

**LES UNITES PEDAGOGIQUES POUR ELEVES ALLOPHONES
ARRIVANTS (UPE2A), DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE-
ENSEIGNEMENT CLIVANTS ?**

Julie Prévost

ATILF, CNRS-Université de Lorraine

Mots-clés

allophone – dispositifs linguistiques – inégalités – politique linguistique – politique
scolaire

Keywords

allophone - language arrangements - inequalities - language policy – policy

Résumé

La France s'est dotée progressivement d'une politique scolaire et linguistique dédiée aux enfants étrangers présents sur le territoire français. En 2012, l'institution a créé des *dispositifs* pour mieux les accueillir. Nous souhaitons évoquer ici ces *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (UPE2A) inégalitaires voire clivantes, conséquemment aux paradoxes de la politique linguistique scolaire française. De plus, la prise en charge de besoins pédagogiques particuliers (BEP) se traduit par des inégalités territoriales, tant au niveau *macro* que *miso* ou *nano*. Dès lors, nous pouvons nous demander si les UPE2A fabriquent des inégalités.

Abstract

France has gradually developed a school and language policy dedicated to foreign children present on French territory. In 2012, the institution created measures to better welcome them. We would like to mention here the unequal and even divisive *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* - UPE2A (Pedagogical Units for Allophone Pupils) because of the paradoxes of the French school language policy. Moreover, the provision of special educational needs results in territorial inequalities, both at the macro and the miso or nano level. Therefore, we can ask ourselves whether UPE2As manufacture inequalities.

Introduction

La France s'est dotée progressivement d'une politique scolaire et linguistique à l'égard des enfants étrangers arrivant sur le territoire français (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016). Pour Barrière, « jusqu'en 1968, ces enfants étrangers ne semblent pas intéresser les responsables de l'enseignement. Aucun texte officiel ne fait mention de la nécessité de mettre en place un accueil et un enseignement adapté pour ces enfants. » (Barrière, 2000, p.9). Aussi, la Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 marque-t-elle le début d'un enseignement dédié aux « enfants étrangers » « non francophones » (Circulaire 73-383, 25 septembre 1973), « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (Circulaire 2002-100, 25 avril 2002), en *classes fermées*. Les modalités d'enseignement-apprentissage évoluent considérablement avec la mise en œuvre de *l'École pour tous* dès 2005. La Circulaire 2012-141 du 2 novembre 2012 portant sur *l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* préconise de nouvelles modalités d'accueil *en dispositif*. Elle constitue encore le référentiel de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde (FLS) et de scolarisation (FLSco).

Dans cet article, nous souhaitons évoquer la vision institutionnelle du dispositif d'accueil pour les élèves étrangers arrivant sur le territoire français, les UPE2A, et les modalités de sa réalisation sur le terrain, inégalitaires voire paradoxalement clivantes comme le montre globalement la recherche (Aginsaski, 2018 ; Armagnague *et al.*, 2019, 2020 ; Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018 ; Guedat-Bittighoffer et Dat, 2012 ; Mendonça Dias, 2020 ; Merle, 2012). Dans un premier temps, nous aborderons quelques paradoxes de la politique linguistique scolaire française car ils sont cristallisés dans la politique linguistique dédiée aux élèves allophones. D'une part, dans la volonté antinomique de « normaliser-distinguer » (Cortier, 2007) ces apprenants, et, d'autre part, dans le fait d'envisager tous les élèves dans une « identité-identique supposée » (Goï et Bruggeman, 2013). Dans un second temps, nous reviendrons sur la notion de *dispositif* comme « lieu (matériel ou symbolique) permettant l'organisation méthodique d'un ensemble fonctionnel d'objets, de situations, et d'agents, matériels ou vivants, ordonnées par rapport à une fin » (Albero, 2009 : 170). Nous aborderons les besoins pédagogiques particuliers (BEP) des apprenants qui ont conduit à la création de ces dispositifs. Pourtant, sur le terrain, ils se traduisent par des inégalités territoriales, tant au niveau *macro* (métropole vs régions et territoires ultramarins ; Est vs Ouest métropolitains) que *miso* (disparités au sein des académies et des départements) et *nano* (hétérogénéité de traitements entre établissements ; disparités des effets).

1. Quelques paradoxes de la politique linguistique scolaire française

La politique linguistique scolaire à l'égard des élèves allophones est un corollaire de la politique linguistique française. Indépendamment des alternances gouvernementales, la politique linguistique scolaire demeure en tension entre deux logiques. D'une part, l'institution promeut le plurilinguisme et, d'autre part, dans une mission sociale, elle élève le français au rang de « langue de la République » au regard de l'Article 2 de la Constitution (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015 ; Merle, 2017 ; Razafimandimbimanana et Traisnel, 2017). De surcroît, la mise en œuvre de la politique linguistique est peu ou pas effective et varie selon les territoires (Armagnague *et al.*, 2019, 2020 ; Mendonça Dias, 2020). Bien que la Délégation générale à la langue française et aux langues de France¹ ait montré que les langues ne sont plus cantonnées à un espace – « Les langues (c'est-à-dire ceux qui les parlent) quittent leur espace traditionnel, qui s'ouvre sur l'extérieur, et entrent dans de nouveaux contacts, dans le lien privilégié avec la métropole mais aussi dans ces régions elles-mêmes » (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012 : 2) – la notion de répertoires linguistiques pluriels reste circonscrite à la géographie des territoires. Conséquemment, les pouvoirs publics émettent des préconisations dans un contexte homoglotte. Le conseil constitutionnel² a d'ailleurs réaffirmé le caractère exclusif de la pratique du français à l'école le 17 juin 2021, au sujet d'un projet de loi portant sur l'enseignement des langues régionales par immersion. L'ensemble de ces considérations se traduit par une invisibilisation sur le territoire français des langues dites minoritaires, par des modalités hétérogènes d'enseignement des langues et des cultures étrangères (LCE), par la prépondérance de l'enseignement de l'anglais et par une place accordée aux langues dites « régionales » dépendante de lois ordinaires non constitutionnelles, dans une vision cumulative des langues liée à un référentiel conçu pour constituer un capital linguistique individuel validé par un niveau de maîtrise (Behra et Macaire, 2021). De plus, si l'institution scolaire autorise les enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) - en remplacement depuis 2021 des Enseignements de Langue et Culture d'Origine (ELCO) centrés sur les liens culturels et linguistiques avec les pays d'origine sinon sur le retour des familles migrantes, elle prend difficilement en compte les nouvelles modalités communicationnelles au sein des classes ordinaires dues à la diversité culturelle conséquente des migrations successives (Carol *et al.*, 2016). Sur le terrain, à l'École, le plurilinguisme ne constitue donc pas encore une évidence. Selon Macaire et Reissner, « De nombreuses pratiques données à voir font état d'une distorsion entre les instructions et programmes et la réalité des terrains [...] » (Macaire et

¹ Organe chargé d'orienter et de coordonner la politique linguistique de l'État (Evenou, 2018).

² Une disposition déclarée inconstitutionnelle ne peut être promulguée ni mise en application et est abrogée à compter de la publication de la décision du Conseil constitutionnel.

Reissner, 2019 : 77). Pour Prévost, « l'apprentissage des langues à l'école française – particulièrement dans le secondaire – est enfermé dans un plurilinguisme idéalisé qui ignore la diversité langagière présente en son cadre avec les différents répertoires langagiers des élèves » (Prévost, 2021 : 46). Enfin, l'enseignement du FLS/FLSco, du fait des inégalités territoriales et des conditions scolaires hétérogènes de son enseignement et corrélées à l'impatience institutionnelle à « inclure » en cours ordinaires les élèves allophones cristallise toutes les problématiques liées aux langues en France.

2. Le dispositif UPE2A : la fabrique des inégalités ?

2.1. Cadrage institutionnel

La circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, constituant toujours le référentiel de la scolarisation des élèves allophones, recadre la temporalité de leur affiliation dans les classes ordinaires : « cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible [...] ». Outre l'évocation d'un empan temporel, le texte institutionnel préconise la mise en œuvre de *dispositifs*. Il s'agit de cadres d'enseignement adaptés à des besoins essentiellement linguistiques. Les derniers chiffres de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) vont dans ce sens en faisant état d'un soutien linguistique pour 9 élèves sur 10 scolarisés (MEN-DEPP, 2022).

Mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif	Ensemble	École	Collège	Lycée
Classe cursus ordinaire sans soutien linguistique	9	11	5	11
Avec un dispositif de soutien linguistique	91	89	95	89
UPE2A	62	59	67	53
Classe cursus ordinaire avec soutien linguistique	19	25	13	20
UPE2A-NSA	8	3	12	9
Autre	2	0	2	8
Ensemble	100	100	100	100

Champ : France métropolitaine (hors Bouches-du-Rhône) + DROM, Public + Privé, élèves allophones nouvellement arrivés, scolarisés en 2020-2021, qu'ils soient arrivés ou non au cours de cette année, hors élèves pris en charge par un dispositif d'accueil de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS).

Source : DEPP, enquête EANA 2020-2021.

Réf. : Note d'Information, n° 22.27. DEPP

Figure 1. Répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatifs en % (MEN-DEPP, 2020)

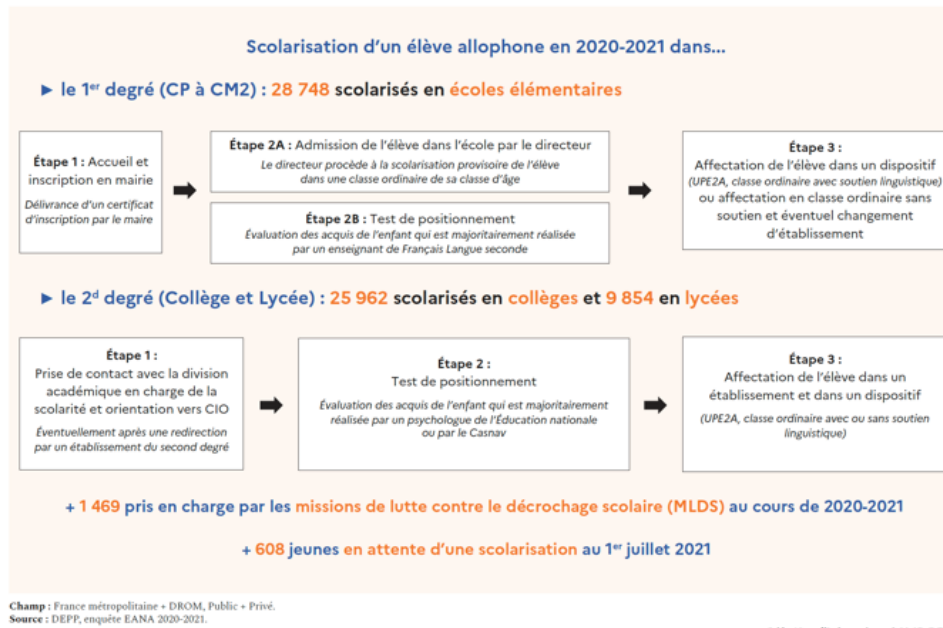


Figure 2. Organisation de l'accueil des élèves allophones (MEN-DEPP, 2020)

Ainsi, il est établi que l'institution accorde en collège, dans 67% des cas (MEN-DEPP, 2020), durant une année scolaire, une scolarisation différenciée avec neuf heures hebdomadaires maximum³ (Canopé, 2021) de cours de FLS-FLSco. Les élèves peu scolarisés antérieurement (EANA-PSA) ou non scolarisés antérieurement (EANA-NSA) peuvent bénéficier de ce type de scolarisation pendant deux années scolaires consécutives en UPE2A ou, pour 12% de ces EANA-NSA en dispositif spécialisé, UPE2A-NSA (MEN-DEPP, 2020). Or, la recherche a montré que l'appropriation d'une langue seconde nécessite un temps beaucoup plus long, avec la variable des modalités de l'apprentissage et des facteurs cognitifs de l'apprenant. Il y a, en effet, des entrées différées dans la langue il y a des entrées différées dans la langue - par insécurité linguistique ou par conflit de loyauté (Goï, 2015). En contexte canadien, Germain et Seguin évaluent ce temps nécessaire à sept ans et jusque dix ans pour une maîtrise à l'égal des locuteurs natifs et à des fins scolaires à l'écrit (Germain et Séguin, 1998 ; Germain, 2018). Gettliffe préconise dans ce sens un enseignement intensif : « la concentration des cours de français semble bénéfique pour l'apprentissage de cette matière qui, dans un cadre scolaire, soutient aussi les apprentissages dans les autres matières □...□ » (Gettliffe, 2020 : 148). Par ailleurs, les derniers chiffres du Ministère de l'éducation nationale (MEN-DEPP, 2020) indiquent que 5% des élèves allophones sont scolarisés en collège en cours ordinaires sans soutien linguistique, soit parce qu'ils ont un niveau de FLS suffisant – parce qu'ils ont appris le français avant et/ou pendant la migration pour suivre une scolarité en

³ Pour les dispositifs complets car les enseignants nommés sur des demi-dispositifs n'ont que neuf heures hebdomadaires d'enseignement de FLS-FLSco à répartir en groupes de besoins.

français (Prévoist, 2021), soit parce qu'il n'y a pas de dispositif linguistique au sein du lieu de scolarisation dépendant du lieu d'habitation par le jeu de la carte scolaire⁴. Aussi, malgré le cadrage institutionnel, l'accès aux dispositifs est, sur le terrain, variable.

2.2. Sur le terrain

Les UPE2A sont institutionnellement envisagées comme des dispositifs inclusifs et la catégorisation d'*allophonie* désigne des élèves avec des besoins essentiellement linguistiques. Or, les élèves allophones connaissent des situations linguistiques, scolaires, socioéconomiques et sanitaires hétérogènes qu'un dispositif essentiellement linguistique ne saurait prendre en charge. Cette catégorisation didactique d'*allophonie* minore les compétences inouïes ou les difficultés majeures des élèves et conduit à ignorer la part psychologique de l'apprentissage d'une langue. Or, la part de l'émotionnel, notamment en contexte migratoire, est substantielle (El Euch, 2010 ; Razafimandimbimananana et Traisnel, 2017), aussi bien dans ce qui se passe *dans* les apprenants qu'*entre* eux ou entre eux et l'enseignant (Arnold, 2006 : 407). En effet, les élèves allophones subissent une migration, même si cette dernière a été anticipée par la sphère familiale (Mendonça Dias, 2018 ; Prévoist, 2021). De surcroît, leur situation personnelle est variable, souvent précaire. Et si ces enfants évoluent dans une famille qui appartenait à une classe sociale plutôt aisée avant la migration, la situation post-migratoire socio-économique est dégradée. Armagnague-Roucher montre à ce sujet qu'il faut « complexifier la focale de la catégorie socio-professionnelle en prêtant attention aux positions socio-économiques après, mais aussi avant l'immigration » (Armagnague-Roucher 2019 : 67) puisque la situation sociale pèse assurément sur l'apprentissage, ne serait-ce que par le jeu de la carte scolaire. En outre, les enfants allophones sont parfois des mineurs non accompagnés (MNA). Par ailleurs, nous l'avons dit supra, s'il y a des EANA-NSA, d'autres ont eu une scolarisation heurtée (EANA-PSA) ou très différente de l'École française comme « une école du par cœur, ou une éducation par le châtiment corporel » (Macaire, 2020 : 2) ou bien d'autres modalités d'évaluation sous forme de QCM par exemple (Prévoist, 2021) qui ne nécessitent pas les mêmes prérequis. Mendonça Dias observe les « parcours de vie chaotiques, voire des conditions migratoires violentes □des allophones□ » (Mendonça Dias, 2020 : 43). Elle montre que la double dénomination EANA-NSA pour allophonie et absence de scolarisation antérieure adoucit les BEP – alors que l'institution québécoise choisit d'utiliser le terme de *sous-scolarisation* pour mettre en exergue les besoins scolaires de ces apprenants.

⁴ En France, la *carte scolaire* est le résultat d'une corrélation entre le lieu de scolarisation et le lieu de résidence, lui-même lié au niveau socio-économique familial et aux politiques urbanistes. La carte scolaire a connu de nombreuses réformes qui n'ont pas abouti à la compensation des inégalités sociales et scolaires (Bouveau et Richex, 1997 ; Lessard et Carpentier, 2015 ; Prévoist, 2021), voire à une « ghettoïsation vers le haut » (Merle, 2012 : 80).

Dès lors, le qualificatif *allophone*, recentrant la problématique sur le besoin linguistique, efface les circonstances dans lesquelles les apprenants allophones sont scolarisés et la multi dimensionnalité de leurs expériences (Eremenko, in Armagnague *et al.*, 2020 : 39-58) et de leurs BEP. Certes, la maîtrise de la langue – comme objet, moyen et outil d'apprentissage – est essentielle à la scolarisation, même inclusive. Cependant, l'apprentissage dépend aussi d'autres éléments interférents telles la relation des élèves au savoir et à l'école que souligne Macaire : « l'inclusion potentielle de ces élèves est □...□ largement référée à leur relation au savoir et à l'école, telle que leur éducation les véhicule à la maison, et aux conditions d'accessibilité à ce savoir qui leur sont proposées à l'école (vs peu facilitées) » (Macaire, 2020 : 2) et la prise de conscience des enjeux de l'école française (Prévost, 2021 ; Macaire et Prévost, 2022).

Concernant l'enseignement sous forme de dispositif, un glissement conceptuel s'est opéré de la dénomination du projet didactique (différencier l'enseignement pour mieux inclure) à sa réalisation (l'UPE2A). Le titre de la Circulaire 2012-141 du 2 novembre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, met en exergue cette distorsion. L'emploi du paradigme *scolarité* (au sens du fait de suivre des cours sur un temps donné) au lieu de *scolarisation* (au sens de type d'enseignement scolaire et ses résultats sur le sujet) indique un parti-pris conceptuel. Dans la même logique, la lexie *dispositif* remplace désormais le mot *classe* au sens de structure fermée plus qu'il ne désigne l'unité pédagogique d'enseignement initialement pensée comme une classe passerelle vers la scolarisation en cours réguliers et dotée de ressources matérielles et/ou humaines nécessités par des BEP hétérogènes. Il s'agit toutefois d'un mode d'organisation distinct de la *division* car les apprenants allophones fréquentent le *dispositif* un nombre variable d'heures par semaine et sont, parallèlement, affiliés dans une *classe* en lien avec leur âge.

Toutefois la création de ce dispositif est liée à la nécessité de promouvoir une école inclusive pour tous, affirmée par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, réaffirmée par les lois n°2013-595 du 8 juillet 2013 dite d'*Orientation et de programmation pour la refondation de l'école* et n° 2019-791 du 26 juillet 2019 *Pour une école de la confiance*, qui trouvent un écho dans la Circulaire du 29 juin 2022 pour *Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être*. Des études (Aginsaski, 2018 ; Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018 ; Mendonça Dias, 2020) montrent, sur le terrain, une disparité de prise en charge des élèves allophones. Si certains élèves scolarisés en UPE2A bénéficient d'un emploi du temps adapté à leurs compétences, ce fonctionnement n'est pas toujours en vigueur, les académies étant relativement autonomes dans la gestion des dispositifs et les établissements dans leur fonctionnement. Paradoxalement, les conditions scolaires inégales découlent de la forme même du dispositif adoptée pour sa souplesse à répondre à des BEP ponctuels. De ce fait, les dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLS/FLSco ne sont pas pérennes car il ne s'agit pas de

structures ancrées dans un environnement géographique et matériel défini (Prévost, 2018). Pour Agacinski, l'instabilité des dispositifs inclusifs est due à une gestion verticale, une mise en œuvre complexifiée par le trop grand nombre de parties prenantes et un état de la recherche-formation insuffisant : « [d]ans ce domaine la décision générale est très centralisée, assez largement opaque, [...] la mise en œuvre dépend d'un très grand nombre d'acteurs et [...] les savoirs utiles pour l'action sont encore trop fragmentés, insuffisamment consolidés » (Agacinski *et al.*, 2018 : 188).

Les fortes disparités territoriales sont également liées aux flux migratoires, à la géographie des territoires et aux politiques migratoires ainsi qu'à leurs réalisations régionales.

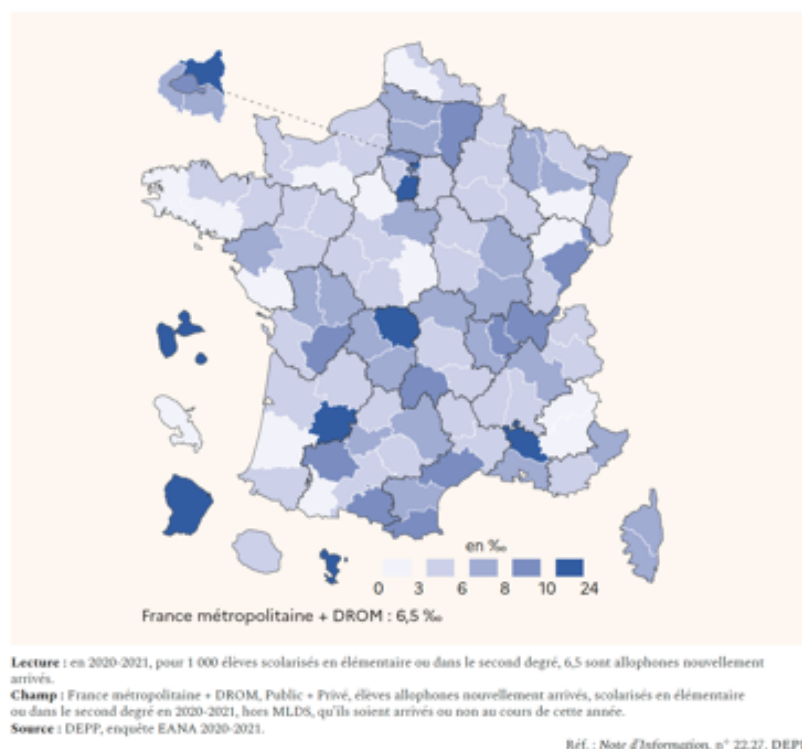


Figure 3. Nombre d'élèves allophones pour 1000 élèves scolarisés en élémentaire ou dans le second degré en 2020-2021 5MEN-DEPP, 2020)

Depuis 2002, l'institution comptabilise les élèves allophones à leur entrée dans le système scolaire⁵. En 2020-2021, ils sont 64 564 à avoir été scolarisés en métropole : 28 748 dans des écoles élémentaires, 25 962 dans des collèges et 9 854 dans des lycées. Cela correspond à 7,6 ‰ élèves dans les collèges et 4,4 ‰ dans les lycées, soit 1,2% des élèves scolarisés dans le secondaire public. Armagnague-Roucher et Rigoni observent que « la répartition de ces élèves varie fortement selon les académies, allant de plus de 7 000 élèves allophones dans celle de Versailles à quelques centaines dans quelques académies rurales ou dans les

⁵ « Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité, mais il est *allophone nouvellement arrivé* tant que le besoin éducatif en FLS existe. L'élève sort donc du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît. » (MEN-DEPP, 2022).

départements d’Outre-mer hors Guyane » (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016 : 338- 339). Ces contrastes territoriaux reflètent, globalement, un déséquilibre entre l’Est et l’Ouest métropolitain, notamment entre la Bretagne, les Pays de la Loire, la Basse-Normandie, l’Ouest de l’Aquitaine et la Région Grand-Est, la Bourgogne-Franche-Comté, la région Auvergne-Rhône-Alpes. Les académies de Paris, de Créteil, d’Amiens, de Strasbourg, de Nancy-Metz, de Lyon, de Poitiers, de Toulouse et d’Aix-Marseille montrent une disparité de prise en charge importante :

[En 2017] six départements scolarisent très peu (moins de 15 %) d’élèves allophones dans un dispositif UPE2A (y compris UPE2A-NSA) : Indre, Morbihan, Mayenne, Meuse, Dordogne et Martinique. Il s’agit de départements accueillant chacun moins de 350 élèves allophones. À l’inverse, dans certains départements (Manche, Hauts-de-Seine, Paris, Aube, Ain, Marne et Seine-Saint-Denis), ils sont quasi exclusivement scolarisés en UPE2A (plus de 90 %). (MEN-DEPP, 2019 : 4).

Après une évolution exponentielle, le nombre d’élèves scolarisés recensés a diminué de 5 % (3 345 élèves). Les plus fortes diminutions ont eu lieu dans les académies de Normandie (- 28%), de Strasbourg (- 26%) et de Dijon (- 26%), (MEN-DEPP, 2022). Nous faisons l’hypothèse que cette diminution (momentanée ?) pourrait être liée à la crise sanitaire qui a momentanément fermé les frontières entre 2020 et début 2021.

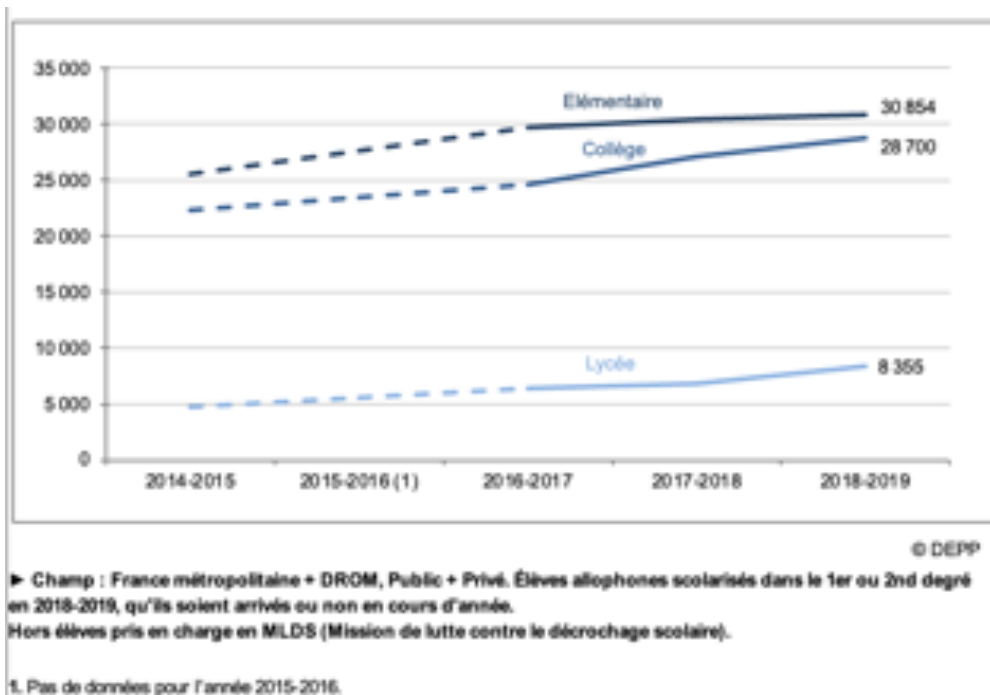


Figure 4. Évolution du nombre d’élèves scolarisés en élémentaire, collège et lycée (MEN-DEPP, 2022)

Pour Merle (2012), les dispositifs d’enseignement-apprentissage du FLS/FLSco aboutissent à une « ségrégation scolaire », les UPE2A étant situées dans les établissements à faible mixité scolaire, sociale et ethnographique :

[g]lobalement, 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)

Par ailleurs, des études montrent que l'UPE2A peut apparaître comme hermétique voire étanche et contraignante. Pour Armagnague et al., l'UPE2A est un espace clos, « producteur de “scolarités contraintes” », un fait statique qui induit des pratiques fermées :

Concrètement, [l'inclusion simultanée en UPE2A et en classe ordinaire] implique de suivre à la fois des bribes d'une scolarité ordinaire avec des camarades d'âges proches et une scolarité en dispositif, envisagée comme une remise à niveau intensive, ce qui implique des allées et venues d'élèves d'un groupe-classe à un autre, et produit des incertitudes pédagogiques, notamment pour les enseignants et les élèves. (Armagnague et al., 2019 : 152-153).

Selon Guedat-Bittighoffer, les allophones scolarisés au collège sont massivement orientés par défaut parce que « l'apprentissage du français ne leur permet pas de réussir, mais il les place, au contraire, dans des situations d'échec et d'exclusion en classe ordinaire après un passage (ou non) par un dispositif d'accueil. » (Guedat-Bittighoffer, 2015 : 84). L'impatience institutionnelle à *inclure* rapidement les allophones en classes ordinaires découle de la paradoxale prescription d'une distinction affirmée des élèves mais non stigmatisante. Pour Cortier, la volonté institutionnelle d'insister sur la temporalité de la prise en charge des enfants allophones montre une volonté antinomique de normaliser-distinguer les élèves « pour lutter contre une tendance « ségrégative » existant dans les établissements » (Cortier, 2007 : 140). Prévost (2021) montre cependant dans une étude qualitative qu'il y a des réussites scolaires d'élèves allophones (même issus de familles socialement, culturellement et économiquement défavorisées) quand les enseignants tiennent compte des particularités de leurs élèves, quitte à les discriminer (positivement). Toutefois, ces réussites scolaires sont toujours à corrélérer à des facteurs internes et externes : les ressources personnelles des apprenants et internes à l'établissement qu'ils fréquentent ; leur engagement (et celui de leur famille) dans l'école ; la collaboration entre pairs ; la formation initiale et continue des enseignants et leur engagement dans leur mission ; la collaboration entre enseignants, entre enseignants et travailleurs sociaux. Ainsi, le dispositif linguistique UPE2A, *en soi*, ne permet pas la réussite scolaire ni même l'apprentissage efficace du FLS/FLSco. Quand la scolarisation en UPE2A aboutit à une inclusion efficiente en cours ordinaires, c'est parce qu'il s'accompagne de tout un appareillage mis en œuvre par le professeur référent et/ou l'équipe éducative, accepté par les apprenants et leurs famille, parfois relayé ou redéployé par les acteurs de l'école et les associations en dehors de l'établissement.

Conclusion

Le dispositif d'enseignement-apprentissage du FLS/FLSco, s'il constitue une avancée considérable pour la scolarisation des élèves migrants dits allophones, n'est pas, *en soi*, gage de maîtrise de la langue scolaire ni d'inclusion ni de réussite scolaire.

Plusieurs travaux de recherche et des rapports institutionnels montrent que les UPE2A sont globalement clivantes ou productrices de scolarités contraintes. Pourtant, ces unités pédagogiques sont présentées comme des dispositifs inclusifs consécutifs des lois *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (n° 2005-102, 11 février 2005), *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (n°2013-595, 8 juillet 2013) et *de la confiance* (n°2019-791, 26 juillet 2019). Or, pour incarner le droit d'ouvrir l'école à tous sans restriction, il faut penser des conditions d'accessibilisation des apprentissages par des pratiques prenant en compte la singularité des élèves *et* leurs diversités, dans un environnement scolaire hétérogène.

Si l'École ne peut résoudre les problématiques qui la dépassent, telles les inégalités socio-économiques, la géographie des territoires et les flux migratoires ou les politiques urbanistes qui ont assurément un impact sur l'apprentissage, elle peut encore favoriser l'inclusion efficiente des élèves allophones. Plusieurs perspectives émergent. Pour l'apprenant, le temps de scolarisation nécessiterait d'être allongé et modulé, sans contraindre sa scolarité parce que le temps d'appropriation de l'enfant n'est pas celui de l'adulte et parce qu'il y a des entrées différées dans la langue. Pour les professeurs, on ne peut plus faire l'économie d'une formation continue renforcée et coordonnée à la recherche, afin qu'elles se nourrissent l'une de l'autre. Pour l'institution, l'architecture de la politique scolaire pourrait être révisée. Actuellement, la prise en compte de l'allophonie va de pair avec des exigences de plus en plus précises concernant les objectifs linguistiques programmés et mesurés et une évaluation de compétences normées et elle néglige les compétences plurilingues de ces élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Agacinski, D. (2018). La politique de l'éducation. Dans Agacinski, D., Barreau, B., Beeker, E., Bouquin, N., Bureau, J.-C., Charlot, S., Driant, J.-C., Ecalte, F., Fontaine, F., Heyer, E., Huberdeau, P., Legrand, A., Maury, S., Roché, S., Tertrais, B. et Tardis, M. (dirs.), *Les politiques publiques* (p.186-193). La documentation française.
- Albero, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation. Entre engagement militant et culture académique. Dans Barbier, J.-M., Chapelle, G., Ruano-Bobalan, J.-C. (dirs.) *Encyclopédie de la formation* (p.659-685). PUF.
- 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, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M. et Oller, A.C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, 147-172.
- Armagnague, M., Cossée, C., El Miri, M., Eremenko, T., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2020). *Les enfants migrants à l'école*. Le bord de l'eau.
- Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I. (2016). Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 337-349.
- Armagnague-Roucher, M. et 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.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Barrière, I. (2000). *Des enfants non francophones à l'école française* (Mémoire de Master 2). Université du Maine.
- Behra, S. et Macaire, D. (2021) Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré, *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18(2).
- Canopé (2021), *Guide de scolarisation des EANA, Modalités de fonctionnement des UPE2A*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/Zip/A7.pdf
- Carol, R., Macaire, D. et Behra, S. (2016). Du quotidien communicatif d'enfants allophones en classe maternelle. Dans Cadet, L., Pégaz-Paquet, A. (dirs.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p.89-103). Artois Presses Université.
- Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. *Diversité*, 151, 139-145.
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou... hybride ? *Synergies Monde*, 7, 41-50.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLÉ International.
- Gettiffe, N. (2020). Les recherches portant sur l'approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : axes actuels et perspectives. *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 137-174.
- Gohard-Radenkovic, A. et Veillette, J. (2015). Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 8(2), 19-46.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Scéren-CNDP.
- Goï, C. et Bruggeman D. (2013). L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques, *Éduscol*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FL,S/01/6/conference_Goi_Bruggeman_26_3016.pdf.
- Guédât-Bittighoffer, D. (2012). L'apprentissage/acquisition du FLE/S par les élèves allophones : la construction de l'interlangue de l'apprenant. Dans Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p.31-34). CNDP.

- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - L'Ère nouvelle* 48(3), 83-107.
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2).
- Macaire, D. et Prévost, J. (2022). **Transférabilité didactique pour une inclusion efficiente des élèves allophones en cours disciplinaire de français**, *Repères*, 65.
- Macaire, D. et Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : comment articuler les différentes langues de l'élève ? Conférence de consensus – De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères – Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* (p.170-184). CNESCO et IFÉ. http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf
- Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Études de linguistique appliquée*, 197(1), 43-60.
- Mendonça Dias, C. (2018). Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire, *Essais-revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 67-95.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La découverte.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La découverte.
- 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.
- Prévost, J. (2018). Apprentissage du FLE : les dispositifs ouverts (UPE2A) qui enferment, *Expressions*, 7, 133-145.
- Razafimandimbimana, E. et Traisnel, C. (2017). Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français, *Mots : Les langages du politique*, 115(3), 111-126.

Textes institutionnels

Rapports

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2012). *Langues en archipel, les langues parlées en outre-mer*. https://www.culture.gouv.fr/content/download/93673/file/ref_2012_lg_en_archipel_def.pdf?inLanguage=fr-fr
- MEN-DEPP – ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2022). *Note d'information 22.27*. <https://www.education.gouv.fr/64-564-eleves-allophones-nouvellement-arrive-en-2020-2021-neuf-sur-dix-beneficient-d-un-soutien-342856>
- MEN-DEPP – ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2020). *Repères et références statistiques enseignements, Formation, Recherche*. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/43/5/reperes_et_references_statistiques_2020_1316435.pdf
- MEN-DEPP – ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2020). *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. <https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrive-en-2018-2019-307217>
- MEN-DEPP – ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2019). *L'état de l'École*. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>

Circulaires

Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970, BOEN du 29 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers – CLIN.*

Circulaire 73-383, 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.*

Circulaire 2002-100, 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.*

Circulaire 2012-141 du 2 novembre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

Circulaire du 29 juin 2022, *Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être.*

Lois

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 *Pour une école de la confiance.*