Revue TDFLE

NumeRev

N° 84 | 2024
L'alpha dans tous ses états

Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE), instrument peu efficient de la politique linguistique française à l'égard des adultes peu/pas scolarisés

Julie PREVOST *Docteur*
ATILF/CNRS
University of Lorraine

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-84/441-ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants-oepre-instrument-peu-efficient-de-la-politique-linguistique-francaise-a-l-egard-des-adultes-peu-pas-scolarises
DOI : numerev_2560
Date de publication : 30/11/2024

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

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

Pour **citer cette publication** : PREVOST, J. (2024) Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE), instrument peu efficient de la politique linguistique française à l'égard des adultes peu/pas scolarisés . *Revue TDFLE*, (84). https://doi.org/10.34745/numerev_2560

L’école française tente de s’adapter aux élèves allophones. Elle propose aux parents migrants allophones un dispositif linguistique (Ouvrir l’école aux parents pour la réussite des enfants). Ce dispositif OEPRE, encore peu documenté, est l’objet de cet article. A partir d’une revue de littérature et de notre expérience en tant que praticienne, nous évoquerons la dichotomie entre les motivations des parents et la réponse institutionnelle à leurs besoins. Les dispositifs OEPRE sont davantage un outil de la politique migratoire pour développer le parcours d’intégration républicaine des adultes migrants allophones qu’un outil d’alphabétisation ou de développement littéracique au service des parents.

Abstract :

French schools are trying to adapt to migrants’ pupils. It offers to migrant parents a language support scheme (Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants/OEPRE). This article focuses on the OEPRE scheme, which is still poorly documented. Based on a review of the literature and our experience as practitioners, we discuss the dichotomy between parents' motivations and the institutional response to their needs. The OEPRE schemes are more a tool of migration policy to develop the republican integration pathway for migrant adults than a literacy or literary development tool for parents.

Mots-clés :
Politique linguistique et éducative, Adultes migrants, Allophone, Migrants, Dispositif OEPRE, Politique migratoire

---

L’école française se réinvente régulièrement pour accueillir au mieux les migrants allophones, dont le nombre est en constante augmentation en métropole comme dans les territoires ultra-marins. En 2021, près de 80 000 enfants allophones sont entrés dans le système scolaire français (MEN DEPP, 2022 ; Cour des comptes, 2023). Les chiffres concernant leurs parents sont labiles et font davantage référence au nombre de dispositifs ouverts (653 en 2019) ou aux objectifs visés – « doublement du nombre de parents bénéficiaires » selon Veloso (2020) – qu’au nombre réel d’inscrits dans ces dispositifs puisqu’il ressort des enquêtes une défection importante des effectifs. Une enquête de l’académie de Nantes évoque « un nombre total d’ateliers au niveau national au moins supérieur à 500 ateliers » (Académie de Nantes, 2017 : 1) avec une disparité de moyens selon les académies. Veloso (2020 : 7) indique 8267 parents

bénéficiaires en 2019.

Le modèle scolaire ségrégatif (les classes fermées initiées dans les années 1970) a été modifié pour une école intégratrice avant d'aboutir à une scolarisation inclusive, déployée d'abord pour accueillir les élèves en situation de handicap. En effet, la loi de 2005 définissant la notion de handicap contribue à instaurer une conception situationnelle de ce dernier : l'environnement de l'élève doit lui être adapté pour une meilleure accessibilité (Toullec-Théry, 2021). Cette mesure a été réaffirmée par la loi du 8 juillet 2013 (dite *d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'école*) et celle du 26 juillet 2019 (*Pour une école de la confiance*) qui trouvent un écho dans la circulaire *Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être* du 29 juin 2022. La mise en œuvre de la scolarisation inclusive s'est étendue aux élèves allophones. catégorisés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) sous la forme d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en 2012 (circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012). De ce fait, la scolarisation des élèves migrants allophones nécessite des aménagements spécifiques auxquels répondent les UPE2A. Outre que ces dispositifs linguistiques apparaissent comme contraignants (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018 ; Mendonça Dias, 2020) voire maltraitants (Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021) et que le temps alloué aux élèves migrants allophones pour apprendre le français (dit langue seconde et de scolarisation) soit particulièrement restreint, ils restent sujets à débat. Des travaux montrent de fortes disparités territoriales (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018) et une efficience limitée (Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021 ; Mendonça Dias, 2020).

Les dispositifs *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* (OEPRE)[1] partagent des points de convergence avec les UPE2A dans les prescriptions institutionnelles, les modalités de leur mise en œuvre avec les mêmes disparités territoriales, mais aussi du point de vue de l'érosion des effectifs et des failles dans la formation des intervenants (Prévost, 2023a ; 2023b). Pour Rocher, « derrière cette idée de réussite, l'Éducation nationale entend donner à ces parents à travers un apprentissage linguistique une meilleure compréhension du système éducatif. L'objectif pour les parents est de posséder des outils afin d'être davantage acteurs dans l'orientation de leurs enfants. » (Rocher, 2019 : 28).

Ces OEPRE, les dispositifs linguistiques pour les parents allophones migrants, seront l'objet de cet article. Il sera question ici d'analyser la politique linguistique de ces dispositifs et leurs effets sur l'apprentissage de la langue des migrants adultes allophones. Plus précisément, nous nous demanderons dans quelle mesure les OEPRE sont un instrument de la politique migratoire française et quelle en est l'efficience sur le développement linguistique et littéracique des parents migrants allophones.

Méthodologie

Notre analyse reposera sur une revue de littérature, même si le sujet est, finalement, encore peu documenté, ainsi que sur un retour d'expérience en tant qu'intervenante au

sein d'un dispositif OEPRE-collège et professeure de FLS d'une UPE2A-collège dans l'académie de Nancy-Metz.

Nous évoquerons principalement dans cet article cinq sources :

- une enquête menée sur l'année scolaire 2016-2017 dans l'académie de Nantes via un questionnaire diffusé aux académies[2] et adressé à 444 chefs d'établissement et directeurs d'école ayant au moins un atelier de formation OEPRE (Académie de Nantes, 2017) ;
- un bilan quantitatif, qualitatif et financier du dispositif de la DGESCO pour l'année 2018-2019 (Veloso, 2020) reposant sur une enquête par questionnaires (393 établissements, soit un taux de réponse de 63%) ;
- une enquête engagée à Créteil en 2018, étendue en 2019 et interrompue en 2020 en raison de la crise sanitaire portant sur les logiques d'accès au dispositif et l'expérience des parents qu'évoque Périer (2021) ;
- une étude réalisée par Alamelou (2020) dans le cadre d'un mémoire de Master 2 dirigé par C. Trimaille portant sur les dispositifs de l'agglomération grenobloise, et plus particulièrement sur les 18 dispositifs OEPRE ouverts en Isère ;
- une étude de cas menée en 2021 dans un collège REP+ de la Marne relatée par Castaingts (2022).

Les travaux convoqués ici sont de différents types : rapports institutionnels (Académie de Nantes, 2017 ; Veloso, 2020), travaux de recherche (Périer, 2021), études qualitatives de mastorante /doctorante. (Alamelou 2020 ; Castaingts (2022).

Sujet peu documenté

Les effets sur l'apprentissage du français et le développement de compétences littéraciques de parents allophones grâce aux dispositifs OEPRE sont, somme toute, peu documentés. Plusieurs facteurs concomitants nous semblent contribuer à cette nébuleuse.

D'une part, l'OEPRE étant globalement animé par le secteur associatif et/ou différents acteurs en primaire et par l'/les enseignant(s) en charge de l'UPE2A dans le secondaire, cela multiplie les intervenants et constitue un frein au recueil éventuel de données.

Figure 1 : Académie de Nantes, 2017:5)

D'autre part, le facteur temps et l'agent type de public peuvent constituer des obstacles au recueil. En effet, le temps d'apprentissage alloué aux parents est très limité car 60 heures annuelles sont financées par établissement scolaire volontaire pour ouvrir un dispositif OEPRE. Ceci implique une mise en œuvre réduite avec, globalement, un atelier hebdomadaire (de deux heures maximum) ouvert entre octobre et mai/juin sur le temps scolaire. Veloso note que l'organisation des ateliers se fait « En journée pour 380

établissements (soit 96,7%). Après 18h pour 29 établissements. En journée et après 18h pour 20 établissements. » (Veloso, 2020 : 12).

Les migrants visés par l'OEPRE, souvent issus de milieux socio-économiques défavorisés, majoritairement peu scolarisés, représentent un public extrêmement hétérogène dans ses modes d'appropriation (liés à la scolarité, à l'histoire familiale et au parcours migratoire) et, globalement, « absentéiste ». Alamelou observe : « Le nombre de participants actifs n'est pas le meÌme que celui des inscrits (Alamelou, 2020 : 77). Les parents fréquentant de manière intermittente le dispositif (au gré de leurs obligations administratives et/ou familiales, de leurs prise en charge médicale et leurs difficultés sociales ainsi qu'à la mobilité des migrants[3]), une étude de cohorte s'avère complexe voire impossible, au regard de l'érosion de la fréquentation.

Financement des OEPRE

Dans un contexte d'augmentation des flux migratoires, les dispositifs OEPRE ont été refondés en 2012[4] pour que les « parents primo-arrivants étrangers ou immigrés […] soient en mesure d'accompagner la scolarité de leurs enfants en acquérant les compétences requises dans le cadre de formations proposées dans les écoles et collèges du secteur public. » (Périer, 2021 : 208) car « les parents étrangers allophones primo-arrivants hors UE sont pris en charge par les crédits du programme 104 et les autres parents allophones, non étrangers le cas échéant[5], sont pris en charge par les crédits du programme 230 du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. » (Circulaire 2017-060, 2017).

La circulaire interministérielle (2017-060) du 3 avril 2017 a redynamisé le dispositif en offrant aux académies une visibilité sur les financements et davantage de moyens (Académie de Nantes, 2015 : 1) : « Le dispositif est financé depuis fin 2015 par les crédits du programme 104 *Intégration et accès à la nationalité française* de la mission *Immigration, asile et intégration* du ministère de l'intérieur ainsi que par les crédits du programme 230 *Vie de l'élève*[6] de la mission *Enseignement scolaire* du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. » (Circulaire 2017-060, 2017). Plus précisément, « les enveloppes régionales de crédits du programme 104 sont notifiées en début d'année civile à chaque préfet de région. La dotation allouée au dispositif OEPRE y sera intégrée et calculée à titre indicatif au regard du volume des contrats d'intégration républicaine connus sur le territoire. Il revient ensuite au préfet de région de procéder à l'engagement d'un arrêté attributif d'allocation des crédits à l'établissement mutualisateur. » (Circulaire 2017-060, 2017). Quant aux crédits du programme 230, ils « sont notifiés en début d'année civile à chaque recteur en fonction du nombre de jeunes d'origine étrangère dans chaque académie. Sur la base de propositions d'ateliers de chaque département, le recteur établit des enveloppes notifiées aux établissements mutualisateurs. » (Circulaire 2017-060, 2017).

Fonctionnement des OEPRE

Bien que les dispositifs OEPRE doivent s'appuyer sur des prescriptions institutionnelles, il apparait une relative autonomie dans l'ouverture des dispositifs OEPRE selon les besoins et les flux migratoires ainsi que dans la mise en œuvre du programme, sans doute à cause de l'hétérogénéité des intervenants : enseignants du secondaire (48,9%), professeurs des écoles (18,3%), intervenants indépendants (17%), intervenants associatifs (14,9%) (Veloso, 2020 :19).

Du point de vue institutionnel

Pour l'institution, les dispositifs OEPRE répondent à un double objectif : la coopération des parents migrants allophones avec l'école pour qu'ils suivent la scolarité de leurs enfants et le développement de leur parcours d'intégration républicaine rénové (Veloso, 2020 : 5). Le programme, disponible sur *Éduscol,* reprend les termes du Bulletin officiel :

> « Les formations ont pour but d'améliorer les compétences des parents bénéficiaires suivant trois axes d'apprentissage :
>
> - l'acquisition du français (comprendre, parler, lire et écrire). Il s'agit de permettre aux parents notamment de :
>   - comprendre les documents écrits relatifs à la scolarité de leurs enfants (bulletins scolaires, carnets de correspondance, emploi du temps scolaire...) ;
>   - participer aux échanges oraux concernant la scolarité de leurs enfants, aux réunions parents-professeurs.
> - la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française. Il s'agit de permettre aux parents de :
>   - s'approprier les valeurs de la République telles que la liberté, l'égalité dont l'égalité entre les hommes et les femmes, la fraternité, la laïcité, le droit à l'instruction ;
>   - comprendre et savoir se repérer dans les usages sociaux implicites du quotidien. Exemples : prise de rendez-vous, manières de s'adresser à l'autre, règles de politesse.
> - la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents. Selon les modalités de la circulaire relations école-parents n° 2013-142 du 15 octobre 2013, les parents étrangers allophones doivent :
>   - être en capacité de coopérer avec l'école dans une perspective de co-éducation, notamment en connaissant les rôles des différents intervenants ;
>   - avoir un accès effectif à leur droit d'information et d'expression ;
>   - être en mesure d'assurer le suivi de la scolarité de leurs enfants, par la compréhension des règles de fonctionnement des écoles et des établissements ainsi que des documents scolaires (bulletins, carnets de liaison etc.). » (BO n°15 du 13 avril 2017)

Au regard du programme, l'acquisition de la langue française des parents migrants allophones est encadrée et se fait au service de la scolarité des enfants et de la

citoyenneté, conformément à la nature des financeurs – l'étude des modalisateurs « permettre notamment » ; « il s'agit de permettre », « doivent » est à ce titre éclairante. Il n'est pas question ici de contribuer à une insertion professionnelle des parents et le dispositif OEPRE est complémentaire aux cours de français délivré pour le compte de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFI) du Contrat d'intégration républicaine. Pour Périer, « dans la nouvelle mouture développée depuis quelques années, les questions éducatives et de citoyenneté deviennent prépondérantes […]. En effet, forts de l'autonomie dont ils disposent, les établissements scolaires se sont emparés de cet enjeu, essentiellement pour la formation des parents à la langue française et à leur rôle en lien avec l'institution scolaire » (Perier, 2021 : 208-209)

L'interculturalité n'est pas préconisée dans le cadre de l'appropriation des valeurs de la république qui se fait de manière verticale avec le rappel de la circulaire prescriptive n° 2013-142 du 15 octobre 2013. Or, pour établir un ordre républicain, il nous semble important de s'exprimer, tant sur ses idées que sur convictions et/ou ses peurs, à la manière du jumelage interculturel québécois : pour les arrivants, c'est la possibilité d'affiner leur connaissance sur la société d'accueil et pour les membres de la société d'accueil, l'occasion de découvrir des sensibilités diverses et des réalités différentes (Deraîche *et al.,* 2018).

Du point de vue des parents

Quelles sont les motivations des parents d'élèves à suivre les ateliers OEPRE ? Malgré les fortes disparités territoriales en termes de moyens et de mise en œuvre[7], les motivations semblent identiques. Il apparait un besoin linguistique et un désir de sociabilisation qui ne sont toutefois pas directement à l'origine de l'inscription puisque « C'est principalement au moment de l'inscription de l'enfant à l'école ou lors des réunions ou des remises de bulletins que les ateliers OEPRE sont présentés et proposés aux parents. » (Périer, 2021 : 211). Périer précise que « Dans le cadre des groupes rencontrés, l'accès au dispositif se fait selon une logique de proximité immédiate, à la fois résidentielle et relationnelle, par l'entremise d'autres parents partageant la même langue d'origine, ou à l'occasion d'un premier échange avec une enseignante ou une formatrice qui les informe et les incite à s'inscrire. » (Périer, 2021 : 212). Parfois, en effet, ce sont les auditeurs de l'OFII qui rencontrent les parents lors de leurs premières démarches administratives qui leur indiquent cette possibilité. Alamelou signale que « les coordonnateurs REP ainsi que les enseignants en école maternelle devraient également servir de relais […] la communication autour des dispositifs OEPRE [étant] un problème national » (Alamelou, 2020 : 75). Pour notre part, nous invitons directement les parents d'élèves allophones qui viennent inscrire leur enfant dans notre collège et en UPE2A à participer à l'OEPRE de notre établissement quand nous leur faisons visiter les lieux[8]. Nous distribuons des flyers dans les écoles de notre réseau REP+, dans les classes ordinaires de notre collège et dans les médiathèque du réseau, nous publions une annonce sur le site du collège à la rentrée de septembre et nous faisons des affichages plurilingues dans et devant notre établissement. Nombreux sont les enfants

dans les cours ordinaires qui prennent notre publicité et qui nous déclarent que leur maman serait susceptible d'être intéressée pour apprendre à parler et à lire mais peu de mères franchissent finalement le pas.

Dans son étude qualitative, Castaingts révèle cinq raisons de s'inscrire à l'OEPRE invoquées par les parents : « apprendre le français (32%), apprendre à lire et à écrire (26%), aider son enfant à l'école et pouvoir parler aux professeurs (16%), trouver un travail plus facilement (11%) » (Castaingts, 2022 : 25) mais avec le biais que les parents fréquentant l'OEPRE de son enquête avaient été majoritairement peu ou pas scolarisés avant leur migration. La volonté d'apprendre à lire/écrire est en effet contextuelle : les parents peu ou pas scolarisés antérieurement mettent beaucoup d'espoir dans les ateliers OEPRE. Nous observons des représentations différentes du dispositif et de ses possibles selon les cohortes que nous accueillons dans notre OEPRE. Les participants qui ont suivi une scolarité régulière n'expriment, évidemment, pas de besoin d'alphabétisation. Selon notre expérience, les femmes qui s'inscrivent pour « apprendre à écrire » sont souvent assujetties à leur époux qui tolère leur présence à certaines conditions et arrêtent assez rapidement après une période de fréquentation sporadique. Le format des ateliers et leur fréquence ne permet pas de répondre favorablement à cet objectif d'alphabétisation. Pour notre part, nous trouvons cela dommageable parce que l'alphabétisation concorderait avec la mission de l'École et permettrait une réelle émancipation des femmes, en lien avec les valeurs de la République française.

Comme le relate Périer : « ces parents se demandent dès lors pourquoi parler d'« ouvrir l'école aux parents » […], l'évocation de « la réussite des enfants » plongeait le groupe dans la perplexité ou le silence, avant que plusieurs parents admettent ne pas comprendre. » (Périer, 2021 : 212) et à la lecture des enquêtes retenues pour cet article, il apparait une dichotomie entre les appétences des parents allophones (parler le français) et l'approche tridimensionnelle (langue, école, citoyenneté) des ateliers.

Participants aux ateliers OEPRE

Peu d'hommes (18%) fréquentent les dispositifs OEPRE (Académie de Nantes, 2017) parce qu'ils parlent déjà français ou qu'ils travaillent ou parce que les parents doivent se relayer pour garder les enfants non scolarisés (de très jeunes enfants ou des enfants malades régulièrement hospitalisés ou en situation de handicap). Les mères sont donc majoritairement présentes dans les ateliers (82%). Selon Périer « Ces mères sont majoritairement arrivées sur le territoire pour rejoindre un conjoint ou mari déjà installé, parfois depuis plusieurs années, et ayant le plus souvent un emploi dans les métiers peu qualifiés du bâtiment ou de la restauration » (Périer, 2021 : 210).

De ce fait, les horaires des ateliers sont interdépendants du temps scolaire, entre 9 et 11h ou entre 14 à 16h : « En très grande majorité, les ateliers ont lieu en journée. Seuls 7% des ateliers ont lieu après 18h. » (Académie de Nantes, 2015 : 1). Alamelou observe le fonctionnement des 5 dispositifs observés pour son étude : « Trois se tiennent pendant deux heures consécutives, l'un le matin et les deux autres, l'après-midi.[…].Un autre se déroule en deux fois une heure. […] Le dernier est pris en charge par la même

personne sur trois séances d'une heure réparties sur des après-midis de la semaine » (Alamelou, 2020 : 66-66).

Pour Périer (2021), il s'agit d'« un temps interstitiel » (Périer, 2021) pour les femmes, entre un quotidien hermétique et un extérieur craint du fait de leur niveau de langue ou de leur habitudes culturelles. « Dans ce processus d'autonomisation sociale, les mères se dégagent progressivement des assignations de rôle, voire de la domination masculine qu'elles subissent d'autant plus fortement que leur conjoint parle plus fréquemment la langue française. L'asymétrie de position dans les rapports hommes-femmes se nourrit d'une inégalité de compétence linguistique qui encadre le présent et les perspectives d'avenir. » (Périer, 2021 : 213).

Notre expérience illustre ces constats. Les femmes qui s'inscrivent dans notre dispositif sont en demande de cours de français et/ou d'alphabétisation. Peu ou pas scolarisées antérieurement, elles ont été contraintes de suivre des cours de français auprès de différents organismes, en lien avec leur parcours migratoire. Ces cours leur permettent d'investir le quotidien et les démarches administratives qu'elles ne subissent plus et, parfois, aboutissent à des désirs d'apprentissage de l'écrit, encouragés par tous (travailleurs sociaux, bénévoles, formateurs, enseignants…). Cependant, la migration des réfugiés ukrainiens a quelque peu modifié la donne. Les femmes ukrainiennes ont d'abord fréquenté notre dispositif pour se sociabiliser et aider leur enfant, parfois réfractaire, dans ce nouveau système scolaire imposé par les événements. Le temps passant, elles sont (re)venues pour apprendre mieux la langue dans le but de trouver un emploi qualifié et d'aider davantage leur enfant dans leur scolarité française qui perdure. Le groupe de parents, hétérogène linguistiquement, est devenu hétérogène du point de vue littéracique.

Bilan des dispositifs OEPRE

Notons que la circulaire 2017-060, 2017, référentiel du dispositif OEPRE, n'impose qu'un bilan financier annuel. Dès lors, les effets des ateliers ne peuvent être mesurés qu'à l'aune des observations de terrain et du prisme d'une lecture sociale et/ou politique du programme de cette action interministérielle au cœur de l'école.

Efficience discutée et discutable

Si pour certains observateurs comme Lochak, « la référence réitérée à ce modèle réputé intégrateur [le modèle républicain] a pour effet, sinon pour finalité, de faire obstacle à l'intégration des immigrés dans la société française [parce qu'] il n'est qu'une formule rhétorique vide de contenu qui sert essentiellement à stigmatiser les étrangers – prioritairement ceux étiquetés comme musulmans – et à renforcer leur mise à l'écart. » (Lochak, 2019 : 13-14), les rapports institutionnels sont plutôt positifs et l'action OEPRE est reconduite chaque année dans l'ensemble des académies (même si, on l'a vu, les dispositifs sont hétérogènes sur le territoire).

Rocher évoque une évaluation positive de 2014 : « Eurogroup a mis en avant le succès

et l'efficacité de cette opération. Il constate une progression linguistique perçue pour 70 % des parents, une baisse de l'absentéisme chez les élèves dont les parents suivent le programme, la satisfaction des chefs d'établissement quant aux effets positifs tant sur les parents que sur le corps enseignant et la venue des femmes (mères primo-arrivantes qui représentent 89 % des participants) dans l'institution grâce à l'organisation des formations dans les écoles. » (Rocher, 2019 : 28). Autrement dit, le dispositif OEPRE met davantage en avant le vivre ensemble des parents allophones que le développement de compétences littéraciques.

Selon Veloso, « 61% des répondants déclarent que les parents suivent les devoirs de leurs enfants depuis leur participation à l'atelier et 70% des répondants déclarent que les parents s'informent en consultant le carnet de liaison de leur enfant depuis leur participation à l'atelier » (Veloso, 2020 : 29).

De même, l'enquête de l'académie de Nantes conclut que « La majorité des formateurs estime que les parents participants aux ateliers ont amélioré le suivi de la scolarité de leurs enfants » (Académie de Nantes, 2017 : 10) mais que « Les principales difficultés portent sur le fait d'aborder les valeurs de la République, des notions complexes, alors que la compréhension du français par les parents est encore faible. La notion de laïcité semble parfois difficile à aborder » (Académie de Nantes, 2017 : 13).

Toutefois, ces évaluations sont réalisées à partir de déclaratif et/ou du ressenti des formateurs et il nous semble qu'un parent fréquentant le dispositif OEPRE, même sporadiquement, ne pourra qu'affirmer qu'il a progressé.

Du point de vue des formateurs

Pour notre part, les parents qui fréquentent notre dispositif OEPRE-collège ne sont pas en mesure après 60 heures de formation d'aider leur enfant dans les tâches scolaires, quelles qu'elles soient, ni d'entrer sur le marché du travail qualifié. En revanche, les parents allophones au faible capital culturel investissent davantage la scolarité de leur enfant. En effet, ils perçoivent autrement le temps scolaire et les enjeux de l'école. Par exemple, ils s'emparent des outils littéraciés (carnet de liaison, ENT) pour gérer les absences et/ou le comportement de leur enfant mais aussi les communications scolaires et institutionnelles. Après quelques mois d'atelier, même s'ils sont encore en grande difficulté à l'oral et/ou à l'écrit, les parents semblent être plus réceptifs au fonctionnement du collège - peut-être qu'ils comprennent ce qu'est un entretien avec un professeur ou qu'ils ont rendez-vous parce qu'ils ont pris l'habitude de consulter le carnet de liaison et l'ENT. Ils osent venir au collège et échanger avec les professeurs voire poser des questions aux enseignants. C'est sans doute ce dernier point qui est le plus intéressant au sujet de la « réussite des enfants » : en osant venir aux réunions et discuter avec les équipes pédagogiques, les parents deviennent acteurs de l'orientation scolaire de leur enfant. En effet, les travaux de recherche sur les élèves allophones montrent majoritairement une orientation limitée voire contrainte (Armagnague-Roucher, 2019 ; Guedat-Bittoghoffer et Dat, 2012) car peu investie ou mécomprise, même s'il existe des orientations construites communément avec les élèves, leur

famille et l'équipe pédagogique, l'environnement scolaire étant un levier à la réussite scolaire (Prévost, 2021).

Castaingts fait sensiblement le même bilan auprès des parents allophones interrogés pour son étude : « 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. » (Castaingts, 2022 : 26).

Par ailleurs, l'enquête de l'académie de Nantes montre que :

« Du point de vue des formateurs, les principaux obstacles rencontrés par les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants sont :

- les progrès en français encore insuffisants (283/300) ;
- la compréhension du fonctionnement de l'école/établissement ou des documents scolaires est encore insuffisante (140/300)
- Certains parents n'ont pas encore une bonne compréhension des attentes ou des nécessités concernant la scolarité de leurs enfants (109/300)
- Autre (29/300). » (Académie de Nantes, 2017 : 10)

Périer témoigne du plaisir des parents allophones interrogés à Créteil de rompre leur isolement en participant aux ateliers OEPRE et, plus spécifiquement pour les femmes, de leur satisfaction de reconnaissance et d'émancipation (Périer, 2021 : 217-218).

Du point de vue des bénéficiaires

En effet, Périer (2021) relève la dimension essentiellement sociale du dispositif OEPRE : acquisition de quelques rudiments de la langue française utiles au quotidien, autonomisation des femmes bénéficiaires, impulsion d'une formation plus poussée pour les femmes diplômées. Il montre que pour l'ensemble des bénéficiaires, le registre des apprentissages est limité au développement du sentiment de légitimité parentale et sans doute à une « acculturation réciproque pour des groupes qui, par ailleurs, peuvent se côtoyer sans jamais se rencontrer » (Périer, 2021 : 217)

Castaingts indique que selon ses données « la moitié [des parents bénéficiaires] affirment s'être inscrits "pour apprendre le français", plus du quart s'est inscrit "pour apprendre à lire et à écrire " (Castaingts, 2022 : 25) et que si ces objectifs ont été quelque peu déçus, « 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 » (Castaingts, 2022 : 25).

Ce contentement est rapporté également par Alamelou : « Les 26 parents que nous avons rencontrés ont tous montré leur satisfaction à participer à ces dispositifs. Pour certains, c'est le seul espace où ils peuvent réaliser de longs échanges exclusivement

en français. des liens amicaux se sont créés. Certains se retrouvent, parfois avec l'intervenante, en dehors du dispositif pour d'autres moments conviviaux. » (Alamelou, 2020 : 83).

De notre expérience, il ressort une certaine frustration des parents assidus. S'ils disent être plus à l'aise quant au fonctionnement de l'école et satisfaits d'avoir noué des liens avec d'autres parents qu'ils n'auraient sans doute pas côtoyés dans d'autres circonstances, ils expriment une déception sur « leur niveau » de langue qu'ils estiment encore trop faible et qu'ils ne cessent de comparer à celui de leur enfant et / ou des autres parents. Le rythme d'appropriation étant plus lent pour les adultes que pour les jeunes adolescents, il est également extrêmement variable et irrégulier selon les parents migrants en interdépendance avec leur capital culturel, leurs conditions de vie, leur parcours migratoire plus ou moins long et douloureux et leur environnement social.

Autrement dit, les dispositifs OEPRE sont un outil intéressant pour accentuer la réussite des enfants allophones mais peu efficient dans le développement linguistique et littéracique des parents car les modalités de mise en œuvre ne répondent pas à leurs réels besoins. Les moyens des dispositifs OEPRE gagneraient à être modifiés pour développer leur portée linguistique .

Conclusion

Le dispositif OEPRE, refondé en 2012 dans un contexte d'augmentation de la migration et de nouveaux couloirs migratoires, est financé conjointement par les ministères de l'éducation nationale et de l'intérieur. Par ailleurs, « il a été perçu au sein de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, comme un dispositif exogène qui impliquait un dialogue et des négociations avec le ministère en charge de l'intégration » (Bernardot-2017 : 22). Sa mise en œuvre est hétérogène selon les régions et les académies, en fonction des flux migratoires et des ressources humaines sollicitées pour animer les ateliers.

Globalement, les ateliers OEPRE, où qu'ils soient situés, permettent un plus grand investissement des parents dans la scolarité de leur enfant (Alamelou, 2020 ; Académie de Nantes, 2017 ; Castaingts 2022 ; Périer, 2021 ; Veloso, 2020). Surtout, les ateliers, dans leur mise en œuvre actuelle, ne sont pas à même de permettre aux parents allophones et non scripteurs d'apprendre à lire/écrire en français.

En effet, les dispositifs OEPRE, tels qu'ils sont proposés (modalités d'inscription, nombre et répartition des heures alloués, formation des intervenants, hétérogénéité très forte des groupes, programme imposé) s'ils permettent d'aborder les enjeux de l'école et les symboles républicains ils ne suffisent pas pour développer les compétences littéraciques des parents migrants allophones.

Il conviendrait de rendre plus visibles les ateliers OEPRE – y compris au cœur des établissements car bon nombre d'enseignants ignorent ce qui s'y construit – et d'allouer un temps d'enseignement-apprentissage plus long et ou morcelable selon les besoins

des parents allophones migrants pour que les formateurs puissent différencier leurs pratiques, comme ils le font déjà dans les UPE2A.

Références :

Ressources scientifiques

Alamelou, M., Dispositifs OEPRE de l'agglomel□ration grenobloise - Comment permettent-ils aux parents d'el□lel□ves allophones de construire leurs relations avec l'Ecole ?, Mémoire de Master 2, Université Grenoble-Alpes, sous la direction de C. Trimaille, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02933574/document

Armagnague-Roucher, M., (2019). Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones, *Éducation et sociétés*, 44(2), 65-79.

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I. (2018). Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives, La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2(2), 27-45.

Bernardot, M.-J (2017), Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre, *Journal du droit des jeunes 2017*/6 (N° 366-367), Éditions Association jeunesse et droit, 17-23.

Castaingts, E. (2022), UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école Étude de cas dans un collège REP+ de la Marne, *Hommes & Migrations* 2022/4 (n° 1339), 21-29.

Deraîche, M., Gagné, P., Guillot M.-C., Carignan, N. (2018), Les jumelages interculturels et la pédagogie transformatoire, *Recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, vol. 7 no 1, p. 8-19.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C., Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation d'une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde (FLS) auprès d'élèves allophones : présentation des résultats qualitatifs de la première année de l'étude ANL4AMi (Approche neurolinguistique pour les adolescents migrants) du côté des apprenants. *Recherches en éducation*, 45, 111â□□124.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.A. (2012). L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans : quatre études de cas. Dans : Kamber, A., Skupien Dekens, C, Recherches récentes en FLE, Berne : Perter Lang SA, 85-96.

Lochak, D. (2019), Le « modèle républicain » contre l'intégration des étrangers, *Après-demain* 2019/4 (N ° 52, NF), 13- 14.

Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. Éla. Études de linguistique appliquée, 197(1), 43-60.

Périer, P. (2021). Les parents migrants et le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » : réappropriation et émancipation. *Migrations Société*, 185, 205-220. https://doi.org/10.3917/migra.185.0205

Prévost, J. (2023a) Apprentissage en UPE2A-collège en France: des dispositifs hétérogènes et contraignants pour les élèves migrants allophones, *Publifarum,* 39, 60-83.

Prévost, J. (2023b), Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), des dispositifs d'apprentissage-enseignement clivants ?, *Mélanges CRAPEL,* 44/1, 317-330.

Prévost, J. (2021) Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans

l’enseignement secondaire en France et incidences didactiques, Thèse de Doctorat, Université de Lorraine https://www.theses.fr/2021LORR0219

Rigoni, I. (2020), Scolarisation et migration. Les relations d’alliance entre les acteurs de l’éducation auprès d’élèves migrants allophones, in : S. Bordiec, ; A. Sonnet (sous la direction de), *Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l’éducation, de la santé et du social,* Nîmes : Éd. Champ social, 2020, 143-156.

Rocher, V. (2019) L’apprentissage du français, vecteur d’intégration dans la citoyenneté, *Après-demain* 2019/4 (N ° 52, NF), 28-29.

Toullec-Théry, M. (2021). 11.1. École inclusive : quels principes, quelles mutations ?. Dans : Pascal Guibert éd., Manuel de sciences de l'éducation et de la formation, De Boeck Supérieur, 217-225.

Veloso, S. (2020), Présentation du bilan de l’année 2018-2019, Bilans quantitatif, qualitatif et financier, https://www.interieur.gouv.fr/content/download/121178/972485/file/Bilan_annee_2018_2019_SV_2.pptx

Textes institutionnels

Bulletins officiels

Bulletin officiel n°15 du 13 avril 2017), Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017. https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1709979C.htm?cid_bo=115286

Circulaires

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones arrivants,https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm

Circulaire n° 2017-060 du 3 avril 2017, *Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017*, https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1709979C.htm

Rapports

Académie de Nantes (2017), *Enquête sur le dispositif « Ouvrir l’école aux parents pour la réussite des enfants » pour l’année scolaire 2016 – 2017*, https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/bilan-oepre-2016-2017_1520950798782-pdf?ID_FICHE=453915&INLINE=FALSE

Cour des Comptes (2023), La scolarisation des élèves allophones, https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones

Ministère de l’éducation nationale, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, (2021), *La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés", Repères et références statistiques - édition 2021,* Fiche n°1.07, DEPP-MENJS, août.

[1]
___ « En 2008, 12 départements y participaient contre 70 en 2016. » (Rocher, 2019 :28).

[2]
___ Grâce à la plateforme EFM, portail web de collecte de données du ministère de l'éducation nationale.

[3]
___ 15,6% des abandons en 2019 sont liés à un déménagement (Veloso, 2020 : 16).

[4]
___ En 2008, le dispositif créé s'intitulait *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration.*

[5]
___ Bernardot précise qu'« à partir de 2014, après des évaluations de la politique d'accueil des immigrés (IGAS-IGA) et dans le cadre d'une «refondation» de la politique d'intégration décidée par le gouvernement, les actions d'intégration pilotées par les services du ministère de l'Intérieur devront être ciblées quasi exclusivement sur le public des étrangers primoarrivants (en situation régulière) : un public de l'ordre de 120 000 personnes/an comprenant les réfugiés statutaires (18), alors que le public éligible jusqu'à cette date aux actions d'intégration était la population immigrée dans son ensemble soit 5,4 millions de personnes… » (Bernardot, 2017 : 21-22).

[6]
___ Un million d'euros a été débloqué en 2015 (Académie de Nantes, 2017 : 2).

[7]
___ Dans l'académie de Lyon, « l'assiduité des parents (essentiellement des femmes) est fortement liée à la présence d'une garderie prise en charge notamment par une jeune fille en service civique affectée à l'école ». (Académie de Nantes, 2020 :14).

[8]
___ En 2021, à l'ouverture de l'UPE2A/OEPRE, 6 parents originaires de Syrie, Turquie et Surinam (dont 1 homme) ont fréquenté plus ou moins régulièrement notre dispositif. Durant l'année scolaire 2022-23, 4 parents originaires de Syrie, de Turquie et d'Ukraine (dont 1 homme) se sont inscrits et ont progressivement abandonné. En 2023-24, 1 homme et 4 femmes originaires du Bengladesh, de Géorgie, de Syrie et d'Ukraine sont inscrits et 2 mères sont assidues. Les parents assidus préviennent de leur absence quand elle est prévue à la séance précédente ou par le biais de leur enfant quand ce dernier fréquente l'UPE2A. L'érosion des cohortes est complexe à entraver.