A.

3. Fonctionnement des UPE2A

3.1. Localisation des UPE2A

Les UPE2A sont situées dans les établissements à faible mixité scolaire et comme l'affectation des apprenants allophones tient compte des possibilités d'accueil à une distance raisonnable du domicile, il y a une corrélation entre lieu d'habitation (lié au niveau socioéconomique de chacun) et lieu de scolarisation. Ceci 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 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).

Bourdieu et J.-C. Passeron ont, dès les années 1960, évoqué l'interdépendance 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.
Pour remédier à ce déséquilibre entre les différents groupes sociaux, la France crée, en 1982[9], les ZEP. 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 connaissaient, suivant le principe de « discrimination positive » » (Lessard, Carpentier, 2015 : 25).

L'institution y renforce les moyens éducatifs et financiers (malgré une pression budgétaire récurrente), ce qui a des conséquences paradoxalement opposées à la visée institutionnelle. En effet, si les projets pédagogiques institués mobilisent les enfants sur « le vivre ensemble [qui] suppose la construction lente et progressive des règles de vie commune et, en particulier, de la toute première d'entre elles : le sursis à la violence » (Meinier, 2001, p.13), ils creusent l'écart 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) que M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot nomment les « ghettos dorés » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 2007). C'est pourquoi,

> « 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).

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) :

> « 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).

Thaurel-Murat et F. Richard notent que l'expertise des effets négatifs des créations de zones est mentionnée dans un rapport de l'inspection générale de 2007 alors qu'un nouveau programme, réseau ambition réussite (RAR) est inauguré en 2006 :

> « 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 » (Thaurel-Murat, Richard, 2013 : 13).

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, p. 42). La visée consiste à renforcer les équipes pédagogiques en les stabilisant[10] 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. Elle a pour conséquence la réduction du nombre d'élèves par classe (2 élèves en moins) et une dotation horaire modulable supplémentaire (laissée au libre arbitre des établissements RAR) aux effets difficilement observables par les chercheurs et selon la Cour des comptes en 2010[11]. Ces efforts financiers – au sein d'une politique éducative économique générale plutôt serrée – 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).

Les rapporteurs pour l'IGEN et l'IGAENR[12] observent d'ailleurs que

> « beaucoup de classes d'accueil sont implantées dans des ZEP, contrairement à ce qui avait été préconisé dans la circulaire de 2002. Les ENAF, qui doivent souvent faire face à de nombreuses difficultés personnelles, se trouvent immergés dans des établissements scolaires sensibles, où les tensions peuvent être fortes. Au dire de certains chefs d'établissement, les élèves autochtones ont du mal à les accepter, ayant tendance à les mépriser, voire à les ridiculiser. Cela pose de gros problèmes quand ils intègrent les classes ordinaires » (Rapport 2009-082 : 59).

La discrimination scolaire a d'autant plus un impact sur les élèves allophones, qu'ils sont massivement scolarisés dans les zones prioritaires, alors que la mixité sociale devrait être préconisée pour une cohésion sociale plus importante. Au regard de cette brève analyse, il ressort que les dispositifs des UPE2A, installés dans des établissements à faible mixité sociale, semblent des espaces cloisonnés et sclérosants.

3.2. Gestion des UPE2A et conséquences

La gestion des UPE2A est déléguée par l'EN aux Académies qui peuvent les modifier en termes de localisation, de moyens financiers et/ou humains supplémentaires. Ce sont donc des dispositifs ouverts non pérennes, interdépendants des flux migratoires. Un rapport de l'Inspection générale de 2009 observe d'ailleurs que

> « la répartition des ENAF sur le territoire n'est pas seulement hétérogène, elle est aussi sujette à d'importantes variations dans le temps. A l'intérieur d'une même académie, un département peut voir les effectifs d'ENAF augmenter alors que le département voisin constatera une baisse sans qu'il s'agisse d'un transfert » (Rapport 2009-082 : 27).

Cette mobilité du dispositif, due à la répartition très inégale des allophones sur le territoire, se traduit par une autonomie des établissements en termes de recrutement, de financement, de pédagogies et de choix didactiques.

En effet, les professeurs référents sont nommés au niveau local par l'Inspection parmi des titulaires recrutés nationalement et les personnels qui interviennent auprès des allophones peuvent être recrutés hors EN (il s'agit alors d'étudiants, d'assistants pédagogiques, de services civiques). Dans les établissements REP et REP+, les postes peuvent être profilés c'est-à-dire que les professeurs sont recrutés directement sur compétences (parmi des titulaires de l'EN et avec accord du Rectorat) – alors que les mutations des titulaires relèvent habituellement du concours et du classement obtenus. La gestion autonome des UPE2A est justifiée par « toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnification des parcours » (circulaire n° 2012-141) préconisée par la

circulaire du 2 octobre 2012. Mais des raisons économiques motivent leur fonctionnement – comme est accordé le « maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire » – car

> « en milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisé dans plusieurs écoles » (circ. n° 2012-141).

La gestion décentralisée des UPE2A va de pair avec le financement participatif des collectivités locales (en progression) : il y a donc une visée économique à ce nouveau fonctionnement.

3.3. UPE2A : décentralisation à visée ambivalente

La décentralisation des structures a été encouragée par les politiques éducatives européennes et développée dans plusieurs pays, au cours des années 1990, pour combler les différences sociales. L'autonomie a été promue comme gage de réussite (la compétitivité entre les établissements impliquerait des conséquences positives sur l'efficacité de l'enseignement). En fait, l'autonomie permet de rendre l'enseignement rentable : l'émulation compense les moyens financiers limités, à une époque où les dépenses investies dans l'éducation tendent à être réduites. J. Scheerens et R. Maslowski rappellent qu'« on attendait de la décentralisation qu'elle génère des revenus pour le système éducatif en tirant avantage du système de taxes locales et en réduisant les coûts de fonctionnement » (Scheerens, Maslowski, 2008 : 28). Le modèle européen, légitimé par sa recherche de l'amélioration de l'enseignement stimulé par les innovations pédagogiques dues à l'émulation, cache donc une politique économique restrictive. J. Scheerens et R. Maslowski, dans une synthèse d'enquêtes qualitatives et quantitatives menées pour évaluer les impulsions économiques et éducatives européennes, outre le fait de montrer combien « il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les résultats observés peuvent être attribués à la décentralisation, ou bien s'ils sont le fruit d'autres mesures éducatives » (Scheerens, Maslowski, 2008 : 32) notent que

> « les allégations souvent péremptoires des défenseurs de l'autonomie scolaire, qui affirment que toute forme d'autonomie est bénéfique, ne sont pas empiriquement fondées. Elle suggère en effet qu'une augmentation de la centralisation dans les domaines de l'évaluation des élèves et des programmes scolaires, – à tout le moins au travers de la création de standards – peut être associée à de meilleurs résultats scolaires en termes d'efficacité. À l'opposé, un faisceau de recherches converge aussi, mais de façon moins robuste, pour suggérer les effets bénéfiques d'une autonomie accrue des établissements dans les domaines de la gestion financière et de la gestion des personnels » (Scheerens, Maslowski, 2008 : 28).

Duru-Bellat et D. Muret partagent cette analyse et observent que l'autonomie des établissements permet une gestion moins exponentielle des personnels pédagogiques qui se traduit alors par des résultats significatifs dus à une motivation accrue :

> « [dans les pays européens] si davantage d'autonomie se traduit par plus d'efficacité, ce peut être pour deux raisons seulement : des établissements plus autonomes seront […] davantage en compétition, ceci même s'il n'y a pas de liberté formelle du choix de l'école […] ; un chef d'établissement, étant plus près du terrain, […] peut davantage apprécier la responsabilité propre de l'agent dans les résultats obtenus (Duru-Bellat, Meuret, 2001, p. 178).

Toutefois, en France, bien que la norme internationale tende à s'imposer (la majorité des pays développés ont redistribué les responsabilités par une déconcentration politique en décentralisant au profit d'échelons administratifs locaux), l'autonomie des établissements s'appuie sur une série de dispositions législatives. De plus, l'EN tient à conserver le statut national des enseignants. Si l'autonomie financière des UPE2A est encadrée par le budget global des établissements, la pression budgétaire a un impact sur la pédagogie.

3.4. Statut du FLE/FLSCo

La promotion du FLE/FLSco et les formations des professionnels éducatifs sont majoritairement assurés par les CASNAV. Ces centres ont un fonctionnement lié au contexte et à l'histoire de chaque Académie si bien que les rapporteurs de l'IGEN et de l'IGAENR notent que « les dotations affectées au fonctionnement d'un CASNAV varient sensiblement d'une académie à l'autre, et la disparité des moyens en personnels et des crédits de fonctionnement est frappante » (Rapport 2009-082 : 35). Ceci à un impact direct sur la formation des enseignants, l'accueil des allophones, les tests de positionnement et leur scolarisation consécutive, la représentation du FLE et le développement du FLSCo.

Contrairement aux disciplines enseignées définies par des instructions officielles (IO), le FLE comme le FLSco n'ont pas de statut : ni enseignement commun, ni enseignement de complément, ils ne bénéficient d'aucune dérogation horaire dans les IO. Aussi les établissements organisent-ils le fonctionnement de l'UPE2A ou l'inscription du FLE/FLSco dans l'emploi du temps des apprenants concernés si le dispositif n'existe pas. Le sénateur A. Gattolin signale la fragilité de ce système car

> « 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).

Cette situation, due à la gestion décentralisée et aux disparités académiques est également due au statut ambivalent du FLSCo. Défini comme « la langue de l'enseignant, la langue des consignes, la

langue outil des disciplines non linguistiques » (Galligani, 2009 : 152) c'est, selon G. Vigner,

> « [la] langue d'entrée dans l'écrit, langue fondée sur le respect de la norme particulière, perceptible dans l'ordre des mots, dans la construction de la phrase, dans le choix du vocabulaire, à l'oral dans le choix d'un débit particulier et de schémas intonatifs particuliers » (Vigner, 2013 : 85).

Le FLSCo est donc la langue normée, préconisée dans le cadre scolaire, utilisée pour « transm[ettre] des savoirs disciplinaires, qu'ils s'agissent de champs de savoirs linguistiques ou non linguistiques, et que cette langue soit L1 ou L2 pour les élèves » (Le Ferrec, 2012 : 38). C'est un idiolecte, oral et écrit, circonscrit à un espace, transmis implicitement aux natifs et qui devrait être enseigné aux allophones afin qu'ils puissent non seulement apprendre le français mais aussi apprendre en français. Or, nous avons observé que les professeures enquêtées, qui disent ne pas avoir conscience de cette langue normée, font majoritairement le choix de ne pas expliciter le métalangage aux apprenants allophones, du fait de son inaccessibilité supposée.

Depuis 2002, la maitrise du français n'est plus un préalable à l'inclusion en classe avec les natifs, ce qui sous-tend une nouvelle approche pédagogique et didactique. L'apprenant inclus sans maitriser le français utilise des patrons de décodage (visuel et phonologique) qui s'appuieraient sur une conscience phonémique antérieure. Or, selon J. Morais, la conscience phonologique dépend du niveau littéracique de l'apprenant (Morais, 1994 : 185). De plus, pour M. Verdelhan-Bourgade, « il faut donner à l'enfant qui apprend le français l'expérience langagière qui lui manque dans cette langue avant de chercher à lui apprendre à lire » (Verdelhan-Bourgade, 1995 : 44) parce que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessite une conscience phonémique qui s'appuie sur une conscience linguistique d'abord intériorisée. Pourtant, les IO préconisent une inclusion rapide qui rend obsolète l'enseignement du FLE et fait perdre au FLSCo son statut didactique. L'enseignement du français est envisagé grâce à l'input et les EBP (dont font partie les allophones) développent leurs compétences langagières « grâce à l'accompagnement personnalisé ou dans un enseignement pratique interdisciplinaire » (Gattolin, 2016). L'enseignement du FLE/FLSco n'est plus réservé aux dispositifs adaptés mais est institutionnellement préconisé à l'ensemble des disciplines. Nous ne pouvons, dans cet article, développer les considérations didactiques institutionnelles mais, force est de constater que le FLE/FLSco est le parent pauvre de l'enseignement du français alors que le nombre d'allophones ne cesse d'augmenter et que les heures attribuées à l'enseignement de la langue française en cours disciplinaires diminuent.

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 – tout en réduisant le coût de l'éducation qui, malgré l'autonomie progressive des académies, reste le premier budget de l'État.

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 (moins coûteuse) de l'inclusion rapide en cours disciplinaires et ordinaires avec les natifs, au gré des flux migratoires. Sur le terrain, les dispositifs scolaires de prise en charge (UPE2A), ouverts pour plus d'autonomie pédagogique – et pour répondre à cette pression budgétaire – 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). 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.

Bibliographie

BEAUD, Stéphane, *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée,* coll. Sciences sociales, Éditions Rue d'Ulm, Paris, 2017.

BEN AYED, Choukri, BROCCHOLICHI, Sylvain, MONFROY, Brigitte, « 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, 2013, p. 39-58.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de minuit, Paris, 1964.

BOUVEAU, Patrick, ROCHEX, Jean-Yves*, Les ZEP, entre école et société,* coll. « Enjeux du système éducatif », Hachette éducation, Paris, 1999.

BRINBAUM, Yaël, PRIMON, Jean-Luc, « 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, 2016.

CHERQUI, Guy, PEUTOT, Fabrice, « École inclusive : reconnaitre le droit à la réussite », in *Le français dans le monde*, n°396, novembre-décembre 2014.

CORTIER, Claude, « 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, hiver 2007, p.139-145.

CUQ, Jean-Pierre, DAVIN-CHNANE, Fatima, « 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,* De Boeck, Bruxelles, 2007, p.11-28.

DURUT-BELLAT, Marie, MEURET, Denis, « Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires », in *Revue française de pédagogie*, volume 135, *Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin*, 2001, p. 173-221.

FAUPIN, Elisabeth, *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, 2015. HAL Id: tel-01170512.

GALLIGANI, Stéphanie, « La langue de l'école come facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des travailleurs migrants temporaires », in Archibald James, Galligani Stéphanie (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, coll. Logiques sociales, L'Harmattan, 2009, p.149- 166.

GATTOLIN, André, Question écrite n° 21999, *Journal Officiel du Sénat,* 2 juin 2016.
https://www.senat.fr/questions/base/2016/qSEQ160621999.html

IGEN/ IGAENR, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement*
http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques,* coll. Sociologies contemporaines, Armand Colin, Paris, 2011.

KLEIN, Wolfgang, 1989, *L'acquisition de langue étrangère,* Armand Colin, Paris.

LE FERREC, Laurence, « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », *Le français aujourd'hui*, n°176, janvier 2012, p. 37-47.

LESSARD, Claude, CARPENTIER, Anylène, *Politiques éducatives. La mise en œuvre*, coll. « Éducation et Société », PUF, Paris, 2015.

MEN, 2014, circulaire 2014-077.

MERLE, Pierre, *La ségrégation scolaire*, coll Repères, La découvertes, PUF, Paris, 2012.

MORAIS, José, *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris, 1994.

PINÇON, Michel, PINÇON-CHARLOT, Monique, *Les ghettos du Gotha : comment la bourgeoisie défend ses espaces*, Le Seuil, Paris, 2007.

SALLE, Joël, « Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France », in Klein Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, CNDP, 2012, p. 15-20.

SCHEERENS, Japp, MASLOWSKI, Ralf, « Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? », *Revue française de pédagogie* n°164, juillet-septembre 2008, p. 27-36.

THAUREL-RICHARD, Michèle, MURAT, Fabrice, « 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, 2013, p.11-24.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, « Lecture et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », *Tréma*, n°7, 1995, p. 38-46.

VIGNER, Gérard, « Le français et les enfants migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages ? », in GALLIGANI Stéphanie, WACHS Sandrine, WEBER Corinne (dir.) *École et langues. Des difficultés en contextes, Actes académiques,* coll. Langues et perspectives didactiques, Riveneuve, Paris, 2013, p.79-92.

VICHER, Anne, « Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : Un choix politique et didactique », *Synergies Sud-Est européen* n°1, 2008, p. 31-44.

apprenant[13]	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 ?	5E	Collège 1
2	2002	M	Roumanie	roumain	2014	2014	5E	
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	6E	
6	2003	M	Géorgie	L1géorgien L2 russe	2010	2010	5E	
7	2004	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain L3 espagnol	?	2015	UPE2A+ 6E	
8	2004	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	?	?	UPE2A	
9	2002	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain L3 espagnol	2011	2013 ?	UPE2A+ 5E	
10	2003	M	Syrie	arabe syrien	2013	2015	UPE2A	
11	2000	M	Bulgarie	L1 turc L2 bulgare	?	2012	4E	
13	2000	M	Albanie	albanais guègue	2015	2015	UPE2A	
14	2002	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	2010	2010	5E	
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	
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	4E	Collège 2
23	2003	F	Italie	L1 italien L2 arabe marocain	2014	2014	5E	
24	2002	F	Syrie	arabe syrien	2013 ?	2013 ?	5E	
25	2002	M	Algérie	kabyle	2015	2015	5E	
27	2003	F	Maroc	L1arabe marocain L2 français	2015	2015	6E	
29	2003	M	Liban	L1 langue des signes libanaise L2arabe libanais	2013	2014	6E	
30	2003	M	Syrie	arabe syrien	2013 ?	?	5E	
31	2001	M	Turquie	turc	2012	2013	4E	
32	2000	F	USA	anglais américain	2013	2013	3E	
33	2000	F	Maroc	L1 arabe marocain L2 français	2015	2015	3E	
35	2000	F	Algérie	L1 arabe algérien L2 français	2012	2012	3E	
36	2001	F	Italie	L1 italien L2arabe marocain	2013	2013	3E	
37	2002	M	Italie	L1 arabe marocain L2 italien	2015	2015	4E	
38	2000	M	Algérie	kabyle	2012	2012 ?	3E	
40	2000	F	Algérie	L1arabe algérien L2 arabe L3 français	2014	2014		
46	2001	M	Albanie	L1 albanais guègue L2 grec	2012 ?	2012 ?	4E	

Tableau 1 : éléments sur le profil des apprenants enquêtés

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)	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

Notes

[1] UPE2A pour Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants.

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

[3] Un tableau récapitulatif est donné en Annexes.

[4] Depuis la rentrée 2016, un classement des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) 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).

[5] 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).

[6] 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 littéraciée qu'il connaît.

[7] La loi du 11 février 2005 promeut les actions en faveur de la scolarisation des élèves en situations de handicap.

[8] Un tableau synthétique est joint en Annexes.

[9] 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).

[10] 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, p. 66).

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

[12] Pour inspection générale de l'Éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

[13] 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.

Julie PREVOST-ZUDDAS
ATILF-CNRS
Université de Lorraine