Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques

Julie Prévost-Zuddas

▶ **To cite this version:**

Julie Prévost-Zuddas. Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques. Linguistique. Université de Lorraine, 2021. Français. NNT : 2021LORR0219 . tel-03635166

HAL Id: tel-03635166
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03635166

Submitted on 8 Apr 2022

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

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

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

École Doctorale SLTC

Laboratoire ATILF-CNRS

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE l'UNIVERSITE DE LORRAINE

Mention : sciences du langage et didactique des langues

par Julie PREVOST

Sous la direction de Madame Dominique MACAIRE

Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques

Vendredi 26 novembre 2021

Membres du jury :

Directrice de thèse :	**Mme Dominique MACAIRE**	**PR, Université de Lorraine**
Président de jury :	**M Jean-Pierre CUQ**	**PR émérite, Université Côte d'Azur**
Rapporteures :	**Mme Maïtena ARMAGNAGUE-ROUCHER**	**PR, Université de Genève**
	Mme Fatima CHNANE-DAVIN	**PR, Aix-Marseille Université**
Examinateurs :	**M. Jean-Michel PEREZ**	**PR, Université de Lorraine**
	Mme Séverine BEHRA	**MCF, Université de Lorraine**

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES 1
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES 5
LISTE DES TABLEAUX 7
LISTE DES CARTES 8
LISTE DES DIAGRAMMES 8
REMERCIEMENTS 9
INTRODUCTION 11
PARTIE I - CADRE DE LA RECHERCHE 17
I-1. Catégorisations du français et mise en perspective 18
1.1 La langue française pour les institutions 18
1.2 Catégorisations du français mobilisées par l'institution scolaire 23
1.3 FLS et FLSco/ FLSCOL ; FLE/LV2 26
1.3.1 Français langue seconde (FLS) 27
1.3.2 Français langue de scolarisation (FLSco/ FLScol) 31
1.3.3 Bi-/plurilinguisme, répertoires linguistiques pluriels 34
1.3.4 Le plurilinguisme dans l'espace éducatif 37
1.3.5 Décisions européennes et politique éducative française 43
1.4 Pour faire le point 46
I-2. Public cible de la recherche 47
2.1 Catégorisation évolutive (1970 -2020) 48
2.1.1 Dans les textes institutionnels 48
2.1.2 Pour la recherche 52
2.1.3 Élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et didactique inclusive 54
2.1.4 Situations variables 57
2.2 Notre conception de l'élève allophone 58
2.3 Enjeux de la formation des enseignants 61
2.2.1 Formation initiale 62
2.2.2 Formation continue 63
2.2.3 « La formation des enseignants au cœur du changement » 68
2.4 Pour faire le point 71
I-3. Mise en œuvre de la scolarisation des élèves allophones depuis 1970 dans le système scolaire français 72
3.1 Dispositif législatif de la double inscription 73
3.2 Panorama de l'accueil des élèves allophones en France métropolitaine (1970-2020) 76
3.3 Temporalité d'inclusion 78

3.4 Localisation des UPE2A....79
3.4.1 Au moment du recueil des données (2015-2016)....80
3.4.2 En 2020....81
3.4.3 Sectorisation des UPE2A : conditions scolaires hétérogènes....83
3.4.4 UPE2A en Lorraine (2015-2020)....87
3.4.5 Fonctionnement des établissements scolaires (EPLE)....90
3.5 Scolarité des élèves allophones....91
3.5.1 Scolarité « entravée ou contrainte »....92
3.5.2 Dynamiques en œuvre dans la réussite scolaire....96
3.6 Pour faire le point....104
PARTIE II - QUESTIONS DE RECHERCHE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE....107
II-1. Objectifs de la recherche....107
1.1 Clarifier la notion « d'allophonie » dans sa diversité....107
1.2 Repérer des obstacles à l'inclusion scolaire des élèves allophones....109
1.3 Repérer des facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones....116
1.4 Étudier des incidences didactiques des facilitateurs sur le développement littéracique 119
1.5 Analyser quelques pratiques scolaires à l'œuvre....120
II-2. Questions de recherche - hypothèses....121
2.1 Le contexte socio-économique familial n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire (H1) 123
2.2 L'affiliation en cours disciplinaire de français permet un apprentissage mieux maitrisé du FLSco (H2)....125
2.3 L'inclusion en cours disciplinaire de français permet aux élèves allophones suivis d'investir davantage l'école (H3)....126
II-3. Méthodologie de recherche....127
3.1 Recherche qualitative....127
3.2 Recueil des données....129
3.3 Lieux de recueil des données....135
3.4 Sujets de la recherche....140
3.5 Données plurielles et conditions de recueil....145
3.6 Anonymisation des données....163
PARTIE III - ANALYSE DES DONNEES....169
III. 1. Le contexte socio-économique familial n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire des élèves allophones suivis....171
1.1 Indicateurs de revenus....173
1.2 Capital scolaire parental....177
1.3 Composition familiale et envergure de la fratrie....178

1.4 Élèves suivis dont la cotation familiale est de 5+ 184
1.5 Bilan intermédiaire 216
III-2. L'affiliation en cours disciplinaire de français des élèves allophones suivis permet un apprentissage mieux maitrisé du FLSco 221
2.1 Cadre didactique institutionnel : Socle commun et CECRL 222
2.2 Démarches didactiques du professeur de FLS 226
2.3 Démarches didactiques des enseignants de français disciplinaire 232
2.3.1 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 6e 233
2.3.2 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 5e 239
2.3.3 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 4e 252
2.3.4 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 3e 259
2.4 Bilan intermédiaire 270
III-3. L'inclusion en cours disciplinaire de français permet aux élèves allophones suivis d'investir davantage l'école 275
3.1 Projections des élèves suivis 279
3.1.1 Les élèves scolarisés majoritairement en UPE2A investissent moins l'école 281
3.1.2 Les élèves scolarisés en cours régulier investissent l'école selon le niveau de FLS et le niveau de scolarisation 294
3.2 Quelques facilitateurs et obstacles à l'investissement de l'école 297
3.2.1 Enjeu social de l'école 297
3.2.2 Migration répétée ou instabilité migratoire 301
3.2.3 Contact prémigratoire avec le français ou l'alphabet latin 302
3.2.4 Climat et environnement scolaire 307
3.2.5 Comportement 310
3.2.6 Compétences scolaires 312
3.2.7 Absentéisme et médiation linguistique 318
3.2.8 Des facilitateurs proposés par les élèves suivis 318
3.3 Bilan 321
CONCLUSION 324
BIBLIOGRAPHIE 337
Sources scientifiques 337
Documents institutionnels 357
1. Circulaires 357
2. Parutions au Bulletin Officiel 359
3. Programmes scolaires 359
4. Rapports, notes d'intention, notes de service 360
ANNEXES I - Synthèse de la recherche 366

Tableau récapitulatif des questions / hypothèses et des résultats 367
Tableau récapitulatif des obstacles et des facilitateurs présents à l'inclusion scolaire des apprenants suivis 368
Tableau récapitulatif des textes institutionnels portant sur l'enseignement destiné aux allophones (1968-2020) – objets ; modalités de mise en œuvre et visées 370
Tableau récapitulatif des lexèmes utilisés pour désigner les élèves allophones dans les textes institutionnels scolaires (1970- 2020) 373
Tableau récapitulatif du temps de scolarisation en France et de l'affectation (affiliation en UPE2A *vs*/ et classe régulière) des élèves suivis au moment du recueil des données 374
ANNEXES II 375
Récapitulatif des descripteurs du CECR 2018 – exploiter un répertoire pluriculturel 375
Récapitulatifs des descripteurs du CECR 2018 – compréhension plurilingue 376
Récapitulatifs des descripteurs du CECR 2018 – exploiter un répertoire plurilingue 377
Projets d'établissements 378
ANNEXES III (clef USB) – corpus recueilli 380
Travaux scolaires 380
Bulletins scolaires 380
Questionnaires sociolinguistiques 380
Retranscription des entretiens 380
Ecrits de projection migratoire 380

LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES

AP	assistant pédagogique
ATILF	Analyse et traitement informatique de la langue française [Laboratoire]
AESH	accompagnant des élèves en situation de handicap
AVS	auxiliaire de vie scolaire
BEP	besoins éducatifs particuliers
BO	Bulletin Officiel
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAPEI	Certificat d'Aptitude professionnelle aux pratiques de l'École inclusive
CAREP	Centre Académique de ressources pour l'Éducation prioritaire
CASNAV	Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CASNAV-CAREP	Centre Académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – Centre Académique de ressources pour l'Éducation prioritaire.
CDERE	collectif pour les droits de l'enfant Rom à l'éducation
CECRL	cadre européen commun de référence pour les langues
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CET	collège d'enseignement technique
CFG	certification de formation générale
CIO	centre d'information et d'orientation
CLAD	classe d'adaptation
CLAIR	collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CLIN	classe d'intégration
CPE	conseiller principal d'éducation
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
COP	conseiller d'orientation psychologue
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DNB	diplôme national du brevet
EANA	élèves allophones nouvellement arrivés
EANA-NSA	élèves allophones nouvellement arrivés non scolarisés antérieurement
EANA-PSA	élèves allophones nouvellement arrivés peu scolarisés antérieurement
EANAF	élèves allophones nouvellement arrivés en France
ÉCLAIR	écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
EFIV	enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
ELIPA	enquête longitudinale sur l'intégration des primo-arrivants

ÉPLÉ	établissements publics et locaux d'enseignement
EPS	éducation physique et sportive
ÉSPÉ	Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
FAQ	foire aux questions
FLE	français langue étrangère
FLS	français langue seconde
FLSco	français langue de scolarisation [parfois FLScol]
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
INSPÉ	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'Éducation nationale
JO	Journal Officiel
L1	langue première
L2	langue seconde
LCE	langues-cultures étrangères
LP	lycée professionnel
LVE	langue vivante étrangère
LV1	langue vivante étrangère [dont l'apprentissage débute à l'école]
LV2	langue vivante étrangère [dont l'apprentissage débute généralement en 5e]
MEN	ministère de l'Éducation nationale
MI	mineurs isolés
MIE	mineurs isolés étrangers
MLDS	mission de lutte contre le décrochage scolaire
MNA	mineurs non accompagnés
ONISEP	Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions
PAF	plan académique de formation
PCS	profession et catégorie sociale
PE	personnel enseignant
RAR	réseau ambition réussite
RRS	réseau réussite scolaire
RESEDA	loi relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France au droit d'asile
REP / REP+	réseau d'éducation prioritaire
SH	situation de handicap
UPE2A	unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
ZEP	zone d'éducation prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Modalités de scolarisation des élèves allophones scolarisés en 2017-2018 hors MLDS (MEN-DEPP, 2019) 83
Tableau 2 : Comparatif des circulaires de rentrée MEN-Rectorat de Nancy-Metz (2016-2020) au sujet des modalités de scolarité des élèves allophones 88
Tableau 3 : Ressources mobilisées par les élèves (EPLE.A et EPLE.B) 101
Tableau 4 : Expressions utilisées pour désigner les élèves allophones (1970- 2019) 108
Tableau 5 : Savoirs et compétences attendus à l'écrit selon la scolarité antérieure des apprenants allophones 117
Tableau 6 : Profils professionnels des enseignants participant au recueil des données 140
Tableau 7: Nombre de travaux scolaires transmis par les professeurs n/ 526 150
Tableau 8 : Synthèse du recueil de données 152
Tableau 9 : Forme et contenu des écrits autobiographiques de projection 163
Tableau 10 : Codes d'anonymisation des apprenants enquêtés 164
Tableau 11 : Situations professionnelles pré/post migratoires des parents des apprenants suivis n/33 175
Tableau 12 : Fréquence et types des ressources mobilisées par les apprenants au sein de la sphère familiale n/33 179
Tableau 13 : Fratrie des apprenants suivis n/33 181
Tableau 14 : Composition familiale et résultats scolaires en FLE-FLS et français des apprenants suivis n/33 184
Tableau 15 : Obstacles et facilitateurs à la réussite scolaire repérés (foyers de 5+) 218
Tableau 16 : obstacles et facilitateurs à la réussite scolaire repérés (foyers de 5/ 5-) 220
Tableau 17 : Articulation du programme de français disciplinaire – Cycle 3 223
Tableau 18 : Articulations du programme de français disciplinaire – Cycle 4 224
Tableau 19 : Compétences validées par le niveau A1 du CECRL 225
Tableau 20 : Compétences validées par le niveau A2 du CECRL 226
Tableau 21 : Synthèse des travaux pour AP13 229
Tableau 22 : Comparatif entre les travaux recueillis pour AP1, AP2, AP6, AP9, AP14 240
Tableau 23 : Activités proposées à AP2 portant sur le lexique 247
Tableau 24 : Comparaison des activités d'évaluation AP32 vs AP35 266
Tableau 25 : Démarches hétérogènes des enseignants de notre étude et leurs effets 273
Tableau 26 : Synthèse des projets (personnel, scolaire, professionnel) des élèves scolarisés majoritairement en UPE2A 280
Tableau 27 : Synthèse des projets (personnel, scolaire, professionnel) des élèves scolarisés majoritairement en classe ordinaire 280
Tableau 28 : AP13 - Synthèse sur la scolarité et les projets 283
Tableau 29 : AP15- Synthèse sur la scolarité et les projets 283
Tableau 30 : AP3 - Synthèse sur la scolarité et les projets 284
Tableau 31 : AP19 - Synthèse sur la scolarité et les projets 287
Tableau 32 : AP7 - Synthèse sur la scolarité et les projets 289
Tableau 33 : AP8 - Synthèse sur la scolarité et les projets 289
Tableau 34 : AP9- Synthèse sur la scolarité et les projets) 290
Tableau 35 : AP10- Synthèse sur la scolarité et les projets 292
Tableau 36 : AP20- Synthèse sur la scolarité et les projets 293
Tableau 37 : AP38- Synthèse sur la scolarité et les projets 295
Tableau 38 : AP25- Synthèse sur la scolarité et les projets 296
Tableau 39 : AP24- Synthèse sur la scolarité et les projets 299
Tableau 40 : Bilan de scolarité et de projections (AP5) 300
Tableau 41 : Elèves en contact prémigratoire avec le français 303
Tableau 42 : Projet scolaire et/ou professionnel des élèves majoritairement ou exclusivement inscrits en cours ordinaires 322

LISTE DES CARTES

Cartes 1 et 2 : Présence des allophones sur le territoire (métropole + DOM) en 2014 et 2019 81

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Nombre d'allophones scolarisés dans le public français en 2015 (MEN, 2015) 80
Diagramme 2 : Répartition en % des allophones en métropole en élémentaire et secondaire (Avis 274) 81
Diagramme 3 : UPE2A dans les 4 départements lorrains en 2015 et 2020 89
Diagramme 4 : Chronologie du recueil de données 132
Diagramme 5 : Origine géographique des apprenants suivis en nombre n/33 142
Diagramme 6 : L1 des apprenants scolarisés dans l'EPLE.A n/ 16 143
Diagramme 7: L1 des apprenants scolarisés dans l'EPLE.B n/ 17 143
Diagramme 8 : Scolarisations prémigratoire et post-migratoire des apprenants suivis n/33 144
Diagramme 9: Scolarisation des parents des apprenants suivis n/33 144
Diagramme 10: Éléments socioéconomiques n/33 145
Diagramme 11 : Éléments socioéconomiques des apprenants suivis n/33 174
Diagramme 12 : Situation économique des familles (EPLE.A et EPLE.B) n/33 177
Diagramme 13 : Degré de scolarisation des parents des apprenants suivis n/33 178
Diagramme 14: Aides au travail scolaire EPLE.A (n/16) & EPLE.B (n/17) 309

REMERCIEMENTS

Nous faisons part ici de notre infinie gratitude à l'égard de Dominique Macaire. Ses analyses toujours pertinentes, ses conseils fructueux, ses encouragements, son soutien et sa disponibilité sans faille ont permis à notre thèse de prendre une nouvelle orientation et d'aboutir. Nous sommes particulièrement heureuse d'avoir pu travailler sous sa direction.

Nous témoignons toute notre reconnaissance à Cécile Bertrand-Dagenbach, Clothilde Boulanger, Alex Boulton et Yan Greub pour nous avoir accordé leur confiance dans un moment difficile. Nous mesurons la chance qu'ils nous ont offerte pour mener à terme ce travail.

Nous remercions Hervé Adami pour nous avoir initiée à la recherche.

Nos pensées vont, bien sûr, aux apprenant.e.s, allophones qui ont de accepté nous rencontrer et de répondre à nos questions – parfois invasives ou dérangeantes. Qu'ils/elles en soient très chaleureusement remercié.e.s ici. Sans eux/elles, ce travail n'aurait pas existé.

Nous tenons à remercier Violaine Bazin, Lorane Bizé, Pascale Demarque, Christine Hupont, Julia Kempf et Marie Pranzetti – sans qui cette recherche n'aurait pu voir le jour – et tou.te.s les enseignant.e.s qui nous ont accordé leur confiance.

Nous remercions particulièrement Marie-Hélène Gélabert pour sa grande disponibilité, sa bienveillance et la mise à disposition de documents essentiels pour notre recherche et nous avons une pensée pour Nathalie Defranoux, qui a relayé avec conviction nos propositions de recherche auprès de ses personnels éducatifs et pour Claire Delon, qui nous a encouragé à mener à terme notre réflexion et à la mettre en pratique en nous confiant une UPE2A.

Nous saluons ici très affectueusement Emily Lombardero, Marie Mossé et Yana Pacault pour leurs rires, leur légèreté et leur amitié au long de ces années doctorales. Nous tenons également à remercier Mathilde Huguin, Veronika Lux-Pogodalla et Olivier Spenler, qui ont su écouter patiemment nos doutes dans les couloirs inspirants de l'ATILF, ainsi qu'Ali Boulayoune et Marie-Laurence Knittel pour leur sérénité.

C'est avec tendresse que nous remercions Anna, Enzo, Lila et Pascal Zuddas pour leurs encouragements renouvelés.

Nous remercions amoureusement Jeremy Thomas pour son soutien moral indéfectible au cours des derniers mois doctoraux particulièrement denses.

Nous avons une pensée pour nos parents et notre sœur, là quand nous avons eu besoin de leur soutien.

Enfin, nous remercions toutes les personnes que nous n'avons pas nommées mais qui ont œuvré, de près ou de loin, à l'ATILF-CNRS et ailleurs, à cette recherche, à son écriture et à sa concrétisation.

INTRODUCTION

Notre recherche doctorale est née d'un constat. Professeure de Lettres modernes en collège classé REP+, nous accueillions régulièrement dans nos cours de français disciplinaire des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Alors que le professeur référent en charge des cours de français langue seconde (FLS) évaluait ces apprenants comme autonomes linguistiquement et rompus aux codes scolaires – donc en capacité d'être affiliés dans notre cours ordinaire de français – ces derniers nous apparaissaient en difficulté, voire dénués de rituels scolaires, parfois sans repères culturels. Des interrogations didactiques ont alors émergé. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure les savoirs et les savoir-faire visés en FLS différaient des préconisations institutionnelles pour l'enseignement du « français langue maternelle » (FLM) et si les démarches didactiques mises en œuvre en FLS pouvait expliquer les écarts entre les prescriptions institutionnelles et leurs réalisations, voire constituer un obstacle à l'inclusion scolaire des apprenants allophones en cours de français disciplinaire. Cependant, les difficultés que nous avons rencontrées avec les apprenants allophones affiliés[1] en classe régulière et leurs effets sur les apprentissages interrogent autant les modalités d'enseignement du FLS que celles du français disciplinaire. Destiné aux apprenants natifs et francophones, l'enseignement du FLM a un double objectif : la maitrise de l'écrit d'une langue normée, vernaculaire – qui n'est pas toujours la langue de communication des familles et la confortation de la cohésion sociale issue de la maitrise partagée de la langue française. Les difficultés professionnelles face auxquelles nous nous sommes trouvée nous ont conduite à interroger la politique éducative, notamment en zone d'éducation prioritaire. Dans quelle mesure le lieu de scolarisation peut-il avoir un impact sur la réussite scolaire ? Est-ce que les enfants migrants (à milieu social similaire avec celui des natifs) investissent différemment l'école ? Rencontrent-ils alors des obstacles spécifiques qui entraînent des conséquences sur leur scolarité ? C'est pourquoi notre recherche doctorale a pour visée d'étudier les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones suivis, scolarisés dans l'enseignement secondaire en France, et les incidences didactiques de ces constats.

Les élèves allophones sont affiliés rapidement en cours ordinaires, même s'ils bénéficient d'un enseignement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) délégué par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) aux académies – nous l'expliciterons

[1] Les EANA sont inscrits dans les classes régulières mais peuvent ne pas y être affiliés selon leur niveau de FLS.

dans notre première partie. De ce fait, nous avons envisagé une recherche quantitative auprès des professeurs de Lettres et de FLS dans l'académie de Nancy-Metz. Un refus massif des professeurs contactés pour participer à notre étude nous a alors conduite à réaliser une recherche de type qualitatif, que nous présenterons en détails dans notre deuxième partie. La recherche s'est d'abord orientée vers les apprenants allophones que nous n'avions pas en classe pour écarter un biais dans l'analyse. Nous devions obtenir une autorisation parentale (ou administrative pour les mineurs isolés) pour pouvoir rencontrer chacun des élèves à deux reprises afin de remplir le questionnaire sociolinguistique, mener l'entretien et réaliser l'écrit autobiographique. De ce fait, le nombre d'apprenants suivis s'est considérablement réduit. Aussi avons-nous inséré dans notre corpus des apprenants affiliés à nos groupes-classes. Toutefois, cette situation de recueil ne constitue pas un biais probant – nous y reviendrons.

Pour étudier les freins à l'inclusion scolaire des élèves allophones, nous avons identifié des obstacles de différents ordres. Au *niveau nano*, ils seraient liés à la scolarisation antérieure des élèves (EANA-NSA et EANA-PSA), au niveau socioculturel et à l'origine des élèves suivis. Au *niveau micro*, ces obstacles dépendraient de la formation des enseignants, de leurs préjugés et de leur bienveillance mais aussi de l'étayage proposé. Au *niveau méso*, les obstacles découleraient des modalités de coordination des professionnels, diverses selon les établissements – et peut-être davantage régulières dans les zones d'éducation prioritaire où un temps de concertation est institutionnellement prévu. Enfin, au *niveau macro*, ces obstacles seraient liés aux politiques éducatives, notamment en termes de formation des professionnels. Nous souhaitons également analyser les facilitateurs, circonscrits à nos données, à l'inclusion scolaire des élèves allophones pour comprendre les démarches didactiques qui favorisent l'inclusion réussie de ces élèves et qui entraînent des effets sur leur réussite scolaire.

Pour ce faire, nous avons recueilli cinq types de données (que nous expliciterons dans notre deuxième partie) et suivi 33 apprenants dans deux collèges de l'agglomération nancéienne sur une année scolaire (2015-2016). Nous faisons le choix de parler d'eux sous une forme non genrée. Ainsi, le pronom sujet *il* ou les syntagmes nominaux *l'apprenant*, *l'élève* constituent une forme neutre. Pour anonymiser nos données, nous n'avons pas fait appel à des pseudonymes parce qu'« idéalement, il est souhaitable que le pseudonyme puisse refléter la génération ou l'âge de l'enquêté » (Sauvayre, 2013 : 98). Dans le cas d'un pseudonyme éclairant l'âge, le milieu social et l'origine de l'apprenant, il nous semblait complexe de trouver des pseudonymes éclairant ces trois caractéristiques sans tomber dans la caricature – ce qui pouvait aussi relever de la gageure, du fait de l'hétérogénéité ethnique, culturelle et linguistique des apprenants

suivis. Enfin, nous voulions réduire un possible biais de lecture des données par une quelconque interprétation référentielle. Il nous a semblé approprié de neutraliser toute projection – y compris pour nous prémunir de tout raccourci interprétatif socio-culturel lié au genre. Les apprenants sont de ce fait dénommés par *AP* et un numéro aléatoire de 1 à 46 leur a été attribué (ex : AP1[2]). De la même manière, les professeurs de Lettres qui nous ont transmis les travaux de leurs élèves ont été rendus anonymes et non genrés. Nous avons choisi de les nommer par une lettre (B, C, J, L, M, P), de les désigner par une forme neutre incarnée par le pronom sujet singulier *il* et par les syntagmes nominaux *le professeur, l'enseignant*. Nous avons choisi de ne pas désigner les professeurs par un prénom équivalent au leur pour limiter, là encore, toute projection (in)consciente. Nous ne pourrons faire l'économie d'analyser les choix didactiques des professeurs à travers l'analyse des travaux scolaires, et des remarques portées sur les bulletins scolaires. Nous tenons à signaler cependant qu'il ne s'agira aucunement de porter un jugement sur leur travail. Enfin, nous précisons que nous avons choisi de parler de *nous* par cette forme pour nous inscrire dans une tradition de la recherche et, d'autre part, pour montrer la filiation scientifique avec les chercheurs qui ont influencé notre recherche, principalement Macaire, Mendonça-Dias, Guedat-Bittighoffer, Armagnague-Roucher mais aussi Galligani, Lahire, Merle et Ichou qui ont fait l'objet de riches discussions avec notre premier Directeur de thèse, Hervé Adami.

Nos données étant indexées à un cadre spatio-temporel, nous n'avons pas pour ambition d'établir des généralités. Cependant, la scolarisation des allophones étant liée aux flux migratoires[3] et circonscrite à une situation locale ancrée dans un temps défini, elle éclaire, par agrégation, la situation nationale – elle-même constituée par des contextes socio-économiques et migratoires précis que ne reflètent pas toujours les enquêtes quantitatives.

Dans notre première partie et de façon privilégiée, la littérature institutionnelle prendra sa place – parce que prescriptrice des pratiques scolaires et du statut accordé aux élèves allophones. Les auteurs convoqués accordent une large part à la sociolinguistique et à la didactique, en tant que domaine d'action. La Partie I portera sur les catégorisations didactiques du français : la place qu'occupe la langue française au cœur des institutions (I-1.1), les catégorisations didactiques du français (I-1.2) et les catégorisations mobilisées par l'institution scolaire et la place du plurilinguisme dans l'espace éducatif (I-1.3). Nous exposerons ensuite le public cible de notre

[2] Du fait de la défection de plusieurs apprenants, certains numéros entre 1 et 46 sont inexistants dans notre corpus.

[3] Ils sont eux-mêmes interdépendants de politiques territoriales, de facteurs géographiques et urbanistes, de conditions socioculturelles.

recherche. Dans ce cadre, nous exposerons la catégorisation évolutive des élèves dits aujourd'hui *allophones* car la désignation détermine les choix éducatifs (I-2.1), ce qui nous conduira à interroger la formation, initiale et continue, des enseignants (I-2.2) et notre conception de l'élève *allophone* (I-2.3). Enfin, nous proposerons une synthèse diachronique des textes institutionnels (I-3.1) et des moyens mis en œuvre pour scolariser les élèves allophones en métropole (I-3.2) et, plus précisément, en Lorraine (I-3.4) au moment du recueil des données puis au moment de l'analyse de nos données. Ceci nous conduira à aborder la scolarité, parfois entravée ou contrainte, des élèves allophones (I-3.5).

Dans la deuxième partie (Partie II), nous exposerons les objectifs, les questions qui ont guidé notre recherche et notre méthodologie. Dans un premier temps, nous évoquerons nos objectifs et nos questions de recherche (II-1). L'institution scolaire fait de l'école inclusive l'une de ses missions avec l'accès au savoir pour tous les élèves sans distinction. Cependant, les derniers rapports institutionnels et la recherche récente (Rayou, 2015 ; Duru-Bellat *et al.*, 2018 ; Rayou, 2019 ; Dubet, 2020) soulèvent la question des disparités des résultats scolaires malgré le principe de l'inclusion scolaire. Nous avons pour visée de clarifier la notion d'« allophonie » dans sa diversité (II-1.1), de repérer des obstacles (II-1.2) et des facilitateurs (II.1-3) à l'inclusion des élèves allophones afin d'étudier quelques incidences didactiques de ces facteurs sur le développement littéracique des élèves suivis (II.1-4) à travers ll'analyse de quelques pratiques scolaires à l'œuvre dans les deux lieux de recueil des données (II.1-5). Dans un second temps, nous exposerons les questions de recherche qui ont guidé notre travail (II.2). Nous nous sommes interrogé sur ce qui explique l'hétérogénéité des compétences, qui s'accroit malgré les politiques éducatives compensatoires successives. C'est pourquoi nous avons projeté d'étudier les obstacles à une inclusion réussie selon l'hypothèse que ces derniers sont dus aux modèles organisationnels de l'institution scolaire plus qu'aux schémas didactiques dont se sont emparés les acteurs de l'école. Travailler la seule question des obstacles ne suffit pas pour répondre au questionnement sur l'accès au savoir des élèves, notamment des allophones. Il était nécessaire selon nous de confronter cette analyse à celle portant sur les facilitateurs de l'inclusion scolaire – qui constitueraient des leviers ou des atouts pour certains élèves (II.2-1 ; II.2-2 ; II.2-3). Dans un troisième temps, nous exposerons notre méthodologie de recherche, de type qualitatif (II.3-1). Nous présenterons les modalités de recueil de nos données (III.3-2), les lieux de recueils et leurs particularités (II.3-3). Nous présenterons les sujets de la recherche : professeurs participants et élèves suivis (II.3-4). Cela nous conduira à présenter notre corpus et les modalités de son anonymisation (III.3-5).

Dans la troisième partie (Partie III), nous analyserons nos données pour répondre à nos objectifs et à nos questions de recherche auxquelles sont subordonnées trois hypothèses. D'abord, nous faisons l'hypothèse que, du fait du milieu social des apprenants suivis, le cadre socio-économique fragile ne constitue pas, *en soi*, un obstacle à la réussite scolaire (III-1). Ensuite, nous nous demanderons dans quelle mesure l'affiliation au cours de français disciplinaire permet le développement de compétences linguistiques et scripturales en FLS et, consécutivement, une réussite scolaire facilitée (III-2). Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure l'affectation en cours disciplinaire de français donne du sens à la scolarisation, un intérêt pour les savoirs et une maitrise accentuée des savoir-faire aboutissant à une projection scolaire (III-3).

En conclusion, nous proposerons une phase interprétative globale de notre recherche tant au sujet de la formation, initiale et continue, des professionnels de l'école accueillant des élèves *allophones* qu'au sujet du traitement institutionnel de ces élèves aux besoins particuliers. Nous proposerons quelques pistes d'actions à mener au cœur des établissements et des classes accueillant les élèves *allophones*.

PARTIE I - CADRE DE LA RECHERCHE

Cette première partie vise à expliciter le cadre théorique auquel nous nous référons pour notre recherche ayant trait aux obstacles et aux facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves dits *allophones* scolarisés dans le secondaire public français. Le qualificatif *allophone*[4] est utilisé dans la littérature institutionnelle depuis 2012 pour désigner les élèves étrangers pour qui le français ne constitue pas la langue parlée à la maison[5].

Les élèves allophones catalysent souvent les problématiques qui représentent pour l'école des défis (Marchadour, 2019), notamment celui de l'hétérogénéité au sein des classes - le terme d'hétérogénéité est lui-même polysémique (écarts de niveaux, écarts d'exécution des tâches, variables sociales et/ou culturelles…). La loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances fait écho aux *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous* de l'UNESCO (2005) consécutifs notamment de la Déclaration de Salamanque (1994). Les enseignants ont en charge des élèves aux besoins de plus en plus spécifiés. Les textes institutionnels regroupent ces disparités – situation de handicap (SH), spectre autistique, trouble du déficit de l'attention TDA(H), *allophonie*[6] – sous l'expression commune d'élèves *à besoins éducatifs particuliers* (BEP).

Les élèves *allophones* – nous conservons ce qualificatif car il est institutionnel – n'ont pas le français comme langue première et c'est ce qui les distingue des élèves ordinaires. Ils ont généralement un répertoire linguistique pluriel, et ce plurilinguisme peut s'exprimer sous diverses formes. Cette pluralité linguistique et culturelle, envisagée comme une richesse par les sociétés européennes, est mise à mal à l'école française. Les enseignants éprouvent très souvent une difficulté à accueillir ce plurilinguisme et à en tenir compte dans leurs pratiques. Plus spécifiquement, dans le cours de français disciplinaire, la langue française, à l'oral comme à l'écrit, est une langue de travail et de référence mais aussi une langue-objet, une langue-source et un métalangage. Les autres langues n'y ont pas leur place. Sans doute parce que l'école relève

[4] Formé à partir du grec *allos* (άλλο) signifiant « autre » et *phônê* (φωνή) indiquant « la voix », « le son » donc une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve.

[5] Cette fera l'objet du deuxième chapitre de notre Partie I (I.2-1) et nous expliciterons notre conception de l'allophonie (I.2-2).

[6] Le concept d'*allophonie* est désormais mobilisé pour évoquer le statut linguistique de ces élèves et e registre de l'allophonie vient structurer des groupes scolaires ethnico-raciaux inégaux. Nous renvoyons ici à Armagnague, 2019.

du principe républicain égalitaire – y compris face à la langue d'enseignement – et, plus largement, parce que la société française est constitutionnellement unilingue.

Les langues autres que le français présentes sur le territoire français – plus particulièrement si elles n'appartiennent pas à celles valorisées – sont minorées, voire tues. Cette question du français au cœur d'une société institutionnellement unilingue mais, sur le terrain, plurilingue sous-tend notre travail de recherche. Dès lors, nous devons clarifier la notion de français dans ses catégorisations didactiques pour explorer celle de répertoire langagier des élèves allophones qui utilisent le FLS comme d'autres langues.

I-1. Catégorisations du français et mise en perspective

Dans ce chapitre, nous évoquerons la langue française sous différents angles. D'abord, nous verrons que le français est investi par la sphère politique comme fondement intégratif – pour les migrants et, dans une moindre mesure, pour les natifs. Conséquemment, l'institution scolaire dote la langue française, centrale dans les apprentissages, d'une mission culturelle et sociale (Canut, 2019) – davantage inclusive qu'intégrative depuis 2005 – en mobilisant des catégorisations didactiques sans cesse renouvelées. Nous nous intéresserons également à la place du plurilinguisme dans l'espace éducatif en métropole.

1.1 La langue française pour les institutions

L'Article 2 de la Constitution française déclare que « La langue de la République est le français ». Le français est l'unique langue officielle du territoire métropolitain et ultramarin. Du reste, pour Leconte « la France représente un cas extrême d'une nation totalement identifiée à une langue et qui, en outre, défend l'intégrité de cette personnalité dans tous les aspects de la vie sociale. » (Leconte, 1997 : 15). A cet égard, Macaire relève qu'« une large majorité de français considère […] le monolinguisme comme la norme. » (Macaire, 2008 : 22).

Conséquemment à la législation française, les pouvoirs publics émettent des préconisations dans un contexte homoglotte – alors que les sociologues et sociolinguistes observent que se développe un contexte multilingue de plus en plus important tant dans les DOM-TOM qu'en métropole. Ces préconisations répercutent le monde scolaire puisque l'École est, en France, un secteur particulièrement investi par les politiques linguistiques. On peut même, comme Razafimandimbimanana et Traisnel regarder la société française par le prisme de l'école : « [p]lus largement, l'école donne aussi à voir comment une société conçoit l'altérité sociale. » (Razafimandimbimanana &Traisnel, 2017 : 111).

La maîtrise du français est devenue un enjeu des pouvoirs publics (Adami, 2011 ; Adami & André, 2015 ; Gohard-Radenkovic & Veillette, 2015) et de l'institution scolaire. Cependant, le monolinguisme encore dominant ne correspond pas au multilinguisme existant – toutefois nuancé selon les territoires français. Selon Falaize, la conception institutionalisée du français comme outil intégratif constitue un « mythe du français "langue idéale", "une et indivisible comme la république" » (Falaize, 2013 : 198). Cette observation nous paraît correspondre à la réalité du terrain puisque si le français est la langue de la République, il n'est plus, en contexte scolaire, l'unique langue mobilisée par les apprenants.

En résonnance avec les politiques éducatives européennes – dont la double finalité est la compréhension mutuelle et la cohésion des peuples pour garantir la paix en Europe – le français est considéré par la sphère politique[7] et les institutions comme un outil cohésif pour la société française. Ce n'est toutefois pas une vision nouvelle. En effet, la politique d'uniformisation linguistique prend sa source à la Renaissance avec la volonté royale de réduire l'extension du latin – visant par là-même la restriction du pouvoir de l'Église[8]. La langue parlée par la population lettrée et urbaine continue de s'imposer à partir de la Révolution, la langue patoisante étant cette fois considérée par les révolutionnaires comme un obstacle à la diffusion de leurs idées – donc de la démocratie. La révolution industrielle concorde avec une extension rapide du français normé et la IIIe République impose l'instruction en français et la généralise sur l'ensemble du territoire (Boutan, 2003 ; Merle, 2017 ; Evenou, 2018). Merle constate que l'accès au savoir et l'enseignement sont liés depuis les Lumières par le truchement de la langue, ancrée dans une idéologie – pastorale ou républicaine :

> [l]'autre grand débat révolutionnaire, en rapport direct avec l'élargissement de l'accès au savoir, concerne la finalité du système d'enseignement. Tout au long du siècle des lumières, les Églises, celles de la Réforme et de la Contre-réforme, poursuivent inlassablement un projet pastoral et un projet de moralisation de la jeunesse. […]. Les révolutionnaires ont toujours été critiques à l'égard de cet objectif d'inculcation et lui ont opposé l'idéal républicain […] (Merle, 2017 : 14).

[7] Par « sphère politique » nous entendons la composante politique, visible dans l'espace public, qui établit les lois et qui régit les institutions notamment administratives – donc scolaires pour ce qui est de notre sujet.

[8] Dès le XIIIe siècle, les notaires royaux écrivaient en français. Cette langue s'est lentement imposée comme langue administrative au détriment du latin avant la promulgation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) par François Ier qui accélère le processus et fait du français la langue officielle du droit et de l'administration.

L'analyse de la langue que fait Merle nous intéresse dans la mesure où, aujourd'hui encore, l'institution scolaire revendique le français comme l'un des principaux outils inclusifs et que la sphère politique l'envisage comme instrument de l'unité nationale :

> [E]n plus d'être une compétence scolaire ou professionnelle, la maîtrise de la langue française est une compétence sociale, indispensable à l'exercice de la citoyenneté. Bien maîtriser le français est une condition essentielle pour trouver sa place dans l'espace républicain. (Gouvernement, 2017 [en ligne] https://www.gouvernement.fr/conseil-des-ministres/2017-02-15/la-politique-en-faveur-de-la-langue-francaise-pour-la-cohesion)

Dans cette déclaration gouvernementale, l'adjectif *essentielle* épithète de *condition* montre que la modalité linguistique est envisagée comme constitutive de la citoyenneté, laquelle se réalise par la maîtrise du français. Cette vision de la langue française, outre le fait de la présenter comme un enjeu politique, nie la possibilité qu'un citoyen non francophone – ou dont la maîtrise de la langue française serait limitée – puisse trouver sa place *dans l'espace républicain*. La non-maîtrise du français aurait alors pour conséquence une incapacité de comprendre cet *espace républicain* – champ indistinct et large en lien avec les valeurs de la République – empêchant d'y être favorable. Depuis la Révolution, une autre problématique s'est glissée dans le champ linguistique. Il s'agit de l'accueil des étrangers que l'institution scolaire a précocement investi, notamment pour les enfants de ces derniers. Nous renvoyons ici aux travaux d'Armagnague-Roucher et de Rigoni[9] qui observent que l'institution scolaire a engagé un travail de réflexion et des actions à l'égard de ce public :

> l'institution scolaire a assez précocement été investie d'attente en termes d'intégration des migrants et leurs enfants, ce qui l'a conduite à développer ses propres analyses et objectifs en la matière, toujours en lien avec des exigences fortes de la société et de l'espace politique sur ces questions, rendant les réflexions scolaires et pédagogiques parfois peu aisées car souvent passionnées. (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016 : 338)

[9] Pour Armagnague-Roucher et Rigoni :

> La France a une longue tradition d'accueil de populations étrangères, particulièrement depuis la seconde moitié du XIXe siècle. Le premier recensement de la population de 1881 comptabilisait déjà plus d'un million d'étrangers. Du XIXe siècle jusqu'à la seconde partie du XXe siècle, la France est le premier pays d'immigration en Europe, le second au monde après les États-Unis. Dans les années 1930, on comptabilise déjà près de 300000 enfants étrangers scolarisés sur le territoire français. Cette singularité française en Europe a conduit très tôt notre pays à envisager les questions migratoires et d'inclusion des migrants, la tradition nationale républicaine d'intégration française l'ayant largement fait à partir de l'institution scolaire, conçue, aujourd'hui encore, comme l'outil principal d'« intégration sociale » et culturelle ou, pour le dire autrement, de cohésion sociale. Des questions en lien avec le fait migratoire ont été posées de façon récurrente tout au long du XXe siècle et jusqu'à aujourd'hui, comme l'illustre l'actualité politique et médiatique. (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016 : 338)

En France, la sphère politique régissant les institutions – en dépit des alternances politiques – l'institution scolaire[10] applique ce qui a été décidé (*top down*) dans une très forte continuité (De Souza & Pereira, 2019). L'école républicaine est centrale dans la société française. Selon le ministre Blanquer, elle est même « la colonne vertébrale de notre République » (MEN-DEPP, *L'État de l'école*, 2019 : 3). Aussi l'école constitue-t-elle le terrain prioritaire pour l'apprentissage de la langue française normée et un lieu privilégié de la socialisation.

C'est en ce sens que, pour Agacinski, l'École française est centrale dans l'imaginaire collectif mais également dans les attentes de chacun – parents, politiques ou citoyens – en tant que lieu de savoir et comme référent sociétal :

> L'école est en France une institution qui fait l'objet d'attentes très fortes et multiples : on lui demande d'assurer à la fois que l'ensemble des élèves maîtrise une série de savoirs définis comme fondamentaux, que chacun puisse acquérir les compétences qui lui donneront une place sur le marché du travail, que les enfants s'épanouissent, réalisent leurs talents, développent leur culture, se préparent à devenir des citoyens éclairés, libres, égaux, fraternels – sans compter les nombreuses missions assignées au système éducatif pour répondre aux défis sociétaux, toujours plus variés […] (Agacinski, 2018 : 1)

La recherche en didactique peut influencer les préconisations institutionnelles. Nous pensons ici à Rafoni pour qui le français langue seconde et de scolarisation apparaît comme « mode privilégié d'intégration scolaire » (Rafoni, 2007 : 20) mais aussi à Stratilaki-Klein qui souligne « le risque d'un impact négatif sur les autres langues des élèves et sur leur construction identitaire et biographique » dans un apprentissage monolingue (Stratilaki-Klein et *al.*, 2020 : 17). Dans son rapport de 2011, le Haut Conseil à l'intégration recommande de maintenir dans les programmes officiels l'enseignement de la langue française à l'oral comme à l'écrit, le plus longtemps possible du fait de l'expérience de socialisation. Pour sa part, Galligani analyse la place donnée à l'enseignement de la langue française comme une instrumentalisation : si l'apprentissage du français permet une scolarisation efficace des enfants nouvellement arrivés en France[11], il est au cœur de l'intégration sociale (nous soulignons).

[10] Nous envisageons l'« institution scolaire » comme l'autorité qui prescrit ce qui doit être mis en œuvre, donc, en premier lieu, le Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Cependant, la politique éducative ne se réduit pas à l'application verticale des textes officiels et le MEN n'a pas le monopole des décisions pédagogiques. Nous entendons donc par « institution scolaire » les instances dirigeantes au sens large qui se matérialisent par les instructions officielles (IO) du MEN mais aussi par les rapports de l'Inspection Générale, de l'Inspection Académique, des sénateurs, des députés, des commissions ou des délégations, ces rapports constituant une relecture, une préconisation voire une recommandation.

[11] C'est ainsi qu'on nomme institutionnellement les élèves allophones en 2009.

> Dans le cadre de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale placent l'enseignement de la langue de l'école – le français – au cœur des devoirs de l'école de la République pour garantir aux nouveaux arrivants *une intégration scolaire et sociale réussies*. En effet, le français est non seulement un outil de communication interpersonnelle mais devient surtout, dans ce contexte homogotte, la langue de scolarisation et l'instrument d'enseignement des disciplines scolaires, d'où les enjeux de son apprentissage dans la poursuite et la réussite scolaire de ces enfants. De ce fait, l'école en tant qu'instance de scolarisation parmi d'autres occupe une place déterminante dans l'expérience d'apprentissage de la langue officielle – le français – et dans la découverte de nouvelles normes communicationnelles, sociales et scolaires qui s'éloignent des habitudes antérieures de l'enfant étranger. (Galligani, 2009 : 149)

Galligani évoque un contexte d'apprentissage *homoglotte* parce que la langue à apprendre à l'école est la langue parlée dans le milieu social environnant.

Muni Toke envisage les préconisations institutionnelles avec une autre focale. Ses recherches portent sur la place du français dans les régions ultramarines identifiées comme plurilingues. Pour Muni Toke, la didactique du FLM est centrée sur l'identification culturelle de l'entre-soi. C'est une *ethnodidactique* qui ignore le plurilinguisme et les référents pluriculturels :

> [L]e choix majoritaire du FLM en métropole est en fait clairement une ethnodidactique qui ne dit pas son nom et n'explicite pas ses fondements culturels, pourtant centraux : sa relation à une certaine littérature et à la société de littéracie en général en est l'exemple le plus frappant (Muni Toke, 2012 : 21)

Pour notre part, nous pensons que le modèle dominant de la langue française n'exclut pas le fait que le territoire français ne soit pas unifié linguistiquement et qu'il y a des effets de contextes qui contrarient les préconisations institutionnelles – que nous aborderons *infra*. L'institution scolaire place cependant l'apprentissage du français dans un cadre unilingue et en fait la priorité de l'apprentissage, outil de l'assimilation[12] culturelle et identitaire en lien avec l'école inclusive.

En résumé, la place de la langue française est liée à l'histoire sociale et politique française et sa maitrise est rapidement devenu un enjeu politique. Au sein de l'institution scolaire, son enseignement constitue une problématique importante, plus particulièrement depuis mars 2002, date de la circulaire n°2002-063 portant sur les modalités d'inscription des allophones dans les

[12] Le lexème *assimilation* a été réutilisé par la sphère politique de manière inattendue dans les années 2000 ; le terme – qui évoque un processus radical – est désormais au cœur des débats sur l'« identité nationale ». Pour Sayak, sociologue, il s'agit de « passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale » (Sayak, 1994 : 8).

premier et second degrés qui abroge la circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984 relative aux modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement.

1.2 Catégorisations du français mobilisées par l'institution scolaire

L'enseignement du français s'accompagne de questions spécifiques dans le cas de l'enseignement destinés aux élèves allophones pour lesquels cette langue devient, sinon la condition, une des modalités de la réussite scolaire. Les premières recherches en France sur une didactique spécifique au public allophones datent des années 1990, si bien que la didactique dédiée au FLS n'a pas toujours été un corollaire de la politique linguistique française.

Graveleau observe que « L'utilisation des concepts et des acronymes est […] très flottante dans les publications officielles. » (Graveleau b, 2019, en ligne). On trouve en effet dans la communication institutionnelle scolaire l'utilisation synonymique de divers acronymes. Cette confusion interroge et semble traduire une labilité des concepts convoqués. Il apparait que l'institution scolaire utilise conjointement – et sans réelle distinction terminologique – les sigles *FLS*, *FLES,* l'acronyme *FLSco* ou *FLScol* et le syntagme nominal *langue de scolarisation*. Nous relevons plusieurs exemples. Ainsi, la certification complémentaire est intitulée *FLS* mais l'option[13] du CAPES[14] de Lettres est intitulée *FLES* (pour *français langue étrangère et seconde)* et le rapport du jury qui l'explicite pour les futurs candidats utilise les sigles *FLE* et *FLS* pour évoquer le contexte d'une séquence de cours. Cette option n'est d'ailleurs pas ouverte dans les autres champs disciplinaires validés par le CAPES, ce qui limite son rayonnement. Pour Mendonça Dias, « la passation de cette option n'est pas transdisciplinaire : elle ne concerne pas d'autres professeurs que ceux de lettres modernes » (Mendonça Dias, 2013 : 5). Dans le guide réalisé en 2018 par l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP), établissement public placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation Nationale, il apparaît que « les EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) vivent sur le territoire national depuis moins de 12 mois et maitrisent une ou plusieurs langues autres que le français, *langue de scolarisation* » (ONISEP (2018-2019 :10). En juin 2016, pour exposer ses préconisations au sujet des « Modalités de scolarisation et d'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) », la Rectrice de l'Académie de Créteil évoque successivement

[13] Les épreuves du CAPES de Lettres modernes ont été modifiées par l'arrêté du 19 avril 2013 qui propose une option FLS :

> L'épreuve prend appui sur un document ou un corpus de documents (articles, textes, pages de manuels et de méthodes d'enseignement du « français langue étrangère » ou du « français langue seconde »). Le candidat analyse le ou les textes et documents en fonction d'une question indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique (JORF n°0099 du 27 avril 2013)

[14] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du secondaire.

le *français langue seconde*, ou *Français Langue Seconde*, le *français langue de scolarisation*, le *français langue de communication et de scolarisation*, le *FLS* (Gille, 2016). Sur le site ministériel MEN-Eduscol, on peut lire à la rubrique « Enseigner le *français langue seconde (FLS)* » :

> L'enseignement du *français langue seconde (ou de scolarisation)* a pour objectif :
>
> - de permettre à l'élève d'accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire ;
> - de favoriser son intégration dans son milieu environnant.[…]
>
> Le *professeur de FLS* doit appuyer l'étude de la langue sur des situations concrètes qui permettent à l'élève allophone de découvrir les grands principes lexicaux et syntaxiques. En revanche, *l'apprentissage du discours propre à chaque discipline* doit être réalisé à la fois par *le professeur de FLS* et par le professeur de la classe ordinaire de la discipline concernée. (MEN-Eduscol, 2012, mis à jour le 03 juillet 2019, en ligne)

Dans le document d'accompagnement « Ressources pour *le Français Langue de Scolarisation* – L'enseignement du *Français Langue de Scolarisation* Propositions pédagogiques et didactiques », on lit à la page 17 : « L'entrée dans *la langue française comme langue seconde* se fait par des enregistrements audios de contes-livres, de méthodes de lecture. » (MEN-Eduscol, 2015, en ligne.). Il apparait ici une confusion entre le champ didactique du FLSco et celui du FLS, au regard notamment du « discours propre à chaque discipline » mais surtout dans l'assimilation des deux sigles par la conjonction de coordination *ou*, marqueur de l'alternative.

Dans leur rapport destiné au MEN en 2009, Klein et Sallé préconisent d'abandonner l'ensemble des sigles afin de clarifier la situation linguistique d'une part, et, d'autre part, la mission des personnels éducatifs :

> Nous proposons que l'école renonce aux divers sigles FLE, FLS, FLSCO, générateurs de trop de dérives didactiques et pédagogiques, pour parler seulement, et simplement, *de l'apprentissage du français comme langue seconde :* cela devrait permettre de rappeler en toute circonstance que dans tous les cas, c'est toujours la langue française, et elle seule, que l'on apprend ou que l'on enseigne. (Klein & Sallé, 2009 : 120)

Cadet interprète la multiplication des sigles dans la littérature institutionnelle comme un morcellement didactique issu de la superposition de « logiques de chercheurs, logiques de décideurs politiques, logiques de mise en concurrence, etc. » (Cadet, 2016 : 39) :

> Depuis quelques années les acronymes se sont multipliés et au côtés du E, du S, on a vu naître le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) , on a assisté la naissance du Sco (Français langue de scolarisation), du OU, (Français sur Objectifs Universitaires), du LP (Français Langue Professionnelle) puis du I (Français langue d'Intégration) voire du 2I (Français Langue d'Intégration et d'Insertion (Adami et André, 2012), du IE (d'Insertion et d'Entreprise) ou du LINT (Langue de l'International) donnant à voir, pour les uns, la marque d'une constante spécification / spécialisation du domaine, pour les autres des arguments commerciaux et de prise de marché, dans tous les cas une certaine forme de « morcellement disciplinaire » (Spaëth, 2014) et des logiques à l'œuvre […] différentes qui doivent être interrogées […] (Cadet, 2016 : 38-39)

Dans le même temps, Chiss observe qu'à force d'interroger la spécificité de l'apprenant, les enjeux de l'enseignement s'étiolent dans ce morcellement didactique – alors qu'ils sont primordiaux :

> la liste toujours ouverte des siglaisons (FLM, FLE, FLS, FLSco, FOS, FOU, FLI) attest[e] à sa manière, une prise en compte de la diversité des contextes macro et micro linguistiques et éducatifs et alert[e] aussi sur les risques d'éparpillement voire de dilution d'un champ qui doit garder une unité et une constance théorique (Chiss, 2016 : 15).

La dénomination institutionnelle labile montre la convocation alternative voire indistincte de plusieurs catégorisations du français dans les textes officiels mais cette dénomination évolutive reflète également une spécialisation de la recherche au sujet du FLS. Les sous-catégories, nombreuses, de la didactique du français répondraient, d'une part, à des objectifs pédagogiques spécifiques adaptés aux apprenants et aux circonstances de leur apprentissage de la langue française. D'autre part, certains se seraient engouffrés dans la différentiation didactique poussée avec une visée moins scientifique (« des arguments commerciaux et de prise de marché »). Quoiqu'il en soit, ce « mille feuilles » de logiques – selon l'analyse qu'en fait Macaire lors d'un entretien informel (Macaire, 2020) – indique que la recherche convoque un objet d'étude à multifacettes ou, tout du moins, une catégorisation prolixe. Elle indique ainsi que l'apprentissage de la langue est interdépendant des besoins langagiers, de l'apprenant lui-même et du cadre spatio-temporel de l'apprentissage et qu'il y a donc un lien entre la didactique mise en œuvre et le contexte d'apprentissage, ce dernier pouvant primer. Il nous apparait que le débat théorique et didactique sous-jacent à la terminologie n'est pas encore tranché par l'institution. Le besoin de catégorisation est sans doute en partie vain de nos jours, en raison de la complexité des situations rencontrées ; ou tout au moins les catégorisations doivent-elles être considérées avec prudence au vu des diversités de situations (Macaire, 2020).

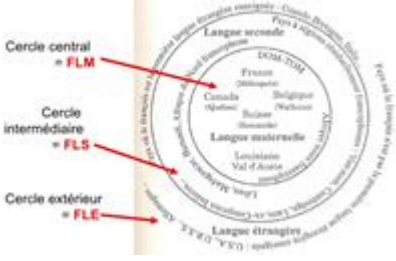
La question du FLS est une problématique complexe, mouvante – selon l'actualité et les éléments géopolitiques qui la construisent ou l'interrogent. Si la recherche est réactive – et même passionnée – l'institution scolaire est freinée dans ses analyses, ses décisions et ses mises en œuvre par un temps de latence dû principalement à son organisation verticale mais aussi au manque de formation des personnels sur le terrain – inaboutie ou non renouvelée. Nous allons à présent analyser les catégories du français enseigné aux élèves au regard des besoins des apprenants allophones.

1.3 FLS et FLSco/ FLSCOL ; FLE/LV2

Notre réflexion portant sur les modalités d'acquisition de la langue selon les contextes d'apprentissage, il nous apparaît important de revenir, même brièvement, sur l'évolution de la catégorisation didactique du français. C'est pourquoi nous allons définir le plus précisément possible les siglaisons et catégorisations du français envisagées par l'institution scolaire, au regard de la recherche en didactique : français langue étrangère (FLE) – employé dans la circulaire du 1er aout 1968, français langue seconde (FLS), français langue de scolarisation (FLSco) – sigles actuellement utilisés par l'institution scolaire. Le document qui porte sur « l'expérience nécessaire de l'inspecteur chargé de contrôler le bon fonctionnement des Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » (BOEN, 1er aout 1968) est liminaire. Les catégorisations du français, tout comme la nomination des apprenants et des modalités de scolarisation qui leur sont dédiées évoluent entre 1970 (date fondatrice) et 2020 (date à laquelle nous rédigeons), ont connu des transformations dépendantes de la situation migratoire.

La recherche a d'abord repris la catégorisation tripartite fondatrice – le français langue maternelle (FLM), langue étrangère (FLE) et langue seconde (FLS) pour la redéployer.
Vigner (1987 ; 1992) et Cuq (1991 ; 1992) sont les premiers didacticiens français à faire émerger le champ didactique du FLS en lien avec la situation linguistique du français sur le continent africain, en contexte extra-hexagonal où le français n'est pas une L1 mais la langue de la scolarité. Cuq a développé dans ce sens la théorie des trois cercles[15] pour schématiser

[15] Le schéma est inspiré de la théorie des trois cercles, inventée par Kachru, décrivant les situations de l'anglais dans le monde. Le schéma de Cuq place le FLS comme intermédiaire entre la L1 et la LE.



(Cuq, 1991 :37)

l'expansion de l'objet langue qu'il décrit comme étant « un système de représentation assez simple pour symboliser l'expansion d'une langue » (Cuq, 1991 : 37) avec une focalisation sur le français comme medium d'enseignement. Cuq précise les limites de cette théorie : « cette représentation a l'inconvénient majeur d'être franco-centrée […] et laiss[e] imaginer qu'il existe à l'intérieur de chaque pays une situation homogène » (Cuq, 1995 : 38).

Pour Chartrand et Paret, la catégorisation du français dépend toujours du cadre politico-spatio-temporel où il est enseigné : « on admet généralement que la distinction passe par le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et par l'utilisation que peuvent en faire les apprenants » (Chartrand & Paret, 2015 : 172). Selon Chiss, la prise en compte du contexte de l'acquisition de la langue permet de mettre au jour les statuts « de "langue maternelle" ou de "langue identitaire" sur le plan du devenir individuel, de "langue nationale" ou de "langue communautaire" sur le plan collectif » (Chiss, 2009 : 276). Cette observation nous intéresse particulièrement parce que la langue enseignée en contexte scolaire à des élèves allophones (nommé indifféremment FLE, FLS, FLSco, on l'a vu) se charge de cette ambivalence au gré des préconisations – avec, pour le FLS, l'objectif explicite de créer une identité citoyenne tandis que l'enseignement du FLSco est associé à la transmission culturelle aux métalangages disciplinaires.

1.3.1 Français langue seconde (FLS)

Le terme de *français langue seconde* est employé pour la première fois en 1975 par Blondel dans la revue *Le français dans le monde*. Cette nouvelle catégorisation permet de distinguer l'emploi spécifique de la langue comme une modalité linguistique transitoire entre un état de langue qu'elle n'est pas (LM) ou pas encore (L2) et qu'elle n'est plus (LVE) « en réaffirmant fortement qu'elle demeure une sous-catégorisation du FLE » (Cuq, 1995 : 5).

Pour Rafoni, le FLS s'inscrit dans le cadre spatio-temporel de l'apprentissage car il s'agit d'« *une langue secondairement acquise*[16] servant à un degré ou à un autre de *langue de scolarisation* mais qui aura des usages différents selon le contexte linguistique du pays [...] » (Rafoni, 2006 : 12). En revanche, pour Bulot et Blanchet, la catégorisation du FLS peut apparaître comme imprécise en se plaçant dans la continuité de celle de la L1 tout en s'en détachant :

> à la fois distincte de *langue première* et de *langue étrangère*. De ce point de vue, la langue seconde (acronyme pour le français FLS) est une langue effectivement pratiquée à des

[16] Rafoni souligne.

> degrés divers dans l'environnement quotidien spontané des apprenants […] pour ceux dont ce n'est pas la langue *première.* (Bulot & Blanchet, 2013 : 81)

Selon Defays, le FLS est un concept poreux (*fourre-tout*) qui n'éclaire pas la catégorisation didactique du français et ajoute une modalité supplémentaire à son apprentissage :

> [C'est] un concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier et il est devenu bien difficile d'en donner une définition positive qui fasse l'unanimité. On peut seulement retenir la caractérisation selon laquelle les apprenants concernés par le français langue seconde ont été ou sont exposés de manière significative à la langue avant ou pendant son apprentissage, ce dont l'enseignant doit tenir compte en réactivant l'acquis ou en profitant de l'immersion (Defays, 2015 : 31-32)

L'analyse critique de Defays nous rappelle la difficulté qu'a l'institution scolaire à se positionner par rapport aux catégorisations du français, dont les terminologies sont brandies dans les textes divers mais toujours plus nombreux qui constituent des préconisations régissant leur enseignement. Aussi existerait-il, pour Defays, un « labyrinthe didactique » conséquemment à l'émergence de la catégorisation du FLS :

> Le FLS a ouvert une boite de Pandore, dont les pédagogues du français auront bien du mal à endiguer les effets pernicieux. Les situations de FLS sont si nombreuses qu'on imagine mal une pédagogie qui soit adaptée à chacun des cas de figure que recouvre l'étiquette FLS, aussi floue que vaste, aussi vaste que floue. (Defays *et al.* 2016 : 14)

Pour notre part, il nous apparait que la catégorisation du français en tant que FLS a l'avantage de mettre en avant le plurilinguisme de l'apprenant dans la sphère scolaire et donc la nécessité pour l'enseignement de s'y confronter. En effet, de nombreuses langues sont présentes en milieu scolaire, primaire comme secondaire. Il s'agit des langues parlées à la maison[17] et que les élèves emploient dans la cour de récréation, pendant les interclasses, à la sortie de l'école ou lorsqu'ils se retrouvent à la pause méridienne – a fortiori s'ils sont allophones et qu'ils peuvent discuter avec un pair sans la barrière de la langue française. Le multilinguisme est donc très présent à l'école dans les territoires ultramarins et en métropole à travers des usages que l'institution ne reconnaît pas à sa juste expression.

Macaire et Reissner postulent qu'il n'y a plus d'étanchéité entre les L1/ L2 et la langue de scolarisation en France car le français n'est plus l'unique langue présente à l'école et parce que

[17] Ces langues sont dites « d'héritage » dans la littérature au Canada.

l'apprentissage d'une langue est hétérogène et interdépendant de l'environnement socio-culturel de l'apprenant :

> La délimitation habituelle des langues « premières » et « secondes » par rapport à la « langue de scolarisation » / « langue de l'école » ou la « langue vivante étrangère » n'est pas […] déterminée à priori. La « langue scolaire » n'est assurément plus la seule langue dans les écoles du 21e siècle. À cela s'ajoute que la/les langue(s) dont dispose un individu est/sont soumise(s) à des conditions multifactorielles et a/ont été construite(s) au travers de modalités d'appropriation fort diverses parfois et pas uniquement scolaires. (Macaire & Reissner, 2019 : 78)

Nous partageons le constat de Macaire et Reissner. Les autrices distinguent la « langue outil » d'une « langue objet d'apprentissage scolaire ». Il nous apparait que la langue française utilisée entre pairs dans des moments informels ou pour réaliser des tâches scolaires n'est plus la seule présente à l'école, en particulier dans certains établissements du fait de leur localisation liée aux problématiques urbanistes et socio-économiques. C'est le cas dans les zones prioritaires dites REP/ REP+.

Les divergences de points de vue des chercheurs au sujet du champ recouvert par le FLS et des modalités de son acquisition ont toutefois en commun de délimiter son apprentissage dans un cadre scolaire, en dehors du cadre familial, sur le territoire français. L'institution scolaire a progressivement modifié ses prescriptions. Conséquemment, de nouvelles perspectives didactiques sont apparues. À l'analyse des textes institutionnels, nous observons que le syntagme nominal *français langue seconde* désigne « une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM) […] non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques » (MEN, 2009 : 94), « cette deuxième langue dont l'élève a besoin pour construire un parcours scolaire réussi » (MEN-DGESCO, 2012 : 13). Les prescriptions institutionnelles envisagent le FLS comme un enseignement non disciplinaire défini au regard de deux situations d'apprentissage subordonnées à la communication car les allophones doivent apprendre, outre la langue courante normée, le langage scolaire et métalinguistique. Aussi le FLS est-il considéré transversalement, comme si le morcellement catégoriel du français instaurait des niveaux de maîtrise et de conceptualisation du français depuis le stade d'une LE à celui d'une langue de référence. C'est dans ce cadre que Goï et Huver observent que l'institution « inclut l'allophonie des jeunes migrants dans un espace plus vaste, et impose de construire des transversalités, des passerelles, des mutualisations » (Goï & Huver, 2013 : 126)

car le FLS repose sur le référentiel du CECRL contrairement aux autres disciplines enseignées. Les enseignants peuvent ainsi opérer des choix différenciés pour établir une progression linguistique adaptée aux apprenants mais cette adaptation conduit à une grande fluctuation. Graveleau observe les principes institutionnels régissant la scolarisation des lycéens allophones et montre que le FLS n'est pas pensé institutionnellement comme une discipline scolaire à part entière à partir de sa mention fluctuante dans les programmes :

> En 2000, le CNDP publiait un document à destination des collèges, intitulé *Le Français Langue Seconde* (dir. Bertrand, D., Viala, A., et Vigner, G.). En 2008, il n'était plus fait mention des élèves allophones dans les nouveaux programmes de français pour le collège : le rapport de 2009 soulignait d'ailleurs la nécessité de relancer le pilotage national de l'enseignement du FLS. Si bien qu'en 2012, deux documents étaient à nouveau publiés sur EDUSCOL. (Graveleau, 2019 b, en ligne)

Armagnague *et al.* soulignent également l'absence de programme en UPE2A qui découle du principe inclusif. Les objectifs scolaires sont en réalité ceux des programmes des classes d'âge de référence de l'élève : le socle commun de connaissances et de compétences pour les EANA et les compétences du cycle III pour les UPE2A-NSA :

> Mais ces objectifs sont parfois difficiles à mettre en œuvre concrètement pour les enseignants d'UPE2A, les conduisant à se centrer sur l'apprentissage de la langue française et ainsi à ne pas empiéter sur les contenus scolaires. Ceci relève d'une forme de "doxa pédagogique" selon laquelle les savoirs "purement" scolaires seraient à acquérir en classe d'inclusion. (Armagnague *et al.*, 2019 : 162)

Il persiste donc un certain flou autour de l'enseignement du FLS, tant dans les recommandations institutionnelles que dans sa réalisation. Pour illustrer notre propos, nous évoquons deux documents d'accompagnement publiés en 2016[18] : *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés* et *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. Les titres de ces documents sous-tendent l'idée d'un marquage nécessaire, d'éléments permettant de se situer une continuité et dans un ensemble de mesures pédagogiques. Ces documents montrent, d'une part, l'attention accrue portée aux élèves allophones et, d'autre part, la mise en

[18] Le MEN a fait paraitre en 2011 un document intitulé *Ressources pour l'école primaire* et destiné aux professeurs des écoles portant sur l'acquisition du vocabulaire en maternelle. La sensibilisation des enseignants du primaire repose sans doute sur le fait que l'acquisition de la langue est primordiale au Cycle 1, les apprentissages relevant des acquis fondamentaux et que la langue en est le cœur, *a fortiori* en maternelle Le substantif *Ressources* indique davantage des moyens qu'un balisage.

exergue de la responsabilité de tous les membres de la communauté éducative dans l'apprentissage du FLS.

La prescription institutionnelle de l'enseignement du FLS est labile bien que verticale. Elle est interdépendante des besoins communicatifs et des programmes disciplinaires liés à la division dans laquelle l'apprenant est administrativement inclus – ce qui en fait pleinement une langue seconde et de scolarisation pour laquelle un programme pondéré serait donc impossible à établir. En ce sens, nous partageons la réflexion de Vicher, pour qui « le changement dans la réflexion pédagogique et didactique qu'a apporté l'appellation ''FLS'' pour caractériser l'enseignement-apprentissage du français de scolarité et de scolarisation est indéniable » (Vicher, 2008 : 40). Nous partageons également la réflexion de Davin-Chane pour qui le FLS permet de « sortir de l'impasse » (Davin-Chnane, 2006 : 36) entre champs didactiques et type de publics. C'est en cela que Charpentier et Graffeuil définissent le FLS au regard d'une pratique inclusive : « La didactique du français langue seconde repose sur des procédures d'ajustements et d'étayages nécessaires pour favoriser les acquisitions. » (Charpentier & Graffeuil, 2016 : 89). Le glissement catégoriel émis par la recherche a permis de relancer le double débat avec l'institution scolaire et au cœur de l'enseignement avec celles et ceux qui le construisent.

1.3.2 Français langue de scolarisation (FLSco/ FLScol)

L'analyse du FLSco/FLScol nous intéresse dans la mesure où notre recherche porte sur l'articulation entre la métalangue du français disciplinaire et l'apprentissage du FLS et sur les compétences linguistiques scolaires nécessaires aux élèves allophones enquêtés pour suivre le cours disciplinaire de français.

Dans les années 2000, la recherche fait émerger une nouvelle catégorisation liée à la maitrise de l'écrit – les travaux de la recherche francophone sur la littéracie/littératie se développant par ailleurs (Armand, 2011 ; Le Ferrec, 2008 et 2011 ; Rafoni, 2007), sans être restreinte au champ de l'allophonie. Le FLSco est chargé d'une dimension nouvelle, interrogée par la recherche. Davin-Chnane (2004a ; 2004b) qui s'intéresse au FLS en France à l'école et Verdelhan-Bourgade (2002) convoquent la notion de français-langue de scolarisation (FLSco). Pour Verdelhan-Bourgade, la catégorisation du FLSco a surgi « au sein du débat sur le français langue seconde » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 27). Son apprentissage permet de suivre un *curriculum*, donc de développer des compétences transversales dont le rôle « de vecteur étend l'usage de la langue à tous les secteurs de l'enseignement et conduit à son usage généralisé dans l'emploi du temps, quelle que soit la discipline qui y est inscrite. » (Verdelhan-Bourgade, 2002

: 30). Cette analyse place le FLSco en position de sous-catégorie par sa spécialisation sur le langage à l'école, mais aussi comme champ didactique autonome. Vicher montre également que l'évolution lexicale indique un changement catégoriel substantiel :

> les textes du 25 avril 2002 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).

La recherche tend donc à montrer que la catégorisation de FLSco questionne la langue et son usage. Ainsi, pour Galligani, le FLSco constitue « la langue de l'enseignant, la langue des consignes, la langue outil des disciplines non linguistiques » (Galligani, 2009 : 152). Il s'agit donc une interlangue liée à un cadre socio-didactique, notion transversale définie par la collision de concepts didactiques. Vigner partage cette analyse en postulant que le FLSco a une fonction langagière en permettant l'entrée dans l'écrit « 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 Ferrec envisage également le FLSco comme un idiolecte circonscrit à un espace clos, à la fois *objet* et *langue* d'enseignement et 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).

Du point de vue institutionnel, le *Bulletin Officiel* (BO) du 25 février 2002 définit le FLSco comme étant une spécialisation du FLS dont l'enseignement vise la maitrise de la langue scolaire normée et des métalangages disciplinaires, *le langage des consignes scolaires*[19]. En novembre 2011 sont publiées sur le site du MEN-Éduscol des ressources intitulées *Le vocabulaire et son enseignement – L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde* destinées aux professeurs des écoles. Les préconisations portent sur le développement du « vocabulaire à l'école chez des enfants pour lesquels le français est *à la fois*[20] langue seconde et langue de scolarisation » (MEN-Éduscol, 2011 :1). Ce document montre qu'il apparaît plus

[19]Selon le BO du 25 février 2002,

> L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître de la classe d'initiation ou par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante. Aussi il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même. (MEN, BO, 25.02.2002)

[20] Nous soulignons.

aisé d'inclure des enfants « dont le français n'est pas la langue de la maison[21] » (Macaire, 2019 : 80) en classe de maternelle (même hétérogène) qu'au collège – où les disparités entre apprenants sont plus grandes et où la spécialisation des enseignements creuse davantage les écarts entre élèves. Dans le *Programme d'enseignement de l'école maternelle* du 26 mars 2015, des activités « d'éveil à la diversité linguistique » sont préconisées. Cet élément montre que premier degré a pris en compte relativement tôt la nécessité d'inclure les élèves allophones en questionnant les modalités de leur inclusion. Les questions de langues sont en effet essentielles dans la première scolarisation qui a la triple fonction d'améliorer les compétences communicatives des enfants, de les doter des compétences cognitives fondamentale et d'assurer une première expérience sociale. Le programme du primaire ne distingue pas le FLS du FLSco et envisage le FLS comme une L2 qui se trouve être en même temps (*à la fois*) la langue de scolarisation. Nous constatons que la formulation « des enfants pour lesquels le français est à la fois langue seconde et langue de scolarisation » donne une place substantielle aux langues et cultures étrangères dans les classes. En revanche, dans le second degré, le *BO* du 25 février 2002 envisage l'apprentissage du FLSco de manière cloisonnée mais transversale, en l'étendant à l'ensemble des disciplines scolaires :

> L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître de la classe d'initiation ou par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante. Aussi il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même. (MEN, *BO* du 25 février 2002).

En 2012, le FLSco est défini comme la « langue académique » dans les documents pédagogiques à destination des enseignants (MEN-Éduscol, *Fiches repères*, 2012). C'est un répertoire des « langages de la scolarité » alors que dans le même temps, le MEN publie sur *Éduscol* des *Ressources pour le Français Langue de Scolarisation*. Il s'agit de documents d'accompagnement intitulés *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation propositions pédagogiques et didactiques* qui présentent les attendus institutionnels issus des recherches

[21] Dabène, prenant en compte le contexte de communication sociale au sens large, propose la catégorisation d'*alloglotte* (Dabène, 1994).

didactiques vulgarisées et des attendus fixés par le CECRL[22] portant, d'une part, sur *Le professeur dans sa classe (Attitudes et connaissances ; Connaissances et capacités)* et, d'autre part, sur le *Socle et les activités langagières*. La superposition des préconisations du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture[23] et du CECRL constitue un double objectif pour les UPE2A et éloigne le FLS/ FLSco de la catégorisation du FLE.

Pour notre part, nous envisageons le FLSco comme une modalité de la langue française recouvrant les métalangages disciplinaires et la communication entre l'enseignant et l'apprenant. Nous nous situons dans les lignées de Corny – pour qui, en contexte scolaire, le français a « un triple rôle : langue de la communication entre tous les acteurs, vecteur de tous les apprentissages et objet d'enseignement. » (Corny, 2009, 1)– et de Lemaire, selon qui le FLSco est la langue qui « perm[et] de suivre un cursus scolaire dispensé en langue maternelle. » (Lemaire, 2009 : 188).

1.3.3 Bi-/plurilinguisme, répertoires linguistiques pluriels

Dans les années 1970, Stuknabb-Kangas et Toukomaa développent le concept de semi-linguisme après avoir montré pour des enfants finnois résidant en Suède que l'apprentissage d'une seconde langue (L2) suppose de maîtriser au préalable une langue première (L1). Le postulat – aujourd'hui décrié par la recherche – selon lequel il est nécessaire de maitriser une L1 pour étayer l'apprentissage d'une L2 a donné lieu à des implications didactiques fécondes. (Lucchini, 2005 : 300). Il est communément admis désormais que le bi-/plurilinguisme se construit dans un empan chronologique continu. Pour Lucchini, « un individu multilingue et multiculturel n'est pas la somme arithmétique des langues et cultures qui le constituent et ne peut pas les pratiquer successivement dans des espaces étanches. » (Lucchini, 2006 : 131).

À la même époque, Cummins développe la théorie de de l'interdépendance linguistique et la théorie des seuils : « il peut y avoir un seuil au niveau du développement linguistique qu'un enfant bilingue doit atteindre pour éviter les déficits cognitifs et permettre que les avantages qu'il retire de son bilinguisme puissent influencer son fonctionnement cognitif » (Cummins cité

[22] C'est le cadre européen commun de référence pour les langues, norme internationale permettant de décrire la compétence linguistique publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et révisé en 2018. Nous renvoyons aux Annexes II.

[23] Selon le Décret n°2015-372 du 31 mars 2015,

> La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés pour permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. (MEN-Eduscol https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512)

par Lanier, 2011 : 48). Pour Cummins, « Le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants » (Cummins, 2001 :17) car les enfants calqueraient leur apprentissage de la L2 sur leur L1. Cette expérience des processus langagiers leur permettrait d'accroître leurs compétences cognitives : « les enfants bilingues développent une plus grande flexibilité dans leur façon de penser, comme résultat du traitement de l'information en deux langues différentes [et] les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités à lire dans la langue qui est employée à l'école. » (Cummins, 2001 :17). Cummins ajoute – au regard des études internationales – que l'apprentissage à l'école de la L1, même « langue minoritaire », permet de développer les compétences littéraciques :

> Quand les enfants apprennent à travers une langue minoritaire (la langue qu'on parle à la maison par exemple), ils n'apprennent pas seulement cette langue dans le sens étroit du mot. Ils apprennent des notions, des compétences intellectuelles, qui sont tout aussi importantes pour leur aptitude à fonctionner dans la langue de la majorité. (Cummins, 2001 :18).

En 1980, Roulet montre qu'un sujet apprend mieux un type de structure et/ou d'emploi en langue seconde « [s]'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes » (Roulet, 1980 : 10). La nécessité de prendre en considération la L[24]1 de l'apprenant, si tant est qu'il a été scolarisé auparavant, est observée depuis plusieurs décennies par la recherche francophone. La recherche a également évoqué le concept de la langue dite *de référence*. Il s'agit d'une langue

[24] Le changement de paradigme de *langue maternelle* en *L1* met l'accent sur le processus dynamique de l'apprentissage, soulignant ainsi que la langue n'est plus apprise sans effort dans la sphère familiale. Defays considère la L1 comme la première langue apprise dans le temps, la « langue de l'intégration sociale primaire, dans le cercle familial [qui peut avoir des conséquences] sur le plan de l'interaction interpersonnelle et de la prononciation qui en garderont l'empreinte » (Defays, 2003 : 26) et la distingue de *la langue de référence* (qui peut être une L2), « la langue de l'école, celle dont on apprend les règles (que l'on en connaisse déjà ou pas encore l'usage), celle qu'on associe à la grammaire, à l'écriture, à la transmission des savoirs en général » (*Ibid.*). Defays observe que l'apprentissage de la *langue de référence scolaire* est « plus conscient, mieux contrôlé » (*Idem*), en même temps qu'elle sert de modèle à l'apprentissage des LE. De même, pour Lucchini, la L1 constituerait une base à laquelle l'apprenant se référerait (consciemment ou non) pour l'apprentissage successif ou simultané d'autres langues, tel un outil de comparaison : la « langue de référence [est] la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des étalons de mesure par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées » (Lucchini, 2005 : 306). Ainsi, si la L1 est la langue apprise en premier lieu, elle peut coexister avec une ou des L2, et peut également être la langue de référence. La recherche observe que la L1 peut ne pas constituer une langue de référence car non stabilisée, comme elle peut ne pas être la plus utilisée par un sujet, y compris au sein de la sphère familiale.

dans laquelle les parents ont acquis des compétences métalinguistiques, de sorte que sa maitrise est stabilisée. La notion *d'interdépendance des langues* montre qu'une L1 ne constitue pas toujours une langue de référence si elle est hybride et non stabilisée (Lucchini, 2005 ; Trévise & Porquier, 1995). Ce concept nous intéresse car les élèves allophones peuvent se trouver dans cette situation, en particulier s'ils ont été peu ou pas scolarisés antérieurement.

Le questionnement sur les modalités de l'apprentissage des langues et la dynamique du processus va de pair avec une réflexion sur le bi-/plurilinguisme. Par exemple, Rafoni s'intéresse à la notion de bilinguisme successif au sujet d'enfants allophones scolarisés en maternelle :

> Les idées reçues sur le bilinguisme précoce cher à nos élites (un parent / une langue) nous obligent à dissiper certaines confusions trop souvent alimentées par l'institution. Ces enfants relèvent du bilinguisme successif – et non simultané – qui postule qu'une langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'appuie sur une langue première déjà bien maîtrisée (Rafoni, 2011 : 2)

Rafoni ne distingue pas dans les modalités d'apprentissages du français les élèves allophones natifs des EANA dans les premières classes de maternelles. Pour Rafoni, d'un point de vue sociolinguistique, la méconnaissance de la langue orale française des enfants allophones est noyée dans l'hétérogénéité du groupe classe – la situation étant évidemment différente pour un EANA allophone scolarisé en primaire ou dans le secondaire. Behra *et al*. (2015), dans le projet *Kidilang*, font des constats similaires pour tous les enfants de maternelle amenés à apprendre le FLSco. Suivant Piaget (1966), elles constatent que les enfants construisent leurs savoirs dans l'interaction sujet-objet. Elles montrent également que le savoir est construit en deux phases complémentaires : une phase sociale (lors des interactions) et une phase individuelle, intrapsychique.

Le bilinguisme est défini d'un point de vue psychologique par El Euch davantage comme un système coordonné, composé ou subordonné (El Euch, 2010 : 42-43) que le contexte d'apprentissage, les conditions cognitives du sujet et les modalités d'appropriation de la L2 modifient. On peut étendre les types de fonctionnements cognitifs du bilinguisme au plurilinguisme, avec, toutefois, la réserve que la L3 soit apprise dans d'autres circonstances que les L1 et L2. Dans ce cadre, El Euch présente une organisation cognitive « hybride » :

> composée de deux ou de plusieurs éléments de nature différente, à savoir la composition et la coordination en passant par l'étape transitoire de la subordination. Dans cette

> organisation, les différents systèmes linguistiques (L1, L2, L3, Lx) d'un plurilingue seraient représentés séparément (composition) – d'où un fonctionnement indépendant dans chaque langue – tout en étant inter-reliés à différents degrés (subordination ou coordination) en fonction de divers éléments contextuels (maison, école, communauté) ou conceptuels (nature des mots). (El Euch, 2010 : 47)

Sarot *et al.* examinent le bi-/plurilinguisme par le prisme de la psychologie cognitive et la psychologie sociale. Pour Sarot *et al.,* l'adaptation du système scolaire monolingue aux enfants plurilingues devrait constituer un défi car les études mettent en exergue des avantages conférés par le plurilinguisme, tant sur le plan cognitif, qu'affectif et social. Or, selon les chercheurs, les conditions d'instruction monolingue empêchent ces enfants de devenir « bilettrés ». Perçues comme un frein aux apprentissages, leurs compétences ne sont pas valorisées, ni exploitées dans le cadre scolaire (Sarot *et al.*,2017 : 393). Les analyses de El Euch et de Sarot *et al.* nous intéressent car nous envisageons les élèves allophones de manière holistique.

Au vu de nos données, il apparaît que l'apprentissage du FLS se réalise de manière hétérogène selon les apprenants et selon différents schémas, par composition et/ou par coordination et/ou par subordination mais aussi selon l'origine culturelle et la situation familiale. De la même façon, nous rejoignons El Euch sur les conditions psycho-cognitives nécessaires à l'apprentissage du FLS. Nous pensons que l'apprentissage ne met pas en jeu uniquement des éléments spatio-temporels mais repose sur des facteurs cognitifs, biologiques et psychologiques. (El Euch, 2010). Si la L1 sert de fondement à l'apprentissage d'une L2 ou si une L3 est apprise par comparaison avec des L1/L2, encore faut-il que cette L1 soit vécue de manière sécurisante. Surtout, nous rejoignons Macaire (2008) sur la didactique du/des plurilinguisme(s) qui convoque des dimensions sociolinguistiques, psycholinguistique et didactiques et inscrit les répertoires linguistiques pluriel dans des problématiques sociétales.

1.3.4 Le plurilinguisme dans l'espace éducatif

Le plurilinguisme, c'est le fait de parler plusieurs langues, la capacité d'utiliser plusieurs langues dans la communication sociale – quels que soient le niveau de langue maîtrisé et la visée de l'interaction.

D'un point de vue institutionnel, il apparait dans un document destiné aux professeurs des écoles et publié sur le site MEN-Eduscol en 2011, une distinction entre les enfants dont la L1 appartient à *une langue proche* du français (ou qui ont été en contact prémigratoire avec le FLS) et ceux qui sont locuteurs *d'une langue distante*. Rafoni préconise de discerner, au cœur

du plurilinguisme et en lien avec l'enseignement du FLS, les enfants selon leur(s) L1 et les conditions d'apprentissage de la L2 :

> [il] sera plus facile pour des locuteurs espagnols ou portugais (langues proches) d'appréhender les unités lexicales du français que pour des locuteurs arabes, turcs ou chinois (langues distantes). [Il faut d]istinguer également une autre catégorie d'élèves qui ont déjà acquis des rudiments de français pour des raisons familiales ou sociolinguistiques diverses: ils viennent généralement de pays francophones (Afrique occidentale, Maghreb, Haïti), là où le français garde un statut de langue officielle sans pour autant être utilisé dans les situations de communication courante (Rafoni, 2011 : 1).

L'apprentissage du FLS/FLSco se ferait donc au regard de la L1 et le contact prémigratoire avec le français aurait un impact sur l'acquisition linguistique. La distinction que fait Rafoni entre apprenants éclaire notre corpus. Dès lors, on peut envisager le plurilinguisme en contexte scolaire comme le développement de compétences langagières et interculturelles et non comme l'enseignement simultané ou successif de plusieurs langues pour former des polyglottes ni comme la démarche fondée sur des comparaisons entre les langues dans le cadre de l'intercompréhension linguistique.

Autre exemple, dans la troisième des *Fiches repères* destinées aux enseignants du secondaire, au sujet des modalités de l'apprentissage du FLS, on peut lire au sujet de la nécessité de promouvoir le plurilinguisme (nous soulignons) :

> Pourtant, les études montrent que l'intégration dans les sociétés d'accueil se fait d'autant plus harmonieusement que *le lien est maintenu avec les langues et cultures familiales qui continuent à vivre*. On ne saurait construire sur le trauma, la mutilation, qui cumule douleur de l'exil et *arrachement à soi-même*. La compétence linguistique est une : *plus on sait de langues, plus on peut apprendre de langues, plus on transfère rapidement, plus les capacités d'adaptation aux nouvelles langues sont développées.* Le droit à vivre dans sa langue de cœur, celle qui exprime proximité et affection, fait partie des droits humains fondamentaux. (MEN-Eduscol, 2012, *Fiches repères* – en ligne)

L'institution affirme reposer sa réflexion sur des *études* en didactique pour promouvoir l'idée que *le lien* à la L1 doit être maintenu à l'école pour éviter *un trauma, un arrachement à soi-même* en plus de *la douleur de l'exil* : le vocabulaire emprunté à la médecine (au *care*) donne une place à la psychologie au cœur du développement linguistique des apprenants et énonce implicitement les phénomènes cognitifs qui s'y rapportent. La phrase suivante est formulée sous forme d'adage – *plus on sait de langues, plus on peut apprendre de langues* : il s'agit ici

de lutter contre les idées reçues des enseignants[25]. L'explication est donnée par juxtaposition des propositions indépendantes suivantes : *plus on transfère rapidement, plus les capacités d'adaptation aux nouvelles langues sont développées.* Enfin, la dernière phrase du paragraphe « Le droit à *vivre dans sa langue de cœur*, celle *qui exprime proximité et affection*, fait partie des droits humains fondamentaux. » fait écho aux circulaires de référence qui réaffirment le droit à l'enseignement de tous les enfants, y compris les élèves étrangers et/ou non francophones. La *langue de cœur* n'est pas la langue de la République mais permet de développer la sécurisation de l'apprenant : la proposition subordonnée relative « *celle qui exprime proximité et affection* » indique le rôle supposé de la L1 dans le développement de la confiance en soi, dynamisant l'apprentissage, et aboutit à l'inclusion, voire à la cohésion de tous. Les *Fiches repères* reposent sur les observations d'Auger exposées *dans Comparons nos langues* (Auger, 2005). Ainsi, la *Fiche* n°5 revient sur la comparaison inter-linguistique (*pouvoir comparer ; une vision plurilingue de l'apprentissage ; interférences ; transferts ; en calquant des procédés d'une langue vers l'autre*). La didacticienne envisage l'apprentissage du FLS comme une maitrise conscientisée par la mobilisation des L1 des élèves :

> Le fait de *pouvoir comparer* les codes et procédés de la lecture dans deux langues permet de prendre de la distance par rapport à ce que l'on apprend et *facilite réellement l'apprentissage* par la mise en place des catégories métalinguistiques. Cette perspective s'inscrit dans une *vision plurilingue de l'apprentissage des langues* opposée à une approche monolingue. […] On considère aussi souvent *les interférences* comme des transferts « négatifs » d'une langue vers l'autre. Cependant, loin d'être négatifs, les *transferts* sont le signe que l'apprentissage est en route : l'apprenant construit son interlangue *en calquant des procédés d'une langue vers l'autre*. […] A noter également que l'on n'apprend à lire qu'une seule fois. Les EANA alphabétisés dans une autre langue ont à découvrir un autre code, et non pas à ré-apprendre à lire. *On procédera donc par comparaison, explicitation et compensation,* en lien étroit avec le travail phonologique mis en place pour l'apprentissage de la langue orale. (MEN-Eduscol, 2012, *Fiches repères* – en ligne)

La dernière phrase du paragraphe appartient à la modalité jussive et l'emploi du pronom sujet *on* généralise le propos en préconisation. Il s'agit alors pour les enseignants d'utiliser simultanément trois procédés didactiques – la comparaison, l'explicitation et la compensation – pour accompagner « le travail phonologique mis en place pour l'apprentissage de la langue orale ».

[25] En creux, cette publication du MEN-Eduscol interroge la formation des enseignants au sujet du public ciblé.

Du point de vue de la recherche, nous retenons les travaux sur l'enseignement des langues (LCE) à l'école élémentaire de Behra qui montre que la réussite scolaire des élèves est conditionnée par la pratique enseignante, laquelle pâtit des modalités du parcours de formation des futurs enseignants. Au regard de l'étude des maquettes des 32 ÉSPÉ[26], Behra observe que « [l]a dimension "pratique de langue" domine la formation alors que la dimension didactique est plus floue, que la dimension professionnelle est inégale et que l'impact des approches réflexives est limité » (Behra, 2019 :173). Nous relevons également l'analyse de Candelier et Schröder-Sura qui éclaire la conception du plurilinguisme dans l'espace éducatif français. Pour Candelier et Schröder-Sura, « [i]l a fallu attendre 2015 et 2016 pour que la didactique du plurilinguisme s'ancre fermement dans les programmes de langues » (Candelier, Schröder-Sura, 2020 : 46). Si les LCE, langues valorisées institutionnellement, entrent difficilement au primaire – alors que c'est à l'école que se joue le plus « l'accrochage » scolaire (Macaire, 2015) – la place des « langues de la maison » (Macaire, 2019) – discréditées (Simon & Maire-Sandoz, 2008) – ne peuvent qu'être tues, voire proscrites. Observant la communication en classe de maternelle[27] d'enfants allophones, Carol *et al.* constatent quant à elles que l'institution scolaire en France prend difficilement en compte les nouvelles modalités communicationnelles au sein des classes ordinaires dues à la diversité culturelle conséquente des migrations successives :

> La migration des populations a des répercussions sur l'espace éducatif où la diversité linguistique et culturelle est devenue un phénomène omniprésent et habituel. L'institution scolaire peine cependant à maîtriser ce phénomène en adaptant son enseignement à ceux qui parlent une autre langue dans leur environnement familial. (Carol *et al.*, 2016 : 89).

Les préconisations institutionnelles, sont, sur le terrain, difficilement appliquées. Macaire qui analyse la prise en compte des langues dans la formation des futurs enseignants observe que bien que l'inclusion soit abordée, les notions clefs portant sur les apprentissages scolaires des enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) – et notamment allophones – ne sont pas assez aiguisées ou taisent certains champs didactiques :

[26] Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), créées en 2013, ont succédé aux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) créés dans les années 1990. En 2019, les ÉSPÉ sont rebaptisées INSPÉ pour institut national supérieur du professorat et de l'éducation. Composantes d'une université, les 32 INSPÉ mettent en œuvre la formation des enseignants du primaire et du secondaire en France.

[27] La présence des « langues de la maison » est peut-être plus forte en maternelle qu'au collège – lieu qui nous intéresse plus particulièrement – puisque les enfants scolarisés dans leurs premières années sont des locuteurs débutants avec une L1 non stabilisée et/ou non normée.

> Par exemple, des notions comme langue vivante 1, langue vivante 2, langue vivante 3 font appel à une vision additive de l'acquisition des langues et ne reflètent pas la vision compréhensive des systèmes dynamiques et hybrides d'organisation cognitive des langues entre elles si l'on admet qu'il existe des répertoires et parcours plurilingues des sujets. Elles négligent également la diversité des modalités de leur appropriation, dans et hors de l'école, etc. (Macaire, 2019 : 80)

Nous partageons ce point de vue avec Macaire et nous le développerons *infra* quand nous aborderons la formation des personnels enseignants. De même, l'analyse de Simon et Maire-Sandoz nous intéresse. Pour les didacticiennes, les acteurs de l'École ont une pratique qui relègue, minore voire exclut les langues de la maison :

> Par la simple présence des enfants, l'école se voit conférer un caractère « plurilingue et pluriculturel » qui n'est malheureusement pas toujours reconnu comme tel par ses acteurs dont les représentations tendent souvent à renvoyer à un idéal fortement monolingue. (Simon & Maire-Sandoz, 2008 : 266)

Au vu de nos données, nous constatons que les langues de la maison sont globalement tues alors que l'identité culturelle des élèves peut être mentionnée, voire mise en exergue par certains acteurs de l'école – nous y reviendrons dans la Partie III. Autrement dit, l'institution scolaire promeut le plurilinguisme mais les conditions de sa réalisation sont peu ou pas effectives dans la formation des enseignants et, conséquemment, au sein des classes et, plus largement au sein de l'école.

Il nous semble que la prise en compte des L1 des enfants ultramarins (natifs français alloglottes) comme des élèves allophones scolarisés sur le territoire métropolitain et ultramarin se recoupe, même si la notion de régions ou de territoires – en tant que circonscriptions politico-administratives – n'est pas toujours superposable aux aires linguistiques. Muni Toke s'intéresse à l'apprentissage du français par les enfants des dont le français n'est pas la langue de la maison, plus particulièrement à Wallis et Futuna. Muni Toke préconise de prendre en compte la/les L1 des apprenants à l'école pour un meilleur apprentissage du FLS car « Une éducation plurilingue […] permet une maitrise qui est meilleure de la langue française » (Muni Toke, 2019 : 3'30-3'39). Muni Toke déplore que de nombreux acteurs du système résistent encore à cette nécessité :

> […] dans beaucoup de territoires des outremers – je pense par exemple à Mayotte, je pense à Wallis et Futuna, on a encore des enfants qui sont élevés uniquement dans leur.s langue.s

> ultramarine.s maternelle.s et qui ne connaissent le français qu'à l'école, qui est une situation qu'on rencontre moins, si ce n'est plus, dans l'Hexagone. (Muni Toke, 2019 : 0'44-1'14)

L'institution scolaire distingue la situation allophone en métropole et de celle des régions ultramarines à cause des modalités différentes d'enseignement et de la place accordée aux 75 langues dites « régionales[28] » dépendant de lois ordinaires non constitutionnelles. Pourtant, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)[29] rappelle que les langues ne sont plus cantonnées à un espace et qu'il y a des effets au contexte d'apprentissage :

> Les mobilités contemporaines qui affectent si fortement les régions dites d'outre-mer créent des situations inédites. 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)

Si la DGLFLF évoque le contexte plurilingue des Outre-mer et la place inégale du français dans l'enseignement (primaire et secondaire) selon les régions, la notion de répertoires linguistiques pluriels reste circonscrit à la géographie des territoires[30].

La Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) enquête annuellement depuis 2014 sur le nombre d'élèves allophones scolarisés. La DEPP évoque, dans son *Rapport* de 2019, le plurilinguisme. Toutefois, elle concentre ses observations sur la métropole et sur les élèves non natifs :

> Plus de 6 allophones sur 10 ne parlent qu'une seule langue en dehors du français, 3 sur 10 en parlent deux. […] le nombre de langues parlées augmente avec l'âge : 30 % des élèves de moins de 10 ans parlent au moins deux langues, contre 37 % des élèves de 10 à 15 ans et 39 % des élèves de 16 ans ou plus (MEN-DEPP, 2019 : 2)

[28] La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires utilise le terme de « langues régionales » pour définir les langues « pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par les ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ».

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

[30] Les langues régionales métropolitaines enseignées, dans le cadre d'une politique linguistique de maintien ou de survivance, diffèrent des langues dites « régionales » - créoles, amérindiennes, kanakes et polynésiennes - parlées au quotidien par les enfants dans les 7 départements (hormis Saint-Pierre et Miquelon) et les 4 territoires d'Outre-mer. De plus, les langues du quotidien ont un statut différent dans l'enseignement primaire et secondaire des Outre-Mer : les langues kanakes ont été introduites dans les programmes officiels depuis 1992 et le wallisien et le futunien constituent les langues d'enseignement dans le primaire.

La DEPP semble associer ici dans ses statistiques les L1 des apprenants et les langues, littératures et cultures étrangères en les plaçant au même niveau que les langues étrangères enseignées et valorisées.

Nous suivons Macaire et Reissner qui montrent qu'il y a une distorsion entre les prescriptions institutionnelles et les situations observées : « De nombreuses pratiques données à voir font état d'une distorsion entre les instructions et programmes et la réalité des terrains […]. » (Macaire & Reissner, 2019 : 77). La volonté politique de reconnaître les L1/L2 est bien présente et la politique éducative s'en empare mais, sur le terrain – a fortiori secondaire – le plurilinguisme ne constitue pas encore une évidence. Nous ne partageons pas le postulat de Blanchet selon lequel il y aurait une glottophobie au sein de l'espace scolaire et une « sacralisation » de la langue française (Blanchet, 2016 : 95). Le français est certes, institutionnellement et factuellement valorisé mais les langues de la maison, si elles ont déjà leur place à l'école dans certaines régions ultramarines, commencent à faire parler d'elles en métropole. L'institution scolaire doit appliquer les décisions politiques (et les préconisations européennes) portant sur la place du français tout en tenant compte de l'évolution du public scolaire et des parcours pluriels des élèves, consécutifs des problématiques sociales et issues elles-mêmes des évolutions géopolitiques. Dès lors, l'institution est placée face à un dilemme : donner toute sa place à la langue française – vectrice d'intégration – tout en offrant un espace à l'identité des apprenants issus de la diversité – vectrice d'insertion. Les choix sémantiques dans les communications institutionnelles scolaires montrent cette hésitation, reflets des préoccupations culturelles et sociales associées, en creux, à la maitrise de la langue française qui constitue un enjeu politique.

1.3.5 Décisions européennes et politique éducative française

Par *politique linguistique* nous entendons l'ensemble des décisions politiques institutionnalisées et leurs conséquences sur les langues (nationale, régionales et étrangères) dans leurs fonctions sociales bien que nous nous intéressions davantage à leurs modalités d'enseignement. Depuis près de cinq décennies[31], la Commission européenne soutient, développe et met en œuvre des politiques d'éducation pour permettre aux pays membres de collaborer et de tirer des enseignements les uns des autres.

[31] On peut citer par exemple le texte fondateur de la Convention culturelle européenne (du 19 décembre 1954) qui décrit, dans son article 2, l'action que devront entreprendre les États signataires pour la promotion, l'enseignement et l'apprentissage des langues ou la Résolution du Conseil de l'Éducation du 9 février 1976.

L'étude *Eurydice* de 2001, consacrée à l'enseignement des langues en milieu scolaire, montre que les systèmes éducatifs européens accordent aux langues et cultures étrangères (LCE) une place plus importante qu'auparavant. Un plan d'action pour 2004-2006 des États membres afin de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, relevant du cadre scolaire notamment, a été mis en place.

1.3.5.1 Politique linguistique française

La France étant membre de l'union européenne (UE), sa politique linguistique éducative est interdépendante de décisions européennes. Par exemple, le taux acceptable de 10% de décrochage scolaire à l'horizon 2020[32] a été défini en France à partir des objectifs annoncés par l'UE (Agacinski, 2018). Pour autant, le principe de subsidiarité prévaut. C'est pourquoi la France n'a pas, par exemple, appliqué en droit national la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* élaborée par le Conseil de l'Europe en 1992[33].

Dans le cadre de sa mission, la Commission européenne publie régulièrement des enquêtes. Le rapport *Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012* d'Eurydice montre que la France introduit l'apprentissage de la première langue à l'école de plus en plus tôt (entre six et huit ans) en offrant un choix plus varié que la tendance générale. La première *Enquête européenne sur les compétences langagières* (ou ESLC) a été publiée par la Commission européenne le 21 juin 2012 et montre que le niveau de maîtrise en langues étrangères varie considérablement suivant les pays et confirme le statut spécial de l'anglais alors la politique linguistique européenne vise à enseigner « la langue maternelle plus deux langues étrangères ». En 2020, le Rapport *Equity in school education in Europe : Structures, policies and student performance* analyse les politiques des États membres pour mesurer la performance des élèves. La France a mis en action un programme tendant à l'équité entre apprenants :

> The great majority of European countries reported having at least one policy initiative at the national level that deals with equity related issues in education. In particular, in thirteen education systems (Denmark, Estonia, France, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Netherlands, Poland, the United Kingdom – Scotland, Albania, Switzerland, Norway and Serbia), there is one national strategy or action plan currently in force, and in another

[32] L'Union européenne a adopté en 2010 la « Stratégie Europe 2020 » qui a fixé cinq objectifs à atteindre d'ici 2020 en matière d'emploi, d'innovation, d'éducation, d'inclusion sociale et d'énergie.

[33] La Charte a finalement été signée par le gouvernement français en 1999 à Budapest, mais n'a jamais été ratifiée du fait de l'opposition des Conseil d'État et Conseil constitutionnel. Le premier refuse d'enfreindre l'article 2 de la Constitution prévoyant que « la langue de la République est le français » ; le second s'oppose à la reconnaissance de minorités linguistiques (jurisprudence de 1991 niant l'existence du peuple corse).

> eighteen there is more than one (French Community of Belgium, Czechia, Germany, Ireland, Greece, Spain, Croatia, Italy, Hungary, Malta, Portugal, Slovakia, Sweden, the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland, Montenegro and North Macedonia)[34] (*European Comission*, 2020 : 55)

Il s'agit du programme dit de *l'école du socle*, héritière de la politique Haby de 1975, instituant le collège unique, qui repose sur les programmes de 2015 et de 2016 constitués du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture élaboré par le Conseil supérieur des programmes[35]. L'école du socle promeut un apprentissage continu entre l'école primaire et le collège grâce à une approche par compétences, plus souple et davantage progressive, et l'organisation en cycles d'une durée de trois ans. Elle a abouti à la refonte du collège en 2016 pour renforcer la pluridisciplinarité des enseignements. La politique scolaire française est, de plus, interdépendante des décisions éducatives européennes.

1.3.5.2 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* « Apprendre, Enseigner, Évaluer » (CECRL) est publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et trouve un nouveau souffle en 2005 avec la création d'une direction de la Commission européenne explicitement consacrée au multilinguisme. Il s'agit d'une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue avec 6 niveaux, de A1 à C2 (élémentaire à expérimenté[36]) et constitue le référentiel du domaine de l'apprentissage des langues, de leur enseignement et de l'évaluation du niveau. Les trois échelles des descripteurs permettent d'évaluer l'exploitation d'un répertoire pluriculturel, la compréhension plurilingue et l'exploitation d'un répertoire plurilingue :

> En France, le CECR est repris dans le code de l'éducation du primaire et du secondaire pour l'enseignement des LCE. En 2018, un volume concernant notamment la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle.
>
> Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR (2001, section 1.3; 1.4 et 6.1.3) ont servi de base au développement des échelles de descripteurs

[34] La grande majorité des pays européens a déclaré avoir au moins une initiative politique au niveau national traitant des questions d'équité dans l'éducation. En particulier, dans treize systèmes éducatifs (Danemark, Estonie, France, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni - Ecosse, Albanie, Suisse, Norvège et Serbie), il existe une stratégie ou un plan d'action national actuellement en vigueur, et dans dix-huit autres il y en a plus d'un (Communauté française de Belgique, Tchéquie, Allemagne, Irlande, Grèce, Espagne, Croatie, Italie, Hongrie, Malte, Portugal, Slovaquie, Suède, Royaume-Uni - Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord, Monténégro et Nord Macédoine)

[35] Missionné par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

[36] Nous renvoyons aux Annexes II pour l'échelle des savoir-faire des différents domaines de compétences (compréhension écrite/orale, expression écrite/orale).

> dans ce domaine. La dimension plurilingue, associée à celle du CECR valorise la diversité culturelle et linguistique de l'individu. Elle met en avant les besoins qu'ont les apprenants en tant « qu'acteurs sociaux », de puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences afin de participer pleinement, dans des contextes sociaux et éducationnels, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, partant, d'élargir leur répertoire linguistique et culturel (CECRL, 2018 : 164).

Dans leur rapport, Stralitaki-Klein *et al.*, reprenant les constats de Macaire (2008), observent que le CECRL constitue le référentiel de l'enseignement du FLS mais que son application est dévoyée :

> Cela se traduit en classe par des pratiques pédagogiques suivant une logique monolingue, dans laquelle les langues sont enseignées de manière cloisonnée. En cela, la lecture du plurilinguisme faite par l'institution scolaire apparaît comme contradictoire puisque la compétence plurilingue est une compétence individualisée, mobilisant des ressources partielles du répertoire plurilingue de l'élève (Stratilaki-Klein *et al.*, 2020 :17).

Force est de constater que 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.

1.4 Pour faire le point

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé les catégorisations didactiques du français du point de vue de la recherche et selon l'institution scolaire qui fait largement appel aux catégorisations du français issues de la recherche (FLM/ FLE/ FLS/ FLSco/ FLSCOL). Cela reflète des préoccupations politiques et sociales plus larges – avec labilité, voire dans une certaine confusion, en superposant les concepts et les siglaisons dans les circulaires et les textes de références (Chiss, 2009 ; Chartrand & Paret, 2015 ; Defays, 2015 ; Armagnague *et al.*, 2019 ; Macaire & Reissner, 2019).

Nous avons vu que dans l'enseignement primaire et secondaire français, l'institution charge la langue française d'une mission sociale en résonnance avec les décisions politiques françaises (Adami, 2011 ; Falaize, 2013 ; Adami & André, 2015 ; Gohard-Radenkovic & Veillette, 2015 ; Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016 ; Merle, 2017 ; Razafimandimbimanana & Traisnel, 2017 ; Agacinski, 2018).

Nous nous sommes intéressée à la notion de répertoires linguistiques pluriels (bi-/ plurilinguisme) et à l'interdépendance des langues. (Cummins, 2001 ; Defays, 2003). Nous

avons vu, au regard de la recherche, que le plurilinguisme est présent sur le territoire français – ultramarin comme métropolitain – et à l'école. L'étude de la littérature institutionnelle montre que l'institution scolaire reconnaît ce plurilinguisme (MEN-Eduscol, 2012 ; Evenou, 2018, MEN-DEPP, 2019) mais qu'elle éprouve encore beaucoup de difficultés, sur le terrain, à le prendre en compte (Auger, 2005 ; Simon & Maire-Sandoz, 2008 ; Rafoni, 2011 ; Carol *et al.*, 2016 ; Auger 2019 ; Macaire, 2008 ; Macaire, 2019 ; Macaire & Reissner, 2019 ; Stratilaki-Klein *et al.*, 2020). Ce paradoxe découle principalement du fait que l'éducation française repose sur le principe égalitaire républicain qui s'établit par la maîtrise de la langue française qui constitue un socle commun à tous les citoyens – bien que certains contextes d'enseignement prévalent sur la préconisation institutionnelle, comme à Wallis et Futuna et en Nouvelle-Calédonie où les répertoires linguistiques pluriels trouvent leur place à l'école, notamment en primaire (Muni Toke, 2019).

Dans le cadre des élèves allophones non natifs, la recherche montre que leur plurilinguisme aurait tout intérêt à être reconnu. D'abord parce que la politique linguistique française doit s'accorder avec la politique européenne qui promeut les LCE (*Eurydice*, 2001 ; *ESLC*, 2012 ; Agacinski, 2018 ; *European Comission*, 2020). Ensuite parce que la recherche montre que l'apprenant plurilingue ne peut se réaliser scolairement si sa L1 n'est pas maitrisée ni valorisée (El Euch, 2010 ; Rafoni, 2011 ; Sarot *et al.*,2017). Enfin, parce que les répertoires linguistiques pluriels sont, de fait, présents sur l'ensemble du territoire français malgré l'enjeu républicain du monolinguisme fantasmé par certains.

I-2. Public cible de la recherche

Nous allons à présent définir le public cible de notre recherche. Notre recherche portant sur les obstacles et les facilitateurs didactiques à l'inclusion des élèves allophones, nous allons, dans ce chapitre, analyser diachroniquement le paradigme *allophone*. Nous observerons son évolution depuis 1970 et l'usage qui en est fait dans les textes institutionnels et les documents pédagogiques destinés aux acteurs de l'éducation. Ceci nous conduira à synthétiser les didactiques de l'enseignement (marquées par la Loi de 2005) portant sur la nécessaire inclusion des apprenants à besoins éducatifs particuliers (BEP). Cet état des lieux nous conduira à aborder la pédagogie différenciée et ses limites ainsi que la formation – initiale et continue – des professionnels de l'éducation. Notre analyse nous amènera à interroger la durabilité de la

catégorisation de l'allophonie et à présenter notre conception de l'élève dit *allophone*, sans pour autant catégoriser les individus concernés.

2.1 Catégorisation évolutive (1970 -2020)

La politique de regroupement familial de 1970 est une date clef dans la prise en compte des allophones avec la création de structures d'accueil et une réflexion sur l'enseignement.

Auger (2019) propose un bilan sur la catégorisation des enfants allophones, au regard d'un corpus endogène et exogène constitué des circulaires institutionnelles, de discours politiques et de données de recherche. Ce bilan nous éclaire sur les tensions entre la vision de l'allophonie de la recherche et celui mis en exergue par la sphère politique. Pour Auger, la circulaire du 2 octobre 2012 (n° 2012-141) utilise le paradigme allophone » plutôt que « plurilingue » pour nier le plurilinguisme et l'interculturalité sur le territoire français afin de rappeler le « principe indéfectible de la République française » (Klein, 2009 : 169, cité par Auger, 2019 : 32). Nous allons d'abord analyser la catégorisation des élèves allophones dans les textes institutionnels puis nous nous intéresserons au point de vue de la recherche.

2.1.1 Dans les textes institutionnels

Dans la circulaire du 3 mars 2002 (n°2002-063)[37], au sujet des *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, l'épithète *allophone* n'est pas utilisée. La circulaire préconise les règles de la scolarisation des *enfants étrangers [qui] résident sur le territoire français*, ou des *enfants de nationalité étrangère* appelé aussi *élèves de nationalité étrangère* ou catégorisés comme des *jeunes étrangers*, des *jeunes de nationalité étrangère*. De même, au sujet des mineurs isolés- mineurs non accompagnés, c'est l'expression *mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans* qui est utilisée pour préciser les modalités de l'obligation scolaire les concernant. Pour Cordier-Gauthier, « la lexie ''étrangère'' porteuse de connotations potentiellement négatives (refus/acceptation de l'autre comme étranger) » (Cordier-Gauthier, 1995 : 32) a été rapidement remplacée par une nouvelle dénomination moins négative. Startilaki-Klein souligne que « l'introduction de l'appellation "allophone" opère un changement de regard qui sous-tend un répertoire langagier multiple (même si cette appellation occulte parfois une partie des besoins des EANA, masquant le terme complémentaire "arrivant" » (Stratilaki-Klein et *al.*, 2020 :19).

[37] Nous renvoyons aux Annexes I, *Tableau récapitulatif des textes institutionnels portant sur l'enseignement destiné aux allophones* et *Tableau récapitulatif des lexèmes utilisés pour désigner les allophones.*

Il apparait que les adjectifs et les expressions utilisés depuis 1970 dans les Circulaires successives portant sur les enfants allophones sont nombreux. Les paradigmes se succèdent et semblent refléter les préoccupations politiques et sociales françaises en synchronie. L'institution cherche à catégoriser le public dont elle parle et pour qui elle préconise un enseignement adapté mais cette profusion de termes prête à confusion et provoque une forme d'escalade terminologique introduisant des confusions entre des approches sociologiques, sociolinguistiques et leurs enjeux didactiques. Pour Castellotti, ces termes apparaissent comme des marqueurs de catégories qui se sont, « en quelque sorte "cristallisées" par ces sigles qui masquent l'histoire de leur émergence » (Castellotti, 2009 : 109). Pour Galligani, « quiconque s'intéresse à la question de la scolarisation des enfants étrangers en France se heurte d'emblée à un panel d'expressions qui agissent comme marqueurs des attributs catégoriels et statutaires que l'on reconnaît à cette portion d'élèves. » (Galligani, *Cahiers du GEPE*, 2012, en ligne). Galligani commente les expressions utilisées jusqu'en 2012 qu'elle qualifie de « véritables actes de catégorisation reposant sur des critères liés à l'origine, à la nationalité ou encore à l'appartenance sociale de la personne » :

> qu'elles manifestent, par le choix du lexique de l'altérité, un élément de leur histoire personnelle (« enfants de migrants », circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, ou « élèves de nationalité étrangère », circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002), de leur parcours (« nouveaux arrivants », circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002), de leur expérience langagière (« sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002) (Galligani, 2012 [en ligne])

L'acronyme ENAF – pour *enfant nouvellement arrivé en France* – utilisé à la suite de la circulaire n°86-120 du 13 mars 1986 a pu faire oublier que l'adverbe *nouvellement* était mis en exergue dans le document. Certes, l'expression *enfant nouvellement arrivé en France* contient l'idée d'un aboutissement dans un déplacement géographique et ne considère aucunement des critères liés à la nationalité ou à la maîtrise de la langue. Cependant, la circulaire distingue les enfants *nouvellement* arrivés en France et les « élèves étrangers […] qui sont nés ou arrivés très jeunes en France » dont les difficultés « doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français ». De même, l'expression synonymique *enfants non francophones nouvellement arrivés en France* place au même niveau sémantique la qualification *non francophones* et le syntagme participial *nouvellement arrivés*. La circulaire préconise de « réaliser l'insertion complète des *élèves non francophones* dans le cursus normal le *plus rapidement possible* » si bien que la notion de temporalité est (avec *nouvellement* et *le*

plus rapidement possible) envisagée de manière floue. La circulaire préconise implicitement l'organisation des « structures d'accueil au collège » pour les enfants arrivés pendant dans l'année scolaire en cours.

En 1996, on trouve le qualificatif « allophone » utilisé dans le document d'accompagnement des programmes de français pour la classe de troisième :

> L'objectif du ''français langue seconde ''est de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication et scolaire et, progressivement, extrascolaire […] les élèves *allophones* inscrits au niveau du cycle d'orientation sont alors regroupés pour des séances d'apprentissage centrées sur les contenus linguistiques et culturels de la classe de troisième. (MEN-Eduscol, 1996 : 39, cité par Mendonça-Dias [en ligne]).

L'épithète *allophone* – du grec *allo* signifiant « autre » (άλλο), et *phone*, indiquant « la langue » ou « la voix » (φωνή) – est sans doute utilisée ici dans une visée de catégorisation linguistique parce qu'il s'agit de préconisations didactiques en lien avec les modalités du cours ordinaire de français – où le professeur enseigne la langue, la littérature et la culture française et que l'allophone est celui qui parle une (des) autre.s langue.s. Notons qu'à la suite de la recherche promue par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 1991, une étude internationale menée dans 32 pays par l'OCDE (2001) portant sur la compréhension en lecture, montrait une différence de résultats entre les élèves *autochtones* (dont l'un des deux parents au moins est né dans le pays de résidence) et les élèves *allochtones* (dont les deux parents ne sont pas natifs), qu'ils soient eux-mêmes nés ou non dans les pays concernés (Lafontaine, 1996). Les termes *allochtone* – du grec ἄλλος (*allos*), « étranger », et χθών (*chthon*), « terre », « terre d'ailleurs » – et *autochtone* (« terre d'ici ») rattachent la langue à un territoire.

La circulaire (DMP/Cl1 n°99-315) du 1er juin 1999 portant sur les modalités d'accueil des membres d'une famille lors d'un regroupement familial n'emploie ni le terme *allophone* ni *allochtone* mais convoque la notion de *primo-arrivants*. L'expression recentre la question scolaire dans une problématique d'altérité liée à des circonstances géographiques temporaires. Le terme est abandonné très rapidement parce qu'il rappellerait, selon Auger (2010) « par dialogisme implicite, la "primo-infection" ». En 2001, le Ministre de l'Éducation nationale Lang fait une déclaration au sujet de « la scolarisation *des enfants de migrants* et l'enseignement des langues » (Vie publique, 29 mai 2001 http://viepublique.fr] qu'il catégorise comme étant « ces *enfants dont le français n'est pas la langue maternelle* » dans la préface des nouveaux

programmes de l'enseignement du primaire (2002). La subordonnée relative montre que l'expression *primo-arrivants* a disparu au profit d'une périphrase qui recentre la problématique sur la langue. Dans ce même texte, Lang emploie le syntagme *nouveaux arrivants*, expression qui reprend l'idée d'arrivée récente sur le territoire exprimée par la forme participiale initiale mais qui met en exergue le caractère inédit de la situation de ces enfants – filée dans la déclaration avec la référence aux *anciens nouveaux arrivants*, en référence aux artistes immigrés qui ont déclaré leur amour à la France.

La circulaire d'avril 2002 portant sur l'« organisation de la scolarité des *élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* » considère à nouveau l'extranéité inscrite dans un temps récent (*nouvellement arrivés en France)* des apprenants – parallèlement au point de vue linguistique (*sans maitrise suffisante de la langue française)* et didactique *(sans maitrise suffisante* […] *des apprentissages »*). Dans le même temps, la certification complémentaire est mise en place[38]. Il s'agit d'un examen organisé indépendamment par chaque académie et permettant aux personnels éducatifs du secondaire de valider des compétences pédagogiques (« expérience et pratiques personnelles ») ne relevant pas de leur concours de recrutement, notamment en FLS.

La Circulaire n° 2012-141du 2 octobre 2012 abroge la Circulaire (n° 2002-100) de 2002. Elle rappelle que « la scolarisation des *élèves allophones* relève du droit commun et de l'obligation scolaire ». Le qualificatif *allophone* distingue alors les apprenants selon une caractéristique essentiellement linguistique et non plus dans le cadre d'une problématique xénologique ou sociale, sans pourtant définir clairement les contours de cette dénomination. Marchadour observe que « le terme "allophone" revient à quarante et une reprises, mais n'est jamais vraiment défini. » (Marchadour, 2019 : 68). Une telle profusion cache un déficit et nécessite une clarification.

La circulaire de 2012 est accompagnée par une publication du MEN de *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française* sur le site Éduscol, destinées à accompagner les personnels éducatifs. Il est dit (en lien avec l'idée reçue n°4) que la maitrise du français n'est plus un préalable à l'*inclusion* – terme sur lequel nous reviendrons – en cours ordinaire. Le qualificatif *allophone* est désormais utilisé au sein des

[38] Note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004, MEN, DPEA3 (MENP0402363N).

institutions – parce qu'utilisé par la recherche en didactique et au sein de la sphère politique (Auger, 2019) – et fait écho à l'expression *enfants non francophones* de la circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 portant sur les classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, fondatrice dans de l'enseignement différencié. On le retrouve dans les préconisations de 2016 : « La réflexion d'équipe sur les modalités d'inclusion est un préalable à la mise en place d'un parcours personnalisé pour chaque *élève allophone*, en fonction de son profil linguistique et scolaire. » (MEN-Eduscol, 2016 :13)

Le terme *allophone* peut être utilisé comme adjectif ou être substantivé. Dans la *Note d'information n°19-52* produite par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui fait le bilan sur les « jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde » au cours de l'année scolaire 2017-2018, un bilan porte sur les « élèves *allophones* nouvellement arrivés et scolarisés » (MEN-DEPP, 2019 :1). On y trouve les expressions « enfants nouvellement arrivés en France », « enfants allophones », « élèves allophones », « les jeunes allophones », « les collégiens allophones », « les lycéens allophones », « les allophones scolarisés », « les allophones ». Le terme est donc labile et, tel qu'il est présenté par l'institution scolaire, c'est-à-dire recentrant la problématique sur des besoins linguistiques, ne nous semble pas en mesure de catégoriser les besoins hétérogènes de ces apprenants – ni dans leur globalité, ni dans leur spécificité, ni même les définir de manière holistique.

2.1.2 Pour la recherche

Selon Cherqui et Peutot un élève *allophone* est un apprenant plurilingue :

> [C'est] 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 & Peutot, 2014 : 21)

Selon El Karouni, l'évolution de la catégorisation des apprenants est consécutive de l'évolution de la catégorisation didactique du français. Le changement de qualificatif était donc nécessaire au regard de la situation linguistique des apprenants pour qui le français n'est ni une langue

première ou une langue maternelle (LM), ni une langue étrangère (LE) :

> L'usage de cette lexie se justifiait en regard de situations où le français n'était, pour des raisons statutaires ou sociales, ni la LM, ni la LE de la majorité des locuteurs concernés. Cette LS est une langue étrangère […] tout en jouissant d'un statut privilégié. En outre, le FLS, tout en n'étant pas parlé dans le milieu familial, occupe une double fonction de scolarisation et de socialisation, et se rapproche ainsi du FLM (El Karouni, 2012 : 152)

Cependant, en recentrant la définition de l'a*llophone* sur la problématique linguistique, une faille sémantique est paradoxalement ouverte : l'élève allophone est celui qui parle une autre langue que le français. Or, en France (métropolitaine comme ultramarine), de nombreux enfants nés sur le territoire français correspondent à cette définition. Les catégorisations successives des apprenants allophones montrent, outre qu'un temps de réflexion et de dialogue (parfois sourd) entre le politique et la recherche est nécessaire, que « [n]ommer quelqu'un ou quelque chose donne à voir une vision de la réalité extralinguistique. » (Auger, 2019 : 25). Marchadour partage donc avec Auger le postulat que nommer l'autre c'est d'abord définir son altérité. Le terme *allophone* lui semble ostentatoire et renverrait à une conception de l'altérité qui dérangerait l'école et ses normes :

> […] par l'utilisation de ce terme désignant des enfants considérés comme des « autres » par ce qu'ils parlent (une « autre » langue) et ce qu'ils ne parlent pas (le français), nous acceptons et diffusons l'idée réductrice selon laquelle quiconque parle une autre langue que le français en contextes scolaires est un « allophone », et quiconque veut bénéficier du statut d'élève « ordinaire » se doit de ne parler que le français. (Marchadour, 2019 : 64)

Conséquemment, Marchadour remet en question l'emploi d'*allophone* dans sa dimension identitaire :

> Qu'entend l'Éducation nationale, qui utilise et véhicule ce terme, par le contraire d'« allophone », qu'elle ne nomme pas, qui est censé ne pas exister ? Francophone ? Gallofrancophone ? Orthofrancophone ? Français ? Élève « ordinaire » ? Ne serait-ce pas justement l'idée d'« élève » qui s'opposerait à celle d'« élève allophone » ? Élève tout court, c'est-à-dire celui qui est rentré dans l'ordre (linguistique) et pour ne faire voir que du même ? (Marchadour, 2019 : 70)

Pour Marchadour, l'institution scolaire cherche à gommer la singularité de l'apprenant pour le faire entrer dans des caractéristiques normées, tout en utilisant un terme qui montre ostensiblement son altérité. Finalement, la dénomination aboutit à une catégorisation floue recouvrant différents statuts toujours opposés à l'image dévoyée de l'élève français ordinaire. C'est ce qui apparait également pour Tersigni et Navone :

> Une telle catégorisation produit également une multiplication de différences et une constellation de statuts à l'intérieur d'une population scolaire présumée plus ou moins homogène (les « allophones ») ainsi qu'une séparation entre ce groupe et les élèves francophones de classe ordinaire. (Tersigni & Navone, 2018 : 120)

Pour notre part, nous ne partageons pas ce point de vue selon lequel le terme *allophone* soit utilisé pour « gérer les populations scolairement importunes » (Ebersold & Armagnague, 2017). En revanche, nous constatons que l'épithète désigne des apprenants dont les besoins pédagogiques diffèrent. Il est donc nécessaire pour l'intuition scolaire de (dé)nommer ces apprenants pour qu'ils bénéficient d'un appareillage didactique adapté et non pérenne[39], l'allophonie étant transitoire ou, tout du moins, une didactique adaptée à leurs besoins particuliers et évolutifs.

2.1.3 Élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et didactique inclusive

La démocratisation du système éducatif combiné à la massification de l'enseignement après la Seconde Guerre mondiale a abouti à des changements majeurs de la politique éducative que résument Lessard et Carpentier (2015). Ils observent trois grandes périodes de la politique éducative française : un temps de modernisation et de démocratisation (1945 et 1973), un moment de transition (1970-1990) vers l'institutionnalisation d'une nouvelle régulation éducative. C'est le second temps qui a fourni des cadres cognitifs à la politique éducative française actuelle – bien que la notion de besoin éducatif particulier (BEP) ait émergé progressivement au Royaume-Uni dans les années 1960 dans l'enseignement spécialisé (Woollwen, 2021).

La recherche en didactique combinée aux nécessaires adaptations du terrain aux mutations sociales et aux flux migratoires ont conduit à la mise en place de pratiques pédagogiques pour l'égalité des chances. C'est pourquoi, en 1975, la France adopte la loi Haby pour poursuivre le processus de démocratisation entamé par les lois votées sous Jules Ferry dans les années 1880. La loi Haby vise à assurer l'homogénéisation des contenus scolaires pour uniformiser les connaissances des élèves de France[40]. C'est « le collège pour tous ». En 1982, la loi Savary rompt avec l'égalitarisme du système éducatif pour plus d'équité et créé les zones d'éducation

[39] Il ressort de nos données que des élèves régulièrement scolarisés en France depuis près de 5 ans sont toujours considérés comme *allophones*. L'institution scolaire distingue désormais les EANA-NA pour « nouvellement arrivés » des élèves allophones scolarisés depuis plus d'un an.

[40] La loi Haby prévoit aussi la possibilité d'entrer à l'école primaire à l'âge de 5 ans, de favoriser la pédagogie différenciée (élèves en difficulté versus élèves forts). (Lessart, 2015)

prioritaires (ZEP)[41]. Le développement exponentiel des neurosciences conduit à l'émergence de la notion de « besoins particuliers » subordonnée à la conception de la qualité du système éducatif de la nation, gage de l'expression du mérite de chacun. Cette conception du système éducatif se donne pour objectif de développer des compétences cognitives plus étendues que les techniques de base (la mémorisation, le langage et le calcul) et permettant une un transfert des apprentissages pour former des individus capables d'évoluer dans un monde en mutation (sociale, technologique) rapide (Lessard, 2015). Ainsi, en 1989, la loi Jospin d'orientation sur l'éducation modifie le fonctionnement du système éducatif français et place l'élève, donc ses besoins, au centre de l'éducation. Dans le même temps, la mise en place des lois de décentralisation (1982) redistribue des pouvoirs et amène les établissements secondaires à une certaine autonomie : les collèges et les lycées deviennent en 1985 des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves[42]. La loi de 2005 accélère la scolarisation de tous et la loi du 26 juillet 2019 proclame le « renforcement de l'école inclusive pour les élèves en SH ». Pour Woollen, l'institution scolaire tarde à établir un classement lisible des BEP, ce qui retarde leur prise en charge sur le terrain :

> […] malgré leur entrée dans le code de l'éducation, les BEP ne constituent pas une catégorie administrative dans les politiques éducatives. Il n'existe en France aucune donnée statistique spécifique, seuls les élèves « en situation de handicap » sont systématiquement recensés (DEPP, 2019). Le handicap reste donc le principal référentiel d'action publique dans ce domaine (Woolen, 2021 : 60)

La difficulté à classifier les BEP relève sans doute du fait qu'ils peuvent être transitoires alors que la SH, qui peut être compensée, est pérenne.

Les apprenants allophones sont institutionnellement considérés comme des élèves BEP. Pour définir leurs besoins – suivant la logique du collège pour tous et de l'école au service de l'apprenant – une évaluation diagnostique est réalisée. Elle sert à « positionner » l'apprenant selon sa scolarisation antérieure, ses acquis initiaux en langue française et ses compétences scolaires (MEN-DEPP, 2019 :1). Cette évaluation est réalisée par le Centre d'information et d'orientation (CIO) ou le CASNAV. Le rapport 2019 de la DEPP en rappelle les modalités :

[41] La délimitation d'une ZEP devait se faire par l'identification de difficultés objectives rencontrées par les institutions scolaires d'un territoire donné et par la mobilisation de tous les partenaires du projet suivant le principe de « discrimination positive » (Lessard, 2015).

[42] En 2006, sous l'influence de la loi organique relative à la loi des finances (LOLF) (2001, 2005) est introduite l'évaluation de la performance dans le système éducatif ainsi que les notions d'obligation de résultats, d'efficacité et de qualité.

> Pour le second degré, les structures à l'origine du positionnement sont le centre d'information et d'orientation (CIO avec 29 % des cas) ou le centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV avec 29 %). (MEN-DEPP, 2019 :1)

Le test de positionnement réalisé dans une des L1/L2 de l'apprenant permet l'inscription éventuelle[43] en UPE2A :

> à l'issue de cette étape, l'élève est affecté à un niveau de classe en fonction de ses acquis scolaires antérieurs, à un dispositif en fonction de ses besoins spécifiques et à un établissement si possible en fonction de sa domiciliation. (*Evascol*, 2018 : 6)[44]

Gattolin souligne l'inégalité d'accès à l'UPE2A :

> jusqu'à présent, les élèves réintégrés au cursus ordinaire, ou qui n'ont jamais fréquenté d'UPE2A, bénéficient parfois d'un accompagnement complémentaire FLS ou FLSco d'une à trois heures hebdomadaires, assuré par un enseignant qualifié ou volontaire, en plus de l'emploi du temps commun. Mais cela dépend des moyens et de l'appréciation de chaque établissement, ce qui rend cet accompagnement aléatoire et précaire. (Gattolin, 2016).

Pour Mendonça Dias, les choix d'affectation relèvent davantage d'une vision administrative que pédagogique car « l'argument des compétences scolaires prévaut sur l'intégration sociale, notamment pour préserver un équilibre dans la charge de travail des enseignants. » (Mendonça Dias, 2020 : 55). Pour Armagnague-Roucher, l'accessibilité des élèves allophones se mesure davantage par l'importunité scolaire :

> Les élèves primo-migrants sont catégorisés par les acteurs institutionnels et scolaires comme "allophones" et la Loi de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 affirme leur nécessaire inclusion au titre de leur qualification en tant qu'élèves ayant des besoins spécifiques. (Armagnague-Roucher, 2019 : 65)

---

[43] En 2019, la DEPP observe qu'environ 90% des allophones entrant sur le territoire métropolitain sont « inclus » dans des dispositifs adaptés. Les 10% restants ne peuvent bénéficier d'une place en UPE2A parce qu'il n'y en a pas sur le territoire ou parce que le dispositif est complet : « 10 % des élèves allophones sont […] scolarisés en milieu ordinaire sans soutien linguistique, et ce pour l'une des raisons suivantes : manque de places, absence de dispositif dans la zone géographique de l'élève, attente d'une affectation. » (MEN-DEPP, 2019 : 2).

[44] Cette évaluation accroit le délai de la prise en charge des allophones : « entre deux semaines et plus de trois mois (11%) pour une prise en charge dans des dispositifs adaptés dans le secondaire » (MEN-DEPP, 2019 :2). L'étude *Evascol* montre que les affectations des élèves varient selon les académies et peuvent être ralenties :

> Les délais d'affectation varient fortement selon les académies, allant de deux semaines à un an, ce qui représente un frein considérable à la scolarisation. Les délais prolongés produisent de fait des déscolarisations qui dégradent les compétences scolaires déjà parfois fragilisées. (*Evascol*, 2018 : 6)

L'analyse d'Armagnague-Roucher nous intéresse car la sociologue étudie les jugements professoraux légitimant le soutien apporté aux élèves allophones et structurés par les visions de l'école inclusive inhérentes à la réglementation, aux jugements et aux pédagogies des professeurs, un statut paradoxal entre allophonie et inclusion consécutive de ce statut. Pour Armagnague-Roucher, « il n'existe aucune définition du besoin d'élèves désignés EANA » (*Ibid.* 69) car la Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 mentionne des « difficultés scolaires » ou que « l'élève allophone illustre une forte indétermination scolaire nécessitant une réelle individualisation de son parcours au titre de ses besoins éducatifs particuliers. » (*Ibid.* : 73)

Les dispositifs constituent la réponse institutionnelle aux BEP des allophones. L'approche pédagogique différenciée ne prend toutefois pas en compte de manière holistique les élèves concernés et les noie dans un groupe de référence. Cette prise en compte des élèves est statique et non dynamique.

2.1.4 Situations variables

La recherche a montré que l'appropriation d'une L2 nécessite trois à sept ans, selon les modalités de l'apprentissage et les facteurs cognitifs de l'apprenant. Germain et Seguin évaluent même le temps d'apprentissage pour la maîtrise d'une L2 à l'égal des locuteurs natifs, à des fins scolaires et à l'écrit, sept à dix ans (Germain & Séguin, 1998).

Bien que le MEN s'appuie sur la recherche[45], la scolarisation en UPE2A dure au maximum une année scolaire : « Sauf situation particulière[46], la durée de la scolarisation d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire » (MEN, 2012 : 8). Certes, le MEN préconise de poursuivre l'enseignement du FLS « autant que possible » au-delà de la prise en charge en dispositif spécialisé mais il apparait un décalage net entre la préconisation institutionnelle et les observations de la recherche en didactique des langues. De plus, on peut s'interroger sur le statut des élèves inclus en classes régulières après quelques temps de scolarisation en France. Le corpus constitué dans le cadre

[45] En 2012 on peut lire sur *Éduscol* (*Fiches repères*) :

> Les experts estiment à sept ans le temps nécessaire à l'acquisition d'une langue académique permettant de suivre des études supérieures et ce, pour des natifs, ce qui représente le temps des études secondaires prévu par le législateur. Le maintien strict dans un dispositif UPE2A, s'il ne peut excéder une à deux années en fonction du profil de chaque élève (scolarisé antérieurement ou non), doit cependant donner lieu à un véritable suivi de l'élève dans son parcours d'inclusion scolaire, sur au moins deux années à l'issue du dispositif, sous la forme d'un volet de soutien linguistique au français de scolarisation et d'un accompagnement éducatif (MEN-Eduscol, 2012, *Fiche repère n°10*).

[46] Deux ans pour les EANA-NSA.

de cette recherche confirme que certains sont considérés comme *allophones* par l'équipe enseignante après plusieurs années de scolarisation en France[47].

Depuis peu, la DEPP distingue deux « états » de l'*allophonie*. Les « allophones néo-arrivants » sont distingués des allophones déjà scolarisés :

> Cependant, la majorité des élèves (62 %) sont arrivés au cours de l'année 2017-2018 ; ce sont les néo-arrivants […] le flux des entrées est toutefois plus important en septembre : près de la moitié (47 %) des néo-arrivants sont positionnés à cette période […]. 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, 2019 :1)

Il apparait que les siglaisons EANA-NSA, EANA-PSA et les expressions « allophones néo-arrivants » visent à redéfinir la catégorisation allophone, centrée sur la question linguistique, qui ne reflète pas l'éventail des BEP de ces élèves. En effet, l'épithète *allophone*, institutionnellement choisie pour sortir des idéaux-types ou des considérations genrées, sociales et hiérarchiques et pour réorienter la didactique ne nous semble pas pouvoir signifier les besoins hétérogènes de ces apprenants.

2.2 Notre conception de l'élève allophone

Nous choisissons d'évoquer les apprenants allophones à la forme masculine sans qu'elle soit pour autant genrée. Il s'agit d'un format le plus neutre possible, sans *a priori* ethniques ni sans idées reçues sur la scolarité en fonction du genre qui nous semble le plus approprié à notre travail de recherche. Néanmoins, derrière le terme *allophone* se cachent des situations multiples, des compétences inouïes et/ou des difficultés majeures et le terme *allophone* conduit à ignorer la part psychologique de l'apprentissage d'une langue et, surtout, le répertoire linguistique pluriel. C'est ce que signalent Razafimandimbimanana et Traisnel :

> En utilisant le terme « allophone » pour désigner un élève plurilingue, on risque ainsi d'oublier (ou de faire oublier) qu'il s'agit d'un élève possédant de réelles compétences communicatives dans plusieurs langues y compris en français, langue en cours d'appropriation. Vue exclusivement à travers le statut d'« allophone », la situation linguistique de l'élève est effectivement appréhendée de manière lacunaire avec, encore une fois, une focalisation sur la langue du pays d'accueil. (Razafimandimbimanana & Traisnel, 2017 : 122)

[47] Nous renvoyons aux Annexes I –Tableau récapitulatif du temps de scolarisation en France et de l'affectation (affiliation en UPE2A *vs*/ et classe régulière) des élèves suivis au moment du recueil des données.

Au vu de notre corpus, un élève allophone arrive rarement sur le territoire français par le jeu d'un regroupement familial.

De plus, c'est un enfant qui subit une migration, même si cette dernière a été anticipée, voire préparée, par la sphère familiale. Ce déplacement familial a des causes économiques ou/et politiques ou/et religieuses. Vignier observe que les apprenants allophones sont, dans le secondaire français, majoritairement originaires de milieux populaires[48] car « issus, pour leur grande part, de famille à faible capital culturel et scolaire, avec des parents qui se situent à un assez bas niveau de qualification » (Vignier, 2013 : 79).

De surcroît, il apparait dans nos données que la situation personnelle des apprenants est extrêmement variable, souvent précaire et que si l'enfant évolue dans une famille qui appartenait à une classe sociale plutôt aisée[49] avant la migration la situation post-migratoire socio-économique s'est dégradée – sauf pour les enfants roms. Nous suivons ici Armagnague-Roucher – pour qui 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) parce que la situation sociale pèse assurément sur l'apprentissage, ne serait-ce que par le jeu de la carte scolaire (sur laquelle nous reviendrons).

En outre, un enfant allophone peut avoir fui son pays d'origine en famille ou seul – c'est alors un *mineur isolé* (MI), *mineur non accompagné* (MNA) tels AP13 et AP15 dans notre corpus.

Par ailleurs, l'élève allophone peut avoir transité par d'autres pays dans lesquels il a pu être scolarisé ou non (AP7) et avoir été en contact avec la langue française – dans un pays

---

[48] Pour Vignier :

> On peut aussi trouver dans les lycées internationaux […] des élèves dont les parents sont cadres, chercheurs en mobilité, et qui bénéficient d'un capital culturel qui peut être aisément réinvesti dans un plurilinguisme fondé sur la maitrise de la variété élaborée des langues auxquelles ils sont exposés dans les classes. Mais considérons que dans la doxa ordinaire, l'enfant de migrant est un enfant dont les parents relèvent de catégories sociales plutôt défavorisées. (Vignier, 2013 : 79-80)

[49] La circulaire de 2012 est accompagnée par une publication du MEN : « Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française », destinée à accompagner les personnels éducatifs. L'idée N°2 porte sur le capital scolaire des apprenants :

> Rappelons que les migrants sont généralement issus des couches les plus élevées de leurs sociétés d'origine, et que la mobilité européenne des cadres supérieurs et intermédiaires, aujourd'hui encouragée par l'ensemble des textes et des programmes de travail de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe gagne en puissance à côté de l'immigration économique « classique » issue des pays en voie de développement et des demandes d'asile engendrées par les conflits. https://cache.media.eduscol.education. fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf

francophone (dont le français peut ne pas faire partie des langues officielles) ou francophile (AP25, AP29, AP32, AP33, AP35, AP37, AP40).

Enfin, c'est aussi parfois un enfant qui n'a jamais été scolarisé antérieurement (il est alors nommé institutionnellement EANA-NSA pour « élève allophone nouvellement arrivé et non scolarisé antérieurement ») ou peu scolarisé antérieurement à sa scolarisation en France (EANA-PSA). Dans ce cas, l'enseignement dédié du FLS se double de cours d'alphabétisation ou de « mise à niveau » (AP4, AP19). Nous suivons ici Mendonça Dias qui observe que les « parcours de vie chaotiques, voire des conditions migratoires violentes » des allophones et notamment des EANA-NSA (Mendonça Dias, 2020 : 43) et montre que la double dénomination (allophonie et absence de scolarisation antérieure), en même temps qu'elle fait figure d'exception, cache ce qu'au Québec l'institution a choisi de nommer *sous-scolarisation* pour mettre en exergue les BEP des apprenants.

Dès lors, on voit que le qualificatif *allophone*, en 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) ainsi que leurs potentiels. Nous rejoignons ici Macaire, qui constate que si la langue est un élément clef de l'inclusion des allophones (au même titre que la culture), l'apprentissage dépend aussi d'autres éléments, interférents :

> Le parcours de scolarisation antérieure des élèves est un facteur non négligeable de l'accrochage scolaire de ceux-ci et les structures existantes ont bien du mal à les connaître et à les prendre en compte. Lorsque, par exemple, on a connu une école du par cœur, ou une éducation par le châtiment corporel, il est difficile d'entrer dans une autre pédagogie. Ainsi, l'inclusion potentielle de ces élèves est-elle 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)

Nous partageons également l'analyse de El Euch qui souligne le caractère psycholinguistique du concept de la bi-/plurilinguisme (facteurs cognitifs et affectifs) et les observations du rapport *Evascol* (2018) sur les parcours hétérogènes des allophones « en fonction des pays et des milieux socio-économiques de départ, des distances parcourues, des étapes (voulues ou forcées), des éventuels séjours dans des camps humanitaires et des ressources familiales disponibles » (*Evascol,* 2018 : 11).

Nous aussi suivons le parti-pris de Guedat-Bittighoffer pour qui les élèves allophones ont besoin de temps pour acquérir des compétences en langue cible et qu'il est nécessaire de leur éviter « le choc de la submersion » parce qu'il a des conséquences graves sur les apprentissages et leur motivation.

> Contrairement à ce qu'affirme l'institution scolaire, les élèves allophones scolarisés dans le système scolaire en France ne relèvent pas d'une approche immersive. Ils sont au contraire dans une situation de submersion. […] L'objectif d'une telle scolarisation, contrairement à l'immersion, n'est pas le bi-plurilinguisme mais au contraire l'assimilation, le monolinguisme. (Guedat-Bittighoffer, 2015 : 99)

Notre recherche ne porte pas sur ce « choc de submersion » mais il peut être un obstacle à l'apprentissage et c'est en cela que nous y faisons référence ici.

Enfin, la préconisation de Charpentier et Graffeuil, selon qui l'élève allophone nécessite aux enseignants d'ajuster leurs postures d'accueil et d'accompagnement, nous intéresse :

> Il est […] indispensable de prendre en compte les obstacles liés à la quantité d'années de scolarisation antérieure, à l'éloignement linguistique de la langue d'origine, avec alphabets et sens de lecture totalement différents, par exemple ; sans omettre les éventuelles difficultés de l'allophone dans sa propre langue, le tout possiblement freiné par les obstacles psycho-affectifs. (Charpentier & Graffeuil, 2016 : 90)

Au regard de la recherche, au vu de notre corpus et selon notre expérience professionnelle, il ressort que les apprenants allophones ont des besoins linguistiques particuliers mais, globalement, similaires s'ils ont été antérieurement scolarisés. Cependant, catégoriser ces apprenants par l'épithète *allophone* tend à recentrer leur spécificité sur l'ignorance du français. Cette catégorisation dissimule une réalité sociologique hétérogène, nie leur plurilinguisme et efface les obstacles didactiques[50].

2.3 Enjeux de la formation des enseignants

Avant d'aborder la mise en œuvre de la scolarisation des élèves allophones, il nous semble important d'évoquer la formation des enseignants et ses enjeux.

Les dernières études montrent que la France peine à se doter, malgré la professionnalisation progressivement mise en place depuis la création des IUFM dans les années 1990, d'un appareil de formation suffisamment efficace (Agacinski, 2018). Pourtant, les

[50] Nous utiliserons toutefois le terme *allophone* pour évoquer les élèves sur lesquels porte notre recherche parce que c'est la lexie utilisée par l'institution scolaire. Le terme est actuellement questionné par la recherche.

modalités de formation des professeurs ont été modifiées – parallèlement à la refonte de l'enseignement – comme la modification des épreuves de concours d'accès au professorat. Selon Sarré, il n'existe pas de référentiel spécifique des compétences de l'enseignant de langues (Sarré, CNESCO, 2019, en ligne). Pour Duguet et Molaix, l'efficacité des systèmes d'éducation repose d'abord sur les compétences professionnelles des enseignants. Elles observent les effets de la formation des enseignants du secondaire sur leurs pratiques pédagogiques et les quantifient à partir de l'analyse de l'enquête internationale *TALIS*[51]. Leur conclusion générale est plutôt accablante : « nos analyses nous conduisent à remarquer un faible rôle des variables liées à la formation initiale des enseignants, voire à un effet négatif de ces dernières sur certaines pratiques. » (Duguet & Morlaix, 2021 : 140), malgré leurs observations plus positives liées à la création des INSPE en 2019.

Pour notre part, il nous semble que la difficulté à former les enseignants tient du fait que la profession se charge de manière exponentielle de nouvelles fonctions, liées aux évolutions sociales et aux bouleversements sociétaux qui ne peuvent être précisément anticipés et qui requiert des compétences théoriques et des pratiques renouvelées.

2.2.1 Formation initiale

La formation des enseignants débute avant la passation des concours de recrutement. Si Macaire (2019, 2020) interroge la formation sur le plurilinguisme des enseignants stagiaires, Graveleau examine la formation des futurs enseignants en lien avec l'allophonie : « Concernant le master MEEF[52] (créé en 2013), très peu d'étudiant·es reçoivent une formation sur le public

[51] *Teaching and Learning International Survey* est une enquête internationale réalisée en 2013 dans 34 pays. Pour la France, un échantillon de 250 chefs d'établissement et d'une vingtaine d'enseignants au sein de chaque établissement a été tiré au sort par la DEPP. 3002 enseignants (répartis dans 204 collèges) ont répondu à un questionnaire en ligne (formation professionnelle ; nature des éléments inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel ; sentiment concernant la préparation à l'enseignement ; activités de formation, d'initiation et de tutorat au cours des douze derniers mois précédant l'enquête ; soutien reçu pour entreprendre ces activités et effets déclarés ; obstacles rencontrés).

[52] La formation des étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est actuellement dispensée dans les Inspé et l'obtention de la licence (ou d'un diplôme équivalent), leur permet d'accéder au Master MEEF au cours duquel se déroulent les concours de recrutement des enseignants. (https://www.devenir_enseignant.gouv.fr). Il existe également un parcours de préprofessionnalisation dès la deuxième année de Licence. Le Master MEEF repose sur des enseignements communs et structurés autour des valeurs de la République (enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations), des gestes professionnels (conduite de classe, prévention des violences scolaires) et des connaissances sur les parcours des élèves (processus d'apprentissage, orientation). Certains thèmes d'éducation, transversaux et sociétaux – telles la citoyenneté et la sensibilisation à l'environnement et au développement durable – sont abordés sans contextualisation ciblée puisque la formation des enseignants – qu'ils se destinent à exercer en maternelle, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée – et des conseillers principaux d'éducation (CPE) repose sur le principe égalitaire républicain :

allophone, alors même que le ministère publie des chiffres toujours en augmentation » (Graveleau, 2019, en ligne). De plus, le programme de formation des futurs enseignants ne connait pas de contextualisation ciblée, leur formation étant sensiblement équivalente d'une académie à une autre, par principe républicain. Or, la recherche a montré qu'on n'enseigne pas de la même façon selon le contexte de l'apprentissage. En zone rurale, en REP+, en métropole ou sur un territoire ultramarin par exemple, toutes ces situations d'apprentissage ont des particularités que les enseignants ne peuvent mettre de côté s'ils veulent « accrocher leurs élèves » (Macaire). Toutefois, avec le système actuel de nomination selon le mouvement national à gestion déconcentrée, la formation des professionnels de l'éducation ne peut être réformée : la nomination des enseignants (stagiaires et titulaires) étant le résultat conjoint de l'acquisition de points traduisant leur taux de réussite au concours, de leur situation administrative, de leur vœu de mutation[53] – et sans doute aussi par manque de temps et de moyens (Note de service n° 2019-161 du 13-11-2019, *BO*, 14 novembre 2019).

Au sujet de la formation spécifique des enseignants de langues dans le secondaire, il apparait une évolution des modèles de formation (application de modèles, de théories, de réflexion). L'enseignant de LCE est désormais un praticien réflexif autonome (Schön, 2011 ; Sarré, CNESCO, 2019, en ligne) bien qu'il ne valide pas un niveau arrêté du CECRL acquis au cours de cinq semestres de spécialisation à l'université. Sarré montre que la pratique réflexive catalyse le changement des démarches pédagogiques. De ces deux regards extrêmes – le premier, général, sur la formation dans l'enseignement primaire et secondaire et le deuxième, spécialisé sur le public allophone et sur l'enseignement des LCE – il transparaît que la formation des personnels demeure verticale.

2.2.2 Formation continue

La formation dite *continue* répond aux besoins que les enseignants peuvent rencontrer et accompagne les renouvellements de pratiques. Nous allons d'abord évoquer les offres de

Depuis sa création, en 2013, le master MEEF est le master dédié à la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Diplômante et professionnalisante, cette formation concerne tous les futurs enseignants, qu'ils se destinent à exercer en maternelle, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée, ainsi que les futurs conseillers principaux d'éducation (CPE). (https://www.devenir enseignant.gouv.fr).

[53] Les stagiaires sont nommés pour une année scolaire dans leur académie de rattachement puis font des vœux qui se traduisent par des points attribués qui fluctuent selon le vœu géographique, la disponibilité de postes - en fonction des besoins des académies selon les projections d'ouvertures et de fermetures de classes ainsi que des postes (non) pourvus.

formations puis nous nous arrêterons sur ce qu'en dit la recherche – nos données montrant une disparité entre les pratiques des enseignants selon le lieu de recueil[54].

Depuis les réformes des années 2000, la formation continue des enseignants est supervisée par les rectorats qui plébiscitent les formations selon deux principales instances : un champ de formations en présentiel – le plan académique de formation (PAF) – et une banque de données dématérialisées – M@agistère. Le PAF permet d'actualiser les compétences professionnelles des enseignants et de développer leur pratique réflexive :

> Le plan académique de formation (PAF) doit répondre de manière très concrète aux besoins et réalités que les personnels rencontrent au quotidien dans l'exercice de leur métier. Il leur permet de s'adapter aux nouvelles exigences de leur profession ainsi que d'actualiser leurs connaissances tout au long de la carrière.
> Toute démarche d'élaboration d'un PAF prend en compte les étapes suivantes :
> -recueil et analyse des besoins de formation en fonction des priorités nationales, du projet académique et des attentes des personnels ;
> -définition des priorités académiques ;
> -élaboration des réponses de formation ;
> -réalisation du PAF ;
> -évaluation. (*Éduscol-éducation*, en ligne)

Le PAF s'adosse à l'expertise des CASNAV[55] sur lesquels nous reviendrons *infra*. Pour autant, l'étude *Evascol* (2018) montre qu'il y a des disparités selon les territoires :

> L'accès des professionnels aux formations continues, notamment celles organisées par les CASNAV, s'avère inégal et s'appuie sur des moyens qui varient considérablement selon les académies, l'implantation des formateurs CASNAV sur le terrain et les statuts des enseignants (*Evascol*, 2018 :8)

Graveleau a établi un état des lieux du réseau des CASNAV-CAREP[56] à partir des Circulaires de rentrée des académies et des sites internet de chaque CASNAV. Cet état des lieux montre de grandes variations sur le territoire métropolitain et ultramarin sans toutefois refléter précisément la prise en charge effective des élèves allophones dans les départements français :

> Nos conclusions restent pleines de précautions, puisque tous les documents ne sont pas publiés : n'oublions pas que les DSDEN et les CASNAV sont libres de rendre publiques les notes de service, ou non (Graveleau, 2019c : 28)

[54] Nous renvoyons ici à la Partie III portant sur l'analyse des données.
[55] Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).
[56] Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs – Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire.

Graveleau indique que le CASNAV de Nancy-Metz – en lien avec notre recherche – est unique du fait qu'il ressence des ressources pour des publics scolaires fléchés (allophones ; du voyage ; EP) :

> Le site a la particularité d'être un CASNAV-CAREP[57], seul exemple dans les 30 académies. Il s'agit véritablement d'un centre de ressources, dans ses locaux mais aussi sur internet. Le site est donc particulièrement riche, les documents ont principalement été construits en 2014, mais la mise à jour est permanente. (Graveleau, 2019c : 4)

Le CASNAV-CAREP de Nancy-Metz met en effet à disposition des outils et une veille documentaire pour faciliter les échanges entre professionnels pour diffuser aisément des ressources dans le domaine du FLE / FLS / FLSco.

Néanmoins, pour Delahaie et Canut, les documents didactiques disponibles dans les CASNAV restent difficilement accessibles : « La plupart des nombreuses ressources conçues par les CASNAV, par exemple, sont disponibles sur les sites internet des différents CASNAV mais ne font pas l'objet d'un recensement centralisé, ce qui en rend la recherche difficile. » (Delahaie & Canut, 2018 :166). Surtout, la mise en exergue institutionnelle du PAF à chaque rentrée occulte toutefois l'hétérogénéité des ressources disponibles. Duguet et Morlaix montrent la « profusion de ressources pour se former » (Duguet & Morlaix, 2021 : 133) : PAF et formations d'initiative locale dans les établissements, M@gistère, Canopé, Cercle de recherche et d'action pédagogique (CRAP-Cahiers pédagogiques), Groupement français d'éducation nouvelle, Institut coopératif de l'école moderne, CARDIE (cellules académiques de recherche, de développement, d'innovations et d'expérimentations). Cette multiplicité de ressources sous différents formats est difficilement lisible, ce qui expliquerait pourquoi les professionnels de l'éducation ne s'en emparent pas bien que Tardy *et al.* Montrent, au contraire, que des enseignants restent actifs dans leur formation (Tardy *et al.*, 2019). Pour notre part, il apparait que l'hétérogénéité des ressources (d'ordres pratique, didactique et réflexif) montre que, d'une part, l'institution scolaire se réinvente depuis les années 1970 et que, d'autre part, la nécessité de former les enseignants pour une meilleure réussite scolaire des élèves fait consensus. En revanche, la multiplicité des ressources ne permet pas toujours aux enseignants de l'investir. De plus, l'institution scolaire ne peut résoudre certaines problématiques individuelles. Il arrive en effet que certains professionnels n'aient pas conscience de leurs besoins, comme le montrera l'analyse de nos données, parce que leur pratique est restée calquée sur leur formation initiale. Ils peuvent également avoir des représentations erronées et stéréotypées, notamment au sujet

[57] Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage et Centre Académique de ressources pour l'Éducation prioritaire.

des allophones comme le signalent Potot (2020) et Stratilaki *et al.* (2020) et comme le montrent nos données. Les enseignants expriment également des attentes au travers de leur vécu, parfois sans analyse distanciée qui conduit, elle, à l'expression de besoins. Les professeurs peuvent également exprimer des attentes liées à des événements imprévus – comme l'arrivée d'élèves allophones en cours d'année – qui fragilisent leur pratique professionnelle, produisant alors une attente forte vis à vis de l'institution.

Nous relevons, au vu de notre expérience professionnelle, un second écueil : le PAF donne la priorité aux personnels déjà en poste spécifique[58]– peut-être par nécessité budgétaire – ce qui retarde la formation des personnels éducatifs. On peut s'interroger sur le fait que les prises de fonctions ne soient pas accompagnées d'une formation en amont [59] ou sur l'hésitation à former les enseignants sur une problématique qu'ils ne sont pas susceptibles de rencontrer dans leur poste. En effet, la formation, même ciblée, peut ouvrir à d'autres champs de réflexion et accroitre ainsi le répertoire didactique des enseignants.

Enfin, dans le secondaire français, quelle que soit la discipline d'enseignement la formation continue est « laissée à la discrétion des enseignants, jugée peu utile par eux » (Chaix, 2014 : 74). Selon les textes institutionnels, la formation est en effet un droit et ne relève pas des obligations de services. Ainsi, le statut général des enseignants (loi 84-16, art. 34) indique que « Le fonctionnaire en activité a droit : […] au congé de formation professionnelle ». L'article L912-1 du *Code de l'éducation* indique que « Leur formation (…) prépare [les enseignants] à l'ensemble de [leurs] missions » (Code, de l'éducation, L912-1) et le Décret 2007-1470 du 15 octobre 2007 « relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État » expose que « Les actions de formation professionnelle peuvent être entreprises soit à l'initiative de l'administration, soit à celle du fonctionnaire » (Décret 2007 -1470-1, 15 octobre 2007), mêle si l'article 7 prévoit que «Les fonctionnaires peuvent être tenus, dans

[58] Par exemple la formation visant l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI) est « réservée aux enseignants déjà en poste (« enseignant exerce dans les unités, dispositifs ou classes prévus par les textes réglementaires et correspondants au parcours de formation. » (MEN-Éduscol, 2020 en ligne).

[59] Par exemple, pour les enseignants de FLS, en 2002 il apparaît (nous soulignons) que les enseignants *affectés dans les classes spécifiques ne disposent pas a priori des compétences nécessaires* sont formés, certes *le plus rapidement possible*, après être affectés sur des postes spécifiques, comme nous l'expliquions supra. Il s'agit en quelque sorte d'une formation compensatoire permettant *d'acquérir des éléments de formation indispensables* :

> Si les enseignants affectés dans les classes spécifiques ne disposent pas a priori des compétences nécessaires à ce type d'enseignement, les recteurs et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale doivent veiller le plus rapidement possible à leur permettre d'acquérir des éléments de formation indispensables et à leur procurer un suivi pédagogique, en s'appuyant sur le savoir-faire des CASNAV en la matière (MEN, BO, 25.02.2002)

l'intérêt du service, de suivre des actions de formation continue prévues au 2° de l'article 1er » (Décret 2007-1470-7, 15 octobre 2007). Toutefois, l'article 9 du même décret borne cette possibilité dans le cadre du temps de service (Décret 2007-1470-9, 15 octobre 2007). Ce statut de la formation continue explique peut-être l'hétérogénéité de l'offre selon les territoires. En REP/REP+ cependant, la formation est obligatoire. Elle est organisée de manière verticale selon les prescriptions des Recteurs, comme le stipule la Circulaire n° 2014-077[60] parue au *BO* du 4 juin 2014 (nous soulignons) :

> Il s'agit, d'une part, de reconstituer au niveau académique une force de formation qui fait défaut depuis plusieurs années et, d'autre part, de favoriser l'accompagnement dans le réseau même des démarches et travaux en fonction des demandes et des besoins qui devront être formalisés dans le projet de réseau.
>
> Pour reconstituer cette force de formation, *les recteurs* ont d'ores et déjà désigné, pour la rentrée 2014, 90 formateurs qui suivent une formation de formateurs organisée par la Dgesco, l'Esen et l'Ifé avec l'appui d'universitaires. Ils devront désigner un nouveau contingent en vue de la rentrée 2015.[…]
>
> Dans les Rep+, *au moins trois jours de formation annuels* devront être réalisés. On veillera à l'articulation des plans de formation du premier et du second degré pour permettre des formations interdegrés notamment sur le cycle de consolidation. *Des modules spécifiques de formation continue* seront *progressivement développés* et proposés sur la plateforme M@gistère. (Circulaire n° 2014-077, en ligne)

Plus spécifiquement, pour les enseignants de FLS et les professeurs qui ont dans leur classe des élèves allophones, la circulaire de 2012 constitue toujours le texte de référence :

> […] Un ensemble de ressources est proposé pour aider les maîtres à organiser l'accueil, faciliter la prise en charge de cet enseignement et en permettre l'évaluation. Ces documents sont disponibles par téléchargement, sur le site Éduscol :

[60] Chaque réseau sera invité à établir un projet de réseau qui précise l'analyse de la situation sur la base des données disponibles et des autoévaluations conduites, les principaux objectifs visés relativement aux apprentissages attendus des élèves. Ce projet et les projets des écoles et du collège s'articulent. La durée de ces documents de pilotage a vocation à converger. Le projet de réseau précise les actions retenues pour atteindre les objectifs. Il est adopté par les conseils d'école et le conseil d'administration du collège. Le référentiel pour l'éducation prioritaire constitue un repère essentiel pour aider à la construction du projet. Le projet précisera notamment comment se met en place l'accueil des moins de trois ans, comment est mis en œuvre « plus de maîtres que de classe » et l'accompagnement continu des élèves de sixième. Il précisera les modalités de pilotage et de fonctionnement du réseau ainsi que les besoins de formation mis en évidence. Il explicitera enfin la manière dont l'action conduite sera régulièrement évaluée et valorisée. Il est attendu de tous les Rep+ préfigurateurs un projet pour fin juin 2015. Pour tous les autres réseaux établis ou confirmés en 2015, ce projet est attendu pour décembre 2015. Dans tous les cas, le projet sera valable quatre ans. Il sera régulièrement actualisé et revu intégralement pour la rentrée 2019. (Circulaire n° 2014-077)

> - *un document d'accueil, décrivant le système éducatif en France,* destiné aux élèves et aux parents, traduit en plusieurs langues, *mis à disposition des écoles, des établissements,* des services publics concernés et des réseaux associatifs ;
> - *un document pédagogique et didactique*, destiné à aider les enseignants des classes accueillant des élèves allophones arrivants ;
> - *un outil d'évaluation* référé aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, au cadre européen commun de références pour les langues, et aux grilles de références, permettant de préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires. Le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe constitue également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister. (Circulaire 2012-141 du 2-10-2012)

L'évocation de « l'ensemble de ressources » apparaît, somme toute, modeste au vu des difficultés rencontrées par les enseignants selon les derniers travaux de la recherche sur ce thème et les derniers rapports commandités par l'institution.

2.2.3 « La formation des enseignants au cœur du changement »[61]

La formation des enseignants, on l'a dit, constitue un point de vigilance de l'institution scolaire puisqu'elle apparait comme l'un des leviers essentiels pour rendre l'école plus efficace. La recherche interroge les modalités de formation, notamment parce que les enjeux territoriaux ne peuvent pas être ignorés alors que l'école est, par ailleurs, le réceptacle privilégié de l'égalité républicaine. Par exemple, Chaix (2014) interroge la mise en œuvre locale des ambitions nationales en matière de « formation continuée et de formation continue », Auverlot propose une analyse diachronique des réformes à partir des Rapports sur l'Éducation nationale qui ont fait date pour la réforme de l'école et Raulin (2016) explique la difficulté de l'école à se renouveler en profondeur.

Chaix examinant les grands principes de la formation des enseignants préconise une formation professionnalisante et encadrée par la recherche. Pour Chaix la *formation initiale* doit être poursuivie pour constituer une *formation continuée* puis une *formation continue* au long de la carrière des professionnels de l'éducation : « la formation continue est tout aussi – voire plus – importante que la formation initiale, dont la finalité serait précisément de former des

[61] Macaire, 2019 : 81.

"professionnels" capables d'analyser leurs pratiques et d'identifier eux-mêmes leurs besoins en formation. » (Chaix, 2014 : 74). Pour ce faire, Chaix propose une formation réflexive continue et accompagnée au niveau local – à défaut de pouvoir institutionnellement l'organiser – valorisée par les chefs d'établissement et les inspecteurs du second degré, s'appuyant sur les réseaux des conseillers pédagogiques et des formateurs des Inspé et des CASNAV, donc de « jouer des différentes échelles d'intervention – académie et départements, bassins et réseaux, établissements et écoles – en fonction des besoins. » (Chaix, 2014 : 75)

Auverlot observe à partir des *Rapports* Legrand (1981), Merieu (1998) et Thélot (2004) que « chaque fois que les gouvernements successifs ont cherché à faire évoluer les missions des enseignants en même temps que le système éducatif, ils n'y sont pas parvenus » (Auverlot, 2014 : 105). Aussi Auverlot estime-t-il que les réformes ont été inopérantes parce que les évolutions du système éducatif et de la formation des professeurs se sont inscrites dans le cadre existant. En effet, dans le secondaire, le décret de 1950 qui régit le statut des enseignants et qui constitue le texte liminaire encadrant la mission des enseignants, porte sur les *maxima* de service des fonctionnaires et non sur leurs missions[62].

Dans le cadre plus spécifique de l'enseignement dédiés aux allophones, l'analyse de Macaire nous intéresse. Elle questionne globalement une approche de la formation et interroge deux niveaux : le niveau *top down* et le niveau *bottom up*. Pour Macaire, la formation verticale et diachronique doit être repensée pour être plus efficace. La formation doit être pensée comme un dispositif dynamique, mettant les acteurs au centre, par leur expérientiel et leur capacité de former un collectif « tant au début qu'au cours de leur activité professionnelle. » (Macaire, 2020 : 3). Pour Macaire, il n'est pas « tenable de penser la formation dans une logique *top down*, celle de l'institution qui préconise par ses *programmes*, ses *structures* ou ses *ressources* […] » (*id*.). Macaire constate que la formation des enseignants, incomplète et inopérante, est due à la combinaison de deux facteurs. D'une part, la formation des formateurs est construite sur le

[62] La circulaire du 23 mai 1997 intitulée *« Les missions du professeur en collège, en lycée général, technologique, ou au lycée professionnel »* est assortie d'une introduction précautionneuse :

> Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs. Pour autant, l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires.
>
> Les compétences citées ne sont pas exclusives de compétences plus spécifiques. Par ailleurs, elles ne peuvent être totalement acquises en fin de formation initiale et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue. » (Circulaire 97-123, 23 mai 1997)

même modèle prescriptif vertical, inopérant. D'autre part, la recherche française en didactique ne s'est pas assez emparée du sujet, laissant ainsi des champs inexplorés :

> Le constat d'une incomplétude en formation en matière de contribution efficace au développement professionnel des acteurs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation est issu, pour une large part, à la fois de la culture de la formation de formateurs en France et des typologies de recherches actuellement développées. Le fait que recherche et formation ne soient guère pensées conjointement, surtout pour ces publics, écarte certains objets qui feraient sens pour engager un déplacement des acteurs en tant que professionnels, voire en tant que personnes. (Macaire, 2019 : 81)

Macaire postule que les acteurs de la recherche et de la formation doivent travailler conjointement pour renouveler la formation des professionnels de l'éducation. Nous partageons ce parti-pris, d'abord parce que les enseignants rencontrés pour réaliser notre recherche nous ont témoigné en aparté de leur dénuement face à un public allophones et parce que notre recherche est née de cette incomplétude.

Jacobs propose aussi de renouveler la formation des futurs enseignants après son enquête portant sur les représentations et discours d'étudiants en Suisse, à propos de pratiques pédagogiques observées ou vécues sur leur lieu de stage. Elle préconise de former les futurs enseignants afin qu'ils puissent prendre de la distance avec les explications culturalistes ou psychologiques discriminatoires des enseignants en activité qui les reçoivent dans leur classe, afin de consolider l'enseignant dans son rôle généraliste, plutôt que de chercher des réponses externes aux difficultés rencontrées en classe par les élèves allophones (Jacobs, 2018). D'autres études au niveau européen notamment ont été réalisées pour mieux comprendre les phénomènes à l'œuvre dans la construction et l'analyse d'indicateurs *ad hoc* typologiques. Elles montrent que l'organisation structurelle scolaire favorise la différenciation mais qu'elle a un contrepoint cloisonnant, voire ségrégatif (Demeuse & Baye, 2008) puisque les mécanismes mènent à une iniquité sociale et scolaire – que nous ne développons pas ici pour ne pas nous éloigner de notre sujet.

Dans le *Guide de formation* portant *sur La prise en compte du plurilinguisme dans l'inclusion scolaire* Nicolas *et al.* préconisent un renouvellement du parcours de formation :

> Nous considérons que ce type de formation doit s'inscrire dans le parcours de formation de tout enseignant (et plus largement, de tout professionnel concerné par ces questions) car la problématique du plurilinguisme traverse tous les enseignements et le français de scolarisation concerne tous les élèves. (Nicolas *et al.*, 2020 :4)

Les travaux de Nicolas *et al.* font état d'outils et d'une démarche d'intervention. La recherche didactique axée sur la question du plurilinguisme est ici au service de la pédagogie, la recherche au service de la formation. Nous formulons l'hypothèse que la recherche, dans ce domaine, prend appui sur des corpus issus de l'observation des apprenants et nécessitant de rendre compte des choix et des présupposés des acteurs de l'éducation. En plaçant les apprenants au cœur de leur appropriation des langues, la recherche leur donne le pouvoir d'accéder au savoir, ce que la formation – sous forme de recherche-formation (Behra & Macaire, 2018 ; Macaire, 2019) – peut accompagner.

2.4 Pour faire le point

Dans ce chapitre, nous avons défini le public cible de notre recherche. Cela nous a conduit à évoquer notre conception de l'élève allophone. Cette dernière relevant d'une catégorisation multi-référencée, il nous a paru important d'interroger les enjeux de la formation des enseignants.

L'analyse de l'évolution diachronique de la catégorisation allophone et du paradigme dans les circulaires et les rapports institutionnels montre que l'épithète *allophone* a été choisie pour réorienter la didactique afin de sortir des idéaux-types ou des considérations ethniques et sociales. Cependant, en recentrant la problématique sur des besoins linguistiques, le terme ne permet pas de rendre compte des besoins hétérogènes des apprenants dont le français n'est pas la langue de la maison – ni dans leur globalité, ni dans leur spécificité. Nous suivons ici le constat de Macaire en cela que, la langue est un élément clef de l'inclusion au même titre que la culture. L'inclusion réussie dépend aussi d'autres éléments tels que la scolarité antérieure, le parcours de l'élève, la temporalité de l'apprentissage.

Cette réflexion nous a amené à aborder la formation des enseignants, du point de vue de son offre mais aussi selon ses enjeux. Nous avons constaté que la recherche en didactique et les rapporteurs sur le terrain concluent à un nécessaire renouvellement des pratiques enseignantes, donc de la formation – initiale et continue – des acteurs de l'école, visiblement mal adaptée aux besoins actuels des élèves et des besoins immédiats des enseignants eux-mêmes. Ces attentes sont elles-mêmes liées aux contextes d'enseignement qui ont beaucoup évolué au gré des mobilités, dont les flux migratoires (Chaix, 2014 ; Agacinski, 2018 ; *Evascol,* 2018 ; Macaire, 2019 ; Sarré, CNESCO, 2019 ; Duguet & Morlaix, 2021).

I-3. Mise en œuvre de la scolarisation des élèves allophones depuis 1970[63] dans le système scolaire français

En France, le primaire est envisagé distinctement du secondaire (même si le Cycle 3 débuté en CM1 se poursuit en 6e) qui englobe lui-même le parcours au collège puis au lycée[64]. Pour contextualiser notre recherche, nous exploitons des rapports institutionnels qui englobent les deux niveaux du secondaire français, soit le collège et le lycée (général ; technologique ; professionnel). Dans la mesure du possible, nous distinguerons les données éclairant la situation des allophones en collège ici.

Depuis 2014, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) répertorie annuellement le nombre d'EANA et « Le champ de l'enquête regroupe tous ces élèves allophones nouvellement arrivés du CP jusqu'à la terminale, sans condition d'âge, qu'ils soient scolarisés ou en attente d'une scolarisation. » (MEN-DEPP, 2019 :1).

Au moment du recueil de nos données (année scolaire 2015-2016), 52500 élèves allophones (MEN-DEPP, 2015) étaient répertoriés dans l'enseignement public sur le territoire français (hors Mayotte et Guyane) – ce qui représentait toutefois moins d'1% du nombre d'élèves scolarisés dans le secondaire. Delahaie et Canut remarquent qu'« [e]n 2017-2018, le système scolaire français a accueilli, du primaire au lycée, 60 700 élèves allophones nouvellement arrivés, soit une proportion de 6,2 EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) pour 1000 élèves de l'ensemble de la population scolaire française » (Delahaie & Canut, 2018 : 157).

En 2019, selon la DEPP, « 64 350 jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde ont été scolarisés en école élémentaire, en collège ou en lycée […] près de 9 sur 10 bénéficient d'un soutien linguistique, la plupart du temps dans des unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants » (MEN-DEPP, 2019 :1). Brun et Le Caignec précisent que « Par rapport à l'année scolaire 2016-2017, le nombre d'élèves scolarisés recensés par l'enquête a progressé (+ 3 677 élèves, soit + 6,1 %[65]). » (Brun & Le Caignec - MEN-DEPP, 2019 : 1). On peut préciser qu'en 2017-2018, pour 1 000 élèves scolarisés dans le premier ou le second degré, 6,5 sont allophones et 27 110 étaient

[63] 1970 est une date clef. Nous renvoyons à l'étude *Evascol* publiée en 2018 pour les éléments historiques antérieurs à 1970.

[64] L'instruction est obligatoire en France jusque seize ans, ce qui correspond théoriquement à la classe de seconde.

[65] Cette augmentation est en partie due au département de Mayotte. Hors Mayotte, la progression est de + 2 267 élèves, soit + 3,8 % seulement. (MEN-DEPP, 2019 :1)

scolarisé au collège et 6 855 au lycée, ce qui représente 0,87 % des collégiens et 0,32 % des lycéens (chiffres MEN-DEPP 2019). Il apparait une augmentation exponentielle du nombre d'apprenants allophones en France. Elle s'explique par « les récentes arrivées de familles fuyant conflits et désordres politiques dans leurs pays ou région d'origine ainsi que l'appauvrissement économique, [qui] ont conduit à une augmentation significative du nombre d'EANA » (Mendonça-Dias & Rigoni, 2019 : 49).

3.1 Dispositif législatif de la double inscription

Le *dispositif* est un cadre d'enseignement adapté à des besoins. La lexie remplace le mot *classe* qui a le sens de « structure fermée ». Le terme *dispositif* désigne une classe passerelle vers la scolarisation régulière. Au *niveau macro ou méso*, il s'agit d'un mode d'organisation – défini par des ressources de mises en œuvre – qui se distingue de la *division* car les apprenants fréquentent l'UPE2A (au maximum pendant une dizaine d'heures hebdomadaires) et sont affiliés dans une classe (*division*) en lien avec leur âge.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école réaffirme la nécessité de promouvoir une école inclusive pour tous. Aussi les élèves bénéficient-ils d'un emploi du temps adapté à leurs compétences et personnalisé (*niveau micro*) par le professeur référent chapeautant le dispositif. L'enseignant référent fait le lien entre les élèves et les enseignants de la division dont ils dépendent pour pouvoir les affilier dans certaines disciplines (parfois dans un niveau moindre de la division dont ils dépendent) puis, progressivement, dans les cours réguliers. Ce fonctionnement n'est toutefois pas en vigueur dans l'ensemble des UPE2A, les établissements étant assez autonomes dans leur organisation d'autant que l'institution préconise une « inclusion » rapide en cours ordinaires sur laquelle nous reviendrons *infra*. Pour certains chercheurs, le dispositif UPE2A apparait comme hermétique, voire étanche, et contraignante. Pour Armagnague *et al.* l'UPE2A est un espace clos, un espace « producteur de "scolarités contraintes" ». Pour elles, le dispositif est 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).

Au niveau sémantique, le terme *dispositif* a pour proxémie paradigmatique les notions d'*intégration* et d'*inclusion*[66]. L'objectif de l'inclusion diverge de celui de l'intégration car avec la politique éducative de l'*inclusion*, l'école s'adapte à l'élève alors que dans l'école intégrative, c'est lui qui compose avec le système éducatif normé. Cette dichotomie est exposée dans le *Rapport annuel des Inspections générales* 2009 (nous soulignons) :

> Dans une *optique d'intégration, les groupes* qui entrent à l'école *doivent s'adapter à la scolarité disponible*, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et *les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés* mis en place pour ces élèves (programmes spécifiques, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés, etc.). Les facteurs du contexte éducatif et de l'enseignement qui limitent la participation et l'apprentissage de tous, ne sont pas modifiés, mais *restent en l'état*.
>
> **Dans le cas de l'inclusion, au contraire, l'objectif prioritaire est *de transformer les systèmes éducatifs* et les écoles afin de les rendre capables *de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves***. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles***, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève,*** quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage. (*Rapport annuel des Inspections générales*, 2009, 19-20).

Dans la Circulaire 2002-100 du 25 avril 2002 portant sur la création des UPE2A le paradigme *inclusion* désigne le processus qui vise la prise en compte des BEP des élèves. Le principe inclusif pour les élèves allophones repose alors sur une double inscription. Pour notre part, nous relevons ici un glissement de sens entre le principe (la double inscription avec affiliation dans une classe régulière) et ses effets (une didactique inclusive). C'est pourquoi nous mettons le terme « inclusion » entre guillemets lorsque nous l'utilisons désormais au sens institutionnel nous lui préfèrerons le terme *affiliation.*

La Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 portant sur l'*Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, prescrit une transformation dans la scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants, passant de l'*intégration* à l'*inclusion* et fixe les conditions de

[66] La Circulaire du 30 mars 2006 portant sur les Réseaux ambition réussite (RAR), reconnaît la diversité des élèves et des voies de réussite qui leur sont proposées et préconise une *individualisation* de leur parcours afin d'encourager leurs talents. L'individualisation n'est pas une modalité de remédiation aux difficultés que rencontre un élève, mais une modalité d'enseignement, en lien avec le travail des compétences.

scolarisation en UPE2A (« souplesse » et « personnalisation des parcours », y compris pour les élèves « âgés de plus de 16 ans ne relevant pas de l'obligation d'instruction »). Auparavant, ces élèves étaient affiliés progressivement alors que « Dorénavant, les élèves, membres à part entière d'une classe ordinaire, relèvent non plus seulement des enseignants qualifiés en français langue seconde (FLS) qui les accompagnent dans le cadre de dispositifs modulaires, mais d'une prise en charge par l'ensemble de la communauté scolaire » (MEN-Eduscol, 2016 : 3). Le rapport cite Tremblay qui définit l'*inclusion* en termes d'actions (nous soulignons) :

> L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et *surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève*. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une *différenciation, d'adaptations* et de *modifications* raisonnables qu'il convient de justifier. (Tremblay, 2012, cité par MEN-Éduscol, 2016 : 4)

En 2016, le site MEN-Éduscol propose des *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*, notamment des outils pour « accompagner l'inclusion des élèves allophones » et un lien vers les « Cellules d'accueil départementales de l'École inclusive » :

> Le premier document « Repères sur l'inclusion des EANA » développe des préconisations relatives au projet d'école ou d'établissement ainsi qu'au pilotage départemental et académique.
>
> Le second document « Repères sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire - Développer des pratiques de différenciation pédagogique » s'adresse tout particulièrement aux enseignants afin de les guider dans l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques. (MEN-*Éduscol*, 2016, en ligne)

Le nombre d'enfants allophones ne cesse d'augmenter, en lien avec les flux migratoires – liés à des causes économiques, politiques ou religieuses. L'école doit adapter ses pratiques à ces enfants aux BEP. Si elle préconise désormais le modèle inclusif, cela n'a pas toujours été le cas.

3.2 Panorama de l'accueil des élèves allophones en France métropolitaine (1970-2020)

Notre recherche portant sur des collégiens scolarisés dans le secondaire public français, nous choisissons de borner notre analyse diachronique des dispositions mises en œuvre pour scolariser les allophones entre 1970 et 2020[67].

Selon 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 : 9). La Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 portant sur les *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers* marque le début du renouvellement de l'enseignement. Elle rationalise une centaine d'initiatives locales et expose les modalités d'organisation de l'enseignement quand « les enfants non francophones représentent une forte minorité voire la majorité de la population d'une école ». En 1970, l'ouverture de la classe spécialisée est circonscrite à plusieurs éléments : le nombre d'enfants étrangers – qui pèse sur l'apprentissage « par imprégnation naturelle » – leur âge : lorsque le nombre d'étrangers n'excède pas quatre ou cinq par classes et qu'ils sont très jeunes[68] » (Circulaire n°IX-70-37, 1970). À partir de quatorze ans, les enfants sont scolarisés dans une classe de *l'Amicale pour l'enseignement des étrangers*[69] ou dans une classe de fin d'études avec aménagement d'un tiers-temps consacré à l'apprentissage du FLS. La Circulaire n°IX-70-37, 1970 préconise de tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants :

> Encore faut-il noter que ces étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène, et que la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socio-culturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure etc., chaque cas devant être considéré individuellement. (Circulaire IX-70-37, 1970)

En 1971, un bureau chargé de piloter les dispositifs au niveau national et le premier CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) sont créés. Les CEFISEM[70] sont des « sections pédagogiques d'écoles normales [qui] ont vocation à

[67] Nous renvoyons aux Annexes I, Tableau récapitulatif des circulaires et leurs mots-clefs (thème ; mise en œuvre ; objectifs).

[68] Des enfants de sept à treize ans.

[69] *L'Amicale pour l'enseignement des étrangers* est une association (de la loi 1901) issue de *l'Amicale des cours péri et postscolaires pour les ressortissants des pays en voie de développement* fondée en 1961 par S. Hessel, directeur de la Coopération. Sa mission d'enseignement est composée de spécialistes de l'enseignement intensif du français, principalement membres de l'enseignement public en service détaché.

[70] Ils seront institués après expérimentation par les Circulaires n° 76-387 du 4 novembre 1976 et n ° 77-310 du 1er septembre 1977.

accueillir, pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs besoins, l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles et particulièrement les maîtres français des classes d'initiation et cours de rattrapage ainsi que les maîtres étrangers enseignant les langues nationales » (Circulaire n ° 77-310 du 1er septembre 1977). Le réseau des CEFISEM est développé jusqu'en 1984. La formation des formateurs CEFISEM est stoppée en 1989 : encadrant à la fois les EANA et les enfants issus de l'immigration, leur mission apparaissait finalement assez floue selon Faupin : « Mais leurs missions mal définies ainsi que les orientations parfois contradictoires des directives ministérielles vont participer à une confusion sur les publics qui ne sera levée qu'avec les textes de 2002 » (Faupin, 2015 : 41).

La Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 porte sur *la Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans* et les classes d'adaptation (CLAD) sont inaugurées. Ce sont des structures fermées dans lesquelles les apprenants sont scolarisés sans contact avec le milieu ordinaire – alors que « l'objectif général est d'insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal, ce qui exclut leur regroupement pour une période d'initiation dans des établissements qui leur seraient réservés en dehors de tout contact avec des enfants français ». La circulaire précise qu'à partir de quatorze ans, les élèves qui ne peuvent pas « rattraper le niveau » sont orientés en collège d'enseignement technique (CET)[71] en classe préprofessionnelle ou préparatoire à l'apprentissage, qu'ils bénéficient d'un soutien uniquement s'il est possible de former un groupe *a minima* de cinq élèves, qu'il est déconseillé d'inscrire les apprenants allophones en cours de LVE[72]. En parallèle, la circulaire établit la distinction entre les niveaux de scolarisation antérieure. Pour Faupin, « Malgré cette volonté affichée de laisser un peu plus de temps aux élèves appartenant à la deuxième catégorie, les acteurs de terrain rencontreront des difficultés pour intégrer ces élèves dans les classes ordinaires. » (Faupin, 2015 : 38).

En 1977, l'article 2 de la Directive européenne du 25 juillet 1977, (77/486/CEE), préconise de prendre, dans un délai de quatre ans, « les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire [...] un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment, l'enseignement adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles

[71] Les CET sont des établissements scolaires dédiés à l'apprentissage de 1959 à 1975. En 1959, dans le cadre de la « réforme Berthoin », le gouvernement français décide de transformer les centres d'apprentissage (CA) en CET qui deviennent lycées d'enseignement professionnel en 1975 (réforme Haby du 11 juillet 1975), puis des lycées professionnels (LP) en 1985.

[72] Ceci rend impossible la poursuite d'études dans l'enseignement général où l'apprentissage d'une LVE est un préalable à l'inscription.

de l'État d'accueil » (Circulaire européenne 77/486/CEE, article 2), pour les enfants de moins de 16 ans. La France poursuit la politique éducative pour les élèves étrangers engagée au début de la décennie.

La Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, intitulée *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France* remplace les directives de 1973. La nouvelle lexie *classe d'accueil* souligne le caractère temporaire de la structure. La circulaire porte sur le fonctionnement pédagogique et le principe d'inscription dans la classe correspondant à l'âge de l'apprenant est réaffirmé : « il importe que les enfants non francophones nouvellement arrivés en France dont l'âge correspond à celui du collège ne soient pas scolarisés en C.L.I.N. à l'école élémentaire » (Circulaire n°86-119). Pour éviter l'orientation forcée, la double inscription (administrative et pédagogique) est créée.

En 1999, l'institution reconsidère la question de la scolarisation des enfants étrangers car le nombre d'élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), augmente sensiblement, conséquemment à la loi de 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France au droit d'asile (RESEDA). En 2002, les CASNAV sont créés, en remplacement des CEFISEM[73].

En 2012, la Circulaire 2012-141 précise l'affectation en classe spécifique des élèves allophones : « Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible ». La visée est toujours d'*intégrer* les élèves (« Assurer les meilleures conditions de *l'intégration* des élèves allophones arrivant en France ») mais en proposant un dispositif ouvert *inclusif*[74]. La circulaire précise les attentes institutionnelles quant à l'information des familles et à l'évaluation des apprenants avec un test de positionnement. La circulaire constitue toujours le référentiel de l'enseignement dédié aux allophones.

3.3 Temporalité d'inclusion

L'étude diachronique des circulaires montre qu'une certaine impatience institutionnelle est déjà exprimée en 1973 (nous soulignons) où il s'agit d'« insérer *le plus rapidement possible* […] dans un cycle d'études normal » les « enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans » (Circulaire 73-383 du 25 septembre 1973). En 1986, le concept intégratif modélise la scolarisation des « condition indispensable à l'intégration les « enfants étrangers nouvellement arrivés en France » (Circulaire 86-119 du 22 mars 1986) sous-tendue à

[73] Nous renvoyons aux paragraphes portant sur la formation des personnels enseignants.
[74] Nous soulignons.

la rapidité de la démarche : « réaliser l'insertion complète des élèves non francophones dans le cursus normal *le plus rapidement possible* ».

La Circulaire DMP/Cl199-315 du 1er juin 1999 portant sur *Mise en œuvre de la politique d'accueil des primo-arrivants* substitue la *rapidité* par l'*efficacité* car il s'agit alors de « mettre en place une politique d'accueil efficace » mais la Circulaire 2002-100 du 25 avril 2002 sur l'*Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* modifie l'injonction en proposant d'« assurer *dès que possible* l'intégration dans le cursus ordinaire ». La temporalité est désormais relative (*dès que possible)* et s'inscrit dans la continuité.

Cependant, la circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, qui réaffirme les principes mis en œuvre pour l'organisation de la scolarité des élèves allophones en tenant compte de la loi du 11 février 2005 portant sur l'école inclusive, recadre la temporalité de l'affiliation dans les classes ordinaires dans un empan limité : « Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise *le plus rapidement possible* […] ». La locution adverbiale *le plus rapidement possible* laisse entendre une certaine relativité du processus dépendamment du temps alloué au cursus scolaire.

L'impatience institutionnelle à « inclure » rapidement les allophones en classes ordinaires perdure. Elle découle de la paradoxale prescription d'une distinction affirmée des élèves mais non stigmatisante. Pour Cortier, la volonté institutionnelle d'insister sur la temporalité organiser la temporalité de la prise en charge des enfants allophones montre une volonté antinomique de normaliser-distinguer les élèves :

> 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)

Les travaux et rapports (Cortier, 2007 ; Guedat-Bittighoffer & Dat, 2012 ; Ichou & Valler, 2012 ; *Evascol*, 2018) montrent que cette temporalité se réalise de manière hétérogène selon le lieu de scolarisation.

3.4 Localisation des UPE2A

L'immigration en France s'est réduite avec l'arrêt du recrutement massif de main-d'œuvre étrangère et le besoin de professionnels plus qualifiés est apparu au début des années 2000. En

juin 2020, selon le ministère de l'Intérieur, la première cause de migration est familiale et la seconde est économique (https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Etudes/Etudes/Infos-migrations .

Les entrées sur le territoire français métropolitain se dessinent, depuis la Méditerranée principalement, selon des trajectoires Est-Ouest et Sud-Nord. La localisation des UPE2A en métropole suit globalement cet axe.

3.4.1 Au moment du recueil des données (2015-2016)

Au moment du recueil des données, 52500 élèves allophones (Diagramme1) fréquentent l'enseignement public sur le territoire français métropolitain dont 22300 au collège (et 4700 en lycée), dont 22300 au collège et 4700 en lycée (MEN-DEPP, 2015). Le nombre d'allophones représentaient alors 0,56% des élèves scolarisés dans le secondaire public en France – sans distinction entre EANA et EANA-NSA[75].

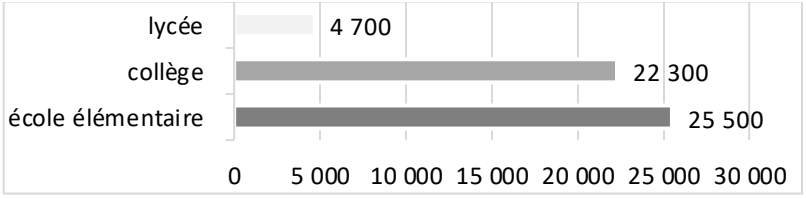


Diagramme 1 : Nombre d'allophones scolarisés dans le public français en 2015 (MEN, 2015)

Depuis 2002, les rapports institutionnels montrent que le nombre d'allophones connait une augmentation exponentielle – avec une hausse de 20% entre 2010 et 2015 – mais de manière disparate sur le territoire français. Alors qu'en 2015, l'Ile-de-France (IDF) concentre 21% du nombre d'élèves, la région concentre 32% des effectifs de scolarisation des allophones si bien que l'IDF accueille plus de 3 allophones sur 10. Selon Lang et Sorre, « dans trois départements franciliens (Seine-Saint-Denis, Essonne et Val-d'Oise), les élèves allophones représentent près de 1% des effectifs » (Lang & Sorre, *Avis 274- Rapport 2017* : 6)[76].

[75] Selon Mendonça Dias,

> Entre 2003 et 2009, on a tenté de chiffrer le nombre d'élèves non ou peu scolarisés antérieurement, en comptabilisant ceux affectés dans un dispositif spécifique… sous réserve qu'il y en ait. De ce fait, un peu plus d'un millier avaient été ainsi repérés à travers 64 dispositifs en France chiffres en deçà de la réalité d'alors et du flux actuel. (Mendonça Dias, 2020 : 44)

[76] Le cas des DOM-TOM est particulier. La Guyane accueille près des 2/3 des allophones des régions ultramarines (MEN, DEPP, 2015 : 2). Dans les académies de Guadeloupe et de Martinique, « au moins un élève sur cinq est accueilli en classe ordinaire sans soutien linguistique malgré sa maîtrise insuffisante du français » alors qu'à la Réunion, « la quasi-totalité des élèves bénéficient d'une prise en charge particulière » (MEN, DEPP, 2015 : 2). Mayotte n'entre pas dans les statistiques du MEN. Si, en 1976, il y avait 6000 élèves sur le territoire insulaire mahorais, à la rentrée 2016, 94 000 élèves étaient comptabilisés. Les infrastructures scolaires étant largement insuffisantes, les difficultés sont sans commune mesure avec celles rencontrées sur le reste du territoire (ultramarin et métropolitain).

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 départements d'Outre-mer hors Guyane » (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016 : 338- 339).

La nette disparité entre les régions de l'Est et celles de l'Ouest est à corroborer aux zones de migration. Ainsi, la région Rhône-Alpes (académies de Lyon et de Grenoble) est le point d'arrivée pour 13% des élèves ; le pourtour méditerranéen (académies d'Aix-Marseille, Nice et Montpellier) pour 12% ; l'Alsace et la Lorraine pour 7%. En revanche, à l'Ouest, l'académie de Rennes ne compte que 0,28% d'élèves allophones et les académies de Caen et de Poitiers en comptent respectivement 0,20 et 0,26% (Diagramme 2) :

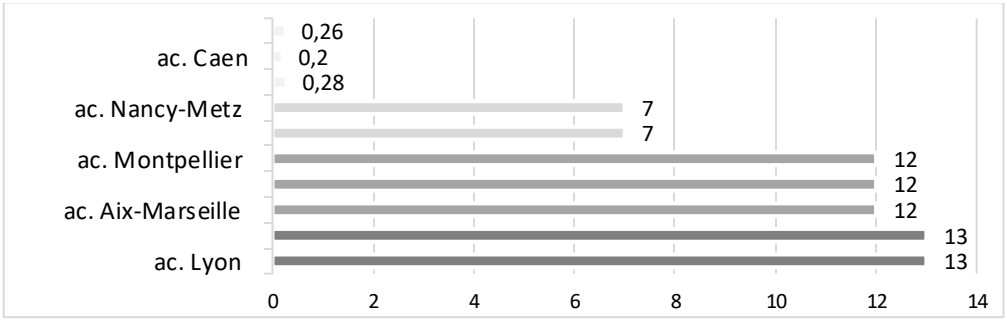
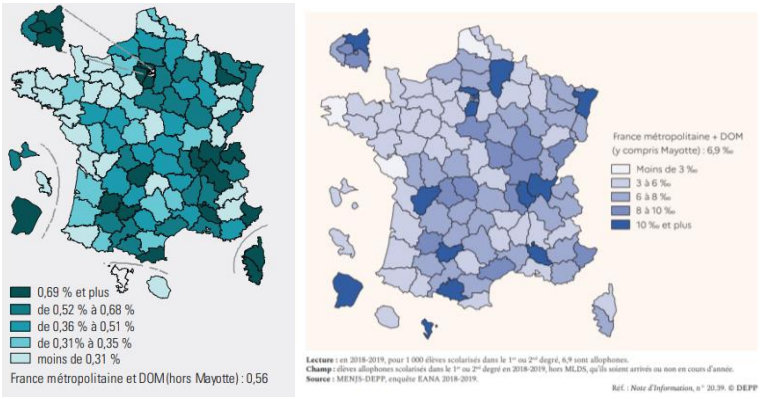


Diagramme 2 : Répartition en % des allophones en métropole en élémentaire et secondaire (Avis 274)

3.4.2 En 2020

Au moment du recueil de nos données, on l'a dit, 52500 élèves allophones étaient inscrits dans l'enseignent (primaire et secondaire) public français. La DEPP a recensé 67 909 allophones en 2019 (MEN-DEPP, 2020) en France (Cartes 1 et 2) :



Cartes 1 et 2 : Présence des allophones sur le territoire (métropole + DOM) en 2014 et 2019

Les contrastes territoriaux, bien que toujours présents, connaissent quelques évolutions depuis 2015 :

> Mayotte, la Guyane, les départements du Vaucluse et de l'Essonne comptent plus d'élèves allophones, en proportion de leurs effectifs scolaires, que les autres départements. Dans ces départements, les élèves allophones représentent plus de onze élèves pour 1 000 élèves scolarisés, contre 6,9 ‰ au niveau national. Les départements du Finistère, du Pas-de-Calais et de la Vendée comptent moins de 3 ‰ d'élèves allophones. Mayotte accueille 20 ‰ d'élèves allophones au sein de ses effectifs scolaires. (MEN-DEPP, 2020)

Un déséquilibre est toujours présent 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 scolarisent un nombre important d'allophones avec 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)

Cependant, les derniers rapports de la DEPP montrent que 90 % des élèves allophones en France métropolitaine bénéficient d'un dispositif ou d'un soutien linguistique (Tableau 1) :

> Lors de leur entrée dans le système éducatif français, les élèves allophones sont inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau scolaire, sans dépasser en théorie un écart d'âge de plus de deux ans. En parallèle, ils peuvent être scolarisés en partie ou entièrement dans des dispositifs d'aide (unité pédagogique pour élèves allophones arrivant [UPE2A]), ou bien bénéficier d'un soutien linguistique en classe ordinaire ; ils peuvent aussi bénéficier de modules d'accueil temporaire. Les élèves ayant été, dans leur pays d'origine, très peu, voire pas du tout scolarisés, peuvent intégrer une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA) Pour l'année 2017-2018, 90 % des élèves allophones bénéficient d'une scolarité dans un dispositif spécifique ou d'un soutien linguistique. (MEN-DEPP, 2019 : 2)

Mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif	**Ensemble**	École	Collège	Lycée
Classe cursus ordinaire sans soutien linguistique	**10**	14	5	12
Dispositif d'accueil	**90**	86	95	88

dont UPE2A	**61**	60	66	45
Classe cursus ordinaire avec soutien linguistique	**21**	23	17	28
UPE2A-NSA	**6**	3	9	5
Autre	**2**	0	3	9
Ensemble	**100**	**100**	**100**	**100**

Tableau 1 : Modalités de scolarisation des élèves allophones scolarisés en 2017-2018 hors MLDS (MEN-DEPP, 2019)

Nous ne développerons sur la disparité de la prise en charge des allophones au niveau académique parce que ce n'est pas le sujet de notre recherche. En revanche, il nous semble important d'évoquer les conditions scolaires hétérogènes des apprenants qui peuvent éclairer notre analyse de données.

3.4.3 Sectorisation des UPE2A : conditions scolaires hétérogènes

Les élèves allophones dans le secondaire, et plus particulièrement au collège, sont très majoritairement scolarisés en UPE2A. La gestion de ces dispositifs étant déléguée aux académies, elle aboutit à des conditions scolaires hétérogènes.

Dispositifs non pérennes

Chacune des trente académies peut modifier les UPE2A en termes de localisation, de moyens financiers et/ou humains, selon les besoins que l'étude *Evascol* relève :

> En dépit d'un cadrage national, les aménagements spécifiques pour la scolarisation de ces élèves demeurent variables sur le plan académique, voire départemental, en termes de moyens et d'applications des recommandations des circulaires. (*Evascol,* 2018 : 6)

Les rapporteurs déplorent cette adaptabilité qui peut, en effet, se confronter à quelques écueils. Les UPE2A étant des dispositifs ouverts, elles ne sont pas pérennes. De plus, l'ouverture d'un dispositif peut se faire avec un temps de latence (entre le diagnostic des besoins et la mise en place du dispositif). En outre, le fonctionnement étant autonome, notamment sur la prise en charge des allophones avec un écart d'âge de plus de deux ans (N+2), tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités scolaires. De surcroît, les rapporteurs signalent des moyens disparates dans l'accompagnement des familles des élèves allophones sur l'ensemble du territoire :

> [l]es moyens accordés aux établissements scolaires par les pouvoirs publics ne sont pas suffisants pour mettre en œuvre un accompagnement des familles. En dépit de l'existence du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » initié en 2008-10, puis rénové en 2014 ainsi que des « cafés des parents » organisés par certains établissements, ce sont plus généralement les moyens dédiés à l'interprétariat et à la coopération avec l'ensemble des acteurs éducatifs non scolaires qui font défaut. Ici la

> médiation scolaire est essentielle, mais elle est dotée de peu de moyens et en présence très inégale sur le territoire (*Evascol*, 2018 : 8-9)

Gattolin signalait la fragilité pédagogique du système inclusif liée aux moyens – dus à l'interdépendance entre localisation et projet d'établissement – dans son *Rapport* sénatorial :

> [u]ne 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).

Du point de vue de la recherche sur le terrain, Armagnague-Roucher et Rigoni remarquent – dans une enquête menée dans 8 UPE2A et 14 classes ordinaires dans 10 établissements – des disparités fortes :

> les élèves à besoins particuliers sont pris en charge au minimum 9 heures par semaine dans le premier degré et 12 heures hebdomadaires dans le second degré. En dehors des heures passées dans le dispositif, les élèves doivent intégrer les enseignements de leur classe ordinaire. Les applications diffèrent fortement selon les établissements, les circonscriptions et les académies et l'on observe sur le terrain des réalités d'inclusion très diverses. (Armagnague-Roucher, & Rigoni, 2018 : 35)

Les conditions scolaires sont donc inégales et découlent de la forme même du dispositif adopté pour sa souplesse puisqu'il répond à des besoins ponctuels dans un temps donné et une localisation précise.

Pour Aginsaski, l'instabilité des dispositifs inclusifs est due à plusieurs facteurs : une gestion verticale, une mise en œuvre complexifiée par le trop grand nombre de parties prenantes et un état de la recherche-formation insuffisant :

> [l]'une des explications à l'instabilité des dispositifs tient peut-être au fait que dans ce domaine la décision générale est très centralisée, assez largement opaque, que la mise en œuvre dépend d'un très grand nombre d'acteurs et que les savoirs utiles pour l'action sont encore trop fragmentés, insuffisamment consolidés. Dans une perspective de long terme, il pourrait être utile de doter l'Éducation nationale d'un organe d'accumulation et de partage des connaissances […] (Aginsaski, 2018)

La préconisation d'Aginsaski à propos de la création d'un « organe d'accumulation et de partage des connaissances » nous semble pertinente dans la mesure où les CASNAV sont indépendants. Graveleau fait le même constat :

> [d]e très bonnes idées mériteraient d'être mutualisées : un accueil multilingue ; les guides comparatifs avec les langues majoritaires/les systèmes scolaires d'origine des élèves accueillis ; la mutualisation d'outils et de ressources pédagogiques ; la mise en ligne des formations, séminaires et conférences ; le lien vers les recherches des départements FLE des universités ; la définition des missions de l'enseignant·e FLS, à travers une lettre de cadrage. (Graveleau, 2019 c)

Il y a donc une fluctuation du nombre d'UPE2A selon les flux migratoires et les moyens accordés par les académies. Pour Merle, elle se traduit par un maillage limité avec des UPE2A globalement situées dans les capitales régionales et plus souvent dans les quartiers défavorisés de ces dernières : « [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. » (Merle, 2012 : 12). Merle voit d'ailleurs dans le maillage des établissements scolaires une sectorisation socioéconomique qu'il qualifie d'« ethnographique » et de « ségrégative » (Merle, 2012).

Selon Thaurel-Murat et Richard aussi, l'environnement scolaire dépend de la fréquentation effective de l'EPLE. Cette dernière est liée aux problématiques territoriales, en particulier dans les grandes agglomérations urbaines où s'observent des profils d'EPLE très marqués :

> Le collège unique, de fait, rassemble sous ce vocable des collèges très différents, par le public accueilli ou par l'offre de formation. Les différentes typologies des collèges réalisées sur les catégories socioprofessionnelles des responsables des élèves, au cours des dernières décennies, ont fait apparaître des profils différents, allant de « très favorisés » à « très défavorisés », les profils extrêmes étant davantage présents dans les grandes agglomérations urbaines. Les différences de profils sociaux des collèges renvoient en grande partie aux profils des quartiers de résidence des familles ou plus généralement des territoires. (Thaurel-Murat & Richard, 2013 : 12)

L'analyse du public scolaire accueilli au collège unique nous intéresse car nous avons recueilli nos données dans deux EPLE urbains[77] dont l'un est très marqué socioéconomiquement parce qu'enclavé dans un quartier particulier du fait de sa géographie, de son urbanisme et de sa population et parce que la politique éducative liée à la carte scolaire met l'institution en porte-à-faux avec les principes républicains que l'École est chargée de porter. Il apparait en effet que

[77] Leurs caractéristiques sont exposées dans la Partie II, 3.3- Questions de recherche, hypothèses et méthodologie - lieux de recueil des données.

la localisation des UPE2A répond à des besoins pédagogiques de scolarisation qui dépassent les compétences des institutions scolaires et auxquels tendent de répondre les académies, missionnées par le MEN. La préconisation institutionnelle d'une implantation dans des EPLE « où la mixité sociale est effective » (Gattolin, 2016) nous apparait comme un vœu pieu. C'est en réalité la géographie des territoires et les flux migratoires qui expliquent la localisation majoritaire des UPE2A dans les capitales régionales urbaines et au cœur des quartiers défavorisés, eux-mêmes dus aux politiques urbanistes locales. S'il y a une sectorisation « ethnographique », elle est la conséquence paradoxale de la convergence de choix politiques divers avec lesquels l'École doit composer mais qu'elle ne peut modifier ou alors à la marge grâce à la carte scolaire.

Carte scolaire

Il y a en France une corrélation entre le lieu d'habitation (lié au niveau socioéconomique des familles) et la zone de scolarisation des élèves selon les règles établies par la *carte scolaire*[78]. Celle-ci constitue encore aujourd'hui la principale cause de disparité entre EPLE. L'institution scolaire mesure les conséquences de la sectorisation et tente, depuis les années 1980, d'établir une plus forte mixité sociale tout en comblant les inégalités entre élèves.

Ainsi, en 1986 (ministère Monory), la suppression de la carte scolaire est envisagée et les zones d'éducation prioritaires (ZEP[79]) sont créées en concertation avec les acteurs locaux (inspections académiques, chefs d'établissements, collectivités). En 1988 (ministère Jospin), une politique consensuelle de carte scolaire permet de créer des zones de libre choix, si bien qu'en 1990 (ministère Bayrou), la moitié des collèges peut inscrire des élèves hors secteur. L'assouplissement de la carte scolaire, parce qu'il renforce la « ségrégation scolaire » et sociale, est dénoncé par le ministère Allègre en 1998. Ce dernier rétablit une affectation automatique de sectorisation (avec un possible vœu de dérogation). En parallèle, la politique compensatoire

[78] La carte scolaire est mise en place en 1963 comme instrument de gestion des places et des affectations (Agulhon, Palma, 2013 : 75). Elle constitue une sectorisation selon laquelle l'élève est scolarisé dans l'établissement de secteur défini par le lieu d'habitation. Cet outil administratif de gestion – créé à une époque où la scolarisation se massifie – a eu pour conséquence de produire rapidement des inégalités sociales, le lieu d'habitation étant progressivement lié au cadre socioéconomique, notamment à partir des années 1960 où le phénomène de périurbanisation débute.

[79] Les 360 ZEP créées initialement sont typées socialement et concentrées sur les grandes agglomérations. L'institution y renforce les moyens éducatifs financiers et humains pour réduire la fracture entre, d'une part, les élèves dont les parents connaissent un accès réduit au marché du travail et sont (mal) logés à la périphérie des agglomérations et, d'autre part, les élèves issus de milieux plus favorisés. Cette discrimination positive est réaffirmée en 2014 avec la « refondation » (MEN) des ZEP : « L'éducation prioritaire ne constitue pas un système éducatif à part. Elle permet que le système éducatif soit le même pour tous dans des contextes sociaux différenciés avec la même hauteur d'exigence » (Circulaire n° 2014-077, 4 juin 2014).

connaît deux regains (en 1990 et en 1997). En 2002, le ministère Ferry puis le ministère Fillon réitèrent la désectorisation limitée. La sectorisation disparaît entre 2007 et 2009 (gouvernement Sarkozy) pour contrer le mécanisme des disparités scolaires et sociales, en favorisant l'accès des élèves issus de milieux populaires aux établissements les plus prisés. Dans le même temps, le programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), remplacé en 2011 par le programme ECLAIR (pour « écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » car étendu à 1225 écoles), une variation du programme RAR[80] (réseau ambition réussite) sont créés, comme alternatives de la ZEP. Ce programme tend à restructurer le collège selon une distinction inédite et tripartite entre collèges RAR[81], collèges de réseau réussite scolaire (RRS) et collèges ordinaires. Elle a pour conséquence la réduction du nombre d'élèves par classe (2 élèves en moins par classe en début d'année) et la dotation horaire supplémentaire, modulable et fluctuante – aux effets difficilement observables par les recherches selon la Cour des comptes en 2010[82]– est laissée au libre arbitre des établissements RAR.

3.4.4 UPE2A en Lorraine (2015-2020)

Ayant recueilli nos données dans l'académie de Nancy-Metz, nous observons les circulaires de rentrée produites par le Rectorat et nous les comparons aux circulaires de rentrée du MEN entre 2016 et 2020, cadre temporel qui correspond au temps de la réalisation notre recherche (Tableau 2).

Nous constatons que la référence aux élèves allophones, sans être une priorité, est peu présente. Le MEN évoque les allophones en 2016 et 2017. L'académie de Nancy-Metz n'en fait pas une de ses priorités alors que, dans le même temps, les dispositifs dédiés aux allophones se développent considérablement. La lettre de rentrée scolaire de 2017 est constituée toutefois du *Guide pour la scolarisation d'un EANA*.

	Circulaires de rentrée du MEN [extraits]	**Lettres de rentrée de Académie de Nancy-Metz**
2016	Conformément à l'esprit des textes en vigueur, **l'École inclusive favorise une meilleure continuité des apprentissages pour les élèves allophones nouvellement arrivés** et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. **Les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés** et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs **(Casnav)**	

[80] 75,5 % des élèves scolarisés dans ce type d'établissement est d'origine populaire (contre 37,9 % en collège ordinaire) et 34, 3 % entrent en sixième « en retard » (contre 14,8% en collège ordinaire).

[81] « Les réseaux ambition réussite (RAR) ont pour mission de garantir une égalité de chances de réussite scolaire à des élèves que leurs conditions familiales, sociales et culturelles peuvent défavoriser » (IGEN/IGAENR, 2009 : 22).

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

	accompagnent la scolarité et les actions de médiation en direction de ces publics, en accordant une attention particulière aux familles particulièrement éloignées de l'École. De nouvelles ressources ont été produites ; elles sont accessibles en ligne et seront prochainement enrichies. **Dans un contexte national marqué par l'accueil d'enfants de réfugiés et de mineurs isolés, tous les acteurs de l'éducation nationale doivent participer à cette mobilisation pour accueillir chaque enfant**, quels que soient son origine, sa situation et son mode de vie, au sein de l'École de la République.	*Rien sur les allophones*
2017	**Le pilotage renforcé de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés**, avec la mobilisation des corps d'inspection et l'appui des Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés (Casnav), **doit permettre l'accueil sans délai et l'accompagnement de tous ces enfants et adolescents, en portant une attention particulière aux situations de grande précarité, aux mineurs non accompagnés, aux enfants de réfugiés et de demandeurs d'asile et aux effets psychologiques de ces situations**. Les services académiques sont mobilisés pour contribuer à l'effort national pour l'accueil des populations de migrants. Avec le concours de formateurs bénévoles, dont certains sont issus de la réserve citoyenne de l'éducation nationale, ils contribuent à la formation en langue française des réfugiés et demandeurs d'asile adultes. MEN-*Eduscol :* **« Les élèves allophones nouvellement arrivés** et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs »	**Guide pour la scolarisation d'un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) dans** le premier et **le second degré** [sous forme de tableau avec 3 entrées : Problématiques ; Réponses /aides ; Ressources]
2018	*Ensemble pour l'École de la confiance : année scolaire 2018-2019*, Lettre de J.-M. Blanquer *Rien sur les allophones*	L'école inclusive *Rien sur les allophones*
2019	« conforter l'enseignement précoce des **langues vivantes étrangères** en maternelle puis poursuivre sur les cycles 2 et 3 » *Rien sur le plurilinguisme ; rien sur les allophones*	« Pour **une rentrée 2019 pleinement inclusive** » *Rien sur les allophones*
2020	Mise en exergue des mesures sanitaires *Rien sur les allophones*	Mise en exergue des mesures sanitaires *Rien sur les allophones*

Tableau 2 : Comparatif des circulaires de rentrée MEN-Rectorat de Nancy-Metz (2016-2020) au sujet des modalités de scolarité des élèves allophones

Le *Guide pour la scolarisation d'un Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) dans le premier et le second degré*[83] est destiné aux directeurs d'établissement et, dans une moindre mesure, aux enseignants. Réalisé par le CASNAV–CAREP de l'académie de Nancy-Metz en septembre 2015, il s'agit d'un tableau à trois entrées en quatre volets portant sur des problématiques éventuelles que pourraient rencontrer les professionnels : l'inscription (page 1), la scolarisation et la santé (page2), le social (page3). Ce document propose des réponses aux éventuelles questions d'ordre pratique et des ressources éventuelles – une sorte de FAQ.

La répartition des établissements accueillant des élèves allophones dans l'académie de Nancy-Metz montre une disparité régionale liée aux flux migratoires et aux problématiques

[83] Disponible sur https://pedagogie.ac-nancy-metz.fr/wp-content/uploads/guide-scolarisation-2017.pdf

sociogéographiques et territoriales – l'organisation de l'enseignement fonctionnant en entonnoir avec un maillage territorial qui s'élargit depuis la primaire jusqu'au lycée. Ainsi, en Meuse et dans les Vosges, les établissements ont *de facto* une mixité sociale et socioéconomique plus importante puisque leur recrutement se fait sur des aires géographiques denses et contrastées – contrairement aux EPLE des zones périphériques de Nancy ou des collèges du centre-ville (Ben Ayed, 2015). Sur l'année 2014-2015, 1984 élèves allophones sont scolarisés dans l'académie de Nancy-Metz[84] ; 70,6% bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique selon l'Inspection académique ; 940 apprenants[85] allophones sont scolarisés dans le secondaire (dont 831 en collège et 109 en lycée). Parmi les élèves en collège, 93,1% bénéficient d'un soutien linguistique (contre 70,6% en primaire et 75,2% en lycée). En 2015, dix-huit UPE2A sont ouvertes en Lorraine (7 en Meurthe-et-Moselle ; 11 en Moselle) et vingt modules d'accueil temporaire ont été créés (13 en Meurthe-et-Moselle ; 4 en Moselle ; 1 en Meuse). Dans les Vosges, un module d'accueil mobile est ouvert en EREA. Le déséquilibre entre les départements est dû au fait que la Meuse et les Vosges enregistrent une forte baisse de population depuis 1990.

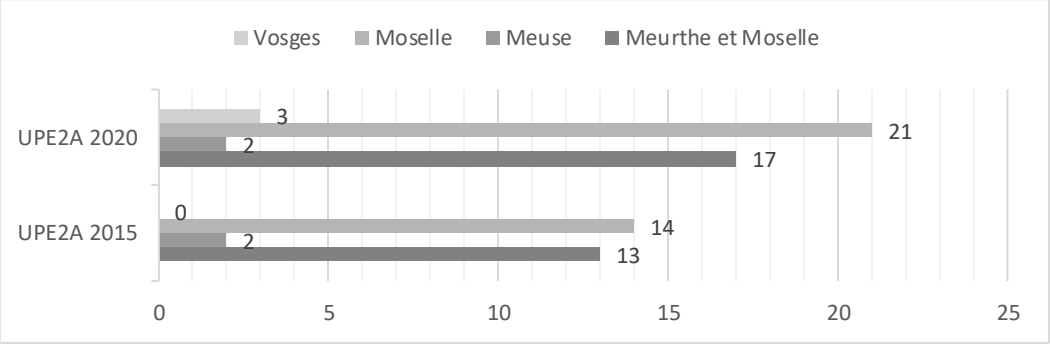


Diagramme 3 : UPE2A dans les 4 départements lorrains en 2015 et 2020

En 2020, 43 dispositifs délégués aux EANA-NSA, EANA-PSA, EANA et aux enfants du voyage sont répartis sur le territoire lorrain (Rectorat, Zaercher-Keck). Nous n'avons pas de données au sujet des types de dispositifs (UPE2A *vs* modules d'accueil temporaire). En revanche, la hausse du nombre de dispositifs est sensible dans trois départements et, plus particulièrement, en Moselle (14 dispositifs en 2015 ; en 2020) et dans le secondaire public dan

[84] L'académie de Nancy-Metz se situe dixième au rang des vingt-six académies métropolitaines scolarisant des élèves allophones (MEN, 2015). Les académies accueillant le plus d'apprenants allophones sont constituées du dytique Versailles, Créteil (plus de 13 200 élèves) suivi de près par les académies de Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Montpelier et Toulouse (plus de 2000 élèves allophones pour chacune).

[85] A titre comparatif, plus de 1200 candidats au DELF étaient inscrits en mai 2021.

les Vosges (création de 3 UPE2A dans les Vosges – alors que le nombre de dispositifs en Meuse reste faible (Diagramme 3).

3.4.5 Fonctionnement des établissements scolaires (EPLE)

Les éléments que nous allons développer ici, s'ils n'éclairent pas *en soi* la problématique allophone, sont nécessaires pour contextualiser l'analyse des données que nous avons recueillies. Nous allons aborder le fonctionnement de l'établissement public local d'enseignement (EPLE) parce que c'est principalement au *niveau méso* que se réalise la politique linguistique dédiée aux allophones et impulsée au *niveau macro*.

Pour les composantes de la communauté éducative, l'établissement est « le lieu dans lequel celle-ci prend son sens. Un personnel de l'éducation nationale se définit certes par son métier, sa discipline ou sa spécialité, mais aussi par son établissement d'exercice » (Franchi et *al.,* 2019 : 13). Les enseignants sont très souvent attachés à leur établissement qu'ils associent à une identité qu'ils veulent voir perdurer au-delà des changements réguliers de leurs personnels de direction[86] – parfois au cœur d'une tension entre espaces bureaucratique et professionnel (Attarça & Chomienne, 2013). Il nous semble que les acteurs éducatifs, du fait qu'ils interprètent et mettent en œuvre les directives nationales ou territoriales, s'identifient à leur EPLE et accaparent ainsi les projets pédagogiques, y compris les stratégies pour prendre en charge des besoins linguistiques des élèves allophones.

L'acronyme EPLE apparaît dans la loi n° 85-97 du 25 janvier 1985[87], complétée par le Décret du 30 août 1985 qui en définit les conditions d'application et depuis les lois de décentralisation, les conseils départementaux sont responsables de la (re)construction, de l'extension, des réparations, de l'équipement et du fonctionnement des collèges.

> Les différents textes qui traitent de l'établissement dans le code de l'éducation le définissent à la fois comme un échelon dans la chaîne administrative et comme une structure disposant de domaines d'autonomie. En cela, l'établissement scolaire d'aujourd'hui est fondamentalement différent de ce qu'il était il y a 40 ans, à savoir pour l'essentiel un service devant mettre en œuvre des décisions prises très en amont de lui. (Franchi *et al.,* 2019 : 13)

[86] Attarça et Chomienne décrivent le fonctionnement des EPLE :

> Un chef d'établissement ne peut exercer moins de 3 années et pas plus de 9 années au sein d'un même établissement. Les décisions de mobilité sont prises par l'autorité de tutelle sur la base des résultats obtenus par le chef d'établissement. La mobilité contribue par ailleurs à la progression de carrière du chef d'établissement. Cette donnée ne peut donc être ignorée dans la gestion stratégique et opérationnelle d'un établissement. ()

[87] Loi qui complète la loi du 22 juillet 1983 et porte sur les dispositions relatives aux rapports entre l'État et les collectivités territoriales.

La loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 (loi Haby), est fondatrice dans la construction de l'autonomie des établissements car elle accorde une « part d'autonomie pédagogique et administrative » aux collèges qui peuvent adopter leur règlement intérieur et leur budget – mais les décisions qui y sont prises impactent considérablement la carrière du chef d'établissement (Attarça & Chomienne, 2013 : 53-54). C'est l'article 11 du décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 qui définit et encadre le champ de l'autonomie des collèges et la note de service du 23 décembre 1983 met en place l'attribution d'une dotation horaire globalisée aux établissements.

L'article 18 de la loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 impose aux EPLE de produire un projet d'établissement définissant les modalités de la mise en œuvre des programmes et des orientations académiques dans leur contexte spécifique – c'est en cela que l'EPLE est un établissement local – dans quatre champs : l'organisation pédagogique, la gestion des ressources financières, les moyens horaires et les ressources humaines.

La loi d'orientation de juillet 1989 a été confortée par celle sur l'orientation et le programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005, qui introduit le processus de contractualisation sur des objectifs entre l'autorité académique et les EPLE. La circulaire 2005-156 du 30 avril 2005 stipule que le contrat d'objectifs doit être établi en cohérence avec le projet d'établissement et sur la base des orientations fixées aux niveaux national et académique[88]. L'autonomie des EPLE est donc contrainte par le cadre institutionnel. (Veltcheff, 2014) Le rapport *Evascol* (2020) montre dans ce sens l'importance du projet d'établissement vis-à-vis du fonctionnement des UPE2A et de l'inclusion des allophones, soulignant une « inclusion à géométrie très variable » (*Evascol*, 2020 : 196) selon les territoires. Cet état des lieux établi dans cinq académies (Bordeaux ; Créteil ; Montpellier ; Seine-Saint-Denis ; Strasbourg) à partir d'observation dans divers EPLE éclaire les leviers et les freins au *niveau méso* qui confortent les facilitateurs et les obstacles du *niveau macro*.

3.5 Scolarité des élèves allophones

Il n'existe pas d'étude institutionnelle longitudinale[89] retraçant la poursuite d'études des apprenants allophones, même si la DEPP produit chaque année des statistiques sur la prise en

[88] En France, malgré la création du statut de l'EPLE et l'autonomie qui l'accompagne, malgré la mise en place des projets d'établissements et des contrats d'objectifs, globalement seuls 10 % des décisions prises en matière éducative le sont au niveau des établissements. L'OCDE place ainsi la France dans la catégorie des pays « à décentralisation minimale » et où le champ de compétences de l'État et de ses services déconcentrés est maximal, avec l'Allemagne, la Grèce, Israël, l'Italie, le Luxembourg, le Portugal et la Turquie.

[89] L'enquête *Elipa* (Enquête longitudinale sur l'intégration des primo-arrivants), menée par le ministère de l'Intérieur, a suivi sur quatre ans des adultes qui avaient signé un contrat d'accueil et d'intégration en 2009.

charge scolaire de ces élèves[90]. Elle ne propose pas d'analyse des résultats des allophones scolarisés en classes ordinaires ni d'étude portant sur leur inclusion et les conséquences de la différenciation, ni même une analyse précise de l'orientation des apprenants allophones comparée à celle de leurs pairs natifs.

Si les cohortes ne sont pas suivies, c'est sans doute parce qu'étant éparpillées dans plus de 5000 EPLE, elles sont difficiles à répertorier[91]. On pourrait pourtant imaginer un suivi des cohortes (N+3) pour les apprenants scolarisés en collège et en lycée réalisé par les professeurs référents des UPE2A et relayé par les CASNAV – ce qui permettrait d'évaluer, en partie, les effets de la politique éducative inclusive. La recherche, quant à elle, pose un regard ambivalent sur la scolarité des apprenants allophones. Les allophones sont associés à un (relatif) échec scolaire – en lien avec le capital socioculturel des parents ou à cause de leur origine culturelle. Les chercheurs s'intéressent au système scolaire sans toujours tenir compte de la singularité des élèves allophones hormis pour études portant sur les enfants roms (Bruggeman, 2012 ; Bruggeman 2016 ; Olivera, 2018 ; Auger *et al.*, 2018) et les mineurs isolés (Armagnague *et al.*, 2020 ; Delahaie & Canut, 2018 ; Delahaie & Canut, 2020 ; Lemaire, 2009 ; Lemaire, 2013 ; Metzger, & Mortamet, 2020).

3.5.1 Scolarité « entravée ou contrainte »[92]

Dans la lignée d'une étude réalisée par la Commission des communautés européennes en 2008 et fondée sur l'enquête PISA de 2006 – qui montre que les élèves migrants sont en situation d'échec dans la plupart des principaux pays d'accueil de la communauté européenne – Guedat-Bittighoffer et Dat observent que l'échec scolaire des apprenants allophones dans le secondaire (et plus particulièrement au collège) est proportionnellement plus important que pour les autres élèves. Elles constatent un « échec de l'intégration d'une partie des ENAF […] dans le système français [qui] échouent massivement au DNB […], ils sont sur-représentés dans les filières professionnelles et connaissent une déscolarisation plus fréquente que les élèves francophones » (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2012 : 85). Leur monographie éclaire la situation des apprenants allophones face à l'orientation, un sujet qui est peu documenté au sein de la recherche.

[90] Les inscriptions sont répertoriées mais pas différenciées ni tracées.
[91] À la rentrée 2018, il y a 2 646 782 collégiens scolarisés dans le public français (MEN-DEPP, *L'état de l'École*, 2019). Le rapport de la DEPP répertorie en 2017 5295 collèges publics sur le territoire français. (https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/la-taille-des-colleges-et-lycees/)
[92] Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Armagnague, 2019.

Guedat-Bittighoffer montre par ailleurs que 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). Elle observe que les « allophones qui arrivent en France avec un niveau A1.1 en français ont besoin de temps pour acquérir des compétences en langue cible notamment de compréhension de l'oral et qu'il ne faut pas les, exposer trop vite à un input qu'ils ne seront pas en mesure de comprendre » (Guedat-Bittighoffer 2015 : 101). Guedat-Bittighoffer, attribue toutefois l'échec scolaire des apprenants allophones essentiellement à la maitrise de la langue française. Pour notre part, nous attribuons cet échec également aux exigences scolaires, parfois technicistes, auxquelles les allophones ne peuvent pas faire face dans une scolarité raccourcie, surtout s'ils sont EANA-NSA. Nous rejoignons ici le constat, dans le champ de la sociologie de l'éducation, de Deauvieau et Terrail : « La hausse historique des exigences scolaires est de fait peu contestable, étant inévitablement à la mesure des évolutions de la vie sociale et de l'accumulation des connaissances scientifiques et techniques » (Deauvieau & Terrail, 2020 : 173). Deauviau et Terrail s'intéressent aux différences de réussite au cœur de la culture écrite et à l'orientation scolaire qui en résulte. Ils montrent que « [l]es parcours possibles sont organisés en filières hiérarchisées entre lesquelles les élèves sont distribués selon leur valeur scolaire » (Deauvieau & Terrail, 2020 : 168). La poursuite d'études est liée aux résultats scolaires de la classe de troisième.

Mendonça Dias, en lien avec la recherche en didactique et les études récentes en sciences de l'éducation, observe que les EANA-NSA sont rapidement orientés dans les filières professionnelles correspondant à des études courtes et devraient bénéficier de plus de temps pour développer des compétences scolaires et se sociales :

> Les deux tiers de notre échantillon étaient dans leur classe d'âge et les autres avaient une année de plus. Il est paradoxal qu'on les mette davantage dans leur classe d'âge comparé aux 297 élèves régulièrement scolarisés antérieurement et inscrits dans des UPE2A ordinaires, ce qui révèle une volonté d'accélérer l'orientation vers des voies professionnalisantes, du moins, hors des classes régulières du collège. Ce constat va à l'encontre de l'aménagement prévu par la circulaire qui octroie aux élèves peu scolarisés d'avoir un décalage d'âge de deux ans par rapport à la classe de rattachement. (Mendonça Dias, 2020 : 57)

Par ailleurs, le *Rapport de 2014 pour l'ONED* de Bruggeman *et al.* montre que la scolarisation en dispositif adapté limite considérablement les possibilités d'orientation des apprenants. Les rapporteurs utilisent l'adjectif *condamnés* pour qualifier la situation des allophones orientés très majoritairement en lycée professionnel :

> la scolarisation dans un dispositif de l'enseignement spécialisé au collège réduit fortement la possibilité pour les élèves de rejoindre le second cycle général de l'enseignement secondaire. Les élèves sont donc plus ou moins « condamnés » à l'enseignement professionnel, moins valorisé socialement (Bruggeman *et al.*, 2014 : 119).

Nous nuançons cependant le constat de Bruggeman *et al.*. D'une part, l'orientation en LP et CAP est considérée comme une voie de relégation par les chercheurs – et ancre ainsi l'orientation dans un échec relatif. D'autre part, l'enseignement professionnel a été, depuis, réformé pour ne plus paraitre le pendant antithétique des voies générale et technologique associées à la réussite scolaire. Selon le MEN, la voie professionnelle est « une nouvelle voie vers l'excellence » (MEN, 2021, en ligne) avec neuf « familles de métiers » désormais mises en place dans les classes de seconde – une famille de métier pouvant regrouper entre 2 et 10 spécialités de bac professionnel (*Ibid.*) qui peuvent être développées dans 95 « campus d'excellence au cœur des régions » présents dans douze filières (*Id.*).

L'enquête ethnographique de Bruggemann, menée de 2011 à 2013 dans un centre d'hébergement d'urgence de la métropole lilloise accueillant des familles roms, apporte un éclairage nouveau sur l'échec scolaire des apprenants allophones. Bruggeman fait état de « leur statut d'élève qu'ils tentent de conquérir dans des conditions qui ne leur sont pas d'emblée favorables » (Bruggeman, 2016 : 3) et observe que ce statut est davantage lié aux codes culturels qu'à la scolarisation en tant que telle. Ainsi, l'échec des apprenants roms n'est pas dû à l'absence de compétences ou de potentiel « mais d'un manque de coordination entre les différents acteurs de la communauté éducative » (Bruggeman, 2016 : 5). L'élève ne peut développer des compétences scolaires dans un système éducatif qui confond BEP et particularités culturelles :

> la différence de niveau scolaire avec les autres élèves de la classe va devenir le stigmate dominant de l'élève rom, qui va rendre visible ou amplifier son identité culturelle éventuellement passée inaperçue à l'école maternelle. Dans ce cas, l'élève rom est un élève qui se distingue des autres élèves par la faiblesse de son niveau scolaire qui s'explique, pour de nombreux acteurs éducatifs, du fait de son identité rom et des difficultés concomitantes, telles que l'absentéisme par exemple. (Bruggeman, 2016 : 6)

Pour Armagnague, des traitements différenciés à l'égard des apprenants selon des marqueurs ethnico-sociaux hérités de l'histoire migratoire sont construits dans les interactions scolaires courantes :

> Les mécanismes de fracturation ethnico-raciales internes à l'école prennent des formes différentes et s'articulent aux logiques institutionnelles de l'Éducation nationale et aux pratiques situées et concrètes des élèves et acteurs éducatifs dans leurs quotidiennetés scolaires. (Armagnague, 2019 : 34)

Nous ne partageons pas complètement le partis-pris d'Armagnague au sujet des traitements différenciés. S'ils existent, ils sont inconscients et résultent, de manière paradoxale, de la politique éducative compensatoire. Une étude de Primon *et al.* met en exergue des failles du système de l'enseignement adapté aux allophones à partir d'une enquête statistique Trajectoires et Origines — *TeO*[93]. Les chercheurs observent trois situations – sans toutefois être en mesure d'en établir précisément les causes[94]. D'abord, « certains enfants pouvaient avoir été maintenus plusieurs années durant dans des structures censées les accueillir pour un an maximum » (Primon et *al.*, 2018 : 18). Ensuite, le taux de redoublement très élevé :

> Ainsi, un suivi de cohorte d'élèves en sixième et cinquième en classe d'accueil dans l'Académie de Bordeaux montre que certains élèves ont pu rester jusqu'à 4 ans dans les classes d'accueil avec comme double effet un gel des places dans des dispositifs déjà en situation de pénurie et un éloignement du système ordinaire (Primon *et al.*, 2018 : 18).

Au vu de notre corpus et de notre expérience professionnelle, il apparaît que les allophones bénéficient proportionnellement plus souvent du redoublement mais il ne s'agit pas pour l'équipe enseignante d'un frein à la scolarisation mais bien d'un temps allongé à la scolarité pour que l'apprenant puisse être autonome dans ses apprentissages et investir sa scolarité et son orientation. Primon et *al.* relèvent une dérive forte de l'enseignement dédié qui laisse entendre que les élèves allophones sont en échec scolaire, ce que nos données permettent de réfuter :

> dès la sortie des classes d'accueil, des élèves se trouvent orientés dans des classes destinées aux élèves en difficulté scolaire ou présentant des déficiences intellectuelles et en situation de handicap (type SEGPA et EREA pour les premiers, CLIS et ULIS pour les seconds), sans nécessairement l'être eux-mêmes (Primon *et al.*, 2018 : 18)

[93] INED et INSEE, 2008 dont les résultats et analyses sont parus en 2015 (Beauchemin *et al.*, 2015).
[94] Plusieurs hypothèses sont développées : bienveillance accrue de l'équipe enseignante ; difficulté de dialogue avec les familles ; difficultés administratives.

Enfin, Primon *et al.* rejoignent Vallet et Caille (1996) et montrent que les apprenants allophones sont largement orientés vers l'enseignement professionnel au terme de leur scolarité en collège : « L'arrivée au cours de la scolarité obligatoire diminue les chances d'accéder à l'enseignement secondaire long [lycée général ou technologique] » (Primon *et al.*, 2018 : 26). La question de la surreprésentation des apprenants allophones dans le cursus professionnel n'est pas un apanage français. Par exemple, Jacobs évoque plusieurs enquêtes menées en Suisse romande au sujet des pratiques « différenciatrices, c'est-à-dire menant à une dérive du curriculum », (Jacobs, 2018 : 67) et les arguments recueillis auprès des professionnels de l'enseignement dans l'enquête WASA[95] menée en 2009 :

> […] les enseignants interrogés évoquaient les difficultés langagières, la distance culturelle, le faible niveau d'éducation des parents ou encore la difficulté à s'adapter au système scolaire local pour expliquer leurs pratiques d'orientation, révélant combien les difficultés d'apprentissage de ces élèves étaient intrinsèquement liées à leur position sociale et culturelle. (Jacobs, 2018 : 59)

L'évocation de ces travaux de recherche nous conduit à nous demander si le dispositif dédié aux allophones ne reproduirait les écueils du système scolaire ordinaire.

3.5.2 Dynamiques en œuvre dans la réussite scolaire

Il est établi que le système scolaire lui-même produit des inégalités, voire accentue les fractures déjà existantes (PISA, 2009 ; Agacinski, 2018 ; *Evascol*, 2018 ; Robin, 2018). Les travaux d'Armagnague-Roucher montrent une variabilité d'accès à la scolarisation sur les territoires « inégalement dotés » et qui « interprètent différemment les réglementations » (Armagnague-Roucher, 2019 : 66). Il apparait divers facteurs concomitants à la réussite scolaire. Le facteur le plus souvent observé est le niveau socio-économique, concomitant au capital culturel. L'environnement scolaire a également un impact sur l'apprentissage. Il nous semble important de soulever la question identitaire ainsi que les processus de l'apprentissage[96]. Diverses dynamiques entrent donc en jeu dans la réussite scolaire.

Concordance entre niveau socioéconomique et réussite scolaire

Plusieurs études appartenant au champ de la sociologie ont été réalisées sur la concordance entre niveau socio-économique familial et réussite scolaire (Bonnery, 2011 ;

[95] Pour Wachstum des Sonderpädagogischen Angebots, « la croissance de l'offre éducative spécialisée ». WASA (WASA, 2009) porte sur le processus d'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé.

[96] Nous en avons évoqués quelques-uns dans le chapitre portant sur les répertoires linguistiques pluriels, auquel nous renvoyons.

Bonnéry, 2015 ; Deauvieau &Terrail, 2007). Pour Duru-Bellat, « l'homogénéité des contextes […] creuserait les écarts, de progression et de qualité de l'« expérience scolaire » entre les élèves » (Duru-Bellat, 2003 : 185).

Les dernières études (*Evascol*, 2018 ; *L'état de l'école*, 2019) montrent que les inégalités scolaires perdurent, voire se creusent au cœur du système éducatif public :

> À la rentrée 2018, la proportion d'élèves qui sont de milieu défavorisé, c'est-à-dire enfants d'ouvriers ou d'inactifs, est supérieure à 48,7 % dans le quart des collèges les plus défavorisés et inférieure à 22,3 % dans le quart des collèges les plus favorisés. Les collèges publics scolarisent en moyenne 40,9 % d'élèves de milieu défavorisé alors que les collèges privés scolarisent 17,5 % d'élèves de milieu défavorisé. (MEN-DEPP, *L'État de l'école*, 2019 : 7)

Un faible indice social des familles[97] est fortement présent dans les établissements « les plus défavorisés » (près d'une famille sur deux) alors qu'il ne représente qu'un cinquième des familles qui scolarisent leurs enfants dans « les collèges les plus favorisés ». L'indice social aurait des effets sur les modalités de la scolarisation. C'est dans ce sens que la Circulaire n°2014-077 du 5 juin 2014 relative à la *Refondation de l'Éducation prioritaire* établit qu'il y a un creusement exponentiel des inégalités sociales :

> 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. (Circulaire n°2014-077)

De plus, le rapport *L'État de l'école* (2019) fait état d'une concentration de collégiens d'origine sociale défavorisée en éducation prioritaire (REP+) :

> Comme attendu, les collégiens de l'éducation prioritaire sont très massivement d'origine sociale défavorisée : trois quarts des élèves de REP+ et six élèves sur dix de REP ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 37,8 % dans les établissements publics hors éducation prioritaire. Des écarts sont aussi observés pour le retard dans la scolarité : 15,3 % des élèves issus des écoles en REP+ et 10,6 % en REP sont en retard à l'entrée en sixième contre 6,4 % hors éducation prioritaire.

[97] Nous l'explicitons dans la Partie III, 3.1- Le contexte socio-familial.

> Les collèges de l'éducation prioritaire se caractérisent par la concentration de certains profils d'élèves. Ainsi, plus de neuf collèges en REP+ sur dix et un collège en REP sur deux accueillent au moins 60 % d'élèves d'origine sociale défavorisée contre seulement 4 % des collèges publics hors éducation prioritaire (MEN-DEPP, *L'État de l'école*, 2019 : 20)

Ces statistiques montrent que les conditions de scolarisation sont inégalitaires et, par le jeu des ressources culturelles, qu'elles entraînent des conséquences sur la scolarité donc sur la réussite scolaire. Si l'on prend comme indicateur le diplôme national du brevet (DNB) qui comprend, pour la session 2018, un examen écrit de quatre épreuves (français, mathématiques, histoire-géographie et sciences), les collégiens scolarisés en REP+ sont deux fois moins nombreux à les réussir que les élèves scolarisés hors éducation prioritaire :

> À la session 2018, 22,7 % des élèves des collèges REP+ et 32,8 % des élèves des REP ont obtenu plus de 10/20 aux épreuves écrites, contre 53,4 % dans les collèges du secteur public hors éducation prioritaire (EP). 59,5 % des élèves des collèges REP+ et 47,3 % des élèves des REP ont obtenu moins de 8/20 aux épreuves écrites, contre 27,4 % dans le public hors EP. (MEN-DEPP, *L'État de l'école*, 2019 : 20)

Même si l'on considère ces statistiques avec circonspection, elles montrent une inégalité des compétences scolaires. Il apparait un mécanisme officieux et involontaire de la sectorisation qui conduit à une forte disparité scolaire, elle-même due au profil des élèves fréquentant les établissements publics. Cette mécanique se double d'inégalités qui ne sont pas dues à l'École.

Concordance entre rapport à la culture et réussite scolaire

Des études montrent que la réussite scolaire dépend du rapport à la culture, du développement littéracique inhérent au capital scolaire parental ou du rapport que l'apprenant entretient avec l'École (Lahire, 1993 ; Duru-Bellat, 2003 ; Bonnéry, 2011 ; Lahire, 2013 ; Ichou & Vallet, 2012 ; Ichou, 2013 ; Joigneaux, 2013 ; Agacinski, 2018).

D'autre études (Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Deauvieau & Terrail, 2017 ; Deauvieau & Terrail, 2020) font état de la fracture entre élèves selon qu'ils sont capables de manier la langue écrite qui prescrit le niveau scolaire de façon transdisciplinaire.

Le niveau des allophones se définit également par le capital scolaire parental et par la taille de la fratrie. Dans ce cadre, Primon *et al.* montrent que ces enfants sont issus principalement de familles peu diplômées avec un nombre d'enfants à charge important et que les enfants migrant

à l'âge du collège sont surreprésentés dans les familles monoparentales ou constituées autrement que par un couple parental :

> Chez les migrants venus enfants ou adolescents, l'absence de diplôme des parents est plutôt la norme avec 66 % de non-diplômés pour seulement 16 % de parents titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur. Les familles sont également de grande taille, avec 70 % des enfants migrants appartenant à des unités familiales composées d'au moins quatre enfants. À l'âge de la scolarisation, les familles monoparentales ou d'une autre configuration que celles composées du seul couple parental et des enfants sont relativement nombreuses (28 %), en particulier parmi les enfants qui ont migré en étant âgés de douze à seize ans (48 %). (Primon *et al.*, 2018 : 22)

Ces travaux de sociologie peuvent apporter un éclairage à notre recherche car nous observons les facilitateurs et les obstacles dans l'apprentissage et le développement de la culture écrite des enfants allophones scolarisés en collège.

Pour Agacinski, le capital scolaire et littéracique parental, la fréquentation assidue des pairs, le rapport à l'École ont un impact sur l'apprentissage. Une osmose entre le milieu scolaire et le milieu social familial transparaît :

> Une partie des inégalités se joue avant l'école et hors de l'école. On peut le mesurer en observant d'un côté les phénomènes de ségrégation résidentielle, les écarts massifs de nombre de mots entendus par les enfants avant d'entrer dans le temps de la scolarité, selon leur milieu social, et la fréquentation beaucoup plus importante des structures d'accueil collectif du jeune enfant par les enfants des catégories favorisées […] Du côté de ce qui se passe après le temps de l'école mais qui pèse sur le déroulement de la scolarité, on peut souligner « l'emprise particulièrement forte du diplôme » initial en France […] qui, en déterminant la quasi-totalité de la carrière professionnelle d'une personne, transforme le champ scolaire en espace de compétition pour les places dans la société, au détriment de l'objectif d'acquisition par tous les élèves des apprentissages communs et sans doute du développement du sens de la coopération. (Agacinski, 2018, en ligne)

Concordance entre l'environnement scolaire et la réussite

La gestion des UPE2A est déléguée aux académies. De ce fait, la politique linguistique décidée au *niveau macro* se réalise au *niveau méso*. Cela éclaire les conditions scolaires hétérogènes et une certaine inégalité du devenir scolaire des allophones (Klein & Sallé, 2009 ; Gattolin, 2016 ; Klein & Sallé, 2017 ; Armagnague-Roucher, 2019 ; Stratilaki-Klein *et al.*, 2020). Nous avons vu supra que la « carte scolaire » est une source considérable de disparité

entre les EPLE, voire de « ségrégation » (Merle, 2012) – bien que l'institution scolaire mette en place des mesures compensatoires (*Evascol*, 2018 ; *L'état de l'école*, 2019).

La recherche de type corrélationnel a observé des facteurs favorisant la réussite scolaire. Duru-Bellat les synthétise :

> Cinq facteurs s'avèrent en tout cas liés à de meilleurs résultats chez les élèves, sachant que ces résultats ont été établis majoritairement sur des écoles primaires, le plus souvent des écoles plutôt défavorisées des centres-villes. Ce sont une forte emprise du chef d'établissement, des attentes élevées à l'égard des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves. À ces facteurs de base, s'ajoutent d'autres traits tels que la cohésion au sein de l'équipe éducative, la qualité des curricula (ou les chances d'apprendre qui sont données aux élèves), l'implication des parents, une gestion stricte du temps scolaire pour maximiser le temps de travail des élèves. (Duru-Bellat, 2003 : 187-188)

Les études françaises mettent en exergue l'impact des facteurs relationnels (relations entre enseignants et élèves, vie au collège, climat scolaire) sur la réussite scolaire (Trancart, 1993). Cette notion de climat scolaire reste difficilement définissable. Certains travaux de recherche évoquent la capacité des établissements à construire une politique d'ensemble sans sélectivité des cursus avec une vision plus positive des élèves (Dubet *et al.,* 1989; Cousin, 1996). D'autres, au contraire, mettent en exergue l'anomie. L'absence de règles ou de cadre normatif desservirait les élèves les plus faibles scolairement qui développeraient des comportements préjudiciables à leur réussite et à leur socialisation (Cousin, 1998), notamment s'ils sont majoritaires au sein des EPLE. Van Zanten, (2000) a montré la relation entre la concentration d'élèves défavorisés en situation d'échec scolaire et le nombre important des violences, incivilités ou situations de repli. Ces travaux de recherche ont en commun de corréler les facteurs scolaires à la situation sociale des apprenants de manière contextualisée.

Nous faisons l'hypothèse que l'environnement scolaire est un des principaux facilitateurs à l'inclusion, constituant ainsi un levier pour la réussite scolaires des élèves allophones enquêtés. L'inclusion des allophones suivis relève d'un double mouvement – et nous suivons ici Behra (2019) qui montre que la réussite scolaire des élèves est conditionnée par la pratique enseignante. Au niveau *méso,* l'inclusion est facilitée par la dynamique de l'EPLE (projet d'établissement avec le contrat d'objectifs). Au niveau *micro,* elle est consécutive à la démarche de l'enseignant. Cette dynamique protéiforme peut réduire les écarts de performance entre les élèves.

Nos données illustrent cette dynamique. Si les soutiens évoqués par les élèves suivis sont multiples (familiaux, scolaires ou extra-scolaires), il ressort de notre analyse qu'un seul élève de l'EPLE.B fait appel à un bénévole extérieur à l'établissement alors que les élèves suivis dans l'EPLE.A mobilisent diverses ressources (Tableau 3) :

	Élèves	Ressources au sein de l'EPLE	Ressources extra-scolaires		Élèves	Ressources au sein de l'EPLE	Ressources extra-scolaires
EPLE.A	**AP22**	X	Association	EPLE.B	**AP1**	*FLE/*AVS	X
	AP23	AAD	Association Étudiants bénévoles		**AP2**	*FLE *AVS	X
	AP24	*FLE	Association		**AP3**	*FLE	X
	AP25	*FLE	X		**AP4**	*FLE	X
	AP27	AAD	Association		**AP5**	AAD	X
	AP29	X	X		**AP6**	X	X
	AP30	*FLE	Association		**AP7**	*FLE	X
	AP31	Professeur référent	X		**AP8**	*FLE	X
	AP32	X	Association		**AP9**	*FLE /*amie	Association
	AP33	X	X		**AP10**	*FLE	X
	AP35	X	Association		**AP11**	*FLE	X
	AP36	X	X		**AP13**	*FLE	X
	AP37	*FLE/FLS	Étudiant bénévole		**AP14**	X	X
	AP38	X	x		**AP15**	*FLE	Éducatrice
	AP40	X	X		**AP18**	*FLE	X
	AP46	X	X		**AP19**	*FLE	X
					AP20	*FLE	X

Tableau 3 : Ressources mobilisées par les élèves (EPLE.A et EPLE.B)

Concordance entre scolarité et question identitaire

La correspondance entre origine culturelle et réussite scolaire a été étudiée (Caille & Vallet, 1996 ; Felouzis *et al.*, 2005 ; Rea & Triper, 2008 ; Arrighi, 2012 ; Cousin, 2012 ; Primon *et al.*, 2018). Ces études concernent les enfants issus de l'immigration (de première ou deuxième génération) ou « les enfants de migrants » (Adami, 2011 : 40)[98]. Dans ces travaux, il est fait état d'un lien très fort entre le niveau socioculturel des enfants et leur réussite scolaire[99]. Primon *et al.* résument cette concordance:

> Toujours selon les données de TeO, les enfants migrants appartiennent à des familles de milieux sociaux très modestes où les professions de cadres supérieurs ou intermédiaires (12 %) et même d'indépendants (9 %) sont rares alors que les ménages de travailleurs non qualifiés – ouvriers ou employés non qualifiés – représentent le tiers des familles (32 %).

[98] Pour Adami « à origine sociale égale, le taux d'échec scolaire des enfants de migrants est sensiblement le même que celui des autres élèves, voire inférieur, pour des raisons liées à leur motivation supérieure » (Adami, 2011 : 41)

[99] La réussite scolaire est mesurée par le parcours scolaire et l'orientation.

> Au total, les ouvriers et employés, qu'ils soient des travailleurs qualifiés ou non, représentent les trois quarts (75 %) des origines sociales familiales. (Primon *et al.*, 2018 : 22)

Des travaux de sciences sociales portent sur les processus d'intégration dans lesquels la question de la langue « reste le plus souvent une grande oubliée » (Gohard-Radenkovic & Veillette, 2015 : 34). Toutefois, il s'agit d'approches psychologiques et identitaires ou d'études sociolinguistiques attachées à un cadre spatial déterminé et déterminant (Bulot & Combes, 2012). Notre recherche ne portant pas sur les stratégies identitaires mises en œuvre par les sujets et ne relevant pas de la sociolinguistique urbaine, nous ne développerons pas ce point.

D'autres travaux portent sur la question ethnique – malgré une certaine crispation en France sur le sujet[100]. Pour Chiss, la question des statistiques ethniques est comme instrumentalisée, par ses partisans comme par ses opposants, et renvoie aux deux facettes de la problématique de l'intégration que sont la discrimination positive et le concept d'égalité républicaine :

> Les partisans des statistiques ethniques prétendent vouloir disposer d'instruments de mesure pour lutter contre les exclusions et sans doute, à partir de là, impulser une politique de « discrimination positive » garante à terme d'une intégration réussie ; leurs adversaires même s'ils invoquent le caractère peu fiable et inefficace de ces recensements, puisent avant tout leurs arguments dans la matrice de l'intégration culturelle qui prend en France la forme du républicanisme universaliste rétif à toutes les modalités de l'identification particulariste (Chiss, 2009 : 280)

Brinbaum et Primon mettent en relation les « discriminations telles qu'elles sont perçues et vécues avec les inégalités de parcours scolaires[101] » (Brinbaum & Primon, 2016 : 39). Toutefois, ils montrent que les inégalités liées à l'origine migratoire sont à corréler avec les indices sociaux familiaux et linguistiques :

> dans la plupart des cas […] les inégalités en lien avec les origines migratoires disparaissent lorsque l'on contrôle l'environnement social, familial ou linguistique. Les écarts avec la population majoritaire sont donc plus liés à la reproduction des inégalités sociales et

[100] La « loi informatique et libertés » du 6 janvier 1978 interdit de recueillir et d'enregistrer des informations faisant apparaître les origines « raciales » ou ethniques, ainsi que les appartenances religieuses des personnes.

[101] L'expérience de discrimination est estimée à partir d'une dizaine de facteurs objectifs et subjectifs portant sur le ressenti des enquêtés qui sont :

> l'origine migratoire et géographique […], le milieu social, scolaire et socio-économique des parents, la langue parlée en famille […] les caractéristiques scolaires – la concentration ethnique au collège, la scolarisation partielle ou totale dans le privé, le redoublement en primaire et le diplôme obtenu […]. Enfin, ont été ajoutés les caractéristiques de la situation de l'enquête (en 2008) dont on suppose qu'elles peuvent influer a postériori, telles que la résidence en ZUS ou encore l'expérience de chômage depuis l'entrée dans la vie active. (Brinbaum & Primon, 2016 : 48)

> familiales dans le cadre scolaire qu'aux origines migratoires. (Brinbaum & Primon, 2016 : 42)

Si Brinbaum et Primon donnent une importance considérable aux facteurs culturels, leur analyse reste attachée au concept de capital culturel parental lié au niveau socio-économique.

Armagnague *et al.* (2019) apportent un autre éclairage. Ils étudient les UPE2A à partir de 16 monographies dans 8 établissements d'enseignement primaire et 8 collèges au cours des années scolaires 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017. Dans ce cadre, ils observent que les caractéristiques linguistiques, culturelles et ethniques ne peuvent être évincées de la prise en charge pédagogique :

> [Les allophones] viennent d'aires géographiques et linguistiques diverses. Cela peut donner lieu à des groupes très hétérogènes ethniquement et linguistiquement (par exemple arabophones et créolophones côtoient des élèves maliens parlant le bambara dans certains lieux d'enquête) ; ou au contraire, leur regroupement dans certains établissements peut constituer des concentrations "ethniques" (c'est le cas des Roms bulgares ou roumains ou de populations du sous-continent indien dans certains de nos terrains). Ceci suppose, de la part de l'enseignant, une forte adaptation à son groupe-classe, quelle que soit la forme pédagogique choisie (différenciation pédagogique ou enseignement plus descendant). (Armagnague *et al.*, 2019 : 152)

Les chercheurs s'appuient sur des entretiens sur la question ethnique menés avec des professionnels et des cadres de l'Éducation nationale. Paradoxalement, les dispositifs ouverts au plus près des allophones produisent des espaces scolaires fortement ethnicisés :

> […] comme le précise un cadre de l'Éducation nationale :
> « Dans les faits, ce sont trois UPE2A-NSA supplémentaires, qui étaient vraiment… Alors on l'a pas posé comme ça parce qu'on n'en a pas le droit de toute façon, mais qui étaient largement dédiées à l'accueil des publics bulgares en squat, alors y a pas d'exclusivité, on a d'autres élèves, enfin d'autres origines, pardon, qui sont passés dans ces structures ».
> Dans une autre académie enquêtée, un cadre de l'Éducation nationale mobilise le terme « *classes de Roms* » pour qualifier certaines UPE2A, faisant alors fuir les populations dotées de plus de ressources scolaires. (Armagnague *et al.*, 2019 : 156)

On ne peut faire l'économie du facteur ethnique dans l'analyse des obstacles à l'inclusion scolaire tant dans le rapport à l'école que dans la surreprésentation linguistique et culturelle au sein des dispositifs adaptés.

Psychologie cognitive

Goudeau (2020) aborde la question des inégalités scolaires sous l'angle binaire et original de la sociologie et de la psychologie cognitive. Ses travaux questionnent le culte de la méritocratie scolaire. Alors que la majorité des travaux en psychologie situe la cause des inégalités scolaires au niveau des caractéristiques individuelles des élèves – notamment la motivation, Goudeau montre que les processus cognitifs sont influencés par la situation d'apprentissage (entre pairs et selon les pratiques pédagogiques) ainsi que par la sphère familiale. Pour Goudeau, ces disparités tiennent au système scolaire lui-même, porteur d'une imagerie sociale désastreuse tels que les croyances culturelles et les stéréotypes de genre, les stéréotypes liés à l'origine sociale ; la méritocratie. Ces croyances influenceraient l'institution scolaire elle-même et, conséquemment aux prescriptions descendantes, les enseignants, l'organisation au sein de la classe et donc la réussite scolaire. Cette analyse socio-psychologique des obstacles au sein du système scolaire nous semble un parti-pris intéressant dans la mise au jour des modalités de la scolarisation des allophones et des enjeux de l'inclusion, en écho avec les travaux de Jacobs sur le jugement professionnel des futurs enseignants en Suisse romande (Jacobs, 2018). Les observations (contextualisées) de Jacobs et de Goudeau nous intéressent car elles étayent notre postulat selon lequel des obstacles didactiques à l'inclusion des élèves allophones perdurent malgré la mise en place de dispositifs adaptés et la réaffirmation du statut particulier des élèves allophones dans la Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, référentiel pour l'enseignement dédié aux EANA.

3.6 Pour faire le point

Dans ce chapitre, nous avons évoqué le cadre de l'enseignement dédié aux allophones depuis les années 1970 en France métropolitaine. Ce bilan montre que l'accueil des élèves allophones a évolué vers une structure dite « ouverte » – les dispositifs d'UPE2A – souples mais non pérennes. Des considérations sans doute économiques placent cependant la temporalité de l'apprentissage du FLS dans un empan chronologique réduit, pour ne pas dire restreint, qui ne permet pas (souvent) aux élèves allophones un apprentissage de la langue qui leur permette d'être en réussite.

Selon les travaux de recherche (Armagnague-Roucher, & Rigoni, 2018 ; Thaurel-Murat & Richard, 2013) et les observations prescrites par l'institution (*Evascol,* 2018 ; MEN-DEPP, 2019 ; MEN-DEPP, 2020), des conditions scolaires inégales apparaissent selon la sectorisation des UPE2A – sur le plan national, régional et académique. Elles sont dues à l'interdépendance entre la politique éducative régionale – liée aux flux migratoires, la densité, les infrastructures

– départementale et urbaniste. Ces travaux montrent que les conditions matérielles de scolarisation des allophones aboutissent à une scolarité entravée, du moins contrainte.

Ce bilan nous a amenée à brièvement évoquer les dynamiques mises en œuvre dans l'apprentissage et les enjeux de l'évolution du système scolaire. Si les études sociologiques ont longtemps mis en exergue le niveau socio-économique des apprenants – natifs comme étrangers – comme principal obstacle de la réussite scolaire, les travaux plus récents interrogent davantage les modalités de scolarisation des allophones. Elles reproduiraient les écueils du système ordinaire. Ainsi, les difficultés observées rencontrées par les élèves allophones seraient liées aux pratiques de relégation scolaire – en dépit des principes proclamés dans les textes institutionnels – et à des facteurs ethniques et culturels difficilement conciliables avec l'École républicaine (Caille & Vallet, 1996 ; Felouzis *et al.*, 2005 ; Rea & Triper, 2008 ; Arrighi, 2012 ; Cousin, 2012 ; Brinbaum & Primon, 2016 ; Primon *et al.*, 2018).

Le climat scolaire et l'environnement apparaissent également comme des obstacles à la réussite scolaire (Trancart, 1993 ; Dubet *et al.,* 1989 ; Cousin, 1996 ; van Zanten, 2000).

Des facteurs psycho-cognitifs sont également évoqués dans certains travaux. (Jacobs, 2018 ; Goudeau, 2020).

Tous ces phénomènes connexes sont peu ou pas perçus par les enseignants qui n'y sont pas (bien) formés, bien qu'ils soient sensibles à leurs effets. Notre travail de recherche, ancré à des données, porte sur ces facilitateurs/obstacles hétérogènes.

PARTIE II - QUESTIONS DE RECHERCHE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

Dans cette deuxième partie, nous expliciterons les objectifs de cette recherche : clarifier la notion d'allophonie, étudier les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion scolaire, donc leurs incidences didactiques, à travers l'étude de quelques pratiques scolaires. Dans un deuxième temps, nous exposerons les questions de recherche qui ont abouti à trois hypothèses développées dans notre Partie III. Enfin, nous expliquerons notre méthodologie de recherche et les réticences rencontrées lors du recueil de nos données – que nous évoquerons sous la forme d'un récit chronologique. Nous définirons dans quel type de recherche s'inscrit notre étude, les lieux de recueil des données et les sujets de notre recherche, notre corpus pluriel et l'anonymisation des données recueillies.

II-1. Objectifs de la recherche

Avant d'exposer les questions de recherche et les hypothèses qui y sont référées qui guideront notre analyse de nos données, nous présenterons nos objectifs de recherche.

1.1 Clarifier la notion « d'allophonie » dans sa diversité

Nous avons pour premier objectif de clarifier la notion d'allophonie dans sa diversité de situations sociales et scolaires pour « les élèves dont le français n'est pas la langue de la maison » (Macaire). Ce premier objectif a été réalisé dans une large mesure dans notre première partie – à laquelle nous renvoyons pour plus de détails, notamment sur l'étymologie et la chronologie des décisions.

Ce que nous pouvons dire ici, et qui découle de notre analyse diachronique de la littérature institutionnelle (Tableau 4), c'est que le terme *allophone* recouvre de multiples situations. Pourtant l'épithète a été choisie, en 2012, par l'institution scolaire (avec une première occurrence en 1996 pour contrecarrer la catégorisation de *non francophones* établie dans la circulaire de 1986) pour recentrer la particularité du public ciblé sur sa caractérisation linguistique. Catégoriser des apprenants comme *allophones*, c'est mettre au ban les caractéristiques (culturelles, sociales et scolaires) de xénéité, de migration et de scolarisation qui les avaient jusqu'à présent déterminés dans la littérature institutionnelle.

Textes	**Dates**	Expressions utilisées pour désigner les élèves *allophones*
Circulaire IX-70-37	13 janvier 1970	les enfants étrangers ; les étrangers ; les enfants non francophones ; les étrangers non francophones ; les [plus jeunes] enfants
Circulaire 73-383	25 septembre 1973	les enfants de migrants étrangers; les enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans
Circulaire 76-128	30 mars 1976	élèves étrangers
Circulaire 77-477	22 novembre 1977	enfants de travailleurs migrants de culture non française ; les nouveaux arrivants
Circulaire 78-238	25 juillet 1978	les enfants immigrés ; enfants étrangers
Circulaire 84-246	16 juillet 1984	Les élèves étrangers
Circulaire 86-119	13 mars 1986	les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ; les enfants non francophones nouvellement arrivés en France ; les élèves étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France ; élèves non francophones
MEN-Éduscol,	1996	les élèves **a***llophones*
La circulaire DMP/Cl1 99-315	1er juin 1999	primo-arrivants
Allocution du Ministre de l'EN J. Lang	29 mai 2001	Les élèves nouvellement arrivés en France ; « ceux que l'on appelle ¨primo-arrivants˝ et que je préfère nommer ¨nouveaux arrivants˝» les enfants venus de l'étranger
MEN BO nouveaux programmes (J. Lang)	25 février 2002	ces enfants dont le français n'est pas la langue maternelle les élèves
Circulaire 2002-063	3 mars 2002	élèves de nationalité étrangère ; enfants étrangers [qui] résident sur le territoire français ; enfants de nationalité étrangère ; jeunes étrangers ; les jeunes de nationalité étrangère ; les mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans
Circulaire 2002-100	25 avril 2002	élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages
Circulaire 2002-102	25 avril 2002	les élèves nouvellement arrivés en France
Circulaire n° 2012-141	2 octobre 2012	les élèves *allophones* nouvellement arrivés les élèves *allophones* les élèves **a***llophones* arrivants
MEN-Eduscol, Fiches repères	2012	les élèves *allophones* nouvellement arrivés en France les élèves étrangers et/ou non francophones l'apprenant les *EANA* alphabétisés dans une autre langue
MEN-Eduscol	2016	élève *allophone*
Guide ONISEP	2018	*EANA* (élèves *allophones* nouvellement arrivés
Evascol	2018	élèves *allophones* nouvellement arrivés (*EANA*) ; enfants venus d'autres pays ; des élèves migrants ; les migrants et leurs enfants ; les enfants ; les jeunes ; les EANA
MEN DEPP	2019	les élèves *allophones ;* les élèves scolarisés recensés ; jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde ; élèves *allophones* nouvellement arrivés et scolarisés enfants nouvellement arrivés en France ; les élèves *allophones* arrivants ; enfants *allophones* ; élèves *allophones* ; les jeunes *allophones ;* les collégiens *allophones* / les lycéens *allophones* ; les *allophones* scolarisés ; les *allophones* ; *EANA* NSA ; néo-arrivant

Tableau 4 : Expressions utilisées pour désigner les élèves allophones (1970- 2019)

Cependant, l'adjectif *allophone* masque le fait, notamment, que ces élèves soient plurilingues. Le terme occulte également les questions socio-culturelles et/ou psychologiques qui entraînent des conséquences sur l'apprentissage et sur les BEP des élèves. Nous faisons référence ici plus particulièrement aux travaux de Bruggeman (2012 ; 2016), de Bonnéry et de Joigneaux (2015) que nous avons évoqués dans notre première partie et aux recherches de Mendonça Dias (2020) et de Goudeau (2020). L'analyse sémantique de l'adjectif, outre le fait de signifier ce que l'institution choisit de dire explicitement et, progressivement, de taire de ces élèves à BEP, nous permet d'interroger la didactique spécifique du public allophone. Puisque « la didactique du français langue seconde repose sur des procédures d'ajustements et d'étayages nécessaires pour favoriser les acquisitions » (Charpentier & Graffeuil, 2016 : 89), cette didactique doit être adaptée à la catégorisation du public (*allophone*) déterminé bien qu'hétérogène.

1.2 Repérer des obstacles à l'inclusion scolaire des élèves allophones

Notre deuxième objectif consiste à étudier les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves allophones. Nous souhaitons déterminer ces obstacles et observer s'ils se manifestent – et comment – tout en repérant les éventuels points aveugles.

Par *inclusion* nous entendons l'appartenance de l'apprenant à un groupe classe et sa prise en charge par une différenciation harmonieuse et que nous distinguons du processus d'*intégration* (selon lequel on vise l'assimilation au sein du groupe tant au point de vue linguistique et culturel).

Nous n'entendons pas l'*inclusion* au sens entendu trop souvent au sein de l'administration scolaire en tant que présence dans la division administrative, même si dans la littérature officielle le terme implique une pédagogie différentielle et sous-tend que le corps enseignant adapte ses pratiques afin de favoriser l'égalité des chances pour chaque élève. Nous observons plusieurs obstacles à l'inclusion scolaire des apprenants allophones que nous allons évoquer en les classant du plus considérable au moins impactant.

Scolarité antérieure

Le premier obstacle que nous relevons nous semble indubitable. Il constitue le fondement de l'enseignement adapté en UPE2A. En effet, la principale difficulté à l'inclusion des apprenants allophones en cours ordinaire est leur scolarité antérieure : soit qu'ils n'ont pas été scolarisés avant leur migration (EANA-NSA), soit qu'ils l'ont peu été (EANA-PSA). L'institution reconnaît cette difficulté puisque les EANA-NSA sont soit scolarisé dans des UPE2A spécifiques – peu nombreuses sur le territoire – ou sont scolarisés dans des UPE2A ordinaires mais bénéficient de deux années de scolarisation dans le dispositif. Les UPE2A-NSA

sont des unités d'accueil strictement réservées à des enfants arrivés en France depuis moins de deux ans, non ou très peu scolarisés antérieurement et dont le niveau scolaire est inférieur ou égal à celui du cycle 2 de l'école élémentaire, et sans maîtrise de la lecture-écriture en langue d'origine. Aussi ces élèves ne sont-ils pas inscrits en classe ordinaire – sauf en éducation physique et sportive (EPS), en arts plastiques (AP) et en éducation musicale (EM). Un apprenant allophone peut suivre un cours d'EPS où il mettra en œuvre des stratégies de mimétisme. Pour l'AP et l'EM, il est admis institutionnellement que les élèves peuvent entrer dans les apprentissages sans passer par l'écriture dans ces deux disciplines. On voit dès lors que le niveau de scolarisation antérieure apparaît comme un obstacle à la scolarisation ordinaire – l'apprentissage de la lecture-écriture, qui doit se construire simultanément à celui de la langue orale, représentant un véritable enjeu pour l'EANA-NSA non-lecteur en langue d'origine. Dans le même temps, la scolarité antérieure nécessite une compensation (à laquelle répond l'UPE2A), dépendante de l'âge d'arrivée sur le territoire. Le premier obstacle est un porisme et doit être associé à l'âge des enfants à leur arrivée en France (et du temps qu'ils ont éventuellement passé dans un pays de transit et donc à une possible rupture de scolarité, corollaire de leur scolarisation antérieure (Clavé-Mercier & Schiff, 2018).

Pourtant, la mise en place d'un dispositif adapté à ces BEP peut lui-même être envisagé comme un obstacle. C'est le parti-pris de Armagnague *et al*qui envisagent les UPE2A comme des « dispositifs éducatifs spécifiques contraints et contraignants » car « elles constituent une forme de mises à l'écart de ces publics scolaires du système éducatif ordinaire tout en étant caractérisées, en leur sein, par une certaine forme d'autonomie de la part des enseignants. » (Armagnague *et al.*, 2019 : 150-151). Pour les chercheurs, les UPE2A « structurent la scolarité de ces élèves », les contraignent à une scolarité restreinte – en termes d'inclusion et d'orientation. Clavé-Mercier et Schiff montre également que l'inclusion oscille bien souvent « entre un impératif d'"assimilation scolaire" par immersion rapide dans les classes ordinaires et un réflexe de "mise à l'écart" dans des dispositifs et filières spécifiques peu articulés aux enseignements généraux » (Clavé-Mercier & Schiff, 2018). Nous partageons cette analyse sur l'ambivalence de la scolarisation des EANA et sur la souplesse – pour ne pas dire *grand écart* – consécutive à cette dernière dont doivent faire preuve les enseignants d'UPE2A (et leurs élèves) pour respecter les instructions institutionnelles parfois contradictoires mais nous ne sommes pas en mesure de la mesurer factuellement au regard de nos données – n'ayant pas interrogé les enseignants sur ce sujet.

Age d'arrivée sur le territoire

Le facteur de l'âge est déterminant pour le devenir scolaire des apprenants allophones. L'âge à l'arrivée sur le territoire français détermine le type de prise en charge initiale : un élève allophone est affecté dans sa classe d'âge en premier degré et avec un écart possible de deux ans dans le second degré. Ce positionnement (N ou N+2) constitue un élément d'appui pour son affectation. Dans le même temps, il limite la scolarisation. L'institution limite le temps supplémentaire accordé à un apprenant allophone, la poursuite en lycée général n'étant pas aisée pour un enfant qui a « deux ans de retard » au collège.

Les adolescents de plus de seize ans arrivés avec leur famille peuvent être pris en charge par une UPE2A en lycée mais ces dispositifs sont restreints. Ils sont davantage orientés vers des filières professionnelles (MEN- DEPP, 2019). Les allophones de plus de seize ans peuvent avoir migré seuls. Ils sont appelés *mineurs isolés* (MI) ou *mineurs non accompagnés* (MNA). Dans ce cas, la situation est complexifiée « en raison de l'absence de tout document officiel attestant d'une éventuelle scolarité antérieure, ce qui accroît la difficulté à retracer leur parcours scolaire. » (Beaugrand, 2020 : 75).

Origine ethnoculturelle

Les travaux en sciences de l'éducation portant sur le lien entre la scolarisation et l'ethnie des apprenants allophones sont rares en France – alors qu'ils foisonnent au Québec, sans doute à cause de « l'effectif du système scolaire québécois [qui] se caractérise par sa diversité, notamment ethnoculturelle et linguistique, étant donné la présence substantielle d'élèves issus de l'immigration sur les bancs de l'école » (Borri-Anadon *et al.*, 2018 : 45).

Les derniers travaux montrent que l'origine ethnoculturelle des apprenants a un impact sur leur scolarisation à cause de leur rapport à l'école (Clavé-Mercier & Schiff, 2018). Ainsi les communautés roms et albanaises mettent rapidement un terme à la scolarisation de leurs enfants une fois l'âge légal passé – avec un double frein dans la communauté albanaise lié à la situation économique, en corrélation avec des caractéristiques ethniques et genrées. Sans tomber dans la caricature, des particularités culturelles perdurent dans la communauté albanaise, notamment à l'égard des filles. Peu d'études sont menées sur le devenir des jeunes filles issues de ces communautés mais Mendonça Dias évoque des faits conjoncturels qui dépassent le cadre scolaire, « des situations de grossesse d'adolescente, de mariage précoce, de travail non déclaré, de mendicité et de prostitution » (Mendonça Dias, 2020, 57) mettant un terme à la scolarité et au devenir scolaire de ces apprenantes. Clavé-Mercier et Schiff, font état d'identités de genre

[…] perçues […] comme une entrave à la (bonne) scolarité et, au-delà, à l'"épanouissement individuel" souhaité pour ces enfants – et donc, par extension, à leur "intégration dans la société" » (Clavé-Mercier & Schiff, 2018 : 207). Les études et témoignages des *Cahiers pédagogiques* ayant pour titre *Les migrants changent l'école* (2020) évoquent la situation délicate des MNA, globalement originaires d'Afrique subsaharienne, à qui il faut obtenir une autorisation de séjour liée à la scolarisation en CAP. Dans notre corpus, nous avons des éléments qui accréditent ces observations – à la marge cependant[102].

La non prise en compte d'éléments ethniques et culturels ou, par excès, la réduction de difficultés scolaires à une cause ethnique et culturelle En revanche, l'origine ethnique et culturelle peut apparaitre comme un obstacle (Armagnague *et al.,* 2019 ; Brinbaum & Primon, 2016 ; Bruggeman, 2016 ; Mendonça Dias, 2020) peuvent constituer un obstacle à l'inclusion des EANA. Les conséquences de l'origine ethnoculturelle des apprenants allophones sur leur scolarisation ne constituent pas l'objet de notre étude – même si nous ne pouvons faire l'économie de cet élément dans la mise en exergue des obstacles didactiques à l'inclusion des allophones suivis et de leurs incidences sur la scolarisation, voire sur leur scolarité.

Place accordée au bi-/plurilinguisme, insécurité langagière

A ces obstacles est lié un autre frein, consécutif de la politique éducative linguistique française qui promeut le français comme vecteur d'intégration. Nous pensons, comme Auger, (2020) et Macaire (2016) que la place accordée aux répertoires linguistiques pluriels représente un obstacle à l'inclusion scolaire des apprenants allophones car l'école française monolingue ne permet pas de développer la compétence plurilingue des élèves ni d'apporter des réponses didactiques ou pédagogiques pour développer le métalangage des élèves allophones (Auger, 2007). Aussi, le fait « d'apprendre ensemble dans la pluralité » (Behra *et al.,* 2016), qui s'appuie sur des compétences langagières et linguistiques plurielles, optimise-t-il l'accrochage scolaire, donc l'apprentissage des enfants « dont le français n'est pas la langue de la maison » (Macaire, 2016). Pour Behra *et al.* l'inclusion des élèves allophones repose sur différents paramètres et notamment celui de délaisser l'approche intégrative pour valoriser la démarche de « l'apprendre ensemble dans la pluralité » et ouvrir enfin la porte aux parcours langagiers et culturels des apprenants dont le français n'est pas la langue de la maison (Behra *et al.*, 2016 : 47-48). Sans prise en compte de cette pluralité linguistique, les enfants scolarisés (en maternelle mais aussi

[102] Nous n'exploiterons pas les données liées au genre puisque nous avons fait le choix d'analyser nos données de manière non genrée et avec une focale davantage didactique que sociologique.

dans les cycles 2 à 4) sont en insécurité langagière. Par *insécurité langagière*, on entend ce que Auger nomme « insécurité linguistique » (Auger, 2018 : 58). L'adjectif *langagière* nous semble toutefois davantage approprié à la situation des allophones et aux conséquences de celle-ci alors que *linguistique* envisage l'insécurité comme relative à la langue exclusivement, du point de vue de la langue. Le concept d'*insécurité linguistique* labovien (Labov, 1976) met en rapport des jugements de normativité, des performances effectives et des auto-évaluations (puisque le sujet estime son propre usage). Ce concept ne correspond pas à la situation à laquelle nous faisons référence.

Pour Macaire, les théories et les démarches didactiques enseignées en formation ignorent la réalité plurilingue du terrain. Les enseignants qui ont eux-mêmes un profil plurilingue sont plus compétents dans leur pratique pédagogique et voient davantage les enjeux didactiques de la valorisation du plurilinguisme (Macaire, 2020). Ce constat conséquent à une recherche-formation menée avec de futurs enseignants du primaire peut être étendu au secondaire.

Indétermination scolaire, insécurité scolaire

On peut relever comme obstacle l'insécurité scolaire qu'Armagnague-Roucher nomme « indétermination scolaire » (Armagnague-Roucher, 2019 : 68) :

> Il est […] difficile pour les professeurs de prévoir le devenir scolaire de chaque élève. Certains, surtout en situation pédagogique hétérogène, se rendent compte que cette indétermination est liée à la variété des profils sociaux et scolaires de leurs élèves parfois relativement forte (des enfants de cadres supérieurs peuvent côtoyer des enfants vivant en squat). Cette imprévisibilité est inconfortable pour les enseignants car elle jette un voile d'ignorance sur les ressources qu'ils traduisent habituellement en potentialités scolaires, elle masque aussi les destinées sociales, ce qui insécurise leur pratique. Pour bâtir leurs stratégies d'enseignement, ils ont besoin de tenter d'anticiper les évolutions des élèves pour y répondre pédagogiquement. (Armagnague-Roucher, 2019 : 68)

Il nous semble que « l'imprévisibilité » évoquée par Armagnague-Roucher se traduit par une insécurité scolaire pour certains apprenants qui ne vont pas régulièrement à l'école, ayant certaines caractéristiques des élèves dits *décrocheurs*. Dans notre corpus, il apparaît que sur les trente-trois apprenants suivis, quatorze disent avoir eu une scolarité irrégulière – sporadique ou limitée dans le temps – avant leur arrivée sur le territoire français[103]. Leur scolarité irrégulière est due à une situation politique instable (notamment pour les apprenants originaires de Syrie), à une situation sociale défavorisée (pour les apprenants originaires de Roumanie et un apprenant

[103] On se reportera au Diagramme 8.

en provenance d'Albanie, un apprenant originaire d'Algérie et un du Mali). Un apprenant originaire de Roumanie, scolarisé en UPE2A à seize ans, dit ne jamais avoir été scolarisé avant son arrivée en France et il ressort que les élèves originaires de Roumanie, particulièrement les locuteurs de romani, ont eu une scolarité en pointillés dans le temps et dans l'espace au gré des lieux de scolarisation (en France et avant l'arrivée sur le territoire français) – alors que la majeure partie des élèves suivis déclare être restée dans le même établissement au fil de leurs déménagements. Depuis leur arrivée sur le territoire français, sept apprenants vont au collège de manière irrégulière sont des élèves. L'absentéisme perlé peut-être dû à leurs conditions de vie précaires – un logement provisoire à l'hôtel, une fratrie importante et l'instabilité de la sphère parentale, un désengagement de la famille face à l'école – qui sont des facteurs importants de la déscolarisation ou la scolarisation irrégulière surtout lorsque ces derniers se cumulent. La scolarisation en pointillés des apprenants allophones crée une insécurité scolaire qui, à moyen terme, met en péril la scolarisation des apprenants et, à court terme, apparaît comme un obstacle à l'inclusion en cours ordinaires.

Formation des enseignants

Selon nous, la formation – tant initiale que continue ou continuée – des enseignants constitue également un frein à l'inclusion des enfants allophones.

Les dernières enquêtes montrent en effet que la France ne s'est toujours pas dotée d'un appareil de formation assez efficace pour répondre aux exigences de l'enseignement (Agacinski, 2018), notamment pour le public spécifique des allophones (Graveleau, 2019 ; Jacobs, 2018 ; Schiff, 2011) où la formation est davantage compensatoire qu'initiale (Stratilaki-Klein *et al.*, 2020) – alors que le nombre d'enfants allophones scolarisés dans le primaire et le secondaire français ne cesse d'augmenter de manière exponentielle (MEN-DEPP, 2020). Si la circulaire 2012-141 d'octobre 2012 est toujours le texte de référence pour définir les modalités d'accueil des EANA, il n'y a pas de référentiel didactique actualisé, si bien que l'inclusion conserve quelques contours intégratifs et que la formation des professionnels de l'éducation n'est pas à jour, notamment pour les enseignants qui ne sont pas chargés de mettre en place les enseignements dédiés aux allophones mais ceux qui les reçoivent dans leurs cours ordinaires. Certains personnels interrogés dans les dernières enquêtes en sciences du langage et en science de l'éducation et les derniers rapports institutionnels font état d'un désir de formation insatisfait ou montrent qu'ils n'ont pas toujours conscience de leur besoin didactique (Graveleau, 2019 ; Macaire, 2019).

Absence de/ faible coordination des professionnels

Nous suivons les observations de Mendonça Dias (2020) selon qui l'absence de coordination des professionnels peut être un obstacle fort à l'inclusion des allophones à courts et à moyens termes et selon qui la coopération entre professionnels et/ ou entre professionnels et associations ou la mise en place d'un réseau peut favoriser le développement littéracique, donc l'inclusion des apprenants allophones (nous y reviendrons dans notre partie III-Analyse). Nous pouvons également faire état d'un obstacle cognitif qui se manifeste de manière ténue. Il s'agit des représentations mentales des apprenants (Jacobs, 2018 ; Tersigni & Navone, 2018) et de la peur des professionnels ou la représentation qu'ils se font des apprenants, notamment au sujet des contextes de leur départ et, dans une moindre mesure, sur les conditions de leur accueil (Clavé-Mercier & Schiff, 2018) – élément qui peut également, nous le verrons, être un facilitateur à l'inclusion bien qu'il soit très difficile de le délimiter et qu'il constitue plutôt un point aveugle.

Niveau socio-économique post-migratoire

Selon la recherche, il apparait comme obstacle le niveau socio-économique familial post-migratoire – la migration influant considérablement sur le niveau économique de la famille. Cependant, au vu de nos données, bien que la situation sociale pèse, d'une part, sur l'accès au logement (donc sur la localisation de ce dernier) et, d'autre part, sur l'affectation des apprenants, nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agisse d'un obstacle majeur à l'inclusion ni, par extension, au développement littéracique des apprenants. Dans le cadre de notre étude qualitative, les sujets enquêtés sont tous issus d'un niveau socioéconomique équivalent, bien qu'ils aient des parcours différents.

Absence de programme disciplinaire pour le FLS/FLSco

Nous ne pensons pas que l'absence de programme disciplinaire en FLS/ FLSco soit un obstacle à l'inclusion des élèves allophones parce que les IO sont sans équivoques sur la question. En effet, les objectifs scolaires sont ceux des programmes des classes d'âge de référence, à savoir l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences du niveau référé à l'âge de l'élève (à deux ans près pour les UPE2A) et la maîtrise des compétences du cycle 3 de l'école élémentaire pour les UPE2A-NSA.

Nous avons répertorié plusieurs obstacles à l'inclusion : la scolarisation antérieure et l'âge de scolarisation en France, la place accordée aux répertoires linguistiques pluriels à l'École et l'insécurité langagière qui peut en découler, la formation et l'absence de coordination des enseignants ainsi que les effets du niveau socio-économique et culturel des apprenants. Certains de ces obstacles peuvent toutefois constituer des facilitateurs.

1.3 Repérer des facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones

Notre troisième objectif est un corollaire à notre second objectif puisque nous voulons aborder les facilitateurs à l'inclusion scolaire, même s'ils ne sont pas toujours des points de résolution.

Au vu de nos données recueillies, cinq facilitateurs de l'inclusion scolaire émergent : la scolarisation antérieure, la connaissance de l'alphabet latin à l'arrivée en France, le contact prémigratoire avec la langue française, les effets du niveau socio-économique familial et les modalités de scolarisation en France.

Scolarisation antérieure

Le premier facilitateur que nous repérons est la scolarisation antérieure de l'apprenant, pendant du premier obstacle que nous avons relevé. Conséquemment, une scolarisation antérieure régulière dans le pays d'origine ou une scolarisation antérieure, même irrégulière, pendant le transit – pour les enfants dont la migration est chaotique et/ou installée dans la durée – est un facilitateur (Clavé-Mercier & Schiff, 2018).

Ce premier facilitateur a pour corollaire, l'âge de scolarisation auquel l'apprenant est pris en charge dans un dispositif sur le territoire français. Nous faisons référence ici aux observations de Primon *et al.* selon qui :

> Les élèves arrivés en cours de primaire s'avèrent plus souvent dirigés vers les filières courtes et professionnelles du second cycle du secondaire que vers les filières indifférenciées (47 % versus 42 %)14. Quant à ceux arrivés plus tard entre douze et seize ans, ils apparaissent particulièrement vulnérables scolairement : seuls 32 % d'entre eux ont accédé aux filières longues du secondaire alors qu'un sur cinq (20 %) a abandonné sa scolarité avant ou en fin de troisième. (Primon *et al.,* 2018 : 26)

Les travaux sociologiques reposant sur des analyses de cohortes peuvent éclairer les facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones.

Connaissance de l'alphabet latin

Un élève allophone qui connaît l'alphabet latin a des prédispositions ou des compétences idéographiques, phonologiques, morphosyntaxiques et sémantico-lexicales que ne possède pas un élève allophone scolarisé antérieurement dans un alphabet différent ou dans une langue n'appartenant pas aux langues indo-européennes, tels le vietnamien et le turc. Le son (l'alphabet, les consonnes et les voyelles) et le sens (l'écriture de droite à gauche) sont deux aspects techniques de l'apprentissage de la langue qui posent un problème aux allophones et qui, parfois, aboutissent à une entrée différée dans la langue. Dans notre corpus (ENTR), les apprenants évoquent cette situation comme une cause de la difficulté à entrer dans l'écrit et, en

creux, du facilitateur que peut être la maitrise de l'alphabet latin (par exemple, ENTR.23). Nous synthétisons ces compétences en lien avec la maitrise de l'alphabet latin sous la forme d'un tableau (Tableau 5) :

SAVOIRS ET COMPÉTENCES	**EANA- NSA**		**EANA-PSA**		**EANA**	
	Alphabet non latin	Alphabet latin	Alphabet non latin	Alphabet latin	Alphabet non latin	Alphabet latin
PHONOLOGIE / GRAPHISME						
Conscience phonologique / discrimination auditive						
Connaissance du code (phonogrammes)						
Connaissance du code (morphogrammes)						
Décodage grapho-phonologique						
Transcription						
Reconnaissance globale de mots						
Graphie						
Écriture en production écrite						
MORPHO-SYNTAXE						
IDEOGRAPHIE						
SEMANTICO-LEXICALE						
CULTURELLES						
Légende				*Acquis*	*Possible*	*Impossible*

Tableau 5 : Savoirs et compétences attendus à l'écrit selon la scolarité antérieure des apprenants allophones

Contact prémigratoire avec la langue française

Le contact prémigratoire avec la langue française est un facilitateur à l'inclusion. Nous faisons référence ici aux travaux de Blanchet et Bulot (2013). Blanchet évoque deux situations linguistiques du français en tant que langue officielle, unique ou partagée. La langue française est *partagée* quand elle existe de fait comme langue administrative, d'enseignement ou comme « langue des élites » (Bulot & Blanchet, 2013 : 95). Bien qu'imprécis, le parti-pris de Blanchet sur la présence parfois informelle de la langue française nous intéresse[104] car certains apprenants de nos corpus ont été en contact prémigratoire avec la langue française. Nos données montrent que 14 apprenants sur les 33 enquêtés ont été en contact avec la langue française (à l'oral ou à l'oral et à l'écrit) avant leur arrivée en France soit parce qu'ils sont originaires de pays qui ont un lien particulier avec la langue française (Algérie, Italie, Liban, Mali, Maroc,

[104] Selon Defays :

> la langue française a cessé, depuis des lustres, d'être le patrimoine de quelques régions d'Europe et d'Amérique du Nord, pour devenir la langue d'une multiplicité de peuples dans le monde. Au demeurant, sur vingt-huit États qui l'ont retenue pour langue officielle, la plupart sont situés sur le continent africain. Et dans le monde arabe, comme dans les pays de l'Indochine, elle est fortement revendiquée. (Defays, 2003 : 5)

Tunisie) ou à cause de leur histoire familiale (AP32). Toutefois, notre recueil montre qu'un contact prémigratoire avec la langue française n'est pas *en soi* un facilitateur de réussite scolaire.

Niveau socioéconomique et capital scolaire parental

Depuis plus d'une décennie, la recherche en sociologie et en sociolinguistique montre qu'il y a une articulation entre éducation et économie, les difficultés sociales engendrant des difficultés d'ordre scolaire. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les politiques éducatives françaises ont centré leurs effets sur l'élargissement de l'accès aux études. Cette politique éducative de *massification de l'enseignement* a abouti. Depuis les années 1980, une réorientation des politiques pour la réussite scolaire et la lutte contre le décrochage est observable et se traduit par une volonté de l'accès généralisé au diplôme – alors que le mythe de la méritocratie perdure. L'appartenance à un niveau socioéconomique – et par extension, la socialisation, l'engagement familial dans les études, les conditions de vie – borneraient les trajectoires scolaires. Du fait de ces conditions de réussite, on évoque les notions de *reproduction* sociale et de *capital culturel* – bien que la recherche tende à montrer aujourd'hui que le niveau économique familial est un facteur indirect, agissant par l'intermédiaire d'autres variables, comme la motivation ou les ressources culturelles et éducatives disponibles en famille – notamment pour les familles qui ont migré et qui ont perdu leur potentiel économique mais pas leur capital culturel si les parents ont été scolarisés.

Les travaux de référence sur le capital culturel sont ceux de Bourdieu et Passeron (Bourdieu & Passeron, 1970) qui imputent l'échec scolaire à la reproduction sociale orchestrée par l'institution scolaire et qui écarte de la culture élitiste et de la réussite scolaire ceux qui ne sont pas des *héritiers*, ceux qui ne partagent pas les valeurs implicites des enseignants. Charlot nuance cette théorie et considère que le parcours scolaire d'un élève dépend davantage du sens qu'il lui donne et de celui qu'il attribue aux savoirs (Charlot, 1997). Nous rejoignons Charlot sur ce point comme nous rejoignons Sarot et Moro (2016) qui affirment que les deux sociologues ne tiennent pas compte des facteurs culturels – sans doute parce que l'égalité accordée à tous les citoyens par l'idéal républicain amène à considérer les élèves comme semblables, créant ainsi une discrimination paradoxale :

> Cependant, bien que précisant que les élèves issus des milieux défavorisés concernés par leurs recherches sont majoritairement des enfants de migrants, les auteurs de ces recherches ne prennent pas en compte la dimension culturelle et focalisent leur attention sur la dimension économique. En France, la prise en compte de la dimension ethnique reste en effet particulièrement difficile […]. L'égalité de fait accordée à tous les citoyens par l'idéal

> républicain amène ainsi à considérer tous les élèves non plus seulement comme égaux mais comme « semblables », ce qui empêche de prendre en compte les besoins spécifiques de chacun, créant ainsi la discrimination qu'il cherchait à contrer. (Sarot & Moro, 2016 : 67)

Le niveau socio-culturel apparaît donc comme un facilitateur à l'inclusion dès lors qu'on l'associe à l'engagement parental dans la scolarité.

Dans notre corpus, les apprenants enquêtes partagent majoritairement un niveau socio-économique faible. Soit parce que les familles sont issues de milieux socioéconomique faibles ou modestes, soit parce qu'elles ont perdu leur statut socioéconomique avec la migration. En revanche, le niveau culturel et le capital scolaire parental est variable et n'est pas interdépendant de la situation économique familiale.

Modalités de scolarisation en France

Le dernier facilitateur que nous relevons est constitué par les modalités de scolarisation en France. La scolarisation en UPE2A est un facilitateur à l'inclusion en cours ordinaires mais elle est interdépendante à d'autres éléments. L'inclusion en cours réguliers est facilitée si l'équipe pédagogique collabore et adapte ses pratiques – même si le niveau en langue française de l'apprenant allophone correspond au niveau A1 du CECRL – et si l'élève est acteur de sa scolarité (par une fréquentation régulière notamment), grâce à l'appui de la famille et/ou de l'investissement de la sphère familiale dans l'école. Le dispositif UPE2A n'est pas, *en soi*, gage d'inclusion pour les apprenants allophones.

1.4 Étudier des incidences didactiques des facilitateurs sur le développement littéracique

Nous avons pour objectif de comprendre les incidences didactiques des facilitateurs sur le développement littéracique. Pour ce faire, nous observerons nos données à quatre niveaux, sur un empan temporel borné (septembre 2015- juin 2016) qui correspond au temps du recueil des données.

Nous nous référons ici aux échelles communément utilisées pour les observations en sciences sociales car il n'y a pas de point de vue surplombant qui puisse intégrer toutes les connaissances en même temps. Quatre niveaux d'observation constituent quatre échelles relatives à la position de l'observateur, à savoir à notre position de chercheur. Pour Desjeux en effet,

> […] il est possible d'observer successivement des effets de structure puis des effets de dynamique, qu'ils soient stables ou instables. Mais, en fonction des échelles et surtout du découpage à une échelle donnée, il n'est pas possible d'observer deux phénomènes en même temps. (Desjeux, 2004 : 92)

Nous suivons les « échelles de contexte » – pensées par Lahire (1998) – pour distinguer les actions très courtes des actions longues observées davantage par les historiens. Ces échelles

nous permettent de décomposer le monde social constitué de sujets appartenant à des types différents et qui sont comme emboîtés sur ces échelles (apprenants, dispositif scolaire, institution, etc.) – certains sujets pouvant être vus comme des contextes pour d'autres (par exemple, un dispositif et un enseignant pour un apprenant). Nous relevons le *niveau micro*, le *niveau méso*, le *niveau macro* et le *niveau nano*. (Grossetti, 2006 ; Macaire, conversation informelle en 2020).

Au *niveau micro,* nous étudierons des pratiques d'enseignement à travers des travaux d'évaluation. Ils éclairent l'action des enseignants. Dans ce cadre, nous étudierons les démarches des enseignants, les remédiations proposées aux apprenants (leurs formes, leurs modalités d'exécution et leurs effets) dans un cursus curriculaire.

Nous situons au *niveau méso*, les pratiques dans le cadre de l'établissement ou de l'académie de Nancy-Metz (pour ce qui est de l'accompagnement N+ 2 des apprenants allophones en dispositif dédié), ainsi que les relations école-familles à travers les dispositifs d'aides à la scolarité proposés (ou non) dans les deux EPLE qui ont constitué le lieu de recueil de nos données.

Pour notre étude, le *niveau macro* constitue l'échelle des politiques éducatives (les programmes scolaires ; le référentiel CECRL ; la progression curriculaire).

Enfin, au *niveau nano,* nous nous situons du côté des élèves quand nous étudions les signes de la motivation et de l'engagement des apprenants dans leur scolarité (ENTR ; QUEST ; BULL).

Cette quadruple échelle d'observation nous permettra d'étudier les incidences didactiques sur l'inclusion et de répertorier leurs enjeux sur le développement littéracique des allophones enquêtés.

1.5 Analyser quelques pratiques scolaires à l'œuvre

Notre ultime objectif consiste en la compréhension des pratiques scolaires en œuvre analysées au *niveau micro* et au *niveau méso*. Nous considèrerons les choix, les formes d'action et les incidences didactiques de quelques pratiques scolaires à l'œuvre qui peuvent faire obstacle ou favorisent l'inclusion des élèves dont le français n'est pas la langue de la maison. Notre étude de ces pratiques sera limitée au cours disciplinaire de français, puisque nous n'avons pas recueilli de données dans d'autres cours ordinaires et que c'est une discipline scolaire qui nécessite un usage fortement maitrisé des compétences méta-discursives, en particulier pour une poursuite d'études en lycée général ou technologique (LGT). Lla prescription, depuis 2015, de l'accompagnement personnalisé (AP) au collège – « destiné à soutenir la capacité des élèves à apprendre et à progresser, notamment dans leur travail

personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle. » (BO 27, 02.07. 2015) – va dans ce sens. Nous avons pour objectif d'étudier la transférabilité didactique entre cours disciplinaire de français et cours de FLS – avec la réserve toutefois que nos données reposent sur des travaux écrits d'évaluation et non une observation des processus.

Nous voulons étudier les effets – s'il y en a – sur la réussite scolaire des élèves suivis de l'accès hétérogène aux ressources, aux dispositifs d'aide et/ou de remédiation (*niveau méso*). Nous examinerons au *niveau micro* le réinvestissement curriculaire des notions abordées en classe – bien que nous soyons en possession que de très peu de supports pédagogiques et de pratiques de discours. Au *niveau nano*, nous étudierons les choix d'orientation des apprenants enquêtés et leurs conséquences sur les pratiques des enseignants, voire sur l'apprentissage et le développement littéracique des apprenants enquêtés.

II-2. Questions de recherche - hypothèses

Le principe d'« inclusion » en classe régulière des allophones – que nous avons évoqué dans notre Partie I – correspond au fonctionnement du système scolaire français depuis la loi de 2005 qui ouvre l'école à tous sans restriction. Ce principe, en accord avec le concept républicain de l'école, a pour conséquence la nécessité d'enseigner de manière inclusive car, pour incarner ce droit, il faut penser des conditions d'accessibilisation des apprentissages par des pratiques prenant en compte la singularité des élèves et leur diversité. Cette démarche, on l'a vu également *supra*, peut représenter une difficulté, notamment pour les personnels enseignants peu formés sur cette pratique.

Le fondement institutionnel de 2005 (réaffirmé en 2013) est à l'origine nos questionnements liés à notre expérience professionnelle et, conséquemment, à notre recherche. Quelles démarches adopter en français disciplinaire pour solliciter les savoirs et compétences développés en FLS et ainsi inclure les élèves allophones ? Quelles articulations penser entre l'enseignement du FLS et du français disciplinaire – et inversement ? Quels freins didactiques empêchent la construction de savoirs partagés entre le FLS et le français disciplinaire ? Toutes ces questions émergeant de notre pratique enseignante sont à l'origine de notre questionnement didactique plus général au sujet des élèves allophones scolarisés dans le secondaire public français.

Nous avons d'abord choisi de poser des questions de recherche en nous inscrivant dans une démarche qualitative. Dans ce cadre, il nous semblait inapproprié de poser des hypothèses parce qu'elles sous-tendraient un sens, une direction et seraient soumises à l'analyse statistique. De plus, les questions de recherche que nous posons découlent de l'interrogation dans laquelle nous nous sommes trouvée sur le terrain : comment, dans notre cours disciplinaire de français, inclure aux mieux les élèves allophones ? En concertation avec Dominique Macaire dans un entretien informel (Macaire, 2021), il nous a toutefois semblé plus porteur de suivre le précepte de « faire le pari de l'incertitude » (Morin, 2000) donc à s'autoriser une approche transdisciplinaire. De plus, les indices recueillis n'étant pas toujours quantifiables, il nous est apparu plus légitime de poser des questions de recherche plutôt que des hypothèses.

Peu d'études portent sur les obstacles didactiques ou les facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones et sur leurs effets. Nous avons évoqué *supra* les travaux de Guedat-Bittighoffer (2015) qui montrent quelques réussites scolaires – par le prisme d'entretiens d'apprenants et de professionnels au sein de quatre dispositifs – attribués à la mobilisation des familles et à l'engagement cognitif des élèves enquêtés et nous avons fait référence aux recherches de Goudeau (2020), de Jacobs (2018), aux recherches ethnoculturelles de Armagnague *et al.* (2019), de Bribaum et Primon (2016) et de Bruggeman (2016). Ces travaux n'envisagent pas les effets didactiques sur l'inclusion mais analysent des difficultés aux *niveaux macro* et *méso,* parfois au *niveau micro*. Pour notre part, nous envisageons de nous placer aux *niveaux micro* et *nano* pour éclairer les processus d'apprentissage en lien avec les modalités didactiques pour proposer, dans une perspective épistémologique, des pistes de réflexion.

Notre corpus reposant sur cinq types de données recueillies auprès de 33 apprenants et de 6 enseignants, les modalités de son recueil a influencé notre type de recherche. Ce corpus a également infléchi notre perspective de recherche car certaines données recueillies ne permettent pas d'éclairer complètement nos questions de recherche. En effet, à l'époque du recueil nous envisagions de poser notre réflexion en termes sociolinguistiques. Désormais, au vu des données effectivement recueillies et en lien avec nos lectures et en accord avec Dominique Macaire, nous envisageons de nous interroger davantage sur les difficultés éprouvées par les apprenants et sur les démarches engagées par les enseignants. Conjointement à ce glissement vers la didactique, nos questions de recherches sont devenues des hypothèses exprimant une relation de causes à effets.

Nous allons à présent aborder les hypothèses qui vont structurer notre analyse de données, présentée dans la dernière partie de ce mémoire (Partie III).

2.1 Le contexte socio-économique familial n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire (H1)

Nous postulons que le contexte socio-économique familial n'est pas, *en soi,* un obstacle à la réussite scolaire des élèves suivis – ce qui sous-tend l'hypothèse communément admise que le niveau socio-économique, lié au capital culturel et scolaire parental, peut être un frein au développement littéracique.

À rebours des nombreux travaux de recherche qui montrent que l'origine socio-économique des élèves – natifs ou issus de l'immigration – exerce une influence considérable sur leur apprentissage (par exemple Vallet & Caille, 1996 ; Guedat-Bittighoffer & Dat, 2012 ; Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Primon *et al.*, 2018), nous affirmons que cet élément n'a pas de lien avec une inclusion[105] réussie, donc d'apprentissage et d'acquisition. Aussi le parcours scolaire des apprenants allophones et leur développement littéracique dépendent-ils d'autres éléments.

Nous utilisons l'adjectif *littéracique* en lien avec la notion de *littéracie,* laquelle recouvre un champ conceptuel large et hétérogène qui « permet de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés » (Pierre, 2003 : 125). Par *développement littéracique* nous entendons la progression de la maitrise de l'écrit grâce à une conception évolutive des pratiques de l'écrit. La *littéracie scolaire* recouvre diverses compétences : « les exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation des écrits scolaires » (Delarue-Breton & Bautier, 2015 : 2) et « suppose l'utilisation par les élèves de documents complexes, visant l'élaboration d'un texte (oral ou écrit) de savoir » (Delarue-Breton & Bautier, 2015 : 2).

Nous pensons que le capital scolaire parental – tel que la recherche l'a (re)définie (Bourdieu, 1964 ; Thélot & Vallet, 2000 ; Draelants, 2014) – est davantage un facteur favorisant le développement littéracique des apprenants allophones – ce capital scolaire n'étant pas en interdépendance avec le niveau économique familial post migratoire, souvent minoré. De plus, la recherche en sociologie a montré que la monoparentalité, le statut de MI et l'envergure de la fratrie apparaissent comme des facteurs aggravants alors qu'une fratrie peu nombreuse et un cadre biparental apparaissent des facteurs favorisants. La composition familiale est une variable médiatrice de la réussite scolaire dès lors qu'elle s'exprime par un engagement parental dans la

[105] Au sens d'un traitement didactique différencié et bienveillant.

scolarité qui se manifeste par une disponibilité parentale, un intérêt de la famille pour l'école envisagée comme un vecteur social (Deslandes, 2004).

Dans les années 1990, Terrail a observé 1589 adolescents nancéiens de 15 et 16 ans et a montré une dégradation du suivi corrélé à la taille et au rang dans la fratrie quel que soit le milieu socio-économique :

> une dégradation de la fréquence du suivi quand s'élève le rang dans la fratrie se retrouve dans tous les milieux sociaux, et vient confirmer l'observation souvent opérée par les chercheurs d'une projection privilégiée sur les ainés des espoirs parentaux concernant l'avenir de la lignée. (Terrail, 1992 : 64)

Dans la lignée de Terrail, de nombreuses enquêtes statistiques ont démontré que le fait de grandir dans une famille nombreuse a un effet négatif sur les parcours scolaires des enfants – sans distinction ethnique. Notre analyse reprendra l'hypothèse de Terrail sur l'importance de la fratrie et l'impact du rang dans la fratrie sur le travail scolaire des élèves suivis. Nous tiendrons également compte de l'étude de Vanhee *et al.* qui constatent – en mobilisant les analyses issues d'une enquête qualitative par entretiens auprès d'une vingtaine de familles – que les ainés d'une famille nombreuse peuvent servir de relais parental pour aider leurs cadets et expliciter les attentes institutionnelles, avec des nuances selon le sexe de l'aîné et le cadre socioculturel de la famille (Vanhee *et al.,* 2013). Nous considèrerons aussi les observations de Caille *et al.* :

> À partir de trois enfants ou plus, l'appartenance à une famille nombreuse est associée, toutes choses égales par ailleurs, à de moins bons résultats scolaires. Ce désavantage se manifeste dès l'entrée en sixième et se renforce au cours de la scolarité au collège quel que soit le critère de réussite retenu. (Caille *et al.*, 2016 : 100)

Dans ce cadre, nous distinguerons les fratries selon le nombre d'enfants et selon le nombre de personnes présentes au foyer, nos données montrant une scission entre familles à partir de 5 membres.

Nous observerons le développement littéracique aux *niveaux méso* (au sein de l'EPLE) et *micro* (choix didactiques) et leurs conséquences au *niveau nano* (les effets de la didactique sur l'apprentissage) plutôt à partir des éléments socio-économiques – capital scolaire parental, taille de la fratrie, rang dans la fratrie, nombre de personnes au foyer – que du niveau économique des familles. Nous l'avons dit, les apprenants suivis partagent un niveau socio-économique sensiblement identique mais ne bénéficient pas de la même inclusion ni ne montrent de résultats scolaires homogènes.

Nous croiserons nos données issues des bulletins scolaires (BULL), des entretiens (ENTR), des questionnaires (QUEST) et de l'analyse des travaux scolaires (TRAV).

2.2 L'affiliation en cours disciplinaire de français permet un apprentissage mieux maitrisé du FLSco (H2)

Notre deuxième question de recherche porte sur la liaison entre la pratique pédagogique et le savoir conscientisé. De nombreux travaux portent sur les liens entre l'école et les familles immigrées ou les enfants de migrants. Lahire (1995) avait montré qu'un événement a priori anodin (tels l'encouragement d'un parent ou l'aide d'un voisin) dans les milieux populaires est susceptible de modifier de manière significative le rapport à l'écrit et, plus largement, aux savoirs scolaires. Les travaux sur les inégalités scolaires liées à l'origine sociale et/ou migratoire se succèdent mais tendent globalement à placer au second plan la question du rapport des familles à l'école, derrière l'origine sociale. Deauviau et Terrail interrogent la question des inégalités sociales en matière d'appropriation des savoirs scolaires, notamment techniques et scientifiques :

> Les apprentissages des élèves ne dépendent pas de leurs seules ressources : leur rapport aux savoirs est médiatisé par les enseignants, dont l'intervention contribue elle aussi au succès ou à l'échec de l'entreprise pédagogique (Deauvieau & Terrail, 2020 : 173)

Il nous semble qu'à origine sociale identique, le rapport à l'école est multiple et que la maitrise du FLSco dépend largement plus des modalités scolaires que du lien des familles à l'école – même si ce dernier ne peut être nié, comme nous le verrons dans la question de recherche suivante. Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'une affiliation rapide des allophones dans les cours de français disciplinaire permet un apprentissage plus rapide et mieux maitrisé du FLS – notamment à l'écrit–car « l'écrit a pour fonction essentielle d'être un outil de transmission et d'appropriation des savoir en français et dans toutes les disciplines » (Le Ferrec, 2008 : 116). Nous rejoignons ici Bonnery qui, observant la complexification des tâches scolaires, montre que les « supports pédagogiques » constituent un frein ou un levier d'apprentissage puisqu'ils « sont susceptibles d'influencer les pratiques pédagogiques, et donc d'expliciter celles-ci […] » (Bonnéry, 2015 : 12-14). Pour Bonnéry, les inégalités, « se construisent tout particulièrement dans les inégalités d'appropriation des savoirs et des formes de raisonnement qui vont de pair avec ces savoirs » (Bonnéry, 2011 : 66). Nous postulons qu'une affiliation en classe de français disciplinaire permet de développer des compétences transversales facilitant l'entrée dans l'écrit scolaire et la maitrise du métalangage – alors que la didactique du FLS est axée sur des objectifs communicationnels.

Nous nous interrogeons donc sur la transférabilité des savoirs et des compétences entre FLS et français disciplinaire. Nous étudierons les pratiques des enseignants participant à notre recherche (types d'adaptations ; modalités d'évaluation ; progression des démarches) à partir des travaux d'évaluations recueillis que nous corrèlerons aux propos des apprenants (ENTR) portant sur la réalisation de leurs travaux avec les bulletins scolaires (BULL).

2.3 L'inclusion en cours disciplinaire de français permet aux élèves allophones suivis d'investir davantage l'école (H3)

Nous voulons examiner dans quelle mesure l'inclusion en cours ordinaire de français donne du sens à la scolarisation de l'apprenant. Se réfère à cette hypothèse le double postulat que le français disciplinaire mobilise plusieurs aspects de la langue (langue-outil ; langue-objet ; langue-moyen) et permet des transferts didactiques entre le cours de FLS et le cours de français. Est liée à cette question de recherche l'hypothèse que les enseignants de français disciplinaire pratiquent des adaptations didactiques et pédagogiques inclusives.

Les recherches sur les inégalités scolaires liées à l'origine migratoire mettent au premier plan l'origine sociale et tendent à simplifier le rapport à l'école des familles de manière binaire entre confiance (Dubet, 1997) ou retrait (Oberti, 2007 ; van Zanten, 2001). Or, au sein d'un même milieu social, les relations des familles à la scolarité peuvent être hétérogènes et complexes (Lahire, 1995 ; Terrail, 1997 ; Lorcerie et Cavallo, 2002).

Les travaux de recherche sur l'investissement de l'école s'adossent très souvent aux établissements scolaires urbains dans les grandes métropoles (van Zanten, 2001 ; Lorcerie, 2003 ; Felouzis, 2003 ; Felouzis *et al.*, 2005 ; Oberti *et al.*, 2012) globalement situés en Ile-de-France, et plus précisément en Seine-Saint-Denis, souvent décrites comme une ségrégatives (Préteceille, 2009 ; Merle, 2012) du fait que les établissements comptabilisent plus d'enfants d'immigrés que l'espace résidentiel. Ce contexte urbain mis en exergue a pour conséquence un lien particulier des familles à l'école (Ichou & Oberti, 2014). Nous nous plaçons dans la lignée d'Ichou et Oberti.

Notre recherche porte, on l'a dit, sur des apprenants allophones – et non sur des enfants issus de l'immigration – scolarisés dans la métropole de Nancy. Dans ce cadre, nous nous rapprochons d'Armagnague *et al.* qui observent dans les dispositifs dédiés une fréquentation restreinte des cours ordinaires par les allophones :

> […] on observe des pratiques consistant à ne pas faire sortir un élève d'un dispositif UPE2A-NSA au profit d'une entrée dans une UPE2A par peur que les inclusions soient trop fréquentes

> et hors de portée pour l'élève. Ces raisonnements se fondent sur la bienveillance des enseignants concernés – ils les rationalisent d'ailleurs en évoquant la prise en compte de « l'intérêt » de l'élève – mais définissent des trajectoires segmentées qui permettront difficilement aux élèves d'avoir, s'ils le veulent, une seconde chance scolaire et, dans l'absolu, professionnelle. (Armagnague *et al*. 2019 : 167)

La fréquentation limitée des cours ordinaires, décidée par l'enseignant référent repose sur sa mansuétude à l'égard des apprenants. Cette bienveillance peut paradoxalement aboutir à une scolarisation incomplète.

Nous voulons étudier l'impact de l'inclusion en cours ordinaire sur l'investissement de l'école. Dans quelle mesure la scolarisation inclusive donne-t-elle plus de sens à la scolarisation de l'apprenant que son cadre familial ? Comment se mesure l'engagement des élèves ? Peut-on l'étudier du fait de son inconstance ? Les élèves migrant sans accompagnement familial (Armagnague *et al.,* 2021 ; Auger *et al.,* 2018 ; Fournier & Lorcerie, 2020 ; Mendonça-Dias *et al*., 2019) montrent-ils un investissement de l'école particulièrement marqué ?

Pour évaluer l'investissement de l'école des élèves suivis, nous examinerons le projet autobiographique de projection comme principale donnée. Nous comparerons les projets des élèves suivis selon qu'ils sont majoritairement scolarisés en UPE2A ou en cours ordinaires. Nous voulons prendre en compte le point de vue des élèves allophones pour comprendre leurs expériences scolaires. nous corroborerons les écrits autobiographiques de projection (PROJ) aux entretiens (ENTR) et aux questionnaires (QUEST).

II-3. Méthodologie de recherche

3.1 Recherche qualitative

Notre démarche est inductive car nous analyserons nos données pour répondre à nos hypothèses pour « développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses a priori » (Blanchet, 2012 : 34). Pour Kerbrat–Orrecchioni, « dans cette approche "commandée par les données" (*data driven*), les constructions théoriques doivent entièrement être mises au service des données empiriques et non l'inverse. » (Kerbrat-Orrecchioni, 1998 : 58). Il nous appartient donc d'analyser nos données pour les rendre significatives au vu des apports théoriques que nous avons développés dans notre première partie en lien avec nos questions de recherche.

Notre recherche relève de la didactique et s'inscrit dans un cadre qualitatif. Le paradigme *qualitatif* recouvre différentes approches scientifiques, non unifiées. Coenen-Huther montre l'opposition ambigüe entre recherche à dominante qualitative et méthodologie quantitative – certains chercheurs récusant cette dualité pour évoquer plutôt une technique scientifique nécessaire à la démonstration :

> L'usage des techniques d'échantillonnage, le calcul des marges d'erreur, la construction de plans expérimentaux ou quasi-expérimentaux, l'emploi de techniques d'analyse multivariée, la mise en œuvre de tests statistiques : tout cela donne le sentiment de se mouvoir sur un terrain solide et de progresser vers toujours plus de scientificité. (Coenen-Huther, 2003 : 64)

Si la recherche dite *quantitative* tend à la représentativité par le nombre, la recherche dite *qualitative* tend à la catégorisation représentative d'un type prédéfini, une « typicalité » :

> La recherche quantitative vise généralement à la représentativité. Par rapport à une population *N*, un sous-groupe *n*, obtenu grâce à un échantillonnage aléatoire ou par quotas, est censé en offrir une image en miniature. La recherche qualitative, au contraire, a pour objectif de sélectionner des individus qui soient typiques d'une certaine catégorie de personnes. (Coenen-Huther, 2003 : 72)

Notre recherche ne peut s'inscrire dans le type *quantitatif* communément établi du fait du nombre restreint d'enquêtés. Surtout, notre option d'une recherche qualitative se justifie par le milieu, l'environnement dans lequel elle se déroule et les conceptions qui la sous-tendent- les répertoires linguistiques pluriels et l'allophonie- qui ne peuvent faire l'objet de lois générales mais sont inférées à la singularité des sujets. Toute généralisation ou comparaison comporterait alors des risques puisque c'est l'expérience des individus qui est à la base des données recueillies ici.

Cependant, notre recherche ne relève pas du type qualitatif communément établi du fait qu'elle repose sur l'analyse d'un corpus recueilli auprès de 33 apprenants et que les outils utilisés pour constituer notre recueil ne sont pas typiquement qualitatifs. Notamment, l'écrit autobiographique de projection migratoire (PROJ) est assez restreint, du fait de sa conception (trop) floue au moment du recueil. Il permet toutefois d'éclairer le vécu des élèves et leurs projets mais doit être corrélé avec les réponses faites durant l'entretien semi-directif (ENTR) pour être exploité dans toutes ses nuances. Surtout, nous avons réorienté notre recherche en didactique sous la Direction de Dominique Macaire, ce qui a considérablement modifié nos interrogations. Des questions de chercheurs se sont imposées – liées à notre expérience

professionnelle et à nos lectures – et les hypothèses leur sont référées. Aussi nous inscrivons-nous dans la démarche qualitative définie par Moriceau et Soparnot (2019), c'est-à-dire une méthodologie tâtonnante mais exigeante, née d'une conviction pour mettre au jour des résultats orientés par les données recueillies auprès d'un nombre restreint de sujets allophones que nous n'avons pas sélectionnés *a priori* – outre sur la nécessité d'être autorisés par leurs tuteurs légaux à participer notre étude – qui tend davantage du côté qualitatif que quantitatif. Notre recherche se veut ethnographique en ce qu'elle sollicite les milieux, les acteurs, leurs productions, leurs comportements et les discours en situation.

3.2 Recueil des données

Nous évoquerons les étapes du recueil du corpus de notre recherche sous la forme d'un récit chronologique, pour en simplifier l'exposé. Il montrera que les obstacles rencontrés l'ont modifié, même si la présentation chronologique peut supposer « un parti-pris [et] implique de distinguer le temps de l'immersion sur le terrain du temps de l'écriture, laquelle est toujours une ''écriture différée'' » (Giuliani, 2016 : 41).

Freins du recueil

Nous appelons *données* ce que Blanchet nomme « assemblages des observables » (Blanchet, 2012 : 57), c'est-à-dire des « matériaux [qui] ne sont pas des dons spontanés déposés au bord du chemin par des informateurs qu'il ne resterait plus qu'à ''cueillir'' ou ''collecter'' » (Blanchet, 2012 : 57).

Hormis les entretiens – retranscrits (Annexes III), les données recueillies sont écrites. On peut se poser la question de la pertinence des types de données recueillies. A l'époque, nous n'avions pas envisagé une autre manière de recueillir les données. Nous aurions pu privilégier une observation des apprenants en contexte mais cette approche nécessitant l'obtention d'autorisations supplémentaires et un temps considérable, nous avions choisi de ne pas la suivre, d'autant que les équipes s'y sont globalement opposées.

Au moment du recueil, nous pensions que le terrain doit être envisagé comme un révélateur des situations sociales sur les individus, suivant en cela Blanchet pour qui

> [l]e statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de *significativité* et non du principe de *représentativité*. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions

> interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui est un acteur en métaposition). (Blanchet, 2012 : 56-57).

Le parti pris de Blanchet nous intéresse car il montre qu'un corpus éclaire une question de recherche plus qu'il ne reflète une réalité, laquelle est kaléidoscopique. Notre recherche n'est pas représentative d'une situation générale parce qu'il s'agit d'une étude circonscrite à un lieu de recueil. Cependant, notre corpus est significatif et constitue donc des données sur lesquelles peuvent reposer nos analyses.

Nous avons recueilli ces données avec des contraintes et des réticences que nous n'avions pas complètement anticipées. Nous avions projeté d'étendre notre recherche sur l'ensemble de l'académie de Nancy-Metz[106] pour analyser le facteur de l'environnement scolaire (urbain, périurbain, rural) sur l'inclusion scolaire car, dans la lignée du sociologue Merle selon qui « le contexte de scolarisation des élèves exerce une influence considérable sur leur niveau de réussite » (Merle, 2007 : 4) et sous la direction d'Hervé Adami, nous faisions l'hypothèse que l'environnement scolaire aurait une influence considérable sur la réussite scolaire des apprenants.

Pour recueillir des données, nous avons sollicité des personnels de direction de juin 2015 à février 2016 par le biais de la messagerie académique. Un seul chef d'établissement nous a répondu et mis en contact avec le professeur de français de son équipe ayant en charge des apprenants allophones. Cependant, notre échange avec ce dernier n'a pas abouti.

Dans le même temps, nous avons joint les professeurs de Lettres et les professeurs référents d'UPE2A de l'académie de Nancy-Metz grâce à la liste de diffusion académique et par l'intermédiaire du CASNAV de Nancy. En septembre 2015, un seul enseignant souhaitait prendre part à notre recherche. C'est ce constat qui nous a poussé à solliciter, courant septembre 2015, les six professeurs de Lettres de l'établissement dans lequel nous étions en poste en tant que professeur de Lettres modernes à cette date, soit quatre professeurs de Lettres modernes, ayant tous dans leurs classes ordinaires des apprenants allophones, et deux professeurs référents.

Début octobre, deux professeurs ont accepté de nous transmettre des travaux d'élèves : un professeur référent pour les élèves en décrochage (le professeur C[107]) ayant une classe de

[106] À la rentrée 2015, 156 618 élèves sont scolarisés dans 441 établissements secondaires dont 327 établissements publics (223 collèges, 100 lycées et 4 EREA) (CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, 2016 :1)

[107] Les noms des professeurs n'ont pas été conservés. Nous les remplaçons par les lettres B, C, J, L, M, P.

français disciplinaire de cinquième et un professeur de Lettres modernes (le professeur M[108]). Les deux autres professeurs ont refusé de participer, les modalités de recueil des données leur semblant complexes et chronophages, et le professeur référent de l'UPE2A de l'établissement n'a pas souhaité participer à cette recherche.

En octobre 2015, nous avons tenté d'élargir notre cadre de recherche aux douze collèges publics de Nancy et à sa couronne – toujours pour observer des contextes scolaires hétérogènes – jusqu'en janvier 2016. Un chef d'établissement a transmis notre demande au coordonnateur de Lettres, lequel n'a pas donné suite.

Dans le même temps, nous avons rencontré le professeur référent d'une UPE2A d'un collège du centre-ville de Nancy qui n'a pas souhaité collaborer, et nous avons rencontré le professeur référent[109] de l'UPE2A d'un collège classé RRS (EPLE.B) ainsi que deux autres professeurs (J. et P.) de l'établissement. Ils se sont engagés à nous transmettre les travaux de leurs élèves allophones[110] sur l'année scolaire 2015-2016. Parallèlement, nous avons sollicité un professeur référent de l'UPE2A d'un lycée de centre-ville et formateur au CASNAV de Nancy pour comparer les modalités de prise en charge des apprenants entre collège et lycée.

En janvier, le professeur-formateur sollicité a finalement décidé de ne pas participer à notre recherche, la transmission des travaux lui semblant trop contraignante. En contrepartie, il a fait publier sur le site du CASNAV un appel à collaboration, entre mars 2016 et décembre 2016. Nous n'avons eu aucun retour suite à cette publication.

Nous avons poursuivi nos diverses sollicitations jusqu'en mars 2016 pour tenter d'étendre notre recherche à différents établissements. Nous avons contacté chacun des professeurs responsables d'une UPE2A de l'académie Nancy-Metz. Sur les trente-sept professeurs sollicités, un enseignant nous a répondu mais a estimé que la période était trop tardive pour mettre en place notre protocole de recherche.

<table>
<tr><th colspan="7">2015</th><th colspan="7">2016</th></tr>
<tr><td>juin</td><td>juillet</td><td>août</td><td>sept.</td><td>oct.</td><td>nov.</td><td>déc.</td><td>janv.</td><td>fév.</td><td>mars</td><td>avril</td><td>mai</td><td>juin</td><td>…déc.</td></tr>
<tr><td colspan="10">Sollicitation des PD et PE de l'académie de Nancy-Metz</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="3">Relance des collèges de Nancy…</td><td colspan="7"></td></tr>
</table>

[108] C nous a transmis 17 travaux sous forme numérique essentiellement et M a recueilli 16 travaux sous format papier uniquement.

[109] Anonymisé par la lettre L. Nous expliquons *infra* les modalités de l'anonymisation du corpus.

[110] J nous a transmis 115 documents, L nous en a transmis 217 et P nous en a transmis 16.

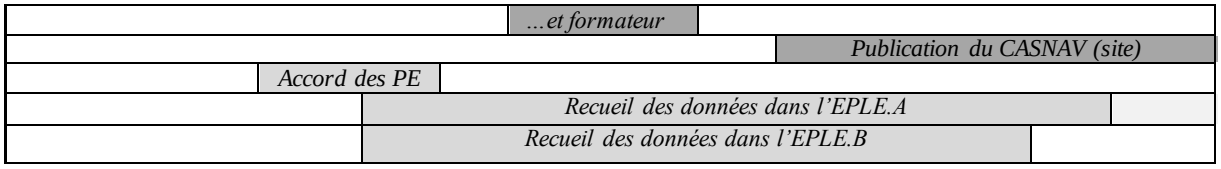


Diagramme 4 : Chronologie du recueil de données

Ce résumé chronologique (Diagramme 4) montre les difficultés de recueil auxquelles nous avons été confronté. Ce retour en arrière permet aussi de montrer comment notre méthodologie de recherche s'est progressivement construite, avec la volonté d'apporter une voix sinon originale du moins renouvelée pour faire émerger des résultats.

Outre nos tâtonnements de chercheure, notre recueil de données a été freiné par trois facteurs : les personnels de Direction et les conditions matérielles et temporelles imposées pour le recueil, l'opposition massive des personnels enseignants (PE) à contribuer à notre recherche et l'absentéisme et/ou la « disparition » de certains apprenants suivis.

Les personnels de direction ont été un premier frein – voire une entrave – à notre recueil de données car la plupart n'a pas donné suite à notre demande et n'a pas relayé notre proposition de collaboration auprès de leurs équipes. Les rares personnels de direction intéressés par notre recherche nous ont demandé des pièces justificatives[111] qui ont considérablement ralenti notre recueil de données et l'ont inscrit dans une fenêtre temporelle limitée. Enfin, le chef d'établissement de l'EPLE.A, après nous avoir donné son accord avec des conditions strictes de recueil (réalisation des entretiens hors temps scolaire ou sur des heures de cours impactant le moins possible l'apprentissage des apprenants[112]), a changé d'avis et nous a interdit, arbitrairement, d'enregistrer les apprenants. Il nous a alors fallu passer un temps considérable à justifier notre recherche et renégocier les modalités de notre présence dans l'EPLE.A. De ce fait, nous avons dû rencontrer les élèves non plus sur leurs heures libérées pendant la pause méridienne ou les heures dites « de permanence » mais après leurs cours. Outre le fait de déstabiliser les apprenants – certains élèves allophones ont alors renoncé à témoigner – cette décision a eu des répercussions supplémentaires sur l'empan chronologique de notre recueil. Celui-ci s'est terminé début juillet 2016 (au lieu de mars 2016) alors que certains apprenants ne venaient plus en cours, leur dernier conseil de classe ayant eu lieu début juin. Nous avons dû modifier notre protocole méthodologique pour extraire de notre corpus plusieurs apprenants

[111] Il nous a fallu produire une lettre d'engagement de notre premier Directeur de thèse, une demande nominative de l'Université de Lorraine pour entrer dans les locaux ainsi qu'une attestation sur l'honneur de notre Directeur de recherche et de nous-même.

[112] Par exemple, les cours d'italien pour les apprenants italianophones.

scolarisés en classe de troisième et deux apprenants scolarisés en 6e et en 5e, repartis dans leur pays d'origine pour les congés estivaux. Ce frein, au *niveau méso*, nous surprend encore aujourd'hui et nous ne sommes pas en mesure de l'expliquer par le sujet de notre recherche qui ne porte pas sur la gestion des allophones par les établissements scolaires, même si une contextualisation est nécessaire. Force est de constater que les louvoiements de la hiérarchie ont pesé sur notre enquête et, plus largement, expliquent les difficultés qu'éprouve parfois l'Ecole à se réinventer et à apporter des réponses concrètes aux BEP. Au moment où nous rédigeons, nous constatons que notre expérience n'est pas unique puisque des chercheurs de renom ont, malgré leur statut, rencontré une réticence hiérarchique. L'étude *Evascol* (2020), à la portée bien plus grande que celle de notre enquête, fait état de cette entrave institutionnelle motivée par la mise au jour de « points sensibles » (*Evascol,* 2020 : 35-36).

Cependant, le frein majeur au recueil de données s'est réalisé dans l'opposition massive des personnels éducatifs (PE) à contribuer à notre recherche. Leur méfiance s'explique de plusieurs manières. La principale raison évoquée par les PE est le temps car le recueil leur semblait chronophage – bien que nous n'ayons pas posé de conditions particulières pour le rythme de transmission des documents[113]. La deuxième raison invoquée est l'absence de formation : les enseignants nous ont expliqué oralement qu'ils ne pouvaient participer à notre recherche ou ne se sentaient pas capables d'y participer sans formation préalable. Il nous semble que les PE exprimaient à cet endroit une appréhension d'être jugés par un pair ou signifiaient qu'ils n'envisageaient pas notre recherche comme une collaboration. Cette réticence éclaire toutefois la nécessité de la formation, initiale et continue – dont nous avons parlé dans notre première partie – à se renouveler. Le troisième argument avancé a porté sur les conditions matérielles du recueil de données qui semblaient trop complexes. Nous avions pourtant proposé aux professeurs de nous transmettre les travaux scolaires selon différentes modalités : corrigés ou non, sur papier ou en format numérique. Ils étaient également libres de nous transmettre les travaux au rythme qui leur convenait le mieux. Il leur semblait difficile de mener cette transmission dans la durée et la plupart souhaitait ne transmettre les travaux que sur un temps réduit alors que nous demandions de recueillir des données sur une année scolaire complète afin de pouvoir observer les progrès des élèves allophones ainsi que les besoins langagiers dans une analyse plus diachronique que synchronique. Au moment où nous rédigeons, nous réalisons qu'il aurait d'ailleurs fallu demander aux PE essentiellement des travaux scolaires corrigés et

[113] Nous avions posé comme unique condition d'avoir une copie du document sur lequel reposait le travail des élèves ou des consignes données aux apprenants.

annotés pour une analyse plus précise Enfin, l'autorisation préalable donnée par les familles leur a semblé rédhibitoire. Nous avions en effet besoin que les PE récupèrent les autorisations de recueil auprès des familles (ou des éducateurs[114] pour les mineurs isolés) en amont des entretiens. Il est difficile en effet de récupérer les documents confiés aux élèves a fortiori s'ils sont allophones – ce qu'évoquent aussi, par exemple Ichou et Oberti (2014). Globalement donc, nous avons constaté de fortes réticences de la part des PE, exprimées dans les échanges de courriels ou lors de nos entretiens, et nous avons été surpris du refus massif auquel nous nous sommes heurté. La résistance des enseignants référents directement concernés par la situation allophone et l'opposition des PE de notre EPLE (classé REP+ en 2015 et dans lequel 34 apprenants allophones étaient inscrits en septembre 2015 pour un effectif de 270 élèves[115]) nous a particulièrement étonné.

La mobilité et l'absentéisme des apprenants allophones ont constitué un dernier frein, important, au recueil de nos données. En effet, quatre apprenants scolarisés exclusivement en UPE2A ont disparu (une exclusion et trois départs) avant d'avoir répondu au questionnaire sociolinguistique. Quatre des apprenants suivis ne se sont jamais présentés à notre rendez-vous pour l'entretien et quatre apprenants ont quitté l'EPLE.A de façon anticipée pour les congés estivaux, si bien qu'ils n'ont pu répondre à nos questions en entretien. Nous avons donc dû extraire douze sujets de notre corpus de recueil.

Notre recueil de données a donc été freiné par trois facteurs concomitants : une réserve de la part du personnel de Direction, une réticence de la part des PE ainsi qu'une mobilité et un absentéisme particulièrement prégnants des apprenants allophones – observables dans les deux établissements dans lesquels nous avons recueilli nos données.

Biais de recherche

Au début de notre recherche, nous voulions recueillir des données auprès d'apprenants allophones non inclus dans nos classes de français pour éviter tout biais d'analyse car il nous semblait alors que cette condition était le gage d'objectivité. Or, nos lectures nous ont montré que le non-engagement du chercheur est illusoire (Bensaïd & Corcuff, 1998). Même, selon Blanchet, il n'y a pas d'objectivité possible de la part des chercheurs car « [ils] ne sont pas des individus à part mais des individus socialisés à part entière. […] Il est important pour sa posture

[114] Nous avons proposé aux apprenants d'expliquer notre démarche à leur(s) tuteur(s). Une famille d'accueil a demandé des explications supplémentaires par courriel et une maman est venue au RV pour obtenir des informations.

[115] Ce qui représente 12% des élèves inscrits.

scientifique que le chercheur soit conscient de ces inévitables liens avec les courants socioculturels et les idéologies politiques » (Blanchet, 2012 : 106). Pour Letiche, « La recherche est un cycle de choix, d'identités et de résultats, qui tournent les uns autour des autres dans un processus instable de fécondation croisée » (Letiche, 2019 : 213) : le chercheur doit combiner sa voix au champ empirique et aux sources théoriques en acceptant de poser un regard subjectif sur le monde kaléidoscopique qu'il observe. Nous nous inscrivons dans cette lignée car nous avons recueilli des données dans nos classes mais avec une posture de questionnement.

Nous avons cherché à objectiver nos données. Dans ce sens, nous ne distinguerons pas les données recueillies dans nos classes de celles transmises par des professeurs de Lettres et de FLS dans notre Partie III. Nous ne ferons pas d'auto-analyse et nous évoquerons les démarches didactiques de six enseignants (anonymisés par les lettres J, L, P, B, C et M comme nous l'expliquerons *infra*). Nous ne parlerons donc pas de *nous* ni de *notre démarche* ni de *nos erreurs* afin d'objectiver nos données et notre analyse.

La participation de nos collègues a pu également constituer un biais de recherche. Du fait de nos relations professionnelles, ils ont pu se sentir contraints de participer au recueil de données. Nous pouvons également craindre un biais de désirabilité sociale (Herbert, 2007) – implicite ou conscient – qui s'exprime par le choix des travaux qui nous ont été transmis et sur lequel nous reviendrons dans la dernière partie (Partie III- Analyse), notamment quand le recueil est restreint ou qu'il est différent d'un apprenant à un autre pourtant scolarisés dans la même classe. Nous envisageons ce biais plutôt comme une source de questionnements et d'éléments constitutifs d'une recherche en sciences humaines et sociales avec sa part d'incertitudes.

Nous avons explicité les modalités de recueil de nos données, sous forme de narration chronologique afin que ce récit soit intelligible tout en restant circonstancié. Ce récit nous a permis d'aborder les biais de recherche repérés mais évincés rapidement. Nous allons à présent évoquer les sujets sur lesquels porte notre recherche : les professeurs participants, les apprenants suivis et leurs caractéristiques socioculturelles.

3.3 Lieux de recueil des données

La métropole du Grand Nancy[116] compte sept collège publics et cinq collèges privés. Nous avons recueilli nos données dans deux établissements publics contrastés de Nancy.

[116] Elle est constituée de 20 communes, avec une superficie de 142,3km² pour une densité de 1 804,4 (256 769 habitants) en 2017.

Premier établissement de recueil

Le premier collège – EPLE.A – a fait l'objet d'une étude pour un rapport sénatorial en 2012 parce que c'est alors l'établissement secondaire à l'indice social[117] le plus faible de l'académie de Nancy-Metz (-0,84). Le rapporteur expose les caractéristiques de cet EPLE :

> Encore récemment classé en RAR, [le collège] appartient désormais au dispositif ECLAIR. Jusqu'à la rentrée 2010 comprise, 97 % des élèves appartenaient à des milieux défavorisés, les 3 % restants ne représentant d'ailleurs qu'un seul élève. À la rentrée 2011, la proportion d'élèves défavorisés demeure très élevée mais a chuté pour atteindre 84 % des effectifs. Ce mouvement n'est pas dû à l'assouplissement de la carte scolaire mais à une politique dynamique de rénovation urbaine. La destruction de barres d'immeubles s'est accompagnée de déplacements de population, toutes les familles n'étant pas restées sur place. 37 demandes de dérogation sortantes ont été enregistrées à l'inspection académique, 10 seulement ont été finalement accordées. Les dérogations concernent essentiellement des familles un peu plus favorisées que la moyenne du quartier, si bien que l'assouplissement joue dans le sens d'un renforcement de la ségrégation scolaire. Ces effets sont cependant contrecarrés par la requalification des habitations du quartier qui a atténué la ségrégation urbaine. (Cartron, 2012 : 65)

L'EPLE.A est enclavé en zone périurbaine, à 6 km du centre-ville de Nancy. La ville y développe une politique urbaniste de rénovation[118], le quartier se caractérisant encore en 2015 par ses deux barres d'immeubles qui ont longtemps été les plus importantes d'Europe : *le Cèdre bleu* (410 mètres, 13 étages, 917 logements) et *le Tilleul argenté* (300 mètres, 15 étages, 716 logements). Le quartier connaît une forte immigration et la population est issue majoritairement de milieux défavorisés. À la rentrée 2015, 97% des élèves de l'établissement bénéficient du statut de boursiers niveau 3, ce qui indique un revenu fiscal familial limité[119]. Selon le dispositif

[117] La DEPP a mis à la disposition de l'administration un indice pour mieux mesurer la position sociale des élèves pour repérer l'origine des disparités de réussite scolaire et mesurer les effets de contexte (mixité sociale) qui sont au cœur des problématiques de la sociologie de l'éducation. Plusieurs variables sont retenues : le diplôme des parents, les conditions matérielles (revenus, nombre de pièces dans le logement, chambre individuelle, accès à internet, ordinateur), le « capital culturel » (nombre de livres, présence d'une télévision dans la chambre, temps passé devant la télévision), "l'ambition et implication" (aspiration, diplôme le plus utile, implication des parents, nombre de conversations au sujet de la vie scolaire à la maison, nombre de conversations au sujet de l'avenir professionnel), les pratiques culturelles (événements sportifs, concert, théâtre, musée, cinéma, activités extra-scolaires au cours des 6 derniers mois). Un échantillon de 30 000 élèves a fait l'objet de cette enquête.

[118] Ce quartier a été créé en 1960.

[119] Par exemple, pour une bourse annuelle de 453 €, le plafond des conditions de ressources annuelles s'élève à 2870€ pour un enfant à charge ; 3532€ pour 2 enfants à charge ; 3195€ pour 3 enfants à charge.

REP+, l'EPLE.A rayonne auprès de trois écoles élémentaires, ce qui représente 507 élèves de primaire et 307 élèves au collège en 2015 (UPE2A, SEGPA et collège).

Le contrat d'objectifs de l'EPLE.A stipule que la volonté première est d'« améliorer le climat scolaire pour, dans un second temps, augmenter le taux d'accès à la classe de Seconde et le taux de réussite au Diplôme national du Brevet (DNB), conformément aux objectifs académiques ». Pour réaliser les objectifs de son contrat, la Direction utilise les moyens humains et les délégations financières mis à sa disposition ainsi que les formations professionnelles destinées conjointement aux enseignants du primaire et du secondaire de toutes les disciplines du réseau, obligatoires en REP+. Il n'y a pas de mention particulière du dispositif UPE2A, pourtant ouvert depuis 2011.

Pour remédier aux difficultés scolaires et/ou comportementales des élèves, les projets pédagogiques sont constitués d'outils variés. Ils sont destinés à compenser les inégalités socioculturelles. Ainsi l'EPLE.A propose le programme « École ouverte » : les élèves entrant en classe de Sixième peuvent participer à un stage culturel durant la dernière semaine du mois d'août et les élèves scolarisés en troisième ont la possibilité de bénéficier de soutien en français et en mathématiques durant les vacances d'avril. Avec les dispositions périscolaires, on peut dire qu'est prévue une articulation entre le « en cours » et le « hors-cours ». Un dispositif d'aide aux devoirs[120] (AAD) est proposé aux élèves de Sixième et de Cinquième (avec un maximum de deux heures hebdomadaires). Un professeur référent prend en charge les élèves dits « décrocheurs », en difficulté scolaire et/ou comportementale à partir du niveau de la quatrième : les élèves repérés par l'équipe pédagogique en fin de cinquième ont la possibilité de faire sur le temps scolaire des stages d'observation en entreprises pour préparer leur orientation de fin de troisième. Les élèves qui ont des difficultés comportementales repérées par l'équipe pédagogique élargie (professeurs, CPE, infirmière, AP) peuvent bénéficier de séances d'équithérapie (sur le temps scolaire) encadrées par des éducateurs. Des séances de relaxation sont également proposées sur la pause méridienne une fois par semaine. En ce qui concerne l'ouverture culturelle, le programme « Courses en cours » est proposé chaque année aux élèves de troisième. C'est est un concours pluridisciplinaire organisé par l'association Course en cours avec le soutien de Dassault Systèmes, Renault et PFA (Plateforme de la Filière Automobile) qui a pour objectif de susciter des vocations pour les filières scientifiques et techniques. Parallèlement à un cours de théâtre est proposé, animé par un enseignant. L'option

[120] Il devient le dispositif national « Devoirs faits » à la rentrée 2017.

langues et cultures de l'Antiquité est proposée aux élèves dès la cinquième sans barrière de résultats scolaires. Ainsi, tous les élèves qui en font la demande peuvent suivre cette option de la 5e à la 3e. Tous les élèves peuvent également bénéficier de l'UNSS (union nationale du sport scolaire) car la cotisation à l'association est prise en charge par les fonds sociaux du collège à la demande des familles. Un parcours classe à horaires aménagés en musique (CHAM) de quatre heures hebdomadaires est proposé en cinquième aux élèves qui ont suivi ce même parcours en primaire. Enfin, le collège propose, en collaboration avec le Conseil Départemental et le Luxembourg, un projet dit de « nourrissage culturel[121] » (Boimare, 2016).

Il apparaît que de nombreux acteurs de la communauté éducative et associative locale et une pluralité de projets sont mobilisés pour réduire les effets des inégalités socioculturelles dans l'EPLE.A, conformément aux objectifs du projet d'établissement, lié à son statut de REP+. Cependant, ces démarches « en cours » et « hors cours » institutionnalisées ne concernent pas directement les élèves allophones ni les besoins linguistiques de ces derniers. Les dispositifs AAD et « École ouverte » en troisième concourent à la maitrise de la langue scolaire et de la métalangue d'un public, sinon allophone, du moins plurilingue.

Second lieu de recueil des données (EPLE.B)

Le second collège dans lequel nous avons recueilli nos données (EPLE.B) est situé dans un quartier limitrophe du sud de Nancy qui connait une faible mixité sociale. L'établissement a été classé RRS en 2012 puis REP et son indice social est de -0,41. Les élèves scolarisés sont issus de familles appartenant à un niveau plutôt défavorisé, sans commune mesure toutefois avec la situation économique globale des familles de l'EPLE.A.. Environ 500 élèves sont scolarisés dans ce collège.

Dans le projet d'établissement de l'EPLE.B, il apparaît trois objectifs : « adapter l'accompagnement à chaque élève pour l'acquisition des compétences du cycle 3 », « nourrir l'appétence scolaire et encourager l'ambition », « favoriser une orientation adaptée, choisie et ambitieuse ». Il n'y a pas de mention particulière du dispositif UPE2A, ouvert depuis plusieurs années. Pour accompagner chaque élève dans l'acquisition des connaissances et des compétences, l'EPLE.B propose la réalisation d'actions pédagogiques et des rencontres entre professionnels pour permettre une continuité entre l'école et le collège à travers des projets

[121] Boimare préconise, pour compenser le manque de connaissances, favoriser le débat argumentaire et ouvrir au savoir, un « nourrissage culturel » sous la forme de lectures à voix haute d'une durée quotidienne de 8 à 10 minutes.

communs, des échanges de pratiques et une continuité des apprentissages avec le primaire. Pour ce faire, des heures de soutien-remédiation sont proposées, des groupes de besoins existent sur tous les niveaux et un suivi personnalisé des élèves est mis en place sous forme de PPRE et contrat de réussite pour les élèves doublants. En ce qui concerne le volet « appétence scolaire », le projet d'approfondissement des connaissances et des compétences dit « élèves performants » (de la 6e à la 4e) est proposé. Ainsi, l'initiation au langues et cultures de l'Antiquité est proposée dès la sixième (au lieu de la cinquième habituelle) et un enseignement intensif en anglais est institutionnalisé en SEGPA. Pour favoriser « l'orientation choisie et ambitieuse », une découverte des métiers et des formations est organisée dès la cinquième. Le contrat d'objectifs de l'EPLE.B stipule que la formation des enseignants doit être confortée par les professeurs « référents orientation » et la généralisation de l'utilisation du Web classeur et, pour les élèves, que des rendez-vous individualisés au CIO[122] et avec le conseiller d'orientation – psychologue (COP) sont obligatoires.

Ces actions ont pour objectifs, d'une part, de diminuer l'écart entre les vœux d'orientation des familles prononcés au deuxième trimestre de troisième et l'orientation finale et, d'autre part, de créer une baisse sensible des demandes de redoublements. Elles visent la maitrise de compétences scolaires et à la connaissance du système scolaire (pour l'orientation) afin de répondre aux objectifs du projet académique – lequel s'inscrit dans une comparaison nationale.

Les projets d'établissement montrent que les objectifs des deux EPLE divergent au sujet du climat scolaire – priorité de l'EPLE.A – qui ne prévaut pas pour l'EPLE.B. En effet, l'EPLE.A (classé REP+) vise un climat scolaire général propice au travail duquel découlera la réussite scolaire – qui s'exprime par un taux de réussite au DNB plus important et un nombre de passages en seconde générale plus conséquent. La mention de l'amélioration du climat scolaire en tant que premier objectif sous-tend un travail d'équipe qui laisse supposer une forte mobilisation des enseignants. L'équipe pédagogique de l'EPLE.B prévoit un accompagnement personnalisé en trois volets qui vise la réussite scolaire (exprimée par une orientation choisie) et sous-tend un travail individualisé auprès des élèves. Les contrats d'objectifs des deux EPLE montrent une volonté commune de créer un climat d'apprentissage propice à la réussite de tous mais divergent dans la mise en œuvre – par tous les acteurs scolaires dans l'EPLE.A, par une individualisation du suivi des élèves dans l'EPLE.B.

[122] Centre d'informations et d'orientation.

3.4 Sujets de la recherche

Participants à la recherche

En juin 2016, à cause des difficultés rencontrées pour recueillir des données, nous avons choisi de ne conserver que les données recueillies auprès de 33 apprenants allophones répartis dans deux établissements : 17 pour l'EPLE.B et 16 pour le collège classé REP+ (EPLE.A) – dont 11 étaient inscrits dans nos classes de français disciplinaire.

Cinq professeurs de Lettres modernes, Lettres classiques et de FLS nous ont transmis les travaux de leurs élèves allophones. Pour notre part, nous avons recueilli les travaux des élèves scolarisés dans nos cours de français ordinaire – sous le titre de professeur B - et assemblé les quatre autres types de données (que nous évoquerons *infra*) auprès de l'ensemble des apprenants. Nous rappelons que nous avons choisi de désigner les professeurs par une lettre (B ; C ; J ; L ; M ; P) et d'utiliser le pronom sujet « il » non genré pour limiter toute projection inconsciente ou conscientisée pour centrer notre réflexion sur la démarche didactique.

Toutefois, il nous semble important dans ce réambule de montrer que le profil des PE est hétérogène (Tableau 6).

Professeur	Âge	Statut	Années d'enseignement	Études	Concours et certification complémentaire obtenus
B	39	BIAD titulaire	17	Maitrise de Lettres Modernes Master2 SDL	CAPES externe de LM (2003) Certification complémentaire FLE/ FLS (2015)
C	49	PRCE titulaire	16	Maitrise de LM	CRCPE externe CAPES interne de LM (reconversion)
J	34	PRCE titulaire	12	Maitrise de LM	CAPES externe de LM (2005)
L	35	PRCE titulaire	13	Maitrise de Lettres Classiques	CAPES interne de LM (2007) Certification complémentaire FLE/ FLS (2013)
M	33	PRCE titulaire	11	Maitrise de LM	CAPES externe de LM (2005)
P	54	Contractuel en CDD	6	BAC L Diplôme d'auxiliaire de puériculture	X

Tableau 6 : Profils professionnels des enseignants participant au recueil des données

En 2015, les PE qui collaborent à notre recherche ont entre 33 et 54 ans et enseignent le français disciplinaire depuis 6 à 17 ans – le professeur le plus âgé n'enseigne paradoxalement que depuis 6 ans en tant que contractuel non titulaire, auparavant auxiliaire de puériculture. Trois professeurs ont obtenu le CAPES externe de Lettres modernes, un professeur auparavant CPE

a obtenu le CAPES interne de Lettres modernes et un professeur a obtenu le CAPES interne de Lettres classiques. Les titulaires ont tous validé une Maitrise de Lettres modernes ou de Lettres classiques et le professeur B a obtenu un Master2 en SDL. Deux des enseignants titulaires (L et B) ont obtenu une certification complémentaire[123] en FLE/FLS, respectivement en 2013 et en 2015. Le profil des PE, plutôt hétérogène, nous apparaît représentatif des enseignants dans le secondaire public en France. De ce fait, le profil des enseignants collaborateurs ne constitue pas un biais de recherche.

Sujets enquêtés

Nous n'avions pas de critères-cibles si ce n'est le statut d'*allophone* des apprenants suivis. Nous avons vu dans notre première partie que la notion d'allophonie a évolué et qu'elle a, encore aujourd'hui, des contours flous ou poreux que l'institution scolaire tente de redéfinir par le biais d'épithètes ou d'acronymes complémentaires. Ainsi, l'âge des apprenants enquêtés (de 11 à 17 ans), le temps de présence sur le territoire français (de quelques mois à plusieurs années) et les critères linguistiques, culturels et familiaux sont variables. Notre cohorte n'est pas représentative de la population allophone du secondaire mais elle est significative car elle illustre la variabilité de la situation allophone sur le territoire national, lequel est constitué de l'agrégation d'éléments régionaux dépendants eux-mêmes de facteurs politiques, économiques, géographiques que nous avons évoqués dans notre première partie.

Les sujets enquêtés sont des élèves allophones scolarisés au collège, de seize nationalités différentes (Diagramme 5) et originaires principalement d'Europe et d'Afrique. Huit des élèves allophones suivis sont Roumains – six d'entre eux se déclarent roms. Cette proportion importante – si tant est qu'on puisse parler de proportion dans une recherche de type qualitatif– est à mettre en lien avec la particularité de l'EPLE.B. Ce collège est en effet situé dans zone périurbaine qui connaît une forte communauté rom[124]. La surreprésentation communautaire ou

[123] La Certification complémentaire est un examen académique qui a pour objectif de valider des compétences ne relevant pas du champ du concours de recrutement des professionnels. Son obtention reposant sur une autoformation de l'enseignant, elle est « gage de compétence » (Klein, 2012 : 153). Le texte encadrant l'attribution de la certification complémentaire en FLS (Note de service n° 2019-104 du 16-7-2019) précise qu'elle vise à spécialiser l'enseignement du FLS confié à des enseignants non spécialistes.

[124] Pour Bergeon le substantif *rom* se charge de plusieurs sens :

> […] les Roms sont tantôt assimilés à la population des « Gens du voyage », tantôt sont écartés de cette communauté dont les membres ont, en majorité, conservé un mode de vie itinérant et logent dans des habitations mobiles du type de la caravane mais surtout relèvent d'une catégorie administrative destinée à des ressortissants français ; les Roms de l'Est n'en sont donc pas, à quelques exceptions près. D'une façon générale, il convient de se garder de considérer qu'il s'agit là de groupes sociaux homogènes, car ils sont davantage construits par les étiquettes qui leur sont apposées de l'extérieur que par des logiques d'identification interne. Néanmoins, Roms et Gens du voyage doivent aujourd'hui faire face à des politiques de (non-)accueil qui les rapprochent. […] Ils se rattachent à un espace local, par le biais de l'identification familiale, elle-même largement tributaire des relations

linguistique serait donc différente dans un autre cadre d'étude – autres EPLE, autre académie ou même selon les années de recueil. Cinq des trente-trois apprenants sont Algériens et nous ne pouvons pas exclure qu'il y ait une corrélation entre leur origine et le lieu de scolarisation, l'EPLE.A dont ils dépendent étant situé au cœur des cités qui connaissent une forte immigration du Maghreb et d'Afrique Subsaharienne. Quatre apprenants sont Italiens, trois sont Syriens, deux sont Albanais et deux Marocains. Les neuf autres apprenants sont Bulgare, Brésilien, Américain, Géorgien, Libanais, Malien, Serbe, Turc et Ukrainien.

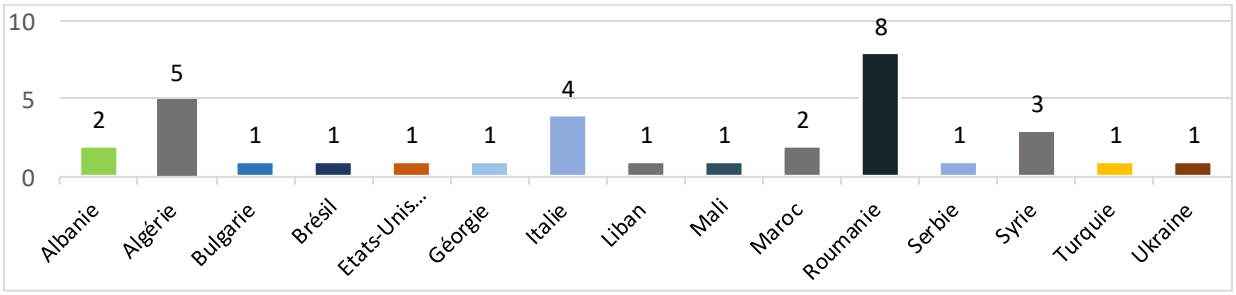


Diagramme 5 : Origine géographique des apprenants suivis en nombre n/33

Il apparait une variabilité de l'origine culturelle des apprenants allophones suivis bien que certaines origines géographiques soient surreprésentées, en lien avec la sectorisation scolaire et les caractéristiques propres aux quartiers dans lesquels sont situés les EPLE où nous avons recueillis nos données.

Les apprenants suivis sont plurilingues ou monolingues, lettrés ou illettrés. Vingt-cinq déclarent dans le questionnaire (QUEST) être plurilingues – dont deux qui étaient illettrés au moment de leur prise en charge en UPE2A – et huit se disent monolingues. Certains ont été en contact avec le français avant leur migration (QUEST).

Nous représentons sous forme de diagrammes (Diagrammes 6 &7) les L1 des apprenants suivis dans les deux établissements (QUEST). Ils montrent une surreprésentation du roumain dans l'UPE2A de l'EPLE.B et une surreprésentation de la langue arabe (sans distinction entre arabe algérien, arabe libanais, arabe marocain et arabe syrien) dans le groupe d'élèves suivis dans l'EPLE.A, du fait de la localisation des établissements dans deux quartiers très marqués communautairement, comme nous l'avons expliqué plus haut.

sociales et des réseaux établis. La perspective identitaire n'est donc signifiante qu'à partir d'une remise en contexte social et, dans une autre mesure, spatial. (Bergeon, 2010 : 198-200)

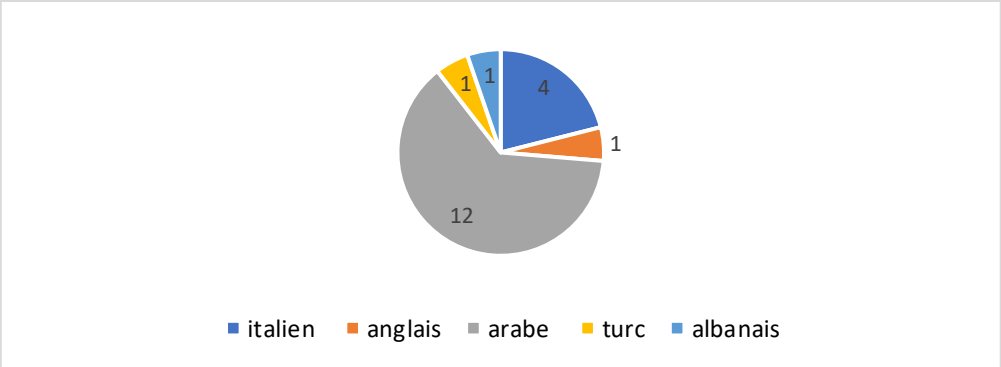


Diagramme 6 : L1 des apprenants scolarisés dans l'EPLE.A n/ 16

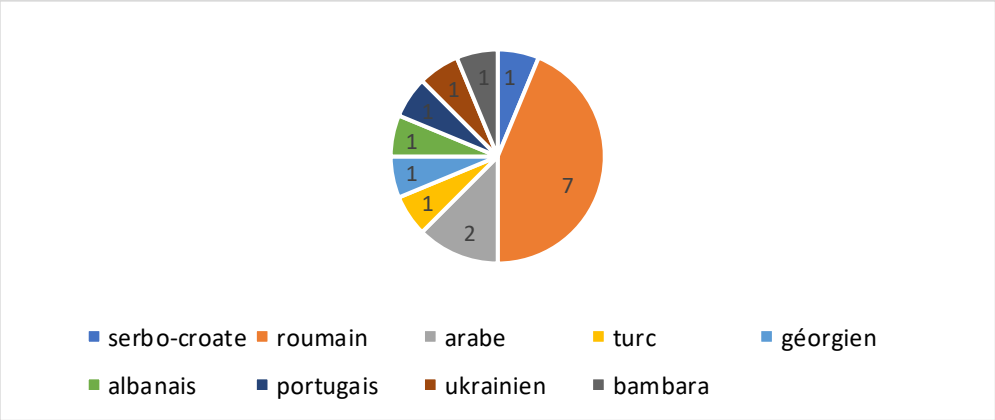


Diagramme 7: L1 des apprenants scolarisés dans l'EPLE.B n/ 17

Cependant, nous ne pouvons pas montrer que la surreprésentation communautaire entraine un entre-soi linguistique puisque nous n'avons pas observé les apprenants en classe (Mendonça Dias, 2020) mais que notre étude repose sur l'analyse de documents hétérogènes.

Sur les trente-trois apprenants suivis (Diagramme 8), 18 déclarent avoir été scolarisés de façon régulière avant leur migration et 14 disent avoir eu une scolarité irrégulière sans préciser les modalités de cette intermittence (ENTR ; QUEST). La scolarité variable est due à une situation politique instable, une situation sociale marginalisée (pour les élèves roms et albanais) ou une situation économique (notamment pour les mineurs isolés). Par exemple, un apprenant rom originaire de Roumanie (AP4) est scolarisé pour la première fois en UPE2A à l'âge de 16 ans.

Depuis leur arrivée sur le territoire français, 26 apprenants déclarent être scolarisés de façon régulière. Les 7 élèves qui ont, en France, une scolarité discontinue sont repérés comme *décrocheurs*, caractérisés par un absentéisme récurrent, parfois une conduite marginale et des difficultés scolaires importantes et hétérogènes. Leur absentéisme perlé peut être dû à leurs conditions de vie complexes (logement à l'hôtel ou un hébergement pas la communauté, une fratrie importante, une instabilité de la sphère parentale, un désengagement de la famille face à

l'école, des nécessités administratives) ou parce qu'ils endossent le rôle de médiateur linguistique pour leurs parents (pour les rendez-vous médicaux et/ou administratifs).

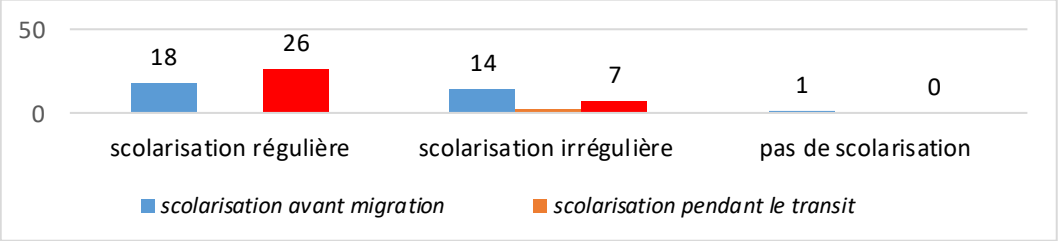


Diagramme 8 : *Scolarisations prémigratoire et post-migratoire des apprenants suivis n/33*

Le niveau de scolarisation parentale apparaît hétérogène (Diagramme 9). Sept élèves déclarent avoir au moins un parent qui a été scolarisé jusque l'âge de 16 ans et six disent que leurs deux parents ont été scolarisés au moins jusqu'au lycée/ jusque l'âge de 16 ans. Une minorité d'apprenants déclare avoir des parents qui ont été peu scolarisés, voire jamais scolarisés. Cependant, ces chiffres sont à prendre avec circonspection puisque 9 apprenants disent ne pas savoir si leurs parents ont été scolarisés ou refusent de répondre à notre question (QUEST). De plus, nous partageons le postulat de Ichou pour qui « une profession et un niveau d'éducation similaires ne signifient pas une position sociale identique pour les natifs et les immigrés et n'aient par conséquent pas les mêmes effets sur la scolarité de leurs enfants. » (Ichou, 2013 : 11) tout comme nous savons que la migration a un impact sur la situation socio-économique post-migratoire souvent dégradée.

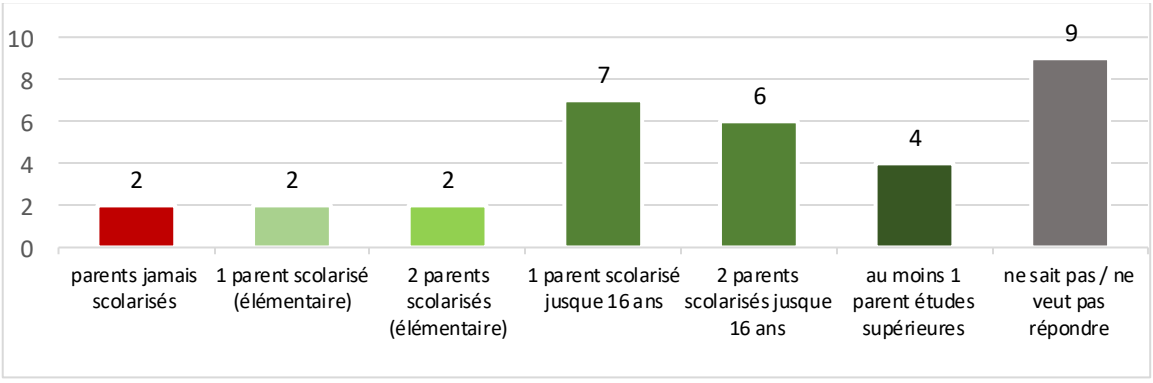


Diagramme 9: Scolarisation des parents des apprenants suivis n/33

Le cadre familial est disparate avec une très forte proportion de familles biparentales. Ainsi, sur les 33 apprenants, 2 élèves sont des mineurs isolés (MI[125]). L'un est logé en foyer,

[125] Les MI ont aussi été appelés *mineurs isolés étrangers* (MIE). L'expression *mineurs non accompagnés* (MNA) est davantage utilisée désormais.

l'autre en famille d'accueil. Une apprenante originaire d'Italie est issue d'une famille monoparentale. Tous les autres élèves suivis déclarent avoir deux parents (QUEST).

Les situations professionnelles des parents des apprenants sont variées (Diagramme10). Sur les 31 familles, 15 couples de parents sont sans emploi, 8 sont en recherche active et 7sont dans l'impossibilité de travailler du fait de leur statut de demandeurs d'asile (ADA[126]). Dans 10 familles un parent travaille et dans 4 familles, les parents sont retraités. Une seule famille est composée de deux parents qui ont une activité professionnelle régulière et un apprenant déclare ne pas savoir si ses parents travaillent.

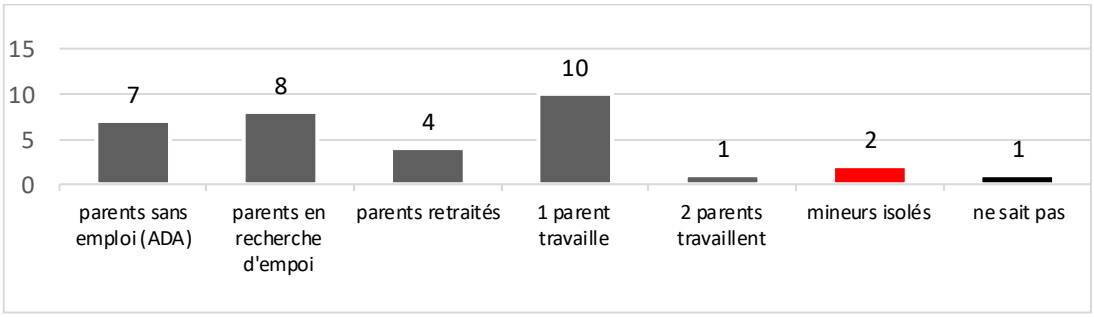


Diagramme 10: Éléments socioéconomiques n/33

Au vu des réponses portées sur les questionnaires, il apparait une très grande hétérogénéité linguistique, des disparités scolaires et socio-culturelles importantes au sein de notre cohorte. Nous allons à présent aborder les conditions matérielles et temporelles du recueil de nos données plurielles qui constituent notre corpus.

3.5 Données plurielles et conditions de recueil

Notre recherche repose sur cinq types de données qui sont autant d'outils pour notre analyse : des travaux scolaires, des questionnaires sociolinguistiques, des entretiens audios retranscrits, des écrits autobiographiques et des bulletins scolaires. Le recueil du corpus a été modalisé par les contraintes du recueil auprès de sujets mineurs dans un cadre scolaire et dans un temps réduit. Nous avons supprimé le biais méthodologique du recueil inégal de données entre sujets enquêtés en éliminant de notre corpus tout sujet pour lequel nous avions recueilli des données incomplètes c'est-à-dire s'il nous manquait un type de données. Cependant, nous avons fait le choix de conserver dans notre corpus les apprenants pour lesquels nous n'avions pas les trois bulletins scolaires puisque cela pouvait être dû à une arrivée tardive dans l'EPLE ou à un départ anticipé mais aussi parce que nous avons estimé que cette donnée était

[126] En France, un demandeur d'asile n'est pas autorisé à travailler pendant un délai de neuf mois. Après ce délai, il peut être autorisé à travailler pour une courte durée (éventuellement renouvelable) sur présentation d'une promesse d'embauche ou d'un contrat de travail.

complémentaire aux quatre autres – pour les élèves pour lesquels nous n'avons pas réussi à recueillir le bulletin : AP3, AP10 et AP30.

Les données plurielles sont envisagées dans une analyse quinquangulaire. Nous souhaitons comparer le prescriptif, le descriptif et l'effectif pour répondre à nos hypothèses de recherche. Il nous a donc semblé nécessaire d'appuyer notre analyse des écrits scolaires par une étude sociolinguistique des déclarations des apprenants (QUEST ; ENTR). Les bulletins trimestriels (BULL) nous ouvrent notre champ d'analyse à l'ensemble des compétences des apprenants – et non plus seulement aux cours de français disciplinaires – même si les cours de français disciplinaire restent notre principal objet d'analyse.

Les travaux scolaires (TRAV) été recueillis par les professeurs participant à notre recherche et par nous-mêmes. Les professeurs nous ont transmis les travaux des élèves et leurs bulletins[127] de manière hétérogène, plus ou moins régulièrement, parfois de manière exhaustive. Ceci créé un certain déséquilibre – que nous avons évoqué plus haut.

Pour les entretiens (ENTR), les questionnaires (QUEST) et l'écrit autobiographique (PROJ), nous avons rencontré les apprenants à deux reprises. Un local a été mis à disposition à notre demande dans les deux collèges pour questionner les apprenants dans un endroit leur permettant de ne pas être en posture d'élèves. C'était un lieu pourvu de tables et de chaises et les apprenants pouvaient s'installer où ils le souhaitaient. Nous avons cependant privilégié une relation « de coin » préconisée par Sommer (Sommer, 1959), moins frontale que le face à face. Dans l'EPLE.B, c'était une salle de réunion située à la vie scolaire destinée à recevoir les parents, plutôt confinée, et dont les fenêtres donnaient sur la cour de récréation – ce qui a pu perturber les apprenants lors des entretiens. Cette salle n'étant pas toujours disponible malgré le planning des entretiens que nous avions fourni à la vie scolaire, il nous a fallu faire passer les entretiens des apprenants AP27, AP29, AP33 et AP40 dans une salle de classe. De plus, nous avons été interrompus par les surveillants et le conseiller principal d'éducation pendant la passation des entretiens ENTRE32 et ENTR46. Dans l'EPLE.A, une salle située à côté de la salle des professeurs et du CDI a été mise à notre disposition. L'endroit, spacieux et calme nous a été systématiquement réservé en amont et, à chaque rencontre, les élèves interrogés pouvaient boire et/ou manger, faire une pause ou se déplacer. Les parents ou tuteurs pouvaient assister aux rencontres. Une seule famille a émis ce souhait et la mère d'AP31 a assisté à la passation du

[127] Les bulletins ont été transmis par l'administration (EPLE.A) ou par certains professeurs et par les apprenants eux-mêmes dans l'EPLE.B.

questionnaire. Nous avons rencontré chacun des apprenants pour remplir le questionnaire. Le temps de passation a varié selon le niveau de langue et la volubilité des sujets. Une seconde rencontre, plus ou moins éloignée dans le temps – selon les emplois du temps de chacun – a permis de réaliser l'écrit et de passer l'entretien. Aujourd'hui, nous pensons que nous aurions dû laisser davantage de temps à chaque apprenant pour rédiger une biographie langagière – un outil qui « montr[e] les effets positifs d'une didactique inclusive de la pluralité linguistique parce qu'elle participe au développement des personnes, de leur sécurité linguistique, de leur estime de soi et d'une construction identitaire plurielle et non figée. » (Cler Conan, 2018 : 69) – afin d'éclairer leurs représentations mentales, de conscientiser peut-être le processus de construction identitaire et l'impact des représentations sociolinguistiques dans la construction de sécurité linguistique (Simon & Maire Sandoz, 2008). A l'époque, nous avons craint de ne pas pouvoir obtenir ce document, soit que les apprenants n'étaient pas en mesure de le faire de manière autonome, soit que les enseignants ne souhaitaient pas faire ce recueil supplémentaire. Nous avons donc pensé qu'un écrit autobiographique libre pourrait constituer une donnée pertinente.

La passation du questionnaire a été la plus délicate à mettre en œuvre pour les apprenants aux compétences scripturales limitées –AP4 par exemple. Quand un apprenant l'a expressément demandé, nous lui avons servi de secrétaire. Nous avons alors transcrit les propos de l'apprenant tels qu'il les a formulés[128]. Nous avons choisi de faire remplir à chacun des apprenants un questionnaire sociolinguistique pour faire émerger des raisons objectives à l'analyse de notre corpus, sans nous situer dans le cadre de la sociologie explicative. Selon Adami, qui s'intéresse aux adultes migrants, le questionnaire sociolinguistique ne permet pas d'expliciter en soi les compétences linguistiques des allophones :

> [l]es approches par enquêtes et questionnaires nous apportent des informations sur les représentations des locuteurs mais ne nous disent rien sur leurs pratiques langagières réelles. Pour ce faire, il conviendrait de mener une enquête de très long terme de type ethnographique en suivant littéralement les migrants au jour le jour, au cours de leurs multiples activités quotidiennes. Il va sans dire qu'aucun chercheur n'est en mesure de se consacrer à ce travail (Adami, 2011 : 39)

Nous pensons, comme Adami, que les réponses faites dans un questionnaire doivent être analysées avec circonspection mais nous postulons que l'analyse de documents

[128] Si nous avons respecté l'orthographe, la syntaxe peut être incorrecte puisque retranscrite.

complémentaires peut éviter une enquête ethnographique et qu'elle donne des indications sur les pratiques langagières et les besoins langagiers des élèves suivis. Nous partageons également le parti-pris de de Singly, pour qui « [l]'enquête par questionnaire n'a pas pour fonction de décrire les conduites des acteurs sociaux avec le plus de détails possibles » (de Singly, 2014 : 15). Il s'agit de rendre visible les déterminants sociaux et leurs pratiques dans un lien de causalité car « le questionnaire est une excellente méthode pour l'explicitation de la conduite » (de Singly, 2014 : 17). Nous suivons également Calvet selon qui un questionnaire permet d'obtenir des éléments de réponses pour expliciter les hypothèses de recherche : « [l]e sociologue élabore le questionnaire dans le but de confronter avec des données empiriques la pertinence des questions qu'il se propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de sa recherche. » (Calvet, 1999 : 15). Nous postulons que le questionnaire permet d'éviter tout biais affectif et une déformation du jugement entraînée par l'influence des émotions sur les processus de raisonnement. Nous avons en effet construit le questionnaire pour proposer aux élèves allophones interrogés les mêmes questions, de la manière la plus neutre possible :

> Le questionnaire […] présente surtout l'avantage de […] soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions ; de ce fait, la personnalité, l'humeur ou les préférences de l'enquêteur n'interviennent pas dans le déroulement de l'enquête et n'entachent pas les résultats de la recherche. (Calvet, 1999 : 24)

Nous avons tenu compte des mises en garde exposées par Jourdain et Naulin (2011) selon qui les présupposés aux questions doivent être définis en amont de la passation du questionnaire pour pouvoir interpréter correctement les réponses des enquêtés.

La passation de chaque entretien s'est faite dans des conditions matérielles identiques. Les élèves allophones ont été enregistrés (un micro-cravate leur a été posé). La durée des entretiens est variable bien que nous ayons suivi le même protocole pour tous – les mêmes questions ont été posées dans un ordre identique. Nous avons été confrontée au problème de la langue avec certains apprenants pour qui il nous a fallu reformuler certaines questions – sans toutefois orienter la réponse, selon ce que Gumperz nomme un exercice de « flexibilité communicative » (Gumperz, 1989 : 21). D'autres élèves, parce qu'ils avaient une maitrise limitée de la langue ou parce qu'ils étaient réservés, ont été peu loquaces (AP4 ; AP13 ; AP20 ; AP30 ; AP37). Enfin, signalons qu'AP15 a coupé malencontreusement l'enregistrement en débranchant son micro après quatre minutes d'enregistrement, au trentième tour de parole.

Nous allons à présent expliciter les cinq types de données recueillies pour notre recherche et les conditions de leur recueil.

Travaux scolaires

Les travaux scolaires recueillis constituent un corpus de 546 travaux d'évaluations : 309 travaux recueillis en cours disciplinaire de français (FLM) et 217 travaux de FLE/FLS en UPE2A. Ces travaux sont décontextualisés. Sur les 217 travaux recueillis auprès d'apprenants inscrits exclusivement en UPE2A, 25 reposent sur un texte littéraire et 42 sur un document authentique ; 150 travaux recueillis sont décontextualisés. Parmi les 309 travaux d'apprenants inclus en cours disciplinaire de français, 104 reposent sur un texte littéraire (analyse de texte ou écriture d'imitation) et 5 reposent sur un document authentique et en constituent une exploitation hypertextuelle (Genette, 1982).

Les travaux scolaires recueillis en FLS en UPE2A et recueillis en cours disciplinaire de français sont de plusieurs types : exercices de réécriture (réécrire en transposant) ; évaluations (de langue, de compréhension de texte, d'analyse de texte) ; expressions écrites (argumentées, d'invention ou d'imitation) ; exercices d'application en langue ; dictées (préparées ou non) de mots, de phrases ou de texte ; nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTICE).

Les conditions de recueil des travaux scolaires sont disparates parce qu'adaptées à chaque professeur collecteur mais Bautier montre que les conditions du recueil de corpus en milieu scolaire sont toujours hétérogènes du fait des variations de formulations des consignes :

> Comme il se produit souvent lorsque l'on travaille directement sur le terrain scolaire et dans des situations que l'on souhaite les moins artificielles et expérimentales possibles, il est extrêmement difficile d'avoir des conditions de recueil de données complètement comparables, en particulier du fait des variations dans les consignes données par les enseignants (Bautier, 1995 : 139)

Notre recueil des travaux scolaires est donc hétérogène malgré des consignes similaires qui ont pu être comprises différemment (Bautier, 1995) - (Tableaux 7 & 8) :

Professeurs participants	Nombre d'apprenants dont les travaux ont été transmis et apprenants suivis	Total des travaux scolaires recueillis / transmis
B	11	144
	AP27 ; AP29 ; AP30 ; AP31 ; AP32 ; AP33 ; AP35 ; AP36 ; AP37 ; AP38 ; AP40	
C	3	17
	AP23 ; AP24 ; AP 25	

J	5 AP1 ; AP2 ; AP6 ; AP9 ; AP14	115
L	10 AP3 ; AP4 ; AP7 ; AP8 ; AP10 ; AP13 ; AP15 ; AP18; AP19 ; AP20	217
M	2 AP22 ; AP46	18
P	2 AP5 ; AP11	16

Tableau 7: Nombre de travaux scolaires transmis par les professeurs n/ 526

Dans l'EPLE.A, l'enseignant C nous a transmis 17 travaux de trois apprenants, souvent de manière dématérialisée. Le nombre de travaux est irrégulier et inégal selon les apprenants et la période de l'année. Certains travaux ont été transmis corrigés, d'autres sans correction. Nous avons recueilli des travaux sans consignes d'écriture. Une sélection des travaux transmis a été faite mais nous ne sommes pas en mesure de le montrer et nous ne pouvons définir précisément ce choix, le professeur n'ayant pas justifié cette irrégularité, conformément à notre protocole de recueil, plutôt libre.

Le professeur M nous a transmis de manière très irrégulière des photocopies de 18 travaux corrigés de deux apprenants – dont des « copies blanches » pour AP46. Nous ne pouvons pas éliminer l'hypothèse d'une sélection des travaux transmis par M au vu du nombre de travaux transmis – mais les devoirs vierges semblent toutefois indiquer qu'il n'y a pas eu de sélection guidée par un biais de désirabilité ou une volonté de paraître un professeur efficace face à toutes situations pédagogiques.

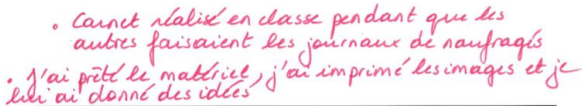
Pour notre part[129], nous avons recueilli dans nos classes l'ensemble des travaux scolaires produits par les élèves suivis, sans aucune distinction ainsi que tous les documents liés aux productions écrites (textes littéraires ; consignes ; grilles d'évaluation)[130]. Nous avons recueilli les travaux des apprenants après correction, qu'il s'agisse d'exercices, de travaux d'écriture complexes ou d'évaluations. Des disparités de recueil sont toutefois observables. Par exemple, pour AP30, nous n'avons que 4 travaux et 5 pour AP37 et si l'on compare le recueil des travaux pour six apprenants scolarisés dans la même classe de troisième dès la rentrée de septembre 2015, 12 travaux ont été recueillis pour AP38, 15 pour AP33, 16 pour AP36 et AP40, 17 pour AP32 et AP35. Cette variabilité s'explique par l'absence des apprenants, par leur inclusion tardive en cours de français et par un investissement moindre des apprenants dans la matière (des travaux sont catégorisés comme facultatifs pour les « volontaires »).

[129] Professeur B.

[130] Les professeurs participant à notre recherche ne nous ayant fourni qu'exceptionnellement les documents annexes, nous n'avons pas pris en compte cet élément dans notre analyse.

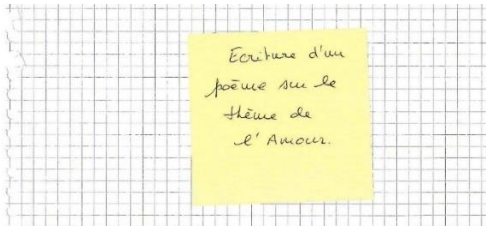
Dans l'EPLE.B, le professeur L nous a transmis 216 travaux de dix apprenants en format papier exclusivement une fois par trimestre. Nous ne savons pas si les travaux transmis l'ont été de manière exhaustive car il y a des écarts importants entre apprenants. Ces divergences de recueil peuvent être dues à l'absentéisme des élèves en cours ou à leur affiliation à certaines périodes dans d'autres disciplines sur l'horaire du FLS. Nous ne pouvons pas exclure qu'un choix a été opéré de la part du professeur L. Les consignes données aux apprenants ne sont pas transmises, hormis lorsqu'elles apparaissent sur le document utilisé par l'apprenant pour répondre et qui constitue le support du travail scolaire recueilli.

Le professeur J nous a transmis 115 travaux pour cinq apprenants en format papier exclusivement. Les documents constituent des évaluations parfois différenciées (AP9 ; AP6 ; AP14). Le nombre de travaux transmis est variable selon les apprenants. Par exemple, pour AP2, 41 travaux ont été transmis (dont le TRAV38 de 8 pages) alors que pour AP14, 14 travaux ont été recueillis. L'enseignant a transmis les consignes mais pas sous la forme destinée aux apprenants – en ce sens, elles font émerger un possible biais de désirabilité. Par exemple, au sujet d'un travail de fin d'année (TRAV38) de l'apprenant AP2, le professeur J signale : •*Carnet réalisé en classe pendant que les autres faisaient les journaux de naufragés* •*j'ai prêté le matériel, j'ai imprimé les images et lui ai donné des idées* (TRAV2.38) :

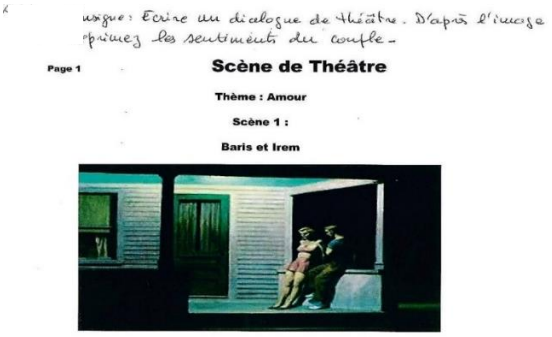


TRAV2.38

Le professeur P nous a transmis seize travaux de deux apprenants en format papier exclusivement et non corrigés. Si les documents sources ont été systématiquement transmis, les consignes données aux apprenants n'ont pas toujours été indiquées et lorsque qu'elles l'ont été c'est sous forme lapidaire – par exemple sur un *Post-it* collé sur le document transmis (Consigne 2) ou ajouté manuellement sur le document (Consigne 3), qui constituent des formulations éloignées du format des consignes scolaires habituellement transmises aux apprenants.



TRAV11.9



TRAV11.8

Données	EPLE.A			EPLEB.			Total
Professeurs de Lettres participants	3			3			6
	J	L	P	B	C	M	
Apprenants suivis	5	10	2	11	3	2	33
Documents scolaires recueillis	115	216	16	144	17	18	526 dont 216 en UPE2A
Questionnaires	17			16			33
Entretiens	17			16			33
Écrit autobiographique « de projection »	17			16			33
Bulletins	42			42			84

Tableau 8 : Synthèse du recueil de données

Nous avons classé et numéroté les travaux recueillis dans l'ordre dans lequel les enseignants nous les ont transmis, seuls quelques documents étant datés. Cet ordonnancement peut donc supposer un biais de classement arbitraire, bien qu'il nous semble peu probable que les enseignants nous aient transmis des travaux dans un ordre achronologique.

Bulletins

Nous avons recueilli les bulletins scolaires des apprenants enquêtés pour ouvrir le champ de notre analyse puisque les professeurs de Lettres ayant en charge les apprenants enquêtés n'ont pas été interrogés. Nous nous concentrerons sur les remarques car l'ensemble des appréciations portées sur les bulletins des apprenants permet d'observer l'environnement scolaire avec les représentations des enseignants et leurs prescriptions. Les bulletins scolaires proposant une synthèse des compétences et des comportements scolaires évalués et sollicités, ils constituent un jugement scolaire de l'élève de la part des PE.

Nous avons recueilli 84 bulletins scolaires. Leur recueil a varié selon les apprenants (pas de bulletins pour AP3, AP10, AP30 ; manque de bulletins pour AP4, AP8, AP18, AP22, AP46).

Dans l'EPLE.A, nous avons dû récupérer les bulletins scolaires auprès des professeurs principaux des allophones suivis (sous format numérique) ou directement auprès des apprenants

car l'administration a refusé de nous transmettre les bulletins des apprenants concernés – malgré l'autorisation écrite explicite des tuteurs légaux.

Dans l'EPLE.B, la Direction qui nous a remis (sous format papier) les bulletins des apprenants inclus. Pour les apprenants inscrits exclusivement en UPE2A, c'est le professeur L qui nous les a transmis sous format papier (photocopies).

Questionnaires

Notre objectif est d'obtenir des informations linguistiques et socioculturelles sur les apprenants suivis pour observer l'incidence de l'origine culturelle sur l'inclusion scolaire et la variabilité (ou les nuances) des modalités de transfert entre les compétences reconnues de la sphère familiale et les attendus du collège. Nous suivons ici Lahire pour qui, même si la famille est en retrait sur l'éducation (par tradition, par choix ou par incapacité), la sphère familiale a des conséquences éducatives :

> Même si elle détient de moins en moins fréquemment le monopole de l'éducation enfantine, la famille ne reste jamais inerte par rapports aux autres cadres socialisateurs potentiels : elle peut être plus ou moins contrôleuse en matières de « fréquentations » et de sorties (contrôlant la composition du groupe des pairs fréquentables et limitant le temps passé hors de tout contrôle familial), exercer un rôle de filtre par rapport aux médias et à diverses instances culturelles extrafamiliales et se charger plus généralement d'un travail, insensible mais permanent, d'interprétation et de jugement sur tous les domaines de la vie sociale. (Lahire, 2013 : 124)

Nous avons créé un questionnaire organisé en trois temps en suivant le parti-pris de Boukous pour qui un soin particulier doit être accordé à l'ordre des questions posées car

> [l]e rangement des questions selon un ordre logique et psychologique approprié permet de mettre à l'aise le sujet par exemple en faisant en sorte que les questions générales précédent les questions spécifiques et que les questions d'opinion suivent les questions de fait. (Boukous, 1999 : 23)

D'abord, nous avons posé une série de questions d'ordre socioculturel. Ensuite, des questions sur les habitudes liées aux outils numériques, à la fréquentation des lieux culturels, à la récurrence de la lecture. Enfin, nous avons posé des questions ouvertes sur leurs stratégies cognitives. Toutes ces données ne seront pas exploitées dans notre analyse (Partie III) car nous faisons le choix de la restreindre pour ne retenir que les données qui répondent à nos hypothèses, réorientées sous la direction de Dominique Macaire. Ainsi, nous n'exploiterons pas les données

sur le numérique, sur la fréquentation des lieux culturels ni celles portant sur la fréquence de la lecture[131].

Les premières questions (QUEST-RENSEIGNEMENTS) sont « relatives aux phénomènes observables, aux faits vérifiables sur le plan empirique [ou] par le recoupement des informations ou par l'observation directe » (Boukous, 1999 : 16), même si certaines d'entre elles ne sont pas vérifiables dans le cadre de la problématique allophone, notamment avec les mineurs isolés[132]. Ces questions « de fait », fermées, appellent des réponses factuelles et sont organisées en cinq sous-ensembles ainsi articulés :

> → Renseignements de fait : âge, sexe, date et lieu de naissance, nationalité, date d'arrivée en France, début de scolarisation en France, pays de transit et scolarisation en transit, composition familiale et fratrie, milieu géo-sociologique d'origine ;
>
> → Renseignements sur la scolarité des parents : âge maximal de scolarisation et/ou diplôme obtenu, pays de scolarisation, langue.s de scolarisation ;
>
> → Renseignements sur les langues de la sphère familiale :
>
> - langue.s parlée.s par la mère avant et après la migration en famille, en société ; langue.s écrite.s et lue.s par la mère ;
> - langue.s parlée.s par le père avant et après la migration en famille, en société ; langue.s écrite.s et lue.s par le père ;
> - langue.s parlée.s dans la sphère familiale par l'apprenant avec la mère avant la migration, après la migration ;
> - langue.s parlée.s dans la sphère familiale par l'apprenant avec le père avant la migration, après la migration ;
> - langue.s parlée.s par l'apprenant avec la fratrie avant la migration, après la migration ;
> - langue.s parlée.s hors la sphère familiale par l'apprenant avant la migration, après la migration ;
> - langue.s parlée.s à l'école/ au collège par l'apprenant avant la migration, après la migration ;

[131] Elles pourront être exploitées dans des travaux ultérieurs.

[132] L'âge des mineurs isolés est un sujet délicat : ces adolescents ont tout intérêt à être déclarés mineurs pour pouvoir bénéficier d'une prise en charge et d'une éventuelle scolarité. Les autorités cherchent à établir leur âge (par des examens médicaux notamment osseux, largement contestés aujourd'hui puisque le genre, la culture, l'histoire personnelle et le contexte familial de l'enfant doivent être pris en compte) pour pouvoir décider de ses prérogatives, droits et devoirs. Lemaire observe le parcours de ces jeunes pour lesquels, « […], on se rend d'abord compte de la difficulté que les mineurs isolés ont à être scolarisés. Un délai de plus de dix mois et demi est en moyenne observé avant que les adolescents n'intègrent un cursus scolaire. » (Lemaire, 2009 : 190). Lemaire remarque une évolution de la loi, au désavantage des MI :

> [a]vant les lois de 2003, […] ils pouvaient notamment espérer être pris en charge jusqu'à leurs 21 ans, dans le cadre d'un contrat jeune majeur, et bénéficier ainsi de plusieurs années de protection pour parvenir à s'insérer sur le plan scolaire et socioprofessionnel. Pour les mineurs isolés, l'échéance est maintenant fixée au dix-huitième anniversaire. […] la pression sur les apprentissages est donc considérable, d'autant plus que les objectifs à atteindre sont ambitieux. Pour les mineurs isolés allophones, il ne s'agit pas simplement d'apprendre le français « langue de communication » mais aussi de maitriser le français « langue de scolarisation », qui leur permettra de suivre un cursus scolaire dispensé en langue maternelle. (Lemaire, 2009 : 187-188)

- langue.s lue.s et écrite.s par l'apprenant avant la migration, après la migration ;

→ Renseignements sur le milieu professionnel des parents :

- emploi de la mère avant et après la migration et emploi du père avant et après la migration
- pour les mineurs isolés : emploi de la mère et du père

→ Renseignements sur le cadre de vie : type de logement ; nombre de pièces ; nombre de personnes au foyer.

La deuxième série de questions porte sur les habitudes des apprenants au sujet des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Selon Plantard[133] l'équipement familial numérique n'est plus une source d'inégalité, les enfants issus des classes sociales défavorisées étant équipés voire suréquipés. Plantard constate en effet que :

> si les collégiens d'origine sociale défavorisée (selon la catégorie socio-professionnelle du père) sont autant dotés en ordinateurs fixes que ceux d'origine sociale très favorisée, ils se révèlent moins dotés en terminaux mobiles lorsque l'on considère l'équipement familial. En revanche, dans leur chambre, les jeunes de milieu défavorisé sont plus fortement équipés en ordinateur fixes (15 % contre 12 % des adolescents issus des catégories très favorisées) et en ordinateurs portables (47 % contre 35 %). De surcroît, les disparités se creusent significativement quant à l'équipement en téléphone portable. Près de 4 adolescents sur 5 (76 %) issus de milieu défavorisé possèdent un téléphone portable, contre 2 adolescents sur 3 (68 %) d'origine sociale favorisée. (Plantard, 2015 : 64)[134]

Il nous avait semblé pertinent d'interroger les utilisations des NTIC – suivant le postulat de Plantard – parce que les EPLE classés en REP et REP+ bénéficiaient en 2015 du « grand plan numérique pour l'école ». Nous n'en tiendrons pas compte dans notre analyse.

Cette deuxième série de questions est organisée en quatre temps :

→ Questions sur les outils numériques :

- possession, fréquence et usage.s de l'ordinateur ; langues utilisées ;
- possession, usage.s et fréquence d'utilisation du téléphone mobile ; langues utilisées à l'oral et à l'écrit ;
- utilisation.s et fréquence d'utilisation du smartphone

[133] D'après l'étude INEDUC menée de 2012 à 2015.

[134] L'équipement en téléphone portable est également différent selon le lieu de vie car 76 % des élèves scolarisés en milieu urbain en sont équipés, contre 67 % en zone rurale et en zone périurbaine. Il y a donc une corrélation entre zone de vie et investissement familial dans le numérique et, conséquemment, un frein ou un levier sur la maitrise des NTIC selon le cadre sociogéographique.

La deuxième série de questions porte également sur la fréquentation des lieux culturels sous la forme de questions fermées[135] ou semi-fermées (3 questions portant sur les types d'éventuels emprunts et la lecture en langue française sont ouvertes) :

→ Questions sur le CDI et la bibliothèque :

- fréquence de la fréquentation du CDI ; circonstances de la fréquentation ; visée de la fréquentation ; types de lectures ; langue.s des documents empruntés
- fréquence de la fréquentation de la bibliothèque municipale; circonstances de la fréquentation ; visée de la fréquentation ; types de lectures ; langue.s des documents empruntés

→ Questions sur l'apprentissage de la langue française

- espérances suggestives de la sphère familiale[136]
- croyances sur l'apprentissage du français et les modalités d'apprentissage du français ; aide.s pour l'apprentissage linguistique ; habitudes linguistiques dans la sphère familiale, hors la sphère familiale, dans l'espace scolaire

→ Questions sur le cadre scolaire : fréquentation du collège ; environnement scolaire ; environnement social ; activité.s et fréquentation.s extra-scolaires et lien avec la langue française

La dernière série de questions (« Stratégies ») est constituée de 14 questions ouvertes pour permettre au sujet interrogé de « livrer ses commentaires, donner des détails, nuancer sa pensée » (Boukous, 1999 : 17).

Nous avons écrit sous la dictée lorsque les apprenants nous l'ont demandé ou étaient incapables de le faire. Dans ce cas, nous avons noté les réponses sans corriger ni le vocabulaire ni la syntaxe pour éviter tout biais subjectif d'interprétation de réponse, « les questions [étant] différemment interprétées par les répondants, en fonction de leur appartenance sociale et donc de leur système de valeurs » (Jourdain & Naulin, 2011 : 23).

Les objectifs de ces questions étaient d'être en mesure de répertorier les stratégies communicationnelles et cognitives utilisées par les apprenants pour :

- se repérer : demander son chemin ; utiliser les NTIC
- demander un renseignement
- demander des explications
- décrypter une consigne scolaire en classe ; hors établissement

---

[135] Pour Boukous,

> les questions fermées suscitent de la part du sujet une réponse positive ou une réponse négative, mutuellement exclusives » (Boukous, 1999 : 17). Quant aux questions semi-fermées, elles ont « la forme de question à choix multiples où un ensemble de réponses préétablies est suggéré au sujet qui choisit parmi les réponses alternatives celle qui lui paraît la plus conforme à son point de vue. (Boukous, 1999 : 17).

[136] Selon le modèle de Lahire pour qui

> [l]a famille [est] l'espace relationnel premier qui tend à fixer les limites du possible, du pensable et du désirable. [L']enfant intériorise progressivement les espérances suggestives de ses parents ou des adultes les plus significatifs de son entourage. Ces espérances parentales dépendent de leur propre position dans la hiérarchie des diplômes scolaires et de leur rapport au système scolaire [...] (Lahire, 2016 : 106-107)

- réutiliser ses connaissances et ses compétences scolaires
- chercher le sens d'un mot
- chercher des informations dans le cadre scolaire
- écrire un texte en français en classe ; hors établissement
- expliciter les processus et stratégie.s de traduction

Nous faisons le choix de ne pas utiliser les données « Stratégies[137] » ici parce que nous recentrons notre analyse sur les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones suivis en cours disciplinaire de français.

Entretiens

Notre quatrième type de données est un entretien qui, pour Boukous « permet le contact direct avec les sujets sur lesquels porte l'enquête sociolinguistique et s'il offre l'avantage de placer l'enquêteur et l'enquêté dans une relation humaine, souple et coopérative » (Boukous, 1999 : 24). Nous reprenons le statut de « coproducteurs des conceptualisations » que donnent Armaguagne-Roucher et Rigoni (2018 : 30) aux enfants et jeunes migrants qu'elles ont interrogés car nous envisageons de prendre en compte la parole des enquêtés, même s'ils sont encore parfois non-francophones, en tant que telle et de manière compréhensive.

L'entretien est semi-directif et partage des caractéristiques avec l'entretien dit d'explicitation. L'entretien semi-directif se caractérise par sa structure. Les questions sont formulées de la même façon, dans le même ordre pour vérifier des hypothèses de recherche (Sauvayre, 2013 : 8). Cependant, les sujets répondent sans contrainte (Desanti & Cardon, 2010). Pour éviter le principal écueil de l'entretien directif – qui, pour Kaufmann, « fait la preuve de leur faible efficacité » (Kaufmann, 1996 : 19) – nous l'avons conçu pour qu'il recouvre le champ de l'explicitation, tel un entretien dit compréhensif. Nous avons choisi le type d'entretien semi-directif pour maitriser la durée de la passation puisque nous avons été contraints de réaliser les entretiens dans un temps limité, comme nous l'avons explicité *supra*. Nous avons limité le nombre de questions, suivant en cela les préconisations de Quivy et Van Campenhoudt :

> L'excès de questions conduit toujours au même résultat : l'interviewé acquiert vite le sentiment qu'il lui est simplement demandé de répondre à une série de questions précises et se dispensera de communiquer le fond de sa pensée et de son expérience. (Quivy & Van Campenhoudt, 2017 : 62)

Nous avons choisi de combiner au format semi-directif les caractéristiques de l'entretien d'explicitation pour analyser les caractéristiques cognitives des apprenants suivis car nous

[137] Nous renvoyons aux Annexes III, sur clef USB.

envisagions d'observer les processus de la pensée qui ne sont pas toujours mesurables ni même conscients pour le sujet interrogé. L'entretien d'explicitation peut éclairer les causalités de comportement et d'apprentissage sans nécessiter un niveau élevé de conscience ou de justification argumentée. Il nous a semblé que le processus élaboré par Vermesch, qui consiste à utiliser l'introspection rétrospective afin que le sujet puisse décrire ce qui lui apparaît de son activité, était approprié, dans une subjectivité agissante. L'entretien d'explicitation nous semblait davantage convenir à des apprenants allophones du fait de leurs possibles difficultés d'expression. Il s'agissait de mettre au jour l'aperception, c'est-à-dire la conscience claire d'une connaissance. Cette dimension nous permettra de comprendre les incidences didactiques des facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones et leurs enjeux sur le développement littéracique. C'est en cela que nous nous inscrivons dans la démarche analysée pas Vermesch :

> [l]es relances basées sur le vécu et sur l'aperception du fonctionnement mental vont permettre de s'informer très précisément des actions mentales et, à ce titre, cela rentre dans le domaine suivant de la verbalisation de l'action. De plus, il sera possible dans le cas de la pensée accompagnée d'évocation […] de mettre à jour la texture sensorielle de cette évocation. C'est-à-dire la nature des signifiants internes que le sujet met en œuvre pour se représenter une réalité absente ou pour donner un support figuré à des concepts abstraits. » (Vermesch, 2019 : 32)

Nous avons posé sept questions aux apprenants, parfois déclinées sous forme de questions annexes. Les quatre premières questions portent sur l'explicitation d'un travail réalisé par l'apprenant issu du recueil de données et la causalité de l'apprentissage et leur aperception. La question 5 porte sur la scolarisation prémigratoire et les liens que peuvent faire les apprenants entre les prescriptions institutionnelles et l'organisation de la réalisation des tâches selon l'environnement scolaire :

1- On va reprendre un des travaux que tu as faits cette année et on va le regarder ensemble.
   a. Est-ce que tu te souviens de ce travail ? de ce qu'il fallait faire ? tu peux relire la consigne ?
   b. Tu peux me l'expliquer ? tu peux m'expliquer la consigne/ l'énoncé : qu'est-ce qu'il faut faire ? [***pas de souvenir*** : on relit la consigne ensemble] [***consigne non comprise :*** qu'est-ce que tu ne comprends pas ? ça ne te fais penser à rien ?][on peut prendre un autre devoir si tu veux]
   c. Est-ce que tu peux te souvenir comment tu as procédé, comment tu as fait, pour répondre : est-ce que tu peux me dire ce que tu as pensé dans ta tête pour le faire ?
   d. Est-ce que tu peux lire la remarque/ les remarques/ commentaire(s) du professeur ? comment tu les comprends : qu'est-ce que tu te dis dans ta tête quand tu lis ça ?
      [***si pas de remarque du prof*** : est-ce que c'est important les remarques ? qu'est-ce que tu penses quand tu vois qu'il n'y a pas de remarque, de commentaire de ton professeur ?]
   e. Est-ce que ces remarques tu les traduits dans une autre langue dans ta tête ou pas ? pourquoi, tu peux m'expliquer ?

2- Si tu refaisais ce travail aujourd'hui, est-ce que tu crois que tu réussirais mieux ? ou moins bien ? ou ce serait pareil ? : tu peux m'expliquer pourquoi ?
3- Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui fait que tu progresses en français :
   a. dans la langue française?
   b. en cours de français ?
   c. est-ce que le cours de français est plus dur qu'un autre cours (maths/ sport par exemple) ? expliques-moi pourquoi.

4- Est-ce que toi, tu cherches à progresser ?
   a. Pourquoi tu veux progresser ?
   b. Est-ce que c'est important pour tes parents l'école ?
   c. Comment tu fais pour progresser ?
   [***réponse NON*** : pourquoi tu veux pas progresser en français ? pourquoi tu penses que t'es pas capable ? c'est pas important l'école ?]

5- Avant d'arriver en France, tu allais à l'école/au collège ?
   a. C'était différent ? tu peux m'expliquer ce qui était différent ?
   b. Tu préfères quel collège, celui d'avant ou maintenant ? pourquoi ?
   c. Est-ce que il y a des choses qu'on te demande de faire et que tu avais déjà faites ?
   d. Tu peux me donner un exemple ? et m'expliquer, comment ça se passe dans ta tête quand tu comprends que la consigne/ le travail qu'on te demande tu sais le faire
   [***PAS DE SCOLARISATION AVANT*** : ø]

6- Tu sais écrire et lire dans plusieurs langues ?
   a. tu aimes écrire dans quelle langue ?
   b. tu écris en français au collège. Est-ce que tu écris en français ailleurs qu'au collège ?
   c. explique-moi où est-ce qu'on peut trouver des écritures en français ailleurs qu'au collège ? donne-moi le plus d'exemples de tous les endroits où on peut trouver de l'écriture française

7- Si tu pouvais aider les élèves comme toi, les élèves qui ne parlent pas bcp français en arrivant au collège : qu'est-ce que tu ferais pour que ce soit plus facile pour eux au collège? [tu penses ***qu'il n'y a rien à changer*** ?]

La question 6 porte sur la place accordée à l'écrit hors environnement scolaire et la dernière question, ouverte, a pour visée d'engager l'apprenant dans une rétrospection sur son expérience migratoire.

Chacun des entretiens s'est déroulé dans les mêmes conditions – dépendamment des conditions imposées par les directions des établissements – bien que la durée des enregistrements soit variable. Hormis pour AP15 – pour qui l'entretien a duré 4'20 minutes– les entretiens ont une durée variant de 6'46 minutes (AP4) pour le plus court à 24'49 minutes (AP38) pour le plus long, du fait de la réserve ou de la loquacité des apprenants. Les questions ont été posées dans le même ordre et avec la même progression. Des phrases de relance du type *Est-ce que tu t'en souviens maintenant ?, Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as pensé ?, Comment tu fais ?* ont été utilisées car nous avons suivi la méthodologie exposée par Vermesch :

> [l]a verbalisation du vécu de l'aperception demande des relances particulières : « Comment fais-tu dans ta tête ? Comment c'est quand tu y penses ? Comment tu sais que tu sais ? à quoi cela ressemble dans ta pensée ? Dans ta tête ? ». Surtout, pour pouvoir être productive, elle demande comme condition préalable que l'élève fasse l'expérience de sa propre pensée, ce qui n'a rien d'évident comme démarche consciente, en particulier parce qu'elle ne fait l'objet pratiquement d'aucun apprentissage social, que ce soit à l'école ou dans la famille. (Vermesch, 2011 : 40-41)

Malgré notre attention portée aux conditions de passation des entretiens, nos données montrent des différences : soit l'entretien a dévié (AP3), soit le canevas n'a pas pu être suivi au vu des réponses de l'apprenant interrogé (AP20 ; AP30), soit il nous a fallu y mettre un terme à la demande de l'apprenant (AP13). Ainsi, l'entretien avec l'apprenant AP3 a dérivé à deux reprises sur son retour en Roumanie et ses conséquences – à partir de la question sur les projets scolaires et sur la scolarisation prémigratoire. Nous n'avons pas pu écarter ces remarques très personnelles du fait de l'insistance d'AP3 qui semblait en difficulté face à cette situation. Nous lui avons alors proposé de couper l'enregistrement pour se confier[138]. En cela, nous avons expérimenté l'analyse de Beaud et Weber, selon qui « la "neutralité" de l'enquêteur est un mythe qui a la vie dure […], un leurre méthodologique » (Beaud & Weber, 2010 : 244-245) qu'il serait contre-productif de suivre et pour qui il est même difficile de ne pas répondre aux interpellations des enquêtés, de se « dérober à ces demandes » (Beaud & Weber, 2010 : 188). Nous avons également ici suivi le parti-pris de Kaufmann pour qui l'enquêteur ne doit pas être neutre afin d'encourager l'enquêté à se livrer sans retenue :

> [i]l est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions, mais aussi de rire voire de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, parfois même de le critiquer et de manifester son désaccord. (Kaufmann, 1996 : 53)

Comme Berthier préconise à l'enquêteur de laisser libre court à ses émotions sans toutefois porter de jugement, dans une « neutralité bienveillante » (Berthier, 2010 : 72) qui met en confiance le sujet enquêté et conséquemment plus enclin à se livrer : nous avons conservé cet entretien (ENTR3) gageant qu'il ne constituerait pas un biais à notre analyse, tout comme les entretiens avec AP13, AP20 et AP30.

[138] Nous renvoyons à la transcription en Annexes III (ENTR3).

De la même manière, à la demande d'AP13, nous avons dû mettre un terme à l'entretien (AP13.144 *tu peux arrêter ça s'il te plait ?*) et, si nous n'avons pas pu poser l'ensemble des questions prévues, nous avons conservé l'entretien dans notre corpus.Nous signalons que l'entretien avec AP20 a tourné court au vu des difficultés à saisir le contenu de nos questions ainsi que le métalangage. Enfin, avec AP30 qui a difficilement collaboré[139], l'entretien d'explicitation a été réduit.

Chacun des entretiens avec les apprenants suivis au cours de notre étude a été retranscrit.[140]

Écrit biographique (de projection migratoire)

Notre dernier type de donnée consiste en un écrit autobiographique de projection migratoire. La notion de projection migratoire est apparue en France dans le contexte migratoire des années 1970. Pour de Gourcy, le projet migratoire est « un outil descriptif et analytique des modulations liées au vécu dans le pays d'installation. » (De Gourcy, 2013 : 43) et selon Berthelot, c'est une « reconnaissance de l'intentionnalité de l'action, son irréductibilité à une détermination causale » (Berthelot, 1998 : 76). Nous avions projeté de faire écrire par chaque apprenant un récit autobiographique pour observer comment leur vécu, leur scolarisation et les contraintes liées à la migration pouvaient influencer, voire infléchir, leur projet de vie – sans qu'il s'agisse d'un récit rétrospectif sur les conditions ni les motifs de la migration. Nous envisagions de pouvoir observer la concordance (ou la discordance) entre la situation socioculturelle familiale et le projet personnel.

Après son recueil, nous émettons quelques réserves à l'égard de cette donnée. D'abord, il s'agit d'un écrit déclaratif d'adolescents allophones et le concept de *projection migratoire* proprement dit ne peut s'appliquer à des mineurs qui ont subi une migration économique ou d'exil puisque la sphère familiale est à l'origine de ce « projet ». Les deux MI (AP13 et AP15) déclarent, quant à eux, être à l'origine de leur migration mais ils l'expliquent par de fortes contraintes[141]. De plus, du point de vue méthodologique, le projet migratoire connaît un biais subjectif puisqu'il n'est observable qu'à travers le filtre déclaratif de l'apprenant. Nous avons donc choisi d'intituler ce dernier type de données *écrit autobiographique de projection* pour faire référence au concept de projection migratoire qui a influencé notre projet de recueil de données mais nous nous en éloignons du fait des réserves qui peuvent lui être attribuées après le recueil.

[139] Nous renvoyons à la transcription en Annexes III (ENTR30).
[140] Nous renvoyons à l'évocation des codes d'anonymisation, infra.
[141] Nous renvoyons à la transcription en Annexes (ENTR13 ; ENTR15).

Nous avons demandé aux élèves de rédiger un récit autobiographique pour évoquer ses projets scolaires, personnels et/ou familiaux et professionnels à court, moyen et long termes. Ces écrits, du fait qu'ils soient rédigés sans contrainte formelle, se présentent sous différentes formes. Hormis les apprenants AP18, AP32, AP33 qui ont rédigé leur texte sous forme d'énumération à l'infinitif et AP11 et AP40 qui ont produit un texte mêlant narration et énumération (avec liste à l'infinitif), les apprenants ont produit un court récit narratif – sauf AP24 qui a refusé de rédiger un tel écrit [*Je ne pas envie de le dire* {sic}(PROJ24)] et AP4 qui a choisi de dessiner (PROJ4). Tous les apprenants (Tableau 9) prennent en charge leur récit à la première personne du singulier (P1) sauf AP33 et AP40 choisissent la tournure impersonnelle ou la troisième personne du singulier (P3) pour parler d'eux. Les récits contiennent entre 8 mots – pour le plus bref – et 109 mots. Chacun des écrits a été rédigé avant le second entretien pour éviter toute influence, une éventuelle lassitude ou une précipitation – nos rencontres étant limitées dans un empan chronologique imposé par les équipes de direction, notamment au sein de l'EPLE.A.

	Type de récit	Nombre de mots	Énonciation	Projection scolaire	Projection personnelle	Projection professionnelle	Projection spatiale	Projection temporelle
AP1	Narration	10	P1		■		■	■
AP2	Narration	25	P1	■			■	
AP3	Narration	15	P1		■			■
AP4	Dessin	0		■	■	■		■
AP5	Narration	47	P1	■	■		■	
AP6	Narration	17	P1	■	■		■	■
AP7	Narration	15	P1	■				■
AP8	Narration	16	P1	■				■
AP9	Narration	55	P1	■	■		■	■
AP10	Narration	58	P1		■			
AP11	Narration Énumération	84	P1	■				
AP13	Narration	13	P1		■			■
AP14	Narration	30	P1	■				■
AP15	Narration	11	P1	■	■		■	
AP18	Énumération	11	Infinitif	■	■	■	■	■
AP19	Narration	31	P1	■	■			
AP20	Narration	8	P1		■	■	■	■
AP22	Narration	40	P1		■			
AP23	Narration	109	P1					
AP24	Déclaration	7	P1	■	■	■	■	■
AP25	Narration	12	P1	■	■		■	■
AP27	Narration	31	P1		■		■	
AP29	Narration	13	P1		■		■	
AP30	Narration	11	P1	■	■		■	
AP31	Narration	45	P1				■	
AP32	Énumération	23	Infinitifs		■			
AP33	Énumération	25	P3 + Infinitif	■				
AP35	Narration	74	P1					
AP36	Narration	45	P1					
AP37	Narration	18	P1				■	

AP38	Narration	25	P1					
AP40	Énumération + narration	42	P3+ infinitif					
AP46	Narration	18	P3					

Tableau 9 : Forme et contenu des écrits autobiographiques de projection

Nous avons explicité les cinq types de données recueillies ainsi que nos objectifs de recueils et les traits saillants de ces données. Il nous reste à expliquer comment nous avons anonymisé ces données.

3.6 Anonymisation des données

Le formulaire de consentement éclairé stipule que toutes les données recueillies, écrites et orales, sont anonymisées.

Codes choisis

Nous avons évoqué supra le choix de désigner les professeurs qui nous ont transmis des données par une lettre et de manière non genrée. Nous ne revenons donc pas sur cet élément et pour plus de détails nous renvoyons à notre première partie.

Les apprenants ont été dénommés par *AP* (Tableau 10) et un numéro aléatoire de 1 à 46 leur a été attribué (ex : AP1). Du fait de la défection de plusieurs apprenants, certains numéros sont inexistants dans notre corpus. Nous n'avons pas choisi de faire appel à des pseudonymes pour deux raisons. D'abord parce qu'« idéalement, il est souhaitable que le pseudonyme puisse refléter la génération ou l'âge de l'enquêté » (Sauvayre : 98), même si les prénoms sont distribués différemment selon le milieu social du sujet enquêté – les prénoms étant des marqueurs d'identification liée à l'échelle sociale à la sociabilité en même temps que le miroir de subjectivités diverses (Coulmont, 2011). Dans le cas d'un pseudonyme éclairant l'âge, le milieu social et l'origine de l'apprenant, il nous semblait complexe de trouver un pseudonyme renseignant les trois caractéristiques du fait de l'hétérogénéité culturelle des apprenants suivis et de la génération à laquelle ils appartiennent. De plus, il nous est apparu impossible de justifier scientifiquement une telle démarche puisque nous ne voulons pas influencer l'analyse des données par une quelconque interprétation référentielle. Il nous a donc semblé plus simple de neutraliser toute projection imaginaire – y compris pour nous prémunir de tout raccourci interprétatif socio-culturel lié au genre – en utilisant le code *AP*. Nous n'avons pas distingué, dans leur numérotation, les apprenants scolarisés en classe ordinaire des apprenants doublement inscrits (en cours ordinaires et en UPE2A) des apprenants inscrits majoritairement en UPE2A parce que l'inclusion est destinée à être évolutive. Nous n'avons pas distingué dans notre anonymisation ni l'origine géographique ou culturelle des apprenants, ni l'année de leur naissance ou d'entrée sur le territoire français ni leur genre (Tableau 10) :

EPLE	Numéro attribué	Pays d'origine	Année de naissance	Début de scolarisation en France	Scolarisation en 2015-2016
EPLE.A	**22**	Italie	2002	20013	4e
	23	Italie	2003	2014	5e
	24	Syrie	?	2013 ?	5e + UPE2A
	25	Algérie	2002	2014	5e + UPE2A
	27	Maroc	2003	2015	6e
	29	Liban	2003	2014 ?	6e
	30	Syrie	2003	2013	5e + UPE2A
	31	Turquie	2001	2013	4e + UPE2A
	32	U.S.A.	2000	2013	3e (M)
	33	Maroc	2000	2015	3e
	35	Algérie	2000	2012	3e
	36	Italie	2001	2013	3e
	37	Italie	2002	2015	4e + UPE2A
	38	Algérie	2000	2012	3e + UPE2A
	40	Algérie	2000	2014	3e (M)
	46	Albanie	2001	2013 ?	4e
EPLE.B	**1**	Serbie	2001	2013 ?	5e
	2	Roumanie	2002	2014	5e
	3	Roumaine	2000	2015	UPE2A
	4	Roumanie	1999	2015	UPE2A
	5	Algérie	2004	2014	6e (M)
	6	Géorgie	2003	2010	5e
	7	Roumanie	2004 ?	2015	UPE2A
	8	Roumanie	2004	?	UPE2A
	9	Roumanie	2002	2013 ?	5e
	10	Syrie	2003	2015	UPE2A
	11	Bulgarie	2000	2012	4e
	13*	Albanie	2000	2015	UPE2A
	14	Roumanie	2002	2010	5e
	15*	Mali	1999	2015	UPE2A
	18	Brésil	2000	2016	UPE2A
	19	Roumanie	2002	2015	UPE2A
	20	Ukraine	2000	2015	UPE2A

Tableau 10 : Codes d'anonymisation des apprenants enquêtés

Anonymisation des données

Toutes les données recueillies ont été anonymisées. Les travaux ont été rendus anonymes par le code *TRAV* suivi du numéro attribué à l'apprenant complété du numéro du

travail recueilli chronologiquement [ex : TRAV32.2 pour le travail n° 2 de l'apprenant 32 (AP32)]. Ces travaux ont tous été répertoriés dans des tableaux récapitulatifs que nous exploiterons dans la Partie III pour l'analyse des données de la dernière question de recherche.

Les questionnaires sociolinguistiques ont été anonymisés par le code *QUEST* suivi du numéro attribué à l'apprenant et de la lettre représentant la page du questionnaire Par exemple, QUEST40.B signifie la page 2 du questionnaire sociolinguistique de l'apprenant 40. Nous avons codé rapidement les données, suivant ainsi Boukous qui remarque que « [d]es questionnaires récupérés après un laps de temps important après leur administration […] risquent de biaiser les résultats de l'analyse.» (Boukous, 1999 : 23).

Les écrits autobiographiques, de projection migratoire, ont été anonymisés par le code *PROJ* suivi du numéro attribué à l'apprenant. Ainsi *PROJ27* signifie le résumé de l'apprenant 27.

Les bulletins scolaires ont été anonymisés par le code *BULL* suivi du numéro de l'apprenant et du numéro du trimestre, par exemple *BULL46.3* pour le bulletin du troisième trimestre de l'apprenant 46.

La transcription des entretiens a été anonymisée par le code *ENTR* suivi du numéro de l'apprenant, par exemple *ENTR46*. Dans la transcription de l'entretien, les tours de paroles sont codifiés par *AP* suivi du numéro de l'apprenant et du numéro de tour de parole. Ainsi, *AP46.75* signale le tour de parole 75 de l'apprenant 46 et nos interventions sont codifiées par *JPZ* suivi du numéro du tour de parole.

Nous proposons une codification qui peut avoir des insuffisances mais nous nous sommes efforcé de résoudre la transposition d'une écoute attentive et objective. Pour faciliter la lecture, c'est la transcription orthographique qui a été choisie ; les débuts des énoncés ne sont pas marqués par la majuscule qui est employée pour les noms propres et les sigles.

Les tours de parole sont ainsi définis :

- Les tours de paroles sont numérotés A1 N2 A3 N4 etc.
- Lorsque N ou A produit un tour de parole qui est enchaîné sans chevauchement sur le tour de parole précédent de A ou de N, ce tour est transcrit en début de ligne
- Lorsque N ou A enchaîne un tour de parole avec chevauchement mais qui ne marque pas de rupture dans l'échange, les paroles sont inscrites entre parenthèses.
  Ex : *JPZ74 et toi tu es d'accord avec ça ? (oui) tu penses la même chose*
- Les italiques signalent un chevauchement de parole entre les interlocuteurs.
  Ex : *JPZ146 des fois quand même (oui) donc ça dépend pplus (ça- ça dépend la perso:nalité) apparemment non de la nationalité mais de la personne en fait !*

Certains éléments sont ajoutés pour noter différents marqueurs :

- marques de l'intonation :

. intonation descendante

? intonation ascendante

, intonation ascendante-descendante (par exemple dans une énumération)

– changement de ton (énumération, exemple, comparaison)

- marques de l'allongement du son :

: :: ::: l'articulation du son précédent a été allongée (3 degrés) placé à la suite du graphème

- marques d'interruption ou d'aphérèse :

- interruption du discours ou aphérèse

- marques de l'expression tonale et du volume de la voix :

° le mot qui suit est faiblement prononcé

OUI les caractères en majuscules indiquent un fort volume

vous vous souvenez un texte souligné signale que l'énonciateur ne dit pas son propre discours mais qu'il imite la voix d'une tierce personne ou prononce les paroles qu'il a entendues ou lit une consigne, un texte

hhh une série de [h] aspirés note une expiration marqué du locuteur

- marques indiquant la prononciation :

ddemain la double lettre indique une attaque forte

c'est-l'his-toi-re-de la lecture ou la reformulation est hachée

- marques des pauses :

Les pauses sont notés / // /// et correspondent à des temps de 1, 2 , 3 secondes ou plus ; la pause inter-intervention (hésitation) est notée de la même façon

- marques de transcription :

++ signale un barbarisme

{sic} indique que le locuteur a effectivement prononcé ce qui est transcrit et qui est syntaxiquement incorrect

(s) entre parenthèse sont notées les hésitations entre plusieurs transcriptions

[z] marque une liaison inattendue

B•• marque l'anonymisation des identités des personnes citées

scuola les termes étrangers sont notés entre astérisques et leur traduction en notes de bas de page

*** signale qu'un passage est inaudible ou une défaillance de l'enregistrement

$$$ signale la fin de l'enregistrement volontaire (sauf pour l'ENTR15)

Certaines indications diverses sur le contexte apparaissent :

[b]	bruit
[bb]	bruit de bouche
[bg]	bruit de gorge du locuteur
[conv]	conversation de fond

[e]	expiration du locuteur
[i]	inspiration marquée
[mic]	bruit de micro lors de l'enregistrement
[pap]	bruit ou froissement de papier
[pf]	souffle du locuteur
[r]	respiration marquée du locuteur
[rire]	rires du locuteur ; variantes [il rit] [elle rit]
[sifflement]	sifflement du locuteur
[tx]	toux du locuteur

Dans cette deuxième partie, dans un premier temps, nous avons évoqué nos objectifs qui consistent à clarifier la notion d'*allophonie* dans sa diversité, d'étudier les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves allophones en tenant compte de la place accordée au plurilinguisme et à l'insécurité socioéconomique post-migratoire et à la scolarisation antérieure.

Dans un deuxième temps, nous avons exposé nos hypothèses de recherche qui sont liées : si le contexte socio-économique familial n'est pas un obstacle à l'inclusion scolaire (H1), cette dernière permet un apprentissage mieux maitrisé du FLS (H2) et donne du sens à la scolarisation (H3).

Enfin, nous avons exposé les modalités de recueil de nos données dans le cadre d'une recherche qualitative. Nous avons fait état de la chronologie de notre recueil et des freins, voire des entraves, rencontrés au cours de ce recueil ainsi que des biais de recherche. Nous avons présenté les participants à la recherche et les sujets enquêtés (nationalité ; cadre familial ; parcours scolaire) ainsi que les cinq types de données recueillies et leurs caractéristiques (travaux scolaires ; entretiens ; questionnaires ; écrits autobiographiques ; bulletins scolaires).

Nos objectifs sont donc de comprendre l'influence des variables dans le vécu d'apprenants allophones, de comprendre les répercussions des dispositifs spécifiques sur l'inclusion de publics vulnérables, d'envisager des pistes d'action en fonction des freins et des facilitateurs didactiques étudiés.

PARTIE III - ANALYSE DES DONNEES

L'enjeu de la réussite scolaire à l'école est questionné par les sciences du langage et de l'éducation, la sociologie et la psychologie. En plus des sources nationales (CNESCO, DEPP) des organisations internationales proposent des données comparatives entre pays pour situer chacun d'eux (notamment PISA).

La recherche (Janosz *et al.*, 2011 ; Bernard, 2016 ; Chnane-Davin & Cuq, 2017 ; Mendonça Dias, 2021) a montré que les élèves en échec scolaire rencontrent des difficultés avec l'écrit – instrument normé évaluatif et gage du développement littéracique – que les spécialistes attribuent principalement au milieu social. Les fragilités à l'origine du décrochage et de l'échec scolaires, en partie externes à l'école, sont d'ordre économique, familial, culturel en milieu urbain (Bourdesseul *et al.*, 2011) et les inégalités scolaires sont définies comme une distribution dissemblable des biens éducatifs entre groupes sociaux, sexués et ethniques (Felouzis, 2020). La question des inégalités liées aux origines ethniques est récente en France même si des inégalités ethno-raciales à l'école s'expriment dans le parcours à l'école, les acquis scolaires, et conditions de scolarisation – mais elles sont globalement liées au niveau économique des élèves (Felouzis, 2003 ; Merle, 2012) ou à des conditions d'études qui peuvent être particulièrement dégradées dans certains cas (van Zanten, 2012 ; Bruggeman, 2016). En France, 80 000 jeunes sortent du système scolaire sans diplôme et sans avoir suivi de formation, ce qui représente 8,2 % des élèves (*Cnesco*, 2020, en ligne). La lutte contre le décrochage scolaire est désormais l'une des préoccupations de l'institution scolaire car « trop de jeunes quittent encore le domaine scolaire avec tout au plus un diplôme de premier cycle du secondaire, en particulier dans les départements et régions d'Outre-Mer (20,6 % en 2017). » (*Ibid.*).

Notre travail de recherche porte sur des élèves allophones, un groupe hétérogène présenté par l'institution comme des élèves aux besoins linguistiques homogènes. Ces élèves sont issus de milieux modestes à très défavorisés et sont généralement considérés en échec scolaire par la recherche. Cependant, les enjeux socio-économiques ne suffisent pas à expliquer les inégalités scolaires. Pour les élèves – issus très majoritairement d'un même milieu social mais avec des parcours scolaires hétérogènes – plusieurs facteurs, concomitants, constituent des freins ou des leviers à la réussite scolaire. Conséquemment, du fait de leur parcours scolaire qui

n'est pas uniforme dans la durée et des conditions inégales de leur scolarisation – entre eux et avec les autres élèves de leur établissement – ces élèves forment un groupe vulnérable.

Nous allons à présent analyser nos données en trois temps, pour explorer les trois hypothèses que nous avons posées.

Dans un premier temps, nous avons formulé l'hypothèse que le contexte socio-économique n'est pas, *en soi,* un facteur probant d'échec scolaire des élèves enquêtés. Nous verrons que les apprenants suivis partagent tous un cadre socio-économique défavorisé à très défavorisé, ce qui renforcerait l'analyse habituelle des conditions d'échec scolaire. Toutefois, d'autres variables apparaissent : les élèves bénéficient d'un capital scolaire parental hétérogène, la taille de la fratrie et les situations familiales sont diverses (familles scindées par la migration ou par l'âge des ainés ; familles dites nucléaires ou monoparentales ; statut de mineur isolé ou apprenants vivant chez un membre de la famille). Ces variables complémentaires permettent d'affiner l'étude et de ne pas relier l'échec ou le décrochage au seul facteur contextuel socio-économique. Parmi ces facteurs, nous nous sommes intéressé à la taille de la fratrie corrélée à celle du nombre de personnes au foyer, rejoignant ici Caille *et al.* (2016), qui montrent que la réussite scolaire est dépendante du nombre de frères et sœurs, ainsi que Picard et Wolff (2014), qui s'intéressent aux conséquences des conditions de logement sur la réussite scolaire. Dans cette partie, nous nous appuyons principalement sur les données recueillies dans les questionnaires.

Dans un deuxième temps, nous comparerons les démarches didactiques des six professeurs participant à notre recherche. Il s'agit de repérer dans quelle mesure les enseignants de français disciplinaire et le professeur référent en UPE2A adoptent des pratiques pour accéder à un savoir conscientisé des compétences métalinguistiques (maniement des signes graphiques et des codes orthographique et syntaxique) et méta-discursives (structuration des discours et organisation construite des énoncés). Notre questionnement portera aussi sur les effets de ces démarches. Est référée à ce questionnement l'hypothèse selon laquelle l'affilisation au cours de français disciplinaire permet un apprentissage davantage maitrisé du FLSco – conformément aux compétences visées par le Scocle (MEN-Eduscol, 2015) et dans un cadre spatio-temporel restreint par l'injonction institutionnelle d'« inclure » le plus vite possible les allophones dans les cours réguliers. Nous étudierons les travaux d'évaluations proposés. Les traces écrites permettront d'étudier les prérequis visés pour les allophones inscrits en cours disciplinaire de français, les aides proposées par les enseignants dans ce qu'il est usuel de qualifier de « en cours » (différenciations ; aide humaine) et « hors cours » (soutien scolaire ; aide aux devoirs ;

étudiants). Nos données nous permettront de décrire les effets de l'« inclusion » sur l'apprentissage du FLS/ FLSco et sa mobilisation par les apprenants afin de mettre en lumière les obstacles et les facilitateurs à l'apprentissage du FLSco.

Dans un troisième temps, nous étudierons la concomitance entre la fréquentation du cours régulier et l'investissement de l'école. Nous étudierons le lien entre la fréquentation accrue du cours disciplinaire de français dans le cas d'une scolarisation régulière, même pour les élèves majoritairement inscrits en UPE2A, à travers l'analyse de discours. Nous nous situons ici au niveau des dispositifs mis en place et de leurs effets sur les élèves. Nos données montreront si l'affiliation au cours disciplinaire de français permet aux apprenants de construire davantage leur orientation scolaire ou si les facteurs culturels prévalent sur les effets de l'« inclusion ». Nous utiliserons les écrits autobiographiques de projection (PROJ) des élèves suivis que nous croiserons avec les entretiens (ENTR) afin d'analyser les discours des élèves sur l'école et sur leur motivation, leur investissement de l'école. La motivation étant difficilement quantifiable, du fait de sa complexité et de son inconstance, nous prendrons appui sur les questionnaires (QUEST) pour corroborer le discours des élèves suivis ou le corréler avec l'origine culturelle et/ou les conditions de travail des élèves et/ou le discours parental sur l'école et ainsi situer les indicateurs dans une perspective socio-cognitive.

III. 1. Le contexte socio-économique familial n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire des élèves allophones suivis

Cette partie s'adosse aux Annexes III[142]. Dans ce premier chapitre, nous montrerons que le contexte socio-économique fragile n'est pas, *en soi,* un obstacle à la réussite scolaire des allophones enquêtés, bien que de nombreuses études économétriques montrent que les inégalités sociales à l'école, voire les déterminismes du niveau éducatif des enfants, soient liés à cette variable.

Nous allons procéder en trois étapes. D'abord, nous étudierons le niveau socio-économique de notre cohorte à partir des éléments recueillis dans les questionnaires (QUEST) et au cours de l'entretien (ENTR). Pour établir le niveau socio-économique des apprenants, nous prenons comme références les indicateurs de revenus et de logement, le niveau

[142] Les données recueillies étant nombreuses, nous joignons les Annexes III sur clef USB.

d'instruction parentale et l'activité des tuteurs légaux[143]. Pour ce faire, nous croisons les questionnaires (QUEST), les bulletins (BULL) ainsi que le lieu de scolarisation (EPLE.A et EPLE.B). Une analyse complémentaire pourrait être faite car nos données (QUEST) permettent de mesurer les conditions matérielles précises des élèves suivis (nombre de pièces dans le logement ; chambre individuelle ; ordinateur ; internet), leurs habitudes culturelles (nombres de livres au domicile ; programmes télévisuels regardés) et leurs pratiques culturelles (fréquentation des bibliothèques et lieux culturels ; activités extra-scolaires) – conformément aux indicateurs retenus par la DEPP pour la construction d'un indice de position sociale des élèves (Rocher, 2016 : 12). Nous faisons le choix de ne pas exploiter ici ces données – bien que nous puissions nous y référer pour confirmer une analyse – et de concentrer notre étude sur l'envergure de la fratrie et de la dynamique intrafamiliale. Nous croiserons les indicateurs de revenus, l'envergure de la fratrie et la composition familiale car ce sont les indicateurs dérivés de la profession et de la catégorie sociale (PCS) parentale qui permettent de mesurer les effets de contexte. La PCS des parents peut montrer certaines limites dans le repérage des disparités de réussite scolaire. (DEPP, 2016). Dans leur rapport *La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire*, Caille *et al.* étudient deux disciplines en particulier, le français et les mathématiques considérés comme vecteurs principaux de la réussite scolaire. Ils montrent que la réussite des enfants issus de la migration « n'est pas indépendante du nombre de frères et sœurs : au-delà de trois enfants, parcours scolaires et niveau d'acquis se dégradent au fur et à mesure que la fratrie s'accroît » (Caille *et al.*, 2016 :87). L'étude de Caille *et al.* porte sur les élèves allophones non natifs mais distingue parfois les enfants d'immigrés des « élèves qui ont connu la migration »[144]. Pour Picard et Wolff, la trajectoire scolaire est influencée par la fratrie d'appartenance :

[143] Les apprenants suivis ne font pas état de recomposition familiales. Ils sont issus de familles dites *nucléaires* ou *monoparentales*. L'incidence économico-éducative de la monoparentalité peut être importante (Picard & Wolff, 2014 : 832).

[144] Selon Caille *et al.*, les enfants nés à l'étranger comblent leur déficit d'acquis en français et en mathématiques au cours du collège :

> […] le fait que l'élève soit né à l'étranger pèse, en début de scolarité secondaire, fortement sur son niveau : en français comme en mathématiques, une naissance à l'étranger est associée à une moindre réussite de 10 points nets à l'évaluation nationale de sixième. Mais ce désavantage disparaît aux épreuves terminales du brevet. Et quand le niveau d'acquis et l'âge d'entrée en sixième sont pris en compte, l'amélioration des résultats des élèves qui ont connu la migration est encore plus nette : dans les deux disciplines, les signes des écarts nets s'inversent et ces élèves présentent un avantage de 5 points en mathématiques. (Caille *et al.*, 2016 : 102)

> Le fait que les enfants ayant de nombreux frères et sœurs réussissent moins bien à l'école s'explique principalement par le rôle des conditions de logement : partager sa chambre au moment de l'adolescence vient peser sur les résultats scolaires [même si] les derniers-nés dans les fratries s'en sortent relativement moins bien. (Picard & Wolff, 2014 : 817-818)

Nous suivons les études de Caille *et al.* et de Picard et Wolff sur l'envergure de la fratrie car ce sont des variables qui agissent sur les conditions de travail dans le contexte allophone, donc sur les résultats scolaires alors que la PCS reflète des capitaux (économiques, éducatifs, culturels) et des pratiques qui sont susceptibles de favoriser les conditions d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous évaluerons les résultats scolaires des apprenants dont la composition familiale est de plus de cinq membres parce que nos données font état d'une séparation nette à cet endroit. Nous distinguerons les élèves majoritairement scolarisés en UPE2A (inscrits dans le dispositif et affiliés, à la marge, à quelques cours ordinaires) des élèves majoritairement scolarisés en classes ordinaires et fréquentant quelques heures l'UPE2A ou exclusivement inscrits en classes ordinaires.

Dans un troisième temps, nous évaluerons les résultats scolaires des enfants suivis dont la composition familiale est constituée au maximum de cinq membres, les études montrant qu'à partir de 3 enfants la disponibilité des parents pour aider au travail scolaire est moindre (Rocher, 2016). Pour étudier les résultats des apprenants, nous prenons appui sur une variété de données : les moyennes de FLS et de français disciplinaire et sur les remarques portées par les enseignants sur les bulletins (BULL) mais aussi sur les propos des élèves enquêtés (ENTR) et sur l'observation des travaux (TRAV).

Le croisement des données nous permettra d'envisager les freins à une inclusion – au sens de différenciation – réussie. Ceci nous conduira à montrer que le niveau socio-économique n'est pas seul en jeu dans la réussite scolaire mais également que d'autres facteurs sociolinguistiques et culturels influencent considérablement l'apprentissage des apprenants et, parallèlement, les pratiques des enseignants et leur représentation des élèves. Nous montrerons ici les relations entre les effets de la condition socioéconomique et la performance scolaire.

1.1 Indicateurs de revenus

Au moment du recueil, 15 familles sur les 31 (deux apprenants sont des MI), sont sans emploi (Diagramme 11). Dans 8 familles, les parents sont en recherche active d'emploi. Dans 7 familles, les parents sont dans l'impossibilité de travailler du fait de leur statut de demandeurs

d'asile (ADA[145]). Dans 9 familles, un seul parent travaille. Dans 4 familles, les deux parents sont retraités. Deux familles (AP40 ; AP23) sont composées de deux parents ayant tous les deux une activité professionnelle régulière (en CDD ou en CDI). Enfin, AP18 déclare ne pas savoir si son tuteur travaille. De plus, à la rentrée 2015, 97% des élèves de l'EPLE.A bénéficient du statut de boursiers niveau 3, ce qui indique un revenu fiscal familial limité[146] - nous n'avons pas de données pour l'EPLE.B.

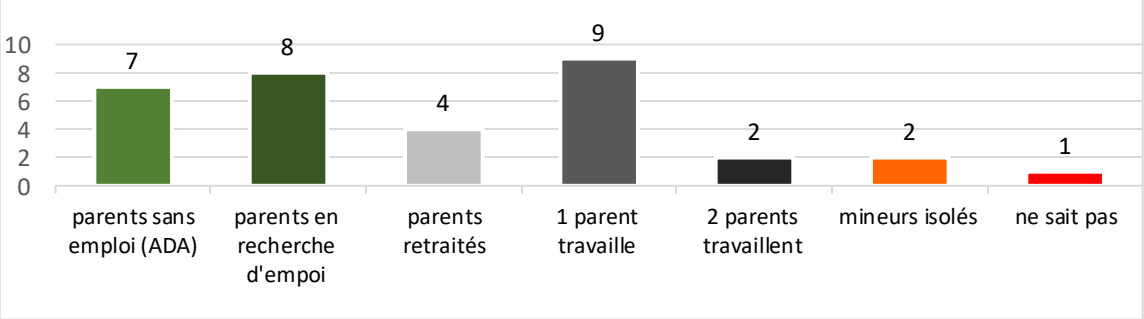


Diagramme 11 : Éléments socioéconomiques des apprenants suivis n/33

Nous pouvons également comparer la PCS prémigratoire et post-migratoire[147] (Tableau 11[148]) :

EPLE	Apprenants	Pays d'origine	Emplois avant la migration		Emplois après la migration	
			Mère	Père	Mère	Père
EPLE.B	**AP1**	Serbie	x	Ferrailleur	x	x
	AP2	Roumanie	x	x	x	Ferrailleur
	AP3	Roumanie	x	Boucher	x	Ferrailleur
	AP4	Roumanie	x	x	x	Ferrailleur
	AP5	Algérie	Professeur des écoles	Agent de sécurité dans l'hydraulique	x	x
	AP6	Géorgie	Violoniste	Militaire	x	x
	AP7	Roumanie	x	Maçon	x	x
	AP8	Roumanie	x	Ferrailleur	x	Ferrailleur
	AP9	Roumanie	x	Maçon	Ferrailleur	Ferrailleur
	AP10	Syrie	x	Enseignant au Koweït	x	x

[145] En France, un demandeur d'asile n'est pas autorisé à travailler pendant un délai de neuf mois. Après ce délai, il peut être autorisé à travailler pour une courte durée (éventuellement renouvelable) sur présentation d'une promesse d'embauche ou d'un contrat de travail.

[146] Par exemple, pour une bourse annuelle de 453 €, le plafond des conditions de ressources annuelles s'élève à 2870€ pour un enfant à charge ; 3532€ pour 2 enfants à charge ; 3195€ pour 3 enfants à charge.

[147] Pour une analyse des situations sociales liées au pays d'origine, dans le cadre d'une migration établie, nous renvoyons à Caille *et al.* (2016 : 89-92).

[148] Les lignes grises signifient que nous n'avons pas de données soit que les élèves sont MI (AP15 ; AP19) soit accueillis par un membre de la famille dont ils ignorent tout (AP18).

	AP11	Bulgarie	x	Maçon	x	Maçon
	AP13	Albanie				
	AP14	Roumanie	x	x	x	x
	AP15	Mali				
	AP18	Brésil				
	AP19	Roumanie	x	x	Ferrailleur	Ferrailleur
	AP20	Ukraine	Comptable	Policier	x	x
EPLE.A	**AP22**	Italie	Nourrice	Ouvrier	Nourrice	x
	AP23	Italie	x	Ouvrier d'usine	Femme de ménage	Jardinier
	AP24	Syrie	x	Maçon	x	x
	AP25	Algérie	x	Médecin	x	Retraité
	AP27	Maroc	Surveillante (université)	Retraité	x	Retraité
	AP29	Liban	x	Militaire	x	x
	AP30	Syrie	x	Architecte	x	x
	AP31	Turquie	Fermière	Fermier	x	x
	AP32	USA	?[149]		Assistante sanitaire	
	AP33	Maroc	x	Polisseur	x	Retraité
	AP35	Algérie	Couturière	Plombier	x	x
	AP36	Italie	x	Maçon	x	Maçon
	AP37	Italie	x	Menuisier	Femme de ménage	x
	AP38	Algérie	x	SH	x	x
	AP40	Algérie	Fonctionnaire de police	Fonctionnaire de police	Service à la personne	Caissier
	AP46	Albanie	x	x	x	Bâtiment

Tableau 11 : Situations professionnelles pré/post migratoires des parents des apprenants suivis n/33

Exception faite des familles originaires de Roumanie dont la migration n'a pas eu globalement d'impact négatif *a priori* sur le niveau social défavorisé et les parents retraités (AP25 ; AP27 ; AP33), les familles subissent économiquement la migration avec une perte de statut social. Il apparait que les parents qui avaient un emploi avant la migration sont sans emploi en France ou occupent un poste qui correspond à une situation sociale minorée par rapport à leur situation sociale prémigratoire. Par exemple, le père d'AP3, boucher avant la migration est, en France, ferrailleur ; le père et la mère d'AP40, fonctionnaires de police en Algérie sont, en France, caissier et employée dans les services à la personne. Dans le même temps, le père d'AP23, ouvrier en Italie est, en France, jardinier et le père d'AP37, menuisier en Italie est, après la

[149] AP32 refuse de préciser ces éléments.

migration, sans emploi. Nous ignorons si la mère d'AP32 avait un emploi avant la migration (bien qu'elle ait poursuivi des études supérieures) mais AP32 déclare que sa mère occupe, en France, un poste d'assistante sanitaire.

Nos données révèlent une perte d'emploi avec la migration dans douze familles. Par exemple, les parents d'AP5 (professeur des écoles et agent de sécurité) sont sans emploi en France. Les parents d'AP6 (violoniste et militaire en Géorgie) sont, en France, en recherche d'emploi, comme les parents d'AP20 (mère comptable et père policier avant la migration), ceux d'AP31 (fermiers en Turquie) et ceux d'AP35 (mère couturière et père plombier avant la migration). Le père d'AP10 (enseignant au Koweït) est, après avoir quitté la Syrie, sans emploi. Les pères d'AP3 et d'AP24, tous deux maçons avant la migration (en Roumanie et en Syrie) sont sans emploi. Le père d'AP29 (militaire au Liban) est, en France, sans emploi tout comme le père d'AP30 (architecte en Syrie) est en recherche d'emploi.

Dans le même temps, six familles (mère, père ou les deux parents) accèdent au travail après la migration. Le père d'AP46, sans emploi en Albanie, travaille en France dans le bâtiment. Le père d'AP2 (sans emploi en Roumanie) est, en France, ferrailleur comme la mère d'AP9 (sans emploi en Roumanie, ferrailleur en France). L'accès au travail reste cependant ici précaire et le terme de *ferrailleur* est éloigné de la réalité puisque les parents collectent dans les rues les métaux abandonnés ou les encombrants parfois très lourds qu'ils trient (en famille ou avec leurs voisins) pour les revendre aux grossistes, c'est un « [b]oulot de la débrouille, [qui] est le fait de personnes en situation de marginalité sociale et économique qui réalisent leurs activités dans des marges urbaines, autant d'espaces ressources pour ces cueilleurs contemporains. » (Florin & Gallet, 2019 : en ligne). La mère d'AP23, qui ne travaillait pas en Italie est, en France, femme de ménage tout comme la mère d'AP37 – mais nous ignorons pour les deux femmes s'il s'agit d'un choix ou d'une nécessité d'ordre économique et/ou administrative mais cette activité montre une certaine indépendance. Enfin, la mère d'AP22 a conservé le même emploi d'assistante maternelle avant et après la migration. Ainsi, la quasi-totalité des parents qui ont un travail a changé de métier avec la migration en France. Et pour une grande partie d'entre eux, ils sont sans emploi en France.

La situation économique des familles est commune, hormis la situation de MI (EPLE.B) et le statut de parent retraité (EPLE.A) (Diagramme 12) :

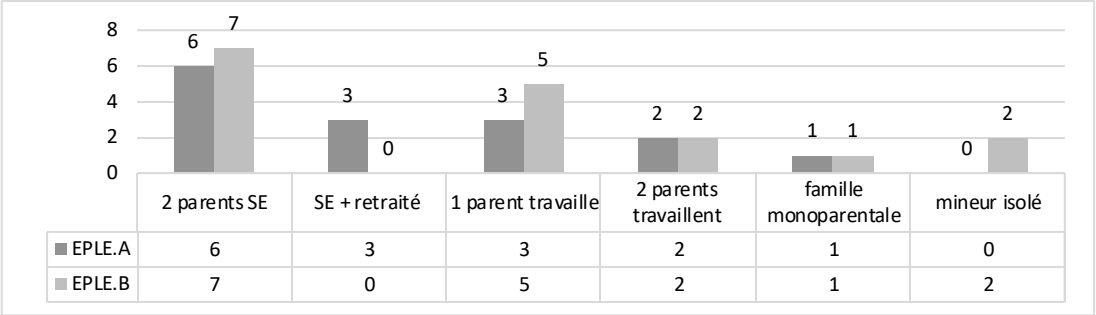


Diagramme 12 : Situation économique des familles (EPLE.A et EPLE.B) n/33

La PCS parentale des apprenants suivis apparaît hétérogène selon l'origine culturelle – bien qu'ancrée majoritairement dans une précarité économique – mais homogène au regard des deux EPLE. Une forte proportion de parents est sans emploi et, quand les parents travaillent, ils ont majoritairement subi une baisse du statut social, sauf, globalement, pour les familles roms.

1.2 Capital scolaire parental

Par *capital scolaire parental*, on entend les acquis et les savoirs culturels, en particulier sur le plan langagier. Nous rejoignons Bonnéry et Joigneaux (2015) qui ont montré que les littératies familiales sont, du point de vue scolaire, inégalement rentables et que le capital culturel est un facteur de réussite important dans le cas d'un niveau socio-économique fragile. Les inégalités socio-scolaires résultent de « la "distance" pouvant […] exister entre certains milieux sociaux et/ou familiaux et "l'école" » (Bonnéry & Joigneaux, 2015 : 24). A leur instar, les élèves suivis en difficultés scolaires sont majoritairement issus de familles au capital scolaire fragile bien que certains, comme AP31, nt des performances scolaires importantes en dépit de conditions familiales et matérielles peu favorables à leur réussite.

Selon les questionnaires, 7 élèves sur les 33 déclarent avoir au moins un parent scolarisé jusque 16 ans. Six élèves disent que leurs deux parents ont été scolarisés au moins jusqu'à la fin de l'équivalent du lycée. Deux apprenants déclarent avoir des parents qui ont été peu scolarisés voire jamais scolarisés. Deux apprenants ont un des deux parents qui a été scolarisé au niveau élémentaire et deux élèves ont leurs deux parents qui ont arrêté l'école au niveau élémentaire (Diagramme 13) :

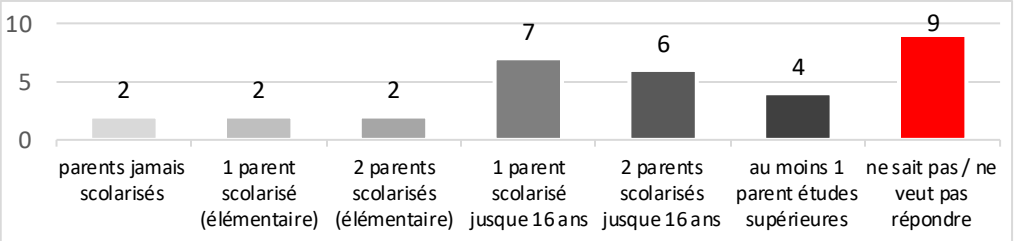


Diagramme 13 : Degré de scolarisation des parents des apprenants suivis n/33

Ces chiffres doivent être considérés avec circonspection : pendant la passation du questionnaire, 9 apprenants ont déclaré ne pas savoir si leurs parents avaient été scolarisés ou ont refusé de répondre à cette question. De plus, le niveau scolaire prémigratoire effectif ne correspond pas toujours au niveau scolaire français (qu'on associe à un niveau donné) ni à une position sociale consécutive équivalente. Surtout, ces éléments de mesure en matière interculturelle sont à prendre avec prudence, dès lors que l'on entend comparer des situations culturelles éducatives ou scolaires très diverses. Nous reprenons ici l'analyse d'Ichou pour qui « une profession et un niveau d'éducation similaires ne signifient pas une position sociale identique pour les natifs et les immigrés et n'[o]nt par conséquent pas les mêmes effets sur la scolarité de leurs enfants » (Ichou, 2013 : 11). Le capital scolaire parental doit donc être envisagé comme un indicateur à corréler avec d'autres éléments, telles que la composition familiale, les caractéristiques de la fratrie et les habitudes culturelles. On peut sans nul doute y corréler également la vision de la famille et de la place des enfants en son sein, celle de l'école dans ses fonctions d'inclusion sociale.

1.3 Composition familiale et envergure de la fratrie

Nous considérons la composition familiale comme un marqueur socio-économique (Terrail, 1992 ; Deslandes, 2004) et les inégalités intrafamiliales comme un frein, variable à part égale avec le capital scolaire parental (Picard & Wolff, 2014), dans la lignée de Caille *et al.* : « À partir de trois enfants ou plus, l'appartenance à une famille nombreuse est associée, toutes choses égales par ailleurs, à de moins bons résultats scolaires. » (Caille *et al.*, 2016 : 100). Nous suivons aussi les travaux de Vanhee *et al.* (2013) qui ont montré que les ainés d'une famille nombreuse peuvent servir de relais parental pour aider leurs cadets et expliciter les attentes institutionnelles. C'est dans ce cadre que nous distinguerons les fratries selon le nombre d'enfants mais aussi selon le nombre de personnes présentes au foyer, nos données montrant une scission entre familles à partir de 5 membres. Nous renvoyons ici à notre deuxième partie.

Nos données (QUEST et ENTR) permettent de mesurer l'engagement familial sur la question scolaire que nous corrélons à l'importance de la fratrie, mais elles ne nous permettent pas

d'analyser le rôle des ainés dans la réussite scolaire des cadets, même si on peut repérer la dynamique des familles que nous synthétisons dans le Tableau 12 :

	Apprenants	Personnes présentes au foyer	Rang dans la fratrie	Fréquence estimée (par l'apprenant)	Aide sollicitée auprès de la sphère familiale
EPLE.A	**AP22**	5	2e	souvent	mère
	AP23	4	?	souvent	X
	AP24	6	2e	parfois	sœur ainée
	AP25	4	8e	jamais	X
	AP27	5	2e	souvent	sœur
	AP29	3	X	jamais	X
	AP30	8	2e	souvent	sœur ainée
	AP31	5	1er	parfois	X
	AP32	4	1er	parfois	mère
	AP33	5	1er	jamais	X
	AP35	5	1er	toujours	mère
	AP36	4	4e	parfois	sœur
	AP37	5	1er	parfois	frère
	AP38	4	5e	parfois	frère
	AP40	6	2e	parfois	ma sœur ; quelqu'un de ma famille
	AP46	3	3e	parfois	frère
EPLE.B	**AP1**	7	2e	parfois	sœurs
	AP2	9	3e	jamais	X
	AP3	6	?	jamais	X
	AP4	7	6e	toujours	cousin
	AP5	5	1	parfois	mère
	AP6	6	3e	jamais	X
	AP7	4	1er	jamais	X
	AP8	6	2e	jamais	X
	AP9	11	3e	jamais	mon amie ; dame
	AP10	3	4e	jamais	X
	AP11	6	1e	jamais	X
	AP13	3	2e	toujours	famille d'accueil
	AP14	8	7e	parfois	frère / sœur
	AP15	9	X	parfois	éducateurs
	AP18	4	3e	souvent	oncle ; cousine
	AP19	6	3e	parfois	cousin
	AP20	3	2e	jamais	X

Tableau 12 : Fréquence et types des ressources mobilisées par les apprenants au sein de la sphère familiale n/33

Notre corpus montre une forte variabilité de la fratrie, de zéro pairs (AP15 et AP29) à 11 frères et sœurs (AP14). Les âges des frères et sœurs sont hétérogènes selon les familles et la taille des fratries. Par exemple, AP14 a 11 frères et sœurs âgés de 3 à 28 ans ; AP25 précise que ses 8 frères et sœurs sont issus de deux unions du côté paternel – sa sœur ainée a 45 ans et le plus jeune de ses frères a 21 ans. Les fratries particulièrement nombreuses représentent environ un tiers dans notre corpus : 9 apprenants appartiennent à une fratrie de plus de 4 enfants. Parmi ces 9 élèves, 6 sont originaires de Roumanie et l'on peut envisager ce trait saillant comme un trait culturel (Olivera, 2009 ; 2013 ; Olivera & Poueyto,2018). Il se trouve que la nationalité roumaine est surreprésentée dans notre corpus (8 des apprenants suivis sont originaires de Roumanie[150]) en lien avec le lieu de recueil des données (EPLE.B).

La composition familiale est très hétérogène : bien que les familles soient majoritairement composées de deux parents (87,9%), le foyer est constitué de trois à onze personnes. Pour chaque apprenant, nous examinons le nombre de personnes présentes au foyer car certains ont une grande fratrie dont les membres ne sont pas présents, voire avec lesquels ils n'ont jamais vécus (AP4 ; AP14 ; AP25), et d'autres ont peu, sinon pas, de frères et sœurs mais déclarent vivre dans de grandes familles. AP15 est un MI et le terme *foyer* est compris par l'élève au sens de « logement » et non au sens de « famille » (Tableau 13). Bon nombre de ces enfants vivent davantage dans des communautés (refuges, hôtels…) que dans des familles (Fournier & Lorcerie, 2020).

[150] Les apprenants interrogés laissent planer l'ambiguïté entre origine roumaine et rom, peut-être pour échapper au regard généralement négatif sur la communauté rom, décrit par Olivera :

> Depuis quelques années, les Roms migrants constituent en effet une préoccupation institutionnelle et médiatique inversement proportionnelle à leur importance numérique. Ils cristallisent toutes les angoisses liées à l'immigration, étant perçus comme une population à la fois pauvre, peu instruite, non qualifiée, dans un état sanitaire préoccupant et - cerise sur le gâteau - déjà marginalisée dans les pays d'origine. Pour finir d'asseoir l'image d'un public largement problématique, cette migration est définie comme communautaire : l'organisation collective semble hermétique et ne pas laisser prise aux institutions extérieures. (Olivera, 2009)

Apprenant	Pays d'origine	Âge de l'apprenant	Nombre de frère.s et / ou sœur.s	Âge des frères et sœurs
AP1	Serbie	14 ans	**3**	11/ 13/ 17
AP2	Roumanie	13 ans	**7**	2/ 4 /6 / 8 / 10 / 16 / 17
AP3	Roumanie	15 ans	**3**	?
AP4	Roumanie	16 ans	**8**	*3 frères plus grands, 1 petit frère, 2 grandes sœurs, 2 petites sœurs* (ENTR.4)
AP5	Algérie	11 ans	**2**	5 / 9
AP6	Géorgie	12 ans	**3**	2/18/20
AP7	Roumanie	12 ans	**1**	6
AP8	Roumanie	12 ans	**5**	1 /3 / 8 / 10 / 14
AP9	Roumanie	15 ans	**8**	4 / 6 / 7 / 9 / 11 / 12/ 17 / 18
AP10	Syrie	14 ans	**3**	19 / 22 / 24
AP11	Bulgarie	16 ans	**3**	8 / 10 / 13
AP13	Albanie	16 ans	**2**	*1 petit et 1 grand* (ENTR.13)
AP14	Roumanie	13 ans	**11**	3 / 4 / 6 / 9 / 12 / 17 / 19 / 20 / 23/ 25 / 28
AP15	Mali	16 ans	**Ø**	
AP18	Brésil	16 ans	**2**	18 / 24
AP19	Roumanie	14 ans	**6**	6 / 8 / 9 / 10 / 16 / 18
AP20	Ukraine	15 ans	**1**	26
AP22	Italie	13 ans	**3**	4 / 10 / 16
AP23	Italie	13 ans	**2**	?
AP24	Syrie	14 ans	**3**	12 / 12/ 15
AP25	Algérie	14 ans	**8**	21 / 22 / 27 / 27 / 29 / 30 / 32 / 45
AP27	Maroc	13 ans	**2**	7 / 16
AP29	Liban	13 ans	**Ø**	
AP30	Syrie	13 ans	**5**	1/ 3 / 9 / 11 / 15
AP31	Turquie	14 ans	**2**	2 / 9
AP32	USA	15 ans	**2**	5 / 11
AP33	Maroc	13 ans	**2**	7 / 13
AP35	Algérie	16 ans	**2**	1 / 10
AP36	Italie	14 ans	**4**	13 / 28 / 30 / 32
AP37	Italie	13 ans	**2**	19 / 23
AP38	Algérie	16 ans	**4**	20 / 25 / 26 / 28
AP40	Algérie	16 ans	**3**	9 / 16 / 19
AP46	Albanie	15 ans	**2**	26 / 26
	Pas de fratrie			

Tableau 13 : Fratrie des apprenants suivis n/33

Nous ne pouvons toutefois pas ignorer « l'effet établissement ». Dans l'EPLE.A, si la sphère familiale est principalement convoquée avec le recours aux frères et sœurs et la mère[151], les élèves suivis déclarent recourir à différentes instances dans et hors l'établissement. Il s'agit du dispositif « aide aux devoirs » (AAD) qui est animé par des professeurs volontaires, des assistants pédagogiques (AP) volontaires du collège, des étudiants bénévoles, des associations et des professeurs référents. Pour ces derniers, il s'agit d'une particularité liée au statut REP+ de l'EPLE.A qui bénéficie de deux postes de professeurs référents délégués respectivement aux élèves allophones (professeur référent de l'UPE2A) et aux élèves « décrocheurs ». En revanche, dans l'EPLE.B, 8 apprenants sur 17 déclarent ne *Jamais* se faire aider – il faut cependant considérer ce chiffre avec circonspection car les réponses du questionnaire sont parfois contredites[152] en entretien et/ou dans les travaux (notamment pour AP1, aidé par une auxiliaire de vie scolaire (AVS[153]) selon l'enseignante J) ou dans le questionnaire-même. Selon les questionnaires, 9 élèves de l'EPLE.B sollicitent une aide parentale : leur mère ; la famille d'accueil ou les éducateurs du foyer ; la sphère familiale plus large – frère, sœur, cousin, cousine, oncle. Six élèves (AP1 ; AP4 ; AP13 ; AP14 ; AP18 ; AP19) font appel *Toujours* (pour 11,7%), *Souvent* (pour 23,5%), *Parfois* (pour 29,4%) à la sphère familiale pour leurs devoirs : frère, sœur, cousin, cousine, oncle (QUEST.C-7). AP14 fait appel à sa sœur : *mais j'avais écrit le texte et je et je: ça: je demandais aussi à ma sœur pour m'aider un petit peu* (ENTR14-AP14.66) ainsi qu'à ses frères et à des amis [*je travaille aussi chez moi beaucoup je travaille 3 ou 4 heures après euh je: je vais chez mes copains et aussi euh je: demande de l'aide à mes: à mes frères à mes sœurs euh aussi euh je: parle toujours avec mon frère et voilà* (ENTR14-AP14.122)]. AP13 sollicite sa famille d'accueil (QUEST13.C-7). AP15 sollicite son éducatrice

---

[151] Par exemple, AP27 évoque l'appui de la sphère familiale pour comprendre ou apprendre : *bah:: des fois je comprends pas et euh euh [pf] enfin des fois si: je vais apprendre pour un contrôle et::euh j'arrive pas à comprendre pis euh je demande à ma grande sœur […]* (ENTR27-AP27.87) car l'articulation entre les compétences nécessaires dans les disciplines scolaires et les compétences linguistiques de FLS peut être difficile.

[152] Par exemple, AP9 coche la réponse *Jamais* à la question *Est-ce que quelqu'un t'aide pour les devoirs ?* (QUEST.C-7 – *Apprentissage du français – Aide aux devoirs*) mais coche la proposition *Association* en réponse à la question *Qui ?* (QUEST9.C).

De plus, si l'on corrèle la question *Est-ce que quelqu'un t'aide pour tes devoirs ?* avec la question *Comment apprends-tu le français ?* (QUEST.C-7-*Apprentissage du français*) et avec la question 22 portant sur les habitudes en cours de FLE-FLS (QUEST.C-STRATEGIES- 22), il apparait que 9 élèves (AP2 ; AP3 ; AP7 ; AP8 ; AP9, AP10 ; AP11 ; AP20 ; AP25) bénéficient de cours de FLE-FLS (ils ont répondu à la question 22 portant sur ces cours) qu'on peut envisager comme un appui – bien que les élèves suivis n'envisagent pas ce cours comme une aide.

[153] Il a été mis fin au recrutement des AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire), dont le poste avait pour support un CUI (Contrat Unique d'Insertion) délivré par Pôle-emploi, à la rentrée de septembre 2019. Désormais, les AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) sont recrutés par l'Education nationale. Les candidats à un poste d'AESH doivent soit être titulaire du baccalauréat (ou son équivalent) ou du DEAES ou avoir accompli une mission d'AVS d'au moins neuf mois.

(QUEST15.C-7). AP18 dit faire appel à son oncle [*euh je travaille euh l'ordinateur et j'ai demandé {sic} à ma tonton {sic} et c'est bon ?* (ENTR18- AP18.28)].

Pour évaluer l'effet de la constitution familiale sur la réussite scolaire des apprenants, nous corrélons cette cotation aux résultats scolaires. Ils sont synthétisés par une moyenne trimestrielle et des appréciations en FLE-FLS exclusivement[154], en français disciplinaire exclusivement et en FLE-FLS et en français disciplinaire (Tableau 14).

	Apprenants	Nombre de frères et / ou sœurs	Personnes au foyer	**Moyenne en FLE/ FLS**			Moyenne en français disciplinaire		
				T1	**T2**	**T3**	T1	T2	T3
EPLE. B	AP1	*3*	*7*				X	X	X
	AP2	*7*	*9*				X	X	X
	AP3	*3*	*6*						
	AP4	*8*	*7*	☹ **(00)**	☹				
	AP5	*2*	*5*				?	?	?
	AP6	*3*	*6*				12,2	14,3	11,5
	AP7	*1*	*4*				11	?	15,3
	AP8	*5*	*6*	😊😐	😐☹				
	AP9	*8*	*11*				10	X	X
	AP10	*3*	*3*						
	AP11	*3*	*6*				10,1	14	12
	AP13	*2*	*3*	😊😐	😐😊	😐😊 **A1**			
	AP14	*11*	*8*				10,9	10,7	10,2
	AP15	*Ø*	*9*	😊	😊	😊 A2			
	AP18	*2*	*4*	😊					
	AP19	*6*	*6*	😐😊	😊☹	😊☹ **A1**			
	AP20	*1*	*3*	😐😊	😐	😐😊 **A1**			
EPLE.A	AP22	*3*	*5*				14,9	12,1	
	AP23	*2*	*4*				14,7	13,5	13
	AP24	*3*	*6*				13,8	12,9	9,9
	AP25	*8*	*4*	**X**	**X**	**X**	10	09,2	09,4
	AP27	*2*	*5*				09	14,6	10,9
	AP29	*Ø*	*3*				11,5	09,8	12,1
	AP30	*5*	*8*						

[154] Les élèves scolarisés majoritairement en UPE2A (EPLE.B) ne sont pas évalués avec la même échelle que les allophones inclus en cours disciplinaires : l'enseignant utilise les *smileys* ☺ 😐 ☹ et ne porte pas de moyenne chiffrée (qui peut elle-même refléter des attendus et des acquis différents) même si quelques notes apparaissent sur les bulletins ainsi que la mention *A1* ou *A2* quand le niveau linguistique de l'élève correspondant aux attendus du CECRL a été évalué.

	AP31	*2*	*5*				06,3	15	13,5
	AP32	*2*	*4*	**X**	**X**		10,9	08,8	11,4
	AP33	*2*	*5*				08,6	10,7	13,4
	AP35	*2*	*5*				06	09,1	06,8
	AP36	*4*	*4*				13,7	11,2	10,7
	AP37	*2*	*5*	**X**	**X**	**X**	X	07,7	09,8
	AP38	*4*	*4*				04	07,6	13,2
	AP40	*3*	*6*				09,6	11,2	09,9
	AP46	*2*	*3*						07,6
pas de bulletin non inscrits en cours X non noté dans la discipline ? inscits mais discipline absente du bulletin									

Tableau 14 : Composition familiale et résultats scolaires en FLE-FLS et français des apprenants suivis n/33

1.4 Élèves suivis dont la cotation familiale est de 5+

Comme Caille *et al.* (2016) et Picard et Wolff (2014), nous considérons qu'une cotation de plus de cinq membres présents au foyer est un facteur freinant ou aggravant pour la réalisation des études. Nous étudierons les résultats scolaires de 11 élèves dans l'EPLE.B (AP1, AP2, AP3, AP4, AP6, AP8, AP9, AP11, AP14, AP15 et AP19) et de 3 dans l'EPLE.A (AP24, AP30 et AP40).

1.4-1 Elèves inscrits en classe ordinaire (EPLE.B)

Dans l'EPLE.B, les apprenants inscrits en cours ordinaires et non-inscrits en UPE2A et qui ont une famille constituée de plus de 5 membres ont globalement des résultats évalués comme *satisfaisants* par leurs enseignants, hormis pour AP1 et AP2, scolarisés en cours ordinaires, dont les bulletins (BULL1.T1 ; BULL1.T2 ; BULL1.T3 ; BULL2.T1 ; BULL2.T2 ; BULL2.T3) ne font apparaître aucune moyenne chiffrée en français disciplinaire (symbolisée par un *?* dans le Tableau 14) et pour AP3 et AP30 dont nous n'avons pas les bulletins.

Pour **AP1** et pour **AP2,** nous compensons l'absence de notation par les remarques des enseignants. Le professeur de français disciplinaire d'AP1, affilié en classe ordinaire de cinquième, écrit à la fin du premier trimestre *: •• a d'immenses difficultés en langue française et ne peut pas faire les mêmes contrôles que les autres élèves. Il n'est pas très volontaire, même pour les tâches plus simples, c'est dommage. Pour progresser, il faudrait qu'il soit plus dynamique et qu'il n'hésite pas à me poser des questions*. (BULL1.T1- français) Au second trimestre, l'enseignant note des progrès [*•• avec de l'aide (professeur ou AVS) apprécie le travail qui lui est proposé. Il progresse doucement en langue française*. (BULL1.T2- français)] qui ne sont, cependant, pas confirmés au dernier trimestre [*Très peu de travail ce trimestre, ainsi que de nombreuses absences. •• s'est montré motivé en tête à tête avec l'AVS, mais en*

classe entière, il n'est pas volontaire. Il doit pourtant s'accrocher. (BULL1.T3- français)]. L'absence de notation laisse supposer un décalage entre les compétences attendues (référencées dans les IO) et les aptitudes observées – on retrouve d'ailleurs cet indicateur pour plusieurs élèves suivis. Pour AP1, les premiers travaux scolaires recueillis (chronologiquement), constituant des évaluations sommatives du groupe classe, ne sont pas différenciés. Par exemple, le premier contrôle porte sur la conjugaison au subjonctif présent (TRAV1.1) et le troisième devoir évalue la maîtrise de la morphologie et des emplois de l'indicatif passé simple (TRAV1.3). L'enseignant adapte progressivement les supports pédagogiques jusqu'à proposer des imagiers (TRAV1.15) en fin d'année scolaire. Ainsi, l'enseignant a progressivement et régulièrement réajusté ses objectifs. L'aide sollicitée ponctuellement par AP1 auprès de sa sœur (QUEST.1-HABITUDES) ne lui permet pas de comprendre les attentes scolaires. Le relais pour expliciter les attentes institutionnelles (Vanhee *et al.,* 2013) n'est pas efficient. Cela montre qu'AP1 ne transfère pas les savoirs et qu'il n'est pas en mesure d'enrichir la langue pour mettre en œuvre des compétences.

AP2 est affilié en cinquième et nous avons recueilli 41 travaux sur l'année scolaire. L'absence de notation montre un décalage entre les attendus en français de la classe de cinquième (début du cycle 4) et les aptitudes de l'apprenant, comme nous l'avons vu pour AP1. Le professeur J signale toutefois à la fin du premier trimestre que *•• a de très importantes difficultés en langue française. Il lui est impossible de faire les mêmes contrôles que les autres élèves. Plutôt attentif en classe, il s'applique pour les activités plus simples que je lui propose. Élève qui peut progresser* (BULL2.T1- français). Au second trimestre, le professeur J note : *•• fait avec plaisir et sérieux les travaux adaptés que je lui propose. Une fois qu'il a compris la consigne, il se montre plutôt rapide et efficace. Il faut continuer ainsi pour progresser. Courage*. (BULL2.T2- français) Au dernier trimestre, l'enseignant J écrit *: Pas de moyenne mais •• progresse* […] (BULL2.T3- français).

AP1 et AP2 ne sont pas évalués de manière chiffrée à l'instar de leurs camarades de classes ordinaires, l'enseignant privilégiant les efforts et le processus d'apprentissage plutôt que les résultats obtenus. Les remarques portées sur leurs bulletins par l'enseignant J présentent des résultats *très encourageants* – cependant, les travaux sont adaptés et réalisés en classe pour AP1. Les bulletins soulignent le fort engagement d'AP2. La présence d'un nombre important de membres au sein du foyer (AP2 a 7 frères et sœurs ; AP1 a une famille constituée de 7

membres) et l'incidence des conditions matérielles n'expliquent pas ici les difficultés en français disciplinaire.

AP6 est le troisième de la fratrie avec six personnes au foyer (QUEST6.A-RENSEIGNEMENTS). Il est scolarisé en France depuis 5 ans au moment du recueil des données bien que toujours considéré comme allophone par l'équipe enseignante. En français disciplinaire, il bénéficie parfois de devoirs différenciés (TRAV6.8A ; TRAV6.14B).

AP6 a une moyenne en français de 12,2/20 au premier trimestre, de 14,3/20 au deuxième trimestre et de 11,5/ 20 au dernier trimestre. Les appréciations du professeur J sont positives : *[…] progresse, comprend plein de choses. L'écrit est parfois délicat, mais c'est mieux que l'an dernier […]* (BULL6.T1-français) ; *••veut réussir : il aime comprendre et participe bien an classe. Il a une bonne mémoire et une compréhension rapide […]* (BULL6.T2-français). Au dernier trimestre, les *Résultats [sont] plus décevants […]* mais AP6 est vu comme *étant […] un élève capable qui peut encore bien progresser !* (BULL6.T3-français). Les remarques de l'équipe pédagogique portées sur les bulletins font état d'un travail personnel irrégulier [*il faudra veiller […] à travailler davantage à la maison* (BULL6.T1-équipe) ; […] *résultats […] irréguliers. L'attitude en classe n'est pas toujours sérieuse* (BULL6.T2) ; *Trimestre décevant. De nombreux résultats en baisse […] s'est perdu en distraction et son travail est beaucoup moins sérieux […] MISE EN GARDE DU CONSEIL DE CLASSE POUR LE TRAVAIL* (BULL6.T3-équipe)]. Les appréciations portées sur les bulletins traduisent le manque de motivation en classe d'AP6 comme un frein important à sa réussite scolaire.

Les bulletins d'AP6 indiquent que, selon l'équipe pédagogique, les résultats fragiles sont dus à un manque de travail personnel à la maison (BULL). Les conditions matérielles de travail liées à la taille de la famille [AP6 vit en appartement avec 3 frères de 2 à 20 ans (QUEST6-RENSEIGNEMENTS)] peuvent ici constituer un frein pour le travail personnel de l'élève, que les effets de la taille de la famille auraient une incidence sur le travail personnel et donc la réussite scolaire d'AP6.

AP9 a six frères et sœurs âgés de 1 à 12 ans et sa famille est composée de onze membres (QUEST9.A-RENSEIGNEMENTS). C'est le troisième de la fratrie. Dans le questionnaire, AP9 déclare ne *jamais* faire appel à sa famille pour l'aider dans son travail scolaire mais en entretien, AP9 dit qu'il bénéficie d'une *dame* [*une dame que je fais tous les mercredis* (ENTRE.9-182) et y fait référence dans le questionnaire [*Tous les mercredis une dame m'apprends à lui et à faire des maths avec mon frère* (QUEST9.C)].

Évalué en français disciplinaire, sa moyenne du premier trimestre est de 10,92/20. Son professeur de français indique qu'il a *[…] des difficultés importantes en langue française […]* (BULL9.T1-français). AP9 n'est pas noté au deuxième ni au troisième trimestre bien qu'ayant réalisé 6 et 8 travaux évalués (BULL9.T2 ; BULL9.T3). Les difficultés en langue française sont à nouveau relevées en fin du deuxième trimestre *: […] a du mal à comprendre les consignes et à retenir l'orthographe des mots.* (BULL9.T2) ; *•• ne fait pas les mêmes travaux que les autres en raison de ses difficultés à maîtriser la langue française […]* (BULL9.T3-français).

Ici, les effets de la composition familiale pourraient être un frein à la réussite scolaire car AP9 signale qu'il ne peut pas travailler chez lui : *Chez moi je peux pas faire mes devoirs je comprends pas et ça sert à rien* (QUEST9.C) *; chez moi le ménage, la cuisine je dois le faire car ma maman ne peut pas* (QUEST9.C) – *le ménage la cuisine* sont de plus évoqués comme activités extrascolaires (QUEST9.B). Les conditions matérielles et le rang dans la fratrie, facteurs freinant, sont sans doute aggravés par le capital scolaire parental, fragile. Les absences récurrentes d'AP9 sont dues au rôle de médiateur linguistique. AP9 déclare : *Mais pour les RDV avec papa je ne vais pas aller au collège* (QUEST9.B) parce qu'il sert d'interprète [AP9 écrit *les papiers* (ENTR9)]. Les enfants allophones servent très souvent de médiateurs à leurs parents pour les rendez-vous médicaux, juridiques ou administratif. (Perregaux, 2008). Cette mission peut représenter une charge cognitive supplémentaire pour l'élève.

Pour AP9, plusieurs facteurs se cumulent comme incidences sur les apprentissages : les conditions matérielles de vie, le rang dans la fratrie, la composition familiale, le rôle de médiateur linguistique. L'aide aux devoirs régulière à domicile [*tous les mercredis elle me apprenait aussi à lire* (ENTR.9-182)] ne compense pas les incidences de la situation socioéconomique.

Le foyer d'**AP11** compte 6 membres (QUEST11.A- RENSEIGNEMENTS). AP11 est scolarisé en France depuis 3 ans au moment du recueil des données, inscrit en quatrième. En français disciplinaire, le professeur P ne différencie pas les documents. Au premier trimestre, l'enseignant note *d'énormes possibilités* que l'apprenant *n'exploite pas* et un *comportement* à revoir (BULL11.T1-français) et l'équipe pédagogique évalue *l'ensemble […] globalement assez satisfaisant* (BULL11.T1-équipe) – *satisfaisant* est nuancé par l'adverbe quantitatif *assez*. Pour les enseignants, AP11 *n'exploite pas assez ses capacités* [et] *devra canaliser son énergie, rester concentré sur son travail, et cesser les bavardages, pour obtenir les résultats qu'il mérite* (BULL11.T1-équipe). Au deuxième trimestre, *les résultats sont globalement corrects* et AP11

a progressé en français ce qui est très positif bien que les *résultats [soient] un peu en baisse dans certaines disciplines*. (BULL11.T2-équipe). La moyenne en français est de 14/20 et le professeur P écrit qu'il s'agit de *bons résultats* (BULL11.T2-français), lesquels sont à nouveau observés au dernier trimestre : *Malgré une légère baisse de travail […] a acquis les nouvelles notions. Il reste cependant un élève avec un fort potentiel intellectuel* (BULL11.T3-français). L'emploi de la conjonction *cependant* laisse entendre que la moyenne de 12/20 obtenue par AP11 en français disciplinaire ne satisfait pas son professeur qui attendait de meilleurs résultats. L'appréciation générale de fin de trimestre et de fin d'année scolaire confirme cela puisque les résultats d'AP11 (*globalement assez satisfaisant[s]* au T1, *globalement corrects* au T2) sont évalués comme *satisfaisants dans l'ensemble* (BULL11.T3- équipe) avec *certaines moyennes […] un peu inquiétantes*, comme le comportement – *il faudra faire un effort dans l'attitude pour réussir en troisième* (BULL11.T3- équipe).

La configuration de la famille d'AP11 – 3 frères de 8 à 13 ans (QUEST11.A) – n'aurait pas, d'influence négative sur les résultats scolaires qui sont évalués par les enseignants comme *satisfaisants* (BULL). Les remarques portées sur les bulletins trimestriels insistent sur les capacités d'AP11 et le lexique de la déception utilisé par l'équipe pédagogique traduit une forte attente, mise à mal par le manque de travail personnel apparent et le comportement qui sont évalués par les enseignants comme étant des facteurs freinant la réussite scolaire. On peut dès lors se poser la question des facteurs que sont la motivation, la projection, l'investissement de l'école – que nous évoquerons dans notre troisième question de recherche.

AP14 a onze frères et sœurs âgés de 4 à 25 ans ; sa famille est composée de 8 membres. Il est scolarisé en France depuis cinq ans au moment du recueil des données. Il a été scolarisé en France au CM1 et a doublé le CM2. Cela signifie qu'il a été scolarisé dans le primaire en tant qu'allophone et qu'il a conservé ce statut, après trois ans de scolarisation, à son entrée au collège.

En début d'année scolaire, le professeur de français disciplinaire n'adapte pas les travaux. La première différenciation est datée de février (deuxième trimestre). Toutefois, la remarque du premier bulletin indique que l'élève *fait parfois les mêmes devoirs que les autres élèves, d'autres fois des contrôles plus faciles* (BULL14.T1-français). Aussi est-il délicat de commenter la progression d'AP14 à travers les travaux recueillis puisque nous ne sommes pas en possession des *contrôles plus faciles*. En revanche, nous pouvons mesurer la réussite scolaire en prenant en compte les moyennes trimestrielles. AP14 obtient une moyenne de 10,9/20 en

français – la moyenne du groupe est de 12,8/20, la moyenne minimale est de 08,2/20 et la moyenne maximale de 17,6/20 (BULL14.T1-français) et l'enseignant signale au premier trimestre *des difficultés en langue française* mais la présence d'efforts (BULL14.T1). De plus, l'appréciation de l'équipe pédagogique indique *un premier trimestre très encourageant dans l'ensemble car non seulement, dans de nombreuses matières, les résultats sont bons mais surtout, presque partout, les efforts et la bonne attitude sont soulignés. ENCOURAGEMENTS* (BULL14.T1-équipe).

Au deuxième trimestre, la moyenne de français est de 10,7 (moyenne de la classe : 12,8/20 et moyenne minimale : 07,7/20). L'enseignant indique des *résultats corrects e*t précise : *Je lui propose des sujets un peu plus faciles qu'au reste de la classe, car des difficultés en langue persistent* (BUL14.T2-français) alors qu'au dernier trimestre, pour une moyenne sensiblement équivalente (10,2/20 en français avec une moyenne de classe de 12,5/20 et la moyenne minimale de classe de 06,2/20), l'enseignant J estimait le travail *acceptable* (BULL14.T3-français). Le professeur J indique que l'élève *comprend plein de choses, fait parfois des efforts, mais ils sont irréguliers [et qu'] il faut travailler davantage pour progresser* (BULL14.T3-français), ce que constate également l'équipe pédagogique : *a globalement bien progressé pour des résultats tout à fait acceptables* (BULL14.T3-équipe). L'équipe pédagogique considère que le travail personnel est insuffisant [*pour consolider ses acquis et progresser […] il faudra […] fournir un travail personnel plus régulier* (BULL14.T3-équipe)], reprenant en cela le constat fait dans plusieurs disciplines : *à condition de fournir un travail encore plus régulier* (BULL14.T3-anglais) ; *doit faire plus d'efforts* (BULL14.T3-PC) ; *Il faut consolider les connaissances par un travail plus régulier* (BULL14.T3-SVT), déjà observé au deuxième trimestre [*n'apprend pas ses leçons !* (BULL14.T2-AP) ; *doit […] travailler avec plus de régularité* (BULL14.T2-SVT)].

La composition familiale (8 membres) et l'importance de la fratrie semblent avoir une incidence sur le travail personnel de l'élève, analysé comme *insuffisant* voire *inexistant*, qui s'explique sans doute par le cadre matériel peu propice au travail. Pourtant, nos autres données (ENTR) contredisent ce premier indicateur. En entretien, AP14 confie faire appel à sa sœur pour réaliser son travail personnel : *mais j'avais écrit le texte et je et je: ça: je demandais aussi à ma sœur pour m'aider un petit peu* (ENTR14- AP14.66) ainsi qu'à ses frères et à des amis [*je travaille aussi chez moi beaucoup je travaille 3 ou 4 heures après euh je: je vais chez mes copains et aussi euh je: demande de l'aide à mes: à mes frères à mes sœurs euh aussi euh je: parle toujours*

avec mon frère et voilà (ENTR14-AP14.122)]. Les efforts fournis par AP14 – que ce-dernier analyse en entretien comme *réguliers* et *intenses* – ne sont pas suffisants du point de vue de l'équipe enseignante.

Scolarisé depuis cinq ans en France, maîtrisant le français à l'oral comme à l'écrit, ayant un projet scolaire et professionnel, cet élève ne devrait plus être considéré comme allophone et les amitiés développées au collège (BULL) ne devraient pas influencer le regard des enseignants. D'autant qu'en français disciplinaire, AP14 obtient la moyenne et ses résultats sont de 3 à 4 points supérieurs à la moyenne minimale de la classe. AP14 semble subir les conséquences de son altérité, d'une « stigmatisation négative » (Bruggeman *et al.,* 2014 ; Bruggeman, 2016), peut-être à cause de ses « pratiques vestimentaires » que nous avons observées lors de la passation du questionnaire et de l'entretien, « des tenues extrêmement féminines […] des vêtements très moulants » (Bruggeman *et al.,* 2014 : 92-93). Cet indicateur est toutefois difficile à exploiter puisque notre étude ne repose pas sur l'analyse de séquences filmées. En revanche, le statut d'*allophone* avec adaptation de parcours et différenciation de documents interpelle du fait de la longue scolarisation déjà engagée sur le territoire français et du niveau de langue (B1) de l'élève.

AP24 est scolarisé dans l'EPLE.A. Sa famille comporte 6 membres. Il est le deuxième de la fratrie de quatre enfants (QUEST24.A-RENSEIGNEMENTS). Il déclare être aidé par sa sœur ainée et par une association.

Sa moyenne de français disciplinaire est de 13,8/20 au premier trimestre, de 12,9/20 au second trimestre et de 09,9/20 au dernier trimestre (moyenne de classe de 11,3/20). Le professeur C note *[…] un travail sérieux et régulier […]* (BULL24.T1) ; *Du travail, du sérieux […]* (BULL24.T2) puis *Un trimestre décevant par manque de travail personnel [bien que] le bilan de l'année reste très positif.* (BULL24.T3). AP24 fréquente l'UPE2A 2,5 heure par semaine (QUEST.24D) mais déclare faire essentiellement de l'oral (QUEST.24D). Le professeur de FLS n'évalue pas de manière chiffrée AP24 mais constate au premier trimestre *de beaux progrès en compréhension et en expression orales […]* (BULL24.T1), *beaucoup d'efforts fournis […]* au second trimestre (BULL24.T2) et *des petits progrès […]* au dernier trimestre (BULL24.T3).

Le rang dans la fratrie, la composition familiale – du fait de sa possible incidence en termes de conditions matérielles pour le travail personnel – n'apparaissent pas comme un frein, *en soi*, à la réussite scolaire d'AP24 au vu des remarques portées sur les bulletins. En revanche, le travail

personnel fourni et l'engagement de l'élève notés par les enseignants sur les bulletins et les travaux (BULL ; TRAV) apparaissent comme des leviers pour la progression en français disciplinaire.

AP40 est également scolarisé dans l'ELPE.A en cours ordinaires. Les moyennes indiquent une certaine fragilité linguistique mais les remarques des professeurs montrent une dynamique de travail.

Au premier trimestre, l'*Ensemble [est] encore fragile et irrégulier mais le niveau de langue est en net progrès au regard de celui de l'an passé* […] (BULL40.T1). Au deuxième trimestre, […] *Les difficultés en langue s'amenuisent grâce à un travail personnel rigoureux et important.* (BULL40.T2). Le bilan de fin d'année évoque des progrès constants : •• […] *a beaucoup progressé* […] *le doublement a été très positif* […] (BULL40.T3). Les notes sont médianes mais ne reflètent pas l'engagement de l'apprenant dans son travail, ni ses progrès, ni son travail personnel [*si je comprends pas des trucs je demande à ma sœur ou à quelqu'un de ma famille de m'aider pour m'aider* (ENTR.40-42)]. Pour AP40, la structure familiale, avec une *sœur* ou *quelqu'un* qui peut servir de relais parental ou d'aide pour le travail personnel, constitue un vecteur de progression. La composition familiale et le rang dans la fratrie ne constituent pas ici des freins puisque l'élève est en progrès constants et utilise les membres de sa famille, capable de l'aider, pour résoudre des difficultés ponctuelles. Il nous appartient d'interroger d'autres indicateurs comme nous l'avons signalé pour AP11.

Au terme de ce premier recensement des élèves suivis dont la cotation familiale est de 5+ (AP1, AP2, AP6, AP9, AP14, AP24, AP40) et inscrits en classe ordinaire, nous constatons que leur appartenance à une famille de plus de cinq membres n'est pas, *en soi*, un frein probant à la réussite scolaire. Hormis AP1, ils apparaissent dans les bulletins scolaires, sinon en réussite scolaire, en progrès constants dans leurs apprentissages. En revanche, les effets de la taille de la famille peuvent avoir une incidence sur la réussite des élèves qui bénéficient de conditions matérielles de vie difficiles. Pour AP9, c'est un indicateur à privilégier mais non exclusif. Il ressort de notre étude que d'autres indicateurs sont à corréler – et que nous explorerons *infra* : la motivation (AP14 ; AP24 ; AP40), l'investissement de la scolarité (AP6) ou la culture d'origine (AP14). Au vu de nos données, il apparait que le fait qu'ils aient suivi une scolarisation (antérieure à la migration) irrégulière (ENTR ; QUEST) pèse davantage sur leur travail personnel, vu comme inefficace ou inexistant par leurs enseignants (BULL), que la taille de la fratrie ou la composition du foyer.

1.4.2 Scolarité antérieure

L'absence de scolarisation, c'est évident, constitue un obstacle à l'inclusion et à la réussite scolaire (AP4, AP3) tout comme une scolarité irrégulière. Certains élèves évoquent également des difficultés à comprendre le système français ou font état de conditions d'apprentissage éloignées des modalités scolaires françaises (AP31, AP46, AP22) ou des différences d'ordre didactique (AP23, AP24, AP27, AP32) ou cet enjeu n'est pas aperçu (AP30).

AP31 par exemple évoque une école dure, avec **des enseignants intransigeants et des maltraitances ainsi qu'une pression financière** (nous soulignons) :

AP31.90 non ici en fait je pense que ici même ma mère et tout elle dit ici on n'a pas: en fait pour moi pas pour moi pour moi aussi **c'est un peu dur mais ici on n'a pas beaucoup de travail** et que: bah que **en Turquie** parce qu'en Turquie [r] en C.P. ici mon petit frère il est: en fait en fait c'est ici que mon petit frère il a commencé à aller à l'école parce qu'en Turquie il était trop petit en C.P. non / en C.E.2 cette année et tout ou l'année dernière {sic} il apprenait: les divisions, les multiplications nous on avait pris ces: nous les divisions on avait pris {sic} en C.P. bah c'était trop dur [r] on avait j'avais appris lire {sic} en C.P. j'avais appris à lire euh le mois janvier {sic} comme ça j'avais appris lire {sic} parce qu'**ils nous forçaient** et quand on fai- et **quand on travaillait pas bien on faisait pas:les devoirs soit les profs bah déjà ils nous frappaient** mais après en fin d'année bah en fait c'était pas nous c'était eux qui décidaient et ils nous: redoub- on redoublait et bah **quand on redoublait bah devant on avait la honte** et tout pas beaucoup de moyens donc **il fallait travailler bien parce que parce qu'en: C.M.2** en fait il: en fait il en fait il y a des examens comme ça [r] euh comme le Brevet et quand en fait quand on a: / en fait quand on a plus de: 400 points sur 500 [r] bah **chaque mois jusqu'à l'umina- jusqu'à l'université chaque mois bah on recevait on pouvait recevoir euh 120 euros bah du coup- 120 mais pas euros** [rire] bah du coup je travaillais je- et moi **j'ai vraiment voulu avoir cet cet argent-là** bah j'ai travaillé: bien là-bas **c'était trop dur** [r] même en C.E.1 euh on avait 5 évaluations par semaine (ENTR31)

AP6 évoque aussi une scolarité synonyme d'intranquillité, d'apprentissage intense sans plaisir :

JPZ78 un petit peu est-ce que c'était: différent

AP6.79 oui parce que notre professeur c'était: on n'avait déjà qu'un seul professeur donc euh et: en plus elle était pas vraiment gentille elle était toujours elle était elle elle gueulait tout le temps sur les élèves quand on avait la la récré elle nous faisait rentrer 5 minutes avant et: donc euh on n'avait pas vraiment de repos voilà et on travaillait tout le temps (ENTR6)

AP46 évoque des modalités d'organisation différentes et, surtout, un rapport à la violence banalisé (nous soulignons) entre élèves, entre adultes et entre les élèves et les professeurs :

AP46.132 °je sais°pas non à l'école ici c'est pas les mêmes choses qu'en France parce que nous on commence à 7 heures du matin on finit à 13 heures 30 oui: c'est presque on fait le même le même heure {sic} mais commence plus tôt on- on fait 6 heures 30 de cours là

en France ça fait 6 heures 7 heures des fois le même mais jusque l'après-midi on a pas cours (ENTR46)

AP46.148 si euh je travaille par- dans toutes les matières en Albanie aussi avant **je faisais plus le bordel qu'en France plus bordel** {sic} les profs ils en avaient- [il rit] ils en avaient marre de moi parce que elle faisait l'éval moi j'ai déchiré l'éval je voulais pas le faire {sic} la para- la [il rit] je me rappelle très bien de ce jour-là la- en plus la prof elle était enceinte je veux pas faire l'éval je lui ai dit je l'ai fait- je l'ai défait tout seul [rire] après elle a appelé mes parents […]

AP46.157 oui il a convoqué chez moi moi je veux pas que mes parents ils vient {sic} **mon cousin il a dit il parlait avec le prof mon cousin il a dit c'est pas grave** [il rit] oh les profs ils en avaient marre comme j'ai été sixième sixième cinquième même si je travaille mais je faisais trop de bordel {sic}

AP46.169 avec tous mes potes qu'est-ce tu veux que je fais: {sic} euh peu-peu avec mon cousin il en plus il habite H•• il était dans ma classe // même lui il faisait démon **on se- on se tapait en classe parce- parce que là c'est pas là-haut c'est pas grand-chose si tu tapes en classe pas comme en France si tu tapes là il contactent tout de suite les parents exclusion de collège** [il rit] là c'est un peu compliqué nous **si tu fais une bagarre ici tout de suite viré {sic} mais là-haut c'est pas comme ça**

AP46.173 °bah °oui là-haut ils: avec des cailloux ils ti- **ils tirent par la fenêtre** (ok) il écoute pas les profs jamais {sic} **même les petits qui sont not- plus: en haut que sixième il écoute pas {sic} les profs il écoute pas les femmes** ils font qu'est-ce qu'il veut {sic} qu'est-ce qu'il a dans la tête ils font {sic} il barre en courant {sic**} il boit, tout s'il veut fumer il fume il allume cigarette** {sic}il fume pas comme en France les trucs là [il mime un pupitre] tu peux mettre des choses a prof elle peut pas voir si si elle veut elle peut voir c'est: le-le lui il fume une cigarette il **éteint la prof elle a peur tu veux qu'elle dise quoi? si elle va parler ils vont le taper {sic} avec** [il rit] ***///(ENTR46)

AP36 évoque aussi l'importance du climat scolaire, plus apaisé en Italie, qu'en France :

AP36.114 je sais pas comment expliquer // par exemple les élèves ils sont plus sérieux que là en France [elle sourit] et les professeurs euh ils ont pas besoin de crier sur une personne pour que: on se taise et on comprend mieux (ENTR36)

AP22 évoque une école plus difficile fondée sur les tâches scolaires essentiellement d'apprentissage (nous soulignons) alors qu'il pense qu'en France l'élève est acteur de sa scolarité et peut apprendre autrement qu'en écoutant le professeur, en faisant toutes sortes d'activités au sein du collège. AP22 évoque également des difficultés de climat scolaire avec des stigmatisations religieuses (nous soulignons) :

AP22.135 en Italie ils donnaient plus de devoirs euh:: en Italie::: c'était ddur tu +doivais+ **que y avait [micro] que la pratique** ici t'as plein de stages t'as plein:: d'activités tu as: **tu vas pas à l'école juste pour étudier** tu: y **a plein des activités** {sic} ailleurs en **Italie y a que les études** y a t'as le stylo et t'as le truc tu dois juste écrire même pour participer tu vas pas t'as pas trop le droit ici **si t'as pas compris quelque chose tu peux participer là non** après c'est une: c'est une école: catholique donc euh c'était / un peu dur

JPZ136 donc tu penses que la différence c'est plus: euh le fait que c'était une école privée catholique que:

AP22.137 non c'était pas privé c'était: en Italie ils sont: comme **il y a les chrétiens il y a les musulmans dans une classe** les chrétiens ils sont plutôt: ils sont des fois absents parce que ils vont faire la communion des trucs comme ça et **nous aussi on: les absences** on partage pas: **chacun son: chacun ses droits** son droit après c'était euh très ddur avec euh: avec l'entier de la classe {sic} ils étaient: vous devez faire ça vous devez faire y **avait pas la pratique y avait pas les activités y avait que l'école** (ENTR22)

Le sentiment d'appartenance à la classe, à la communauté éducative est ici fort. C'est un paramètre qui a un impact considérable sur la motivation des élèves et leur engagement scolaire.

Plusieurs élèves évoquent des éléments d'ordres didactiques et pédagogiques (AP23, AP24, AP27, AP32).

AP32 évoque **des conditions cognitives d'apprentissages différentes**, fondées sur l'application alors que l'enseignement en France lui demande de réfléchir, de donner son avis, d'être acteur de sa scolarité :

AP32.122 euh:/ // [°bruits extérieurs] les: classes les métiers c'est- c'est ça? Les cours aux États-Unis on fait juste anglais mais quand je- je viens ici ils me- euh je choisir {sic} une autre langue comme italien et euh: quand on fait une *test* [155] en États-Unis {sic} c'est toujours des: euh choix A,B,C,D mais ici on écrit: c'est tout

JPZ.123 ** le: collège aux États-Unis ou le collège ici

AP32.124 collège ici

JPZ.125 pour quelle(s) raison(s)

AP32.126 je pense que: c'est plus intéressant ici que États-Unis {sic}

JPZ.127 on te demande de réfléchir plus ? ou en tout cas plus personnellement?

AP32.+JPZ128 1 oui

2 le fait de devoir

AP32+ JPZ129 1 oui

2 répondre, d'argumenter (ENTR32)

AP24 évoque **un enseignement fondé sur l'application et sur la restitution** alors qu'en France, on lui demande *de lire des textes* et *d'inventer des histoires*, ce qui nécessite de prendre conscience des différents aspects de la langue (langue-outil ; langue-objet ; langue-moyen) et de ses besoins. AP24 exprime ainsi que l'enseignement en France – et peut-être plus particulièrement en français disciplinaire – nécessite de faire siens des éléments métalinguistiques (par exemple, les registres littéraires et les figures de styles), grammaticaux (morphosyntaxe) et implicites (compréhension des textes et de leur visée) :

[155] Contrôle, devoir noté.

JPZ95 […] quand tu étais en Syrie tu allais à l'école? avant la guerre? […]

JPZ101 [b] est-ce que tu peux m'expliquer ce qui était différent

AP24.102 par rapport à quoi?

JPZ103 bah par rapport à ici ? ///

AP24.104 bin en fait nous on: **on n'étudiait pas des textes** et: on lit tout ça si en **fait des: des questionnaires faut répondre si on a appris notre leçon ça va aller** si on n'a pas appris enfin: ça va pas aller et:: ///

JPZ105 tu veux dire que: on te demandait moins d'inventer des choses par écrit?

AP24.106 oui et on n'inventait pas des histoires en fait on n'invente pas ça

JPZ107 et ça c'est c'est ce qui te pose le plus de problème euh: dans l'enseignement français c'est le fait de devoir inventer des choses?

AP24.108 oui (ENTR24)

En revanche, AP23 trouve que le système scolaire italien, plus *confortable* (ENTR23-AP23.99) dans son organisation matérielle, facilite l'apprentissage et la vie sociale (nous soulignons) :

AP23.93 en Italie c'est toujours euh 8 heures 8 heures 15 jusqu'à: mmm / [bb]+ 1 heure et après ça c'est l: le collège parce que mon frère il m'expliquait mais euh l'école aussi c'est différent parce que c'est toujours 8 heures10 midi: euh midi 10 après c'était 14 heures 10 16 heures 10 en fait ça changeait pas et même les euh: les cours au collège c'était toujours ça c'était 8 heures 15 euh 1 heure euh 14 heures et demi {sic} c'était toujours comme ça

JPZ94 donc plus régulier?

AP23.95 oui

JPZ96 et ça tu trouves que c'est: mieux ? ou: ça t'est égal ou: tu ne sais pas?

AP23.97 bah en fait euh je trouve: euh **je trouve un peu que c'est mieux** {sic} parce que euh les **sacs parfois ils sont moins lourds** parce que: en fait par exemple le mardi par exemple le lundi on a un cours de fran- un cours d'italien, un cours de maths, un cours de: en fait c'est presque euh // [i]+ en fait on laisse nos: on laisse nos: nos affaires dans la classe parce que c'est les profs qui changent de: de classe et bah le lendemain ce sera plus euh le sac est moins lourd [-conv]

JPZ98 donc tu trouves que c'est plus (oui) confortable pour les élèves?

AP23.99 oui

JPZ100 tu penses que ça a un impact sur leur euh: scolarisation sur leur scolarité je veux dire sur euh le fait d'être toujours dans la même classe est-ce que tu penses que ça leur permet de: **d'être dans de meilleures conditions (oui) pour travailler?**

AP23.102 **oui ou pour travailler** aussi **pour avoir des liens avec des: copines des copains** parce que en fait en un an on peut faire euh par exemple euh une- une relation avec des copines mais après si on change toujours de classe après ça pourrait faire des problèmes parce qu'après euh ils pourront dire que: par exemple par fois elle reste avec elle, parfois elle reste avec elle, parfois elle reste avec elle, parfois elle- elle parle sur le dos $ de rester là voilà juste trois ans de: collège donc euh je préfère rester trois ans dans la même classe voilà (ENTR23)

AP24 évoque les **contenus scolaires et les références culturelles** comme une difficulté. L'élève cite la notion de Moyen Age (nous soulignons) qui a été un obstacle pour la réalisation

de la tâche imposée en français disciplinaire, du fait de sa méconnaissance des implicites historiques :

AP24.56	bin: c'était facile mais moi j'ai- en fait enfin en plus **euh ça se passe au Moyen Age et: je sais pas je: le Moyen Age enfin: ça me parle de rien** [conv-]
JPZ57	j'ai pas entendu ce que tu m'as dit le Moyen Age ça parle?
JPZ+AP24.58	1 ça te parle pas?
	2 non **ça me parle de rien**
JPZ59	tu veux dire que ça te parle pas, ça te:, t'arrives pas à: (oui) à te faire des images là-dessus? (oui) tu penses que c'est vraiment un élément de la culture française (mmm) que toi tu n'arrives pas à://
AP24.60	à l'imani- à l'i-ma-gi-ner
JPZ61	à l'imaginer donc ça c'était une difficulté (mmm) et tu en avais parlé à ton professeur?
AP24.62	non
JPZ63	pour quelle(s) raison(s)? ///
AP24.64	[i]+ bah: moi j'essaie de faire comme les autres aussi // [bb]+ parce que les autres euh réussit bien {sic} et voilà (ENTR24)

AP27 fait le même constat. Il a repéré qu'en cours de français, au Maroc, il y avait une systématisation des apprentissages et des tâches à réaliser alors qu'en France, on lui demande de faire appel à ses connaissances de manière autonome pour réaliser ses travaux d'écriture. Ce manque d'étayage le met en difficulté :

JPZ104	si je comprends bien ce que tu me dis, t'es en train de m'expliquer mais - si si je me trompe hein tu me le dis - que c'est pas le mmême type d'évaluations c'est-à-dire que au Maroc (euh:) tu lis un texte tu as des questions de compréhension
AP27.105	euh: on a un- un [mic]+ petit texte puis on a: des questions de compréhension puis y a la grammaire, le lexique [r] par rapport à la leçon qu'on avait fait {sic} puis y a euh y a euh par exemple on a commencé la leçon le lundi on a: le vendredi on est: prévu de- pour une évaluation
JPZ106	d'accord alors que en français, en France on te demande davantage d'inventer des textes, d'écrire (euh:) et c'est là où tu comprends pas les consignes (oui) // tu n'arrives pas à rréutiliser tes connaissances (oui) pour écrire °d'accord alors est-ce- à ton avis est-ce que tu peux: euh:: comment tu peux faire pour euh: progresser dans: dans ça? [conv] est-ce que tu as déjà réfléchi ou justement est-ce que tu n'arrives pas du tout à trouver de solution?
AP27.107	oui j'arrive pas à trouver de solution (ENTR27)

AP30, quant à lui, ne perçoit que **des différences matérielles** car, pour lui, la réussite scolaire dépend uniquement du travail personnel – AP30 apparaît lui-même en difficulté dans les TRAV30 recueillis.

JPZ103	alors qu'est-ce qui était différent? ///

AP30.104	y avait pas un projecteur dans la classe ni un ordi (oui) et: y avait pas des tables et des chaises c'était: // c'était: / c'était une table et un chaise {sic} qui sont reliés ensemble //
JPZ105	donc le matériel était différent?
AP30.106	oui […]
AP30.145	travailler plus
JPZ146	donc pour toi la réussite de: de l'élève même s'il est- connait pas du tout la langue c'est juste une: question de travail personnel?
AP30.147	oui (ENTR30)

Ces exemples illustrent le fait que les codes scolaires sont divers et que les modalités de scolarisation ne sont pas universelles. Ces codes culturels ont pour conséquence un temps d'adaptation nécessaire de la part des élèves allophones. Le fonctionnement de l'école, les attentes des professeurs et de l'institution, les valeurs de l'école doivent ainsi faire l'objet d'explicitation de la part des enseignants pour permettre aux apprenants d'entrer plus facilement dans les apprentissages et avoir, peut-être, moins de difficultés de comportement.

1.4.3 Elèves scolarisés majoritairement en UPE2A

Nous envisageons à présent la taille de la fratrie pour les apprenants scolarisés majoritairement en UPE2A dans l'EPLE.B (AP4, AP8, AP15, AP19). Un facteur freinant émerge. Il s'agit de l'origine culturelle des élèves qui, ici, sont majoritairement Roms.

AP4 a huit frères et sœurs. Il est le sixième de la fratrie. Il déclare que sept personnes constituent son foyer (QUEST4.A-RENSEIGNEMENTS). Dans les bulletins des deux premiers trimestres réalisés en UPE2A (il n'y a pas de bulletin pour le dernier trimestre), les signes ☹ sont prépondérants et les remarques des professeurs sont très négatives. Le professeur de FLS signale notamment : ••*ne fait jamais le travail demandé à la maison* (BULL4.T1A) ; •• *ne fait pas d'efforts* (BULL4.T1B) ; *Refuse de lire = aucun progrès* (BULL4.T1B). Le professeur d'anglais écrit : ••*ne fait pas d'effort. Il n'a pas envie d'apprendre* (BULL4.T1B-anglais). En mathématiques, l'enseignant écrit : *Trop peu d'efforts et d'envie !* […] (BULL4.T1B-maths). Au second trimestre, l'ensemble des professeurs d'AP4 signale qu'ils ne voient *Aucun travail* (QUEST.4-équipe) et que c'est *Difficile pour •• qui ne vient même pas au cours d'alphabétisation ; Illisible : •• n'écrit jamais correctement son nom et son prénom ; Enchaînements de mots, phrases inexistantes […]* (BULL4.T2B). La composition familiale et la taille de la fratrie ne semble cependant pas le facteur freinant – même si, on l'a dit *supra*, les effets de la composition familiale peuvent avoir un impact sur les conditions de travail personnel. L'absence de motivation dû sans doute à l'absence de scolarisation antérieure

apparaît comme prépondérante. AP4 est illettré[156] et a d'ailleurs choisi de dessiner[157] que de rédiger ses projets pour son écrit autobiographique de projection (PROJ4). La scolarité en pointillés apparait comme un trait saillant et le rapport à l'école montre une situation singulière selon les études portant sur la communauté rom (Bruggeman *et al.*, 2014 ; Bruggeman, 2016 ; Rigolot, 2009). Même si certains élèves témoignent d'importants savoirs extérieurs à l'école, ils n'investissent pas le système scolaire et sont en échec.

AP8 est issu d'une famille de six membres (QUEST8.A- RENSEIGNEMENTS). Les bulletins des deux premiers trimestres en FLS (BULL8.T1 ; BULL8.T2) font état de nombreux smileys ☺ et 😐 puis 😐 et ☹ : les compétences *Comportement ; Assiduité ; Graphie-soin* sont acquises mais les compétences *Travail en classe-participation ; Travail personnel ; Compréhension orale ; Production orale ; Lecture-déchiffrage ; Compréhension écrite ; Production écrite ; Histoire-géographie* sont encore en cours d'acquisition au premier trimestre (BULL8.T1). Les compétences visées pour obtenir le niveau A1 (BULL8.T2A) ne sont pas acquises au second trimestre. Les appréciations accompagnant les signes 😐 et ☹ sont : •• *triche* […] *ne travaille pas. ; Aucun travail* (BULL8.T2A) *; Manque de travail, beaucoup d'absence* {sic} […] ; *Aucun effort* [...] ; […] *Peu de travail ; […] •• participe bien à l'oral mais ne fournit pas beaucoup de travail à l'écrit* […] (BULL8.T2B) Il n'y a pas de bulletin pour le dernier trimestre.

La aussi, la place d'AP8 dans la fratrie (QUEST8.A- renseignements) et la composition familiale ne constituent pas un frein, *en soi,* aux résultats scolaires. Nos données (ENTR ; QUEST) laissent apparaitre qu'AP8 ignore s'il a été scolarisé avant sa migration en France – impossible à dater pour l'apprenant qui ne se repère pas dans le temps (QUEST.8-RENSEIGNEMENTS). Dans son écrit autobiographique, la poursuite d'études n'est pas envisagée [*je vu mè marie avec un garçon je vuix chanter avec violetta a la television on en franceis* (PROJ8)]. Les difficultés scolaires semblent principalement liées à la scolarisation prémigratoire irrégulière, en lien avec la culture d'origine d'AP8 (Bruggeman *et al.*, 2014 ; Bruggeman, 2016 ; Rigolot, 2009), comme pour AP4.

AP19 partage les caractéristiques d'AP8 du point de vue de la scolarité prémigratoire et du projet scolaire. Les remarques portées sur ses bulletins sont similaires à celles qui

[156] Selon Gombert et Colé, « l'illettrisme ne se caractérise pas uniquement par un déficit dans la manipulation de l'écrit mais aussi par de faibles capacités à réfléchir sur le fonctionnement d'une langue pourtant efficacement utilisée dans la communication orale. » (Gombert & Colé, 2000 : 117).

[157] Il ne s'agit pas d'une carte mentale.

synthétisent l'attitude et le travail d'AP8 : *•• attend trop de ses camarades ; •• n'apprend pas et ne fait pas toujours le travail demandé […]* (BULL19.T1.A) ; *C'est insuffisant […] ; Niveau très faible […] ; En léger progrès […] ; Débuts difficiles […]* (BULL19.T1B). Au second trimestre, le bilan est plus positif que pour AP8. Les enseignants remarquent que *c'est mieux […] ; Beaucoup mieux ce trimestre*. (BULL19.T2A), qu'il transparait une *belle progression […]* et que l'élève est motivé : *Encore des hésitations mais volontaire […] ; Du sérieux mais encore beaucoup de difficultés […] ; De grosses difficultés de compréhension […]* (BULL19.T2B). Nous n'avons pas le bulletin du dernier trimestre. Pour AP19, comme pour AP4 et AP8 la composition familiale est à corréler avec la scolarisation prémigratoire et l'absentéisme récurrent, eux-mêmes liés à la culture rom. Il nous semble donc que la taille de la fratrie et la composition du foyer – particulièrement dense – soit un facteur plutôt aggravant qu'un frein *en soi.* Au vu de nos données (ENTR ; QUEST ; PROJ) la scolarité antérieure, l'investissement de l'école et la place de l'enseignement académique dans la culture rom apparaissent davantage comme des freins à la réussite scolaire des enfants roms suivis.

AP15 déclare que 9 personnes constituent son *foyer*[158] (QUEST9.A-RENSEIGNEMENTS). Sa situation de MI n'est pas comparable à celle des autres apprenants étudiés ici (AP4 ; AP8 ; AP19). La scolarisation prémigratoire irrégulière et réduite, typique des MI (Fournier & Lorcerie, 2020) expliquerait les difficultés rencontrées à l'écrit par cet élève même si les bulletins montrent AP15 en réussite scolaire, l'ensemble des professeurs attribuant majoritairement le signe ☺ pour chaque item évalué. Nous nuançons cependant ce bilan. Si AP15 obtient des moyennes hautes au premier trimestre (BULL15.T1B) – 18/20 en *Lecture-Déchiffrage* ; 15,75/ 20 en *Production écrite-rédaction* ; 17/20 en *Histoire-géographie-Éducation civique* ; 17,5/20 en *Anglais* qui questionnent sur le fait de ne pas affilier AP15 en cours ordinaires dès la fin du premier trimestre (les IO préconisant, on le rappelle, l' « inclusion » dès la validation du niveau A1), d'autant plus qu'AP15 valide le niveau A1 du CECRL et le niveau A2 est validé à l'oral en fin d'année scolaire[159]. En revanche, le dernier travail, évaluation type DELF (TRAV15.19), est noté 07/20 et montre que les attendus linguistiques et méthodologiques du niveau A1 du CECRL ne sont pas acquis. Cet élément temporise donc la *réussite scolaire* d'AP15. L'élève est sérieux et appliqué mais ses

[158] On l'a dit supra, ce MI a été placé *en foyer* et l'expression *Nombre de personnes vivant au foyer* (QUEST15.A) a été comprise au sens premier par l'apprenant

[159] Le niveau A2 visé au premier trimestre (BULL15.T1A) puis revu à la baisse au second trimestre avec le niveau A1 (BULL15.T2A) validé au dernier trimestre (BULL15.T3A).

compétences littéraciques sont fragiles et AP15 éprouve des difficultés à transférer ses savoirs à l'écrit. Nous ne pouvons pas comparer avec les compétences linguistiques à l'oral puisque nous avons fait le choix de centrer notre recherche sur l'écrit et que nous n'avons pas enregistré d'interactions entre les élèves enquêtés et les enseignants participant à notre étude. L'entretien avec AP15 (ENTR15) montre toutefois une communication et une compréhension orale hésitantes[160].

Au terme de notre analyse des cas d'élèves suivis dont la cotation familiale est de 5+ et scolarisés majoritairement en UPE2A, il apparait que les élèves roms sont en difficulté scolaire, davantage en lien avec leur culture – ce que montrent les quelques études ethnographiques portant sur les élèves roms (Bruggeman *et al.*, 2014 ; Bruggeman, 2016, Claver-Mercier & Schiff, 2018 ; Potot, 2020) qu'en lien avec la composition familiale. La taille de la fratrie et la composition du foyer est plutôt un facteur aggravant car c'est la scolarité antérieure et les modalités de celle-ci, l'investissement de l'école (ENTR ; QUEST ; PROJ) et la place de l'enseignement académique dans la culture rom qui sont des freins à la réussite scolaire des enfants roms suivis. La situation de MI apparait également comme un facteur freinant la réussite, malgré l'apprentissage prémigratoire du français et la motivation affichée et analysée comme telle par les enseignants – la composition familiale de 5+ de AP15 reposant sur un quiproquo au sujet du mot *foyer*. Nous allons à présent étudier le cas des élèves suivis dont la cotation familiale est de 5/ -5.

1.4.4 Élèves dont la cotation familiale est de 5/-5

La configuration familiale de 5/ 5- concerne 13 élèves au sein de l'EPLE.A (tous sauf AP24, AP30, AP40) et 5 élèves pour l'EPLE.B (AP5, AP7, AP10, AP18, AP20). Nous envisageons ici de comparer la réussite scolaire des élèves suivis qui seraient avantagés par leur situation familiale (composition du foyer et fratrie) comparés à leurs pairs dont la cotation familiale est de 5+ que nous venons d'étudier. On applique ici le postulat de Terrail (1992) pour qui plus le rang dans la fratrie est proche de 1 et plus le suivi scolaire est régulier et important. Cet élément concomitant est repris par Picard et Wolff (2014) et Caille *et al.* (2016) à qui nous avons fait référence *supra* et dans notre deuxième partie. Nous étudions ici la réussite scolaire liée à la composition familiale, qui constituerait un facilitateur, particulièrement si les parents sont

[160] Nous renvoyons ici aux Annexes III.

disponibles – les études ci-dessus montrant que la disponibilité de la mère accordée aux aînés est accrue dans les foyers restreints et aboutit à davantage de réussite scolaire.

Pour l'EPLE.A, nous analyserons les données pour cinq apprenants. Il s'agit d'AP25 et d'AP37 (inscrits en classes ordinaires et en UPE2A), d'AP35 et d'AP38, inscrits en cours ordinaires et d'AP46, inscrit exclusivement en cours ordinaires – pour qui nous n'avons pas les bulletins des deux premiers trimestres. Nous faisons le choix d'étudier plus précisément le cas des apprenants dont les moyennes de français disciplinaire sont inférieures à 10/20 pour comprendre les achoppements auxquels ils se heurtent. Nous estimons que les élèves qui n'obtiennent pas à leurs évaluations la moyenne trimestrielle de 10/20 rencontrent des difficultés à mobiliser des savoirs sur la culture, la langue et les apprentissages et à les transférer en compétences d'usages et d'actions – ce qu'indique la notation chiffrée.

Dans l'EPLE.B, nous excluons de notre analyse AP10 et AP18 pour lesquels nous n'avons pas les bulletins et AP7 qui a une moyenne annuelle en français *acceptable* selon le bulletin, bien que la moyenne ne soit pas chiffrée au deuxième trimestre (BULL7.T2). Nous excluons AP13 du fait que cet apprenant soit MI (donc sans famille sur le territoire français). Nous étudierons les résultats d'AP20 inscrit majoritairement en UPE2A et d'AP5 affilié au cours disciplinaire de français mais dont la moyenne n'apparait pas sur les trois bulletins (BULL5.T1 ; BULL5.T2 ; BULL5.T3).

Dans l'EPLE.B, **AP5** est scolarisé en sixième. AP5 est le premier de la fratrie. Il déclare dans le questionnaire trouver *Parfois* de l'aide auprès de sa mère (QUEST5.C-7) et, en entretien, dit faire appel à sa mère [*et si je comprends pas je vais demander à ma mère* (ENTR5-AP5.50)]. AP5 est également inscrit au dispositif *Aide aux devoirs* (AAD). Est-ce que l'aide apportée par la mère d'AP5 a une incidence sur la réussite scolaired'AP5 ?

Nous avons recueilli 7 travaux réalisés en classe de français disciplinaire pour l'année scolaire mais la discipline n'apparait pas sur les bulletins scolaires. Il n'y a pas de remarque portée sur le bulletin par le professeur P, enseignant de français disciplinaire. Pour l'équipe pédagogique, AP5 est un élève très sérieux avec […] *une volonté de progresser remarquable. Nous l'encourageons à poursuivre ses efforts avec autant de sérieux et d'investissement dans toutes les disciplines. Des progrès sont attendus en SVT et en technologie car [il] en a les moyens !* (BULL.5.T1-équipe). Au deuxième trimestre, l'équipe pédagogique note qu'AP5 *poursuit ses progrès avec beaucoup d'envie et de motivation [et qu']il faut continuer avec ce même état d'esprit dans toutes les disciplines* […] (BULL5.T2-équipe). En fin d'année scolaire, il est

indiqué qu'AP5 *a globalement bien réussi son année de 6e en réalisant des progrès constants dans presque toutes les disciplines* […] *FÉLICITATIONS* (BULL5.T3-équipe).

Les appréciations de l'équipe enseignante témoignent d'un apprenant investi dans son travail qui *a toujours fait de réels progrès* (BULL5.T3-anglais) ou *des progrès fulgurants* (BULL5.T1-maths) ou *très encourageants* (BULL5.T2-AP). Toutefois, il est impossible de lier cette progression exponentielle à la disponibilité maternelle. Le rang dans la fratrie, la composition familiale et le capital scolaire parental constituent sans doute des facilitateurs à l'apprentissage et à la réussite scolaire d'AP5 mais nous n'avons pas d'indicateurs pour analyser l'incidence du rang dans la fratrie et de l'aide maternelle sur les résultats en français – hormis pour le TRAV5.6 sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant. Le facilitateur est ici la motivation.

AP20, est récemment arrivé d'Ukraine au moment du recueil des données. Il appartient à une famille de 3 personnes (QUEST20). Son frère ainé est resté en Ukraine. Il n'a pas encore validé le niveau A1 du CECRL. Son professeur de FLS indique qu'il *progresse très très vite* car il *retient le vocabulaire* (BULL20.T1A), qu'il *trouve un nouvel alphabet, ce n'est pas facile* (BULL20.T1B) mais qu'il *a des habitudes scolaires et comprend les consignes* (BULL20.T1B). L'apprenant est affilié au cours de mathématiques [*Un très bon niveau en maths* (BULL20.T1B)], d'histoire-géographie où il *est très sérieux* (BULL20.T1B), en anglais où il est perçu comme *manqu[ant] de de sérieux* (BULL20.T1B). Le second trimestre est qualifié d'*irrégulier* (BULL20.T2A) bien que le niveau A1 semble atteint (BULL20.T2B). AP20 est scolarisé dans les mêmes cours qu'au précédent trimestre et le sera jusqu'à la fin de l'année scolaire parce qu'*Une grande étape sera à franchir avec le A2* (BULL20.T3A).

La place dans la fratrie n'apparait pas ici comme un facilitateur à la réussite scolaire. L'aide maternelle – suivant le postulat de Terrail (1992), Picard et Wolff (2014) et Caille *et al.* (2016) – ne peut être ici prise en compte, les parents d'AP20 ne parlant pas français et leur capital culturel pouvant être restreint car AP20 ignore si ses parents sont allés à l'école (QUEST20-RENSEIGNEMENTS). Les données indiquent que l'investissement dans les cours fait défaut si bien que la notion d'engagement dans les apprentissages émerge. Ce manque d'investissement de l'école peut être due à la culture scolaire familiale ou aux conditions de migration – AP20 venant d'arriver sur le territoire français au moment du recueil des données. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre de cette partie.

Pour les 5 élèves concernés par la cotation familiale 5/5- (AP5, AP7, AP10, AP18, AP20) dans l'EPLE.B, il est impossible de faire une synthèse de ces cas. Nos données ne permettent pas de relever des indicateurs pertinents en termes de réussite scolaire : nous n'avons pas les bulletins d'AP10 ni d'AP18 et AP7 n'a pas de moyenne chiffrée. Il n'apparait pas de caractéristiques communes entre AP5 et AP20, sachant qu'AP5 est francophone et scolarisé en cours ordinaire de 6e et qu'AP20, affilié en UPE2A, vient d'arriver d'Ukraine au moment du recueil de données. Si la mère d'AP5 est lettrée (elle était professeur de français en Algérie) et aide souvent son enfant, AP20 ignore si ses parents ont été scolarisés et n'est *Jamais* aidé dans son travail scolaire. En revanche, la question de la motivation et de l'engagement sépare les deux élèves : AP5 est décrit comme ayant *une volonté de progresser remarquable.* (BULL5.T1-équipe), fait preuve *d'envie et de motivation* (BULL5-équipe) et a réalisé *des progrès constants dans presque toutes les disciplines* (BULL5.T3-équipe) alors qu'AP20 est décrit comme *manqu[ant] de de sérieux* (BULL20.T1B), *irrégulier* (BULL20.T2A). Nous posons ici les questions du sens donné à l'école et du fait que la famille relaie le goût et le besoin d'apprendre sur lesquelles nous reviendrons *infra*[161].

Les bulletins recueillis dans l'EPLE.A dévoilent que le fonctionnement de l'UPE2A y est flexible. Les apprenants peuvent être inscrits en cours disciplinaire de français et bénéficier en parallèle d'une amplitude variable de FLS (AP24 ; AP25 ; AP37 ; AP32 au T1) et peuvent être exclusivement inscrits en cours disciplinaire après une scolarisation en UPE2A plus ou moins longue – parfois sur plusieurs années.

AP25 et AP37 sont inscrits en classes ordinaires et en UPE2A.

AP25 est issu d'une famille nombreuse (ses huit frères et sœurs sont issus de deux unions du côté paternel – sa sœur ainée a 45 ans et son plus jeune frère qui a migré avec lui, a 21 ans) mais vit avec ses parents et son grand frère. AP25 déclare que son père, médecin avant la migration, est désormais retraité, ce qui présuppose une plus grande disponibilité (QUEST.25). De plus, AP25 dit avoir été en contact avec la langue française parce que la migration familiale a été préparée : *parce que moi j'ai- j'ai déjà vu en Algérie des cours {sic} plein cours en français* (ENTR25-AP25.77) et *à l'école euh à la maison c'est mon père qui me dit ça moi je savais pas qu'on va venir {sic} en- il dit […] après moi je fais français je fais français je fais français je fais que français j'ai oublié tout l'arabe j'ai fait français je fais des textes quand j'écris beaucoup*

[161] Cela fera l'objet de notre dernière hypothèse (Partie III-3).

à lire et °à °écrire (ENTR25-AP25.79). Arrivé en 2015, il est inscrit en cours ordinaires et fréquente l'UPE2A.

Les données (ENTR25) mettent en évidence que la famille a préparé la migration et soutient le projet scolaire. Néanmoins, AP25 est en difficulté scolaire. Son enseignant de FLS indique qu'il fait preuve d'un *travail et attitude peu sérieuses*{sic} (BULL25.T1-FLE), au premier trimestre, mais, au deuxième trimestre, que *le travail et l'attitude sont trop changeants pour donner des résultats positifs* (BULL25.T2-FLE), et, en fin d'année, observe *des acquis insuffisants par manque de rigueur et de sérieux* (BULL25.T3-FLE). Nos données indiquent que les freins à la réussite scolaire ne peuvent être expliqués par la composition familiale, la disponibilité parentale ou le capital scolaire parental. La maîtrise prémigratoire du français n'a pas d'incidence positive sur les résultats scolaires. Cependant, AP25 dit ne *Jamais* faire appel à sa famille pour effectuer ses travaux (QUEST25).

Le cas d'AP25 interroge car les indicateurs dévoilent une migration préparée, un capital culturel parental important, une disponibilité parentale considérable, une scolarisation modulable et adaptée (BULL25.T1 ; BULL25.T2 ; BULL25.T3) mais des difficultés scolaires importantes. Les freins à la réussite scolaire sont peut-être à lier à l'absence de continuité entre les repères personnels et scolaires de la vie prémigratoire et post-migratoire, une difficulté à comprendre les attendus du système scolaire français.

AP37 est inscrit dès le premier trimestre en cours de français disciplinaire (BULL37.T1) bien que le nombre de travaux recueillis soit limité. AP37 est le dernier d'une fratrie de trois enfants et déclare faire appel *Parfois* à ses frères pour l'aider dans ses tâches scolaires (QUEST37).

AP37 a été en contact prémigratoire avec le français qui était sa LV2 : *j'avais le français aussi comme deuxième langue je faisais deux heures par semaine* (ENTR37-AP37.133) alors que le bulletin du premier trimestre montre des difficultés linguistiques (*Non évalué ce trimestre […] rencontre des difficultés avec le français* (BULL37.T1-techno) ; *ne maitrise pas encore la langue française* (BULL37.T1-français). AP37 est noté dans 6 disciplines au premier trimestre (et obtient des moyennes de plus de 13/20 jusque 18/20 en Histoire, avec des évaluations adaptées et une moyenne générale de 14,7/20).

Les difficultés s'amenuisent au deuxième trimestre parce que l'apprenant produit un travail personnel important dans certaines disciplines : *l'obstacle de la langue est encore important* (BULL37.T2-anglais) ; *enrichit doucement le vocabulaire disciplinaire* (BULL37.T2-HG) ; *fournit les efforts nécessaires pour intégrer le vocabulaire spécifique* (BULL37.T2-PC) ;

rencontre des difficultés avec le français (BULL37.T2-techno). AP37 est noté dans 9 disciplines au cours du deuxième trimestre et la moyenne générale baisse considérablement avec des moyennes allant de 04,4/20 à 15/20 en italien – qui est la L1 de l'apprenant – avec une moyenne générale de 10,27/20 : les évaluations ne sont plus différenciées.

Au dernier trimestre, AP7 est évalué dans toutes les disciplines avec des moyennes qui vont de 07/20 (4 moyennes inférieures à 10/20) à 17,6/20 en italien et une moyenne générale de 11/20. Les remarques portées sur le bulletin par l'équipe pédagogique sont hétérogènes : AP37 apparait comme volontaire et en progrès [*Beaucoup d'efforts et de bonne volonté* (BULL37.T3-HG) ; *a maintenu ses efforts et a travaillé régulièrement* (BULL37.T3-anglais) ; *attitude positive en cours* (BULL37.T3-italien) ; *Bon trimestre […]* (BULL37.T3-FLE) ; *Des capacités […]* (BULL37.T3-EM) ; *De très bons résultats à l'image de cette année scolaire […]* (BULL37.T3-PC)]. Ses résultats peuvent aussi être décevants : *Ensemble fragile par manque de travail essentiellement […] a des capacités qu'il refuse d'exploiter. C'est décevant à l'écrit comme à l'oral* (BULL37.T3-français) ; *Ensemble décevant* […] (BULL37.T3-maths) ; *Très insuffisant* (BULL37.T3-SVT).

Les moyennes et les remarques portées sur les trois bulletins montrent une différenciation des évaluations qui disparaît progressivement, accompagnée d'une notation moins large au fur et à mesure de l'année, ce qui montre une inclusion efficiente d'AP37. La place dans la fratrie n'apparait pas comme un frein à l'apprentissage ni à la réussite scolaire. Il ressort de nos données que ce sont davantage les efforts et le travail personnel fourni par AP37 qui sont des facilitateurs. On peut également postuler que la L1 d'AP37 (italien), par sa proximité phonologique et syntaxique avec le français, est un facilitateur à la réussite scolaire, comme le parcours scolaire antérieur de l'élève.

AP22, AP23 et AP36 sont nés et ont été scolarisés de manière régulière en Italie avant leur arrivée en France, comme AP37. Le répertoire linguistique de ces quatre élèves allophones les rapproche mais la composition familiale, sa cotation et sa dynamique les différencient.

AP22 est issu d'une famille monoparentale et c'est le deuxième dans la fratrie (QUEST22.C-7). Il déclare demander *Souvent* de l'aide à sa mère qui a fait des études jusqu'à l'âge de seize ans (QUEST22.A-RENSEIGNEMENTS). Pour AP22, il apparait des indicateurs pour étudier l'investissement maternel dans la réalisation des travaux scolaires à corrélés avec le niveau d'études de la mère. AP22 décrit l'association dans laquelle se rend sa mère [*parce que elle aussi elle a fait du Buisson Ardent* {sic} (ENTR22- AP22.76)] pour étudier [*elle a fait le même principe la poésie lyrique* (ENTR22-AP22.76)]. La notion de motivation apparait également

comme facilitateur de réussite scolaire. Les bulletins scolaires indiquent qu'AP22 est, selon la grande majorité de ses enseignants, : *sérieuse et impliquée* (BULL22.T1-AP) ; montre de la *bonne volonté en classe* (BULL22.T1-anglais) ; a *des capacités* (BULL22.T1-italien) ; que c'est un *élève [qui montre le] désir[…] de réussir* (BULL22.T1-EM) ; avec *une participation orale très intéressante* (BULL22.T1-HG) ; une *bonne participation en classe qui mérite d'être soulignée* (BULL22.T1-français) ; qui *s'efforce toujours de se surpasser* (BULL22.T1-latin) ; c'est un *Élève toujours volontaire en classe […] désireuse de bien faire* (BULL22.T1-maths) ; qui *participe* (BULL22.T1-PC). La remarque de l'équipe pédagogique du bulletin du premier trimestre évoque un comportement engagé [*Bon trimestre. Élève attentive et motivée qui a envie de réussir. •• s'intéresse et participe bien en classe* […] (BULL22-T1- équipe)], même si les résultats sont irréguliers à cause d'un travail à la maison parfois négligé [*votre travail personnel manque de rigueur* (BULL22.T1-anglais) ; *Les leçons ne sont pas toujours apprises et les exercices ne sont pas toujours faits* (BULL22.T1-italien) ; *il faut […] approfondir le travail personnel* (BULL22.T1-maths) ; *n'apprend pas ses leçons* (BULL22.T1-SVT)].

Au second trimestre, les résultats scolaires sont en baisse [*Grosse chute des résultats* (BULL22.T2-anglais) *; Une baisse des résultats* (BULL22.T2-HG) ; *rencontre des difficultés qu'elle ne pourra surmonter qu'en travaillant plus régulièrement* (BULL22.T2-français) ; *les résultats écrits ont chuté* (BULL22.T2-maths) ; *Résultats fragiles* (BULL22.T2-PC)] bien que la motivation soit mise en exergue dans l'appréciation de l'équipe pédagogique : *La participation et la motivation restent à féliciter* (BULL22.T2- équipe). Il nous a été impossible de recueillir le bulletin du dernier trimestre.

Le rang dans la fratrie et la disponibilité maternelle – malgré la situation mono parentale – ainsi que le fait que la mère d'AP22 développe le gout d'apprendre (ENTR22) apparaissent comme des facilitateurs à la réussite scolaire. Toutefois, le manque de travail personnel freine progressivement la réussite scolaire en cours d'année – sans qu'on puisse étudier les résultats scolaires généraux du dernier trimestre, bien que les derniers travaux recueillis en cours de français disciplinaire soient notés 16/20 (TRAV22.9A ; TRAV22.9.B).

AP23 est issu d'une famille au capital scolaire limité qui a d'abord migré en Italie avant de venir en France en septembre 2014. AP23 a 2 frères ou sœurs et in ignore son rang dans la fratrie (QUEST23).

Les appréciations du bulletin du premier trimestre attestent qu'AP23 est agité : *votre attitude. (bavardages, commentaires, interruptions) doit changer* (BULL23.T1-anglais) ; *doit […] faire*

attention à son attitude en classe (BULL23.T1-EM) ; que son *attitude [est] pénible et insultante à l'égard de ses camarades de classe* (BULL23.T1-EPS) ; qu'il *doit améliorer son attitude en travaillant plus régulièrement et en évitant les bavardages […]*et qu'il lui faut *adopte[r] une attitude irréprochable* (BULL23.T1-français) ; que c'est un *élève qui gagnerait à utiliser son énergie au travail…* (BULL23.T1-latin) ; *peu concentrée en début d'année* (BULL23.T1-maths) ; avec *une attitude encore fluctuante. [L'enseignant]atten[d] une attitude exemplaire au second trimestre.* (BULL23.T1-SVT) ; *l'attitude est parfois pénible […] devra adopter une attitude sérieuse* (BULL23.T1-techno). L'équipe pédagogique préconise d'ailleurs *des efforts importants dans l'attitude* (BULL23.T1- équipe).

Au trimestre suivant, le comportement est encore signalé comme problématique : *votre attitude est très souvent négative* (BULL23.T2-anglais) ; *est pénible en classe* (BULL23.T2-EM) ; *Des bavardages, des oublis de tenue* (BULL23.T2-EPS) ; *L'attitude est encore parfois irrégulière* (BULL23.T2-français) ; *quelques moments de dispersion* (BULL23.T2-latin) ; *manque de concentration, […]s'amuse et ainsi gène le travail de la classe et nuit à ses résultats* (BULL23.T2-P-C) ; *manque de sérieux en classe […] les prises de paroles intempestives perturbent le déroulement des séances […]. Un changement radical de comportement s'impose* (BULL23.T2-SVT) ; *l'attitude […] manque toujours de sérieux* (BULL23.T2-techno).

Au dernier trimestre, l'équipe pédagogique observe *plus de sérieux* (BULL23.T3- équipe) car *L'attitude s'est aussi améliorée* (BULL23.T3- anglais) ; *Une belle évolution ce trimestre* (BUL23.T3-EPS) ; *a progressé dans le travail et dans l'attitude* (BULL23.T3-français) ; *Une jolie fin d'année […] doit apprendre à canaliser encore son énergie* (BULL23.T3-latin) ; *Très bonne attitude en classe* (BULL23.T3-maths) même si des nuances sont apportées : *une attitude encore trop désinvolte. Il faudra changer d'attitude en classe dès la rentrée prochaine* (BULL23.T3-SVT) ; *devra adopter une attitude plus sérieuse* (BULL23.T3-techno).

AP23 a des résultats scolaires réguliers, sauf dans les matières scientifiques où ses moyennes baissent sur l'année scolaire – mais l'élève se positionne au-dessus de la moyenne de classe sur les trois trimestres en SVT, en P-C et en maths – compensées par la moyenne exponentielle en latin. Ses enseignants signalent des progrès, particulièrement au dernier trimestre [*Bon trimestre. •• doit […] développer ses capacités, elles sont nombreuses* (BULL23.T2-AP) ; *Beaucoup de facilités et des capacités de compréhension* (BULL23.T3- anglais) ; *a progressé dans le travail* (BULL23.T3-français) ; *Le travail est de qualité* (BULL23.T3-latin) ; *a su tenir compte des conseils donnés et a ainsi progressé* (BULL23.T2-maths) ; *des résultats […] en*

dessous des capacités (BULL23.T3-SVT) ; *Ensemble correct* (BULL23.T3-techno)], ce qui indique que l'élève a changé de comportement en classe et face au travail et a ainsi développé des compétences linguistiques et transversales multiples en un temps réduit.

Il ressort de notre analyse que le comportement d'AP23 est un frein à la réussite scolaire, ce qui s'explique sans doute par la méconnaissance des attendus du système français ou par l'absence de continuité entre les deux vies (pré et post-migratoires) de l'élève. L'entretien montre un élève très investi dans sa scolarité, malgré le capital culturel parental limité.

AP36 n'a pas souhaité répondre à l'item *Travail des parents*: *je ne veux pas y répondre* (QUEST36.A). AP36 est inscrit en troisième. C'est le quatrième d'une fratrie de cinq enfants mais les frères et sœur ainés (âgés de 28 à 32 ans) sont restés en Italie.

Les bulletins montrent beaucoup de sérieux et de travail de la part de l'apprenant qui obtient une moyenne générale de 15,6/20 au premier trimestre – sans aucune différenciation – et analysé comme un *Excellent trimestre* (BULL36.T1-équipe).

Au deuxième trimestre, la moyenne générale est de 13,8/20 (la moyenne de 07,5/20 en EPS fait baisser la moyenne générale) et c'est *Un bon deuxième trimestre, malgré quelques accidents de parcours* et que *les résultats à l'écrit sont perfectibles* (BULL36.T2-équipe).

Le dernier trimestre vient clore *Une excellente année scolaire* (BULL36.T3-équipe) avec une moyenne générale de 14,9/20 bien que la remarque en français indique pour AP36 que *Des difficultés sont apparues dans le réinvestissement des compétences* […] et que *Les compétences n'ont pas toujours été exploitées malgré l'envie de bien faire et la rigueur récurrente* (BULL36.T3-français).

Les résultats scolaires d'AP36 attestent que la fratrie n'est pas un frein à la réussite scolaire, même si le capital parental n'est pas *à priori* favorable. Cependant, la place dans la fratrie est particulière puisque AP36 est le quatrième d'une fratrie de cinq enfants avec un grand écart d'âge – les trois ainés ayant une trentaine d'années – si bien qu'AP36 est, dans les faits, l'ainé d'une fratrie de deux dans un foyer de quatre personnes. Ce rang n'apparaît pas comme un frein à la réussite scolaire. L'investissement de l'école apparaît comme un levier pour la réussite scolaire.

AP32 est issu d'une famille monoparentale anglophone. C'est l'ainé d'en fratrie de trois enfants. AP32 demande *Parfois* de l'aide à sa mère (QUEST32.C-7). Il bénéficie encore, trois

ans après son arrivée en France, d'un soutien en FLS au cours du premier trimestre de troisième (AP32 obtenant par ailleurs une moyenne annuelle de 10,3/20 en français disciplinaire).

Les appréciations du bulletin du premier trimestre disent AP32 en progrès : *Excellent trimestre*. (BULL32.T1- anglais) ; *Des efforts dans le travail à la maison (*BULL32.T1-italien) ; *progresse…* (BULL32.T1-EM) *; fait des efforts* (BULL23.T1-EPS) ; *il y a des progrès (*BULL32.T1-français) ; *Des progrès à l'oral* (BULL32.T1-FLE) ; *un mieux à l'écrit. Des progrès* (BULL32.T1-HG) ; *Un travail sérieux et régulier et des efforts* (BULL32.T1-maths) ; *De gros progrès !* (BULL32.T1-PC) ; *a fait de gros progrès* (BULL32.T1-SVT) ; *progresse depuis le début de l'année* (BULL23.T1-techno). L'équipe pédagogique conclut que l'apprenant *a fourni de sérieux efforts* (BULL32.T1- équipe pédagogique).

Au trimestre suivant, les résultats et le comportement semblent satisfaisants pour les enseignants – hormis en LV2-italien et en français [pour le professeur B, AP32 *ne suit pas les conseils et ne semble pas préoccupée par ses difficultés* (BULL32.T2-français)], alors que l'élève AP32 est, dans le même temps, *sorti du dispositif* UPE2A (BULL32.T2-FLE). Dans les autres disciplines, c'est un *Excellent trimestre à l'oral comme à l'écrit* (BULL32.T2- anglais) ; *De l'implication encore ce trimestre* (BULL32.T2-HG) ; *le travail est toujours sérieux et régulier* (BULL32.T2-maths) ; *volontaire et sérieuse* (BULL32.T2-PC) ; *Ensemble satisfaisant ce trimestre* (BULL32.T2-SVT) ; *résultats satisfaisants* (BULL32.T2-techno).

Au dernier trimestre, l'enseignant de français disciplinaire observe qu'AP32 *semble avoir trouvé du sens à sa scolarité* et constate *Une très belle progression à l'écrit et à l'oral à force de travail personnel* (BULL32.T3- français) et l'équipe pédagogique note *une année scolaire positive* (BULL32.T3- équipe). Les enseignants félicitent AP32 pour son travail annuel : *Un excellent troisième trimestre, à l'image des deux premiers* (BULL32.T3-anglais) ; *encore des efforts ce trimestre* (BULL32.T3-EPS) ; *une très belle progression à l'écrit et à l'oral à force de travail personnel* (BULL23.T3-français) ; *des efforts sur l'année, des progrès* (BULL32.T3-HG) ; *les capacités sont indéniables et le travail est sérieux et régulier* (BULL32.T3-maths) ; *Bon trimestre* (BULL23.T3-SVT) ; *a fait de bons progrès* (BULL32.T3-techno). La moyenne générale des résultats scolaires est constante.

La place dans la fratrie d'AP32 ne peut être considérée comme un frein pour l'apprentissage, exponentiel, souligné dans les bulletins. La mère – qui a suivi des études supérieures et qui parle français [*elle habitait en Paris {sic} quand elle était treize ans {sic} et après: quand elle était dix-huit ans {sic} elle a allé en États-Unis {sic}* (ENTR32-AP32.180)] – est régulièrement

sollicitée par l'élève. De même, en entretien, AP32 confie qu'il est aidé à la maison [*euh parce que j'ai: euh une tuteur {sic} qui vient dans ma maison {sic} et: parler avec moi* (ENTR32-AP32.50)]. La composition familiale et les relations intrafamiliales sont des leviers pour l'apprentissage, bien qu'AP32 ait eu des difficultés à conceptualiser l'objet langue et à mobiliser ses savoirs du fait de sa scolarisation antérieure [*les: classes les métiers c'est- c'est ça? les cours aux États-Unis on fait juste anglais mais quand je- je viens ici ils me- euh je choisir {sic} une autre langue comme italien et euh: quand on fait une *test* en États-Unis{sic}c'est toujours des: euh choix A,B,C,D mais ici on écrit: c'est tout* (ENTR32-AP32.122).

Les apprenants **AP27, AP29, AP33, AP35 et AP38** sont arabophones. Néanmoins, la connaissance prémigratoire du français pour certains élargit leur répertoire linguistique. Surtout, cet élément n'a aucun effet sur la composition familiale. En revanche, les élèves – sauf AP29 – ont en commun une dynamique familiale en lien avec l'apprentissage puisque tous disent en entretien que l'école est importante, voire très importante, pour leurs parents.

AP27 est le second dans une fratrie de trois enfants. Originaire du Maroc, il a été en contact avec la langue française mais signale au cours de l'entretien qu'il manque de vocabulaire précis [*que et bah plus difficile aussi c'est d'écrire un texte et euh: et euh comme on est au Maroc on sait pas beaucoup les mots français* (ENTR27- AP27.111)].

Le bulletin du premier trimestre montre qu'AP27 est en difficulté avec la langue française : *La langue française lui pose encore des problèmes, surtout la compréhension des consignes (évaluation et notation adaptées)* (BULL27.T1-français) ; *les difficultés liées à la langue existe* (BULL27.T1-HG) *; Ensemble très insuffisant* […] BULL27.T1-SVT) mais l'appréciation générale évoque un *Très bon trimestre* (BULL27.T1-équipe).

Au deuxième trimestre, c'est un *Excellent trimestre malgré les fragilités* (BULL27.T2-équipe) si bien qu'en français disciplinaire, l'*évaluation et la notation [sont] <u>parfois</u>* (nous soulignons) *adaptées* (BULL27.T2-français) et qu'AP27 *a progressé dans les travaux écrits*, même s'*Il faut […] veiller à enrichir le vocabulaire disciplinaire afin de consolider les exercices écrits.* (BULLT27.T2-HG).

Au dernier trimestre, le professeur B indique que c'est *un ensemble fragile avec des difficultés de compréhension de consignes* malgré le travail engagé (BULL27.T3-français). Des progrès

sont observés dans globalement toutes les disciplines si bien que *Le bilan reste néanmoins positif* (BULL27.T3-équipe).

La cotation familiale et le rang dans la fratrie sont ici des facilitateurs à la réussite scolaire car AP27 demande de l'aide à son ainé [*pis euh je demande à ma grande sœur* (ENTR27-AP27.87)] qui sert de relai parental.

AP29 est arrivé en France en CM2. Au moment du recueil des données, c'est sa seconde année de scolarisation, sans prise en charge par le dispositif UPE2A. AP29 n'a ni frère ni sœur mais il ne peut pas être aidé par ses parents car sa mère, sourde, est illettrée et son père ne l'aide pas dans son travail scolaire (QUEST29). AP29 a appris le français au Liban : *il y avait mais français facile pas très dur* (ENTRE29-AP29.92) et à la question *Quand tu dis que tu faisais du français facile qu'est-ce que tu veux dire par là?,* AP29 explique *ça veut dire ici c'est plus dur c'est plus un peu compliqué mais là-haut {sic} c'est facile* (ENTR29 AP29.100).

Les bulletins indiquent en français disciplinaire qu'il s'agit au premier trimestre d'un *Ensemble fragile* (BULL29.T1), d'*un Ensemble décevant* (BULL29.T2) au deuxième trimestre et, en fin d'année, d'un *Ensemble fragile* (BULL29.T3). Les remarques de l'équipe pédagogique insistent sur l'absentéisme comme facteur probant de difficultés scolaires car AP29 cumulent 34 absences au premier trimestre, 27 au second trimestre et 36 absences au dernier trimestre Plusieurs enseignants notent des *difficultés liées à la langue* (BULL29.T3- maths), notamment *à l'écrit* (BULL29.T3-anglais) qui sont *un frein pour comprendre ce qui est attendu* (BULL29.T3 – HG).

La place dans la fratrie n'est pas un obstacle à la réussite scolaire, l'élève étant enfant unique. Nos données renforcent l'idée que les difficultés sont liées à un absentéisme récurrent et à un capital scolaire parental fragile, l'élève servant de médiateur linguistique en langue des signes entre ses parents et en français pour ses parents.

AP33 est l'ainé dans une fratrie de trois. Arrivé *en cours d'année* (BULL33.T1) du Maroc où il a été scolarisé en français. Il n'est pas pris en charge en UPE2A du fait de sa maitrise de la langue. AP33 observe une différence entre l'apprentissage du français comme LVE et le niveau attendu en France en cours de français disciplinaire : *c'était différent en langue parce que le français / au Maroc c'est comme une: langue vivante [r] et: euh /// et c'était difficile de: de comprendre euh les mots de: les mots de scolarisation parce que: parce qu'au Maroc on*

fait des: des exercices qui est très très facile {sic} qu'on peut f:aire ici au: euh [pf] bah Sixième ou par rapport au Troisième {sic}/// (ENTR33-AP33.54).

Selon les bulletins, AP33 progresse de manière exponentielle. Dans le dernier bulletin, il est indiqué qu'AP33 *a su donner le meilleur d'elle-même* (BULL33.T3- équipe) et, dans l'ensemble des remarques, il apparait qu'AP33 *a fait de réels progrès cette année* (BULL33.T3-techno) ; *malgré des difficultés qu'elle parvient à surmonter progressivement* (BULL33.T3-SVT) ; *a des capacités et sait les exploiter* (BULL33.T3-PC) ; *désireuse de progresser* (BUL33.T3-français) ; *travail constant et sérieux tout au long de l'année* (BULL33.T3-EM).

Les *résultats très satisfaisants* (BULL33.T3-équipe) d'AP33 sont dus à sa maitrise prémigratoire du français qui constitue, évidemment, un réel facilitateur, à l'inclusion et à la réussite scolaire. La réussite scolaire est également due au travail personnel à la maison, évalué comme *intense* par l'équipe pédagogique, et sa motivation (ENTR33 ; PROJ33). La place dans la fratrie n'est pas ici un indicateur probant.

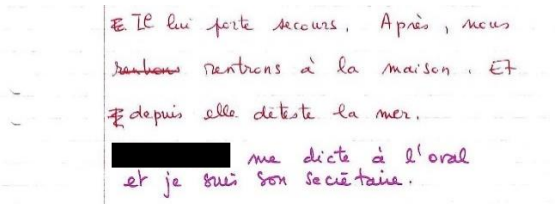
AP35 est le premier de la fratrie. Il déclare avoir eu, en primaire, des cours de français comme LVE *[pendant les cours de français je parlais en français* (ENTR35- AP35.91 ; ENTR5-AP35.93)] et a bénéficié de cours de FLS durant toute sa scolarité au collège en France [*pendant deux: ans deux ans non trois jusqu'en quatrième mais en quatrième c'était juste deux fois par semaine* (ENTR35-AP35.97)] parce que sa maitrise était limitée [*en fait moi je: je: parlais pas de la langue française bien bien {sic} je l'ai pas maitri- je l'ai pas: bien maitrisée mais y a des des petits mots comme ça que je connaissais pas* (ENTR35-AP35.101) ; *parce que je suis dans un: dans une école française bah il faut que j'apprends {sic} à parler la langue française comme les autres* (ENTR35-AP35.105)].

Les parents d'AP35 sont en mesure de l'aider dans son travail scolaire – sa mère est allée au lycée jusque plus de seize ans (QUEST35.A-RENSEIGNEMENTS) – et AP35 demande *Toujours* de l'aide à la maison (QUEST35.C-7). Pourtant, les bulletins montrent AP35 en difficulté dans l'ensemble des disciplines. Le frein à la réussite scolaire est ici le manque d'engagement de sa part car les *résultats [sont] inquiétants et très fragiles mais ce qui alerte le plus les professeurs est la passivité de •• en classe, •• semble peu intéressée par ce qui se passe autour d'elle. Les difficultés sont réelles mais •• ne peut prétendre progresser si •• ne fournit pas un minimum d'efforts*. […] (BULL35.T1- équipe) ; […] *l'ensemble demeure fragile •• ne travaille toujours pas à la maison et certains devoirs ne sont pas rendus ! •• est encore trop passive dans de nombreux cours* […] (BULL35.T2-équipe) ; *une année scolaire gâchée par le*

fait que •• n'a jamais pris son travail scolaire au sérieux, un mieux dans les derniers devoirs type CFG mais le bilan est globalement négatif (BULL35.T3- équipe). En français disciplinaire, bien qu'ayant un discours positif sur ce cours [*oui j'aime bien le français c'est pour ça j'aime bien travailler en français* (ENTR35-AP35.47) ; *oui je révise et:: des fois je prends des livres / la médiathèque {sic} // [conv-] des fois je: je prends des: y a des: y a des livres aussi pour euh pour répondre enfin pour faire des: des exercices en fait […] euh c'est des livres pour m'entrainer* (ENTR35-AP35.51-53), AP35 ne montre pas de motivation. Ses résultats sont considérés comme *fragiles* par le professeur B. Au premier trimestre, pour une moyenne de 06/20, il note : *Ensemble très fragile à l'écrit comme à l'oral […]* (BULL35.T1-français). Au trimestre suivant, c'est un *ensemble fragile. Les évaluations sont adaptées aux difficultés et à l'orientation pressentie […]* (BULL35.T2-français). La dernière période est vue comme un *ensemble extrêmement fragile* avec *de nombreuses lacunes qui se sont accumulées […]* (BULL35.T3-français).

AP35 a été scolarisé partiellement en français en Algérie, a bénéficié du dispositif UPE2A pendant deux ans et sollicite régulièrement sa mère pour son travail scolaire. Pourtant, AP35 n'apparait pas en réussite scolaire (les moyennes s'étendent de 02/20 à 13/20 au dernier trimestre avec une moyenne générale de 07,85/20) et le développement littéracique (au vu des trois bulletins) apparait limité. Par ailleurs, il n'apparait pas d'inégalité intrafamiliale marquée. La composition familiale n'est pas ici ni un frein ni un vecteur de réussite scolaire. Les difficultés scolaires sont dues à un manque de travail personnel en classe et à la maison (BULL), malgré la motivation affirmée en entretien (ENTR33) et que les savoirs transversaux ne sont pas exploités (TRAV) en cours disciplinaire de français, différenciés.

Le cas d'**AP38** dans ce groupe d'apprenants arabophones est particulier. Très loquace en entretien – d'une durée de 24'49 minutes, c'est le plus long, il est très en difficulté en langue française. Le professeur B différencie les évaluations dans le contenu et les attendus : des dictées à trous ou à choix multiples (selon les modèles institutionnels) et sert de secrétaire en évaluation :


E Il lui porte secours. Après, nous ~~rentrons~~ rentrons à la maison. Et
E depuis elle déteste la mer.
[redacted] me dicte à l'oral
et je suis son secrétaire.

TRAV38.7

C'est le dernier enfant d'une fratrie de cinq frères (ses ainés ont 20, 25, 26 et 28 ans) mais il est issu d'une famille de quatre membres car ses frères ainés de plus de vingt-cinq ans ne vivent plus au foyer. Malgré un capital culturel familial fragile, AP38 montre une grande motivation et surtout une persévérance sans faille qui sont soulignées par l'ensemble des professeurs.

Au premier trimestre, AP38 est n'est pas évalué en anglais ni en italien ni en physiques-chimie [*Non noté* (BULL38.T1-anglais) *Attitude positive en cours mais ne peut être noté car il n'a pas assisté aux cours de 4e* (BULL38.T1-italien) ; *fournit des efforts réguliers pour surmonter ses difficultés. Il sait tracer un graphique et a obtenu la note de 6/10 pour cet acquis* (BULL38.T1-PC)]. AP38 est évalué comme ayant *de grosses difficultés de compréhension et de réalisation* (BULL38.T1-EPS), *des difficultés de compréhension à l'écrit* (BULL38.T1-EM), *toutes les difficultés du monde à suivre le niveau de troisième* (BULL38.T1-HG), *des difficultés qui pourront être surmontés grâce à de sérieux efforts de travai*l (BULL38.T1-maths), *beaucoup de difficultés* (BULL38.T1-techno).

Au deuxième trimestre, les *grosses difficultés de compréhension et de réalisation* (BULL38.T2-EPS) sont à nouveau notées dans de nombreuses disciplines *: les efforts fournis ne sont pas vraiment couronnés de succès (*BULL38.T2-HG), c'est *un trimestre décevant •• ne semble toujours fournir le travail nécessaire […]* (BULL38.T2-maths) même si en physique-chimie l'apprenant *fournit des efforts et cherche à progresser* BULL38.T3-PC) comme en SVT où il *fait de gros efforts pour surmonter [ses difficultés]* (BULL38.T3-SVT).

Le dernier bulletin montre un apprenant extrêmement volontaire mais qui n'a pas pu raccrocher au niveau attendu et ce, dans l'ensemble des disciplines : il est *toujours autant de difficultés de compréhension […] les devoirs, mêmes aménagés, n'ont pas pu être évalués* (BULL38.T3-anglais) ; •• *essaie mais cela reste fragile* (BULL38.T3-EM) ; *n'a pas encore acquis les notions et les compétences nécessaires pour être évalué* (BULL38.T3-PC) ; *ne réalise pas toutes les évaluations en raison de ses difficultés de compréhension* (BULL38.T3-SVT). En français, le professeur explique que *l'écrit est toujours phonétique* (BULL38.T3-français) : AP38 semble cumuler des difficultés de différents ordres (phonologie ; repérage dans le temps et dans l'espace).

Les difficultés scolaires ne sont pas liées à l'organisation intrafamiliale mais à des difficultés d'ordre cognitif et il y a sans doute eu une confusion diagnostique entre des difficultés de langue à l'écrit dues à son statut d'allophone avec sa SH, situation peu (ou pas) étudiée par la recherche.

AP31, turcophone, est issu d'un milieu socio-économique extrêmement précaire. La famille est logée à l'hôtel depuis son arrivée en France en septembre 2012. C'est l'ainé d'une fratrie de trois enfants. Au moment du recueil des données, il est scolarisé en France depuis février 2013.

Au premier trimestre, les résultats sont satisfaisants pour les enseignants, sauf en SVT où le trimestre est estimé *très insuffisant* (BULL31.T1-SVT). En français disciplinaire, le professeur B note que l'apprenant *n'est pas dans une démarche constructive car il ne veut plus d'aide (adaptations) mais ne veut pas produire les efforts attendus de tous les élèves […]* (BULL31.T1-français). L'équipe pédagogique préconise *un travail personnel plus soutenu et plus régulier* (BULL31.T1-équipe).

Au trimestre suivant, un *investissement* est remarqué (BULL31.T2-équipe) : *des progrès à tout points de vue* (BULL31.T2-anglais) ; c'est une *attitude positive en cours (*BULL31.T2-italien) ; avec *une belle hausse des résultats* (BULL31.T2-EM) ; AP31 *s'affirme et cherche encore et toujours et cherche à progresser* (BULL31.T2-HG) ; il *a multiplié les efforts pour se mettre à niveau* (BULL31.T2-français) ; et ses *résultats écrits [sont]corrects ce trimestre* (BULL31.T2-maths), *sont honorables* (BULL31.T2-PC) ; il y a eu *de gros progrès ce trimestre* (BULL31.T2-SVT). Ces efforts sont à nouveau globalement salués au dernier trimestre où l'apprenant à obtient une moyenne générale de 13,4/20.

AP31 a comblé son déficit d'acquis au cours de son année de quatrième sans pouvoir faire appel à un soutien familial, tout en étant l'ainé d'une fratrie de trois – ce qui interroge l'aide « en cours » et « hors cours » disponible dans l'établissement sur laquelle nous reviendrons dans la dernière partie de notre analyse. L'élève étudie dans des conditions matérielles extrêmement précaires puisque la famille est logée dans une seule chambre d'hôtel. Sa réussite scolaire tient essentiellement à sa motivation [*parce que: mes parents il veut mon bien {sic} il veut en fait il veut que parce que moi quand je travaille et:: et en fait quand je vais grandir bah j'aurai mon métier à moi bah: bah en fait à eux ça leur servira {sic} à rien / bah ce qu'ils disent {sic} en fait et ça va servir à rien tout ça c'est pour moi et tout [r] il dit {sic} que: à leur époque leurs parents euh ils ont pas donné une chance euh [r] comme maintenant il- ils avaient pas les moyennes {sic} ils ont jamais encouragé du coup ils étaient obligés de quitter l'école [r]+ mais à moi il me dit ils me disent que: euh par moi je dois travailler {sic} je dois réussir ma vie [r] et etc.* (ENTR31-AP31.84)].

La place composition familiale n'est pas ici un indicateur pertinent puisque les parents d'AP31 ne sont pas en mesure de l'aider. En revanche, la question de la motivation et le goût de l'apprentissage transmis par la famille ressortent comme facilitateurs à la réussite scolaire. Nous remarquons que cette motivation est accompagnée par l'équipe enseignante à travers la mobilisation des professeurs référents REP+ et d'UPE2A (ENTR31) et des ressources mobilisées par l'élève.

1.5 Bilan intermédiaire

Nous avons développé notre première question de recherche portant sur le contexte socio-économique familial. Nous avions postulé que, du fait que les élèves suivis partagent le même niveau socioéconomique défavorisé à extrêmement défavorisé, ce dernier n'est pas, *en soi,* un obstacle à la réussite scolaire, laquelle est mesurée en corrélant quatre types de données (BULL ; ENTR ; TRAV ; PROJ). Nos données reposent sur l'écrit, « souvent perçu par ces élèves comme un monde de communication non ou peu fonctionnel, et en tout cas moins urgent que l'oral qui s'acquiert à la fois dans et hors de l'école. » (Chnane-Davin & Cuq, 2017 : 1) puisque ce sont les difficultés littéraciques de nos élèves allophones – à donner du sens aux textes du Socle commun étudiés en français disciplinaire – qui sont à l'origine de notre recherche.

Les apprenants suivis évoluent dans un contexte socio-économique sensiblement identique

Notre objectif était de caractériser le cadre socioéconomique des apprenants suivis à partir d'éléments recueillis dans le questionnaire (situation familiale ; composition familiale ; taille de la fratrie et rang dans la fratrie ; emplois parentaux prémigratoires et post-migratoires ; études parentales) pour montrer que la réussite scolaire dépend de facteurs concomitants au milieu socio-économique.

Nous avons vu *supra* que les études mesurent le niveau socioéconomique à partir d'indicateurs de revenus. Si dans deux familles, les deux parents travaillent, leur statut social s'est dégradé par suite de la migration. Dans le même temps, 6 familles bénéficient d'un accès au travail post-migratoire – notamment pour les familles issues de la communauté rom (mais cette nouvelle situation est très précaire). Dans 9 familles, un seul parent travaille et, dans 9 autres, les parents recherchent un emploi – alors que dans 8 familles le statut administratif des parents (ADA) les empêche de travailler.

Les élèves suivis partagent un contexte socio-économique fragile, voire précaire. Si certains élèves en situation très précaire réussissent scolairement, d'autres, un peu plus favorisés, ne

réussissent pas au collège. Le contexte socio-économique n'est pas, en soi, un obstacle à la réussite scolaire.

La composition familiale et la taille de la fratrie distinguent les élèves suivis mais ces éléments n'apparaissent pas comme des facteurs freinant, en soi, la réussite scolaire

Nous avons émis l'hypothèse que l'importance de la fratrie pouvait être un frein à la réussite scolaire – reprenant ainsi les traits saillants des études sur le sujet (Terrail, 1992 ; Deslandes, 2004 ; Vanhee *et al.*, 2013 ; Caille *et al.*, 2016) : l'importance de la fratrie ne permet pas aux parents d'avoir assez de temps pour s'occuper des affaires scolaires, le rang dans la fratrie n'est pas propice à la dynamique scolaire au sein de la famille ou les ainés d'une famille nombreuse peuvent servir de relais parental, voire institutionnel, pour aider leurs cadets. Il est communément observé que les enfants qui vivent dans des familles nombreuses sont investis d'autres missions, soit intra-familiales, soit d'aide à la vie économique de la famille (garde des jeunes enfants ; tâches ménagères ; aide au ramassage de *la ferraille* …), qui pèsent cognitivement sur eux et qui leur laissent moins de temps et de disponibilité pour apprendre. Le statut de l'apprentissage s'accole à ces tâches familiales et peut entrer en conflit avec elles. Ces enfants vivent aussi dans des conditions matérielles moins propices au travail scolaire puisque partageant les espaces de vie et ayant plus de mal à s'isoler pour étudier. Ces conditions matérielles ont un impact sur leur disponibilité et sur leur travail scolaire, donc sur leur réussite à l'école.

La composition familiale de notre corpus est très hétérogène. Bien que les familles soient majoritairement composées de deux parents (87,9%), le foyer est constitué de trois à onze personnes. La fratrie des apprenants suivis est également variable : de zéro pairs (AP15 et AP29) à 11 frères et sœurs (AP14). Les âges des frères et sœurs sont disparates selon les fratries. Les fratries particulièrement nombreuses représentent environ un tiers des fratries : 9 apprenants appartiennent à une fratrie de plus de 4 enfants (dont six sont roms). La corrélation de nos données montre qu'il peut y avoir une dynamique familiale de suivi scolaire car certains apprenants déclarent dans le questionnaire et/ou en entretien demander de l'aide à leurs frères et sœurs ou à un /des membre.s de leur famille mais dans ce cas le capital culturel familial est présent. Les enfants issus de familles au capital culturel fragile voire inexistant ne s'appuie pas sur cette dynamique – hormis AP14 qui fait appel à sa grande sœur expatriée en Grande-Bretagne. Mais pour les parents d'AP14 (ENTR14), comme pour AP31 (ENTR31), l'école qu'ils n'ont pas pu fréquenter est très importante.

Nous avons étudié les résultats scolaires en français disciplinaire ou/et en dispositif UPE2A des apprenants suivis – à partir des bulletins scolaires (BULL), des entretiens (ENTR) et des questionnaires (QUEST) que nous avons croisés – et évoluant dans une famille de plus de cinq membres. Cette cotation est guidée par notre corpus : 11 élèves dans l'EPLE.B AP1, AP2, AP3, AP4, AP6, AP8, AP9, AP11, AP14, AP15, AP19) et 3 élèves dans l'EPLE.A (AP24, AP30, AP40).

Nos données mettent en évidence que la dynamique familiale, la composition familiale ou le rang dans la fratrie ne constituent pas, globalement, des freins à l'apprentissage (Tableau 15). Si AP9, AP14 et AP24 évoquent des conditions de travail personnel difficiles, il apparait que la scolarité antérieure – irrégulière voire inexistante – est principalement le premier facteur de difficulté, notamment pour les trois élèves majoritairement scolarisés en UPE2A. Cette scolarisation antérieure fragile est liée à la culture d'origine des élèves, roms, dont le rapport à l'école est particulier (discontinuité de la fréquentation scolaire, l'imprévisibilité de cette fréquentation, absentéisme récurrent) et qui peut d'ailleurs être surinvestie par l'équipe pédagogique (pour AP14 par exemple). La difficulté se traduit par des moyennes jugées *insuffisantes, fragiles* ou *acceptables* par les enseignants dans les remarques portées sur les bulletins. Dès lors, le climat familial conforte plus ou moins l'adhésion à l'école et le désir d'apprendre qui se mesure également en termes d'efforts et, par voie de conséquence, pour partie par les notes.

Composition familiale 5+		
Scolarisés majoritairement en cours ordinaires		
Apprenants	**Freins**	**Facilitateurs**
AP1	Conditions matérielles précaires	
AP2		Engagement
AP3		
AP6	Manque de travail personnel	
AP9	Conditions matérielles précaires Capital scolaire parental faible Absentéisme	AAD à domicile (association)
AP11	Manque de travail personnel	
AP14	Conditions matérielles précaires Manque de travail personnel « stigmatisation négative »	Engagement Travail personnel Ressources familiales
AP24	Conditions matérielles	Engagement Travail personnel
AP30		
AP40	Manque de travail personnel	
Scolarisés majoritairement en UPE2A		
Apprenants	**Freins**	**Facilitateurs**
AP4	Absence de scolarisation antérieure Capital scolaire parental faible Absentéisme Manque de travail personnel Culture d'origine	
AP8	Scolarisation antérieure irrégulière Absentéisme Culture d'origine	
AP19	Scolarisation antérieure irrégulière Culture d'origine	
AP15	MI Scolarisation antérieure irrégulière	Apprentissage prémigratoire du français

Tableau 15 : Obstacles et facilitateurs à la réussite scolaire repérés (foyers de 5+)

Nous avons ensuite comparé la situation des apprenants vivant dans un foyer de 5 personnes ou moins (tous les apprenants sauf AP24, AP30 et AP40 pour l'EPLE.A ; AP5, AP7, AP10, AP18 et AP20 pour l'EPLE.B). Il apparait que pour les élèves majoritairement scolarisés en classes régulières, la fratrie réduite et le rang dans la fratrie n'est pas un levier à la réussite scolaire (hormis pour AP5 et AP27). Les remarques portées sur les bulletins par les enseignants indiquent que le manque de travail est un facteur probant d'échec scolaire. Ce manque de travail, associé par les équipes à un manque d'intérêt pour l'école, peut, certes, être lié aux conditions matérielles difficiles des élèves (manque d'espace personnel). Dans ce cas, la plus grande disponibilité des parents (par rapport aux foyers cotés 5+) ne compense pas la taille réduite de la fratrie.

La scolarisation antérieure des élèves, le capital scolaire parental et les origines culturelles sont des marqueurs de réussite ou d'échec scolaire

Nos données mettent en évidence (Tableau 16) que l'absentéisme récurrent – qui peut être lié au rôle de médiateur linguistique de l'élève (AP29), à des difficultés d'ordre cognitif (AP22 ; AP38) qui sont occultées par le statut d'allophone ou les modalités pédagogiques de la scolarisation antérieure (AP32) – sont les principaux obstacles à l'apprentissage et à la réussite scolaire. Les apprenants en grande difficulté scolaire ont, pour la plupart, été peu scolarisés avant leur migration ou ont été scolarisés de manière irrégulière ou jamais scolarisés (EANA-NSA). Cependant, un apprenant qui a été antérieurement scolarisé, même en français dans son pays d'origine, peut être en difficulté scolaire à l'écrit et d'autres, comme AP31, réussissent malgré les conditions familiales peu favorables à leur réussite. Ces parcours scolaires antérieurs constituent des indicateurs du décrochage effectif ou potentiel. S'ils ne sont pas pris en compte par les équipes pédagogiques, et si aucune remédiation n'est envisagée, ces signes de décrochage, récurrents, deviennent des obstacles.

	Composition familiale 5/5-		
	Apprenants	**Obstacles**	**Facilitateurs**
EPLE.B	AP5		Engagement
	AP7		
	AP8		
	AP10		
	AP18		
	AP20	Manque d'engagement Alphabet latin	
EPLE.A	AP22	Manque de travail personnel	Engagement Motivation Investissement maternel
	AP23	Attitude	Engagement
	AP25	Manque de travail personnel Attitude	Contact prémigratoire avec le français
	AP27	Métalangue	Contact prémigratoire avec le français Cotation familiale er rang dans la fratrie
	AP29	Absentéisme	Contact prémigratoire avec le français
	AP31	Conditions matérielles précaires Capital scolaire parental faible	Engagement Motivation Travail personnel

	AP32		Engagement Travail personnel
	AP33		Contact prémigratoire avec le français Engagement Travail personnel
	AP35	Manque d'engagement Manque de travail personnel	Contact prémigratoire avec le français
	AP36		Engagement Travail personnel
	AP37		Contact prémigratoire avec le français Scolarité antérieure L1
	AP38	SH	Engagement Motivation Travail personnel
	AP46		

Tableau 16 : obstacles et facilitateurs à la réussite scolaire repérés (foyers de 5/ 5-)

Différence des situations familiales et des conditions de travail, selon le secteur de scolarisation

Nous constatons également une nette différence entre les situations familiales des apprenants selon l'EPLE de scolarisation, même si une grande hétérogénéité est présente (noyau familial avec des familles scindées par la migration ou par l'âge des ainés ; familles dites nucléaires ou monoparentales ; mineur isolé ; apprenants vivant chez un membre de la famille).

Il ressort de notre analyse le fait que, même s'ils partagent des caractéristiques intrafamiliales, socioéconomiques et des caractéristiques linguistiques liées à leur L1, les apprenants suivis ont des parcours scolaires disparates. Leur réussite scolaire dépend de facteurs concomitants divers (parcours scolaire antérieur ; modalités de la scolarisation prémigratoire ; environnement scolaire ; motivation ; investissement de l'école) qui confirment la nécessité de considérer de manière holistique les élèves allophones – ils ne peuvent être réduits à leur d'allophonie – et qui nous amènent à étudier les causes de l'investissement de l'école et l'impact de l'environnement scolaire sur la réussite des élèves allophones et à interroger les effets de l'environnement scolaire et les ressources mobilisées par les acteurs de l'école et les élèves suivis.

III-2. L'affiliation en cours disciplinaire de français des élèves allophones suivis permet un apprentissage mieux maitrisé du FLSco

Notre deuxième question de recherche porte sur quelques pratiques enseignantes en lien avec le FLSco destinés à des élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français et allophones. Nous faisons l'hypothèse que l'affiliation en cours disciplinaire de français des élèves allophones suivis permet un apprentissage mieux maitrisé du FLSco.

Des rapports et la recherche montrent que les acquis scolaires sont différenciés et pèsent pour la suite de la scolarité à l'entrée en sixième (INSEE première, 2017 ; Deauvieau & Terrail, 2020). Si ces travaux portent sur le public scolaire ordinaire, on peut toutefois postuler que les modalités de la scolarisation antérieure à la migration impactent la scolarité des élèves allophones inscrits au collège et leur rapport au savoir – d'autant plus qu'ils ont des compétences inadéquates, développées à travers l'instruction familiale et les expériences de vie (Mendonça Dias, 2014).

Nous l'avons vu dans notre première partie, l'enseignement dédié aux élèves allophones et régi par la Circulaire 2012-141 du 2-10-2012 envisage le français comme une langue de scolarisation. Nous avons constaté à la lecture des documents institutionnels que l'institution scolaire utilise conjointement, sans réelle distinction terminologique, les sigles *FLS*, *FLES*, *FLSco* ou *FLScol* et le syntagme nominal *langue de scolarisation*[162]. Pour notre part, nous reprenons la caractérisation du FLSco de Le Ferrec (2012) selon laquelle c'est un idiolecte circonscrit à l'école, à la fois *objet* et *langue* d'enseignement, utilisé pour transmettre des savoirs disciplinaires ou linguistiques. Nous nous situons également dans la lignée de Corny (2009, en ligne) qui attribue à la langue un rôle triple de communication (langue-outil), de vecteur d'apprentissage (langue-moyen) et d'objet d'enseignement (langue-objet).

Nous voulons étudier les effets des démarches didactiques sur l'apprentissage du FLSco pour les élèves allophones suivis, partant du postulat que le cours disciplinaire de français fait appel à une connaissance fine de la langue française. Les programmes du Socle considèrent qu'une bonne compréhension de la langue – envisagée comme système – favorise le développement des compétences littéraciques (Eduscol, Cycle des approfondissements, de la Cinquième à la Troisième) et préconisent « une activité réflexive sur la langue » pour une meilleure maîtrise et une compréhension plus fine des textes. Dès lors, quelles démarches

[162] Pour les catégorisations du français, nous renvoyons à notre Partie I.

didactiques les enseignants de français disciplinaire adoptent-ils pour développer l'apprentissage du FLSco en cours ordinaires ? Les enseignants de français disciplinaire et les professeurs référents en UPE2A adoptent-ils les mêmes pratiques ? Notre questionnement portera aussi sur les effets des démarches des enseignants. Nous nous demanderons dans quelle mesure les démarches enseignantes permettent d'accéder à un savoir conscientisé des compétences métalinguistiques (maniement des signes graphiques et des codes orthographique et syntaxique) et méta-discursives (structuration des discours et organisation construite des énoncés) ? Est référée à ce questionnement l'hypothèse selon laquelle l'affiliation au cours de français disciplinaire permet un apprentissage davantage maîtrisé du FLSco – conformément aux compétences visées par le Socle (MEN-Eduscol, 2015) et dans un cadre spatio-temporel restreint par l'injonction institutionnel d'« inclure » le plus vite possible les allophones dans les cours réguliers – mais aussi parce que nos données écrites recueillies en UPE2A mettent en évidence un traitement de la langue éloigné des aspects qui constituent la discipline du français.

Nos données ne permettent pas une observation des pratiques de manière longitudinale, notre recherche n'étant pas construite sur le recueil filmé de pratiques en train de se réaliser dans un cadre saptio-temporel et/ou dans un temps long. Nos indicateurs peuvent paraître plus fragiles que s'il s'agissait d'une observation de processus et de leurs effets. Néanmoins, les résultats des évaluations recueillies (TRAV) articulés aux bulletins scolaires (BULL)[163] – sans nous interdire les propos des apprenants (ENTR) – devraient pouvoir mettre en lumière les démarches didactiques des enseignants et leurs effets sur le travail engagé par les élèves suivis car le croisement des traces écrites montre comment se met en place la relation à la langue, comment se réalisent les manières de faire des enseignants et l'engagement des élèves dans les tâches.

2.1 Cadre didactique institutionnel : Socle commun et CECRL

Avant d'analyser les démarches didactiques et les stratégies d'apprentissages des apprenants retenus, nous synthétisons les savoirs et les compétences attendues à la fin du cycle 3 en français disciplinaire (Tableau 17) et pour chacun des niveaux du cycle 4 (Tableau 18) ainsi que les notions abordées aux niveaux A1 et A2 du CECRL – qui doit être validé par l'apprenant pour rejoindre une classe ordinaire (Tableau 19).

[163] Cette partie s'adosse sur les Annexes III (BULL ; ENTR ; TRAV).

Au moment du recueil de nos données[164], le programme de français paru au BO spécial n°6 du 28 aout 2008, s'articule en cinq axes : le récit du XIXe siècle (nouvelle réaliste et/ou fantastique ; un roman en lecture intégrale ou en extraits), le genre épistolaire, le lyrisme en poésie (du Moyen Age au XXIe siècle), le genre théâtral (faire rire, émouvoir, faire pleurer), l'étude de l'image. Le programme de français disciplinaire est articulé au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, déclinent et précisent les objectifs définis par ce dernier. La discipline du français privilégie les deux premiers des cinq domaines (les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine).

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture est paru dans le *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015[165].

Cycle 3 - CONSOLIDATION – niveau 6e				
Thèmes- objets d'étude	Oral	Lecture	Écriture	Langue
Le monstre, aux limites de l'humain ; Récits d'aventures ; Récits de création ; création poétique ; Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques	Présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue ; Interagir de façon efficace et maitrisée dans un débat avec ses pairs ; Affiner sa pensée	Lecture orale et silencieuse, fluide – fluence attendue : 130.	Automatismes des gestes : écriture rapide et efficace	Étude de la langue explicite et réflexive

Tableau 17 : Articulation du programme de français disciplinaire – Cycle 3

[164]Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Il est complété par le BO du 26 juillet 2018 qui précise les ajustements apportés aux programmes scolaires de français à la rentrée 2018, afin de prendre en compte les résultats obtenus par la France lors des grandes enquêtes internationales en matière éducative et de renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui.
Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

Le Bulletin officiel du 26 juillet 2018 précise les ajustements apportés aux programmes scolaires de français, mathématiques et enseignement moral et civique à la rentrée 2018, afin de prendre en compte les résultats obtenus par la France lors des grandes enquêtes internationales en matière éducative et de renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui.
En 2020, le programme du cycle 4 est paru, avec notamment celui de français. Les programmes exposent désormais les compétences à travailler et non plus des objets d'études.

[165] Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015).

Le cycle 3 constitue l'aboutissement des apprentissages débutés au primaire pendant le cycle *de consolidation.* Les contenus en français disciplinaire sont articulés en quatre grandes compétences (oral, lecture, écriture, langue) appréhendées autour de quatre thématiques achroniques : *Le monstre, aux limites de l'humain ; Récits d'aventures ; Récits de création ; création poétique ; Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques.* A l'intérieur du cycle de consolidation, le cours moyen (CM1 et CM2) assoit les compétences métalinguistiques (graphie, syntaxe, orthographe) et l'année de sixième amorce les compétences méta-discursives (discours, langue, culture littéraire) développées au cours du cycle suivant.

Au cycle 4, dit *d'approfondissements*, les attendus en graphie disparaissent au profit de compétences en production écrite (écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue). La lecture-déchiffrage n'est plus travaillée car elle doit être acquise à la fin du cycle 3 (qui correspond pourtant au niveau attendu pour les EANA-NSA en fin de collège[166]). L'oral est travaillé (comprendre et s'exprimer à l'oral ; lire). La langue est toujours étudiée sous forme explicite et comme système (compétences linguistiques synthétiques). Les compétences méta-discursives travaillées en français s'enrichissent de l'analyse de l'image fixe et mobile et de ses codes. La culture littéraire constitue un nouvel item (acquérir des éléments de culture littéraire et artistique pour enrichir son expression personnelle). Le travail en français, dans ses différentes composantes, est organisé à partir de quatre grandes entrées : *Se chercher, se construire ; Vivre en société, participer à la société ; Regarder le monde, inventer des mondes ; Agir sur le monde.*

Cycle 4- APPROFONDISSEMENTS – niveaux 5e/ 4e / 3e				
Thèmes	Oral	Écriture	Langue	Culture littéraire et artistique
Se chercher, se construire ; Vivre en société, participer à la société ; Regarder le monde, inventer des mondes ; Agir sur le monde	Développement des compétences langagières orales en réception et en production	Développement des compétences langagières écrites en réception et en production	Approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue	Constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures de langue française et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles

Tableau 18 : Articulations du programme de français disciplinaire – Cycle 4

[166] Nous renvoyons à la Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

En comparaison, nous rappelons ci-après (Tableaux 19 & 20) les notions abordées aux niveaux A1 et A2 du CECRL[167] qui doit être validé par l'apprenant pour rejoindre une classe ordinaire. L'enseignement du FLS vise l'acquisition connaissances communicationnelles alors que les objectifs du cycle 4 constituent la maîtrise approfondie de la langue et de l'implicite[168]. Le niveau B1 est communément validé en lycée général car il constitue l'équivalent des notions (linguistiques, métalinguistiques et méthodologiques) et connaissances culturelles nécessaires à l'obtention du DNB en fin de troisième.

A1 – référentiel CECRL					
Phonologie	Écoute/ oral / dialoguer	Lecture	Écriture	Langue	Culture
La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner. Peut poser des questions personnelles, et répondre au même type de questions. Peut se décrire, décrire ce qu'il fait, ainsi que son lieu d'habitation.	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. Peut suivre des indications brèves et simples. Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple,	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées ; Peut écrire une carte postale simple et brève. Notes, messages et formulaires ; Peut écrire chiffres et dates, renseignements personnels sur l'identité et l'adresse	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé Peut copier de courtes expressions. Peut épeler son adresse, sa nationalité	Peut identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves français du même âge.

Tableau 19 : Compétences validées par le niveau A1 du CECRL

[167] Les descripteurs du CECRL sont produits en Annexes II.

[168] C'est l'objectif du niveau B1 du CECRL qui constitue le niveau de l'utilisateur indépendant et qui équivaut aux compétences maitrisées par un élève ordinaire au lycée.

A2 – référentiel CECRL					
Phonologie	Oral/dialoguer	Lecture	Écriture	Langue	Culture
La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter	Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate. Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message bref, simple et clair. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent y compris un vocabulaire internationalement partagé. Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé court sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples comme « et », « mais », « parce que » Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, (gens, lieux, travail, études) avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève d'un évènement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une biographie imaginaire et des poèmes courts.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires (confusion des temps et l'oubli de l'accord.) Cependant le sens général reste clair Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral	Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire des personnages réels ou imaginaires, raconter

Tableau 20 : Compétences validées par le niveau A2 du CECRL

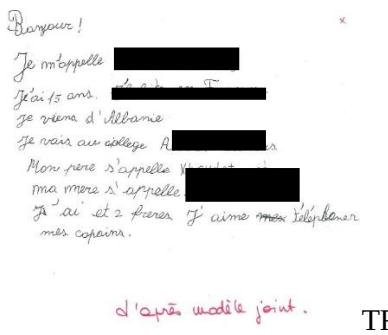
2.2 Démarches didactiques du professeur de FLS

Notre question de recherche porte sur quelques pratiques enseignantes en lien avec le FLSco. Nous cherchons à mettre en évidence les effets de l'affiliation en cours disciplinaire de français sur les modalités de l'apprentissage du français normé, plus particulièrement à l'écrit. De ce fait, nous excluons de cette analyse les apprenants qui ne sont pas affiliés en cours de français ordinaire (AP4, AP8, AP13, AP15, AP19, AP20) – qui sont aussi les élèves majoritairement scolarisés en UPE2A. Il nous semble toutefois important d'étudier brièvement les aspects de la langue mobilisés par l'enseignant en cours de FLS pour comparer les démarches didactiques liées au FLSco en français disciplinaire.

Le professeur L intervient en UPE2A. Les données recueillies tendent à montrer que l'enseignant rencontre plusieurs difficultés : évaluer les besoins, construire des évaluations liées aux objectifs à l'usage communicationnel, amener les élèves à mobiliser le métalangage – notamment sur l'aspect grammatical – et produire un alignement pédagogique cohérent et curriculaire. Bien que le professeur L soit celui qui nous ait transmis le plus de données (216

travaux pour 10 élèves)[169], nos remarques restent circonscrites aux données recueillies qui ne sont peut-être pas exhaustives.

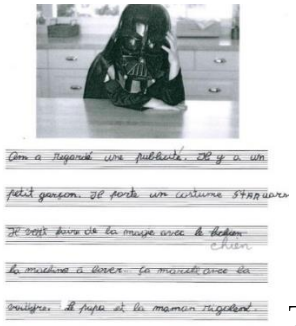
Certains travaux constituent **une copie** de la synthèse réalisée par l'enseignant, ce que signale le commentaire *d'après modèle joint* qui y est porté et qui nous est destiné. Le texte est identique pour TRAV15.2, TRAV19.16 et TRAV13.12, de même pour TRAV13.2 et TRAV19.13.



TRAV13.2

TRAV8.2

TRAV19.13



TRAV13.12

À la question Est-ce que tu te souviens de ce que tu devais faire pour ce travail-là ? (ENTR8.JPZ-67), AP8 répond : *ah j'ai copié sur la tableau {sic} madame •• madame la comme ça elle a découpé et elle a collé à livre moi madame {sic}(*ENTR8.AP8-72).

L'exercice de copie est sans doute nécessaire dans l'apprentissage d'une L2 et elle est fréquemment utilisée dans l'apprentissage orthographique en primaire. Cependant, elle constitue une activité cognitive de niveau faible et peu de travaux ont démontré l'efficience du procédé de copie comme processus de mémorisation de l'orthographe ou du sens (Lavoie & Marin, 2014). Les élèves peuvent copier de manière mécanique, sans accéder au sens ni mémoriser sans un travail parallèle sur les inférences. L'activité de copie doit être suivie par une activité qui réinvestit les éléments copiés (rétroactions) ou complétée par une phase réflexive.

[169] Nous renvoyons à notre Partie II 1- Méthodologie – 1.5-Données plurielles pour le détail du recueil.

L'alignement pédagogique produit par le professeur L n'est pas toujours aisé à repérer. La synthèse des activités d'évaluation recueillies pour AP13 par exemple (Tableau 21) montre la succession des activités d'évaluations sur l'année scolaire. On ignore toutefois si toutes les activités nous ont été transmises et s'il s'agit d'évaluations prédictives, formatives ou sommatives. Cette synthèse ne permet pas de repérer l'« alignement cognitif » (Biggs, 1996) ou « pédagogique » à proprement parler car nos données n'éclairent pas les objectifs d'apprentissage cohérents avec les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation. Cependant, elle apporte des éléments sur la progression annuelle des objectifs et les difficultés rencontrées par AP13.

TRAV	**Activités d'évaluation**	**Compétences évaluées**	**Difficultés rencontrées**
1	Expression : carte d'identité	-se présenter	?
2	Expression : se présenter	-recopier sans erreurs	?
3	Traduire les jours de la semaine dans sa L1	Comparer la L1 avec le FLS ?	
4	Copie : les jours de la semaine	- copie du lexique	
5	Emploi du temps	lexique	
6	Dictée	Ecrire les mots du TRAV5	Orthographe
7	Expression : écrire 1 à 5 en lettres	-écrire 1 à 5 en lettres -écrire l'heure analogique	?
8	:Ecrire les chiffres et nombres	-écrire en lettres (1 à 10)	
9	Texte à trous	?	?
10	Dictée	les jours de la semaine expressions courantes	-orthographe lexicale
11	Expression : écrire avec avoir et être au sujet du Duc de Lorraine	-utiliser être et avoir -faire des phrases	*Copie du modèle ?*
12	Expression	-résumer -faire des phrases	*Copie du modèle ?*
13	Décrire Saint-Nicolas	Décrire	*Copie du modèle ?*
14	Décrire sa maison	Décrire	
15	Évaluation de grammaire	-différencier une phrase affirmative et négative et la transposer	phrase affirmative vs négative
16A/16B	Répondre à des questions à partir d'une phrase complexe	-répondre à des questions -construire des phrases	-ponctuation -orthographe lexicale
17A/17B	Une question - une information	- retrouver une information -construire une phrase réponse	
18	Dictée Piaf	Écrire des phrases Écrire correctement des SN	Orthographe accords dans le SN

19	Expression « plus tard »	Faire des phrases au futur	
20	Expression *Spider man*	Résumer	Orthographe
21	BD *Boule et Bill*	Retrouver la chronologie d'une histoire en images	
22	BD *Schtroumpf*	Retrouver la chronologie d'une histoire en images	
23	Expression *Le lion et le petit chien*	Retrouver l'ordre de l'histoire et recopier les phrases dans le bon ordre	*Incomplet*
24	Production écrite : remplir un formulaire Écrire un message de 40 mots	Écrire un message de 40 mots	Écrire un message de 40 mots Syntaxe et orthographe du SN et SV
25	Écrire une carte postale selon des consignes (60 à 80 mots)	Développer un récit	Écrire un message de 40 mots Syntaxe et orthographe du SN et SV
26	QCM de lecture type DELF	Préparer à l'examen	Compréhension

Tableau 21 : Synthèse des travaux pour AP13

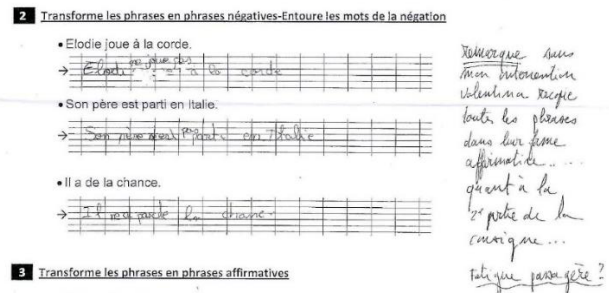
Le TRAV13.16 a pour objectif la production de phrases complexes alors que la dernière activité est constituée d'un QCM type DELF niveau A1 qui nécessite des réponses par mots, éventuellement par syntagmes nominaux. La compétence *résumer* a été travaillée (TRAV13.12 et TRAV13.20) mais la rédaction d'un message de 60 à 80 mots (niveau A1 du CECRL) n'est pas acquise (TRAV13.25). Dès lors, il apparait un décalage de niveau entre les dix premières activités (correspondant au niveau A1.1 du CECRL axé sur la communication et le repérage du temps quotidien) les suivantes qui relèvent de l'aspect formel de la langue. Les compétences travaillées dans les TRAV.13.13 et TRAV13.14 (décrire) ne sont plus réinvesties dans la progression de FLS, alors qu'elles pourraient faire l'objet d'un enrichissement des procédures jusqu'à atteindre la compétence méta-discursive « décrire » attendue au cycle 4 dans le Socle. De plus, il apparait que dans les activités TRAV13.11, TRAV13.12, TRAV13.13, AP13 rédige des phrases correctement construites, maîtrise la ponctuation et ne commet aucune erreur orthographique bien que dans l'exercice TRAV13.10, certes antérieur, les expressions courantes ne soient pas orthographiées selon la norme [*Merkredi ; Salu ; Orevour* (TRAV13.10)] et que, dans l'évaluation sur la phrase, ni la syntaxe ni la notion de phrase verbale ne soient fixées (TRAV13.15, TRAV13.16A / TRAV13.16B). Si dans l'évaluation TRAV13.4, l'orthographe des jours de la semaine est correcte, quand la notion est réinvestie en TRAV13.10, l'orthographe n'est pas non plus fixée. Les données mettent en évidence une discordance qui laisse penser que de nombreux travaux transmis sont un exercice de copie. Cette discordance se retrouve dans les travaux d'AP4 et d'AP8. Quand nous corrélons nos données (travaux et écrits autobiographiques ; travaux, bulletins et entretiens), il apparait une très nette disparité entre les compétences validées (TRAV ; BULL) et leurs capacités observées

dans l'écrit autobiographique (PROJ) ou dans leurs discours (ENTR). Les travaux transmis ne sont pas réalisés individuellement et interrogent sur les modalités d'évaluation du professeur L.

Le professeur L semble rencontrer **des difficultés à engager une démarche didactique efficiente**, notamment pour AP4, EANA-NSA. Dans les bulletins d'AP4, les signes ☹ – qui remplacent une notation chiffrée – sont prépondérants. Le professeur L signale qu'AP4 *ne fait jamais le travail demandé à la maison* (BULL4.T1A) ; *ne fait pas d'efforts* (BULL4.T1B) ; *Refuse de lire = aucun progrès* (BULL4.T1B). AP4, en entretien déclare ne pas vouloir poursuivre les études au-delà du collège car à la question *Tu as envie de continuer ?* (ENTR4.-JPZ78) il répond *non prochain non {sic}* (ENTR4.AP4-79) *le travail madame {sic} la ferraille […] mon cousin madame* (ENTR4.AP4-81-87). Pendant l'entretien (d'une durée de 6.46 minutes), AP4 commente un de ses travaux (TRAV4.4) qui consistait à fabriquer des phrases simples en collant sur une feuille des mots segmentés. Il dit qu'il se souvient de ce travail : *oui de la colle de la ciseau {sic} // je sais pas* (ENTR4.AP4-16) et qu'il a collé les mots *comme ça madame direct* (ENTR4.AP4-18). À la question *Si tu refaisais aujourd'hui ce travail, ce serait mieux ? ce serait pareil ?* (ENTR4.JPZ-21), l'apprenant répond : *oui madame quand tu veux madame* (ENTR4.AP4-22). Nous n'avons pas réussi à faire émerger l'explicitation de la notion de phrase, ni l'explicitation de la procédure mise en place par l'apprenant. L'apprenant n'a pas la capacité de produire des phrases simples explicatives, conformément aux mentions portées sur les bulletins. Les activités pédagogiques produites en classe – que nous n'avons pas observées – n'ont pas permis à AP4 d'acquérir le niveau A1 du CECRL car les notions abordées dans les activités d'évaluation correspondent au niveau A1 du CECRL. La maîtrise pour AP4 du FLSco est extrêmement limitée. Cet écueil est dû aux évaluations non individualisées, au choix des compétences linguistiques travaillées et à la méthodologie déployée (*résumer ; commenter*) qui ne permet pas d'aborder sereinement l'évaluation sommative finale de type DELF que l'on retrouve pour tous les élèves majoritairement scolarisés en UPE2A sauf AP4.

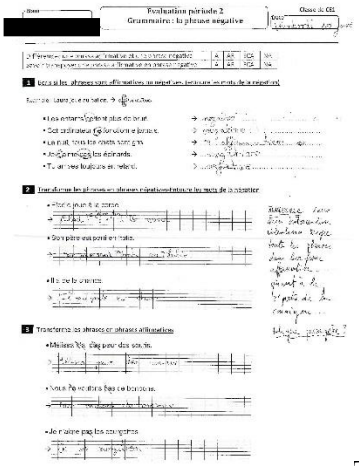
Enfin, il apparait que **les corrections** du professeur L sont **rarement individualisées**. Nous avons tendance à penser que la correction personnalisée aide l'élève à comprendre ses erreurs et à donner du sens à ses apprentissages. L'annotation portée sur le devoir (TRAV13.25) est *Travaille + vite !* constitue la seule remarque destinée à l'élève. Elle ne permet pas à l'élève de comprendre quelle stratégie adopter pour *travaille[r]+vite*. Nous retrouvons ce type d'annotation chez l'enseignant P avec AP5 et AP11 en français disciplinaire. Cela laisse penser que les corrections individualisées se font à l'oral. L'oralisation des

consignes est, sans aucun doute, adaptée au niveau de langue des élèves mais l'absence de trace écrite ne leur permet pas (ni aux aidants) de revenir sur les conseils pour les appliquer. Sur le TRAV7.10, le commentaire qui nous est destiné ***Remarque*** *sans mon intervention •• recopie toutes les phrases dans leur forme affirmative…quant à la 2e partie de la consigne… Fatigue passagère ?* indique que l'activité a été faite en autonomie, sans guidage particulier ni étayage.



TRAV7.10

Le TRAV7.10 portant sur la phrase négative *vs* affirmative est organisé en trois temps. Il s'agit vraisemblablement d'une évaluation sommative. Dans le premier exercice, l'élève doit reconnaitre l'affirmation et la négation (il doit *entourer les mots de la négation)*. Dans le deuxième exercice, l'élève doit *transformer les phrases en phrases négatives.* Dans le dernier exercice, l'élève doit *transformer les phrases en phrases affirmatives*. La *remarque* indique qu'AP7 a besoin de l'*intervention* de l'enseignant pour transformer les phrases L'annotation – implicite – *quant à la 2e partie de la consigne…* met en exergue le fait que l'élève n'a pas *entouré les mots de la négation* alors que la mention *Fatigue passagère ?* invite à penser que l'élève aurait dû avoir la capacité de le faire (BULL7.T1 ; BULL7.T2 ; BULL7.T3), l'évaluation correspondant à un niveau de *Classe de CE1* (TRA7.10).


TRAV7.10

Les données recueillies auprès du professeur L en UPE2A renforcent notre perception d'un décalage entre le cours de FLS et l'enseignement du français disciplinaire. Le FLSco – en

tant qu'objet d'enseignement – d'idiolecte scolaire – est abordé communément au FLS. La démarche engagée par l'enseignant – et perceptible par la corrélation des nombreux travaux transmis, des bulletins et des entretiens – laisse entrevoir des difficultés didactiques : évaluer les BEP des élèves, engager un alignement pédagogique en lien avec les BEP, le cours de FLS et les contraintes institutionnelles du français disciplinaire. Elles nous interpellent d'autant plus que l'enseignant est spécialisé – ce qui soulève, en creux, la question de la continuité pédagogique et, plus largement, de la formation initiale et continue et de ses enjeux. Nous allons à présent aborder les démarches didactiques engagées en français disciplinaire.

2.3 Démarches didactiques des enseignants de français disciplinaire

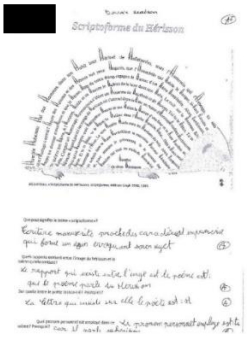
Nous allons à présent étudier les pratiques des enseignants participant à notre recherche à travers l'analyse des travaux (TRAV) que nous croiserons avec les entretiens (ENTR) des apprenants pour étudier les effets de ces démarches sur l'apprentissage. Notre analyse repose sur l'étude des activités, corrections, remédiations et de l'alignement pédagogique – selon la succession des documents écrits transmis – et des éventuelles différenciations mises en œuvre ainsi que des commentaires portés sur les copies (destinés aux élèves ou à nous). Nous attendons que ressortent de l'analyse couplée des données des stratégies d'apprentissage guidées par la démarche enseignante et/ou inversement et une meilleure maîtrise de la langue (syntaxe ; métalangue). Cet objectif est toutefois dépendant des types de travaux transmis et de leur nombre : il parait d'emblée difficile d'évaluer les progrès d'AP5 pour qui nous avons pu recueillir 6 travaux et dont les bulletins (BULL5.T1 ; BULL5.T2 ; BULL5.T3) ne laissent apparaitre aucune remarque ni notation en français disciplinaire malgré sa scolarisation en cours ordinaires.

Nous étudions les démarches par niveau d'affiliation en cours de français disciplinaire, quel que soit l'EPLE de référence, pour pouvoir nous référer aux cadres didactiques du Socle et du CECRL évoqués *supra*. Nous nous demandons si un même enseignant modifie ses pratiques selon le niveau d'affiliation, si les démarches didactiques évoluent selon les niveaux de prise en charge, en lien avec les programmes de français disciplinaire. Les études de cas nous permettront de montrer qu'il existe bien des stratégies adaptatives des de la part des enseignants (pour chaque élève ; par niveau).De plus, nous pourrons comparer les types de démarches didactiques des enseignants de Lettres participant à notre recherche pour en repérer la diversité et leurs effets visibles.

2.3.1 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 6e

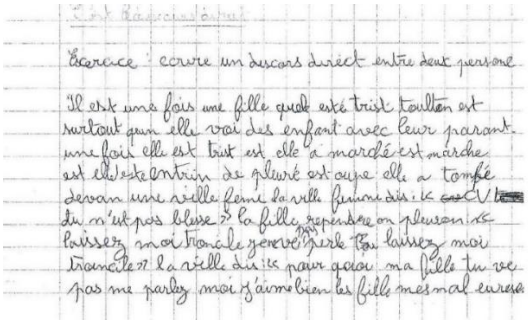
La classe de 6e constitue la dernière étape du cycle de consolidation amorcé en primaire. Il est d'usage pour les enseignants de 6e de tenir compte des évaluations nationales réalisées en CM2[170] pour évaluer les acquis de leurs élèves. AP5 et AP29 sont inscrits en sixième. AP29 est arrivé en France en CM2 et AP5 a été scolarisé en sixième à son arrivée sur le territoire, comme AP27. Tous les trois ont suivi des cours de français (FLS ou FLE) avant leur arrivée (ENTR5.AP5.42 ; ENTR29.JPZ89-AP29.110 ; ENTR27. JPZ97- JPZ106).

Le professeur P **ne différencie pas sa pratique didactique**. AP5 a des devoirs et des consignes identiques à ceux du groupe mais n'est pas évalué en français. Il n'apparait ni moyenne chiffrée, ni appréciation sur les bulletins scolaires en français, bien que le professeur évalue le *Devoir maison*[171] intitulé *Scriptoforme du Hérisson* (TRAV5.6) par la note de *A+*.



TRAV5.6

Le premier travail recueilli est un exercice d'écriture. L'élève doit rédiger un dialogue entre deux personnes. AP5 a écrit un texte narratif qui s'apparente au conte et commençant par *Il est une fois {sic}* (TRAV5.1). En entretien, l'élève nous explique qu'*il fallait écrire un conte qui possède un dialogue entre deux personnes ou plus (*ENTR5.AP5-14). La notion de paroles rapportées est comprise et la consigne est perçue.


Exercice : ecrire un discors direct entre deux persone
Il est une fois une fille quel esté trist toulten est
surtout quen elle voi des enfant avec leur parant.
une fois elle est trist est elle a marché est marche
est elle esté entrin de pleuré est oupe elle a tombé
devan une ville feme la ville femme dis : « [redacted]
tu n'est pas blesse » la fille repondre on pleuron : «
laissez moi troncile je ne veux pas parle Tu laissez moi
troncile » la ville dis : « pour quoi ma fille tu ve
pas me parlez moi j'aime bien les fille mes mal eureuse
TRAV5.1

[170] Désormais réalisées en début de 6e, les évaluations en français porte sur la compréhension de l'oral et de l'écrit, l'étude de la langue et la fluence en lecture à voix haute (https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-de-sixieme-8213)

[171] La précision du type de devoir portée sur la copie du travail nous est destinée.

AP5 explicite sa démarche :

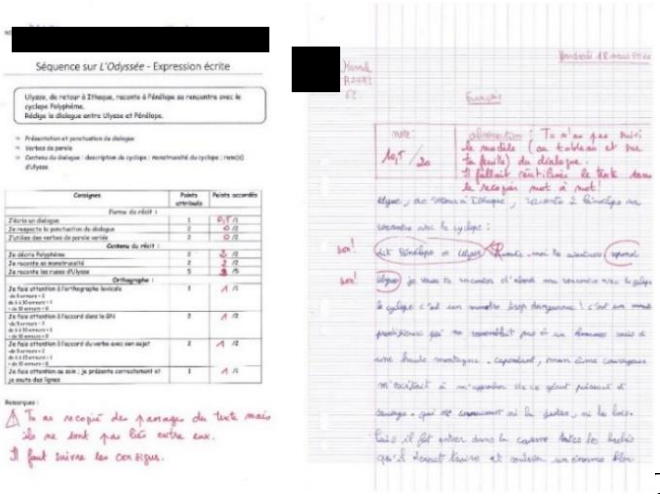
AP5.18	et bin quand: y avait j'avais pas trop de temps bin j'ai pensé à une histoire qui: en fait euh je réfléchis après quand j'ai écouté les autres qui ++[z]étaient en train de parler dire leur(s) histoire(s)/ là euh je commençais que- je commençais à comprendre que les autres ils ont fait une histoire de: par exemple d'imagination (oui) mais moi je voulais faire une histoire euh qui peut être réelle / alors euh j'ai réfléchi de- un- j'ai: / j'ai essayé de penser dans quelque chose {sic} qui peut être réel et an- un dialogue entre deux personnes
JPZ19	et pourquoi toi tu voulais faire quelque chose de réel alors que tu m'as dit qu'il s'agissait d'un conte mais qu'est-ce qui fait que toi tu t'es dit que c'était mieux de faire quelque chose de réel
AP5.20	bin parce que j'avais l'impression que je suis: j'étais un peu plus grande pour faire un conte: de: de petit(s) {sic} j'avais-j'avais l'impression que: que le conte il peut être un conte vérité explique la réalité et la vie bin: là euh / là j'ai: dit enfin je me suis dit qu'il faut faire un- un:: un conte réel mieux que- mieux que d'écrire un conte: imaginaire (ok) et celui-là je l'ai écrit quand: j'ai écouté les autres contes de mes amis bin mes camarades de classe et: je me suis- je me rappelle une fois j'ai vu une fois euh quand j'étais au parc avec ma mamie ** tombé(e) et ses parents et là ça m'est venu l'idée {sic} d'écrire ce conte enfin la fille qui a tombé: {sic} parce qu'elle a couru, elle avait des problèmes (ENTR5)

Cependant, il apparait qu'AP5 n'a pas réussi à mobiliser ses savoirs et n'a pas compris la notion attendue du conte [*euh je réfléchis après quand j'ai écouté les autres qui ++[z]étaient en train de parler dire leur(s) histoire(s)/ là euh je commençais que- je commençais à comprendre que les autres ils ont fait une histoire de: par exemple d'imagination (*ENTR5.AP5-18)]. L'élève évoque la notion oxymorique de *conte réel* (ENTR5.AP5-18) qu'il nomme aussi *conte vérité* [*j'avais l'impression que: que le conte il peut être un conte vérité explique la réalité et la vie bin: là euh / là j'ai: dit enfin je me suis dit qu'il faut faire un- un:: un conte réel mieux que- mieux que d'écrire un conte: iimaginaire* (ENTR5.AP5-20)], une histoire susceptible d'être vraie, qui utilise les ressorts du récit ancré dans la réalité du quotidien et qui est aussi formateur – conformément à la notion du conte abordée en sixième [*un conte vérité explique la réalité et la vie* (ENTR5.AP5-20)]. Les données montre qu'un temps a été donné pour aborder le projet d'écriture [*quand j'ai écouté les autres qui ++[z]étaient en train de parler dire leur(s) histoire(s) ; je commençais à comprendre que les autres ils ont fait une histoire de: par exemple d'iimagination* (ENTR5.AP5-18) ; *quand: j'ai écouté les autres contes de mes amis bin mes camarades de classe* (ENTR5.AP5-20)] que l'apprenant n'a pas exploité selon les attendus de la tâche : *mais mmoi je voulais faire une histoire euh qui peut être rréelle / alors euh j'ai réfléchi de- un- j'ai: / j'ai essayé de penser dans quelque chose {sic} qui peut être rréel*. AP5 envisage la forme du récit et celle du dialogue de la même manière : *j'ai essayé de penser dans quelque chose {sic} qui peut être rréel et an- un dialogue entre deux personnes.* (ENTR5.AP5-18). Ces

confusions ne sont pas indiquées sur la copie (TRAV5.1 ; TRAV5.2) et nous ignorons si une remédiation par le professeur a été proposée. AP5 est conscient de son apprentissage mais n'a pas compris le processus imposé par la tâche à réaliser [*je me suis dit qu'il faut faire un- un:: un conte réel mieux que- mieux que d'écrire un conte: imaginaire* (ENTR5.20)].L'absence d'annotations sur la copie transmise ne nous permet pas d'étudier la démarche du professeur pour remédier aux difficultés rencontrées par AP5 pour comprendre les attendus formels du travail demandé.

Le professeur B propose des grilles d'évaluation, des étayages, des annotations nombreuses et la possibilité de refaire le travail.

Nous comparons le travail d'AP5 avec une production d'AP29 et d'AP27, scolarisés en sixième dans l'EPLE.A, qui porte également sur la rédaction d'un dialogue imaginaire. La consigne est *Rédige un dialogue entre Ulysse et Pénélope* (TRAV29.13A- TRAV29.13-C). Il s'agit d'une transposition au discours indirect de l'hypotexte *L'Odyssée* : *Ulysse, de retour à Ithaque, raconte à Pénélope sa rencontre avec le cyclope Polyphème* (TRAV29.13A). **La grille d'évaluation**[172] fournie par l'enseignant – qui sert d'étayage pour les élèves – permet de comprendre les objectifs du devoir. Il s'agit de réexploiter sa lecture du passage de *L'Odyssée*, (*Je décri Polyphème ; Je raconte sa monstruosité ; Je raconte les ruses d'Ulysse*) en mobilisant ses savoirs sur le dialogue (*J'écris un dialogue ; Je respecte la ponctuation du dialogue ; J'utilise des verbes de paroles variés*). On voit ici la forte prédominance de la langue objet. L'exercice est complexe. Le travail est corrigé, évalué et annoté :


Séquence sur L'Odyssée - Expression écrite

Ulysse, de retour à Ithaque, raconte à Pénélope sa rencontre avec le cyclope Polyphème.
Rédige le dialogue entre Ulysse et Pénélope.

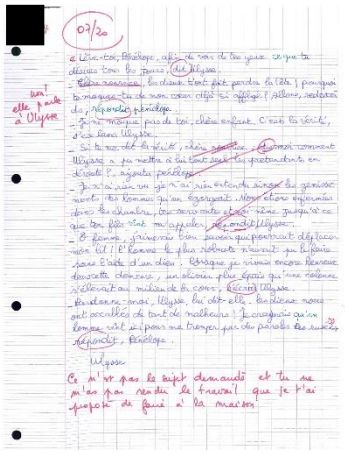
- Présentation et ponctuation du dialogue
- Verbes de parole
- Contenu du dialogue : description du cyclope ; monstruosité du cyclope ; ruse(s) d'Ulysse

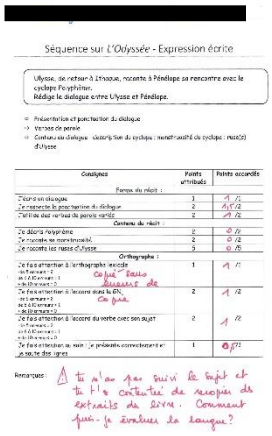
Consignes	Points attribués	Points accordés
Forme du récit :		
J'écris un dialogue	1	/1
Je respecte la ponctuation du dialogue	3	/3
J'utilise des verbes de parole variés	3	/3
Contenu du récit :		
Je décris Polyphème	3	/3
Je raconte sa monstruosité	2	/2
Je raconte les ruses d'Ulysse	5	/5
Orthographe :		
Je fais attention à l'orthographe lexicale (a/à/ont/on + il a/il/Ulysse/il + de/d'/Ulysse/il)	1	/1
Je fais attention à l'accord dans le GN (a/à/ont/on + il a/il/Ulysse/il + de/d'/Ulysse/il)	1	/1
Je fais attention à l'accord du verbe avec son sujet (a/à/ont/on + il a/il/Ulysse/il + de/d'/Ulysse/il)	1	/1
Je fais attention au a/on : je présente correctement et je souris des lignes	1	/1

Remarques :
Tu as accepté des passages de texte mais ils ne sont pas liés entre eux.
Il faut suivre les consignes.

TRAV29.13A

[172] C'est une sorte de *checklist* qui synthétise l'usage de la langue, l'aspect formel et les procédés littéraires attendus.





Séquence sur *L'Odyssée* - Expression écrite

Ulysse, de retour à Ithaque, raconte à Pénélope sa rencontre avec le cyclope Polyphème.
Rédige le dialogue entre Ulysse et Pénélope.

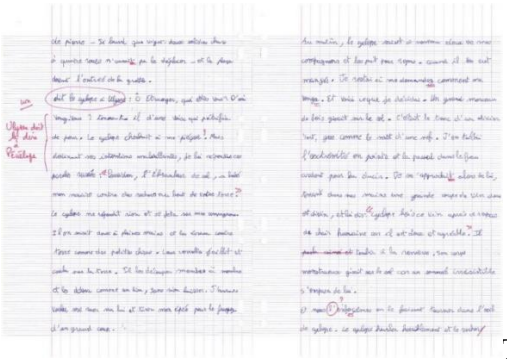
- Présentation et ponctuation du dialogue
- Variété de paroles
- Contenu du dialogue : caractérisation du cyclope ; monstruosité du cyclope ; ruse(s) d'Ulysse

Consignes	Points attribués	Points accordés
Forme du récit :		
J'écris un dialogue.	1	1 /1
Je respecte la ponctuation du dialogue.	2	1,5 /2
J'utilise des variétés de paroles rapportées.	2	1 /2
Contenu du récit :		
Je décris Polyphème.	2	0 /2
Je raconte ses monstruosités.	2	0 /2
Je raconte les ruses d'Ulysse.	3	0 /3
Orthographe :		
Je fais attention à l'orthographe lexicale (ex 1 erreur : 1 ; ex 2 à 3 erreurs : 2 ; ex 4 à 5 erreurs : 3 ; + de 5 erreurs : 4)	1	1 /1
Je fais attention à l'accord avec les GN (ex 1 erreur : 1 ; ex 2 à 3 erreurs : 2 ; + de 3 erreurs : 3)	2	1 /2
Je fais attention à l'accord du verbe avec son sujet (ex 1 erreur : 1 ; ex 2 à 3 erreurs : 2 ; + de 3 erreurs : 3)	2	1 /2
Je fais attention au « mais » : je m'exprime correctement et je vis de bons signes.	1	0 /1
Total	**/20**	**/11**

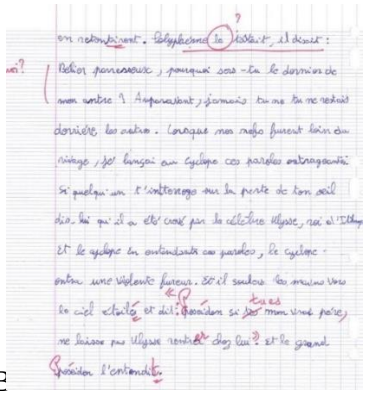
Remarques : ⚠ tu n'as pas suivi le sujet et tu t'es contentée de recopier des extraits du livre. Comment puis-je évaluer la langue ?

TRAV27.13

Les remarques, nombreuses, explicitent la notation [*Il fallait réutiliser le texte sans le recopier mot à mot !; Tu n'as pas suivi le modèle (au tableau et sur ta feuille) du dialogue*.(TRAV29.13A) *; Tu n'as pas suivi le sujet et tu t'es contentée de recopier les extraits du livre. Comment puis-je évaluer la langue ?* (TRAV27.13)] et les améliorations à produire [*Il faut suivre les consignes* (TRAV29.13A)]. Les annotations du professeur B permettent de comprendre qu'un **double étayage** a été fourni à AP29 pour réaliser la tâche imposée : un modèle de dialogue type a été inscrit au tableau – et sans doute explicité – ainsi que la grille d'évaluation.

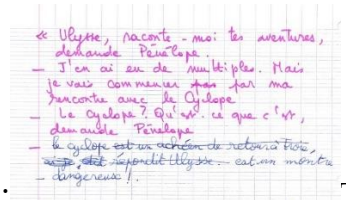


TRAV29.13E



TRAV29.13C

Un étayage supplémentaire a été donné à AP27 qui a eu la possibilité de refaire le travail à la maison. La réussite de l'élève est plus importante que la notation obtenue. Le professeur a fourni un canevas d'amorce de dialogue comme étalonnage (TRAV27.13B) qui constitue le TRAV27.14.

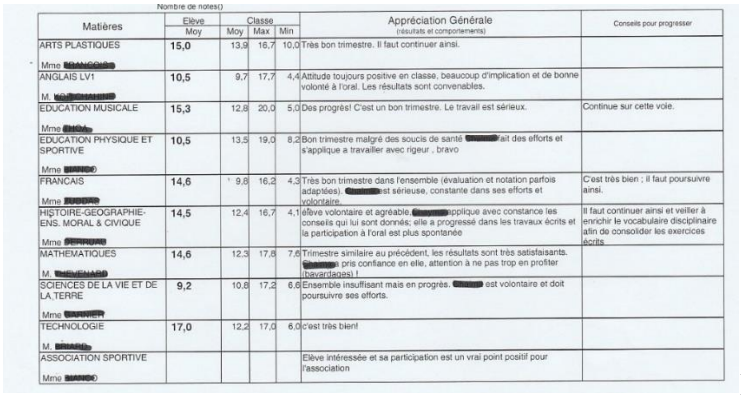


: TRAV27.13B

Le professeur B propose régulièrement à AP27 de **refaire des devoirs « hors cours »** (TRAV27.10A) et de recommencer les activités après remédiation, les consignes étant une source importante de difficulté pour AP27 (TRAV27.1 ; TRAV27.3 ; TRAV27.4 ; TRAV27.10A ; TRAV27.13A). Les activités d'évaluations qui sont refaites (TRAV27.6 ; TRAV27.14 ; TRAV27.15) permettent à l'élève de progresser. AP27 dit également tenir compte des conseils prodigués dans les remarques (ENTR27.JPZ54-ENTR27.AP27.57)

JPZ54	et est-ce que tu as suivi alors son conseil pour apprendre le passé simple?
AP27.55	euh après le contrôle (ouais) oui pour le deuxième oui j'ai fait ça
JPZ56	$ -trôle et donc le premier tu avais eu: 6 sur 20 et le deuxième: est-ce que tu t'en souviens?
AP27.57	20 sur 20 (ENTR27)

Les remarques des professeurs portées sur le bulletin du deuxième trimestre confirment cette progression :



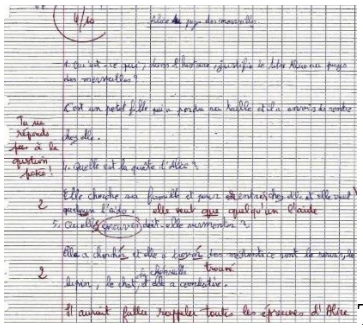
Nombre de notes()

Matières	Eleve Moy	Classe Moy	Classe Max	Classe Min	Appréciation Générale (résultats et comportements)	Conseils pour progresser
ARTS PLASTIQUES Mme [redacted]	15,0	13,9	16,7	10,0	Très bon trimestre. Il faut continuer ainsi.	
ANGLAIS LV1 M. [redacted]	10,5	9,7	17,7	4,4	Attitude toujours positive en classe, beaucoup d'implication et de bonne volonté à l'oral. Les résultats sont convenables.	
EDUCATION MUSICALE Mme [redacted]	15,3	12,8	20,0	5,0	Des progrès! C'est un bon trimestre. Le travail est sérieux.	Continue sur cette voie.
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE Mme [redacted]	10,5	13,5	19,0	8,2	Bon trimestre malgré des soucis de santé [redacted] fait des efforts et s'applique a travailler avec rigeur , bravo	
FRANCAIS Mme [redacted]	14,6	9,8	16,2	4,3	Très bon trimestre dans l'ensemble (évaluation et notation parfois adaptées). [redacted] est sérieuse, constante dans ses efforts et volontaire.	C'est très bien ; il faut poursuivre ainsi.
HISTOIRE-GEOGRAPHIE-ENS. MORAL & CIVIQUE Mme [redacted]	14,5	12,4	16,7	4,1	élève volontaire et agréable, [redacted] applique avec constance les conseils qui lui sont donnés; elle a progressé dans les travaux écrits et la participation à l'oral est plus spontanée	Il faut continuer ainsi et veiller à enrichir le vocabulaire disciplinaire afin de consolider les exercices écrits
MATHEMATIQUES M. [redacted]	14,6	12,3	17,8	7,6	Trimestre similaire au précédent, les résultats sont très satisfaisants. [redacted] a pris confiance en elle, attention à ne pas trop en profiter (bavardages) !	
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE Mme [redacted]	9,2	10,8	17,2	6,6	Ensemble insuffisant mais en progrès. [redacted] est volontaire et doit poursuivre ses efforts.	
TECHNOLOGIE M. [redacted]	17,0	12,2	17,0	6,0	c'est très bien!	
ASSOCIATION SPORTIVE Mme [redacted]					Elève intéressée et sa participation est un vrai point positif pour l'association	

BULL27.T2

Il ressort de nos données que le **professeur B annote les copies** d'AP27 et d'AP29 de règles grammaticales ou de conseils de méthodologie pour que l'apprenant puisse acquérir au plus vite les compétences du Socle.

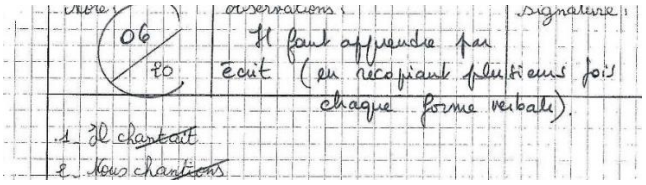
TRAV29.6



TRAV29.5A

En entretien, AP29 commente quelques-unes de ces annotations. Il dit les comprendre et les appliquer : *en fait en tout premier d'apprendre et :::après l'écrire par cœur* (ENTR29.AP29-

65) ; *bin je vais réviser en euh : réviser après l'écrire par cœur* (ENTR29.AP29-75). L'aide apportée par le professeur B à AP27 prend plusieurs formes : conseils portés sur la copie corrigée (TRAV27.5), corrections multiples (TRAV27.8), canevas à suivre (TRAV27.13B), possibilité de refaire les devoirs à la maison sans limite de temps (TRAV27.14).



TRAV27.5

L'aide apportée « en cours » et « hors cours » est vectrice de progrès et la métalangue est mieux exploitée pour les exercices d'expression écrite si bien qu'AP27 et AP29 gagnent en autonomie dès le deuxième trimestre (BULL27.T2 ; BULL29.T2).

Nos données laissent entrevoir deux démarches didactiques. Le professeur P ne propose pas de différenciation, sans doute pour ne pas stigmatiser AP5n ne pas l'isoler et pour profiter de l'effet groupe. Les interactions avec ses pairs sont sans doute important pour l'enseignant (ENTR5). De plus, il n'annote pas les copies et ne nous a pas fourni les travaux corrigés, ne note pas l'élève – aucune moyenne en français n'apparait sur les bulletins des trois trimestres. Comme le professeur P a un parcours et un statut particuliers[173], nous avons tendance à penser que l'enseignant n'est pas formé aux BEP des allophones. AP5, en entretien, n'a pas compris son erreur méthodologique dans le travail ciblé.

Le professeur B ne propose pas ici de différenciation, les TRAV27.13 et TRAV29.13A datant du second trimestre [*Ensemble fragile mais •• fait preuve de volonté et de sérieux. Les évaluations et la notation sont encore adaptées* (BULL29.T1-français)]. Globalement, le professeur B annote, corrige les travaux, suggère des stratégies d'apprentissages et/ ou méthodologiques, explicite ce qui a été mal/bien compris ou respecté du point de vue formel. La remédiation proposée par le professeur B permet ici à AP29 de mettre en place des stratégies d'apprentissage (ENTR29) et de maîtriser davantage l'objet langue, conformément aux prescriptions institutionnelles axées sur la langue comme norme. Cela fait craindre que la langue reste le fait des séances de cours de français disciplinaire formaté.

[173] Nous renvoyons ici à la Partie II, 1- Méthodologie – 1.3- Sujets de la recherche.

2.3.2 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 5e

Les apprenants AP2 et AP6 sont scolarisés ensemble, comme AP1, AP9 et AP14 qui sont inscrits dans une même cinquième. Tous les cinq ont le professeur J (EPLE.B) en français disciplinaire. AP23, AP24 et AP25 sont inscrits dans les cours de français du professeur C (ELPLE.A). Les deux enseignants font preuve d'adaptabilité mais n'utilisent pas les mêmes démarches didactiques.

Le professeur J différencie très peu les documents fournis au groupe classe pour AP6, les différencie davantage pour AP14 et quasi systématiquement pour AP1, AP2 et AP9. Les travaux scolaires recueillis montrent que les devoirs réalisés par certains peuvent ne pas être donnés à faire à d'autres (à moins que cela ne soit à attribué aux absences des élèves[174]) ou pas à la même date, donc dans un ordre différent. Cela laisse entrevoir une certaine adaptabilité de la part de l'enseignant (Tableau 22).

AP2	AP6	AP1	AP9	AP14
TRAV2.1		TRAV1.5	TRAV9.1	
TRAV2.2		TRAV1.17	TRAV9.2	
TRAV2.3		TRAV1.6		
TRAV2.5		TRAV1.20		
TRAV2.7	TRAV6.1	TRAV1.18	TRAV9.6	TRAV14.8
TRAV2.8	TRAV6.2	TRAV1.7	TRAV9.7	TRAV14.2
TRAV2.9	TRAV6.3	TRAV1.4		TRAV14.3
TRAV2.10	TRAV6.4	TRAV1.2		TRAV14.7 *différenciation*
TRAV2.11	TRAV6.5	TRAV1.1		TRAV14.5
	TRAV6.6			TRAV14.6A TRAV14.6B *différenciation*
	TRAV6.7			
	TRAV6.8A TRAV6.8B *différenciation*			TRAV14.16
TRAV2.12		TRAV1.8A	TRAV9.11	
TRAV2.13		TRAV1.19		
TRAV2.14		TRAV1.13		
		TRAV1.9	TRAV9.13	
TRAV2.15		TRAV1.14	TRAV9.14	
TRAV2.16 TRAV2.17		TRAV1.16	TRAV9.15	
TRAV2.29			TRAV9.21	
TRAV2.39			TRAV9.18	

[174] Le commentaire porté sur le TRAV14.6 qui nous est destiné illustre cela : *(était absente le jour du devoir et l'a refait dans une autre salle sans que je puisse la guider. J'ai choisi de ne pas la noter)*.

TRAV2.34			TRAV9.19	
TRAV2.37			TRAV9.20	
TRAV2.38A→TRAV2.38.H *différenciation (journal sur la Roumanie)*	TRAV6.9→TRAV6.12 (*Journal de bord de Robinson en 5 étapes)*		TRAV9.9A TRAV9.9B *différenciation (décrire une journée)*	TRAV14.9A→TRAV14.13 *différenciation (étayage pour le journal de bord de Robinson)*
	TRAV6.13			
	TRAV6.14A TRAV6.14B			
	TRAV6.15			TRAV14.14
				TRAV14.15

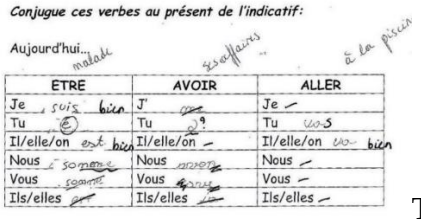
Tableau 22 : Comparatif entre les travaux recueillis pour AP1, AP2, AP6, AP9, AP14

Les adaptations proposées par le professeur J sont hétérogènes. Nos données révèlent 4 types de différenciations : une adaptation de la notation, une adaptation des critères d'évaluation, une adaptation des documents et même une « progression parallèle ».

Le professeur J adapte la notation. Le professeur estimant qu'AP6 et qu'AP14 ont les compétences arbitraires nécessaires pour réaliser le travail, le contrôle de lecture portant sur *Yvain, le chevalier au lion* de C. de Troyes (TRAV6.2 ; TRAV14.2), constitué de sept questions de connaissance, de compréhension et d'argumentation est évalué. Le professeur ne note pas cette même tâche pour AP1 (TRAV1.7) ni pour AP9 (TRAV9.6). Le professeur procède de la même façon avec le contrôle portant sur la conjugaison sur le mode subjonctif : le travail d'AP6 est évalué à 8,5/10 (TRAV6.5) et AP1, AP2 et AP9 ne sont pas notés (TRAV1.1 ; TRAV2.11 ; TRAV9.9). Ce contrôle a fait l'objet de la première évaluation pour AP1 (TRAV1.1) et constitue la cinquième pour AP6 (TRAV6.5). C'est la neuvième évaluation pour AP9 (TRAV9.9) et la onzième pour AP2 (TRAV2.11). Si les devoirs nous ont été transmis dans leur ordre de passation, cela montre que le professeur J adapte progressivement les évaluations dans un alignement pédagogique différencié pour chaque élève. Le relevé chronologique des travaux recueillis pour AP2 montre que ceux-ci sont proposés à AP1 dans un ordre différent – peut-être lié à la progression de la classe. La plupart de ces travaux n'est pas proposée à AP6. AP6 a une maîrise du FLS et du FLSco qui ne nécessite une différenciation que rarement (TRAV8.A - TRAV8A.B ; TRAV14.A-TRAV6.14B). Certaines activités réalisées par AP1 sont données plus tardivement à AP9 : L'évaluation portant sur la morphosyntaxe de l'indicatif passé simple constitue la quatrième évaluation d'AP1 (TRAV1.4), la neuvième évaluation d'AP2 (TRAV2.9) et la troisième d'AP6 (TRAV6.3) et n'est pas donné à AP9. La majorité des travaux a d'abord été proposée à AP2, tel un étalonnage, avant d'être distribuée à AP1 – sauf TRAV1.1 ; TRAV1.2. On comptabilise 42 travaux pour AP2 et 21 travaux pour AP1. Pour autant, ces

devoirs différenciés mais similaires pour AP1 et AP2 sont réalisés de manière hétérogène, même avec l'aide de l'AVS, par les deux élèves.

Le professeur J **différencie les critères d'évaluation** selon les élèves. Sur les TRAV1.4 et TRAV2.9, la mention manuscrite *au PRÉSENT* accompagnée de l'adverbe *Aujourd'hui…* contextualisent le temps à conjuguer). Le travail sur la conjugaison au présent de l'indicatif des auxiliaires et semi-auxiliaires (*aller, faire, pouvoir*) est proposé à AP2 et à AP9 (TRAV2.2 ; TRAV9.2) puis à AP1 (TRAV1.17). Pour AP2, le professeur J a ajouté des indices sémantiques [une épithète *malade* accompagne le verbe *ETRE* ; un COD (*ses affaires*) complète *AVOIR* et un circonstant (*à la piscine*) accompagne *ALLER*[175]] et a supprimé les verbes *faire* et *pouvoir* afin de faciliter la tâche en la contextualisant et en utilisant les connaissances linguistiques communicatives d'AP2 (niveau A1 du CECRL) :

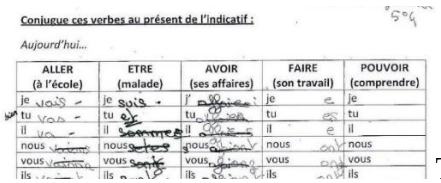


Conjugue ces verbes au présent de l'indicatif:

Aujourd'hui…

ETRE	AVOIR	ALLER
Je suis bien	J'	Je
Tu	Tu	Tu
Il/elle/on est bien	Il/elle/on	Il/elle/on bien
Nous	Nous	Nous
Vous	Vous	Vous
Ils/elles	Ils/elles	Ils/elles

TRAV2.2



Conjugue ces verbes au présent de l'indicatif :

Aujourd'hui…

ALLER (à l'école)	ETRE (malade)	AVOIR (ses affaires)	FAIRE (son travail)	POUVOIR (comprendre)
je vais	je suis	j'	je	je
tu vas	tu es	tu	tu	tu
il va	il	il	il e	il
nous	nous	nous	nous	nous
vous	vous	vous	vous	vous
ils	ils	ils	ils	ils

TRAV9.2

Conjugue ces verbes au présent de l'indicatif :

Aujourd'hui…

ALLER (à l'école)	ETRE (malade)	AVOIR (ses affaires)	FAIRE (son travail)	POUVOIR (comprendre)
je bien	je bien	j'	je	je
tu	tu	tu	tu	tu
il	il	il bien	il	il
nous	nous	nous	nous	nous
vous	vous	vous	vous	vous
ils	ils	ils	ils	ils

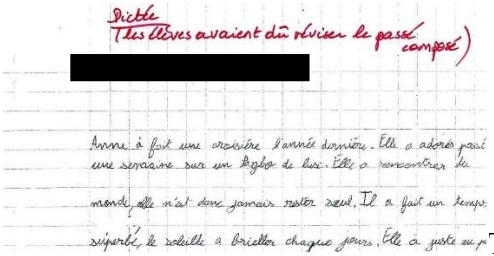
TRAV1.17

L'objectif est, ici, d'adapter l'exercice aux savoirs des élèves tout en les raccrochant au groupe-classe et au Socle, de mobiliser l'usage que fait l'élève du FLS (dans la communication pour formuler des échanges liés aux besoins) pour étudier l'aspect formel du français (morphologie).

Le professeur modifie des consignes pour deux activités pour AP6. Il commente à notre intention le TRAV6.8A portant sur la conjugaison du passé composé (niveau A2 du CECRL) : *Je lui ai donné un contrôle + facile le lendemain* (TRAV6.8) et le TRAV6.8B : *2eme essai* (TRAV6.8B). Nous ignorons si une remédiation a été proposée entre les deux évaluations mais le fait que la seconde évaluation soit réalisée sous forme de QCM (*Entoure la bonne réponse*) ne permet pas à l'apprenant de réussir la tâche. AP6 n'est pas en mesure de sélectionner la réponse juste parmi des propositions incorrectes - *Il a mouru / a mourut / est mors : est mort*

[175] Ce qui, conséquemment, transforme l'emploi d'*aller* en verbe plein.

(TRAV6.8B – 2). La variabilité de la terminaison du participe passé (liée à son étymologie) et son accord ne sont pas acquis. Nous ignorons si la première notion a été explicitée en classe. Le TRAV6.14A – dictée de phrases dont le verbe est conjugué au passé composé – sur lequel est inscrit à notre intention *Dictée (les élèves avaient dû réviser le passé composé)* montre qu'AP6 a dû préparer l'évaluation et qu'elle n'est pas différenciée.

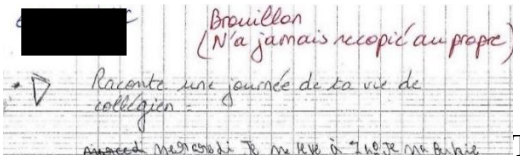

Dictée
(les élèves avaient dû réviser le passé composé)
[redacted]
Anne a fait une croisière l'année dernière. Elle a adoré passé une semaine sur un bateau de luxe. Elle a rencontrer du monde, elle n'a donc jamais rester seul. Il a fait un temps superbe, le soleil a briller chaque jours. Elle a goûté au p

TRAV6.14A

À la suite de cet exercice, le professeur J propose à AP6 de recopier la dictée (TRAV14B) et de travailler en binôme. Il s'agit d'une aide – spécifiée par *2e temps : dictée recopiée à 2 ; Binôme de* •• (TRAV6.14B) qui relève de la pédagogie d'imitation.

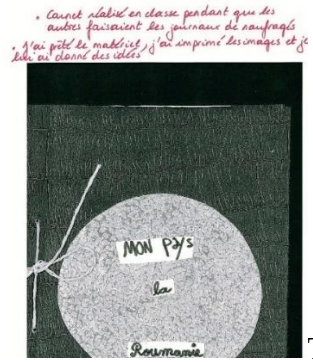
Le professeur conserve les attendus formels mais, tenant compte des éventuelles difficultés cognitives des élèves, modifie le contexte narratif. La rédaction d'un combat épique entre deux chevaliers du Moyen Age (TRAV6.4) est différencié pour AP14 : *devait rédiger un combat épique, mais au présent, et pas forcément à l'époque d'Yvain* (TRA14.7). Les compétences grammaticales et contextuelles sont modifiées. AP14 rédige un combat de rue : *Dans la rue, deux garçons se battent entre eux* (TRAV14.7) mais fait appel au vocabulaire du combat qui a été étudié dans la séquence portant sur le récit épique médiéval : *Ils se heurtent ; […] le garçon qui s'appelle Brunain a attaque Guvain avec une épée ; L'ennemit de Brunain lance sa lance ; il se protège avec son écu; il remporte le combat.* AP14 emploie les procédés littéraires étudiés (superlatifs ; figures de style) *: avec son écu qui brille comme de l'or ; son sang coule comme l'eau ; le sang coule comme du vin rouge*. L'élève est capable de réutiliser des procédés littéraires et des attendus stylistiques mais n'est pas en mesure de les contextualiser. La différenciation proposée [*pas forcément à l'époque d'Yvain* (nous soulignons)] n'est pas explicite pour AP14 qui n'a pas compris qu'un combat de rue peut être épique mais s'exprimera à travers un autre lexique. AP1, AP2 et AP9 ne composent pas sur cet exercice parce que le professeur estime qu'ils n'en n'ont pas les compétences. Le professeur leur propose un sujet ancré dans la réalité et qui doit faire appel à la chronologie et au lexique de la vie quotidienne : *Raconte une journée de ta vie de collégien*. (TRAV1.2 ; TRAV2.10 ; TRAV9.9A-TRAV9.9B) Le commentaire du professeur porté sur le TRAV1.2 [*Brouillon (n'a jamais recopié au propre)*]

atteste que le temps imparti s'est révélé trop court pour AP1 qui ne maîtrise pas les compétences rédactionnelles attendues, selon les IO, d'un élève scolarisé en 5e :



TRAV1.2

La démarche est similaire pour la rédaction du *Journal de bord d'un naufragé*, en lien avec la lecture de *Vendredi ou la vie sauvage* de M. Tournier. Si, conformément aux autres élèves de la classe, AP6 rédige le *Journal* en cinq étapes (TRAV6.9 à TRAV6.12) – naufrage de Robinson, réveil de Robinson ; survie ; événement inattendu ; sauvetage – AP14 bénéficie d'un étayage (TRAV14.9A à TRAV14.13). L'enseignant corrige chaque étape avant la rédaction de la suivante et laisse davantage de temps à AP14 pour rédiger (en classe ? ou à la maison ?) [*étape 1 journal de naufragé travail trop court → je vais lui demander de poursuivre* (TRAV14.9A) ; *Etape 1 complétée* (TRAV14.9B)]. Le professeur propose à AP2 de rédiger un carnet sur son pays d'origine pour raccrocher l'élève au groupe. Le commentaire porté sur le travail qui nous est destiné (TRAV2.38) souligne qu'il ne s'agit pas d'un travail en autonomie. AP2 ne peut être en mesure de rédiger un carnet de bord alors qu'il a par ailleurs, bénéficié, à partir de la quatrième activité, d'une progression décontextualisée du cours de français disciplinaire.

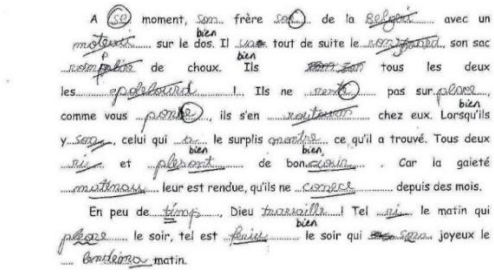


TRAV2.38

Pour AP9, (TRAV9.9A ; TRAV9.9B), le professeur propose de *raconter une journée de collégien* et l'activité n'est pas proposée à AP1 (rien ne nous indique qu'AP1 était alors présent). L'adaptation du travail destiné à AP9 vise le raccrochage de l'élève au groupe et le développement de compétences narratives formelles (le genre du journal de bord ; la narration aux temps du récit aux présent) tout en faisant appel au lexique connu et travaillé en FLS. Ainsi, le professeur J reprend des modalités communicationnelles du FLS pour transposer un exercice

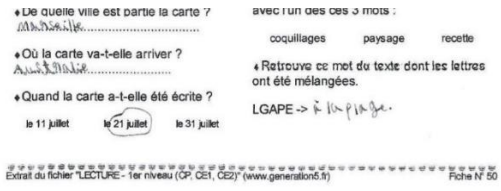
littéraire [*une journée de collégien* (TRAV9.8) ; *décrire sa chambre* – au lieu de décrire à la manière de M. Polo (TRAV9.11) ; rédiger un carnet sur la Roumanie (TRAV2.38) – au lieu du Journal de bord d'un naufragé lié à l'étude *Vendredi ou la vie sauvage ;* écrire une carte postale (TRA2.40) ; écrire un combat épique de rue (TRA14.7) – au lieu du combat épique chevaleresque].

Le professeur J peut aussi **construire des documents adaptés**. Une *dictée à trous* est ainsi proposée à AP2. L'apprenant doit compléter les espaces prévus à cet effet d'une trentaine de mots dictés (déictiques ; possessifs ; verbes ; noms communs ; adverbes) mais nous ignorons si les mots dictés avaient été étudiés en classe ou donnés à travailler en amont. Malgré l'adaptation de l'exercice, AP2 n'est pas en mesure de réaliser l'activité.



TRAV2.1

Les travaux peuvent être même distincts de ceux proposés au groupe (sauf TRAV1.17 et TRAV1.18) et peuvent même être réalisés en présence d'une AVS[176] (TRAV1.10 ; TRAV1.12 ; TRAV1.13 ; TRAV1.14 ; TRAV1.15 ; TRAV1.21). Il apparait que le professeur cherche à remédier aux difficultés d'AP1 à réaliser des tâches en lui proposant un accompagnement par un adulte formé aux SH, comme pour AP2 pour qui une AVS est sporadiquement sollicitée[177]. L'enseignant propose une différenciation des exercices avec des attendus restreints. Ainsi, le TRAV1.12 est habituellement destiné à un *1er niveau (CP, CE1, CE2).*

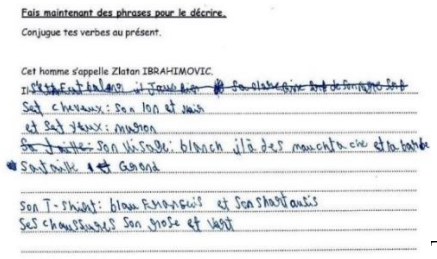


TRAV1.12

[176] Une AVS a pour mission d'accompagner les jeunes en situation de handicap dans leur vie scolaire et parascolaire et n'exerce pas de missions d'enseignement

[177] Le professeur J commente parfois les conséquences dans la réalisation des tâches de l'aide apportée : *Fait seul, n'a pas réussi à placer les autres mots* (TRAV2.36*)* ; ••*, seul, a dû compléter les cases sous les dessins avec ces propositions que je lui ai dit de barrer* (TRAV2.37) ; *Carnet réalisé en classe pendant que les autres faisaient les journaux de naufragés. J'ai prêté le matériel, j'ai imprimé les images et je lui ai donné des idées* (TRAV2.38).

Ici, la démarche du professeur J ne permet pas à l'élève de progresser dans l'analyse morphosyntaxique. La notion d'adjectif qualificatif, abordée dans le TRAV1.3 et TRAV1.6, n'est pas réinvestie dans le TRAV1.18, rendu vierge, ni dans le TRAV1.20. La notion de phrase (abordée en TRAV1.3, TRAV1.8B, TRAV1.9 ; TRAV1.10 ; TRAV1.13) n'est pas réinvestie dans le TRAV1.14 ni dans le TRAV1.18 – dans lequel AP1 doit écrire des phrases dictées. La notion de phrase n'est pas non plus réinvestie par AP1 en fin d'année scolaire dans le travail n°20 dont la consigne est explicite : *Fais maintenant des phrases pour le décrire* (TRAV1.20) :


Fais maintenant des phrases pour le décrire.

Conjugue tes verbes au présent.

Cet homme s'appelle Zlatan IBRAHIMOVIC.

Ses cheveux : son lon et vair

et ses yeux : maron

Son visage : blanch il à des mouchtache et la barbe

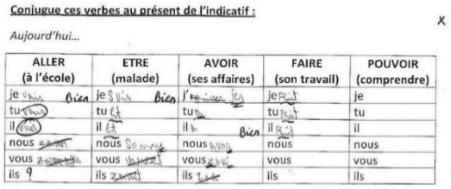
Sa taille et Grand

Son T-shirt : blau Franseis et son shortausis

Ses chaussures son rose et vert

TRAV1.20

L'emploi des verbes *être* et *avoir*, en tant que verbes pleins, et leur conjugaison ne sont pas maîtrisés en fin d'année scolaire (TRAV1.17) alors qu'il s'agit d'un des attendus du niveau A2 du CECRL :


Conjugue ces verbes au présent de l'indicatif :

Aujourd'hui...

ALLER (à l'école)	ETRE (malade)	AVOIR (ses affaires)	FAIRE (son travail)	POUVOIR (comprendre)
je vais Bien	je suis Bien	j'ai	je fait	je
tu vais	tu et	tu	tu fait	tu
il vais	il et	il a Bien	il fait	il
nous	nous sommes	nous avons	nous	nous
vous	vous	vous	vous	vous
ils 9	ils	ils	ils	ils

TRAV1.17

La démarche didactique différenciée pour AP1 (activités spécifiques et sollicitation d'une AVS) ne permet pas à l'élève de développer des habiletés scolaires arbitraires attendues en cinquième, sans doute parce que les compétences travaillées avec l'AVS hors classe ne sont pas réinvesties en cours ordinaires [pour le lexique (TRAV1.11 ; TRAV1.16 ; TRAV1.19)] ou ne sont pas réinvesties sous la même forme (compétences contextualisées sur les documents adaptés et complétés avec l'AVS *vs* compétences décontextualisées en cours ordinaires) et parce que les évaluations sommatives (réalisées par l'élève seul) constituent des travaux de synthèse du groupe classe portant sur des compétences arbitraires attendues en cycle 3. Nous constatons donc que la didactique différenciée mise en place par J – portant sur le lexique décontextualisé et des savoir-faire contextualisés – ne permet pas d'aboutir la réussite de l'élève en évaluation sommative décontextualisée faisant appel à un vocabulaire contextuel[178].

[178] AP1 n'est d'ailleurs pas noté de l'année (BULL1.T1-français ; BULL1.T2-français ; BULL1.T3-français).

Le professeur J va même jusqu'à proposer **une « progression parallèle »** à celle du groupe. L'étude diachronique des travaux d'AP2 montre que l'essentiel des activités proposées à l'écrit à partir de la quatrième activité est décontextualisée du cours de français disciplinaire et vise l'acquisition du lexique (Tableau 23). Ceci indique que l'apprenant ne raccroche pas au cours ordinaire[179]. Selon les remarques portées sur les bulletins scolaires, AP2 n'est pas en mesure de réaliser les tâches proposées en français disciplinaire: •• *a de très grandes difficultés en langue française. Il lui est impossible de faire les mêmes contrôles que les mêmes élèves […] s'applique pour les activités plus simples que je lui propose.* […] (BULL2.T1) ; •• *fait avec plaisir et sérieux les travaux adaptés que je lui propose* […] (BULL2.T2) ; *s'investit dans ce que je lui propose* […] (BULL2.T3). En entretien, AP2 explique que le vocabulaire lui manque : *bah en français faut des mots / mais c'est compliqué* (ENTR2-AP2.62) en français comme dans les autres disciplines. Il peut compenser cette difficulté en EPS où il observe ce que font les autres avant de réaliser les tâches : *oui c'est aussi parce qu'il demande il faut ça, il faut ça, il faut ça mais moi j'ai pas compris °mais* (ENTR2-AP2.64) ; *oui oui oui moi je regarde les autres qu'est-ce qu'ils font {sic}* (ENTR2-AP2.66).

Pour AP2, le professeur J réussit peu à différencier les activités sans s'éloigner des objectifs de sa discipline qui relèvent de l'aspect formel de la langue, de la langue en tant qu'objet, deux aspects du français qui sont éloignés du versant communicatif privilégié en cours de FLS.

TRAV2.4	Vocabulaire : les vêtements
TRAV2.5	Décrire une image
TRAV2.6	Vocabulaire des vêtements : faire correspondre une description à des images (lettres et numéros)
TRAV2.12	Vocabulaire des liens de parenté. Présenter sa famille
TRAV2.13	Le vocabulaire de la famille : repérer des informations dans un texte
TRAV2.14	Compléter le verbe des phrases (être/ avoir) - Mettre des GN au pluriel
TRAV2.16	Faire correspondre un mot à son image : les sports
TRAV2.17	Faire correspondre un mot à son image : les sports

[179] Les remarques portées sur les bulletins scolaires vont dans ce sens : •• *a de très grandes difficultés en langue française. Il lui est impossible de faire les mêmes contrôles que les mêmes élèves […] s'applique pour les activités plus simples que je lui propose.* […] (BULL2.T1-français) ; •• *fait avec plaisir et sérieux les travaux adaptés que je lui propose* […] (BULL2.T2- français) ; *s'investit dans ce que je lui propose* […] (BULL2.T3-français). En entretien, AP2 explique que le vocabulaire lui manque : *bah en français faut des mots / mais c'est compliqué* (ENTR2-AP2.62), en français comme dans les autres disciplines, mais qu'il peut compenser cette difficulté en EPS où il observe ce que font les autres avant de réaliser les tâches : *oui c'est aussi parce qu'il demande il faut ça, il faut ça, il faut ça mais moi j'ai pas compris °mais* (ENTR2-AP2.64) ; *oui oui oui moi je regarde les autres qu'est-ce qu'ils font {sic}* (ENTR2.AP2.66).

TRAV2.18	Faire correspondre un mot à son image : les aliments / plats
TRAV2.19	Faire un récit
TRAV2.20	Faire correspondre un mot à son image : les aliments / plats Écrire le vocabulaire
TRAV2.21	Faire correspondre un mot à son image : les objets de la maison
TRAV2.22	Écrire des mots en lien avec la cuisine et la nourriture
TRAV2.23	Faire correspondre un mot à son image : objets
TRAV2.24	Mots mêlés
TRAV2.25	Compléter des phrases avec le vocabulaire des émotions
TRAV2.26	Lire un menu, vocabulaire du menu
TRAV2.27	Mots mêlés : vocabulaire de la classe
TRAV2.28	Faire correspondre un mot à son image : alimentation
TRAV2.29	Carte d'identité
TRAV2.30	Faire correspondre un mot à son image : se soigner
TRAV2.31	Faire correspondre un mot à son image : avoir mal
TRAV2.32	Faire correspondre un mot à son image : les transports
TRAV2.33	Faire correspondre des images aux mots
TRAV2.34	Faire correspondre un mot à son image : l'enquête de police
TRAV2.35	Antonymie - Adjectifs de nationalité
TRAV2.36	Faire correspondre un mot à son image : verbes / actions
TRAV2.37	Faire correspondre un mot à son image : activités du quotidien
TRAV2.39	Faire correspondre un mot à une image : les métiers

Tableau 23 : Activités proposées à AP2 portant sur le lexique

La progression n'apparait pas ici, à travers les travaux d'évaluation comme une suite graduelle de savoirs. Ces savoirs ne sont pas mis en relation avec l'objet d'étude abordé avec le groupe-classe, si bien que cette progression est parallèle : elle ne rejoint jamais la progression du groupe-classe.

Le professeur J propose également une « progression parallèle » à celle du groupe classe à AP9 qui ne lui permet pas de raccrocher au groupe ni au Socle. Le vocabulaire travaillé en TRAV9.8C et les imagiers des lieux (TRAV9.14), des activités sportives (TRAV9.15), des maux (TRAV9.16), des métiers (TRAV9.18), de l'enquête policière (TRAV9.19) ne sont pas réexploités par l'enseignant. Les activités sont progressivement notées, sans doute pour encourager les élèves.

TRAV2.16

TRAV2.31

Au vu des commentaires de l'enseignant J, sa démarche didactique permet de raccrocher AP2 à l'apprentissage[180]. En revanche, elle ne permet pas le développement des habiletés scolaires attendues en cinquième ni l'accroissement des compétences transversales – tout comme pour AP38 scolarisé en 3e dans la classe du professeur B. Une coopération avec l'enseignant de FLS aurait potentiellement facilité la production d'une remédiation à la portée d'AP2 et en lien avec les objectifs affichés du cours disciplinaire de français – mais rien n'indique dans nos données que cette collaboration n'a pas eu lieu. Le professeur J semble rencontrer des difficultés à évaluer les besoins de ses élèves allophones, du moins ceux qui apparaissent en grand difficulté. Pour AP9, des imagiers sont produits tardivement dans l'année (TRAV9.14 ; TRAV9.15 ; TRAV9. ; TRAV9.17 ; TRAV9.18 ; TRAV9.19). Le TRAV9.20 consiste en une carte d'identité à remplir alors que le TRAV9.6 portait sur la lecture intégrale *d'Yvain, le chevalier au lion*[181]. Le professeur propose régulièrement aux élèves la copie d'une liste de mots ou d'expressions, *en guise correction* (TRAV9.8C). Or l'exercice de copie, envisagé comme une phase d'apprentissage (des phonèmes, des lexèmes, des syntagmes), constitue une activité cognitive de niveau faible.

AP23, AP24 et AP25 sont scolarisés dans la même classe, celle du **professeur C.** Les travaux transmis par l'enseignant sont peu nombreux : 7 pour AP23 et AP24 et 2 pour AP25, pourtant réintégré en classe de français au deuxième trimestre (BULL25.T2-français)]. Nos données trop restreintes ne nous permettent pas d'étudier la différenciation proposée par le

[180] AP2 fait partie des élèves roms scolarisés dans l'EPLE.B.

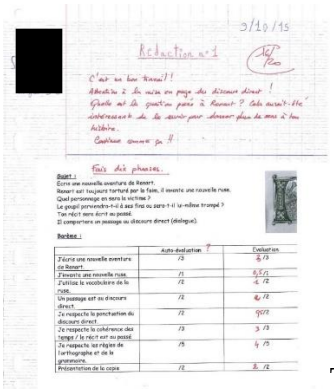
[181] Pourtant, la remarque du professeur J à la fin du premier trimestre évoque déjà des *difficultés importantes en langue française [qui empêchent AP9 de] faire les mêmes contrôles que les autres* (BULL9.T1-français) et dans le bulletin du deuxième trimestre, le professeur constate qu'AP9 *a du mal à comprendre les consignes et à retenir l'orthographe des mots* (BULL9.T2).

professeur C à AP25 mais l'enseignant a trois démarches didactiques : la différenciation, l'étayage et l'inclusion.

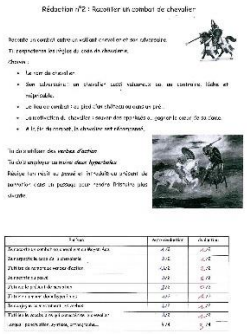
Les travaux recueillis pour AP23 et AP24 diffèrent, ce qui suggère qu'**une différenciation** est réalisée – mais nous ne pouvons pas exclure qu'il s'agisse d'un choix de la part de l'enseignant de ne pas transmettre certaines copies (les travaux n°2 et n°6 d'AP23 ne sont pas transmis pour AP24 ; on ne retrouve pas le travail n° 5 d'AP24 chez AP23). Le nombre restreint des travaux fragilise nos indicateurs.

Pour AP23 et AP24, les objectifs d'apprentissage sont réinvestis au fur et à mesure des activités évaluatives : l'étude des *caractéristiques narratologiques et des temps du récit* (TRAV24.1) est réemployée dans *écrire une nouvelle aux temps du récit du passé* (TRAV24.2) et dans *rédiger un combat chevaleresque aux temps du récit au passé* (TRAV24.3) puis dans *décrire une ville au passé* (TRAV24.5). Les travaux montrent que le professeur C attache de l'importance à la maîtrise de la conjugaison et des valeurs des temps, donc à l'aspect formel de la langue. Les difficultés en conjugaison (désinences et emplois) observées par le professeur C pour AP23 et AP24 sont évoquées en entretien par AP23 (ENTR23-AP23.64 ; ENTR23-JPZ67). AP24 pense que c'est plutôt son point fort [*bah parce que depuis que je venais en France {sic} je travaillais sur les verbes et tout ça et ça me paraît facile* (ENTR24- AP24.78)]. Pourtant, la conjugaison (morphologie et emplois) n'est pas maîtrisée en fin d'année (TRAV23.7A/7B/7C ; TRAV24.6A à 6F). Les propos d'AP23 [*en fait les verbes j'arrivais pas vraiment à les conjuguer et mon aide aux devoirs: euh hummm la bénévole m'a aidée [...] bah je trouvais qu'elle m'avait aidée et [...] quand j'avais terminé euh elle avait euh hummm ma bénévole elle- elle l'avait ramené chez elle elle avait lu et tout et elle m'avait dit que c'était bien et après elle l'a rendu et je l'ai fait à l'ordinateur [...]* (ENTR23-AP23.19) ; *oui et bah $ correct peut-être elle aussi elle s'est trompée parce que en fait euh en fait j'en ai deux en- en fait y en a une qui fait euh la fac littérale: {sic} et l'autre il fait les maths les- des prépas et tout: et bah en fait euh elle avait dit et bah peut-être elle était un peu: euh elle- elle- elle a pas vraiment su: euh corriger* (ENTR23-AP23.32)], permettent de comprendre que l'élève bénéficie d'une aide extérieure à l'EPLE.A. pourtant, l'articulation entre besoins et compétences travaillées ne se fait pas.

Il apparait que le professeur C, fournit des **grilles d'évaluation de tâches** (TRAV23.5A, TRAV24.4A et TRAV24.5A) pour guider la rédaction. Il s'agit de compétences essentiellement formelles (types de récit ; grammaire ; lexique).



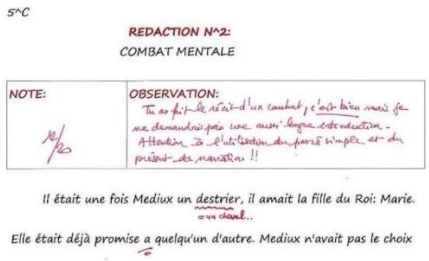
TRAV24.4A



TRAV23.5A

Cette démarche n'est pas réservée aux allophones. Nous n'avons pas d'éléments sur les activités pédagogiques réalisées en amont des activités d'évaluation. La grille d'évaluation, comme pour le professeur B avec ses élèves de 6e, sert d'étayage. Elle rappelle les objectifs du devoir et les modalités formelles attendues pour sa réalisation. On pense que ces grilles sont montrées aux intervenants extérieurs qui aident les élèves dans leur travail personnel – puisque AP23 et AP24 mobilisent des ressources extérieures à l'EPLE.A (AAD, associations, étudiant bénévole). AP23 évoque des étudiants bénévoles qui viennent chez lui [*et mon aide aux devoirs:* […] *la bénévole* (ENTR23-AP23.19) ; *j'avais les idées un peu confuses ; la bénévole m'a aidée euh / m'a- en fait m'avait donné un: un conseil* (ENTR23-AP23.19)], les modalités de cette aide du point de vue du travail à l'écrit [*euh: j'avais fait une petite euh / une petite trace* (ENTR23-AP23.19 ; *la bénévole m'a aidée euh / m'a- en fait m'avait donné un: un conseil c'était par exemple pour voir si la forme était E.R. ou euh É.E. bah c'était par exemple faire- re- euh [bb]+ relire la phrase et dire dans sa voix est-ce que c'est <u>prendre</u> ou: <u>prend</u> des choses comme ça* (ENTR23-AP23.19)] et de l'organisation [*ma bénévole elle- elle l'avait ramené chez elle elle avait lu et tout et elle m'avait dit que c'était bien et après elle l'a rendu* (ENTRE23- AP23.19)]. AP23 exprime sa déception au vu de la note qu'il a obtenue à un devoir (ENTRE23-AP23.27), et commente les limites des intervenants non spécialistes [*en fait euh en fait j'en ai deux en- en fait y en a une qui fait euh la fac littérale: {sic} et l'autre il fait les maths les- des prépas et tout:* (ENTR23-AP23.32) ; *elle- elle a pas vraiment su: euh corriger* (ENTR23-AP23.32). AP23 évoque également la pluralité des aides mobilisées au sein de l'EPLE.A : une des associations du quartier [*je me suis fait aider à La Clairière une association: où je fais les devoirs* (ENTR23-AP23.52)], le dispositif AAD [*en fait en classe j'avais compris mais pour être plus sure j'avais demandé euh à l'aide aux devoirs de: m'expliquer plus* (ENTR23- AP23.52)] et les assistants pédagogiques [*on a commencé à 9 heures et en fait quand je suis venue en permanence {sic} j'ai demandé de bien- aux surveillants de m'aider: plus {sic} et ils m'ont aidée et bah: et ils*

m'ont bien expliqué et j'ai: pu le faire (ENTR23-AP23.52)]. Nous ignorons si les différents intervenants (dans l'EPLE.A et hors établissement) se coordonnent et si l'enseignant collaborent avec eux. Par ailleurs, les annotations portées sur les copies sont concises, voire laconiques (TRAV23.5A/5B ; TRAV24.3B) :



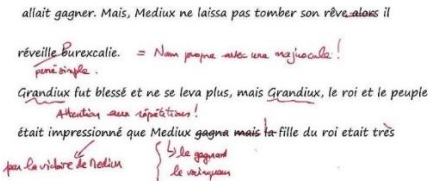
5ème

REDACTION N°2:
COMBAT MENTALE

NOTE:	OBSERVATION:
/20	Tu as fait le récit d'un combat, c'est bien mais je ne demandais pas une autre histoire. Attention à l'utilisation du passé simple et du présent de narration !!

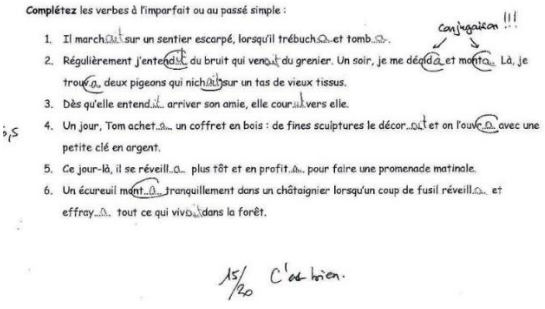
Il était une fois Mediux un destrier, il amait la fille du Roi: Marie.
= un cheval...
Elle était déjà promise a quelqu'un d'autre. Mediux n'avait pas le choix

TRAV23.5A



allait gagner. Mais, Mediux ne laissa pas tomber son rêve alors il
réveille Eurexcalie. = Nom propre avec une majuscule !
passé simple.
Grandiux fut blessé et ne se leva plus, mais Grandiux, le roi et le peuple
Attention aux répétitions !
était impressionné que Mediux gagna mais la fille du roi etait très
pour la victoire de Mediux } b. le gagnant / le vainqueur

TRAV23.5B



Complétez les verbes à l'imparfait ou au passé simple :

1. Il marchait sur un sentier escarpé, lorsqu'il trébucha et tomba.
2. Régulièrement j'entendais du bruit qui venait du grenier. Un soir, je me décidai et montai. Là, je trouvai deux pigeons qui nichaient sur un tas de vieux tissus.
3. Dès qu'elle entend il arriver son amie, elle courut vers elle.
4. Un jour, Tom achetait un coffret en bois : de fines sculptures le décoraient et on l'ouvrait avec une petite clé en argent.
5. Ce jour-là, il se réveilla plus tôt et en profita pour faire une promenade matinale.
6. Un écureuil mangeait tranquillement dans un châtaignier lorsqu'un coup de fusil réveilla et effraya tout ce qui vivait dans la forêt.

conjugaison !!!

15/20 C'est bien.

TRAV24.3B

Le professeur a également une démarche inclusive car il fait travailler ses élèves allophones **en groupes hétérogènes** (TRAV23.7A/B/C et TRAV24.8A à TRAV24.8G). Il s'agit de jouer sur la composition des groupes pour accentuer l'entre-aide entre les élèves. Nos données ne permettent toutefois pas d'indiquer dans quelle mesure cette démarche pédagogique influe sur les compétences propres aux allophones. Le travail en groupe étant réalisé en fin d'année scolaire, cela laisse supposer que les élèves allophones ont alors la capacité de travailler avec leurs pairs natifs, sans distinction, et que les objectifs d'apprentissage sont atteints.

Pour le niveau cinquième qui ouvre le cycle dit des approfondissements, nous avons observé les démarches didactiques des professeurs C et J à travers un corpus déséquilibré (17 travaux recueillis auprès de C pour 3 élèves ; 11 travaux recueillis auprès de J pour 5 élèves). Le professeur J utilise 4 types de démarches didactiques, plus ou moins efficaces. La différenciation selon les parcours des élèves et leurs besoins liés aux attendus du français disciplinaire est efficiente (adaptation de la notation, adaptation des critères d'évaluation ; différenciation des tâches). AP14 notamment, termine l'année scolaire en *faisant les mêmes activités que la classe* et est en réussite (BULL14.T3). En revanche, la progression parallèle proposée à AP1, AP2 et AP9 couplée à l'intervention d'une AVS en classe et hors la classe, et axée sur des objectifs communicationnels ne leur permet pas de raccrocher au cours de français

disciplinaire, ni de progresser en FLSco. L'enseignant propose des activités en lien avec les attendus du CECRL mais déconnectées des attendus du socle commun. Le professeur J semble éprouver des difficultés, sinon à évaluer les besoins des élèves allophones, à y remédier et les activités proposées en correction (recopier des mots, des expressions) ne permettent pas aux élèves de raccrocher aux attendus du Socle. Ce constat pose la question de la formation initiale et continue et de la coopération des équipes pédagogiques.

Ainsi, l'enseignant C utilise 3 types de démarches pour raccrocher les élèves aux enjeux du cours disciplinaire de français : la différenciation, l'étayage et les travaux de groupes (les allophones sont inclus dans un groupe restreint d'élèves ordinaires).

Au vu des activités d'évaluation recueillies, les deux enseignants privilégient cependant l'aspect formel de la langue (langue objet). L'aspect communicationnel de la langue (langue outil) n'apparait pas dans les travaux recueillis auprès du professeur C et les activités rédactionnelles qu'il propose sont toujours liées à un texte littéraire [*Le Roman de Renart* (TRAV24.1 ; TRAV24.3A/B/C) ; romans de chevalerie (TRAV24.4) (langue-moyen) ; *Le livre des Merveilles* de M. Polo (TRAV24.5) ; récit policier TRAV24.7A à TRAV24.7G)] ou à une notion grammaticale [morphosyntaxe (TRAV24.2)]. Cet axe correspond aux objectifs privilégiés par les IO qui préconisent pour l'écrit de *développer des compétences langagières écrites en réception et en production*, d'*approfondir des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue* et de *constituer une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures de langue française et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales*. En revanche, le professeur J peut reprendre des modalités communicationnelles du FLS pour transposer un exercice de type littéraire, en modifiant le contexte du récit (par exemple, un combat de rue contemporain plutôt qu'un environnement médiéval).

2.3.3 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 4e

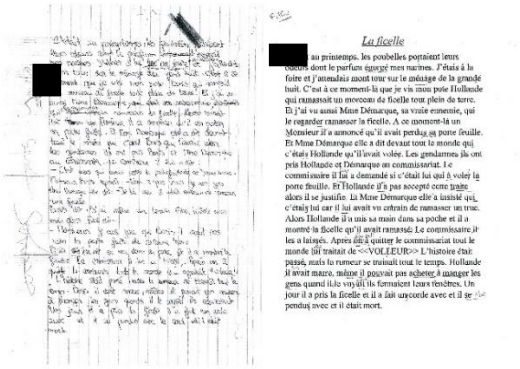
Nous allons à présent étudier les démarches didactiques engagées en 4e. nous avons choisi d'étudier si et comment les professeurs adaptent leurs stratégies en fonction du niveau scolaire enseigné. Six élèves allophones sont scolarisés en 4e (AP11, AP22, AP31, AP37, AP46). Comme pour les élèves scolarisés en 6e et en 5e, nos indicateurs sont dépendants des travaux recueillis.

Nous éliminons AP46 pour qui nous n'avons pas les bulletins et très peu de travaux qui ne soient pas des « copies blanches » (3/6) ou des travaux modifiés par un autre élève de la classe (1/6) [*là c'est pas moi qui l'a écrit {sic} là c'est Ousamah // moi j'ai écrit ça ça* (ENTR46.AP46-11) ou qu'AP46 a modifiés lui-même (1/6) [*ça c'est ça c'est moi qui a écrit 15 [-rire*] (ENTR46.AP46-23), *j'ai réussi j'ai rajouté le 5* (ENTR46.AP46-25)]. Il apparait que le professeur M a rencontré des difficultés à raccrocher cet élève à l'apprentissage – pourtant investi dans sa scolarité puisque les notes obtenues le préoccupent – et dont les difficultés dépassent le cadre de la classe. Ce cas montre que la réussite scolaire dépend de facteurs concomitants extérieurs à l'école, y compris dans un environnement scolaire plutôt favorable (EPLE.B) sur lequel nous reviendrons.

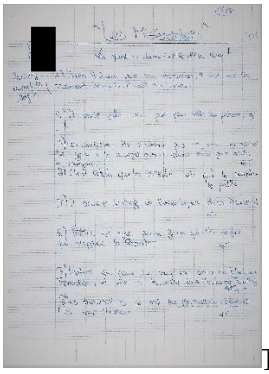
Le professeur P n'a pas tout à fait la même démarche avec AP11 que celle étudié avec AP5 en 6e (pas de différenciation, peu de notation, pas de notation, pas de commentaires dans les bulletins). Ici, l'enseignant évalue AP11 (TRAV ; BULL). Nous avons recueilli 9 travaux pour AP11 qui balaient l'ensemble du programme de Lettres organisé en 5 objets d'étude, selon les programmes parus au BO spécial n°6 du 28 aout 2008. Le professeur P emploie trois démarches didactiques : il annote (peu) les copies, il propose des corrections intermédiaires et il utilise les usages communicationnels de la langue.

Le professeur P annote (rarement et/ou peu) les travaux corrigés recueillis. On ne peut pas exclure qu'une correction personnalisée, voire une remédiation, soit formulée oralement. Le peu d'indications sur les copies rendent nos indicateurs fragiles et notre étude quelque peu hasardeuse. Dans le TRAV11.3, les points corrigés par l'enseignant portent essentiellement sur la langue, comme pour la première version *(J'étais à la ~~fête~~ foire ~~attractive~~ et j'attendais mon tour de ménage du grand huit*). L'enseignant barre les pronoms erronés ou redondants (*un monsieur ~~il~~ a annoncé ; Le commissaire ~~il~~ lui a demandé ; Hollande ~~il~~ avait marre*) mais n'explicite pas la faute d'usage – qui réapparait dans le TRAV11.4 (*les villageois ils l'aiment pas ; Fantine elle pauvre*) et dans le TRAV11.6 (*et tous les soldats ils sont commencé {sic}*). Le professeur souligne les erreurs sans distinguer les confusions lexicales (*dont le parfum égorgé mes narines ; j'attendais mont tour sur le ménage*) des erreurs morphologiques (*cette traitre ;*), syntaxiques (*il lui avait vu ; même il pouvait pas acheter à manger ; les gens quand il le voyait, ils fermaient leur fenêtre*) ou orthographiques (*entrain de ramasser un truc*).

Le professeur P propose **des corrections intermédiaires** – qui ne sont peut-être pas réservées à l'élève allophone. Le TRAV11.3 constitue une rédaction et son titre laisse penser qu'il s'agit d'un travail de composition en lien avec l'étude de la nouvelle réaliste. Le travail transmis comprend deux éléments : un texte narratif (avec insertion d'un dialogue) manuscrit et le tapuscrit d'un récit à la trame sensiblement identique à celle du premier (sans paroles rapportées). Il nous est difficile de repérer la démarche didactique ici car aucune annotation sur la copie de permet de comprendre comment AP11 est passé de la première version à la seconde, bien qu'elles soient toutes deux corrigées. La deuxième version étant également corrigée par l'enseignant sans être évaluée, elle ne semble pas constituer la tâche finale. Il s'agirait davantage d'une correction intermédiaire visant à améliorer le travail de brouillon de l'élève. Il n'apparait pas ici de remarque sur la logique du récit produit ni sur son organisation (schéma actantiel) ni sur la description des personnages par exemple. Les remarques de ce type ont peut-être été formulées à l'oral. Nous n'avons pas la tâche finale qui nous aurait permis d'étudier les effets de la démarche didactique.

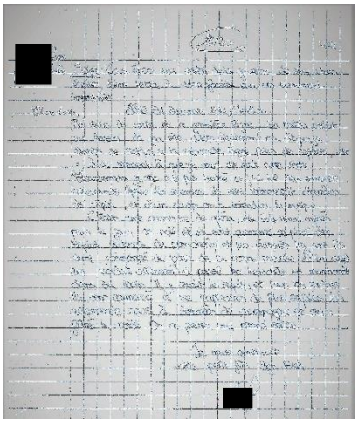


TRAV11.3



TRAV11.4

L'enseignant P **mobilise les aspects communicationnels de la langue**. Dans la séquence portant sur le genre épistolaire, l'objet *lettre* est étudiée sous différentes formes. Le TRAV11.6 a pour objectif d'imaginer une lettre de Poilu, en lien l'étude du genre du courrier de guerre : *Vous êtes un soldat de la guerre de 1914. Vous écrivez une lettre à votre famille sur un événement important.* La tâche est réalisée par l'apprenant (du point de vue de la forme et du contenu) et nous ignorons s'il a bénéficié d'une correction intermédiaire et rien n'indique que le travail est adapté à AP11. Aucune remarque sur le travail n'est portée sur la copie, comme pour le TRAV11.7 (rédaction d'une carte postale). Nous n'avons pas recueilli d'autres travaux portant sur le genre épistolaire, qu'il s'agisse de correspondance privée littéraire ou fictive telles *Les Lettres de Madame de Sévigné ou Les Lettres persanes* qui sont communément étudiées.



TRAV11.6

TRAV11.7

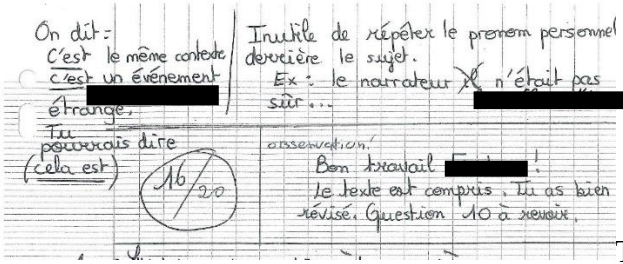
L'enseignant mobilise l'aspect communicationnel de la langue en fin d'année scolaire, ce qui peut être surprenant puisqu'on attendrait une progression inversée (réinvestissement des savoirs de l'élève pour un aprentissage progressivement complexifié du FLSco). Cela indique toutefois que l'enseignant P renouvelle sa démarche didactique. AP11 réussit ces deux activités et obtient 19/20 au TRAV11.6.

On retrouve cette caractéristique dans le corpus recueilli pour AP22. Le TRAV22.9A/B porte également sur une lettre : *Ecrivez la lettre que vous aimeriez recvoir pour vos 18 ans. Rédigez cette lettre de la manière la plus réaliste possible mais sans vulgarités ! Vous vous mettrez « dans la peau » de celui ou celle qui vous écrit : un ami, un parent, autre. […]* (TRAV22.9A). Le sujet détourne toutefois les aspects communicationnels du français puisque les consignes nombreuses axent le travail sur la forme et sur la langue *: Respectez les codes de la lettre […] ; vocabulaire des sentiments et des émotions[…] ;[…] vocabulaire de la lettre ; Pensez à tout ce qui a été vu et fait en cours. Vous soignerez l'expression et la présentation.* (TRAV22.9A). Ce sujet de rédaction, donnée à faire en classe en temps limité, dévoile ici les nombreuses difficultés face auxquelles se trouvent les élèves allophones. Le nombre très important de consignes est autant de texte à déchiffrer et à comprendre. Les multiples attendus méthodologiques peuvent être difficiles à respecter. Les attentes du point de vue formel (codes de la lettre ; précision de la langue ; vocabulaire convoqué) cumulées ou implicites (*tout ce qui a été vu et fait en cours*) ne sont pas toujours abordables. De plus, les annotations portées sur la copie par le professeur [*Tu aurais pu […] rédiger ta lettre eninsistant sur le vocabualaire des émotions et des sentiments […]. Attention, ne mets des majuscules qu'en début de phrase ou aux noms propres.]*confirment que l'aspect formel du français est privilégié.

Le professeur M emploie un seul type de démarche qui consiste à **commenter considérablement les productions de ses élèves**. Ses commentaires sont toutefois de plusieurs

types : explicitation de points de langue, méthodologie, encouragements. On retrouve cette même intention chez le professeur B avec AP31 et AP37 en 4e et avec AP32 en 3e .

Le professeur M annote considérablement les copies de l'élève **au sujet de la langue** – grammaire, orthographe, syntaxe, phonologie …qui sert visiblement de remédiation. Dans le TRAV22.4, le professeur M développe deux points de langue sur lesquels achoppe l'apprenant : l'emploi du pronom personnel sujet est réexpliqué (*Inutile de répéter le pronom personnel derrière le sujet)* et illustré (*Ex : le narrateur ~~il~~ n'était pas sûr…*) car AP22 ne maîtrise pas l'emploi du pronom sujet en français.



TRAV22.4

N'oublie pas les accents ; La consigne demandait de souligner les e qui se prononcent ; Mets une majuscule au début de chaque vers ; Ne confonds pas la voix (pour parler) et je vois, tu vois, elle voit (verbe voir) (TRAV22.8). La copie sert de support à une explication

L'enseignant explicite **la méthodologie et les attentes du sujet** qui n'ont pas été respectées. Les corrections portées sur les travaux montrent que le professeur explicite sa correction, les points attribués : *La consigne demandait de souligner les e qui se prononcent ; Ce n'était pas la réponse attendue mais ça peut passer… ; ce n'était pas la question* (TRAV22.6), *Tu n'as pas respecté les consignes : 3 strophes de 5 vers chacune = 15 vers* ; *Il aurait été préférable de mettre « Oh ma mère en anaphore »* (TRAV22.8).

L'enseignant M commente **les progrès de l'élève** [*Des progrès en langue* (TRAV22.9A/B)], comme le professeur J [*C'est du bon travail ! Continue !* (TRAV6.1)]. Au vu des bulletins, les annotations permettent à AP22, sinon de progresser à l'écrit, [*est volontaire et a envie de réussir* (BULL22.T1) ; *Bon ensemble […] Redouble d'efforts* (BULL22.T2)]. Mais il ressort de nos données qu'AP22 fréquente les associations du quartier où il fait ses devoirs (QUEST22-7). En lien avec le collège, les associations, soutenues par la municipalité et le Conseil départemental, proposent des dispositifs d'AAD notamment, des activités culturelles et des stages en milieu professionnel. Les entretiens avec les élèves de l'EPLE.B présentent leurs enseignants très

engagés dans leur réussite. Le professeur référent de l'UPE2A fait le relai entre l'AFEV[182] et les allophones et les incite à profiter de cette aide à domicile. Ces dispositifs, sont largement exploités par les élèves allophones suivis qui les plébiscitent – et pour les apprenants suivis qui ne bénéficient pas d'aide, ils sont en réussite scolaire, sans doute parce qu'ils partagent le fait d'avoir été en contact avec la langue française avant leur migration – soit qu'elle était déjà une LS soit qu'ils l'ont apprise comme LVE. La plupart des élèves allophones suivis cumule les aides disponibles dans et hors l'EPLE.

Le professeur B utilise plusieurs stratégies : l'adaptation des critères de notation, la proposition de travaux facultatifs individuels, les annotations nombreuses et de différents types – comme le montrent les pratiques du professeur M.

Les critères de notation sont modifiés pour AP37, notamment dans TRAV37.1 *non noté*. Le corpus restreint montre toutefois, par le prisme des commentaires du professeur B, une progression des compétences de l'élève dans la compréhension des consignes et dans l'expression normée, donc un apprentissage mieux maitrisé du FLSco. Cependant, les progrès linguistiques d'AP37 ne peuvent être attribués aux seules annotations et adaptations du professeur de français puisque l'élève est par ailleurs pris en charge en UPE2A et par un étudiant de l'AFEV (QUEST37 ; ENTR37). Il n'apparait pas de pas de modification des critères pour AP31. La remarque *Il faut te mettre au travail et t'appliquer davantage. Tu es capable de mieux*. (TRAV31.3) laisse penser que l'enseignant n'est pas satisfait du travail réalisé et de l'attitude de l'élève face au travail. Cela indique que l'enseignant estime l'élève largement capable de suivre malgré les résultats décevants et explique sans doute pourquoi il ne propose pas de différenciation ni d'adaptation. Au cours de l'entretien, AP3& exprime avoir eu des difficultés à se mettre au travail en début de 4e :

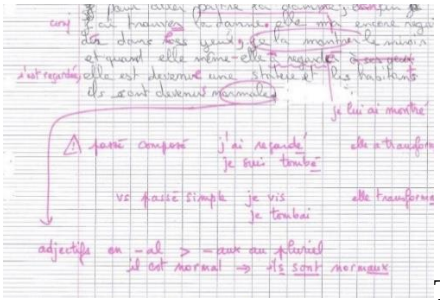
JPZ16	et pourquoi ce serait mieux alors?
AP31.17	je sais pas parce que: parce que je pense que: en début d'année je sais pas j'arrivais pas à me concentrer en: cours et: je travaillais pas bien et tout je sais pas ou peut-être j'avais pas envie je sais pas [r] / aucune idée [r]
JPZ18	donc c'est pas un: problème de difficulté de consignes ou de problème(s) de langue c'est parce que: en début d'année tu n'avais pas pris le rythme ou:
AP31+JPZ19	1 voilà ouais c'est ça c'est ça j'avais pas: la
	2 tu avais aussi:

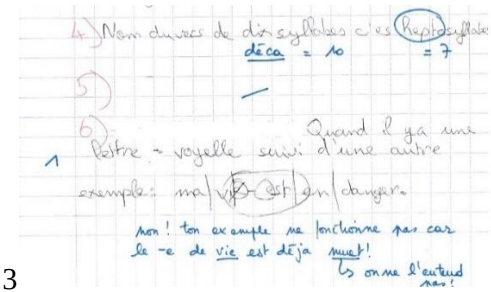
[182] L'AFEV est une association créée en 1991 qui compte environ 8000 bénévoles qui interviennent dans 40 villes françaises et qui ont pour objectif de lutter contre les inégalités, notamment à travers l'accompagnement individualisé.

AP31+JPZ20	1 je force pas [r]
	2 donc aujourd'hui
JPZ21	oui donc aujourd'hui si tu refaisais ce travail-là ce serait mieux
AP31.22	oui
JPZ23	tu as pris le rythme, ça y est tu es: (oui) dans ta Quatrième à fond
AP31.24[r]	oui
JPZ25	est-ce que pour toi c'est important les remarques euh sur les copies de tes: professeurs?
AP31.26	oui
JPZ27	est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi?
AP31.28	[r] parce que si: en fait / en fait ici euh vous avez euh la - ma pro-fes-seur a marqué euh a: marqué que: en fait les trois premières euh avaient été traitées en classe ça veut dire que: bah ça veut dire que j'ai co- en fait ici j'ai compris que j'écoute j'ai pas écouté en classe [r] bah du coup euh du coup j'ai euh j'ai compris que: il fallait que j'écoute en: que j'écoute les cours en classe que je me concentre en:: sur le cours [r] et: // et être attentif [r] [rire] (ENTR31)

L'enseignant propose **des travaux facultatifs**. Le TRAV31.5 est commenté à notre intention *Facultatif*. Avec les devoirs réalisés « hors cours », AP31 obtient des notes supérieures à celles des activités faites « en cours » de français (17/20 pour le TRAV31.5 vs 1/10 pour les TRAV31.1 et TRAV31.2 ; 2,5/10 pour le TRAV31.3 ; 05/20 pour le TRAV31.4). Le facteur temps est un facilitateur à la réussite – à moins qu'AP31 n'utilise ici les différentes aides qu'il mobilise en dehors de la classe (ENTR ; QUEST).

Le professeur B **annote considérablement les copies**. Comme M, il explicite des points de langue (TRAV31.3B ; TRAV31.7A), (TRAV37.1) qui sont illustrés d'exemples :


TRAV31.3


TRAV31.7A

Les professeurs de français disciplinaire en classe de 4e utilisent différentes stratégies didactiques – qui peuvent leur être communes. Les professeurs B et M sont prolixes dans leurs annotations, lesquelles relèvent de plusieurs types (explicitation de points de langue, méthodologie, encouragements), sans doute parce que les activités d'évaluation ne sont pas

différenciées. Le professeur P utilise les corrections intermédiaires – sans que nous puissions toutefois en étudier leurs modalités. Le professeur B propose des travaux facultatifs, à faire en autonomie, qui constituent des rétroactions mais qui sont sans doute réalisées avec l'aide d'un tiers (AAD ; AFEV). Ces démarches didactiques, hétérogènes, visent des savoirs disciplinaires préconisés par les IO. Il ressort de notre étude que les activités d'évaluation sont axées sur l'aspect formel de la langue, en lien avec les œuvres littéraires étudiées. Lorsqu'elles sollicitent des aspects communicationnels de la langue – davantage liés à la didactique du FLS – ils sont détournés au profit de consignes métalittéraires.

2.3.4 Démarches didactiques avec les élèves allophones en 3e

Nous voulons désormais étudier les démarches des didactiques engagées en 3e. La dernière année du collège est caractérisée par différents enjeux. D'abord, dans une démarche curriculaire[183] préconisée par les IO, le niveau valide des compétences en matière de savoir-faire et de savoirs – particulièrement en français où les savoir-faire et l'étude des genres littéraires sont enrichis (maîtrise fine de la métalangue et de l'expression écrite et orale). De plus, le diplôme national du Brevet (DNB) vient clore l'année et constitue un rituel de passage vers la seconde partie de l'enseignement secondaire[184]. La maîtrise de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, est nécessaire pour l'obtenir, même si le DNB n'est pas obligatoire pour poursuivre la scolarité. Enfin, l'année est marquée par l'enjeu de l'orientation – vers un CAP/LP ou en LGT – largement dépendante des notes obtenues au cours de l'année. Nous nous demanderons si les démarches didactiques engagées sont particulières en 3e. Diffèrent-elles des démarches étudiées dans les trois autres niveaux ? Mettent-elles en exergue un travail particulier de la langue normée et de la métalangue disciplinaire ? Sont-elles expressément liées au spectre de l'orientation et ce dernier en modifie-t-il les modalités d'exécution ?

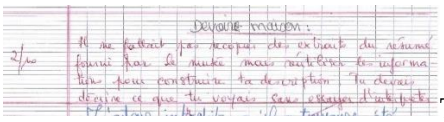
Pour le niveau de 3e, nous retenons 6 élèves (AP32, AP33, AP35, AP36, AP38, AP40) tous affiliés dans la même classe avec le professeur B. Nos données renforcent notre hypothèse selon laquelle les enseignants de 3e différencieraient leurs pratiques selon l'orientation des élèves. Nos indicateurs sont toutefois fragiles puisqu'un seul enseignant de notre corpus intervient en 3e. Le professeur B emploie plusieurs stratégies : annotations nombreuses et de

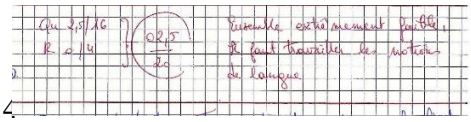
[183] Lenoir (2011) montre que la conception curriculaire de l'évaluation, d'inspiration anglophone nord-américaine, nécessite un alignement pédagogique, c'est-à-dire qu'elle nécessite un lien étroit entre les pratiques d'enseignement et la mise en place de processus d'appréciation des apprentissages. Il s'inscrit en cela dans la lignée de la théorie de l' « alignement cognitif » de Biggs. Cette cohérence visée permet de donner sens aux apprentissages des élèves.

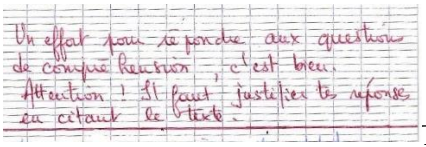
[184] Elle-même sanctionnée par l'obtention d'un Baccalauréat.

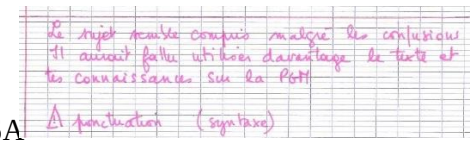
plusieurs types (avec parfois des documents explicatifs supplémentaires), différenciation selon l'orientation choisie par l'élève en CAP/LP (AP35, AP38) et en LGT (AP32, AP33, AP36, AP40)[185], réinvestissement des notions étudiées (grammaticales, lexicales, méthodologiques, littéraires). Il n'apparait pas de différenciation marquée – hormis pour AP38 en SH – sans doute parce que les élèves allophones en 3e sont scolarisés depuis plusieurs années en France ou sont francophones à leur arrivée (AP33, AP40) – ce qui soulève la question du maintien du statut d'allophone.

Le professeur B **annote considérablement les copies lors de la correction** pour expliciter différents éléments : la langue, la méthodologie, les progrès. On retrouve ici les modalités correctives du professeur M en 4e et, dans une moindre mesure, du professeur J en 5e. Nous relevons toutefois que le professeur annote de façon plus laconique les copies d'AP35, en comparaison avec AP38 (même orientation) ou AP32, AP33, AP36 et AP40 (orientation en LGT).


TRAV35.4


TRAV35.3A


TRAV35.6A


TRAV35.5

Pour AP35, un manque d'engagement est globalement relevé dans l'ensemble des disciplines dans les bulletins scolaires : *Résultats inquiétants et très fragiles mais ce qui alerte le plus les professeurs est la passivité de •• en classe, •• semble peu intéressée par ce qui se passe autour d'elle. Les difficultés sont réelles mais •• ne peut prétendre progresser si •• ne fournit pas un minimum d'efforts*. […] (BULL35.T1- équipe) ; […] *l'ensemble demeure fragile •• ne travaille toujours pas à la maison et certains devoirs ne sont pas rendus ! •• est encore trop passive dans de nombreux cours* […] (BULL35.T2- équipe) ; *une année scolaire gâchée par le fait que •• n'a jamais pris son travail scolaire au sérieux, un mieux dans les derniers devoirs type CFG mais le bilan est globalement négatif* (BULL35.T3-équipe). Ce manque d'engagement de l'élève pourrait expliquer la différence de traitement entre élèves. Pourtant, en entretien, AP35 AP35 exprime à plusieurs reprises son sérieux et son travail personnel : *oui j'aime bien le*

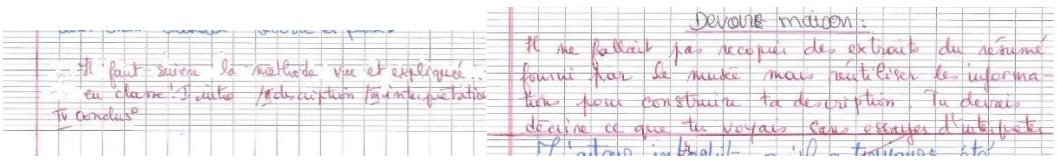
[185] La scolarité apparait ici moins entravée pour les allophones dans l'EPLE.A que dans l'EPLE.B. Nous renvoyons à notre Partie I sur la scolarité entravée des allophones.

français c'est pour ça j'aime bien travailler en français (ENTR35-AP35.47) ; *oui je révise et:: des fois je prends des livres / la médiathèque {sic} // [conv-] des fois je: je prends des: y a des: y a des livres aussi pour euh pour répondre enfin pour faire des: des exercices en fait* (ENTR35-AP35.51) ; *euh des fois je comprends pas bah je les laisse et si je comprends ou je vais à La Clairière bah je les fais à La Clairière* (ENTR35-AP35.55) [186] et dans le questionnaire, AP35 déclare demander *Toujours* de l'aide extrascolaire auprès de bénévoles (QUEST35-7).

AP35 est considéré comme un élève allophone alors que c'est sa quatrième année de scolarisation en France [*pendant deux: ans deux ans non trois jusqu'en quatrième mais en quatrième c'était juste deux fois par semaine* (ENTR35-AP35.97)]. Son statut d'allophone cache ici des difficultés cognitives (essoufflement dans l'investissement ; difficulté de mémorisation, de compréhension, de concentration) que les adaptations peinent à compenser.

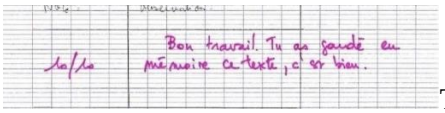
L'enseignant rédige **des commentaires de plusieurs types** : méthodologiques, rappels de cours (TRAV35.4), notions de langue (TRAV35.2), encouragements.

L'enseignant **explicite la méthodologie et/ou sa correction/notation** : *Encore des erreurs de langue* […] (TRA32.2) ; *Ensemble encore fragile parce que tu as beaucoup de difficultés en langue* […] (TRAV32.3A) ; *Le sujet n'est pas compris. Pourtant, nous l'avions déjà fait et corrigé l'année dernière* […] (TRAV32.4A) ; *Ensemble fragile. Tu sembles avoir compris le texte mais tu as encore des difficultés à repérer les nuances dans les questions* […] (TRA36.2A) ; *Devoir un peu décevant : tu n'as pas assez développé les réponses ; tu n'as pas su réinvestir les connaissances poétiques étudiées en classe*. (TRAV36.8A). *Ta note ne compte pas dans la moyenne car tu étais absente et tu n'as pas pu bénéficier des explications données en classe* (TRAV40.2) ; *Tu confonds argument et exemple. L'exemple doit prouver l'argument qui doit être explicite* (TRAV36.10A).

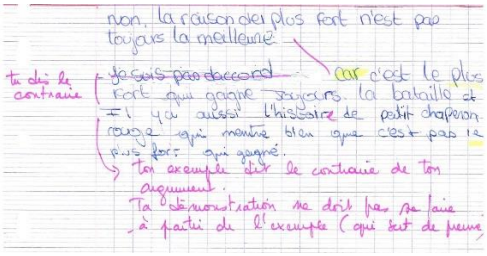

Devoir maison :

TRAV35.4

[186] Ce qui explique peut-être la remarque portée sur le TRAV35.8 *Les exercices sont à faire seule pour progresser.*

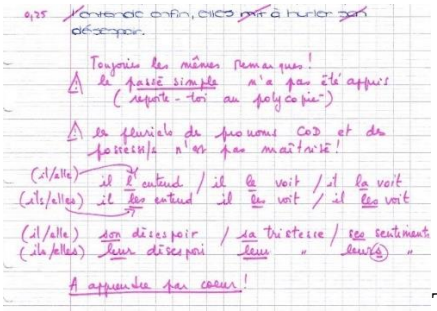


TRAV40.8

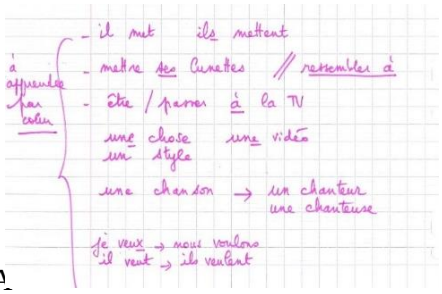


TRAV35.11

Les **annotations de l'enseignant correcteur privilégient la langue, du point de vue formel ou usuel**. Ainsi, des points de langues ont synthétisés, voire des règles usuelles sont formulées : […] *Tu as des difficultés en conjugaison : voilà ce que tu dois travailler désormais* […] (TRAV36.1) ; (*À travailler = conjugaison*) [TRAV36.2] ;

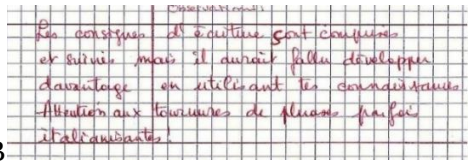


TRAV32.10A



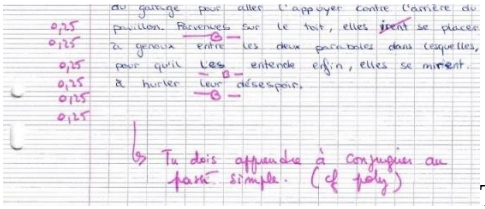
TRAV32.14B

TRAV32.5B



TRAV36.3

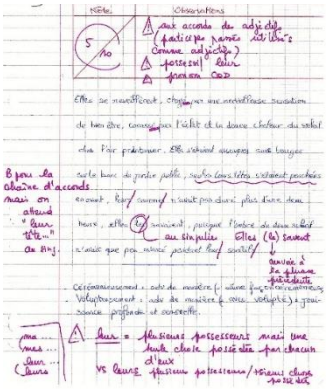
La remarque générale portée sur le TRAV36.3 fait état d'erreurs linguistiques d'usage, dues au calque entre la L1 et le français, ce que conçoit l'élève : *je comprends que mon travail il est: / il est bien composé mais: je dois: améliorer dans la conjugaison {sic} et: y a des mots que je- traduits en ita- d'italien en français (*ENTR36-AP36.10); *que: au fur et à mesure euh / de:ma scolarisation les italisanismes: euh ils disparaisseront {sic}* (ENTR36-AP36.12). Mais AP36 dit aussi qu'il ne comprend pas toujours les remarques portées sur ses travaux. Au sujet du TRAV36.2, AP36 dit qu'il ne l'a *pas vraiment lu[e]* (ENTR36-AP36.44). Avec la correction du TRAV36.7, le professeur fournit un polycopié portant sur la conjugaison de l'indicatif passé simple que l'élève ne maîtrise pas encore :



TRAV36.7

L'élève tient compte des conseils donnés en produisant un travail personnel important [*ça serait un peu amélioré parce que je suis en train de travailler la conjugaison / et: j'essaye de faire moins d'erreurs* (ENTR36- AP36.50) ; *j'essaye d'apprendre euh les verbes euh pour euh que ça soit plus facile* (ENTR36-AP36.52)], bien que l'élève *n'ose pas demander* des explications supplémentaires (ENTR36-AP36.82).

Pour AP33, les remarques portent essentiellement sur la métalangue, l'élève ne comprenant pas les subtilités de la langue scolaire. AP33 est arrivé *en cours d'année* (BULL33.T1). Le TRAV33.1 illustre ce fait :


TRAV33.1

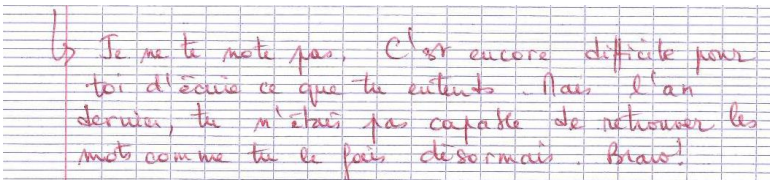
L'élève évoque en entretien sa difficulté à manier le FLSco :

> AP33.54 c'était différent en langue parce que le français / au Maroc c'est comme une: langue vivante [r] et: euh /// et c'était difficile de: de comprendre euh les mots de: les mots de scolarisation parce que: parce qu'au Maroc on fait des: des exercices qui est très très facile {sic} qu'on peut f:aire ici au: euh [pf] bah Sixième ou par rapport au Troisième {sic}/// (ENTR33)

Le bilan annuel est très positif mais ne peut être expliqué par la seule démarche du professeur de Lettres. Selon les bulletins, le travail personnel constant de l'élève lui permet de réussir : •• *a su donner le meilleur d'elle-même* (BULL33.T3) et dans l'ensemble des remarques du dernier trimestre: *qui a faits de réels progrès cette année* (BULL33.T3- techno) ; *malgré des difficultés qu'elle parvient à surmonter progressivement* (BULL33.T3-SVT) ; *a des capacités et sait les exploiter* (BULL33.T3-PC) ; *désireuse de progresser* (BUL33.T3-français) ; *travail constant et sérieux tout au long de l'année* (BULL33.T3-EM).

Globalement, il apparait dans les annotations que le professeur B encourage fortement ses élèves *à apprendre par cœur* (TRAV32.14B ; TRAV32.9C ; TRAV32.4B ; TRAV36.7C) ces tournures. Le recours au *par cœur* est fréquemment proposé aux élèves en difficulté car c'est une activité cognitive de bas niveau. Cependant, elle n'est pas gage de sens : l'élève ne comprend pas forcément et donc ne donne pas de sens aux annotations – même si, globalement, en entretien, certains élèves affirment *tenir compte des remarques du professeur.*

L'enseignant **encourage les élèves à poursuivre leurs efforts**, indépendamment de la notation : *De nets progrès en conjugaison. Poursuis tes efforts, c'est très bien* (TRAV36.5) ; *C'est encore difficile pour toi d'écrire ce que tu entends. Mais l'an dernier, tu n'étais pas capable de retrouver des mots comme tu le fais désormais. Bravo !* (TRAV32.6B)] ; *Tu es en nets progrès ! Bravo !* (TRAV322) ; *Mais tu es en nets progrès dans la tournure de tes phrases. Poursuis tes efforts sans te décourager* (TRAV32.3A) ; *TB pour les accords verbe & sujet mais tu ne maitrises pas encore la valeur des temps* […] (TRAV32.5B)] les remarques des bulletins montrent également AP32 en progrès par rapport à sa première année de troisième : […] *il y a des progrès au vu des résultats de l'an passé* […] (BULL32.T1) ; *Une très belle progression à l'écrit et à l'oral à force de travail personnel* (BULL32.T3).



TRAV32.6B

En entretien, AP32 dit prendre en compte les remarques – *pourquoi parce que: ça: pour aide moi {sic} quand je je fais des autres travail {sic}* (ENTR32-AP32.25). Sur le bulletin du second trimestre, le professeur B constate qu'AP32 *ne suit pas les conseils et ne semble pas préoccupée par ses difficultés* (BULL32.T2) et, au dernier trimestre, l'enseignant indique qu'AP32 *semble avoir trouvé du sens à sa scolarité* et constate *Une très belle progression à l'écrit et à l'oral à force de travail personnel* (BULL32.T3)[187]. Les annotations sont envisagées comme *des conseils* par l'enseignant que les élèves doivent suivre *pour progresser*. Cependant, les progrès observés sont à corréler, sans doute, à d'autres facteurs. AP32 bénéficie d'une aide « hors cours » : *euh parce que j'ai: euh une tuteur {sic} qui vient dans ma maison {sic} et: parler avec moi* (ENTR32-AP32.50) et pense que cette aide est *précieuse* (ENTR32-JPZ51 à ENT32-

[187] AP32 apparait en progrès par rapport à sa première année de troisième : […] *il y a des progrès au vu des résultats de l'an passé* […] (BULL32.T1- équipe) ; *le doublement a été profitable* (BULL32.T3-équipe).

AP32.66). Les progrès sont à corréler au fait que l'élève a refait une année de troisième (BULL32.T1 ; BULL32.T3), nécessitée par les modalités de sa scolarisation antérieure (ENTR32-AP32-122). C'est la relation bienveillante maître-élève qui se dessine ici pour que les élèves aient une image positive de soi, indépendante de leurs résultats chiffrés.

Le professeur B **différencie les travaux selon les BEP des élèves** (avec adaptation ou différenciation) **et**, à partir de la fin du deuxième trimestre, **en fonction de leur orientation future**. Si on observe les activités d'évaluation proposées à AP2 (orientation en LG) et AP5 (orientation en BEP), il apparait que les travaux proposés divergent dès le second trimestre (Tableau 24) – les différents travaux du premier trimestre pouvant être attribués aux absences des élèves et au **caractère facultatif de certains devoirs** (TRAV32.4 ; TRA35.4). AP32 est évalué par des activités de type DNB. Au dernier trimestre, le professeur lui propose un devoir type Certification de formation générale (CFG[188]) selon *l'orientation pressentie* (BULL35.T2-français).

Certificat de Formation Générale

Epreuve de Français

(Ce sujet comporte 7 pages)

I QUESTIONS SUR LE TEXTE 14 points 7/14 } 11/20
II SUJET D' ECRITURE 6 points 4/6 }

La rédaction et le soin sont pris en compte. (1 point)

Vous répondrez directement sur le sujet

Des efforts pour répondre au sujet. Les questions de langue t'ont posé soucis. Les leçons doivent être apprises !

Lisez le texte suivant avec attention puis répondez aux questions en construisant des

TRAV35.12A

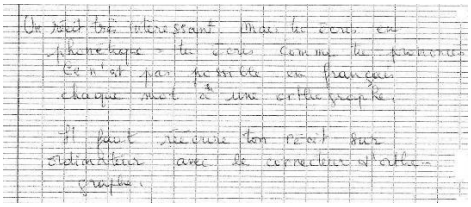
Les évaluations sont donc adaptées aux compétences attendues des élèves selon leur orientation en fin de collège.

[188] Le CFG valide des acquis dans des domaines de connaissances générales, notamment pour les élèves des enseignements adaptés et de troisième préprofessionnelle. Ce diplôme permet de rentrer dans une formation qualifiante de niveau V (CAP).

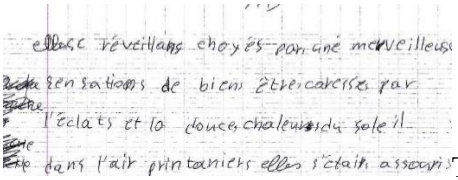
Dates	TRAV32	Activités d'évaluation	Notes	Dates	TRAV35	Activités d'évaluation	Notes
16.09.15	TRAV32.1	Lettre de motivation	13/20	16.09.15	TRAV35.1	Lettre de motivation	10./20
				17.09.15	TRAV35.2	Expression (emploi du conditionnel)	7/10
25.09.15	TRAV32.2	Devoir type DNB, *Le Deuxième sexe*, Beauvoir	12/20				
28.09.15	TRAV32.3A/3B	Devoir type DNB, Colette, *La maison de Claudine*	04.5/20	**02.10.15**	TRAV35.3A/ 3B	Devoir type DNB, Colette, *La maison de Claudine*	02.5/20
30.09.15	TRAV32.4	Réécriture *devoir à la maison*	NN				
				05.11.15	TRAV35.4	Description d'une œuvre picturale, *devoir à la maison*	2/10
06.11.15	TRAV32.5A/5B	Rédaction d'une lettre de Poilu	09/20	06.11.15	TRAV35.5	Rédaction d'une lettre de Poilu	10/20
20.11.15	TRAV32.6A TRAV32.6B	Devoir type DNB *Le feu*, Barbusse	08.5/20	20.11.15	TRAV35.6A TRAV35.6B	Devoir type DNB, *Le feu*, Barbusse	08/20
27.11.15	TRAV32.7	Réécriture	2/10				
01.12.15	TRAV32.8A/ 8B	Réécriture	7.5/10				
14.12.15	TRAV32.9A à TRAV32.9C	Écrite la chute d'une nouvelle	7/10				
18.12.15	TRAV32.10A à TRAV32.10C	Devoir type DNB, *Passages d'enfer*	07.75/20	18.12.15	TRAV35.7A/7B	Devoir type DNB, *Passages d'enfer*	00.5/20
05.02.16	TRAV32.11A à TRAV32.11C	Devoir type DNB, La poésie	07.5/20				
					TRAV35.8	Réécriture	10/20
22.02.16	12	Contrôle de lecture	6/10	22.02.16	TRAV35.9	Contrôle de lecture	5/10
30.03.16	13A13B	Devoir type DNB, Montesquieu	11/20				
31.03.16	TRAV32.14A TRAV32.14B	Écrite une lettre à la manière des *Lettres Persanes*	10/10				
Avril 16	15A/15B	NTIC	14/20				
				18.04.16	TRAV35.10	Réécriture	1/5
02.06.16	16A16B	Devoir type DNB, Swift	09/20				
03.06.16	17A 17B	Expression, Lettre ouverte	09/20				
				Juin 16	TRAV35.11A à TRAV35.11G	CFG	11/20

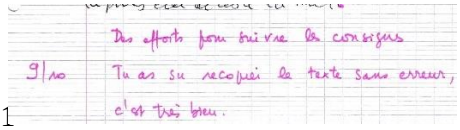
Tableau 24 : Comparaison des activités d'évaluation AP32 vs AP35

Pour AP38, le professeur B différencie très rapidement les travaux parce que l'élève est scolarisé dans l'EPLE.A depuis plusieurs années ou que les enseignants communiquent entre eux.


TRAV38.1C

Les TRAV38.8 et TRAV38.11 évaluent la capacité de l'élève à recopier le texte produit avec un correcteur orthographique sur ordinateur :


TRAV38.11


TRAV38.8

En entretien, AP38, ne sachant pas utiliser le correcteur orthographique, explique comment il a réalisé ce travail avec son ordinateur :

AP38.79	oui euh je suis allé sur: euh Google (ouais) alors euh j'écris euh par exemple sur Google après: euh ça montre: que euh pas euh de faute alors euh je le fais ici [il montre la copie] par exemple euh je suis né j'écris: euh dans la petite là : euh pour chercher [la fenêtre] et j'écris je suis né et après je regardais comment c'est écrit j'écris sur la * après
JPZ.80	donc tu veux dire que chaque groupe de mots tu l'as retapé sur le moteur de recherches de Google (oui) qui t'a donné la bonne orthographe et ensuite en t'aidant de l'ordinateur tu as réécrit à la main en corrigeant l'orthographe
AP38.81	oui c'est ça (ENTR38)

Le professeur B retranscrit aussi des productions orales (TRAV38.1). Les bulletins montrent qu'AP38 a été pris en charge par le dispositif UPE2A plusieurs années et qu'il n'a pas pu suivre une scolarité ordinaire régulière [*Attitude positive en cours mais ne peut être noté car il n'a pas assisté aux cours de 4e* (BULL38.T1-italien)]. En entretien, AP38 revient sur ses difficultés de graphie et de lecture [*avant maintenant c'est pas compliqué d'écrire parce que je faisais beaucoup de fautes // et: euh avant quand: j'écris euh je comprends pas: euh y a des lettres que je comprends pas après euh je sais pas comment l'écrire comment* (ENTR38-AP38.59) ; *parce que maintenant je peux écrire rapide {sic} même si euh y a beaucoup de fautes* (ENTR38-AP38.65)]. La scolarisation prolongée en UPE2A d'AP38 constitue paradoxalement un obstacle à l'inclusion puisque cette-dernière se caractérise par l'adaptation, dans les classes

ordinaires, de la scolarité aux difficultés spécifiques des élèves. Les cas étudiés ici montrent que l'enseignant tente plusieurs démarches pour raccrocher les élèves aux apprentissages en adaptant les activités ou les critères d'évaluation. Toutefois, pour AP38 les travaux proposés – des dictées à trous, ou à choix multiples, transcription de productions orales – s'ils permettent à l'élève de réaliser les tâches demandées, n'aboutissent pas à une inclusion efficiente. L'élève n'est pas en mesure de suivre le programme de la classe ordinaire de troisième et apparait très en difficulté à l'écrit, comme le stipulent les remarques portées sur les trois bulletins (BULL38.1 ; BULL38.T2 ; BULL38.T3). Les savoirs et compétences attendus en français disciplinaire en troisième sont beaucoup plus complexes (elles font appel au « déjà-là[189] » de pratiques non scolaires) que celles, communicationnelles, validées par le CECRL et lesquelles reposent les travaux proposés par le professeur B.

Le corpus nous laisse penser que **certaines notions (grammaticales, lexicales, méthodologiques, littéraires) sont réinvesties** par le professeur B au cours de l'année dans la progression, de manière curriculaire. La lettre est travaillée sous différentes formes (lettre officielle ; lettre personnelle ; lettre fictive ; lettre ouverte) sans doute pour que le processus de répétition permette de s'approprier davantage les notions et de les enrichir en l'actualisant. De la même façon, les difficultés rencontrées par les élèves sont évaluées de manière récurrente dans les annotations. Le paradigme verbal, commenté dans le TRAV32.2 [*Tu dois travailler la conjugaison des verbes (tu ne peux plus mettre les verbes à l'infinitif)* (TRAV32.2)] fait l'objet d'un point évalué dans le TRAV32.5 [*TB pour les accords verbe & sujet mais tu ne maîtrises pas encore la valeur des temps* […] (TRAV32.5B)] et est réinvesti dans l'ensemble des travaux écrits. AP40 confirme comprendre ses erreurs et ne pas les reproduire lorsque les consignes de travail sont identiques *: je sais où il est le:: où il: enfin ce que j'ai pas fait de: / de bon* (ENTR40-AP40.30).

Les compétences écrites d'**AP40** progressent lorsque les activités pédagogiques sont réinvesties par le professeur B – bien que le devoir portant sur la lettre ouverte (TRAV40.16) soit évalué à 05.5/20 suivant les critères de notation du DNB [*Devoir beaucoup trop court pour une rédaction type DNB. Tu n'as pas su appliquer les règles et codes de l'argumentation vue et*

[189] C'est, pour Delamotte et Petitjean tous les « aspects insoupçonnés [du] bagage langagier aussi intéressants à identifier, à décrire et à comprendre que des lacunes à combler » (Delamotte & Petitjean, 2016 : 4) Déjà Bachelard écrivait que l'on « connait toujours par et contre une connaissance antérieure », ce que Chevallard, Astolfi ou Develay ont largement repris par la suit dans les années 1990. Au « déjà-là » de pré-requis s'ajoutent donc le « déjà-là » des représentations, opinions et croyances antérieures qui souvent fait obstacle aux apprentissages bien autant que l'absence de déjà-là en termes de savoirs et connaissances.

étudiée en classe (TRAV40.16)]. Le bulletin du dernier trimestre montre un *lâcher-prise* [*Bon début de trimestre puis un lâcher-prise. Très bonne année scolaire cependant car malgré les absences régulières, •• a beaucoup progressé. Le travail a été sérieux et appliqué jusqu'en avril mais le doublement a été très positif* (BULL40.T3)].

TRAV40.9

Les progrès scolaires d'AP40 sont à corréler à son redoublement de la classe de 3e qui a permis un temps plus long pour approfondir la connaissance du métalangage et des procédures (BULL40.T1 ; BULL40.T2 ; BULL40.T3).

La démarche curriculaire, fondée sur une logique de l'action, place les contenus cognitifs comme des moyens et non comme la fin du processus éducatif scolaire. (Lenoir, 2011). Ici, les savoir-faire sont mobilisés et enrichis par la restitution d'éléments cognitifs mémorisés.

Un seul professeur prend en charge des élèves allophones en 3e dans notre corpus. Les données recueillies mettent au jour plusieurs stratégies du professeur B. Des annotations nombreuses et de plusieurs types (avec parfois des documents explicatifs supplémentaires), le réinvestissement des notions étudiées (grammaticales, lexicales, méthodologiques, littéraires), une différenciation des activités évaluatives selon l'orientation choisie par les élèves, et, pour AP38 une adaptation importante aux difficultés cognitives de l'élève – distinctes des difficultés éprouvées par AP4 (EANA-NSA). Mais comme pour AP4, les activités et des évaluations ne permettent pas à l'élève de raccrocher aux compétences du Socle du trop grand écart entre les attendus institutionnels et les compétences de l'élève.

Il apparait que les adaptations du professeur B, axées sur la langue normée et scolaire, sont liées à l'orientation et à la préparation du DNB, lequel nécessite une maîtrise fine de la langue et de la métalangue. Si les adaptations diffèrent ici des démarches engagées dans les autres niveaux par les autres enseignants et/ou par les autres professeurs (tels les outils spécifiques ou les documents supplémentaires, voire des progressions parallèles) c'est sans doute parce que les élèves suivis en 3e sont scolarisés dans l'EPLE.A depuis plusieurs années ou francophones à leur arrivée – même si AP33 observe une grande différence entre la langue française employée au Maroc et celle qu'il doit mobiliser dans les cours de français disciplinaire (ENTR33-AP33.54).

2.4 Bilan intermédiaire

Si les enquêtes statistiques indiquent que les enseignants adaptent leur pédagogie aux difficultés d'apprentissage des élèves (Perier, 1996 ; Moussay & Ria, 2014) mais que la formation initiale et continue est à renouveler (Agacinski, 2018 ; Graveleau, 2019 ; Duguet & Morlaix, 2021), nos données montrent que les démarches des enseignants dépendent d'abord de leurs propres ressources intellectuelles mais aussi de leur prise en compte du contexte dans lequel ils enseignent (Macaire, 2019).

Au terme de notre étude sur les effets de l'affiliation des allophones en français disciplinaire sur la maîtrise du FLSco, il apparait que les démarches des enseignants sont variées et qu'elles ont des effets hétérogènes sur l'apprentissage et la progression des élèves. Selon le croisement de nos données, les progrès des allophones suivis ne sont pas consécutifs, *en soi*, des démarches engagées en français disciplinaire car corrélés à des facilitateurs et des obstacles connexes (scolarité antérieure ; motivation ; environnement scolaire). En revanche, dans notre corpus, les élèves suivis qui réussissent sont aussi ceux qui bénéficient d'adaptations – sauf quand celles-ci pêchent par excès (AP1, AP2, AP9) – et, dans ce cas, s'ils ne raccrochent pas aux attendus du Socle, ils semblent avoir pris confiance en eux (ENTR).

Quelques résultats ressortent ici des données étudiées. Chacun d'eux semble exister pour lui-même, la nécessaire corrélation entre les aspects didactiques ne semblant pas consciente chez les enseignants, pourtant au contact de la diversité et de l'hétérogénéité des modalités d'apprentissage et des niveaux de maîtrise de la langue.

Des démarches didactiques hétérogènes

Il apparait une nette différence de pratiques entre les enseignants de notre cohorte. Aux extrêmes, le professeur J qui utilise de nombreuses stratégies didactiques – hétérogènes dans leurs effets – et le professeur L qui rencontre des difficultés pour engager des adaptations personnalisées aux besoins des élèves.

L'enseignant L éprouve plusieurs difficultés avec ses élèves d'UPE2A : évaluer leurs besoins, construire des évaluations liées à l'usage communicationnel de la langue, amener les élèves à mobiliser le métalangage, notamment sur l'aspect grammatical de la langue, mais notre corpus ne repose pas sur les documents d'apprentissage.

L'enseignant B annote considérablement les copies – quel que soit le niveau d'enseignement – pour expliciter la langue, la méthodologie et pour encourager ses élèves dans leurs progrès,

indépendamment de la note attribuée à la réalisation de la tâche. On retrouve ici les modalités correctives prolixes du professeur M en 4e qui engage un *dialogue* différé dans le temps à partir de la production de l'élève pour le préparer aux critères de performances arbitraires attendus dans les programmes scolaires. Mais les deux enseignants peuvent aussi se montrer avares de commentaires quand l'élève est trop peu investi (AP35) ou perturbateur et décrocheur (AP46) – comme l'éclairent les entretiens et les bulletins. En 3e, le professeur B différencie les activités évaluatives selon l'orientation des élèves (CAP/LP *vs* LGT) et lorsqu'un élève éprouve de grandes difficultés cognitives qui relèvent d'une SH (AP38). Il propose parfois des documents supplémentaires qui servent de remédiation et, surtout en 6e, permet de refaire des travaux ou des devoirs facultatifs. Les annotations des professeurs plus ou moins prolixes montrent une gestion du temps différenciée (les enseignants écrivent sur les copies ce qu'ils n'ont pas le temps de dire aux apprenants allophones) et pour qu'il reste une trace de leurs conseils. Il ressort de nos données que les élèves portent une importance certaine aux annotations qu'ils comprennent de manière hétérogène[190] – même s'ils ne les citent pas, dans les questionnaires, parmi les ressources mobilisées pour progresser.

[190] Pour certains, les annotations servent à motiver et à encourager : *bin je me dit que: / je suis ++ fièrte enfin je suis fièrte {sic}de mon ttravail parce que la prof elle m'a félicitée et quand la- un professeur me félicite là je veux bien me continuer {sic} mais par contre si les professeurs me: déçu encore plus {sic} là je veux pas continuer* (entr5-AP5.24) ; *oui bah ça: quand j'ai: j'écris quelque chose et: j'écris pas trop bien elle me met en rouge mais il me- l'a fait plus tôt pour me encourager il voulait pas peut-être euh faire mes fautres mes ffau:-tes il voulait m'encourager il- il a juste li {sic} mais après il me dit c'est tro- c'est bien* (ENR9-AP9-21) ; *bah bah si c'était un: remarque {sic} euh / que c'est négatif {sic} enfin: il faut progresser pour faire disons mieux et si: c'était un remarque {sic} euh mmm pas comme ça enfin: faut continuer comme ça* (ENTR24-AP24.16) ; [s'il n'y a pas d'annotation c'est problématique] *parce que je saurais pas c'est quoi les erreurs {sic} que j'ai fait {sic}* // (ENTR36-AP36.24).
Pour d'autres, les appréciations permettent de savoir où ils se situent dans les apprentissages pour progresser : *euh non euh j'aimerais bien avoir des remarques quand: euh j'ai pas des bonnes notes {sic} et euh: euh pour corriger mon- mon: ma faute* (ENTR27-AP27.33) ; *[r] parce que si: en fait / en fait ici euh vous avez euh la- ma pro-fes-seur a marqué euh a: marqué que: en fait les trois premières euh avaient été traitées en classe ça veut dire que: bah ça veut dire que j'ai co- en fait ici j'ai compris que j'écoute j'ai pas écouté en classe [r] bah du coup euh du coup j'ai euh j'ai compris que: il fallait que j'écoute en: que j'écoute les cours en classe que je me concentre en:: sur le cours [r] et: // et être attentif [r] [rire]* (ENTR31- AP31.28) ; *parce qu'ils me font comprendre qu'est-ce que je dois travailler {sic} et // et ce que: je sais faire /* (ENTR36- AP36.16) ; *pour savoir si: j'étais allé bien {sic} ou: pas* (ENTR37-AP37.24).
Les appréciations permettent aussi pour AP14 de se situer dans le groupe classe et, par extension, à pouvoir le montrer à ses parents : *parce que: / parfois/ pour dire euh si je suis euh bonne élève pour euh pour mes parents aussi et: pour mes copains* (ENTR14- AP14.44).
Quelques élèves déclarent ne pas tenir compte de ces annotations qui ne constituent pas une aide. Par exemple AP2 : *non (non) je lis pas parce que pfff c'est écrit pour moi oui je lis ++qu'est-ce que il a écrit je lis si c'est pas écrit pour moi c'est écrit {sic} pas pour moi je lis pas* (ENTR2- AP2.46)

L'enseignant C ne différencie pas les supports ni les consignes mais collabore, selon les bulletins, avec l'enseignant de FLS. Il donne parfois des documents supplémentaires comme étayage (par exemple, leTRAV24.5A) et fait appel aux travaux de groupes.

Le professeur J varie les supports, adapte les travaux et leur ordonnancement jusqu'à proposer une progression parallèle aux élèves allophones – confondant ici FLSco et FLS – et peut faire appel à une AVS pour accompagner les élèves allophones en difficultés *en* cours et *hors* cours. La didactique différenciée mise en place par J – portant sur le lexique décontextualisé et des savoir-faire contextualisés – ne permet pas d'aboutir à la réussite de l'élève en évaluation sommative, décontextualisée et faisant appel à un vocabulaire contextuel, parce qu'il n'y a pas d'alignement pédagogique efficient.

Le professeur P ne différencie pas les activités ni les documents en 6e sans doute parce qu'AP5 est francophone à son arrivée en France. Mais l'élève n'est pas noté ni évalué de l'année (BULL5.T1 ; BULL5.T2 ; BULL5.T3). En 4e, le professeur privilégie la correction intermédiaire – mais notre corpus n'en éclaire pas les modalités et ne permet pas de voir si cette double correction est réservée aux allophones. Parfois, en 4e, le professeur P utilise les aspects communicationnels de la langue pour évaluer à l'écrit AP11. Les différenciations n'ont pas alors l'effet escompté (raccrocher l'élève au socle) car elles portent sur des objectifs communicationnels (liés au CECRL) alors que les compétences évaluées sont grammaticales, syntaxiques, littéraires et littéraciques (issues du Socle).

Upe2a		
EPLE.B	**L**	Exercices de copie Pas d'individualisation des corrections Rares annotations
		Difficultés à évaluer les besoins Décalage entre le cours de FLS et l'enseignement du français disciplinaire
Niveau 6e		
EPLE.B	**B**	Grilles d'évaluation Etayages Corrections individualisées Annotations nombreuses (langue ; méthodologie ; encouragement) Possibilité de refaire le travail Apprentissage par cœur
		Proposition de stratégies d'apprentissage La langue en tant qu'objet est progressivement acquise
EPLE.B	**P**	Pas de différenciation pédagogique Corrections individualisées Peu d'annotations Pas de notation.
		Méthodologie fragile La métalangue n'est pas toujours comprise

Niveau 5e		
EPLE.B	**J**	Adaptation de la notation Adaptation des critères d'évaluation Adaptation des documents Différenciation des documents « Progression parallèle » Corrections individualisées Annotations personnalisées Sollicitation d'une AVS Exercices de copie
		Efficience des adaptations de la notation, des critères d'évaluation, des tâches (AP6, AP14 et AP2 dans une moindre mesure La progression parallèle (AP1, AP2 et AP9) axée sur des objectifs communicationnels ne permet pas de raccrocher les élèves aux enjeux du cours de français disciplinaire. Confusion entre FLS et FLSco. L'intervention d'une AVS en classe et hors la classe n'est pas efficiente
EPLE.A	**C**	Corrections individualisées Différenciation Grilles d'évaluation Etayage Travaux de groupes Collaboration avec l'enseignant de FLS
		L'aspect formel de la langue est privilégié Efficience des adaptations de la notation et des critères d'évaluation Les ressources mobilisées par l'élève à l'extérieur n'aboutissent pas à une meilleure maitrise de la langue objet
Niveau 4e		
EPLE.B	**P**	Corrections individualisées Quelques annotations Corrections intermédiaires Mobilisation des aspects communicationnels de la langue
		Les données de permettent pas de montrer les effets des démarches engagées
EPLE.A	**M**	Aucune adaptation Corrections individualisées Annotations prolixes et nombreuses (langue, méthodologie, encouragement) – sauf AP46
		Progrès des élèves – à corréler avec des facteurs concomitants (motivation ; L1 ; scolarité antérieure ; dynamique familiale ; environnement scolaire) Difficulté à gérer les besoins des élèves décrocheurs et perturbateurs (AP46)
	B	Adaptation des critères de notation Corrections individualisées Annotations prolixes et nombreuses (langue, méthodologie, encouragement) Proposition de travaux facultatifs individuels
		Activités d'évaluation axées sur l'aspect formel de la langue, en lien avec les œuvres littéraires étudiées. Progrès des élèves – à corréler avec des facteurs concomitants (motivation ; L1 ; scolarité antérieure ; dynamique familiale ; environnement scolaire)
Niveau 3e		
EPLE.A	**B**	Corrections individualisées Annotations prolixes et nombreuses (langue, méthodologie, encouragement) Apprentissage par cœur Proposition de travaux facultatifs individuels Différenciation selon l'orientation Adaptation des activités et des modalités de leur exécution pour les élèves en difficultés cognitives (AP38, AP35) Démarche curriculaire
		Progrès des élèves AP32, AP33, AP36, AP40 – à corréler avec des facteurs concomitants (motivation ; L1 ; scolarité antérieure ; dynamique familiale ; environnement scolaire) L'écart de performances entre les apprenants se creuse. AP35 lâche prise, malgré les différenciations. Pour AP38 qui rencontre de grandes difficultés cognitives, un décalage net apparaît entre ses compétences communicationnelles orales (CECRL) et les attendus du Socle commun, qui ne se résorbe pas et aboutit à une orientation particulière (CAP).

Tableau 25 : Démarches hétérogènes des enseignants de notre étude et leurs effets

Nos données ne permettent pas d'affirmer que la maîtrise du FLSco est dépendante *en soi* de la démarche didactique des enseignants de Lettres bien que la fréquentation du cours ordinaire de français permette le contact régulier avec la langue des enseignants et du français disciplinaire. Il apparait dans nos données que les élèves ne distinguent pas le FLS du FLSco

(ENTR), que le français disciplinaire ne leur semble ni plus ni moins difficile qu'une autre matière, ni dans les contenus ni dans la langue utilisée en classe.

Les enseignants de notre étude méconnaissent les compétences validées par le CECRL

Il ressort de nos données que les enseignants de Lettres participant à notre recherche méconnaissent les attendus du CECRL. Du moins, ils n'utilisent pas les aspects du CECRL dans les travaux que nous avons recueillis. S'ils différencient les pratiques, et/ou les consignes, les exercices ne correspondent pas au niveau A1 ni A2 du CECRL. S'ils utilisent l'aspect communicationnel de la langue, c'est de manière dévoyée en évaluant l'emploi de procédés littéraires et des usages normés si bien qu'il n'y a pas de transférabilité didactique entre le FLS/ FLSco et le français disciplinaire.

Les disparités linguistiques et langagières des élèves suivis perdurent sur l'année, voire se creusent

Les disparités linguistiques et langagières des élèves perdurent sur l'année, voire l'écart de performances entre les apprenants se creuse, notamment en classe de 3e. Si certains élèves raccrochent, d'autres lâchent prise, malgré les différenciations. Pour les EANA-PSA ou qui ont eu une scolarité discontinue avant la migration ou qui rencontrent des difficultés cognitives importantes, un décalage net apparaît entre leurs compétences communicationnelles orales (CECRL) et les attendus du Socle commun, qui ne se résorbe pas, voire aboutit à une orientation particulière (CAP). Pour ces apprenants qui rencontrent des difficultés cognitives, les adaptations proposées par le professeur B peuvent permettre de raccrocher à l'apprentissage et de construire un projet professionnel (AP38). Pour AP32, qui a eu une scolarité régulière mais analysée par lui comme très différente (application ; tests par QCM), l'affiliation en cours disciplinaire permet une maîtrise progressive du FLSco mais elle dépend de d'autres facilitateurs (redoublement, maintien en UPE2A, aide extérieure à l'EPLE.A). Pour tous néanmoins, la réussite scolaire dépend de facteurs concomitants, parfois évoqués en entretien (parcours antérieur ; motivation ; investissement de l'école ; environnement scolaire).

Le FLSco n'est pas, en soi, développé grâce à l'inscription en cours de français disciplinaire

La scolarisation en cours disciplinaire de français permet un apprentissage mieux maitrisé du FLSco quand les enseignants explicitent la métalangue et la manipulent – sans confondre FLS et FLSco – de manière à faire du français un outil de savoir et d'action. Le processus d'acquisition du FLSco – et plus largement du métalangage – n'est pas lié en soi à la situation d'*allophonie* de l'élève mais il est transcendé par la dimension acquisitionnelle (Canut, 2019) guidée par la pédagogie inclusive.

De plus, il apparait ici un accès inégal à la formation initiale et continue[191] et une hétérogénéité de la formation des enseignants participant à notre recherche qui fait écho aux constats du rapport *Evascol* 2019.

En conclusion, l'hypothèse H2 confirme une réelle hétérogénéité des pratiques d'enseignement qui cependant indiquent que ces enseignants n'ont guère recours à des ressources réflexives pour analyser leur environnement scolaire et à des leviers pour mieux « accrocher » les élèves. Certains font montre d'approches diversifiées, de stratégies adaptatives, tant en cours d'apprentissage que durant les phases évaluatives et de remédiation, bien que ces démarches restent largement individuelles, peu concertées entre disciplines, et ne fournissent pas suffisamment matière à une continuité favorable aux élèves, voire aux dispositifs eux-mêmes. Le suivi des élèves, par exemple, est plutôt limité à la remédiation et concerne peu l'étayage, à l'exception de quelques formes de projection sur l'orientation des élèves de nature à les motiver pour apprendre et s'inscrire positivement dans leur groupe-classe ou à les engager cognitivement et conativement dans les tâches proposées.

La préoccupation des politiques éducatives contemporaines, notamment au travers des résultats de PISA sur les apprentissages scolaires ou des études de la Cour des Comptes sur l'École en France, entend aller vers une amélioration de l'efficacité de l'École, voire de son efficience. L'hypothèse H2 questionne les pratiques enseignantes face aux élèves allophones au vu d'un dispositif précis, l'inscription en cours disciplinaire de français.

III-3. L'inclusion en cours disciplinaire de français permet aux élèves allophones suivis d'investir davantage l'école

Avant de nous pencher sur l'hypothèse suivante, un bref rappel des conditions d'entrée à l'école pour les élèves migrants nous semble utile. Les élèves allophones que nous considérons dans cette étude ont des parcours de vie fort divers ce qui ne rend pas aisée l'étude de leur inscription à l'école. Dès lors, on ne pourra considérer qu'existerait une norme les concernant, en particulier en termes d'investissement de l'école.

Au *niveau macro*, la scolarisation des élèves allophones varie selon les territoires, en interdépendance avec la géographie des territoires, les flux migratoires et l'urbanisme (Klein & Sallé, 2009 ; Gattolin, 2016 ; Klein & Sallé, 2017 ; Merle, 2012 ; Thaurel-Murat & Richard,

[191] Nous renvoyons ici à la Partie II, Sujets de la recherche - Participants à la recherche.

2013 ; *Evascol*, 2020). Dans l'académie de Marseille, les flux migratoires des mineurs isolés (MI) est importante. Les MI représentent plus de la moitié des allophones en âge d'être scolarisés[192] (Fournier & Lorcerie, 2020 : 19). Cette situation personnelle complexe a des conséquences sur la prise en charge sociale et scolaire Dans notre corpus, deux apprenants ont ce statut (AP13 ; AP15).

Au *niveau méso*, la situation des allophones dépend des choix de l'équipe pédagogique et de la direction car les EPLE sont autonomes, bien que contraints par les prescriptions institutionnelles et académiques (Faupin, 2015 ; Gattolin, 2016). Pour les MI, si l'on reprend ce cas précis, l'orientation étant davantage contrainte par leur âge et leur situation administrative, leur scolarité est moins adaptée car ces élèves doivent valider le DELF et construire un projet d'orientation dans un temps très court, surtout si leur prise en charge a pris plusieurs mois **(**Coste *et al.,* 2020 ; MEN-DEPP, 2019). Dans ce contexte, l'orientation privilégiée est le CAP par voie d'alternance qui permet de rendre l'élève financièrement indépendant avant sa sortie du dispositif de protection de l'enfance et donne accès à la carte de séjour « salarié » mais borne la poursuite d'études.

Au *niveau micro*, elle repose sur la mansuétude du professeur référent à l'égard des élèves allophones qui décide de leur fréquentation des cours ordinaires et des élèves eux-mêmes (*niveau nano*) (Guedat-Bittighoffer, 2013 ; Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Armagnague *et al*., 2019). Sept élèves de notre corpus sont scolarisés majoritairement en UPE2A dans l'EPLE.B (AP4, AP8, AP13, AP15, AP18, AP19, AP20). L'« inclusion » (au sens institutionnel) en cours ordinaires dépend de facteurs connexes (principalement la scolarisation antérieure) et la prise en compte des singularités et des BEP des allophones dépend des ressources intellectuelles des enseignants et de leur prise en compte du contexte dans lequel ils enseignent. Coelho (2012) affirme à cet égard que les professionnels qui prennent le temps de découvrir le parcours et les cultures de leurs élèves, en tant qu'atouts, sont plus disposés à proposer un environnement d'apprentissage productif à leurs élèves. (ECML, 2021)

Les travaux de recherche sur l'investissement de l'école (van Zanten, 2001 ; Lorcerie, 2003 ; Felouzis, 2003 ; Felouzis *et al.*, 2005 ; Oberti *et al.,* 2012) sont ancrés dans la sociologie de l'immigration et de l'éducation. Ils sont éclairants, bien qu'adossés à des lieux de recueil globalement situés en Ile-de-France où le contexte n'est pas toujours représentatif, souvent

[192] S'ils ont moins de seize ans, l'obligation scolaire permet aux MI d'être orientés en UPE2A, parfois en collège mais le plus souvent en LP. Les dernières études montrent que rares sont les jeunes adultes qui basculent sur un baccalauréat professionnel après leur CAP, la très grande majorité des MI étant EANA-NSA ou EANA-PSA. (Armagnague *et al*., 2020).

décrit comme ségrégatif (Prétceille, 2009 ; Merle, 2012), ce contexte urbain ayant pour conséquence un lien particulier des familles à l'école (Ichou & Oberti, 2014). La notion d'investissement de l'école va de pair avec la question de la motivation et de l'engagement. On fera toutefois la différence entre engagement et motivation. La motivation renvoie au niveau psychologique, l'engagement concerne l'action (engagement dans la tâche) et se situe au niveau plus cognitif et intellectuel (engagement dans l'apprendre). Tant la motivation intrinsèque ou externe que l'engagement sont des vecteurs de l'apprentissage et des facteurs de réussite scolaire. Les deux aspects - motivation et engagement - sont parfois considérés l'un pour l'autre, sans distinction

La notion d'engagement se mesure à partir de divers paramètres : le sentiment d'efficacité personnelle (ou de compétence) ; la valeur donnée à l'activité, à la discipline, voire à l'apprentissage (également appelé « sens ») ; le sentiment d'autonomie et d'autonomisation ; le sens du contrôle sus ses propres actions (la maîtrise) ; le sentiment d'appartenance à un groupe, une classe, un établissement. L'engagement est variable et dépend de conditions externes. L'engagement de l'élève – composé de volets affectifs et cognitifs en constante interaction (Barth 2015) – permet le développement de ses compétences sociales et influe sur la réussite scolaire, au même titre que la conscience de ses besoins ou le rôle des adultes dans la sphère privée et/ou scolaire.

Des travaux de recherche sur la motivation montrent une relation inextricable entre les déterminants scolaires, affectifs et sociaux du développement. Bandura (1986) évoque des facteurs d'ordre motivationnel (estime de soi, perception de ses compétences, sentiment d'auto-efficacité) comme facilitateur d'apprentissage. Pour Alcorta (2008), un manque de motivation ou un désengagement dans les tâches scolaires peuvent être la conséquence de stratégies d'adaptation à un contexte scolaire devenu hostile au développement personnel du sujet. Inversement, une grande confiance en soi et, consécutivement, en ses compétences, permettrait de développer une dynamique actionnelle, un engagement durable de l'élève. L'investissement des élèves se manifesterait, sur le plan cognitif, par leur concentration, leurs efforts et l'ensemble des stratégies qu'ils mettent en place pour lire-écrire Sur le plan affectif, l'engagement serait associé à l'enthousiasme éprouvé lors de la réalisation des tâches. Le sentiment d'efficacité permet de trouver un sens à l'activité, ce qui conduit à l'autonomisation. De ce sens du contrôle sur ses propres actions, nait le sentiment d'appartenance du sujet qui trouve sa place : dans la classe et, plus largement à l'école et dans la société. Cet engagement n'est pas un phénomène constant et dépend de conditions externes (telle la valeur accordée à la

performance ou la dynamique familiale). Selon Guthrie (2004) et Maynard (2021), l'engagement des élèves est un facteur clé de la réussite, notamment en littéracie. Globalement, le rôle d'autrui est directement corrélé à la notion d'engagement. Il se mesure à l'aune de l'action (Macaire, entretien informel, 2021) : les élèves suivis élève subissent-ils leur scolarité ? Prennent-ils des décisions ? Persévèrent-ils ? Connaissent-ils leur but ? Adaptent-ils leurs aspirations à leurs résultats scolaires et aux possibles orientations futures qui en découlent[193] ?

Nous voulons étudier ici – c'est notre H3 – dans quelle mesure l'inclusion en classe régulière permet aux élèves suivis d'*investir* l'école. Nous entendons ce verbe au sens psycholinguistique de « donner une signification personnelle à, attacher des valeurs affectives à (quelque chose) » (*Ortolang*, ATILF-CNRTL, en ligne). Nous faisons l'hypothèse que la fréquentation du cours ordinaire de français, malgré un niveau de langue limitée, développe un plus fort engagement dans la scolarité – en français disciplinaire, les compétences littéraciques[194] étant particulièrement travaillées. Le français, rappelons-le, revêt une triple dimension, *outil de communication*, *objet d'étude* et *langue d'enseignement*. Vygotsky (1934, réed.1997) a montré qu'une tâche proposée en dessous des capacités réelles d'un sujet le conduit à éprouver un sentiment de facilité qui met à mal celui de la réussite, sentiment qui dévalorise ses capacités. L'affiliation à une classe régulière en français disciplinaire constituerait un moyen d'accrochage et, conséquemment, aboutirait au désir de poursuite d'études, y compris pour des allophones au profil socio-culturel apparemment entravant[195], et à la construction d'une orientation. Est référé à cette hypothèse le postulat que les élèves scolarisés au collège sont en mesure de conscientiser un projet d'avenir – tenant compte des enjeux de l'orientation et de la hiérarchie des professions – et qu'au cycle 4, ils sont en mesure de comprendre les facteurs susceptibles de contraindre leurs projets (Dupont *et al.*, 2012).

Cette partie s'adosse aux Annexes III. Nous utiliserons les écrits autobiographiques de projection (PROJ) des élèves suivis que nous croiserons avec les entretiens (ENTR) afin d'analyser le discours des élèves sur l'école et sur leur motivation. Nous pourrons prendre appui sur les questionnaires (QUEST) pour corroborer le discours des élèves suivis ou le corréler avec l'origine culturelle et/ou les conditions de travail des allophones suivis et/ou le discours parental sur l'école. Les bulletins scolaires (BULL) nous serviront à situer l'engagement des élèves en

[193] Il s'agit d'une poursuite courte ou longue d'études supérieures ou une entrée sur le marché du travail à la fin des études secondaires.

[194] Nous entendons ici les connaissances et les habiletés qui permettent de s'engager dans toutes les activités où la capacité de lire et d'écrire est attendue.

[195] Nous renvoyons à la Partie I et au chapitre précédent.

français disciplinaire[196] – sauf pour AP3, AP10 et AP30 pour lesquels nous n'avons pas les bulletins.

Dans un premier temps, nous ferons la synthèse des écrits autobiographiques de projection (PROJ) des apprenants suivis scolarisés majoritairement en UPE2A et nous étudierons les modalités d'expression de leur motivation/ engagement. Il ressort de nos données que les élèves en UPE2A investissent moins l'école pour des raisons culturelles ou à cause de leur situation spécifique de MI. Dans un deuxième temps, nous étudierons comment s'exprime la motivation chez nos sujets scolarisés (majoritairement) en cours ordinaires afin d'étudier l'incidence entre la maitrise du FLSco et l'investissement de l'école. Ce dernier apparait explicite et très majoritairement lié à l'orientation et au projet professionnel pour les élèves scolarisés en 3e, globalement exprimé pour les élèves scolarisés en 4e. L'investissement de l'école apparait plus nébuleux pour les élèves en 6e et au début du Cycle 4. Pour l'ensemble des élèves suivis, la motivation est liée à la vision parentale de l'école, qui peut prendre plusieurs formes, et s'exprime de différentes manières. Nous verrons aussi que le climat scolaire et l'environnement scolaire ont des effets sur l'investissement de l'école. Dans un troisième temps, nous ferons le point sur les facilitateurs et les obstacles à l'investissement de l'école qui ressortent de nos données. Ils ne sont pas binaires car des facteurs représentant des facilitateurs pour certains élèves constituent des obstacles pour d'autres, et inversement. On relèvera toutefois quelques facilitateurs globalement partagés : la perception de l'enjeu social de l'école, une migration stabilisée, le contact prémigratoire avec la langue française ou la connaissance de l'alphabet latin, le climat/environnement scolaire. Nos données mettent en évidence quelques obstacles globalement partagés par nos élèves : la scolarisation antérieure et les modalités de cette scolarisation, une migration répétée ou une instabilité migratoire, la sphère familiale (si elle ne perçoit pas les enjeux de l'école), des difficultés de « comportement », le rôle de médiateur linguistique pour la famille qui éloigne parfois de manière réccurente l'élève de l'école.

3.1 Projections des élèves suivis

Si nous synthétisons les écrits biographiques (Tableaux 26 & 27) selon que les élèves sont majoritairement scolarisés en UPE2A ou en classe ordinaire, en nous focalisant sur les projections explicites des élèves (projet personnel, scolaire, professionnel), nous ne constatons pas d'opposition bilatérale entre les deux groupes.

[196] Quand nous synthétiserons ces élèments pour illustrer nos propos, nous recopierons i*n extenso* la remarque portée par l'enseignant de FLS ou le professeur de français au dernier trimestre.

	Âge	Classe d'affiliation	Professeur	Projection scolaire	Projection personnelle	Projection professionnelle
AP3	15	UPE2A	**L**	✓	×	✓
AP4	16	UPE2A	**L**	×	×	×
AP7	11	UPE2A	**L**	×	✓	✓
AP8	11	UPE2A + 6e	**L**	×	✓	✓
AP10	13	UPE2A + 4e	**L**	✓	×	✓
AP13	15	UPE2A	**L**	✓	✓	✓
AP15	16	UPE2A	**L**	×	✓	✓
AP18	15	UPE2A	**L**	×	×	×
AP19	13	UPE2A	**L**	×	×	✓
AP20	15	UPE2A	**L**	✓	×	×

Tableau 26 : Synthèse des projets (personnel, scolaire, professionnel) des élèves scolarisés majoritairement en UPE2A

	Âge	Classe d'affiliation	Professeurs	Projection scolaire	Projection personnelle	Projection professionnelle
AP1	14	**5e**	**J**	✓	×	✓
AP2	13	**5e + UPE2A**	**J**	×	✓	✓
AP5	12	**6e**	**P**	×	×	✓
AP6	13	**5e**	**J**	×	×	✓
AP9	13	**5e**	**J**	×	×	✓
AP11	16	**4e**	**P**	×	✓	✓
AP14	13	**5e**	**J**	×	✓	✓
AP22	13	**4e**	**M**	✓	×	✓
AP23	12	**5e**	**C**	✓	✓	✓
AP24	?	**5e**	**C**	×	×	×
AP25	13	**5e + UPE2A**	**C**	×	×	✓
AP27	12	**6e**	**B**	✓	×	✓
AP29	12	**6e**	**B**	✓	×	✓
AP30	12	**5e**	**B**	×	×	✓
AP31	14	**4e**	**B**	✓	✓	✓
AP32	16	**3e + UPE2A**	**B**	✓	×	✓
AP33	16	**3e**	**B**	×	✓	✓
AP35	16	**3e**	**B**	✓	✓	✓
AP36	15	**3e**	**B**	✓	✓	✓
AP37	13	**4e**	**B**	✓	x	✓
AP38	16	**3e**	**B**	×	✓	✓
AP40	15	**3e**	**B**	✓	✓	✓
AP46	15	**4e**	**M**	✓	×	✓

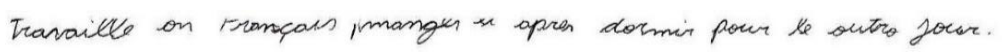
Tableau 27 : Synthèse des projets (personnel, scolaire, professionnel) des élèves scolarisés majoritairement en classe ordinaire

Cependant, l'ensemble des élèves suivis scolarisés majoritairement/essentiellement en cours ordinaires rédige de manière explicite un projet professionnel. Tous les élèves de 3e – sauf AP38 – expriment un projet scolaire lié à leur orientation. AP38 évoque toutefois, implicitement, son avenir scolaire en citant son futur métier. AP38 est affilié en français disciplinaire où le professeur B adapte les activités, les évaluations et la notation selon le projet d'orientation à partir du deuxième trimestre.

3.1.1 Les élèves scolarisés majoritairement en UPE2A investissent moins l'école

Les élèves en UPE2A investissent moins l'école (Tableau 26) du fait, évidemment, de leur niveau de langue fragile mais aussi à cause de leur situation spécifique de mineurs non accompagnés ou pour des raisons culturelles.

Il est difficile pour **les apprenants encore majoritairement scolarisés en UPE2A** de s'exprimer, *a fortiori* à l'écrit. La brièveté de leur PROJ ne signifie pas *en soi* qu'ils n'investissent pas l'école. Certains n'ont, toout simplement, pas un répertoire linguistique assez développé. Par exemple, AP18 vient d'arriver au moment du recueil des données. Il n'a pas compris les modalités de l'écrit biographique de projection et le sens de la locution adverbiale *plus tard* :

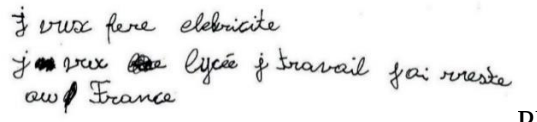


PROJ18

AP13 et AP15 sont **mineurs isolés** (MI). Ils ne sont pas pris en charge de la même manière – AP13 a été placé en famille d'accueil et AP15 vit dans un foyer[197] – mais tous les deux déclarent être aidés dans leur travail scolaire par la sphère « familiale » : la famille d'accueil pour AP13 et une éducatrice pour AP15. Leur investissement de l'école s'exprime différemment. Dans son écrit, **AP13** exprime le projet de *rester en France*[198]. Son projet professionnel est de *travailler* dans le domaine de l'*électricité*. C'est pourquoi il exprime, avec le verbe de volition *J vux*, le vœu d'aller *au lycée* :

[197] Une fois reconnus mineurs, les enfants sont pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance et répartis sur l'ensemble du territoire entre les différents départements. Ils bénéficient d'une protection jusqu'à leurs 18 ans : ils ont le droit à être hébergés, à l'éducation et à une formation professionnelle, à l'accès aux soins, avec une couverture sociale.

[198] En entretien, AP13 refuse de parler des modalités de sa migration (ENTR13-JPZ.101 à ENTR13-AP13.120). A la question *tu veux bien m'en parler? est-ce que tu veux bien qu'on en parle ?* (ENTR13-JPZ.103), il répond : *non j'aime pas* (ENTR13-AP13.106). À la question *Pourquoi tu as choisi la France?* (ENTR13-JPZ.119.), il répond : *j'aime France {sic}* (ENTR13-AP13.120)].



PROJ13

Les bulletins scolaires montrent qu'AP13 est inscrit dans certains cours ordinaires dès le début d'année scolaire. En entretien, il dit préférer l'anglais au cours de FLS : *non anglais [il rit] un peu plus facile français (*ENTR13-AP13.126-128)] – alors que l'enseignant d'anglais signale *qu'il ne fait pas d'effort* avec une moyenne de 03,5/20 (BULL13.T1B-anglais). Au deuxième trimestre, la remarque portée sur le bulletin *A des capacités mais manque de courage. Doit accepter les remarques du professeur. Attention au comportement, parfois insolent* (BULL13.T2B-anglais) est assortie d'une moyenne symbolisée par 😐. La remarque du dernier bulletin indique qu'AP13 a *des capacités. Mais comportement désinvolte et impulsif. Attention à vous maitriser et à respecter les adultes* (BULL13.T3B-anglais) et la moyenne est toujours symbolisée par 😐. Il a suivi les cours de mathématiques où AP13 apparaît en progrès au premier trimestre [*En progrès. Fait des efforts et participe bien en classe* […] (BULL13.T1B-maths)], moins au deuxième : *De bonnes capacités mais travaille de façon irrégulière. Il pourrait progresser plus vite avec un peu plus d'envie et d'enthousiasme […]* (BULL13.T2B-maths). Le manque d'envie est indiqué en histoire-géographie : *Attention à rester toujours bien attentif* (BULL13.T1B-HG) ; *Très peu de travail et d'intérêt porté à la matière. Pas de progrès* (BULL13.T2B-HG) ; *Pas assez sérieux et investi pour progresser. C'est dommage car il y a des capacités.* (BULL13.T3B-HG). En FLS, AP13 *Reste sur ses acquis du 2e trimestre* (BULL13.T3B-lecture), *Manque de lexique. Accède à l'explicite, pas à l'implicite* (BULL13.T3B-CO), *A besoin de beaucoup d'aide pour produire (manque de courage)* (BULL13.T1B-PE). Du point de vue de ses enseignants (Tableau 28), AP13 est peu engagé dans sa scolarité Pourtant, en entretien, sur la question de l'école, AP13 dit que c'est important *parce que il faut parle français {sic}* (ENTR13-AP13.64) *bah il faut* (ENTR13-AP13.66) *important pour tout* (ENTR13-AP13.68). De plus, la famille d'accueil apparaît investie dans sa scolarité et AP13 y fait référence à plusieurs reprises (QUEST13-RENSEIGNEMENTS.7 ; QUEST13-RENSEIGNEMENTS.8 ; QUEST13-STRATEGIES.14) au sujet de l'aide aux devoirs, de l'apprentissage de la langue française et des sorties qu'il fait.

Classe	UPE2A + anglais + maths + HG+
Âge	15 ans
Pays d'origine	Albanie
Scolarisation en France	6 mois
Niveau CECRL	A1

Résultats en FLS au T3	*La CO s'améliore ; Manque de lexique. Accède à l'explicite, pas à l'implicite ; A besoin de beaucoup d'aide pour produire ; Lecture : reste sur ses acquis su 2e trimestre*
Projet scolaire	Lycée
Projet professionnel	Électricien

Tableau 28 : AP13 - Synthèse sur la scolarité et les projets

Le projet d'**AP15** est rédigé au futur bien que l'élève ne valide pas le niveau A2 du CECRL à l'écrit [*A2 non validé en CE et PE* (BULL15.T3B)] – alors qu'il est, par ailleurs, repéré comme « francophone » à son arrivée dans l'EPLE.B.

PROJ15

Son projet d'ordre personnel est de voyager. AP15 formule deux orientations possibles : plombier ou professeur. Le premier vœu d'orientation est accessible au vu de son parcours scolaire mais le second n'est pas réalisable. L'adolescent, par ailleurs autonome, est mis en difficulté par la temporalité de l'apprentissage, bien que, selon Déchance « Officiellement bien sûr, aucune orientation ne peut être refusée du fait d'une maitrise de la langue insuffisante ; cependant, il faut toujours être conscient des difficultés auxquelles ces élèves vont être confrontés une fois qu'ils seront orientés. » (Déchance, 2020 : 36). Ni le contexte affectif – avec l'aide de son éducatrice et la reconnaissance généralisée de sa motivation de ses enseignants – ni la grande motivation d'AP15, sur le plan cognitif, ne suffisent à développer assez les compétences scolaires, en particulier à l'écrit.

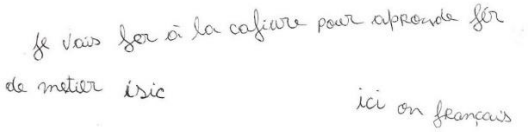
Classe	UPE2A + anglais + maths + HG+
Âge	16 ans
Pays d'origine	Mali
Scolarisation en France	6 mois
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS au T3	*Excellent ! Quelle motivation ! Tu es un élève très agréable et ton envie, ton enthousiasme sont des atouts. Bravo ! ; Tu parles vite vite. Sois moins pressé ; Toujours des confusions de sons ; Bonne compréhension des phrases et textes courts simples. N'accède pas encore à l'implicite ; A2 non validé en CE et PE ; Beaucoup de sérieux et de bonne volonté ; Excellent comportement et une envie de progresser. Bravo pour votre volonté. A fait d'énormes progrès tout au long de l'année. Félicitations pour son très bon état d'esprit !!; Bon trimestre*
Projet scolaire	CAP
Projet professionnel	Plomberie

Tableau 29 : AP15- Synthèse sur la scolarité et les projets

Les élèves qui arrivent en France au cours de la 3e doivent, en plus des compétences scolaires et la maitrise de la langue, travailler leur orientation et réussir à trouver le lycée et la section qui leur sera le plus adaptés. La difficulté est accrue pour les MI car la problématique du temps est essentielle dans leur prise en charge. Elle est au cœur de leur accompagnement et des décisions des équipes pédagogiques, pour trouver la meilleure solution qui convienne dans l'empan chronologique institutionnalisé (Déchance, 2020).

Sans prétendre à une étude ethnographique, il ressort de notre analyse **un obstacle d'ordre culturel** (Bruggeman, 2016 ; Potot, 2020), pour les élèves appartenant à la communauté rom qui ne se projettent pas dans l'école – ni dans leur écrit, ni en entretien. Il s'agit d'AP3, AP4, AP7, AP8 et AP19.

AP3, EANA-PSA, est majoritairement scolarisé en UPE2A pendant son année de troisième, à l'âge où il est susceptible d'intégrer les facteurs capables de contraindre son projet d'avenir. Son écrit n'évoque pas explicitement d'orientation scolaire. En entretien – réalisé à la seconde rencontre – AP3 veut arrêter l'école. A la question *pourquoi ?* (ENTR3-JPZ.122) l'élève répond : *comme ça parce que moi je partir en roumain {sic} et je viens pas: ici* (ENTR3-AP3.123). L'élève a cependant le projet d'apprendre un métier – *fer à la cafiure pour aproude fér de métier* – et projette de rester en France - *isic on français* {sic} (PROJ3). L'élève devait, en cours d'année, trouver un stage. Il n'a pas réussi [*non déjà ma- euh déjà elle m'a donné un feuille {sic} à la coiffure elle me répond pas je sais pas pourquoi* (ENTR3-AP3.116)].



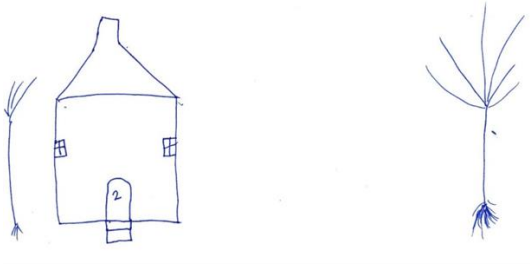
PROJ3

Nous n'avons pas les bulletins d'AP3 pour corroborer les résultats scolaires et son implication dans le travail scolaire. L'élève ne semble pas investir l'école. La situation de la famille, qui a transité par l'Espagne (où AP3 a été scolarisé pour un temps indéfini) avant de migrer en France (QUEST3- RENSEIGNEMENTS), est toujours instable car elle projette de repartir en Roumanie (ENTR3-AP3.131). Cette instabilité migratoire constitue un obstacle pour AP3 qui a du mal à se projeter dans une scolarité longue en France.

Classe	UPE2A
Âge	15 ans
Pays d'origine	Roumanie
Scolarisation en France	1 an
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS	
Projet scolaire	Apprendre la coiffure
Projet professionnel	Coiffeur

Tableau 30 : AP3 - Synthèse sur la scolarité et les projets

AP4 (EANA-NSA) fait figure d'exception dans notre corpus. A plus de seize ans, il n'est pas encore scripteur. Il dessine pour évoquer son avenir (PROJ4). Il s'agit davantage d'un croquis, les éléments étant succincts et les formes et les couleurs limitées. Néanmoins, AP4 montre ici qu'il est engagé dans la tâche confiée puisqu'il y répond par des moyens non linguistiques. Du reste, la tâche est formulée de façon plutôt vague (*évoquer son avenir*).



PROJ4

Le dessin représente une maison au milieu de deux arbres. On peut l'interpréter comme l'expression du souhait de posséder une maison individuelle avec un jardinet, même si le trait n'est pas celui attendu d'un adolescent de quinze ans. Cet élève a comme projet *la ferraille* (ENTR4-AP4.83) qui a pour conséquence l'arrêt de sa scolarisation, déjà largement engagé en cours d'année [*Tu <u>DOIS</u> venir à l'école tous les jours ne vient même pas en cours d'alphabétisation ; Illisible : n'écrit jamais correctement son nom et son prénom ; INADMISSIBLE : absent à chaque séance* [BULL4.T2B)]. L'ensemble des remarques sur les bulletins montre que l'élève n'est pas engagé dans les apprentissages et n'investit pas l'école, sans doute à cause de son âge avancé lors de sa première expérience scolaire et de la représentation de l'école au sein de la famille qui lui porte peu d'intérêt. La situation administrative place souvent les enfants roms en rupture scolaire. Une étude du CDERE[199] de 2016 évalue à plus de la moitié des 6-18 ans non scolarisés – pour les filles, une non-scolarisation de plus de 90%, le mariage étant la pierre angulaire de de la culture tsigane. Pour AP4, l'école n'est pas une préoccupation et son métier – *la ferraille* – est déjà décidé (Florin & Garre, 2019).

JPZ76	est-ce que tu aimes l'école
AP4.77	oui un petit peu madame
JPZ78	oui un petit peu tu as envie de continuer
AP4.79	non prochain non {sic}
JPZ80	pourquoi °qu'est-ce que tu vas faire alors
AP4.81	le travail madame {sic}
JPZ82	qu'est-ce que tu as envie de faire comme travail
AP4.83	la ferraille
JPZ84	°la °ferraille
AP4.85	oui

[199] Collectif pour les droits de l'enfant Rom à l'éducation.

JPZ86	avec ton papa
AP4.87	non mon cousin madame
JPZ88	ton cousin / °d'accord c'est bien tu n'as pas envie d'apprendre un autre métier
AP4.89	non (ENTR4)

AP19, comme AP4 et AP8, est EANA-NSA (ENTR19 ; QUEST ; BULL) :

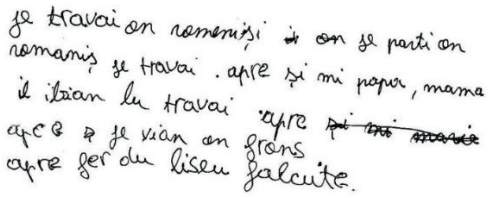
JPZ88	[…] est-ce que avant d'arriver en France tu allais à l'école?
AP19.89	non en France ici?
JPZ90	avant la France
AP19.91	non (non) (ENTR19)

Il a suivi des cours d'alphabétisation en début d'année scolaire (ENTR19-AP19.91-115). L'élève n'est pas affilié en cours réguliers sauf en anglais, en mathématiques et en histoire-géographie – bien qu'en entretien l'élève dise être en classe de *4eA* (ENTR19-AP19.75) mais nous n'avons pas de bulletins de classe ordinaire.

Le bulletin d'UPE2A du dernier trimestre fait état d'un absentéisme récurent et un manque d'engagement : *Beaucoup d'absences et de passivité en classe. Faible progression* (BULL19.T3B-HG) ; *Quasiment aucun progrès sur l'année. Beaucoup d'absences* (BULL19.T3B-anglais) ; *Beaucoup d'absences. De la bonne volonté à l'oral en classe mais peu d'efforts à l'écrit. •• a fait de très petits progrès cette année*. (BULL19.T3B-maths). En entretien, AP19 dit qu'il va à l'école parce que *c'est comme ça en France*, ce qui montre que l'élève subit davantage l'école qu'il ne prend plaisir à y aller, sans doute parce qu'il n'en comprend pas les usages ni les modalités (Bruggeman, 2016). L'élève dit que ses parents lui demandent d'y aller : *parce que ma maman elle dit tu partais à la école {sic} j'ai apprendre le français écris bien {sic} comme ça madame et mon père aussi il me dit comme ça oui madame* (ETR19-AP19.63) *et parce que c'est comme ça la ** français et ma maman elle dit comme ça et mon père aussi il dit tout tu allais à l'école apprendre le français écris bien il me dit comme ça madame* (ETR19-AP19.69). L'élève envisage l'apprentissage du français d'un point de vue essentiellement communicationnel, pour aider sa famille au quotidien. Il ne donne pas de sens *en soi* à sa scolarité.

En entretien, l'élève dit qu'il veut être coiffeur [*la coiffure [rit] comme ça madame [montre ses cheveux] °je °veux* (ENTR19-AP19.73)] et investit la vie professionnelle. Dans son écrit (PROJ19), il évoque un retour en Roumanie (nous soulignons) : *je travail on romanisi ; je parti en romanis* {sic}. Cependant, il faut lire ce récit avec circonspection : on peut aussi comprendre

l'évocation de la Roumanie comme antérieure *à apre je vian en frans* – la mention du mariage a été barrée, comme si elle ne correspondait pas à la chronologie des événements narrés.



PROJ19

Classe	UPE2A + anglais + maths + HG
Âge	13 ans
Pays d'origine	Roumanie
Scolarisation en France	8 mois
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS au T3	*C'est de mieux en mieux, A1 validé ; Il reste beaucoup à faire pour le A2 ; Débute la combinatoire, manque d'investissement ; Absent aux évaluations. Aucune production écrite autonome*
Projet scolaire	?
Projet professionnel	Travailler en Roumanie (?) – coiffure

Tableau 31 : AP19 - Synthèse sur la scolarité et les projets

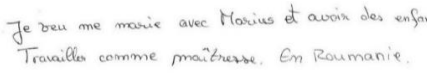
AP7 et AP8 sont inscrits en cours ordinaires de sixième dès le premier trimestre – [BULL7.T1 ; *tu es trop absente aux cours de 6e2* (BULL8.T2A) ; ENTR8-AP8.107], niveau qui correspond à leur âge. Le professeur L ne nous a transmis que des travaux scolaires exclusivement réalisés en UPE2A.

AP7 a été scolarisé en espagnol durant quatre années en Espagne avant son arrivée en France (QUEST7.RENSEIGNEMENTS). AP7 possède un répertoire linguistique pluriel mais pense que parler l'espagnol, en plus du romani et du roumain, ne l'aide pas pour l'apprentissage du français : *parce que l'espagnol euh la voiture est <u>*coche*</u> en roumain <u>*machina*</u> en en français <u>voiture</u>* (ENTR7-AP7.58). AP7 pense que le français est une langue plus proche du roumain, sa L1, que de l'espagnol (ENTR7-AP7.62), sa première langue de scolarisation. Sa conception de l'apprentissage de la langue est essentiellement orale. Pour AP7, le cours de FLS est *facile* ((ENTR7-AP7.64) contrairement au cours de mathématiques (ENTR7-AP7.66-72) où il faut davantage écrire et mobiliser des compétences qu'il n'a pas acquis ou qu'il ne sait pas mobiliser (chercher ; calculer ; raisonner ; modéliser ; représenter).

Aux dires d'AP8, il n'a jamais été scolarisé avant son inscription au collège. À la question *Avant d'arriver en France tu allais à l'école ?*, AP8 répond : *avant ? non madame* (ENTR8-AP8.93). AP8 a acquis le niveau A1 du CECRL en FLS au deuxième trimestre (BULL8.T2A). Il n'y a pas de bulletin pour le dernier trimestre, ni en FLS ni pour la classe ordinaire, si bien que nous ne savons pas précisément comment est articulée la scolarité d'AP8 (Tableau 33).

Pour AP7 (Tableau 32), les travaux du dispositif le montrent plutôt en réussite sur les exercices d'application (TRAV7.16 ; TRAV7.16B), de compréhension (TRAV7.14A) et d'expression (comme TRAV7.7B), sans toutefois savoir s'il s'agit d'une production ou d'un exercice de

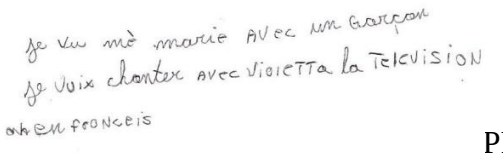
copie (le TRAV7.12 est identique au TRAV4.12 par exemple). Il n'investit pas l'école. Le collège est un lieu d'amusement : *il vient beaucoup absences madame {sic}// parce que toujours •• dit tu- laisse mathématiques vi- viens avec moi toujours elle dit comme ça* (ENTR7-AP7-80) ; *il dit laisse C.D.I. laisse arts-plastiques laisse mathématiques viens avec moi avec madame •• on rigole avec •• [rit]* (ENTR7-AP7-82). L'apprentissage du français est considéré comme nécessaire pour se faire des amis : *parce que je veux parler très bien français pour avoir des amis français madame* (ENTR7-AP7.76) comme la maîtrise de l'espagnol était une vectrice communicationnelle pour avoir des amis en Espagne : *bah en première classe madame il- elle- j'ai compris pas {sic} l'espagnol et après un mois, deux, mois, trois mois, j'ai compris et je avais {sic} plus plus des amis et je parlais espagnol avec leurs {sic}* (ENTR7- AP7.92). L'affiliation au cours disciplinaire de français – malgré une progression exponentielle selon les remarques portées sur les bulletins [11/20 au premier trimestre ; non évalué au deuxième trimestre (BULL7.T2) ; 15,3/20 au dernier trimestre : *Bravo ! tu es très volontaire et tu comprends beaucoup beaucoup de choses ! poursuis ces beaux efforts, tu es déjà en situation de réussite…Félicitations* (BULL7.T3-français)] – n'a pas d'effet sur le désir de scolarité. En entretien, AP7 dit vouloir travailler en France à dix-sept ans (ENTR7-AP76) mais le PROJ7 évoque implicitement une poursuite de scolarité, *travailler comme maitresse*, qui peut toutefois apparaître comme une projection imaginaire enfantine. AP7 exprime un projet familial (*se marier et avoir des enfants*) et migratoire (*vivre en Roumanie*).



PROJ7

Comme AP7, AP8 n'a pas de projet scolaire et ne semble pas particulièrement intéressé par l'école. Son discours est cependant très contradictoire :

JPZ94	°d'accord donc- et tu es contente d'aller à- d'aller au collège?
AP8.95	non madame
JPZ96	ça te plait? tu as envie d'apprendre à lire et à écrire?
AP8.97	oui madame
JPZ98	pourquoi
AP8.99	parce que c'est difficile ça madame pour l'++écriver++ et ++apprender++ madame
JPZ100	ouais mais tu as envie quand même?
AP8.101	non madame
JPZ102	tu as pas envie? ça t'intéresse pas
AP8.103	m'intéresse madame m'intéresse madame (ENTR8)



PROJ8

Classe	UPE2A + 6e
Âge	11 ans
Pays d'origine	Roumanie
Scolarisation en France	?
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS	
Résultats en français disciplinaire au T3	*Bravo ! tu es très volontaire et tu comprends beaucoup beaucoup de choses ! poursuis ces beaux efforts, tu es déjà en situation de réussite…Félicitations*
Projet scolaire	?
Projet professionnel	Maitresse

Tableau 32 : AP7 - Synthèse sur la scolarité et les projets

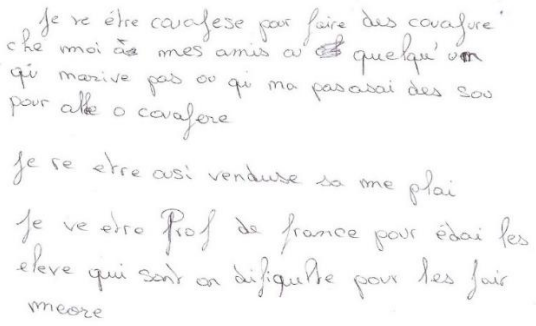
Classe	UPE2A + anglais + maths + HG+ français ?
Âge	11 ans
Pays d'origine	Roumanie
Scolarisation en France	EANA-NSA ?
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS T2	*Bien pour le niveau A1 ; Il faut faire des efforts : apprends des phrases : il faut mémoriser ; N'est pas du tout autonome. Copie sur les copines ; aucun effort : c'est les copines qui écrivent à sa place !*
Résultats en français disciplinaire au T3	
Projet scolaire	?
Projet professionnel	Chanter à la télévision

Tableau 33 : AP8 - Synthèse sur la scolarité et les projets

Si l'on compare les projections d'AP3, AP4, AP7, AP8, AP19 à celles d'AP9, élève rom scolarisé majoritairement en 5e avec le professeur J, il apparait un investissement plus fort de l'école (Tableau 34).

AP9, EANA-PSA, a trois ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée (N+3). Sa scolarité d'AP9 a été morcelée. En entretien, AP9 raconte l'école en Roumanie : *quand j'étais en C.E.1 c'est un peu différent parce que là-haut y a juste 1,2,3,4 et: c'est- comme ça / euh on- on met on:: allait à l'école à 8 heures jusqu'à midi (ENTR9-AP9.145).* Le questionnaire montre que l'élève est arrivé en France en 2011 mais n'aurait été scolarisé qu'en 2013 (QUEST9-RENSEIGNEMENTS). Malgré cette scolarité discontinue, son origine culturelle et une situation socio-économique fragile – l'élève a 6 frères et sœurs âgés de 1 à 12 ans – AP9 apparait investir l'apprentissage. Si en français disciplinaire, sa moyenne du premier trimestre est de 10,92/20 [*des difficultés importantes en langue française […]* (BULL9.T1-français)] et que les difficultés sont à nouveau relevées en fin du deuxième trimestre [[…] *a du mal à comprendre les consignes et à retenir l'orthographe des mots.* (BULL9.T2) ; *•• ne fait pas les mêmes travaux que les autres en raison de ses difficultés à maîtriser la langue française […]* (BULL9.T3-français)], AP9 explique que c'est important de progresser en français . pour AP9, le savoir est au service de la famille qui est illettrée (ENTR9-AP9.155) [*bah j'aide mes parents je peux lire je peux aider mon père ma mère* (ENTR9-AP9.43)]. Ses parents l'encouragent : *en*

fait euh mon père mais ma mère pas trop mon père il veut qu'on travaille, que on fait {sic} notre devoi:r {sic} il veut bien mais on peut pas on sait pas (ENTR9-AP9.131). ici, le rôle des adultes dans l'environnement privé constitue un facilitateur, comme le rôle du professeur J. L'élève a compris le principe des annotations en rouge – corrections, remédiation et encouragements : *oui bah ça: quand j'ai: j'écris quelque chose et: j'écris pas trop bien elle me met en rouge mais il me- l'a fait plus tôt pour me encourager il voulait pas peut-être euh faire mes fautres mes ffau:-tes il voulait m'encourager il- il a juste li {sic} mais après il me dit c'est tro- c'est bien* (ENTR9-AP9.21). Globalement, le rôle d'autrui (parents et professeur de français disciplinaire) est à corréler à la notion d'engagement et de réussite scolaire – même si ses résultats en français sont *fragiles* selon l'enseignant J (BULL9.T3-français), ce que corrobore le PROJ9 où l'écrit est parfois phonétique mais la structure syntaxique maitrisée, y compris celle des phrases complexes. Si AP9 ne fait pas directement référence aux études qu'il souhaite poursuivre, il exprime des métiers possibles dans la coiffure, la vente ou le professorat [*je ve être couafese […] aussi venduse […] Prof de France pou édai les élève qui sont on difqulte pour les fair meore (*PROJ9)].


je ve être couafese pour faire des couafure
che moi à mes amis ou quelqu'un
qi marive pas ou qi ma pas asai des sou
pour alle o couafere
je re etre asi venduse sa me plai
je ve etre Prof de france pour édai les
eleve qui sont on difiqulte pour les fair
meore

PROJ9

Classe	5e
Âge	13 ans
Pays d'origine	Roumanie
Scolarisation en France	2 ans
Niveau CECRL	A2
Résultats en français disciplinaire au T3	*•• ne fait pas les mêmes travaux que les autres en raison de ses difficultés à maîtriser la langue française. Peu de motivation ce trimestre, plus des absences. Il faut s'accrocher pour continuer à progresser !*
Projet scolaire	?
Projet professionnel	Coiffure ; vente ; professorat

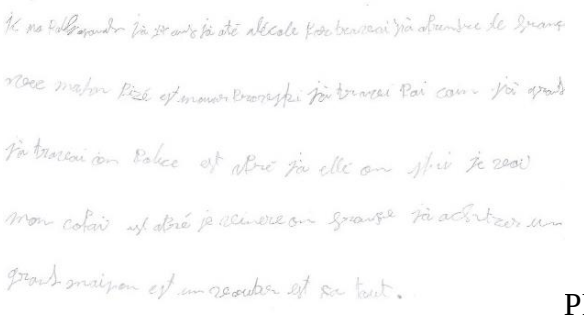
Tableau 34 : AP9- Synthèse sur la scolarité et les projets)

Selon nos données, les apprenants roms suivis se désengagent de leur parcours scolaire pour privilégier un projet familial. Nous retrouvons cet élément pour un élève de la même origine culturelle scolarisé en cours disciplinaire (AP14) qui prend le contrepoint de ses camarades [*j'aimerais habiter tous seul dans une petite maison je voudrais pas me marier jusqu'à 20 ans* (PROJ14)]. Selon les études ethnologiques (Olivera, 2009 ; Olivera & Poueyto, 2018 ;

Dufournet-Coestier, 2019), la famille est le point central de la culture tsigane/rom[200]. Par comparaison, seuls deux autres élèves de notre corpus (AP11 et AP23) font référence à la famille dans leurs projets mais ne l'évoquent mais pas en premier projet ni dans les mêmes termes : la famille devient l'aboutissement d'un projet personnel et professionnel construit [[…] *et ensuite peut être je vais me marier* (PROJ11) ; […] *après tout ça je veux avoir des enfants moi aussi et un marie* (PROJ23)].

Par comparaison, **AP10 et AP20,** scolarisés majoritairement en UPE2A et n'appartenant pas à la communauté rom, apparaissent plus engagés dans la scolarité – bien que nous n'ayons pas les bulletins pour AP10 (Tableau 34).

Dans son écrit autobiographique, AP10 fait référence à l'école qui sert à apprendre le français [*ja été alécole por travail jà abrindre le françe*[201] (PROJ10)]. L'élève ne fait pas état des compétences scolaires à acquérir, ni même du plaisir d'avoir des amis – comme AP7 par exemple – mais son répertoire linguistique étant limité, il n'est peut-être pas en mesure de les évoquer.



PROJ10

En entretien, AP10 évoque sa scolarité à venir, en classe de troisième, puis *après lycée* (ENTR10-AP10.120) où il sera alors satisfait d'aller en classe ordinaire avec *tous les français* ENTR10-AP10.122) pour mieux apprendre la langue : *parce que: la classe elle est tout française{sic} °c'est°bon / c'est pas comme la classe l'apprendre le français {sic} y en a Roumains y en a Albanais: y en a Russes, c'est pas bien comme ça la classe quand quand elle est est mélangée apprendre pas bien les élèves {sic} quand la classe tout la classe {sic} il est français, l'anglais, l'arabe{sic} comme ça l'élève il trav- il apprend tout bien* (ENTR10-AP10.130) ; *bah: normalement l'apprendre le français {sic} les élèves il est {sic} à classe {sic} tous les élèves il est français {sic} comme ça peut-être mais en France la classe fran- d'apprendre le français la classe pour le français* (ENTR10-AP10.132). AP10 est donc

[200] Quand les élèves roms évoquent un projet d'ordre professionnel – qui peut être associé à un projet familial (AP2 ; AP3 ; AP14), celui-ci est genré (coiffure pour les filles et mécanique pour les garçons. Notre parti pris de neutraliser le genre des apprenants ne nous permet pas de développer cette question.

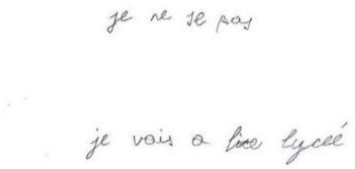
[201] *Je vais à l'école pour travailler et apprendre le français.*

impatient d'intégrer une classe régulière qui conditionnerait son apprentissage de la langue française. Il dit d'ailleurs qu'il souhaitait aller en cours réguliers dès le mois de septembre, après une première année de scolarisation en UPE2A dans un autre collège. Selon AP10, les professeurs de l'EPLE.B lui ont expliqué qu'il lui fallait au préalable apprendre encore la langue française [*bah dit parle pas français* (ENTR10-AP10.144)]. Si le projet scolaire n'est pas explicitement indiqué (PROJ10), l'élève, dans son discours, investit toutefois l'école (ENTR10) et projette de rester en France [AP10 veut devenir policier en Syrie avant de revenir en France (PROJ10)].

Classe	UPE2A + 4e ?
Âge	12 ans
Pays d'origine	Syrie
Scolarisation en France	2 ans
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS	
Projet scolaire	X
Projet professionnel	Policier

Tableau 35 : AP10- Synthèse sur la scolarité et les projets

AP20 éprouve davantage de difficultés qu'AP10 à exprimer ses projets à l'oral : *euh parce que c'est: à longue sinon rien rien là-bas rien là-bas longue après: un peu compris quoi* {sic} (ENTR20-AP20.42) ; *je sais pas c'est la: chez moi parents parler *** beaucoup c'est la: écrire et après compris un peu {sic}* (ENTR20-AP20.48). Néanmoins, il écrit vouloir poursuivre les études après seize ans, en lycée (PROJ20):



PROJ20

AP20 est arrivé d'Ukraine en début d'année scolaire et valide le niveau A1 du CECRL au dernier trimestre, même si le professeur référent note qu'il *progresse très très vite* car il *retient le vocabulaire* (BULL20.T1A), qu'il *trouve un nouvel alphabet, ce [qui] n'est pas facile* (BULL20.T1B) mais qu'il *a des habitudes scolaires et comprend les consignes* (BULL20.T1B). Ici, la réussite de l'élève tient à sa scolarisation antérieure. AP20 apparait comme un élève qui se projette dans l'acte d'apprendre, malgré l'alphabet nouveau à acquérir à l'écrit. Cela montre que des processus d'apprentissage existent et que l'élève sait les mobiliser à l'écrit comme à l'oral. L'apprenant, inscrit en mathématiques semble connaître les différents types de tâches (chercher ; calculer ; raisonner ; modéliser ; représenter) puisqu'il a *un très bon niveau en maths* (BULL20.T1B). En histoire-géographie, il semble actif et est perçu par l'enseignant comme *très sérieux* (BULL20.T1B-HG). En anglais en revanche, il est perçu

comme *manqu[ant] de de sérieux* (BULL20.T1B-anglais). N'ayant pas observé l'élève en classe et notre étude étant fondée sur l'analyse des discours, on peut ici penser que cette dichotomie *très sérieux / manquant de sérieux* peut découler d'une différence de représentation du type de « l'élève sérieux » selon les enseignants ou d'un engagement variable de la part de l'élève. Le second trimestre réalisé par AP20 est qualifié d'*irrégulier* (BULL20.T2A) tout comme le dernier, pour la langue française [*Tout dépend du jour. Tu sais faire très bien et parfois tu ne fais rien du tout […] tu t'amuses beaucoup […] tu ne progresses pas assez vite* (BULL20.T3A/B-travail)]. On voit que la motivation n'est pas un phénomène constant et qu'elle dépend d'autres facteurs externes (système de récompenses/ punitions ; valeur accordée à la performance ; rôle des adules) car AP20, selon les bulletins, travaille en histoire géographie [*Beaucoup de sérieux et de belles capacités* (BULL20.T3B-HG)] et en mathématiques [*De fortes capacités. Est motivé en classe et apprend très vite. Ses progrès ont été constants tout au long de l'année. Félicitations !* (BULL20.T3B-maths)]

Classe	UPE2A + anglais + maths + HG
Âge	15 ans
Pays d'origine	Ukraine
Scolarisation en France	8 mois
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS au T3	*Une grande étape sera à franchir ave le A2 ; Tu ne progresses pas assez vite : tes phrases restent à structurer (conjuguer les verbes…) ; Bonnes capacités de compréhension sous exploitées, se laisse facilement distraire par son environnement.*
Projet scolaire	Lycée
Projet professionnel	?

Tableau 36 : AP20- Synthèse sur la scolarité et les projets

Pour les élèves inscrits majoritairement en UPE2A, on observe ici deux situations opposées. Soit les élèves donnent du sens à leur scolarisation, malgré leurs difficultés (provisoires) en FLS, et envisagent un parcours scolaire ou/et professionnel [*devenir policier* (PROJ10) ; *devenir électricien* (PROJ13) ; *être plombier ou professeur* (PROJ15) *aller au lycée* (PROJ20)], soit les difficultés rencontrées à l'école (dues à la scolarité ou à la scolarisation elle-même) conduisent les élèves à se désengager de leur parcours scolaire pour privilégier un projet familial. Ce décrochage est un effet de la démotivation qui peut être due à un trait culturel. Dans la culture rom, l'école n'est pas centrale et les conditions de vie – souvent très précaires – associées à la mobilité des familles constituent une entrave à la scolarisation. Il apparait que l'enseignant L en charge de l'UPE2A et l'équipe pédagogique qui accueille ponctuellement ces enfants dans les cours ordinaires veulent rester aveugles à l'origine et à la culture de ces élèves – dans un souci d'égalité républicaine sans doute. Cette posture met pourtant en difficulté la scolarité, discontinue et imprévisible, des élèves roms dont l'adhésion au projet de scolarisation ne va pas de soi. L'école inclusive devrait dès lors considérer les élèves allophones roms de

manière particulière pour pouvoir travailler davantage l'investissement scolaire que l'apprentissage du FLS.

3.1.2 Les élèves scolarisés en cours régulier investissent l'école selon le niveau de FLS et le niveau de scolarisation

Nous allons étudier l'investissement de l'école par quelques élèves scolarisés exclusivement ou majoritairement en cours ordinaires à partir de quelques cas. Nous tiendrons compte des écrits de projection (PROJ) que nous croiserons avec les entretiens (ENTR) et les bulletins (BULL). Il s'agit de repérer l'incidence de la maitrise du FLSco sur l'investissement de l'école. Il apparait que certains élèves inclus en français disciplinaire sont en difficulté scolaire bien que leur inclusion leur permette d'investir l'école – c'est pourquoi, dans un dernier temps, nous énoncerons les facilitateurs et les obstacles l'inclusion que notre corpus met au jour.

Par exemple, **AP38** rencontre des difficultés cognitives importantes. L'élève, en entretien, les évoque. Il dit qu'entrer dans l'écrit a nécessité plusieurs années, alors que, par ailleurs, l'élève a très bien compris les enjeux individuels et sociaux de l'écrit : *pour faire des papiers pour euh un travail ou un:- ou des pa- des pa- tes propres papiers: pour euh passeport ou euh je sais pas il faut écrire il faut au moins savoir écrire ça sans faire euh de faute* (ENTR38-AP38.163)]. En entretien, AP38 mobilise son expérience personnelle et explicite comment la pratique du théâtre lui a permis de lever ses blocages dans l'apprentissage :

JPZ175	donc le- le théâtre ça t'a aidé à quoi alors cette année
AP38.175	par exemple euh avant je parle pas et personne avec qui parler euh y a pas y a pas truc euh y a seulement à lire et à faire à l'école y a personne avec qui discuter mais euh mais avec le théâtre: surtout à la fin on parlait avec euh les gens on s'amuse bien dans le théâtre après: euh on aimera: euh les cours euh plus en plus souvent c'est on s'amuse bien au théâtre après on va parler aussi très bien
JPZ176	et donc tu penses que le théâtre ça t'a un peu débloqué? ça t'a permis de: (oui) t'es plus sûr de toi maintenant ou c'est pareil?
AP38.77	oui je suis plus euh sûr (ENTR38)

L'élève a donc conscience de l'acte d'apprendre et de ses besoins pour y arriver. Du fait de ses difficultés, l'élève a été maintenu en UPE2A plusieurs années. Ce maintien place paradoxalement AP38 davantage en difficulté car la continuité des apprentissages et des savoirs scolaires n'a pas pu se réaliser si bien que l'élève est contraint de choisir une orientation en CAP. De ce fait, AP38 évoque un projet professionnel. Il veut devenir *chef cuisinier* (PROJ38).

PROJ38

Les bulletins montrent un engagement très fort de l'élève dans l'ensemble des disciplines : *attitude très volontaire, envie de progresser ; attitude positive ; la voie d'orientation bâtie avec sérieux* (BULL38.T3-équipe) ; *a fourni des efforts toute l'année* (BULL38.T3-arts-plastiques) ; *Bilan annuel tout à fait positif* (BULL38.T3-italien) ; *beaucoup d'efforts pour réussir et s'améliore*r (BULL38.T3-EPS) ; *sérieux, travailleur et impliqué dans sa réussite* (BULL38.T3-français) ; *des efforts toute l'année pour essayer de vaincre les difficultés* (BULL38.T3- HG) ; *tout au long de l'année s'est montré sérieux et volontaire* (BULL38.T3-PC) ; *Elève très sérieux* (BULL38.T3-SVT) ; *attitude volontaire* (BULL38.T3-techno). L'élève persévère dans l'ensemble des disciplines scolaires. De plus, AP38 fait preuve d'ingéniosité. Par exemple il utilise un moteur de recherches pour trouver, seul, l'orthographe des mots :

AP38.79 oui euh je suis allé sur: euh Google (ouais) alors euh j'écris euh par exemple sur Google après: euh ça montre: que euh pas euh de faute alors euh je le fais ici [il montre la copie] par exemple euh je suis né j'écris: euh dans la petite là : euh pour chercher [la fenêtre] et j'écris je suis né et après je regardais comment c'est écrit j'écris sur la * après

JPZ.80 donc tu veux dire que chaque groupe de mots tu l'as retapé sur le moteur de recherches de Google (oui) qui t'a donné la bonne orthographe et ensuite en t'aidant de l'ordinateur tu as réécrit à la main en corrigeant l'orthographe

AP38.81 oui c'est ça (ENTR38)

Il ressort ici que l'élève est très accompagné par l'équipe pédagogique qui distingue les efforts fournis des résultats scolaires dans ses appréciations. L'élève est certes en difficulté dans ses apprentissages mais son engagement lui permet d'investir sa scolarité pour *bâtir avec sérieux* son orientation (BULL38.T3-équipe). L'inclusion en cours ordinaires a permis ici (Tableau 37) le développement des compétences linguistiques et l'investissement de l'école.

Classe	3e
Âge	16 ans
Pays d'origine	Algérie
Scolarisation en France	4 ans
Niveau CECRL	A1
Résultats en français disciplinaire au T3	*Excellent trimestre. Les activités sont certes adaptées mais est sérieux, travailleur et impliqué dans sa réussite. Excellente année scolaire. En nets progrès dans la langue et le rapport aux autres. L'écrit est encore phonétique. Les difficultés de l'écrit perdurent mais elles sont liées à des difficultés qui ne sont pas d'ordre scolaire.*
Projet scolaire	X
Projet professionnel	Chef cuisinier

Tableau 37 : AP38- Synthèse sur la scolarité et les projets

AP25 est également en difficulté scolaire (BULL25.T1 ; BULL25.T2 ; BULL25.T3 ; Tableau 38). Pour les enseignants, AP25 n'est pas investi dans son travail, en français comme en FLS : *Travail et attitude peu sérieuses*{sic} (BULL25.T1-FLE) au premier trimestre ; *Le travail et l'attitude sont trop changeants pour donner des résultats positifs* au deuxième trimestre (BULL25.T2-FLE) ; *Des acquis insuffisants par manque de rigueur et de sérieux* (BULL25.T3-FLE) ; *les difficultés sont bien réelles en compréhension écrite et orale* (BULL25.T2-français) ;

Des résultats fragiles et des difficultés […] il faut s'investir plus dans les cours de fle afin de progresser davantage (BULL25.T2-français), bien qu'il soit scolarisé en France pour la deuxième année (ENTR25-AP25.5). Les remarques portées sur les bulletins (BULL25) au cours de l'année scolaire et les travaux transmis sont en décalage avec les propos de l'élève sur son investissement, le rôle du FLS et ses projets professionnels. Bien qu'en difficulté scolaire, AP25 se montre, dans son discours, investi dans sa scolarité. Il dit que le cours de français disciplinaire n'est pas plus difficile qu'un autre cours du fait qu'il était lettré à son entrée en sixième *: non et sinon [b] parce que y en a qui est venu {sic} en France et sait pas lire quand moi je suis venu je sais lire {sic} en plus je comprends un peu pas beaucoup je comprends quelques mots* (ENTR25.-AP25.59). AP25 comprend l'enjeu de l'apprentissage de la langue française. AP25 a une vision raisonnée du français et l'envisage comme langue à la portée extraterritoriale :

AP25.59	parce que je suis je suis venu euh petit ici il faut prendre la: la langue de la France {sic} parce que c'est une langue important {sic} dans toute l'Europe peut-être dans toute l'Europe
JPZ60	et c'est toi qui penses ça? (oui) ou c'est ce qu'on: dit à la maison?
AP25.61	non c'est moi qui pense ça
JPZ62	d'accord et donc pour toi c'est important de parler cette langue?
AP25.63	oui / beaucoup
JPZ64	pour quelle(s) raison(s) alors? pourquoi tu veux absolument parler cette langue importante?
AP25.65	parce que c'est ici où je vais continuer à vi- c'est ici où je vais / vivre en fait
JPZ66	d'accord tu as des projets
AP25.67	oui
JPZ68	qu'est-ce que tu as envie de faire alors ?
AP25.69	ici je l'ai écrit j'ai envie quand je serai grand je serai un pilote ou un: un grand dessinateur (ENTR25)

En entretien, il apparait que la migration avait été préparée (ENTR25-AP25.77 ; ENTR25-AP25.79). De plus, AP25 déclare que son père était médecin en Algérie (QUEST25-RENSEIGNEMENTS), ce qui laisse présager un capital scolaire paternel important.

Classe	5e
Âge	14 ans
Pays d'origine	Algérie
Scolarisation en France	2 ans
Niveau CECRL	A1
Résultats en FLS au T3	*Des acquis insuffisants par manque de rigueur et de sérieux*
Résultats en français disciplinaire au T3	*Des résultats fragiles et des difficultés. Toutefois, a fait des efforts dans la concentration et la participation. Il lui faut poursuivre dans cette voie l'année prochaine et s'investir plus dans les cours de fle afin de progresser davantage.*
Projet scolaire	?
Projet professionnel	Pilote – dessinateur

Tableau 38 : AP25- Synthèse sur la scolarité et les projets

3.2 Quelques facilitateurs et obstacles à l'investissement de l'école

Du fait de la complexité des situations (familiales, migratoires, scolaires), on ne peut avoir une vision binaire des apprenants en termes d'obstacles *vs* de faciltateurs. Certains facteurs représentant des facilitateurs pour certains élèves constituent des obstacles pour d'autres et inversement. On relève toutefois quelques facilitateurs globalement partagés : la perception de l'enjeu social de l'école, une migration stabilisée, le contact prémigratoire avec la langue française, le climat/environnement scolaire

Nos données mettent en évidence quelques obstacles : la scolarisation antérieure et les modalités de cette scolarisation qui peuvent induire des difficultés de « comportement » relevées par les équipes enseignantes et analysées comme un frein au travail scolaire, donc à la réussite. La migration répétée ou l'instabilité migratoire peut être un obstacle, de même que la sphère familiale, si elle ne perçoit pas les enjeux de l'école tels que l'Ecole les affiche, donc en termes d'alignement. L'absentéisme récurrent est signalé par les équipes pédagogiques (BULL) comme un obstacle à l'apprentissage et à l'investissement de la scolarité. Les élèves interrogés signalent des obstacles, liés aux contenus d'enseignement, donc dans leur rapport au savoir enseigné ou à apprendre.

3.2.1 Enjeu social de l'école

Les capacités des enfants sont similaires quelle que soit leur origine car l'équipement cognitif est sensiblement identique – sauf cas particulier. En revanche, le milieu affecte cet équipement en le stimulant par exemple ou en donnant du sens au travail scolaire. La notion de milieu joue donc un rôle non négligeable dans le développement scolaire et la réussite des élèves, davantage que le cadre socio-économique – même si les effets de ce cadre peuvent avoir un impact considérable (cadre propice au travail ; ressources culturelles ; accès à internet…). L'enjeu social de l'école est globalement perçu par l'ensemble des élèves suivis sauf par les apprenants issus de la communauté rom pour qui, on l'a dit *supra*, l'école n'apparait pas comme centrale (ENTR3- AP3.262)

Pour les enfants roms, l'école permet de se faire des amis (ENTR7-AP7-76) et d'apprendre à lire et à compter mais ces habiletés sont prioritairement destinées à aider la communauté[202] (AP9 ; AP19)

[202] AP6 exprime aussi la nécessité d'apprendre pour aider les parents à remplir les papiers : *pour par exemple pour la: bah quand je je suis absent bah c'est moi qui complète le truc et après euh ma mère elle signe ou parfois c'est elle et bon euh quand [pffff] quand je suis en train de: pour la licence de foot bah c'est moi qui complète donc*

JPZ40	c'est important pour toi de progresser?
AP9.41	oui
JPZ42	pourquoi?
AP9.43	bah j'aide mes parents je peux lire je peux aider mon père ma mère
JPZ44	qu'est-ce qui fait alors que tu progresses en français?
AP9.45	bah ça me: ça m'aide à parler plus à lire à écrire ça m'aide pour aider mon père quand il peut il sait pas: qu'est-ce que ça veut dire {sic} je peux: lire les papiers que: mon père il sait pas {sic} […]
JPZ128	tu m'as expliqué pourquoi tu m'as dit pour aider ton papa notamment est-ce que l'école c'est important alors pour tes parents?
AP9.129	oui
JPZ130	vous en parlez à la maison?
AP9.131	en fait euh mon père mais ma mère pas trop mon père il veut qu'on travaille, que on fait {sic} notre devoir {sic} il veut bien mais on peut pas on sait pas (ENTR9)

AP19.63	parce que ma maman elle dit tu partais à la école {sic} j'ai apprendre le français écris bien {sic} comme ça madame et mon père aussi il me dit comme ça oui madame
JPZ64	et toi tu es d'accord avec eux?
AP19.65	oui madame
JPZ66	tu penses que c'est important de savoir…euh lire et écrire?
AP19.67	oui
JPZ68	pourquoi c'est important ?
AP19.69	parce que c'est comme ça la ** français et ma maman elle dit comme ça et mon père aussi il dit tout tu allais à l'école apprendre le français écris bien il me dit comme ça madame (ENTR19)

AP2 évoque toutefois l'enjeu de l'école pour lui-même afin d'avoir un travail quand il sera plus grand : *bah faut aller la école {sic}pour :: pour ++aver un travail, il faut travailler quand j'ai grand {sic} bah il faut ++saver écrire bien , il faut pfff calculer passer mieux ça bah °c'est tout ça* (ENTR2- AP2.86). Sa sœur, parce que c'est une fille, a été renvoyée en Roumanie :

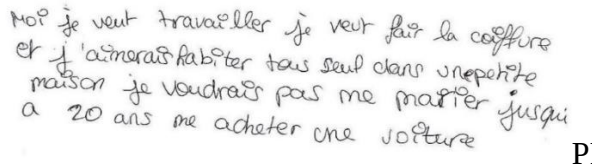
AP2.112	oui c'était ttrop bien ma sœur il vient là y a *un anno* il s'appelle {sic}M••• E••• euh mais il est pas là il est en Roumaine
JPZ.113	elle est repartie là-bas ?
AP2.114	oui avec euh les euh ma- je sais pas comment expliquer mon père il a un sœur {sic} (ouais) mais il habite en Roumanie et ma sœur il est là {sic}
JPZ.115	donc ta sœur elle est repartie avec sa tante
AP2.116	parce que c'est mieux la école{sic} en Roumanie

*euh c'est un peu euh régulier quo*i (ENTR6- AP6.99). De même, AP29 veut progresser *pour aider mon père /// et pour faire des bons: des bons travail {sic}/*(ENTR29-AP29.31)

JPZ.117 pour les filles c'est mieux

AP2.118 ouais (ENTR2)

Pour AP7 aussi, l'école sert *parce que je veux parler très bien français pour avoir des amis français madame et: pa- pour:: euh travailler ici en France à dix-sept ans madame* (ENTR7-AP7.76) et pour AP9, l'école *ça m'apprend à lire ça nous appr- ça nous apprend à voir plus les mondes {sic}* (ENTR9-AP9.139). Pour AP4, l'école n'est pas nécessaire pour travailler et *faire la ferraille avec son cousin* (ENTR4). AP14 apparait plutôt en réussite scolaire [*Un premier trimestre très encourageant dans l'ensemble* [..] (BULL14.T1- équipe) ; *Ensemble correct* […] (BULL14.T2) ; *a globalement bien progressé pour des résultats tout à fait acceptables.* (BULL14.T3-équipe) ; Tableau 39]. En entretien, AP14 dit que l'école est importante pour ses parents : *il me dit / parfois / quand j'ai des notes euh j'ai des mauvaises notes il me dit que ton frère il a: il a d: des plus bonnes notes que toi: et voilà [rire] et après il me dit ça pour euh pour travailler plus pour avoir des bonnes notes* (ENTR.14-AP14.162). L'élève investit davantage l'école que les autres enfants roms, même si le projet scolaire envisagé nécessite des études courtes en LP : *après le collège euh je veux faire la coiffure {sic} ou sinon euh boulanger* (ENTR14-AP14.168).



PROJ14

Classe	5e
Âge	13 ans
Pays d'origine	Roumanie
Scolarisation en France	3 ans
Niveau CECRL	A2
Résultats en français disciplinaire au T3	*Acceptable. •• comprend plein de choses, fait parfois des efforts, mais ils sont irréguliers. Il faut travailler davantage pour continuer à progresser.*
Projet scolaire	?
Projet professionnel	Coiffure – boulanger

Tableau 39 : AP24- Synthèse sur la scolarité et les projets

La grande majorité des autres élèves suivis déclarent que l'école permet de trouver un travail. Cette projection dans l'école prend différentes formes : *bah **dis* ***je peux travailler plus tard*** *et tout parce que sans l'école je peux rien faire* (ENTR1- AP1.94) ; *c'est important bah c'est ce que fait de* ***avoir un métier*** (ENTR11-AP11.45) ; *bah:* ***pour réussir*** (ENTR27-AP27.79) ; ***pour faire des bons: des bons travail*** *{sic}* (ENTR29. AP29.31) ; *pour* ***que je puisse avoir du travail plus tard*** (ENTR30-AP30.86) ; *parce que****: c'est l'avenir*** *[e] si on travaille pas à l'école euh: on travaille pas à l'avenir [rire]* (ENTR40-AP40.72). Les élèves évoquent globalement le discours parental sur l'école – qui peut être vue comme obligatoire

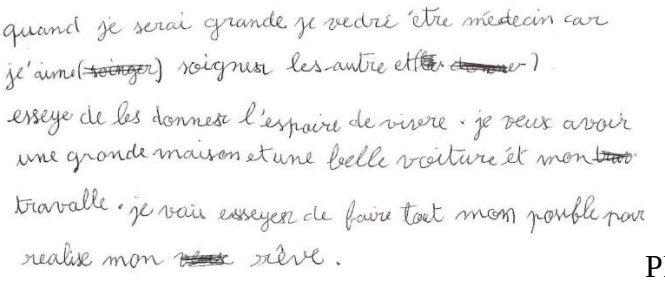
(ENTR10-AP10.110) ou comme un des objectifs de la migration familiale, liée, sinon aux conditions socio-économiques et/ou politiques, à l'accès au savoir et/ou aux études supérieures (AP5 ; AP6 ; AP11 ; AP25 ; AP27 ; AP31 ; AP32 ; AP33 ; AP40).

En entretien, **AP5** évoque la migration familiale. A la question : *Pour tes parents est-ce que c'est important l'école ?*, AP5 répond : *ah oui beaucoup bin- bin* ***on est venu pour ça*** (ENTR5-AP5.54) ; *bin je suis venue pour euh pour avoir un: mieux enfin pour avoir un futur plus mieux{sic} mieux qu'en Algérie* (ENTR5-AP5.56). L'école prend donc tout son sens pour AP5 bien que l'élève ne soit pas évalué en français disciplinaire (Tableau 40) durant toute sa sixième (bien que non inscrit en UPE2A) – alors que, par ailleurs, il est noté par l'équipe pédagogique : [[…] *une volonté de progresser remarquable. Nous l'encourageons à poursuivre ses efforts avec autant de sérieux et d'investissement dans toutes les disciplines. Des progrès sont attendus en SVT et en technologie* […] (BULL.5.T1-équipe) ; *poursuit ses progrès avec beaucoup d'envie et de motivation* […] (BULL5.T2-équipe) ; *Des progrès constants dans presque toutes les disciplines* […] *FÉLICITATIONS* (BULL5.T3-équipe)].

Classe	6e
Âge	11 ans
Pays d'origine	Algérie
Scolarisation en France	8 mois
Niveau CECRL	A2
Résultats en français disciplinaire au T3	?
Projet scolaire	X
Projet professionnel	Médecin

Tableau 40 : Bilan de scolarité et de projections (AP5)

Le PROJ5 laisse entrevoir une aisance lexicale et syntaxique (bien que l'orthographe fasse défaut) et les études (longues) sont implicitement évoquées [*quand je serai grande je vedré éêtre medecin* (PROJ5)].


quand je serai grande je vedré être médecin car
je'aime(~~soinger~~) soigner les autre et(~~[illegible]~~)
esseye de les donner l'espoire de vivre . je veux avoir
une gronde maison et une belle voiture ét mon ~~[illegible]~~
travalle . je vais esseyer de faire tout mon posible pour
realise mon ~~[illegible]~~ rêve .

PROJ5

Par exemple, AP6, AP11, AP30, AP31 et AP36 évoquent **une *meilleure vie*** (nous soulignons) comparée à celle de leurs parents :

AP6.67 bah euh faire bah terminer l'école déjà ça veut dire de d'avoir de faire de bonnes études et bah c'est euh de trouver le travail pour que: euh je je finisse pas un peu: dans mauvais état {sic} pour que je: je ++deviens je je je **j'aie une meilleure vie que: mes parents** et tout ça c'est elles veulent ils veulent ça (ENTR6)

AP31.84 parce que: mes parents il veut mon bien {sic} il veut en fait il veut que parce que moi quand je travaille et:: et en fait quand je vais grandir bah j'aurai mon métier à moi bah: bah en fait à eux ça leur servira {sic} à rien / bah ce qu'ils disent {sic} en fait et ça va servir à rien **tout ça c'est pour moi** et tout [r] il dit {sic} que: à leur époque leurs parents euh ils ont pas donné une chance euh [r] comme maintenant il- ils avaient pas les moyennes {sic} ils ont jamais encouragé du coup ils étaient obligés de quitter l'école [r]+ mais à moi il me dit ils me disent que: euh par moi je dois travailler {sic} **je dois réussir ma vie** [r] et etc. (ENTR31)

AP11.45 oui parce que: **ma mère elle a- elle a pas eu de chance de: aller au: à l'école elle** a fait que le- que la primaire $ a eu enfin son brevet je crois il a eu son brevet bah il a dit que c'est important bah **c'est ce que fait de avoir un métier** sinon j'im- il- elle- il dit j'imagine pas si y avait pas école comment les gens pouvaient ou f- faire des calculs les ingénieurs ça peut ê- ça pouvait être le bordel dans le monde il me dit ça du coup je me dis- je me suis dit c'est important (ENTR11)

Pour AP30, l'école est un vecteur social : elle sert à avoir un travail [*pour que je puisse avoir du travail plus tard* (ENTR30- AP30.86)] et, selon ses parents, elle est bénéfique pour lui [*que il veut {sic} // il faut que tu ailles à l'école c'est bien c'est pour toi // (*ENTR30-AP30.90)]. Il investit donc l'école même si son écrit (PROJ30) est lacunaire. Pour AP36, ses parents espèrent un meilleur avenir que le leur :

AP36.100 ils veuillent {sic} **que j'aie un futur:** euh **meilleur que leur- que leur futur à eux**

JPZ101 et donc ça passe par l'école?

AP36.102 oui /

JPZ103 et toi tu es d'accord avec ça

AP36.104 oui (ENTR36)

Dans l'analyse des propos des élèves, le discours parental ici insiste – sous forme de formulations diverses – sur les enjeux sociaux de l'école en France et accessible en métropole – alors que l'école ne l'était pas dans leur pays d'origine pour des raisons diverses (niveau économique, événements politiques ; sexe des élèves).

3.2.2 Migration répétée ou instabilité migratoire

Les enfants issus de la communauté rom sont susceptibles de vivre une migration répétée (AP) ou une instabilité migratoire (AP2 ; AP3 ; AP7) – qui n'est pas observée pour les élèves d'une autre origine culturelle dans notre corpus :

JPZ130 c'est toi qui as choisi de repartir en Roumanie

AP3.131 non c'est ma famille

JPZ132 et tu repars toute seule dans la famille là-bas ou tu repars avec tes parents

AP3.133 avec euh mes parents avec tout ma famille {sic}

JPZ134 vous repartez là-bas

AP3.135	oui / (°d'accord)[…]
JPZ261	donc toi on: on: ta famille t'impose de retourner en Roumanie (oui) c'est un choix de leur part ou c'est parce qu'ils ont pas les papiers pour rester en France?
AP3.262	oui c'est tous les papiers il avait mon papa et il veut qu'il restait en roumain {sic} je sais pas pourquoi c'est comme ça (ENTR3)

La migration *en soi* – qu'elle ait pour cause une instabilité politique, des raisons économiques ou qu'elle repose sur un rapprochement familial – a des incidences sur l'apprentissage et l'adaptation au nouvel environnement scolaire (Medonça-Dias, 2018). L'instabilité migratoire – qui se traduits par des aller-retours vers le pays d'origine ou par des migrations successives qui peuvent être de transit - peut créer une vulnérabilité psychologique qui a également des effets sur l'apprentissage selon la personnalité des apprenants. (Leconte & Mortamet, 2006). Pour Goï (2015), l'élève peut rencontrer des difficultés à s'impliquer dans le travail scolaire. Mendonça-Dias (2018) répertorie des expériences hétérogènes d'enfants migrants. Tous en difficulté dans l'apprentissage de la langue française, bien que cet achoppement s'exprime de diverses manières (mutisme ; dépression ; impassibilité…).

Dans notre corpus, hormis les élèves roms qui ont vécu une migration répétée ou qui sont dans une migration instable, trois autres élèves sont susceptibles d'instabilité migratoire : AP13 et AP15, mineurs isolés (MI), et AP18 qui est logé chez un membre de sa famille dont il ignore presque tout (QUEST18 ; ENTR18).

Les MI ont des repères sociaux et culturels fragilisés, surtout si le parcours migratoire a été clandestin. (ONPE, 2017 ; Mendonça-Dias, 2018). Du fait de leur statut particulier, leur investissement de l'école est lié à l'orientation accélérée et au poids du diplôme prégnant.

Les parents des autres élèves suivis ont migré avec l'objectif de rester en France.

3.2.3 Contact prémigratoire avec le français ou l'alphabet latin

Les parcours des élèves allophones suivis sont hétérogènes. Certains ont été en contact avec la langue française avant leur migration (Tableau 41) parce que leur pays d'origine a un lien particulier avec la France et la langue française. Defays écrit à ce sujet que « la langue française a cessé, depuis des lustres, d'être le patrimoine de quelques régions d'Europe et d'Amérique du Nord, pour devenir la langue d'une multiplicité de peuples dans le monde. » (Defays, 2003 : 5). Dans ce sens, Bulot et Blanchet ont répertorié les zones dans lesquelles le français est parlé sous le statut de langue officielle ou de « français partagé » - langue administrative, d'enseignement ou « des élites » (Bulot & Blanchet, 2013 : 95). Certains des

élèves suivis ont étudié le français comme LE dans leur pays d'origine et d'autres ont bénéficié de cours particuliers de FLS pour préparer la migration.

AP15	Mali	Scolarisation en français en primaire
AP5	Algérie	Mère professeur de français
AP22		Français LV2
AP23		Français LV2
AP25		Cours particuliers de français
AP27		Scolarisation en français en primaire
AP29		Français LV2
AP33		Scolarisation en français
AP35		Français LV2
AP36		Français LV2
AP37		Français LV2
AP40		Français LV2

Tableau 41 : Elèves en contact prémigratoire avec le français

On peut, dès lors, se demander envisager ce contact – voire apprentissage – avec le français comme un facilitateur à l'inclusion, et à la réussite scolaire.

AP25 a bénéficié de **cours particuliers de français** pour préparer la migration et selon lui, cet apprentissage antérieur à la migration l'a beaucoup aidé (ENTR25-AP25.85) – mais son discours est contradictoire car il dit également qu'à son entrée en sixième *: quand moi je suis venu je sais lire {sic} en plus je comprends un peu pas beaucoup je comprends quelques mots* (ENTR25.-AP25.59).

AP25.77	parce que moi j'ai- j'ai déjà vu en Algérie des cours {sic} plein cours en français
JPZ78	à l'école ou: euh?
AP25.79	à l'école euh à la maison c'est mon père qui me dit ça moi je savais pas qu'on va venir {sic} en- il dit faut que tu progresses en français après moi je fais français je fais français je fais français je fais que français j'ai oublié tout l'arabe j'ai fait français je fais des textes quand j'écris beaucoup à lire et °à °écrire
JPZ80	donc ton papa avait déjà préparé ce voyage?
AP25.81	ouais et c'est lui qui savait [mic] que nous on allait **
JPZ82	d'accord donc il avait ddéjà préparé il avait déjà réfléchi à l'idée que tu viendrais en France faire tes études
AP25.83	°oui
JPZ84	et donc tu penses que ça ça t'a aidé?
AP25.85	ouais / beaucoup (ENTR25)

Pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, AP25 est décrit par ses professeurs comme en difficulté et peu investi dans son travail et dans sa scolarité. (BULL25.T1 ; BULL25.T2 ; BULL25.T3).

Plusieurs des élèves suivis ont appris **le français comme LE (LV2) dans leur pays d'origine :** AP29 (Liban), AP33 (Maroc), AP36 et AP37 (Italie), AP35 et AP40 (Algérie) .

AP29 a appris le français comme LV2 3 heures par semaine (ENTR29-AP29.94 à ENTR29-AP29.96) mais ne trouve pas que cela l'a particulièrement aidé car *il y avait mais français facile pas très dur* (ENTR29-AP29.92) et que ce n'est pas la langue de l'école : *parce que tout le monde parle français et là-bas c'est::: arabe un peu [b] tout arabe en fait (*ENTR29-AP29.102).

Pour AP35, le contact prémigratoire avec le français ne constitue *pas trop* un facilitateur à l'inclusion car la langue n'est pas identique (nous soulignons) :

AP35.89	en Algérie
JPZ.90	en Algérie et euh et donc tu étais scolarisée en quelle langue? est-ce (français) que tu te souviens quelle langue tu parlais euh à l'école?
AP35.91	euh arabe et euh pendant les cours de français je parlais en français
JPZ.92	donc avant d'arriver en France tu as appris le français comme une langue étrangère
AP35.93	oui
JPZ.94	et est-ce que c'est: à ton avis ça qui t'a permis de: / de réussir à l'école? (oui) est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi? /// ça veut dire que quand tu es arrivée en France, au collège c'était pas difficile?
AP35.95	**pas trop** $ ** […]
JPZ.102	tu veux dire que le français que tu avais appris en Algérie c'était pas le même français que: on parle ici?
AP35.103	**hum pas tous les mots** // ouais je pense
JPZ.104	donc c'est ça tu penses qui fait que: on t'a demandé de: de suivre des cours de français langue étrangère
AP35.105	non et aussi bah parce que je suis dans un**: dans une école française bah il faut que j'apprends {sic} à parler la langue française comme les autres**
JPZ.106	et les cours de FLE tu penses que ça t'a aidée?
AP35.107	oui beaucoup
JPZ.108	beaucoup? (oui) pour quelle(s) raison(s)?
AP35.109	bah parce que je fais que des cours de français on parle que en français c'est tout (ENTR35)

AP35 a d'ailleurs bénéficié d'une scolarité différenciée puis adaptée durant plusieurs années (EPLE.A) : *pendant deux: ans deux ans non trois jusqu'en quatrième mais en quatrième c'était juste deux fois par semaine* (ENTR35-AP35.97). Cet accompagnement semble davantage dû à des difficultés cognitives que linguistiques (BULL35.T1 ; BULL35.T2 ; BULL35.T3 ; QUEST35).

De même, AP37, scolarisé en 4e, avait choisi le français comme LE en Italie : *c'était les mêmes matières j'avais le français aussi comme deuxième langue je faisais deux heures par semaine*

(ENTR37-AP37.133). Toutefois, c'est davantage sa L1 qui, selon l'élève, lui permet de progresser vite, en particulier à l'oral : *bah parce que en fait l'italien c'est la même euh langue et je modifie un peu les *paroles* après quand on me corrige je sais bien* (ENTR27-AP37.109). Il est très engagé dans sa scolarité car il veut poursuivre ses études :

JPZ33	pour quelle(s) raison(s) tu veux progresser?
AP37.34	euh comme ça je peux parler bien le français et je peux faire: euh le lycée que je veux faire
JPZ35	donc tu as un projet? $ comme projet?
AP37.36	euh je veux faire le bac euh techno à Loritz pour euh faire euh le programma - le programmation {sic}
JPZ37	donc c'est toi qui as envie de faire ça?
AP37.38	oui
JPZ39	et tu as envie de faire ce projet depuis que t'es en France ou tu avais déjà envie avant d'arriver en France?
AP37.40	avant d'arriver en France
JPZ41	tu avais déjà envie de faire ça? (oui) et c'est toi qui as cherché ttout seul où tu pourrais le faire? ou est-ce que:: comment tu sais qu'il faut que tu ailles dans ce lycée là en particulier?
AP37.42	j'ai cherché
JPZ43	tu as cherché donc tu as envie d'aller à l'école et de poursuivre tes études?
AP37.44	oui (ENTR37)

Son projet scolaire est pensé depuis plusieurs années et n'a pas été modifié par la migration – ce qui indique que l'élève était déjà fortement engagé dans sa scolarité en Italie.

AP40, a aussi appris le français comme LE en Algérie car il a été scolarisé dans un établissement public, en langue arabe :

AP40.82	[rire] vous faites la techno mais chez nous on fait pas [i] et euh: en plus euh la langue arabe et: le français c'est pas la même chose
JPZ83	est-ce qu'il y a des matières qu'il n'y a pas ici? que vous avez en plus en Algérie?
AP40.84	non (non)
JPZ85	[i] et: les matières qui sont enseignées c'est en: arabe littéraire ?
AP40.86	[i] oui en arabe littéraire
JPZ87	y a pas du tout: - à part les cours de français euh langue vivante - pas de cours en français?
AP40.88	si il y a des cours de: il y a des heures par exemple 2 heures par semaine ou 3 heures par semaine / de français
JPZ89	de cla - de cours de français (oui) comme ici le cours d'anglais par exemple

AP40.90	oui et des fois la: la prof elle parle en français et: elle nous dit: euh vous parlez en français euh vous parle pas en arabe {sic}
JPZ91	pendant les cours de français?
AP40.92	oui
JPZ93	mais y a pas de matières enseignées en français par exemple les sciences-physiques enseignées en français? (non) tout est en arabe?
AP40.94	il y a des coles- des écoles privées euh il y a des écoles privées qui: / qui font: que ça
JPZ95	mais l'école publique c'est en langue arabe?
AP40.96	oui (ENTR40)

Pour AP40, cet apprentissage l'a aidé, lui *a servi de base* (nous soulignons):

AP40.114	euh [conv-] par exemple en français et: **elle m'a aidée elle m'a aidée** à: / par exemple l:: **la base de français** et: **j'ai la bbase de français** et je je recommence pas dès dès le zéro {sic} **je recommence pas dès le début** euh à le les- l'adjectif et: et tout
JPZ+AP40.115	1 donc toutes tes connaissances en langue française tu les réutilises en cours de français
	2 ça c'est ** (ENTR40)

En revanche, pour AP36, le français appris en Italie – comme pour AP33 – lui semblait plus simple. Il associe le français disciplinaire à un *ancien français*, ce qui signifie sans doute que la langue en français disciplinaire – dans les textes étudiés notamment, est éloignée des usages- le modèle étant pour AP36 le français en tant que langue de communication apprise avant sa migration :

JPZ165	ça été difficile pour toi / de comprendre ce qu'on attendait de toi en cours de français?
AP36.166	un peu
AP36.167	oui
JPZ169	parce que les textes que tu lisais en français langue étrangère ils étaient différents des textes que tu fais en français?
AP36.170	oui
JPZ171	qu'est-ce qui était différent?
AP36.172	les textes ils étaient plus faciles que: ceux euh en français parce que en français c'est: le français: an- l'ancien français (ENTR36)

AP15, AP27, AP33 et AP35 ont **été scolarisés en français**. Pourtant, ils remarquent une nette différence entre la langue utilisée dans leur pays d'origine et le FLS/ FLSco.

Par exemple, pour AP33 *c'était différent en langue parce que le français / au Maroc c'est comme une: langue vivante [r] et: euh /// et c'était difficile de: de comprendre euh les mots de:*

les mots de scolarisation parce que: parce qu'au Maroc on fait des: des exercices qui est très très facile {sic} qu'on peut f:aire ici au: euh [pf] bah Sixième ou par rapport au Troisième {sic}/// (ENTR33-AP33.54). L'élève a remarqué un écart entre les attendus du FLS au Maroc et ceux du français disciplinaire en France, notamment dans la métalangue : *quand et: y a des mots qu'ils disent mais on: comprend pas tout* (ENTR33-AP33.118) ; *des mots qu'on: n'a pas appris* (ENTR33-AP33.120).

A part AP35 qui a bénéficié d'un suivi en UPE2A et AP15, inclus très majoritairement en UPE2A (EPLE.B), les élèves allophones qui avaient pour langue de scolarisation le français n'ont pas été pris en charge en UPE2A dans l'EPLE.A – bien que conservant le statut d'allophones.

Pour AP23, c'est **la maitrise de l'alphabet latin** qui est un réel facilitateur :

AP23.160	bah en fait je pense que: en fait tous: tous les élèves qui viennent d'arriver ici bah ils ont pas les mêmes difficultés [mic]+ parce que par exemple y en a qui vient {sic} d'Italie: ou des: des pays qui euh qui écrivent {sic} euh [bb]+ les mêmes lettres que nous euh les mêmes euh donc en fait comme il faut juste changer l'orthographe et tout mais y en a qui: qui écrivaient comme par exemple en Syrie ils écrivent euh en arabe euh littéraire donc ils ont: du pro- ils ont euh du mal
JPZ161	des difficultés supplémentaires (mmm)
AP23.162	oui voilà
JPZ163	à l'écrit (mmm) et tu penses que en France on fait: euh très attention à l'écrit?
AP23.164	oui //
JPZ165	donc si toi ça: ça va tu penses que tes camarades qui: connaissaient pas l'orthographe enfin: l'alphabet latin c'est encore plus compliqué?
AP23.166	oui (ENTR23)

Le contact prémigratoire avec la langue française est un facilitateur à l'inclusion puisque l'élève allophone qui a des notions linguistiques en FLS rencontre, c'est évident, moins de difficultés communicationnelles. En revanche, l'apprentissage prémigratoire du français n'est pas, *en soi,* gage de réussite scolaire ni d'investissement de l'école.

3.2.4 Climat et environnement scolaire

Par l'environnement scolaire, on entend à la fois les conditions scolaires (Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat *et al.,* 2004) et les relations vécues dans l'EPLE.

Les conditions scolaires sont multiples et hétérogènes selon les EPLE, puisqu'elles rassemblent le climat scolaire, les services et les ressources disponibles, le rythme du travail imposé et les types d'évaluation, que les établissements sont différemment pourvus sur les questions matérielles et autonomes dans leur organisation (impulsée par les chefs d'établissements).

Selon Trancart (1993), le climat scolaire constitue également un élément important pour les élèves en difficulté au collège.

Les relations vécues dans l'EPLE sont également constitutives de l'environnement scolaire. Il s'agit des relations entre pairs, entre élèves et adultes, entre l'équipe éducative et les familles. Pour que l'environnement scolaire soit perçu comme positif, il doit mener à un sentiment d'appartenance (au groupe-classe, à l'établissement, à la communauté scolaire). De plus, les enseignants sont les garants des interactions sociales à l'intérieur de la relation didactique (Jonnaert *et.al.*, 2008).

Les effets du climat scolaire et de l'environnement sur l'inclusion des élèves suivis ne sont pas quantifiables en tant que tels car étudier l'incidence contextuelle sur l'individuel nécessite des méthodologies quantitatives multivariées. Néanmoins, l'agrégation de quelques éléments contextuels est observable dans notre corpus à travers les questionnaires (QUEST), les entretiens (ENTR) et les projets d'établissements (Annexes II). Notre étude s'inscrit dans la notion d'« effets établissement », issue elle-même du mouvement anglo-saxon *school effectiveness* (Duru-Bellat *et al.*, 2004), qu'a mise en exergue la création des ZEP dans les années 1980 – sous-jacente à la réflexion de l'efficacité de l'école. Les travaux ont montré que la concentration d'élèves en difficultés scolaires dans un établissement tend à affaiblir la performance de tous (Felouzis, 2003 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004).

Huit des élèves suivis dans l'EPLE.A sollicitent les associations du quartier (la *Maison des jeunes et de la culture du Haut-Du-Lièvre* (MJC-HDL), le Centre social *La Clairière*, l'association *Le Buisson Ardent*) qui proposent des heures d'aide aux devoirs (AAD) et des ateliers culturels. Les élèves, à l'instar d'AP23, cumulent les ressources auprès de la sphère parentale, des associations de quartier et de l'AFEV. AP24 et AP30 se rendent dans une association et bénéficient de cours de FLE-FLS (QUEST24.C-7 ; QUEST30.C-7). AP30 dit solliciter le dispositif AAD dans le questionnaire (QUEST30.C-7) et en entretien (ENTR30-AP30.32): AP27 participe au dispositif AAD et se rend dans une association (QUEST27.C-7). Les élèves interrogés évoquent spontanément différents types d'aides extérieures à la sphère familiale et « hors cours » (Diagramme 14).

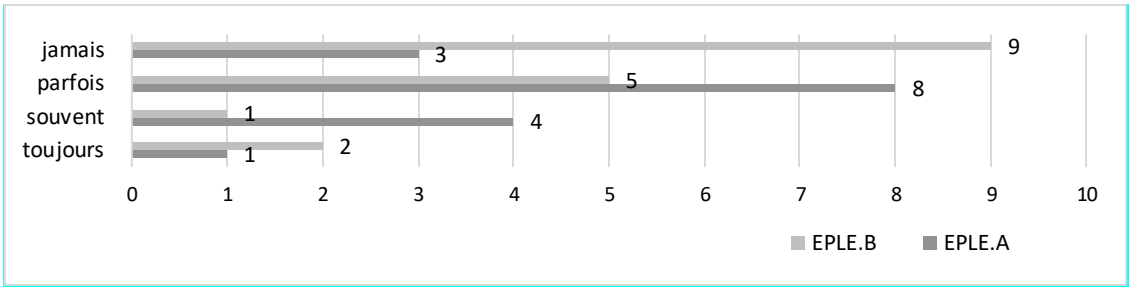


Diagramme 14: Aides au travail scolaire EPLE.A (n/16) & EPLE.B (n/17)

En entretien, AP35 explique qu'il mobilise les ressources à sa disposition en dehors du collège, selon ses besoins :

AP35.55	euh des fois je comprends pas bah je les laisse et si je comprends ou je vais à *La Clairière* bah je les fais à *La Clairière*
JPZ.56	donc tu vas: euh dans une association qui: qui t'aide à faire tes devoirs (oui) d'accord donc tout ça tu penses que c'est ce qui te permet de progresser? (oui) et tu penses que c'est pplus ton travail personnel / (oui) [bb] de lecture ou plus grâce à La Clairière que tu: progresses?
AP35.57	non la lecture parce que *La Clairière* j'ai deux: deux fois par semaine et des fois je fais pas français je fais plein de matières (d'accord) italien, fran- euh euh techno, enfin (et la lecture) je fais pas toujours français
JPZ.58	d'accord et la lecture? quand tu dis que tu fais de la lecture c'est à quel rythme alors? c'est: tu lis: tous les jours euh, 3 fois par semaine, le week-end euh:
AP35.59	le week-end tout le week-end (ENTR35)

Il apparaît que la sollicitation des associations par les apprenants est consécutive d'une coalition entre l'EPLE.A et ces dernières. Les entretiens montrent qu'une promotion des ressources associatives est réalisée par le professeur référent de l'UPE2A qui fait également le relai entre l'association AFEV et les allophones. Il ressort que les enseignants sont particulièrement investis dans la réussite des élèves selon les propos des élèves et selon les annotations portées sur les travaux d'évaluation (des professeurs B et M). Par exemple, AP22 dit que son professeur de mathématiques la retient après les cours pour lui expliquer ses erreurs (ENTR22-AP22.115) : *[…] même madame •• elle me prend à la fin de l'heure elle me fait tu m'as bien écrit le Pythagore le Thalès tu l'as bien écrit mais après les calculs que t'as: tu plantes sur ça: c'est petites erreurs {sic} qui me font:* (ENTR22-AP22.115).

En revanche, les élèves suivis dans l'EPLE.B mobilisent peu de ressources « hors cours ». AP9 bénéficie de l'aide d'une bénévole et AP15, du fait de son statut de MI, est aidé par une éducatrice. L'absence de soutien extérieur à l'établissement est à corréler au statut administratif du collège – qui explique l'absence de réseau associatif – et aux priorités définies dans son contrat d'objectifs. Il apparait qu'AP1 et AP2 sont aidés « en cours » par une AVS et AP5 est

inscrit au dispositif AAD sur le temps périscolaire. Hormis AP5, AP6, AP14, tous les élèves suivis dans l'EPLE.B sont inscrits en FLE mais n'envisagent pas ce cours comme une aide selon les questionnaires (en comparant par exemple les réponses QUEST-C-7 et celles de QUEST.C-STRATEGIES- 22). Toutefois, le professeur J apparait comme l'enseignant qui prend le plus d'initiatives et qui met en œuvre de multiples adaptations – souvent efficientes, sauf quand elles sont poussées à l'extrême vers une « progression parallèle ». Les élèves suivis scolarisés en français ordinaire avec le professeur J bénéficient d'un climat de classe serein pour les apprentissages et l'investissement de l'école qui tempère l'environnement scolaire de l'EPLE.B, tel qu'il apparait au travers des données recueillies.

L'environnement scolaire et les conditions scolaires – facteurs multi-référencés – constituent plutôt des facilitateurs. A l'heure où l'institution sonne le glas des REP+, pourtant seule politique de lutte contre les inégalités scolaires (Cour des Comptes, 2018), la disparition des REP, qui entrainera celle des réseaux, nous interpelle.

3.2.5 Comportement

Plusieurs élèves suivis sont décrits dans les bulletins comme ayant des problèmes de « comportement ». La lexie est employée par l'ensemble des enseignants participant à notre recherche pour désigner des problèmes divers qui affectent l'apprentissage et l'investissement de la scolarité. Il peut s'agir de bavardages, d'attitude face au travail, d'attitude par rapport aux pairs ou avec les adultes et même de violence (verbale et/ou physique).

Les **bavardages ou l'agitation** sont repérés par les équipes pédagogiques comme un frein à l'apprentissage (nous soulignons) :

Par exemple, pour AP24 (EPLE.A) le professeur C signale : *Ne vous laissez pas aller aux* ***bavardages qui nuisent à votre progression*** (BULL24.T2-français) alors que *le comportement est irréprochable* au premier trimestre (BULL24.T1-français).

Le professeur C conseille à AP25 de ***bien écouter*** *les consignes* et de ***bien se concentrer en classe*** (BULL25.T3-français).

AP23 doit améliorer son attitude en travaillant plus régulièrement et en évitant les bavardages (BULL23.T1-français) et l'élève est repéré, par le professeur C, au dernier trimestre, pour ***avoir progressé dans le travail et dans l'attitude*** (BULL23.T3-français).

Le professeur C et l'enseignant de FLS observent qu'AP25 n'est pas investi dans son travail, en français comme en FLS : *Travail et* ***attitude peu sérieuses*** (BULL25.T1-FLE) au premier

trimestre ; *Le travail et **l'attitude sont trop changeants** pour donner des résultats positifs* au deuxième trimestre (BULL25.T2-FLE) ; *Des acquis insuffisants par **manque** de rigueur et **de sérieux*** (BULL25.T3-FLE) ; ***il faut s'investir plus** dans les cours de fle afin de progresser davantage* (BULL25.T2-français).

AP11 (EPLE.B) est dépeint comme un élève avec *d'énormes possibilités* (BULL11.T1-français) *avec un fort potentiel intellectuel* (BULL11.T3-français) mais qui *n'exploite pas assez ses capacités,* qui ***devra canaliser son énergie, rester concentré sur son travail**, et cesser les bavardages, pour obtenir les résultats qu'il mérite* (BULL11.T1-équipe) ; qu'il lui ***faudra faire un effort dans l'attitude** pour réussir en troisième* (BULL11.T3- équipe).

Le professeur B signale à AP35 que *les bavardages nuisent aux apprentissages et aux progrès…* (BULL35.T2-français). De la même façon, le professeur J fait le lien entre les bavardages et les résultats. Au sujet d'AP6, il écrit : *Résultats plus décevants ce trimestre. Un peu moins de sérieux et des bavardages fréquents.* (BULL6.T3-français)

Le **manque d'investissement** dans la matière est souligné, en lien **avec la mention du travail personnel** :

AP11 (EPLE.B) est dépeint comme un élève avec *d'énormes possibilités* (BULL11.T1-français) *avec un fort potentiel intellectuel* (BULL11.T3-français) mais qui *n'exploite pas assez ses capacités,* qui ***devra canaliser son énergie, rester concentré sur son travail**, et cesser les bavardages, pour obtenir les résultats qu'il mérite* (BULL11.T1-équipe) ; qu'il lui ***faudra faire un effort dans l'attitude** pour réussir en troisième* (BULL11.T3- équipe).

Pour AP35, l'e professeur B signale que l'élève *a une attitude passive*, qu'*il faut [s]e motiver* (BULL35.T1- français)., que l'élève *a lâché prise progressivement au cours du dernier trimestre* (BULL35.T3-français).

Le « comportement » peut signaler **le non-respect des codes de l'école, l'attitude inappropriée envers les pairs et les adultes** qui peut prendre la forme d'effronteries.

Pour AP46, le professeur M signale que ***l'attitude n'a pas toujours été correcte** ce trimestre, **se permet trop de choses,** notamment à l'égard de son professeur ●est sympathique et attentif quand il a envie de bien faire. C'est cet aspect là et juste celui-ci qu'il devra montrer en troisième. **Pour les distractions, il lui faudra attendre la fin du cours**. Il doit comprendre qu'il y a un temps pour chaque chose* (BULL46.T3-français). L'annotation reste toutefois très

implicite et vague, du fait de l'emploi du terme généralisant *chose(s)* (*se permet trop de choses, y a un temps ; pour chaque chose).*

AP4 (EPLE.B) *se montre parfois* ***insolent*** (BULL4.T2-HG), qu'il *est* ***dans la provocation*** (BULL4.T2-anglais), que ***l'attitude [est] pénible*** *en classe* (BULL4.T1-maths) *son* ***comportement n'est pas toujours très correct*** *avec ses camarades* (BULL4.T2-maths).

A contrario, pour AP14, l'équipe pédagogique souligne ***la bonne attitude*** de l'élève (BULL14.T1-équipe).

Le comportement des élèves, tel qu'il apparait sur les bulletins peut constituer un obstacle – d'une intensité et d'une durabilité variables – à l'investissement de l'école et à la réussite scolaire. Ce terme, employé par les enseignants participant à notre recherche, recouvre diverses réalités. Le mot *comportement* peut désigner un manque de travail personnel, un manque d'engagement dans la discipline ou dans la scolarité, une agitation en classe ou le non-respect des codes communicationnels attendus à l'école – entre pairs ou entre élèves et professeurs. Ces défauts peuvent se cumuler. En mettant en exergue dans les bulletins de *comportement* hors norme, les enseignants ont pour objectif d'allerter l'élève et sa famille sur un dysfonctionnement qu'il est en mesure de corriger. Cela montre que les élèves allophones n'ont pas toujours les codes culturels – et, pour certains, qu'ils ont besoin de temps pour acquérir le « vivre ensemble ». Ceci confirme également que les élèves allophones ne peuvent être réduits à une problématique linguistique et que des facteurs connexes peuvent ralentir ou empêcher leurs apprentissages.

3.2.6 Compétences scolaires

Tempesta (2017) montre que le passage d'UPE2A aux cours ordinaires constitue une « zone d'insécurité » (Tempesta, 2017 : 68) que les enseignants interrogés pour son enquête attribuent à des difficultés de compréhension et de contenus d'enseignement.

Au cours de l'entretien nous avons interrogé les élèves **sur les connaissances et les compétences scolaires qu'ils arrivent à mobiliser au collège** – savoirs, savoir-faire, compétences transversales (méthode, mémorisation), pour étudier quel continuum ou quelles interférences les élèves repèrent. Se réfèrent à cette question le fait que les élèves étaient scolarisés antérieurement – sans toutefois être en réussite scolaire avant leur scolarisation en France et/ ou en France.

AP37 par exemple dit pouvoir réinvestir ses savoirs dans quatre disciplines :

JPZ164	est- est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises en Italie que tu utilises aujourd'hui
AP37.165	oui
JPZ166	est-ce que tu peux me donner des exemples?
AP37.167	euh des maths, du fran- un peu de français / et: l'anglais, histoire-géo (ENTR37)

Pour AP33, ce sont les notions mathématiques qu'il peut réutiliser aisément :

JPZ67	est-ce que euh au collège aujourd'hui y a des choses qu'on te demande de faire et que tu avais déjà faites
AP33.68	oui
JPZ69	est-ce que tu peux me donner un exemple?
AP33.70	les maths [b]
JPZ71	donc tout ce que tu as fait là [b] en maths jusqu'à présent c'est des choses que tu connaissais déjà ?
AP33.72	oui
JPZ73	donc c'est que des révisions pour toi / et donc ça te ça te: quand tu as un exercice que tu as: que tu as: à faire et que tu l'a déjà fait tu te souviens de ce que tu as faire auparavant
AP33.74	oui
JPZ75	tu arrives euh à réutiliser [b] tes connaissances
AP33.76	oui (ENTR33)

AP31 mobilise ses connaissances et ses savoir-faire dans différentes disciplines, plus particulièrement en sciences. C'est par ailleurs un élève très investi dans sa scolarité et dont les progrès sont, selon l'équipe pédagogique, très importants (BULL31) :

JPZ93	mais malgré ces différences est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises en Turquie / que tu réutilises ici en France ?
AP31.94	mmm bah les maths je pense [mic] que j'utilise les maths / bah: les notes du:: musique {sic} un peu l'anglais aussi [pf] et c'est tout je crois oui
JPZ95	tout ce qui est un peu universel
AP31.96	oui //
JPZ97	après,
AP31.98	ah et les sciences aussi (d'accord) en: par exemple en: les circuits d'électricité et tout en physiques et en turc aussi on faisait ça surtout ça
JPZ99	et tout ce qui est grammaire par exemple, ce que tu faisais en grammaire turque tu arrives à le réutiliser ici ou: (non) c'est complètement (non) différent ?
AP31.100	c'est c'est différent
JPZ101	mais tu y penses quand même quand tu fais une notion: grammaticale en français ? (non) tu compares avec le: le turc ou pas ?
AP31.102	en fait ici en France la langue c'est un peu compliquée parce que: y a pas plein de tableaux comme ça I.E.S. I.E.Z je sais pas quoi en Turquie c'est// (ENTR31)

Pour AP32, il n'y a rien parmi ses savoirs et ses connaissances qu'il puisse transférer – mais l'emploi du verbe *faire* peut être compris, par AP32, autrement que sous les sens, implicites dans la question posée, d' « apprendre », « mobiliser ses connaissances /compétences » :

JPZ.130	est-ce que néanmoins il y a des choses qu'on te demande de faire en France que tu: faisais déjà aux États-Unis?
AP32.131	non je pense pas (ENTR32)

Il ressort de nos données que les élèves réutilisent les pré-requis et/ou leurs savoirs dès lors que le métalangage n'est pas un obstacle ou dès qu'ils comprennent le lexique disciplinaire. Globalement, s'ils investissent l'école, ils activent leur potentiel. C'est pourquoi dans les bulletins il apparait des divergences de niveau important entre disciplines chez certains élèves (AP37, AP31, AP33, AP29, AP32, AP36, AP14).

Les élèves **distinguent le FLS du français disciplinaire mais ne distinguent pas le français disciplinaire du FLSco**. Pour eux, le français mobilisé en cours ordinaire est une langue complexe, normée, parfois difficile d'accès.

Pour AP35, les langues mobilisées en FLS et en français disciplinaire sont différentes :

JPZ.102	tu veux dire que le français que tu avais appris en Algérie c'était pas le même français que: on parle ici?
AP35.103	hum pas tous les mots // ouais je pense
JPZ.104	donc c'est ça tu penses qui fait que: on t'a demandé de: de suivre des cours de français langue étrangère
AP35.105	non et aussi bah parce que je suis dans un: dans une école française bah il faut que j'apprends {sic} à parler la langue française comme les autres (ENTR35)

Pour AP33, la langue employée par ses enseignants n'était pas toujours accessible (nous soulignons) :

JPZ117	tu as eu quelle(s) difficulté(s) alors?
AP33.118	quand et: y a **des mots qu'ils disent mais on: comprend pas tout**
JPZ119	donc ça c'est: un petit peu difficile au quotidien parce que c'est pas: ça correspond peut-être pas au français que tu avais appris auparavant?
AP33.120	**des mots qu'on: n'a pas appris**
JPZ121	et ça tu penses qu'il y aurait une possibilité de résoudre ce problème-là? /// donc les mots que tu n'as pas appris auxquels tu fais référence c'est essentiellement des mots qu'utilisent tes camarades? (oui) ou c'est aussi valable: pour des mots qu'utilisent les adultes? ou les professeurs?
AP33.122	les professeurs //(ENTR33)

La *langue des professeurs* est sans doute normée et relève peut-être du registre soutenu. AP33 attribue d'ailleurs ses meilleurs résultats en français disciplinaire (BULL33.T2 ; BULL33.T3) au fait qu'il comprenne mieux le métalangage disciplinaire et le lexique (nous soulignons) :

JPZ21 donc tu penses que depuis tu as: progressé? [pap] /// qu'est-ce qui fait que tu as progressé? /// comment tu expliques que: désormais tu sois plus à l'aise et que tu: tu que tu te dises bah aujourd'hui si je refaisais ce travail-là euh: bah je réussirais mieux qu'est-ce qui fait que donc entre septembre et puis aujourd'hui tu as progressé

AP33.22 je comprends mieux je comp- je sais comment: on- on doit: répondre euh à quelle(s) question(s) qui **c'était très fa- très difficile(**s) {sic} et: // **le vocabulaire j'étais // je comprends pas beaucoup en premier j'ai: je comprends pas beaucoup le vo- le vocabulaire** mais: **maintenant un peu**

JPZ23 quand tu parles du vocabulaire qu'est-ce que tu: entends par vocabulaire // [b] les mots du texte? ou les mots des questions?

AP33.24 **les mots des questions**

JPZ25 donc ce qui te posait euh problème c'était le: vocabulaire euh de la matière en fait / et aujourd'hui ça ne te pose plus problème

AP33.26 un peu

JPZ27 juste un peu est-ce que tu penses que le cours de français est plus difficile que les autres cours? // maths par exemple est-ce que c'est plus difficile à comprendre en cours de français que: dans un autre cours?

AP33.28 non

JPZ29 pourquoi?

AP33.30 oui un peu mais: [pf] (ENTR33)

Pour AP31 aussi, le français parlé et enseigné en FLS est plus simple. L'élève a compris la notion de registres de langue (*en français y a des mots aussi difficiles […] en fait ça veut dire la même chose mais mais mais moi je savais pas avant [r] en fait ça veut dire la même chose*) et explique que ces niveaux de langue le mettaient en difficulté (nous soulignons) :

AP31.131 bah là non en fait ce que déjà en français **en FLE** ils- les profs euh en fait pour nous faire comprendre déjà il explique avec des en fait **ils expliquent avec des phrases: euh un peu plus faciles** mais **en français y a des mots aussi difficiles** en fait en fait en fait ça veut dire la même chose mais mais mais moi je savais pas avant [r] en fait ça veut dire la même chose mais: euh comment dire en fait ça voulait dire la même chose mais moi je savais pas que c'était euh en fait ils ils voulaient dire la même chose du coup c'est un peu dur par exemple en français on dit des phrases moi en fait je sais c'est ce que c'est mais en fait je savais pas ça voulait dire quoi {sic} en en FLE déjà par exemple quand je savais pas en fait quand euh il(s) nous demandai(en)t: il(s) nous posai(en)t une question bah je comprenais pas et je dis madame ça veut dire quoi: ça **elle m'expliquait plus facilement** encore comme ça et quand je comprenais pas bah il nous montrait: un photo {sic} il montrait un exemple [r] par exemple euh elle m'a dit comment tu t'appelles la première fois je je savais pas il m'a dit moi •• c'est •• toi comment tu t'appelles moi j'ai dit •• il m'a dit d'accord mais sinon **c'est pas du tout pareil en français c'est un peu: c'est plus compliqué en français** [pf] (ENTR31)

Les élèves suivis disent, globalement, **ne pas trouver le français disciplinaire plus difficile à acquérir que les autres matières** – sauf AP36, pour qui la langue étudiée en français

disciplinaire n'est pas la même que celle apprise en LE, tout comme il distingue les supports pédagogiques (*longs* et *difficile*s vs *courts* et *faciles*) :

JPZ73	est-ce que le cours de français est plus difficile qu'un autre cours
AP36.74	oui
JPZ75	pour quelle(s) raison(s)/
AP36.76	euh parce que y a: en grammaire je comprends pas trop bien: / les:: / les règles de grammaire […]
JPZ165	ça été difficile pour toi / de comprendre ce qu'on attendait de toi en cours de français?
AP36.166	un peu
AP36.167	oui
JPZ169	parce que les textes que tu lisais en français langue étrangère ils étaient différents des textes que tu fais en français?
AP36.170	oui
JPZ171	qu'est-ce qui était différent?
AP36.172	les textes ils étaient plus faciles que: ceux euh en français parce que en français c'est: le français: an- l'ancien français (ENTR36)

On peut trouver cette idée – le cours de français ordinaire n'est pas plus difficile qu'un autre cours – paradoxale : si la langue du français disciplinaire est complexe, voire sibylline, alors ce cours est moins accessible que le cours de maths par exemple. Cela indique que le métalangage est aussi très présent dans les autres disciplines, et qu'il peut constituer un obstacle à l'inclusion.

Les compétences scolaires non transversales peuvent être ressenties comme un frein à l'apprentissage ou à la réalisation de la tâche, voire comme des obstacles à l'engagement. Par exemple AP37 évoque ses difficulté en histoire-géographie : *on fait que: il de France {sic} qu'est-ce qu'il a: l'histoire des Français* (ENTR376AP37.173) . Néanmoins, il s'investit dans la discipline car il fait appel à ses connaissances :

JPZ168	en histoire-géo y a des choses que tu réutilises ? que tu avais apprises en Italie?
AP37.169	[r] oui la Révolution Français {sic}(ENTR37)

En entretien, AP24 explique que la contextualisation du récit au Moyen Age l'a bloqué dans la réalisation de la tâche d'écriture puisque la période historique n'évoque rien chez lui. La consigne d'écriture a été comprise mais les références culturelles font défaut. C'est ici le contenu de l'enseignement qui fait obstacle :

AP24.56	bin: c'était facile mais moi j'ai- en fait enfin en plus euh **ça se passe au Moyen Age et: je sais pas je: le Moyen Age enfin: ça me parle de rien [**conv-]
JPZ57	j'ai pas entendu ce que tu m'as dit le Moyen Age ça parle?

JPZ+AP24.58	1 ça te parle pas?
	2 non **ça me parle de rien**
JPZ59	**tu veux dire que ça te parle pas,** ça te:, t'arrives pas à: (oui) à te faire des images là-dessus? (oui) tu penses que c'est vraiment un élément de la culture française (mmm) que **toi tu n'arrives pas à://**
AP24.60	**à l'imani- à l'i-ma-gi-ner**
JPZ61	à l'imaginer donc ça c'était une difficulté (mmm) et tu en avais parlé à ton professeur?
AP24.62	non
JPZ63	pour quelle(s) raison(s)? ///
AP24.64	[i]+ bah: moi j'essaie de faire comme les autres aussi // [bb]+ parce que les autres euh réussit bien {sic} et voilà
JPZ65	et ce travail de rédaction là dans la séquence Moyen Age elle arrive {sic} plutôt au début avant d'étudier le Moyen Age ou plutôt à la fin?
AP24.66	au début °je°crois
JPZ67	et si tu refaisais cette rédaction aujourd'hui tu penses que tu aurais les mêmes difficultés? ou ce serait: /plus simple? //
AP24.68	bah je crois **c'est les mêmes difficultés ça change rien** /// (ENTR24)

L'élève dit qu'il ne demande pas de précisions au professeur, pour *faire comme les autres*. Cette attitude le met en difficulté et peut laisser croire qu'il se désengage de ses apprentissages (BULL24.T2-français ; BULL24.T3-français).

Les élèves qui ont été scolarisés antérieurement mobilisent leurs savoirs scolaires et leurs savoir-faire. Ils peuvent être freinés dans leur apprentissage et dans la réalisation des tâches par des contenus disciplinaires, notamment les références historiques où littéraires, implicitement ou explicitement mobilisées par les enseignants (ENTR). Néanmoins, les élèves ne trouvent pas que le français disciplinaire soit plus difficile à suivre qu'un autre cours (ENTR). Ils distinguent bien le FLS du français utilisé en cours ordinaires mais ils ne différencient pas le français utilisé en cours réguliers du FLSco. Globalement, la langue employée en français disciplinaire leur apparait complexe et difficile d'accès. Selon les discours des élèves suivis, elle devient accessible après plusieurs années de scolarisation – et c'est dans ce sens que vont les remarques portées par les enseignants sur les bulletins (BULL). Cela interroge l'empan chronologique attribué par l'institution aux élèves en dispositif où les deux temporalités (celle de la scolarisation et celle l'apprentissage) se superposent mais ne se recouvrent pas toujours. Cela explique sans doute pourquoi les élèves sont toujours considérés comme *allophones* par leurs enseignants et l'institution après plusieurs années de scolarisation régulière.

3.2.7 Absentéisme et médiation linguistique

L'absentéisme constitue un frein à l'engagement scolaire. Les élèves roms (AP4 ; AP9 ; AP19 ; AP8) sont signalés explicitement comme *absentéistes* sur les bulletins. Du fait du faible niveau en FLS, leurs absences ne sont pas dues à une nécessité communicationnelle de médiateur entre les parents et une tierce personne (médecin, administration…). Elles s'inscrivent davantage dans le trait culturel tsigane que nous avons évoqué *supra* au sujet de la place de la famille et de l'inadhésion aux enjeux de l'école. AP4 par exemple dit qu'il *fait la ferraille* en famille régulièrement au lieu d'aller au collège.

Pour AP29, les bulletins indiquent un *Ensemble fragile* (BULL29.T1) en français disciplinaire, puis *un Ensemble décevant* (BULL29.T2) et un *Ensemble fragile* (BULL29.T3). L'équipe pédagogique insiste sur l'absentéisme comme facteur probant de difficultés scolaires – AP29 cumule 34 absences au premier trimestre (dont 27 *non justifiées*[203]), 27 au second trimestre (dont une *non justifiée*) et 36 absences au dernier trimestre (dont 17 non justifiées). Plusieurs enseignants indiquent des *difficultés liées à la langue* (BULL29.T3- maths), notamment *à l'écrit* (BULL29.T3-anglais) qui sont *un frein pour comprendre ce qui est attendu* (BULL29.T3-HG). AP29 sert de médiateur linguistique en langue des signes libanaise pour sa mère et en arabe libanais pour son père.

Les élèves allophones sont parfois absents pour endosser le rôle de médiateur linguistique pour les parents (pour les rendez-vous médicaux et/ou administratifs), particulièrement si la famille a un faible capital culturel et qui l'empêche de comprendre les enjeux et les effets de la scolarité régulière. Ces élèves médiateurs alors sont happés par une responsabilité qui peut, outre leur faire manquer l'école, avoir un effet sur leur charge cognitive et sur leur investissement de la scolarité (BULL).

3.2.8 Des facilitateurs proposés par les élèves suivis

Peu de travaux portent sur la vision du système scolaire par les allophones. Guedat-Bittighoffer (2015) fait une analyse de discours de 55 élèves. Leurs propos traduisent l'intérêt des dispositifs comme sécurisants sur le plan psycho-affectif. La chercheure n'en tire pas de conclusion généréalisables. De la même manière, notre point de vue surplomblant sur l'école et la scolarité est circonscrit à nos propres données. Durant l'entretien, nous avons posé des questions aux élèves sur leur rapport à l'école en tant qu'*allophone*. La réflexion a été amenée

[203] Les absences qui ne sont pas justifiées par un certificat médical sont enregistrées comme *non justifiées* par l'équipe de vie scolaire.

par la question : *Si tu pouvais aider des élèves étrangers qui arrivent en France et qui ne savent pas parler français est-ce qu'il y a quelque chose qui les aiderait ?* Les réponses proposées par les élèves enquêtés correspondent à leur expérience personnelle et aux ressources disponibles dans leur établissement, voire au cœur de leur quartier. Toutefois, les expériences des élèves suivis constituent le matérieu d'une réflexion. Ils ont proposé des ressources à mobiliser par leurs enseignants, leurs établissements et, plus largement, par l'institution scolaire[204] pour que les élèves allophones investissent leur scolarité dans les meilleures conditions possibles.

Pour certains, il **faut privilégier l'écrit dans l'apprentissage du FLS** : *bin pour aider il faut tout d'abord il faut apprendre à écrire les lettres et apprendre les lettres comme en maternelle et après faut construire des mots* (ENTR5-AP5.94) ; *oui il faut toujours écrire euh bah si on trouve des textes comme ça il faut écrire il faut faire des dictées* (ENTR35- AP35.128) ; *avant tout la conjugaison [rire] et: les règles de grammaire après progressivement ils vont apprendre plus vite si ils sachent euh {sic} oui si ils savent les règles* (ENTR36-AP36.156) ; *euh: oui je crois et c'est ppareil quand on écrit on va dans le: tableau et on écrit comme ça ou euh rester à la maison et écrire: des trucs comme on pense {sic} c'est pas pareil ici par exemple: euh quand je reste en classe j'écris comme ça je regarde j'ai pas besoin de lire pour euh voir qu'est-ce qu'il y a écrit {sic} dans le tableau {sic} euh le refaire dans la feuille alors on peut pas comme apprendre mais si on est à la maison euh y a par exemple une histoire ou qu'est-ce que tu as fait {sic} ce jour-là écrire bon après et à on peut apprendre: euh rapidement à écrire et à lire* (ENTR38- AP38.153).

Certains proposent **d'autoriser le redoublement** : *euh oui c'était moi parce que le prof $ si tu as deux garçons je sais plus comment ils s'appelaient et ils étaient deux langues étrangères {sic} et ils savaient pas ils avaient que des mauvaises notes 0, 2, 3 comme ça ils ont- ils voulaient pas redoubler ils voulaient euh aller plus loin pour euh pour finir le collège pour eux il a dit que pour eux ça sert à rien (*ENTR14-AP14.189).

Des apprenants pensent qu'il serait judicieux de **mettre des traducteurs à disposition**[205] : *non il faut des comme ça, des traducteurs c'est mieux les traducteurs* (ENTR2-AP2.140) ou s'aider entre locuteurs plurilingues : *et: s'ils parlent comme moi l'arabe je peux l'expliquer en arabe et*

[204] Leurs réponses nous permettent d'amorcer notre réflexion sur l'ingénierie didactique nécessaire à l'inclusion en cours ordinaires que nous évoquerons en conclusion.

[205] Il serait sans doute intéressant de faire appel à un service comme *ISM International,* un service d' interprétariat par téléphone en direct 24h/24 notamment dans les moments importants de la vie d'un collégien (bilan annuel, orientation…).

ils refaire en français {sic} (ENTR5-AP5.94) ; *parce qu'il y a: y a: plusieurs personnes que je connais ils parlent pas {sic} français alors euh ils me disent tu viens: fais-moi la traduction et tout et: il y a des trucs que: qu'il arrive pas {sic} à: à li- à dire* (ENTR40- AP40.163).

Pour d'autres, il **faudrait traduire les cours dans la L1 au début de la scolarisation** : *oui mais euh j'aurais préféré aussi par exemple dans les cours et euh de me donner en fait de par exemple un- le cours en: [bb]+ en français et avoir une: traduction en: en italien* (ENTR23-AP23.148) ; *je les cherchais en arabe et: et après je les traduits en français* (ENTR30-AP30.153).

Des élèves pensent qu'il faut **privilégier l'apprentissage par le jeu** pour donner envie d'apprendre : *en fait en jouant en il faut comprendre {sic} la langue française comme: l'accent au chapeau tu dois la mettre {sic} à cet endroit pourquoi? on va: on- c'est comme: c'est comme il nous faisait sur F.L.E. {sic} le jeu de sept familles on jouait comme ça après il te faisait t'as quelle famille? tu as la mère ou t'as le père après ça la mère le père qu'est-ce que ça veut dire la mère? c'est elle et le père c'est elle {sic} ••nous faisait comme ça et c'est pour ça que je savais la mère comment dire le père comment dire le grand-père le: la: le tonton tu sais déjà les noms de la famille après tu pars des noms des objets d'objets tu peux me passer la casserole c'est quoi la casserole? […]* (ENTR22-AP22.149) ; *oui c'est juste d'abord donner l'envie après / madame •• elle nous faisait pour écrire elle faisait:: c'est comme euh la [micro]+ majuscule dis que la majuscule la M {sic} c'est comme si ta mère {sic} ta mère veut elle se balade avec toi et après y a les lettres derrière c'est les enfants et tu dois l'écrire même même en écrivant tu joues en fait et après t'oublies un peu t'oublies un peu l'école dure et tout ça* (ENTR22-AP22.153)

AP38 propose **de promouvoir le théâtre** : *par exemple euh avant je parle pas et personne avec qui parler euh y a pas y a pas truc euh y a seulement à lire et à faire à l'école y a personne avec qui discuter mais euh mais avec le théâtre : surtout à la fin on parlait avec euh les gens on s'amuse bien dans le théâtre après: euh on aimera: euh les cours euh plus en plus souvent c'est on s'amuse bien au théâtre après on va parler aussi très bien* (ENTR38-AP38.175)

Quelques élèves pensent qu'**il faudrait garder la même structure de classe pour encourager les liens et la collaboration** : *oui ou pour travailler aussi pour avoir des liens avec des: copines des copains parce que en fait en un an on peut faire euh par exemple euh une- une relation avec des copines mais après si on change toujours de classe après ça pourrait faire des problèmes parce qu'après euh ils pourront dire que: par exemple parfois elle reste avec elle, parfois elle*

reste avec elle, parfois elle reste avec elle, parfois elle- elle parle sur le dos $ de rester là voilà juste trois ans de: collège donc euh je préfère rester trois ans dans la même classe voilà (ENTR23-AP23.102) ;*euh jusqu'ici euh il faut que: il faut: euh pour euh entendre: de beaucoup français parler aussi en français / et euh il faut euh faire des amis en français {sic} euh parce que si on reste à la maison on parle euh sa langue et euh maternelle c'est comme ça qu'on- après euh on va pas apprendre le français* (ENTR38-AP38.138)

Des élèves pensent utile de **promouvoir la co-intervention des enseignants** : *bah déjà: à:: à chaque l'heu- l'heure {sic} de: enfin: maths ou: quel que soit {sic} il- enfin y a un prof qui va avec et à chaque fois elle explique euh plus ++plus mieux++ /// °voilà* (ENTR24-AP24.118)

Certains disent qu'il faut **réduire le nombre d'élèves par classe** pour étudier en petits groupes propices aux apprentissages : *oui parce que au début on est: on est très on est très nombreux et: le prof elle va:: vi-tout vite {sic} et quand on est dans un tout petit groupe enfin: le prof expli- il explique bien et: et les élèves comprend mieux{sic}* (ENTR24-AP24.120)

Enfin, AP32 veut promouvoir **l'aide à domicile** : *I: think it's better: to have: to come to your house and help you and as well to watch tv: or read books: you know have a friend come over and help you days speak french as well* (ENTR32- AP32.166)

Les constats des élèves ou leurs propositions sont, on l'a dit, liés à leur expérience de scolarisation et de l'apprentissage du FLS dans leur propre EPLE. Ils sont aussi le reflet de leur propre expérience de la difficulté. Néanmoins, ces points de vue hétérogènes montrent que les élèves suivis ont conscience des adaptations et des différenciations qui leur ont été proposées et de l'adaptabilité de l'école à leurs besoins, évolutifs et non figés (*au début ; avant je parle pas […] à la fin on parlait ; d'abord donner l'envie)*. Cela montre aussi que l'école inclusive leur a permis de progresser et d'être acteurs de leur scolarité et qu'en cela, indépendamment de son efficience, la réponse didactique et pédagogique serait à privilégier.

3.3 Bilan

L'expression d'un projet scolaire (PROJ) n'est pas interdépendante de l'affiliation en classe régulière

Une première analyse du corpus nous a permis de montrer que l'expression d'un projet scolaire (PROJ) n'est pas interdépendante de l'affiliation majoritaire en classe régulière. Les apprenants suivis scolarisés majoritairement en UPE2A, voire maintenus dans le dispositif, expriment un projet scolaire. *A contrario*, des élèves fréquentant majoritairement, voire

exclusivement, les classes ordinaires – sans difficulté majeure en français disciplinaire – n'expriment pas, de manière explicite, un projet scolaire. Cependant, ces élèves peuvent y faire référence dans la narration d'un projet professionnel. Il apparait une disparité d'orientation qui relève d'anticipations raisonnables ou bien d'un décalage entre les résultats scolaires et les attendus institutionnels (AP25) et/ou les performances nécessaires (AP6 ; AP46). Il ressort ici que l'écrit de projection doit être corrélé aux autres données pour comprendre le sens et la valeur attribuée à l'école, notamment par l'analyse de leurs discours sur l'école (ENTR).

Néanmoins, tous les élèves suivis font part d'un projet formalisé (Tableau 42 : en rouge, les élèves repérés en difficultés en français). Cela montre qu'ils sont, d'une part, en mesure de comprendre les facteurs susceptibles de contraindre leur orientation et, d'autre part, qu'ils adaptent globalement, leurs aspirations à leurs résultats scolaires.

Élèves	Projet scolaire / professionnel
AP1	Mécanicien
AP2	Mécanicien ou policier
AP5	Médecin
AP6	Joueur de football
AP9	Coiffure ou vente ou professeur de français
AP11	Coiffeur ou ingénieur ou architecte ou créateur de chaussures
AP14	Coiffeur
AP22	Avocat
AP23	Architecte d'intérieur
AP24	*Je ne veux pas le dire*
AP25	Pilote ou grand dessinateur
AP27	Ingénieur
AP29	Travailler dans une banque
AP30	Pilote ou joueur de football
AP31	Ingénieur mécanique
AP32	Vétérinaire ou psychiatre
AP33	Ingénieur
AP35	Commerce
AP36	*Je travaillerais*
AP37	Programmateur
AP38	Chef cuisinier
AP40	Avoir un salon de coiffure
AP46	Joueur de football professionnel

Tableau 42 : Projet scolaire et/ou professionnel des élèves majoritairement ou exclusivement inscrits en cours ordinaires

Il apparait ainsi que l'affiliation en classes ordinaires donne du sens à l'école et se traduit par un choix plutôt pondéré en termes de poursuite scolaire et professionnelle hormis pour les projets de parcours sportifs, peut-être moins ordinaires. Cependant, la scolarisation en UPE2A peut aboutir à une orientation mesurée, voire calibrée, pour les mineurs isolés dont la priorité est de régulariser leur situation administrative (AP13 ; AP15).

Le maintien en UPE2A, n'est pas, *en soi,* un frein à la projection scolaire. Après analyse de nos données, il apparait que l'investissement de l'école, l'engagement dans la scolarité et la motivation individuelle sont davantage liées aux effets de l'origine culturelle des apprenants (place de l'école selon l'origine culturelle ; discours parental sur l'école), aux conditions de la migration (migration renouvelée ; instabilité migratoire) qu'aux modalités de leur scolarisation

– même s'il existe un « effet établissement » difficilement quantifiable mais qui est visible dans l'analyse des discours [des élèves en entretien (ENTR) et des enseignants avec les annotations portées sur les copies (TRAV) et sur les bulletins (BULL)].

Les enseignants essaient de rester aveugles aux particularismes culturels de leurs élèves

Il ressort de notre H3 que les enseignants n'accèdent pas toujours aux spécificités culturelles de leurs élèves, y étant rarement sensibilisés en formation initiale. Ces spécificités de la diversité linguistique et culturelle sont alors traitées comme des obstacles à l'inclusion, plutôt que comme des richesses du milieu. Et l'inscription scolaire est encore souvent perçue comme intégration en lien avec les valeurs de l'école républicaine, plutôt que comme inclusion scolaire. Ici, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de comprendre ce qui empêche le désintérêt pour l'école des élèves roms (EPLE.B). Il apparait nécessaire de prendre en compte les différences entre groupes ethniques pour en faire une réelle composante de l'apprentissage.

Les élèves ont conscience de l'inclusion

Les élèves suivis ont globalement conscience des adaptations et des différenciations qui leur ont été proposées. Cela montre la possible adaptabilité de l'école à leurs besoins, évolutifs et non figés. D'une manière générale, l'école inclusive leur a permis de progresser et d'être acteurs de leur scolarité. S'ils adhèrent aux enjeux de l'école, en lien avec le discours de leur famille, ils mobilisent les ressources à leur disposition dans les établissements EPLE.A et EPLE.B et hors EPLE – notamment quand le collège appartient à un réseau d'associations. Cela nous conduit à penser que, d'une part, indépendamment de son efficience, la réponse didactique inclusive est à privilégier et que, d'autre part, les REP/ REP+ sont une plus-value pour les élèves allophones.

CONCLUSION

Au terme de notre analyse, plusieurs conclusions émergent, en lien avec nos lectures synthétisées dans notre Partie I. Dans un premier temps, nous les exposerons. Dans un second temps, nous ferons, dans une démarche épistémologique et didactique, plusieurs propositions pour faciliter l'inclusion des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France.

Nous souhaitons, en tout premier lieu, revenir sur **le paradigme *allophone***. L'étude des textes institutionnels présente une diversité terminologique évolutive, liée à la mobilité, le plus souvent contrainte, et à la migration et/ou à la dimension linguistique. Avant la Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, la catégorisation du public allophone s'adossait aux préoccupations politiques et sociales françaises (Castellotti, 2009 ; Galligani, 2012). Il s'agit de points de vue d'acteurs qui portent essentiellement sur la culture scolaire pré-existante des élèves migrants et qui ne tiennent pas compte du métier d'élève. En recentrant la catégorisation du public particulier a*llophone* sur une problématique linguistique – et revenant quelque peu à la dénomination choisie en 1970 – une faille sémantique a été, paradoxalement, ouverte. En France (métropolitaine comme ultramarine), de nombreux enfants nés sur le territoire français parlent une autre langue que le français à la maison. Certes, il est nécessaire pour l'institution scolaire de (dé)nommer les divers apprenants qui doivent bénéficier d'un appareillage didactique adapté. Pour autant, en utilisant le terme *allophone,* l'institution scolaire n'est pas en mesure de rendre explicites les besoins hétérogènes de ces apprenants ni dans leur globalité, ni dans leur spécificité, ni même de prendre en compte ces apprenants de manière holistique. Elle les caractérise comme « en creux » : elle distingue les besoins spécifiques de ces élèves sans pour autant les étudier, en les plaçant dans un ghetto linguistique et culturel, de plus, figé dans le temps, puisqu'il ne prend pas en compte les diverses vagues migratoires. On peut ici rappeler avec insistance l'importance de définir, et de renommer parfois, les termes que l'on utilise car ils révèlent une manière de concevoir le monde et de « com-prendre », dans le sens de le « prendre avec soi ». La désignation détermine les choix éducatifs. Or, au vu de notre corpus, un élève allophone arrive rarement sur le territoire français par le jeu d'un regroupement familial facilité ou heureux. C'est un enfant qui subit une migration, même si cette dernière a été préparée. Il s'agit le plus souvent de migrations contraintes et psychologiquement déstabilisantes. Ce type de déplacement familial a des causes économiques ou/et politiques

ou/et religieuses. De plus, la situation personnelle des apprenants est extrêmement variable, souvent précaire ou dégradée et pèse assurément sur l'apprentissage, ne serait-ce que par le jeu de la carte scolaire. De surcroit, un enfant allophone peut avoir fui, seul, son pays d'origine seul (mineur isolé). Il peut avoir transité par d'autres pays dans lesquels il a pu être scolarisé ou non, en contact avec la langue française ou non. Il a donc eu une scolarité « heurtée ». Enfin, c'est parfois un enfant qui n'a jamais été scolarisé antérieurement (EANA-NSA) ou peu scolarisé antérieurement (EANA-PSA) ou qui s'est trouvé dans une scolarité décalée par rapport à son âge, ses savoirs etc., donc dans une scolarité « empêchée ». Dès lors, il apparait que le qualificatif *allophone,* tel qu'il est utilisé par l'institution, en recentrant la problématique sur le besoin exclusivement linguistique, efface les circonstances dans lesquelles l'apprenant va apprendre le FLS. Il serait toutefois inapproprié de les réduire à un niveau socio-économique globalement faible ou dégradé à la suite de la migration (Vignier, 2013 ; Armagnague-Roucher 2019). Aborder le terme allophone par le parcours identitaire et scolaire des élèves s'avère désormais indispensable pour reconnaitre, avant tout, ces jeunes dans leurs diversités.

Dans notre étude, nous avons souhaité **relier les enjeux de la scolarisation des élèves migrants en France avec la langue de scolarité,** le français. Nous avons réfléchi à ces questions éducatives et didactiques en termes d'obstacles *vs* facilitateurs, non pas pour considérer les situations scolaires des sujets de façon binaire, linéaire, voire figée, mais pour identifier à partir de quelques hypothèses de recherche comment et dans quelle mesure ces sujets vivent leur scolarité. Certains obstacles dans une situation donnée peuvent être des éléments facilitateurs dans un autre cas. Une étude de ce type nécessite à la fois de caractériser précisément les acteurs et de les inscrire dans une approche complexe des circulations des langues cultures à l'Ecole.

Nos données confirment que **le contexte socio-économique des élèves allophones n'est pas, *en soi,* un obstacle à la réussite scolaire**. La plupart des enfants allophones est, certes, issue d'un niveau socio-économique fragile – qui s'est dégradé avec la migration ou dont la fragilité a impulsé la migration. Dans notre corpus, la composition familiale et la taille de la fratrie sont variables, voire peu importante. Pour les enfants roms, les fratries sont particulièrement nombreuses et la notion de famille est large (Olivera, 2009 ; Bruggeman *et al.*, 2014 ; Mesnard, 2015 ; Bruggeman, 2016 ; Olivera & Poueyto, 2018 ; Dufournet-Coestier, 2019). Il ressort de nos données que les familles issues d'un milieu socio-économique défavorisé sans capital scolaire investissent la scolarité de leurs enfants dès lors qu'elles ont

saisi les enjeux de l'école tels – que l'Ecole les affiche. La notion de « milieu » joue un rôle non négligeable dans le développement scolaire et la réussite des élèves, et ce davantage que le cadre socio-économique – même si les effets de ce cadre peuvent avoir un impact considérable (cadre propice au travail ; ressources culturelles ; accès à internet…). Nous remarquons que le statut de mineur isolé freine la réussite scolaire parce que le temps de scolarisation est réduit et que la stimulation éducative de la famille fait défaut. Cependant, nos données sont, sur ce point, réduites et nous renvoyons à Riouffe (2020). Ces conditions de vie fragilisent les apprenants et ne favorisent ni leur bien-être personnel et social, ni leur accrochage scolaire. L'école accentue les différences, y compris pour les publics vulnérables. Travailler davantage le lien école-famille s'avère ici important pour y remédier.

En revanche, **certains facilitateurs** ressortent de nos données : **les modalités de la scolarisation** (scolarisation antérieure, régulière, investie et le redoublement), **le contact prémigratoire avec le français, le climat et l'environnement scolaire.** La scolarisation antérieure effective et régulière des élèves est un facteur de réussite que partagent les allophones suivis, toutes origines culturelles confondues. Les EANA PSA ou EANA-NSA sont en difficulté scolaire – proportionnellement à leur âge de scolarisation en France. Le taux de redoublement est largement partagé par les allophones de notre corpus car sur les 33 élèves enquêtés, 14 ont doublé une classe. Dans l'EPLE.B, l'analyse du discours des élèves montre qu'ils ont fait partie des effectifs de l'UPE2A jusqu'à ce qu'ils raccrochent à leur scolarité – la mansuétude de l'équipe pédagogique pouvant, paradoxalement, à cause de ce maintien parfois répété, aboutir à une orientation contrainte. Mais dans cet établissement, la plupart des élèves allophones suivis en classe de troisième ordinaire est largement orientée vers l'enseignement général et technologique, indicateur de réussite scolaire et de maitrise du FLSco. Dans l'EPLE.A, les élèves fréquentant majoritairement l'UPE2A en troisième sont orientés en CAP et non maintenus en dispositif une année supplémentaire. Le redoublement nous apparait comme un temps de scolarité allongé, négocié entre équipe pédagogique et élève, pour que l'apprenant puisse investir davantage sa scolarité, être plus autonome dans ses apprentissages, et préparer au mieux son orientation. De plus, le contact prémigratoire avec le français est un facilitateur d'un point de vue communicationnel. Cependant, l'apprentissage prémigratoire du français n'est pas, pour autant, *en soi,* gage de réussite scolaire ni même d'investissement de l'école. Un apprenant qui a appris le français comme LE dans son pays d'origine, qui a été scolarisé en français ou qui a suivi des cours particuliers avant la migration peut se retrouver en difficulté scolaire – tout comme la maitrise de l'alphabet latin ne signifie pas une entrée dans

l'écrit aisée – même si elle la facilite. De surcroit, nous observons – dans notre corpus, comme dans notre pratique professionnelle – que certains élèves allophones cumulent les difficultés à s'inscrire dans l'école ordinaire (allophonie *et* situation précaire, voire marginale ; allophonie *et* statut de mineur isolé ; allophonie *et* référents culturels marginalisés ; allophonie *et* traumas ; allophonie *et* handicap) qui sont autant de d'obstacles pour l'entrée dans les apprentissages. Enfin, il apparait que l'environnement scolaire et les modalités d'enseignement conditionnent la réussite des élèves allophones. Au *niveau micro*, les aides dispensées par les professeurs de Lettres – à la condition qu'elles ciblent les difficultés rencontrées par l'élève et que les notions repérées soient réinvesties – sont des ressources mobilisées par les élèves et qui leur permettent de progresser. Ces démarches sont diverses, plus ou moins efficientes, et dépendent des ressources intellectuelles de chaque enseignant. Ce facteur connexe montre que la formation initiale et continue des professeurs du secondaires doit être renouvelée dans sa forme, en lien avec la recherche.

Il nous semble important de faire ici le bilan sur **le terme d'*inclusion*** utilisé dans la littérature institutionnelle **et les modalités de sa mise en œuvre** depuis que la massification de l'enseignement a abouti à une forte hétérogénéité du public scolaire en France et que la loi de 2005, renforcée par la loi sur *l'école inclusive* du 26 juillet 2019, accélère la scolarisation de tous. Dans les textes institutionnels, nous relevons un glissement sémantique entre les modalités de mise en œuvre de l'inclusion scolaire et de ses effets, en particulier dans le secondaire. Le premier degré a pris depuis longtemps en compte la nécessité d'*inclure* les élèves allophones pour décrire les modalités de leur *inclusion*. Les apprentissages relevant des acquis fondamentaux et la langue en étant le cœur – pour améliorer les compétences communicatives des enfants, les doter de compétences cognitives et assurer leur formation sociale et citoyenne – les textes de références donnent une place substantielle aux langues et aux cultures étrangères dans les classes des cycles 1 et 2. Les enfants scolarisés dans leurs premières années sont des locuteurs débutants avec une L1 non stabilisée et/ou non normée. Sur le terrain, l'institution scolaire peine encore à considérer les nouvelles modalités communicationnelles dues à la diversité culturelle conséquente des migrations successives (Carol *et al.*, 2016) et les acteurs de l'École ont une pratique qui tait, relègue, minore, voire exclut les langues de la maison (Simon & Maire-Sandoz, 2008). Surtout, les préconisations institutionnelles correspondent à une vision politico-administrative y compris au sein du territoire français. Les dernières études montrent que les langues quittent leur espace traditionnel et entrent dans de nouveaux contacts (DGLFLF, 2012). Pourtant, les liens entre les disciplines font défaut et une conception d'un parcours

plurilingue reste lettre morte, faute de réflexion suffisante et de formation – renouvelée – des enseignants.

Dans le secondaire, l'institution promeut le plurilinguisme dans les documents de référence, mais les conditions de sa réalisation ne sont pas effectives au sein des classes. La Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, toujours référentiel pour l'inclusion des allophones, ne propose pas de définition du besoin éducatif particulier liée à la situation d'allophonie, hormis des « difficultés scolaires » alors que l'élève allophone nécessite une réelle individualisation – non stigmatisante – de son parcours (Armagnague-Roucher, 2019) avec prise en groupe pour favoriser les interactions et les espace-temps d'intéressement (Behra & Macaire, 2018, 2020). Il transparait donc une distorsion entre les prescriptions institutionnelles et la réalité des terrains (Macaire & Reissner, 2019) qui s'explique sans doute par les dilemmes auxquels fait face l'institution scolaire. Cette dernière doit donner toute sa place à la langue française mais offrir un espace à l'identité des apprenants issus de la diversité – respectant en cela les décisions politiques liées aux résolutions européennes. Et l'institution scolaire veut prendre en compte la diversité des cultures tout en promouvant un modèle citoyen normé. À cette distorsion s'ajoutent **des inégalités scolaires liées aux espaces académiques et aux territoires**. En dépit d'un cadrage national, les aménagements spécifiques pour la scolarisation des élèves allophones varient sur le plan académique, voire départemental (*Evascol*, 2018). Les UPE2A ne sont pas pérennes et leur accession dépend de plusieurs facteurs liés aux moyens financiers, engagés par l'institution et les régions, et aux flux migratoires. Globalement situées dans les capitales régionales, et le plus souvent dans les quartiers défavorisés de ces dernières (Merle, 2012), le maillage des établissements scolaires aboutit à une sectorisation socioéconomique. L'adaptabilité des dispositifs a, certes pour conséquence leur souplesse, mais elle conditionne l'absence de leur pérennité. Pour nous, la localisation actuelle des UPE2A répond à des besoins pédagogiques de scolarisation qui dépassent les compétences des institutions scolaires : c'est la géographie des territoires et la réalité des flux migratoires – y compris dans leur prise en charge – qui sont à l'origine de la localisation majoritaire des UPE2A dans les capitales régionales urbaines, souvent au cœur des quartiers défavorisés, eux-mêmes interdépendants des politiques urbanistes. Dès lors, selon les académies (*niveau macro*), les circonscriptions et au sein-même des établissements (*niveau meso*), l'inscription en cours réguliers diffère fortement (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2018). Il apparait des modalités de fonctionnement hétérogènes entre les UPE2A. Selon nos données**, l'inscription en classes ordinaires varie considérablement entre l'EPLE.A et l'EPLE.B et la communauté associative y est**

sollicitée de manière hétérogène. Il va sans dire que ces éléments ont un effet sur les conditions d'apprentissage et, conséquemment, sur la réussite scolaire des apprenants. Au *niveau micro*, nous avons étudié des **démarches didactiques variables, incarnées par les enseignants participant à la recherche.** Le professeur B (ELPLE.A) adapte les activités aux capacités langagières des élèves et selon l'orientation choisie. Il porte sur les copies des annotations qui servent de remédiation, parfois complétées par des documents supplémentaires, et mobilise sporadiquement des éléments de FLSco. L'enseignant C (EPLE.A) ne différencie pas les supports ni les consignes mais collabore avec l'enseignant de FLS et donne des documents supplémentaires comme étayage ou fait appel aux travaux de groupes pour remédier aux difficultés langagières des apprenants. Le professeur J (EPLE.B) varie les supports, adapte les travaux, leur ordonnancement, leur position jusqu'à proposer une « progression parallèle » aux élèves allophones – confondant ici FLSco et FLS. Il fait parfois appel à un adulte (une « AVS ») dans le cours et hors la classe – mais les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) ne sont pas formés à l'accompagnement des allophones. Cependant, quand la didactique différenciée mise en place – en classe et hors cours – porte sur le lexique décontextualisé, elle ne permet pas d'aboutir la réussite des élèves en évaluation sommative (dé)contextualisée, parce qu'il n'y apparait pas d'alignement pédagogique. Le professeur M (EPLE.A) n'adapte pas les activités mais différencie les consignes et la notation. En revanche, il annote considérablement les productions des élèves pour les préparer aux critères de performances du Socle dans une progression curriculaire. Cette différenciation est vectrice de progrès et de réussite scolaire – quand les élèves, d'eux-mêmes, raccrochent au cours. Les démarches du professeur M n'ont pas d'effet significatif sur AP46, élève « décrocheur ». L'enseignant P (EPLE.B) ne pratique pas la différenciation mais propose des corrections individuelles en plusieurs temps, qui ne semblent toutefois pas réservées aux élèves allophones. Le professeur L (EPLE.B), enseignant référent d'UPE2A, ne différencie aucune évaluation et semble en difficulté pour évaluer les BEP de ses élèves et pour les préparer à l'inclusion en classes ordinaires. **Les démarches des enseignants** participant à notre recherche, on le voit, **dépendent de ressources personnelles proprement cognitives et intellectuelles et leur regard sur leurs élèves est très différent et réfère leur vision disciplinaire et de l'école**.

Leurs pratiques dépendent aussi **des ressources qu'ils peuvent mobiliser selon l'EPLE dans lequel ils enseignent et selon la formation initiale et/ou continue qu'ils actualisent (ou pas)**. La gestion verticale de la problématique allophone, sa mise en œuvre – complexifiée par le grand nombre de parties prenantes – et un état de la recherche-formation insuffisant ne sont pas

favorables aux bonnes conditions d'inclusion des élèves allophones que l'on serait en droit d'attendre de l'école républicaine en France.

La **formation des enseignants gagnerait à être « au cœur du changement »** (Macaire, 2020 ; Behra & Macaire, 2018). Si la politique institutionnelle de formation des enseignants a été remaniée à plusieurs reprises – avec, notamment, la volonté de la professionnaliser depuis les années 1990 – les dernières études, plutôt accablantes, montrent que la France peine à se doter d'un appareil de formation efficace (Agacinski, 2018 ; Duguet & Morlaix, 2021). Les comparaisons internationales ne lui sont pas non plus favorables (Talis, 2018, en ligne). La difficulté à former les enseignants tient sans doute du fait – outre qu'elle demeure verticale – que la profession se charge de nouvelles fonctions, liées aux évolutions sociales et aux bouleversements sociétaux qui ne peuvent être précisément anticipés et qui requiert des compétences théoriques et pratiques renouvelées. (Graveleau, 2019 ; Sarré, CNESCO, 2019). Or, la recherche a montré qu'on n'enseigne pas de la même façon selon le contexte de l'apprentissage car toutes les situations d'apprentissage ont des particularités que les enseignants ne peuvent mettre de côté s'ils veulent « accrocher leurs élèves » (Macaire, 2008). Nous pensons que la formation initiale peine à prendre en compte la diversité des contextes d'apprentissages parce que la nomination sur un poste dépend du mouvement national à gestion déconcentrée. De ce fait, la nomination des enseignants est le résultat conjoint de l'acquisition de points traduisant leur taux de réussite au concours et leur situation administrative, liée à leur vœu de mutation (en terme géographique et de disponibilité de postes en fonction des besoins des académies selon les projections d'ouvertures et de fermetures de classes ainsi que des postes (non) pourvus). Nous notons toutefois que la formation spécifique des enseignants de langues dans le secondaire a connu une évolution pour que l'enseignant devienne un praticien réflexif autonome. La pratique réflexive catalyse le changement des démarches pédagogiques (Shön, 1993 ; Tardif, 2012). Hormis en REP+ où la formation est imposée (de manière transversale et sur certaines thématiques), les professionnels de l'éducation doivent, généralement, dans le secondaire, s'en emparer. Or, de notre analyse de données ressort certains professionnels n'ont pas conscience de leurs besoins, parce que leur pratique est restée calquée sur leur formation initiale ou, dans le cadre du professeur P – au vu de son parcours et de son statut – parce qu'il n'a pas été formé. Notre recueil montre également que les enseignants qui ont participé ne s'emparent pas de façon homogène de la formation continue[206]. On ne négligera pas ici le jeu

[206] Nous renvoyons à notre Partie II – Sujets de la recherche, Tableau 6 *Profils professionnels des enseignants participant au recueil des données.*

des représentations mentales des enseignants largement influencés par les *doxa* en vigueur. Ces représentations individuelles et collectives, personnelles et professionnelles mériteraient une étude fine. Certains enseignants s'adossent à des représentations stéréotypées, notamment au sujet des allophones roms. Les travaux de recherche montrent que les enseignants expriment parfois des attentes au travers de leur vécu, sans analyse distanciée, liées à des événements imprévus comme l'arrivée d'élèves allophones en cours d'année qui fragilisent alors leur pratique professionnelle et produit une attente forte vis à vis de l'institution. Behra et Macaire (2017) ont montré que les thèmes de référence des enseignants les influencent au point de les placer dans une approche transmissive et non d'accompagnement de ce que les autrices qualifient de « points aveugles » de la didactique ou de la vie scolaire. De la variabilité de la formation continue naît un engagement inégal des professionnels dans leur mission d'enseignement ou des démarches pédagogiques parfois inabouties qui mettent d'emblée à mal l'inclusion des élèves allophones. Nous relevons un autre écueil : le PAF (plan académique de formation) donne la priorité aux personnels enseignants déjà en poste spécifique dans le secondaire pour la formation dédiée à l'enseignement différencié, ce qui n'est pas sans poser un problème aux enseignants référents à leur prise de fonction – même s'ils ont, pour la plupart, obtenu une certification complémentaire. De plus, quand ces professeurs ne sont pas isolés, leur légitimité n'est pas toujours acquise par l'équipe éducative et leur mission plurielle, voire officieuse, est souvent méconnue (Klein & Sallé, 2017 ; *Evascol*, 2018 ; Armagnague-Roucher, 2019 ; Graveleau, 2019b). Cela concourt à un manque de visibilité et de légitimité des professeurs référents d'UPE2A qui est préjudiciable pour l'aménagement de la scolarité allophone, si bien que les UPE2A cristallisent souvent l'ambivalence institutionnelle qui oscille entre engagement et empêchement (Mendonça-Dias *et al.*, 2020). Depuis les réformes des années 2000, la formation continue des enseignants est supervisée par les rectorats qui s'adossent à l'expertise des CASNAV. Les ressources sont nombreuses, hétérogènes, mais difficilement accessibles, notamment à cause de leurs différents formats (Delahaie & Canut, 2018) : PAF et formations d'initiative locale dans les établissements, M@gistère, Canopé, Cercle de recherche et d'action pédagogique (CRAP-Cahiers pédagogiques), Groupement français d'éducation nouvelle, Institut coopératif de l'école moderne, CARDIE (cellules académiques de recherche, de développement, d'innovations et d'expérimentations) ... L'hétérogénéité des ressources montre que l'institution scolaire se réinvente depuis les années 1970 et que la formation constitue un point de vigilance. En France comme ailleurs, elle apparaît

comme l'un des leviers pour rendre l'école plus efficace. Cependant, les modalités de formation interrogent. Bien que l'école soit le réceptacle privilégié de l'égalité républicaine, les enjeux territoriaux ne peuvent plus être ignorés dans la formation continue, peut-être plus importante que la formation initiale car les professionnels de l'éducation doivent être capables, pour être efficaces, d'analyser leurs pratiques et d'identifier leurs besoins (Chaix, 2014). La formation a besoin de s'appuyer sur les conseillers pédagogiques, les formateurs des Inspé et des CASNAV et doit être valorisée par les inspecteurs du second degré. Elle donc changer de modèle et ne plus reposer sur une logique *top down* pour pouvoir s'emparer de champs encore inexplorés sous la forme d'une recherche-formation et d'une recherche-action (Macaire, 2019). Les chercheurs auraient bénéfice à renforcer les actions impliquées sur les divers terrains et environnements de la diversité des langues-cultures pour mieux rendre compte des zones de vigilance à explorer, des objets aveugles à identifier et les faire travailler de façon pluri-catégorielle (Macaire, 2020).

Dans une démarche épistémologique, nous faisons à présent **quelques propositions** pour faciliter l'éducation inclusive des élèves allophones dans l'enseignement secondaire français avec, pour visée, de faciliter leur accès au savoir et de permettre la réussite scolaire de tous. D'abord, il nous semble important de **développer la formation initiale et continue** portant sur la différenciation pédagogique et de faire en sorte que la formation et la recherche soient coordonnées, voire qu'elles se nourrissent l'une de l'autre. Le répertoire didactique des professionnels de l'éducation doit pouvoir s'élargir, selon leurs besoins mais aussi en amont de leurs éventuelles difficultés. Nos constats vont dans le sens 1/ d'un intérêt accordé aux enjeux des répertoires linguistiques pluriels au cœur des formations initiales, pour questionner les filtres des valeurs que portent les futurs enseignants, leurs repères éducatifs, leur conception de la langue française et des langues qu'ils rencontrent et, 2/ au déploiement des réponses à certains dilemmes de la pratique dans la formation continue, celle-ci devant alors être abreuvée par les résultats de la recherche pour espérer modifier certaines *doxa* récurrentes. Identifier des questions socialement vives qui peuvent fournir des leviers pour l'action didactique nécessite que la recherche s'en empare et en fasse des objets précieux. Formation et recherche s'articulent ainsi dans des dispositifs à reconsidérer au prisme de publics spécifiques. Dans le même temps, il nous semble opportun de modifier et de repenser les outils de la recherche en sciences humaines pour mesurer leur impact sur les performances des élèves allophones. Les représentations des langues-cultures, de l'apprentissage comme élève et une vision dynamique de la complexité du monde se trouvent au cœur de la formation.

Il nous semble nécessaire de **réduire considérablement les inégalités scolaires liées aux espaces académiques et aux territoires**. Si l'école est « la colonne vertébrale de notre République » (MEN-DEPP, *L'État de l'école*, 2019 : 3), parce qu'elle est le socle de la nation et qu'elle forme les citoyens, les instances politiques doivent placer l'école au-delà des décisions économiques[207]. A l'heure où la suppression des REP+ est annoncée – pour un redéploiement des moyens plus égalitaires entre rectorats et EPLE au gré des projets – cette décision politique nous apparaît d'emblée défavorable aux élèves[208]. D'autant que, selon la Cour des comptes (2018), la politique éducative prioritaire reste la seule réponse institutionnelle aux inégalités scolaires, indispensable pour améliorer l'équité et l'efficacité du système scolaire français. La Cour des comptes préconise de réorienter les moyens alloués aux zones d'éducation prioritaire vers les premières années d'enseignement et les REP+, tout en adaptant la gestion des enseignants et en révisant l'architecture de la politique pour renforcer l'autonomie des réseaux confortés.

Nous pensons que **le temps de scolarisation des élèves allophones pourrait être allongé**, sans contraindre leur scolarité ni leur orientation, notamment s'ils arrivent en France au cours du Cycle 4. Chacun des acteurs de l'école doit s'emparer de la question allophone au vu du nombre exponentiel d'apprenants allophones inscrits dans le secondaire français[209]. La progression dans l'acquisition d'une langue dans un autre pays n'est en rien linéaire, étant liée à de multiples facteurs, et traversée par la dimension émotionnelle et identitaire à la langue. La maitrise suffisante d'une langue académique pour poursuivre des études nécessite un empan chronologique long. Dès lors, et au vu des effets positifs du maintien des apprenants suivis, il nous apparait nécessaire d'allouer aux allophones un temps de formation différent. Une maitrise du FLS/FLSco, une scolarité épanouie et formatrice qui se solderait, au collège, par une orientation choisie et une inclusion sociale réussie, seraient un retour sur investissement du coût engagé par l'institution dans ce temps de scolarisation supplémentaire.

Il nous apparait nécessaire **de développer une ingénierie didactique et pédagogique différenciée** dans chaque collège disposant d'une UPE2A, en lien avec les travaux de recherche

[207] La Cour des comptes évalue à 651M€ le surcout pour les REP+ (Cour des Comptes, 2018 : 30) – « ce qui équivaut à 4% du total des moyens consacrés aux écoles et collèges publics pour 20% des élèves scolarisés et 30% des élèves socialement défavorisés » (Cour des Comptes, 2018 : 31).

[208] Parce que le nouveau système de dotations budgétaires allouées à l'enseignement supérieur, sur le même modèle, a entrainé une « hausse partiellement factice » des crédits dévolus à la recherche et une budgétisation marquée par d'importantes mesures de périmètre (Paoli-Gagin & Rapin, 2020).

[209] De 38 226 repérés en 2002-2003 (Kleinhot, 2004) à 67 909 en 2019 (MEN-DEPP, 2020).

et la formation continue repensée. On l'a vu à l'analyse de nos données, tous les enseignants ne sont pas en mesure de prendre la mesure des BEP des élèves allophones ni de produire des documents, des activités, des supports évaluatifs ou une progression annuelle susceptible de répondre aux attentes disciplinaires et aux besoins particuliers – et évolutifs – des élèves allophones. Les professeurs peuvent mettre beaucoup d'énergie et de bienveillance à construire une progression vouée à l'échec car reposant sur des attendus communicationnels éloignés des compétences évaluées par le Socle commun de référence. Parfois aussi, sans doute par méconnaissance, ils ne différencient pas leur pédagogie, ce qui met en difficulté les allophones, voire les exclut du groupe classe. Certains enseignants « tentent » une différenciation sans être convaincus, ce qui est préjudiciable pour leur démarche et l'alignement pédagogique qui en résulte. On l'a dit, les démarches des enseignants dépendent de ressources personnelles cognitives et intellectuelles qu'ils peuvent mobiliser et des ressources en situation selon l'EPLE. Partir des « réussites » et des « atouts » des plurilingues serait plus pertinent qu'individualiser pour stigmatiser les allophones. Connaitre la pensée bi-/plurilingue permettrait aux enseignants de mieux comprendre ce qui se joue tant au niveau cognitif qu'affectif chez les élèves (Auger, 2010 ; Auger, 2018). Ce point va au-delà de la réflexion sur l'interlangue – qui s'intéresse aux circulations des formes des deux/plusieurs langues entre elles et à la construction d'une langue intermédiaire reflétant le processus d'élaboration en cours. Des travaux ont déjà permis de montrer comment les élèves dits allophones mobilisent certaines habiletés cognitives au quotidien, mais que ces dernières sont peu reprises ou peu valorisées dans le cadre scolaire habituel. Lorsque les élèves naviguent entre leurs langues de la maison et de scolarisation, nous constatons un certain degré d'interaction des langues entre elles, que les enseignants ne savent pas toujours gérer ou accompagner, voire potentialiser par des « effets de passerelles », des « porte-manteaux structurels », la sollicitation des stratégies d'appropriations antérieures d'autres langues notamment, et selon une » conception compréhensive et non cumulative des langues » (Behra & Macaire, 2018).

Une réflexion interdisciplinaire permettrait de développer les compétences transversales et métalinguistiques et les connaissances culturelles et scolaires des élèves allophones. Ainsi, à partir des documents et/ou des manuels utilisés dans les classes régulières, la pédagogie différenciée serait anticipée dans les grandes lignes – l'allophonie étant provisoire[210] – par les équipes disciplinaires et avec une logique de compétences. Les équipes pourraient aussi

[210] Le statut d'allophone recouvre des BEP divers et évolutifs au cours de la scolarisation et selon les apprenants.

imaginer, en amont, des outils d'étayage dans des situations définies (par exemples, l'oral du DNB blanc ou les épreuves communes de sciences du cycle 4). Conjointement, les enseignants référents d'UPE2A s'approprieraent les attentes disciplinaires de manière à intégrer, dans leur progression linguistique, les éléments métalinguistiques attendus ou nécessaires à la validation du Socle.

De même, une collaboration accrue entre intervenants *dans* et *hors* l'école (enseignants, soignants, éducateurs, travailleurs sociaux, familles, équipes de direction…) permettrait de répondre de manière plus efficace aux besoins particuliers des élèves allophones.

Enfin, nous proposons de **considérer les élèves allophones de manière holistique** donc de **repenser l'allohonie, y compris dans son expression**. Il nous apparaît nécessaire de ne plus se satisfaire d'un bilan linguistique et scolaire mais de prendre institutionnellement en considération les caractéristiques socio-économiques, culturelles et psychologiques des élèves allophones, comme pour tous les autres élèves. Même si le rapprochement familial est la première cause de la migration des mineurs en France, les élèves allophones vivent rarement dans des conditions favorables à l'apprentissage et la grande majorité, issue de milieux sociaux fragiles à extrêmement défavorisés, subit la politique asilaire restrictive[211]et une précarité sociale, urbaniste et administrative (AP2 ; AP7 ; AP8 ; AP14 ; AP19 ; AP38). On l'a vu au cours de notre analyse, l'expérience migratoire, leurs conditions de séjour entraînent des conséquences sur l'investissement de leur scolarité et sur leur réussite scolaire, même si des élèves dans des conditions matérielles extrêmement compliquées peuvent – avec un environnement scolaire favorable – réussir au collège (AP31 ; AP14). Néanmoins, le cas des mineurs isolés dont la priorité est d'être autorisés légalement à rester sur le territoire français, induit des comportements défavorables à la scolarité sur le long terme (AP13 ; AP15). De même, l'expérimentation d'une migration imposée (AP10 ; AP25 ; AP30 ; AP32), renouvelée (AP3 ; AP7) chaotique (AP24 ; AP46) ou transnationale (AP14 ; AP13 ; AP18 ; AP22 ; AP25)

[211] Selon l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA),

> Jusqu'au début des années 80, le taux d'admission global avoisine les 80 % et ce n'est qu'à partir de 1981, avec l'amorce de la première crise de l'asile, qu'il commence à décrocher pour atteindre 15,4 % en 1990. Depuis 1987, il varie entre 15 % et 30 %. En 2016, il est de 38,1 %. […] Le taux d'accord de l'Ofpra quant à lui, évolue entre 8 % et 17 %. En 2016, il est de 29 %. Jusqu'en 2015, 80 % des décisions d'admission sont prises au titre de la convention de Genève et 20 % au titre de la protection subsidiaire. En 2016, les PS représentent 34 % des décisions positives. En 2016, l'Ofpra octroie 76 % de l'ensemble des protections (Ofpra + CNDA, hors mineurs accompagnants) (https://ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/l-ofpra-en-chiffres/la-mission-etudes-et-statistiques#:~:text=Jusqu'au%20d%C3%A9but%20des%20ann%C3%A9es,est%20de%2038%2C1%20%25.)

peut conduire à une difficile appropriation du FLS – différée dans le temps, voire impossible[212]. Il serait profitable, sur le terrain, de donner davantage de place aux L1 des élèves qui sont une richesse culturelle et linguistique, coopérer dans les meilleures conditions avec les différentes composantes de l'équipe éducative et solliciter davantage la communauté associative pour travailler de concert – tel qu'on le fait dans le champ social – avec les acteurs de terrain. Cela dit, il ne s'agit pas, là encore, de les ajouter de façon cumulative, mais de les articuler entre elles, avec les autres, avec celles de l'environnement proche et parfois plus lointain, au sein des classes. L'école est un lieu privilégié pour les apprentissages mais elle doit se saisir de toutes les coopérations pour accompagner au mieux les élèves *allophones* dans toutes leurs diversités.

[212] Les traumatismes peuvent entraver le développement du cerveau et entraîner un système de réaction au stress trop intense à cause de déclencheurs individuels. (https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/Lf770lRjAMzAI9jgRJLpZ/4b756a549552dc1ef95c4d838aaf11f5/9782765705840_PED_SENSIBLE_IMPACT_TRAUMATISMES-acc.pdf)

BIBLIOGRAPHIE

Sources scientifiques

Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans : Mangiante J.M. (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives,* Artois Presses Université, 37-54.

Adami, H., André, V. (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Transversales, Peter Lang.

Adam- Maillet, M. (2012). Invisibles ou inaudibles ? – Où l'on apprend que voir c'est entendre, *Diversité, Des différences (im)pertinentes. Retour sur la question ethnique*, n°168,120-126.

Addisu, V. (2016). Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires ». *Repères* N°53, 79-96.

Agacinski, D. (2018). La politique de l'éducation (fiche 22), *Les politiques publiques*, La documentation française.

Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école, *Le Journal des psychologues*, 260, 64-67. https://doi.org/10.3917/jdp.260.0064

Armagnague, M., Cossée, C., El Miri, M., Eremenko, T., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. Simona Tersigni, S., (2020). Les enfants migrants à l'école, *Le bord de l'eau.*

Armagnague, M. (2019). La "boîte noire" de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants, *Migrations Société,* 176(2), 33-47.

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., Oller, A.C., (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes", L'éducation en milieux contraints, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 147-172.

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.

Armagnague-Roucher, M., 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.

Armand F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse des connaissances*, Université de Montréal.

Arrighi, J.J. (2012). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active d'une génération. Enquête*, CEREQ, Marseille.

Astolfi, J.P. (2020). Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique. *Recherches en didactiques*, 29(1), 53-64. https://doi.org/10.3917/rdid.029.0053

Attarça, M., Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif *@GRH*, 9(4), 35-66

Auger, N. (2020). *Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones*. Administration & Éducation, 166, 99-105. https://doi.org/10.3917/admed.166.0099

Auger, N., (2019), « Allophone » : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise, *Revue Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), vol. 70, 23-41

Auger, N. (2005) [DVD et guide pédagogique] *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection « Ressources Formation Multi - média», fabrication: CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, 2005:15, www.crdp-montpellier.fr/bsd/

Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., Miquel, F. (2018). Le projet européen *Romtels* (*Roma translanguaging enquiry learning spaces*), *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3 | 2018, https://doi.org/10.4000/rdlc.3321

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ?, *Devenir*, vol. 30(1), 57-66. https://doi.org/10.3917/dev.181.0057

Auger, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, préface de Chiss, JL., Éditions des Archives Contemporaines.

Auverlot, D. (2014). À propos des réformes qui n'ont pas abouti, Administration & *Éducation*, 144(4), 101-105. https://doi.org/10.3917/admed.144.0101

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs N. J., Prentice Hall.

Barrière, I. (2000). *Des enfants non francophones à l'école française*, DESS en politiques linguistiques et technologies éducatives, (dir. Beacco, JC.), Université du Maine.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). Chapitre 3, Organiser un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. Dans : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (pp. 81-132), Conseil de l'Europe.

Beauchemin C., Hamel, C., Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité de la population en France*, INED Éditions.

Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ?. *Cnesco, Conférence de Consensus : De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?, Note des experts*, 2019. ⟨hal-02483782⟩

Beaud, S., Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*, coll. Repères, Éditions La Découverte.

Beaugrand, C. (2020). L'évaluation scolaire et linguistique des mineurs non accompagnés : modalités, difficultés et enjeux, *Migrations Société*, 181(3), 71-84.

Behra, S., Macaire, D. (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. Dans : Komur-Thilloy, G., Djordevic, S. (dir.), *Apprendre dans et par les langues*, Orizons, série Sciences du langage, coll. Universités.

Behra, S., Macaire, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez les futurs enseignants en formation, *Etudes en didactique des Langues, 28, Stéréotypes et croyances, représentations*, 115-136.

Behra, S., Carol, R., Macaire, D. (2016). L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle "davantage inclusive", *Le français aujourd'hui*, 195(4), 47-62.

Behra, S., Carol, R., Jarlégan, A., Macaire, D., Tazouti, Y. (2015). Le « plurilinguisme en herbe» à l'école maternelle : Kidilang, une recherche ethnométhodologique pluricatégorielle et pluridisciplinaire. *Recherches en éducation, recherches sur la professionalisation: concensus*

et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015, 2015, Paris, France. 326-336. ⟨hal-01297297⟩

Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux et perspectives*, Armand Colin.

Bensaïd, D., Corcuff, P. (1998). Le travail intellectuel au risque de l'engagement, *Agone. Philosophie, Critique & Littérature*, n°18-19, 17-27, repris dans Bensaïd, D., *Une Radicalité mélancolique. Textes (1992-2006)*, textes réunis et présentés par Corcuff, P. (2010), Éditions Textuel, 172-181.

Bergeon, C. (2010). Les Roms roumains en France, entre politique migratoire et politique de non-accueil, *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 41(4), 197-211.

Bernard, PY, (2016), Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Les inégalités sociales de décrochage scolaire, Cnesco, http://www.cnesco.fr/fr/accueil/

Berthelot, J.M. (1998). *L'intelligence du social,* Presses Universitaire de France.

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, 4e éd., Armand Colin.

Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher education, 32,3, 347- 364.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie, Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Presses Universitaires de Rennes.

Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod.

Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie, *Savoir/Agir*, 2011/3, n° 17, 11-20.

Bonnéry, S., Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement, *Le français aujourd'hui*, vol. 190, n° 3, 23-34.

Borri-Anadon, C., Collins, T., Boisvert, M. (2018). Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires, *Recherche & formation*, 89(3), 45-56.

Boukous, A. (1999). Le questionnaire. Dans : Calvet, JL. Dumont, P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan,15- 24.

Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Vivent, C. (Centre associé du Céreq de Caen) et Monso, O. (DEPP-A), Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et Dom (données 2011), https://www.education.gouv.fr/atlas-des-risques-sociaux-d-echec-scolaire-l-exemple-du-decrochage-france-metropolitaine-et-dom-3989

Boutan, P. (2003). Le « français » : des débats à la vulgate. Dans : Denis D., Kahn P., *L'École républicaine et la question des savoirs : Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, CNRS Éditions.

Brinbaum, Y., Primon, JL. (2012). Expériences des discriminations à l'école de jeunes descendants d'immigrés d'après l'enquête ''Trajectoires et origines''(TEO), in Bouchard, K., Recherches et applications, *Le Français dans le Monde*.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement,* Les Éditions de Minuit.

Bruggeman, D. (2016). Une enquête ethnographique en centre d'hébergement : démarches collaboratives et implications réciproques du chercheur et des professionnels », *Sociétés et jeunesses en difficulté- Revue pluridisciplinaire de recherche*, N°16 | Printemps 2016, coll. Formation et recherche dans le travail social : de nouveaux espaces de collaboration ?, 1-23.

Bruggeman, D. (2012). Jeunes Roms, hébergement d'urgence et socialisation, *Les Cahiers Dynamiques*, 2012/2 (n° 55), 81-88.

Bulot T., Blanchet P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, EAC.

Bulot, T., Combes, N. (dir.) (2012). *Discriminations, identités, altérité, langues*, Espaces discursifs, L'Harmattan.

Cadet, L. (2016). [cours] *Didactiques, Didactique des langues, Didactiques de langues. Repères épistémologiques, transversalités et spécificités* https://docplayer.fr/20807080-1-didactique-didactiques-des-disciplines-didactique-des-langues-et-pluri-trans-inter-disciplinarites.html

Caille, JP., Cosquéric, A., Miranda, É., Viard-Guillot, L. (2016). La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire, *France, portrait social, édition 2016* - Insee Références, 87-106.

Caille, JP., Vallet, LA. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Les dossiers d'Éducation et Formations*, n°67.3.

Candelier, M., Schrôder-Sura A. (2020). Didactique du plurilinguisme et enseignement des langues vivantes étrangères en Allemagne et en France. Dans : Enjeux de la comparaison pour les didactiques des langues-cultures vivantes, *Langues Modernes* 1/2020, 40-53.

Canut, E. (2019). De l'impact d'un dispositif d'"entraînement au langage" sur l'apprendre à parler des enfants de maternelle allophones, *Éducation & didactique*, vol. 13(2), 105-118.

Carol, R., Macaire, D., Behra, S. (2016). Du quotidien communicatif d'enfants allophones en classe maternelle, in Cadet, L., Pégaz-Paquet, A. (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école*, collection « Études linguistiques », série « Didactique des langues », Arras, Artois Presses Université, 89-103.

Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?, *Français aujourd'hui,* n° 164, *Langue(s) et intégration scolaire*, 109-114.

Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies, *Administration & Éducation*, 144(4), 73-78.

Chetrit, J., Meuret, D. (2019). Et pourtant ils réussissent !, dossier *Réussir à l'école*, https://www.scienceshumaines.com/et-pourtant-ils-reussissent_fr_ 41317.html

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*, Anthropos.

Charpentier, M., Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), *Administration & Éducation*, 150(2), 87-91.

Chartrand, SG., Paret, M (2015). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?, *Didactiques du français, Fondements d'une discipline*. Dans : Chiss, J.L., David, J., Reuter, Y. (dir), De Boeck Supérieur, 169-178.

Cherqui, G., Peutot, F. (2014). École inclusive : reconnaitre le droit à la réussite, *Le français dans le monde*, n° 396.

Chiss, JL. (2016) Contextualisations et historicités : une réflexion *pour* la didactique des langues. Dans Pegaz Paquet, A., Cadet, L. (coord.*), Les langues à l'école, la langue de l'école,* Artois Presses Université, 15-24.

Chiss, JL. (2009). Immigration, langue(s) et société(s). Dans Archibald, J., Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, coll. Logiques sociales, L'Harmattan, 273-285

Chnane-Davin, F., Cuq, JP. (2017). Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones, *Lidil*, 56 |, https://doi.org/10.4000/lidil.4726

Chnane-Davin, F. (2020). Chapitre 4. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ?. Dans : Jean-Marc Defays éd., Le FLE en questions: Enseigner le français langue étrangère et seconde (pp. 149-198). Wavre, Belgique: Mardaga. https://doi.org/10.3917/mard.defay.2020.01.0149"

Clavé-Mercier, A. Schiff, C. (2018). L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés, *Raisons éducatives*, 22(1), 193-222.

Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant.e.s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(1), 69-112.

Coelho, E. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms*. Bristol, UK : Multilingual Matters.

Coenen-Huther, Jacques (2003). Le problème de la preuve en recherche sociologique qualitative, *Revue européenne des sciences sociales,* XLI-128, 63-74.

Corny, L. (2009). Les fonctions de la langue à l'école. https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/les_fonctions_de_la_LSco.pdf

Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Dans Raynal M. (dir.), Les enjeux de l'apprentissage de la langue française *Diversité* n°151, 139-145.

Coste, D. (2020). Mendonça Dias C., Azaoui B. et Chnane-Davin F. (dir.) (2020). Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école, Lambert-Lucas. *Les cahiers de la LCD*, 12, 121-125. https://doi.org/10.3917/clcd.012.0121

Coulmont, B. (2011). Sociologie des prénoms, coll. « Repères », *La Découverte.*

Cousin O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges. *Revue française de pédagogie*, n° 115,59-75

Cummins, J. (2019). Multilingual literacies: opposing theoretical claims and pedagogical practices in the canadian context. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16, 75-94. https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0075

Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce-qui est important pour leurs études?, *Sprogforum*, n°19, 15-20.

Cummins, J., Swain, M. (2014). Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice, (3e ed.), Routledge.

DABÈNE, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette.

Davin-Chnane, F. (2006). FLE, FLM/première : quelle passerelle pour l'enseignement du FLS au collège ? *Skholê, hors-série* 1, 35-41.

Davin-Chnane F. (2004a). Le français langue seconde en France : la classe de français au collège, *Les cahiers de l'ASDIFLE,* n° 15, 313-333.

Davin-Chnane F. (2004b). Le français langue seconde en France : appel à l'interdidacticité, *Études de linguistique appliquée*, n° 133, 67-77.

Deauviau, J., Terrail, JP. (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales, *Sociologie*, 2(2), 167-187.

Deauviau, J., Terrail, JP. (dir.) (2017). *Les Sociologues, l'École et la Transmission des savoirs. Dix ans après,* La Dispute (première édition 2007).

Déchance, D. (2020). Vite! Vite! Une voie!, *Cahiers Pédagogiques*, n° 558, 36-37

Defays, JM. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*, Mardaga : Sprimont.

Delamotte, R., Petitjean, A.M. (2016). *Compétences littéraciques, selon les dispositifs d'écriture, en situation de raccrochage scolaire : ce que nous apprend la question du genre*. https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol4_delamotte-petitjean.pdf

Deslandes, R. (2004), Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie, in Rousseau, N., Bélanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses Universitaires de Québec, 325-346.

Delahaie, J., Canut, E. (2020). Accompagner les jeunes étrangers isolés en France : enjeux de communication et d'intercompréhension. Migrations Société, 181, 15-22. https://doi.org/10.3917/migra.181.0015

Delahaie, J., Canut, E. (2018). *Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec),* Le langage et l'homme – Revue de didactique du français, FNRS.

Delamotte, R., Petitjean, A.-M. (2016). Compétences littéraciques, selon les dispositifs d'écriture, en situation de raccrochage scolaire : ce que nous apprend la question du genre. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 4 https://doi.org/10.7202/1046995ar

Delarue-Breton, C., Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée, *Le français aujourd'hui* 2015/3, n° 190, 51-60.

Demeuse, M., Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, *Revue Française de Pédagogie*, n°165- octobre-décembre 2008, 91-103.

Desanti, R., Cardon, P. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique*, ASH Étudiants, Éditions ASH.

De Singly, F. (2014). *Le questionnaire,* coll. L'enquête et ses méthodes, Armand Colin.

Desjeux, D., (2004). Comment les différentes sciences sociales posent la question des échelles d'observation. Dans Desjeux, D., éd., *Les sciences sociales*, 91-115, PUF.

De Souza, M., Pereira, T. (2019). Politique linguistique et politique publique : une proposition d'intersection théorique, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15(1), 167-181.

Dister, A., Piron, S. (2019). *Les discours de référence sur la langue française*. Presses de l'Université Saint-Louis.

Dubet, F. (2020). Un entretien avec Francois Dubet. *Administration & Éducation*, 167, 37-45. https://doi.org/10.3917/admed.167.0037

Dubet F., Cousin O., Guillemet J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Revue française de sociologie, 30,235-256.

Dufournet Coestier, V. (2019). Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs: Perspective diachronique sur une terminologie évolutive, *Études Tsiganes*, 1(1-2), 22-37.

Duguet, A., Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques, *Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires*, Recherches en éducation 44 | 2021, 130-148.

Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., Fagnant A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans, *Revue française de pédagogie*, 181 | 55-70.

Duru-Bellat, M., Farges, G., van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école: 5e édition*. Paris: Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01

Duru- Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience des élèves au lycée et à l'école primaire, *Revue française de sociologie*, 2004/3, vol.45, 441-448.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire, *Carrefours de l'éducation* 2003/2 (n° 16), 182-206.

El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou …hybride ?, *Synergies, Monde,* n°7, 41-50.

Evenou, G., (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge, *Devenir*, vol. 30(1), 11-30.

Falaize, B., Vigner, G. (coord.), (2013) Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIXe au début de la Deuxième Guerre mondiale, *Histoire de l'éducation*, 138, 187-191.

Faupin, É. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie.* Thèse de doctorat. Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis, HAL Id: tel-01170512

Felouzis, G. (2020). Chapitre II. Comment mesurer les inégalités scolaires ?. Dans : Felouzis, G. (éd.), *Les inégalités scolaires,* Presses Universitaires de France, 19-42.

Felouzis, G., Liot, F., Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges,* Seuil.

Florin, B., Garre, P. (2019). « Faire la ferraille » en banlieue parisienne : glaner, bricoler et transgresser », *EchoGéo*, 47 | 2019, mis en ligne le 21 avril 2019, http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/echogeo/16942

Fournier, JP., Lorcerie, F. (2020). Les migrants changent l'école, *Cahiers pédagogiques (Les)* (2020), n°558, janvier 2020.

Galligani, S. (2009). *La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des travailleurs migrants temporaires*. Dans : Archibald, J., Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail,* coll. Logiques sociales, L'Harmattan, 149- 166

Galligani, S. (2012.a) Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. Dans : *Les langues des enfants « issus de l'immigration » dans le champ éducatif français,* Presses universitaires de Strasbourg, *Les Cahiers du GEPE*, N°4.

Galligani, S. (2012.b), *Cahiers du GEPE*, http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314

Genette, G. (1982). *Palimpsestes,* coll. « Poétique », Le Seuil.

Giuliani, F. (2016). « Ce que vous voyez là, je ne le dis pas à ma hiérarchie. » Ethnographier la mise en œuvre des politiques publiques. Dans : Payet, JP (dir.), *Ethnographie de l'école – Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives,* Presses Universitaires de Rennes, 41-57.

Gohard-Radenkovic, A., 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,* CRDP, Les cahiers de Ville Ecole Intégration, 2005rééed 2015.

Goï, C., Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? , *Glottopol* n°21,117-137

Gombert, J.E., COLÉ, P. (2000). Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans : Kail M. *et al.*, *L'acquisition du langage.* Vol. II, PUF « Psychologie et sciences de la pensée », 117-150.

Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités – égalité des chances, réussite, psychologie sociale,* PUG & UGA Éditions.

Graveleau, É., (2019 a). La prise en charge des élèves allophones au lycée en France », *Revue TDFLE*, n°8-2019 http://revue-tdfle.fr/hors_serie-8-46/227-la-prise-en-charge-des-eleves-allophones-au-lycee-en-france

Graveleau, É., (2019 b). L'enseignement du FLS en contexte scolaire : le cas des lycéen·nes allophones. État des lieux des textes institutionnels qui régissent les UPE2A lycée, Repères DoRiF n.19 - Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, DoRiF Università, Roma septembre 2019, http://www.dorif.it /ezine/ezine_printarticle.php?id=436

Graveleau, É., (2019 c). *Le réseau des CASNAV - État des lieux au 15 mars 2019.* https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/4027/files/2019/09/ CASNAV.pdf

Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyse : L'abstraction comme opérateur d'échelle, *L'Année sociologique*, vol. 56(2), 285-307.

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*, vol. 48(3), 83-107 https//doi.org/10.3917/lsdle.483.0083

Guedat-Bittighoffer D. (2013). Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège en France : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité, *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*, Éd. des Archives contemporaines, 150-165.

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.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation – introduction à la sociolinguistique interactionnelle,* Les Éditions de Minuit.

Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. Viewpoint, *Journal of Literacy Research, 36,* 1-30.

Herbert M., (2007). Que se passe-t-il lorsque les répondants à un questionnaire tentent de deviner l'objectif de recherche ? Le biais du répondant : conceptualisation, mesure et étude d'impact, Actes du Congrès de l'AFM, Aix-les-Bains. https://www.afm-marketing.org/en/system/files/publications/s27_herbertm39_46.pdf

Ichou, M., Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 4(4), 617-657. https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie,* (Vol. 54), 5-52.

Ichou, M., Vallet, LA. (2012). Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France et en quatre décennies, *Éducation et formations*, n°82, 9-18.

Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants, *Recherche & formation*, 89(3), 57-69.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Turcotte, L. (2011), Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé : Faits saillants de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention. *Agir autrement. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56, 203-212. https://doi.org/10.3917/nras.056.0203

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné, *Revue française de pédagogie,* 185, 117-162.

Jonnaert, P., Vander Borght C., Defise R., G. Sinotte S. (2008) Chapitre 6. Les conditopn de l'apprentissage contexte scolaire. Dans : Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G., Sinotte S. (2008). Créer des conditions d'apprentissage, coll. Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur, 269-395.

Jourdain, A., Naulin, S. (2011). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques,* coll. Sociologies contemporaines, Armand Colin.

INSEE Première, Caille, JP., Chan-Pang-Fong, É., Ponceau, J., Chardon, O., Dabet, G. (2017). *À 18-19 ans, la moitié des jeunes envisagent leur avenir professionnel avec optimisme,* DEPP, INSEE, SIES, n°1633, février 2017 https://www.insee.fr/fr/statistiques/2571222

Kaufmann, JC. (1996). *L'entretien compréhensif,* Nathan.

Kerbrat-Orrecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. Dans : Chiss J.L., Puesch C. (dir.), *La linguistique comme discipline en France,* n°117, Langue française, 51-67.

Kerlan, A. (1998). *L'école à venir,* ESF.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique,* Trad. Fr.d'A.Kihm, Éditions de Minuit.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social, Individus, institutions, socialisations*, coll. Laboratoire des sciences sociales, La Découverte.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite, culture scolaire, Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire »*, Presses universitaires de Lyon.

Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ?, *Reliance*, 2(2), 36-42.

Lanier, V. (2011). *L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*. Thèse de doctorat. Droit. Université de Bourgogne, HAL Id: tel-00696486

Lavoie, N., Marin, J., (2014). Faire copier des mots pour apprendre l'orthographe : une pratique pédagogique à exploiter, *La Lettre de l'AIRDF*, n°56, 13-18 https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2011

Leconte, F. (1997). *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la 2ème génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, L'harmattan.

Leconte, F., Mortamet, C. (2006). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil. Dans : Leconte, F ; Babaut, S. *Construction et compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, Glottopol n°6, 22-57.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines, *Le français aujourd'hui* (n°176), janvier, 37-47.

Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans : Chiss, J.L.(éd.), I*mmigration, école et didactique du français,* Didier,101-145.

Lemaire, E. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ?, *Les Cahiers du GEPE, Apprenants étrangers et espace éducatif,* Presses universitaires de Strasbourg

Lemaire, E. (2009). Politique scolaire à l'égard des mineurs étrangers isolés. Entre volonté d'intégration et lutte contre immigration subie, in Archibald J., Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail,* coll. Logiques sociales, L'Harmattan, 183- 19.

Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 13-28.

Letiche, H. (2019). Chapitre 11. « Les sphères de la recherche : la voix, le terrain, la théorie ». Dans : Moriceau JL éd., *Recherche qualitative en sciences sociales : S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (213-216), EMS Éditions.

Lucchini, S. (2006). Langues et immigration dans l'enseignement en communauté française de Belgique. Dans : Conseil sup. de la langue française éd., *Langue française et diversité linguistique: Actes du séminaire de Bruxelles (2005)* (pp. 117-131), De Boeck Supérieur https://doi.org/10.3917/dbu.conse.2006.01.0117"

Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence, *Enfance* n°4 (Vol. 57), Presses universitaires de France, 299-315.

Lucchini, S. (2000). Le semi-linguisme : discussion d'un concept et perspectives. Dans : Sterck-Spinette, A., Renard, M.-F., Barbalato, B., Vanvolsem, S., Lucchini, S., *Passions italiennes. Pour André Sempoux*, Émile Van Balberghe, 79-104.

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 | 2020.

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ?, *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, n°86 - juillet 2019, 79-92.

Macaire, D., 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 ?* CNESCO et Ifé. 2019, 170-184 http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/ 2019/04/190408_CCLV_Note_ experts-1.pdf

Macaire, D. (2008). De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, ⟨tel-00554808⟩

Maynard, C. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue. *Le français aujourd'hui*, 212, 39-49. https://doi.org/10.3917/lfa.212.0039

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves "allophones" en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15(1), 63-87.

Mendonça-Dias, C., (2013). L'inauguration d'une option FLE/S au concours du CAPES, Communication au XXIème Congrès du rassemblement National des centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, Bordeaux. http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/RANACLES-Mendonca-Dias-inauguration-de-loption-FLES-au-CAPES.pdf

Mendonça Dias, C. [liste non exhaustive des textes institutionnels] http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/05/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-nouvellement-arrives.pdf

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.

Mendonça Dias, C., Rigoni, I. (2019). La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant, *Migrations Société*, 176(2), 49-63.

Mendonça Dias, C. (2018). Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire, Essais- revue interdisciplinaire d'Humanités, n°14 67-95. https://doi.org/10.4000/essais.323

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

Mendonça Dias, C. (2014). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse de doctorat. Éducation. Université Nice Sophia Antipolis, HAL Id: tel-01355061

Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », *Recherches en didactique des langues et des cultures* http://journals. openedition.org/rdlc/1540

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*, coll. Repères, La découverte (3e édition).

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire,* coll. Repères, La découverte, Presses universitaires de France.

Metzger, C., Mortamet, C. (2020). La socialisation langagière des mineurs non accompagnés en formation professionnelle. *Migrations Société*, 181, 85-102, https://doi.org/10.3917/migra.181.0085

Montagne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche, *Recherches en didactique des langues et des cultures,* DOI : 10.4000/rdlc.6245

Moriceau, J.L., Soparnot, R (2019). *Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*, EMS Éditions.

Moussay, S., Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ?, *Revue française de pédagogie*, n°189, octobre-novembre-décembre 2014, 91-104.

Muni Toke, V. (2019). [interview] (IRD, SeDyL) - langues régionales dans les OM – CESE, 5'33 [video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=x5gV2v0BNPQ

Muni Toke, V. (2012). Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM, *Le français aujourd'hui,* 2012/1, n°176,11-24.

Nicolas C., Stratilaki-Klein, S., Figueredo Pires, L., Perier, M. (2020). La prise en compte du plurilinguisme dans l'inclusion scolaire – *Guide formation,* ADEB, 10/2020.

Olivera, M., Poueyto, J.L. (2018). Tsiganes et anthropologie : héritages, enjeux et perspectives, *Ethnologie française,* 4(4), 581-600.

Olivera, M. (2013). Insertion ou bricolage ?. *Plein droit,* 99, 7-10. https://doi.org/10.3917/pld.099.0007

Olivera, M. (2009). Introduction aux formes et raisons de la diversité Rom roumaine », *Études Tsiganes,* 2(2), 10-41.

Perego, C. (2020). L'inclusion scolaire des élèves allophones. *Rhizome,* 4(4), 14-14. https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0014

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant,* PUF

Picard, N., Wolff, F.C. (2014), Les inégalités intrafamiliales d'éducation en France, *Revue économique,* 6(6), 813-840.

Potot, S. (2020). Accueillir des enfants dits « roms roumain » dans l'école républicaine : le système éducatif français face à la catégorisation socioculturelle, *Agora débats/jeunesses,* 1(1), 53-66.

Plantard, P. (2015). Numérique et éducation encore un coup de « tablette magique » ?. *Administration & Éducation*, 146(2), 63-67.

Primon, J.L., Moguérou, L., Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines, *Revue Européenne des Migrations Internationales,* 2018, 34 (4),13-43.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherches en sciences sociales*, 5e ed., Dunot.

Rafoni, JC., (2009). Apprendre à lire dans une langue qu'on ne parle pas encore, in *Cahiers pédagogiques*, n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, 49-51.

Rafoni JC. (2007). Apprendre à lire en français langue seconde, L'Harmattan.

Raulin, D., Toulemonde, B. (2016). La réforme en éducation, vue par des acteurs. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 201-221. https://doi.org/10.3917/cdle.041.0201

Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école: Institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis, France: Presses universitaires de Vincennes. https://doi.org/10.3917/puv.rayou.2015.01

Razafimandimbimanana, E., 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.

Rea, A., Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*, La Découverte.

Rochex, JY. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ?, *Les Temps Modernes*, 2006/3 (n° 637-638-639), 219-257.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Crédif Hatier.

Sarot, A., Chomentowski, M., Falissard, B., Moro, M.R. (2017). Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? Analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection face à l'illettrisme, *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 60(2), 391-416.

Sarot, A., Moro, M.R (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive, *Le sujet dans la cité*, 7(2), 65-76.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Chapitre 2, La réalisation de l'entretien : le « terrain », Dunot, collection Pspycho sup », 49-101.

Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ?, *Hommes et Migrations*, n°1182, décembre 1994. *Pour une éthique de l'intégration. Extraits du colloque de l'ADATE Saint-Martin-d'Hères*, 24 et 25 juin 1994, 8-14.

Schiff, C. (2011). En marge du métier. Dispositifs d'intégration scolaire et pratiques enseignantes face aux élèves primo migrants en collège, C. Crenn & L. Kotobi (Eds.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises*, 111-124, Armand Colin.

Schön, D. (2011). *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes.* Dans : Barbier JM. éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France, 201-222 https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201"

Simon, DL., Maire Sandoz, MO (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(3), 265-276.

Simon, A., Perego, C., Moro, M. (2020). Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle. *Administration & Éducation*, 2(2), 89-97. https://doi.org/10.3917/admed.166.0089

Sommer, R. (1959). Studies in Personal Space, *Sociometry*, vol. 22, n° 3, 247-260

Stratilaki-Klein, S., Nicolas, C., Figueredo Pires, L., Perier M. (2020). *Plurilinguisme et inclusion scolaire : rapport scientifique*, ADEB.

Tempesta, A. (2017) Quelles ressources mobiliser pour favoriser l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire de lycée professionnel ? , Master 2 Didactique de français langue étrangère et seconde et des langues du mondes, dir. Mendonça-Dias, C.

Terrail, JP. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles, Regards sur l'éducation, *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 53-89.

Tersigni, S., Navone, L. (2018). La zone grise de l'allophonie "mouvements secondaires" et scolarisation des "UPE2A italiens" de Strasbourg, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 34 (4), 119-142.

Trancart D. (1993). Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège. *Éducation et formations*, n° 36,87-94.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck.

Vanhee, O., Bois, G., Henri-Panabiere, G., Court, M., Bertrand, J. (2013). La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses, *Politiques sociales et familiales*, mars 2013, n°111, 5-15.

van Zanten, A. (2021). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France.

van Zanten A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et Société*, 24, n° 4,377-401.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation – pour une didactique réaliste*, Coll. Éducation et formation, Presses universitaires de France.

Vermesch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*, coll. Psychologie et Psychothérapie, 9e édition, Éditions ESF-Sciences humaines.

Veltcheff C. (2014). Accompagner selon un *continuum* les élèves en fragilité linguistique : accompagnement personnalisé, PPRE, école ouverte. Dans : Klein, C. (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Canopé, 80-85.

Vicher, A., (2008). 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, 31-44.

Vigner, G. (2015). L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ?. Éla. *Études de linguistique appliquée*, 179, 269-280. https://doi.org/10.3917/ela.179.0269

Vigner G, (1992), Le français langue de scolarisation. Dans : Besse H., Ngalasso M., Vigner G., (coord.). *Français langue seconde, Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 39-53.

Vigner G., (1987), Français langue seconde : une discipline spécifique, *Diagonales*, n° 4, 42-45

Vygotski L. S., (1997). *Langage et Pensée*, Paris, La Dispute.

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier : Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire, *Agora débats/jeunesses*, 1(1), 51-64.

Documents institutionnels

1. Circulaires

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

Circulaire 75-148, 9 avril 1975, *Enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés*

Circulaire 76-387, 4 nov.1976, *Création des CEFISEM*

Circulaire 77-447, 22 nov. 1977, *Enseignement de leur langue nationale aux enfants yougoslaves*

Circulaire 78-238, 25 juil. 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*

Circulaire 78-323, 22 sept. 1978, *Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire*

Circulaire 84-246, 16 juillet 1984, *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés*

Circulaire 86-119, 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*

Circulaire 86-120, 13 mars 1986, *Accueil et intégration des élèves dans les écoles, collèges et lycées*

Circulaire 86-121, 13 mars 1986, *Missions et organisation des CEFISEM*

Circulaire 90-27, 09 oct. 1990, *Missions et organisation des CEFISEM*

Circulaire 97-123, 23 mai 1997, *Les missions du professeur en collège, en lycée général, technologique, ou au lycée professionnel*

Circulaire DMP/Cl199-315, 1er juin 1999, *Mise en œuvre de la politique d'accueil des primo-arrivants*

Circulaire 2002-063, 3 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*

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 2002-102, 25 av. 2002, *Missions et organisation des CASNAV*

Circulaire A1-1 2008-0239, 11 juin 2008, *DELF en milieu scolaire*

Circulaire 2008-102, 25 juillet 2008, *Opération expérimentale « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration »*

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

Circulaire n° 2014-077, 4 juin 2014), *Refondation de l'éducation prioritaire*

DGESCO, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Circulaire n° 2012-141, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, 2-10-2012

Gille, B., (2016) [Circulaire rectorale] *Modalités de scolarisation et d'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)* file:///C:/Users/julie%20zuddas/Downloads/Circulaire%20academique%20EANA%202016.pdf

2. Parutions au Bulletin Officiel

Circulaire, BOEN du 1er aout 1968, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*

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

Arrêtés - Journal Officiel, 22 mai 1985, *Création du DELF et du DALF**

MEN (2021), *La voie professionnelle au lycée*, https://www.education.gouv.fr/la-voie-professionnelle-au-lycee-12101

MEN, BO du 26 juillet 2018, *Ajustements apportés aux programmes scolaires de français, mathématiques et enseignement moral et civique à la rentrée 2018*. *https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm*

MEN BO Bulletin officiel, n° 17, 23 avril 2015, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

MEN BO, 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*

MEN-BO, 27, 02 juillet 2015, *Enseignements primaire et secondaire*

MEN BO spécial n°11, 26 novembre 2015, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203; https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400*

MEN BO, 25 février 2002, *Nouveaux programmes de français*

MEN-BO 1996, *Nouveaux programmes de français en Troisième*

3. Programmes scolaires

MEN, Education.gouv. *Évaluation des acquis des élèves de sixième.* https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-de-sixieme-82

MEN Éduscol (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du*

niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 3, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/4/RAE_Evaluation_socle_cycle_3_643744.pdf

MEN Éduscol (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. *Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

MEN, Education.gouv.fr, *Les programmes de collège*, https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203

MEN Éduscol, (2020) *Programme du Cycle 3*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

MEN Éduscol, *Programme du Cycle 4*, https://eduscol.education.fr/lettres/enseigner/ressources-par-theme-de-programme/ecole-college/cycle-4.html

4. Rapports, notes d'intention, notes de service

Académie de Nancy-Metz (2015), *Guide pour la scolarisation des élèves allophones* https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/guide_scolarisation_eana_casnav-2.pdf

Académie de Nancy-Metz. *Le travail en groupes*. https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail_en_groupes_diversification_et_differenciation.pdf

Agulhon, C., Palma, J. (2013). Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire. Des actions segmentées et contradictoires ». MEN, *Éducation & formations, les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, n°83, 75-86.

ATILF-CNRS, Ortolang-*Dictionnaire en ligne*. https://www.cnrtl.fr/portail/

Beacco, JC., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., Sheils, J. (2016). Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires, Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c

Bruggeman, D., Maltet, Z., Montoya, J., Noui, L. (mai 2014). *Observatoire de l'Enfance en Danger (ONED), L'éducation et la scolarisation d'enfants roms migrants accueillis en centres d'hébergement d'urgence. Une étude ethnographique sur le travail éducatif des parents et des professionnels. Rapport final – Mai 2014* https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/aoo2012.bruggeman_rf.pdf

Brun, L., Le Caignec, É. (décembre 2019). *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment* [en ligne], MEN-DEPP, Note d'information N° 19.52. file:///C:/Users/julie%20zuddas/ Downloads/depp-ni-2019-19-52-64350-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2017-2018_1224318.pdf

Charpentier, A., Solnon, A. (juin 2019). *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?*, MEN- DEPP, Note d'information n° 19.23, https://cache.media. education.gouv.fr/file/2019/06/2/depp-ni-2019-19-23-la-formation-continue-un-levier-face-a-la-baisse-du-sentiment-efficacite-personnelle-des-enseignants-au-college_1161062.pdf

Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012, Eurydice et Eurostat, juillet 2012, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf

Cour des Comptes (2018). *L'éducation prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*. https://www.ccomptes.fr/fr/piblicatiosn/leducation-prioritaire

[Publication] CNDP, 2000, *Le français langue seconde*,Canopé.

Corny, L. (2009). Les fonctions de la langue à l'école https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/annexes-academiqueS/02-missions-academiques/mission CASNAV/les_fonctions_de_la_LSco.pdf

Éducation et société, (2019). Présentation : L'accessibilité : d'une nouvelle référence normative à une interrogation sur l'extension de la scolarisation. *Éducation et sociétés*, 44(2), 7-11

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=fre-fr

European Survey on Language Competences (ESLC), 21 juin 2012, http://ec.europa.ec/languages/eslc/docs/en/.

Éducation.gouv, *Les élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 étaient déjà scolarisés* https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913

Éduscol, *CASNAV*. https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav

Éduscol- éducation, *Plan national de formation*, https://eduscol.education.fr/425/plan-national-de-formation-pnf)

Éduscol-Éducation, *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire Développer des pratiques de différenciation pédagogique*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi :10.2797/286306

Evascol (2018), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf

Franchi, MC, Mioche, A., Tournier, É. (2019). [Rapports annuels des inspections générales (IGEN/ IGAENR)] *Autonomie des établissements scolaires - Pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves* https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/272508.pdf

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

IFE, Institut français de l'Education, *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*, Edupass 2017, n°119. https://edupass.hypotheses. org/files/2017/07/119-juin-2017.pdf

IGEN/ IGAENR *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, https://www.vie-publique.fr/rapport/31337-rapport-annuel-des-inspections-generales-2009

Journal officiel de l'Union européenne (2015) Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») - Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation (2015/C 417/04) https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europeetinternational/19/2/Rapportconjoint2015_615192.pdf

Klein C., Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, 2009-082. France : Inspection générale de l'Éducation nationale, https://www.vie-publique.fr/rapport/32500-la-scolarisation-des-eleves-nouvellement-arrives-en-france

Kleinholt, S. (2004). *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Note d'information 06.08, Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mars 2004.

Lang, AC, Sallé, B. (2017). *Enseignement scolaire, Rapport n°274* pour l'Assemblée Nationale, au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018, Tome II, http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/l15b0274-tii_rapport-avis.pdf

MEN, (2021). Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail – Rapport-publication [en ligne]. https://www.education.gouv.fr/voie-professionnelle-choix-d-affectation-conditions-de-vie-conditions-de-travail-11591

MEN, Note de service n°2019-104 du 16 juillet 2019, *Modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*, B.O. n°30 du 25 juillet 2019. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=143919

MEN-DEPP (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*, n°29-39, novembre 2020, https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

MEN-DEPP (2019), *L'état de l'école 2019- Rapport-publication* [en ligne]. Disponible sur https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246 [consulté le 6 décembre 2020]

MEN-Éducation (2014), « Refondation de l'éducation prioritaire », Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014, https://www.education.gouv.fr/bo/14/ Hebdo23/MENE1412775C.htm

MEN-Éduscol (2020), https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive

MEN-Éduscol (2016) *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés* , https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_ Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf

MEN-Éduscol (2016)

MEN-Éduscol (2015) *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [mis à jour en aout 2020], https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512)

MEN-Éduscol (2012a) *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France – Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*, https://cache.media. eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf

MEN-Éduscol (2012b) *Ressources pour le Français Langue de Scolarisation - L'enseignement du Français Langue de Scolarisation Propositions pédagogiques et didactiques* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/0/3_Propositions_ pedagogiques_et_didactiques_121009_c_228900.pdf

MEN-Éduscol (2012c) *Ressources pour les EANA*, mis à jour le 03 juillet 2019 https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html

MEN, Guide ONISEP, 2018, *Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers – Une école inclusive pour la réussite de tous (par région).*

MEN, (2004). Note de service 2004-175, 19 oct. 2004, *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaires dans certains secteurs disciplinaires*

MEN, (1983). Note de service 82-65, Avril 1983, *Scolarisation des enfants immigrés.*

Ministère de l'intérieur, (2020), *Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France*, https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles

ONISEP (2018-2019), *Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers – Une école inclusive pour la réussite de tous, En région Grand-Est* https://fr.calameo.com/read/00003754700972113bcfc

ONPE, Observatoire national de la protection de l'enfance, Jamet, L., Keravel, E. (2017). *Mineurs non accompagnés. Quels besoins et quelles réponses ?* https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/dossier\mna\web2.pdf

Paoli-Gagin, V., Rapin, P. (2020). *Projet de loi de finances pour 2021 : Recherche et enseignement supérieur*, Rapport Général n° 138 (2020-2021). http://senat.fr/rap/|20-138-324/|20-138-324_mono.html

Périer, P. (1996). Enseigner dans les lycées et collèges, *Les Dossiers d'Éducation et formations,* DEPP-MEN, no 61 https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/

Robin, J. (2017). 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information*, n°18.15, MEN-DEPP.

Robin J., Touahir M, (2015). Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente, *Note d'information*, n°15,35, MEN-DEPP.

TALIS, *Teaching And Learning International Survey* (2018) https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815

Tardy S., Lhermet P. (coord.), Gauthier R.F. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?, Rapport à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, à madame la Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation,* n° 2018-68

ANNEXES I - Synthèse de la recherche

<table>
<tr><td>Objectifs de la recherche</td><td colspan="8">Observer les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves allophones (EANA-NSA ; place du plurilinguisme ; formation des enseignants ; pas de coordination des professionnels ; préjugés des professionnels ; niveau social post-migratoire)
Observer les facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones (scolarisation antérieure ; contact prémigratoire avec le français ; capital scolaire parental ; représentation de l'école et investissement parental ; modalités de la scolarisation en France)
Mesurer les incidences didactiques des facilitateurs à l'inclusion des élèves allophones (bienveillance ; accompagnement N+2 ; remédiation ; dispositifs d'aides ; progression curriculaire et réinvestissement des notions)
Comprendre les choix didactiques qui font obstacle à/ facteurs défavorisant l'inclusion réussie des élèves allophones (absence de dispositifs d'aides ; absence de remédiation ; pas de réinvestissement curriculaire des notions ; supports pédagogiques)
Analyser les conséquences des choix didactiques sur la réussite scolaire des élèves allophones (projets des EANA ; réussite scolaire ; orientation)</td></tr>
<tr><td>Problématique</td><td colspan="8">Quelles sont les modalités socio-didactiques facilitant la réussite scolaire des élèves allophones scolarisés au collège enquêtés?</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Hypothèses de la recherche</td><td colspan="8">Le cadre socio-économique n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire (public cible / REP et REP+ / fratrie)
→ si scolarisation antérieure ; motivation</td></tr>
<tr><td colspan="8">L'inclusion en cours ordinaires permet un développement davantage maitrisé du FLSco (lien entre pratique et savoirs) de nos élèves allophones
→ si l'enseignant tient compte des BP linguistiques de l'élève dans une progression curriculaire ou si l'élève allophone est aidé hors la classe</td></tr>
<tr><td colspan="8">L' « inclusion » en cours ordinaires donne du sens à la scolarisation de nos élèves allophones (intérêt pour les savoirs, maitrise des savoir-faire ; développement des compétences ; projection dans l'orientation)
→Si inclusion rapide et collaborative ; si adaptation aux BP de l'élève</td></tr>
<tr><td colspan="8">Les ressources mobilisées par les acteurs de l'école selon l'environnement scolaire influent considérablement sur la réussite scolaire des allophones suivis (accrochage développement linguistique / maitrise de l'écrit)
→ formation des professionnels / rituels scolaires / investissement des acteurs de l'École/ collaborations des acteurs éducatifs/</td></tr>
<tr><td rowspan="9">Recueil de données</td><td>Données</td><td colspan="3">EPLE.A</td><td colspan="3">EPLEB.</td><td>Total</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Professeurs de Lettres participants</td><td colspan="3">3</td><td colspan="3">3</td><td rowspan="2">6</td></tr>
<tr><td>J</td><td>L</td><td>P</td><td>B</td><td>C</td><td>M</td></tr>
<tr><td>Apprenants suivis</td><td>5</td><td>10</td><td>2</td><td>11</td><td>3</td><td>2</td><td>33</td></tr>
<tr><td>Documents scolaires recueillis</td><td>115</td><td>216</td><td>16</td><td>144</td><td>17</td><td>18</td><td>526
dont 216 en UPE2A</td></tr>
<tr><td>Questionnaires</td><td colspan="3">17</td><td colspan="3">16</td><td>33</td></tr>
<tr><td>Entretiens</td><td colspan="3">17</td><td colspan="3">16</td><td>33</td></tr>
<tr><td>Écrits biographiques de projection</td><td colspan="3">17</td><td colspan="3">16</td><td>33</td></tr>
<tr><td>Bulletins</td><td colspan="3">42</td><td colspan="3">42</td><td>84</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Analyses</td><td colspan="8">Comparaison des éléments socio (questionnaires), bilan des compétences (bulletins) et projets scolaires (écrit autobiographiques)</td></tr>
<tr><td colspan="8">Comparaison de la prise en compte des BP en inclusion (types de documents ; (non) adaptation des documents ; attendus ; modalités d'évaluation) et en UPE2A (types de documents ; adaptation des documents ; attendus ; modalités d'évaluation)
Valuation des BP des MI et des EANA-NSA</td></tr>
<tr><td colspan="8">Mesure de la réussite scolaire avec comparaison des travaux et des bulletins</td></tr>
<tr><td colspan="8">Comparaison de l'environnement scolaire (aides ; modalités de scolarisation ; correction et remédiation) dans les 2 EPLE
→ biais</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Résultats attendus</td><td colspan="8">Les dispositifs d'aides ont un impact conséquent sur la maitrise linguistique des EANA</td></tr>
<tr><td colspan="8">Une didactique adaptée aux BP linguistiques (en cours ordinaires et en UPE2A) permet la réussite scolaire ; la normalisation de l'enseignement conduit à l'échec de l'EANA</td></tr>
<tr><td colspan="8">Les allophones inclus en cours ordinaires réussissent mieux que les EANA non inclus</td></tr>
<tr><td colspan="8">La formation des professionnels doit être repensée</td></tr>
</table>

V ontributions directes ; contribution complémentaire ; pas de contribution explicite

Tableau récapitulatif des questions / hypothèses et des résultats

Questions/ hypothèses	Résultats pressentis	Résultats obtenus	Facteurs
Le cadre socio-économique n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire des élèves allophones suivis	Autres facteurs concomitants : membres au foyer ; taille de la fratrie ; rang dans la fratrie	La fratrie *en soi* (ni taille ni rang) ne freine la réussite scolaire mais les effets de la fratrie (conditions matérielles ; activités quotidiennes ; médiation linguistique) peuvent être un frein	Origine culturelle (Roms) Scolarisation antérieure Cas des MI Absentéisme (médiation linguistique ; la *ferraille*)
L'inclusion en cours ordinaires permet un apprentissage davantage maitrisé du FLSco (lien entre pratique et savoirs) des élèves allophones suivis	L'affiliation en cours ordinaires aboutit à un apprentissage et une maîtrise de la métalangue (le français étant langue outil et langue objet)	La fréquentation du cours de français ne permet pas *en soi* un apprentissage de la métalangue ; la différenciation n'aboutit pas *en soi* à un apprentissage du FLSco	Démarche pédagogique (démarche curriculaire ; alignement pédagogique ; remédiation) Formation des enseignants
L' « inclusion » en cours ordinaires permet aux élèves allophones suivis d'investir davantage l'école	L'affectation en français disciplinaire permet de travailler la langue, donc d'accrocher l'élève ; et donc de donner du sens à l'école. La maîtrise du FLSco permet une meilleure construction de l'orientation	Pas de lien direct entre l'affiliation en français et l'investissement de l'école Pas de cause à effet entre accrochage et sens accordé aux apprentissages et à l'école.	Instabilité familiale et migrations répétées Culture d'origine Scolarisation antérieure Statut administratif (MI)
		L'investissement de l'école dépend du discours parental (expérience migratoire ; expérience personnelle ; culture d'origine)	
L'environnement scolaire et les ressources mobilisées par les acteurs de l'école conditionnent la réussite scolaire des élèves allophones suivis	Les aides proposées par les EPLE sont diverses (projet d'établissement ; collaboration avec le réseau associatif local ; démarches pédagogiques ; investissement des personnels éducatifs) Les mobilisées par les élèves allophones suivis leur permettent de progresser ; donc d'être en réussite scolaire	Les aides proposées par les EPLE sont diverses et plus ou moins institutionnalisées ; les élèves suivis de l'EPLE.A mobilisent davantage les ressources disponibles que ceux de l'EPLE.B	Mobilisation des enseignants de l'EPLE.A ; collaboration des enseignants de l'EPLE.A avec le réseau associatif
		Les aides mobilisées dans l'EPLE.A apparaissent efficientes dans les travaux VS les aides de l'EPLE.B, non efficientes	Absence de coordination des personnels ? Facteurs culturels ?

Tableau récapitulatif des obstacles et des facilitateurs présents à l'inclusion scolaire des apprenants suivis

			EPLE.A *Vivre ensemble*	EPLE.B *Maitriser son orientation*
	OBSTACLES			
EPLE	**Place de l'UPE2A dans le collège**		Tous les bulletins des apprenants	BULL3 ; BULL4 ; BULL8 ; BULL15 ; BULL18 ; BULL19 ; BULL20
	Pas d'inclusion		x	AP3 ; AP4 ; AP8 ; AP13 ; AP15 ; AP18 ; AP19 ; AP20
	Inscription dans les projets d'établissement		x	x
	Utilisation des NTIC		Cahier de textes sur PLACE	x
ENSEIGNANTS	**Formation**		PROF.M PROF.C	PROF.P PROF.J
	Modalités du cours de FLM		PROF.C	PROF.P ; ENTR.5 ; TRAV.5 PROF.J : AP13 [TRAV13.2/ TRAV13.25] AP19 synthèse des travaux]
	Supports pédagogiques		AP29 [synthèse des travaux]; AP33 [synthèse des travaux] AP23 [TRAV23.6]	AP5 [synthèse des travaux] + ENTR5 ENTR7 [comparaison PROJ7+ TRAV7.7 + TRAV7.17] PRO.L [TRAV15.2/TRAV19.16/ TRAV13.13]
	Réinvestissement des notions		PROF.C : AP23	PROF.J : AP 2 ; AP1 [synthèse des travaux / notion de phrase] PROF.L [AP7- synthèse des travaux]
	Remédiation		Prof B AP35 [TRAV35.3A/ TRAV35.5A/ TRAV35.6/ TRAV35.7A/ TRAV35.12A] ; Prof C	PROF.P /AP5 PROF.L /AP13 [TRAV13.2/ TRAV13.25]
APPRENANT	**Scolarisation antérieure**	limitée /irrégulière	AP38 ; AP24 ; AP30 ; AP46 [ENTR46.158-165]	AP3 ; AP7 ; AP8 ; AP10 ; AP13 ; AP14 ; AP15 ; AP19
		NSA	x	AP4 ; AP8 ; AP19
	Méconnaissance de l'alphabet latin		AP24 ; AP25 ; AP30 ; AP31 ; AP38	AP4 ; AP6 ; AP8 ; AP10 ; AP11 ; AP19 ; AP20
	Motivation		AP35 [ENTR35.44-53/ BULL35.T1/ BULL35.T2/ BULL35.T3] AP23 [BULL23.T1/ BULL23.T2] AP46 [ENTR46]	AP1 [BULL1.T1/ BULL1.T2/ BULL1.T3]
	Projet		AP24	AP18
	Blocage psychologique / rythme de l'appropriation		AP32 (BULL32) ; AP38 ; AP22	AP4 ; AP15
	Élève relevant de l'enseignement spécialisé		AP38 (BULL38) ; AP46	AP4 ?
FAMIL	**Capital scolaire parental absent ou fragile**		AP46 ; AP13	AP4
	Composition familiale +5		AP40 ; AP24 ; AP25 ; AP36 ; AP38	AP2 ; AP6 ; AP8 ; AP9 ; AP14 ; AP19
	Dégradation du statut socio-économique post-migratoire		AP40 ; AP20 ; AP35 ; AP24 ; AP29 ; AP30 ; AP37 ; AP23 ; AP32	AP3 ; AP9 ; AP6 ; AP20 ; AP10
	FACILITATEURS			
EPLE	**Modalités de la scolarisation / inclusion**		Tous les apprenants	AP1 ; AP2 ; AP5 ; AP6 ; AP7 ; AP9 ; AP10 ; AP11 ; AP14
	Formation des enseignants	Certification complémentaire	PROF.B	PROF.L
		Études universitaires spécialisées	PROF.B	x
	Accompagnement en FLS N+2		AP22 ; AP24 ; AP30 ; AP31 ; AP32 ; AP35 ; AP36	AP1 ; AP6 ; AP9 ; AP11 ; AP14
	Aides proposées	AAD	AP23 ; AP27	AP5
		Professeur référent	AP24 ; AP25 ; AP30 ; AP31	
		AVS	x	AP1 ; AP2
		FLSco	AP24 ; AP25 ; AP30 ; AP37	AP1 ; AP2
	Aides hors établissement	Association	AP22 ; AP23 ; AP24 ; AP27 ; AP30 ; AP32 ; AP35 ; AP37	AP9 [QUEST9.C-7]
		Éducateur	x	AP15 [QUEST15.C-7]
		Famille d'accueil	x	AP13 [QUEST13.C-7] AP18 [ENTR18.28]
ENSEIGNANTS	**Corrections personnalisées / bienveillance**		PROF.M : AP22 [TRAV22.2/ TRAV22.6/TRAV22.4/TRAV22.8] ; AP35 [TRAV35.4] ; AP46	PROF.J : AP6 [TRAV6.14A/ TRAV6.8 / ENTR6] ; AP9 AP1 TRAV1.1 AP2 AP14 TRAV14.6/ TRAV14.9A
			Prof B : AP27 [TRAV275/ TRAV27.8/ TRAV27.13B/ TRAV27.14] ; AP31 [TRAV31.3B/ TRAV31.7A/ TRA37.1] ; AP32 [TRAV32.4A/ TRAV32.4B/ TRAV32.6B/ TRAV32.14B/ TRAV32.9C] ; AP36 [TRAV36.2A/ TRAV36.7/ TRAV36.7C/ TRAV36.9A] ; AP38 [TRAV38.11/ TRAV38.1C/ TRAV38.4] AP40 [TRAV40.8]	
	Remédiation		PROF.B : AP33 [TRAV33.2] AP31 [TRAV31.3B/ TRAV31.7A] AP32 [TRAV324A / TRAV32.4B/ TRAV32.5B/ TRAV32.6B/ TRAV32.9C/ TRAV32.14B/ ENTR32.30/ BULL32.T2] AP33 [TRAV33.2/ AP36 [TRAV36.1/ TRAV36.2A/ TRAV36.9A/ TRAV36.7/ TRAV36.7C / ENTR36.37-44/ENTR36.73-76/ BULL36.T3]	PROF.J : AP1 [progression annuelle – synthèse des travaux ; TRAV1.1/ TRAV1.2/TRAV1.12/ TRAV1.18/ TRAV1.17/ TRAV1.20 / ENTR1] AP2 [progression annuelle – synthèse des travaux TRAV2.9/ TRAV2.1/ TRAV2.2/ TRAV2.12/ TRAV2.13 / TRAV2.16/ TRAV2.23] AP9 [TRAV9.5/ TRAV9.8A/ TRAV9.9C/ TRAV9.16A] AP14

			AP37 [TRAV37 .1] AP38 [TRAV38.7/ TRAV38.11] AP40 [TRVA40.8/ TRAV40.9/ ENTR.40.35-30/ BULL40.T1/ BULL40.T2/ BULL40.T3] *VS AP35* [TRAV35.3A/ TRAV35.5A/ TRAV35.6/ TRAV35.7A/ TRAV35.12A] PROF.M : AP22 ; AP46	
	Réinvestissement des notions		PROF.J : AP32 ; AP33 ; AP36 ; AP40	x
APPRENANTS	**Contact prémigratoire avec FLE**		AP25[ENTR25.76-85] ; AP27 [ENTR27.111]; AP29 [ENTR29.89-100] ; AP32 [QUEST32] ; AP33 [ENTR33.54] ; AP35 [ENTR35.91-93] AP37 [ENTR37-133] AP40 [ENTR40.88-96]	AP5 [ENTR5.73-74] ; AP15
	Bilinguisme		AP22 ; AP24 ; AP27 ; AP30 ; AP33 ; AP38 ; AP46	AP5 ; AP8 ; AP10 ; AP13 ; AP14 ; AP15 ; AP19
	Plurilinguisme		AP23 ; AP25 ; AP29 ; AP31 ; AP32 ; AP35 ; AP36 ; AP37 ; AP40	AP1 ; AP3 ; AP6 ; AP7 ; AP9 ; AP11 ; AP18 ;
	Représentation de l'école (rapport des apprenants à l'institution)		AP27 [ENTR27.72-81] AP30 [ENTR30.79-92] AP31 [ENTR31.81-86/ ENTR31.79-86] AP36 [ENTR36.95-110] AP46 [ENTR46.86-93]	AP1 [ENTR1.91-96] AP5 [ENTR5.53-64] AP14 [ENTR14.155-164] AP6 [ENTR6.83-86/ 64-73] AP11 [ENTR11.44-46] AP18 [ENTR18.33-36]
	Volonté / envie de réussite de l'apprenant		AP40 [ENTR40.68-76/PROJ40] AP38 [BULL38.T1/ BULL38.T2/ BULL38.T3 ENTR38.114-123] AP22 [PROJ22] AP23 [BULL23.T3] AP29 [ENTR29.23-35] AP31 [BULL31.T1 / BULL31.T2 / ENTR31.79-86] AP32 [ENTR32.17-21]	AP2 [ENTR2.86] AP5 [ENTR5 .53-64/ PROJ5] AP6 [ENTR660-73 / PROJ6] AP9 [ENTR9.40-45] AP19 [ENTR19.60-69] AP20 AP15 [BULL15.T2/ BULL15.T3B]
	Formulation d'un projet	Scolaire	AP22 [PROJ22] AP23 [PROJ23] AP32 [PROJ32] AP40 [PROJ40] AP46 [PROJ46] AP31 [PROJ31] AP37 [PROJ37]	AP3 [PROJ3] AP13 [PROJ13] AP20 [PROJ20]
		Professionnel	AP22 [PROJ22] AP25 [PROJ25] AP23 [PROJ23] AP27 [ENTR27] AP29 [ENTR29] AP30 [PROJ30] AP31 [PROJ31] AP32 [PROJ32] AP35 [PROJ35] AP38 [PROJ38] AP37 [PROJ37] AP40 [PROJ40] AP46 [PROJ46]	AP1 [PROJ1] AP2 [PROJ2/ ENTR2.86] AP3 [PROJ3] AP5 [PROJ5] AP6 [PROJ6] AP7 [PROJ7] AP9 [PROJ9] AP4 [ENTR4] AP10 [PROJ10] AP11 [PROJ11] AP19 [PROJ19 / ENTR19.70-73] AP13 [ENTR13.100-106/ PROJ13] AP14 [PROJ14] AP15 [PROJ15]
		Personnel	AP40 [PROJ40] AP38 [PROJ38] AP23 [PROJ23] AP30 [ENTR30] AP31 [PROJ31] AP32 [PROJ32]	AP7 [PROJ7] AP5 [PROJ5] AP4 [PROJ4] AP6 [PROJ6] AP8 [PROJ8] AP10 [PROJ10] AP11 [PROJ11] AP14 [PROJ14]
FAMILLES	**Capital scolaire**		AP40 ; AP22 ; AP35	AP5 ; AP13 ; AP14 ; AP18 ; AP19 ; AP20
	Investissement de la scolarité		AP22 [QUEST22.C-7 / ENTR22.76] AP27 [ENTR27.77] AP30 [ENTR30.83-92] AP31 [ENTR31.84] AP36 [ENTR36-97-104]	AP1 [QUEST1.C-7] AP4 [QUEST4.C-7] AP5 [QUEST5.C-7/ ENTR5.50-56] AP6 [ENTR6.83-86] AP11 [ENTR11.44-46] AP13 [QUEST13.C-7] AP14 [QUEST14.C-7] AP18 [QUEST18.C-7] AP19 [QUEST19.C-7]

Tableau récapitulatif des textes institutionnels portant sur l'enseignement destiné aux allophones (1968-2020) – objets ; modalités de mise en œuvre et visées[213]

Circulaires			
Dates	**Références**	**Modalités**	**Objectifs**
15 juil. 1968	Circulaire, BOEN du 1er aout 1968 *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*	[1ere classe expérimentale ouverte en 1965 à Aubervilliers] 100 classes expérimentales ; apprentissage par imprégnation naturelle	Expérimenter l'accueil des enfants étrangers
13 janv. 1970	Circulaire IX-70-37, BOEN du 29 janvier 1970 *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers - CLIN*	15 à 20 élèves aux aptitudes normales ; répartis en 2 groupes d'âge entre 7 et 13 ans ; pas de redoublement ; pour l'année ou un trimestre/semestre ou cours de rattrapage intégré	Pour « s'intégrer au milieu scolaire et poursuivre normalement leurs études »
25 sept. 1973	Circulaire 73-383 *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*	- si peu nombreux : accueil en « classe normale » ; pour les enfants de 14 à 16 ans, accueil en CET/CPPN ou classe préprofessionnelle/CPA ; - si nombreux : regroupement en 2 groupes (selon scolarité antérieure) : classe d'adaptation - 2 ans maximum si retards scolaires ; pas de LVE autre que la L1	« insérer **le plus rapidement possible** […] dans un cycle d'études normal » ; poursuite d'études ou admission en CET ou apprentissage
9 avril 1975	Circulaire 75-148 *Enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés*	Enseignement de la langue hors du temps scolaire ; 3 heures hebdomadaires non consécutives	Connaissance de leur langue et de leur culture d'origine « pour faciliter l'insertion dans le système éducatif français »
4 nov.1976	Circulaire 76-387 *Création des CEFISEM*	Accueil des maîtres français et des maîtres étrangers (réunions ou stages)	Formation des personnels
22 nov. 1977	Circulaire 77-447 *Enseignement de leur langue nationale aux enfants yougoslaves*	Enseignement dans la langue nationale en primaire 3 heures hebdomadaires en remplacement des activités d'éveil ; groupes de 25 élèves maximum ; en dehors du temps scolaire ou cours de langue intégrés au tiers temps	Palier au défaut de la maitrise de la langue maternelle ; « faciliter l'insertion de ces enfants dans le système éducatif français » ; palier à « un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français »
25 juil. 1978	Circulaire 78-238 *Scolarisation des enfants immigrés*	Accueil des parents étrangers (attitude attentive et ouverte) ; Accueil des enfants étrangers (ambiance générale d'accueil) ; Valorisation des langues et cultures d'origine (scolarité particulièrement enrichissante) ; Connaissance de la scolarité antérieure (appréciation des aptitudes et des savoirs)	« prendre en considération de façon spécifique les besoins de scolarisation des enfants étrangers » ; « faciliter leur adaptation à l'enseignement dispensé en classes normales »
22 sept. 1978	Circulaire 78-323 *Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire*	3 heures hebdomadaires de préférence non consécutives ; en groupes selon le nombre	« pour les nouveaux arrivants […] atténuer leur désarroi et faciliter l'adaptation au nouveau milieu » ; Pour les autres « enseignement d'équilibre et de majoration de savoir »
16 juillet 1984	Circulaire 84-246 *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés*	Modalités de l'inscription	Rappeler que l'instruction est obligatoire pour tout enfant entre 6 et 16 ans
13 mars 1986	Circulaire 86-119 *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*	Les structures scolarisent de façon temporaire ; Dans le second degré, inclusion non plus en CLIN ni en « classe d'adaptation pour les élèves non francophones » mais en « classe d'accueil » » ou cours spécifiques pour l'apprentissage du français ; Principe de la double inscription administrative pédagogique (en vertu de l'âge de scolarisation) ; Affectation des enseignants selon leurs compétences ou des formations suivies auprès d'organismes spécialisés en didactique des LE (avec au moins une expérience de 3 ans d'enseignement) « il convient de procéder annuellement à l'examen des implantations »	« Cette circulaire annule toutes les dispositions contraires des circulaires précédentes » « condition indispensable à l'intégration […] donc à sa réussite scolaire » ; « répondre avec plus d'efficacité aux besoins des élèves étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France » « réaliser l'insertion complète des élèves non francophones dans le cursus normal **le plus rapidement possible** »
13 mars 1986	Circulaire 86-120 *Accueil et intégration des élèves dans les écoles, collèges et lycées*	Dialogue avec les familles (mêmes droits que les parents français) ; Intégration dans l'établissement (facteur de réussite)	Complément des dispositions précédentes
13 mars 1986	Circulaire 86-121 *Missions et organisation des CEFISEM*	« dans le cadre de la politique d'intégration dans l'école définie par le ministre de	« contribuer à informer et former au plan académique les personnels de l'enseignement […] ainsi que les

[213] Nous soulignons en gras la proxémie de *dispositif*, en italique les mentions à la formation des personnels, souligné la mention des modalités d'organisation des dispositifs dédiés à l'apprentissage du français pour les allophones .

		l'Éducation nationale le 19 décembre 1985 » Formateurs permanents issus des différents corps d'enseignants et de personnel éducatif Mises en œuvre régionales	personnels non enseignants concernés »
9 oct. 1990	Circulaire 90-270 *Missions et organisation des CEFISEM*	« outils académiques au service de l'ensemble des responsables et des acteurs du système éducatif et de ses partenaires » Mission des CEFISEM (in.former) Organisation des CEFISEM (centres ; équipes pilotages ; implantation ; moyens d'action ; suivi et évaluations)	« Dans la mise en œuvre de l'action éducative […] l'information et la formation de tous les personnels intervenant dans l'acte éducatif jouent un rôle majeur » ; « apporter les éléments nécessaires à la prise en compte […] de la diversité des publics »
1er juin 1999	Circulaire DMP/Cl199-315 *Mise en œuvre de la politique d'accueil des primo-arrivants*	Plan département d'accueil des primo-arrivants ; Orientations (public ; actions ; organisation) Plate-forme d'accueil (dépôt des dossiers ; pré-accueil ; accueil)	« mettre en place une politique d'accueil efficace »
3 mars 2002	Circulaire 2002-063 *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*	Inscriptions scolaires (dans le premier degré ; dans le second degré) Scolarisation (poursuite d'études ; examens ; stages en entreprises ; voyages à l'étranger)	Reconsidérer et préciser les modalités d'inscription et de scolarisation
25 avril 2002	Circulaire 2002-100 *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*	Accueil (accueil des élèves ; information des parents) ; Scolarisation, évaluation, affectation, classes spécifiques (évaluation des acquis à l'arrivée ; affectations et fonctionnement des classes spécifiques) ; Enseignants des classes spécifiques (affectation ; formation ; service) Pilotage	« l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle » ; « faciliter l'adaptation […] en développant des aides adaptées » ; « assurer **dès que possible** l'intégration dans le cursus ordinaire »
25 av. 2002	Circulaire 2002-102 *Missions et organisation des CASNAV*	Missions des CASNAV (centre de ressources pour les établissements ; pôles d'expertise ; instances de coopération et de médiation) Organisation (pilotage académique renforcé ; implantation et moyens d'action ; équipe pluricatégorielle)	Recentrer les actions des CEFISEM l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France » « donc clarifier leur positionnement [et conséquemment] leur nom »
11 juin 2008	Circulaire A1-1 2008-0239 *DELF en milieu scolaire*	Organisation du DELF en milieu scolaire	
25 juillet 2008	Circulaire 2008-102 *Opération expérimentale « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration »*	Public Objectifs (acquisition de la maitrise de la langue ; principes de la République ; connaissance de l'institution scolaire) Mise en œuvre Information des familles et des enseignants Territoires Pilotages Financements Calendrier	Promouvoir une opération expérimentale destinée aux parents d'élèves, étrangers ou immigrés.
2 oct. 2012	Circulaire 2012-141 *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*	« Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible […] Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation » Accueil des élèves et de leur famille (information des familles ; accueil des élèves ; évaluation des acquis à l'arrivée) Scolarisation (affectations et fonctionnement des classes spécifiques ; enseignement et suivi ; évaluation de la progression) Enseignants (affectation ; formation ; ressources)	réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. « Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France » ;
Notes de service			
Avril 1983	Note de service 82-65 *Scolarisation des enfants immigrés*	Responsabilité directe du système éducatif français ; Accords avec Algérie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Tunisie, Turquie, Yougoslavie)	Apporter des solutions aux difficultés rencontrées sur l'organisation de l'enseignement des langues et cultures d'origine
19 oct. 2004	Note de service 2004-175 *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaires dans certains secteurs disciplinaires*	3 secteurs (arts ; enseignement en LE, français langue seconde) Ouverture de l'examen ; dépôt des candidatures ; jury ; structure de l'examen ; admission et délivrance de la certification)	Préciser les modalités de l'examen

Parutions au Bulletin Officiel			
1996 MEN-BO	*Nouveaux programmes de français en Troisième*	Le français langue seconde ; le français est langue de communication scolaire et extra-scolaire	Conduire à un bilinguisme
25 fév. 2002 MEN BO	*Nouveaux programmes de français*	Nouveaux programmes de français – FLS - FLSco	
26 mars 2015 MEN BO	*Programme d'enseignement de l'école maternelle*	Cycle unique, fondamental pour la réussite de tous	mettre en place dans les classes des activités d'éveil à la diversité linguistique
26 nov 2015 MEN- BO spécial n°11	*Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) ;* *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*	Programme de français – cycle 4 : « approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue (en lien avec les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales)	« enseignement du français joue au cycle 4, comme dans les cycles précédents, un rôle décisif dans la réussite scolaire, tant pour le perfectionnement des compétences de lecture et d'expression utilisées dans tous les champs de la connaissance et de la vie sociale que pour l'acquisition d'une culture littéraire et artistique. »
Publications			
2000 Publication CNDP	*Le français langue seconde*	Repères pour le collège	
2018 Publication Guide ONISEP	*Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers – Une école inclusive pour la réussite de tous (par région)*	Modalités de la scolarisation des EANA néo-arrivants et EANA	
Études – enquêtes			
2018 EVASCOL	*Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV*)	Étude des rapports entre les populations migrantes et les institutions scolaires participant à leur éducation et à leur socialisation ; Analyse sur les compétences et les performances des élèves (questionner la légitimité des unités pédagogiques ; identifier les besoins scolaires - dont ceux liés au langage ; repérer les implications didactiques) Observation in situ des expériences migratoires et scolaires, (du point de vue des enfants et des jeunes, en tenant compte de leur propre capacité d'initiative et d'autonomisation vis-à-vis des normes et des espaces de socialisation)	« l'étude EVASCOL propose une analyse des conditions effectives de scolarisation des élèves allophones ou itinérants, au regard notamment des attentes et des expériences des jeunes et des familles »
2014 - 2019 MEN DEPP	*Notes d'information*		Recensement et statistiques sur les modalités de scolarisation des EANA
Arrêtés - Journal Officiel			
22 mai 1985	Création du DELF et du DALF	Arrêté 6562 JO du 14 juin 1985 – modifié par l'arrêté du 19 juin 1992 – modifié par l'arrêté du 22 mai 2000 (prise en compte du CECRL) – modifié par l'arrêté du 7 juillet 2005 – modifié par la circulaire A1-1 2008-0239 du 11 juin 2008 portant sur le DELF en milieu scolaire	Création d'un diplôme de langue réservé aux étrangers ; CECRL

Tableau récapitulatif des lexèmes utilisés pour désigner les élèves allophones dans les textes institutionnels scolaires (1970- 2020)

Textes	Dates	Lexèmes/ expressions utilisés institutionnellement désignant les élèves allophones
Circulaire IX-70-37	13 janvier 1970	les enfants étrangers ; les étrangers ; les enfants non francophones ; les étrangers non francophones ; les [plus jeunes] enfants
Circulaire 73-383	25 septembre 1973	les enfants de migrants étrangers; les enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans
Circulaire 76-128	30 mars 1976	élèves étrangers
Circulaire 77-477	22 novembre 1977	enfants de travailleurs migrants de culture non française ; les nouveaux arrivants
Circulaire 78-238	25 juillet 1978	les enfants immigrés ; enfants étrangers
Circulaire 84-246	16 juillet 1984	Les élèves étrangers
Circulaire 86-119	13 mars 1986	les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ; les enfants non francophones nouvellement arrivés en France ; les élèves étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France ; élèves non francophones
MEN-Eduscol, Documents d'accompagnement	1996	les élèves allophones
La circulaire DMP/Cl1 99-315	1er juin 1999	primo-arrivants
Allocution du Ministre de l'EN J. Lang	29 mai 2001	Les élèves nouvellement arrivés en France ; « ceux que l'on appelle ¨ primo-arrivants ˝ et que je préfère nommer ¨nouveaux arrivants ˝» les enfants venus de l'étranger
MEN BO nouveaux programmes (J. Lang)	25 février 2002	ces enfants dont le français n'est pas la langue maternelle les élèves
Circulaire 2002-063	3 mars 2002	élèves de nationalité étrangère ; enfants étrangers [qui] résident sur le territoire français ; enfants de nationalité étrangère ; jeunes étrangers ; les jeunes de nationalité étrangère ; les mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans
Circulaire 2002-100	25 avril 2002	élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages
Circulaire 2002-102	25 avril 2002	les élèves nouvellement arrivés en France
Circulaire n° 2012-141	2 octobre 2012	les élèves allophones nouvellement arrivés les élèves allophones les élèves allophones arrivants
MEN-Eduscol, Fiches repères	2012	les élèves allophones nouvellement arrivés en France les élèves étrangers et/ou non francophones l'apprenant les EANA alphabétisés dans une autre langue
MEN-Eduscol	2016	élève allophone
Guide ONISEP	2018	EANA (élèves allophones nouvellement arrivés
EVASCOL	2018	élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ; enfants venus d'autres pays ; des élèves migrants ; les migrants et leurs enfants ; les enfants ; les jeunes ; les EANA
MEN DEPP	2019	les élèves allophones ; les élèves scolarisés recensés ; jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde ; élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés enfants nouvellement arrivés en France ; les élèves allophones arrivants ; enfants allophones ; élèves allophones ; les jeunes allophones ; les collégiens allophones / les lycéens allophones ; les allophones scolarisés ; les allophones ; EANA NSA ; néo-arrivant

Tableau récapitulatif du temps de scolarisation en France et de l'affectation (affiliation en UPE2A *vs*/ et classe régulière) des élèves suivis au moment du recueil des données

	Apprenant	**Temps de scolarisation (en mois et années) au moment du recueil**	**Divisions / inscriptions**
EPLE A	AP1	2 ans et 6 mois	5e
	AP2	1 an et 6 mois	5E + UPE2A
	AP3	6 mois	UPE2A
	AP4	6 mois	UPE2A
	AP5	6 mois	6e
	AP6	5 ans et 6 mois	5e
	AP7	6 mois	UPE2A + 6e
	AP8	?	UPE2A+ 6e
	AP9	2 ans et 6 mois	5E
	AP10	6 mois	UPE2A +4e
	AP11	3 ans et 6 mois	4E
	AP13	3 mois	UPE2A
	AP14	5 ans et 6 mois	5e
	AP15	6 mois	UPE2A
	AP18	1 mois	UPE2A
	AP19	6 mois	UPE2A
	AP20	3 mois	UPE2A
EPLE. B	**Apprenant**	**Temps de scolarisation (en mois et années)** au moment du recueil	**Divisions / inscriptions**
	AP22	2 ans et 6 mois	4E
	AP23	1 an et 6 mois	5E
	AP24	2 ans et 6 mois	5E +UPE2A
	AP25	?	5E + UPE2A
	AP27	5 mois	6E
	AP29	1an et 4 mois	6E
	AP30	2 ans et 5 mois	5E + UPE2A
	AP31	2 ans et 3 mois	4E
	AP32	2 ans et 7 mois	3e + UPE2A
	AP33	5 mois	3E
	AP35	3 ans et 4 mois	3E
	AP36	2 ans et 6 mois	3E
	AP37	5 mois	UPE2A + 4E
	AP38	4 ans ?	3E
	AP40	1 an et 5 mois	3E
	AP46	2 ans ?	4E

ANNEXES II

Récapitulatif des descripteurs du CECR 2018 – exploiter un répertoire pluriculturel

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL	
Note : Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C	
C2	Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels.
C1	Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer. Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien. Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation.
B2	** Peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés. ** Peut interpréter et expliquer un document ou un événement d'une autre culture et établir un lien avec des documents ou des événements de sa/ses propre(s) culture(s) et/ou de culture(s) qui lui est/sont familière(s). Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les média à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres. Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente. Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Peut en général interpréter correctement les codes culturels d'une culture donnée. Peut réfléchir et expliquer la façon particulière de communiquer dans sa propre culture et dans d'autres, ainsi que les risques d'incompréhension qui en découlent.
B1	Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes. Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés. Peut expliquer des éléments de sa propre culture à des membres d'une autre culture ou expliquer des éléments de l'autre culture à des membres de sa propre culture. Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres. Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes. Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne.
A2	Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations). Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciements et d'excuses, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles. Se rend compte qu'à cause de son attitude lors d'une transaction quotidienne, son message a peut-être été perçu différemment de ce qu'il avait l'intention de transmettre et peut tenter de l'expliquer simplement. Peut se rendre compte que des difficultés apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation.
A1	Peut reconnaître différentes façons de numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Récapitulatifs des descripteurs du CECR 2018 – compréhension plurilingue

COMPRÉHENSION PLURILINGUE	
Note : Sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme dans le domaine de la compréhension. Dans un contexte précis utilisant des langues spécifiques, les utilisateurs peuvent compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, et remplacer les expressions soulignées et en italique dans le descripteur. A titre d'exemple, le descripteur de niveau B1 : *Peut déduire le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés dans différentes langues (par ex. des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne)* pourrait être présenté ainsi : *Peut déduire le message d'un texte en allemand à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés en français et en anglais (par ex. des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne).*	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir B2*
C1	*Pas de descripteur disponible, voir B2*
B2	Peut, afin de faciliter la compréhension, mettre à profit ce qu'il/elle sait des conventions de genre et des schémas textuels *propres aux langues de son répertoire plurilingue*.
B1	Peut utiliser ce qu'il/elle a compris *dans une langue* pour comprendre le thème et le message principal d'un texte écrit *dans une autre langue* (par ex. la lecture de courts articles de journaux sur le même thème rédigés dans différentes langues). Peut se servir de traductions parallèles de textes (par ex. d'articles de magazines, histoires, extraits de romans) pour améliorer sa compréhension *dans différentes langues*. Peut recomposer le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés *dans différentes langues* (par ex. des brèves, des brochures de musées, des critiques en ligne). Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés *dans des langues différentes* (par ex. pour les inclure dans une présentation). Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts *dans des langues différentes* afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ». Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser ce qu'il/elle sait des divergences dans les structures grammaticales et les expressions fonctionnelles *propres aux langues de son répertoire plurilingue*.
A2	Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions disponibles *dans différentes langues*. Peut comprendre des messages et des instructions écrits courts et clairement rédigés en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions *dans différentes langues*. Peut, pour repérer les informations pertinentes, se servir des avertissements, des instructions et des informations simples donnés en parallèle *dans différentes langues* sur un produit.
A1	Peut reconnaître des mots internationaux et des mots *communs à différentes langues* (par ex. Haus / hus / house) pour: - déduire le sens de panneaux et de prospectus simples ; - identifier le contenu probable du message donné dans texte écrit court et simple ; - suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence ; - déduire ce qu'on essaye de lui dire en face à face, à condition que le débit soit très lent et très clair et qu'ils soient répétés si nécessaire.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Récapitulatifs des descripteurs du CECR 2018 – exploiter un répertoire plurilingue

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE	
Note : Sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme. Dans un contexte précis utilisant des langues spécifiques, les utilisateurs peuvent compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, et remplacer les expressions soulignées et en italique dans le descripteur. A titre d'exemple, le descripteur de niveau B2 : *Peut, pendant une interaction collective, utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue, afin d'expliciter la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.* pourrait être présenté ainsi : *Peut, pendant une interaction collective, utiliser l'anglais, l'espagnol et le français, afin d'expliciter la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.* Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C.	
C2	Peut, dans un contexte multilingue, interagir sur des sujets abstraits et spécialisés en passant avec aisance *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* et expliquer si nécessaire les différentes contributions des participants. Peut étudier les ressemblances et les différences entre des métaphores et d'autres figures de style dans *les langues concernées de son répertoire plurilingue*, pour un effet soit rhétorique, soit comique.
C1	Peut passer d'une langue à l'autre avec aisance pour faciliter la communication dans un contexte multilingue, résumer et commenter en *différentes langues de son répertoire plurilingue* les contributions à la discussion et aux textes concernés. Peut participer efficacement à une conversation se déroulant en *deux langues ou plus de son répertoire plurilingue*, s'adapter aux changements de langue et se préoccuper des besoins et des compétences linguistiques des interlocuteurs. Peut utiliser et expliquer une terminologie spécialisée *dans une langue de son répertoire plurilingue*, plus familière à son ou ses interlocuteurs, afin d'améliorer la compréhension dans une discussion sur des sujets abstraits et spécialisés. Peut répondre à quelqu'un spontanément et avec aisance, dans la langue adéquate, quand la personne passe à *une autre des langues de son répertoire plurilingue*. Peut faciliter la compréhension et la discussion portant sur un texte oral ou écrit *dans une langue* en l'expliquant, le résumant, le clarifiant et en le développant *dans une ou dans plusieurs autres langues de son répertoire plurilingue*.
B2	** Peut percevoir dans quelle mesure le mélange de *différentes langues de son répertoire plurilingue* dans une situation spécifique peut convenir et faire usage d'un tel mélange pour rendre la communication plus efficace. ** Peut passer efficacement *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* pour faciliter les échanges avec des tierces personnes qui n'ont pas de langue commune. ** Peut emprunter à *une autre langue de son répertoire plurilingue* une expression particulièrement adaptée à la situation/la notion qui est débattue et l'expliquer si nécessaire à l'interlocuteur. Peut passer *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* pour communiquer à différents interlocuteurs des informations spécialisées et des problèmes concernant un sujet de son domaine d'intérêt. Peut utiliser *différentes langues de son répertoire plurilingue* lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus. Peut utiliser *différentes langues de son répertoire plurilingue* pour encourager les personnes à utiliser les langues dans lesquelles elles se sentent le plus à l'aise.
B1	Peut exploiter avec créativité la palette limitée qu'il a dans *différentes langues de son répertoire plurilingue* pour le contexte de la vie quotidienne, afin de se débrouiller dans des situations inattendues.
A2	Peut faire appel au répertoire limité qu'il a *dans différentes langues* pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des clarifications. Peut utiliser des mots et des expressions *de différentes langues de son répertoire plurilingue* pour assurer une transaction simple et pratique ou un échange d'informations. Peut utiliser un mot *d'une autre langue de son répertoire plurilingue* pour se faire comprendre lors d'une situation habituelle de la vie quotidienne, quand il/elle ne peut trouver l'expression adéquate dans *la langue qui est utilisée*.
A1	Peut utiliser des compétences très limitées *dans différentes langues* pour effectuer une transaction simple lors d'un échange plurilingue avec un interlocuteur coopératif.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Projets d'établissements

2014-2015 Dispositif REP+ de : NANCY Claude le Lorrain

Equipe de pilotage :

Madame [redacted] (Principal du Collège Claude le Lorrain)

Madame [redacted] IEN

Coordonnatrice-secrétaire : Madame [redacted]

Composition du dispositif :

NOM des ETABLISSEMENTS	EFFECTIF ELEVES
Ecoles maternelles : Ecole maternelle MOSELLY – Ecole maternelle MICHELET Ecole maternelle BUFFON – Ecole maternelle LA FONTAINE	**380**
Ecoles élémentaires : Ecole élémentaire BUFFON – Ecole élémentaire MOSELLY Ecole élémentaire LA FONTAINE	**507**
Collège(s) : Collège CLAUDE LE LORRAIN	**326**
Lycée(s) :	
Effectif total	**1 213**

Les axes retenus du contrat d'objectifs : Contrat Eclair 2010-2014 – 3 axes :

faire vivre l'école du socle pour améliorer les résultats des élèves

développer les espaces d'expression des talents

améliorer le climat scolaire

Le nouveau contrat REP + est en réécriture

Les commissions : Commission TUIC ; Commission « Aide à la scolarité ; Commission culture

CASNAV-CAREP de Nancy-Metz

2014-2015

ANNEXES

Article 1 :

En conformité avec les objectifs du projet académique et les orientations du projet d'établissement, les responsables de l'établissement s'engagent sur une période de 4 ans à la réalisation prioritaire des objectifs suivants, en mobilisant les ressources humaines, les délégations financières et les capacités de formation octroyées.

Objectif 1 : Accompagnement adapté à chaque élève pour l'acquisition des compétences du S3C

Indicateurs (3 à 5)				Actions
Dénomination	**Performance observée et attendue**			
	n -1	**n**	**2015**	
1 - Taux accès 6ème 2nde	79,8 %	82 %	86 %	• Continuité école collège (projets pédagogiques communs et échanges de pratiques, continuité des apprentissages) • Soutien / remédiation, travaux en groupes de besoin à tous les niveaux • Suivi personnalisé des élèves (PPRE, PIF, FLE) • Contrat de réussite (élèves doublants)
2 - Acquisition du palier 3 fin 3ème collège	72 %	79 %	86 %	
Acquisition du palier 2 fin 3ème SEGPA	75 %	77 %	80 %	
3 - Réussite aux examens (indicateurs proportionnels à la moyenne académique)				
DNB	< ou = 2 points	< ou = 1 point	= moyenne académique	
CFG	78 % (maintien de cet indicateur)			

Objectif 2 : Nourrir l'appétence scolaire et encourager l'ambition

Indicateurs (3 à 5)				Actions
Dénomination	**Performance observée et attendue**			
	n-1	**n**	**2015**	
1 – Pourcentage d'élèves optant pour le latin en 5ème	34 %	38 %	42 %	• Approfondissement à tous les niveaux ; projet « élèves performants » (6ème à 4ème) • Initiation au latin en 6ème • Enseignement interdisciplinaire par projet • Evaluations communes des compétences (tous les niveaux collège et SEGPA) • Examens blancs en classe de 3ème (collège et SEGPA) • Enseignement intensif anglais en SEGPA (PE et PLC)
2 – Pourcentage d'élèves obtenant une mention au DNB	56 %	60 %	65 %	
3 - Pourcentage études longues (élèves de la SEGPA N - 3)	19%	20%	22%	
4 - Acquisition niveau A 1 en SEGPA	70%	71%	75%	

Objectif 3 : Favoriser une orientation adaptée, choisie et ambitieuse

Indicateurs (3 à 5)				Actions
Dénomination	**Performance observée et attendue**			
	n-1	**n**	**2015**	
1 - Ecart entre les vœux des familles (janvier) et l'orientation finale (juin) (2nde GT)	25 (pts)	20 (pts)	16(pts)	• Découverte des métiers et des formations PDMF dès la 5ème • Mise en situation de la « vie professionnelle » dans le cadre de parcours individualisés • Actions spécifiques (forums métiers, mini stages, stages entreprises, visites CFA, lycées LP, chambre de métiers…) • Formation des enseignants • Professeurs « référents orientation » (4ème 3ème collège SEGPA) • Généralisation de l'utilisation du Web classeur • Préparation spécifique à la 2nde GT • Continuité 3ème 2nde • Rendez vous individualisés CIO et COP
2 - Collège : Doublement 3ème	12 %	9%	5%	
Passage 3ème 2nde GT	51,2 %	55 %	60 %	
Passage 2nde 1ère	78,9% (n-3 :70% ; n-2 : 62.8%)	70 %	73%	
3 - SEGPA : Accès formation qualifiante	82 %	86 %	90 %	
Maintien dans la formation choisie (N+1)	74%	80 %	85 %	

ANNEXES III (clef USB) – corpus recueilli

Travaux scolaires

Bulletins scolaires

Questionnaires sociolinguistiques

Retranscription des entretiens

Ecrits de projection migratoire