



HAL
open science

La classe UPE2A

Cécile Coudsi

► **To cite this version:**

| Cécile Coudsi. La classe UPE2A. Saint-Denis au fur et à mesure, 2022, 72, pp.148-152. hal-03818355

HAL Id: hal-03818355

<https://univ-paris8.hal.science/hal-03818355>

Submitted on 19 Nov 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.

École Doctorale Sciences Sociales ED 401

UNIVERSITÉ
PARIS 8
VINCENNES-SAINT-DENIS

GEMDEV - EXPERICE
Institut **CONVERGENCES**
MIGRATIONS

Saint ★
Denis

Saint-Denis au fur et à mesure

N° 72
juin 2022

**Saint-Denis territoire de migrations (1 & 2)
Chercheur.e.s, actrices et acteurs
locaux.ales en dialogues**

**Actes des journées d'études
du 5 juin 2019 & 26 février 2020**

La revue du secteur des études locales
Fondateur : Jean-Claude Vidal

Le secteur des études locales

Le secteur des études locales anime et édite « Saint-Denis, au fur et à mesure... », revue communale d'études.

Le secteur des études locales a pour mission principale de participer – à partir des méthodologies des sciences sociales - à l'élaboration d'une meilleure connaissance de la société locale et de l'activité municipale afin de favoriser des réflexions prospectives, des réflexions sur les politiques municipales et de conforter le rapport au réel de l'instance municipale.

La démarche du secteur des études locales se mène en resserrant les liens entre chercheurs et acteurs sociaux dans le respect des spécificités de chacun, de leurs rôles et compétences propres, ce qui implique autonomie, écoute réciproque et dialogue permanent.

Le secteur des études locales réalise (ou participe à la mise en place) des études de cadrages socio-démographiques et des recherches sur la société locale dans les domaines des sciences sociales. Il suit également des études plus finalisées mises en place par les Directions qui le sollicitent. Il intervient en conseil auprès des Directions pour la mise en place d'études et l'exploitation de données. Il mène, dans son domaine, une mission de coordination, de synthèse et de socialisation des connaissances.

Depuis 1991, « Saint-Denis, au fur et à mesure » se donne pour objectif de constituer un temps fort de socialisation d'informations, de données, d'études, de sources d'information,... Il s'agit avant tout d'un instrument de travail qui vise à favoriser des élaborations collectives contribuant par leurs apports à éclairer, au fur et à mesure, le mouvement de la société locale dans tous ses aspects. « Saint-Denis, au fur et à mesure » publie des textes de socialisation de savoirs, d'études et de recherches élaborés par des acteurs sociaux, par des chercheurs et étudiants et autres partenaires de la Ville.

SAINT-DENIS

Au fur et à mesure

Coordination du numéro :

Jean-Barthélemi Debost,

historien, responsable de la mission sciences société
de l'Institut Convergences Migrations

Delphine Leroy,

anthropologue, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation,
Université paris 8 Vincennes-Saint-Denis, laboratoire Experice,
Affiliée à l'Institut Convergences Migrations

Alphonse Yapi-Diahou,

professeur émérite, université de Paris 8/UMR LADYSS,
ancien directeur de l'école doctorale sciences sociales ED 401

Christine Bellavoine,

sociologue, responsable du secteur des études locales,
Mairie de Saint-Denis

Coordination :

secteur des études locales

Mairie de Saint-Denis - BP 269 - 93205 SAINT-DENIS CEDEX 1

tél. 01 49 33 69 01 - fax. 01 49 33 66 33

christine.bellavoine@ville-saint-denis.fr

ISSN 2823-006X

7.5 « La classe UPE2A »

Cécile COUDSI CARCEDO, enseignante

Je suis enseignante de lettres modernes et de « Français Langue Seconde » (un *dérivé* du FLE - « Français Langue Étrangère », c'est-à-dire l'enseignement du français comme une langue qui n'est pas celle avec laquelle on a grandi) en UPE2A (« Unité Pédagogique pour Élèves Allophones⁷⁰ Arrivants »).

Avant d'entrer plus dans le détail, je voudrais vous présenter mon parcours en quelques mots. J'ai suivi une licence de lettres modernes - spécialité FLE et j'ai eu mon CAPES en 2011. Comme il n'existe pas de CAPES de FLE, j'ai passé celui de lettres modernes. J'ai commencé à enseigner un an plus tard en tant que professeure de français au collège (à Bondy, Montreuil puis Aulnay-sous-Bois).

Durant mes études, j'ai eu plusieurs expériences en animation (centre de loisirs dans l'est parisien, et atelier théâtre en séjour) ainsi qu'en collège, en tant qu'assistante d'éducation et assistante pédagogique.

Depuis trois ans, j'enseigne en UPE2A dans un collège d'Aubervilliers.

L'UPE2A est un dispositif qui accueille jusqu'à vingt élèves qui ont déjà été scolarisé·e·s dans leur pays d'origine, qui savent lire/écrire dans leur première langue de scolarisation et qui sont scolarisé·e·s pour la première fois en France. Je précise que l'effectif de vingt élèves est un « avantage » du 93 ; l'effectif de la classe dans les autres académies n'est pas limité. Dans l'académie de Versailles par exemple, il peut y avoir jusqu'à quarante élèves inscrit·e·s dans le même dispositif UPE2A.

Les élèves d'UPE2A parlent des langues différentes et on observe, dans les classes, une hétérogénéité conséquente face à la connaissance du français. Par exemple cette année, les langues premières de mes élèves sont : le roumain, l'*arabe* - algérien/égyptien/tunisien, le kabyle, le portugais du Brésil, l'ourdou (élèves également familiers de l'anglais), le koyaga (une langue mandingue proche du bambara), le slovaque, le chinois (*a priori* du mandarin), le soninké ; soit neuf langues si je ne compte pas les différents arabes dialectaux. La moitié des élèves est francophone, l'autre moitié n'a jamais parlé cette langue.

L'année scolaire en UPE2A est consacrée à la fois à l'apprentissage du français et au « rattrapage » des programmes, dans l'optique d'une intégration en classe « ordinaire » dès la rentrée suivante. On arrive à garder quelques élèves dans le dispositif une année supplémentaire, mais cela reste à la marge, ce qui est loin d'être satisfaisant quant à l'accompagnement offert à ces élèves nouvellement scolarisé·e·s en France.

70. Allophone : personne dont la langue première est autre que la langue officielle du pays dans lequel elle réside.

Les contraintes en UPE2A

L'UPE2A est une « Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants ». Sigle barbare⁷¹, inintelligible pour les élèves scolarisé·e·s dans ces unités comme pour leurs familles. En employant des sigles incompréhensibles, l'administration française déshumanise le groupe classe et rend inhospitalière la classe; dans un premier temps tout au moins.

Jusqu'en 2012, on ne parlait pas d'UPE2A mais de CLA (« Classe d'Accueil »). Le dispositif UPE2A n'est véritablement en place dans le 93 que depuis deux ans, car les enseignant·e·s de classe d'accueil ont mené un long combat pour ne pas adopter son fonctionnement. Au-delà des sigles, le dispositif comprend en effet des dimensions moins avantageuses pour les élèves.

Les CLA étaient dotées de vingt-six heures de cours (horaire hebdomadaire légal pour tout·e·s collégien·ne·s), tandis que les UPE2A ne bénéficient que de vingt-et-une heures. Les cinq heures restantes sont dédiées à l'inclusion, c'est-à-dire que pendant cinq heures les élèves d'UPE2A sont dans une classe « ordinaire » pour s'habituer aux enseignements français, expérimenter les classes françaises... L'inclusion n'est plus réfléchi et adaptée au rythme des élèves, c'est une contrainte imposée par les directives ministérielles. De plus, cette inclusion se pratique de fait seulement lorsque cela est possible (quand les effectifs des autres classes ne sont pas trop élevés, que les emplois du temps le permettent...), et les élèves se retrouvent trop souvent avec un volume horaire hebdomadaire moindre que le volume *officiel*.

Sur les 21 h, les heures dédiées au français sont de douze heures minimum. Chaque collège organise les 9h qui restent selon les possibilités et les envies. Si le volume horaire de douze heures est relativement important⁷², il reste insuffisant pour amener les élèves à être totalement à l'aise avec le lexique scolaire, et les collègues qui suivent les élèves dans d'autres disciplines peinent également à apporter suffisamment de bagages pour que l'année suivante les élèves soient capables de suivre les cours en classe ordinaire.

Par ailleurs, plus les élèves sont âgé·e·s, plus le rattrapage est complexe. Il est rare que le programme suivi dans leur pays d'origine soit le même qu'en France (en particulier en français, histoire-géographie et SVT), or ils et elles ont tout de même un an pour réussir à maîtriser à la fois la langue et les programmes des années précédentes...

Par ailleurs, la différence entre « classe » et « unité pédagogique » n'est pas négligeable : l'administration considère que les élèves n'appartiennent pas vraiment à ce *groupe classe*, qu'ils et elles ne sont que de passage. Mais en étant cinq heures dans une autre classe, ils n'appartiennent pas non plus à cet autre groupe, et j'observe, sur le terrain, que l'UPE2A constitue pour eux la classe

71. Étymologie : latin « barbarus » = tous les peuples autres que Grecs et Romains (donc « étranger ») mais avec connotation « rude, grossier, inculte » > M-Â et Renaissance : étrangers à la civilisation chrétienne d'Europe occidentale, tjs rude et inculte, non civilisé > jusqu'à « cruel » et « contraires aux règles de la langue » (avec dérivé tel que « barbarie », « barbarement »...).

72. Pour les élèves en classe ordinaire, il y a 4 h ou 4 h 30 de français par semaine ; 3 h ou 4 h en LV1 ; 2 h 30 en LV2.

référente. Même si, comme je le disais plus haut, le sigle de la classe est abstrait, les relations privilégiées qui se construisent font de cette classe un cocon de stabilité dans lequel les élèves se sentent en sécurité.

L'« inclusion » représente en outre une contrainte pour les élèves qui doivent faire face à des attentes en matière de performance très élevées : en à peine un an et en suivant quelques heures de certaines disciplines, illes doivent suffisamment maîtriser le français pour être capable de suivre des cours et illes doivent « rattraper » le programme dans toutes les disciplines pour rejoindre un niveau proche de celui attendu pour leur classe d'âge⁷³ afin de poursuivre leur scolarité. Très souvent, les élèves se retrouvent en difficulté, bien en deçà du niveau qu'illes avaient dans leur pays d'origine. Cela pose également question sur l'orientation des élèves sortant du dispositif (la plupart sont orienté-e-s vers des CAP ou des bacs professionnels alors qu'illes aspiraient à des métiers nécessitant de longues études.)

L'hétérogénéité face au français qu'on retrouve en UPE2A entraîne également une contrainte pour les enseignant-e-s qui doivent mettre en place une différenciation pédagogique. Bien que j'aie déjà recours à cette pratique – comme un certain nombre de collègues – en classe ordinaire, je n'arrive pas à offrir un contenu tout à fait adapté à tous les niveaux très différents des élèves en UPE2A : comme en classe ordinaire, j'organise le travail autour de trois groupes alors qu'il faudrait régulièrement que je propose cinq à six modalités de travail différentes⁷⁴. Et je suis seule en classe avec les vingt élèves...

Les élèves d'UPE2A et le français

Si l'on s'intéresse plus particulièrement à la relation des élèves à la langue française, on remarque plusieurs aspects.

Pour les élèves nouvellement scolarisé-e-s en France, le français est doublement imposé (exception faite de ceux qui suivaient déjà les apprentissages en français). C'est la langue nécessaire pour suivre leur scolarité, et ce sont leurs responsables légaux qui ont entraîné ce choix. Les élèves ne sont pas actrices/acteurs du parcours migratoires des adultes de leur famille, illes le subissent. Cela entraîne régulièrement des blocages dans l'apprentissage de la langue. Les élèves ne se projettent pas affectivement dans le pays et refusent d'apprendre la langue car illes n'ont aucun attrait pour elle.

À cela s'ajoute que le français que les élèves doivent apprendre est avant tout un français spécialisé. La maîtrise attendue du lexique scolaire (consignes, vocabulaire spécifique à telle ou telle discipline...) représente une difficulté. En effet, ce lexique n'est pas ou peu maîtrisé, ce qui met les élèves dans des situations d'échec face à la compréhension des consignes, donc pour faire les exercices.

73. Un écart de deux ans avec l'âge officiel est autorisé.

74. Exemple : compréhension écrite → 1. apprentissage de la lecture en français (déchiffrer les syllabes puis les mots) → reprise des cours comme en CP ; 2. texte de 3-5 lignes avec du vocabulaire de base (en deçà niveau A1) et travail sur la prononciation+ questions de repérage ; 3. texte court, vocabulaire de base + questions de compréhension (choix multiples) ; 4. texte plus complexe mais avec questions qui guident ; 5. texte de niveau collègue avec questions de compréhension et guidage comme en classe ordinaire.

Malgré tout, le français est nécessaire pour elleux. Nécessaire pour aider leurs parents lorsqu'illes sont non-francophones ou analphabètes dans les démarches administratives, en particulier pour l'obtention des papiers voire la naturalisation⁷⁵, mais surtout nécessaire pour les relations sociales avec les camarades au collège. On remarque des différences entre les élèves francophones et les non-francophones dans la cour de récréation ou dans les classes d'inclusion : les élèves francophones se font plus rapidement des copains/copines et sont mieux accepté·e·s. Et au sein de la classe, le français est parfois la seule langue commune qu'illes se créent, et grâce à laquelle illes vont s'apprendre les rudiments de leurs propres langues.

Concernant l'enseignement en UPE2A, il faut savoir qu'il n'existe pas de programme. Si cela est perturbant lorsqu'on débute, cela permet rapidement une grande liberté dans l'organisation des séances. Il y a peu de supports, même à l'ère d'internet. On peut trouver des documents en ligne, il existe quelques manuels – qui sont insuffisants pour combler les douze heures devant élèves - mais c'est surtout l'échange de pratiques qui prévaut. Nous sommes amené·e·s à inventer une multitude de supports, nous pouvons jouer sur les modalités d'enseignement (mimes, chant, dessins et plus largement arts plastiques...). Par ailleurs, être douze heures avec les mêmes élèves entraîne une relation particulière ; on est comme des « demi-instit' ». Cette liberté de choix permet d'user d'imagination pour tenter de rendre ludique l'apprentissage de la langue, malgré toutes ses bizarreries (non-concordance de la graphie et du son produit → douze manières de faire le son [s]⁷⁶[par exemple ; orthographe folle et exceptions infinies).

En classe, nous sommes amené·e·s à comparer régulièrement nos langues (cela permet de mettre en avant un élément syntaxique tel que la négation par exemple) et nos cultures. Lorsqu'il y a des moqueries sur les habitudes d'un·e élève, nous prenons le temps de discuter sur la relativité de la norme et en faisant un tour de la classe, on se rend souvent compte qu'il n'y a pas une manière de faire.

La pédagogie de projet permet de mettre en avant cette richesse de la diversité culturelle et linguistique. Avec la création d'un kamishibai, d'un livre de recette et la mise en pratique derrière les fourneaux (nous avons la chance d'avoir une SEGPA et un atelier cuisine dans notre collège), d'un recueil de contes du monde (ce qui permet d'inclure les adultes de la famille), d'un spectacle... Il arrive qu'on passe d'abord par leur langue maternelle s'il y a besoin de débloquer l'écriture, avant de réfléchir à comment traduire en français (et à se méfier des traducteurs en ligne). L'intégration de quelques mots, expressions ou phrases dans les langues maternelles met ces dernières sur un même pied que le français : en classe, les élèves savent que leurs langues ont toute leur place. Et qu'illes peuvent jouer avec le français pour se l'approprier.

Vis-à-vis des autres élèves du collège, la mise en valeur de leur langue et le désamorçage des moqueries, concernant les accents ou la maîtrise hésitante du français, sont plus difficiles. Nous avons essayé quelques projets mettant

75. Il est attendu un niveau A2 : pour un titre de résident et un niveau B1 pour la naturalisation.

76. Spectacle Arnaud Hoedt et Jérôme Piron, La faute d'orthographe, <https://www.youtube.com/watch?v=5Y07Vg1ByA8>.

en avant la coopération (escape *game* qui nécessite différentes compétences, dont des compétences linguistiques en langues étrangères) ou pour valoriser les langues (création d’affiche pour le tri sélectif en plusieurs langues – jamais aboutie finalement pour des raisons matérielles, mais nous y repensons pour cette année) et les cultures (cette année nous avons mené un projet CAC⁷⁷ avec une artiste comédienne autour de la musique. Cela a donné naissance à un spectacle riche et émouvant, que sont venus voir beaucoup de membres du personnel du collège, quelques ancien-ne-s élèves d’UPE2A et les familles. Et les élèves, qui avaient l’impression pendant les répétitions qu’illes avaient monté un petit spectacle de pas grand-chose – il ne durait « que » quinze minutes, se sont rendus compte aux applaudissements enthousiastes et aux yeux brillants des spectatrices et spectateurs que c’était sans aucun doute un beau spectacle. Nous pensons d’ailleurs le présenter lors du spectacle de fin d’année devant les autres élèves).

77. Les parcours (CAC) « La Culture et l’Art au Collège » sont des dispositifs départementaux d’éducation artistique soutenus par le Département de Seine-Saint-Denis. Note de l’éditrice.