



HAL
open science

Les défis posés par l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire

Isabelle Rigoni

► To cite this version:

Isabelle Rigoni. Les défis posés par l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire. *Recherches en éducation*, 2024, Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs pédagogiques actuels, 56, pp.20-34. 10.4000/12qxx . halshs-04804773

HAL Id: halshs-04804773

<https://shs.hal.science/halshs-04804773v1>

Submitted on 2 Dec 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les défis posés par l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire

The challenges induced by the UPE2A to the school form

Isabelle Rigoni



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/13001>

DOI : 10.4000/12qxx

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Isabelle Rigoni, « Les défis posés par l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 56 | 2024, mis en ligne le 01 novembre 2024, consulté le 25 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/13001> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12qxx>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Dossier

Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs pédagogiques actuels

Coordonné par Julie Delalande & Diane Bedoin

JULIE DELALANDE ET DIANE BEDOIN – *Édito. Interroger la forme scolaire : pour quoi faire ?* – 2

SYLVIE JOUAN – *La forme scolaire : analyse d'un concept clé pour comprendre la difficile prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à l'école primaire française* – 9

ISABELLE RIGONI – *Les défis posés par l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire* – 20

JULIE DELALANDE – *L'école dans la forêt. L'exemple d'un projet pédagogique porté par une attention à l'expérience des enfants* – 35

MAXIME TANT – *Quand un coenseignement interroge la forme scolaire au profit de l'éducation inclusive* – 47

AMAEI ANDRÉ & DIANE BEDOIN – *Quand l'inclusion inversée tend à bousculer la forme scolaire en école maternelle* – 61

PHILIPPE CHAUBET, FRANÇOIS BISSONNETTE, VICKY LACHANCE, JASMIN BEAUCLAIR & AKÂSHA FADOUL – *Les écoles publiques alternatives du Québec : description écosystémique par croisement des expériences vécues d'anciens élèves et d'acteurs actuels* – 76

LAURENT LESCOUARCH – *Dépasser la forme scolaire pour penser une nouvelle systémique d'apprentissage : de la variation à la rupture* – 94

Varia

SÉBASTIEN-AKIRA ALIX – *Maria Montessori et la diffusion de la pédagogie montessorienne aux États-Unis (1910-1920)* – 107

CATHERINE ARCHIERI – *La soutenance orale à l'université : un moment critique d'évaluation* – 123

ISABELLE CABOT & RACHEL SURPRENANT – *Passer de la motivation à l'engagement : réflexion sur la notion de contrôle comportemental et démarche initiale du développement de l'échelle de la tendance à s'activer (ETA)* – 135

RAPHAËL CHALMEAU, MONIQUE LAFITOLE, SOPHIE MOURGUES, MAÉVA RAMOS BÉATO, GABRIELLE BERGAMASCHI, LUCILE MORTELECQUE, DOROTHÉE SALES-HITIER – *Les élevages pour questionner la relation à l'animal avec des élèves de maternelle* – 150

CORALIE DELORME – *Apprendre à enseigner en « classe intégrée » au sein d'un établissement scolaire régulier : des stagiaires genevois décrivent et commentent leur activité* – 174

QUENTIN MAGOGEAT – *L'engagement des enseignants dans des dispositifs pédagogiques : une traduction entre prise de risques et paris adjacents* – 186

GÉRALDINE POTIER & RENAUD HÉTIER – *Ne plus avoir le temps, ou le risque de l'errance temporelle : considérations anthropologiques et éducatives* – 199

MEZRI TABKA & MOHAMED SOUDANI – *Rôle de la formation à la pratique réflexive selon les phases de carrière. Cas des enseignants tunisiens* – 212

Recensions

Recension par Jean-Yves Seguy
Reconstruire l'école : péripéties de la forme scolaire d'éducation, HENRI LOUIS GO & FRÉDÉRIQUE-MARIE PROT – 233

Recension par Jean-Marc Lamarre
L'école des communs, JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON – 236

Les défis posés par l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire



Isabelle Rigoni

Maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI) (ex-INSHEA)

Résumé

Les élèves catégorisés par l'institution scolaire comme des élèves allophones nouvellement arrivés disposent, au titre de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, de droits compensatoires matérialisés par un accompagnement linguistique et pédagogique en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ou dans d'autres dispositifs spécifiques. En vertu du paradigme de l'inclusion de tous les élèves, ils sont inscrits en classe ordinaire et opèrent des va-et-vient entre leur classe et le dispositif. Cette situation induit des défis pour la forme scolaire et structure de manière singulière les relations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les relations sociales entre élèves. Nous proposons une lecture des adaptations de la relation pédagogique basée sur le rapport espace-temps.

Mots-clés : forme scolaire, pédagogie : méthodes et outils, changement et innovation, inclusion et exclusion scolaires, français (enseignement/éducation/rapport à), espaces scolaires et socio-éducatifs, temps et rythmes scolaires

Abstract

The challenges induced by the UPE2A to the school form — Pupils categorized by the educational institution as newly arrived allophone pupils have, under the consideration of special educational needs, compensatory rights materialized by linguistic and pedagogical support in a pedagogical unit for incoming allophone pupil or in other specific systems. Under the paradigm of the inclusion of all students, they are enrolled in a regular class and operate back and forth between their class and the device. This situation creates challenges for the school form and structures in a unique way the teaching and learning relationships as well as the social relationships between pupils. We propose a reading of the adaptations of the pedagogical relationship based on the space-time relationship.

Keywords: school form, pedagogy: methods and tools, change and innovation, educational inclusion and exclusion, french (teaching/education/relationship), school and socio-educational areas, school time and rhythm

La prise en compte des besoins particuliers des élèves (BEP) comme levier d'opérationnalisation de l'école inclusive (Benoit, 2019 ; Ebersold, 2017) a conduit à des évolutions de la forme scolaire dans l'objectif de permettre à tous les élèves de suivre une scolarité dans un environnement ordinaire. Prévaut désormais une conception universelle et intégrée de l'accessibilité visant à la fois l'usage des biens scolaires et l'accès à ces biens (Feuilladiou, Gombert & Benoit, 2021). Obéissant à une logique institutionnelle descendante, plusieurs catégories d'élèves ont été instituées, parmi lesquelles les « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) auxquels sont proposés des dispositifs spécifiques comme les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et autres plateformes de français langue seconde (FLS) qui permettent un apprentissage de la langue française pendant le temps scolaire : l'élève partage son temps entre la classe ordinaire dans laquelle il est inscrit, et le dispositif qu'il est invité à rejoindre selon un emploi du temps censé correspondre à ses besoins compensatoires. Ces aménagements de la forme scolaire témoignent d'une conception de l'accessibilité qui légitime l'allocation de ressources contingentes au titre de la difficulté scolaire ou linguistique, et au fait d'être primomigrant (Armagnague-Roucher, 2021). Ils induisent des adaptations de la part des équipes pédagogiques et invitent à réfléchir sur les modalités de l'accueil de ce public en milieu scolaire. Nous nous interrogerons en particulier sur les effets des configurations mixtes classe ordinaire / dispositif spécialisé sur les relations d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur la vie scolaire des élèves.

Dans un premier temps, nous rappellerons les principes institutionnels de l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en les confrontant à la diversité des situations au sein des établissements scolaires. Cette présentation liminaire permettra d'appréhender les défis que les UPE2A imposent à la forme scolaire, ce qui nous conduira à analyser les effets des changements relatifs à l'espace (l'organisation de lieux éducatifs séparés au sein des établissements scolaires, le placement des élèves dans la salle de classe) et au temps (l'aménagement individualisé de l'emploi du temps, l'accessibilité aux dispositifs sur une durée contrainte). Ces analyses s'appuieront sur nos travaux menés dans quatre écoles élémentaires (dont trois en réseau d'éducation prioritaire – REP) et trois collèges (dont un en REP) d'une académie non francilienne se situant dans une fourchette moyenne quant à la scolarisation des EANA, dans le cadre de plusieurs programmes de recherche relatifs à l'inclusion socioscolaire des enfants en situation de migration, réalisés de 2014 à 2022¹. Notre démarche d'enquête est résolument qualitative, avec un total de 280 heures d'observation dans sept UPE2A et de 140 heures d'observation dans sept classes ordinaires recevant des EANA, des ateliers coconstruits avec les enseignants de dispositif et des intervenants extérieurs (Armagnague & Rigoni, 2016), ainsi qu'une trentaine d'entretiens semi-directifs avec les personnels des équipes éducatives et pédagogiques et une cinquantaine d'entretiens formels et informels avec les élèves.

1. Variations des configurations mixtes classe ordinaire / dispositif spécialisé

La circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ne préconise pas de modèle unique de fonctionnement de l'UPE2A mais prévoit quelques principes pédagogiques impératifs, parmi lesquels « un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré [...] organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit » ; ainsi que « l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) » et « une

¹ EVASCOL (2015-18), financé par le Défenseur des droits ; ALTERECOLE (2016-19), financé par la Région Aquitaine ; EDUCINCLU (2016-19), financé par l'IRES. Nous avons participé à la coordination de ces programmes de recherche, qui ont engagé des équipes pluridisciplinaires de chercheurs sur les terrains d'enquête. Il sera également fait référence au programme ANR OJEMIGR (2020-24) dirigé par Maïtena Armagnague et au sein duquel nous assurons la coordination du terrain sur une académie.

adaptation aux emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline ».

Toutefois, l'observation du fonctionnement des UPE2A dans les établissements scolaires révèle l'hétérogénéité des situations. L'inclusion en classe ordinaire varie en fonction de facteurs locaux liés à la fois aux politiques publiques, aux dynamiques d'établissement et aux élèves eux-mêmes. Des choix politiques liés à une volonté politique inclusive de la part des instances académiques ou départementales mais aussi à un impératif de réduction des coûts, conduisent à limiter le nombre d'UPE2A sur certains territoires, en dépit des besoins grandissants dans un contexte migratoire en tension. On observe aussi dans certaines académies une tendance à la mutualisation des dispositifs entre plusieurs établissements scolaires, avec des enseignants mobiles intervenant dans un nombre plus ou moins élevé d'écoles, généralement de l'ordre de quatre à cinq mais pouvant aller jusqu'à douze dans l'un des territoires enquêtés. La limitation institutionnelle des dispositifs induit également des conséquences en termes de saturation des effectifs. Dans certains territoires particulièrement impactés par les flux migratoires récents sans que le nombre de dispositifs n'ait été significativement augmenté, la taille des effectifs dans certaines UPE2A nécessite une présence des élèves par roulement. Tandis que les effectifs sont de l'ordre d'une vingtaine d'élèves dans les UPE2A d'académies de taille moyenne, certains dispositifs franciliens accueillent jusqu'à soixante-dix élèves qui, dès lors, ne peuvent pas bénéficier de l'entièreté du volume horaire compensatoire en dispositif (Armagnague-Roucher et al., 2018).

Par ailleurs, les établissements scolaires disposent de modes de fonctionnement qui leur sont propres et qui influent directement sur la temporalité et les modalités de l'inclusion. Les élèves d'UPE2A ne font pas l'objet d'une mention spécifique dans le projet d'établissement, à de rares exceptions près. En l'absence d'organisation instituée, l'accueil des EANA s'opère de façon extrêmement différenciée. Là où certains établissements parviennent à mettre en œuvre une dynamique inclusive dans l'esprit de la circulaire 2012-141, d'autres peinent à mobiliser les équipes pédagogiques quant aux modalités de l'inclusion en classe ordinaire, surtout dans le second degré. Confrontés à une diversification des profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui complexifie la pratique de leur métier, et par ailleurs peu formés à la question de l'inclusion des EANA, les enseignants de classes ordinaires peinent à apporter des réponses éducatives adaptées (Rigoni, 2020). Face à ces difficultés, certains d'entre eux peuvent se montrer réticents à accueillir un élève allophone dans leur classe, vis-à-vis duquel ils s'estiment démunis pédagogiquement et dont la présence contribue à bouleverser la forme scolaire si tant est qu'il convienne de penser à son égard une pédagogie différenciée.

Enfin, l'inclusion en classe ordinaire varie en fonction des progrès linguistiques de l'élève. L'adaptation du système scolaire et des équipes pédagogiques est censée prévaloir sur un quelconque modèle institué qui serait par nature bien moins efficient. Dans le meilleur des cas, les emplois du temps sont individualisés et évoluent tout au long de l'année à mesure des avancées des élèves dans leur pratique et leur maîtrise de la langue française. Pour autant, il n'est pas rare d'observer des difficultés de mise en œuvre tant il peut être complexe d'un point de vue organisationnel, surtout lorsque les effectifs sont nombreux, de déterminer régulièrement des inclusions différenciées pour les élèves allophones déjà présents, tout en continuant d'accueillir de nouveaux élèves au fil de l'eau pendant toute l'année scolaire dont les besoins et les niveaux scolaires sont souvent hétérogènes.

La diversité des situations d'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés produit une pluralité d'adaptations de la forme scolaire. Définie dans les années 1980 par Guy Vincent, la forme scolaire est comprise comme une relation pédagogique combinant un temps dédié à chacune des activités proposées (heure de classe, récréation, soutien...), un espace spécifique à chaque activité et permettant la transmission des apprentissages (la salle de classe et son organisation, la cour...) et un ensemble de règles auxquelles les élèves doivent se conformer (écoute, travail, participation...) (Vincent, 1980). L'organisation de la forme scolaire, qui inclut des choix pédagogiques et didactiques, varie selon les lieux et les époques, tant elle est liée à la culture

sociétale (Faillet, 2019). Mais elle varie également en fonction des établissements, des catégories d'élèves à besoins particuliers et des dispositifs qui leur sont adaptés. Si l'inclusion est désormais encouragée par l'institution, sa mise en œuvre dépend de nombreux facteurs locaux qui aboutissent à des logiques différenciées, allant de l'inclusion souhaitée par les équipes éducatives et pédagogiques, à l'inclusion contrainte par le manque de places en dispositif, ou *a contrario* au refus d'inclusion par manque de connaissances et d'outils adaptés aux besoins des élèves de la part des enseignants de classe ordinaire. En dépit de l'injonction institutionnelle, l'inclusion des EANA dans le système scolaire ordinaire ne va pas de soi. Le partage du temps de l'élève entre sa classe de référence et le dispositif imposent aux équipes une adaptabilité organisationnelle autant que pédagogique. Dans des classes aux effectifs déjà importants, les difficultés sont accentuées, tant pour les élèves allophones qui ne disposent pas toujours des ressources leur permettant d'être intégrés rapidement au système scolaire comme le voudrait l'institution, que pour les enseignants qui peinent à les accueillir dans des conditions favorables. Cette configuration mixte classe ordinaire / dispositif spécialisé structure de manière singulière les relations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les relations sociales entre élèves. Nous proposons une lecture de ces adaptations fondée sur le rapport à l'espace (agencement des lieux et disposition des élèves en lien avec le choix des pédagogies) et au temps (temps aménagés pour les élèves, temps d'échanges entre pairs).

2. Espace relationnel et forme scolaire

La configuration et l'aménagement des lieux d'enseignement sont une préoccupation ancienne de l'institution scolaire et des professionnels qui y exercent (Chevalier, 2020). Depuis l'ouverture des dispositifs compensatoires pour différentes catégories d'élèves comme les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou des classes spécialisées comme les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), les sciences sociales ont montré que la dimension spatiale est révélatrice de la manière dont ces lieux d'apprentissage font partie de l'établissement scolaire, ainsi que de la considération accordée aux élèves qui en sont bénéficiaires. Clé de lecture indispensable à la compréhension du fonctionnement scolaire et à celle des situations d'enseignement et d'apprentissage, la spatialité renseigne sur l'« interaction sensible de proximités et de distances » (Labinal & Mendibil, 2021), entre les équipes éducatives et pédagogiques, entre les personnels de ces équipes et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Au-delà des considérations pédagogiques, la dimension spatiale de l'organisation et des pratiques scolaires renvoie à des enjeux politiques de démocratisation de l'école (Le Guern & Thémines, 2017), tant l'accessibilité aux lieux et leur configuration impactent les relations sociales autant qu'elle est révélatrice de rapports de domination. En nous inspirant de quelques travaux fondateurs (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), nous proposons une lecture de la production et de la reproduction des modes de domination (Bourdieu, 1994) des inégalités et des phénomènes de ségrégation socioethnique (Audren & Baby-Collin, 2017 ; Dhume, 2010 ; Felouzis, 2003) à partir de l'organisation des lieux de scolarisation. C'est donc par une approche politique de la construction d'un espace en partage dans les établissements et dans les classes que nous souhaitons interroger les adaptations de la forme scolaire dans le contexte de l'accueil des EANA.

2.1. L'agencement spatial des lieux éducatifs dans l'établissement scolaire

Les conditions de l'inclusion des élèves à besoins particuliers ne se limitent pas au champ de la salle de classe mais dépendent en premier lieu de ce qui se joue au niveau de l'organisation spatiale des lieux éducatifs dans les espaces communs des établissements scolaires. À commencer par le regroupement des élèves, le plus souvent dans la cour de l'établissement, avant leur entrée en classe. Bien que systématiquement inscrits en classe ordinaire, il est fréquent de constater des files séparées pour les élèves de l'UPE2A. La matérialisation d'une file spécifique contribue à assimiler le dispositif à une classe, allant ainsi à l'encontre du paradigme de l'inclusion porté par le discours institutionnel. De même, les élèves qui se rangent dans cette file sont dès lors « étiquetés » (Becker, 1963) comme des élèves « à part », ce qui accentue les difficultés qu'ils rencontrent parfois dans leurs relations de camaraderie avec les autres élèves (Rigoni,

2019) et révèle des processus de stigmatisation (Goffman, 1963). Le traitement spatialement différencié des élèves de l'UPE2A dès leur entrée dans l'établissement scolaire, avant même d'accéder à une salle de classe, renforce les rapports de domination inhérents à tout groupe devant accueillir de nouveaux arrivants.

La localisation des salles représente un autre défi pour l'inclusion des EANA dans leur nouvel environnement. Comme dans le cas des SEGPA ou des ULIS, les salles attribuées aux UPE2A sont souvent situées à la périphérie des bâtiments, avec des conséquences tant pour les élèves que pour les enseignants. Les temps de trajet entre la salle du dispositif et celle de la classe ordinaire se trouvent dès lors allongés, et les élèves qui effectuent cette distance plusieurs fois par jour peuvent être pénalisés dans leurs déplacements qui nécessitent un temps supplémentaire. Certains élèves vont arriver dans la cour de récréation alors que des groupes se sont déjà formés ou que des jeux ont déjà commencé. Cette situation ne favorise pas la rencontre ni les relations de camaraderie : « *on se méfie des nouveaux [migrants] parce qu'on les connaît pas forcément, on peut pas directement jouer avec eux* » (un élève de CM2). L'accès différé à ce « lieu commun remarquable » (Delalande, 2005), espace de socialisation par excellence, ne signifie pas seulement un temps de loisir écourté mais surtout une entrave à l'acquisition de savoirs-être juvéniles que l'école est également censée favoriser et qui participent de l'inclusion socioscolaire. De même, un retard léger mais bien peu confortable peut advenir lorsque l'élève quitte le dispositif pour rejoindre la salle de sa classe ordinaire. La situation périphérique de certaines salles est symptomatique de l'attention portée à ce public spécifique d'élèves, considérés comme étant à la marge du système éducatif. Sur un terrain d'enquête, un enseignant de dispositif UPE2A-NSA (non scolarisés antérieurement) qui accueille majoritairement des élèves bulgares soulignait avec ironie l'emplacement de la salle qui lui a été attribuée au sein du collège : tout au fond d'un couloir, éloignée des autres salles de classe. Selon lui, « *ça en dit long sur la manière dont ces élèves sont pris en compte* ». Dans nombre d'établissements, le lieu de l'UPE2A peut être assimilé à un espace de relégation tant physique que symbolique. Dès lors qu'elle est spatialement reléguée, la salle du dispositif marque plus encore les élèves du sceau de l'extranéité et de la différence, contribuant ainsi à la production et à la reproduction d'une domination sociale que les principes éducatifs portés par l'institution devraient pourtant amener à combattre. Si la configuration des lieux dans chaque établissement peut nécessiter des ajustements dès lors qu'un dispositif est créé, il n'en demeure pas moins que les choix d'organisation de l'espace et de répartition des élèves dans cet espace en fonction de catégories institutionnellement établies contribuent non seulement à figer les catégories instituées mais aussi à assigner les élèves à besoins éducatifs particuliers à une identité sociale et scolaire distincte (Armagnague, 2019).

Les enseignants en dispositif se heurtent eux aussi aux contraintes de ces agencements spatiaux. Excentrés sur leur propre lieu de travail, les relations avec les collègues s'en trouvent impactées. Loin de la salle des professeurs, la tentation de rester dans l'espace de la classe supplante souvent celle de partager un temps de socialisation professionnelle : « *souvent pendant la récréation, je reste dans ma salle pour travailler ou pour m'occuper de certains élèves. Traverser tout le collège pour aller en salle des profs n'est pas toujours possible, j'ai trop de choses à régler ici* » (une enseignante d'UPE2A). Dans la considération d'un ratio coût-bénéfice, le gain de temps passé en classe à traiter quelques affaires courantes l'emporte sur l'échange et le partage d'informations ou de pratiques pédagogiques avec les collègues. Le fait que certains élèves se sentent bien dans la salle de l'UPE2A et demandent à y rester ou à y revenir pendant les inter-cours amène aussi parfois les enseignants à y demeurer eux aussi. Souvent décrite comme une « *classe cocon* », la salle de l'UPE2A, pérenne dans son emplacement et repérable du fait de son décor souvent significatif (écriteau sur la porte, affichage des productions graphiques des élèves...), est finalement un lieu que certains professeurs et élèves ont du mal à quitter. Lieu atypique dans l'établissement, apparenté parfois à une arche de Noé ou à la Tour de Babel², sa si-

² La réalisatrice Julie Bertuccelli a utilisé cette métaphore pour intituler son film documentaire *La Cour de Babel*, consacré au quotidien des élèves scolarisés dans ce qui était alors une classe d'accueil (CLA) dans un collège du X^e arrondissement de Paris. Simona Tersigni et Éva Debray (2019), qui ont mené un entretien avec Julie Bertuccelli, retiendront l'idée de cette classe comme un « lieu refuge ».

tuation spatiale contribue à alimenter un entre-soi rassurant et protecteur mais aussi pourvoyeur de reproduction de dominations sociospatiales.

2.2. Le placement de l'élève dans la salle de classe

L'inclusion des élèves à besoins particuliers nécessite une polyvalence dans la dispense des apprentissages auprès d'un groupe classe parfois très hétérogène et invite à réfléchir à des modalités de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui ferait travailler les élèves « pas tous en même temps, sur la même chose » (Zakhartchouk, 2014, p. 79). Repenser l'organisation spatiale de la salle de classe, avec des stratégies différenciées de placement, constitue l'une des réponses adoptées par les enseignants. En tant que microsysteme habité, l'espace de la classe n'est pas figé et son organisation obéit aux logiques pédagogiques structurées par la forme scolaire. Dans ses modèles systémiques des relations au sein de l'espace de la classe, René Fourcade (1972) distingue trois éléments : « la localisation spatiale de la connaissance, du savoir », l'emplacement du maître et la disposition des élèves. Les schémas qu'il a élaborés figurent des dispositions spatiales propres à différentes méthodes d'enseignement, comme la classe active fondée sur l'utilisation des mécanismes individuels d'acquisition des connaissances dans les écoles Decroly, ou encore la classe coopérative selon le modèle de type Freinet. Chaque situation topographique de classe témoigne d'une orientation pédagogique particulière qui détermine la place et le rôle de l'enseignant ainsi que celui des élèves, en particulier en matière de diffusion et de circulation des connaissances.

Les salles d'UPE2A que nous avons observées étaient majoritairement organisées en îlots, en école élémentaire (figure 1) comme au collège (figure 2), afin de favoriser le travail en petits groupes de niveau et/ou d'âge, ou selon les affinités. Cette configuration, choisie par chacune des professeurs des dispositifs pour faciliter les déplacements des élèves dans la salle et les inciter à une autonomisation, conférait à l'enseignant une position volontairement décentrée permettant des interactions plus fréquemment horizontales que verticales : « *dans ma salle, je ne contrains pas les déplacements des élèves, ils doivent pouvoir circuler s'il en ont besoin, aller consulter un dictionnaire, demander de l'aide pour un travail, ça les met en confiance* » (une enseignante d'UPE2A collège). L'instauration d'une coprésence des corps et des regards, latérale plus que frontale, ou tout au moins leur combinaison, a permis de privilégier la coopération et l'entraide entre pairs. Cette coopération a été encore facilitée par l'utilisation d'outils partagés, comme en témoigne notamment le rôle central du tableau blanc interactif (TBI) (figure 1) qui, relié à un ordinateur connecté à internet, faisait fonction de ressource prioritaire pour diverses recherches dans le cadre de travaux de classe ou dans la traduction et l'intercompréhension parmi les élèves ainsi qu'entre les élèves et l'enseignante.

Figure 1 - Aménagement spatial d'une salle d'UPE2A en école élémentaire



Figure 2 - Aménagement spatial d'une salle d'UPE2A en collège



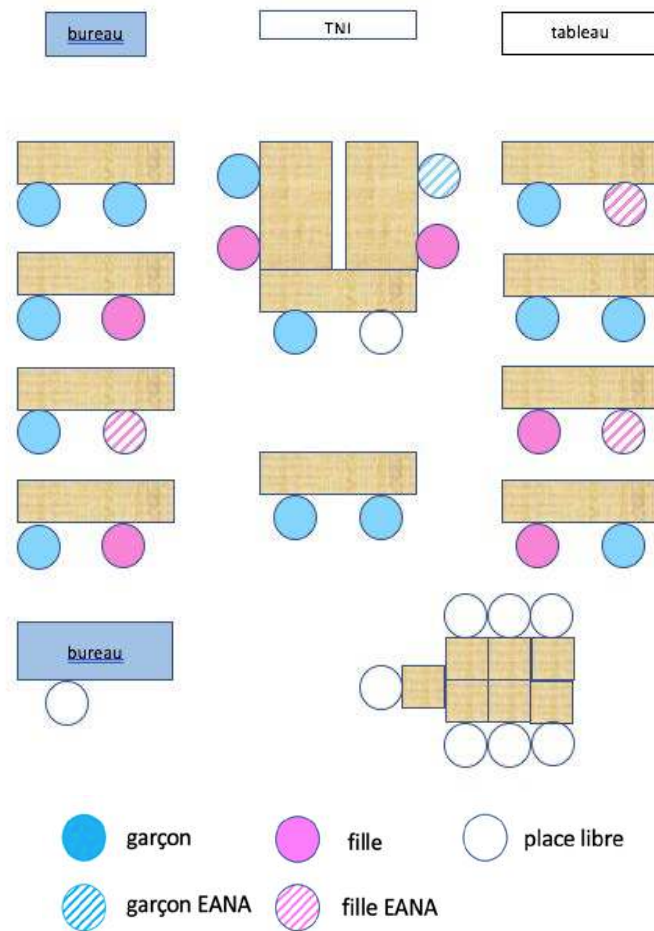
© Isabelle Rigoni

La configuration spatiale choisie par l'enseignant d'UPE2A dans sa salle et les modes d'appropriation qu'en font les élèves s'apparentent aux pratiques préconisées par les pédagogies alternatives. La répartition des espaces de travail, les déplacements spontanés des élèves dans la salle, les outils mis à leur disposition et la constitution de coins équipés d'un matériel spécifique ressemblent également à ce que l'on observe dans les salles de classe des écoles maternelles. Plus atypique dans les classes d'élémentaire et du second degré, ce type d'aménagement et d'organisation propres aux salles d'UPE2A observées, considérées comme des espaces à vivre où l'on peut trouver un coin détente avec fauteuils et autres canapés, constituent des tentatives d'émancipation de la forme scolaire dominante : « *ici, c'est important que les élèves se sentent bien accueillis, en sécurité... c'est un peu leur espace protégé* » décrit une enseignante d'UPE2A. On sait depuis les études portant sur les élèves bénéficiant de techniques Freinet que les déplacements dans la salle de classe en fonction du travail à effectuer permettent aux élèves d'acquérir des représentations plus riches et une meilleure appropriation des espaces d'apprentissage (Tsoukala, 1990). Moins la densité des élèves dans l'espace-classe est importante (soit parce que les élèves sont relativement peu nombreux, ce qui est généralement le cas en UPE2A par rapport aux classes ordinaires, soit parce que la salle de classe est plus grande qu'à l'accoutumée comme sur la figure 2), plus ce type d'organisation favorisant la circulation sera facilité. La disposition des tables qui invite à la fluidité des échanges entre groupes d'élèves, l'accès au tableau qui n'est plus seulement réservé au professeur, le fait que du matériel scolaire soit mis à disposition des élèves, sont autant d'éléments qui permettent de faire du lien et de construire un monde commun dans l'unité spatiale de la salle de classe.

Lorsqu'ils sont inclus dans les classes ordinaires, les EANA sont confrontés à des logiques organisationnelles de l'espace bien différentes. Leurs besoins particuliers ne sont plus au centre des relations pédagogiques qui lient l'enseignant à l'ensemble de ses élèves composant le groupe classe. Ils entrent en concurrence avec les besoins d'autres élèves et les relations individualisées deviennent moins fréquentes du fait de la taille plus élevée du groupe classe. Il convient toutefois de ne pas minimiser l'impact de l'inclusion des EANA sur la forme scolaire communément admise dans les classes ordinaires. Leur arrivée dans la classe, souvent en cours d'année scolaire, nécessite une adaptation du projet pédagogique de l'enseignant qui passe fréquemment par une réorganisation de l'espace. Ainsi cette salle de classe de CM2 d'une école située en REP, qui accueille quatre EANA (figure 3) sur un total de vingt-quatre élèves. Obéissant initialement à un schéma élémentaire de spatialisation consacré au cours magistral avec un format pédagogique archétypal d'enseignement transmissif, la configuration de classe évolue à mesure de l'arrivée des EANA : le professeur en vient à privilégier le travail en îlot pour les élèves en difficulté au sein desquels se trouve un EANA et, surtout, les trois autres EANA sont répartis dans l'ensemble de la classe et placés à côté d'un élève ordinaire devant jouer le rôle de pair-aidant. La transformation spatiale de la salle de classe et les rôles attribués à certains élèves constituent bien ici

une adaptation de la forme scolaire dans la mesure où les élèves aidants n'avaient pas cette fonction, par exemple auprès d'élèves ordinaires en difficulté, avant l'arrivée des EANA dans la classe. La constitution de tels binômes, que nous avons aussi observée dans d'autres écoles, est à l'initiative de l'enseignant sur la base des connaissances déjà acquises par les élèves aidants ainsi que parfois sur leurs connaissances de la langue maternelle ou de scolarisation antérieure des EANA.

Figure 3 - Aménagement spatial d'une salle de CM2 comprenant des EANA en inclusion



Le placement des élèves au sein même de la salle de cours, que ce soit dans la classe ordinaire ou dans le dispositif, révèle des dynamiques plurielles qui ont des incidences tant pédagogiques et éducatives que sur les relations entre pairs élèves (Rigoni, 2019). Le placement libre ou contraint, le fonctionnement en binôme avec un placement côte à côte, ou au contraire la relégation d'un élève dans un espace isolé de la salle de classe sont autant de modalités de fonctionnement révélatrices de la difficulté à mettre en œuvre une différenciation pédagogique — et ce, souvent en dépit de la volonté des enseignants, qui y sont moins réfractaires que démunis face à son opérationnalisation.

3. Les effets des contraintes temporelles sur la forme scolaire

La forme scolaire se trouve également impactée par les contraintes temporelles qui s'imposent aux élèves allophones nouvellement arrivés dans le cadre de leur accès à des mesures compensatoires dont l'institution prévoit qu'ils ne peuvent en bénéficier que pendant une année. Pendant cette première année de scolarisation en France, la combinaison classe ordinaire/dispositif obéit à un ordonnancement temporel complexe et mouvant qui a pour conséquences une fragmentation des apprentissages et un séquençage des temps d'échanges professionnels pour les enseignants autant que des moments de socialisation entre pairs pour les élèves.

3.1. L'organisation complexe de temps aménagés

L'organisation de temps aménagés pour l'élève dans le dispositif ainsi qu'en classe ordinaire bouleverse la forme scolaire et nécessite une adaptation régulière des pratiques enseignantes. Le va-et-vient des élèves entre l'UPE2A et leur classe de rattachement, qui peut impliquer plusieurs allers-retours quotidiens, impose à l'enseignant du dispositif de nombreux ajustements au cours de la journée dans la gestion pédagogique de profils scolaires très divers : « *cette année, j'ai reçu 40 élèves et j'en ai 29 actuellement. Ils ont des profils très différents, certains ont été plus ou moins bien scolarisés dans leur pays, certains sont déjà partiellement locuteurs en français alors que d'autres n'ont aucune notion... moi je m'adapte, c'est mon travail dans l'UPE2A même si c'est difficile de jongler parfois, je les laisse à tour de rôle en autonomie pendant que je m'occupe d'un autre groupe mais pour les collègues en classe c'est compliqué* » résume une enseignante titulaire spécialisée exerçant en collège. Les ajustements pédagogiques sont rendus indispensables par l'hétérogénéité des âges et des niveaux scolaires des EANA qui se retrouvent ensemble et simultanément dans un dispositif unique. Cela nécessite de la part de l'enseignant non seulement une maîtrise totale des apprentissages pour chaque niveau scolaire mais aussi leur mise en œuvre simultanée selon le principe de la pédagogie différenciée. Si ce degré de technicité professionnelle est déjà expérimenté depuis longtemps dans les classes uniques multiniveaux de certains établissements en milieu rural ou d'écoles aux pédagogies dites alternatives, les professeurs d'UPE2A sont confrontés à la difficulté supplémentaire de devoir gérer des rapports et des usages différenciés de la langue française par leurs élèves. En classe ordinaire où les niveaux scolaires sont certes divers mais moins hétérogènes qu'en UPE2A, c'est bien le degré de connaissance et de maîtrise de la langue française par les EANA qui procure le plus de difficultés aux enseignants et qui les contraint à organiser des temps spécifiques pour eux lorsqu'ils le peuvent : « *je ne sais plus comment faire avec [Ayse] : elle est là depuis un an mais ne parle pas, je pense qu'elle ne comprend pas ce que je dis, enfin je ne sais pas... dès que je lui parle, elle sort son téléphone avec google traduction, c'est devenu un réflexe, on n'avance pas* », regrette une enseignante de classe ordinaire en collège.

Les effectifs fluctuants ajoutent encore de la complexité aux pratiques pédagogiques. Tant que des places sont disponibles, les EANA sont affectés au fil de l'eau dans les établissements. Sur les territoires fortement impactés par les migrations comme en Île-de-France, les UPE2A sont souvent remplies dès la rentrée de septembre et tendent à être modérément impactées par des arrivées perlées. En revanche, les territoires se situant dans la moyenne de l'accueil des EANA continuent de scolariser des élèves tout au long de l'année et il n'est pas rare que des UPE2A triplent leurs effectifs entre les mois de septembre et de juin. De plus, ces augmentations d'effectifs ne sont souvent pas linéaires puisqu'elles correspondent à la labilité des flux migratoires liée aux événements sociopolitiques dans les pays d'origine et aux possibilités de passage de frontières. Ainsi, le déclenchement de la guerre en Ukraine le 24 février 2022 et la décision politique inédite d'accueillir les Ukrainiens de façon inconditionnelle³ ont abouti à des arrivées d'élèves sur une période relativement courte au printemps. L'augmentation significative des élèves du dispositif dans un temps relativement ramassé produit un bouleversement de l'équilibre pédagogique : « *j'ai eu beaucoup d'arrivées tardives cette année, en avril-mai et même encore en juin. Plusieurs nouveaux élèves sont arrivés d'Ukraine, de Moldavie, d'Afghanistan, d'Égypte, du Pakistan... J'ai dû rouvrir dans l'urgence un groupe de débutants car ceux que j'avais accueillis en septembre ou même en janvier ont progressé depuis, heureusement ! Mais du coup, je me retrouve avec... euh disons quatre groupes qui ont des niveaux de langue vraiment différents, et des niveaux scolaires différents aussi* », détaille une enseignante en UPE2A. Ces temps aménagés, personnalisés ou destinés à de petits groupes d'élèves, organisés au sein du dispositif mais aussi parfois en inclusion en classe, illustrent les bouleversements de la forme scolaire et sa

³ Depuis le 3 mars 2022, les pays de l'Union européenne ont accordé, pour la première fois de leur histoire, le statut de « protection temporaire » aux nationaux ukrainiens ayant fui leur pays depuis le déclenchement de la guerre. Ce dispositif, décidé pour une période d'un an et pouvant être prolongé de deux ans au maximum, permet à ses bénéficiaires de séjourner dans un pays de l'UE et d'y exercer une activité professionnelle.

double adaptation aux contraintes structurelles, liées à l'accueil des EANA, aussi bien que conjoncturelles, relatives à la variabilité des flux migratoires.

3.2. Le séquençage des temps d'échanges entre pairs professionnels

L'aménagement des temps pédagogiques en fonction des contraintes que nous venons d'évoquer se double de la difficulté liée à des situations de mobilité forcée des enseignants d'UPE2A qui se voient imposés d'intervenir dans plusieurs établissements. Les relations professionnelles sont dès lors complexifiées par la multiplication des interlocuteurs, le séquençage contraint des temps d'échange et les cultures d'établissement : « *Je suis toujours en train de courir d'une école à une autre... même si elles ne sont pas très éloignées et que je peux parfois faire le trajet pendant les temps de pause, je saute dans ma voiture et j'arrive ! Tout ça c'est du temps que j'ai pas avec mes collègues. Cette année, je vais dans une nouvelle école et je n'y connais personne ! Comment accompagner les élèves dans ces conditions ? Je ne connais même pas leurs professeurs !* », déplore une enseignante d'UPE2A exerçant dans quatre écoles élémentaires dont certaines sont en REP. La succession des interventions dans les établissements impacte la forme scolaire, qu'il convient d'adapter à ce séquençage. Un enseignant qui suit vingt-cinq élèves pendant deux ou trois heures hebdomadaires chacun dans cinq écoles élémentaires n'a pas le sentiment de faire le même métier qu'un de ses collègues qui accompagne vingt élèves pendant une durée hebdomadaire de douze heures chacun dans un seul établissement.

Cette mobilité enseignante contrainte induit un risque d'isolement professionnel face à des collègues de classe ordinaire qui ont du mal à accepter l'inclusion dans leur classe d'élèves allophones dont ils ne savent que faire. Ainsi cet enseignant en UPE2A intervenant dans trois écoles : « *la confiance des collègues de classe ordinaire commence à venir, certains commencent à venir me chercher alors que pendant longtemps, les portes des classes m'étaient fermées* », tandis qu'un autre dans la même situation complète : « *Il faut être ferme par rapport aux classes fermées [qui rechignent à inclure les EANA et les placent au fond de la classe], ne pas lâcher les collègues sur l'inclusion !* ». Ces situations illustrent des problématiques professionnelles parfois tendues et qui questionnent les représentations du métier (Rigoni, 2020). Mais elles contribuent aussi à bouleverser l'ordre scolaire en imposant flexibilité et adaptabilité à outrance pour les professionnels et suivi morcelé pour les élèves. Pour ces enfants en situation de migration et d'allophonie, les professionnels font le constat que « *le bain de langue ne suffit pas* » et préconisent d'instaurer des « *co-interventions* » ou un « *travail en binôme* » entre l'enseignant du dispositif et celui/ceux de la classe ordinaire, faisant référence aux travaux sur le co-enseignement comme travail pédagogique en commun impliquant deux ou plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives (Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Or, le développement de projets en commun au bénéfice de l'élève et d'un travail partagé entre l'UPE2A et une ou plusieurs classes ordinaires ne deviennent possibles que lorsque les difficultés organisationnelles parviennent à être surmontées dans l'exercice quotidien du métier.

3.3. Les effets délétères du temps contraint du dispositif

Enfin, la relative brièveté des mesures compensatoires pour les élèves en situation de migration et d'allophonie nécessite elle aussi des ajustements et, surtout, de penser la sortie du dispositif. Contrairement aux élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficiant de dispositifs de type ULIS et dont les situations de handicap sont souvent persistantes, la présence des EANA en UPE2A est d'emblée circonscrite dans le temps, l'allophonie étant considérée comme une difficulté passagère : « *Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire* » (circulaire 2012-141). Pourtant, la même circulaire précise aussi que « *Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré* », ce qui correspond aux avis de nombreux linguistes (Cherqui & Peutot, 2015 ; Chnane-Davin, 2005 ; Guedat-Bittighoffer, 2014 ; Mendonça Dias, 2012 ; Vigner, 2009). Le suivi de l'élève en dispositif

s'effectue sur un temps partiel contraint d'un an, peu propice à une maîtrise de la langue de scolarisation — or, l'accès aux savoirs et au métier d'élève dans une temporalité courte doit se pérenniser dans une temporalité moyenne pour impacter la trajectoire scolaire de ces enfants. La sortie du dispositif est généralement une sortie sèche, qui n'est étalonnée ni aux performances scolaires de la classe d'âge de référence, ni même à la progression réalisée par l'élève depuis son arrivée dans le système éducatif. Nous observons une très faible cohérence entre le suivi du « besoin » scolaire et les flux de sorties des dispositifs.

Ces sorties du dispositif — éventuellement accompagnées du départ des élèves vers leur établissement de secteur lorsque le suivi en UPE2A avait nécessité une scolarisation hors secteur — se réalisent souvent sans réelle concertation ni suivi. L'une des causes en est l'ambiguïté relative au référent principal de l'élève. Le professeur (principal) de la classe ordinaire a une connaissance bien plus limitée de la situation des EANA que l'enseignant du dispositif qui est plus familier des parcours individuels. Pour autant, si l'enseignant d'UPE2A fait souvent office de professeur principal ou de professeur référent sur le terrain, en s'investissant sur son temps personnel et sans reconnaissance officielle dans des établissements, sa fonction se limite statutairement à la coordination du dispositif. S'instaure ainsi parfois une mise en concurrence de l'accompagnement des élèves au moment de la sortie du dispositif, plus encore lorsque l'orientation est en jeu, qui aboutit paradoxalement à un défaut de suivi une fois le départ effectif. Les élèves perçoivent parfois violemment la sortie du dispositif, allant dans quelques situations minoritaires jusqu'à la démotivation, l'échec scolaire dans le nouvel établissement, la déscolarisation en raison de mauvais résultats ou d'un sentiment de déconsidération, voire le retour au pays d'origine.

La forme scolaire peine à être adaptée à ce temps contraint du dispositif, en particulier concernant la préparation de l'élève à la sortie du dispositif, ainsi que la transmission des informations en vue de la nécessaire adaptation pédagogique des équipes qui s'appêtent à recevoir l'élève et à l'inclure pleinement dans un nouvel environnement scolaire ordinaire. Les professeurs partagent le sentiment de ne pas disposer de suffisamment de temps scolaire pour accompagner les EANA dans le parcours de réussite que l'institution préconise pour tous les élèves. Les conséquences sont en effet non négligeables pour ces élèves qui, eux-mêmes, ont à peine le temps de prendre leurs marques avant de quitter le dispositif et, parfois, de devoir effectuer un choix d'orientation : « *je comprends pas... pourquoi je dois quitter ? je viens d'arriver ! pourquoi je dois dire où je veux aller ?* » interroge un élève arrivé dans le courant du mois de janvier et devant prévoir la sortie du dispositif quelques mois plus tard.

4. Conclusion

Les défis posés à la forme scolaire par les dispositifs UPE2A et l'inclusion des EANA sont à la fois d'ordre organisationnel et pédagogique, et invitent plus largement à s'interroger sur le nécessaire renouvellement de la relation éducative. Ils concernent l'ensemble des acteurs qui interviennent dans les établissements scolaires dans la mesure où l'accueil des élèves et la prise en compte de leurs besoins particuliers nécessitent des adaptations tant au niveau de l'agencement des lieux éducatifs que des modalités de leur accompagnement. La configuration mixte classe ordinaire/dispositif préconisée par l'institution et mise en œuvre avec une pluralité de variantes sur le terrain, invite à prendre en compte le rapport espace-temps. L'aménagement spatial au sein des établissements, matérialisé par la localisation du dispositif dans le bâtiment et la distance qui le sépare des salles des classes ordinaires ou de celle des professeurs, de même que l'organisation de la salle de cours et le placement des élèves selon des logiques pédagogiques propres à chaque enseignant, sont parfois révélateurs de situations de relégation ou de domination qu'il convient de déconstruire. Par ailleurs, les contraintes temporelles liées au caractère temporaire et non persistant des besoins éducatifs particuliers des EANA ainsi qu'aux arbitrages qui président à l'inclusion, provoquent une fragmentation des apprentissages et un séquençage des temps d'échanges. Il en résulte que les professeurs, qu'ils exercent en dispositif ou en classe ordinaire, doivent adapter leurs temps et leurs espaces pédagogiques à ces contraintes spéci-

fiques, ce qui n'est pas sans provoquer une rugosité des échanges entre pairs. Les élèves doivent eux aussi composer avec ces contraintes, qui impactent leurs apprentissages, leurs relations intrajuvéniles et éventuellement la poursuite de leur parcours scolaire. Défiée dans ses modes opératoires, la forme scolaire peine à être adaptée aux spécificités et aux besoins des élèves dont la migration récente et la situation d'allophonie nécessitent des aménagements, y compris en classe ordinaire. Dans ce contexte, l'un des enjeux majeurs à explorer est celui de la relation pédagogique pensée et adaptée pour préparer l'élève à la sortie du dispositif et l'accompagner dans ses choix d'orientation, en particulier lors des années charnières du CM2 et de la 3^e.

Références

- ARMAGNAGUE Maïtena (2019), « La "boîte noire" de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico- raciale des migrants », *Migrations Société*, n° 176, p. 33-47.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena (2021), « Figures de l'allophonie, conceptions de l'accessibilité et inégalités sociales », dans Serge Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, Londres, ISTE Éd., p. 205-224.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle & TERSIGNI Simona (dir.) (2018), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, Rapport de recherche, Défenseur des Droits, https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-10/ddd_etude_evascol_rapport-de-recherche_201903.pdf
- ARMAGNAGUE Maïtena & RIGONI Isabelle (2016), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Dossier Prudence empirique et risque interprétatif, Catherine de Lavergne (dir.), Hors-série, n° 20, p. 311-329.
- AUDREN Gwenaëlle & BABY-COLLIN Virginie (2017), « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo. Revue belge de géographie*, n°2-3.
- BECKER Howard (1963), *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*, New York, Free Press.
- BENOIT Hervé (2019), « Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? », *Les Cahiers de la LCD*, n° 11, p. 61-83.
- BOURDIEU Pierre (1994), « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Dossier « Stratégies de reproduction et transmission des pouvoirs », n° 105, p. 3-12.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHERQUI Guy & PEUTOT Fabrice (2015), *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette, collection F.
- CHEVALIER Jean-Pierre (2020), « Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques », *Géocarrefour*, n° 94(1).
- CHNANE-DAVIN Fatima (2005), *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille.
- DELALANDE Julie (2005), « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, n° 1(2), p. 25-36.
- DHUME Fabrice (2010), « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations société*, n° 131, p. 171-184.

EBERSOLD Serge (2017), « L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité », *Éducation et sociétés*, n° 40(2), p. 89-103.

FAILLET Vincent (2019), *Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie*, Paris, Canopé, collection Agir.

FELOUZIS Georges (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, n° 44(3), p. 413-447.

FEUILLADIEU Sylviane, GOMBERT Anne & BENOIT Hervé (2021), « Forme scolaire et accessibilisation pédagogique et didactique », dans Serge Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, Londres, ISTE Éd., p. 103-122.

FOURCADE René (1972), *Pour une pédagogie dynamique*, Paris, ESF.

GOFFMAN Erving (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine (2014), *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, Thèse en sciences du langage, Université de Nantes.

LABINAL Guilhem & MENDIBIL Didier (2021), « Structures et proxémie dans la classe », *Géoconfluences*, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe>

LE GUERN Anne-Laure & THÉMINES Jean-François (2017), « Monde en partage ou espace de domination », dans Yves Bonny, Nicolas Bautès & Vincent Gouëset (dir.), *L'espace en partage. Approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

MENDONÇA DIAS Catherine (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nice.

RIGONI Isabelle (2020), « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », dans Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui & Fatima Chnane-Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langue des enfants migrants à l'école*, Paris, Lambert-Lucas, coll. Didactique des langues maternelles et étrangères, p. 91-106.

RIGONI Isabelle (2019), « Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique », *Émulations. Revue de sciences sociales*, Dossier : Enfances à l'école, n° 29, mars, p. 105-121.

TERSIGNI Simona & DEBRAY Éva (2019), « Accueillir l'inattendu au sein d'un lieu refuge : la Cour de Babel. Entretien avec Julie Bertuccelli », *Migrations Société*, Dossier La scolarisation des élèves migrants en France, n° 176, p. 145-159.

TREMBLAY Philippe & TOULLEC-THÉRY Marie (2020), *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*, Suresnes, INSHEA, collection « Pratiques ».

TSOUKALA Kyriaki (1990), *Perception de l'espace scolaire et pratique pédagogique : étude comparative entre pédagogie formelle et pédagogie Freinet dans les types architecturaux fermé et ouvert*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2.

VIGNER Gérard (2009), *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation.

VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2014), *Enseigner en classes hétérogènes*, Paris, Issy-les-Moulineaux, ESF.