

Résumé :

Notre recherche, de type qualitatif, porte sur l'inclusion scolaire d'élèves dits *allophones* en cours ordinaires dans le secondaire public en France. Nos questions de recherche se sont imposées en lien avec notre expérience professionnelle. Trois hypothèses y sont subordonnées : le contexte socio-économique familial n'est pas le seul obstacle à la réussite scolaire des élèves allophones suivis ; l'affiliation en cours disciplinaire de français des élèves suivis permet un apprentissage mieux maîtrisé du français langue de scolarisation (FLSco) ; l'inclusion en cours disciplinaire de français leur permet d'investir davantage l'école. Il ressort que les apprenants suivis partagent un contexte socio-économique fragile qui n'est pas *en soi* un obstacle à la réussite scolaire, que l'environnement scolaire et la formation des enseignants sont des facilitateurs potentiels et que la gestion verticale de la problématique allophone, sa mise en œuvre déséquilibrent les conditions de scolarisation des allophones.

OBSTACLES ET FACILITATEURS A L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES ALLOPHONES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE, INCIDENCES DIDACTIQUES¹

Notre recherche s'inscrit dans la lignée des études menées sur les élèves migrants, réalisées notamment à la suite de l'enquête PISA de 2006 qui montrait ces élèves en échec scolaire dans la plupart des pays d'accueil de la communauté européenne. Notre travail porte sur le public dit *allophone*². Ce terme, utilisé par l'institution scolaire – et interrogé par la recherche – qualifie les près de 70 000 élèves étrangers non francophones scolarisés dans le primaire et le secondaire français (MEN-DEPP, 2020). Dans notre thèse, nous interrogeons l'*allophonie* y compris dans son expression car la désignation détermine les choix éducatifs. Le terme institutionnalisé dissimule une réalité sociologique hétérogène et nie le répertoire linguistique pluriel de ces élèves. L'institution scolaire se focalise sur la question linguistique car elle charge la langue d'une mission sociale. Se faisant, elle efface la multidimensionnalité des expériences et/ou des potentiels et les circonstances de la scolarité des élèves. Le terme *allophone* occulte également les besoins particuliers de ces élèves bien que l'institution ait créé, en 2012, des unités pédagogiques pour apprenants allophones (UPE2A) pour l'enseignement du français langue seconde (FLS) et du français de scolarisation (FLSco). Ce sont des dispositifs dits *inclusifs*, en lien avec la loi de 2005³. L'école inclusive est ouverte à tous avec des conditions d'accessibilisation des apprentissages par des pratiques prenant en compte la singularité des élèves *et* leur diversité. Dans notre thèse, nous montrons qu'il y a un glissement

¹ Thèse soutenue le 26 novembre 2011 à l'Université de Lorraine devant un jury composé de J.P. Cuq (PR émérite, Université Côte d'Azur), M. Armagnague (Université de Genève), F. Chnane-Davin (Aix-Marseille Université), J.M. Perez (Université de Lorraine), S. Behra (Université de Lorraine), D. Macaire (Université de Lorraine). Je remercie très sincèrement les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail et leur participation à cette soutenance.

² Formé à partir du grec *allos* (ἄλλο) signifiant « autre » et *phônê* (φωνή) indiquant « la voix ».

³ Cette loi a été renforcée par celle sur l'Ecole inclusive du 26 juillet 2019.

de sens entre l'*inclusion* préconisée (l'injonction institutionnelle à inclure) et sa réalisation que nous appelons *affiliation* (l'élève fréquente de manière hétérogène les cours réguliers). En effet, sur le terrain, les élèves sont affiliés dans des classes ordinaires « le plus rapidement possible » (Circulaire 2012-141, 2 oct. 2012) avec des difficultés linguistiques et scolaires. Dès lors, quelles sont les démarches didactiques facilitant leur inclusion ? C'est l'objet de notre recherche. Nous l'avons centrée sur l'apprentissage du FLS – qui redéploie la notion de FLE en contexte scolaire en France – et sur les cours de français disciplinaire parce que maîtriser le français est une des conditions majeures d'accès à la réussite scolaire (Vigner, 2015).

Notre recherche est organisée en trois parties. La première partie vise une contextualisation institutionnelle et théorique des modalités de scolarisation des élèves dits allophones. La deuxième partie précise la méthodologie et les hypothèses de la recherche. La troisième partie présente les résultats de la recherche et reprend les trois hypothèses mobilisées.

1. ORIGINALITE DE LA THESE

Notre recherche de type qualitatif a pour originalité de mobiliser différentes sources disciplinaires (didactique, sociologie, sciences de l'éducation), de reposer sur un corpus pluriel et de porter sur les traces écrites, souvent négligées, au profit des processus et des discours. Nous avons recueilli 526 travaux scolaires et 84 bulletins dans deux collèges contrastés de Nancy et auprès de 6 enseignants. S'ajoutent 33 questionnaires sociolinguistiques, 33 écrits autobiographiques de projection migratoire et 33 entretiens avec les apprenants. Les données ont été anonymisées (les apprenants sont désignés par *AP* et un numéro aléatoire et les enseignants par une lettre) et l'étude est non genrée. 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.

Si les élèves suivis ne sont pas représentatifs *en soi* des apprenants allophones du secondaire (puisque une surreprésentation communautaire ou linguistique serait différente dans d'autres contexte/temporalité de recueil) notre cohorte est significative, même si l'anonymisation invisibilise les questions interethniques. Elle illustre la variabilité de la situation allophone sur le territoire national, elle-même constituée de l'agrégation d'éléments géographiques, politiques et économiques. De même, le parcours des 6 enseignants fait écho à l'hétérogénéité professionnelle des enseignants observée par la recherche.

2. LE CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE FAMILIAL N'EST PAS, EN SOI, UN OBSTACLE A LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES SUIVIS

La recherche a montré que les élèves en échec scolaire rencontrent des difficultés avec l'écrit – instrument normé – 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 certes d'ordre économique, familial, culturel en milieu urbain (Bourdesseul *et al.*, 2011) mais les inégalités scolaires sont définies comme une distribution dissemblable des biens éducatifs entre groupes sociaux, sexués et ethniques (Felouzis, 2020).

Pour caractériser le cadre socioéconomique, nous avons croisé les éléments recueillis dans les questionnaires, les entretiens, les travaux d'évaluations et les bulletins. Nous distinguons les élèves suivis selon les activités socio-professionnelles parentales pré et post-migratoires, le niveau de diplôme des parents, l'importance du foyer et la fratrie. En résumé, la catégorisation socio-professionnelle parentale des apprenants suivis est hétérogène selon l'origine culturelle – bien qu'ancrée majoritairement dans une précarité économique – ou est minorée par rapport à leur situation prémigratoire mais homogène au regard des deux établissements de recueil. Les élèves suivis partagent donc un contexte socio-économique défavorisé.

Nos données mettent en évidence que c'est la scolarité antérieure (pas/peu de scolarité ; scolarité avec écarts de compétences) qui est le premier facteur de difficulté. 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 réussissent malgré les conditions défavorables *a priori*. L'absentéisme récurrent et des difficultés d'ordre cognitif (occultées par le statut d'allophone de l'élève) sont les freins à la réussite scolaire des élèves suivis. Donc, même si les élèves partagent des caractéristiques intrafamiliales, socioéconomiques et des caractéristiques linguistiques liées à leur.s langue.s première.s, la réussite scolaire dépend de facteurs concomitants.

3. L’AFFILIATION DES ELEVES SUIVIS EN COURS DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS PERMET UN APPRENTISSAGE MIEUX MAITRISE DU FLSCO

Comment les enseignants de français mobilisent les transferts didactiques entre le FLS et le français ? Quelles différenciations proposent-ils à l'écrit pour permettre une appropriation de la langue scolaire ?

Nous avons étudié les traces écrites des pratiques des enseignants pour en analyser les effets en fin d'année scolaire grâce à l'étude des évaluations recueillies, articulée aux bulletins scolaires et étayée par les propos des apprenants interrogés sur la réalisation de travaux et des outils qui leur permettent de réaliser des tâches.

Il apparaît que les démarches des enseignants – que nous ne pouvons développer ici – sont variées et qu’elles ont des effets hétérogènes sur l’acquisition et la progression des élèves sur une année scolaire. Globalement, il ressort que la scolarisation en cours disciplinaire de français permet un apprentissage mieux maîtrisé du FLS quand les enseignants explicitent la métalangue pour faire du français un outil de savoir et d’action mais que la maîtrise du FLS est aussi à corrélérer à d’autres facilitateurs, notamment la motivation.

4. L’INCLUSION EN COURS DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS PERMET AUX ELEVES ALLOPHONES SUIVIS D’INVESTIR DAVANTAGE L’ECOLE

Des travaux ont montré que la motivation est une composante essentielle de la réussite scolaire mais qu’elle est complexe car plurielle et dépend de facteurs internes et externes à l’élève. Les recherches, issues de différentes disciplines ont en commun de situer ses indicateurs dans une perspective socio-cognitive.

Nous avons étudié les facteurs qui peuvent influencer la motivation des élèves suivis pour évaluer dans quelle mesure l’inclusion en cours ordinaire de français donne du sens à la scolarisation de l’élève. Nous postulons que le français disciplinaire, mobilisant plusieurs aspects de la langue permet des transferts didactiques et la maîtrise accrue du français un investissement plus important. Nous avons croisé les écrits autobiographiques avec les entretiens. Nous avons utilisé les questionnaires pour étudier les conditions de travail. Les bulletins scolaires nous ont permis de situer l’engagement des élèves en français selon leurs enseignants.

Il ressort que l’expression d’un projet scolaire n’est pas interdépendante de l’affiliation en classe régulière. Il apparaît que la motivation est fortement liée au discours parental sur l’école et sur ses enjeux. D’une manière générale, l’inclusion – quelle que soit la démarche didactique – a permis aux élèves suivis de progresser, d’être acteurs de leur scolarité car s’ils adhèrent aux enjeux de l’école, ils ont mobilisé les ressources à leur disposition dans les établissements et en dehors de l’école. Il existe un « effet établissement », difficilement quantifiable, mais visible dans les discours.

5. CONCLUSION

Les obstacles généralement observés dans les travaux de recherche sur l’*allophonie* apparaissent. La scolarisation antérieure des élèves et les modalités de la scolarité freinent l’inclusion des élèves, « en retard » scolaire selon les critères du système secondaire français

(Mendonça Dias, 2021). Le manque de formation, ou l'accès inégal à la formation continue des enseignants explique sans doute les difficultés éprouvées par certains à répondre aux besoins de leurs élèves car de la variabilité de la formation naît un engagement inégal des professionnels dans leur mission d'enseignement.

Certains facilitateurs ressortent. Les modalités de la scolarisation constituent le plus fort. Si le taux de redoublement est largement partagé par les allophones du *corpus* (14/33), c'est ici un temps de scolarité allongé et non contraint, négocié entre équipe et élève/famille, pour que l'apprenant puisse investir davantage sa scolarité et préparer son orientation. Le contact prémigratoire avec le français est un facilitateur d'un point de vue communicationnel mais n'est pas, *en soi*, gage de réussite scolaire ni même d'investissement de l'école. L'environnement scolaire pèse assurément sur la réussite scolaire car les aides dispensées par certains professeurs sont des ressources mobilisées par les élèves.

Pour favoriser l'inclusion des élèves allophones donc la rendre efficiente, nous envisageons plusieurs perspectives. Du point de vue de l'élève, le temps de scolarisation des élèves allophones nécessiterait d'être allongé et modulé, sans contraindre leur scolarité. Le temps d'appropriation de l'enfant n'est pas celui de l'adulte et il y a des entrées différées dans la langue. Pour les professeurs, on ne peut pas faire l'économie d'une formation continue renforcée, le nombre d'élèves allophones étant exponentiel. La formation continue doit être repensée et coordonnée à la recherche pour qu'elles se nourrissent l'une de l'autre. La collaboration entre intervenants *dans* et *hors* l'école permettrait de répondre de manière plus efficace aux besoins particuliers des allophones. Pour l'institution, l'architecture de la politique institutionnelle scolaire pourrait être révisée. Enfin, il est urgent de repenser l'*allophonie* dans son expression car elle détermine les choix éducatifs.

Julie PREVOST,

Université de Lorraine, ATILF-CNRS

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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>

CHARPENTIER, A., SOLNON, A. (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.

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

FELOUZIS, G. (2020). Chapitre II. Comment mesurer les inégalités scolaires ?, in G. Felouzis, (éd.), *Les inégalités scolaires*, Presses Universitaires de France, 19-42.

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-arrive-en-2018-2019-307217>

MENDONÇA DIAS, C., (2021). Prendre en compte l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement aux élèves arrivants, 151-164, in F. Chnane – Davin, C. Mendonça Dias, *La francophonie au prisme de la didactique du français, mise en dialogue avec les travaux de JP Cuq*, L'harmattan.

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>