

# THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université  
le 14 décembre 2022 par

## Elodie Castaingts

L'accueil des élèves allophones en France ;

le défi de l'interdidacticité pour l'apprentissage progressif et  
raisonné des langages disciplinaires et de la langue seconde

### Discipline

Sciences de l'éducation

### École doctorale

ED 356 – COGNITION, LANGAGE,  
ÉDUCATION)

### Laboratoire/Partenaires de recherche

Laboratoire ADEF



### Composition du jury

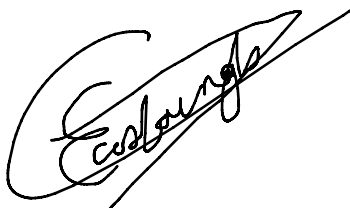
|   |                    |
|---|--------------------|
| Nathalie AUGER  | Rapporteure        |
| Professeure des universités, Montpellier 3            |                    |
| Jean-Charles CHABANNE                                 | Rapporteur         |
| Professeur des universités, ENS Lyon                  |                    |
| Jean-Louis CHISS                                      | Examineur          |
| Professeur émérite, Sorbonne Nouvelle                 |                    |
| Catherine MENDONÇA-DIAS                               | Examinatrice       |
| Maitresse de conférences, Sorbonne Nouvelle           |                    |
| Karine MILLON-FAURE                                   | Examinatrice       |
| Maitresse de conférences, Aix-Marseille Université    |                    |
| Fatima CHNANE-DAVIN                                   | Présidente du Jury |
| Professeure des universités, Aix-Marseille Université |                    |
| Jean-Pierre CUQ                                       | Directeur de thèse |
| Professeur émérite, Aix-Marseille Université          |                    |



# Affidavit

Je soussignée, Elodie Castaingts, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Jean-Pierre Cuq, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat. Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Bordeaux, le 7 octobre 2022

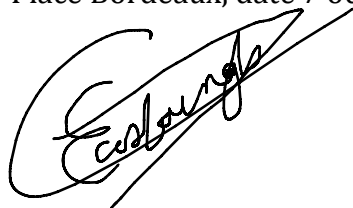


Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

# Affidavit

I, undersigned, Elodie Castaingts, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Jean-Pierre Cuq, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism. This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Bordeaux, date 7 octobre 2022



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



# Liste de publications et participation aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Article</b><br/>         « UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, regards croisés sur l'accueil des migrants à l'école<br/>         Etude de cas dans un collège de la Marne</p> | <p>revue <i>Hommes et migrations</i><br/>         statut : publié</p> |
|---|---|

2) Participation aux conférences<sup>1</sup> et écoles d'été au cours de la période de thèse :

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Intervention</b> lors du colloque de l'AIRDF<br/>         « Regards de la didactique du français langue seconde sur la discipline 'Français' »</p>  | <p>Lyon, 28 août 2019</p>  |
| <p><b>Intervention</b> au sein du CrAC (creuset d'Analyse des Recherches Collaboratives, IFé, Lyon) : analyse interne et proposition du corpus</p>  | <p>IFé, Centre Alain Savary, Lyon<br/>         Passeurs, médiateurs, courtiers, brokers<br/>         20/02/2020</p>                                    |
| <p><b>Intervention</b> lors de la journée d'études du CAREF<br/>         « UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, regards croisés sur l'accueil des migrants à l'école de la République »</p>                        | <p>ÉCOLE, MIGRATIONS ET SOCIALISATIONS<br/>         Journée d'études du CAREF (Université de Picardie, Amiens, à distance)<br/>         26/03/2021</p> |
| <p><b>Intervention</b> au sein du CrAC (creuset d'Analyse des Recherches Collaboratives, IFé, Lyon) : analyse externe du corpus proposé par <b>Elsa Paukovics</b>, doctorante au TECFA - Université de Genève</p> | <p>IFé, Centre Alain Savary, Lyon, à distance<br/>         27/05/2021</p>  |

<sup>1</sup> Le terme « conférence » est générique. Il désigne à la fois « conférence », « congrès », « workshop », « colloques », « rencontres nationales et/ou internationales » ... etc.  
 Indiquer si vous avez fait une présentation orale ou sous forme de poster.

## Résumé

La didactique du FLS en France a donné lieu à d'importants travaux de recherche qui ont permis une meilleure compréhension des besoins des élèves allophones et des modifications profondes dans le fonctionnement des dispositifs d'accueil destinés aux élèves allophones. Cependant, le constat établi en 2005 que « les informations sur ce nouveau domaine d'enseignement ne parviennent pas aux enseignants » (Chnane-Davin) perdure. De plus, « l'élaboration d'un cadre se heurte [...] à la complexité de la définition des discours scolaires dans les différentes disciplines, aux questions culturelles ainsi qu'à l'implicite présent dans les curriculums. » (Faupin, 2015).

Nous avons donc voulu savoir si le « dispositif FLS » cette construction partielle, oscillant sans cesse entre conscience disciplinaire et vision curriculaire pluridisciplinaire, pouvait supporter une tentative de modélisation et si le modèle issu de cette tentative pouvait être qualifié de modèle disciplinaire.

Pour ce faire, après un état des lieux actualisé sur la question, nous nous sommes fondée sur les principes de la théorie anthropologique du didactique et de la didactique comparée pour analyser cette situation du point de vue didactique et procéder à une modélisation. Afin de mieux cerner les conditions et les contraintes de fonctionnement du système considéré, nous avons interrogé 780 enseignants du second degré et 61 personnels d'encadrement issus de l'académie de Reims et nous avons observé les effets d'une approche collaborative du sujet dans une UPE2A de la Marne.

Les résultats tendent à montrer qu'au-delà de la complexité multi factorielle de l'enseignement-apprentissage du FLS en France, le problème de l'accès aux ressources institutionnelles et, par-là, aux avancées de la recherche, pourrait être l'une des causes de la stagnation des pratiques observées.

# Abstract

FSL didactics in France has given rise to significant research work which has led to a better understanding of the needs of allophone pupils and profound changes in the functioning of reception systems for allophone pupils. However, the observation established in 2005 that “information on this new area of teaching does not reach teachers” (Chnane-Davin) persists. In addition, “the development of a framework comes up against [...] the complexity of the definition of school discourse in the different disciplines, cultural questions as well as the implicit present in the curricula. (Faupin, 2015).

We therefore wanted to know if the “FLS device”, this partial construction, constantly oscillating between disciplinary awareness and multidisciplinary curricular vision, could support an attempt at modeling and if the model resulting from this attempt could be qualified as a disciplinary model.

To do this, after an updated inventory on the question, we based ourselves on the principles of the anthropological theory of didactics and comparative didactics to analyze this situation from the didactic point of view and proceed to a modelling. In order to better identify the operating conditions and constraints of the system under consideration, we interviewed 780 secondary school teachers and 61 supervisory staff from the Reims academy and we observed the effects of a collaborative approach to the subject in a UPE2A from the Marne.

The results tend to show that beyond the multifactorial complexity of FSL teaching-learning in France, the problem of access to institutional resources and, therefore, to advances in research, could be the one of the causes of the stagnation of observed practices.

# Remerciements

Je souhaite vivement remercier ici, mon directeur de thèse, Jean-Pierre Cuq, pour ses encouragements et ses conseils éclairés et les membres de l'équipe de recherche DECAP<sup>2</sup> du laboratoire ADEF pour leur soutien et les nombreuses remarques constructives qui m'ont aidée à affiner et à structurer mon projet.

Tous mes remerciements également à Caroline Eudier, IA-IPR de Lettres et responsable académique du CASNAV de Reims pour sa disponibilité et pour m'avoir permis d'accéder aux données brutes obtenues dans le cadre du pilotage académique de la question des EANA ainsi que les formateurs académiques Franck Mercier, Céline Richard et Delphine Neples qui m'ont éclairée sur de nombreux points en dépit d'un quotidien particulièrement chargé. Je remercie également tous les collègues qui ont accepté de répondre à mon questionnaire et m'ont accueillie dans leurs classes, sans eux, ce travail n'aurait pas été possible.

Je remercie également Jacques-Emmanuel Daugé, proviseur de la cité scolaire Colbert à Reims, pour m'avoir permis d'entreprendre cette recherche au sein de son établissement ainsi que Emmanuelle Chausson, actuellement principale du collège Colbert, pour son soutien et sa compréhension lors de mes multiples allers-retours Reims-Marseille.

Enfin, merci à l'équipe pédagogique du collège Colbert pour m'avoir apporté son soutien et pour s'être prêtée de bonne grâce aux observations préliminaires réalisées en 2018-2019 et à l'expérimentation qui leur a fait suite.

---

<sup>2</sup> Recherche en Didactique et Evaluation dans une approche Comparative et Anthropologique de la Professionnalisation en éducation et en formation (DECAP)

# Liste des abréviations

- AIRDF** : Association internationale pour la recherche en didactique du français
- BO** : Bulletin Officiel
- Canopé** : Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques), *anciennement Centre national de documentation pédagogique (CNDP)*
- CARAP** : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures
- CASNAV** : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. *Anciennement **CEFISEM** Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants*
- CECA** : projet Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage
- CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- CIEP** : Centre International d'Études pédagogiques
- CLA** : classe d'accueil
- CLA** : classe d'adaptation
- CLIN** : classe d'intégration
- CLO** : classe ordinaire
- CNED** : Centre National d'Enseignement à Distance
- DELF** : Diplôme d'Études en Langue Française
- DEPP** : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- DFLE** : Didactique du Français Langue Étrangère
- DFLM** : Didactique du Français Langue Maternelle (Appellation AIRDF « Français Langue Première » DFL1)
- DEGESCO** : Direction Générale de L'Enseignement Scolaire
- DNL** : Disciplines Non Linguistiques
- E(n)** : élève
- EANA** : Élève Allophone Nouvellement Arrivé, *anciennement ENAF élève nouvellement arrivé en France*
- EANA NSA** : Élève Allophone Nouvellement Arrivé, Non (ou peu) Scolarisé Antérieurement
- EBEP** : Élèves à besoins éducatifs particuliers
- EMILE** : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (CLIL en anglais)
- EPLE** : Établissement Public Locaux d'Enseignement
- ESPE** : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
- FLE** : Français Langue Étrangère
- FLM** : Français Langue Maternelle
- FLS** : Français Langue Seconde (ou \*Français comme Langue Seconde)
- FLSco** : Français Langue de Scolarisation
- FOS** : Français sur Objectif Spécifique
- GPAL** : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (cf. Zougs, 2017)

**HCI** : Haut Conseil à l'Intégration  
**IEN** : Inspecteur de l'Éducation Nationale  
**IFE** : Institut Français de l'Éducation  
**IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
**IG** : Inspection Générale de l'Éducation Nationale  
**JO** : Journal Officiel  
**L1** : Langue première  
**L2** : Langue seconde  
**LC** : Langue Cible  
**LE** : Langue Étrangère  
**LM** : Langue Maternelle  
**LN** : locuteur natif  
**LNN** : locuteur non natif  
**LR** : Langue Relais  
**LS** : Langue Seconde  
**LSco** : Langue de Scolarisation  
**LV(E)** : Langue Vivante (Étrangère)  
**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale  
**ONISEP** : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions  
**P(n)** : Professeur  
**PAF** : Plan Académique de Formation  
**PEL** : Portfolio Européen des Langues  
**REP** : Réseau d'Éducation Prioritaire  
**REP+** : Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcés (Identifiés sur critères sociaux ; 75,1 % des élèves de collège ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 39,3 % dans les établissements hors éducation prioritaire (DEPP, 2018)  
**SC** : Service Civique  
**Scéren** : Services, Culture, Édition, Ressources pour l'Éducation Nationale  
**UMR ADEF** : Unité Mixte de Recherche Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation  
**UPE2A** : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants  
**UPE2A NSA** : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants spécialisée dans l'accueil des EANA NSA (Non Scolarisés Antérieurement, non lecteurs, non scripteurs)  
**VEI** : Ville-École-Intégration

# Table des illustrations

|  |     |
|--|-----|
| Figure 1 Positionnement des populations vis à vis de la politique migratoire adoptée dans leur pays (migration data portal, 2020).....                       | 42  |
| Figure 2 La "crise des migrants" : principaux flux migratoires en Europe (Boniface,2018:70).....   | 43  |
| Figure 3 Immigration annuelle vers les pays européens (Eurydice,2019:52) .....   | 43  |
| Figure 4 Abandon du cursus d'éducation et de formation, nés à l'étranger et natifs (Eurostat,2018).....  | 48  |
| Figure 5 Accès à une formation de niveau secondaire supérieur ou post-secondaire, nés à l'étranger et natifs (Eurostat,2018).                                | 48  |
| Figure 6 Politiques relatives à la diversité linguistique et culturelle (Eurydice,2019 :164) .....   | 59  |
| Figure 7 Elèves arrivants Reims Nord, francophones et allophones (Castaingts, 2020).....   | 65  |
| Figure 8 Modèle de la classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (Jamouille, 2009) .....                                     | 71  |
| Figure 9 Tableau synthétique des profils EANA : scolarité antérieure et maîtrise de la langue française (document d'accompagnement du CASNAV de Lille) ..... | 81  |
| Figure 10 Langues parlées en famille par les arrivants, Reims Nord (Castaingts, 2020).....   | 84  |
| Figure 11 Langues de scolarisation antérieures des arrivants, Reims Nord (Castaingts, 2020).....   | 84  |
| Figure 12 Autres langues déclarées "connues" par les arrivants, Reims Nord (Castaingts, 2020).....   | 85  |
| Figure 13 Répartition des EANA sur le territoire français (DEPP, 2018).....  | 89  |
| Figure 14 Dispositifs de scolarisation des EANA sur l'académie de Reims (CASNAV, 2016).....  | 92  |
| Figure 15 Dispositifs de scolarisation des EANA sur l'académie de Reims (CASNAV, 2019) .....   | 93  |
| Figure 16 Heures de formation dispensées par le CASNAV de Reims en 2017-2018 (Rapport d'activité 2018).....  | 95  |
| Figure 17 Répartition des moyens horaires du CASNAV en 2017-2018 (CASNAV Reims Rapport d'activité 2018).....   | 96  |
| Figure 18 Répartition géographique des moyens horaires du CASNAV sur l'académie (CASNAV Reims Rapport d'activité, 2018).....                                 | 96  |
| Figure 19 Evolution des effectifs EANA dans le 1er degré de 2014 à 2018 (CASNAV, Castaingts, 2018).....  | 97  |
| Figure 20 Evolution des effectifs EANA dans le 2nd degré de 2014 à 2018 (CASNAV, Castaingts, 2018).....  | 97  |
| Figure 21 Affectation des élèves de l'UPE2A Colbert (Castaingts, 2020) ...   | 100 |
| Figure 22 Délai observé entre le test de positionnement et l'affectation des élèves accueillis de 2018 à 2020 (Castaingts, 2020) .....                       | 101 |
| Figure 23 Composition des classes d'accueil de la Marne (CASNAV Rapport d'activité, 2018).....   | 104 |
| Figure 24 Le parcours transpositif de Chevillard (1981) annoté (noosphère, pratiques enseignantes).....  | 116 |
| Figure 25 Contraintes institutionnelles ; complexité temporelle liée à l'inclusion - t=octobre 2020 .....  | 133 |
| Figure 26 : répartition du groupe-classe en fonction du temps institutionnel - semaine du 15 au 19 novembre 2021.....  | 134 |
| Figure 27 Hétérogénéité du groupe au sein d'une séance - lundi 15/11/2021 8h-9h .  | 134 |
| Figure 28 Morcellement du temps institutionnel sur une unité d'enseignement - modèle théorique).....   | 135 |
| Figure 29 Perception de la difficulté des tâches par les EANA (Castaingts, 2019) .....   | 143 |
| Figure 30 Langues parlées en famille UPE2A Colbert (Castaingts, 2019).....   | 145 |
| Figure 31 D'après Cherqui, Peutot, 2015 : 110 - modifications et commentaires en italique .....  | 148 |

|  |     |   |     |
|--|-----|---|-----|
| Figure 32 Parcours d'enseignement destiné aux EANA.....  | 149 | Figure 53 Connaissance de l'acronyme EANA (Castaingts, 2019).....                             | 187 |
| Figure 33 Plateforme moodle - entraînement au DELF parcours B1 - 2021 .....                            | 152 | Figure 54 Connaissance de l'acronyme CASNAV (Castaingts, 2019).....                           | 187 |
| Figure 34 Profils des 679 enseignants ayant répondu au questionnaire.....                              | 163 | Figure 55 Echelle Q8 (Castaingts, 2019) .....   | 188 |
| Figure 35 Question 11 - Maîtrise de la langue (Castaingts, 2019).....                                  | 169 | Figure 56 Connaissance du CECRL (Castaingts, 2019) .....                                      | 189 |
| Figure 36 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants du second degré (Castaingts, 2019).....     | 170 | Figure 57 Enseignants déclarant utiliser le CECRL (Castaingts, 2019) .....                    | 189 |
| Figure 37 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants de langues vivantes (Castaingts, 2019)..... | 170 | Figure 58 Connaissance du CECRL enseignants de lettres (Castaingts,2019)                      | 190 |
| Figure 38 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants de DNL (Castaingts, 2019).....              | 171 | Figure 59 Référentiel pour les ENAF ...   | 191 |
| Figure 39 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants de lettres (Castaingts, 2019).....          | 172 | Figure 60 Q24 affirmations concernant les concepts et les sigles (Castaingts, 2019) .....     | 192 |
| Figure 40 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants spécialistes (Castaingts, 2019).....        | 173 | Figure 61 Q 24 positionnement des enseignants (Castaingts, 2019) .....                        | 192 |
| Figure 41 Q.12 reprises sur l'oral - toutes disciplines (Castaingts, 2019) .....                       | 174 | Figure 62 Connaissance du FLS et du FLSc (Castaingts, 2019) .....                             | 194 |
| Figure 42 Q.12 positionnement en 6l - toutes disciplines (Castaingts, 2019) .....                      | 174 | Figure 63 Pratiques de différenciation pédagogique 1 (Castaingts, 2019).....                  | 194 |
| Figure 43 Q.12 répartition disciplinaire des remarques sur l'expression orale .....                    | 175 | Figure 64 Pratiques de différenciation 2 (Castaingts, 2019) .....                             | 195 |
| Figure 44 Q17 - l'écrit en classe ordinaire (Castaingts, 2019).....                                    | 177 | Figure 65 Connaissance du DELF scolaire (Castaingts, 2019).....                               | 196 |
| Figure 45 Q18 - difficultés à l'écrit en classe ordinaire (Castaingts, 2019).....                      | 178 | Figure 66 Echantillon personnel d'encadrement (Castaingts, 2022).....                         | 197 |
| Figure 46 Q.19 Compréhension des consignes écrites.....  | 178 | Figure 67 Formation initiale des personnels d'encadrement (Castaingts, 2022) .....            | 197 |
| Figure 47 Pourcentage d'enseignants étant ou ayant été concernés par un public allophone .....         | 181 | Figure 68 Personnels d'encadrement maîtrise de la langue (Castaingts, 2022)                   | 199 |
| Figure 48 - connaissance du sigle EANA (Castaingts, 2019).....   | 181 | Figure 69 Personnels d'encadrement, DELF scolaire (Castaingts, 2022).....                     | 199 |
| Figure 49 - dispositif d'aide et d'adaptation en fonction des disciplines .....                        | 182 | Figure 70 Connaissance du CECRL, encadrement (Castaingts, 2022).....                          | 200 |
| Figure 50 - dispositif d'aide et d'adaptation en fonction des disciplines .....                        | 183 | Figure 71 Personnels d'encadrement techniques de FLS/FLSc (Castaingts, 2019) .....            | 201 |
| Figure 51 - dispositif d'aide et d'adaptation en fonction des disciplines .....                        | 183 | Figure 72 La maîtrise du FLSc ne concerne que les EANA - cadres (Castaingts, 2022) .....      | 202 |
| Figure 52 recherche de ressources (Castaingts, 2019).....  | 185 | Figure 73 : Français des disciplines et discipline Français - cadres (Castaingts, 2022) ..... | 202 |
|  |     | Figure 74 : Durée de prise en charge - cadres (Castaingts, 2022).....                         | 203 |



|  |     |   |     |
|--|-----|---|-----|
| Figure 75 : Charge du dossier dans les établissements - cadres (Castaingts, 2022) .....                                  | 204 | Figure 97 Disposition de la salle de FLS (Castaingts 22/10/2019) .....                    | 243 |
| Figure 76: Langues parlées en famille ..   | 204 | Figure 98 FLS/FLSco Maths (22/10/2019) .....  | 245 |
| Figure 77 : Connaissance de l'OEPRE - cadres (Castaingts, 2022) .....  | 205 | Figure 99 Nouvelle disposition de la salle de FLS (Castaingts 7/06/2021) .....            | 245 |
| Figure 78 Présence d'une UPE2A dans l'établissement - personnels de direction et IEN uniquement (Castaingts, 2022) ..... | 206 | Figure 100 Résultats DELF scolaire (CASNAV Reims - 2018-2022) .....                       | 248 |
| Figure 79 priorités pour l'accueil des EANA (Castaingts, 2022) .....   | 207 | Figure 101 Comparaison du lancement de deux séances - stagiaires (Castaingts, 2021) ..... | 255 |
| Figure 80 Mise en place de dispositifs spécifiques aux EANA (Castaingts, 2022) .....                                     | 208 | Figure 102 7/06/2021 13'48 Ens.stagiaires déplacements (Castaingts, 2021) .....           | 256 |
| Figure 81 typologie des dispositifs mis en place (Castaingts, 2022) .....  | 208 | Figure 103 Texte à trous - cycle de l'eau (Castaingts, 2021) .....                        | 256 |
| Figure 82 : La salle de FLS - cadres (Castaingts).....   | 209 |   |     |
| Figure 83 Evaluations différenciées - cadres (Castaingts, 2022) .....  | 210 |   |     |
| Figure 84 Personnels d'encadrement, ressources (Castaingts, 2022).....   | 211 |   |     |
| Figure 85 Relations avec le CASNAV (Castaingts, 2022).....   | 212 |   |     |
| Figure 86 Types de relations avec le CASNAV (Castaingts, 2022) .....   | 212 |   |     |
| Figure 87 difficultés des personnels d'encadrement (Castaingts, 2022) .....  | 213 |   |     |
| Figure 88 Causes perçues des difficultés, personnel d'encadrement (Castaingts, 2022).....                                | 213 |   |     |
| Figure 89 : Souhait de formation plus approfondie - cadres (Castaingts, 2022)  | 215 |   |     |
| Figure 90 : EPI Mathématiques - Langues et cultures de l'antiquité. UPE2A (Castaingts, 2022).....                        | 219 |   |     |
| Figure 91 Connaissance sigle EANA - Etablissement (Castaingts, 2021) .....   | 226 |   |     |
| Figure 92 Connaissance sigle CASNAV - Etablissement (Castaingts, 2021) .....   | 226 |   |     |
| Figure 93 Tours de parole (Castaingts, CrAC 20/02/2020).....   | 227 |   |     |
| Figure 94 Temps de parole, en secondes (Castaingts, CrAC 20/02/2020).....  | 228 |   |     |
| Figure 95 Interactions analyse 1, 9' - 27'37''/80' (Castaingts,CrAC 20/02/2020) .....                                    | 228 |   |     |
| Figure 96 Contraintes ac. Reims (Castaingts - 2018) .....  | 239 |   |     |

# Sommaire

|  |    |
|--|----|
| <i>Affidavit</i> .....   | 3  |
| <i>Affidavit</i> .....   | 4  |
| <i>Liste de publications et participation aux conférences</i> .....  | 5  |
| <i>Résumé</i> .....  | 6  |
| <i>Abstract</i> .....  | 7  |
| <i>Remerciements</i> .....   | 8  |
| <i>Liste des abréviations</i> .....  | 9  |
| <i>Table des illustrations</i> .....   | 11 |
| <i>Introduction générale</i> .....   | 20 |
| D'une prise de conscience.....   | 20 |
| Français Langue Seconde, Français comme Langue Seconde et Français de Scolarisation .  | 23 |
| Problématisation.....  | 30 |
| Problématique.....   | 31 |
| Hypothèses .....   | 32 |
| Méthodologie de la recherche .....   | 33 |
| <i>PREMIERE PARTIE Le français comme langue seconde en France, une situation particulière qui s'inscrit dans un contexte plus vaste</i> .....  | 37 |
| <i>Introduction de la première partie</i> .....  | 38 |
| <i>1.1. Approche globale ; migration, accès à l'éducation, protocole d'accueil et inclusion scolaire</i> .....   | 40 |
| 1.1.1. La question de la migration .....   | 40 |
| Une réalité ancienne qui a subi de nombreuses métamorphoses suivant l'histoire géopolitique.   | 40 |
| Une question sensible.....   | 41 |
| L'accès à l'éducation .....  | 44 |
| Limites de prise en charge ou d'accompagnement dans les systèmes éducatifs européens .....   | 47 |
| 1.1.2. L'identification du public destinataire de dispositifs spécifiques .....  | 49 |
| Quelques définitions consensus et une grande diversité aux niveaux national et local .....   | 49 |
| L'évaluation du degré de nécessité d'une prise en charge spécifique .....  | 50 |
| La durée de prise en charge .....  | 52 |
| 1.1.3. Langue(s) et culture(s) d'origine versus langue(s) et culture(s) d'accueil ; limites ..   | 53 |
| Une mise à distance des possibles écueils culturels pour les arrivants linguistiquement autonomes.....   | 53 |
| Langue vivante versus langue de scolarisation .....  | 53 |
| Le contrat didactique et la topogenèse : deux concepts privilégiés pour mettre en évidence les entraves à la participation au jeu didactique de la part des nouveaux arrivants ..... | 55 |

|   |            |
|---|------------|
| Une montée en puissance des recherches et recommandations à propos des « langues de scolarisation » accompagnée d'une prise en compte très variable de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums..... | 58         |
| <b>1.2. En France ; l'acronyme EANA et le public visé, la construction progressive d'une catégorie d' « élèves à besoins éducatifs particuliers ».....</b>  | <b>63</b>  |
| 1.2.1. Identification progressive du public, évolution des vocables employés, précisions issues des textes de cadrage .....   | 63         |
| 1.2.2. Le rattachement des EANA à la catégorie des EBEP (élèves à besoins éducatifs particuliers).....  | 68         |
| La notion d'EBEP, de l'intégration à l'inclusion, un glissement des représentations sur le rôle et le positionnement du système éducatif vis-à-vis des élèves.....  | 68         |
| Origines ; handicap, « prise en charge adaptée » et droit d'accès à l'éducation .....   | 69         |
| La notion de « handicap ».....  | 70         |
| D'une logique d'intégration à une logique d'inclusion .....   | 73         |
| Limites.....  | 74         |
| 1.2.3. Terminologie actuelle ; EANA et EANA-NSA.....  | 76         |
| <b>1.3. Les profils des élèves entrant dans la catégorie EANA .....</b>   | <b>79</b>  |
| 1.3.1. Origines et projets .....  | 79         |
| 1.3.2. Allier profil scolaire et profil linguistique, la typologie proposée en formation CASNAV pour une prise en charge institutionnelle .....   | 80         |
| 1.3.3. A titre d'exemple, une réelle diversité – et complexité – des profils linguistiques et scolaires identifiés par une cellule d'accueil de l'académie de Reims (2018-2020) .....                                       | 83         |
| 1.3.4. Limites : plurilinguisme et allophonie sur le territoire français. Le cas des élèves ne pouvant être rattachés à la catégorie EANA.....  | 85         |
| 1.3.5. Les arrivées de jeunes originaires des territoires ultra-marins en France hexagonale .....   | 88         |
| <b>1.4. Cadre de la recherche, le dispositif institutionnel d'accueil dans l'académie de Reims.....</b>   | <b>89</b>  |
| 1.4.1. Les missions du CASNAV : pilotage, expertise et formation.....   | 90         |
| 1.4.1.1. Le pilotage .....  | 91         |
| 1.4.1.2. La formation des personnels.....   | 95         |
| 1.4.3. Le protocole d'affectation pour le 2 <sup>nd</sup> degré.....  | 99         |
| 1.4.3.1. Accueil et positionnement.....   | 99         |
| 1.4.3.2. L'affectation en UPE2A.....  | 102        |
| 1.4.4. La mise en œuvre du protocole d'accueil au niveau local, un impact très important sur le ou les systèmes didactiques à l'œuvre, à tous les niveaux.....  | 105        |
| 1.4.4.1. Conditions et contraintes externes.....  | 105        |
| Du point de vue organisationnel.....  | 105        |
| Si le ou les élèves sont inscrits dans un autre établissement.....  | 105        |
| Si le ou les élèves sont inscrits dans un établissement support d'UPE2A .....   | 107        |
| 1.4.4.2. La conception et la mise en œuvre des projets et des emplois du temps individualisés, une difficulté partagée.....   | 108        |
| <b>1.5. Analyse des conditions et contraintes générées par le contexte institutionnel, cadre théorique .....</b>  | <b>110</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 1.5.1. Précision terminologique ; classe, structure et dispositif.....  | 110        |
| 1.5.2. Choix du cadre théorique : approche systémique et apports de la théorie anthropologique du didactique (TAD) .....          | 111        |
| L'objet d'étude du didacticien .....  | 112        |
| Le concept de discipline scolaire.....  | 114        |
| Approche anthropologique ; contrat didactique et transposition .....  | 115        |
| 1.5.3. Le <i>dispositif FLS</i> par nature composite et transversal : les relations <i>inter</i> et <i>intra</i> didactiques..... | 118        |
| La didactique du FLS, un objet-frontière ?.....   | 120        |
| 1.5.4. Enjeux collaboratifs du dispositif d'enseignement-apprentissage du FLS.....  | 121        |
| <i>Conclusion de la première partie.....</i>  | <i>122</i> |
| <i>DEUXIEME PARTIE.....</i>   | <i>124</i> |
| <i>Le dispositif d'enseignement apprentissage à destination des EANA ; vers un modèle didactique ?.....</i>                       | <i>124</i> |
| <i>Introduction à la deuxième partie.....</i>   | <i>125</i> |
| FLE, FLS, FLSco, EANA et UPE2A .....  | 125        |
| Les types de structures accueillant le dispositif .....   | 126        |
| Méthodologie .....  | 127        |
| <i>2.1. La composante temporelle ; temps institutionnel et temps didactique en UPE2A. 130</i>                                     |            |
| 2.1.1. La contrainte forte du temps institutionnel .....  | 130        |
| 2.1.2. Le temps didactique (chronogénèse) : composer avec l'hétérogénéité temporelle du milieu didactique .....                   | 133        |
| 2.1.3. Chronogénèse en classe d'accueil, un fonctionnement qui se nourrit de l'hétérogénéité du milieu.....                       | 137        |
| 2.1.4. Temps didactique additionnel par une complexification ou une externalisation systémique. ....                              | 140        |
| <i>2.2. Mésogénèse ; les objets d'enseignement et leur organisation en classe d'accueil... 141</i>                                |            |
| 2.2.1. Besoins spécifiques d'un public particulier, langues de scolarisation et langues d'origine .....                           | 142        |
| 2.2.2. Spécificités didactiques du dispositif FLS.....  | 144        |
| <i>2.3. Topogénèse, une distribution particulière et variable..... 150</i>  |            |
| 2.3.1. Une répartition des rôles axée sur une gestion des hétérogénéités .....  | 150        |
| 2.3.2. Particularités du dispositif FLS vis-à-vis de la classe multiniveaux en milieu homoglotte .....                            | 151        |
| 2.3.3. Le rôle essentiel des systèmes didactiques auxiliaires.....  | 151        |
| <i>Conclusion de la deuxième partie.....</i>  | <i>155</i> |
| <i>TROISIEME PARTIE .....</i>   | <i>157</i> |
| <i>Représentations et pratiques enseignantes, EANA et « maîtrise de la langue » .....</i>   | <i>157</i> |

|   |            |
|---|------------|
| <b><i>Introduction à la troisième partie</i></b> .....  | <b>158</b> |
| <b><i>3.1. Présentation des objectifs et de l'outil-questionnaire</i></b> .....   | <b>160</b> |
| 3.1.1. Présentation de l'outil ; méthodologie .....   | 161        |
| 3.1.2. Synthèse des profils des enseignants ayant répondu à l'enquête.....  | 162        |
| 3.1.3. Représentativité de l'échantillon .....  | 164        |
| <b><i>3.2. Compte-rendu et analyse des données déclaratives recueillies par questionnaires de décembre 2018 à mars 2019</i></b> ..... | <b>169</b> |
| 3.2.1. La « maîtrise de la langue » .....   | 169        |
| Maîtrise de la langue et enseignement du français.....  | 169        |
| Maîtrise de la langue et disciplines, un environnement favorable à l'inclusion des EANA ? .....                                       | 173        |
| Langue de scolarisation, littératie et inclusion .....  | 176        |
| 3.2.2. La gestion des profils plurilingues .....  | 180        |
| 3.2.3. L'accès aux ressources existantes pour les professeurs du second degré .....   | 184        |
| 3.2.4. Au-delà de l'accès aux ressources, la familiarisation avec les contenus.....   | 188        |
| <b><i>3.3. Regard croisé avec les déclarations des personnels d'encadrement</i></b> .....   | <b>197</b> |
| 3.3.1. L'échantillon .....  | 197        |
| 3.3.2. La connaissance du dossier et des principes organisationnels de son application au niveau local .....                          | 198        |
| FLSco et « maîtrise de la langue », quand le sigle semble brouiller le concept.....   | 200        |
| Français et Français .....  | 202        |
| La prise en charge des EANA .....   | 203        |
| L'accueil et l'accompagnement des familles.....   | 204        |
| 3.3.3. Objectifs prioritaires et attribution de moyens .....  | 205        |
| Répartition des UPE2A et protocoles d'accueil .....   | 205        |
| Les priorités des personnels d'encadrement .....  | 206        |
| 3.3.4. L'accès aux ressources.....  | 210        |
| 3.3.4. Les relations avec le CASNAV.....  | 211        |
| 3.3.5. Les difficultés rencontrées .....  | 213        |
| <b><i>Conclusion de la troisième partie</i></b> .....   | <b>217</b> |
| <b><i>QUATRIEME PARTIE</i></b> .....  | <b>219</b> |
| <b><i>Confrontation au réel, approche collaborative</i></b> .....   | <b>219</b> |
| <b><i>Introduction à la quatrième partie</i></b> .....  | <b>220</b> |
| Les objets d'enseignement en FLS/FLSco.....   | 220        |
| La difficulté d'une construction curriculaire face à la complexité temporelle .....   | 221        |
| Polyvalence et collaboration, connaissances et pratiques .....  | 222        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4.1...Recherche-intervention et approche collaborative, un choix délibéré et un dilemme éthique.....</b>  | <b>224</b> |
| 4.1.1. Le choix de l'approche collaborative pour une recherche-action visant à l'exploration d'une possibilité.....                                  | 224        |
| 4.1.2. L'approche collaborative, l'exigence d'une vigilance éthique et épistémologique ..  | 225        |
| 4.1.3. Le rôle du praticien-chercheur et le biais d'autorité .....   | 226        |
| <b>4.2. La posture de praticien-chercheur entre dilemme éthique et élément facilitant l'interaction avec le milieu et l'analyse en contexte.....</b> | <b>232</b> |
| <b>4.3. Le dispositif FLS supporté par l'UPE2A pilote.....</b>   | <b>237</b> |
| 4.3.1. Chronologie du projet, contraintes spécifiques et évolutions du modèle .....  | 238        |
| 4.3.2. Des modalités d'enseignement bouleversées qui induisent une modification de la topogenèse .....   | 243        |
| 4.3.3. Un protocole de recherche partiellement modifié .....   | 246        |
| <b>4.4. Les spécificités du modèle didactique du FLS tel qu'il a été exploré dans cette étude de cas .....</b>                                       | <b>247</b> |
| 4.4.1. Modèle didactique à l'œuvre en classe d'accueil.....  | 247        |
| 4.4.2 Séquence animée par les deux enseignantes stagiaires .....   | 251        |
| 4.4.2.1 Contexte .....   | 251        |
| 4.4.2.2. Analyse .....   | 252        |
| <b>Conclusion de la quatrième partie .....</b>   | <b>258</b> |
| <b>Conclusion générale .....</b>   | <b>260</b> |
| Le dispositif pilote, l'exploration d'une possibilité.....   | 262        |
| <b>Bibliographie.....</b>  | <b>265</b> |
| <b>Annexes .....</b>   | <b>284</b> |
| <b>Annexe 1 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 .....</b>  | <b>285</b> |
| Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés .....  | 285        |
| 1.1 L'information des familles.....  | 285        |
| 1.2 L'accueil des élèves .....   | 285        |
| 1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée.....   | 286        |
| 2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques.....   | 287        |
| 2.2 L'enseignement et le suivi des élèves.....   | 289        |
| 2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation .....   | 290        |
| 3. Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants .....  | 290        |
| 3.1 L'affectation des enseignants .....  | 290        |
| 3.3 Les ressources.....  | 291        |
| <b>Annexe 2 : Canopé : outils de positionnement en langue d'origine – anglais, fin de cycle 3, compréhension de l'écrit et mathématiques. ....</b>   | <b>293</b> |
| <b>Annexe 3 : Positionnement en langue française .....</b>   | <b>313</b> |
| <b>Annexe 4 : Evaluation positionnement non-verbale en mathématiques pour élèves allophones .....</b>  | <b>315</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Annexe 5 : Proposition de test connaissance des sciences (enseignants de SVT) .....</b>   | <b>320</b> |
| <b>Annexe 6 : Fiche mots clés FLS 4<sup>e</sup>.....</b>   | <b>321</b> |
| <b>Annexe 7 : Microséquence de sciences de la vie et de la Terre : la démarche scientifique</b>  | <b>324</b> |
| <b>Annexe 8 : livret destiné à l'accompagnement des EANA isolés (Casnav de Lille, document utilisé en formation par le CASNAV de Reims) .....</b>  | <b>326</b> |
| <b>Annexe 9 : Lettres de missions .....</b>  | <b>327</b> |
| <b>Annexe 10 : OEPRE.....</b>  | <b>329</b> |
| <b>Annexe 11 : Perspectives pour 2019-2020 du CASNAV de Reims .....</b>  | <b>330</b> |
| <b>Annexe 12 : Questionnaire destinés aux enseignants du second degré de l'académie de Reims.....</b>  | <b>332</b> |
| <b>Annexe 13 : Questionnaire destiné aux personnels d'encadrement de l'académie de Reims .....</b>   | <b>339</b> |
| <b>Annexe 14 : Avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ? (Questionnaire n°1 : enseignants).....</b> | <b>346</b> |
| <b>Annexe 15 : Commentaires et précision Q.19, (Questionnaire 2 : difficultés rencontrées par les personnels d'encadrement).....</b>   | <b>351</b> |
| <b>Annexe 16 : Bilan évaluatif du projet CARDIE – 2017 - 2022 .....</b>  | <b>352</b> |
| <b>Annexe 17 : Entretien (EANA sortants) I* et G* 9 mars 2021.....</b>   | <b>361</b> |
| <b>Annexe 18 : Méthodologie de la recherche.....</b>   | <b>369</b> |
| <b>Annexe 19 : Déroulement de la recherche.....</b>  | <b>370</b> |

# Introduction générale

Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. (...). Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ». (*Code de l'éducation*, L.111-1)

## D'une prise de conscience

La recherche que nous avons choisi de mener et que nous allons présenter ici trouve son origine lorsque, pour la première fois dans notre carrière d'enseignante de lettres modernes, nous avons été confrontée à une proportion importante d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) : sur trois classes de cinquième, soit soixante-quinze élèves, dix étaient en France depuis moins de deux ans. Leurs situations personnelles et leurs acquis scolaires et linguistiques étaient extrêmement variables. Si nous devons donner un exemple concret ; nous citerions le cas de cet élève que nous nommerons Y. Y, hispanophone, grand débutant en français, est arrivé en octobre mais a effectué tout au long de l'année des séjours de plusieurs semaines en Espagne pour des raisons de couverture sociale.

Rien, dans notre formation, ne nous avait préparée à aménager notre enseignement (Français Langue Maternelle) pour le rendre accessible d'une part et d'autre part en faire un levier pour l'apprentissage de la langue française en tant que langue de communication et langue de scolarisation.

Plusieurs questions se sont posées d'emblée : comment communiquer efficacement avec ces élèves ? Faut-il bannir leur langue d'origine de la salle de classe ? Cela pose-t-il un problème d'équité si je m'adresse ponctuellement à Y. en espagnol ? G. ne parle pas espagnol mais le comprend et H. est uniquement arabophone mais ni l'un ni l'autre ne présentent de ruptures de scolarité aussi importantes. Comment puis-je adapter mes contenus ? Comment évaluer les progrès de ces élèves ? Sur quels critères puis-je les évaluer en français alors qu'ils sont encore en phase d'apprentissage, puis-je raisonnablement prétendre leur faire acquérir le métalangage de ma discipline alors qu'ils sont en train de travailler le français langue de communication avec l'enseignante de la classe d'accueil ?



Malgré la familiarisation des enseignants du collège – pour la plupart en place depuis plus de huit ans – à la présence de ce public particulier et l'existence d'une classe d'accueil sur site, il est rapidement apparu que ces questions initiales donnaient lieu à des réponses didactico-pédagogiques extrêmement inégales ; aucun consensus n'existait sur les leviers didactiques ni sur les postures professionnelles à adopter vis-à-vis de ces élèves. Des réponses divergentes dont les traces apparaissaient assez nettement lors des conseils de classe, notamment au travers des commentaires accompagnant les résultats chiffrés (ou leur absence) « maîtrise de la langue insuffisante pour permettre l'évaluation » ou bien « résultat non représentatif des progrès accomplis » pour ne citer que deux exemples issus de ce contexte particulier. Nous avons, à cette occasion, également été confrontée au caractère polysémique de la dénomination « Français » : les différences fondamentales – abondamment explorées par la recherche depuis plusieurs décennies – existant entre les cours de langue française (FLE/FLS voire FLSCO) dispensés au sein de la classe d'accueil et l'enseignement du français au collège tel qu'il est préconisé par les instructions officielles (Maîtrise de la langue (FLM)/ Culture humaniste (Littérature et Histoire des Arts) semblaient encore, dans la culture d'établissement, largement méconnues ou mal connues, en témoigne une phrase très souvent prononcée lors des rencontres parents professeurs ou les conseils de classe : « Je ne comprends pas, pourtant il a quatre heures de Français par semaine... ».

Afin de mieux saisir les enjeux de l'accueil de ces élèves en termes d'organisation et d'aménagement didactiques nous avons donc, en parallèle de notre métier d'enseignante repris nos études par un master professionnel « analyse de la programmation didactique et ingénierie de la formation en français langue étrangère et seconde » dans le cadre du BELC où, dans la lignée des premiers travaux de Fatima Chnane-Davin (2002 - 2008) nous avons interrogé la présence de leviers didactiques communs mais aussi de divergences entre la discipline « français » telle qu'elle est enseignée en collège – nous en parlerons souvent en tant que FLM – et le Français Langue Seconde (FLS) à destination des EANA, à visée d'inclusion. Travaux que nous avons entrepris de poursuivre, en 2017, dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation à dominante didactique.

A l'occasion de notre première démarche d'investigation, nous avons pu constater deux faits qui nous étaient jusqu'alors difficilement accessibles depuis le terrain malgré l'amorce d'une posture réflexive<sup>3</sup> : d'une part la présence d'une littérature scientifique déjà bien fournie sur la question et d'autre part la présence d'un cadre institutionnel construit – bien qu'en cours de réforme et relativement inégal d'une académie à l'autre – accompagné d'un ensemble de ressources ayant reçu l'aval de la DGSCO et visant à amorcer, en classe d'accueil comme en classe ordinaire, de nouvelles pratiques ou un aménagement de pratiques existantes. En revanche, nous avons pu constater l'absence de référentiel actualisé<sup>4</sup> combinant une progression linguistique en langue cible adaptée aux cycles

---

<sup>3</sup> La didactique professionnelle parlera, chez un professionnel, du passage du registre pragmatique au registre épistémique de construction des savoirs. Un passage de l'activité productive à l'activité constructive, la « déprise » subjective de ce qui se construit dans l'expérience et dont les indices sont identifiables par l'analyse des discours produits sur l'œuvre. (Pastré, Mayen, Vergnaud :2006)

<sup>4</sup> Nous reviendrons plus loin sur les outils que l'éducation nationale met à disposition de ses acteurs afin qu'ils accompagnent les élèves allophones arrivants.

d'enseignement adoptés en France et adossée au socle commun de compétences de connaissances et de culture, référentiel de la scolarité obligatoire en France, et qui aurait pu servir de cadre à l'élaboration de pratiques enseignantes et formaliser des attendus en termes d'évaluation.

Comme le mentionne Elizabeth Faupin, qui a travaillé à la prise de conscience des difficultés rencontrées par les EANA à prendre la parole en classe ordinaire pour participer à la co-construction des savoirs, « l'élaboration d'un cadre se heurte en effet à la complexité de la définition des discours scolaires dans les différentes disciplines, aux questions culturelles ainsi qu'à l'implicite présent dans les curriculums. » (Faupin, 2015:216)

Fait étonnant qui mérite d'être mentionné, dans l'ensemble des ressources proposées et diffusées sur la plateforme nationale<sup>5</sup> nous n'avons pu mettre en évidence aucun lien explicite, établi par l'institution, entre l'enseignement aux EANA et l'enseignement bilingue qui, lui, est associé aux sections internationales, aux établissements français à l'étranger ou, en France, à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (autres que la langue de scolarisation)<sup>6</sup>. Aucune donnée parvenue à notre connaissance, que ce soit dans les circulaires, le discours des enseignants, du corps d'inspection ou de direction<sup>7</sup>, ne semble indiquer la prise en compte effective, par les acteurs du système éducatif français, d'enjeux didactiques et organisationnels communs entre enseignement bilingue et enseignement aux élèves allophones dans un milieu endolingue. Au contraire, tout se passe comme s'il fallait à toute force distinguer ces deux modalités d'enseignement-apprentissage et surtout ces deux publics d'élèves « souvent d'origine sociale diamétralement opposée » (Cherqui & Peutot, 2015). Pourtant, pour reprendre les mots de Daniel Coste : « l'enseignement bilingue vise aussi et d'abord la construction de connaissances par le médium de cette langue autre<sup>8</sup> dans les disciplines dites de manière commode mais fort abusive « non linguistiques ». » (Coste :2011). Nous reviendrons plus loin sur les apports des recherches sur les situations d'enseignement bilingue à notre réflexion, notamment en ce qui concerne la fonction de langue de scolarisation

L'enseignement-apprentissage du « FLS » en France recouvre donc une réalité complexe, composite et multi référencée, à la frontière des sciences de l'éducation et des sciences du langage et dont la dénomination même peut être source de confusions.

---

<sup>5</sup> Plateforme EDUSCOL, dernière consultation 4/05/2019 <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html#lien2>

<sup>6</sup> Duverger, J. (dir.) (2011) *Enseignement bilingue, Le professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, Fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris, ADEB.

<sup>7</sup> Nous nous appuyons ici sur les contenus de formation disponibles sur la plateforme nationale, directement accessible sur les sites académiques consultés et sur les entretiens informels que nous avons menés en guise de pré-enquête dans l'académie de Toulouse. La recherche présentée ici ayant pour cadre l'académie de Reims, nous avons procédé uniquement par la recherche de contenus accessibles au corps enseignant pour vérifier la permanence de ce constat tout en limitant les biais induits par l'observation d'un milieu déjà sensibilisé à la problématique de recherche.

<sup>8</sup> Entendre 'autre que la langue première, que la langue de scolarisation habituelle'.

## **Français Langue Seconde, Français comme Langue Seconde et Français de Scolarisation**

La lexie « français langue seconde » correspond, historiquement, à une réalité fort éloignée de celle qui nous occupe. Elle aurait été employée pour la première fois lors d'une conférence des ministres de l'éducation d'Afrique et de l'Océan indien en 1972 (Cuq, 1991:125). Ce concept trouve en effet son origine dans la francophonie, dans les aires où, sans être la première ni la seule langue parlée, le français occupe un statut particulier, souvent hérité d'un passé colonial. Dans son ouvrage de 1991, Jean-Pierre Cuq, qui défend la thèse qu'il s'agit avant tout d'un concept didactique, le définit ainsi :

Le français langue seconde est un concept ressortissant de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs langues, un rôle privilégié.

Il ressort de cette définition la distinction du champ de la « langue seconde » à l'intérieur du champ de la « langue étrangère » ; « l'apprenant de FLS rejoint un groupe de parleurs non-natifs et s'achemine généralement vers une situation de bi- ou de multilinguisme » (Cuq, 1998-1999 : 63) ; une distinction à penser en termes de valeurs statutaires. En procédant par conceptualisation externe Jean-Pierre Cuq précise « le terme statut renvoie en premier lieu à une notion d'ordre juridique [...] On parle alors de langue officielle » (Cuq, 1991:130) de plus, dans les aires concernées, le français peut être, au sein des systèmes éducatifs, non seulement une langue enseignée mais aussi le médium d'autres enseignements ce qui, de fait, « lui confère un rôle très important dans le développement intellectuel des enfants » (Op.cit. :130). Au-delà de la terminologie juridique, la langue seconde occupe un statut social, « elle est un état de fait socialement indéniable » celui de « langue étrangère privilégiée [...] elle peut être la langue de certains médias [...] elle peut être comprise, parlée, écrite à des degrés divers par tout ou une partie de la population » (Op.cit. :131). Du point de vue de la conceptualisation interne, c'est-à-dire la définition des traits qui constituent la structure interne du français langue seconde, l'auteur énonce quatre grands traits principaux :

- « l'appartenance du français langue seconde au domaine du français langue étrangère - [...] les méthodologies applicables au français langue maternelle se trouvent disqualifiées [...] les stratégies d'enseignement ne peuvent pas ne pas en tenir compte [et] les processus mis en œuvre par l'apprenant seront ceux d'une langue étrangère » ;
- « le français est langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable » ;

- « la connaissance du français, pourtant langue étrangère, est une « valeur ajoutée » à l'intérieur même de la communauté qui a décidé de son emploi » ;
- enfin, autre possibilité, l'apprentissage du français se fait en vue d'une intégration ou d'une participation à un groupe pour lequel le français occupe une place unique (monolinguisme), dominante ou privilégiée dans le répertoire langagier des individus qui le composent :
  - « vers un monolinguisme : le français pour migrants » une possibilité que l'auteur écarte du champ du français langue seconde car « la fin prévisible de l'apprentissage du français chez les migrants est le monolinguisme et l'assimilation » ;
  - « vers un bilinguisme : les minorités linguistiques québécoises » ;
  - « intégration à un groupe dont la première langue n'est pas le français : vers un bi- ou un multilinguisme » (Cuq, 1991:134-135).

On comprendra que l'application de l'acronyme FLS à la situation qui nous occupe : l'apprentissage du français, en France, en milieu à dominante endolingue, fasse débat. Au-delà du concept didactique que nous venons d'évoquer, en 2002, Michèle Verdelhan-Bourgade s'interroge sur l'à-propos sociolinguistique de « considérer le français appris et parlé par les immigrants en France comme du FLS » (Verdelhan-Bourgade, 2002 :2).

En effet, **dans les aires où le concept trouve initialement son application il désigne une réalité linguistique durable, issue d'un milieu plurilingue**, tandis que **le terme FLS tel qu'employé depuis 2000 par l'institution fait référence à une réalité transitoire, vouée à s'effacer progressivement au fur et à mesure que le français devient, pour l'élève, la langue de référence en termes d'apprentissages et de communication**. Gérard Vigner souligne cette réalité : « un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif [...] ». (2001 : 58).

Au-delà de la « fin prévisible du parcours d'apprentissage », du point de vue didactique Elizabeth Faupin pointe la différence fondamentale en termes d'empan temporel entre le FLS tel qu'il est décrit, en 2000, dans le référentiel de l'AUF, et le « dispositif FLS » pensé à destination des EANA : le premier met l'accent sur un apprentissage long et progressif, étalé sur douze ans, tandis que le second est indiscutablement, dès ses débuts, en 2000 également, placé sous le signe de l'urgence :

Cet apprentissage se place ainsi tout à la fois sous le signe de l'urgence puisque l'élève participe, sous des formes variées, à l'ensemble de la formation dispensée en français au collège dans les différentes disciplines, et sous celui de la complexité puisque l'élève doit acquérir simultanément les outils et codes de la communication en français aussi bien dans l'univers extra-scolaire que dans celui de la communauté scolaire (CNDP,2000 : 5).

**L'acronyme FLS adopté – et conservé – par l'institution serait donc en situation d'homonymie avec le concept initial.** Il désignera « successivement la situation d'apprentissage du français par les élèves primo-arrivants (documents d'accompagnements des programmes, 1996) puis la pédagogie recommandée (Bertrand, Viala, Vigner, coord., 2000) et l'enseignement spécialisé des professeurs en charge des apprenants primo-arrivants (certification complémentaire en FLS instituée en 2004) » (Mendonça-Dias, 2012 :17).

La recherche, en revanche, a procédé à différentes tentatives d'appellations dont le panorama a été dressé par Jean Pierre Cuq et Fatima Davin-Channe en 2007. Toutefois, afin de conserver à la fois une dénomination qui semble à ce jour la plus satisfaisante en termes sociolinguistiques, linguistiques, politiques et didactiques, tout en la distinguant du concept initial, les inspecteurs généraux proposent dans leur rapport de 2009 sur la *Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, d'introduire la conjonction « comme » pour éviter la référence plurilingue. Bien que l'acronyme reste le même, le « Français comme Langue Seconde » semble avoir été adopté, notamment par les organismes de formation.

Cette distinction lui a permis d'intégrer des contenus issus d'un autre champ de recherche qui trouve son origine notamment dans les travaux de Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) puis s'est développée au sein de vastes chantiers de recherches comme celui que la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a amorcé en 2006 (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer) ; c'est le champ des LScO pour 'Langue de Scolarisation' c'est-à-dire des langues au travers desquelles le savoir, dans son acception la plus large, va se transmettre et/ou se construire, notamment par le biais de procédés discursifs spécifiques. Un champ dont les limites ne se confondent pas avec celles du FLS – nous nous référons ici à la terminologie institutionnelle et non au concept initial que nous avons défini plus haut – puisque **l'apprentissage de et par la LScO concerne tous les élèves et, pour les élèves natifs, s'élabore tout au long de la scolarité, parfois par acquisition plutôt que par apprentissage, pour former une culture scolaire porteuse de référents culturels communs, de normes discursives, et de nombreux implicites souvent identifiés comme l'un des principaux facteurs de la difficulté scolaire.** En revanche du fait de son faible empan temporel, le « dispositif FLS » ne peut concevoir cette « LScO » de la même manière puisqu'il cherchera à la traiter non plus seulement en tant que médium mais aussi en tant qu'objet d'enseignement avec ses usages discursifs, ses composantes culturelles et ses valeurs repère.

Le FLS tel que nous le connaissons aujourd'hui dans son contexte français visera donc l'enseignement-apprentissage de la langue de communication et de socialisation qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et, simultanément, l'enseignement-apprentissage d'une culture scolaire aux composantes transversales ou spécifique à l'une ou l'autre des disciplines enseignées dans les premier et second degrés. Le « dispositif FLS » pourrait ainsi s'inscrire dans le cadre de la loi d'orientation de 2005 : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa

formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » (Art.9).

Tout en étant un formidable indicateur de vitalité, ce foisonnement interroge ... En 2012, Catherine Mendonça-Dias posait cette question : « **la pluralité des réponses apportées par les enseignants et les dispositifs** aux besoins des apprenants exclut-elle la **possibilité de mettre en place un programme scolaire** en même temps qu'elle **imposerait la nécessité d'une harmonisation didactique (et donc structurelle)** pour favoriser les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés, en tenant compte de leurs particularités individuelles ? »

Il est certain que, du point de vue universitaire, un consensus semble se dessiner après trois décennies de recherches et un apport considérable des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des sciences cognitives tout au long du XXe siècle, apport renforcé par le récent essor des neurosciences.

Mais ce souci d'« harmonisation didactique » est associé au constat d'une « pluralité des réponses » de l'institution scolaire : du texte de cadrage associé aux ajustements académiques ou locaux, à la mise en œuvre, par les enseignants, d'un modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanç) qui diffère fortement d'un dispositif à l'autre est de plus en plus prégnant. Les conclusions de la recherche menée, en 2012, par Catherine Mendonça-Dias sur l'impact des dispositifs d'accueil sur les progressions linguistiques de EANA nous ont offert des pistes de réflexion intéressantes.

Tout d'abord, l'extrême hétérogénéité des apprenants en classe de FLS laisse apparaître des profils types menant davantage à des pratiques de différenciation qu'à de l'individualisation et facilitant ainsi le repérage de stratégies didactico-pédagogiques ciblées à l'échelle de la classe-dispositif.

Ensuite, hormis en ce qui concerne les contenus de type phonétique, l'auteure relève la mise en place de progressions similaires chez les professeurs observés et globalement en accord avec le positionnement actuel de la didactique des langues. Éléments qui pourraient pencher en faveur de la création d'un programme ou, à minima, d'un curriculum de référence.

Enfin, et c'est en cela que nous avons défini l'orientation de cette recherche [la mise en relief de certains passages est de notre fait] :

Concernant les autres disciplines, nous supposons que le traitement de la langue des disciplines variait dans les cours de français, peut-être en fonction des cours spécifiques et des volumes horaires, mais en fait nous **n'observons quasi pas de variation dans la mesure où les professeurs n'abordent presque pas les discours disciplinaires**. Passé les fournitures, l'emploi du temps et les consignes de rentrée [...] dans notre échantillon, cette dimension cognitive scolaire apparaît parfois écartée et des enseignants de lettres modernes marginalisent encore l'enseignement de leur discipline « français » au profit d'un travail sur la langue courante plutôt extrascolaire ou de vie scolaire. Par ailleurs, **en l'absence de cours spécifiques et quel que soit le**

**volume horaire dont il dispose, le professeur de français prend rarement en charge le travail sur les discours scolaires d'autres disciplines.** (Mendonça-Dias, 2012 : 272-273)

Un constat qui nous a étonnée car il s'agit d'une recommandation du livret institutionnel, l'un des rares supports en termes de cadrage des contenus à enseigner : « c'est au sein même des différentes disciplines que les élèves allophones apprennent à décoder l'implicite, à comprendre et à formuler des énoncés qui conviennent [...] Les outils de la langue sont au service des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale. Ils sont aussi au service de l'acquisition des disciplines » (2000 :10)

Dans le contexte académique où nous avons mené la recherche que nous exposons ici, une grande partie des dispositifs d'accueil sont pris en charge par un seul professeur avec, éventuellement un complément en mathématiques ; aussi la dernière phrase nous a-t-elle tout particulièrement interpellée « en l'absence de cours spécifiques [...] le professeur de français prend rarement en charge le travail sur les discours scolaires d'autres disciplines. » Avant de pousser plus avant nos hypothèses, dans une démarche compréhensive, nous avons voulu recueillir le positionnement des 23 enseignants en poste en UPE2A 2d degré du département de la Marne : nous avons constaté, hors projets ponctuels, une certaine retenue des enseignants vis-à-vis des disciplines qu'ils perçoivent comme éloignées de leur(s) discipline(s) de spécialité. A titre d'exemple, nous n'avons pas pu, hors du dispositif expérimental que nous présenterons en troisième partie, mettre au jour une séquence de FLS/FLSco construite autour d'une problématique commune aux disciplines scientifiques Physique-Chimie, Mathématiques, S.V.T. et Technologie malgré plusieurs thématiques très transversales en sciences aux cycles 3 et 4 ; particulièrement visibles dans les derniers programmes d'enseignement du cycle 3, plus implicites au cycle 4 elles s'organisent autour d'une liste de « compétences travaillées » pour reprendre l'expression du bulletin officiel, qui font souvent référence à des pratiques d'ordre discursif et se déclinent en fonction des différentes thématiques de science et de technologie. Nous en citerons ici quelques unes :

- Formuler une question ou une problématique scientifique ou de technologie simple.
- Proposer une ou deux hypothèses pour répondre à une question ou à un problème.
- Proposer des expériences simples pour tester une hypothèse.
- Interpréter un résultat, en tirer une conclusion.
- Formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale  
[...]
- Garder une trace écrite ou numérique des recherches, des observations et des expériences réalisées
- Effectuer des recherches bibliographiques simples et ciblées. Extraire les informations pertinentes d'un document et les mettre en relation pour répondre à une question.
- Utiliser les outils mathématiques adaptés.

(2015, *Sciences et technologie cycle 3*, BO. spécial n°11, p.185)

Les instructions officielles mettent donc en avant d'une part la parenté entre les différentes disciplines scientifiques enseignées au collège – nous y reviendrons – mais aussi, d'autre part, viennent souligner le lien étroit que les « compétences travaillées »

entretiennent avec la langue de scolarisation, support du processus d'enseignement-apprentissage, et les différents genres discursifs – spécifiques ou non à l'exercice des disciplines concernées – au travers desquels elle transparait.

La volonté institutionnelle de placer la langue – et les langages – au cœur de l'enseignement dispensé en collège est, outre les instructions officielles, soulignée par les *accompagnements aux programmes* publiés dès 2016 qui mettent en avant les liens étroits entre « enseignement des sciences et maîtrise de la langue »<sup>9</sup> :

dans la démarche qui sous-tend l'activité de la classe en sciences et technologie, le langage n'est pas l'objet d'étude premier. Mais dans les allers et retours que l'enseignant organise entre observation du réel, action sur le réel, lecture et production d'écrits variés, l'élève construit progressivement des compétences langagières (orales et écrites) en même temps que s'élabore sa pensée. **Individuellement ou collectivement, en sciences, le langage est notamment mobilisé pour formuler des connaissances qui se construisent [...], mettre en relation [...], faire valoir son point de vue [...], interpréter des documents de référence[...].**

Nous préciserons cependant que ces ressources sont cependant majoritairement consultées par les enseignants des disciplines concernées et relativement peu par les enseignants de classe d'accueil souvent issus des lettres ou des langues<sup>10</sup> et globalement moins consultées que les programmes eux-mêmes.

Dans l'enquête que nous avons menée sur les enseignants du second degré de l'académie de Reims, toutes disciplines confondues, nous avons pu mettre en évidence – nous y reviendrons – que la grande majorité des enseignants (83,4% des enseignants interrogés) est consciente des liens étroits entre ce que l'institution appelle la « maîtrise de la langue » et l'enseignement-apprentissage dans les disciplines et que cet enjeu ne concerne pas uniquement « le professeur de français ».

Paradoxalement il semble cependant que cette conscience aiguë de l'importance de la langue et des langages disciplinaires participe des freins aux tentatives de prise en charge des EANA en « classe d'accueil » comme en « classe ordinaire ». Comme le montrait Fatima Chnane-Davin en 2005, l'équilibre est délicat entre « la centration sur le savoir de la langue qui appauvrit la langue de la discipline ou la centration sur le savoir de la discipline qui met les élèves en difficulté face à un problème insurmontable » (Chnane-Davin, 2005 : 354).

Cette difficulté didactique, très perceptible lors de l'observation de séances à destination des EANA concerne en réalité l'ensemble des élèves ; elle rejoint les recherches – que nous avons évoquées plus haut – autour des langues de scolarisation au travers

---

<sup>9</sup> Eduscol.education.fr/ressources-2016 – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

<sup>10</sup> Nous reviendrons sur cette tendance qui s'est dégagée de l'enquête préliminaire effectuée en 2015 sur un petit panel de 59 enseignants et de l'enquête menée dans l'académie de Reims en 2019 dans le cadre de cette étude.



desquelles le savoir, dans son acception la plus large, va se transmettre et/ou se construire pour former une culture scolaire porteuse de référents culturels communs, de normes discursives, et de nombreux implicites souvent identifiés comme l'un des principaux facteurs de la difficulté scolaire. Dans l'enseignement à destination des EANA, une dialectique doit s'établir entre l'enseignement du français et celui des autres disciplines, Fatima Chnane-Davin le soulignait déjà en 2005.

Alors, qu'enseigner en UPE2A ? Comment enseigner cette langue de scolarisation en plus de la langue de communication ? Quelles sont les actes de langage privilégiés, les situations spécifiques de la communication scolaire ? d'autant que l'enseignement-apprentissage de ce français « de l'école » est rendu d'autant plus périlleux qu'il relève souvent du domaine de l'implicite de ce que certains ont nommé le « curriculum caché » (Perrenoud, 1990). Lorsqu'il énonce sa théorie anthropologique du didactique Chevallard<sup>11</sup> (Chevallard, 1991) parlera, lui, du refoulement du didactique au travers des phénomènes de routinisation, d'autonomisation : « lorsqu'une technique a été créée et installée dans une institution, elle tend bientôt à s'y routiniser, à y devenir une routine que l'on accomplit presque sans y penser. Un pas de plus et la technique s'automatise, avant peut-être de se naturaliser, c'est-à-dire d'apparaître comme « naturelle », incréée, allant de soi, ayant toujours été là. » Un phénomène qui amène les acteurs du système didactique concerné – dont l'instance enseignante – à confondre un type de tâches et la technique permettant de la mener à bien : l'explicitation ne se fait plus car tel ou tel comportement, telle ou telle stratégie, semble relever de l'évidence et gomme la réalité que, pour une tâche donnée – qu'elle soit ou non au cœur de l'étude de l'œuvre envisagée comme enjeu du système didactique – il existe, en dehors de l'institution, une pluralité de techniques pouvant y être associée. Issus de systèmes éducatifs différents les EANA ne sont pas porteurs des mêmes associations.

Or, d'une part le public accueilli est très hétérogène – les biographies langagières et les parcours scolaires antérieurs à l'arrivée en France sont divers – et, d'autre part, les attentes en termes de production de discours scolaires évoluent fortement en fonction du niveau de classe des élèves. Pour terminer de brosser le tableau, nous ajouterons que les enseignants du second degré – hors cas particuliers – ne sont guère familiers des attentes des disciplines autres que la leur (à l'exception de leurs propres souvenirs d'école) ou des méthodes d'enseignement de la lecture quand cela s'avère nécessaire.

Cette tension entre la conscience que les normes et registres de la langue de scolarisation sont au cœur de tout enseignement de et par cette langue, ainsi que le sentiment d'insécurité créé à la fois par le refoulement du didactique – difficile d'enseigner ce que l'on ne perçoit plus en tant qu'enseignable ou à enseigner – mais aussi par le fait que les enseignants des disciplines peuvent se sentir illégitimes pour enseigner les faits de langue associés à la pratique de leur propre discipline puisque « le langage n'en est pas l'objet d'étude premier » (Op. Cit. Eduscol, 2016) sont donc perceptibles partout : en « classe d'accueil » comme en « classe ordinaire ».

---

<sup>11</sup> Chevallard Y. (1985), La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné, *La Pensée sauvage*, Grenoble (126 p.). Deuxième édition augmentée 1991.

Cette dialectique entre LSco et objets d'étude disciplinaires sera au cœur de notre réflexion sur le ou les systèmes didactiques à l'œuvre dans les dispositifs d'accueil à présent regroupés sous l'acronyme UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants)

## Problématisation

Bien qu'elle ait été réalisée en lien étroit avec le terrain – nous reviendrons plus loin sur les différentes postures que nous avons dû occuper pour mener cette recherche, ainsi que sur sa dimension collaborative – l'objectif de cette étude ne sera pas la remédiation de difficultés professionnelles. En effet, cette remédiation est un enjeu qui concerne davantage la recherche en didactique professionnelle, la sociologie pragmatique du travail enseignant ou l'approche clinique dans la continuité de la psychopathologie et de l'ergonomie, ou les sciences politiques<sup>12</sup> même si celles-ci pourront être mentionnées ou explorées en tant qu'indicateur de phénomènes sous-jacents à la situation didactique observée : le « dispositif FLS » ou UPE2A<sup>13</sup>.

En revanche, suivant l'exemple de nos prédécesseurs et du projet CECA<sup>14</sup> nous avons choisi, pour une grande partie de notre recherche, de partir des « modalités réelles d'enseignement et d'apprentissage du français » (Chnane-Davin (dir.):2011) de l'observation de la mise en place, sur le terrain, de situations didactiques et de parcours d'enseignement-apprentissage du FLS pour interroger les théories de référence en sciences de l'éducation et sciences du langage.

A quel degré de précision une approche combinant les apports des recherches en LSco, en didactique des langues et une méthodologie de type comparatif (Cuq :2014) pourrait-elle parvenir en intégrant le fait qu'il soit possible d'amorcer une réflexion globale à dominante didactique sur le « dispositif FLS » en dépit de l'important degré de variation observable au sein des situations didactiques qu'il recouvre et parmi ses diverses actualisations dans les établissements du second degré en France ?

Quelle lecture didactique peut-elle être faite du défi de l'apprentissage progressif et raisonné d'une langue seconde, à la fois langue de communication et langue de socialisation **et** des langages disciplinaires à la fois vecteurs de la construction et de l'appropriation des

---

<sup>12</sup> Formes et enjeux de la mise en place et de l'évaluation de politiques linguistiques et/ou éducatives.

<sup>13</sup> Malgré une volonté institutionnelle affichée en 2012 d'unifier la pluralité des types dispositifs destinés à accueillir les EANA sous l'acronyme UPE2A, certains dispositifs ne peuvent pas y être assimilés (notamment ceux destinés à l'accueil d'un ou de plusieurs EANA isolés dans un établissement dont l'UPE2A la plus proche est néanmoins trop distante pour envisager une prise en charge du ou des élèves concernés.

<sup>14</sup> Le projet international *Cultures d'enseignement, Cultures d'apprentissage* visait à identifier, « derrière les discours « didactiquement corrects » les modalités locales, collectives et individuelles d'appropriation du Français Langue Étrangère et du Français Langue Seconde en milieu institutionnel » pour reprendre les mots du descriptif de l'action qui s'est déroulée sur 20 pays de 2006, pour l'élaboration du protocole de recherche, à 2012 pour les dernières publications de synthèse (PUG).

connaissances mais aussi fortement marqués par des implicites culturels comme autant d'écueils à la communication scolaire en réception et en production ?

## Problématique

Ce qui, nous amène à notre problématique : une modélisation<sup>15</sup> du « dispositif FLS » est-elle **conceptualisable et actualisable** malgré la somme de contraintes internes et externes pesant sur le système didactique ainsi envisagé ?

En d'autres termes, quelles seraient les limites d'un « modèle » FLS, c'est-à-dire d'une *conception métadidactique au sens « d'ensemble des matériaux, problèmes, méthodes, concepts ... intervenant dans l'élaboration didactique des savoirs »*<sup>16</sup> dont la réalisation didactique serait plus ou moins répartie entre un espace dédié, où la construction du contexte serait entre les mains d'enseignants « spécialistes », et en quelque sorte importée par les autres disciplines au gré des modalités d'inclusion des EANA mais nécessitant, de la part de tous, un ensemble de *gestes professionnels* spécifiques, de *praxéologies* pour reprendre les termes de Chevalard<sup>17</sup> ; chaque praxéologie à l'œuvre dans le ou les systèmes didactiques considérés étant l'union, plus ou moins stable, d'une *praxis* et d'un *logos*.

En admettant que cette conception métadidactique serait réalisable, pourrait-elle faire l'objet d'une confrontation au réel, d'une actualisation en contexte ?

Les enjeux sont importants : la possibilité ou l'impossibilité de la constitution d'un modèle didactique spécifique au « dispositif FLS » peut se faire le révélateur d'une discipline à part entière ou en gestation, ou un ensemble d'unités didactiques, organisées successivement dans le cadre d'un curriculum visant à répondre aux besoins des EANA mais appartenant à des champs disciplinaires historiquement et institutionnellement différenciés. Cette seconde orientation pourrait se résumer ainsi « le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire » (Bouchard, 2009:8)

**Savoir s'il serait plus pertinent que la situation didactique - temporaire, évolutive et très variable dans ses conditions d'enseignement - que recouvre l'acronyme FLS serait à considérer comme un curriculum « plutôt que [comme] la constitution d'une discipline autonome » (Mendonça-Dias:2012)** n'est pas neutre à l'heure de choisir les méthodes d'observation didactique celles-ci devant « toujours [être] utilisées dans le cas d'une discipline qui fait l'enjeu de la relation didactique observée » (Mercier, Buty:2004). Elle n'est pas neutre non plus quant au découpage disciplinaire opéré par l'institution scolaire : un espace ressource dédié, la mise en place d'une certification complémentaire pourraient être les indices des prémices d'une conscience disciplinaire que l'analyse des discours produits par le corps enseignant semble confirmer :

---

<sup>15</sup> Nous entendons « modèle » dans son acception scientifique : constellation conceptuelle organisée en système. Il n'y a, ici, aucune dimension prescriptive.

<sup>16</sup>Jean-François Halté (2008) « Interaction : une problématique à la frontière », *Didactique du français*, pp. 61 à 75

<sup>17</sup> Chevallard,1997,1999 ; Bosch et Chevallard (1999), Bosch (1994).

Q4bis. Si vous enseignez plusieurs matières précisez lesquelles.  
FLS (huit occurrences)  
FLE (deux occurrences)<sup>18</sup>

Un indice qui pourrait se révéler encourageant en dépit du caractère parfois répétitif de la nature des manques relevés lors des études précédentes qu'elles émanent du monde de la recherche ou soient issues des observations menées par l'institution elle-même – Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Chnane-Davin, 2005 ; Rapport de l'inspection générale, 2009 ; Mendonça-Dias, 2012 et le *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* (Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça-Dias, C., Tersigni, S., 2018), pour n'en citer que quelques-unes – car la « transformation des pratiques n'est possible que dans le cadre d'une conception cohérente de la discipline scolaire, désignée comme « matière », résultant elle-même d'une triple détermination : l'évolution historique de la discipline, l'état des recherches et l'état des besoins sociaux ».<sup>19</sup>

## Hypothèses

Nous formulons ici deux hypothèses de recherche :

- Le « dispositif FLS » cette construction partielle, oscillant sans cesse entre conscience disciplinaire et vision curriculaire pluridisciplinaire, peut supporter une tentative de modélisation.

Cette hypothèse repose sur l'intuition qu'il y a transposition, dans la discipline FLS, de contenus qui sont de l'ordre d'habitus culturel dans l'institution scolaire en une sorte de « grammaire des discours scolaires »<sup>20</sup> visant à favoriser le passage de l'inclusion à l'intégration.

Elle suppose également que le modèle considéré est accessible par l'identification, via l'analyse didactique, des éléments constitutifs du ou des systèmes didactiques à l'œuvre et de leurs conditions de réalisation. Pour cela, une approche comparative des didactiques disciplinaires s'avèrera nécessaire afin d'explorer plus avant les relations qu'elles entretiennent avec le concept de 'langue de scolarisation' (LSco) et son arrière-plan culturel.

- Le résultat de cette tentative est transposable en *modèle en acte* – nous rappelons qu'il s'agit ici d'une éventuelle confrontation au réel, d'une actualisation du (ou des) modèle(s) dégagé(s) en contexte.

---

<sup>18</sup> Extrait des données recueillies par questionnaire sur l'académie de Reims (décembre à mars 2019)

<sup>19</sup> « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté » Claudine Garcia-Debanc, pp. 39-56

<sup>20</sup> Nous nous appuyons notamment sur les travaux menés par le Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation et mis en ligne sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

et deux questions subsidiaires soulevées par notre réflexion :

- Les principaux traits du modèle ainsi dégagé sont-ils toujours au moins partiellement observables dans les dispositifs d'accueil ?
- La perception du FLS en France en tant que discipline favoriserait-elle l'émergence de méthodologies propres et une *configuration didactique* (Halté:1992) plus harmonieuse favorisant une meilleure gestion des contraintes dues à l'obligation d'inclusion sur la totalité de l'horaire d'une discipline ou à la prise en charge d'EANA non scolarisés antérieurement ?

## Méthodologie de la recherche

Afin de parvenir à une tentative de modélisation, nous avons procédé au questionnement suivant :

1° Quel état des lieux peut-on faire du dispositif institutionnel d'accueil des EANA, si l'on considère l'échelle de co-détermination didactique (Chevallard) quelles contraintes externes et internes sont susceptible d'introduire des variables supplémentaires dans la structuration du système didactique du FLS ?

2° Quels objets d'études pour le ou les système(s) didactique(s) en jeu dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde ? Avec quels repères de progressivité disciplinaires et linguistiques ? La répartition des objets d'étude du « dispositif FLS » entre classe d'accueil et classe ordinaire ou la question du degré de polyvalence attendu chez un professeur enseignant au sein d'un dispositif FLS seront peut-être à poser.

3° lorsqu'un élève est inclus en classe ordinaire dans quel(s) système(s) didactique(s) se trouve-t-on ? L'inclusion fait-elle partie du système ou du curriculum FLS ?

4° la question de la gestion de la progression des apprentissages en classe d'accueil où l'enseignant doit créer et conserver une dynamique de groupe en situation d'hétérogénéité maximale et variable au niveau des effectifs (emploi du temps individualisé, inclusion totale ou partielle dans les disciplines), une progression linéaire étant inenvisageable étant donné les arrivées échelonnées des élèves.

5° Quels contenus métadidactiques et didactiques à disposition des enseignants, quelles contraintes en termes de moyens d'enseignement (Chnane-Davin:2005) et notamment du « temps didactique » ?

Nous avons formulé l'hypothèse que la modélisation du système conceptuel du « dispositif FLS » était réalisable, qu'il était possible de dégager les *configurations didactiques* définissant un *modèle disciplinaire visant à l'enseignement-apprentissage*

*progressif de la langue seconde et des langages disciplinaires aux EANA*. La dimension curriculaire évoquée par Catherine Mendonça Dias serait donc conservée au travers de la notion de parcours d'enseignement-apprentissage sur laquelle nous nous arrêterons à plusieurs reprises au cours de cette étude.

Nous nous situerons principalement dans le cadre d'une didactique ascendante (Chiss :1997) afin notamment d'aborder la *configuration didactique* (Halté :1992) du FLS c'est-à-dire l'agencement des différents domaines à l'intérieur d'une unité didactique ; l'articulation et le poids relatif des différents apprentissages qui constituent la spécificité de ce que l'institution désigne comme « FLS ». <sup>21</sup>

La finalité du « dispositif FLS » étant l'acquisition des codes linguistiques et culturels de l'école – au sens large – et de la société française, il faudrait alors interroger la structuration du champ en fonction des disciplines scolaires autant que des principes établis par la didactique des langues étrangères et secondes afin de constituer les « métadidactiques où se rangent, non pas les enseignables qui correspondent au niveau didactique, mais les outils utilisés pour les construire. » (Halté, 1995 :72).

C'est grâce à l'approche comparative en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy :2002, Cuq :2014) que nous comptons explorer la rencontre et la mise en tension de domaines didactiques différents, voire la transposition, en situation d'enseignement-apprentissage du FLS, d'éléments descriptifs des didactiques disciplinaires en tant que contenus d'enseignement. Pour le choix d'une partie des descripteurs nous nous sommes appuyée sur les travaux menés sur la dimension linguistique dans les curriculums notamment à l'initiative de Jean-Claude Beacco (2010-2016). Nous comptons ainsi dégager les *configurations didactiques* du FLS en France.

D'après Halté, ces configurations, concevables sur le plan conceptuel, sont identifiables à partir de différents types de données que nous avons choisi d'examiner en première partie : « instructions officielles, manuels scolaires, réformes, structures du système, rôle et fonction de la certification, discours issus de la noosphère ... » (Halté, 1992 :21) qui vont successivement dessiner les contours de la discipline considérée (Garcia-Debanç,2008) et s'inscrivent donc dans une perspective diachronique. En effet, il a été établi que « chaque enseignant alimente ses pratiques, de façon plus ou moins explicite, en se référant à plusieurs modèles d'enseignement de la discipline » (Op.Cit.) qui ne peuvent être inférés, lors d'une analyse didactique, qu'à partir d'indices indirects (préparations, productions d'élèves, progressions, données déclaratives, retour auto-confrontation...) et d'observations directes. Ce sont les modèles disciplinaires les plus profondément ancrés qui sont le plus souvent convoqués par les enseignants lors de la gestion de l'imprévu.

---

<sup>21</sup> Transposition de concepts didactiques appliqués par Jean François Halté et Claudine Garcia-Debanç à la didactique du français in (2008) *Pratique ; Linguistique, littérature, didactique*. pp.137-138

Il convient de préciser que la notion de configuration didactique telle qu'elle est présentée par Halté dans le champ de la didactique du français met en avant l'indissociabilité des différentes sous disciplines de l'unité didactique considérée et leur articulation systémique avec, au centre, le langage à la fois moyen et objet d'enseignement.

A la configuration didactique prescrite<sup>22</sup>, correspondra donc *le modèle disciplinaire*, photographie de la constellation conceptuelle à l'instant *t* de l'évolution didactique de la discipline et objet de notre première démarche que nous présenterons en seconde partie.

Mais à toute tentative d'observation de ce modèle réalisé, la configuration didactique qu'il est possible d'inférer, correspondra *au(x) modèle(s) disciplinaire(s) en acte* – notion proposée par Garcia-Deban et inspirée de la notion de « théorèmes en acte » de Vergnaud en didactique des mathématiques – beaucoup plus hétérogène car, pour reprendre les termes de l'univers proustien, « occupant dans le Temps une place autrement considérable que celle si restreinte qui leur est réservée dans l'espace, une place, au contraire, prolongée sans mesure, puisqu'ils touchent simultanément, comme des géants, plongés dans les années, à des époques vécues par eux, si distantes [...] dans le Temps ».<sup>23</sup>

Nous avons donc choisi de dresser l'état des lieux du dispositif d'accueil destiné aux élèves allophones en France à l'échelle nationale – dans ses grandes lignes – et dans une variante académique, celle où se réaliseront nos observations.

Dans un second temps, afin de vérifier notre hypothèse, nous avons voulu suggérer un modèle disciplinaire du FLS en nous fondant sur les travaux en didactique des langues et sur une approche comparative en didactique, les travaux de recherche déjà réalisés dans le champ de la didactique du FLS montrant une difficulté des enseignants à « définir les objets d'études linguistiques en relation avec les disciplines scolaires qui demeurent encore confuses dans les pratiques observées » (Chnane-Davin, 2005) puis, dans un quatrième temps, nous avons entrepris d'actualiser les principaux traits de ce modèle au sein d'un dispositif d'accueil, en fonction de contraintes locales : un dispositif UPE2A dont dépendent trois collèges l'un classé REP+, l'autre REP et le troisième sans fléchage particulier, qui constituera notre laboratoire afin de questionner le modèle établi face aux réalités du terrain, en tant que modèle disciplinaire en acte.

Enfin, afin de prendre du recul sur les phénomènes observés en classe d'accueil et nous assurer qu'il ne s'agissait pas de particularismes locaux, nous avons choisi d'effectuer d'autres observations « de contrôle » : nous avons procédé par observation directe de deux enseignantes stagiaires au sein du dispositif expérimental au second semestre 2021 pour tenter de déterminer si *le modèle disciplinaire en acte* qu'il est possible d'inférer correspond ou tend vers des *configurations didactiques* similaires. L'ensemble des configurations et des règles d'actions qui guident le choix des enseignants et qui constituent *le modèle disciplinaire en acte*, s'ancrent en effet « pour une large part dans les configurations didactiques successives de la discipline [...] qui constituent autant de strates auxquelles s'alimentent les pratiques d'enseignement effectives » (Op. Cit.) les modèles disciplinaires ainsi convoqués pouvant être concurrents voire contradictoires ce qui pourrait expliquer le

---

<sup>22</sup> Toujours en contexte académique.

<sup>23</sup> Proust (1927) excipit du *Temps retrouvé*

poids des habitus culturels face aux consensus méthodologiques<sup>24</sup> en didactique des langues secondes et plus particulièrement en didactique du FLS en France.

Nous précisons que nous sommes consciente que notre statut de praticien-chercheur pose le problème éthique de l'objectivité d'une recherche menée sur notre propre terrain ou très proche de celui-ci. Nous nous attacherons donc, au fur et à mesure du dévoilement de notre cheminement méthodologique à bien préciser dans quelle posture nous nous sommes positionnée à l'instant *t* de la recherche afin de limiter les biais. Pour respecter la rigueur scientifique de mise en sciences de l'éducation comme en sciences du langage – en particulier en ce qui concerne les analyses du didactique – nous avons choisi de nous appuyer sur des méthodes d'investigation reconnues et utilisées dans ces deux champs, méthodes que nous détaillerons au fil des parties.

---

<sup>24</sup> Modèles et méthodes sous-jacents qui sous-tendent la pratique enseignante, de sa programmation à sa réalisation.



# PREMIERE PARTIE

## Le français comme langue seconde en France, une situation particulière qui s'inscrit dans un contexte plus vaste

Élèves allophones, élèves issus de la migration, contextes et typologies institutionnelles ;  
définitions et enjeux

Fleurissent au fil des réformes des acronymes ésotériques, aux parfums réservés aux quelques initiés : CLIN, CLAD, DAI, UPE2A. Mais [...] il serait trop facile de ricaner. Je veux y voir au contraire le souci de l'Institution et de l'Etat d'améliorer sa réponse, au fur et à mesure qu'il prend peu à peu conscience de l'enjeu majeur du défi que ces enfants lancent légitimement à l'école et à la société tout entière. (Cuq, 2020 :16<sup>25</sup>)

---

<sup>25</sup> Jean-Pierre Cuq, *Préface* in Catherine Mendonça-Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, coll. Didactique des langues et plurilinguisme, Lambert-Lucas, Limoges, 2020, p.16

# Introduction de la première partie

Chaque année en France, des enfants et des adolescents arrivent de l'étranger et tentent, avec plus ou moins de succès, de trouver leur place au sein du système éducatif français<sup>26</sup>. Si, après un test de positionnement, leur maîtrise de la langue – orale et/ou écrite – apparaît insuffisante pour suivre une scolarité classique, l'institution scolaire parle alors d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (circ. n° 2012-141) ou EANA – une dénomination sur laquelle nous reviendrons au cours de cette recherche – et préconise une adaptation des modalités de scolarisation en les classant parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers (JORF n°0157 du 9 juillet 2013) nécessitant un plan d'accompagnement personnalisé (circ. n° 2015-016 du 22-1-2015).

Leur scolarisation relève donc du droit commun et de l'obligation scolaire. Les EANA ont par conséquent vocation, dès leur arrivée, à être *inclus* au sein du système éducatif français, dans des établissements des premier et second degrés pour, le plus rapidement possible, permettre leur intégration scolaire mais aussi sociale et culturelle. La « question des EANA » relance par conséquent le débat sur les ambitions d'une école inclusive, qui se veut le rempart républicain contre tout type d'exclusion et, dans le même temps, se positionne en termes d'ouverture linguistique et culturelle.

Très naturellement, comme nous l'évoquions plus haut, la question de savoir quelle(s) approche(s) didactique(s) choisir pour l'enseignement aux EANA et pour quels objectifs, a été rapidement perçue comme une question vive en sciences de l'éducation et a donné lieu à la constitution, en particulier au cours des trois dernières décennies, d'une importante littérature dont nous ne pouvons que constater la richesse mais aussi le caractère hétérogène. Des références multiples coexistent et se croisent dans la littérature scientifique et dans la littérature institutionnelle et viennent rejoindre les interrogations, particulièrement vives au niveau européen, autour des questions d'équité au sein des systèmes éducatifs, de lutte contre le décrochage scolaire et de promotion du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste :1997)

Par conséquent, bien qu'en termes d'effectifs nous parlions d'une population d'élèves largement minoritaire – malgré la hausse significative de ces six dernières années, ils sont peu nombreux au regard des douze millions d'élèves des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, selon les chiffres de la DEPP (2018) nous parlons de 60 700 EANA soit 6,2 ‰ de l'effectif global – le dispositif d'accueil mis en œuvre est « à la fois un révélateur et un laboratoire. Révélateur, il pointe les blocages mais aussi les réussites du système. Laboratoire, il envisage des avancées et des solutions. » (Cherqui, Peutot:2015,18).

Plus encore que la complexité de la didactique du Français comme Langue Seconde qui a pour objets non seulement la langue - objet qu'elle partage avec la DFLM - mais aussi les cultures disciplinaires, avec leurs objets spécifiques ou plus transversaux, qui

---

<sup>26</sup> A distinguer des élèves alloglottes, nés en France, scolarisés en France mais pour qui le Français n'est pas la langue première (Gouaïch, 2018)

composent la culture scolaire française au carrefour des sciences de l'éducation et des sciences du langage (Cuq, Davin, Faupin, Mendonça-Dias), la prise en compte, du point de vue didactique, de la pression institutionnelle pour une école inclusive est extrêmement féconde mais nécessite une analyse fine des phénomènes de variation qu'elle suppose.

Afin d'explorer l'articulation, au sein d'un dispositif transitoire et évolutif de parcours d'enseignement-apprentissage personnalisés, centrés sur l'apprentissage progressif et raisonné des langages disciplinaires et de la langue seconde, répartis entre « classe d'accueil » et « classe ordinaire »<sup>27</sup>, nous commencerons donc par (re)définir le public scolaire que recouvre l'acronyme EANA, le cadre politique et institutionnel national<sup>28</sup> et international dans lequel le dispositif d'accueil s'est progressivement mis en place et le contexte académique et local où nous avons choisi de mener notre recherche.

---

<sup>27</sup> Ces deux dénominations commodes que nous employons ici à cause de leur très large diffusion dans le milieu institutionnel mais qui seront questionnées par la suite.

<sup>28</sup> Nous n'examinerons pas, ici, le cas très spécifique des départements comme la Guyane qui, en raison d'un contexte géographique et linguistique particulier, ont mis en place une organisation propre. En revanche, l'arrivée d'élèves français en provenance de Guyane sur le sol métropolitain devra faire l'objet d'une attention particulière que nous présenterons comme un cas limite.

# 1.1. Approche globale ; migration, accès à l'éducation, protocole d'accueil et inclusion scolaire

## 1.1.1. La question de la migration

### Une réalité ancienne qui a subi de nombreuses métamorphoses suivant l'histoire géopolitique

Les mouvements migratoires ne sont pas un phénomène nouveau, ils se sont développés dès le XVI<sup>ème</sup> siècle sous l'influence des flux commerciaux et, plus tardivement, de la colonisation. Ces flux sont alors principalement Nord/Sud. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, la conjonction des dépressions économiques et des famines et l'amélioration des capacités de transport entraînent une forte augmentation des flux migratoires, en provenance d'Europe et d'Asie et notamment vers les États Unis. Si bien qu'on estime qu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle les migrants représentent 5% de la population mondiale. Les flux vont s'inverser dans la seconde partie du XX<sup>ème</sup> siècle pour devenir en majorité Sud/Nord ou Sud/Sud transformant ainsi des pays d'émigration comme l'Italie ou l'Espagne par exemple en pays d'immigration (Boniface<sup>29</sup>, 2018 : 68). « Aux États-Unis, pays développé aux flux les plus importants, le nombre d'immigrants est estimé à 46 millions d'habitants, soit 14,5% de la population [...] les « réfugiés économiques » sont devenus plus importants que les « réfugiés politiques ». Le nombre de migrants a été multiplié par trois en quarante ans, passant de 75 millions en 1975 à 232 millions en 2015 d'après les chiffres de l'IOM<sup>30</sup>. Ils représentent désormais 3,3% de la population mondiale. (*ibid.*:69)

D'après les données et rapports disponibles sur le portail du GMDAC (Global Migration Data Analysis)<sup>31</sup> nous pouvons dégager plusieurs tendances susceptibles d'éclairer les choix opérés en termes de politiques éducatives – et de politique linguistique – ces dernières années.

Tout d'abord, comme nous le verrons plus loin, les parcours migratoires sont extrêmement diversifiés et peuvent donner lieu à un certain degré d'incertitude en ce qui concerne l'origine géographique de la migration. Contrairement à ce que pourrait laisser penser la communication médiatique actuelle – en Europe notamment – dans le monde, les migrations seraient, pour la plupart, intracontinentales.

---

<sup>29</sup> Boniface, P. (2011, rééd.2018), *La géopolitique*, Eyrolles, pp.68-72 & pp.165-169.

<sup>30</sup> En anglais « International Organization for Migration » <https://www.iom.int> dernière consultation le 3/10/2020

<sup>31</sup> <https://migrationdataportal.org/fr/regional-data-overview/europe> dernière consultation le 3/10/2020

Les causes à l'origine de l'émigration sont diverses mais nous pouvons relever que, ces dix dernières années, le nombre de réfugiés ne cesse d'augmenter sur l'ensemble de la planète<sup>32</sup>.

## Une question sensible

Dans son article, publié en 2014, « Migration et altérité dans les imaginaires : un champ devenu majeur », Yvan Gastaut procède à l'analyse de la représentation des migrants et de leurs descendants à travers les médias et les discours publics : « Épicentre de ce qu'on nommait autrefois les mentalités, les médias permettent, dans leur acception la plus large, d'appréhender les comportements collectifs et la construction des stéréotypes. [...] Le développement des approches culturelles et des analyses sur l'immigration atteste la place nouvelle du thème dans la vie publique : ce sont les enracinements, les croisements culturels et la capacité de « faire société » avec l'Autre qui intéressent le champ scientifique. »<sup>33</sup>

La question de l'altérité est donc au centre de la construction et des débats publics autour des enjeux politiques et sociaux associés au phénomène migratoire. Ce concept issu au départ de la philosophie a, pour reprendre l'expression d'Yvan Gastaut, « le mérite du flou et de l'absence de contraintes dans la mesure où il fait ressortir le paradigme du « eux » et du « nous » souvent déconnectés des appartenances nationales : l'imaginaire de l'exclusion fonctionne aussi bien pour les protestants avant le XIX<sup>ème</sup> siècle, [...], les juifs au cours du XIX<sup>ème</sup>, les Allemands, jusqu'aux Arabes, aux musulmans ou aux “jeunes issus de l'immigration” » (*ibid.*) Ce terme souligne notamment les phénomènes de rejet mais aussi de construction ou de « résistance » par rapport à l'Autre. L'immigration est également liée à la problématique du racisme et de « l'impensé de la race »<sup>34</sup> que nous ne traiterons pas ici. Nous mentionnerons cependant les données recueillies par Phillip Connor et Jens Manuel Krogstad en 2018<sup>35</sup> qui montrent que cette tendance à maintenir l'Autre à distance n'est que peu dépendante du contexte géographique mais on remarque que la tendance à rejeter l'immigration – représentée par la première colonne – et celle qui consiste à conserver le même flux sont largement majoritaires dans les pays représentés par l'étude. L'adhésion à la politique migratoire actuelle – colonne centrale – est très variable. Nous observons néanmoins que dans les pays comme le Canada qui se concentrent sur une immigration choisie 53% de l'échantillon se prononce en sa faveur.

---

<sup>32</sup> <https://migrationdataportal.org/themes/forced-migration-or-displacement> dernière consultation 3/10/2020

<sup>33</sup> Gastaut, Y. (2014). Migration et altérité dans les imaginaires : un champ devenu majeur. Dans : Marie Poinot éd., *Migrations et mutations de la société française: L'état des savoirs* (pp. 223-230). Paris: La Découverte.

<sup>34</sup> Cf. travaux de Carole Reynaud-Paligot sur la période du xix<sup>e</sup> et du xx<sup>e</sup> siècle, qui offrent une vision scientifique et politique de l'altérité fondée sur le racialisme. Et Blanckaert, C. (dir.), *Les politiques de l'anthropologie. Discours et pratiques en France (1860–1940)*, Paris 2001.

<sup>35</sup> <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/12/10/many-worldwide-oppose-more-migration-both-into-and-out-of-their-countries/> dernière consultation le 14/09/2020

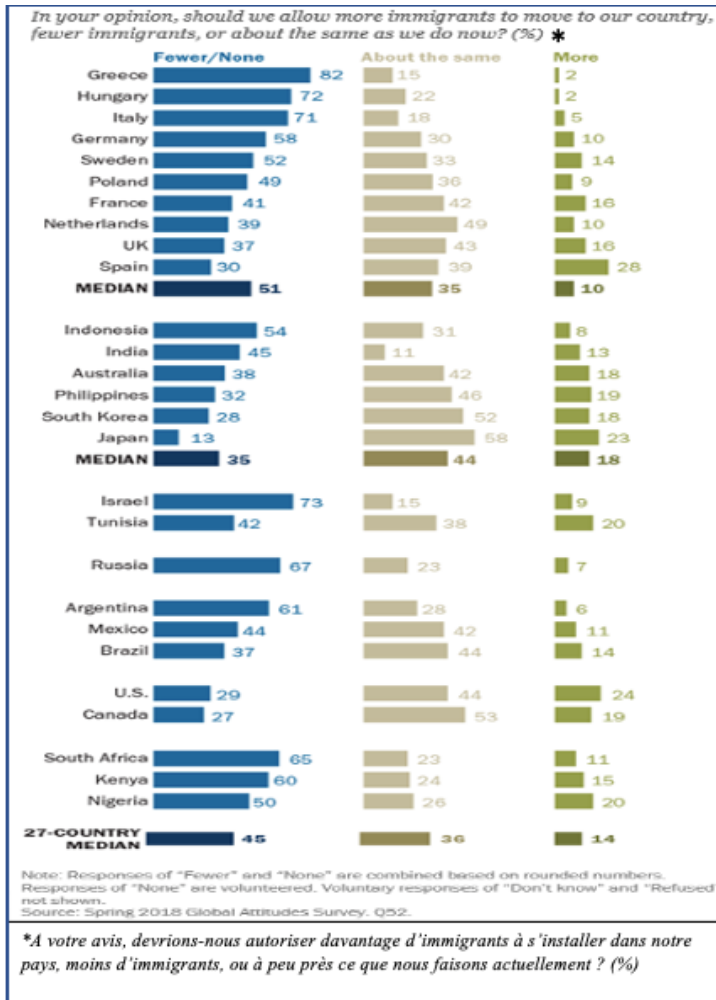


Figure 1 Positionnement des populations vis à vis de la politique migratoire adoptée dans leur pays (migration data portal, 2020)

L'augmentation significative du nombre de réfugiés à l'échelle de la planète<sup>36</sup>, peut alors, au moins en partie, expliquer une certaine crispation autour de la question migratoire et certains phénomènes d'amalgame autour de l'imaginaire de l'Autre. En 2015, alors que l'Europe est confrontée à un nombre toujours plus important de demandeurs d'asile qui s'ajoutent aux flux habituels<sup>37</sup>, on parlera par exemple de « crise des réfugiés et des migrants ». Voici une représentation des flux migratoires en Europe en 2016 :

<sup>36</sup> <https://migrationdataportal.org/themes/forced-migration-or-displacement> dernière consultation 3/10/2020

<sup>37</sup> On observe une tendance à la hausse du nombre d'immigrants depuis 2009.

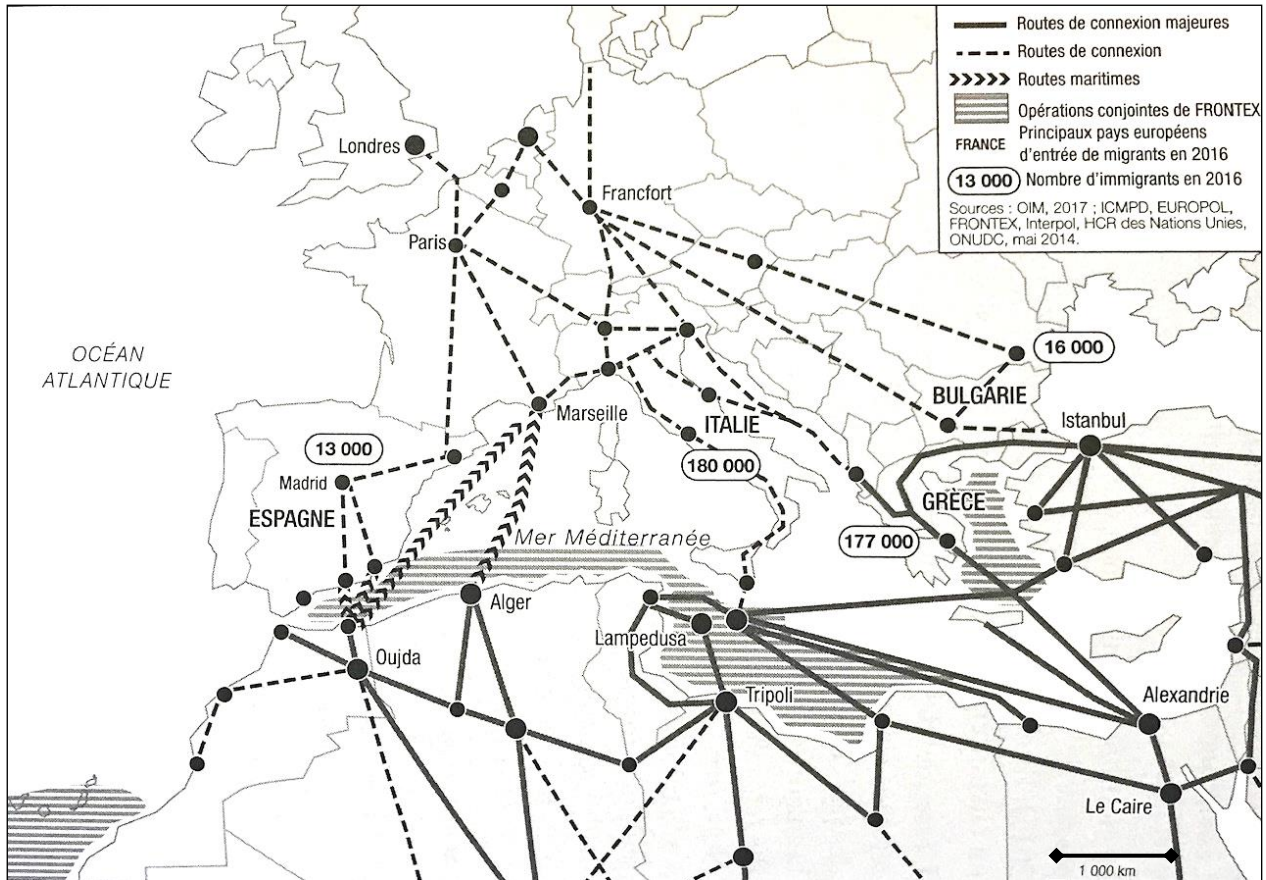


Figure 2 La "crise des migrants" : principaux flux migratoires en Europe (Boniface, 2018:70)

En termes de bilan chiffré, pour se représenter la situation en 2018, dans les pays membres de l'espace Schengen, 26 852 réfugiés ont pu être réinstallés à la faveur de programmes nationaux et de l'UE. Ils ne représentent cependant qu'une partie des migrants en Europe et nous devons considérer que, chaque année, des milliers de personnes ayant immigré en Europe retournent dans leurs pays d'origine, de manière forcée ou volontaire.

Voici une représentation graphique tirée du rapport Eurydice de 2019 :

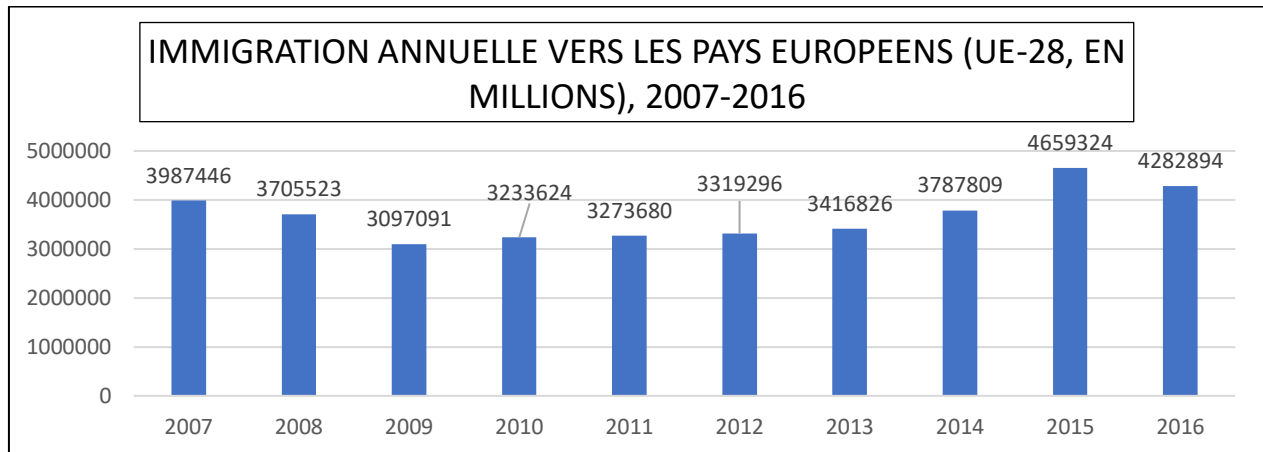


Figure 3 Immigration annuelle vers les pays européens (Eurydice, 2019:52)

Enfin, il convient de préciser que l'origine et le degré de qualification des migrants pèse lourd quant aux chances de succès d'une installation dans les pays les plus attractifs. En effet, à côté des flux migratoires principalement issus de la situation géopolitique et économique globale – et qui sont perçus comme subis par bien des pays – il existe également une concurrence entre les pays de l'hémisphère nord notamment, pour attirer une immigration choisie. De fait, parallèlement à un certain durcissement des conditions d'installation des arrivants les plus modestes, l'Europe, comme les États-Unis ou le Canada, mène un certain nombre d'initiatives en vue d'attirer les migrants les plus qualifiés.

En termes de bagage linguistique ou culturel, de parcours scolaire antérieur, des raisons qui les ont poussés, eux ou leurs familles, à entreprendre une migration et le statut socio-économique des familles en question, la tendance est donc à la plus extrême diversité. Cependant, quelles que soient les caractéristiques individuelles des immigrants, la migration s'accompagne de nombreux défis, pour les migrants eux-mêmes bien sûr mais aussi pour les « pays d'accueil » ou de transit de ces populations.

## **L'accès à l'éducation**

Le premier écueil à surmonter, pour les migrants en âge d'être scolarisé et leurs proches lorsqu'ils sont accompagnés est l'accès à l'éducation.

Celui-ci revêt deux aspects. D'une part l'accès à l'éducation en tant que droit universel sans distinction de statut légal comme affirmé dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en 1948 et, d'autre part, d'après la commission européenne de 2013 l'accès à une éducation de qualité par le fait de s'inscrire dans une école offrant un enseignement et un apprentissage de haute qualité et être en mesure de suivre des parcours éducatifs menant à des compétences de haut niveau.

En Europe, les enfants migrants et leurs familles sont concernés par les deux aspects : en fonction du pays d'accueil et de leur statut juridique (détenteur d'un permis de séjour, demandeur d'asile ou en situation irrégulière), ils peuvent ne pas avoir les mêmes droits que les enfants natifs ou possédant la nationalité du pays d'accueil ou même détenteurs de la citoyenneté européenne. En outre, ces élèves nouvellement arrivés, ainsi que leurs familles, manquent le plus souvent de repères pour effectuer les démarches adéquates dans un système éducatif qui reste, pour eux, encore largement méconnu. (D'après Eurydice, 2019:69)

Plusieurs textes de cadrage au niveau européen ont été édités à ce sujet en soulignant d'une part qu'il s'agit d'un droit universel et d'autre part le rôle essentiel de la scolarisation dans le processus de socialisation et d'adaptation à un nouvel environnement pour les enfants issus de l'immigration.

L'existence même de ces textes de cadrage souligne, tout en réaffirmant le droit d'accès à l'éducation, la diversité des catégories de personnes concernées : enfants de travailleurs migrants en provenance des états membres de l'Union



européenne, ressortissants de pays tiers résidant légalement dans les États membres, demandeurs d'asile ou migrants en situation irrégulière.

Tout d'abord, la directive 77/486 / CEE<sup>38</sup> met l'accent sur l'accueil des enfants de travailleurs migrants détenteurs de la citoyenneté européenne, en provenance des États membres :

Les États membres, conformément à leur situation nationale et à leur système juridique, prennent les mesures appropriées pour garantir que des cours gratuits destinés à faciliter l'accueil initial soient proposés sur leur territoire aux enfants visés à l'article 1er, y compris, notamment, l'enseignement - adapté aux besoins spécifiques de ces enfants - de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil.

Les États membres prennent les mesures nécessaires pour la formation et le perfectionnement des enseignants qui doivent dispenser ces cours. (Op.Cit., 1977, Article 2)<sup>39</sup>

On remarquera qu'il est fait mention, dans cet Article 2, de la gratuité des cours, de « l'enseignement de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil », ainsi que de la nécessaire formation des enseignants « qui doivent dispenser ces cours ». Nous ne parlons pas encore, en 1977, de « langue de scolarisation ».

Au-delà des travailleurs européens, nous pouvons évoquer le *plan d'action de l'Union Européenne pour l'intégration des ressortissants de pays tiers résidant légalement dans les États membres*<sup>40</sup> (la mise en relief est de notre fait) :

L'éducation et la formation sont parmi les outils d'intégration les plus puissants et leur accès doit être assuré et promu le plus tôt possible. **L'acquisition de compétences de base est le fondement de la poursuite de l'apprentissage et la porte d'entrée vers l'emploi et l'inclusion sociale. [...] Tous les enfants, quels que soient leur famille, leurs origines culturelles ou leur sexe, ont droit à l'éducation pour favoriser leur développement.** Les enfants réfugiés peuvent très bien avoir eu une pause dans leurs études ou, dans certains cas, ne pas être en mesure d'aller du tout à l'école et auront besoin d'un soutien sur mesure, y compris des cours de rattrapage. **Les enseignants ont besoin des compétences nécessaires pour les aider et devraient être soutenus dans leur travail dans**

---

<sup>38</sup> Conseil de l'Europe (1977) "Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers" <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486> dernière consultation le 12/10/2020

<sup>39</sup> Texte original : Member States shall, in accordance with their national circumstances and legal systems, take appropriate measures to ensure that free tuition to facilitate initial reception is offered in their territory to the children referred to in Article 1, including, in particular, the teaching — adapted to the specific needs of such children — of the official language or one of the official languages of the host State. Member States shall take the measures necessary for the training and further training of the teachers who are to provide this tuition.

<sup>40</sup> Commission européenne (2016) *Action Plan on the integration of third country nationals*, COM (2016) 377 final, [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf) dernière consultation le 12/10/2020

**des salles de classe de plus en plus diversifiées, également pour éviter l'échec scolaire et la ségrégation scolaire.** L'éducation et l'accueil de la petite enfance sont fondamentaux pour l'intégration des familles et des enfants de pays tiers. (COM, 2016:4)<sup>41</sup>

Le cas des demandeurs d'asile est particulier. En effet, ce statut correspond au dépôt d'une demande de protection humanitaire et, en corrélation, l'attente de la décision du pays d'accueil. En 2013, la directive 2013/33/UE leur est consacrée. Elle rappelle leur droit d'accès à l'éducation. Il est spécifié dans l'article 14 que :

1. Les États membres accordent aux enfants mineurs des demandeurs d'asile et aux demandeurs d'asile mineurs l'accès au système éducatif dans des conditions similaires à celles de leurs propres ressortissants tant qu'une mesure d'expulsion à leur encontre ou à leurs parents n'est pas effectivement appliquée. [...]

2. L'accès au système éducatif ne peut être différé de plus de trois mois à compter de la date à laquelle la demande de protection internationale a été introduite par ou au nom du mineur.

Des cours préparatoires, y compris des cours de langue, sont dispensés aux mineurs lorsque cela est nécessaire pour faciliter leur accès et leur participation au système éducatif conformément au paragraphe 1. [...]

3. Lorsque l'accès au système éducatif défini au paragraphe 1 n'est pas possible en raison de la situation spécifique du mineur, l'État membre concerné propose d'autres dispositifs d'enseignement conformément à sa législation et à ses pratiques nationales.<sup>42</sup>

Enfin, le cas des migrants en situation irrégulière est particulièrement problématique. Ils sont ceux qui sont entrés dans le pays sans autorisation des services de l'immigration et n'ont pas présenté de demande d'asile. Ils n'ont donc pas de statut légal dans le pays où ils résident, que celui-ci soit ou non la destination finale de leur projet migratoire. Ils se placent donc en dehors de la réglementation européenne concernant l'accès à l'éducation mais la *Convention des Nations Unies* relative aux droits de l'enfant, elle, est toujours applicable et pose sans ambiguïté l'exigence que tout enfant ait accès à l'éducation quel que soit son statut vis-à-vis de l'immigration<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Education and training are among the most powerful tools for integration and access to them should be ensured and promoted as early as possible. The acquisition of basic skills is the foundation for further learning and the gateway to employment and social inclusion. [...]

All children, regardless of their family or cultural background or gender, have the right to education to further their development. Refugee children may well have had a break in their education or in some cases not been able to go to school at all and will need tailored support including catch-up classes. Teachers need the necessary skills to assist them and should be supported in their work in increasingly diverse classrooms, also to prevent school failure and educational segregation. Early Childhood Education and Care is fundamental for the integration of families and children from third countries. (COM, 2016:4)

<sup>42</sup>Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013, Article 14, « Schooling and education of minors » <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR> dernière consultation le 12/10/2020

<sup>43</sup> *Convention on the Rights of the Child*, Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49 <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> dernière consultation 12/10/2020

Légalement donc, l'accès à l'éducation semble garanti en Europe. Pourtant, lorsque en 2019 le rapport Eurydice est publié, nous nous apercevons que, sur les 34 systèmes éducatifs examinés « tous les enfants en âge d'être scolarisés et les jeunes issus de l'immigration (y compris ceux qui ont un permis de séjour, les demandeurs d'asile et les migrants en situation irrégulière) ont les mêmes droits et obligations dans l'enseignement obligatoire dans le pays d'accueil. En revanche, dans huit systèmes éducatifs, certains enfants et jeunes issus de l'immigration ont des droits et/ou des obligations différents de ceux de leurs pairs nés dans le pays. [...] En Roumanie, dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine et en Turquie, les enfants et les jeunes ayant le statut de résident ne sont pas obligés de participer à l'enseignement obligatoire ; néanmoins, ils ont le droit de le faire. Dans les 39 autres systèmes éducatifs, cependant, les enfants et les jeunes en âge de scolarité obligatoire qui ont le statut de résident sont obligés de s'inscrire à l'école. [...] Les migrants en situation irrégulière sont dans la situation la plus incertaine quant à leurs droits et obligations en matière de scolarisation. En Bulgarie, au Danemark, en Lituanie, en Hongrie, dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine et en Turquie, la législation n'accorde pas explicitement le droit à l'éducation aux migrants en situation irrégulière en âge de scolarité obligatoire, quel que soit le niveau d'enseignement. En Suède, les migrants en situation irrégulière peuvent, mais ne sont pas obligés de participer à l'enseignement obligatoire.»<sup>44</sup> (Eurydice, 2019:70-71) La problématique de l'accès à l'éducation semble de la sorte intrinsèquement liée au statut juridique des migrants d'une part et à la législation locale du pays d'accueil qui établit si l'accès à l'éducation est un droit ou une obligation.

## **Limites de prise en charge ou d'accompagnement dans les systèmes éducatifs européens**

Ce défi, l'accès à l'éducation pour les enfants en âge d'être scolarisés, doit être doublé de la capacité du système éducatif alors concerné à mener à bien ses missions vis-à-vis des élèves arrivants et de leurs pairs natifs.

Or, si nous ne pouvons nous permettre, dans le cadre de cette étude, de dresser un panorama exhaustif de l'immense diversité des prises en charges, par les différents systèmes éducatifs, des enfants migrants à l'échelle de la planète, ni même de l'hémisphère nord, nous avons pu constater que, dans la majorité des systèmes éducatifs européens, les enquêtes internationales<sup>45</sup> tendent à montrer que, malgré les textes de cadrage

---

<sup>44</sup> Texte original : all compulsory school age children and young people from migrant backgrounds (including those with a residence permit, asylum seekers and irregular migrants) have the same rights and obligations in compulsory education in the host country. In contrast, in eight education systems, some children and young people from migrant backgrounds have different rights and/or obligations from their native-born peers. (...) In Romania, the former Yugoslav Republic of Macedonia and Turkey, children and young people with resident status are not obliged to participate in compulsory education; nevertheless, they have the right to do so. In all the other 39 education systems, however, children and young people of compulsory school age who have resident status are obliged to participate in schooling.

<sup>45</sup> Les données dont il est question ici proviennent principalement de l'enquête PISA 2015 et des données Eurostat de 2018 (Eurostat, Labour Force Survey [edat\_lfse\_02] data extracted in June 2018).

internationaux, les « enfants migrants sont à la traîne par rapport à leurs pairs natifs » (Eurydice report, 2019:9).

Deux indicateurs sont particulièrement parlants : **l'abandon prématuré de l'éducation et de la formation** et la **part de personnes, nées à l'étranger, ayant terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire par rapport aux natifs**<sup>46</sup> que nous exposons ci-après :

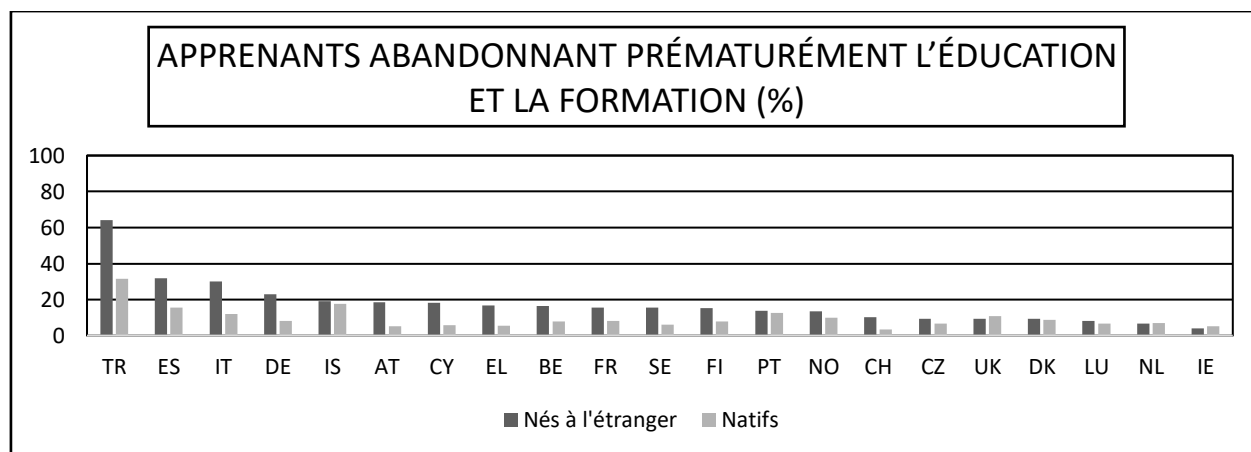


Figure 4 Abandon du cursus d'éducation et de formation, nés à l'étranger et natifs (Eurostat,2018)

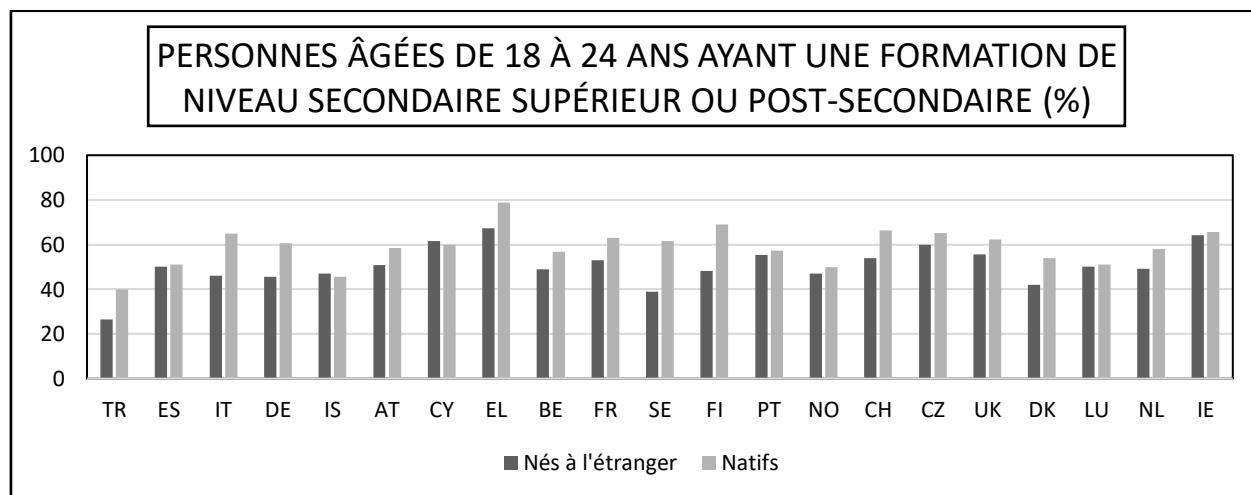


Figure 5 Accès à une formation de niveau secondaire supérieur ou post-secondaire, nés à l'étranger et natifs (Eurostat,2018)<sup>47</sup>

<sup>46</sup> Eurostat Early leavers from education and training by sex and country of birth [edat\_lfse\_02] (Data extracted in June 2018), [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_02&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_02&lang=en), dernière consultation 11/10/2020

<sup>47</sup>

| Pays      | Code | Pays     | Code | Pays               | Code |
|-----------|------|----------|------|--------------------|------|
| Turquie   | TR   | Grèce    | EL   | Suisse             | CH   |
| Espagne   | ES   | Belgique | BE   | République-Tchèque | CZ   |
| Italie    | IT   | France   | FR   | Royaume-Uni        | UK   |
| Allemagne | DE   | Suède    | SE   | Danemark           | DK   |
| Islande   | IS   | Finlande | FI   | Luxembourg         | LU   |

Sur les 21 pays présentés ici, l'écart entre les apprenants nés à l'étranger et les natifs ayant terminé le secondaire est, en moyenne de 8,5%. Concernant une sortie prématurée du système éducatif considéré l'écart est de 7,9%.

### 1.1.2. L'identification du public destinataire de dispositifs spécifiques

Avant de pousser plus avant notre réflexion sur les causes possibles de ce retard scolaire et sur les formes de prise en charge dans les pays européens, dont la France, il convient de préciser que l'expression « apprenants issus de l'immigration<sup>48</sup> » ne recouvre pas un groupe homogène. En effet, outre l'immense diversité des situations individuelles ou familiales que nous évoquons plus haut, l'ensemble des pays européens n'effectue pas la même lecture de l'expression ni n'identifie les mêmes besoins spécifiques de tout ou partie de cette catégorie. Cela affecte alors la définition et, par conséquent, l'identification du public concerné par des politiques éducatives ou sociales ciblées et par là même leurs enjeux.

Nous devons donc faire montre de la plus grande prudence lorsque nous proposerons une définition du public sur lequel porte cette étude ainsi que sur celles choisies par les travaux qui nous ont précédée.

### Quelques définitions consensus et une grande diversité aux niveaux national et local

Au niveau Européen, du point de vue statistique et légal, la plupart des pays partagent quelques-unes des définitions pour ce qui concerne les migrants – notamment, pour des raisons statistiques, les catégories d' « immigrants de première génération » et « immigrants de seconde génération »<sup>49</sup> même si les politiques liées à la migration et à l'éducation ciblent rarement la deuxième génération – mais les administrations nationales peuvent avoir leur propre terminologie qui reflète les réalités nationales (Eurydice report, 2019:51). En ce qui concerne l'acception la plus large de l'expression « apprenants issus de l'immigration », l'identification au groupe repose sur deux critères principaux : « le pays de nationalité reconnue et le permis de résidence<sup>50</sup> » (*ibid.*:53), sont également considérés la première langue, le pays de naissance, le pays de naissance des parents et la nationalité des parents.

|          |    |          |    |          |    |
|----------|----|----------|----|----------|----|
| Autriche | AT | Portugal | PT | Pays-Bas | NL |
| Chypre   | CY | Norvège  | NO | Irlande  | IE |

<sup>48</sup> L'expression originale employée notamment dans le rapport Eurydice de 2019 est "Students from migrant backgrounds".

<sup>49</sup> "Eurostat distinguishes first generation immigrants – those born outside the host country, whose parents where also born outside, and second generation – those born in the host country but at least one of whose parents was born outside." (Eurydice report, 2019:51)

<sup>50</sup> « residence/immigration status »

Or, nous l'avons vu plus haut lorsque nous évoquons la problématique de l'accès à l'éducation, « les critères et définitions nationales peuvent avoir un impact sur les droits et les obligations en matière d'éducation, la fourniture de soutien, l'allocation des ressources associées, et le suivi et/ou la collecte de données administratives.» (*ibid.*:53)<sup>51</sup> La finalité des diverses politiques d'accueil et d'intégration repose sur la conscience que :

l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles est un processus complexe, qui vise à **donner aux enfants et aux jeunes l'accès à une éducation de qualité et à fournir tout soutien linguistique, d'apprentissage et socio-affectif nécessaire**. Cela implique également de **les aider à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire** et de **veiller à ce que cet environnement soit accueillant pour les élèves** d'horizons divers et ayant des besoins différents, et de garantir un espace sûr où tous les élèves se sentent en sécurité, valorisés et capables d'apprendre. (*ibid.* :13)<sup>52</sup>

Les préconisations européennes<sup>53</sup> sont par conséquent clairement en faveur d'une approche globale de la situation de l'enfant – qu'il soit ou non isolé – et d'une prise en compte, dans la construction de leurs curriculums par les systèmes éducatifs en Europe, de la diversité culturelle et linguistique des apprenants, notamment en vue de la construction de compétences linguistiques et interculturelles. Elles impliquent également un soutien spécifique qu'il soit linguistique, d'apprentissage ou socio-affectif dans la mesure où il s'avèrerait nécessaire.

## **L'évaluation du degré de nécessité d'une prise en charge spécifique**

Alors, un nouveau questionnement se fait jour. En effet, la prise en charge spécifique des « apprenants issus de l'immigration » n'est pas systématique. En fonction de leur biographie langagière et de leur vécu scolaire antérieur ces enfants et adolescents peuvent soit être orientés vers une prise en charge classique, soit vers un parcours plus spécifique dont la durée et les modalités sont variables d'un pays à l'autre voire, nous le verrons quand nous aborderons plus spécifiquement le système français, d'un élève à l'autre en fonction de sa progression.

Par conséquent se posent d'emblée une série de questions : le nouvel arrivant relève-t-il d'une prise en charge spécifique ? Quels sont les critères adoptés pour déceler

---

<sup>51</sup>Texte original : The criteria and national definitions may have an impact on rights and obligation in education, the provision of support, the allocation of related resources, and monitoring and/or collection of administrative data.

<sup>52</sup>Texte original : the integration of students from migrant backgrounds into schools is a complex process, which aims to give children and young people acces to quality education and to provide any necessary language, learning and social-emotional support. It also involves heping them to adapt to their new school environment and ensuring that this environment is welcoming for students from diverse backgrounds and whith differents needs, and garanteeing a safe space where all students feel secure, valued and able to learn.(*Ibid.*,13)

<sup>53</sup> Conseil de l'Europe, « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education> dernière consultation le 12/10/2020.

qu'elle est nécessaire ou non ? Quels seront les moyens – humains et matériels – alloués par l'institution pour cette prise en charge ? Quel sera son empan temporel ? Comment se positionnera-t-elle au regard des parcours scolaires plus normalisés des élèves natifs ? Quels seront les contenus d'enseignement-apprentissages préconisés pour cette prise en charge ? Mais aussi quel temps de latence entre l'arrivée sur le territoire et l'inscription dans le système éducatif car, plus la rupture de scolarité est longue, plus des difficultés additionnelles à l'adaptation de l'enfant à un nouveau système d'enseignement-apprentissage sont susceptibles de se surajouter.

D'après le rapport Eurydice (Op.Cit.:76-77) la majorité des pays européens ne définissent pas de durée maximale entre l'arrivée sur le territoire et la prise en charge effective par le système éducatif. Seuls 18 pays définissent une durée légale allant de quelques semaines à trois mois. Plus le statut des immigrants est précaire, plus cette durée a tendance à s'allonger. Nous reviendrons plus loin sur cette étape du parcours car elle revêt une grande importance dans la prise en compte des besoins des nouveaux élèves, notamment du point de vue linguistique lorsque la langue du pays d'accueil est inconnue ou peu maîtrisée à l'arrivée sur le territoire. En effet, plus la prise en charge est tardive et que les futurs apprenants sont confrontés au milieu endolingue, plus on observe la constitution d'une interlangue déséquilibrée et des phénomènes de fossilisation des erreurs ; « toute approche naturelle a ses limites, l'apprenant a besoin d'aide pour que la structuration interne s'effectue de manière satisfaisante ». <sup>54</sup>

La question de l'orientation des nouveaux arrivants vers un parcours normalisé ou spécifique repose donc sur leur biographie langagière ainsi que sur leur parcours scolaire antérieur. Le recueil des données nécessaires au positionnement de l'enfant s'effectue souvent, au moins en partie, via une série d'entretiens par exemple ou est transmis par le tissu associatif, il s'agit donc de données déclaratives : tous les migrants n'étant pas en possession de documents papier retraçant leur scolarité. Dans une quinzaine de pays européens on procède à une évaluation des acquis scolaires et linguistiques (Op. Cit., Eurydice :79-80)

En Europe, d'après le rapport précédemment cité, « l'âge de l'enfant, les preuves tirées de la documentation scolaire, le niveau de compétences dans la langue du pays d'accueil et les résultats de toute évaluation des acquis » (Op.Cit. :78) permettent de définir d'une part le niveau d'affectation et d'autre part si l'entrée dans un dispositif spécifique est nécessaire :

Plus d'un tiers des systèmes prennent en compte la documentation scolaire, le niveau de compétences dans la langue du pays d'accueil et les résultats de l'évaluation des acquis des acquis aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Dans de nombreux pays, les certificats de réussite scolaire et autres documents scolaires (y compris des informations sur le système éducatif, le système national de qualification, les systèmes

---

<sup>54</sup> Jean-Paul Narcy-Combes (1993) « Une nouvelle approche de la grammaire », *ASp* [En ligne], mis en ligne le 03 mars 2014, <https://journals.openedition.org/asp/4299> dernière consultation le 13/10/2020

de crédits et les voies de progression) sont utilisés comme preuves pour déterminer le niveau scolaire approprié. (Op.Cit. :80) <sup>55</sup>

Dans près de la moitié des systèmes éducatifs, les migrants nouvellement arrivés inscrits dans les classes ordinaires peuvent suivre des cours séparés pendant les heures de classe. Ces leçons séparées se concentrent souvent sur l'enseignement de la langue d'enseignement comme langue seconde. Certains pays peuvent également appeler ce type de prestation une « classe / cours préparatoire ». (Op.Cit. :83)<sup>56</sup>

Une prise en charge spécifique est donc envisagée principalement pour des motifs linguistique l'évaluation des compétences scolaires visant surtout à définir le niveau d'affectation dans le système éducatif d'accueil.

## **La durée de prise en charge**

Une limite est fixée sur le temps que les étudiants migrants nouvellement arrivés peuvent passer dans des structures distinctes du système éducatif normalisé dans environ la moitié des pays : « la période maximale pendant laquelle les migrants nouvellement arrivés peuvent étudier dans des classes / groupes séparés est généralement comprise entre un et deux ans. Le Luxembourg prévoit une durée maximale plus longue : trois ans au niveau secondaire inférieur et quatre ans au niveau secondaire supérieur général et en FEPI. En Allemagne, les réglementations sur les délais varient d'un Land à l'autre, mais les étudiants passent généralement des classes séparées/ préparatoires pour s'intégrer dans l'enseignement ordinaire dans un délai de six mois à deux ans. En Croatie, les élèves des classes préparatoires continuent de bénéficier de cours supplémentaires et d'un soutien après leur intégration dans les classes ordinaires. [...] En Belgique (Communauté germanophone), les étudiants peuvent bénéficier d'un soutien ciblé jusqu'à ce qu'ils acquièrent au moins le niveau A2 du CECR dans la langue du pays d'accueil. »<sup>57</sup>

Les types de dispositifs choisis sont donc relativement diversifiés au niveau européen : classe d'accueil fermée, inscription en classe ordinaire avec une partie des

---

<sup>55</sup> More than a third of the systems take into account school documentation, the level of competences in host country language and the results of the assessment of prior learning at primary and lower secondary levels. In many countries, certificates of educational attainment and other school documentation (including information on the education system, the national qualification system, credit systems and progression routes) are used as evidence in determining the appropriate school grade. (Eurydice:80)

<sup>56</sup> In nearly half of the education systems, newly arrived migrants enrolled in mainstream classes may have some separate lessons during school hours. These separate lessons often focus on the teaching of the language of instruction as a second language. Some countries may also call this type of provision as a 'preparatory class/lesson'.

<sup>57</sup> Texte original : "The maximum time period in which newly arrived migrants can study in separate classes/groups is generally between one and two years. Luxembourg provides for a longer maximum period: three years at lower secondary level and four years at general upper secondary level and in IVET. In Germany, regulations on timeframes vary between the Länder, but usually students transfer from separate/preparatory classes to become integrated into mainstream education within a period of six months to two years. In Croatia, students in preparatory classes continue to benefit from additional separate lessons and support after they have been integrated into mainstream classes. [...] n Belgium (German-speaking Community), students are eligible for targeted support until they acquire at least level A2 CEFR in the host country language." (Op.cit., Eurydice : 85)



heures de cours dans un dispositif spécifique, inscription dans un dispositif avec quelques heures en classe ordinaire ou même inscription en classe ordinaire sur la totalité du volume horaire avec un soutien qui s'inscrit en sus. Leur empan temporel est variable lui aussi bien que généralement compris entre un et deux ans. Comme pour la Belgique le critère de sortie de ces dispositifs si la durée maximale de prise en charge n'est pas atteinte est le niveau de maîtrise de la langue support des apprentissages dans le pays d'accueil : la langue de scolarisation (Verdelhan Bourgade, 2002), un niveau souvent exprimé en fonction des indicateurs du CERL.

### **1.1.3. Langue(s) et culture(s) d'origine versus langue(s) et culture(s) d'accueil ; limites**

#### **Une mise à distance des possibles écueils culturels pour les arrivants linguistiquement autonomes**

Cette centration sur la langue et les acquis scolaires antérieurs pour la mise en place d'un parcours spécifique a ses limites quant à l'identification du public nécessitant un accompagnement ciblé à son entrée dans un nouveau système éducatif. Plusieurs paramètres, qui peuvent varier d'un pays à l'autre selon les principes d'ouverture culturelle et linguistique qui régissent les curriculums en fonction des pays – ou même des régions qui les composent.

#### **Langue vivante versus langue de scolarisation**

En effet, un niveau intermédiaire ou avancé en langue vivante ou en langue seconde, ne signifie pas pour autant que les *manifestations langagières de la fonction de scolarisation* (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 54), porteuses de nombreux implicites et essentielles à la mise en place du contrat didactique soient, elles, connues. Ces manifestations langagières telles que « l'importance de la communication maître-élève à l'oral » ou « le poids de l'écrit dans ses différents usages » pour reprendre les termes employés par la chercheuse, sont très marquées culturellement et leur apprentissage et acquisition se construisent pour les élèves natifs sur un temps long: celui de la scolarité complète.

La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langue [...] c'est une fonction sociale qui se décline en plusieurs rôles : appropriation de connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire de comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale. (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 79)

On parle notamment, dans le discours de l'enseignant de la fonction incitative – lorsqu'il énonce une consigne par exemple – de la fonction heuristique, de la fonction référentielle ou de la fonction métalinguistique – cette dernière visant surtout, durant les

premières années de scolarité, à mettre à distance la langue pour amener les natifs à prendre conscience des mécanismes de leur propre langue. La fonction expressive du langage se retrouve davantage dans le discours des élèves où elle est extrêmement codifiée, souvent sur le modèle de la langue écrite. Le degré de xénité<sup>58</sup> entre le système scolaire du pays d'accueil et celui du pays d'origine est, par conséquent, un élément susceptible de constituer une entrave à la réussite de l'élève.

Les phénomènes de variation diatopique ou diastratique<sup>59</sup> d'une même langue peuvent mener des élèves issus d'une aire géographique éloignée du pays d'accueil à développer un sentiment d'insécurité linguistique fondé sur « la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime » (Francard, 1993:13), ici, celle qui est « validée » comme conforme à la norme dans le contexte scolaire. « Pour l'enseignant, le besoin se traduit par le souci de faire acquérir à l'élève une langue apte à le faire réussir selon les critères scolaires, donc normée comme le veut l'institution. Pour l'élève, la conscience de l'enjeu et son acceptation conditionnent sans doute cette norme nouvelle, bien plus que sa propre origine linguistique ». (Verdelhan-Bourgade, 2002:73) Ce sentiment d'insécurité linguistique n'est pas nouveau et n'est pas l'apanage des élèves migrants :

Théoriquement, l'enseignement de la langue, même seconde, devrait permettre à l'apprenant de développer ses compétences et donc de s'affirmer comme locuteur de plus en plus compétent. Or deux enquêtes, menées en 1986 et 1989 en Belgique, font apparaître que le taux d'insécurité linguistique s'élève, jusqu'à un certain niveau (universitaire), où la tendance s'inverse. (Verdelhan-Bourgade, 2002 :71)<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> La xénité, concept défini par Louise Dabène en 1994, est, en didactique des langues-culture, la distance entre deux réalités. (Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994, p.35-36.) D'après le *Dictionnaire de didactique du français* (2003 :150), on peut distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : la distance matérielle, la distance culturelle et la distance linguistique.

<sup>59</sup> Il s'agit là d'une terminologie couramment employée dans la littérature francophone, pour désigner, « suivant Coseriu (1969), les variations en fonction de différentes dimensions : selon le temps (diachronique), l'espace (diatopique), les caractéristiques sociales des locuteurs (diastratique) et les activités qu'ils pratiquent (diaphasique). On ajoute parfois une dimension en fonction du chenal – oral ou écrit – employé (diamésique). Ce classement prend comme principe de classement le locuteur : il regroupe la variation interpersonnelle d'une part (dépendant des individus eux-mêmes, selon des angles différents, dans le temps, selon le lieu, et suivant la position sociale), et la variation intrapersonnelle (selon l'usage et le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités : situation et chenal) ». Gudrun Ledegen, Isabelle Léglise. *Variations et changements linguistiques*. Wharton S., Simonin J. *Sociolinguistique des langues en contact*, ENS Éditions, pp.315-329, 2013. halshs-00880476, p.318.

<sup>60</sup> Michèle Verdelhan Bourgade fait ici allusion aux enquêtes menées par D. Lafontaine et M. Francard déjà citée par G. Ledegen dans la revue *Le Français aujourd'hui*, n°124, pp. 44-45.

## **Le contrat didactique et la topogenèse : deux concepts privilégiés pour mettre en évidence les entraves à la participation au jeu didactique de la part des nouveaux arrivants**

Défini par Guy Brousseau (2003 : 5-6)<sup>61</sup>, le contrat didactique est :

l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique :

- impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres
- et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause.

Le contrat didactique est le résultat d'une « négociation » souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif. On peut considérer que les obligations du professeur vis à vis de la société qui lui délègue sa légitimité didactique sont aussi une partie déterminante du "contrat didactique".

L'étude des interactions des différents acteurs d'une situation d'enseignement-apprentissage met en évidence le caractère à la fois mouvant – ces relations, fondées sur des obligations réciproques, sont sans cesse renégociées – et construit – le cadre de négociation est régi par les positions institutionnelles des acteurs en présence – de ce que l'on peut désigner comme le contrat didactique.

Or, le cadre de négociation repose lui-même principalement sur des implicites, chacun des acteurs étant plus ou moins conscient de sa marge de manœuvre. Les modalités de répartition des temps de parole et de la prise de parole pour les élèves en sont un bon exemple.

Trois des élèves appartenant à notre contexte de recherche ont connu des difficultés de ce type. Originaires d'Afrique subsaharienne, deux d'entre eux, francophones, ont été directement inscrits en classe ordinaire où ils ont assisté à l'ensemble des cours, le troisième, anglophone, a été pris en charge pendant un an en UPE2A<sup>62</sup> période durant laquelle il a été inclus, progressivement, dans toutes les disciplines : d'abord en EPS et Arts Plastiques puis en mathématiques, anglais, éducation musicale, ensuite en sciences – physique-chimie, SVT<sup>63</sup>, technologie – et enfin en français et en histoire-géographie. Ces trois élèves semblent avoir rencontré les mêmes difficultés : la prise de parole lors des réflexions en classe entière, régulées par le professeur, leur posait problème quelle que soit la discipline<sup>64</sup>, la conception de la démarche scientifique – particulièrement en SVT –, la

---

<sup>61</sup> Brousseau Guy (2003) : Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [En ligne [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf) (dernière consultation le 12/10/2020) ]

<sup>62</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

<sup>63</sup> Acronyme utilisé au niveau collège en France pour désigner les Sciences de la Vie et de la Terre.

<sup>64</sup> Nous avons eu plusieurs discussions avec eux à ce sujet, souvent à la demande des enseignants des disciplines, en tant que coordinatrice UPE2A ; leur inconfort se traduisait par des expressions telles que : « trop de bruit », « désordonné », « pas de discipline ».

compréhension des principes de l'analyse documentaire en histoire-géographie étaient également problématiques.

Pour l'un d'entre eux, alors qu'il n'était pas affecté en UPE2A car francophone et ayant été scolarisé en français, un enseignant d'histoire-géographie a émis une demande d'un nouveau test de positionnement car l'élève « ne comprenait rien dans ses cours ». Testé de nouveau en interne par nos soins, il a parfaitement réussi les exercices portant sur la langue française en réception et en production et majoritairement réussi les exercices proposés en mathématiques correspondant à son niveau de classe. Il a donc été établi, de nouveau, que cet élève ne relevait pas du dispositif UPE2A destiné aux élèves non francophones ou non scolarisés antérieurement. L'entretien informel mené à la suite du test a cependant apporté un éclairage sur les difficultés rencontrées : à la question « qu'est-ce qui te dérange le plus en histoire-géographie », l'élève a simplement répondu : « Pour moi l'Histoire c'est pas ça. C'est raconter l'Histoire. »<sup>65</sup>. Les principes de l'analyse de documents lui échappaient et il ne parvenait pas à réinvestir ses connaissances au travers de ce type de tâches. Une fois l'équipe éducative informée du bilan des tests et de l'entretien, en l'absence de dispositif spécifique correspondant à ce type de situation, la réponse, au niveau local, a été d'inclure l'élève dans un dispositif classique d'aide aux devoirs à destination de l'ensemble des élèves. Nous n'avons pas pu, dans le cadre de cette recherche, établir si cette mesure s'était avérée suffisante pour pallier les difficultés rencontrées.

Le contrat didactique peut ainsi être pensé comme « un cas de figure de contrat de communication [principalement déterminé par] le contexte de la situation et les constructions intersubjectives » (Schubauer-Leoni, 1997 : 19)<sup>66</sup> la levée de certains implicites pourrait donc être une piste pour faciliter l'adaptation des nouveaux arrivants quelle que soit leur maîtrise de la langue de scolarisation. Cette idée n'est pas nouvelle, elle est explorée depuis plusieurs années par le centre Alain Savary<sup>67</sup> dans le cadre des dispositifs d'éducation prioritaire pour pallier les difficultés des élèves dont l'idiolecte est très éloigné de la variété de la langue à l'œuvre dans les genres discursifs destinés au contexte scolaire dans les différentes disciplines.

---

<sup>65</sup> Test et entretien réalisés en mars 2019 à la demande de l'équipe enseignante du collège Colbert de Reims. L'élève concerné était arrivé dans l'établissement quatre mois auparavant sans prise en charge en français comme langue seconde suite aux tests de positionnement passés en octobre 2018.

<sup>66</sup> Citation tirée de : Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Dominique Lahanier-Reuter (2013), « Contrat didactique », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, pp. 55-60

<sup>67</sup> Le centre Alain Savary, créé en 1992 au sein de l'INRP (aujourd'hui Institut Français de l'éducation) en hommage au ministre à l'origine de la création des zones d'éducation prioritaire (B.O. 27 du 09/07/1981), est un centre national de formation pour l'ensemble des acteurs du champ éducatif. Il vise à produire des ressources sur les pratiques éducatives « dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires. Il apporte une expertise et un appui aux acteurs de l'éducation dans le cadre des politiques et des dispositifs visant à développer la réussite scolaire et à réduire les inégalités ». Il se positionne clairement en tant qu'interface entre la recherche en éducation, l'institution scolaire, la formation et les métiers de l'enseignement et de l'éducation. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

Cependant, cette solution présenterait certaines limites : certes certains types de tâches pourraient devenir plus transparents mais, nous l'avons vu, que nous observions les situations au prisme du contrat de communication ou de son cas de figure spécifique qu'est le contrat didactique, les relations entre les participants dans un système didactique (ou topogénèse (Chevallard, 1985/1991)) sont constamment renégociées, notamment pour permettre, dans le temps, l'introduction de nouveaux objets de savoir dans le système didactique considéré (chronogénèse, *ibid*). Le décodage des attendus de l'enseignant – et éventuellement du groupe-classe vis-à-vis de l'élève – et du cadre de la négociation du positionnement des acteurs dans le système didactique<sup>68</sup> s'effectue majoritairement grâce à la construction progressive d'habitus tout au long de la scolarité obligatoire et non via l'explicitation. D'où la complexité, dans les dispositifs d'accueil type UPE2A que nous évoquerons dans la partie suivante, de définir des objets d'enseignement-apprentissage et de penser le milieu didactique (mésogénèse, *ibid.*) afin de préparer les nouveaux arrivants à effectuer ce décodage sans avoir bénéficié du temps long de la scolarité comme leurs pairs natifs, alors qu'ils sont encore en situation d'interlangue.

Ainsi, sans que la langue soit nécessairement une entrave, la dimension topogénétique du système didactique<sup>69</sup> – parce qu'elle se construit en diachronie, est culturellement très marquée et repose sur beaucoup d'implicites, notamment en termes d'attentes ou d'interdits – peut donner lieu à des situations violentes pour l'élève – éventuellement pour ses pairs – et l'instance enseignante. Lorsque l'élève n'est pas identifié en tant qu'arrivant en cours d'apprentissage de la culture du pays, une simple attitude est susceptible d'être mal perçue par le corps enseignant et une réprimande sans explication<sup>70</sup> peut développer un sentiment d'insécurité et/ou d'injustice chez l'apprenant. Une situation d'autant plus problématique qu'elle peut donner lieu, en fonction du degré de xénité entre la culture d'origine – autant anthropologique que scolaire – et les codes de la société d'accueil à d'importants malentendus culturels ou didactiques. En marge de notre recherche, surtout centrée sur le dispositif d'accueil des élèves *allophones* nouvellement arrivés, nous avons pu recueillir, au gré des rencontres dans les couloirs ou en salle des professeurs, de nombreux témoignages d'enseignants et d'élèves autour d'incidents de cet ordre, mineurs en apparence, mais souvent répétés.

En France, nous n'avons pas identifié de dispositif spécifique à destination des nouveaux venus en difficulté qui ne seraient pas allophones. Le seul cas où ils sont pris en charge par les dispositifs d'accueil quel que soit leur degré de maîtrise de la langue orale, est celui où la première scolarisation s'effectue dans le pays d'accueil ou en cas de rupture de scolarité très importante. En réalité, le caractère nécessaire d'une prise en charge de ce qui se rapporte à la didactique de la culture, semble rester très dépendant de la place allouée à l'éducation interculturelle dans les systèmes éducatifs : plus l'École valorise la diversité culturelle et linguistique, plus l'intégration des nouveaux arrivants en classe

---

<sup>68</sup> Dans les milieux professionnels l'expression de « maîtrise du métier d'élève » revient souvent pour évoquer ce type de difficulté qui s'étend à plusieurs publics et non, seulement, aux nouveaux arrivants.

<sup>69</sup> L'expression est employée ici dans son acception la plus générale.

<sup>70</sup> Une situation générée par le fait que l'enseignant n'a pas nécessairement conscience que ce qu'il identifie comme un manquement aux règles qui régissent le microcosme scolaire peut relever du malentendu culturel, à plus forte raison si l'élève n'est pas identifié comme nécessitant une attention particulière.

ordinaire paraît facilitée (Eurydice, 2019). A l'heure actuelle, nous manquons de données pour identifier précisément quels facteurs facilitants sont générés par la hausse de la prise en compte de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums. Nous pouvons cependant supposer que cela peut être dû à la diminution du sentiment d'insécurité linguistico-culturelle ou au développement de compétences liées à l'approche comparative des langues et des cultures.

## **Une montée en puissance des recherches et recommandations à propos des « langues de scolarisation » accompagnée d'une prise en compte très variable de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums**

### ***Le Conseil de l'Europe et la diffusion des principes d'une éducation plurilingue***

Le Conseil de coopération culturelle créé au sein de l'organisation intergouvernementale qu'est le Conseil de l'Europe, a développé, à partir des années 1970 et jusqu'à aujourd'hui, d'importants travaux autour de l'enseignement-apprentissage des langues : « cette période a vu le développement du modèle notionnel-fonctionnel, l'élaboration des niveaux-seuils, les travaux sur l'identification des besoins et la centration sur l'apprenant, la diffusion des principes d'apprentissage autodirigé. Elle a abouti à la préparation du Cadre européen commun de référence pour les langues et au lancement du Portfolio européen »<sup>71</sup> mais aussi autour de l'éducation plurilingue et pluriculturelle ainsi que sur les langues de scolarisation dans une optique de réduction des inégalités en termes de réussite scolaire :

Certains jeunes élèves peuvent se trouver désavantagés dès qu'ils entrent à l'École, parce que leurs compétences ne correspondent pas à ce qu'attend l'École : enfants de milieux défavorisés, enfants de familles migrantes, enfants dont la langue première est une langue régionale. Mais tous, quel que soit leur répertoire de langues, doivent apprendre à communiquer dans l'École. **La maîtrise de la/des langue/s de scolarisation est fondamentale pour le succès scolaire et le devenir social.**

Un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, **les compétences en langues et interculturelles** qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des **attitudes ouvertes à l'altérité** : une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures sera dénommée *éducation plurilingue et interculturelle*.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Collectif (dir. J.-P. Cuq) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, p. 53

<sup>72</sup> COE, portail des politiques linguistiques, plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education> dernière consultation le 8/10/2020

Le rapport Eurydice mentionne également cet enjeu en mesurant « Comment les curriculums font de la place à la diversité dans les écoles »<sup>73</sup> :

les compétences dans la langue d'enseignement sont essentielles pour étudier en milieu scolaire, cet objectif a toujours été au centre des tâches de l'école. Cependant, la recherche montre que [...] dispenser un enseignement dans un cadre d'apprentissage multilingue et multiculturel plus large - où la (les) langue (s) et la (les) culture (s) des élèves migrants sont valorisées - présente deux avantages éducatifs significatifs: premièrement, il aide les élèves migrants à apprendre plus facilement la langue d'enseignement; et deuxièmement, cela leur donne également la possibilité de recomposer leur identité de manière positive, car leur (s) langue (s) et culture (s) sont valorisées aux côtés de celles du pays d'accueil [...] L'éducation interculturelle peut créer l'espace et les conditions nécessaires pour que tous les élèves d'origines linguistiques et culturelles différentes - natifs et migrants - puissent communiquer, apprendre ensemble et se développer en tant qu'individus conscients de leur propre identité culturelle et respectueux des autres " [...] Cela favorise une école plus inclusive. (Op.Cit., Eurydice:131)

Cette étude montre cependant un positionnement très inégal des pays interrogés :

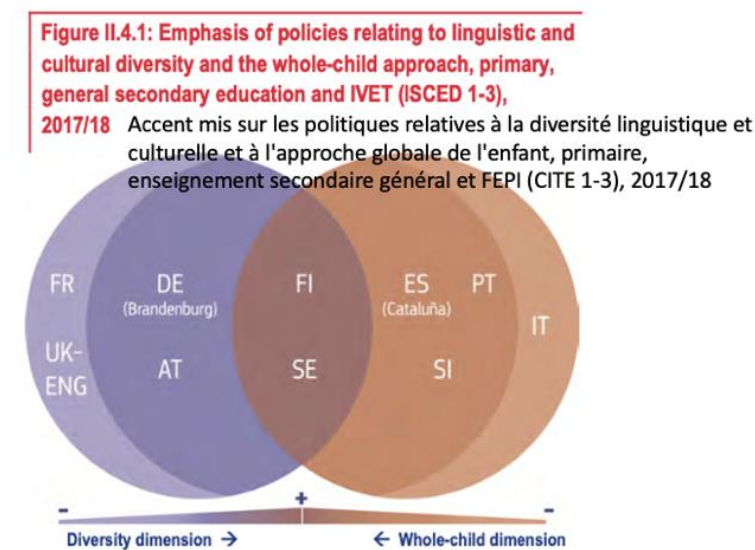


Figure 6 Politiques relatives à la diversité linguistique et culturelle (Eurydice,2019 :164)

La manière dont la langue de scolarisation en tant qu'objet d'enseignement s'inscrit dans les curriculums peut avoir une grande influence sur l'enseignement à destination des élèves migrants comme à destination de l'ensemble des apprenants.

Deux exemples d'application de ce principe dans les textes de cadrage en France et au Portugal, tirés eux-aussi du rapport européen précédemment évoqué, laissent entendre une évolution dans ce domaine :

<sup>73</sup> Texte original : "How curriculums make room for diversity in schools"

En France, les autorités éducatives de haut niveau recommandent des approches pédagogiques utilisant les langues parlées par les élèves migrants en classe. Les enseignants peuvent par exemple adopter une approche comparative des langues afin de mettre en évidence des points de grammaire spécifiques pertinents pour la langue française.

Au Portugal, les autorités éducatives de haut niveau recommandent aux enseignants d'élaborer des glossaires pouvant couvrir plusieurs matières du programme. Ces glossaires devraient principalement faciliter l'apprentissage des matières du programme par les élèves. (Op. Cit., Eurydice : 137)

L'exemple du Portugal pointe néanmoins la nécessité de dépasser une conception de la langue de scolarisation réduite à une problématique lexicale (glossaire, lexicque, liste de vocabulaire). Un point que nous allons développer ci-après.

Sous l'impulsion des didacticiens Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven et Helmut Vollmer, la division des politiques linguistiques du conseil de l'Europe publie de 2010 à 2016 une série de rapports et de guides autour des liens entre les langues et les matières scolaires, les « dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums »<sup>74</sup> déclinée en Histoire, Sciences, Littérature et Mathématiques jusqu'au Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants - Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires<sup>75</sup> publié en 2016.

Préparé en vue du forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles* qui s'est tenu à Genève du 2 au 4 novembre 2010, le premier document s'adresse aux différents acteurs des systèmes éducatifs européens ; des auteurs de curriculums ou de programmes aux auteurs de manuels, en passant par les personnels d'encadrement, les formateurs, les enseignants, «et notamment à ceux des matières parfois dites bien à tort « non linguistiques » afin d'attirer l'attention de ces derniers sur les composantes langagières du travail de leur discipline» (Beacco et all., 2010:5). Le postulat de cet ensemble de publications est que «la construction des connaissances dans les différentes matières dépend largement d'une meilleure maîtrise des discours scientifiques, artistiques et techniques produits dans la langue de scolarisation » (Ibid.:5). Les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants du second degré de l'académie de Reims que nous présenterons dans la seconde partie de cette recherche tendent à montrer que ce postulat est partagé par les enseignants des disciplines – y compris celles désignées comme DNL (Disciplines Non Linguistiques). Au-delà des références, conseils et recommandations, ce texte met cependant en évidence les limites de cette prise de conscience :

[...] souvent, soit cette langue est réputée commune et supposée transparente, soit la spécificité des discours scientifiques est ramenée au seul lexicque spécialisé. Nombre d'élèves – et tout particulièrement une bonne part de ceux issus de milieux

---

<sup>74</sup> COE, Portail des politiques linguistiques. [https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#{"28073398":0}}](https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#{) dernière consultation le 8/10/2020

<sup>75</sup> Jean-Claude Beacco, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, Helmut Vollmer, avec des contributions de Joseph Sheils (2016).



défavorisés – rencontrent des difficultés d'apprentissage qui tiennent non seulement au fait que leurs savoirs spontanés se trouvent en décalage avec les connaissances à acquérir, mais aussi à ce que leur répertoire discursif (les genres qu'ils connaissent et pratiquent) ne comporte pas - ou ne comporte que peu - de genres relevant des discours scientifiques. (Op. Cit., Beacco et All.:5)

Progressivement la réflexion d'ordre didactique portant sur l'enseignement-apprentissage de et par les langues de scolarisation prend ses distances vis-à-vis de la didactique des langues.

Alors que pour l'acquisition d'une compétence discursive en langue étrangère, il convient d'exposer les apprenants à des exemples authentiques de textes à produire, des stratégies éducatives spécifiques sont nécessaires pour faire passer les élèves des discours ordinaires centrés sur le « je », sur l'expérience immédiate et sur l'environnement proche à des discours distanciés et objectivés. Car ce parcours est à la fois cognitif et linguistique et non exclusivement linguistique. (Beacco, 2013:197)

### ***Matière scolaire, répertoire discursif et genre de discours***

Les deux notions de « répertoire discursif » et de « genre de discours » se révèlent par conséquent fondamentales pour prendre la mesure des enjeux portés par le degré d'appropriation des apprenants et des enseignants d'une variété de langue qui se définit à la fois comme objet et vecteur des apprentissages au sein du curriculum.

Bien au-delà de la connaissance du « lexique spécialisé » évoqué dans la citation précédente : le « *genre de discours* (ou *genre discursif*) est une représentation métalinguistique des formes de la communication propres à une communauté de communication donnée, les dénominations des genres discursifs constituent les filtres à travers lesquels les locuteurs appréhendent la communication verbale. Ils sont en mesure d'en comprendre et d'en produire certains, mais tous les genres de discours n'entrent pas dans la composition des répertoires individuels. » (Beacco, 2013 : 190)<sup>76</sup>

La notion de « répertoire discursif » est à ramener au niveau du locuteur il recouvre les genres de communication dont ce locuteur précis dispose. Pour Jean-Claude Beacco, « ce répertoire est constitué des genres de discours pour lesquels un locuteur a acquis des compétences différentes, à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. » (Ibid., 2013:190) Il n'est pas nécessairement monolingue – notamment dans les situations d'enseignement-apprentissage en langue seconde ou dans les aires géographiques où le plurilinguisme est la norme – « tant et si bien que *répertoire discursif* est alors coextensif à *répertoire plurilingue* (Coste, Moore et Zarate, 2009), comme ensemble des langues

---

<sup>76</sup> Jean-Claude Beacco, « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques* [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2017, dernière consultation le 10/09/2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3838> ; DOI : 10.4000/pratiques.3838

différentes connues de chacun et des formes discursives maîtrisées dans ces langues » (ibid.). Plus ce répertoire discursif est proche de l'éventail des genres de discours qui structurent les disciplines scolaires, moins le « saut discursif » est grand. Néanmoins il concerne l'ensemble des élèves :

L'acquisition des connaissances en contexte scolaire, quels que soient les contenus disciplinaires (mathématiques, géographie, biologie...) passe par le langage, même si elle ne se réduit pas à des acquisitions langagières. Les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves — en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou de la migration — sont reductibles tout aussi bien aux décalages entre leurs savoirs spontanés et les savoirs savants qu'à leur expérience de la langue de scolarisation. Pour tous les élèves cependant, l'entrée dans l'École constitue bien un saut discursif, que peut masquer l'usage d'une langue réputée connue. (Op.cit., 2013 :196)

Les systèmes sémiotiques non verbaux tels que les formules, les schémas, les frises chronologiques ou même les cartes, très utilisés dans la culture scolaire française, en sciences ou en histoire-géographie, sont également des vecteurs importants de l'apprentissage et peuvent également se heurter à des représentations culturelles, la conception du temps historique par exemple ou la transposition d'un texte explicatif en une représentation schématique.

Pourtant la focalisation sur le lexique spécialisé est encore largement répandue. Elle peut peut-être s'expliquer, notamment dans le second degré, par le cloisonnement entre les matières qui rend difficile la nécessaire prise de distance vis-à-vis des contenus disciplinaires, pour discerner les genres discursifs à l'œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage concernées.

## **1.2. En France ; l'acronyme EANA et le public visé, la construction progressive d'une catégorie d' « élèves à besoins éducatifs particuliers »**

### **1.2.1. Identification progressive du public, évolution des vocables employés, précisions issues des textes de cadrage**

La présence d'enfants de migrants ou migrants isolés dans les classes françaises n'est pas un phénomène récent. Dans les années 1930 par exemple, les « enfants étrangers », pour reprendre la dénomination de l'époque, avoisinent les 300 000 individus soit environ 10% des effectifs du 1<sup>er</sup> degré.

Pourtant, les débuts du « dossier EANA » sont à situer, en France, au cours des années 1970. Il s'intéresse en premier lieu aux enfants parlant, lors de leur entrée dans le système éducatif français, une langue autre que la langue commune de scolarisation, sans autre précision.

Or, institué dès 1791 comme langue nationale, langue de la Constitution et des lois, le français devient entre 1881 et 1886, avec les lois de Jules Ferry la langue de l'enseignement gratuit, obligatoire et laïc. Une politique linguistique volontariste, largement soutenue par le système éducatif, conduira à la quasi-disparition des parlers régionaux et à l'imposition du français en tant que langue de référence puis langue première sur tout le territoire métropolitain. En France, « la question de la construction identitaire à l'école repose sur une valeur de partage de la langue de scolarisation et en conséquence, concerne l'ensemble des enfants fréquentant l'école de la République, qu'ils soient étrangers et/ou français. » (Galligani, 2010 :3)

Au fil des réformes, au gré des documents de cadrage, la *maîtrise de la langue* est sans cesse réaffirmée en tant qu'objectif prioritaire du système éducatif français comme peut en témoigner, à l'heure actuelle, la compétence 1 du domaine 1 du *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015) qui couvre la période de la scolarité obligatoire, de six à seize ans et vise l'acquisition d'une culture scolaire commune : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » ainsi que les constantes références qui y sont faites dans les nouveaux programmes des cycles 2, 3 et 4 :

Tous les champs disciplinaires concourent à la maîtrise de la langue. L'histoire et la géographie, les sciences et la technologie forment à l'acquisition de langages spécifiques qui permettent de comprendre le monde. Les arts développent la compréhension des langages artistiques et l'aptitude à communiquer sur leur réception. L'enseignement moral et civique entraîne à l'expression des sentiments

moraux et au débat argumenté. L'éducation aux médias et à l'information aide à maîtriser les systèmes d'information et de communication à travers lesquels se construisent le rapport aux autres et l'autonomie. (Cycle 4, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, modifié par le BOEN n°30 du 26 juillet 2018)

Il convient en outre de préciser que la langue à laquelle il est fait référence, ne recouvre pas l'ensemble des usages linguistiques observables sur le territoire – et encore moins ceux des régions francophones – mais « sélectionne et privilégie certaines variétés, genres et normes, et en développe d'autres (notamment pour la mise en place des connaissances disciplinaires). Toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une » (Castellotti, Duverger et Coste, 2008:14).

Pour un élève scolarisé en France, qu'elle soit sa langue première ou non, la langue française est donc à la fois un *objet d'apprentissage* mentionné dans les programmes scolaires et institutionnalisé par les instructions officielles ; une langue de scolarisation et, par conséquent, *un outil pour les autres apprentissages* ainsi que le moyen d'assurer la communication scolaire qui, elle, se situerait plutôt sous l'angle de la socialisation.

Ce statut très particulier de la langue dans la société française et au sein de son système éducatif : « la conception dominante de l'identité basée sur la reconnaissance d'appartenir à la langue nationale garante de l'identité nationale du pays devient un frein à la prise en compte éducative de la pluralité identitaire. Dans le cas des enfants nouvellement arrivés en France, l'école a bien du mal à gérer cette pluralité et participe, par les attributs catégoriels et statutaires qu'elle reconnaît à l'enfant étranger et qui le différencient des autres, à la (re)construction de son identité sociale. » (Galligani, 2010 :3) Cela peut expliquer la mise en place tardive et tâtonnante, à partir des années soixante-dix, de la reconnaissance d'un public à besoins éducatifs particuliers<sup>77</sup>, plus ou moins identifiés, et des dispositions le concernant.

Depuis la création, en 1970, des *classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers* (circ. N°9 du 13 janvier 1970), du point de vue institutionnel, ces élèves ont donc été désignés, de 1970 à 2002, d'« enfants immigrés », de « primo-arrivants » - une expression qui est réapparue plusieurs fois dans et hors des textes officiels et qui présente une lecture intéressante quoique fort discutée (Chnane-Davin, 2005), d'« enfants étrangers », d'« élèves de nationalité étrangère », d'« élèves nouvellement arrivés en France » expression plus connue sous l'acronyme « ENAF », de « nouveaux arrivants », d'« élèves non francophones », ou bien, et c'est encore le cas aujourd'hui d'« élèves allophones nouvellement arrivés » ou « EANA ».

Ces différents vocables sont en réalité de « véritables actes de catégorisation reposant à la fois sur des critères liés à l'origine, à la nationalité, à l'appartenance sociale de la personne ou encore aux compétences non maîtrisées en langue [de scolarisation] » mais contribuent dans le même temps à « changer le regard porté sur ces enfants venus d'ailleurs au sens propre (géographique) comme au sens figuré (social, culturel, linguistique, religieux, etc) » (Op.Cit., 2010 :69)

---

<sup>77</sup> La catégorie institutionnelle « Elèves à Besoins Educatifs Particuliers » est, elle, bien plus tardive.

Les frontières qu'ils dessinent autour du public qui nous occupe et qui sont pourtant essentielles à une juste analyse de besoins, ont connu plusieurs redéfinitions et nous incitent à la plus grande prudence quant à l'exploitation de données statistiques relevées à certaines périodes. La circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 fera par exemple référence aux élèves alloglottes ou en difficulté linguistique qui ne sont pas arrivés récemment sur le territoire : « même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français ». Des élèves qui n'entrent pas dans le cadre de notre recherche puisqu'ils ne sont plus pris en charge par le « dispositif » FLS.

Au cours des dernières décennies, dans un contexte où le droit des étrangers connaît de nombreuses modifications législatives ou réglementaires, la France a eu à faire face à divers flux migratoires et, par conséquent, à l'arrivée plus ou moins importante d'enfants en âge d'être scolarisés et ne parlant pas ou peu le français même si tous les enfants migrants ne sont pas allophones. A titre d'exemple, sur la cinquantaine d'élèves ayant passé les tests de positionnement dans notre secteur :

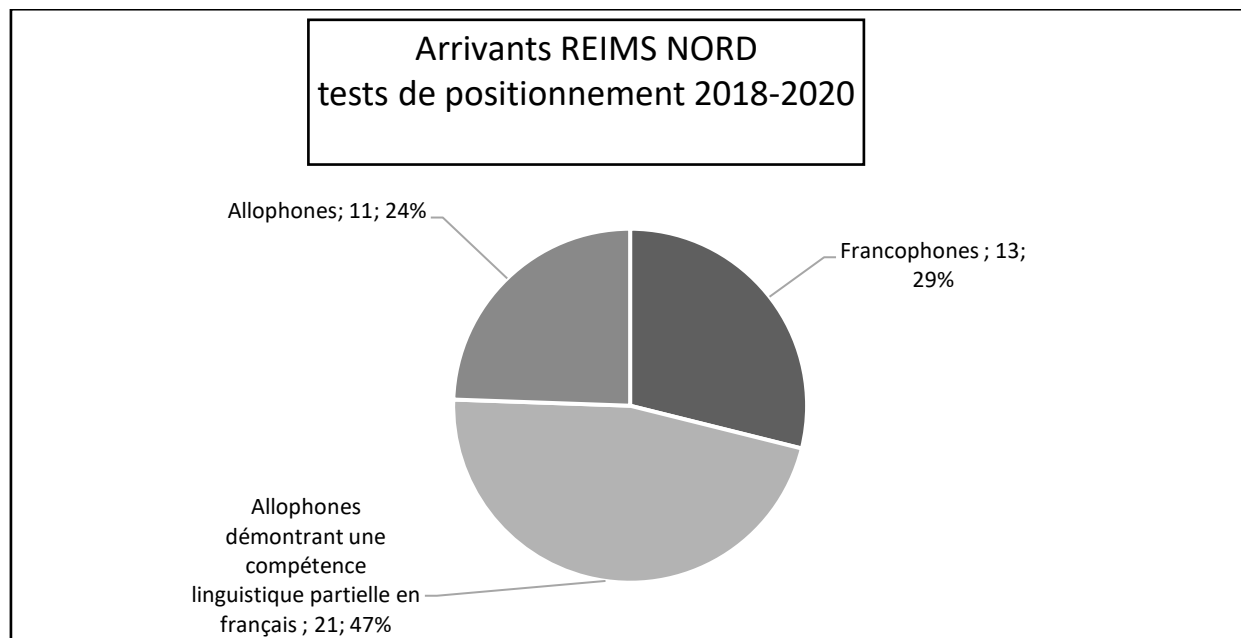


Figure 7 Elèves arrivants Reims Nord, francophones et allophones (Castaingts, 2020)

Ces arrivées massives, souvent en partie dépendantes d'un contexte géopolitique particulier, ont obligé l'institution à se positionner afin de respecter le « droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation » (code de l'éducation L111.1).

Après diverses actions expérimentales menées dans le cadre d'une politique publique relativement méconnue, la prise en charge de ces élèves a néanmoins connu un tournant dans les années 2000 avec l'introduction du terme de *Français Langue Seconde*

dans le livre rouge éponyme publié par le CNDP – comme nous l’avons vu plus haut – et la publication de deux circulaires distinctes l’une (20 mars 2002) concernant les « modalités d’inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et second degrés » et l’autre (25 avril 2002) « l’organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ».

La circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 est beaucoup plus directive que les textes précédents avec la présentation d’un véritable protocole d’accueil et de scolarisation de ces élèves quelle désigne sous l’expression « Élèves Nouvellement Arrivés en France » (rapidement remplacée par l’acronyme ENAF) et de ce fait distingue clairement les questions administratives (de l’ordre de la nationalité) du repérage d’un public à besoins spécifiques.

La dénomination ENAF est un tournant puisque les élèves ainsi désignés ne le sont plus pour des questions administratives (nationalité). En revanche elle reste peu claire quant à la durée de prise en charge dans un dispositif dédié : que signifie être « nouvellement arrivé » ? Au bout de combien de temps cesse-t-on de l’être ? A cette question le rapport de l’inspection générale de 2009 répondra que :

- La prise en charge dans une structure spécifique (les actuelles « CLIN » ou « CLA » et les « dispositifs » linguistiques) doit être limitée à une année (si possible moins), au terme de laquelle l’ENAF est intégré à temps plein en classe ordinaire ;
- Mais un ENAF, même intégré à temps plein en classe ordinaire, doit continuer à être perçu comme un élève nouvellement arrivé, dans la mesure où son degré de maîtrise de la langue française, en particulier en compréhension et production écrites, est encore insuffisant ou faible.

Une disposition qui a été reprise par la dernière circulaire cadre pour l’accueil des élèves allophones (n° 2012-141) : « plusieurs années peuvent être nécessaires à l’acquisition d’une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré » mais « 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 ».

Parallèlement à cette évolution, la notion d’inclusion scolaire s’impose peu à peu avec l’apparition de la notion de « prise en compte des **élèves à besoins éducatifs particuliers** » aujourd’hui consacrée par le code de l’éducation. Elle souligne la fin de la tendance à externaliser les dispositifs de remédiation à la difficulté scolaire et sonne le glas des dispositifs fermés – ce qu’étaient encore certaines CLIN et CLA, principalement en île de France, nous y reviendrons à la fin de cette partie.

Dans la circulaire de 2012 l’inscription immédiate en « classe ordinaire » est préconisée quitte à ce que ces élèves soient accompagnés dans des dispositifs modulaires regroupés sous le nom d’UPE2A pour ‘Unité Pédagogique Pour Elèves Allophones Arrivants’ : le nombre d’heures alloué à la prise en charge externalisée, en classe d’accueil, diminue, mais le dispositif met en jeu des modalités nouvelles en termes d’accompagnement des élèves en classe ordinaire, de différenciation pédagogique,

d'aménagement d'emploi du temps, et – ce n'est pas encore le cas pour la totalité des élèves allophones en raison de grandes disparités académiques – d'adaptation aux examens et des démarches d'orientation.

Cette circulaire viendra également modifier la désignation de ces élèves : l'acronyme ENAF est remplacé par EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés) et place de nouveau, par l'introduction du terme « allophone », la langue au cœur de l'identification de ce public. Dès lors, la question essentielle semble donc être : le nouvel arrivant est-il allophone ?

Le mot allophone est issu du grec ἄλλος ou *allos* en alphabet latin qui signifie 'autre' et φωνεῖν ou *phonein* qui pourrait se traduire par 'parler, crier'. D'après le centre national de ressources textuelles et lexicales, ce mot provient du contexte québécois où il désigne, en 1972 dans le Rapport de la *Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec* « toute personne dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français » et, par extension, "personne dont la langue maternelle est étrangère à celle de la communauté où elle se trouve" <sup>78</sup>. Ce québécisme employé en France depuis 2012 pour désigner la catégorie d'élèves migrants identifié comme à besoins éducatifs particuliers : élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) – une dénomination sur laquelle nous reviendrons – souligne la prise de conscience, dans le champ des sciences de l'éducation comme dans celui des politiques éducatives et linguistiques que l'accès à l'éducation et la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues et de l'adéquation de ces compétences avec celles valorisées par le système éducatif concerné.

En effet, tous les élèves nouvellement arrivés ne sont pas allophones<sup>79</sup> et certains ont même été scolarisés dans des établissements d'enseignement français à l'étranger appartenant à l'immense réseau de l'AEFE<sup>80</sup>. Quelques erreurs d'affectation subsistent encore mais, en général, suite à l'entretien réalisé par le Centre d'Information et d'Orientation et au test de positionnement, les élèves francophones et scolarisés de longue date en français peuvent suivre un cursus normal. Ils peuvent, à ce titre, bénéficier des dispositifs de soutien type PPRE en cas de problèmes de méthodologie induits par le changement de système éducatif mais ils ne seront pas pris en charge par l'UPE2A.

Cependant, le doute persiste concernant la durée de prise en charge.

---

<sup>78</sup> Article intégral :

**Allophone** n. rég. Québec LING. "personne dont la langue maternelle est une langue autre que le français ou l'anglais" - ø t. lex. réf. ; absent TLF. "personne dont la langue maternelle est étrangère à celle de la communauté où elle se trouve" : GR[85], mil. 20e

1972 - «Allophone [*en gras dans le texte*] - toute personne dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français.» J.-D. Gendron (dir.), *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, t. 3, 2 (Québec) – TLFQ <https://www.cnrtl.fr/definition/bhvf/allophone> dernière consultation le 3/10/2020.

<sup>79</sup> Québécisme : « se dit de quelqu'un qui a une autre langue maternelle que l'anglais ou le français. (Larousse)

<sup>80</sup> Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger.

En 2009, le rapport de l'inspection générale que nous mentionnions précédemment, rendait pourtant compte de certaines dérives : « faute de parvenir à un niveau jugé suffisant, les élèves ont pu être maintenus deux voire trois ans dans les structures d'accueil ». Dans les établissements de la Marne on continue d'évoquer, en 2018, des demandes – qui émanent généralement du corps enseignant – de replacer en structure d'accueil des élèves orientés en classe ordinaire (suite au test de positionnement initial ou parce qu'ils ont quitté le dispositif au bout d'une à deux années de prise en charge) au motif qu'ils rencontrent encore des difficultés importantes attribuées à la « maîtrise de la langue ». Dans le second degré, il est rare de rencontrer un suivi spécifique post-UPE2A : une fois sortis du dispositif d'accueil, les élèves sont considérés comme aptes à suivre les cours dispensés dans un cursus classique. Il semblerait que le texte de cadrage ne soit pas suffisant pour générer un consensus en termes de pratiques au sein des établissements, particulièrement dans le second degré. Catherine Mendonça Dias évoquait déjà ce problème en 2012 :

On voit ainsi la difficulté de prévenir la variété des interprétations au sein de chaque établissement en l'absence d'une formation solide des enseignants et des cadres. Rares sont les définitions qui ont le mérite d'aborder tous les aspects de la question de manière concise.

### **1.2.2. Le rattachement des EANA à la catégorie des EBEP (élèves à besoins éducatifs particuliers)**

« Il est facile de créer une confusion entre intégration et inclusion, en réalité deux réalités et deux visions de l'école différentes, avec des conséquences notables sur les organisations pédagogiques » (Cherqui, Peutot, 2015 : 57)

### **La notion d'EBEP, de l'intégration à l'inclusion, un glissement des représentations sur le rôle et le positionnement du système éducatif vis-à-vis des élèves**

La nouvelle terminologie « élèves à besoins éducatifs particuliers » est apparue dans les textes de cadrage et dans les documents d'accompagnement au début des années 2000. En 2003 l'université d'automne qui s'est tenue à Vichy aura pour titre : *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Le nouveau terme se place en position d'hypéronymie par rapport aux classifications jusqu'alors proposées des *élèves en situation de handicap, souffrant de troubles des apprentissages* ou *allophones*. Elle est le reflet d'un changement de paradigme qui va voir progressivement le terme « intégration » remplacé par le vocable « inclusion ». Un glissement qui n'est pas sans conséquences comme nous allons le voir.



## Origines ; handicap, « prise en charge adaptée » et droit d'accès à l'éducation

A l'origine, dans les années 1980, la notion de « besoins éducatifs particuliers », provient du champ du handicap – de la prise en charge d'enfants souffrant de troubles du spectre autistique plus précisément – avant d'être étendue à « tout public d'enfants en situation de handicap » (Leleu-Galland, Hernandez, 2017:38) puis à « tout élève qui rencontre des difficultés à apprendre, qui justifient des réponses adaptées » (*Ibid.*). Ce terme se trouve donc en situation d'hypéronymie par rapport à différentes catégories d'élèves susceptibles de bénéficier de prises en charge adaptées : les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, les élèves handicapés, les enfants malades, les enfants intellectuellement précoces mais aussi les élèves allophones nouvellement arrivés en France et les enfants du voyage.

La question d'un système éducatif inclusif n'est, en soi, pas nouvelle et pose, en amont, une autre question : celle de l'hétérogénéité des publics accueillis. Sur le plan international, en 1960 déjà, la *convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* de l'UNESCO interdit toute discrimination, ségrégation et exclusion dans l'éducation. Nous citerons également la *Convention internationale des droits de l'enfant* (ONU, 20 nov.1989), la *Déclaration de Salamanque* en 1994 (UNESCO) et, en 2006 la *Convention des droits des personnes handicapées* (ONU). Elles ont autant d'injonction à la mise en place d'une école inclusive.

En France, la promulgation de la loi du 11 février 2005 est un tournant : le code de l'éducation reconnaît désormais les BEP :

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositifs appropriés rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire (Code de l'éducation, Art. L111-2)

et étend la notion à tous les élèves... dont les EANA (ENAF à l'époque). Le positionnement des élèves allophones sous cet hypéronyme dans la structuration des typologies d'élèves – et donc de leur représentation – peut influencer sur différents niveaux et notamment sur la passation d'examen, nous verrons cependant que le chemin est encore long en ce qui concerne la mise en place et l'application des aménagements à destination des EANA, et sur l'orientation.

Le regroupement sous l'hypéronyme EBEP n'est cependant pas sans conséquences et vient souligner le lien, souvent ténu mais nettement perceptible en diachronie, qui est entretenu entre l'accueil des élèves allophones dans le système éducatif et le champ du handicap qui, ces vingt dernières années, a fortement contribué au passage d'un cursus normalisé en parallèle d'un enseignement spécialisé visant à permettre l'intégration de

l'élève<sup>81</sup> à une logique d'inclusion, de « personnalisation des parcours » (Cherqui, Peutot, 2015:48), nous y reviendrons à la fin de cette partie.

Avant de poursuivre notre exposé il nous apparaît donc particulièrement nécessaire de s'arrêter brièvement sur la notion de handicap et de clarifier les liens et les frontières qu'elle est susceptible de partager avec le public qui nous occupe.

## La notion de « handicap »

En effet, si, jusqu'à une époque récente, le handicap était considéré comme un élément constitutif d'un individu sans référence au contexte ou à un environnement particulier, les travaux de Phillip Wood ont, depuis, établi la relation entre environnement et incapacité.

La *Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps* publiée en 1980 aura permis une importante clarification conceptuelle mais « reflétant le modèle médical dominant elle liait l'étiologie, la pathologie et ses manifestations de façon linéaire et statique. »<sup>82</sup> :

Maladie ou trouble → déficience → incapacité → handicap

Si l'on suivait ce raisonnement, une ou plusieurs déficiences, au sens de perte ou anormalité d'une structure psychologique, physiologique, anatomique ou d'une fonction sensitive, est susceptible d'entraîner une ou plusieurs incapacités – restriction ou manque d'habileté (résultant d'une déficience) – à remplir une fonction de la façon ou dans les normes habituelles pour un être humain).

Un handicap était donc : *un désavantage pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une invalidité qui limite ou empêche l'exécution d'un rôle (selon l'âge, le sexe ou la culture) normal pour cet individu.* (D'après Patrick Fougeyrollas, 2002 et Marc Jamouille, 2009)

En 2001, l'organisation mondiale de la santé propose sa *Classification internationale du fonctionnement du handicap* qui fait suite à la *Classification Internationale des Déficiences,*

---

<sup>81</sup> Cette représentation traditionnelle, collective et normalisée du projet éducatif est culturellement marquée ; si elle est très présente en France en Allemagne et en Belgique elle est par exemple plutôt éloignée des conceptions australienne, finlandaise ou irlandaise).

<sup>82</sup> Patrick Fougeyrollas (2002) « L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], mis en ligne le 23 septembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3663> ; DOI : 10.4000/pistes.3663

*Incapacités et Handicaps*. Cette fois, elle est fondée sur une série de concepts bio-médicaux-psycho-sociaux intégrant la complexité des interactions sociales et environnementales autour de quatre composantes :

- **l'organisme** : des structures anatomiques et des fonctions physiologiques ;
- **la participation** (activités accessibles ou inaccessibles, actions pouvant ou non être accomplies) ;
- **les facteurs environnementaux** (moyens ou actions que la société a prévus ou non pour faciliter l'intégration des personnes en situation de handicap) ;
- **les facteurs personnels** (situations individuelles) ; (Leleu-Galland, Hernandez, 2017:112)

Le modèle ainsi dégagé n'est donc plus linéaire mais dynamique. Afin d'éclairer notre propos nous reproduisons ici la représentation que propose Marc Jamouille<sup>83</sup> dans son, *Introduction critique à la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (2009) :

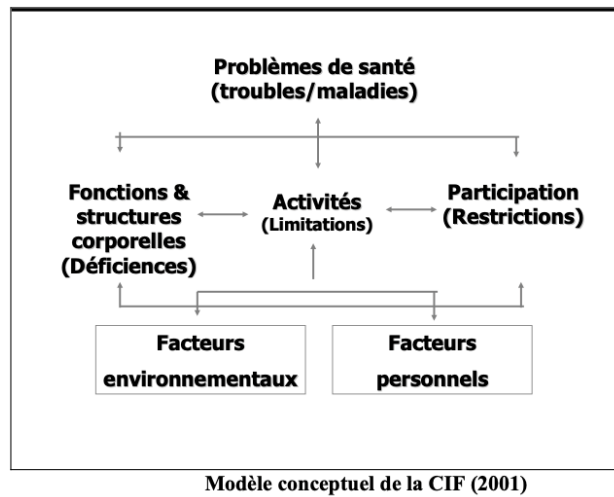


Figure 8 Modèle de la classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (Jamouille, 2009)

La prise en compte de ces interactions complexes donnera lieu, en France, aux principes clés de la loi du 11 février 2005 que l'on peut regrouper autour de deux composantes, l'une individuelle et l'autre collective (la mise en relief des différents éléments est de notre fait) :

Composante individuelle : garantir aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie grâce au droit de compensation des conséquences de leur handicap et à un revenu d'existence favorisant une vie autonome et digne ; **placer la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent** en substituant une logique de service à une logique administrative.

Composante collective : accessibilité des services de droit commun et non-discrimination : **permettre la participation effective des personnes handicapées à**

<sup>83</sup> Une représentation de ce modèle est également présente dans l'article de Patrick Fougeyrollas (Op. Cit., 2002:19)

**la vie sociale en développant l'organisation de la cité autour du principe d'accessibilité généralisée**, qu'il s'agisse de l'école, de l'emploi, des transports, du cadre bâti ou encore de la culture et des loisirs. (Leleu-Galland, Hernandez, 2017 :113)

C'est l'application de ces grands principes, au sein de l'institution scolaire notamment, qui vont amener à penser en termes d'inclusion (adaptation des structures, formation des personnels) et de personnalisation des parcours. Les modalités de parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires seront d'ailleurs précisées par la circulaire n°2016-117. Il y est réaffirmé qu'il revient à l'institution scolaire de s'adapter à chaque situation et « d'assurer l'accès des enfants handicapés à une éducation adaptée à leurs besoins dans le cursus scolaire dans le cadre d'une éducation inclusive et leur maintien dans un parcours de formation. » (Op.cit. :112) c'est l'école qui, en lien avec la MDPH<sup>84</sup> met en place le « projet personnalisé de scolarisation » qui constituera, en quelque sorte, la feuille de route de ce parcours d'apprentissage.

Nous verrons un peu plus loin que les modalités d'accueil et de prise en charge actuelles des EANA semblent très nettement s'inspirer de ce dispositif et nourrissent ainsi – malgré d'évidents avantages au niveau opérationnel – une certaine confusion entre EANA et élèves relevant de situations de handicap. Une confusion renforcée par la locution « handicap linguistique » fréquemment employée, par l'usage du concept d'inclusion – nous y reviendrons plus spécifiquement – ainsi que par la désignation du dispositif d'accueil : UPE2A (Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants) qui peut aisément – et souvent abusivement – être rapprochée du dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire<sup>85</sup>).

En France, du point de vue législatif, actuellement, « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, **toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne** en raison d'une **altération substantielle, durable ou définitive** d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (**Article L114 du code de l'action sociale et des familles**, Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 2 (M) JORF 12 février 2005).

Sauf cas particuliers qui relèveraient des deux types de prise en charge – dans le dispositif UPE2A que nous décrirons en deuxième partie nous avons pu rencontrer quelques élèves qui relevaient également de la sphère du handicap – nous ne pouvons en aucun cas considérer que les difficultés rencontrées par les élèves allophones à leur arrivée dans le système éducatif français relèvent « d'une **altération substantielle, durable ou définitive** d'une ou plusieurs fonctions ». Les EANA ne relèvent pas de la MDPH, ne font pas l'objet de GEVASco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) et sont dans une situation, par définition, **transitoire et non durable ou définitive**.

---

<sup>84</sup> Maison départementale des personnes handicapées.

<sup>85</sup> Circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015

Ce rattachement aux EBEP sans faire partie du champ du handicap n'est pas sans poser quelques difficultés notamment pour aménager les passations d'examens – l'immense majorité des EANA arrivés en France au cours de leur année de 3<sup>e</sup> ne bénéficient d'aucune adaptation lors de la passation du diplôme national du brevet, nous y reviendrons – ou penser l'orientation.

## **D'une logique d'intégration à une logique d'inclusion**

L'évolution de la perception du handicap et de la distribution des rôles dans le processus d'adaptation aura cependant fortement marqué la logique institutionnelle ces quinze dernières années.

Dans leur *dictionnaire des besoins éducatifs particuliers* Ève Leleu-Galland et Elie Hernandez reviennent sur le remplacement de la notion d'intégration par celle d'inclusion dans la loi de Refondation de l'École du 8 juillet 2013.

« L'intégration scolaire consistait à permettre à l'enfant handicapé de fréquenter l'école ordinaire. Considéré comme un élève différent, il s'agissait de le rendre capable de suivre un cursus normalisé. L'inclusion scolaire relève d'une philosophie différente. Elle consiste à rendre l'École capable d'accueillir tout élève, quels que soient son handicap, sa différence ou ses difficultés. [...] L'école s'adapte à la personne et non l'inverse. Elle la place au centre du projet éducatif, en reconnaissant ses potentialités et ses besoins spécifiques. » (2017 :118)

La conséquence la plus visible aura été l'abandon progressif, autant que faire se peut, des structures dites « fermées » pour la prise en charge des EBEP, y compris les EANA et l'inscription administrative des élèves dans une « classe ordinaire ». Les élèves sont donc appelés à poursuivre, en inclusion dans les « classes ordinaires » des apprentissages adaptés quelle que soit la structure, UPE2A ou ULIS, chaque élève est donc susceptible de poursuivre ses apprentissages à un rythme qui se rapproche de celui des élèves de sa classe de rattachement tout en étant accompagné selon ses besoins spécifiques – lorsque les objectifs d'apprentissages envisagés requièrent une prise en charge particulière, ces élèves sont alors regroupés dans un lieu spécifique. Dans le cas des UPE2A, ce lieu est souvent désigné, aujourd'hui encore, comme « classe d'accueil ». Nous conserverons un temps cette désignation pour des raisons pratiques.

La répartition horaire classe d'accueil – classe ordinaire donne lieu à la mise en place d'emplois du temps individualisés réalisés en fonction des besoins de l'élève et des contraintes spatio-temporelles. L'enseignant spécialisé coordonne le dispositif et veille à ce que le parcours de chacun corresponde au Projet d'Accueil Individualisé pour les EANA ou au Projet Personnalisé de Scolarisation pour les élèves en situation de handicap. Dans un cas comme dans l'autre l'ensemble de l'équipe éducative est donc nécessairement concernée par la scolarité des EBEP car le dispositif correspond à une approche globale.

## Limites

Sans entrer dans les détails de l'impact du principe d'inclusion sur le ou les systèmes didactiques considérés – nous y reviendrons en deuxième et en troisième parties – il nous semble important de souligner quatre considérations importantes :

1) Avec le déplacement de l'effort d'adaptation aux mains de l'institution, la question de l'hétérogénéité revient en force et génère des comportements contraires à différents niveaux : affectation en SEGPA des EANA à leur sortie de l'UPE2A, sans que soient observées de réelles difficultés d'apprentissage, surreprésentation des ex-EANA dans les filières professionnelles sans réelle adéquation avec les projets d'orientation des élèves par exemple voire, plus grave surreprésentation de ce public dans l'éducation spécialisée). On peut donc observer, de la part des acteurs du système éducatif – voire des parents d'élèves – des « stratégies d'évitement d'une école trop mêlée, où la difficulté des uns freinerait l'avance des autres » (Cherqui, Peutot, 2015:55)<sup>86</sup> ; c'est l'une des limites de l'appellation EBEP. Nous précisons que cette tendance n'est pas propre à la France, dans le rapport européen dirigé par Friedrich Heckmann en 2008 ; *Education and migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, il est déjà affirmé qu'il y a une surreprésentation des enfants migrants dans l'enseignement spécialisé et il est recommandé (recommandation n°6) aux autorités éducatives de prêter une attention particulière aux procédures d'assignation des enfants migrants aux écoles spécialisées (Heckmann, 2008:61)<sup>87</sup>.

Il semble également que les acteurs du système éducatif présentent un réel déficit de formation pour permettre l'accueil de ces publics. Un déficit visible autant au niveau des hésitations du pilotage que dans les classes. Nous y reviendrons notamment par l'analyse des données recueillies par questionnaire dans l'académie de Reims en 2019.

2) Sans reconnaissance – à raison – des EANA par la MDPH, la mise en place d'aménagement des épreuves d'examens reste anecdotique. Catherine Mendonça-Dias le mentionnait déjà en 2012 : « Lors de la passation d'examens, des élèves éprouveraient la nécessité d'avoir plus de temps pour lire les textes, traduire éventuellement à l'aide d'un dictionnaire et réaliser les épreuves mais la majoration de temps est un aménagement accordé aux seuls élèves handicapés »<sup>88</sup> (Op.cit.:39) Pourtant, trois ans auparavant on affirmait dans un rapport de l'inspection générale que :

---

<sup>86</sup> Voir aussi Nathalie Mons (2009) *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF, pp.170-190 ouvrage auquel Guy Cherqui et Fabrice Peutot font également référence.

<sup>87</sup> "There is an overrepresentation of migrant children in schools for special education. Recommendation 6 : Educational authorities should pay special attention to procedures assigning migrant children to schools for special education" (Heckmann, F. (dir.), *Education and migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, NESSE report, European Commission, 2008:61)

<sup>88</sup> Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005, version consolidée du 18 octobre 2009, *Décret relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap*

les ENAF sont fortement « handicapés » lors des examens par leur manque de maîtrise de la langue française. Il nous paraît possible d'**utiliser leur qualité d'élèves à besoins éducatifs particuliers** [celle mise en relief est le fait des auteurs du rapport] pour justifier des mesures spécifiques simples, telles que le droit à un temps de composition supplémentaire (un ENAF a besoin de rédiger un brouillon), ou le droit à l'usage d'un dictionnaire. [...] Ce sont particulièrement les épreuves anticipées de français qui représentent manifestement une vraie pierre d'achoppement dans le parcours d'un ENAF, notamment à l'écrit. Des mesures spécifiques prises pour d'autres catégories d'élèves à besoins éducatifs particuliers invitent à proposer, pour les ENAF aussi, une réflexion, à l'échelon national, sur les modalités possibles de certains aménagements et leurs conditions réglementaires. (Klein, Salle, 2009:173)

3) Nous avons pu observer au cours de cette recherche la tendance à considérer que puisque l'élève n'est plus un EANA, lorsqu'il sort du dispositif UPE2A au bout d'un à deux ans de prise en charge, il n'est plus non plus un EBEP ... D'où la quasi-disparition du suivi post-UPE2A déjà constaté par l'inspection générale (KLEIN, SALLE, 2009) ou par la recherche (Mendonça-Dias, 2012 ; Armagnague-Roucher, Rigoni, Cossée, Mendonça-Dias, Tersigni, *Rapport de recherche EVASCOL*, 2018).

4) Enfin, nous avons constaté au cours des trois années passées dans un dispositif de ce type – à une exception près – que la reconnaissance du trouble ou du handicap chez un EANA par la MDPH est extrêmement compliquée d'une part par les craintes suscitées chez les professionnels par la – parfois supposée – barrière de la langue (orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues...) qui rend très difficile les démarches nécessaires ne serait-ce qu'à l'évaluation diagnostique, et par le fait que ce sont les familles – souvent également allophones – qui doivent effectuer ces démarches.

En conclusion, on ne peut nier l'influence des notions issues des recherches sur le handicap dans l'évolution des pratiques concernant la reconnaissance, en classe ordinaire, de profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers, justifiant ainsi leur prise en charge.

Cependant, la désignation EBEP représentant majoritairement des catégories d'élèves pris en charge conjointement par l'École et par les MDPH – c'est-à-dire relevant de la sphère du handicap – l'application de ce terme en tant qu'hypéronyme d'EANA ou d'EFIV (enfants de familles itinérantes et de voyageurs) n'est pas sans risque.

D'une part elle masque les lacunes en termes d'aménagements pour les examens et concours – car il est exact que la majorité des EBEP *relevant du handicap* peuvent prétendre sans trop de péripéties à ces aménagements – et d'autre part elle concourt à rapprocher le « handicap linguistique » qui, bien que réel, ne relève pas ni des mêmes enjeux – en termes d'empan temporel notamment – ni de la même prise en charge, des mêmes étayages, par l'institution.

Au-delà de ce que nous avons pu constater dans l'académie de Reims, le dernier rapport EVASCOL (Armagnague-Roucher, Rigoni, Cossée, Mendonça-Dias, Tersigni, 2018) montre qu'il existe encore, en France, des dérives consistant à diriger certains EANA que l'on ne juge « pas prêts pour la classe ordinaire » vers l'enseignement spécialisé à leur sortie

du dispositif UPE2A (SEGPA et ULIS) alors qu'ils ne relèvent pas de ces dispositifs. Ces dérives contribuent également à masquer les manques que nous évoquons plus haut en termes de suivi à moyen terme des élèves qui ne sont plus « nouvellement arrivés » mais entrent encore dans les EBEP.

### 1.2.3. Terminologie actuelle ; EANA et EANA-NSA

Actuellement, le public qui constitue le cœur de notre étude est désigné par l'acronyme EANA 'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés'. En dépit de ce nouveau vocable, la définition n'a guère changé ces quinze dernières années : nous pouvons appliquer aux EANA ce que Gérard Vigner appliquait aux ENA en 2009 ;

Un ENA est donc un élève qui va aborder le français, langue qui lui est étrangère, comme langue de scolarisation, dans un statut qui ne saurait se confondre avec celui de langue étrangère et qui à ce titre ne saurait relever des seules techniques d'apprentissage en usage dans les langues étrangères (Vigner,2009 :12)

Comme le montre la note d'information n°18.15 de la DEPP (Juin 2018) :

**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. Dans la publication, l'emploi de l'expression « élève allophone » fait référence à un « élève allophone nouvellement arrivé » et scolarisé ou pris en charge par les Missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS).

En revanche, comme nous l'avons vu, les EANA sont clairement et explicitement rattachés aux *élèves à besoins éducatifs particuliers* : « Au cours de l'année scolaire 2016-2017, près de 60 700 élèves *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 » (*Ibid.*).

**La référence à « une année » scolaire ou civile, mentionnée par la note d'information de 2012** : « sont concernés par ces mesures tous les élèves de plus de six ans arrivés récemment en France (depuis moins d'un an), dont la maîtrise de la langue française ou des apprentissages scolaires est insuffisante pour intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire correspondant à leur âge » (Note d'information n° 12.01) **n'apparaît plus** même si, nous le verrons, elle reste un repère important. L'usage semble pencher en faveur d'une prise en charge d'un à deux ans avec une diminution progressive des « heures de FLS » remplacées par les « disciplines d'inclusion ». Cette durée peut être prolongée en cas de détection d'une situation de handicap – au sens médical – pouvant freiner les apprentissages<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Cette situation est peu fréquente étant donné l'écueil que nous soulignons plus haut : il est souvent très difficile d'obtenir une évaluation diagnostique à destination d'un EANA à moins que sa famille puisse faire état d'un suivi préexistant à son arrivée en France. En dépit des signalements des enseignants, les troubles « dys »



La question de l'évaluation des élèves lors de leur arrivée reste cependant centrale : l'évaluation diagnostique doit permettre d'identifier précisément les compétences linguistiques en français à l'oral comme à l'écrit (le plus souvent en référence au CECRL) mais aussi les acquis scolaires par le biais de textes en langue d'origine (le réseau CANOPE propose actuellement un panel assez large en compréhension de l'écrit et mathématiques cf. Annexe 2) ou d'exercice à caractère visuel comme l'*évaluation de positionnement non-verbale en mathématiques pour élèves allophones* créée par le CASNAV de Lille et utilisée dans plusieurs académies (cf. Annexe 4). Quel est le degré de familiarisation de l'élève avec l'écrit ? L'élève est-il lecteur ? Peut-il répondre à des questions précises sur un texte rédigé dans sa langue d'origine ? Reconnaît-il et est-il capable d'effectuer les quatre opérations mathématiques ? Peut-il rédiger un texte narratif ? Maîtrise-t-il la démarche du brouillon ? ... En fonction des académies, les supports choisis et les modalités de passation de ces tests de positionnement peuvent varier. Dans l'académie qui nous occupe, celle de Reims, c'est à partir du bilan rédigé par l'enseignant qui les a pris en charge et des entretiens menés par le CIO (Centre d'information et d'orientation) que la DSDEN (Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale) procède à l'affectation des élèves nouvellement arrivés et précise s'ils relèvent ou non d'un dispositif type UPE2A avec parfois un délai assez long – surtout dans le 2<sup>d</sup> degré – entre cet examen et l'affectation dans un établissement.

Le cadre resserré du test de positionnement ne permet pas – en dehors de quelques exceptions ; certains établissements expérimentent des compléments aux tests préconisés<sup>90</sup> – de déterminer si l'élève a quelques connaissances en sciences ou dans les matières artistiques. L'entretien mené par le CIO peut offrir quelques indices mais qui restent déclaratifs. Or, nous sommes à présent fort bien documentés sur les degrés de xénité plus ou moins importants entre les différents systèmes éducatifs et sur l'impact que peut avoir la prise en compte des acquis scolaires antérieurs sur la réussite de l'élève. De plus, en dépit des préconisations de quelques CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) il reste délicat, lorsque lors des premières semaines d'affectations, le profil de l'élève se révèle autre, d'obtenir une modification rapide (inférieure à quelques semaines voire quelques mois) de la décision d'affectation que ce soit pour le niveau de classe ou la prise en charge par une UPE2A.

Si les outils pour déterminer le niveau en langue française<sup>91</sup> sont aujourd'hui relativement éprouvés et reconnus, les acquis scolaires antérieurs sont, eux, bien plus difficiles à être mis en évidence : plus les systèmes éducatifs se différencient en termes de valeurs, de méthodes et de moyens, plus il devient difficile de s'éloigner des mathématiques (maîtrise effective ou non des quatre opérations que nous évoquions tout à l'heure, méthode mise en œuvre et rapidité d'exécution) ou de la compétence de lecture : peut-il lire

---

peuvent longtemps être mis sur le compte de l'interlangue (nature et structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné – Collectif (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :139).

<sup>90</sup> Nous avons trouvés quelques exemples de supports en Physique-chimie et, plus rarement encore en Sciences de la Vie et de la Terre que nous plaçons en annexe 5 à la suite des tests mathématiques.

<sup>91</sup> Nous faisons ici référence aux niveaux du CECRL.

un texte ? le comprend-t-il ? La seule question, alors, semble être : cet élève a-t-il été scolarisé antérieurement ? En cas de réponse négative, l'élève sera alors considéré comme EANA-NSA (Non Scolarisé Antérieurement) qui serait à entendre comme 'élève non alphabétisé'. En termes d'effectifs, ces élèves n'atteignaient pas la dizaine en 2008 et sont plusieurs centaines aujourd'hui, au point que nous avons pu assister à l'émergence et à la multiplication de structures d'accueil dédiées. Ce fut le cas, notamment, dans l'académie de Reims.

Chaque élève est unique et le public EANA est réputé particulièrement hétérogène mais nous allons voir qu'en réalité il est possible de broser à grands traits quelques profils d'élèves à partir desquels un type de prise en charge peut être sélectionné.

## 1.3. Les profils des élèves entrant dans la catégorie EANA

### 1.3.1. Origines et projets

Les raisons de leur présence sur le territoire sont diverses, ils peuvent être les enfants de citoyens européens résidant en France, des enfants étrangers adoptés par des citoyens français, des enfants ayant bénéficié de la politique de regroupement familial, des enfants de demandeurs d'asile quand ceux-ci sont pris en charge par une structure d'accueil ou des mineurs isolés bénéficiant de l'Aide Sociale à l'Enfance. Le projet migratoire peut avoir une très grande influence sur l'apprentissage de la langue française et sur la motivation scolaire : nous citerons le cas de S. pris en charge par un dispositif d'accueil, celui-là même où nous conduirons notre expérimentation, de 2015 à 2017. Testé « débutant complet » en langue française à son arrivée en France mais ayant suivi une scolarité normale en Turquie il a adopté une attitude de refus (refus de faire les exercices demandés, d'apprendre les contenus désignés et de s'exprimer, même par bribes, en langue française y compris avec ses pairs) pendant une année scolaire au terme de laquelle il obtiendra de justesse le diplôme du DELF de niveau A1. Cet élève, entendu par la conseillère d'orientation psychologue (grâce à un interprète dans un premier temps) a déclaré qu'il était en désaccord avec le projet familial et souhaitait pouvoir rentrer en Turquie. Ce n'est qu'en deuxième année, après avoir construit un projet d'orientation en France, avec l'aide de la conseillère, qu'il s'est mis à progresser, suivant toutes les étapes d'un élève arrivé dans l'année. Âgé de seize ans en 2017, il échouera néanmoins à obtenir son Certificat de Formation Générale.

A la diversité des projets migratoires, peut s'ajouter celle des origines géographiques, le rapport de septembre 2009 de l'inspection générale de l'Éducation nationale mentionne en effet que :

Les académies d'Ile-de-France et celle d'Aix-Marseille ont recensé plus de 60 nationalités différentes. Il n'est plus rare actuellement de rencontrer des élèves venant d'Asie centrale ou d'Amérique latine. D'Afrique, zone traditionnelle d'émigration, arrivent de nouveaux élèves, originaires notamment d'Afrique lusophone (du Cap-Vert en particulier). Aujourd'hui, les ENAF<sup>92</sup> sont majoritairement originaires du Portugal, de la Turquie, des pays du Maghreb, de la Chine, de la Russie et des pays d'Europe orientale, de l'Afrique subsaharienne (dont les deux républiques congolaises).

La répartition de ces nationalités sur le territoire n'est pas homogène, certains groupes étant plus représentés dans certaines académies ; nous n'avons pu obtenir d'aucun ministère ni organisme une carte actualisée des zones d'émigration.

Par conséquent, les biographies langagières qu'il est parfois seulement possible d'inférer (certains élèves déclarent avoir pour langue première leur langue seconde,

---

<sup>92</sup> Le terme EANA a été adopté dans la circulaire de 2012, postérieure au rapport de l'inspection générale.

socialement plus prestigieuse et ce n'est parfois qu'après plusieurs semaines qu'ils dévoilent certains pans de leur répertoire langagier), sont extrêmement diverses.

Il n'est pas rare de rencontrer des dispositifs UPE2A où plus d'une dizaine de langues premières se côtoient. On peut d'ailleurs y observer avec régularité la présence de trois ou quatre « langues relais » - qui peuvent avoir été, partiellement ou non, langue de scolarisation - qui viennent s'ajouter ou suppléer aux ressources en langue d'origine qui peuvent être difficiles d'accès en France : lexiques, dictionnaires bilingues, éditions bilingues ...

La présence de ces langues vient souligner la richesse du répertoire langagier de ces élèves qui peuvent présenter des biographies langagières étonnantes comptant jusqu'à cinq langues dans les dispositifs où nous avons pu mener nos observations. A titre d'exemple, S\*, que nous retrouverons lors de séances en classe ordinaire présentées et analysées en troisième partie, est originaire d'Irak sa langue première est l'arabe mais ayant mis trois ans à rallier la France il était capable de communiquer à son arrivée en turc, en grec, et en anglais.

### **1.3.2. Allier profil scolaire et profil linguistique, la typologie proposée en formation CASNAV pour une prise en charge institutionnelle**

Devant cette très grande diversité et l'impossibilité d'une prise en charge complètement individualisée (bien que chaque élève pris en charge doive bénéficier d'un parcours personnalisé) qui ne répondrait d'ailleurs pas nécessairement au besoin de socialisation des nouveaux venus, particulièrement dans le 2<sup>nd</sup> degré, et l'absence de cadrage national quant à l'adéquation « besoins identifiés »-« modalités (administratives et pédagogiques) de prise en charge », plusieurs CASNAV<sup>93</sup> ont élaboré des documents-repère afin de proposer une typologie des profils identifiables par le croisement de leur « niveau global de maîtrise de la langue française », indexé sur les descripteurs du CECRL et leur « scolarisation antérieure » qui peut avoir été réalisée en France s'il s'agit de la deuxième année de prise en charge. Nous présentons ci-dessous un extrait du document d'accompagnement pour la mise en place du projet personnalisé d'inclusion des EANA accueillis dans un secteur disposant d'une UPE2A sur site (interne à l'établissement d'affectation) ou proche (externe à l'établissement d'affectation) réalisé par le CASNAV de Lille :

---

<sup>93</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Anciennement CEFISEM Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

|  | Quelques repères pour l'élaboration du projet personnalisé d'inclusion en réunion de synthèse, en fonction du profil scolaire et linguistique de l'élève (cursus antérieur, maths, langue d'origine, et français).   | NIVEAU GLOBAL DE MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE   |   |   |
|--|--|--|---|---|
|  |  | DÉBUTANT (GD-A1.1)   | INTERMÉDIAIRE (A1-A2)   | AVANCÉ (B1)   |
| <b>SCOLARISATION ANTÉRIEURE</b>  | <b>NON SCOLARISÉ ANTÉRIEUREMENT</b><br>Définition : élève très peu ou pas scolarisé, sans maîtrise de la lecture-écriture dans sa langue d'origine.<br>Inscription : classe d'âge moins 2 ans (EPS, musique, arts plastiques).<br>Objectif : niveau milieu ou fin cycle 3. | DISPOSITIF : un maximum d'heures   |   |   |
|  |  | en FLS :<br>- initiation à la langue orale ;<br>- apprentissage de la lecture-écriture ;<br>- initiation à la langue écrite. | en FLS :<br>- perfectionnement en langue orale (dont FLSCO)<br>- apprentissage de la lecture-écriture ;<br>- initiation à la langue écrite. | en FLS :<br>- langue de scolarisation<br>- apprentissage de la lecture-écriture ;<br>- initiation à la langue écrite. |
|  |  | ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE  |   |   |
|  | Pré-requis (métier d'élève), compétences scolaires de base, langue des apprentissages (au sein du dispositif et AED, AP, CDI, TICE...)<br>Inclusion en classe ordinaire sur edt allégé.  |  |   |   |
|  | <b>PARTIELLEMENT SCOLARISÉ</b><br>Définition : niveau scolaire inférieur d'au moins 2 ans, maîtrise la lecture-écriture dans sa langue d'origine ou en français (si ancien IISA).<br>Inscription : classe d'âge moins 1 an.<br>Objectif : cycle 4                          | DISPOSITIF : 9 à 12h   | DISPOSITIF : 6 à 9h   | DISPOSITIF : 3 à 6 h  |
|  |  | Soutien linguistique en FLS :<br>- initiation à la langue orale ;<br>- initiation à la langue écrite.                        | en FLS :<br>- perfectionnement en langue orale (dont FLSCO)<br>- perfectionnement en langue écrite (dont FLSCO)                             | en FLS :<br>- langue de scolarisation des disciplines d'inclusion<br>- perfectionnement en langue écrite.             |
| ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE  |  |  |   |   |
| Mise à niveau scolaire possible : participation à des cours de discipline (maths, LV1, ...) dans une classe de niveau inférieur adapté.<br>Travail individualisé (au sein du dispositif et AED, AP, CDI, TICE...)                              |  |  |   |   |
| <b>NORMALEMENT SCOLARISÉ</b><br>Définition : niveau scolaire au moins équivalent à celui des élèves les plus faibles de la classe d'âge.<br>Inscription : classe d'âge (possibilité d'ajustement en cours d'année).<br>Objectif : fin cycle 4. | DISPOSITIF : 6 à 9h  | DISPOSITIF : 3 à 6 h   | DISPOSITIF : 0 à 3 h  |   |
|  | en FLS :<br>- initiation à la langue orale ;<br>- initiation à la langue écrite.   | en FLS :<br>- perfectionnement en langue orale (dont FLSCO)<br>- perfectionnement en langue écrite (dont FLSCO)              | en FLS :<br>- langue de scolarisation orale et écrite<br>- perfectionnement en langue écrite.   |   |

Figure 9 Tableau synthétique des profils EANA : scolarité antérieure et maîtrise de la langue française (document d'accompagnement du CASNAV de Lille)

Ce document de travail nous a semblé intéressant car il traduit le double questionnement qui désigne les besoins spécifiques des EANA : entre prise en compte des acquis antérieurs et des besoins liés au changement de langue et de culture scolaire. Il vise à poser « quelques repères pour l'élaboration du projet personnalisé d'inclusion ».

La première adaptation évoquée ici est pensée lors de l'affectation, avec un positionnement administratif en décalage d'un à deux ans avec la classe d'âge de l'élève. La seconde, formulée en termes d'objectifs, se traduit par un volume horaire variable en classe d'accueil, 9 à 12h pour les élèves partiellement scolarisés et débutants en langue française et 0 à 3 heures pour les élèves présentant un niveau « avancé » (B1) et ayant suivi une scolarité normale avant d'arriver en France. Les NSA reçoivent « un maximum d'heures » mais nous relevons, à la seconde ligne, la mention « si ancien NSA » : les NSA deviennent donc rapidement – au bout d'un an peut-être ? –, dans cette typologie des profils, des élèves « peu scolarisés antérieurement » ce qui fait passer leur prise en charge maximale par le « dispositif » à 12 heures.

Nous relevons également l'apparition du « dont FLSCO » à partir du niveau « intermédiaire » peut-être légèrement redondant avec l'« accompagnement scolaire » ce qui souligne l'hésitation entre contenus didactiques et prise en charge pédagogique.

En dépit d'une entrée « scolarisation antérieure » aucun des objectifs définis ne semble prendre appui ou développer des compétences existantes (en particulier linguistiques) chez les EANA considérés : dans ce document, le parcours scolaire antérieur n'est pris en compte que sous le signe du manque.

Bien que non exhaustif, ce support est représentatif de l'évolution pour la prise en compte de la diversité des publics par le système éducatif avec l'apparition de la notion de parcours développée suite à la modification de la législation en faveur de l'inclusion scolaire des enfants handicapés (application de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) un concept qui, progressivement met à mal le modèle collectif de la classe.

Cependant, l'accroissement de la diversité des profils accueillis en « FLS » : diversités des situations sociales, des biographies langagières, des parcours scolaires... n'est pas seule responsable de la difficulté à mettre en place une cohérence didactique (employé ici dans son acception pragmatique et non théorique : transposition et organisation par le professeur d'objets d'étude au sein d'une unité didactique à la fois thématique et temporelle) en UPE2A : les contraintes liées à l'inclusion qui va tendre à respecter les blocs horaires des disciplines génèrent un contexte extrêmement complexe où l'on pourra distinguer :

- Les écarts en niveaux de maîtrise de la langue française ;
- L'écart d'âge important pouvant aller jusqu'à six ans entre l'élève le plus jeune et l'élève le plus âgé (dans l'UPE2A Colbert dont nous détaillerons le contexte d'enseignement-apprentissage en troisième partie, le plus jeune a onze ans et le plus âgé dix-sept) ;
- Le regroupement des élèves des cycles 3 et 4 allant de la sixième à la troisième ; d'où la difficulté de choisir des objets d'étude suffisamment transversaux dans les disciplines choisies pour profiter à tous ;
- Les contraintes de l'inclusion qui amèneront certains élèves à arriver en cours de séquence ou de séance, obligeant l'enseignant à prévoir une temporalité flexible, nous y reviendrons ;
- La très grande diversité de profils linguistiques qui peuvent nécessiter un regroupement ponctuel autour de difficultés spécifiques (en particulier des difficultés phonétiques) ;
- La présence d'élèves non-lecteurs, non scripteurs.

Dans les dispositifs où nous avons pu nous rendre, la variable qui mettait le plus les enseignants interrogés en difficultés était la présence d'EANA-NSA sur les mêmes horaires que les EANA scolarisés précédemment. Cette difficulté a été prise en compte par le système comme en témoigne la création d'UPE2A NSA. Cependant, le cas des élèves isolés et des dispositifs où le nombre de NSA est faible mais récurrent pose un réel problème : les EANA-NSA ne peuvent travailler longtemps en autonomie du fait de la nécessité d'oraliser les consignes.

L'ensemble du tableau, tout en dessinant une typologie des profils qui semble fonctionnelle, met donc en évidence l'extrême complexité d'une classe non homogène dans ses éléments, dans le temps didactique, répartie entre le « dispositif » et la « classe ordinaire » ; éléments dont nous devons tenir compte aussi bien dans notre tentative de modélisation que lors de l'observation des classes dispositif.

### **1.3.3. A titre d'exemple, une réelle diversité – et complexité – des profils linguistiques et scolaires identifiés par une cellule d'accueil de l'académie de Reims (2018-2020)**

Afin de poser des faits derrière la notion, souvent nébuleuse, d'hétérogénéité, et de la recentrer sur le contexte qui nous occupe et que nous nous attacherons à décrire et à analyser en troisième partie, nous présentons ici, succinctement les profils linguistiques issus d'un échantillon de 53 arrivants testés par une même cellule d'accueil (CIO, UPE2A, DSDEN) de début 2018 à juin 2020. Nous préciserons qu'il s'agit de données déclaratives.

Comme il a déjà été relevé que certains jeunes déclarent « langue maternelle » ou « première » des langues secondes, nous avons ici choisi de rendre compte des « langues parlées en famille » en distinguant les situations « monolingues » et plurilingues, les « langues de scolarisation » pour lesquelles nous avons procédé de même et les « autres langues connues » qui recouvrent les langues vivantes préalablement pratiquées au cours de la scolarité ou en dehors mais faisant l'objet d'une maîtrise partielle. Il nous a semblé important de les évoquer également car, comme nous le verrons, c'est souvent l'une ou l'autre de ces langues qui entrera dans les « langues relais » circulant dans l'espace-classe de l'UPE2A.

Ces données ont été recueillies, pour chaque élève, grâce à deux entretiens successifs, l'un pris en charge par le CIO, l'autre mené lors de la passation des tests de positionnement visant souvent à opérer des vérifications concernant les données préalablement recueillies. Dans l'échantillon que nous allons présenter nous signalons un cas limite celui du haïtien qui n'était pas présent dans le premier recueil de données « langue parlée en famille et langue de scolarisation antérieure : français » mais qui a par la suite été identifié comme langue première et, au moins partiellement, langue de scolarisation. Une autre difficulté a été la méconnaissance des langues d'Afriques et de leur dénomination, faute de mieux, ces langues mal connues par la plupart des acteurs des dispositifs d'accueil, ont été – à de rares exceptions près – regroupées sous l'appellation « autres langues d'Afrique ». Nous verrons plus loin que cette difficulté n'est pas anecdotique.

Parmi les « langues parlées en famille » nous avons donc identifié plus de 16 langues (plusieurs langues d'Afrique ont été évoquées sans que ni les élèves ni nous-même ne puissions les nommer et sans que nous ayons pu clairement identifier leur statut) que nous présentons ici sous la forme de répertoires langagiers identifiés :

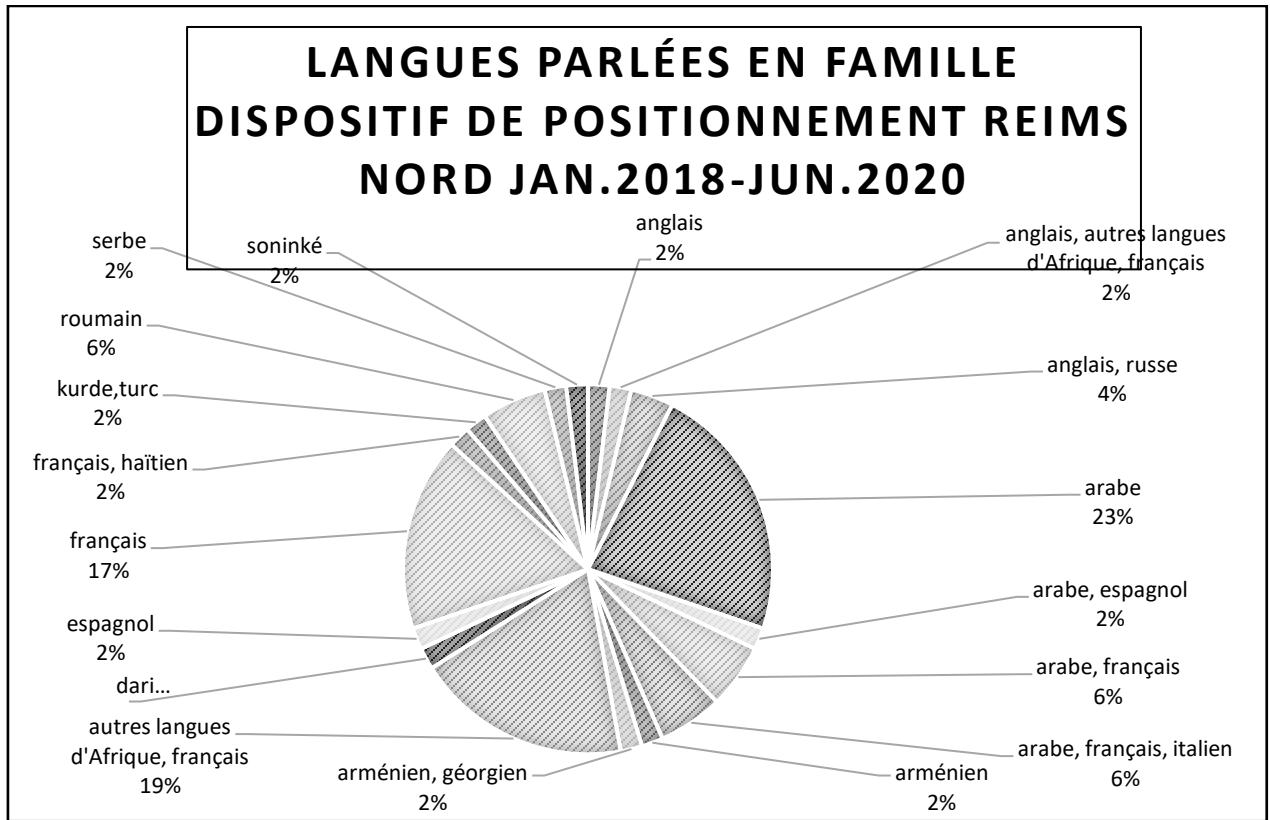


Figure 10 Langues parlées en famille par les arrivants, Reims Nord (Castaingts, 2020)

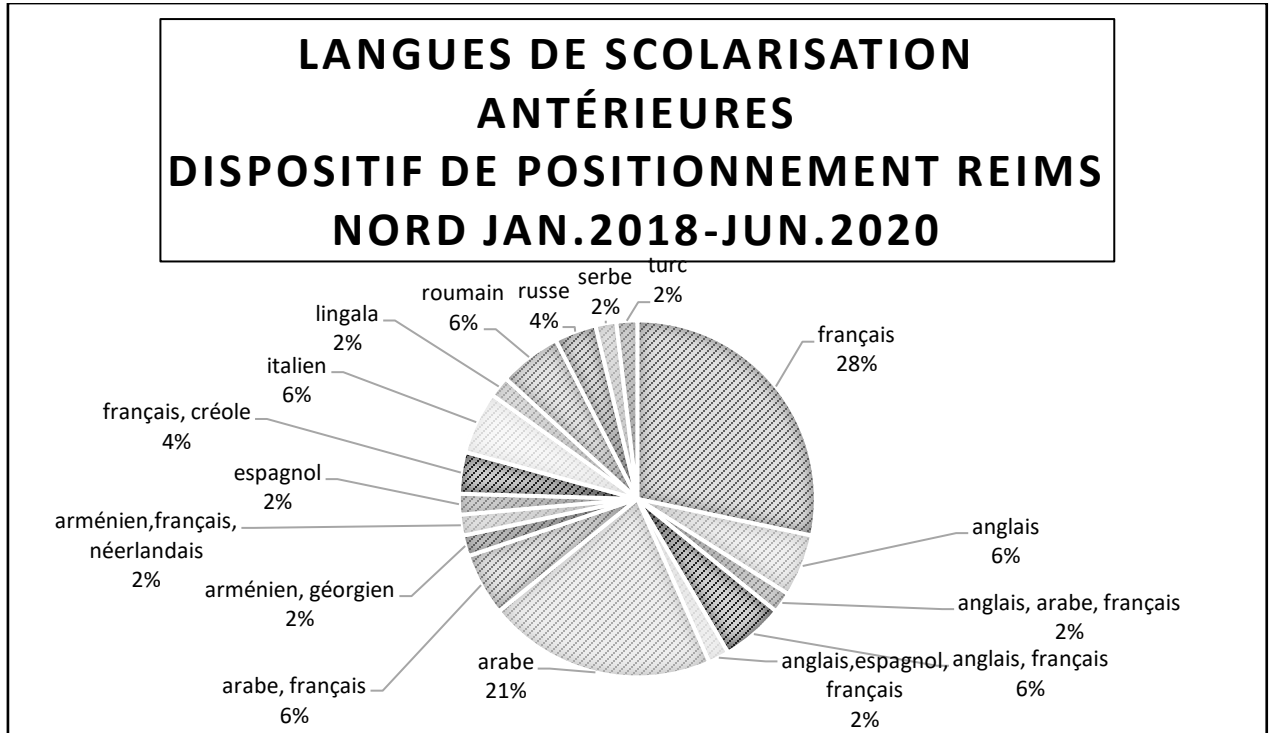


Figure 11 Langues de scolarisation antérieures des arrivants, Reims Nord (Castaingts, 2020)



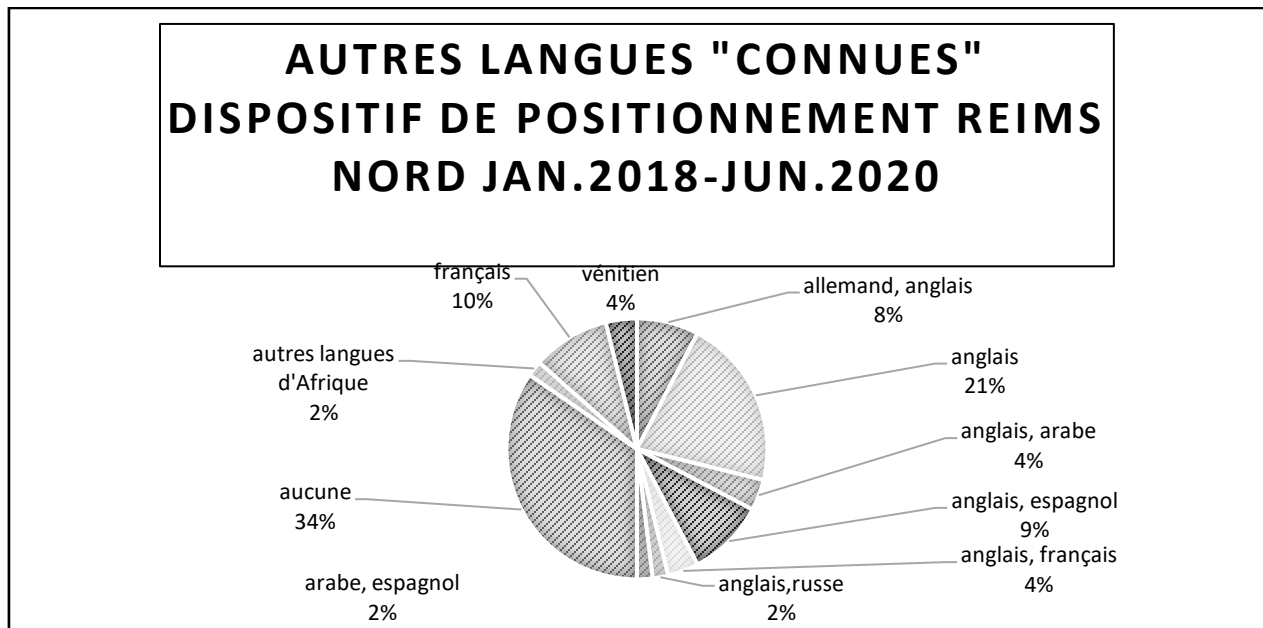


Figure 12 Autres langues déclarées "connues" par les arrivants, Reims Nord (Castaingts, 2020)

Les élèves arrivants présentent donc une diversité linguistique importante et sont, dans leur immense majorité, plurilingues. Nous relevons également que 18% d'entre eux déclarent plusieurs langues de scolarisation. Lors des entretiens de positionnement, une répartition des langues en fonction des disciplines enseignées est régulièrement évoquée.

#### **1.3.4. Limites : plurilinguisme et allophonie sur le territoire français. Le cas des élèves ne pouvant être rattachés à la catégorie EANA**

Si l'appellation EANA est fortement conditionnée à une évaluation des compétences linguistiques en langue française elle est également, comme nous l'avons vu, en prise avec une temporalité resserrée portée par l'adverbe « nouvellement » déjà présente lors d'appellations antérieures comme « primo arrivants » et rattachée au phénomène d'immigration ; « arrivants » devient « arrivés » sans que soit déplacé le paradigme.

Or, bien que cette recherche soit consacrée aux EANA il nous semble opportun de signaler que, sur le territoire français, le français n'est pas la langue première de nombreux élèves, que ce soit dans l'hexagone<sup>94</sup> ou dans les DROM-COM<sup>95</sup> que sont la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Réunion, Mayotte, la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Saint-Pierre-et-Miquelon, les Terres Australes et Antarctiques Françaises et les îles de Wallis-et-Futuna.

<sup>94</sup> Voir, à ce sujet, Karima Gouaïch (2018) *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Éducation. Aix-Marseille Université.

<sup>95</sup> Départements et Régions d'Outre-mer et Communautés d'Outre-Mer.

Il est difficile de connaître les chiffres exacts des enfants qui, bien que nés en France métropolitaine entrent dans le système éducatif français sans que le français soit leur langue première. Différents cas de figure peuvent être identifiés ; soit le français est totalement absent de la biographie langagière, soit, en tant que langue seconde – nous faisons ici référence au concept initial (Cuq, 1991) – elle a une place privilégiée mais peut se manifester sous la forme d'un idiolecte très distant du « français standard »<sup>96</sup> de l'École. Les entretiens que nous avons pu avoir, en marge de cette recherche, avec les enseignants de maternelle des écoles voisines, ont attiré notre attention car trois enseignantes ont déclaré que le « retard linguistique » particulièrement en termes de « vocabulaire »<sup>97</sup> ne se rattrapait pas pendant les années de maternelle mais avait plutôt tendance à se creuser. Une enseignante avait nuancé son propos en indiquant que, en réalité, cela dépendait aussi du niveau d'acquisition du vocabulaire de la langue source. En revanche, les trois enseignantes ont pu observer que, malgré les difficultés rencontrées lors de l'acquisition du vocabulaire, le français semblait prendre le pas sur la ou les langue(s) première(s) dans le développement cognitif de l'enfant pendant ses années de maternelle. La situation de certains EFIV<sup>98</sup> peut être rapprochée de cela.

La situation des territoires ultramarins met également en avant les limites portées par l'appellation EANA. En termes de population, d'après le ministère des Outre-Mer, ces territoires représentent « près de 2.6 millions d'habitants, dont 1.2 millions de jeunes. »<sup>99</sup>

La rencontre de la réalité vécue au quotidien par ces enfants et ces jeunes avec le système éducatif français, toujours très centré sur la métropole, ne se fait pas sans heurts et peut générer, au mieux, de sérieux malentendus, ainsi qu'à plus ou moins long terme une insécurité linguistique et culturelle chez les élèves. De plus, l'appartenance à des cultures porteuses d'une importante tradition orale et le faible niveau d'études d'une grande partie de la population rendent difficile l'accompagnement des élèves par les familles :

la part des enfants dont le parent de référence n'a pas le brevet des collèges, atteint 78 % à Mayotte et 63 % en Guyane, soit les taux les plus élevés de France. Parfois traités de parents « démissionnaires », ces derniers se sentiraient parfois impuissants, remis en cause dans leur rôle de transmission des savoirs traditionnels et, ainsi, doutant du rôle qu'ils doivent jouer, certains auraient tendance à s'en remettre totalement à l'école. (CNCFH<sup>100</sup>, 2017 : 67)

Du point de vue linguistique la situation est bien différente du monolinguisme dominant en métropole. D'après le rapport Cerquiglioni<sup>101</sup> établi en 1999, le français y

---

<sup>96</sup> Nous considérons que le « français standard » est avant tout une construction théorique que de très nombreux particularismes régionaux viennent questionner régulièrement.

<sup>97</sup> Il s'agit là des expressions employées lors de notre rencontre le jeudi 16 novembre 2017 alors que nous effectuons une enquête préliminaire afin de délimiter notre terrain de recherche.

<sup>98</sup> Enfant de familles itinérantes et de voyageurs.

<sup>99</sup> <http://www.outre-mer.gouv.fr/les-territoires> dernière consultation le 9/09/2020

<sup>100</sup> Commission nationale consultative des droits de l'homme (2017), *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer ; regard particulier sur la Guyane et Mayotte*, pp. 48-88.

<sup>101</sup> Cerquiglioni, B. (1999) *Les langues de la France ; Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*. Avril 1999.

coexiste avec plus de cinquante « langues de France » sur les soixante-quinze identifiées officiellement.

A Mayotte, et dans une partie de la Guyane, la langue française n'est pas celle du quotidien. Elle occupe davantage une fonction véhiculaire puisque c'est celle enseignée à l'école et utilisée par l'administration. Précisément, en Guyane, près d'une trentaine de langues sont parlées – dont douze répertoriées comme « langues de France » dans le rapport précité - et, si le français est bien la langue officielle, seuls 40 % de la population parlent le français et ses locuteurs natifs ne représentent que 10% des Guyanais. Quant à Mayotte, où les deux langues vernaculaires sont le shimaoré (langue bantoue) et le shibushi (variante du malgache sakalave), seuls 60 % des habitants de l'île maîtrisent la langue française et seul un Mahorais sur dix en est locuteur natif. De même, les difficultés de lecture sont particulièrement aiguës dans ces sociétés à tradition orale, où l'écrit n'a que peu de place. (Op. cit., CNCFH :48)<sup>102</sup>

C'est ce qui amènera la Commission nationale consultative des droits de l'homme à évoquer, en 2017 dans son *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les Outre-mer* « Un enseignement difficilement intelligible faute d'une véritable prise en compte des langues premières pour entrer dans les apprentissages » (Op.cit. :48).

En effet, nous pouvons rapprocher la situation évoquée de celles des aires concernées par le concept initial de FLS (Cuq,1991) par conséquent, dans cette situation, « les méthodologies applicables au français langue maternelle se trouvent disqualifiées [...] les stratégies d'enseignement ne peuvent pas ne pas en tenir compte [et] les processus mis en œuvre par l'apprenant seront ceux d'une langue étrangère » (Cuq, 1991:134). Or, d'après le rapport du CNCDH, « de manière générale, l'Éducation nationale, dans ces territoires (hors COM et Nouvelle-Calédonie), applique les mêmes méthodes d'apprentissage de la langue qu'en métropole, à quelques variantes près » (Op. cit. :49) cela participerait à la situation alarmante des jeunes entre 17 et 18 ans. Les *Journées Défense et Citoyenneté* (ANLCI, 2015) dressent le tableau suivant : 20,2 % des jeunes ultramarins sont considérés comme étant en situation d'illettrisme<sup>103</sup> avec d'importantes disparités en fonction des territoires – 50,9 % à Mayotte et 29 % en Guyane – contre ?« seulement » 3,6 % en France hexagonale. Les mêmes données, également évoquées dans le rapport du CNCDH, nous apprennent que le taux d'illettrisme, après la sortie du système scolaire, est presque quatre fois supérieur dans ces territoires.

Ce rapport tend à montrer qu'un « bilinguisme équilibré tendrait à améliorer les performances scolaires, en développant notamment les compétences métalinguistiques et la capacité d'abstraction des élèves, ce qui se répercute sur l'ensemble des disciplines.

---

<sup>102</sup> Ce rapport de la CNCDH s'appuie à cet égard sur deux études : Vernaudeau, J., Fillol, V (2009) *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Laroussi, F., Liénard, F. (2011) *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte*.

<sup>103</sup> Illettrisme : Désigne l'état d'une personne ayant reçu un apprentissage de la lecture et de l'écriture mais dont cet apprentissage n'a pas conduit à la maîtrise ou que cette maîtrise en a été perdue. Ainsi, il est à différencier de l'analphabétisme qui est une absence d'apprentissage. (<https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#I> dernière consultation le 9/09/2020)

Inversement, un bilinguisme déséquilibré et honteux (dit « diglossie ») créerait un mal-être dans le langage et une mésestime de soi. » (Op. Cit.) En réaction à cette situation, l'Éducation nationale tente de promouvoir des dispositifs tels que les écoles bilingues et les Intervenants en Langues Maternelles (ILM). « L'objectif est de concentrer les efforts sur les petites classes afin de soutenir le développement du langage par la L1. » (Op. cit. : 50) nous nous inscrivons dans le temps long correspondant à l'enseignement-apprentissage de et par le français langue seconde. En cela, la démarche que nous venons d'évoquer se distingue nettement de celle des dispositifs de type UPE2A qui sont au cœur de nos travaux. Sans nous attarder sur le phénomène, nous signalerons néanmoins que, en dépit d'une distinction conceptuelle claire, sur le terrain, particulièrement en Guyane, la mise en œuvre de la différenciation des deux acceptions de l'acronyme FLS est beaucoup plus floue et dépend, entre-autres, de facteurs très éloignés de notions didactiques...Le critère d'attribution des enveloppes pour les créations de classe en est un bon exemple. Sans compter que, dans le cas de la Guyane que nous évoquions plus haut, les deux situations coexistent (proximité du Brésil et du Suriname, interface géographique formée par les fleuves frontaliers).

### **1.3.5. Les arrivées de jeunes originaires des territoires ultra-marins en France hexagonale**

Enfin, la dernière situation que nous souhaitons évoquer est directement liée au développement précédent. Les élèves français<sup>104</sup>, précédemment scolarisés dans des territoires d'outre-mer – qu'ils en soient ou non originaires peuvent être amenés, pour des raisons qu'il ne nous appartient pas d'évoquer, à poursuivre leur scolarité en métropole. Nous l'avons vu, cela revient pour eux à se confronter – avec plus ou moins de brutalité en fonction de leur parcours scolaire antérieur – à un environnement socio-éducatif très différent.

Or, lors de leur arrivée en métropole ils ne sont, sauf cas exceptionnels, pas identifiés en tant qu'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils échappent – à raison – au protocole d'accueil destiné à identifier les EANA parmi les nouveaux arrivants sur le territoire mais ne s'en retrouvent pas moins en insécurité linguistique. Nous n'avons pu identifier, au niveau national, aucun cadre précis les concernant. L'enseignement supérieur – l'université notamment – est également concerné.

---

<sup>104</sup> Nous entendons par là « de nationalité française ».

## 1.4. Cadre de la recherche, le dispositif institutionnel d'accueil dans l'académie de Reims

Le pilotage du dossier EANA est à dominante décentralisée. Quatre textes fondamentaux, au niveau national, s'interprètent et se déclinent en une multitude de circulaires et d'usages au niveau académique. La prise en charge de ce public particulier n'est pas homogène d'une académie à l'autre. Une réalité déjà constatée en 2009 par Catherine Klein et Joël Sallé dans leur rapport sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France :

l'académie de Paris, et c'est la seule, affirme prendre en charge 100 % des ENAF recensés. A l'autre bout de l'échelle, les taux indiqués par les académies de Poitiers (58,5 % dont 35,5 % dans le premier degré) et de Rennes (58,7 % dont 36,5 % dans le premier degré) sont très en deçà de la moyenne nationale qui est de 83,9%. (IG, 2009 :24)

Cette diversité des situations académiques, issue du transfert d'une partie du dossier aux recteurs, est encore augmentée par une autre variable : la répartition inégale des EANA sur le territoire français (CSP, effectifs, profil linguistique et culturel...) En termes de nombre, la représentation qu'en donne la dernière enquête de la DEPP est particulièrement révélatrice :

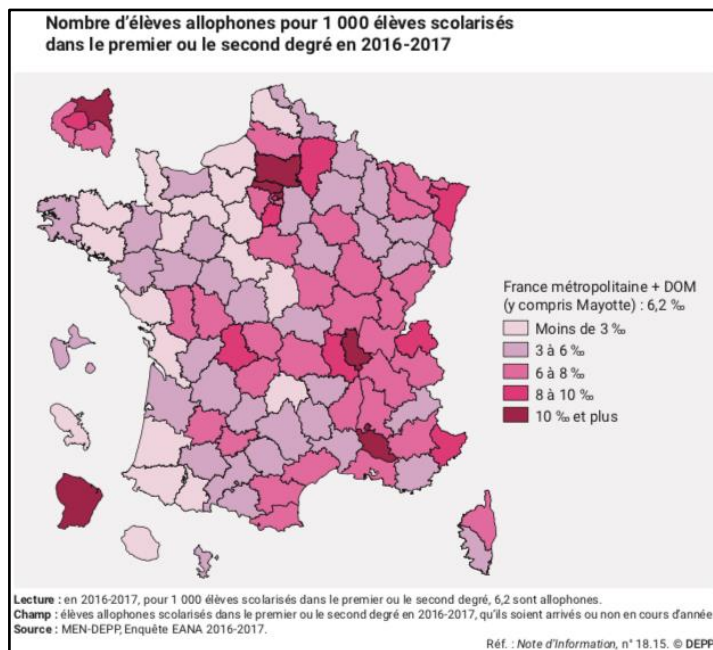


Figure 13 Répartition des EANA sur le territoire français (DEPP, 2018)

Le contexte revêtant une importance capitale pour notre analyse, nous détaillerons ici les modalités de mises en œuvre de la politique d'accueil dans l'académie de Reims

(départements des Ardennes, Aube, Marne et Haute-Marne) en les mettant ponctuellement en perspective avec les pratiques issues d'autres académies.

Ces modalités sont régies par un ensemble de documents officiels nationaux et académiques. Pour la réalisation de cette étude au sein cette académie, nous prendrons donc pour références :

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| Textes de cadrage nationaux | <ul style="list-style-type: none"><li>• la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 <i>d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République</i> ;</li><li>• la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : <i>modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés</i> ;</li><li>• la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 : <i>organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés</i> ;</li><li>• la circulaire n° 2012-143 du 2 Octobre 2012 : <i>Organisation des CASNAV</i></li></ul> |
| Pilotage académique         | <ul style="list-style-type: none"><li>• le protocole académique accueil, affectation et inscription scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) en écoles élémentaires, en collèges et lycées.</li><li>• les <i>projets académiques</i> 2013-2016 et 2018-2021</li><li>• la circulaire académique CASNAV – septembre 2016</li></ul>  |

#### **1.4.1. Les missions du CASNAV : pilotage, expertise et formation**

Les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs jouent un rôle central dans la mise en place du dispositif d'accueil mais en dépit d'une organisation régie par la circulaire nationale n° 2012-143 du 2 Octobre 2012, leur place est extrêmement variable dans les organigrammes académiques. A l'extrême, certaines académies ont décidé de s'en passer et de confier le dossier EANA à d'autres acteurs. Normalement placés en réseau à l'échelle nationale, les CASNAV ont plusieurs missions. Or, « la définition de leurs missions par les instances locales, plus ou moins précises et exigeantes va ici de pair avec les moyens qui leur sont alloués ainsi qu'avec les marques de reconnaissances dont ils font, ou non, l'objet de la part de l'institution » (Armagnague-Roucher, Rigoni, Cossée, Mendonça-Dias, Tersigni, 2018 :95)

Chaque contexte académique comprenant ses propres spécificités, nous détaillerons la situation et les missions du CASNAV de l'académie de Reims, cadre de notre recherche.

#### **1.4.1.1. Le pilotage**

##### ***La répartition des UPE2A***

L'une des premières missions du CASNAV est de *réfléchir à la carte des UPE2A* (Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants) en tentant d'implanter ces dispositifs en tenant compte de données stratégiques, proximité des structures d'accueil type CADA – ces structures permettent aux parents migrants de s'installer et donc ensuite de scolariser les enfants le plus rapidement possible – mais aussi des impératifs de maintien d'une certaine mixité sociale. Les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants sont donc souvent placées en zone urbaine sachant qu'en ville, les politiques d'urbanisme peuvent avoir un impact considérable ; certaines UPE2A se retrouvant dans les réseaux d'éducation prioritaire, d'autres non. Pour le 1<sup>er</sup> degré et en milieu rural, on peut aussi trouver des UPE2A itinérantes, un ou plusieurs professeurs se déplaçant d'un établissement à l'autre.

Cette carte des dispositifs n'est donc pas figée, elle se modifie d'année en année en fonction des zones de passage importantes et des hausses des effectifs EANA (ouverture ou fermeture de dispositifs) comme le montrent les deux documents suivants : photographies de la répartition des dispositifs sur l'académie en 2016 et en 2019.

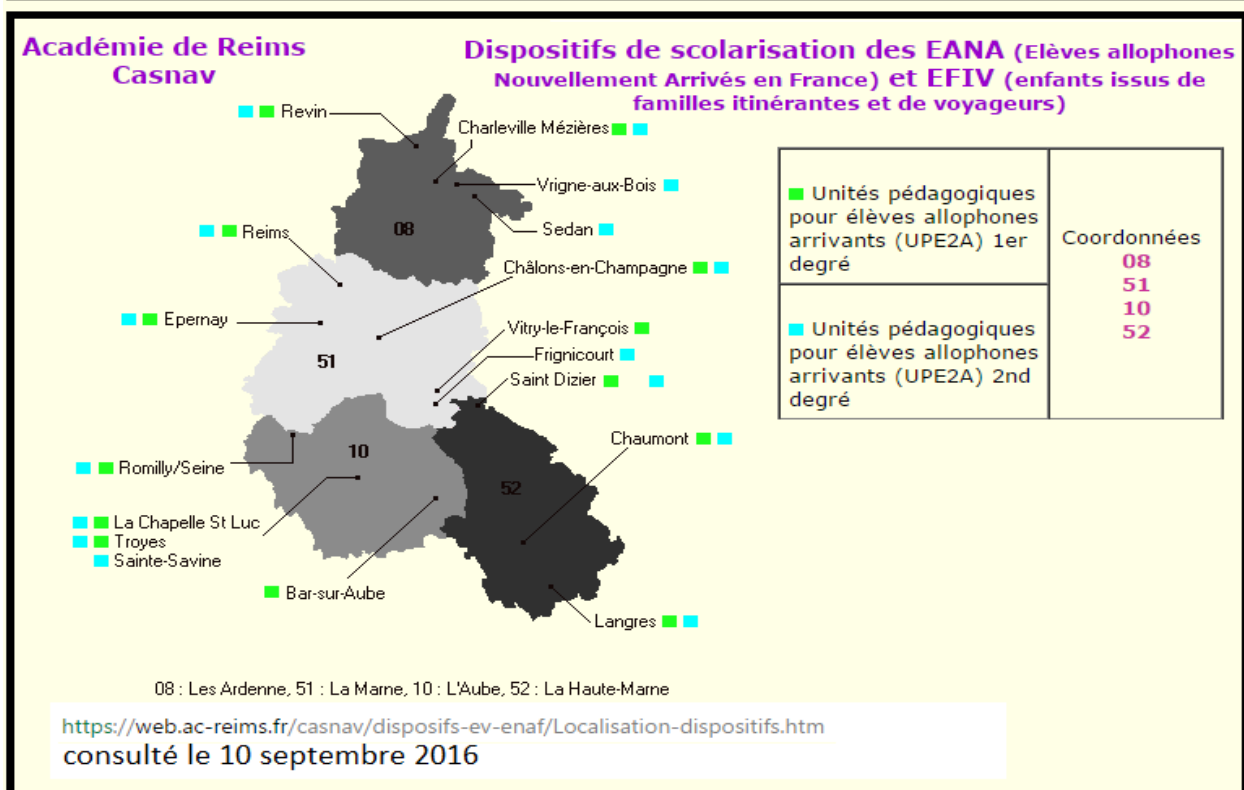
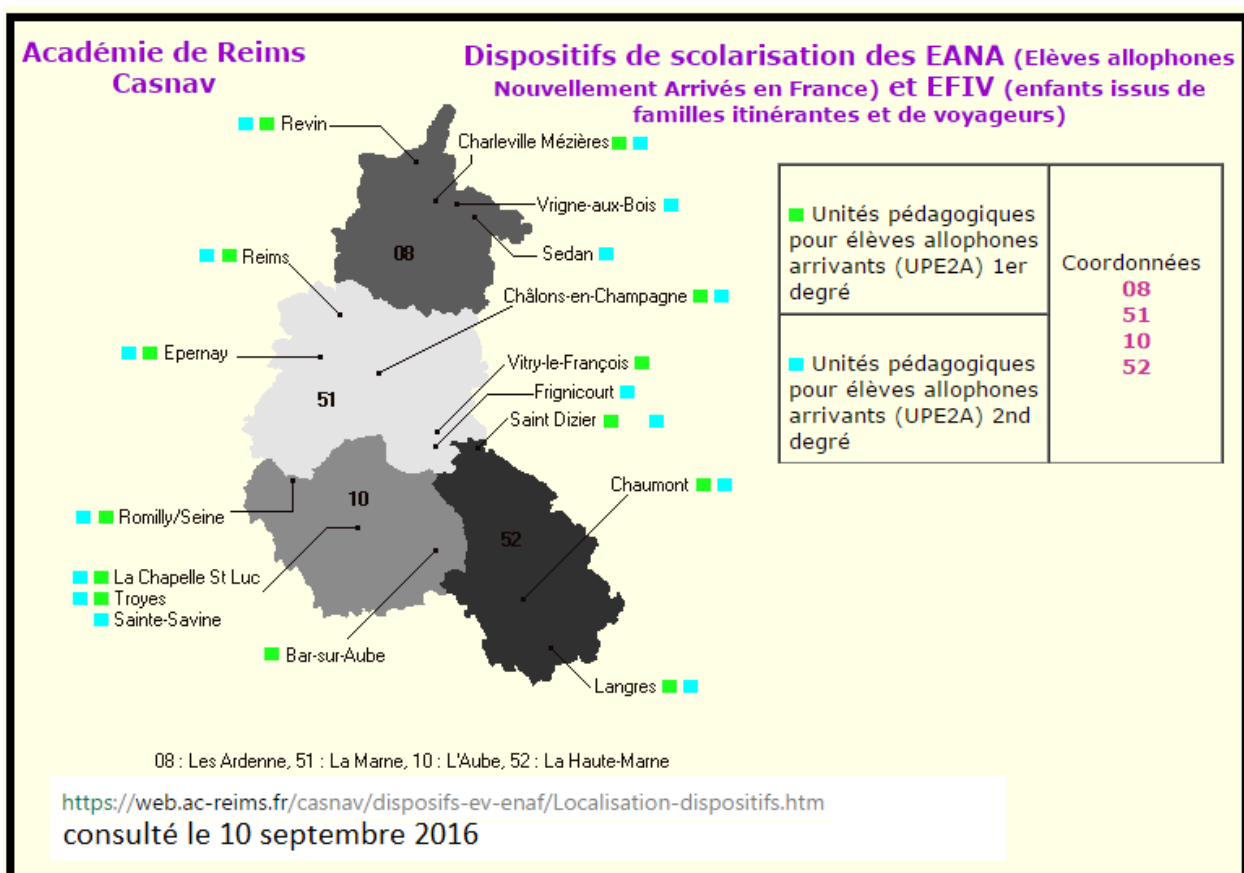


Figure 14 Dispositifs de scolarisation des EANA sur l'académie de Reims (CASNAV, 2016)



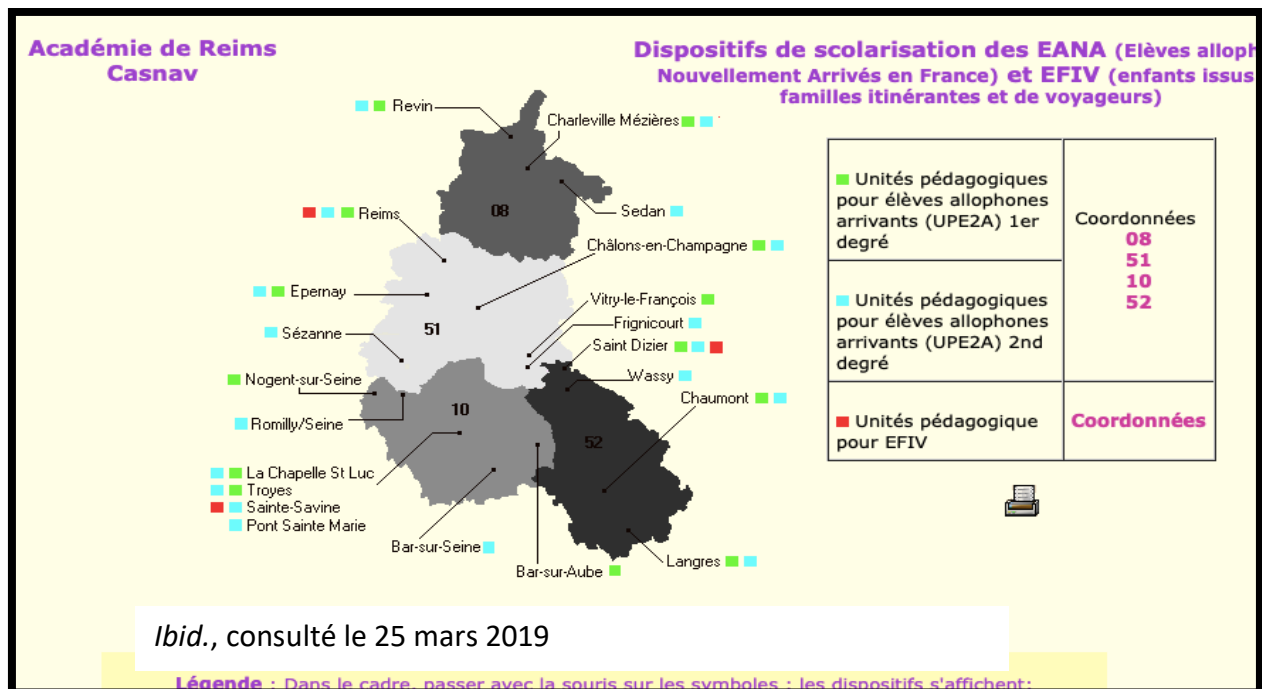


Figure 15 Dispositifs de scolarisation des EANA sur l'académie de Reims (CASNAV, 2019)

Par conséquent, cet organisme académique fait le lien entre les directions départementales, les DESDEN et le rectorat responsable de l'aspect financier et du maintien de la cohérence académique.

### ***DELFL et Certification FLS, gestion des ressources humaines***

Le CASNAV participe également à la *gestion des ressources humaines* qui permettent à ces UPE2A de fonctionner, notamment par la constitution d'un vivier d'enseignants titulaires de la certification complémentaire Français Langue Seconde et de l'habilitation examinateur/correcteur DELF.

Ce vivier est nécessaire pour assurer l'adéquation de la carte des dispositifs avec les besoins du terrain, en constante évolution. D'après les chiffres recueillis fin 2018 la situation en 2017-2018 pouvait être lue comme suit :

Tableau 1 : Répartition académique des enseignants titulaires de la certification complémentaire FLS (CASNAV Reims, 2018)

| Département   | 1 <sup>er</sup> degré | 2 <sup>nd</sup> degré | Totaux    |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| Ardennes      | 4                     | 9                     | <b>13</b> |
| Aube          | 5                     | 5                     | <b>12</b> |
| Marne         | 14                    | 13                    | <b>27</b> |
| Haute-Marne   | 5                     | 4                     | <b>9</b>  |
| <b>Totaux</b> | <b>28</b>             | <b>33</b>             | <b>61</b> |

Tableau 2 : Ratio enseignants sur poste UPE2A/enseignants titulaires de la certification (CASNAV Reims, 2018)

| Département   | 1 <sup>er</sup> degré | 2 <sup>nd</sup> degré | Totaux       |
|---------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Ardennes      | 3/3                   | 6/12                  | 9/15         |
| Aube          | 3/8                   | 2/10                  | 5/18         |
| Marne         | 13/15                 | 12/23                 | 25/38        |
| Haute-Marne   | 4/4                   | 2/3                   | 6/7          |
| <b>Totaux</b> | <b>23/30</b>          | <b>22/46</b>          | <b>45/76</b> |

Ces derniers chiffres sont à prendre avec précaution : les contractuels sur poste UPE2A ne pouvaient prétendre à la certification FLS avant mars 2018. Or ils peuvent représenter, en fonction des départements, une part significative des enseignants sur poste. Cela s'explique notamment par l'ouverture de dispositifs en cours d'année scolaire.

L'organisation, dans l'académie, du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) scolaire (2<sup>nd</sup> degré) depuis 2006 et du DELF Prim (1<sup>er</sup> degré) depuis 2012 mobilise chaque année un nombre important d'enseignants : une trentaine de professionnels issus des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés pour les missions de passation et de correction du DELF Prim et environ soixante-dix pour le DELF Sco. Indexé sur les premiers niveaux du CECRL ; A1.1, A1, A2 pour le DELF Prim, A1, A2, B1, B2 pour le DELF Sco, cet examen constitue à la fois un repère relativement fiable de la progression linguistique des apprenants de FLS et, pour eux, la reconnaissance de leurs nouvelles compétences en langue française. Cependant, malgré le choix, dans les sujets d'examen, thématiques proches de l'univers scolaire, les compétences évaluées restent de type communicatif, (compréhension orale et production orale en continu et en interaction, compréhension et production écrite) et ne mobilisent que très peu (éventuellement par allusion) les discours disciplinaires auxquels sont confrontés les EANA.

Pour en revenir au pilotage, le Casnav assure la coordination pédagogique et administrative du DELF Prim et, depuis 2008, la Division des Examens et Concours se charge de l'envoi des ordres de mission des enseignants concernés. La coordination et la mise en œuvre du DELF Sco est réalisée conjointement par ces deux organismes.

L'académie prend en charge les frais d'inscription au DELF Prim pour les élèves du 1<sup>er</sup> degré au cycle 3 et une convention établie entre le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) et le ministère de l'éducation nationale, permet aux candidats du second degré de se présenter gratuitement aux examens des niveaux A1, A2 et B1.

Nous parlons, en termes d'effectifs, de 138 candidats pour le DELF Prim et 654 candidats pour le DELF Sco.

### 1.4.1.2. La formation des personnels

Une fois les ressources humaines en place, le CASNAV veille à la *formation des personnels* affectés en UPE2A. Les unités pédagogiques reçoivent en collège une dotation de 12 heures et en lycée de 18 heures. Ces heures peuvent être, dans certains cas, réparties entre plusieurs enseignants. Dans l'académie de Reims, hors attribution de moyens supplémentaires sur les ressources propres des établissements, un EANA sera donc nécessairement, dès son arrivée, inclus au minimum 12 heures dans les disciplines et pourra prétendre, au maximum, à 12h en classe d'accueil – une attribution de moyens et une répartition sur laquelle nous reviendrons en deuxième partie lors de la description de l'échelle de codétermination didactique pesant sur le système didactique considéré – le CASNAV assure donc des missions de formation des personnels « non spécialistes » en exercice dans les établissements comportant une UPE2A afin d'amener les équipes pédagogiques à penser la complémentarité classe d'accueil - classe ordinaire comme un même parcours d'enseignement-apprentissage.

Selon la responsable académique que nous avons entendue lors de nos précédents travaux, une formation continue des enseignants sur poste UPE2A est assurée afin que ces professeurs aient connaissances « des nouvelles pratiques qui se développent pour l'enseignement du français langue seconde, langue de scolarisation, et également pour qu'ils puissent faire passer le DELF » (Caroline Eudier ; IA-IPR responsable du CASNAV de Reims). Ces formations sont dispensées soit directement dans les UPE2a, soit sous forme de rassemblements académiques, intégrés au *Plan Académique de Formation*.

#### Cartographie des actions de formation menées par le CASNAV de Reims en 2017-2018 :

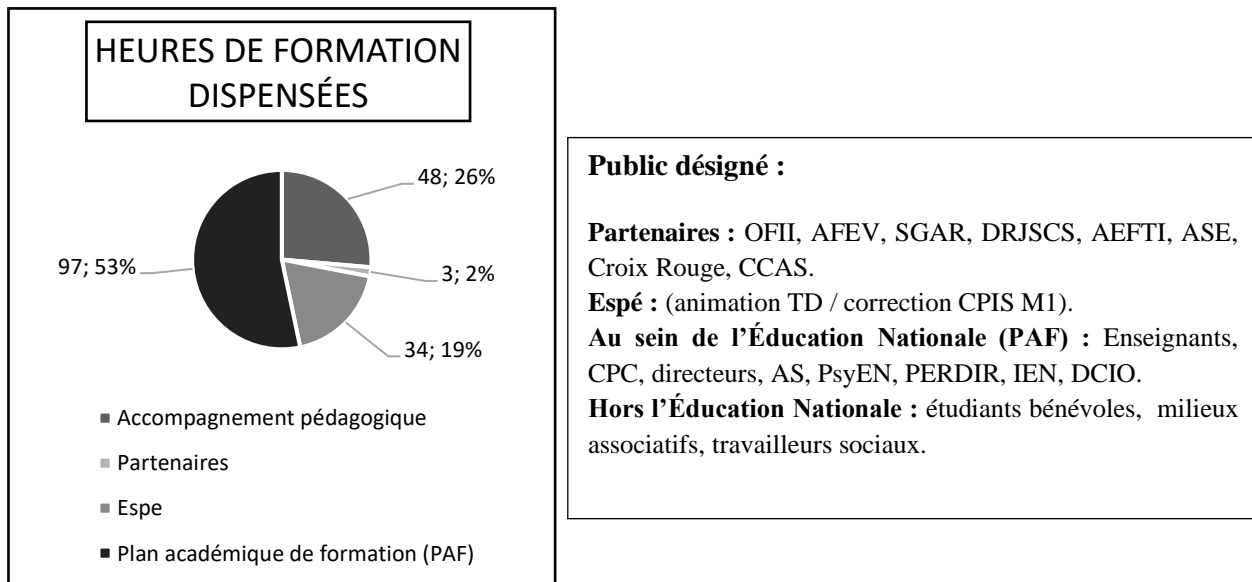


Figure 16 Heures de formation dispensées par le CASNAV de Reims en 2017-2018 (Rapport d'activité 2018)

### Répartition des moyens horaires (182 h) en 2017-2018<sup>105</sup> :

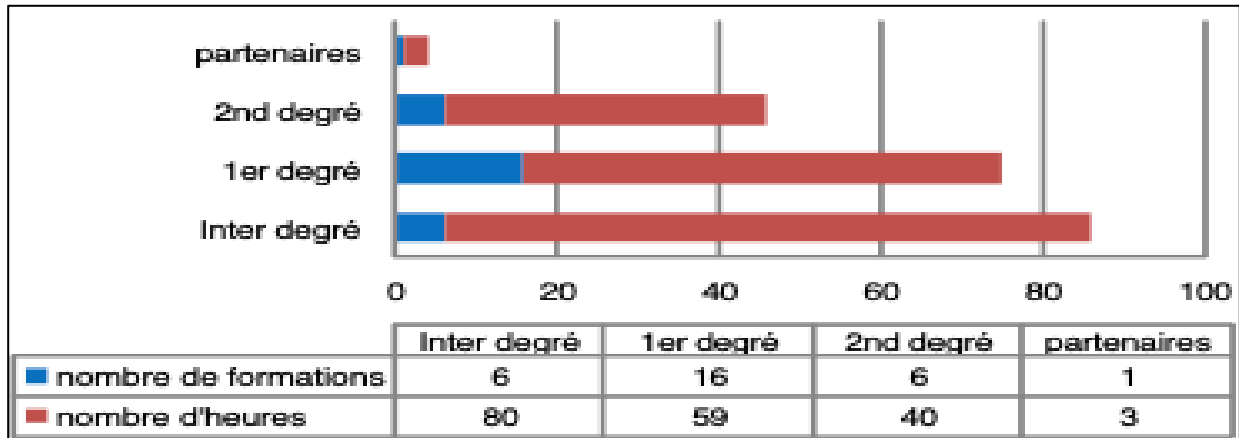


Figure 17 Répartition des moyens horaires du CASNAV en 2017-2018 (CASNAV Reims Rapport d'activité 2018)

### Répartition géographique des moyens horaires sur l'académie :

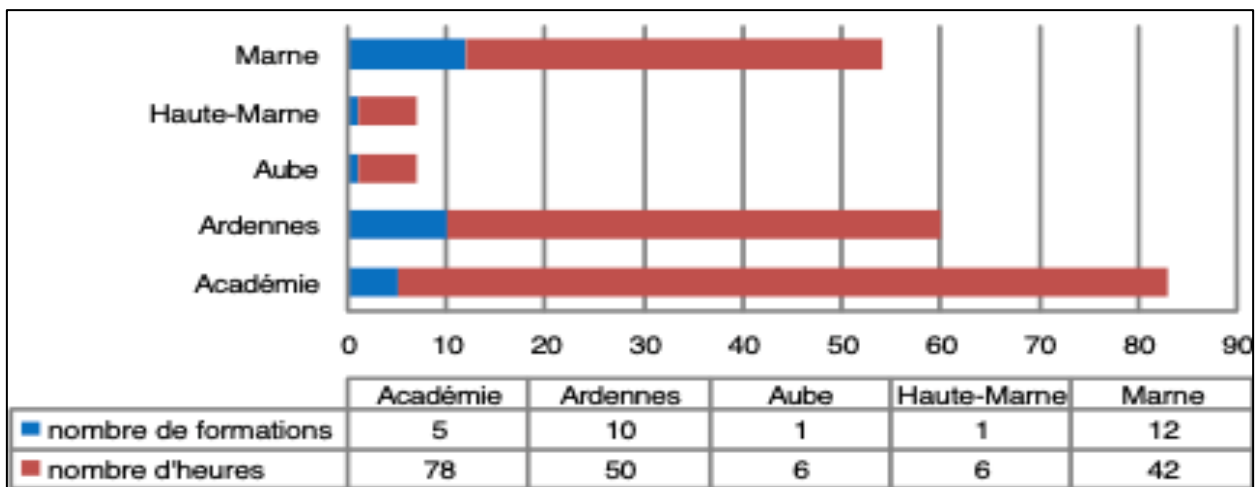


Figure 18 Répartition géographique des moyens horaires du CASNAV sur l'académie (CASNAV Reims Rapport d'activité, 2018)

Dans le cas de formations académiques, comme ce fut le cas pour les enseignants sur poste UPE2A et les intervenants OEPRE en 2018-2019, les 4 départements sont représentés dans 3 formations sur 5.

Le CASNAV se veut également, d'après les textes de cadrage, un « centre de ressources et d'informations ». Dans l'académie de Reims le fond de ressources physique n'est pas très développé, en revanche, le site internet du CASNAV est régulièrement actualisé et offre à la fois une vision d'ensemble sur le suivi des effectifs et la répartition des dispositifs ainsi que de nombreuses ressources destinées aux enseignants (textes de cadrage, exemples d'activités, ...).

<sup>105</sup> Statistiques issues des données communiquées par le CASNAV de Reims : rapport d'activité 2017-2018

Nous reviendrons sur la question du rayonnement de ces actions de formation lors de l'analyse de données déclaratives recueillie sur un échantillon de 679 enseignants affectés en 2<sup>nd</sup> degré dans cette académie. En effet, pour un enseignant qui ne connaît pas l'existence du CASNAV, tout ou partie des ressources que nous venons de mentionner reste inaccessible.

### 1.4.2. Évolution et répartition des effectifs EANA

La répartition des effectifs EANA (dont isolés) sur les quatre départements considérés est relativement inégale mais dessine une tendance à la hausse entre 2014 et 2018. Comme le montrent les chiffres recueillis sur cette période<sup>106</sup>.

#### Évolution des effectifs EANA dans le 1<sup>er</sup> degré

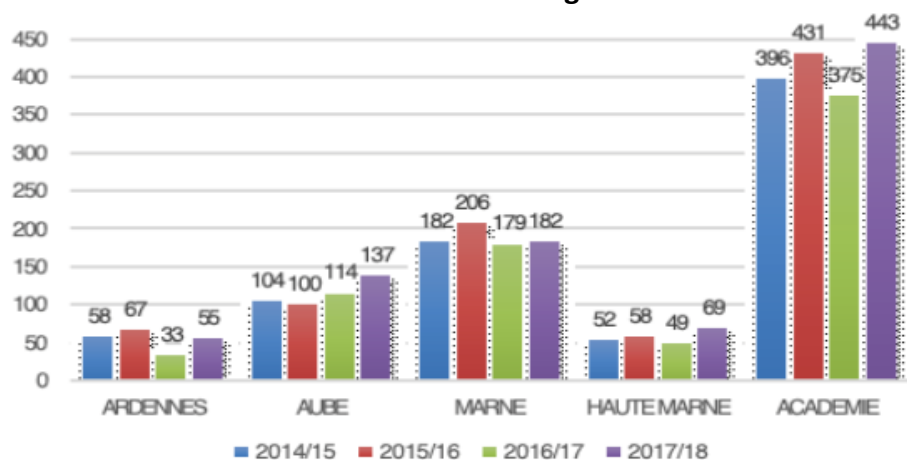


Figure 19 Evolution des effectifs EANA dans le 1<sup>er</sup> degré de 2014 à 2018 (CASNAV, 2018)

#### Évolution des effectifs EANA dans le 2<sup>nd</sup> degré

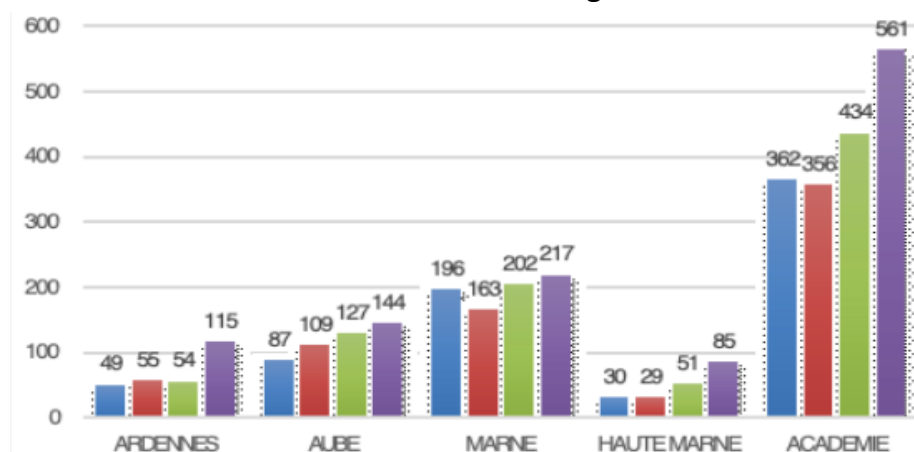


Figure 20 Evolution des effectifs EANA dans le 2<sup>nd</sup> degré de 2014 à 2018 (CASNAV, 2018)

<sup>106</sup> Nous remercions le CASNAV pour nous avoir permis d'accéder à ces données statistiques recueillies de 2014 à 2018.

Ces représentations graphiques (figures 19 & 20) nous permettent également de mettre en évidence, outre la hausse globale, le vieillissement de la population observée : à partir de 2016 le ratio 1<sup>er</sup> degré/2<sup>nd</sup> degré s'est inversé. Le premier degré, qui rencontre entre autres des problèmes dus à une prise en charge horaire hebdomadaire insuffisante (prise en charge qui peut être inférieure à six heures par semaine), ne constitue pas le cœur de notre recherche, nous ne nous attarderons donc pas sur les problématiques qui lui sont propre.

Il convient néanmoins de souligner que cette inversion de la proportion d'élèves arrivants dans le premier et le second degrés n'est pas sans conséquences sur les modalités d'accueil : dans le second degré, les EANA vont devoir, dès leur arrivée, s'adapter aux méthodes des différents membres de l'équipe pédagogique, chacun étant dépositaire des modèles et méthodes sous-jacents inhérents à sa discipline et à son vécu personnel.

De plus, jusqu'alors historiquement moins confrontés aux élèves en situation d'allophonie, les professeurs du second degré manquent de réflexes concernant l'identification des ressources pouvant leur permettre d'adapter leur enseignement à ce « nouveau » public<sup>107</sup> ; certains enseignants n'y avaient, jusque-là, jamais été confrontés. L'augmentation de la proportion d'apprenants dont les acquis scolaires sont très en deçà de ceux correspondant aux enfants de la même classe d'âge ou qui n'ont pas été scolarisés antérieurement (EANA-NSA) soulève également, au-delà de la question de la langue, de nouveaux enjeux, notamment celui de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'entrée dans la littéracie. Or, sauf exceptions, les enseignants du second degré ne sont pas formés pour accomplir cette tâche ou pour adapter un enseignement de niveau collège à un public non ou faiblement lecteur.

Ainsi, si l'on aborde le dispositif d'accueil du point en didactique, quel que soit le point de vue adopté dans le système considéré (instance apprenante, instance enseignante, contenus et savoir, situation didactique...), chaque niveau d'analyse montre un très haut degré de complexité. C'est sans doute la raison qui a pu amener à évoquer l'UPE2A en termes de « classe laboratoire » qui au travers de sa mission première favorise l'émergence de problématiques liées au fonctionnement et aux enjeux du système éducatif dans son ensemble (Cherqui, Peutot, 2015).

Ce sont ces différents niveaux d'analyse que nous tenterons de « déplier » et de questionner au cours de cette étude afin de déterminer dans quelle mesure une modélisation<sup>108</sup> du « dispositif FLS » est conceptualisable et actualisable malgré la somme de contraintes internes et externes pesant sur le système didactique ainsi envisagé.

---

<sup>107</sup> Nous détaillerons cette question dans la seconde partie de cette recherche.

<sup>108</sup> Nous entendons « modèle » dans son acception scientifique : constellation conceptuelle organisée en système. Il n'y a, ici, aucune dimension prescriptive.

### 1.4.3. Le protocole d'affectation pour le 2<sup>nd</sup> degré

Comme nous l'avons vu plus haut, en dépit de textes de cadrage nationaux, les protocoles d'accueil et d'affectation peuvent différer fortement d'une académie à l'autre, voire d'un département à l'autre. Ils mettent à contribution plusieurs services académiques qui doivent se coordonner afin de mutualiser les informations recueillies en vue de l'affectation et de l'éventuelle prise en charge en UPE2A. Dans l'académie de Reims – mais ce n'est pas nécessairement le cas dans les autres académies – chaque acteur responsable d'une étape du protocole que nous allons décrire rend compte des données recueillies sur une plateforme dédiée depuis janvier 2018, en remplacement des « dossiers de liaison » renseigné sur papier ou en version pdf.

Outre une garantie supplémentaire en termes de protection des données et une réduction des pertes d'information, cette plateforme en ligne permet au CASNAV d'avoir rapidement une vision d'ensemble de la situation académique – notamment des élèves en attente de positionnement ou d'affectation – et à la DSDEN, responsable de l'affectation, de disposer de l'ensemble des pièces du dossier. A cet effet, le protocole est soumis à une chronologie stricte : aucun acteur ne peut renseigner les informations correspondant à son étape du processus d'accueil si l'étape précédente n'a pas été complétée. Nous reviendrons plus loin sur cette chronologie et sur la temporalité dans laquelle elle s'inscrit.

#### 1.4.3.1. Accueil et positionnement

Le protocole d'accueil académique, qu'il est possible de retrouver en annexe de cette recherche prévoit que :

Toute famille ou tuteur légal d'un enfant allophone en âge d'être scolarisé de 11 ans ou plus, doit prendre contact avec la direction académique des services de l'éducation nationale de son département, division en charge de la scolarité, afin de se faire connaître.

Il lui sera indiqué les coordonnées du CIO le plus proche de son domicile. <sup>109</sup>

C'est uniquement à partir de cette prise de contact – au demeurant assez complexe du point de vue des formulaires à remplir en ligne, en français – que débute le programme d'accueil.

La famille (ou le représentant légal de l'élève allophone) est reçue par un conseiller d'orientation psychologue afin de déterminer le projet d'orientation de l'EANA, son profil linguistique et de recueillir des informations sur sa scolarité antérieure. Dans de nombreux cas il s'agit de données uniquement déclaratives.

---

<sup>109</sup> Protocole académique ; accueil, affectation et inscription scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) en écoles élémentaires, en collèges et lycées. Annexe 1 de la circulaire académique n°2016-17

Suite à cet entretien, le CIO communique à l'établissement d'évaluation le plus proche le bilan du PsyEN<sup>110</sup> et les coordonnées du représentant légal de l'élève afin que l'« enseignant référent EANA », pour reprendre les termes employés dans le protocole, puisse procéder aux tests de positionnement en français, mathématiques et langue d'origine (à condition, bien sûr qu'il existe un support pour évaluer la lecture rédigé dans cette langue ; dans notre vie professionnelle en tant que coordinatrice UPE2A, nous avons dû, à six reprises, utiliser une langue seconde déclarée lors de l'entretien au CIO). Les supports des tests sont mis à disposition des enseignants (voir annexes 2 et 3).

Après la passation du test, l'enseignant référent vient renseigner à son tour le dossier de liaison de l'élève. Tout comme le conseiller d'orientation-psychologue, il émet une proposition pour le positionnement de l'élève.

La décision d'affectation (établissement de rattachement administratif, prise en charge ou non par l'UPE2A la plus proche) est effectuée par l'inspecteur de l'orientation (IEN-IO) et peut donner lieu à plusieurs cas de figures qui représentent autant de niveaux de contraintes pour l'organisation didactique d'une prise en charge en FLS.

Pour ce qui est du rattachement administratif, « on veillera à ce que les élèves allophones arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes » (circ. n°2012-141, § 2.1) cette contrainte d'âge est plutôt bien respectée.

A titre d'exemple, les EANA pris en charge par l'UPE2A Colbert ont majoritairement été inscrits avec un écart d'âge d'un an avec l'âge de référence correspondant :

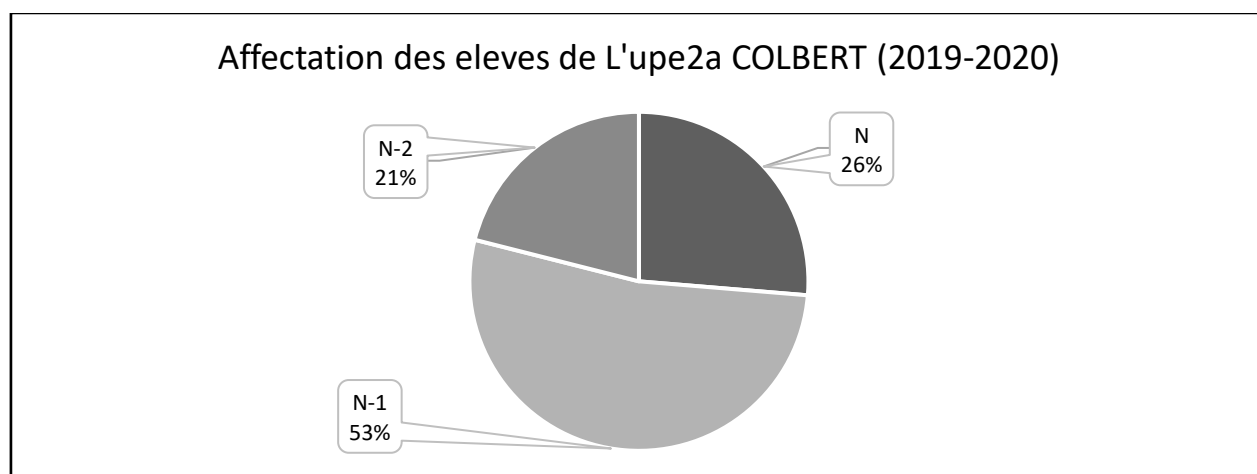


Figure 21 Affectation des élèves de l'UPE2A Colbert (Castaingts, 2020)

<sup>110</sup> Psychologue de l'Éducation Nationale, éventuellement spécialisé en Éducatif Développement et Conseil en Orientation Scolaire et Professionnelle (PsyEN EDO).



En revanche, malgré les injonctions de la circulaire académique concernant les délais d'affectation : « dans le 2nd degré, l'affectation par les directeurs-trices académiques puis l'inscription en établissement devraient s'effectuer au plus tard cinq jours après ces tests » (Op.Cit.), il n'est pas rare de constater des délais de plusieurs semaines. Pour reprendre l'échantillon précédent le délai varie de 10 à 169 jours entre le premier entretien de positionnement et l'affectation. Quelques jours encore peuvent s'écouler pour que l'inscription de l'élève dans l'établissement soit effective.

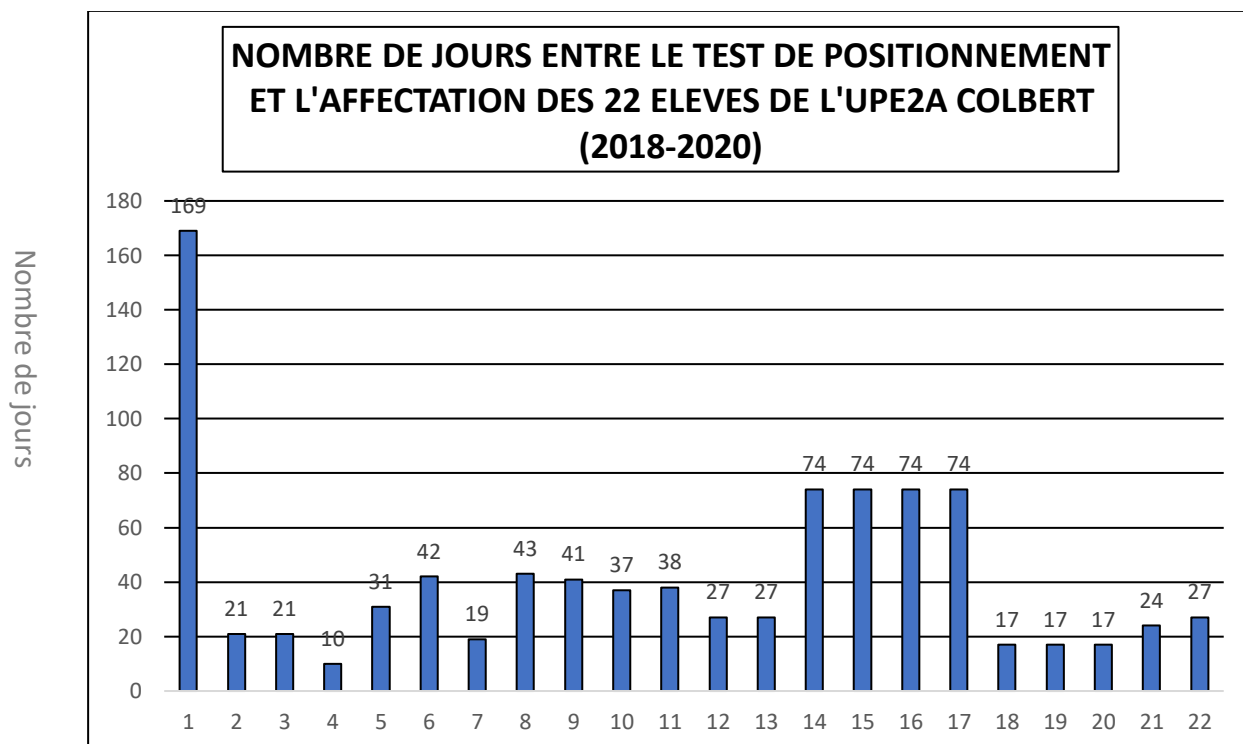


Figure 22 Délai observé entre le test de positionnement et l'affectation des élèves accueillis de 2018 à 2020 (Castaingts, 2020)

L'avis d'affectation est adressé au représentant légal de l'EANA qui doit se présenter dans l'établissement pour mener à bien les formalités d'inscription. L'établissement d'affectation et l'établissement auquel est rattachée la classe d'accueil – si celui-ci est différent du premier – reçoivent une copie de l'avis ainsi que le CASNAV.

En revanche, la dernière partie du protocole : « l'ensemble de l'équipe éducative doit avoir connaissance des résultats de son évaluation et avoir accès au dossier de liaison. » (Op.Cit.) n'est que peu appliquée. Il arrive encore, aujourd'hui, que l'enseignant en charge de l'UPE2A ne soit pas informé du compte rendu de l'entretien mené par le CIO ni de celui des tests de positionnement si ceux-ci ont été passés dans un autre établissement de l'académie. Les raisons fréquemment avancées par le rectorat pour expliquer cet état de fait ont trait au fonctionnement de la plateforme utilisée et à la protection de données.

Une modification de l'affectation en cas d'erreur lors des tests de positionnement (biais introduits par l'état d'anxiété inhérent à la passation de ce type d'examen) peut, elle

aussi se chiffrer en semaines ou en mois. Des délais qui peuvent venir encore allonger des ruptures de scolarisation qui peuvent être supérieures à une année scolaire.

A titre d'exemple, au sein de l'UPE2A Colbert, en 2017-2018 trois élèves ont dû voir leur affectation modifiée. Dans le premier cas il s'agissait d'une modification du niveau d'affectation de N-1 (6<sup>ème</sup>) à N (5<sup>ème</sup>) ; si la nécessité de ce changement a été signalée lors de la première semaine de prise en charge, en octobre, l'accord de la DSDEN n'aura été obtenu qu'en décembre pour une modification en janvier. Dans les deux autres cas, la même année, il s'agit du constat d'une erreur concernant la domiciliation de la famille : en effet, deux sœurs avaient été affectées dans notre UPE2A alors qu'elles étaient logées à l'autre bout de la ville à plus d'une heure de trajet en transports en commun. Il s'est rapidement avéré que cette distance aggravait leurs difficultés et favorisait l'apparition de signes de décrochage scolaire. Cette erreur s'expliquait par la situation précaire de la famille : seule l'adresse du CADA (Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile) chargé de leurs dossiers avait été prise en compte et non celle du logement attribué. Rapidement, l'établissement scolaire dont dépendait leur domicile réel a été identifié, support d'une autre UPE2A il présentait, en outre, l'avantage d'effectifs plus réduits en classe d'accueil. Malheureusement, malgré l'appui des deux chefs d'établissement, le changement d'affectation aura requis plus de trois mois à être mis en œuvre. Nous n'avons pas pu contacter la DSDEN pour connaître l'origine – que nous supposons multifactorielle – de cette lenteur administrative.

#### 1.4.3.2. L'affectation en UPE2A

Sur le plan administratif, dans l'académie de Reims, l'affectation d'un élève relevant d'une prise en charge en UPE2A peut relever de trois cas de figure :

- **L'élève est affecté dans un établissement support d'UPE2A** : c'est le premier cas de figure ; il suivra donc les enseignements disciplinaires en classe ordinaire et les « enseignements FLE/FLS »<sup>111</sup> en UPE2A **sur le même site.**
- **L'élève est affecté dans un établissement sans UPE2A.** Deux cas de figure sont alors possibles :
  - **L'établissement d'affectation est géographiquement proche d'un établissement support d'UPE2A** : les deux établissements signent une convention inter établissements pour permettre à l'élève de suivre les **enseignements disciplinaires en classe ordinaire dans son établissement d'affectation** et les « enseignements FLE/FLS »<sup>112</sup> en UPE2A **sur un autre établissement.**

---

<sup>111</sup> Nous reprenons ici les termes employés au niveau académique.

<sup>112</sup> Nous reprenons ici les termes employés au niveau académique.

- **L'UPE2A la plus proche de l'établissement d'affectation est trop éloignée** : l'EANA sera donc amené à suivre les enseignements disciplinaires en classe ordinaire dans son établissement d'affectation et la « gestion de l'accueil FLE/FLS » se fera sur les ressources internes à l'établissement. On parlera alors d'EANA isolé.

Voici la répartition observable pour les quatre départements :

➤ **Image globale :**

| Département | Population EANA | Établissements d'affectation | UPE2A Collèges | UPE2A Lycées | Enseignants sur poste UPE2A |
|-------------|-----------------|------------------------------|----------------|--------------|-----------------------------|
| Marne       | 217             | 33                           | 7              | 4            | 23                          |
| Aube        | 151             | 12                           | 5              | 1            | 10                          |
| Ardenne     | 125             | 13                           | 4              | 2            | 12                          |
| Haute-Marne | 92              | 12                           | 3              | 1            | 6                           |

➤ **Ratio EANA disposant d'un soutien UPE2A/EANA isolé (le 1<sup>er</sup> degré est mentionné à titre de comparaison)**

| 1 <sup>er</sup> degré | En UPE2A | Isolés | 2 <sup>nd</sup> degré | En UPE2A | Isolés |
|-----------------------|----------|--------|-----------------------|----------|--------|
| MARNE                 | 175      | 7      | MARNE                 | 217      | 10     |
| AUBE                  | 128      | 9      | AUBE                  | 151      | 26     |
| ARDENNES              | 45       | 10     | ARDENNES              | 125      | 1      |
| HAUTE-MARNE           | 66       | 3      | HAUTE-MARNE           | 92       | 8      |
| TOTAUX                | 414      | 29     | TOTAUX                | 586      | 45     |

Ce fonctionnement, rationnel du point de vue administratif, peut très rapidement devenir très contraignant du point de vue didactico-pédagogique si l'on se place du point de vue des dispositifs (les contraintes temporelles semblent être l'écueil le plus important).

Concernant les établissements accueillant des EANA isolés, la prise en charge va presque entièrement s'appuyer sur la contribution des professeurs des disciplines (linguistiques ou non<sup>113</sup>) avec une aide individualisée externalisée à répartir entre 20 et 50 heures annuelles. Ces établissements sont l'une des priorités de formation pour le CASNAV de Reims. Quelques outils existent pour accompagner les enseignants non spécialistes volontaires pour assurer la prise en charge. C'est le cas par exemple du *Kit pédagogique pour l'accompagnement des élèves allophones isolés en collège à l'usage des enseignants*

<sup>113</sup> Nous utilisons ici une terminologie couramment employée sur laquelle nous reviendrons au cours de cette étude, la dénomination DNL (Discipline Non Linguistique) allant pratiquement à l'encontre du modèle didactique que nous cherchons à mettre en évidence et à l'encontre des récents travaux menés sur les langues de scolarisation (Op. Cit. Spaëth).

réalisé en collaboration entre le CASNAV de l'académie de Lille et l'université de Lille 3 (Annexe 8).

En revanche, le fonctionnement des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants va être très fortement contraint par cette hétérogénéité administrative pour laquelle les outils viennent à manquer. La multiplication des interlocuteurs, la nécessité de composer avec des cultures d'établissement différentes, la diffusion encore très légère des grands principes d'inclusion et d'emploi du temps aménagé, le manque de coordination au niveau des interfaces numériques inter-établissements et, enfin, la persistance d'idées reçues sur l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde<sup>114</sup> rendent très malaisée la constitution d'un parcours didactique cohérent car fractionné en une multitude de situation d'enseignement-apprentissage appartenant à des contextes distincts et dont les acteurs (autres que les EANA eux-mêmes) peinent à se croiser.

Pour exemple de cette diversité, voici la composition des classes d'accueil dépendant des UPE2A 2<sup>nd</sup> degré de la Marne ; chaque couleur représentant une affectation administrative distincte (données recueillies par le CASNAV de Reims pour l'année 2017-2018) :

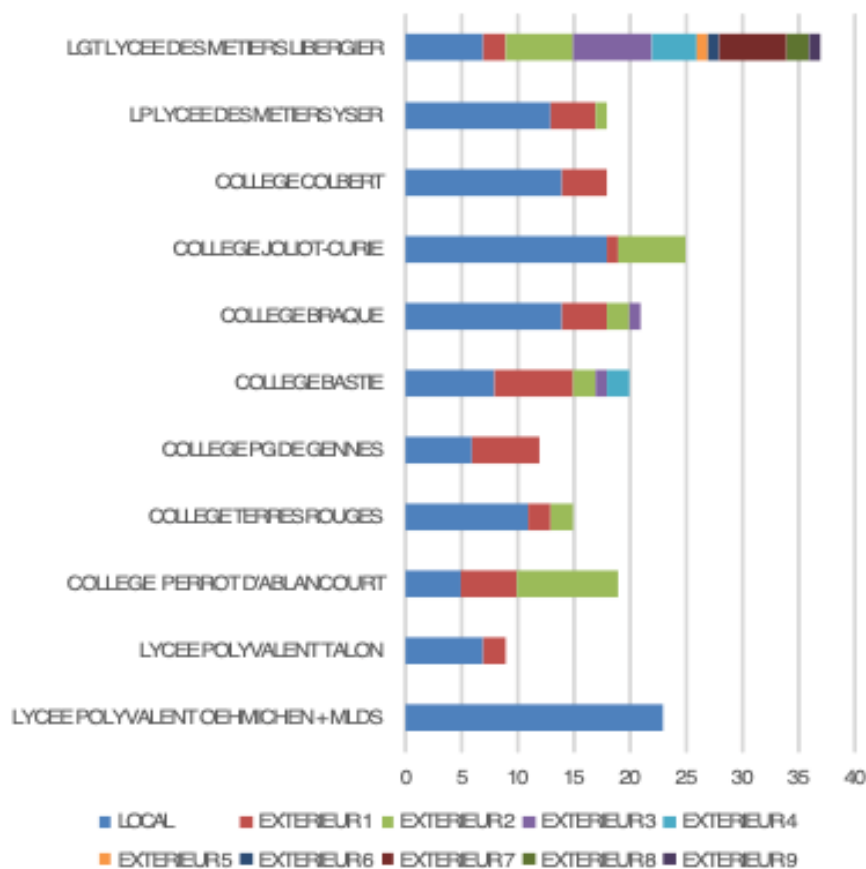


Figure 23 Composition des classes d'accueil de la Marne (CASNAV Rapport d'activité, 2018)

<sup>114</sup> Discours contradictoires tenus aux familles sur « la langue à parler à la maison » ou l'idée que plus l'EANA assiste à des cours, plus il entend de français (propos tenus par deux des trois chefs d'établissement dépendant de l'UPE2A Colbert lors de la présentation du dispositif expérimental en septembre 2018).

Au niveau didactico-pédagogique les contraintes pesant sur la constitution des emplois du temps individualisés et le maintien d'une certaine cohérence du temps didactique pour tous les élèves pendant les heures de cours en UPE2A sont multipliées de façon exponentielle à chaque ajout d'un nouvel établissement dans le secteur d'une UPE2A. Le temps de transport entre l'établissement d'origine et l'établissement support de l'UPE2A est une contrainte supplémentaire.

Nous ne présenterons pas ici, en détail, la diversité des situations sur le plan de l'académie. Nous remarquerons simplement que, quel que soit le département observé, il semblerait que la situation la plus hétérogène sur le plan administratif se concentre dans les UPE2A situées en lycée professionnel. Or, ces lycées semblent également réunir de nombreux élèves relevant d'un suivi post-UPE2A, il reste très délicat d'obtenir les chiffres exacts. Un suivi de cohorte pourrait, à cet égard, se révéler utile.

#### **1.4.4. La mise en œuvre du protocole d'accueil au niveau local, un impact très important sur le ou les systèmes didactiques à l'œuvre, à tous les niveaux.**

Avant d'entrer dans l'analyse du ou des systèmes didactiques concernés par la mise en œuvre du protocole d'accueil, nous énoncerons ici quelques remarques préliminaires qui nous semblent essentielles pour la mise en perspective de notre développement.

##### **1.4.4.1. Conditions et contraintes externes**

###### **Du point de vue organisationnel**

Comme nous l'avons vu plus haut, dans l'académie de Reims, lors de leur affectation, la majorité des EANA est prise en charge en UPE2A soit dans l'établissement où ils sont inscrits, soit dans un établissement proche, du même bassin. En règle générale, les UPE2A accueillent donc des élèves en provenance de deux ou trois établissements géographiquement rapprochés.

###### **Si le ou les élèves sont inscrits dans un autre établissement**

L'établissement support établit alors des conventions inter-établissements où sont définies les modalités administratives et pédagogiques de suivi des élèves. Ce type de convention précise l'organisation du dispositif : les horaires des cours de FLS, les modalités prévues pour les déplacements des élèves entre les deux établissements, l'information donnée aux familles et les modalités de gestion des absences et des manquements aux règlements intérieurs des établissements concernés. Peuvent également être mentionnées les dispositions prévues en cas de sortie scolaire ou de participation à un projet de

l'établissement d'accueil pouvant empiéter sur l'emploi du temps de l'élève dans son établissement d'origine.

La communication entre les enseignants des deux établissements est rendue malaisée notamment par les contraintes techniques. Il arrive en effet que les résultats des évaluations de FLS ne soient pas pris en compte dans les bilans périodiques à cause d'une mauvaise communication : les enseignants intervenant en UPE2A ne sont pas informés du calendrier de l'établissement dans lequel une partie de leurs élèves est inscrite administrativement, en conséquence, les dates des conseils de classe ne sont pas toujours connues. Une maîtrise parcellaire des outils informatiques liés à l'évaluation (ent<sup>115</sup>, pronote<sup>116</sup>...) ne permet pas toujours la transmission des données entre deux établissements... Il est également difficile aux enseignants de l'établissement distant, qui accueillent les EANA dans leur discipline, d'avoir accès au cahier de textes et aux résultats de ces élèves en UPE2A, y compris lorsqu'ils sont professeur principal.

Dans l'académie de Reims, tous les établissements ont été dotés du même type d'*ent* : la technique rend possible le fait d'étendre la communication interne à un établissement, aux enseignants de classe d'accueil issus d'un autre EPLE mais cela nécessite plusieurs manipulations de la part des services rectoraux – ajout du ou des enseignants de FLS en tant que membre(s) de l'équipe pédagogique des établissements dépendant de l'UPE2A, sur le logiciel EDT<sup>117</sup> – apparition des créneaux de FLS associés aux classes concernées, sur l'*ent* enfin où il s'agira – lorsque l'outil est utilisé à cette fin – d'ouvrir une ligne de notation correspondant au FLS/FLSco. Si les écueils techniques tendent à disparaître, les difficultés des personnels à s'appropriier ces nouveaux outils perdurent, nous y reviendrons en deuxième et en troisième partie de cette recherche.

Dernier point qu'il convient d'évoquer : les différentes cultures d'établissement. Même au sein d'un bassin d'enseignement, les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage peuvent différer. Le pilotage, les orientations choisies par les chefs d'établissements, les habitudes de travail des personnels, sont autant de variables concourant à modifier « l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner (culture d'enseignement), l'action d'apprendre (culture d'apprentissage) et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage (culture didactique) » (Puren, 2010 :74). A de nombreuses reprises au cours de cette recherche, l'importance de la circulation des savoirs professionnels, notamment ceux qui avaient trait aux principes de l'inclusion ou, plus couramment, de l'adaptation des parcours ou « pédagogie différenciée », s'est imposée à nous. En fonction des cultures des établissements, certains élèves voyaient croître progressivement le nombre de disciplines dans lesquelles ils étaient inclus sur la totalité du volume horaire des matières concernées tandis que d'autres étaient dans l'obligation, dès le début de leur prise en charge, d'assister à tous les cours lorsque ceux-ci n'empiétaient pas sur les heures passées en UPE2A sous couvert de l'argument suivant : « de toute façon ça ne leur fait pas de mal d'entendre parler français, ils s'imprègnent de la

---

<sup>115</sup> Nous parlons ici de l'environnement numérique de travail.

<sup>116</sup> Pronote est un logiciel de vie scolaire

<sup>117</sup> Il s'agit là d'un logiciel de création et de gestion des emplois du temps.

langue »<sup>118</sup>. Rien qu'au sein de l'UPE2A de référence pour cette recherche, de 2018 à 2020, les dysfonctionnements liés aux relations inter-établissement qui nous sont parvenus ont été nombreux.

Il ne s'agit pas ici d'en dresser la liste cependant nous souhaitons évoquer quelques points qui nous ont paru particulièrement problématiques vis-à-vis du fonctionnement du dispositif d'accueil dans l'académie de Reims.

Premièrement, il semblerait que les chefs d'établissement ne soient pas toujours correctement informés des évolutions de la carte des dispositifs. En effet, de l'UPE2A Colbert dépendent deux établissements. En 2017-2018 seul l'un d'entre-eux a informé les EANA et leurs familles qu'une prise en charge était possible au collège Colbert. Le second n'avait pas été averti qu'il dépendait de cette UPE2A. Malgré tout, en 2018-2019, il a entrepris les démarches pour une prise en charge des EANA en décembre. Certains élèves sont donc restés une année entière sans bénéficier du dispositif d'accueil.

Deuxièmement, en fonction des établissements, le dossier EANA n'est pas toujours traité en priorité soit car il concerne une minorité d'élèves soit parce qu'aucune personne en charge de l'application du dispositif d'accueil, pour former un relais du pilotage au niveau local, n'est clairement identifiée.

### **Si le ou les élèves sont inscrits dans un établissement support d'UPE2A**

La prise en charge est conditionnée par l'effectif de la classe d'accueil<sup>119</sup> d'une part – il arrive que certaines classes d'accueil soient saturées, la prise en charge des élèves étant alors « en attente » jusqu'à ce qu'une place se libère au sein de l'unité pédagogique – et par les contraintes issues de la répartition horaire des disciplines dans lesquelles l'élève sera accueilli en inclusion et, en face, le temps institutionnel dont est doté l'unité pédagogique pour la mise en œuvre des enseignements spécifiques visant à l'apprentissage de la langue seconde, de la culture<sup>120</sup> française et de la culture scolaire correspondant à leur nouvel environnement éducatif.

---

<sup>118</sup> Propos tenus par un chef d'établissement lors de la présentation, en septembre 2018, des principes de fonctionnement de l'UPE2A et des modalités d'inclusion en classe ordinaire.

<sup>119</sup> Pour plus de précision sur l'usage de la locution « classe d'accueil » voir p.122.

<sup>120</sup> Nous évoquons ici la culture au sens anthropologique du terme. Bourdieu, lui, parlerait plutôt d'habitus puisqu'il est fait référence à « un système de dispositions durables (habitudes de penser, de faire, postures corporelles, manière d'être, de penser, de dire) que les individus ont intériorisées et qui les déterminent inconsciemment » (Bourdieu, 1998 :293-294) et qu'il s'agira de rendre explicite, au moins dans une certaine mesure, pour évoquer les valeurs qui traversent et sous-tendent ce système pour tenter de lever, notamment, les possibles malentendus culturels dans et en dehors de l'institution scolaire.

#### **1.4.4.2. La conception et la mise en œuvre des projets et des emplois du temps individualisés, une difficulté partagée.**

Nous évoquons ici ce qui, dans le cadre de notre recherche, s'est révélé être le plus problématique ou, du moins, la plus forte contrainte sur le fonctionnement didactique du dispositif.

Dans cette partie, nous nous contenterons de brosser à grands traits les principes qui, toujours dans notre contexte, régissent la conception des emplois du temps individualisés et leurs conséquences, lors de leur mise en œuvre, sur le temps institutionnel dédié à l'enseignement-apprentissage du FLS et du FLSco et les modalités d'inclusion dans les autres disciplines. Cet élément fera l'objet d'une analyse détaillée plus loin.

Reprenons les principes du protocole d'accueil : suite au positionnement initial de l'élève, à son entrée dans le système éducatif français, conformément au protocole d'accueil de l'académie, un **projet d'accueil individualisé est établi<sup>121</sup> en fonction des besoins de l'EANA en langue française et de ses acquis scolaires antérieurs.**

Ce document comprend des **objectifs spécifiques à l'élève** qui ne correspondent pas nécessairement, du moins dans un premier temps, aux attendus définis par les programmes pour les élèves natifs correspondant à sa classe d'âge. Afin de poursuivre ces objectifs, **un emploi du temps individualisé, réparti entre classe d'accueil et classe ordinaire est élaboré.** Il est établi, dès la signature de ce projet d'accueil par toutes les parties (élève, parents, référent EANA dans l'établissement<sup>122</sup>, professeur principal), que la répartition horaire entre les disciplines sera amenée à évoluer, en fonction des progrès de l'élève, sur une période pouvant aller de quelques mois à deux ans<sup>123</sup>.

Cette prise en charge individualisée correspond au changement de paradigme que nous avons évoqué plus haut : les nouveaux arrivants, considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers ne doivent plus *s'intégrer* d'entrée de jeu au système éducatif mais doivent être *inclus* dans ce dernier. Cette adaptation du système aux élèves repose sur le principe de valorisation des acquis antérieurs à l'arrivée en France et aux besoins en FLS<sup>124</sup> par la personnalisation des parcours, et c'est précisément la prise en compte du haut degré d'hétérogénéité du public EANA qui complexifie la prise en charge à plusieurs niveaux.

La première contrainte, avant d'aborder les questions de cohérence didactique ou de gestion de l'hétérogénéité si souvent associées, ces dernières années, à la prise en charge

---

<sup>121</sup> Nous reviendrons plus loin sur les modalités de positionnement.

<sup>122</sup> Dans l'académie de Reims, en général, il s'agit de l'enseignant coordonnateur de l'UPE2A.

<sup>123</sup> Il s'agit ici d'une durée maximale d'accompagnement par l'UPE2A. Sur notre établissement de référence, en général la prise en charge est de cinq trimestres avec un accompagnement très allégé au sixième trimestre type PPRE ou simplement une aide à l'organisation du travail personnel de type du dispositif « devoirs faits ».

<sup>124</sup> Nous rappelons que nous parlons bien, ici, du Français comme Langue Seconde (qui inclut la langue de scolarisation FLSco)



des EANA, est une contrainte temporelle qui pose d'emblée les enjeux des moyens alloués aux UPE2A et des choix effectués dans l'établissement car « les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire » (circ.n°012-141 du 2-10-2012).

Voici une série d'injonctions, tirées des différents textes de cadrage que nous évoquons plus haut :

- « un emploi du temps individualisé doit leur permettre [aux EANA] de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans le même niveau » (Op.Cit. circ. n°012-141) ;
- « au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A, 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 est organisée » (Ibid) ;
- Il est également préconisé « une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité horaire d'une discipline. » (Ibid)<sup>125</sup>
- « L'objectif est qu'il [l'élève] puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. » (Ibid).

Dans l'académie qui nous concerne, la dotation horaire pour une UPE2A Collège est de 12 heures. Ces 12 heures sont des heures d'enseignement réparties entre les différents enseignants intervenant à l'année en UPE2A, elles ne sont donc pas flexibles. Pour bénéficier de 12 heures de prise en charge<sup>126</sup> un EANA débutant complet devrait donc assister à chacune de ces heures. Or, la répartition horaire des différentes matières correspondant à sa classe s'inscrit rarement en creux avec ces 12 heures. La dernière injonction que nous signalions ici se révèle donc extrêmement délicate à mettre en œuvre puisque conserver « l'intégralité horaire d'une discipline » signifie nécessairement contrevenir au minimum horaire d'« enseignement intensif du français » chaque projet d'accueil renvoyant – sauf rares exceptions – à ce dilemme cornélien.

---

<sup>125</sup> Il s'agit là du texte de cadrage national mais, concernant l'académie de Reims, les deux dernières affirmations sont reprises textuellement dans le protocole académique placé en annexe de la circulaire de rentrée 2016.

<sup>126</sup> En fonction des établissements le temps d'enseignement en UPE2A peut être inférieur à 12 heures par manque de moyens humains notamment ou légèrement supérieur (13 ou 14 heures) grâce aux choix effectués par les établissements sur leur marge d'autonomie.

## 1.5. Analyse des conditions et contraintes générées par le contexte institutionnel, cadre théorique

Le cadre institutionnel du dispositif d'accueil, ainsi que les contraintes organisationnelles associées à sa transposition au niveau opérationnel du système éducatif – liées à une répartition de moyens mais aussi à la structure même du système et de ses caractéristiques locales propres aux différents EPLE – induisent des répercussions plus ou moins importantes sur le plan didactico-pédagogique en classe ordinaire comme en UPE2A. Nous nous proposons de réaliser ici ce qui est l'essence même de nos travaux : la tentative d'appréhender, du point de vue didactique, un objet complexe que l'institution désigne depuis 2000 comme *l'enseignement du français langue seconde* ou du *français comme langue seconde* à destination des élèves migrants.

### 1.5.1. Précision terminologique ; classe, structure et dispositif

Avant de nous lancer dans l'analyse théorique, à laquelle la seconde partie sera consacrée, une précision d'ordre terminologique nous semble s'imposer concernant les termes de « structure » de « classe » et de « dispositif », souvent utilisés en situation de synonymie dans le contexte institutionnel voire dans le champ des recherches en sciences de l'éducation. Les nuances qu'ils introduisent sont cependant, à notre sens, fondamentales pour le développement qui va suivre, car ce sont les contours de notre objet de recherche qui sont ainsi déterminés.

La classe, du latin *classis* 'groupement de citoyens', désigne, dans le contexte scolaire, une division des élèves au sein d'un établissement et par extension métonymique, la salle de classe où se trouve le groupe concerné. Ainsi, lorsqu'il sera fait allusion à cette division, nous parlerons de « classe ordinaire » en tant que groupement d'élèves de collèves d'un certain niveau d'étude.

La « classe d'accueil » en revanche a été dépouillée de son acception première de « division des élèves au sein d'un établissement » pour se réduire, par commodité discursive, aux lieux dédiés à l'enseignement spécifique destiné aux EANA, en dehors de la présence des élèves de la « classe ordinaire ». Les EANA sont inscrits en classe ordinaire et non en UPE2A, ils *bénéficient* de l'UPE2A. Cette dénomination peut être associée au terme de « structure » systématisé en 1986 sur la question de l'accueil des élèves allophones (Mendonça-Dias, 2012 : 120) puis supplanté dans les circulaires en 1999 par le mot « dispositif » (*Idem* : 121). Indépendamment des choix terminologiques institutionnels, au cours de cette analyse, nous utiliserons ces deux termes qui, de notre point de vue, recouvrent des réalités résolument différentes mais indissociables pour penser la question de l'accueil des EANA en France.

En effet, sémantiquement, la structure, issue du latin *structura*, de *struere*, 'construire', renvoie à une réalisation pérenne tant qu'elle n'a pas été démantelée. En ce

sens, l'UPE2A – qu'elle soit fixe ou nomade – est une *structure* d'accueil qui implique, au sein d'un ou de plusieurs établissements scolaires des espaces physiques et stables : la ou les « classes d'accueil », lieux d'enseignement dédiés au français comme langue seconde, espaces réservés pour la passation des tests de positionnement des élèves ou à l'accueil des parents. La *structure* d'accueil désigne également des moyens spécifiques engagés par l'institution (volume horaire dédié à l'enseignement du FLS, professionnels enseignants et non-enseignants engagés sur des missions spécifiques, logiciels et plateformes dédiés ...). La structure est donc entendue ici comme l'espace à la fois physique et métaphorique relativement pérenne que l'institution met en place pour héberger le *dispositif d'accueil* des EANA.

Ainsi, le terme *dispositif* issu du supin du verbe latin *disponere*, 'disposer', désigne un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise »<sup>127</sup> et par conséquent amené à disparaître une fois l'objectif atteint, ici la poursuite normale d'une scolarité en « classe ordinaire » pour les ex EANA. C'est précisément cet ensemble de « mesures prises » et de « moyens mis en œuvre », conditionné par une structure institutionnelle dédiée, que nous nous proposons ici d'aborder dans une perspective didactique.

### **1.5.2. Choix du cadre théorique : approche systémique et apports de la théorie anthropologique du didactique (TAD)**

Nous nous attacherons donc, ici, à l'exploration et à l'analyse du *dispositif* didactique à destination des EANA, communément désigné, en tant qu'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde ou FLS<sup>128</sup>.

En tant que *dispositif* il porte en lui sa propre disparition au sein du concert des disciplines scolaires durant le parcours des élèves auxquels il est destiné tandis que la structure qui l'accueille, l'UPE2A<sup>129</sup> est fixe en fonction des moyens qui lui sont alloués par l'institution scolaire. Le caractère transitoire de l' « enseignement du FLS » est clairement annoncé par la désignation du public cible : Elèves Allophones *Nouvellement Arrivés* – on ne peut être nouvellement arrivé éternellement – et par son objectif : la réussite des ex EANA dans le système scolaire français sans qu'il ne soit plus nécessaire de les associer à la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> Larousse informatisé, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>

<sup>128</sup> Nous avons vu, au cours de cette première partie les limites et les dangers de cette nomenclature que nous adoptons néanmoins pour des raisons de commodité et d'intelligibilité de nos propos sans manquer de la redéfinir dans les situations où elle nous paraîtra ambiguë.

<sup>129</sup> Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants.

<sup>130</sup> La réalité des parcours que nous avons pu observer se montre néanmoins souvent moins catégorique et tend à montrer que, pour de nombreux élèves, un accompagnement de plusieurs années peut être nécessaire après leur sortie du dispositif initial qui est notre objet d'étude. Cependant il ne relèverait plus du champ de la didactique du Français comme Langue Seconde pour reprendre l'expression de l'institution mais serait davantage de l'ordre de l'accompagnement pédagogique. En effet, les difficultés d'apprentissages des EANA ou

Nous cherchons donc à saisir un objet transitoire, composite et complexe qui semble, Guy Cherqui et Fabrice Peutot l'avaient déjà mentionné en 2015 dans leur ouvrage réflexif sur le français de scolarisation et les élèves allophones, cristalliser nombre des enjeux didactico-pédagogiques auxquels sont confrontées les sciences de l'éducation : gestion de l'hétérogénéité et dynamique de groupe, adaptation aux besoins éducatifs particuliers, gestion d'une temporalité complexe<sup>131</sup> programmation, progression et parcours personnalisés. De plus, il présente un niveau de complexité inédit dans sa relation aux savoirs, aux disciplines de référence et aux curriculums. Dans le cas d'enfants peu ou non scolarisés antérieurement pris en charge par un tel dispositif, les enjeux d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme peuvent également être mentionnés.

En nous positionnant dans le champ des didactiques, c'est précisément la traduction de cette complexité et de ces interactions constantes avec les différentes disciplines sources et leur expression dans la sphère scolaire dans les composantes du milieu didactique induit, celui de la « classe d'accueil », que nous avons choisi d'explorer.

Pour ce faire, nous nous sommes principalement appuyée sur les concepts développés par la Théorie Anthropologique du Didactique (Yves Chevallard, 1985) Dans une approche systémique le système étant "un ensemble d'éléments organisés dans une interaction dynamique, afin d'atteindre un but" (De Rosnay, 1975). Nous appuierons notre analyse sur une démarche de modélisation qui en est l'approche méthodologique la plus connue pour mettre en évidence l'existence et la complexité du ou des systèmes en présence et en donner une représentation dynamique.

## **L'objet d'étude du didacticien**

Reprenons notre question initiale : quelle lecture didactique peut-elle être faite du défi de l'apprentissage progressif et raisonné d'une langue seconde, à la fois langue de communication et langue de socialisation **et** des langages disciplinaires à la fois vecteurs de la construction et de l'appropriation des connaissances mais aussi fortement marqués par des implicites culturels comme autant d'écueils à la communication scolaire en réception et en production ?

Comme l'affirmait Yves Chevallard, « il est clair que, sauf exception, l'objet d'étude du didacticien est au départ [...] un objet allogène, façonné et découpé par des institutions distinctes de l'institution didacticienne. » (Chevallard, 2010 : 137). Dans son sillage, nous pouvons nous demander : « Ce découpage, qui peut être traditionnel, est-il adéquat du point de vue de la science didactique ? L'analyse des enchevêtrements de conditions et de contraintes fait-elle apparaître ce complexe praxéologique comme ayant une autonomie

---

des ex EANA peuvent avoir plusieurs causes bien que le sentiment d'insécurité linguistique en fasse généralement partie.

<sup>131</sup> Les contraintes liées aux principes d'inclusion et aux arrivées perlées des élèves tout au long de l'année scolaire, seront abordées en seconde partie de cette recherche.

économique et écologique suffisante pour qu'on puisse espérer élucider les formes et les mécanismes de sa diffusion en telle institution ? » (*Op.Cit.* : 137) Là est tout l'enjeu.

D'autant que le « façonnage » et le « découpage » de notre objet d'étude, le dispositif d'enseignement-apprentissage du Français comme Langue Seconde en France métropolitaine, se révèle particulièrement complexe et se prête fort peu à « l'enfermement praxéologique que connaissent par définition les disciplines scolaires » (Chevallard, 2010 : 137). Sa situation dans le système éducatif pourrait faire de lui une discipline<sup>132</sup> en gestation ou un assemblage sous forme de constellation ou de continuum d'unités distinctes ou fondues empruntées à des disciplines existantes telles que le FLE, le FLM, le FLS dans son acception originale mais aussi aux disciplines scolaires telles que l'Histoire, la Géographie, les disciplines scientifiques ou artistiques, elles-mêmes issues de disciplines sources.

Cette analyse théorique de notre objet d'étude est fondamentale pour « contribuer à dissoudre la perception naturelle des choses [et de s'abstenir de négliger que], par un effet de méconnaissance structurelle propre à toute entreprise de transmission symbolique, ce qu'il peut y avoir de contingent, d'arbitraire, de « socialement » construit ou d'idéologiquement biaisé dans les contenus d'enseignement est destiné le plus souvent à demeurer inaperçu, la « naturalisation » de la chose enseignée étant au cœur de la légitimation de l'enseignant » (Forquin, 2008 : 135). Ce constat, issu de la réflexion sociologique sur les savoirs scolaires, reflète parfaitement ce que Chevallard nomme « la disparition du didactique » lorsque la conscience que la tâche demandée dans le cadre d'un apprentissage n'est pas naturelle mais fait appel à une technique précise, à une théorie donnée, disparaît : le savoir est le résultat d'une « construction sociale idéologiquement contingente et « cachée » » (Valentin, 2016 : 40).

L'un des objectifs d'une réflexion didactique est donc de s'interroger sur ce que sont les « savoirs scolaires », éléments essentiels du système didactique. Quelle est leur nature ? D'où sont-ils issus ? et de quel sens l'institution les pare-t-elle ? Effectivement, « les savoirs à enseigner sélectionnés par l'institution qui figurent dans les programmes ont des fonctions politique, idéologique et sociale en conformité avec les finalités propres à l'école. Quant aux professeurs qui relaient les savoirs culturels auprès de leurs élèves, ils effectuent à leur tour des opérations de sélection des savoirs inscrits dans les programmes en s'appuyant sur des ressources documentaires afin de les transformer en savoir à enseigner en classe à leurs élèves. » (Valentin, 2016 : 41). L'absence de programmes destinés aux dispositifs d'accueil, ou plutôt l'injonction à se référer à l'ensemble des programmes des autres disciplines est, en ce sens particulièrement intéressante car on observe une sur-représentation des choix de l'enseignant dans le processus de genèse des savoirs perçus par lui comme étant des objets d'enseignement ainsi qu'une injonction à penser les relations entre le dispositif et les enseignements dispensés dans les autres disciplines, la raison même de son existence étant, pour l'institution, « l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même » (circ. n° 2012-141

---

<sup>132</sup> Dans ce contexte nous entendons ce terme au sens de « discipline scolaire ».

du 2-10-2012). La question de savoir si l'enseignement dispensé au sein du dispositif sous la double appellation français langue seconde (FLS) et français langue de scolarisation (FLSco) peut être considéré comme une discipline n'est pas posée. Avant d'aller plus loin dans la description des éléments constitutifs et des enjeux du milieu didactique qui constitue notre objet de recherche nous avons donc choisi de nous arrêter brièvement sur cette notion, théorisée par Chervel afin de ne pas biaiser notre analyse ; l'ambition du didacticien étant notamment de mettre en évidence « la manipulation des savoirs dans une intention didactique (Chevallard, 1991 : 211).

## **Le concept de discipline scolaire**

Pour Chervel, les disciplines scolaires sont le produit de la dialectique école-société. (Chervel, 1988 : 66). Leur émergence, telles que nous les connaissons aujourd'hui, dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle correspond à une période de renouvellement des finalités du système éducatif français. Elles ne sont pas le produit des disciplines-source dont elles sont issues mais bien du système scolaire dont elles respectent les contraintes internes et servent les fins propres. Chervel parle de « rendre possible l'enseignement » par la création « d'enseignables » (Chervel, 1988 : 90). Prenant pour exemple la grammaire scolaire du français, il montre l'existence de contenus ex nihilo correspondant à une visée précise, ici l'enseignement de l'orthographe en cours de FLM. Il précise néanmoins que cette création disciplinaire ne saurait être dissociée d'exigences externes au système éducatif car émergeant de la société elle-même. Il décrit ainsi la genèse des disciplines d'enseignement :

La création des disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original qu'elle a sécrété au cours des décennies ou des siècles, et qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale. Dans son effort séculaire d'acculturation des jeunes générations, la société leur livre un langage d'accès dont la fonctionnalité est, dans son principe, purement transitoire. Mais malgré un certain discrédit qui s'y attache du fait de son origine scolaire, il parvient cependant à se glisser subrepticement dans la culture de la société globale (Op. Cit. : 90).

Outre les questions d'influence sociétale et de contraintes internes et externes le processus de « disciplinarisation » s'inscrit donc dans un temps long, dans un processus éminemment culturel. Les matières scolaires « constituent en quelque sorte le code que deux générations ont lentement, minutieusement élaboré de concert pour permettre à l'une de transmettre à l'autre une culture déterminée. L'importance de cette création culturelle est à la mesure de l'enjeu : il ne s'agit rien moins que de la pérennisation de la société. Les disciplines sont le prix que la société doit payer à sa culture pour pouvoir la transmettre dans le cadre de l'école et du collège (Chervel, 1988 : 119).

Le fait que le système éducatif français alloue à l'enseignement-apprentissage du français langue seconde/langue de scolarisation, un espace spécifique sous la forme d'attribution de structures dédiées et d'enseignants spécialisé depuis plus de deux décennies peut, à cet égard, suggérer la genèse – sans pour autant considérer que celle-ci soit complète – d'une « nouvelle » discipline qui serait désignée par l'acronyme,

éminemment trompeur nous en convenons volontiers, de FLS (Français Langue Seconde). Nous reviendrons sur cette question qui s'est souvent imposée à nous au cours de cette recherche, en particulier lors du processus de modélisation du ou des système(s) didactiques à l'œuvre au sein du dispositif d'accueil destiné aux EANA.

## **Approche anthropologique ; contrat didactique et transposition**

Dans une volonté d'embrasser le ou les systèmes didactiques à l'œuvre au sein du *dispositif* d'accueil des EANA, nous avons choisi de nous appuyer sur la Théorie Anthropologique du Didactique et de les explorer à la lumière du concept de contrat didactique – et de ses trois descripteurs définis par Chevallard : la topogénèse, la mésogénèse et la chronogénèse (Chevallard, 1992, 1999) –, du concept de transposition didactique et, concernant les contraintes pesant sur le milieu didactique, grâce à l'échelle de codétermination didactique.

La dimension topogénétique repose sur la répartition des rôles à l'intérieur de la relation didactique, les interactions entre l'instance enseignante et les instances apprenantes autour des objets de savoir et permettant la co-construction de ces objets de savoir. Schubauer-Leoni (1986,1997,1999) nuance cette répartition en introduisant la notion de « contrat didactique différenciel » qui vise à refléter la « relation ternaire entre l'enseignant, un élève qui a le rôle d'interlocuteur privilégié (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) et les autres élèves de la classe. » (Charron, Montésinos-Gelet, Morin, 2008 : 93)

La dimension mésogénétique se réfère à l'évolution des objets de savoir dans le milieu didactique grâce au support des interactions entre les instances apprenantes et enseignante(s). Du côté de l'instance enseignante, la mésogénèse est la manière dont le savoir est mis en scène, au(x) dispositif(s) didactique(s) mis en place et visant à son acquisition par l'instance apprenante. Cette organisation des objets de savoir, plus précisément de ces objets d'enseignement-apprentissage, peut être décomposée en tâches prescrites et tâches effectives celles-ci ne se recouvrant pas nécessairement.

La dimension chronogénétique enfin, est celle qui a le plus retenu notre attention lors de notre questionnement car elle semble cristalliser le haut degré de complexité du contrat didactique à l'œuvre au sein du dispositif d'accueil à cause de contraintes internes et externes au système considéré – l'arrivée perlée des élèves allophones tout au long de l'année scolaire n'est qu'un exemple des contraintes que nous avons été amenées à considérer.

En effet, la chronogénèse fait référence au temps didactique et à la progression des objets de savoir dans ce temps donné, cette dimension du contrat didactique est traditionnellement présentée comme étant à la charge des enseignants mais ce n'est pas toujours le cas en situation. En ce sens le temps didactique est le temps de l'enseignement (que celui-ci soit ou non entre les mains du professeur). Il ne se recoupe pas exactement avec le temps institutionnel ou avec le temps d'apprentissage ; « le temps de l'apprentissage

est davantage sous le contrôle des opérations de pensée des apprenants qui réorganisent constamment leurs connaissances pour pouvoir intégrer les nouvelles » (SchubauerLeoni & Leutenegger, 2002 : 239).

Dans la lignée du constat de Charron, Montésinos-Gelet et Morin en 2008, nous considérons que ces trois descripteurs nous sont essentiels afin d'appréhender la progression des apprentissages et l'organisation du milieu didactique dans ses relations avec les objets de savoirs et les différentes instances apprenantes et enseignante (Op. Cit. :93).

Cependant, il ne saurait être question des *objets de savoirs* que nous évoquions plus haut, sans prendre en compte un concept essentiel également issu de la théorie anthropologique du didactique mais qui semble faire relativement consensus dans le champ des sciences de l'éducation : la transposition didactique.

Elément essentiel pour s'interroger sur l'origine et la genèse des savoirs scolaires, le modèle de la transposition didactique a pris naissance dans le champ de la didactique des mathématiques (Chevallard, 1985, 1991) avant de subir diverses adaptations<sup>133</sup> y compris dans le champ des didactiques des langues-cultures.

A l'origine, le concept de transposition didactique vise à explorer « la manipulation des savoirs dans une intention didactique » (Chevallard, 1991 : 211). Pour Chevallard, tout contenu de savoir ayant été désigné par une Institution comme *savoir à enseigner* « subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique. » (Chevallard, 1991 : 39).

Pour Chevallard, ce processus s'effectue en deux temps : à l'intérieur de ce qu'il nomme la « noosphère » (Chevallard, 1991 : 25), la sphère des disciplines de référence, une première transposition est effectuée – Chevallard parle de transposition externe – afin de passer du savoir savant au savoir à enseigner. Dans un second temps s'effectue la transposition interne celle qui vise à transformer les objets à enseigner en objets d'enseignement. Chevallard modélise les deux étapes du parcours transpositif de la façon suivante :

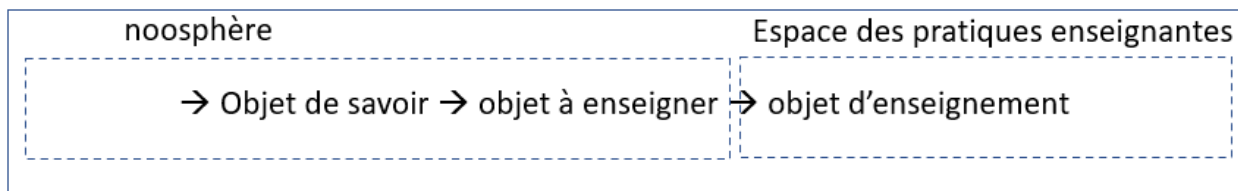


Figure 24 Le parcours transpositif de Chevallard (1981) annoté (noosphère, pratiques enseignantes)

<sup>133</sup> Perrenoud les passera en revue (1986, 1993, 1998).



De nombreuses contraintes entrent en jeu lors de ce parcours. Dans sa thèse consacrée à l'enseignement de la culture en classe d'anglais, Valentin remarque notamment, que « les savoirs enseignés relèvent de logiques diverses, toutes marquées du sceau de la culture. Les savoirs savants se trouvent mêlés à des savoirs praxéologiques ; ils s'inscrivent dans les représentations des divers acteurs qui les sélectionnent, dans les pratiques sociales. » (Valentin, 2016 : 51) Dès 1991 Chevallard lui-même mentionnait les liens étroits entre la culture et les savoirs (Op. Cit. : 216).

Ceux-ci, nécessairement amenés à évoluer au sein de la « noosphère » au gré des avancées scientifiques, sont par conséquent instables. Or, « le sceau culturel de la légitimité efface l'origine des savoirs, dès lors quasiment perçus comme des données à l'existence autonome, en dehors de la sphère anthropologique, dont ils relèvent pourtant (Frath, 2007, repris par Valentin, 2016).

Dans le contexte qui nous occupe : l'enseignement-apprentissage de la langue seconde et de la langue de scolarisation pour les élèves allophones, ces phénomènes transpositifs sont fondamentaux. En effet, comme nous le verrons en seconde partie, il est possible d'observer, au sein du dispositif FLS un degré de transposition supplémentaire, très inspiré de la didactique du FLE dans ses mécanismes, qui consiste en la re-didactisation de fragments de vulgates disciplinaires issus des mathématiques, des sciences ou de l'histoire géographie par exemple, en considérant ces fragments comme des « documents authentiques » en didactique des langues. Chaque dispositif constituant sa propre vulgate de *français langue de scolarisation* au gré de son existence et des besoins émergents du public accueilli par la structure dont il dépend. En termes de contenus d'enseignement les savoirs scolaires sont donc non seulement des savoirs savants transposés mais aussi de produits de l'institution scolaire. Les contenus d'enseignement liés aux pratiques sociales de référence ou aux représentations partagées sont de ceux-là. La notion de consensus semble essentielle pour la constitution des vulgates disciplinaires. Pour Audigier, dont la définition nous a semblé particulièrement claire, il s'agirait « d'un ensemble de connaissances admises par tous, calées sur ce qui apparaît comme non discutable et élimine tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé » (Audigier, 1997 : 13) chaque discipline étant dotée de sa propre histoire, il est possible d'affirmer, dans la lignée de Chervel que « toutes les disciplines ou presque se présentent [...] comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tout cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes » (Chervel, 1988 : 94).

Enfin, comme le mentionnait déjà Chevallard en 1991 dans sa définition de la *tâche* en tant qu'unité fondamentale du processus d'enseignement-apprentissage et union d'une paraxis et d'un logos, il est délicat de considérer la mise en forme des savoirs scolaires sans explorer la forte cohérence qu'ils entretiennent avec les échanges langagiers qui les mettent en scène. Cette dimension a été particulièrement explorée lors des réflexions menées sur les inégalités face à la présentation nécessairement segmentée des savoirs scolaires :

Les différents éléments que constituent les formes de discours, la classification, le cadrage, (en d'autres termes, la mise en forme des savoirs et des objets de savoirs eux-mêmes, les dispositifs dans lesquels ils sont donnés à voir et à travailler, les échanges langagiers qui les mettent en scène...) participent d'une même distance sociale à l'endroit des pratiques ordinaires d'une partie des élèves, les conduisent à construire des interprétations des situations proposées qui les éloignent des savoirs visés. (Bautier, 2008 : 185)

Que dire du public qui nous occupe, pour lequel la distance porte à la fois sur la langue et la culture mais également sur une culture scolaire différente acquise avant leur arrivée en France dans le secondaire. Les « interprétations des situations proposées qui les [les apprenants] des savoirs visés » évoquées par Bautier sont déjà évoquées par Bernstein (2000 : 157, 210-211) qui introduit à cet égard les concepts de discours vertical ; « structure cohérente, explicite, et systématiquement reliée hiérarchiquement à d'autres significations » (Op. Cit. : 157) et de discours horizontal consacré aux procédures pratiques – aux techniques si nous reprenons la terminologie de Chevallard – et lié à une tâche particulière, complètement enracinée dans un contexte spécifique. Valentin affirme alors : « ce genre discursif, sur lequel certains élèves se focalisent, contribue à faire perdre de vue les savoirs spécifiques d'apprentissage, les fragmente et les rends d'autant moins aisés à transférer » (Valentin, 2016 : 55). La *tekhne* a pris le pas sur la théorie et le *logos*. Forts de notre contexte particulier, nous formerons un petit pas plus avant : pour un EANA le genre discursif associé à la tâche n'est pas nécessairement perceptible, il est autant un facteur d'échec que le savoir spécifique visé ou la compréhension linguistique du discours de l'enseignant ou du support d'enseignement qui lui est proposé.

### **1.5.3. Le *dispositif FLS* par nature composite et transversal : les relations *inter* et *intra* didactiques.**

Comme nous l'avons vu plus haut, L'acronyme FLS est en situation d'homonymie avec le concept initial en didactique des langues. Pour l'institution scolaire française, il désignera « successivement la situation d'apprentissage du français par les élèves primo-arrivants (documents d'accompagnements des programmes, 1996) puis la pédagogie recommandée (Bertrand, Viala, Vigner, coord., 2000) et l'enseignement spécialisé des professeurs en charge des apprenants primo-arrivants (certification complémentaire en FLS instituée en 2004) » (Mendonça-Dias, 2012 :17). A l'origine perçu comme partie du champ de la didactique du FLE (français langue étrangère) le FLS en contexte scolaire français s'est par la suite imposé comme une étape, un passage obligé, dans le continuum didactique destiné aux EANA allant du FLE aux situations d'enseignement-apprentissage relevant du FLM (Français Langue Maternelle) (Chnane-Davin, 2005). Progressivement distingué du concept initial issu d'une aire géographique et culturelle très différente, le FLS a graduellement intégré des contenus issus d'un autre champ de recherche qui trouve son origine notamment dans les travaux de Michèle Verdelhan- Bourgade (2002) ou de vastes chantiers de recherches comme celui que la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a amorcé en 2006 (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer). Il s'agit de la recherche sur les langues de scolarisation, connues également sous l'acronyme LScO. ; l'objet de

recherche principal de ce champ est la ou les langues au travers desquelles le savoir, dans son acception la plus large, va se transmettre et/ou se construire, notamment par le biais de procédés discursifs spécifiques, au sein d'une institution scolaire. Ses limites ne se confondent pas avec celles du FLS puisque l'apprentissage de et par la LScO concerne tous les élèves et, pour les élèves natifs, s'élabore tout au long de la scolarité, parfois par acquisition plutôt que par apprentissage, pour former une culture scolaire porteuse de référents culturels communs, de normes discursives, et de nombreux implicites souvent identifiés comme l'un des principaux facteurs de la difficulté scolaire.

Intégrée au sein du dispositif d'accueil des EANA, la didactique de la « LScO » ne peut cependant pas être conçue de la même manière que dans les situations didactiques destinées aux élèves natifs qui reposent en partie sur des implicites cultures. La didactique de la LScO en UPE2A a pour objectif de préparer et d'accompagner l'inclusion des EANA dans les disciplines aux côtés des élèves natifs en devenant un d'enseignement avec ses usages discursifs, ses composantes culturelles et ses valeurs repère. C'est précisément dans ce contexte que des fragments de vulgates disciplinaires entrent dans le dispositif FLS en tant que documents authentiques, la finalité de cet enseignement étant l'apprentissage des genres de discours mais aussi des implicites culturels qui leur sont associés pour une matière scolaire (ou un groupe de matières partageant des codes discursifs et une sémiotique similaires).

Le FLS tel que nous le connaissons aujourd'hui dans son contexte français visera donc l'enseignement-apprentissage de la langue de communication et de socialisation qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et, simultanément, l'enseignement-apprentissage d'une culture scolaire aux composantes transversales ou spécifique à l'une ou l'autre des disciplines enseignées dans les premier et second degrés.

Il convient cependant de remarquer qu'en 2012, Catherine Mendonça Dias relevait que : « les professeurs n'abordent presque pas les discours disciplinaires. Passé les fournitures, l'emploi du temps et les consignes de rentrée [...] dans notre échantillon, cette dimension cognitive scolaire apparaît parfois écartée et des enseignants de lettres modernes marginalisent encore l'enseignement de leur discipline « français » au profit d'un travail sur la langue courante plutôt extrascolaire ou de vie scolaire. Par ailleurs, en l'absence de cours spécifiques et quel que soit le volume horaire dont il dispose, le professeur de français prend rarement en charge le travail sur les discours scolaires d'autres disciplines. (Mendonça-Dias, 2012:272-273). Lorsque nous avons interrogés des enseignants spécialisés intervenant en UPE2A de 2017 à 2019, nous avons pu formuler le même constat pour la moitié d'entre eux, particulièrement en ce qui concerne les disciplines scientifiques et l'Histoire-Géographie. La première des raisons fréquemment avancées à cet évitement a été la difficulté à trouver supports et ressources pour enseigner la LScO, la seconde a été la sensation d'illégitimité à aborder des objets d'étude – même si les supports sont re-didactisés à des fins d'apprentissages discursifs – qui ne sont pas issus de leur champ disciplinaire<sup>134</sup>. Cela peut paraître étonnant dans la mesure où, nous l'avons

---

<sup>134</sup> Entretiens informels menés par nos soins entre 2017 et 2019 au cours des regroupements des enseignants de FLS à des fins de formation ou de passation du diplôme du DELF.

déjà relevé plus haut, l'insistance de l'institution sur cette notion remonte à la publication du livret rouge en 2000 : « c'est au sein même des différentes disciplines que les élèves allophones apprennent à décoder l'implicite, à comprendre et à formuler des énoncés qui conviennent [...] Les outils de la langue sont au service des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale. Ils sont aussi au service de l'acquisition des disciplines » (2000:10)

Ce constat ne s'applique cependant pas à notre étude de cas principale ; l'enseignement-apprentissage de la LScO représentant une large part du dispositif support de notre recherche (8h hebdomadaires sur les 12h hebdomadaires y sont dédiées majoritairement à la LScO). Cependant, nous avons également fait le choix d'interroger de nombreux enseignants et personnels d'encadrement du second degré de l'académie de Reims pour essayer de mieux comprendre cette situation, ses causes et ses effets éventuels sur l'accueil des EANA dans le second degré.

Cependant, pour revenir dans le champ des didactiques – ou de la didactique – il est par conséquent peu surprenant que les recherches en didactique du FLS en contexte métropolitain, reposent avec fréquence sur les notions de transposition, de constellation ou de continuum interdidactique ou d'organisation intradidactique (Chane-Davin, 2008). La notion d'objet-frontière émerge également par la multiplication des interactions entre des champs disciplinaires différents et des acteurs variés.

Viennent s'y apposer les questionnements liés à la culture, l'interculturalité, l'ouverture culturelle mais aussi à la culture scolaire et à la LScO, la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) étant souvent associée à la notion de curriculum caché dans le champ de la sociologie du curriculum ou à la « disparition du didactique » au sein de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard).

## **La didactique du FLS, un objet-frontière ?**

Cela nous a menée à considérer cet objet, dans le champ des sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, comme un objet-frontière<sup>135</sup> et à adopter, en conséquence, une approche systémique :

L'objet-frontière est « multiple » : abstrait et concret, général et spécifique, conventionnel et adapté à l'utilisateur, matériel et conceptuel (une base de données, un protocole). Il constitue un pont partiel et provisoire, faiblement structuré dans son usage conjoint et fortement structuré dans son usage au sein de l'un des mondes en présence. Il a différentes significations dans les différents mondes mais celles-ci sont assez structurées pour être reconnues par les autres. La notion est utilisée pour décrire comment les acteurs maintiennent leurs différences et leur coopération, comment ils gèrent et restreignent la variété, comment ils se coordonnent dans le

---

<sup>135</sup> La notion d'objet-frontière (boundary object) a été fondée en 1989 par Susan L. Star et James R. Griesmer à partir d'une étude ethnographique des mécanismes de coordination du travail scientifique. Elle apparaît dans l'article « Institutional Ecology, 'Translations', and Boundary Objects: Amateurs and Professionals » Cette première conceptualisation proposait de repenser la théorie de l'acteur-réseau (ANT) dans une perspective écologique de l'action collective et de l'innovation (Trompette, Vinck, (2009) : 8-9)

temps et l'espace. Elle qualifie la manière dont les acteurs établissent et maintiennent une cohérence entre des mondes sociaux en interaction, sans les uniformiser et sans qu'ils deviennent transparents l'un à l'égard de l'autre (Trompette, Vinck, (2009) : 8-9)

#### **1.5.4. Enjeux collaboratifs du dispositif d'enseignement-apprentissage du FLS**

L'existence même de ce dispositif d'enseignement dans le second degré suppose, au-delà du milieu de la classe d'accueil mais aussi pour la constitution du milieu de la classe d'accueil (dimension mésogénétique), la communication – et, au-delà, la collaboration – entre acteurs issus de disciplines différentes. Le FLS est voué, par sa nature même nous semble-t-il, à tenter de dépasser, au moins partiellement, « l'enfermement praxéologique que connaissent par définition les disciplines scolaires » (Chevallard, 2010 : 137).

La communication entre les acteurs issus de champs disciplinaires différents n'est cependant pas aisée : l'analyse de temps de concertations entre les enseignants du collège autour d'une tentative de construction d'une progression thématique destinée à la classe d'accueil afin de favoriser l'inclusion des EANA dans leur propre discipline a montré que les enseignants n'étaient pas nécessairement conscient des points communs et des différences – en particulier en termes d'attentes – entre les matières scolaires. Ces discussions ont vu l'émergence ponctuelle de véritables objets frontières mais ont aussi montré l'incapacité partielle de certains enseignants à dépasser les clivages disciplinaires, ceux-ci s'enfermant dans des discussions parallèles. Nous y reviendrons au cours de la troisième partie.

Enfin, nous avons pu constater, au gré de nos lectures des nombreux travaux qui nous ont précédée et auxquels nous ferons fréquemment référence, le constat, sans cesse réitéré, que – hormis dans les approches de type collaboratif – les avancées issues de la recherche en didactique des langues secondes et des langues de scolarisation ainsi que les préconisations qui en découlent ne parviennent pas aux enseignants ou, tout au moins, ne sont pas corrélées à une évolution des pratiques. Nous nous sommes donc demandé si cette situation était principalement issue des caractéristiques – trop complexes – de notre objet d'étude ou si elle relevait davantage d'un manque de formation ou d'information de la part des enseignants et des personnels d'encadrement. Nous aborderons ces questions au cours de la seconde partie de cette recherche.

## Conclusion de la première partie

Ainsi nous avons pu établir, dans un premier temps, que les défis posés par l'accueil des EANA dans le système éducatif français étaient au cœur d'un questionnement bien plus vaste autour des missions de l'institution scolaire, en France et dans le monde.

Si la migration n'est pas un phénomène nouveau, elle a subi, au cours des évolutions géopolitiques, de très nombreuses métamorphoses et reste une question sensible. En effet, nous avons montré que, en dépit du fait que le droit universel d'accès à l'éducation soit sans cesse réaffirmé dans les documents de cadrage nationaux et internationaux, les modalités d'accueil des élèves arrivants posent d'emblée plusieurs problèmes qui peuvent expliquer les limites de prise en charge ou d'accompagnement des élèves arrivants dans les systèmes éducatifs.

Nous pouvons à cet égard évoquer différents niveaux de complexité, qui peuvent se traduire en termes de difficultés, ou d'entraves, à la mise en place ou à la mise en œuvre des politiques d'accueil, en fonction notamment de la structure intrinsèque des systèmes éducatifs concernés :

- Tout d'abord, les **difficultés rencontrées par les différents pays** – ou par leurs subdivisions territoriales – **à identifier le public scolaire nécessitant une prise en charge spécifique et à le désigner** ; quelques définitions font consensus mais on observe une grande diversité aux niveaux national et local. Une diversité qui se traduit notamment par d'importantes variations au sein des typologies institutionnelles qui peuvent se révéler au service de la dimension politique prêtée au dossier.<sup>136</sup>
- Ensuite, **l'évaluation du degré de nécessité d'une prise en charge spécifique** et, éventuellement, de sa durée ainsi que le suivi du dispositif choisi notamment par le biais de rapports internes, d'associations avec la recherche et/ou d'audits d'organismes indépendants restent un défi pour la plupart des pays européens (Eurydice report, 2019).
- Subséquemment, **la prise de conscience, plus récente, des possibles écueils culturels pour les arrivants linguistiquement autonomes**, notamment liée à une montée en puissance des recherches et recommandations à propos des « langues de scolarisation », accompagnée d'une prise en compte très variable de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums au niveau européen, ouvre de

---

<sup>136</sup> Cette phrase peut d'ailleurs appeler à une double lecture car, au travers du choix de ces typologies et de la part du système éducatif qui s'empare de la question des élèves arrivants, nous touchons d'une part aux valeurs de la culture scolaire concernée et à ces choix en matière d'orientation éducative, mais aussi, d'autre part, aux stratégies, plus générales des États – quelle que soit leur visibilité sur la scène publique – en matière de politique(s) d'immigration.

nouvelles perspectives et questionne les finalités et les valeurs sur lesquelles reposent les différents systèmes éducatifs.

Finalement, après cette approche globale, nous avons présenté le contexte français, qui, par l'adoption du sigle EANA, a franchi une nouvelle étape dans la construction progressive d'une catégorie d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » et, par là même, est passé du paradigme de l'intégration<sup>137</sup> à celui de l'inclusion.

Nous avons évoqué, à ce sujet, le délicat mais néanmoins fécond rapprochement entre les modalités d'adaptation des parcours de EANA et la sphère du handicap, riche de son expérience passée. Cela nous a également permis d'évoquer les limites de l'identification de cette nouvelle catégorie d'EBEP : le plurilinguisme et l'allophonie d'apprenants de nationalité française sur le territoire français qui ne peuvent pas être rattachés à la catégorie EANA reste peu prise en compte, y compris lors de l'arrivée de jeunes originaires des territoires ultra-marins en France métropolitaine. De plus, par bien des aspects, le fonctionnement par analogie entre les dispositifs UPE2A et ULIS – l'Unité Pédagogique pour l'Inclusion Scolaire relevant du champ du handicap –, peut mener à des dérives.

Après avoir esquissé le cadre général de notre questionnement, nous avons présenté le contexte resserré de cette recherche – le dispositif institutionnel d'accueil des EANA dans l'académie de Reims – en le mettant en perspective avec les textes de cadrage nationaux et, ponctuellement, avec la situation sur l'ensemble du territoire français ou au niveau européen.

Ce faisant, nous avons exposé les missions de pilotage, d'expertise et de formation du CASNAV de Reims, ainsi que ses principales actions au cours de l'année 2017-2018. Nous avons décrit le protocole académique d'affectation des EANA pour le second degré en termes d'accueil et de positionnement, puis d'affectation en UPE2A.

Enfin, après avoir esquissé le fait que la mise en œuvre du protocole d'accueil au niveau local, pouvait avoir un impact très important sur le ou les systèmes didactiques à l'œuvre, à tous les niveaux, en « classe d'accueil » comme en « classe ordinaire », pendant toute la durée de prise en charge en UPE2A et au-delà, nous avons exposé notre cadre théorique et défini les concepts sur lesquels nous fondons notre recherche. Nous approfondirons et questionnerons certaines de ces définitions au cours de notre analyse.

---

<sup>137</sup> L'étape d'intégration au système éducatif devient alors postérieure à la phase correspondant au dispositif d'accueil, en UPE2A par exemple.

## DEUXIEME PARTIE

### **Le dispositif d'enseignement apprentissage à destination des EANA ; vers un modèle didactique ?**

Les élèves issus de l'immigration se trouvent face à un cumul de difficultés linguistiques, sociales et culturelles et [...] les enseignants ont à affronter, au-delà des démarches à mettre en œuvre dans les classes d'accueil, la question de savoir quelles sont les activités qui creusent ou qui réduisent les inégalités [...] pour déterminer des tâches, des exercices, des projets dont il faut vérifier la faisabilité » (Chiss, 1997 : 72).



## Introduction à la deuxième partie

Afin de garantir l'intelligibilité de cette partie, nous revenons brièvement sur la terminologie que nous utiliserons ici et que nous avons présenté et questionnée plus en profondeur dans l'introduction générale de cette recherche et au cours de sa première partie.

### FLE, FLS, FLScO, EANA et UPE2A

L'usage que nous ferons de l'acronyme FLS sera conforme à son acception consensuelle : le Français Langue Etrangère tel qu'il peut être défini par la didactique des langues, son enseignement-apprentissage pouvant être adossé aux grands domaines de compétences linguistiques tels qu'ils ont pu être décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues<sup>138</sup>. Le terme FLS tel qu'employé depuis 2000 par l'institution – usage que nous conserverons ici<sup>139</sup> – fait référence à une réalité transitoire, vouée à s'effacer progressivement au fur et à mesure que le français devient, pour l'élève, la langue de référence en termes d'apprentissages et de communication. Gérard Vigner utilise lui-même ce terme pour aborder cette réalité transitoire du dispositif qui nous occupe : « un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif [...] ». (Op. Cit. 2001:58).

Toujours à des fins d'intelligibilité nous rappelons simplement que l'acronyme EANA désignera ici le public auquel est destiné le dispositif FLS c'est-à-dire les *Elèves Allophones Nouvellement Arrivés* en France métropolitaine et pris en charge par le système éducatif français depuis moins de deux ans. Au-delà, s'ils peuvent encore prétendre à la catégorie d'EBEP – Elèves à Besoins Educatifs Particuliers – ils ne sont plus considérés comme bénéficiaires du dispositif.

Le sigle UPE2A nécessite que nous nous attardions davantage pour éviter toute confusion. Dans le texte de cadrage national il recouvre plusieurs réalités qu'il convient de distinguer :

- premièrement, conséquemment à la grande diversité des réponses à la question de l'accueil des EANA sur le territoire, l'UPE2A est l'adoption d'« une **dénomination**

---

<sup>138</sup> Nous n'entrerons pas ici dans les débats suscités par ces descripteurs et leurs usages au sein du vaste champ de recherche de la didactique des langues.

<sup>139</sup> Nous avons exposé précédemment les raisons de ce choix : nous adoptons ce sigle pour son usage répandu lorsqu'il est question de la réalité qui nous occupe mais non sans réserves concernant ses frontières conceptuelles.

**générique** commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants : « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », « **UPE2A** » » (Op.Cit., circ. n°012-141) ;

- deuxièmement, elle est également **l'organisme en charge de la mise en œuvre des modalités pratiques de cet accueil dans les établissements**. Pour cela, les UPE2A « doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. » (Op.Cit., circ. n°012-141).
- Enfin, ce sigle désigne **le lieu – et le temps – de l'enseignement spécialisé, hors classe ordinaire, et qui est couramment désigné comme la « classe d'accueil »**. L'UPE2A, est, à ce titre, un milieu entièrement dédié à l'enseignement-apprentissage de la langue seconde y compris dans son versant scolaire (appliquée à la communication scolaire, aux discours et systèmes sémiotiques supports d'enseignement dans la culture scolaire française). C'est cette troisième réalité sur laquelle nous allons nous pencher ici. Pour plus de commodité nous la désignerons sous le terme de « classe d'accueil ».

Fondamentalement, l'accueil des EANA bénéficiant du dispositif UPE2A, structure qui reçoit le dispositif didactique du FLS, repose sur trois étapes successives qui font suite au positionnement initial réalisé conjointement, au sein de notre contexte, par le CIO, des enseignants identifiés par les CASNAV le plus souvent en poste en UPE2A et la DSDEN<sup>140</sup>. Le CASNAV est en charge de la gestion de la plateforme qui supporte le processus. Une fois la décision d'affectation de la DSDEN connue (désignation de l'établissement où l'élève sera inscrit administrativement, niveau de classe, et prise en charge éventuelle en UPE2A), la première étape est donc la construction du projet d'accueil et, par là même, la réalisation d'un emploi du temps adapté en fonction des acquis et des besoins identifiés lors des entretiens et du test de positionnement.

## Les types de structures accueillant le dispositif

Comme nous l'avons vu en première partie, le *dispositif*<sup>141</sup> institutionnel destiné à l'accueil des EANA en France se décline en une multitude de réalisations concrètes. En 2012 Catherine Mendonça-Dias relevait trois types de structures destinées à cette fonction : fermées, mixtes (apprentissage intensif en structure fermée dans un premier temps suivi d'une intégration progressive en classe ordinaire) et ouvertes (Mendonça-Dias, 2012 : 122-126). Actuellement, dans les lieux où la prise en charge en UPE2A est possible – nous avons vu que ce n'était pas toujours le cas – la structure ouverte semble faire consensus. Claire Schiff relève déjà en 2003 que la scolarisation des adolescents en structures fermées, en les plaçant dans l'impossibilité de « pouvoir suivre les enseignements en classe ordinaire [...]

---

<sup>140</sup> Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

<sup>141</sup> Le terme « dispositif » est apparu dans les circulaires à partir de 1999

hypothèque leurs chances d'être scolarisés en filière générale » (Schiff, 2003 : 66). Le cadrage institutionnel national le plus récent, que nous avons présenté en première partie, abonde clairement dans ce sens.

Cependant, nous verrons que la pensée d'un dispositif d'accueil dont l'inclusion rapide – et en partie immédiate – des EANA en classe ordinaire est l'objectif premier, génère de multiples tensions qui vont délimiter et conditionner un lieu d'enseignement apprentissage (au sens métaphorique) extrêmement particulier et qui va générer des constructions didactiques propres que nous nous proposons d'explorer et d'interroger grâce au processus de modélisation pour répondre à notre problématique : une modélisation du « dispositif FLS » est-elle conceptualisable et actualisable malgré la somme de contraintes internes et externes pesant sur le système didactique ainsi envisagé ?

Bien entendu, nous entendons « modèle » dans son acception scientifique : constellation conceptuelle organisée en système. Il n'y a, ici, aucune dimension prescriptive ni même de prétention à une lecture exhaustive ou unique de ce qu'est le dispositif FLS. Il s'agit seulement d'une proposition, de l'exploration d'une *possibilité* née de la rencontre entre l'exploration des contraintes d'un contexte donné, la déclinaison du cadrage national dans l'académie de Reims, et de la somme des recherches qui nous ont précédée sur le sujet. Nous n'envisagerons véritablement l'actualisation du ou des modèles ainsi dégagés qu'en troisième partie, en une confrontation au réel sous la forme d'une étude de cas au sein d'une UPE2A de la Marne.

## Méthodologie

Cette approche nous a amenée à concevoir notre recherche comme un carrefour entre les champs des sciences de l'éducation – avec une dominante didactique – et les sciences du langage, sans lesquelles nous ne saurions appréhender certains aspects de notre objet d'étude : l'enseignement-apprentissage des langages disciplinaires et du Français comme langue seconde au sein du système éducatif français.

Si l'on s'appuie sur la lecture que fait l'Institution scolaire de l'accueil des EANA, un modèle en didactique regroupant l'« ensemble des matériaux, problèmes, méthodes, concepts ... intervenant dans l'élaboration didactique des savoirs »<sup>142</sup> en une conception métadidactique serait ici réparti entre un espace dédié, où la construction du contexte serait entre les mains d'enseignants « spécialistes », et en quelque sorte importée par l'ensemble de l'équipe pédagogique au sein des autres disciplines au gré des modalités d'inclusion des EANA.

---

<sup>142</sup> Halté, J. (2014). 4 Interaction : une problématique à la frontière. Dans : Jean-Louis Chiss éd., *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (pp. 61-75). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2014.01.0061>

En réalité, dès nos observations préliminaires, nous avons pu constater, dans la droite ligne de nos prédécesseurs, que, en dehors des écoles internationales<sup>143</sup>, l'*inclusion* dans les disciplines est encore majoritairement appréhendée par les professeurs comme une *intégration*, déplaçant ainsi l'effort d'adaptation en direction des apprenants. Parmi les enseignants que nous avons interrogés au sein de l'académie de Reims, au-delà de quelques tentatives d'étayages ou de différenciation pédagogique souvent « un peu à l'aveugle » pour reprendre les termes employés, sans véritable concertation avec le ou les enseignants en charge du dispositif FLS ni avec l'équipe pédagogique, 32,3% sur les 680 professeurs du second degré interrogés, estiment quant à eux que les EANA « font déjà l'objet d'un dispositif d'accueil ». Devant l'extrême variation des modalités d'inclusion – si tant est qu'elle puisse être qualifiée comme telle mais il s'agit là d'un autre débat – nous avons fait le choix de centrer notre analyse sur la classe d'accueil sans nous interdire quelques incursions, notamment dans la phase d'opérationnalisation du modèle, dans son expression au sein de l'enseignement des disciplines en milieu homoglotte, en « classe ordinaire » afin de tenter d'élucider notre seconde question de recherche : *lorsqu'un élève est inclus en classe ordinaire dans quel(s) système(s) didactique(s) se trouve-t-on ? L'inclusion fait-elle partie du système ou du curriculum FLS ?* Au fur et à mesure de l'avancée de nos travaux, nous avons pu constater que cette question initiale était presque impossible à dégager des opérationnalisations locales du dispositif FLS. En conséquence, nous y reviendrons plus longuement en troisième partie.

Il s'agira donc ici de questionner le « dispositif FLS » tel qu'il se manifeste en classe d'accueil afin de vérifier si cette construction partielle, oscillant sans cesse entre conscience disciplinaire et vision curriculaire pluridisciplinaire, peut supporter une tentative de modélisation ou si cette tentative de modélisation mettra à jour une succession de modèles existants, plus ou moins imbriqués et sans véritable unité systémique.

L'hypothèse de l'existence d'un modèle « disciplinaire » repose sur l'intuition qu'il y a transposition, dans la discipline FLS, de contenus qui sont de l'ordre d'habitus culturel dans l'institution scolaire en une sorte de « grammaire des discours scolaires »<sup>144</sup> visant à favoriser le passage de l'inclusion à l'intégration. Elle suppose également que le modèle considéré est accessible par l'identification, via l'analyse didactique, des éléments constitutifs du ou des systèmes didactiques à l'œuvre et de leurs conditions de réalisation.

En conséquence nous nous appuyons sur les trois descripteurs définis par Chevallard que nous avons présentés en première partie : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse (Chevallard, 1992, 1999) au regard des conditions et contraintes pesant sur le milieu didactique. Concernant la question des objets de savoir introduits dans ce milieu, autrement dit des contenus proprement dits, nous nous appuyons sur le concept de transposition mais aussi sur une approche comparative des didactiques disciplinaires

---

<sup>143</sup> Muriel Zougs en offre son analyse dans sa thèse soutenue en 2017 sous la direction de Fatima Chnane-Davin et Marie-Laure Barbier : *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*.

<sup>144</sup> Nous nous appuyons notamment sur les travaux menés par le Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation et mis en ligne sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

pour explorer plus avant les relations qu'elles entretiennent avec le concept de 'langue de scolarisation' (LSco) et son arrière-plan culturel et, par là même, la place qu'elles – ou des objets qui en sont directement issus – sont susceptibles d'occuper dans une *possibilité* du modèle didactique du FLS. Une possibilité que nous nous allons explorer ici.

Pour pousser jusqu'au bout notre prise en compte des conditions et contraintes pesant sur le ou les systèmes didactiques considéré(s), nous reviendrons sur la question de la part de l'inclusion et la question de la formation – ou de l'information – des enseignants à la fin de cette partie.

# Le dispositif FLS et L'UPE2A

## 2.1. La composante temporelle ; temps institutionnel et temps didactique en UPE2A

Le temps institutionnel considéré ici, aussi nommé « temps d'enseignement » correspond au volume horaire alloué par l'institution pour l'enseignement-apprentissage du FLS au sein de la « classe d'accueil ». Il est le « temps des horloges » (Mercier, 1985 : 2)<sup>145</sup>, quantifiable, mesurable.

Le temps didactique est une construction conceptuelle, il « est en effet un temps endogène, produit par le système didactique dans son fonctionnement » (Op. Cit. : 2)<sup>146</sup>. En réalité, la pensée d'un temps propre au système didactique tient davantage, à l'origine, d'une vision systémique que d'une vision didactique puisque « Tout système produit son temps propre [...] toute catégorie spécifiée de phénomènes engendre une temporalité spécifique, qui donne sens aux événements constitutifs de son histoire » (Op. Cit. : 3). Il est cependant essentiel de la considérer car « cette position a [...] le mérite d'épargner à l'observateur l'objectivisme qui proviendrait du rabattement des temporalités particulières et de leurs richesses sur l'axe unique d'un temps extérieur à la réalité analysée (*Idem*). L'enseignant, principale – mais non unique, nous le verrons – instance en charge de la dimension chronogénétique du système didactique, peut agir sur le milieu didactique pour ralentir, accélérer ou contracter cette dimension temporelle en fonction de deux paramètres : les variations du temps institutionnel alloué au dispositif (nous verrons qu'elles sont nombreuses et constituent une contrainte forte) mais aussi les variations entre les temps des apprentissages des différents apprenants présents dans le milieu didactique (l'UPE2A se caractérisant, nous le verrons un peu plus loin, par une extrême hétérogénéité des publics comparativement au milieu de la « classe ordinaire » dans le second degré).

### 2.1.1. La contrainte forte du temps institutionnel

Depuis 2016, le volume horaire des enseignements obligatoires dispensés au collège est de **26 heures hebdomadaires**. Réparties comme suit<sup>147</sup> au cycle 3 et au cycle 4 :

---

<sup>145</sup> Alain Jacques Mercier. Le temps des systèmes didactiques. 1985. fihal-01988568

<sup>146</sup> Mercier précise dans cet article que l'étude du temps didactique a été engagée par Y. Chevillard dans son cours sur « La transposition didactique », professé lors de la première École d'Été de didactique, en juillet 1980. Les développements proposés dans ce texte vont cependant au-delà des conclusions du cours.

<sup>147</sup> D'après le décret n°2015-544 et l'arrêté du 19 mai 2015 relatifs aux enseignements au collège, parus au Journal officiel du 20 mai 2015 et publiés au Bulletin officiel du 28 mai 2015.

<https://www.education.gouv.fr/college-2016-l-organisation-des-enseignements-au-college-au-bulletin-officiel-8318> dernière consultation 10/12/2020.

- Au niveau sixième (dernière année du cycle 3) :

| <b>Enseignements</b>   | <b>Horaires hebdomadaires</b>  |
|--|--|
| <b>Éducation physique et sportive</b>                              | 4 heures   |
| <b>Arts plastiques et éducation musicale</b>                       | 1 heure + 1 heure  |
| <b>Français</b>  | 4,5 heures   |
| <b>Histoire-géographie</b><br><b>Enseignement moral et civique</b> | 3 heures   |
| <b>Langue vivante</b>  | 4 heures   |
| <b>Mathématiques</b>   | 4,5 heures   |
| <b>SVT, technologie, physique-chimie</b>                           | 4 heures   |
| <b>Total</b>   | <b>23 + 3 heures</b> (consacrées aux enseignements complémentaires comme l'accompagnement personnalisé et les enseignements pratiques interdisciplinaires) |

- Aux trois niveaux du cycle 4 :

| <b>Enseignements</b>   | <b>Horaires hebdomadaires</b> |                   |                   |
|--|-------------------------------|-------------------|-------------------|
|  | <b>Cinquième</b>              | <b>Quatrième</b>  | <b>Troisième</b>  |
| <b>Éducation physique et sportive</b>                              | 3 heures                      | 3 heures          | 3 heures          |
| <b>Arts plastiques et Éducation musicale</b>                       | 1 heure + 1 heure             | 1 heure + 1 heure | 1 heure + 1 heure |
| <b>Français</b>  | 4,5 heures                    | 4,5 heures        | 4 heures          |
| <b>Histoire-géographie</b><br><b>Enseignement moral et civique</b> | 3 heures                      | 3 heures          | 3,5 heures        |
| <b>Langue vivante 1</b>  | 3 heures                      | 3 heures          | 3 heures          |
| <b>Langue vivante 2</b>  | 2,5 heures                    | 2,5 heures        | 2,5 heures        |
| <b>Mathématiques</b>   | 3,5 heures                    | 3,5 heures        | 3,5 heures        |
| <b>SVT</b>   | 1,5 heure                     | 1,5 heure         | 1,5 heure         |
| <b>Technologie</b>   | 1,5 heure                     | 1,5 heure         | 1,5 heure         |
| <b>Physique-chimie</b>   | 1,5 heure                     | 1,5 heure         | 1,5 heure         |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Total</b> | <b>22 + 4 heures par niveau</b> (consacrées aux enseignements complémentaires comme l'accompagnement personnalisé et les enseignements pratiques interdisciplinaires) |
|--------------|---|

A ces 26 heures hebdomadaires s'ajoutent au moins dix heures annuelles de vie de classe par niveau, animées par les professeurs principaux et réparties en fonction du besoin ou d'un programme préétabli.

La prise en charge maximale en UPE2A collège dans notre contexte étant, nous l'avons vu, de 12 heures par semaine, et, l'horaire scolaire d'un EANA devant « être identique à celui des autres élèves inscrits dans le même niveau » (Op.Cit. circ. n°012-141), un EANA est donc nécessairement amené, dès son arrivée, à assister à une partie des cours en « classes ordinaires », en inclusion, **à hauteur de 14 heures hebdomadaires.**

En effet, comme le rappelle la circulaire circ.n°012-141 du 2-10-2012 (cf. Annexe 1), **« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » :**

Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, en référence aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. **Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.).** Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux. (*ibid.*)

La dimension organisationnelle – appelée aussi « organisation pédagogique » (Chnane-Davin, 2005 : 151 – de l'application du protocole d'accueil implique donc que **tous les EANA, outre le fait qu'ils poursuivent des objectifs différenciés, ne disposent pas du même temps d'enseignement en classe d'accueil.**

Plus la volonté de préserver au maximum l'intégralité du volume horaire dans les disciplines d'inclusion est grande, plus la composante temporelle du milieu didactique construit en classe d'accueil va s'avérer complexe et va augmenter la dimension hétérogène du milieu considéré.

En effet, si certaines heures, en général positionnées avec soin sur la grille horaire car elles concernent un minimum de classes, sont dégagées par l'établissement dans le but de permettre le regroupement de l'ensemble des EANA, le nombre d'élèves présents en classe d'accueil varie en général d'heure en heure au gré des emplois du temps individualisés.



## 2.1.2. Le temps didactique (chronogénèse) : composer avec l'hétérogénéité temporelle du milieu didactique

A l'échelle du groupe-classe pour une répartition hebdomadaire, cette contrainte a pour conséquence de morceler le temps institutionnel consacré à l'enseignement-apprentissage en classe d'accueil – ce qui est déjà le cas pour l'ensemble des disciplines scolaires dans le second degré – mais de façons différentes en fonction des emplois du temps individualisés des élèves qui dépendent à la fois de l'emploi du temps de la classe dans laquelle ils sont inscrits administrativement et qui correspond à leur classe d'âge à un ou deux ans près et à la fois de leur projet d'accueil qui correspond aux objectifs visés en fonction, principalement, de leur vécu scolaire antérieur et de leur niveau de maîtrise de la langue de communication (A1.1, A1, A2, B1). Le professeur est donc face à une multiplicité de temporalités dues à la fois à la multiplicité des rythmes des apprentissages liées à l'hétérogénéité des niveaux scolaires – et des classes d'âge ainsi représentées – ainsi qu'à la multitude de configurations du temps institutionnel disponible.

Cette complexité peut être lue, à l'instant  $t$ , de la façon suivante (Figure 25) :

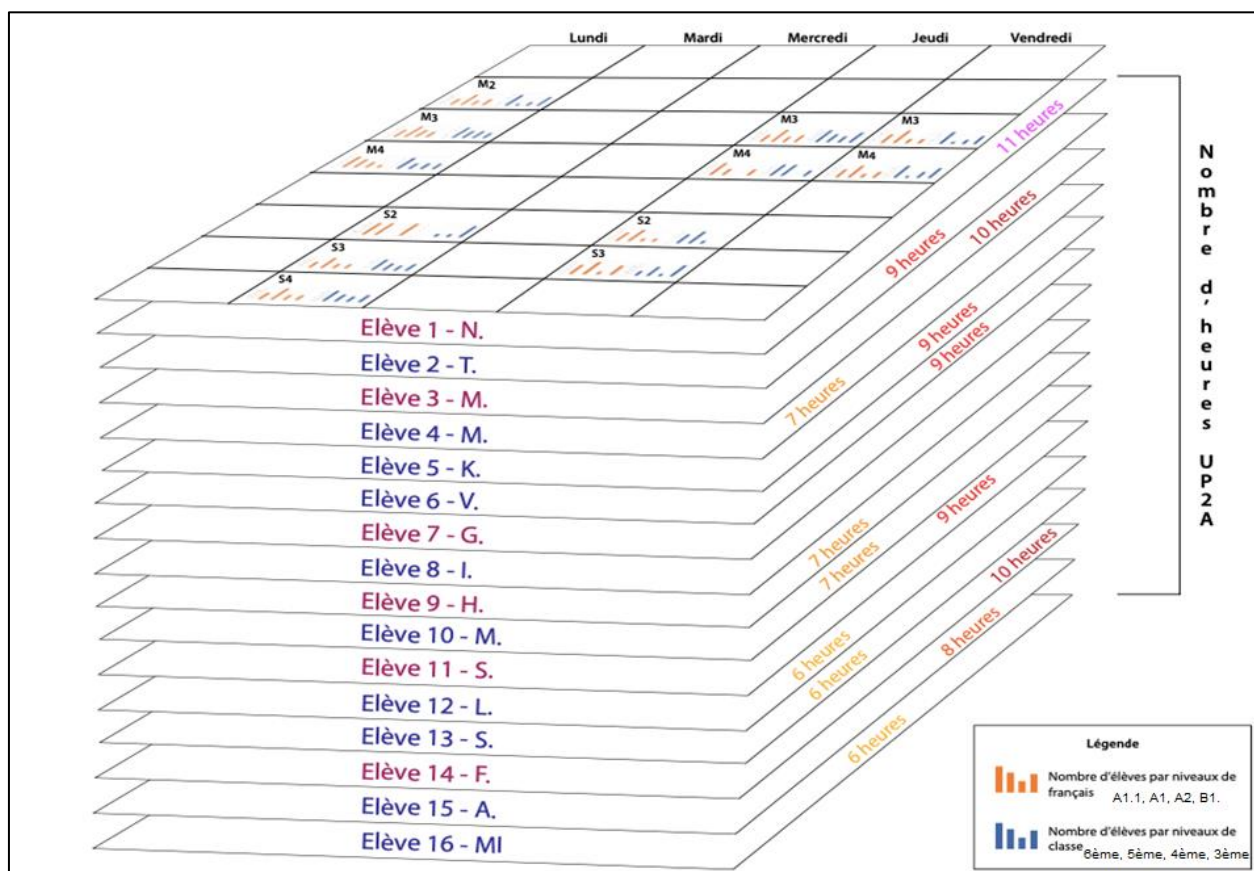


Figure 25 Contraintes institutionnelles ; complexité temporelle liée à l'inclusion -  $t$ =octobre 2020

Il s'agit donc bien d'un empilement et d'un croisement de contraintes temporelles.

A l'échelle d'une séance nous obtenons une lecture plus fine. Prenons pour exemple la séance de huit heures à neuf heures du lundi 15 novembre 2021. La répartition de l'effectif global sur la semaine s'effectue comme suit (figure 26) :

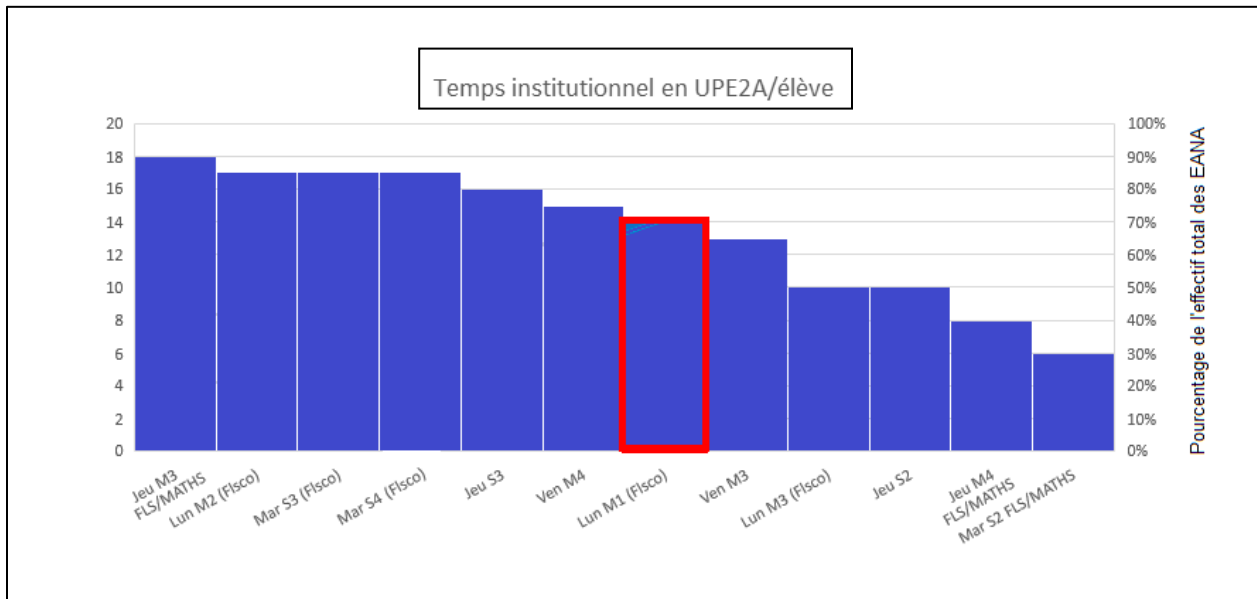


Figure 26 : répartition du groupe-classe en fonction du temps institutionnel - semaine du 15 au 19 novembre 2021

Soit, pour la séance considérée le degré d'hétérogénéité suivant, en fonction des critères précédemment considérés :

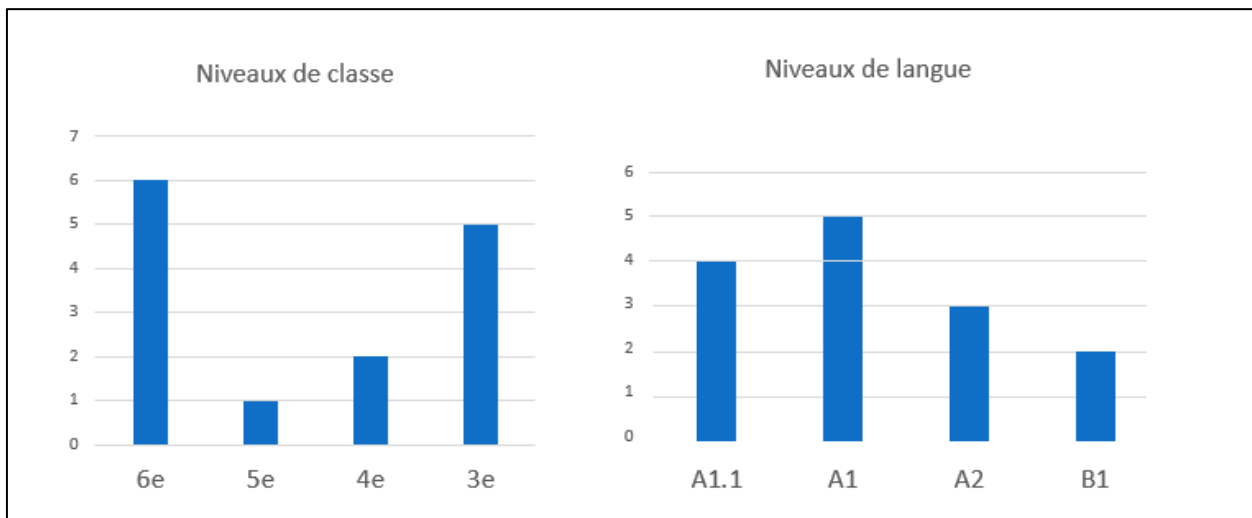


Figure 27 Hétérogénéité du groupe au sein d'une séance - lundi 15/11/2021 8h-9h

Cependant, cette représentation de l'hétérogénéité du groupe à l'instant  $t$  considéré ne rend pas compte – ou, du moins ne rend pas entièrement compte – des conséquences du morcellement institutionnel. Il s'agirait plutôt de percevoir, en une analyse fine au cours de ladite séance, les conséquences de la distribution du temps institutionnel au cours d'une

unité d'enseignement (plus communément appelée séquence ou période suivant la terminologie des didactiques disciplinaires).

En effet, si l'on considère cet aspect en prenant pour cadre l'unité d'enseignement nous sommes susceptibles d'obtenir ce type de représentation (figure 28) :

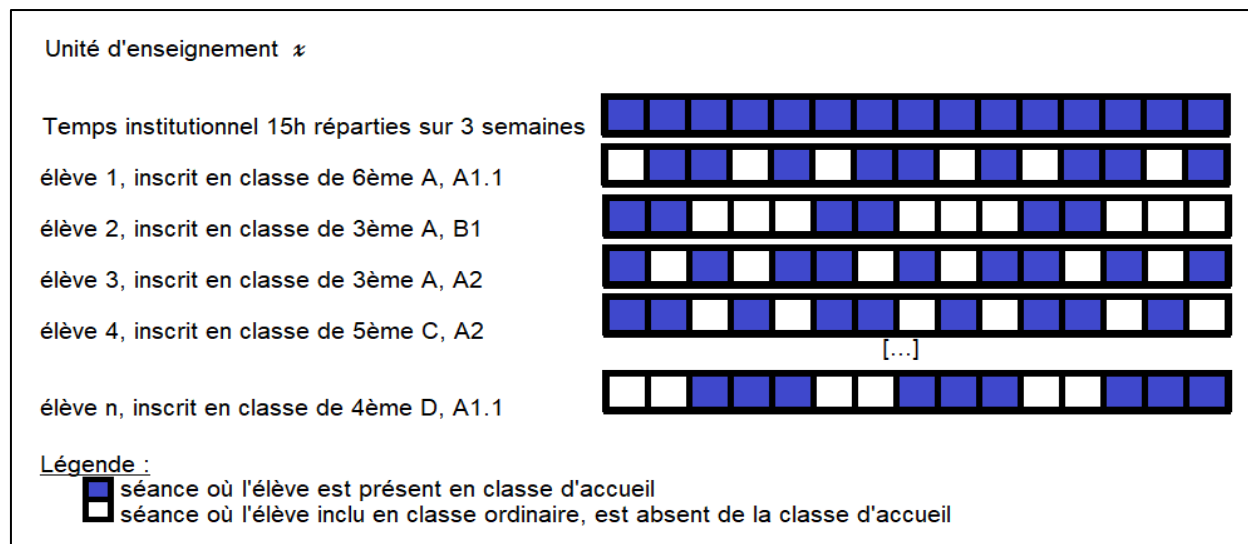


Figure 28 Morcellement du temps institutionnel sur une unité d'enseignement - modèle théorique)

Le groupe-classe pris en charge en UPE2A est donc très instable mais les variations générées par les contraintes de l'inclusion n'en sont pas l'unique facteur de déséquilibre.

En effet, on ne peut que constater que rares sont les arrivées d'EANA en septembre : elles sont échelonnées – ou perlées – tout au long de l'année scolaire au gré des parcours migratoires – dates d'entrée sur le territoire français – mais aussi, parfois de l'engorgement de la première étape du protocole d'accueil. En conséquence des EANA entrent et sortent du dispositif tout au long de l'année : le temps de prise en charge qui leur est alloué par l'institution étant calculé en fonction de leur date d'entrée dans le dispositif (une à deux années maximum avec une plus grande tolérance en 2020-2021 à cause des contraintes supplémentaires générées par l'épidémie de COVID-19).

Cet état de fait met en péril le concept de progression annuelle ou de cycle qui est pourtant commune à l'ensemble des disciplines enseignées au collège : en UPE2A – où du moins dans le modèle où nous avons choisi de nous situer, elle est remplacée par une structure temporelle en canevas susceptible d'accueillir des progressions individuelles des élèves tout en conservant, dans la majorité des temps d'enseignement-apprentissage, une certaine dynamique de progression de groupe. Le parcours individuel d'apprentissage des EANA mis en évidence dès 2005 (Davin, 2005 : 159-161) :

- *familiarisation – socialisation (dominante FLE)* « en arrivant au collège, l'élève primo-arrivant éprouve le besoin de communiquer avec les membres de cette nouvelle communauté scolaire pour s'y intégrer. Ce sont, alors, des situations de

communication à exploiter pour permettre à l'élève d'apprendre LE français et d'apprendre EN français selon les contextes. Nous désignerons ces situations par l'expression apprentissage de la langue en contexte. » ;

- *verbalisation dans toutes les disciplines – construction/structuration* « l'élève fait partie maintenant d'une communauté discursive « scolaire » et entre dans la phase des apprentissages spécifiques de chaque discipline » (FLS/FLSco) ;
- *transfert du langage scolaire et des connaissances (FLSco/FLM)* « l'élève progresse dans la maîtrise de la langue et son rôle dans les différentes disciplines »

Ce parcours d'apprentissage s'effectue donc en décalé au gré des arrivées des élèves. La (ou les) progressions pédagogique(s) prévue(s) par les enseignants pour la classe d'accueil doivent donc être suffisamment souples pour intégrer cette dimension progressive d'entrée de l'EANA dans l'apprentissage de la langue seconde mais aussi et surtout dans les contenus et attentes des disciplines qui constituent son nouvel environnement scolaire afin de se rapprocher le plus rapidement possible des compétences d'appréciation de la situation didactique avec la situation didactique « ordinaire » avec laquelle il est en présence, proche des élèves natifs.

Dans le dispositif pilote que nous avons observé et auquel nous avons participé, les enseignants n'adoptent pas tous la même stratégie à cet égard :

- l'enseignant qui a choisi de prendre en charge l'enseignement-apprentissage de la langue de communication, professeur d'allemand de formation, travaille par groupes de niveau (principalement trois) définis à partir du CECRL : A1.1-A1, A2 et B1. Il crée des ateliers tournants autour des grands domaines de la didactique des langues : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale en continu et en interaction. Les élèves changent de groupe au fur et à mesure de leur progression linguistique. Cet enseignant dispose de quatre heures hebdomadaires (temps institutionnel) dont deux heures pendant lesquelles il accueille l'ensemble des élèves pris en charge. Assez tôt dans l'année (décembre en 2019, fin novembre en 2021 et fin novembre en 2020) il consacre ces deux heures à l'entraînement aux épreuves du DELF scolaire. Pour conserver la dynamique de groupe il déclare s'appuyer sur des « points de rencontre culturels » en lien avec le calendrier festif français ou avec le calendrier scolaire, notamment les semaines à thème (presse, francophonie...).
- L'enseignant de mathématiques qui dispose de trois heures hebdomadaires, regroupe les élèves par niveaux de classe plus que par niveau de langue. Les groupes sont donc mixtes si l'on prend le critère de la progression linguistique. Une grande partie de sa progression est axée sur la compréhension des consignes et sur les étapes attendues en termes de restitution du raisonnement mathématique.
- L'enseignante de FLSco à qui cinq heures hebdomadaires sont allouées, fonctionne tantôt en groupes de niveaux de classe (ou de regroupements 6èmes – 5èmes /

4èmes – 3èmes), tantôt en groupes formés à partir de la progression linguistique, tantôt en grand groupe autour de projets ponctuels. Sa progression annuelle est thématique. Dans leur grande majorité les unités d'enseignement proposées sont pluridisciplinaires et visent à l'enseignement-apprentissage des langages disciplinaires (discours, systèmes sémiotiques particuliers). Les attentes en termes de compétences linguistiques sont différenciées, principalement en termes de longueur et de complexité (compréhension et production écrite principalement). En revanche les concepts issus des disciplines ne sont pas simplifiés. Les documents supports sont en général issus des supports d'enseignement des DNL ou des lettres mais leur appareil didactique initial est systématiquement traité en faveur de l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation – nous y reviendrons lorsque nous évoquerons la mésogenèse en classe d'accueil.

En dépit de ces différences de lecture de la temporalité de la classe d'accueil, les trois enseignants poursuivent la même finalité : en fin de prise en charge par le dispositif d'accueil, s'il n'est pas immédiatement capable de (re)produire parfaitement les genres de discours attendus par les grammaires des disciplines en langue française, il est attendu d'un ancien EANA qu'il sache les distinguer et qu'il puisse, en conséquence, en déduire les attendus des enseignants – en termes de type discours à produire – pour une tâche donnée, dans une matière donnée.

### **2.1.3. Chronogenèse en classe d'accueil, un fonctionnement qui se nourrit de l'hétérogénéité du milieu**

Ce morcellement du temps institutionnel ainsi que la cohabitation de plusieurs temporalités individuelles très disparates au sein de l'espace de la classe d'accueil fait de la chronogenèse en dans ce milieu une réalité complexe qui s'appuie sur les différentes hétérogénéités du groupe pour fonctionner. Cela induit, pour l'enseignant – quelle que soit sa lecture en termes de progressivité des apprentissages et de progressivité des enseignements – une nécessité de rendre le temps didactique<sup>148</sup> le plus flexible possible, de le faire accélérer, ralentir, pour absorber, au cours des unités d'enseignement, les différences horaires imposées par le temps institutionnel et pour alimenter les progressions individuelles des élèves en langue seconde.

---

<sup>148</sup> « Le temps didactique est le temps spécifique de la diffusion des connaissances. [...] Il est structuré par les événements didactiques assurant la production de ce nouveau savoir. Nous entrons là pleinement dans le cadre de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) qui permet de modéliser les conditions de possibilité de la diffusion de connaissances dans un système didactique. Les scissions de ce temps micro-didactique sont les événements didactiques offrant ces conditions de possibilité. Ces événements font évoluer le milieu, système antagoniste de l'élève, avec lequel ce dernier interagit » Chopin, M. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 21(1), 53-71. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0053>, p.62

Prenons par exemple cet extrait de la transcription de la séance du 16 mai 2019. L'enseignante (P) procède à de très nombreuses interventions de régulation ou d'encouragement à l'auto-régulation du temps didactique en fonction du temps d'apprentissage des élèves – ou, du moins, la perception qu'elle en a en cet instant – et du temps institutionnel disponible. Dans cette séance elle est appuyée dans cette tâche par une étudiante effectuant un service civique dans sa classe (P'') mais aussi par la dynamique impulsée par certains élèves du groupe (la première intervention de Is\* est génératrice d'une avancée du temps didactique la concernant) :

1. Is\* **Madame je peux faire aussi l'exercice quatre ?**
2. P **Euh oui si tu veux avancer tu peux [...]** Allez N\* tu as fini l'exercice 1 ?
3. [...]
4. **Juste pour que tout le monde parte du bon pied, je vais demander aux personnes qui copient la leçon de s'arrêter un instant pour la correction des deux premiers, des trois premiers exercices.**
5. Is\* Madame, madame, on peut venir au tableau ?
6. P A\* ? *Oui.*
7. A\* « tout le monde est d'accord sur ce point »,
8. P *N\* écoute la correction !*
9. A\* « tout le monde est d'accord sur ce point », « personne n'est d'accord sur ce point »
10. P **Oui ! Tu as entendu Is\*, va écrire la correction. « Tout le monde est d'accord sur ce point » devient ... vas-y plus fort A\***
11. A\* Personne n'est d'accord sur ce point.
12. P'' *t'as entendu la correction N\* ?*
13. N\* C'est quoi ?
14. P « tout le monde » devient quoi N\* ?
15. N\* « personne »

*Les ajustements en cours de séance (FLS H2 (microséquence de 4h : La phrase) 16/05/2019)*

En s'adressant aux « personnes qui copient la leçon » [tour de parole n°4] l'enseignante désigne le groupe d'élèves qui viennent de rejoindre leurs camarades alors que ceux-ci sont déjà en cours depuis cinquante-cinq minutes. A leur entrée dans la salle de classe, les élèves s'assoient et, après avoir demandé confirmation à l'enseignante, commencent à copier la trace écrite figurant au tableau. L'ensemble des exercices proposés au cours précédent leur est distribué mais ils assistent (et participent) à la correction des premiers exercices avant de terminer de copier la trace écrite. Pour conserver la dynamique de groupe l'enseignante accélère ou plutôt contracte le temps didactique vécu par ces élèves. En revanche elle ne peut accélérer le temps d'apprentissage, interne à chaque apprenant : pour une partie des EANA le travail d'observation, de verbalisation puis de construction et d'organisation des savoirs sur l'œuvre travaillée – en l'occurrence le fonctionnement de la phrase simple – ainsi que celui d'institutionnalisation de la connaissance par la rédaction commune de la trace écrite. D'autres élèves ayant quitté la salle pour rejoindre leurs camarades en « classe ordinaire » le temps d'une séance, reproduiront le même schéma à leur retour mais cette fois avec les exercices de renforcement visant à « fixer » les nouveaux savoirs. Le morcellement du temps institutionnel n'a donc pas les mêmes conséquences sur le temps des apprentissages de

tous les élèves. Cependant, notre longue période d'observation, de 2017 à 2021, nous aura permis de constater que le professeur considère cela comme un point de vigilance et veille à ce que les séances clés – ou perçues comme telles – de son unité d'enseignement soient réalisées aux heures où la majorité des élèves est présente ou va répéter certaines séances avec une partie du groupe-classe à l'heure suivante.

Si le professeur est – nous l'avons vu – l'acteur principal de la chronogenèse du milieu didactique de la classe d'accueil, pour chaque élève, cette réalité suppose la construction d'un haut degré d'adaptabilité et d'autonomie<sup>149</sup>.

En effet, le dernier facteur d'hétérogénéité temporelle qui concerne également la dimension mésogénétique du système considéré, la « classe d'accueil » se constitue comme appui au processus d'inclusion et par là même peut être le lieu ponctuel de remédiations ou d'étayages des apprentissages des EANA dans les disciplines. Sont ainsi introduits dans le milieu didactique de la classe d'accueil – à la demande d'enseignants en classe ordinaire ou d'élèves – des objets d'enseignement-apprentissage à l'origine externes au canevas prévu par l'enseignant spécialiste mais que celui-ci, avec la complicité du ou des élèves concernés, va introduire dans les interstices temporels.

Dans le dispositif d'accueil décrit plus hauts, ces incursions disciplinaires sont prises en charge par l'enseignante chargée de la LSco et par le professeur de mathématiques. La transcription suivante correspond à un début de séance de FLSCO qui fait suite à une sortie éducative dans le cadre du parcours d'éducation au développement durable. La finalité de la séance, est, du point de vue de l'enseignante spécialisée, la compréhension de la démarche scientifique pour préparer l'inclusion en SVT, en Physique-Chimie et en Histoire-Géographie. Cette transcription débute au moment de l'entrée des élèves dans la salle de classe. S\*\* est encore devant la porte. Une partie du groupe, présente à l'heure précédente, a partiellement complété un schéma sur le cycle de l'eau.

1. S\*\* Madame, je veux travailler comparaisons et métaphore. J'ai contrôle lundi et je comprends pas.
2. P Tu veux que je te prépare des exercices ?
3. S\*\* Oui.
4. P Ou\*\* sors tes affaires. Allez... partie SVT ... oui c'est ça. [à S\*\*] Bon tu t'installes avec nous et dès que tu as fini l'activité on s'entraîne sur les métaphores OK ? [au groupe] allez on reprend le schéma. Qui vient au tableau ?

*L'occupation des interstices temporels en cours de séance (séquence de 12h FLSCO : écosystème et biodiversité) 9/11/21)*

Ici l'élève S\*\* est en fin de prise en charge, elle est incluse dans la plupart des disciplines avec sa classe de rattachement. L'enseignante sait qu'elle sera plus rapide et efficace dans les tâches proposées au cours de la séance prévue pour l'ensemble du groupe

---

<sup>149</sup> Nous reviendrons sur ce point à l'heure d'aborder la dimension topogénétique du contrat didactique de la classe d'accueil.

et dont l'objectif est d'appliquer la démarche scientifique pour vérifier une hypothèse sur l'occupation des sols. S\*\*, familière de ce type de prise en charge, pose son cahier de français sur un coin de sa table et effectue la tâche proposée [adaptée des SVT] avec les trois autres élèves de son niveau de classe. Au bout d'une trentaine de minutes elle prend son cahier de français et va s'installer au fond de la salle. L'enseignante, qui circule de groupe en groupe, vérifie son cahier de FLS puis la rejoint en fond de salle avec une photocopie comprenant plusieurs exercices sur l'objet d'étude demandé : la distinction entre comparaison et métaphore. Elle utilise le tableau situé en fond de salle pour tester les connaissances et la compréhension de la notion par S\*\* puis elle lui demande d'essayer de faire les exercices dans son cahier de brouillon. Elle s'entretiendra à trois reprises avec S\*\* avant que celle-ci ne rejoigne son îlot pour la correction de l'activité prévue.

La chronogénèse en UPE2A repose donc sur la combinaison, plus ou moins ponctuelle, de différentes progressions : les progressions menées par les enseignants des différentes disciplines, la progression *thématique* de l'UPE2A – nous y reviendrons au cours de l'analyse de l'aspect mésogénétique du contrat didactique en UPE2A – ainsi que les progressions d'apprentissages propres aux élèves.

#### **2.1.4. Temps didactique additionnel par une complexification ou une externalisation systémique.**

Pour pallier les disparités de distribution du temps institutionnel entre les élèves bénéficiant du dispositif et aux différents besoins en termes de temps d'apprentissage des élèves, le tissage au travers des gestes de régulation du temps didactique du dispositif d'accueil, l'enseignant favorise aussi l'émergence de ce que Chevallard nomme des « systèmes didactiques auxiliaires », inhérents au fonctionnement « naturel » d'un système didactique visant l'apprentissage de telle ou telle œuvre ♥. En effet, « le fonctionnement d'un système didactique « ordinaire »  $S(X ; Y ; ♥)$  suppose que se forment et fonctionnent dans son environnement immédiat des systèmes autodidactiques, de la forme  $S(x ; ∅ ; ♥)$  ou  $S(x_1, x_2 ; ∅ ; ♥)$ , où  $x$  étudie seul le système de connaissances ♥, ou, encore, où deux membres de  $X$ ,  $x_1$  et  $x_2$ , étudient ♥ ensemble, sans le secours d'aucun  $y$ . » (Chevallard, *Cours de didactique fondamentale*, 2009 : 19)

Dans le milieu complexe de la classe d'accueil, l'enseignant va tenter d'encourager la formation de ces systèmes auxiliaires par le truchement de la constitution de groupes de travail, de la mise en place ponctuelle de tutorat entre pairs, la mise à disposition de ressources (usuels, affichage-classe, fiches-méthode...) et de l'utilisation dans et en dehors de la classe d'artefacts numériques qui entretiennent une relation plus ou moins distendue avec le système didactique principal de la classe. En effet, la finalité du dispositif FLS étant sa propre disparition dans le courant du parcours scolaire des élèves qui ne restent pas EANA plus de deux ans, il vise notamment la mise en place et la poursuite d'un apprentissage autonome de la langue française et de ses usages en contexte scolaire.



## 2.2. Mésogenèse ; les objets d'enseignement et leur organisation en classe d'accueil

Au cœur de notre recherche nous avons formulé l'hypothèse que le « dispositif FLS » cette construction partielle, oscillant sans cesse entre conscience disciplinaire et vision curriculaire pluridisciplinaire, peut supporter une tentative de modélisation. Cette hypothèse repose sur l'intuition qu'il y a transposition, dans la discipline FLS, de contenus qui sont de l'ordre d'habitus culturel dans l'institution scolaire en une sorte de « grammaire des discours scolaires »<sup>150</sup> visant à favoriser le passage de l'inclusion à l'intégration. Elle suppose également que le modèle considéré est accessible par l'identification, via l'analyse didactique, des éléments constitutifs du ou des systèmes didactiques à l'œuvre et de leurs conditions de réalisation.

Les objets d'enseignement du dispositif d'accueil que la charge spécifique de l'enseignant est de déployer dans le temps, marquant son avancée par le passage des objets de savoir (Mercier, 1992 repris par Sensevy) doivent donc, nous l'avons montré plus haut, s'inscrire dans un système temporel à la fois souple et complexe rendant difficile une vision curriculaire. Nous nous interrogerons donc à la fois sur les savoirs mis en circulation dans la classe d'accueil et sur la façon dont ils sont mis en scène et introduits dans le milieu didactique.

---

<sup>150</sup> Nous nous appuyerons notamment sur les travaux menés par le Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation et mis en ligne sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

### **2.2.1. Besoins spécifiques d'un public particulier, langues de scolarisation et langues d'origine**

Au-delà de la maîtrise de la langue de communication nécessaire pour assurer les besoins en termes de socialisation au sein de l'école et en dehors, c'est bien l'apprentissage de la langue de scolarisation avec sa (ses) culture(s) et ses usages spécifiques – une réalité qui va bien au-delà des lexiques disciplinaires – qui semble être le facteur principal de réussite ou d'échec des EANA au sein du système éducatif français qui est – à l'exception des établissements d'enseignement bilingue – un milieu majoritairement homoglotte.

Dès leur arrivée, la compréhension des enjeux des situations didactiques de classe ordinaire est un attendu partagé par les enseignants du second degré.

Sans espérer une compréhension totale de leur discours ou la réalisation immédiate et complète des activités proposées, les enseignants des disciplines déclarent souhaiter très rapidement des EANA qu'ils respectent la forme scolaire – ce qu'ils nomment à plusieurs reprises le « métier d'élève » – gestion de leur matériel, de leur emploi du temps, respect des règles de prise de parole...

Or, peu, parmi les 680 professeurs interrogés, semblent conscients des « clefs culturelles scolaires et disciplinaires nécessaires pour suivre avec profit les enseignements » (Cherqui, Peutot, 2015 : 100). Pourtant, il a été établi que ces « clefs » étaient bien difficiles à identifier, en particulier lorsque les EANA sont intégrés dans les classes ordinaires avec les élèves francophones malgré un niveau de français très faible (débutant complet ou peu avancé).

Les premières disciplines d'inclusion, l'EPS, l'Art Plastique, les mathématiques, la musique et les langues vivantes si elles sont déjà connues des élèves, sont celles où le plus d'incidents liés à la culture scolaire ou aux systèmes sémiotiques utilisés pour transmettre ou fixer les connaissances sont relevés au cours de la première année. En revanche les enseignants interrogés admettent que ces notions n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique car ils sont « sous-entendus ». Nos observations ont montré que, pour les enseignants des disciplines, les comportements et attitudes attendus non seulement en termes de respects de règles qui régissent le comportement et le positionnement des élèves en classe au cours du temps didactique, mais aussi face à la typologie des tâches proposées, relevaient le plus souvent de l'évidence – inscrits tacitement dans le contrat didactique partagé entre l'instance enseignante et les instances apprenantes – et, par conséquent, ne faisaient l'objet d'aucun enseignement spécifique au-delà de l'appareil didactique du support. Les EANA sont donc en difficulté lors du décryptage des codes et des enjeux de la situation didactique à laquelle ils sont confrontés. Placés en situation d'insécurité culturelle

et/ou linguistique, ils peinent à occuper leur place dans la relation enseignant-apprenants. Les difficultés rencontrées à prendre la parole, soulignées par Faupin, en sont, à notre avis, un des premiers indicateurs.

En effet, interrogés sur leurs difficultés en classe ordinaire, les EANA se positionnent de la façon suivante :

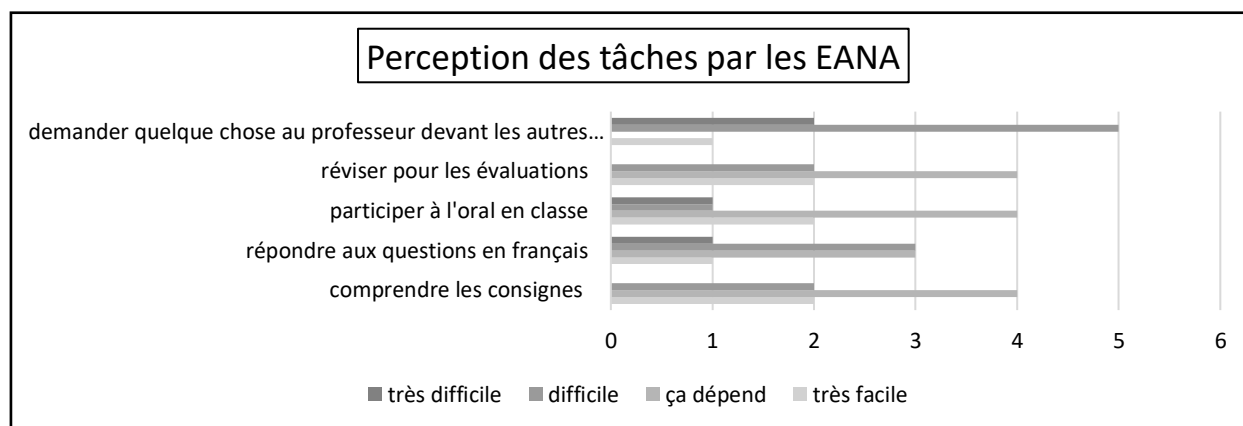


Figure 29 Perception de la difficulté des tâches par les EANA (Castaingts, 2019)

La grande diversité des vécus scolaires antérieurs des élèves est donc source d'inégalité entre eux en fonction du degré de xénité de leur culture scolaire antérieure avec la culture scolaire française. La méconnaissance des usages tacites qui régissent le microcosme scolaire induit un sentiment d'insécurité à la fois linguistique et culturel. Plus les EANA sont proches de la fin de leur prise en charge, plus leur perception de la difficulté la plus grande se déplace de la maîtrise de la langue française vers la connaissance de la grande variété de ses usages au sein des différentes disciplines. En 2020, nous avons entendu en entretien dix des dix-sept élèves de l'UPE2A Colbert

Si, S\*, entré dans le dispositif deux mois auparavant affirme : “une fois que je parle français, je ne plus de problème, nulle part”, (Castaingts, 2020) G\*, en fin de prise en charge et pourtant en réussite déplore “Certains professeurs sont méchants... juste méchants... je comprends rien, j'ai peur de demander... et avec les autres c'est difficile [...] j'aurais voulu travailler encore plus le français des matières” (Castaingts, 2020).

C'est l'une des raisons de la mise en place, au sein des UPE2A de cours spécifiques dans différentes disciplines, une dimension déjà présente dans le dispositif antérieur le DAI (Davin, 2005) ou de la diversification des enseignements proposés en classe d'accueil. Cependant, comme le soulignait déjà Mendonça-Dias en 2012, l'analyse des progressions annuelles destinées à l'enseignement en UPE2A par les enseignants spécialistes – ceux déclarant, nous l'avons vu plus haut, enseigner le FLS – montre que les progressions incluant des thématiques historiquement éloignées de l'enseignement du FLE, des lettres et de l'histoire, peinent à y trouver leur place. Le professeur en charge de l'enseignement du FLE/FLS dans le dispositif pilote nous a affirmé être intéressé mais se sentir incapable de

s'appuyer sur une problématique issue de la Physique-Chimie ou des Mathématiques pour enseigner la langue de scolarisation en contexte.

Au-delà de l'enseignement-apprentissage de la culture scolaire se pose également, en fonction des vécus des élèves, la question des remises à niveau disciplinaires afin qu'ils puissent suivre les enseignements correspondants à leur classe d'âge.

Or, de grandes disparités existent entre les EANA. Les interruptions de scolarité de plus de six mois sont fréquentes qu'elles soient dues au cours du parcours migratoire ou à la situation géopolitique des pays dont ils sont originaires ou par lesquels ils ont transité. Les programmes scolaires et le temps institutionnel accordé aux différents enseignements diffèrent également énormément, parfois même au sein d'un même pays, particulièrement entre ville et campagne. Lors des tests de positionnement menés ces cinq dernières années au sein du dispositif Reims- Nord plus de la moitié des élèves présentaient d'importantes difficultés en mathématiques, en particulier en géométrie (cf. tests de positionnement en annexe). Certains élèves, pourtant scolarisés antérieurement, présentaient un écart d'un cycle avec les élèves de leur classe d'âge. Au-delà des questions de langue et de culture scolaire c'est donc la question du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences disciplinaires qui est posée. Par ricochet la question du système didactique apte à accueillir les objets d'enseignement nécessaire à cette mise à niveau va se dresser : ceux de la classe ordinaire ? ou celui de la classe d'accueil ? Dans le dispositif pilote cet enseignement a été pris en charge par les professeurs intervenant en classe d'accueil, notre analyse reflètera, par conséquent cette réalité.

### **2.2.2. Spécificités didactiques du dispositif FLS**

Les spécificités didactiques de l'enseignement d'une matière scolaire à des élèves en situation d'interlangue (la langue française étant en cours d'acquisition) sont pas propres au dispositif FLS, elles se retrouvent dans le cadre de l'enseignement bilingue au sens où :

- Où qu'on soit et quelles que soient les modalités retenues, l'enseignement bilingue met en contact deux ou plus de deux langues sinon toujours dans les programmes, les instructions officielles, les classes, du moins dans le travail cognitif qu'effectue tout apprenant. Même en situation d'immersion totale, là où les enseignants n'ont recours qu'à la langue autre et en attendent de même des élèves, ces derniers pratiquent évidemment leur(s) langue(s), y sont exposés en dehors de l'école et ne sauraient la mettre totalement hors circuit dans leur apprentissage.
- Où qu'on soit et quelles que soient les modalités retenues, l'enseignement bilingue vise aussi et d'abord la construction de connaissances par le médium de cette langue autre dans les disciplines dites de manière fort commode mais fort abusive « non linguistiques ». (Coste *in* Duverger, 2011)

La classe d'accueil n'est cependant pas – ou fort rarement – un environnement bilingue mais plurilingue et la langue d'origine est souvent placée en position de dissymétrie vis-à-vis de la langue seconde et du statut qu'elle occupe dans le système éducatif français : « sur ce point, il faut reconnaître que l'école n'accorde que très peu de considération à ce que l'élève allophone puisse acquérir une certaine compétence disciplinaire transférable dans une autre langue. Cet aspect est laissé à la charge de l'élève » (Cherqui, Peutot, 2015 : 102) de plus, la valorisation des biographies langagières des élèves est diverse en fonction du statut accordé aux langues par l'institution scolaire elle-même.

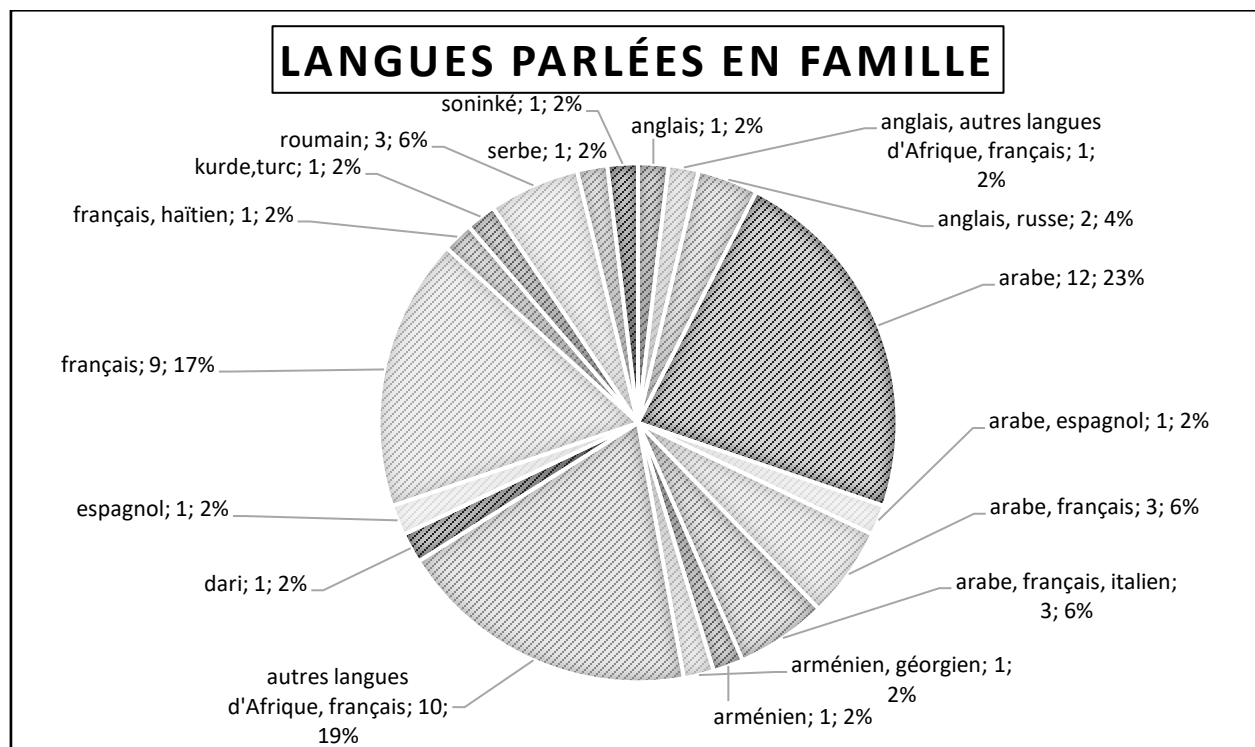


Figure 30 Langues parlées en famille UPE2A Colbert (Castaingts, 2019)

L'enseignement en langue d'origine étant peu développé, les langues vivantes les plus fréquemment enseignées en France dans le second degré auront tendance à être considérée comme étant une plus-value pour le parcours scolaire de l'élève concerné mais ce n'est pas le cas pour les autres, surtout si la compétence des élèves dans ces langues est uniquement orale : « un regard positif porté sur l'élève anglophone qui serait mieux armé [...] et un regard négatif, au mieux compatissant, porté sur l'élève serbophone parce que le serbe est une langue minoritaire dont on ne sait pas bien à quoi elle peut lui être utile en dehors du cercle familial. » (Cherqui, Peutot, 2015 : 103).

A l'extrême, on peut observer un rejet hors de l'école des langues d'origine, y compris lors de la production écrite comme support réflexif dans les premiers temps de la prise en charge quand la maîtrise du français est encore trop embryonnaire pour être utilisée pour planifier et réaliser une tâche complexe. Dans ce cas, il y a confusion entre les processus cognitifs – ainsi que les connaissances et les compétences – convoqués pour

réaliser une tâche demandée, correspondant à un objet d'enseignement précis et la capacité linguistique à restituer ce processus ou son résultat dans la langue de scolarisation.

A l'opposé, l'approche plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement des langues qui a donné lieu à la rédaction du CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (Candelier, coord. 2012) reconnaît, en revanche, la notion de répertoire langagier comme support des différentes tâches sociales, professionnelles ou scolaires auxquelles un individu est confronté. Coste désigne cela comme « compétence plurilingue et pluriculturelle », c'est-à-dire, « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (CECRL : 129) Cette prise de position se traduit notamment dans le champ de la didactique intégrée des langues.

L'identification et l'organisation des contenus de savoir « à enseigner » au sein du dispositif d'accueil est donc un processus complexe qui, sans l'existence d'une (ou de plusieurs) vulgate(s) disciplinaire(s) stabilisée(s), repose en grande partie sur le ou les enseignant(s) « spécialiste(s) » intervenant dans le dispositif. En 2005, partant de la définition de Chevallard « les systèmes didactiques sont des formations qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre : autour d'un savoir (désigné ordinairement par un programme), un contrat didactique se noue qui le prend pour enjeu d'un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage, et qui rassemble enseignants et élèves dans un même lieu » (Chevallard, 1991 : 93, Chnane-Davin expose la particularité de la dimension mésogénétique du dispositif FLS où le professeur se trouve en situation de sur-responsabilité dans le processus de transposition didactique :

Que se passe-t-il lorsque ce savoir-enjeu est absent et que le système didactique doit malgré tout fonctionner, comme c'est le cas des classes de FLS regroupant des élèves nouvellement arrivés en France ? Il y a tout simplement dévolution de pouvoir à l'enseignant lequel doit non seulement enseigner mais aussi aller à la recherche du savoir à enseigner. Or, cette dernière démarche ne relève pas des fonctions de l'enseignant mais du didacticien ou du concepteur de programmes ou de manuels. Pis encore : l'institution demande à cet enseignant d'être polyvalent et d'enseigner, en plus de la langue – « le français » - les autres disciplines à ses élèves allophones, afin de les préparer à l'intégration dans une classe dite « ordinaire » (Chnane-Davin, 2005 : 175-176)

Nous ajouterons qu'il revient à cet enseignant « polyvalent » de mettre en évidence et de favoriser chez les élèves le transfert de connaissances et de compétences d'une discipline à l'autre tout en attirant leur attention sur leurs spécificités dues à une longue évolution au sein d'un système très cloisonné. L'enseignant de FLS serait donc ici en situation de s'appuyer sur les relations interdidactiques des disciplines scolaires au travers de la circulation des savoirs qui en sont issus. Ce phénomène a été déjà examiné dans le cas du FLE et du FLS « cela impliquerait le décroisement des deux didactiques du français et la circulation de leurs savoirs, ce qui suppose la mise en place d'une méthodologie multiréférencée et adaptée » (Chnane-Davin, 2004 : 74). En ce qui concerne cette

méthodologie, nous constatons de nombreuses références à la didactique des langues et, plus particulièrement à la didactique du FLE ou à l'un de ses sous domaines « qu'on appelle couramment des didactiques spécifiques et qui sont en réalité des sous-ensembles du champ du FLE » (Cuq, Gruca, 2005 : 10) : le FOS (Français sur Objectif Spécifique). L'intuition du rapprochement entre le FLS et le FOS n'est cependant pas exempte de tensions : si ces deux champs peuvent être comparés et rapprochés de par l'importance accordée à la notion d'objectif, le faible empan temporel dans lequel ils s'inscrivent (paradigme de l'urgence et la mise en avant de l'aspect fonctionnel de l'apprentissage, il convient d'observer des différences significatives en termes de méthodologie étant donné les différences d'âge entre leurs publics cible. (Chnane-Davin, Cuq, 2009)

Suivant ce principe, « l'enseignement aux élèves allophones doit formuler de façon précise les objectifs qu'il poursuit, les tâches et les activités langagières correspondantes et les entrées didactiques les plus adaptées » (Op. Cit. Cherqui, Peutot, 2015 : 111)

Ces objectifs généraux peuvent être lus de la façon suivante :

| Objectif social  | Tâches sociales                                   | Entrées didactiques             | Activités langagières              | Supports   | Champs didactiques                                 |
|--|---|---------------------------------|------------------------------------|--|--|
| Communiquer dans la vie quotidienne  | Reproduire<br>S'exprimer                          | Communication interculturelle   | CO/PO/IO/CE                        | Dialogues<br>Manuels de FLE<br>Documents authentiques  | FLE-approche communicative<br>Approche plurilingue |
| Communiquer dans l'école/vivre sa vie d'élève  | Reproduire<br>S'exprimer<br>Analyser              | Communication interculturelle   | CO/CE/PO/IO                        | Jeux de rôles<br>Vidéos de classe<br>Documents authentiques ou fabriqués <i>reflétant des situations scolaires</i> | FLE-FOS<br>Approche plurilingue                    |
| Réaliser des projets de groupe   | Agir<br>Interagir<br>Produire                     | Actionnelle                     | CO/IO/CE<br>IE/PE/PO               | Projets d'élèves, de groupes de classe ( <i>exposés, actions solidaires, « éducations à »</i> )                    | Pédagogie du projet<br>FLE- approche actionnelle   |
| Suivre des cours en classe ordinaire   | Lire<br>Analyser<br>Comprendre<br>(Produire)      | Lexicale<br>Discursive          | CO/CE<br>Compétence oralographique | Manuels ou supports de classe ordinaire  | FLSco<br>FLM<br>Toutes disciplines                 |
| Traduire la communication scolaire à ses parents ( <i>un attendu plus ou moins officieux</i> ) | Analyser<br>Comprendre<br>Interpréter<br>Traduire | Grammaticale<br>Interculturelle | CO/CE                              | Documents authentiques de la communication scolaire  | Approche plurilingue                               |

|  |   |   |   |  |   |
|--|---|---|---|--|---|
| <i>Faire des exercices, être évalué, se confronter aux épreuves certificatives</i> | Comprendre<br>Reproduire<br>Produire<br>... | Lexicale<br>Discursive<br>Grammaticale  | CE/PE<br><i>CO (si les consignes ou des précision les concernant sont données à l'oral)</i><br><i>PO si le rendu attendu est une intervention orale</i> | Exercices <i>issus de manuels ou conçus par l'enseignant</i><br>Tests<br>Epreuves d'examen <i>(DELF, CFG, DNB)</i> | FLM<br>Toutes disciplines<br><i>FLsco</i>           |
| Utiliser des outils numériques   | Comprendre<br>Interagir<br>Produire         | Lexicale<br>Discursive<br>Communicative | CE/IE/CO/IO   | Ordinateur/ <i>tablette</i> connecté(e)<br>Réseaux sociaux   | FLM<br>FLE<br>Toutes disciplines<br><i>Dont EMI</i> |

Figure 31 D'après Cherqui, Peutot, 2015 : 110 - modifications et commentaires en italique

Cette lecture, si elle fait bien état de la nature composite du milieu didactique du FLS et reflète son héritage à la fois théorique et méthodologique pluriel, ne nous dit pas si le dispositif FLS contribue à « la construction d'un savoir à enseigner *spécifique*, permettant l'enseignement de la langue orale et écrite à des élèves allophones » (Chnane-Davin, 2004 : 69).

Or nous pensons que « le concept du FLS nous fait entrer dans une didactique du complexe, où la pluralité et l'interconnexion des concepts fait système » (J.-P. Cuq, 1996) et qui s'inscrit dans un temps didactique très particulier, lui aussi marqué du sceau de la complexité. Une didactique qui relèverait davantage d'un tissage que d'une vision curriculaire, les objets d'enseignement ainsi que leur appareil didactique se rapprochant, au fil du parcours, des situations didactiques vécues par les élèves natifs :



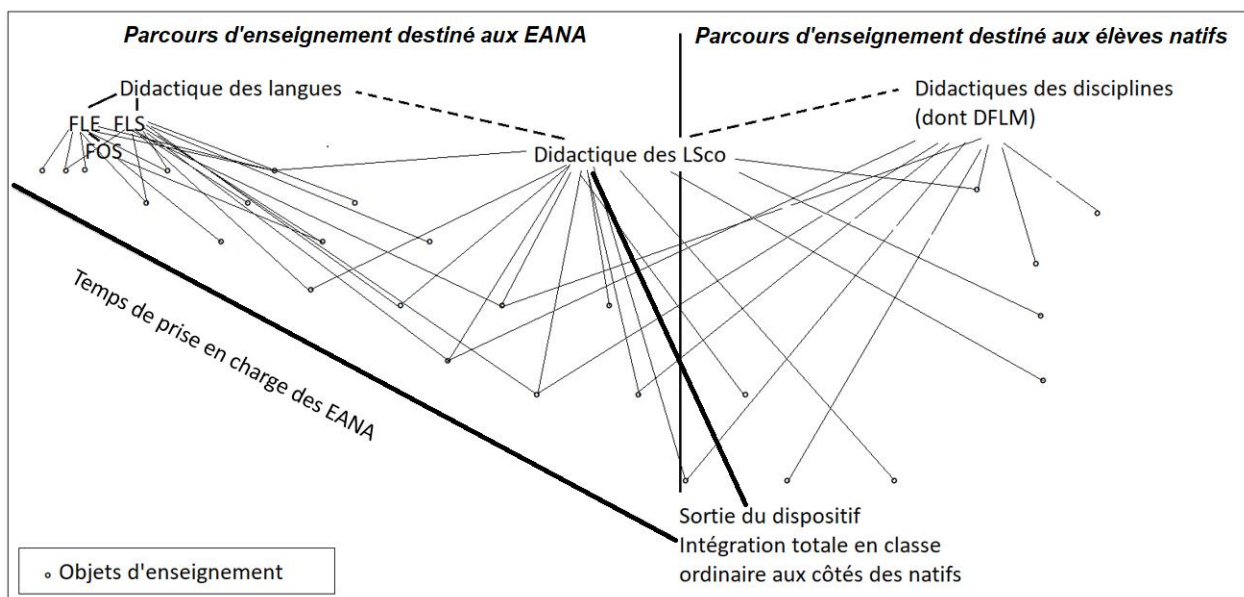


Figure 32 Parcours d'enseignement destiné aux EANA

Afin d'assurer ce tissage, nécessaire à l'apprentissage progressif de la langue seconde et des langages disciplinaires – ainsi que de leurs usages – le modèle que nous proposons ici repose donc sur un enseignement à la fois pluridisciplinaire et, au moins partiellement, interdidactique reposant sur l'intuition qu'il y a comparaison possible entre les didactiques des disciplines et qu'il est possible, par conséquent, de faire de ce qui les rapproche et de ce qui les sépare une partie des objets d'enseignement du dispositif FLS.

Dans le dispositif que nous avons observé le temps institutionnel est réparti entre les trois enseignants sur une double progression : linguistique d'une part et visant l'acquisition de la langue de scolarisation et des systèmes sémiotiques qui lui sont associés ainsi que le comblement des lacunes disciplinaires d'autre part. La progression de l'enseignant de langue s'appuie sur le continuum FLE>FLS>FLM mais les deux autres enseignants présentent une progression centrée sur la langue scolaire et les systèmes sémiotiques dès le début de la prise en charge, en parallèle de la progression linguistique. Cinq heures par semaine sont consacrées à l'enseignement le plus polyvalent dont la progression est conçue comme une succession de séquences pluridisciplinaires portant sur des thèmes communs aux programmes des disciplines choisies afin de mettre en évidence les similitudes, les différences de traitement et la complémentarité des disciplines. Les thèmes transversaux des « éducations à » représentent plus de 80% de ces thématiques. Au-delà de cette étude, nous pensons qu'une approche comparative des didactiques disciplinaires s'avèrera nécessaire afin d'explorer plus avant les relations qu'elles entretiennent avec le concept de 'langue de scolarisation' (LSco) et son arrière-plan culturel, ce peut être un prolongement de la présente recherche.

## **2.3. Topogenèse, une distribution particulière et variable**

Comme nous l'avons vu, l'opérationnalisation, au niveau local, du dispositif d'accueil soulève d'importants défis didactico-pédagogiques. Nombre d'entre eux sont centrés sur la « gestion de la (ou des) hétérogénéité(s) » du milieu d'enseignement-apprentissage. Après avoir exploré la composante temporelle ainsi que la dimension mésogénétique du dispositif FLS dans le cadre de la possibilité systémique que nous explorons, nous allons à présent nous attacher à la répartition des acteurs au sein du milieu didactique considéré.

En effet, en classe d'accueil sont regroupés, plusieurs heures par semaine, tous les EANA de l'établissement. Le degré d'hétérogénéité du public accueilli est donc maximal. Comme nous l'évoquions plus haut, les profils des EANA sont très divers, leurs biographies langagières et scolaires diffèrent, ainsi que leur âge, leur niveau d'affectation et, bien évidemment, leur degré de connaissance et de maîtrise en langue française. A ce degré d'hétérogénéité vient se surajouter, nous l'avons vu, la complexité temporelle principalement due aux contraintes de l'inclusion. Le bon fonctionnement didactique du dispositif est donc très corrélé avec sa dimension mésogénétique, à la répartition des rôles à l'intérieur de la relation didactique, aux interactions entre l'instance enseignante et les instances apprenantes autour des objets de savoir et permettant la co-construction de ces objets de savoir.

### **2.3.1. Une répartition des rôles axée sur une gestion des hétérogénéités**

Au sein du dispositif FLS, comme dans tout système didactique principal d'une discipline scolaire, c'est l'enseignant qui distribue les rôles de chacun, leur alternance ou leur modification venant rythmer le temps didactique au même titre que l'introduction des objets d'enseignement dans le milieu (dimension mésogénétique du contrat didactique). La difficulté principale de cette répartition est de préserver à la fois la cohérence du groupe-classe qui partage le contrat didactique et les progressions différenciées des apprenants en fonction de leur profil et de leur vécu scolaire ainsi que de leur date d'entrée dans le dispositif. Les âges des EANA diffèrent, leurs niveaux de classe également, ainsi que leurs progressions linguistiques en français ou leur degré d'acculturation à l'écrit pour les élèves peu scolarisés antérieurement.

De ce fait, la configuration la plus souvent observée de 2018 à 2022 a été celle, à l'échelle de la séance, de la classe unique multi âge, multi niveaux : « la distinction entre apprentissages individuels et regroupements collectifs guide autant que possible la répartition du temps que l'enseignant envisage de consacrer à tel ou tel regroupement d'élèves. Ainsi, le collectif peut être un moment dont la signification semble déconnectée du programme pour un niveau particulier mais il peut avoir pour objectif une première approche d'une notion qui sera « entendue » par tous. » (Colas Degenne, Bouiller, 2016 : 84).

Dans ce type de configuration un haut degré d'autonomie est attendu des élèves dans la mise au travail mais aussi dans la vigilance apportée à la vérification de la conformité des tâches demandées sans recourir nécessairement à une validation directe de la part de l'enseignant. Le regroupement des élèves par type de tâches permet à cet égard un second levier de vérification : l'élève n'est pas seul face à son raisonnement ou à ses réponses.

L'enseignante observée amorce volontairement ce type de comportement en donnant la consigne, pour chaque îlot de quatre ou cinq élèves : « mettez-vous d'accord, à la fin vous devez tous me donner la même réponse et me dire pourquoi. ». Cet accord n'est certes pas toujours atteint lors des unités d'enseignement captées mais semble favoriser l'entraide et la verbalisation.

### **2.3.2. Particularités du dispositif FLS vis-à-vis de la classe multiniveaux en milieu homoglotte**

Contrairement à la classe multiniveaux, les regroupements de la classe d'accueil sont variables, introduisant une mixité soit en termes de niveau de classe, soit de compétence linguistique en langue française, soit, pour favoriser l'usage du français comme outil réflexif, de langues d'origine. Les ruptures temporelles n'y sont pas rares qu'elles soient dues aux contraintes que l'inclusion fait peser sur le temps institutionnel dédié à l'enseignement-apprentissage du FLS ou à l'identification de malentendus culturels ou de prérequis manquants chez tout ou partie du groupe-classe. L'ensemble du groupe est, de plus, en situation d'interlangue, ce qui oblige les enseignants spécialistes à redoubler de vigilance concernant les possibles erreurs d'interprétations du discours qu'ils produisent notamment lors de l'institutionnalisation des savoirs ou de l'introduction de nouveaux objets de savoirs ou de nouveaux savoir-faire. En revanche, comme dans les classes multiniveaux, l'entraide est fortement encouragée notamment lors de la réalisation de tâches complexes.

De plus, les EANA sont davantage investis dans la construction ou plutôt le déroulement de leur parcours d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, il n'est pas rare (sur les 12 séances observées en 2021, le fait s'est reproduit à 10 reprises. Les élèves demandeurs étant de niveau intermédiaire ou avancé) qu'un élève ou un petit groupe demande à (re)travailler un objet d'étude abordé en inclusion. Lorsque plusieurs élèves émettent la même requête, l'enseignant peut soit modifier sa programmation pour les élèves concernés, soit pour la classe entière ou une partie de celle-ci. Il peut également encourager le fonctionnement de ce que Chevallard nomme des « systèmes didactiques auxiliaires » auxquels il ne prend pas nécessairement part.

### **2.3.3. Le rôle essentiel des systèmes didactiques auxiliaires**

Nous rappelons que les « systèmes didactiques auxiliaires », sont, d'après Chevallard, « inhérents au fonctionnement « naturel » d'un système didactique visant l'apprentissage de telle ou telle œuvre ♥ » (Op. Cit.). Ils peuvent revêtir plusieurs formes mais sont

caractérisés par la disparition ou la quasi-disparition de l'instance enseignante y. Ils sont susceptibles d'intervenir aussi bien dans le cadre d'un apprentissage en autonomie –  $S(x ; \emptyset ; \heartsuit)$  – que d'un apprentissage avec ou par les pairs –  $S(x_1, x_2 ; \emptyset ; \heartsuit)$  – « où deux membres de X,  $x_1$  et  $x_2$ , étudient  $\heartsuit$  ensemble, sans le secours d'aucun y. » (Chevallard, *Cours de didactique fondamentale*, 2009 : 19).

Du fait du faible empan temporel occupé par le FLS dans le parcours de scolarisation et des nombreux facteurs qui renforcent l'hétérogénéité du milieu didactique (hétérogénéité du public accueilli, hétérogénéité temporelle, hétérogénéité des situations didactiques) l'apparition et le maintien de ces systèmes auxiliaires viennent à la fois soutenir le système didactique principal : l'enseignement apprentissage de la langue seconde en classe d'accueil mais aussi préparent sa propre disparition au cours de la scolarité des élèves, au fur et à mesure que le temps institutionnel dédié cède la place aux disciplines. En ce sens, le retrait de l'enseignant contribue à rendre l'élève chronogène. Du temps didactique additionnel est ainsi créé.

Dans le dispositif d'accueil que nous avons observé, une partie des activités dites mécaniques ou de renforcement (entraînement à la conjugaison, écoute répétée de sons à des fins de discrimination, entraînement à la réécriture avec modification de consigne) sont en partie externalisée par rapport à l'enseignement en classe par l'utilisation de la plateforme moodle. Les exercices types, notamment ceux dédiés à l'entraînement au diplôme du DELF y occupent une place prépondérante. En voici un exemple :

The screenshot shows the Moodle interface for 'Collège Colbert' in French. The left sidebar lists course parts: PARTIE 2 Méthodologie, PARTIE 3 la matière 'Français' cycle 3 and 4, PARTIE 4 : Histoire-Géographie, EMC, PARTIE 5 : Langages des Arts et du corps, PARTIE 6 : Mathématiques, PARTIE 7 Matière scientifiques, and FLSco Les changements d'état de la matière. The main content area is titled 'Production orale : 3 parties' and includes a timer for 15 minutes. Below this, there are sections for 'Exemples de sujets en ligne pour s'entraîner', 'Exercices de compréhension orale B1 (obligatoires)', 'Exercices de compréhension écrite B1 (obligatoires)', and 'Exercices de production écrite B1 (obligatoires)', each with a list of specific activities and exercises.

Figure 33 Plateforme moodle - entraînement au DELF parcours B1 - 2021

Cet extrait compte des contenus présentés aux élèves comme obligatoires ou optionnels « pour s'entraîner ». Il est intéressant de remarquer qu'à l'exception d'un sujet de compréhension orale, tous les contenus obligatoires ont été créés en tant que contenus interactifs sur la plateforme par les enseignants du dispositif (activité test repérable au V rouge et remise de devoir pour la PE type DELF). Ces contenus, outre un retour immédiat configuré par l'enseignant créateur permettent au professeur d'effectuer un repérage des erreurs et d'y apporter une remédiation, individuelle ou en groupe, au sein de la classe d'accueil. Dans ce cas, l'utilisation de l'artefact numérique, la plateforme moodle, si elle génère un temps d'apprentissage additionnel par rapport au système didactique principal, elle entretient également des relations étroites avec celui-ci. L'instance enseignante qui se place volontairement à distance par le truchement de l'artefact est toujours bien présente dans la relation didactique.

Cependant, nous remarquons aussi la présence d'activités facultatives. Bien que l'enseignant incite l'élève à s'en saisir pour renforcer ses apprentissages « pour s'entraîner », on notera qu'il s'agit là de renvois à des activités correctives en ligne : l'enseignant a la possibilité de savoir si l'élève a ouvert le lien mais il n'a aucun retour sur les exercices réalisés. En ce sens seule cette seconde configuration pourrait être perçue comme support d'une succession de véritables systèmes didactiques auxiliaires en soutien des apprentissages amorcés par les objets d'enseignement travaillés dans le système didactique principal.

Des contenus additionnels tels que des capsules vidéo, des tests de connaissances sur les contenus disciplinaires abordés en cours sont également déposés sur la plateforme, ils reflètent la même répartition activités obligatoires/facultatives. Certaines activités collaboratives sont également proposées (écriture d'une nouvelle fantastique). Du temps didactique additionnel est ainsi généré, au-delà de la favorisation de l'émergence naturelle des systèmes didactiques auxiliaires.

Néanmoins, l'usage de ce type d'artefact présente ses limites. Au sein de l'UPE2A observée, de nombreux élèves n'ont pas accès, en dehors de l'établissement scolaire, aux outils numériques nécessaires (tablette ou ordinateur connectés). Cette externalisation d'une partie du temps didactique comporte donc un risque de renforcement des inégalités entre les élèves tout au long de leur parcours d'apprentissage. Afin de réduire l'impact de cette fracture numérique deux usages se sont développés.

Tout d'abord, le professeur de FLS utilise ponctuellement cette plateforme pour diviser le groupe classe. Dans ce cas de figure, l'ensemble des élèves reste dans le même lieu mais, pendant une durée limitée, en général de 20 à 40 minutes pour les plus âgés, les élèves sont pratiquement en autonomie, suivant les étapes d'un parcours sur la plateforme tandis qu'une ou deux autres divisions du groupe-classe travaille(nt) avec un guidage plus resserré de la part de l'enseignant (pour la période observée, il s'agissait principalement d'activités de remédiations portant sur la production écrite).

Ensuite, au sein même de l'établissement, en salle d'étude ou au CDI, des postes informatiques sont mis à disposition des élèves au cours de leurs heures de battement ou

bien en fin de journée dans le cadre du récent dispositif « devoirs faits ». Si, d'après ce que nous avons pu observer, cela suffit aux élèves pour réaliser la quasi-totalité des activités présentées par l'enseignant comme étant obligatoires, cette disparité d'accès retrouve un impact plus important pour les activités plus facultatives notamment celles impliquant des contenus audio et vidéo : les équipements vieillissants de l'établissement support de l'UPE2A ne permettant plus que rarement l'utilisation des casques ou écouteurs rendant difficile, pour les élèves n'ayant pas accès à ces technologies chez eux, la lecture de capsules vidéos ou l'entraînement plus étendu aux exercices de compréhension orale (FLE ou FLSco).

La dimension topogénétique du dispositif d'accueil est donc complexe et particulière si on la compare au milieu didactique de la classe ordinaire dans le second degré. Proche du fonctionnement des classes en multiniveaux en milieu homoglotte, elle s'en distingue par l'adaptation du positionnement des différents acteurs en relation avec les ruptures temporelles et épistémiques auxquelles ils sont confrontés. Le milieu didactique de la classe d'accueil, né de la cohabitation et de l'interaction de différents systèmes didactiques générés par cette redistribution permanente du positionnement des acteurs est donc extrêmement dépendant, dans son fonctionnement ordinaire, de son haut degré d'hétérogénéité.

## Conclusion de la deuxième partie

En conclusion, nous pourrions donc dire qu'à la lumière de la possibilité que nous avons explorée en prenant en compte les contraintes institutionnelles et les moyens d'enseignement à disposition d'une UPE2A de l'académie de Reims, le système (ou l'écosystème) didactique du dispositif FLS est bien conceptualisable et modélisable.

Notre première hypothèse de travail, à savoir que le « dispositif FLS » cette construction partielle, oscillant sans cesse entre conscience disciplinaire et vision curriculaire pluridisciplinaire, peut supporter une tentative de modélisation est ainsi validée dans le cadre de cette possibilité. Nous verrons si le modèle ainsi dégagé supporte une confrontation au réel voire une généralisation – au moins partielle – et à quelles conditions en troisième et quatrième partie.

En effet, nous avons pu constater qu'il y a transposition, dans le dispositif FLS, de contenus qui sont de l'ordre d'habitus culturel dans l'institution scolaire en une sorte de « grammaire des discours scolaires »<sup>151</sup> visant à favoriser le passage de l'inclusion à l'intégration. Elle se traduit, lors de l'introduction des objets d'enseignement dans le milieu didactique, par une grande diversité de théories de référence et de méthodologie. Les objets d'enseignement tirés des disciplines sont introduits dans le dispositif FLS avec un appareil didactique modifié visant à mettre en évidence la grammaire de la discipline dont ils sont issus (lexique, discours et appareils sémiotiques privilégiés) et de l'adoption d'un positionnement méta didactique souvent construit au travers de la confrontation et/ou du rapprochement de deux ou de plusieurs disciplines du secondaire autour d'un même objet.

Nous avons pu accéder au modèle sous-jacent à l'exploration de cette possibilité par l'identification, via l'analyse didactique (chronogenèse, mésogenèse et topogenèse), des éléments constitutifs du ou des systèmes didactiques à l'œuvre et de leurs conditions de réalisation. L'entrée du contrat didactique nous a semblé la plus propice mais nous aurions souhaité explorer plus avant les relations que les disciplines scolaires entretiennent entre elles et avec le concept de 'langue de scolarisation' (LSco) et son arrière-plan culturel. Le cadre relativement restreint de cette recherche ne nous l'a pas permis mais nous formulons ainsi l'intuition que l'exploration plus approfondie de ces deux aspects, notamment dans le champ des didactiques comparées, pourrait sérieusement mettre à mal l'appellation commode mais – nous le pensons – discutable de « discipline non linguistique » et permettre de dépasser, au moins en partie, le cloisonnement des disciplines.

Les traits très particuliers du dispositif FLS que nous avons explorés nous ont semblé favoriser l'émergence de méthodologies propres même si elles entretiennent encore des liens étroits avec les champs disciplinaires dont elles sont issues (DFLE, DLFM notamment). Les objets d'études destinés au(x) système(s) didactique(s) en jeu dans

---

<sup>151</sup> Nous nous appuyons notamment sur les travaux menés par le Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation et mis en ligne sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

l'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde sont issus aussi bien de la didactique des langues que des didactiques des disciplines. Les repères de progressivité sont donc à la fois – ou tour à tour – disciplinaires et linguistiques.

Nous en sommes venue à la conclusion que le haut degré de complexité et d'hétérogénéité du modèle didactique considéré est un trait distinctif et une condition de son fonctionnement. En ce sens, le modèle ainsi dégagé ne peut être considéré comme un ensemble d'unités didactiques, organisées successivement dans le cadre d'un curriculum visant à répondre aux besoins des EANA mais appartenant à des champs disciplinaires historiquement et institutionnellement différenciés. Sans remettre en question la nature composite du dispositif FLS, les particularités que revêt le système didactique, en particulier le traitement des objets de savoir issus des disciplines lors de leur introduction en son sein mais aussi le fonctionnement habituel du système – ou de l'écosystème si nous prenons en compte l'existence des systèmes didactiques auxiliaires ou induits - en situation d'hétérogénéité maximale tendrait, à notre avis, à se faire le révélateur d'une discipline à part entière ou en gestation.

Des indices tendent à montrer que l'enseignement dispensé dans le dispositif FLS aurait dépassé le stade des prémisses d'une conscience disciplinaire en ce qui concerne les enseignants spécialistes, même si l'acronyme FLE semble toujours, pour certains, englober l'enseignement dispensé aux EANA. Sur les dix enseignants spécialistes ayant répondu au questionnaire diffusé dans l'académie de Reims à la question « Q4bis.Si vous enseignez plusieurs matières précisez lesquelles. », huit enseignants inscrivent « FLS » deux d'entre eux « FLE ».



## TROISIEME PARTIE

# Représentations et pratiques enseignantes, EANA et « maîtrise de la langue »

Données déclaratives recueillies auprès de 679 enseignants et de 61 cadres du second degré de l'académie de Reims

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur » comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants » (circ. n°2012- 141, §1.2).

## Introduction à la troisième partie

Nous avons vu que le dispositif FLS, du moins dans l'acceptation que nous venons d'explorer, pouvait supporter une tentative de modélisation. Le modèle dégagé, complexe et semblant se nourrir de sa propre complexité pour son fonctionnement ordinaire est néanmoins très exigeant vis-à-vis des personnels amenés à occuper le poste de l'instance enseignante. Outre une grande souplesse associée à une ligne directrice très rigoureuse afin d'éviter l'écueil de l'opportunisme pédagogique sur le plan de la chronogenèse, il exige du ou des enseignant(s) spécialiste(s) à la fois une connaissance approfondie des programmes des disciplines enseignées dans le secondaire mais aussi de leurs cultures didactiques – notamment telle quelle se traduit dans les vulgates – et l'adoption d'une posture métadidactique afin de dégager leurs convergences et leurs divergences. L'enseignant est sur investi au moment de transformer le savoir à enseigner en « enseignables » puisqu'il opère lui-même, sans véritablement recevoir la caution de l'institution, la sélection des savoirs à enseigner.

De plus, nous avons vu que les supports destinés à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation étaient encore rares quand les outils nécessaires à une « mise à niveau » des arrivants par rapport aux élèves de leur classe d'âge dans une discipline donnée, sont presque inexistantes. Nous pouvons donc nous demander si le résultat de cette tentative est transposable en *modèle en acte* et si ses principaux traits sont toujours au moins partiellement observables lors de la confrontation au réel.

La répartition des objets d'étude du « dispositif FLS » entre classe d'accueil et classe ordinaire ou la question du degré de polyvalence attendu chez un professeur enseignant au sein d'un dispositif FLS sont autant d'enjeux qui nous semblent non résolus à ce jour. L'inclusion elle-même n'est pas exempte de points de tensions et de divergences entre les représentations des personnels (enseignants et non enseignants) du second degré. L'injonction de l'institution à considérer l'enseignement en classe d'accueil et l'inclusion dans les disciplines comme un tout pose nécessairement la question suivante : lorsqu'un élève est inclus en classe ordinaire dans quel(s) système(s) didactique(s) se trouve-t-on ? L'inclusion fait-elle partie du système ou du curriculum FLS ? Dans ce cas quels sont les contenus métadidactiques et didactiques à disposition des enseignants ? quelles contraintes en termes de moyens d'enseignement ? (Chnane-Davin :2005)

La réflexion des modalités de prise en charge en classe ordinaire dans le respect du projet d'accueil est donc fondamentale puisque « l'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser. » (*ibid.*) Or, ce point particulier soulève plusieurs questions importantes que nous nous attacherons à développer dans la troisième partie de cette recherche.

En effet, si, comme nous le disions plus haut, « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » nous pouvons nous demander **dans**

**quelle mesure les modalités d'enseignement-apprentissage de la « classe ordinaire » permettent-elles la poursuite des objectifs définis dans le projet d'accueil, personnalisé, d'un ou de plusieurs EANA ? Les pratiques courantes sont-elles favorables à la personnalisation des parcours ?**

Les conditions matérielles du milieu d'enseignement-apprentissage sont-elles favorables à la différenciation ? Les grands principes de l'inclusion<sup>152</sup> sont-ils familiers aux enseignants du second degré ? Les professeurs des – bien mal nommées certainement – « disciplines non linguistiques » ont-ils conscience d'être, du point de vue institutionnel, des jalons indispensables du dispositif didactique visant à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation (FLSco) ? Et si oui, disposent-ils des ressources nécessaires, matérielles ou immatérielles, pour adapter une partie de leur enseignement à destination des EANA tout en conservant la dynamique de classe nécessaire à l'exercice de leur discipline au niveau collège ?

Les enseignants sont-ils avertis de la difficulté d'apprentissage induite, pour les enfants faiblement scolarisés, par le caractère souvent oralographique (Bouchard, 2004)<sup>153</sup> de leur discours ? de la gageure que représente la prise de parole en classe pour les EANA (Faupin, 2015) ?

La prise en compte du fait que les adaptations nécessaires ne sont pas uniquement de nature linguistique et que l'ensemble de l'équipe éducative est partie prenante du dispositif d'accueil semble se heurter à plusieurs écueils issus de la méconnaissance du cadre institutionnel, aux représentations quant à l'apprentissage d'une langue seconde ou à la gestion de l'hétérogénéité de façon plus générale. Ce sont ces écueils que nous nous proposons ici d'explorer dans une approche compréhensive.

---

<sup>152</sup> Nous parlons ici de l'inclusion en général en tant qu'adaptation de la situation d'enseignement-apprentissage aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

<sup>153</sup> L'interaction en classe comme discours oral, s'origine dans l'écrit et se conclut par l'écrit. (...) Les discours de classe, plus ou moins étroitement organisés par l'animateur autorisé (tendance à la monogestion) sont eux aussi encadrés localement par des éléments sémiologiques contextuels, cartes, schémas... qui indiquent et délimitent ce qui peut et doit être verbalisé par les élèves. (Bouchard, 2004 :4)

### 3.1. Présentation des objectifs et de l’outil-questionnaire

Cette précaution concernant l’appréciation de la variable « savoirs professionnels » dans la définition du cadre de la recherche est issue du constat d’un **décalage important – plus important que celui qu’il est habituel d’observer – entre le prescrit, les références savantes et les méthodes et pratiques observées sur le terrain**. Comme notre objectif est une modélisation confrontée aux modèles disciplinaires en actes observables dans le contexte géographique que nous venons de définir, nous avons voulu vérifier si – à défaut de la recherche – le prescrit était accessible pour les enseignants et si les pratiques existantes – ou déclarées existantes – pouvaient en faciliter l’application.

Si nous parlons de « savoirs professionnels » c’est que nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- L’accès aux ressources « officielles » est entravé par la méconnaissance de très nombreux sigles et de termes spécifiques.
- Cette méconnaissance constitue également une entrave pour la compréhension des ressources disponibles car elle est symptomatique d’une méconnaissance de concepts clés pour la prise en charge des EANA d’une part, l’enseignement de l’oral ou la mise en place de pédagogies différenciées d’autre part.

Pour reprendre l’échelle citée précédemment (Garcia-Debanc) utilisée pour lister les origines de la construction de modèles didactiques en actes par les professionnels de l’éducation, par le prescrit nous entendons : (1) les programmes d’enseignement, (2) les instructions officielles (B.O., circulaires nationales ou académiques et une partie (3) des supports diffusés par les institutions de formation ; par les ressources nous entendons : le matériel d’enseignement disponible (4), une partie des supports diffusés par les institutions de formation (5) dont les accompagnements publiés sur la plateforme EDUSCOL ; par « savoirs professionnels » nous entendons : connaissance des savoir-faire à mettre en œuvre pour accéder aux ressources disponibles et degré de maîtrise de la terminologie et de l’univers conceptuel sur lequel ces ressources s’appuient.

Nous avons notamment formulé l’hypothèse que des enseignants de DNL ou de lettres, qui n’ont pas nécessairement de formation en linguistique ou en sociolinguistique et encore moins en didactique des langues, pouvaient se trouver en difficulté, l’analyse des résultats que nous allons présenter maintenant semble la confirmer.

Les enseignants de langue, semblent, eux, davantage familiers des concepts et méthodes engagés en didactique du Français comme Langue Seconde mais n’en connaissent pas toujours l’existence.

### 3.1.1. Présentation de l'outil ; méthodologie

Afin d'affiner les notions (niveau théorique) et les indicateurs (niveau intermédiaire) qui ont donné lieu à la formulation des questions et au choix du type de réponse attendu (les réponses effectives constituant, elles, le niveau de réalité) (Singly, 2006 :27), nous nous sommes appuyée sur l'enquête préliminaire que nous avons réalisée dans le cadre de notre mémoire de master et qui combinait le recueil de données déclaratives analysables pour partie quantitativement et pour partie qualitativement sur un échantillon de 59 enseignants issus de onze académies et un entretien semi-directif (2016) avec l'IA-IPR en charge du dossier EANA sur l'académie de Reims où se déroule, cette fois encore, notre recherche.

Ce travail préliminaire nous a conduite à des choix, dans la formulation des questions, qui peuvent paraître s'éloigner de la terminologie exacte utilisée par la recherche mais qui, à la lumière de cette première enquête nous ont parus plus proche de la terminologie utilisée par les enseignants : ce fut le cas pour le vocable « allophone » que nous avons dû remplacer par « dont le français n'est pas la langue maternelle ».

Nous avons également pris soin de limiter le temps nécessaire pour la réponse au questionnaire : entre 5 et 10 minutes pour limiter les phénomènes d'abandon.

La structure du questionnaire<sup>154</sup> n'est pas organisée de façon thématique mais plutôt en fonction du degré d'engagement ou de réflexion que la réponse nécessite. Les premières questions (1 à 6) sont neutres et habituelles, elles affinent simplement le profil des professeurs que nous allons détailler ci-après.

Concernant certaines notions, comme la « connaissance des chemins d'accès aux ressources » nous avons fait le choix de prendre plusieurs indicateurs pour atténuer deux biais présents dans toute enquête :

- L'imperfection de la mesure, étant données les conditions de déroulement de toute enquête ;
- L'imperfection de l'indicateur, étant donné qu'aucune question ne peut jamais approcher de manière entièrement satisfaisante la notion (Op. Cit. :28)

Aucune explicitation des sigles ou acronymes employés n'a été faite : l'objectif était de respecter les conditions réelles d'accès aux ressources (nous avons considéré qu'une absence de réponse pouvait être une réponse en soi).

Lorsqu'un positionnement était demandé, nous avons pris soin, afin d'affiner l'analyse qualitative en évitant les réponses « neutres », de choisir une échelle paire.

---

<sup>154</sup> Consultable en intégralité en Annexe 12.

La progression des questions n'est pas thématique elles ont plutôt été placées en fonction du degré d'engagement personnel que les réponses supposent : les premières questions – neutres et habituelles – dressent le profil de l'enseignant en fonction de quatre critères : le lieu où a été effectuée la formation initiale, la spécialité du professeur, son académie d'exercice et, enfin, le fait d'exercer ou non au sein d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP). La réponse à ces interrogations n'engageant que peu (ou pas) de ressenti personnel, elles nous ont permis d'établir un portrait plus précis des professeurs concernés mais aussi d'amener plus en douceur des questions qui nous semblaient périlleuses.

Afin de limiter les biais induits par un questionnaire d'ordre professionnel et diffusé par voie académique, nous avons choisi d'opter pour l'anonymat des participants à l'enquête, laissant simplement l'opportunité, pour les enseignants qui auraient été favorables à être entendus en entretien, d'indiquer leur courriel en fin de questionnaire : 147 enseignants, soit 23% de l'échantillon ont effectué cette démarche. Nous reviendrons plus loin sur ce phénomène en croisant ces données avec les informations recueillies par question ouverte facultative « avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ? ». Le questionnaire et la transcription de l'entretien sont placés en annexe 5.

La diffusion du questionnaire et du lien d'accès, relayée par le secrétariat de l'inspection académique, s'est faite par courrier électronique de décembre 2018 à mars 2019 aux enseignants du second degré de l'académie de Reims. L'outil googleform nous a permis de recueillir directement les résultats. Cette première enquête a été complétée par un second questionnaire, diffusé en 2022, auprès des personnels d'encadrement de l'académie.

### **3.1.2. Synthèse des profils des enseignants ayant répondu à l'enquête**

Les professeurs contactés sont affectés dans le second degré dans l'académie de Reims, ils sont en poste en collège (49,4%), en lycée général et/ou en lycée professionnels (50%), uniquement en poste de formateur académique ou à l'ESPE (0,6%), sachant que certains, en particulier les enseignants de langue, cumulent les niveaux). Nous avons choisi d'introduire la variable « exerce ou non en réseau d'éducation prioritaire » car la culture de ce type d'établissement – d'autres études que la nôtre se sont attaché à le démontrer <sup>155</sup>– aurait tendance à influencer les pratiques au niveau de l'explicitation des consignes, du travail autour du « métier d'élève » ou encore sur le travail en équipe ; la pédagogie de projet étant déjà bien ancrée dans la culture des établissements classés REP ou REP+.

---

<sup>155</sup> Michel Grangeat et Gregory Muñoz, « Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire », *Formation emploi* [En ligne], 95 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 08 décembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2432>

| TABLEAU RECAPITULATIF ; PROFIL DES ENSEIGNANTS CONCERNES   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
|--|----------------------|-------------|---------|----------------------|-------------|--------|----|----|-------------|----|----|-----------------|----|----|-------|-----|-----|--------|----|----|--------------------|----|----|---|-----|-----|---------------------|----|----|---|----|-----|---------------|----|-----|-----------------|----|----|
| <b>Statut</b>  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Certifiés 70,2%  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Agrégés 15,4 %   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Contractuel 5 %  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Professeur PLP 9 %   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| <b>Formation initiale :</b>  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| IUFM 61,6 %  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| ESPE 14,2 %  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Ecole normale 2,8 %  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| CPR 2,3 %  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Université 1,2 %   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| CREPS 0,3%   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Aucune 0,8 %   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| <b>Niveau d'enseignement :</b>   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Collège 50 %   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Lycée, lycée pro. 50 %   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Enseignants exerçant dans le supérieur (formateur académique, classe préparatoire, INSPE) 9 %  |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| <b>Spécialité(s) :</b>   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| <p style="text-align: center;"><b>MATIÈRES ENSEIGNÉES<br/>(ÉCHANTILLON)</b></p> <table border="1"> <caption>MATIÈRES ENSEIGNÉES (ÉCHANTILLON)</caption> <thead> <tr> <th>Matière</th> <th>Nombre d'enseignants</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>S.V.T.</td> <td>30</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>Technologie</td> <td>24</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>Arts Plastiques</td> <td>13</td> <td>2%</td> </tr> <tr> <td>autre</td> <td>137</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>E.P.S.</td> <td>33</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Education musicale</td> <td>18</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Français (lettres classiques et lettres modernes)</td> <td>140</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Histoire-Géographie</td> <td>58</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>Langue vivante (Anglais, Espagnol, Allemand, ...)</td> <td>98</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Mathématiques</td> <td>86</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Physique-Chimie</td> <td>44</td> <td>6%</td> </tr> </tbody> </table> |                      |             | Matière | Nombre d'enseignants | Pourcentage | S.V.T. | 30 | 4% | Technologie | 24 | 4% | Arts Plastiques | 13 | 2% | autre | 137 | 20% | E.P.S. | 33 | 5% | Education musicale | 18 | 3% | Français (lettres classiques et lettres modernes) | 140 | 21% | Histoire-Géographie | 58 | 8% | Langue vivante (Anglais, Espagnol, Allemand, ...) | 98 | 14% | Mathématiques | 86 | 13% | Physique-Chimie | 44 | 6% |
| Matière  | Nombre d'enseignants | Pourcentage |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| S.V.T.   | 30                   | 4%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Technologie  | 24                   | 4%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Arts Plastiques  | 13                   | 2%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| autre  | 137                  | 20%         |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| E.P.S.   | 33                   | 5%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Education musicale   | 18                   | 3%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Français (lettres classiques et lettres modernes)  | 140                  | 21%         |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Histoire-Géographie  | 58                   | 8%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Langue vivante (Anglais, Espagnol, Allemand, ...)  | 98                   | 14%         |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Mathématiques  | 86                   | 13%         |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Physique-Chimie  | 44                   | 6%          |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| Enseignants spécialisés UPE2A 2nd degré : 2,4 % de l'échantillon, soit 16 enseignants.   |                      |             |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |
| <b>Poste en REP/REP+</b>   | 122/559              | 18%         |         |                      |             |        |    |    |             |    |    |                 |    |    |       |     |     |        |    |    |                    |    |    |   |     |     |                     |    |    |   |    |     |               |    |     |                 |    |    |

Figure 34 Profils des 679 enseignants ayant répondu au questionnaire

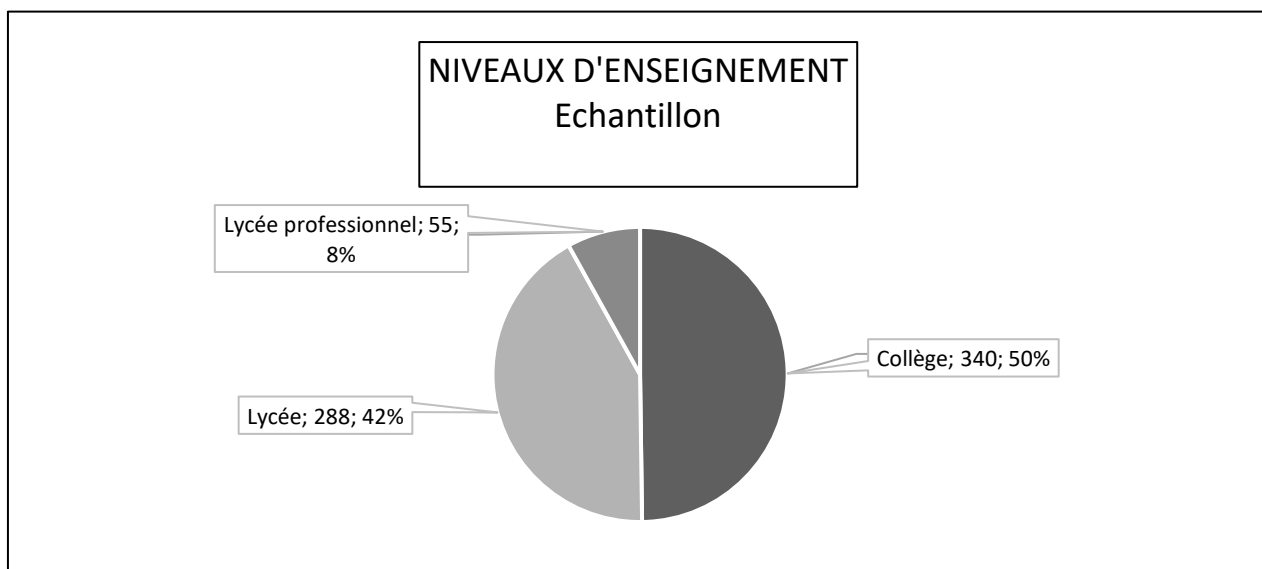
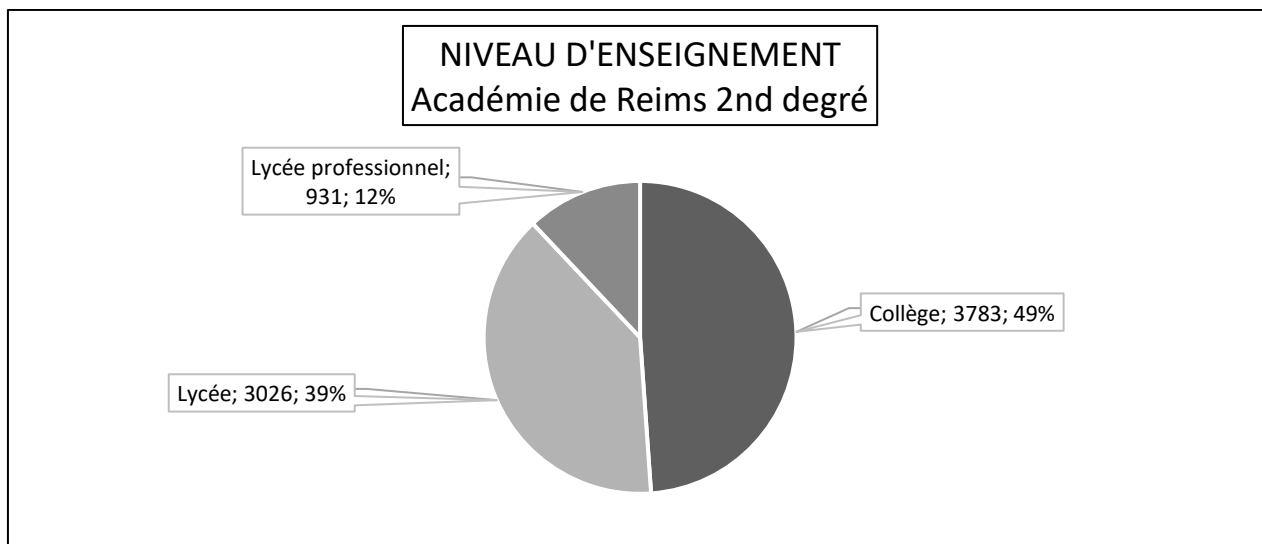
### 3.1.3. Représentativité de l'échantillon

Le questionnaire a été diffusé auprès de 7740 enseignants. Nous avons enregistré 680 réponses complètes. Soit 8,76 % des enseignants titulaires du second degré de l'académie de Reims.

Voici un comparatif des profils de l'échantillon avec l'image globale des enseignants du second degré de l'académie.

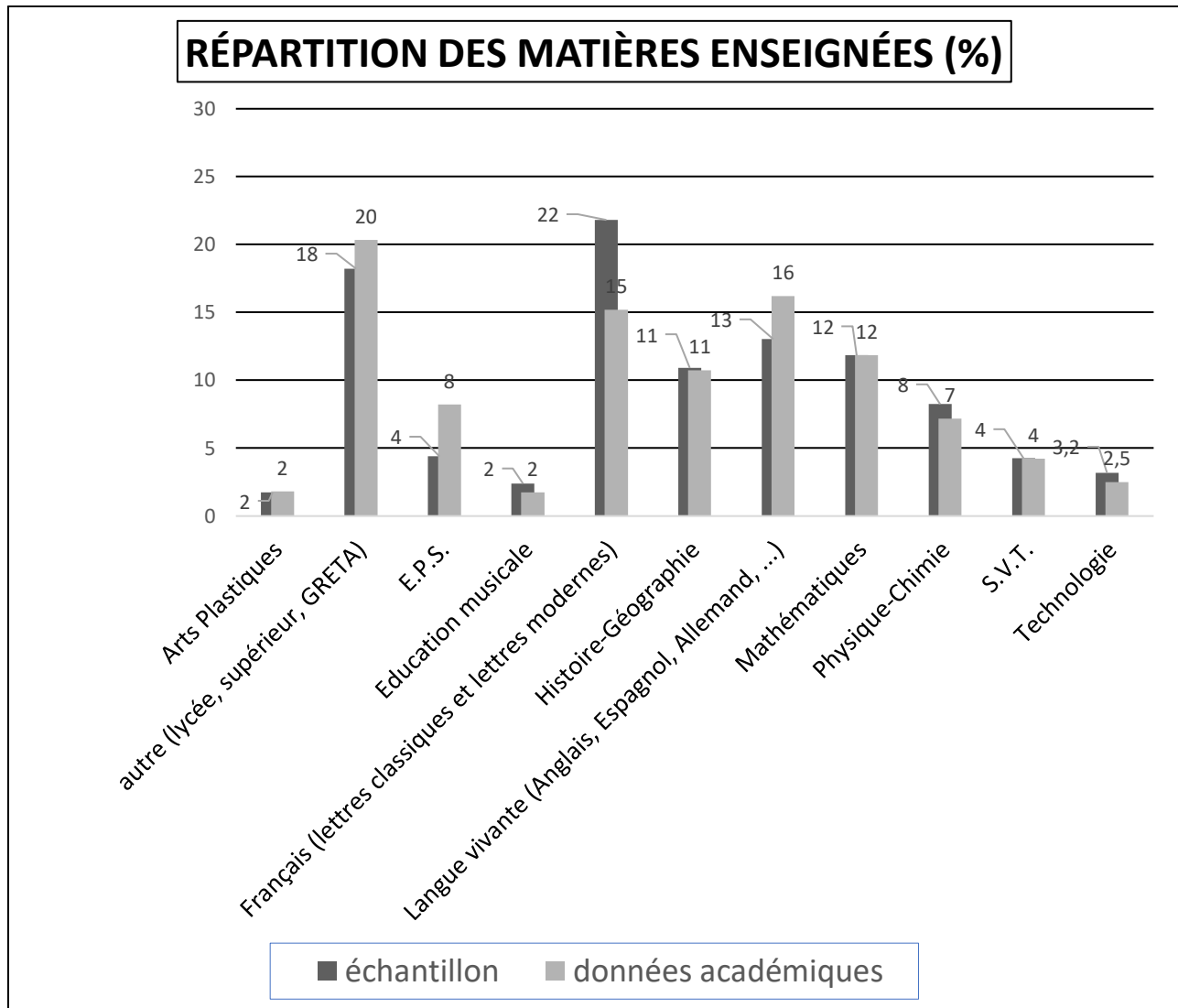
Concernant les niveaux d'enseignement, nous avons au départ proposé quatre possibilités : « êtes-vous professeur ... des écoles [c'est souvent le cas, par exemple de beaucoup d'enseignants intervenant en ULIS 2d degré], de collège, de lycée, autre ». 54 professeurs ont précisé qu'ils étaient « PLP », c'est-à-dire « professeur de lycée professionnel ». Compte tenu des problématiques évoquées par les enseignants de lycée professionnel autour de l'accueil des EANA ou du suivi post UPE2A – nous y reviendrons lors de l'analyse des résultats du questionnaire – et de la complexité particulière des UPE2A destinées aux EANA de l'académie de Reims que nous avons évoquée plus haut, nous avons choisi de les faire figurer sur la représentation graphique ci-dessous.





Nous pouvons donc constater que, si la part des PLP au sein de l'échantillon est inférieure de 4% par rapport à l'image académique, le ratio collège/lycée est respecté à 1% près. Nous précisons cependant que 7 professeurs de lycée – soit 1,03% de l'échantillon – exercent dans le supérieur ou dans les GRETA et 35 professeurs affectés en collège voient leur service réparti entre collège et lycée. Ils représentent 5,16% de l'échantillon. Ces nuances n'apparaissent pas sur l'image académique qui ne prend en compte que l'établissement de rattachement des enseignants du 2<sup>nd</sup> degré.

Il est également intéressant pour notre recherche d'observer le taux de représentativité de notre échantillon par rapport aux matières enseignées. En effet une sur-représentation ou une sous-représentation significative des enseignants de l'une ou l'autre des matières enseignées parmi ceux ayant répondu au questionnaire est déjà, en soi, un indicateur de la place occupée par ces questions au sein de la(les) discipline(s) concernée(s). Observons la répartition suivante :



Pour interroger la représentativité de l'échantillon, nous effectuons le test du Khi2 d'ajustement<sup>156</sup> : dans notre cas, le test a pour but de déterminer si l'échantillon constitué pour l'étude se répartit de la même manière que la répartition académique.

La démarche est simple. Nous émettons l'hypothèse  $H_0$  que l'échantillon est représentatif de la variable (si  $\text{Khi } 2 < t$  seuil).

Si l'hypothèse  $H_0$  est vraie alors les effectifs observés dans l'échantillon  $n_i$  ne devraient pas s'éloigner significativement des effectifs théoriques  $np_i$ . Cette hypothèse sera en revanche rejetée si  $\text{Khi}2 > t$  seuil.

Il nous revient donc de distinguer :  
 $N_i$  : effectifs observés dans l'échantillon ;

<sup>156</sup> Test de représentativité d'un échantillon à partir d'une variable prenant k modalités ou k classes.

$P_i$  : taux observé dans échantillon de référence ;

$Np_i$  : effectifs théoriques (effectif si l'échantillon était représentatif de la population)

Ici  $k = 11$ , car 11 modalités, les sondés appartiennent à 11 catégories différentes ;

|        | Art P. | autre  | EPS    | Ed. M. | Français | HG     | LV     | Maths  | PC     | SVT     | Techno | Total |
|--------|--------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|-------|
| $N_i$  | 13     | 137    | 33     | 18     | 164      | 82     | 98     | 89     | 62     | 32      | 24     | 752   |
| $P_i$  | 0.0181 | 0.2035 | 0.0822 | 0.0173 | 0.1521   | 0.1072 | 0.1620 | 0.1186 | 0.0716 | 0.04235 | 0.0250 | 1     |
| $Np_i$ | 13.65  | 153.04 | 61.78  | 13.01  | 114.37   | 80.61  | 121.83 | 89.17  | 53.86  | 31.85   | 18.83  | 752   |

$N$  est grand = 100% des  $Np_i > 5$  alors notre test est valide et nous pouvons calculer le Khi 2.

### Test au seuil 5% :

$\varepsilon = 5\% \rightarrow t_{\varepsilon, k-1, ddl} = t_{0.05, 10, ddl} = 18.3070$

$I_A = [0 ; 18.3070]$

Si  $H_0$  est vraie j'ai 95% de probabilité de trouver une valeur Khi2 calculée qui soit  $< 18.3070$  dans un tel échantillon.

La décision est basée sur la valeur de :

$$x^2 = \sum_{i=1}^{i=k} \frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}$$

$$\text{Ici } x^2 = \frac{(13-13.65)^2}{13.65} + \frac{(137-153.04)^2}{153.04} + \frac{(33-61.78)^2}{61.78} + \frac{(18-13.01)^2}{13.01} + \frac{(164-114.37)^2}{114.37} + \frac{(82-80.61)^2}{80.61} + \frac{(98-121.83)^2}{121.83} + \frac{(89-89.17)^2}{89.17} + \frac{(62-53.86)^2}{53.86} + \frac{(32-31.85)^2}{31.85} + \frac{(24-18.83)^2}{18.83} = 46.193$$

**46.193** n'appartient pas à  $I_A$ . Dans la limite du seuil des 5%, nous rejetons donc l'hypothèse  $H_0$  : notre échantillon n'est pas représentatif de la distribution académique des professeurs.

En effet, l'analyse des résultats nous montre une surreprésentation des enseignants de lettres ( $N = 164$  pour  $Np = 114,37$ ) et une sous-représentation des enseignants d'Education Physique et Sportive ainsi que – à notre grande surprise – des enseignants de langue vivantes.

Si la surreprésentation des enseignants de lettres peut relativement aisément s'expliquer par l'adjonction d'une spécialité au CAPES de lettres modernes :

Épreuve au choix :

Pour l'option lettres classiques :

1. Langues et cultures de l'Antiquité.

Pour l'option lettres modernes.

2. Latin pour lettres modernes.
3. Littérature et langue françaises.
- 4. Français langue étrangère et français langue seconde.**
5. Théâtre ou cinéma.

L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles...). Cette proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle. (Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré)<sup>157</sup>

Il nous est plus difficile d'expliquer la sous-représentation des enseignants d'EPS et de langues vivantes au regard des instructions officielles les concernant. De plus il s'agit traditionnellement des disciplines d'inclusion correspondant au début de la prise en charge des EANA.

Nous nous montrerons donc particulièrement attentive lors de l'analyse des données déclaratives recueillies auprès de ces deux catégories que nous confronterons avec nos observations directes en classe ordinaire.

---

<sup>157</sup> JORF n°0099 du 27 avril 2013, Texte n° 14

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte> dernière consultation 8/09/2020

## 3.2. Compte-rendu et analyse des données déclaratives recueillies par questionnaires de décembre 2018 à mars 2019

### 3.2.1. La « maîtrise de la langue »

#### Maîtrise de la langue et enseignement du français

Le présupposé que la « maîtrise de la langue » – française – est un facteur fondamental de réussite ou d'échec au sein du système éducatif français est un élément qui fait consensus depuis plusieurs années déjà. Il en est fait mention dans les programmes mais aussi dans les ouvrages destinés à la préparation aux concours et à la formation des futurs enseignants, ici de professeurs des écoles : « la maîtrise de la langue nationale, savoir lire, écrire et parler le français conditionne la réussite scolaire et l'intégration du futur citoyen dans une société dont la culture accorde une grande place à l'écrit et à la communication. » (Lebrat, Millecamps, 2011 : 22)

Les programmes d'enseignement des cycles 3 et 4 affirment que chaque matière fait un usage de la langue qui lui est propre et qui nécessite une appropriation guidée par l'enseignant (appropriation des différents langages ; mathématique, graphique, numérique, artistique...) et que chaque membre de l'équipe pédagogique concourt à l'apprentissage de la langue. Nous avons voulu savoir si, potentiellement, l'ensemble des enseignants se sentait concerné par cette injonction. A la question :

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| <b>11)"La maîtrise de la langue au collège c'est l'affaire du professeur de français." Êtes vous...</b> * |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                             |
|   | <b>1</b>              | <b>2</b>              | <b>3</b>              | <b>4</b>              | <b>5</b>              | <b>6</b>              |                             |
| <b>Pas du tout d'accord</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <b>Tout à fait d'accord</b> |

Figure 35 Question 11 - Maîtrise de la langue (Castaingts, 2019)

Voici la réponse globale (74, 8% des enseignants se positionnent en 1 ou 2, moins de 2% adhèrent à l'affirmation proposée) :

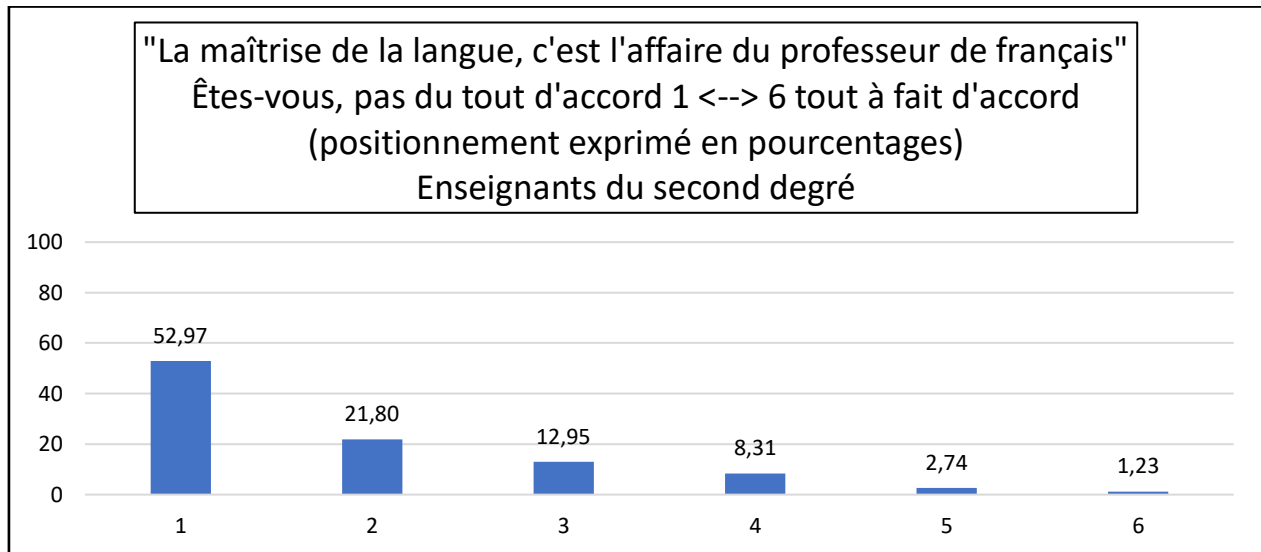


Figure 36 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants du second degré (Castaingts, 2019)

Concernant le positionnement des enseignants de langues vivantes, il correspond à la tendance générale (74, 5 % des enseignants de langues interrogés se positionnent en 1 ou 2 et moins de 2% adhèrent à l'affirmation proposée).

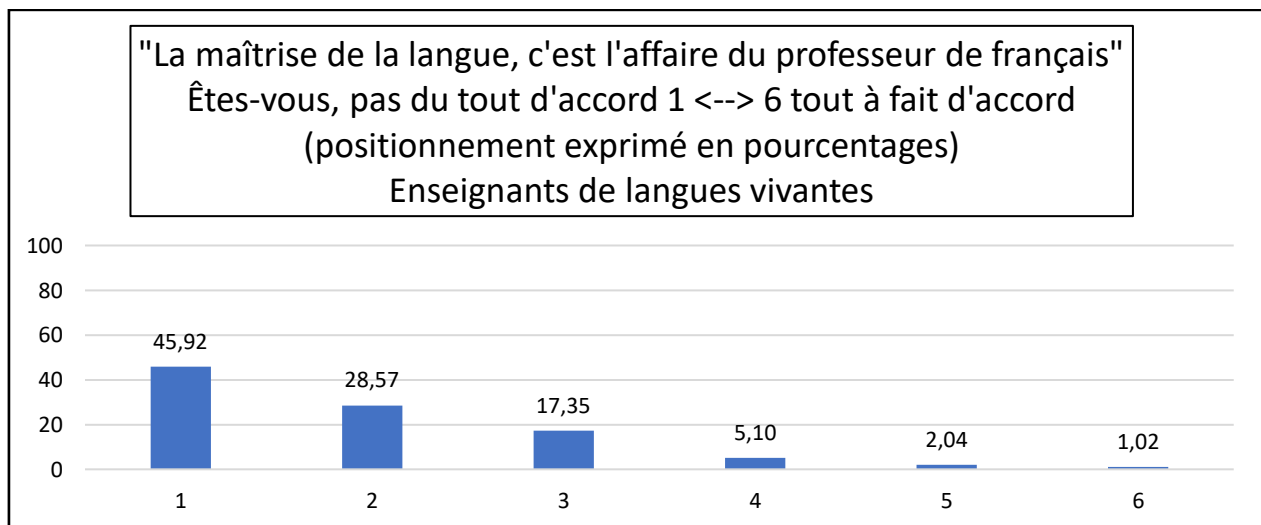


Figure 37 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants de langues vivantes (Castaingts, 2019)

Les enseignants de disciplines dites « non linguistiques » offrent une image plus nuancée mais se positionnent toujours majoritairement en opposition avec l'affirmation proposée (Figure 38). Si la tendance générale reste la même, on observe néanmoins de nettes différences entre les disciplines : c'est en EPS, Histoire-Géographie EMC et

Technologie que la part d'enseignants rejetant totalement l'affirmation est la plus grande, nettement au-delà des 60 %. Dans les autres disciplines cette prise de position est de l'ordre de 40%.

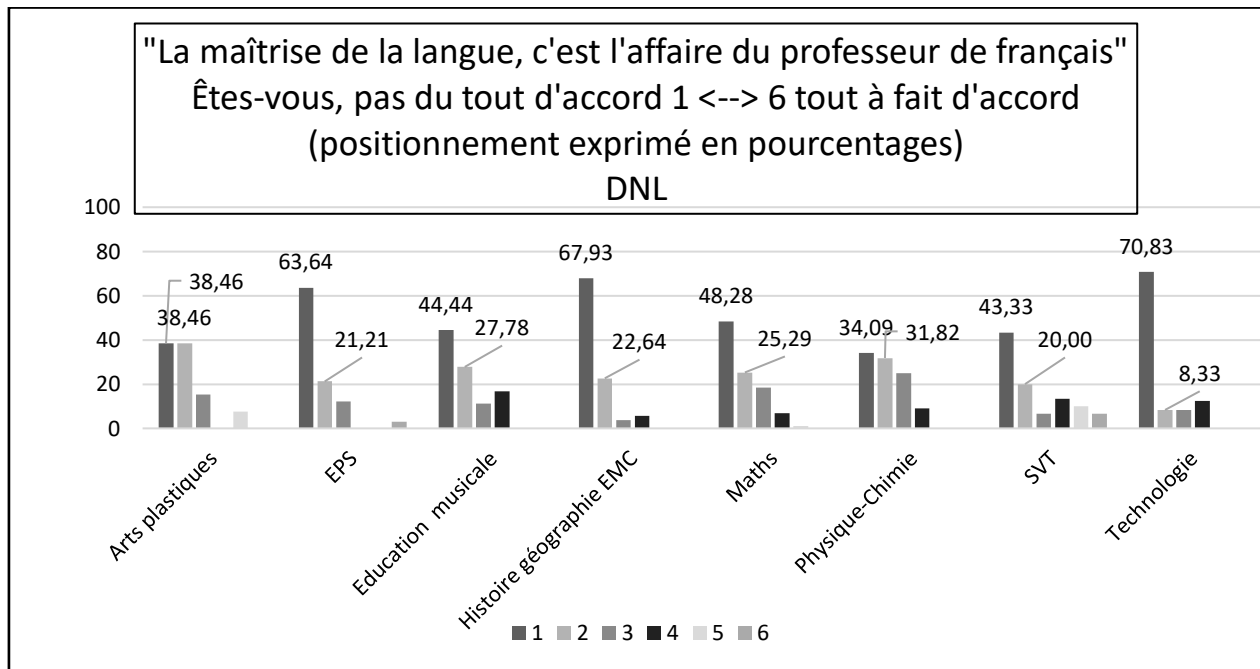


Figure 38 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants de DNL (Castaingts, 2019)

Nous pouvons donc affirmer que, d'après ces données déclaratives, la majorité des enseignants interrogés considère que la « maîtrise de la langue » fait partie de leur enseignement. La majorité des professeurs de collège, quelle que soit la matière enseignée, se positionne sur la première partie du diagramme... le résultat est légèrement plus hétérogène en lycée mais nous observons la même tendance. La répartition des réponses en EPS est particulièrement intéressante pour le sujet qui nous occupe puisqu'il s'agit, dans l'immense majorité des cas, de la première discipline d'inclusion.

Au-delà des programmes, *le socle commun de connaissances de compétences et de cultures* (2015)<sup>158</sup> consacre son premier domaine aux « langages pour penser et communiquer ». Sont regroupés sous cette catégorie l'apprentissage des « langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps » (Op.Cit. BO n°17, 2015). L'imbrication du langagier et du cognitif dans le processus du développement de l'enfant et de la construction des connaissances est une réalité reconnue depuis de nombreuses années dans la lignée des travaux de Vygostki et de Bruner : l'accès à la conceptualisation est indissociable de la verbalisation. Dans son ouvrage consacré au français comme langue de scolarisation, Verdelhan-Bourgade décrit ainsi ce processus : « le fonctionnement langagier suscite le fonctionnement intellectuel qui, à son tour est source de langage » (Verdelham-Bourgade, 2002 : 226). L'accueil des EANA agit comme un

<sup>158</sup> BO n°17 du 26/04/2015

révélateur de ces enjeux déjà connus car « pour les allophones, la difficulté augmente dans la mesure où il est question d'acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire, en vue de l'intégration et de la réussite scolaire » (Spaëth, 2008, 74).

La pression institutionnelle subie par la discipline « français » n'en est pas moins indéniable. Aux cycles 3 et 4 de la scolarité obligatoire il s'agit de la matière disposant du plus haut taux horaire. Les discours injonctifs de l'institution au travers des programmes font systématiquement apparaître cette discipline en premier, tout comme le premier item du premier domaine du socle commun de connaissances de compétences et de culture « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Cette pression institutionnelle se traduit également dans des référentiels comme le *référentiel de l'éducation prioritaire*. En conséquence les professeurs de lettres se sentent très investis, au-delà des contenus littéraires et artistiques qui forment le cœur de leur enseignement, par l'enseignement de la langue de scolarisation. Leurs réponses sont donc davantage distribuées, 46,43% se sont positionnés de façon centriste sur les points 3 et 4. Seuls 25,71% expriment leur désaccord total avec l'affirmation proposée (figure 40) :

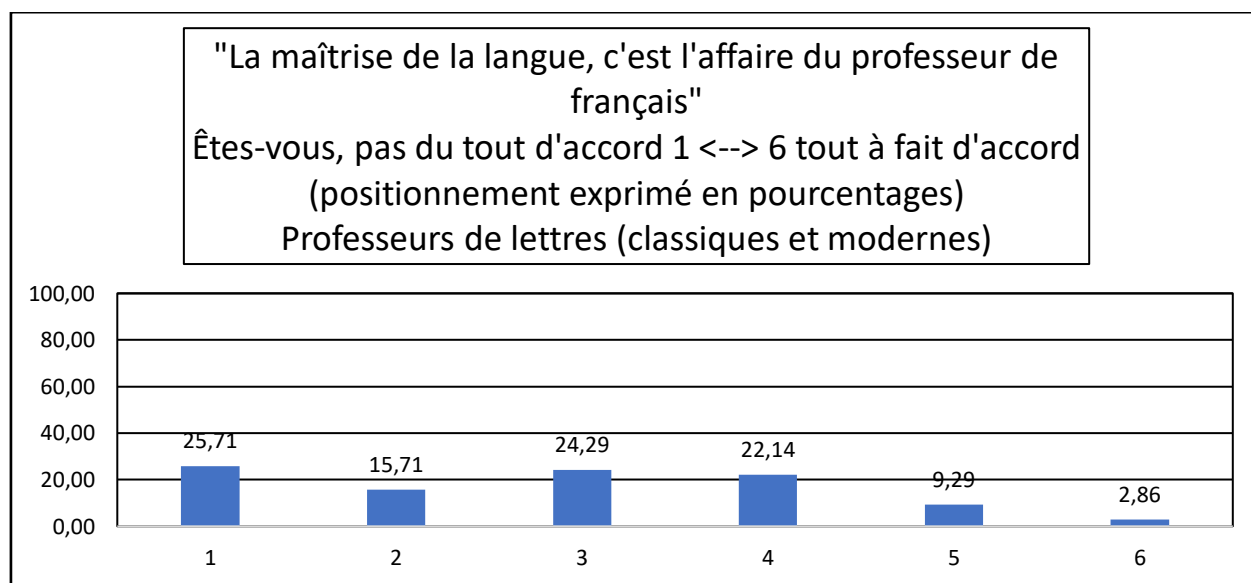


Figure 39 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants de lettres (Castaings, 2019)

En revanche, concernant les enseignants de lettres intervenant ou étant intervenu dans un dispositif d'accueil, la majorité des professeurs interrogés considèrent que leur discipline n'est pas seule en charge de la « maîtrise de la langue ». Aucun n'exprime son plein accord avec l'affirmation proposée.



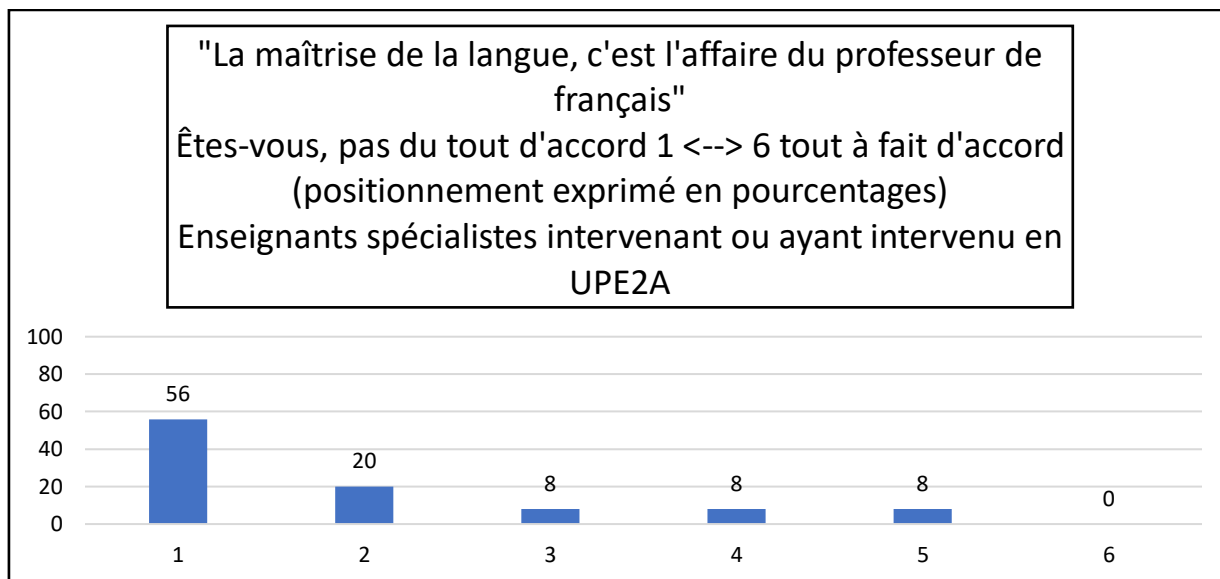


Figure 40 Question 11 - Maîtrise de la langue, enseignants spécialistes (Castaingts, 2019)

## Maîtrise de la langue et disciplines, un environnement favorable à l'inclusion des EANA ?

Les cultures disciplinaires ne sont donc pas perçues comme incompatibles avec un travail conscient sur la langue de scolarisation.

Nous avons donc voulu savoir sur quoi se portait cette attention didactique.

- Est-elle uniquement centrée sur la langue de communication ? à l'oral ?
- Quelle(s) forme(s) revêt-elle ?
- Est-elle étendue aux écrits produits dans le cadre des cours de DNL ?
- Est-elle perçue comme relevant de la didactique disciplinaire ou de la « pédagogie » en général ?
- Y a-t-il une différence visible, sur notre échantillon, entre les enseignants qui exercent en éducation prioritaire et leurs confrères ?

Nous avons tout d'abord formulé la question en termes de fréquence et de pratiques pédagogiques : « 12) Reprenez-vous les élèves sur leur façon de s'exprimer à l'oral ? » et avons optés pour un positionnement général :

|        | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |  |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Très souvent (plusieurs fois par séance) |

Nous avons voulu savoir si cette vigilance affirmée autour de la langue de scolarisation s'étendait aux situations de communication scolaires visant la construction et l'acquisition de nouveaux savoirs. A la question « reprenez-vous les élèves sur leur façon de s'exprimer à l'oral ? » les enseignants se positionnent majoritairement en faveur, si ce n'est d'un enseignement explicite des attendus discursifs correspondant à leur discipline, d'une grande vigilance concernant l'usage de la langue de scolarisation – y compris à l'oral – dans l'espace de la classe.

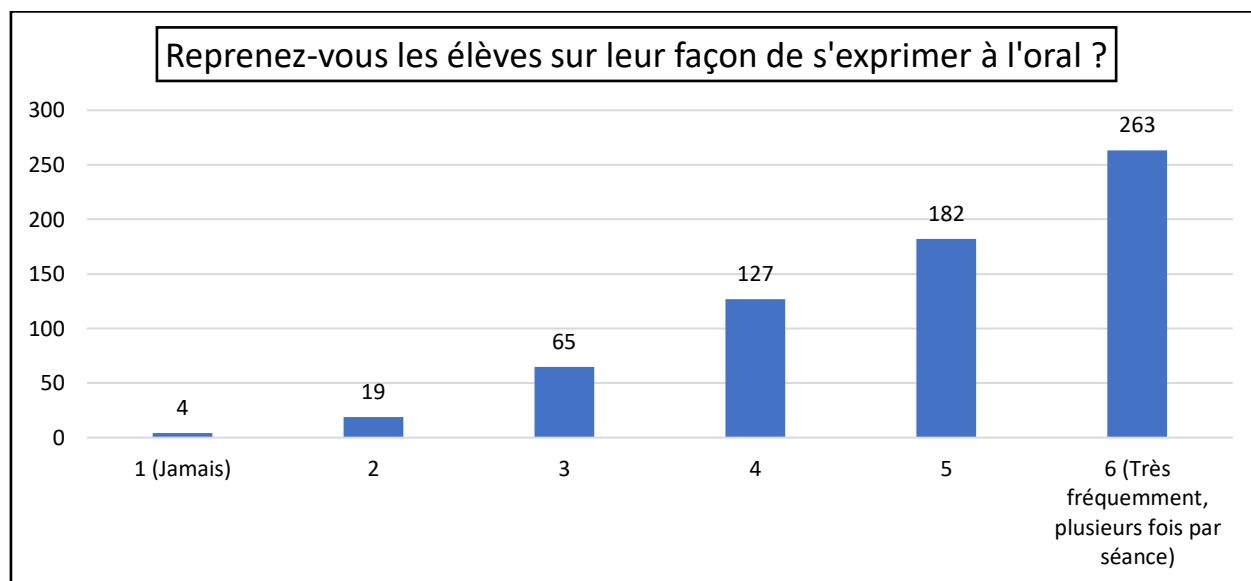


Figure 41 Q.12 reprises sur l'oral - toutes disciplines (Castaingts, 2019)

Si l'on examine plus finement le groupe d'enseignants s'étant positionnés en faveur d'une vigilance accrue, la répartition disciplinaire s'effectue comme suit (figure 42) et nous pouvons constater que les DNL sont largement représentées :

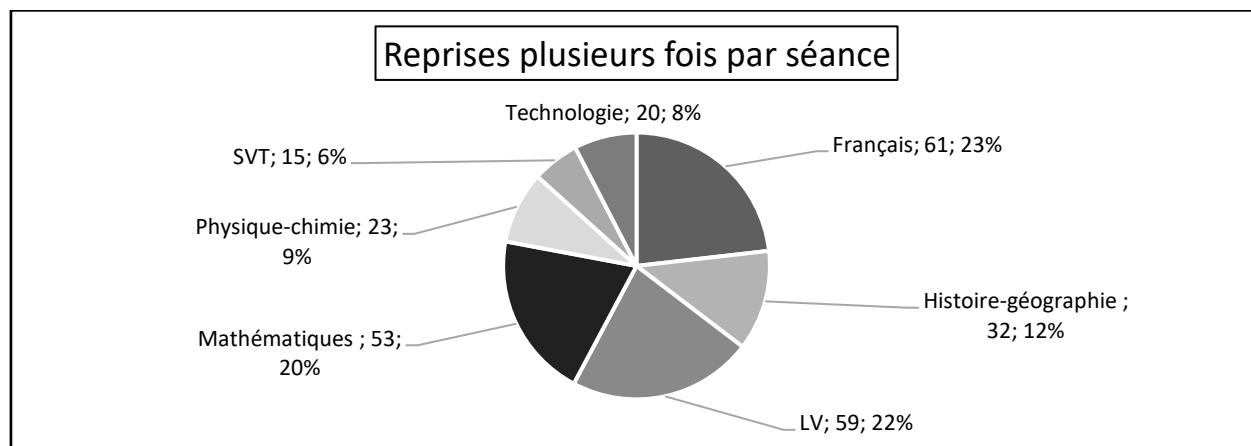


Figure 42 Q.12 positionnement en 61 - toutes disciplines (Castaingts, 2019)

La distribution de l'ensemble des réponses réparties par disciplines laisse voir la même tendance :

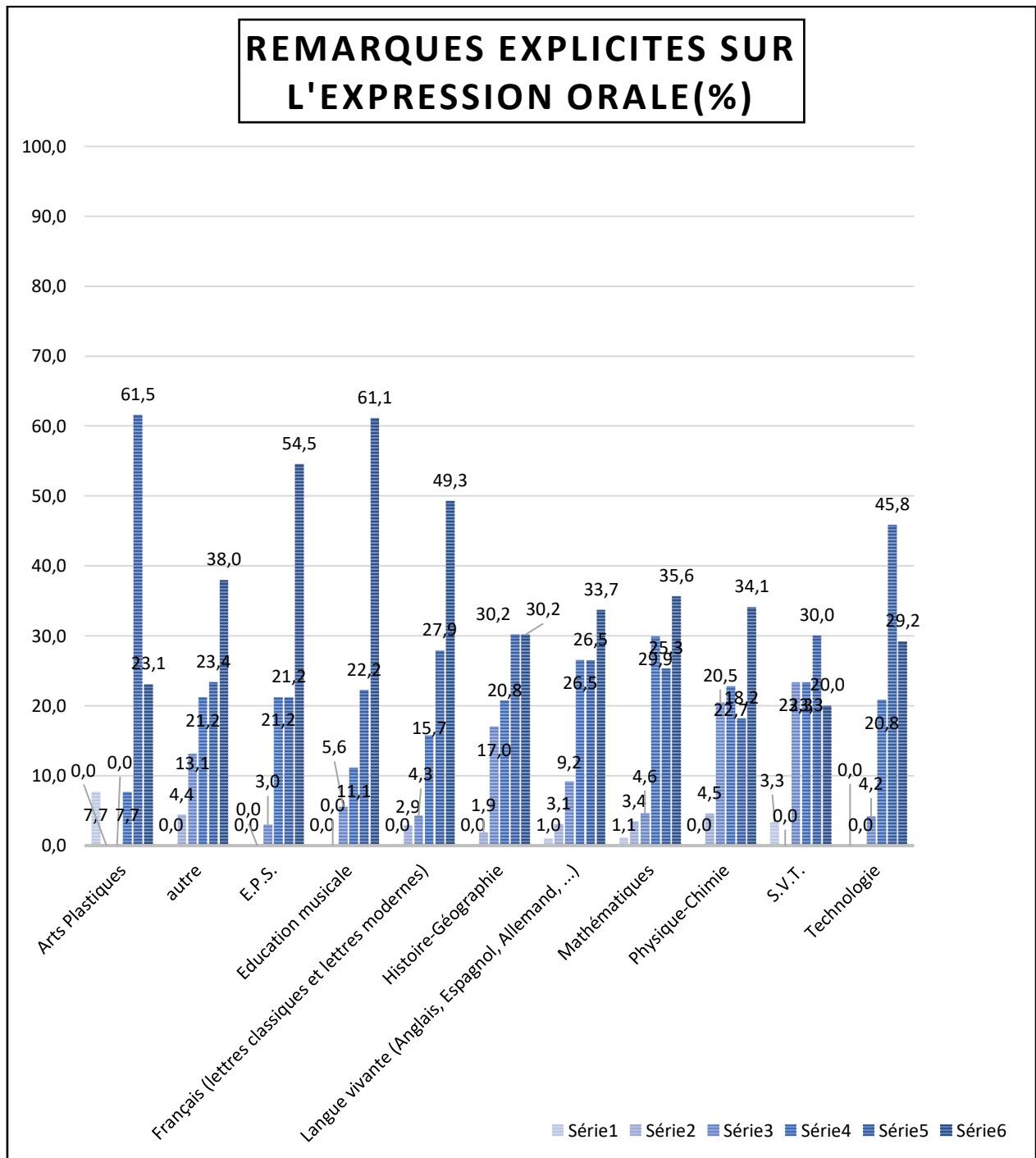


Figure 43 Q.12 répartition disciplinaire des remarques sur l'expression orale

Cependant rien ne laisse penser que l'attention soit focalisée sur ce que l'élève – allophone ou non – pense du discours qu'il produit, « jugement qui peut être négatif (sentiment de mal parler, de produire des ratés) et laisser percer une certaine insécurité linguistique ; jugement qui peut être positif (sentiment de bien parler, de produire les effets attendus) et traduire une image positive de soi dans la parole. » (Delamotte-Legrand, 2005 : 152). En effet, questionnés sur les situations qui leurs semblent favorables à l'amélioration

de l'expression orale des élèves, ils les font correspondre soit à une restitution à la classe d'un travail effectué en petit groupe soit à une réponse longue à une question posée, soit à la présentation d'un exposé. Ces types de tâches semblent peu adaptés à la compétence orale des EANA en inclusion, particulièrement s'ils sont en début de prise en charge et ne peuvent s'exprimer que par de courts énoncés reposant principalement sur des structures mémorisées ; de plus « l'hétérogénéité des conduites orales, leur dépendance à l'égard des contextes et des contenus font qu'il n'est pas toujours pertinent de décontextualiser les indices utilisés » (Nonnon, 2005 : 168). En revanche, la conscientisation de l'importance de l'expression orale chez les enseignants de DNL pourrait s'avérer favorable à l'établissement d'une continuité entre le parcours d'enseignement-apprentissage d'un EANA en classe d'accueil et en classe ordinaire.

La question de l'oral en classe ordinaire nous semble fondamentale puisque, au sein du parcours d'apprentissage des EANA les premiers objets d'études, très marqués par le champ du FLE, sont voués à travailler en priorité la compréhension et la production orale dans le cadre de situations répétitives et/ou prédictibles s'inscrivant majoritairement dans le contexte scolaire.

Les professeurs interrogés sont conscients que les élèves, tous les élèves, sont susceptibles de rencontrer des difficultés lorsque l'expression orale est tout ou partie d'une tâche assignée par l'enseignant. Ils les classent de la façon suivante :

- le manque de vocabulaire (en particulier du lexique spécifique de la discipline enseignée) ;
- les erreurs de syntaxe ;
- la maîtrise des niveaux de langue ;
- l'élocution/ l'intelligibilité du discours.

## **Langue de scolarisation, littératie et inclusion**

Cet aspect de la didactique du FLScO (compréhension et production orale en contexte scolaire) concerne donc bien l'ensemble des élèves. Nous avons voulu savoir si les écrits aux statuts multiples produits dans le milieu didactique de la classe – qu'elle soit « ordinaire » ou « d'accueil » – recevaient eux aussi une attention particulière axée sur la LScO. Le caractère fondamental de la question de l'écrit dans le système éducatif français et, plus particulièrement, dans le cadre de l'inclusion progressive des EANA en classe ordinaire a été notamment évoqué dans le rapport de 2009 de l'inspection générale :

Pour les ENAF<sup>159</sup>, l'apprentissage de l'écrit est une véritable pierre d'achoppement. Le système de l'écrit constitue pour les élèves nouvellement arrivés, en quelque sorte, une « troisième langue à acquérir ». À peine ont-ils réussi à ébaucher un véhicule langagier qui leur permet des échanges oraux sommaires que se profilent l'entrée dans l'écrit et sa kyrielle d'apprentissages. Dans une conversation, les intonations, la

---

<sup>159</sup> Nous rappelons ici qu'il s'agit de l'ancienne appellation des EANA.

gestuelle et les mots connus vont assurer quelques repères. L'écrit, lui, nécessite beaucoup plus de mots et de liens pour comprendre ou se faire comprendre. Le langage écrit implique de la part de l'enfant une double abstraction : celle de la scène complète de ce qui se dit - l'aspect sonore et visuel - et celle de l'interlocuteur - lui-même ou un tiers- à qui s'adresse le propos (IG, 2009 : 84).

En outre, les écrits en LScO peuvent revêtir des formes extrêmement diverses, au gré des différentes représentations sémiotiques propres à chaque discipline : ces formes qui sont aussi formes de pensée, renvoient à des processus cognitifs spécifiques tels que le repérage, le classement ou la hiérarchisation.

A titre d'exemple, nous avons été mise en présence, au cours de ces cinq années, avec des élèves présentant un niveau élevé en français de communication (B1-B2) mais qui échouaient à se saisir des contenus de savoirs dans les matières scientifiques quand ceux-ci étaient sous la forme de carte mentale ou de schéma. Les quatre élèves concernés étaient tous originaire d'Afrique subsaharienne (Nigeria (1), Tchad (2), Guinée (1)) cette difficulté a perduré au-delà de la fin de la prise en charge en UPE2A mais un travail conscient de transposition d'un système sémiotique à l'autre en a atténué les manifestations.

A la question n°17, « reprenez-vous les élèves sur leur façon de s'exprimer à l'écrit ? » sur l'échelle de positionnement paire, allant de 1 (Jamais) à 6 (très souvent, plusieurs fois par séance) la majorité des enseignants affirme consacrer du temps, à chaque séance, à l'évaluation de la qualité de l'expression écrite des élèves, en particulier vis-à-vis des attendus de leur discipline.

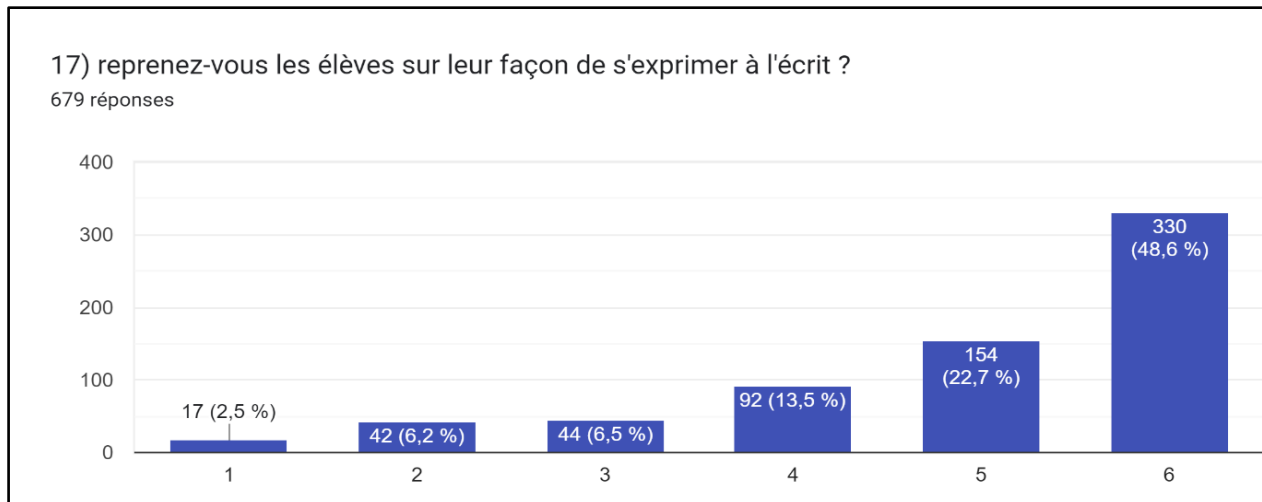


Figure 44 Q17 - l'écrit en classe ordinaire (Castaingts, 2019)

De plus, les enseignants, invités à indiquer les trois difficultés les plus fréquentes des élèves en classe ordinaire, mettent en avant quatre écueils (Figure 45).

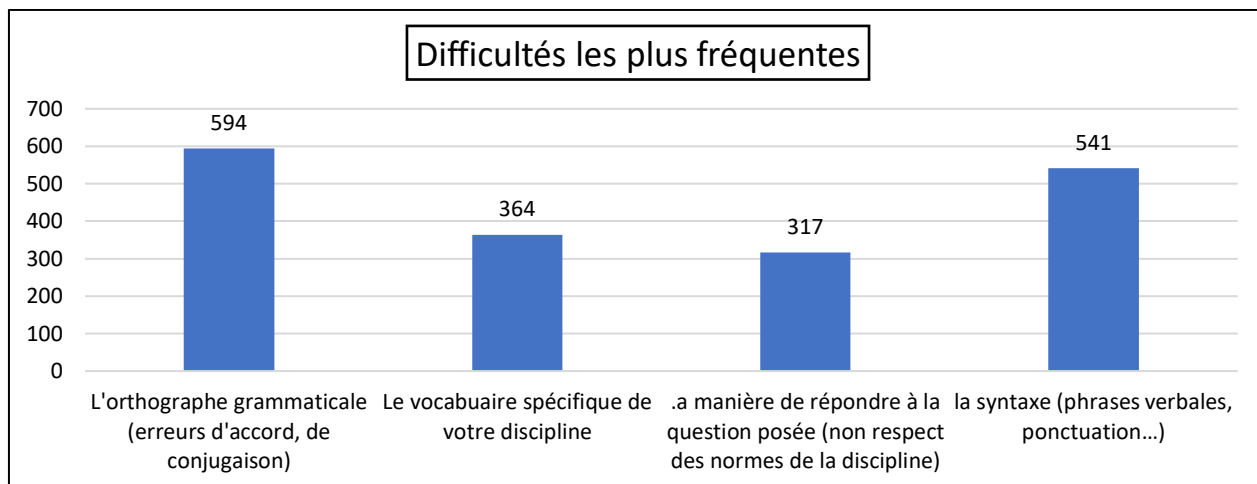


Figure 45 Q18 - difficultés à l'écrit en classe ordinaire (Castaingts, 2019)

Au-delà des attendus disciplinaires en termes de discours, cette classification est clairement dominée par l'orthographe grammaticale et la syntaxe. En revanche nous n'avons pas trouvé mention de difficultés ayant trait aux étapes de la production d'écrits (en particulier d'écrits réflexifs) : planification, rédaction, relecture, correction et réécriture et, enfin, éventuellement, apprentissage et systématisation. Lorsqu'ils sont invités à indiquer l'élément qui est le plus dérangentant pour eux dans leur pratique quotidienne de la discipline, la syntaxe représente plus de 80% des réponses.

La production d'écrits n'est pas le seul point d'achoppement auquel sont confrontés les élèves, la compréhension des consignes écrites est semble-t-il une difficulté pour de nombreux élèves. Dans l'échelle de positionnement (de 1 (jamais) à 6 (toujours)), on peut constater qu'une grande partie des professeurs interrogés en fait une difficulté récurrente à défaut de fréquente :

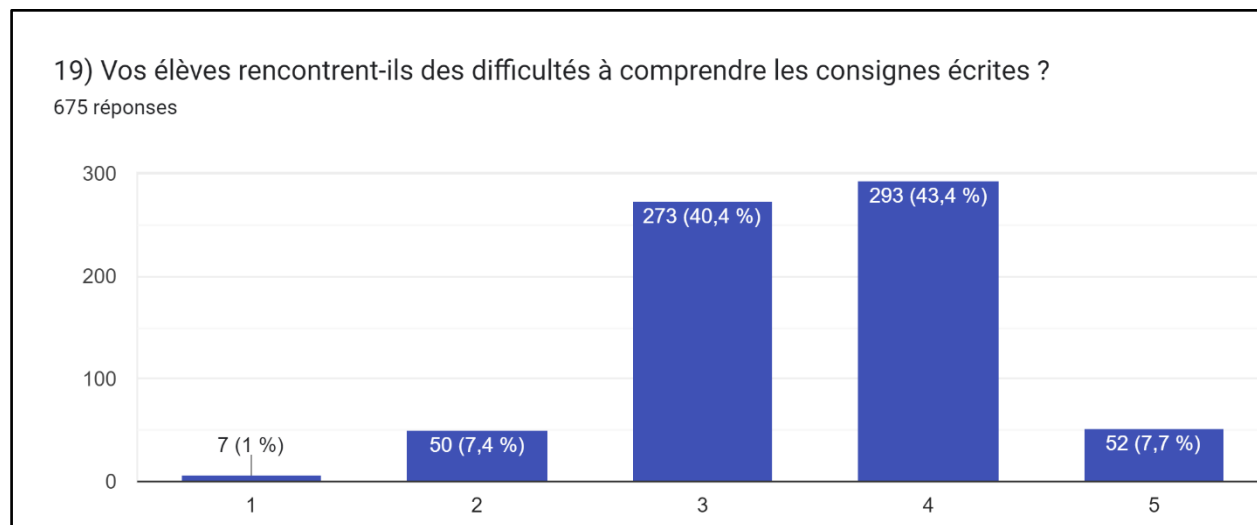


Figure 46 Q.19 Compréhension des consignes écrites

Concernant les EANA les enjeux de la compréhension des consignes et les indices pour la vérifier ou la renforcer sont très variables d'une matière à l'autre. Une EANA incluse en mathématiques depuis trois mois et reconnue en réussite par l'enseignant a été mise en échec par l'énoncé suivant :

Un équipage de 56 pirates se partage son trésor, le butin se compose d'un coffre comprenant 1600 perles, d'un sac de 100 pièces d'or, et de deux-cents pièces d'argent.  
Quelle est la part de chaque marin ?

Ne connaissant pas le mot « marin » et en l'absence d'informations annexes pouvant constituer un indice, elle n'a pas su résoudre ce problème alors qu'elle était familière de ce type d'exercices. En revanche elle n'a pas fait part de son incompréhension au professeur de mathématiques mais au professeur de la classe d'accueil pour obtenir les informations requises à la résolution du problème. En dépit d'une attention soutenue de l'enseignant lors de l'explication de la consigne et de la mise au travail, l'identification de la nature linguistique du problème n'a pu être faite en classe ordinaire.

Ces résultats nous montrent que, très régulièrement, la majorité des enseignants de DNL déclare effectuer un travail sur la langue. En revanche, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils sont conscients des écueils entraînés par une scolarisation dans une langue en cours d'acquisition.

Hormis les enseignants ayant exercé – ou étudié – dans le cadre d'une éducation bilingue, les différences, en termes de processus d'apprentissage à l'œuvre, entre les natifs et les EANA sont, semble-t-il, relativement mal connues.

Les démarches d'adaptation des contenus le sont également, comme l'illustre cet extrait tiré d'une réunion de concertation le 13 janvier 2020 au collège Colbert de Reims entre l'enseignant coordinateur de l'UPE2A (A) et un professeur de technologie (D) :

21'50 115(A) Si on arrive à monter un truc différencié est-ce que tu pourras l'utiliser en cours ou est-ce qu'il faut absolument qu'on le voit en classe d'accueil avant...

21'54 116(D) Est-ce qu'il faut que je le présente juste aux FLS ou toute la classe.

22'00 117(A) Alors c'est... toi tu as ton cours naturel //(D) oui oui oui// et eux arrivent, comme A\* qui tente...assez..plutôt volontaire mais du coup là//(D) il est perdu//ben il bute parce que le langage est trop complexe. Donc est-ce que tu peux...est-ce que tu penses que tu peux lui donner un support différent en même temps, dans ton cours, et tu penses que ça suffit ou est-ce que tu penses qu'il faut absolument que je bloque des heures de FLS pour...euh... pas forcément pour travailler mais au moins pour réviser...

22'33 118(D) Il faut que j'essaie. Il faut essayer... j'ai pas essayé encore...

Cet extrait nous montre que pour (D), qui accueille des EANA en classe ordinaire, les adaptations nécessaires à l'inclusion sont encore un impensé. Dans sa conversation avec (A) autour des modalités d'inclusion d'un EANA, il relève les difficultés de l'élève dont il est question « il est perdu » mais ne parvient pas à se positionner concernant l'équilibre entre les adaptations qu'il est susceptible de mettre en place de lui-même ou celles issues de la classe d'accueil.

En l'absence d'un prescrit connu, (D) recherche la caution de (A) « Est-ce qu'il faut que je le présente juste aux FLS ou toute la classe ? ». De son côté, la préoccupation de (A) est, au-delà des dispositifs d'étayage mis en place en classe ordinaire, de savoir si des objets d'enseignements issus de cette matière devront être introduit dans sa programmation didactique en classe d'accueil : « tu penses que ça suffit ou est-ce que tu penses qu'il faut absolument que je bloque des heures de FLS pour...euh... ». (D) se montre clairement en faveur d'un accompagnement actif de l'inclusion des EANA en cours de technologie. Cependant, cette volonté qui s'exprime par la répétition de « il faut » se heurte à la difficulté de penser cette inclusion à l'intérieur du milieu didactique ordinaire pour conserver à la fois la cohésion du groupe-classe et éviter de « perdre » les élèves en inclusion. Il annonce son intention de faire des essais de mises en place d'étayages dans sa discipline, différant ainsi sa réponse à l'enseignant coordonnateur de l'UPE2A concernant la préparation et l'accompagnement des EANA au cours de leur inclusion en classe de technologie avec les élèves de leur classe d'âge : « Il faut que j'essaie. Il faut essayer... j'ai pas essayé encore... ».

### **3.2.2. La gestion des profils plurilingues**

Cela nous a amenée à nous demander si, dans le cadre de la classe ordinaire, la biographie langagière des élèves pouvait revêtir un caractère signifiant et si les enseignants des disciplines dans le second degré se sentaient partie prenante du dispositif d'accueil.

Nous avons donc posé la question suivante (Figure 47) : « 7) Avez-vous déjà été confrontés à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ? ». Nous avons déjà évoqué les limites de la formulation de cette question au début de cette partie, il nous semble cependant nécessaire de préciser qu'elle sous-entend « des élèves dont le français n'est *visiblement* pas la langue maternelle. »





Figure 47 Pourcentage d'enseignants étant ou ayant été concernés par un public allophone

De toute évidence, la majorité des enseignants interrogés a donc été confrontée, à un moment ou à un autre à des profils d'élèves plurilingues suffisamment marqués pour être relevés en classe ordinaire. Soit parce que l'élève a fait montre d'une maîtrise exceptionnelle en langue vivante, soit parce qu'il s'est, à plusieurs reprises exprimé dans une langue autre que la langue de scolarisation, soit qu'il a eu à faire face à des difficultés particulières en réception et en production du français. Pourtant bien peu semblent informés de la dénomination officielle de ce public particulier (figure 48 ci-après). Or nous verrons que cette connaissance est essentielle pour accéder à une bonne partie des ressources existantes destinées à l'accueil des EANA et cautionnées par l'institution.

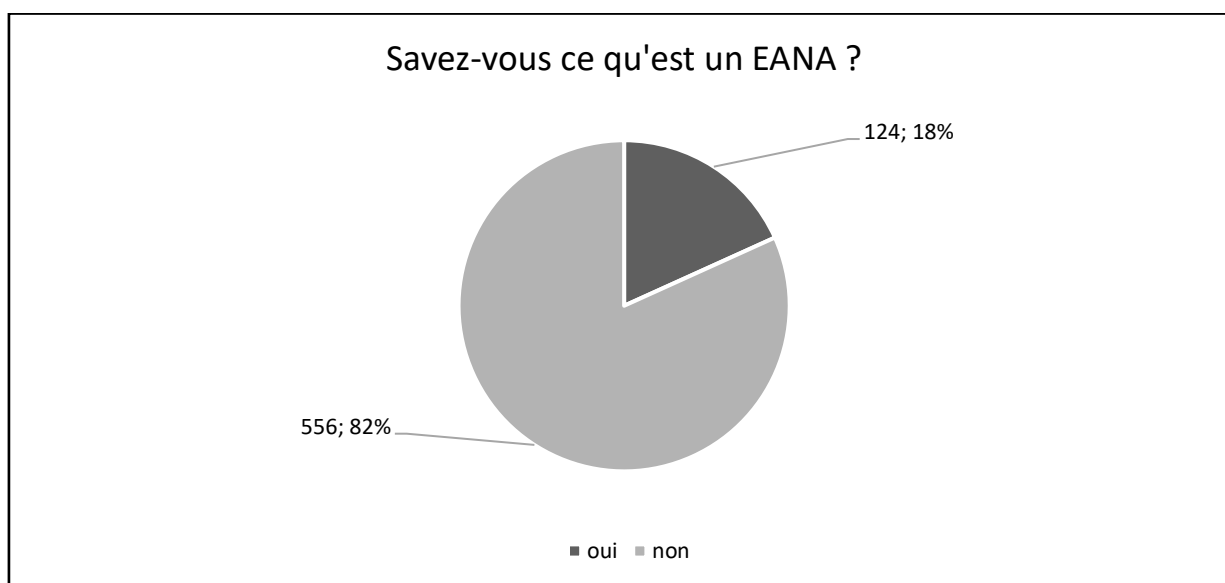


Figure 48 - connaissance du sigle EANA (Castaingts, 2019)

Cette méconnaissance de la terminologie actuelle, si elle peut entraîner des conséquences sur les pratiques par manque d'accès aux ressources, est pourtant moins sujet d'étonnement que la posture adoptée par une partie des professeurs lorsque le protocole d'accueil est mis en place pour un élève de leur établissement. La question (Q.22) « Avec de nouveaux arrivants ne parlant pas (ou peu) français, mettez-vous en place un dispositif spécifique ? » Les résultats s'inscrivent dans un contraste intéressant avec ce qui précède.

L'image globale montre que 34,4% des professeurs déclarent mettre en place des adaptations à destination des élèves allophones, 32,3% estiment qu'« ils font déjà l'objet d'un dispositif d'accueil » et 14, 5% déclarent ne mettre en place aucune adaptation spécifique. 18,9% des enseignants interrogés se sont positionnés sur « sans objet ».

46,8% s'excluent donc, par là même, du parcours d'enseignement-apprentissage de la langue seconde. La répartition des réponses varie beaucoup en fonction des disciplines mais, cette fois, nous ne pouvons manquer de relever que 68% des enseignants en DNL, ne mettent pas en place un dispositif didactique à destination des EANA. En revanche, les enseignants de lettres semblent s'engager davantage dans le processus visant à favoriser l'inclusion puisqu'ils sont 47% à « mettre en place un dispositif spécifique » à destination des EANA.

Voici la répartition observée en DNL, lettres et langues vivantes :

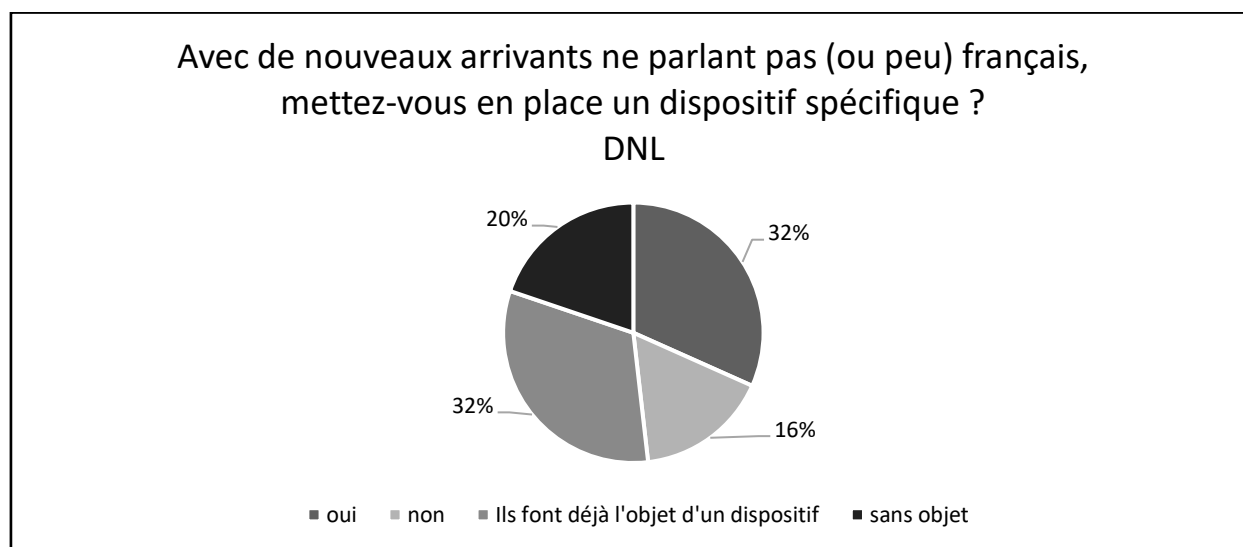


Figure 49 - dispositif d'aide et d'adaptation en fonction des disciplines

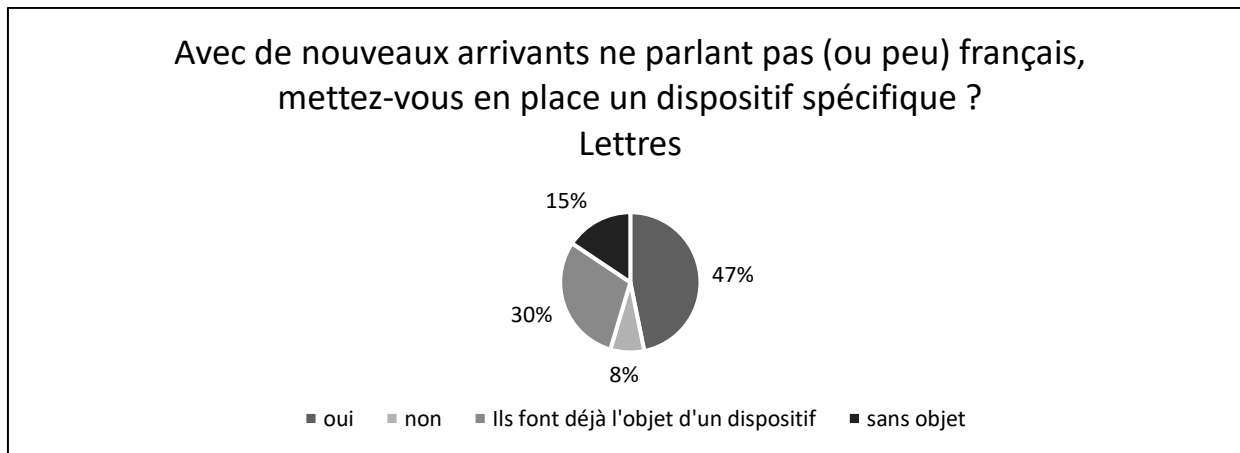


Figure 50 - dispositif d'aide et d'adaptation en fonction des disciplines

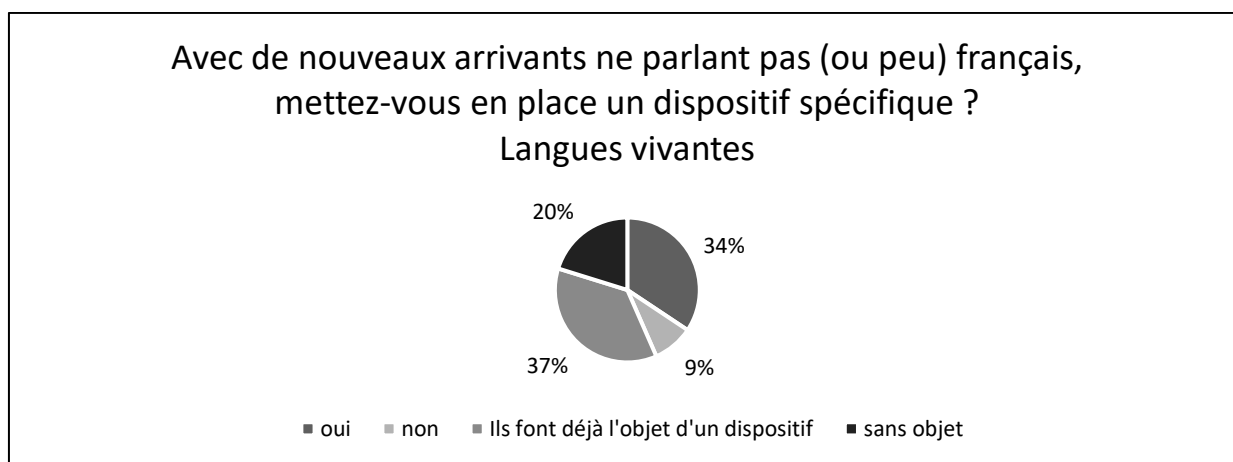


Figure 51 - dispositif d'aide et d'adaptation en fonction des disciplines

Les enseignants de lettres semblent particulièrement sensibilisés à la problématique de l'accueil, dans leur discipline, des élèves encore en situation d'interlangue. Nous avons été surprise par les résultats obtenus en langues vivantes : 37% des professeurs semblent penser que le dispositif externe suffit et que l'inclusion ne demande pas d'adaptation particulière. Enfin, 32% des enseignants de DNL déclarent, eux, mettre en place des adaptations destinées à ces élèves.

Se pose alors la question des ressources accessibles pour accompagner les professeurs dans la mise en place du processus d'inclusion car sans nécessiter le même degré de polyvalence que l'enseignant de classe d'accueil, la mise en œuvre de procédures d'étayage ou d'un parcours différence reste complexe de par la nécessité de s'adapter à des besoins éducatifs très spécifiques, en particulier chez les élèves peu scolarisés antérieurement.

### 3.2.3. L'accès aux ressources existantes pour les professeurs du second degré

Comme nous l'avons évoqué plus haut, en première partie de cette recherche, la population des EANA sur l'académie enregistre une tendance à la hausse avec pour conséquence l'ouverture de classes d'accueil et l'arrivée d'EANA dans des établissements qui, jusque-là, n'étaient pas confrontés à ces élèves à besoins particuliers ; à fortiori s'ils se situaient à une distance géographique importante de l'UPE2A la plus proche.

Le constat récurrent par la recherche, que ce soit dans le champ de la didactique des langues, des sciences du langage ou des sciences de l'éducation<sup>160</sup>, du **décalage important entre le prescrit, les références savantes et les méthodes et pratiques observées sur le terrain nous a particulièrement interpellée**. Le dernier rapport EVASCOL de 2018 le souligne encore et l'écart semble même s'être creusé entre l'état de la recherche et les praticiens de terrain.

Or, les origines de la construction de modèles didactiques en actes par les professionnels de l'éducation (Op. Cit. Garcia-Debanc), sont les discours prescrits produits par l'institution, les supports diffusés par les institutions chargées de la formation des personnels et un ensemble de ressources, telles que : le matériel d'enseignement disponible et également une partie des supports diffusés par les institutions de formation dont les accompagnements publiés sur la plateforme EDUSCOL.

La connaissance des savoir-faire à mettre en œuvre pour accéder aux ressources disponibles que nous venons de citer et le degré de maîtrise de la terminologie et de l'univers conceptuel sur lequel ces ressources s'appuient, sont donc essentiels à la conservation et à l'évolution des pratiques enseignantes.

Notre objectif étant une modélisation confrontée aux modèles disciplinaires en actes observables dans le contexte géographique que nous venons de définir, nous avons voulu vérifier, grâce au recueil de ces données déclaratives, si – à défaut de la recherche – le prescrit était accessible pour les enseignants et si les pratiques existantes – ou déclarées existantes – pouvaient en faciliter l'application. C'est-à-dire, savoir dans quelle mesure les équipes pédagogiques qu'elles aient ou non été amenées, auparavant, à inclure des élèves allophones, pouvaient accéder aux ressources disponibles pour un accueil conforme au cadre institutionnel et une mise en œuvre didactique adaptée.

En premier lieu, nous avons cherché à comprendre quelle était la perception des enseignants des ressources disponibles et de leur localisation. Notre vingt-troisième question a donc été : « où cherchez-vous des ressources pour faire face à la situation ? ». Plusieurs réponses étaient possibles. En voici la synthèse (figure 52) :

---

<sup>160</sup> Nous avons évoqué cette question en première partie.

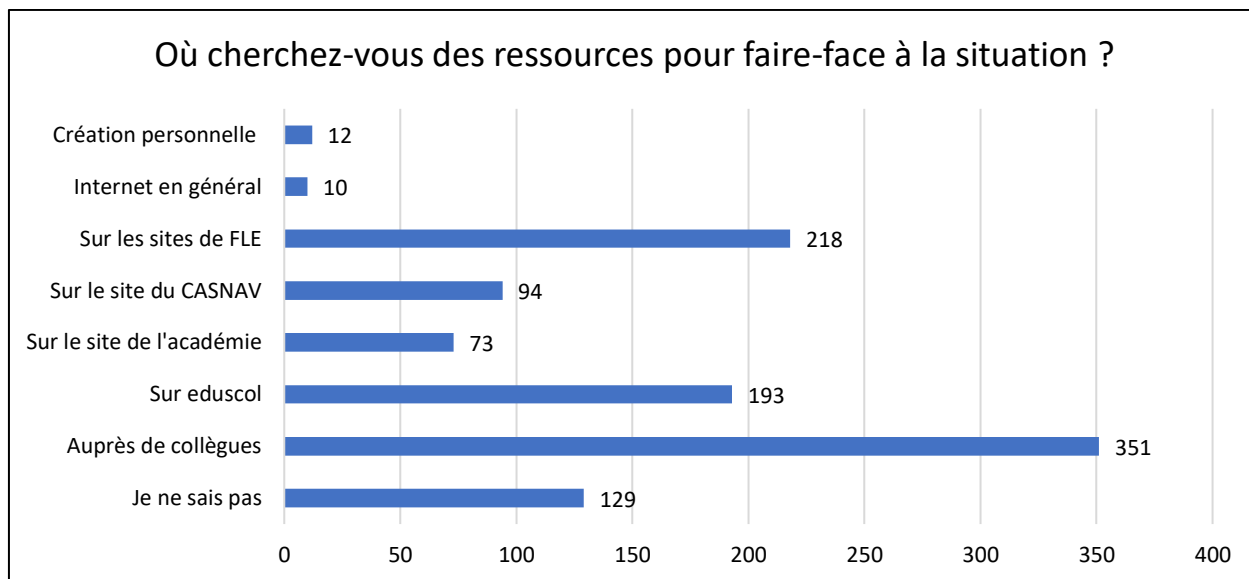


Figure 52 recherche de ressources (Castaingts, 2019)

Nous remarquons immédiatement que l'entraide entre personnels enseignants est perçue comme le premier levier pour faire face à la situation. Cependant, la répartition des autres réponses semble montrer que ce réflexe pourrait se révéler inopérant si une trop grande part des professeurs ne dispose pas de ressources adéquate. A long terme, un sentiment d'impuissance collectif pourrait se développer.

En effet, 20, 4% des enseignants interrogés ont répondu « je ne sais pas ». D'autres affirment avoir procédé par tâtonnement : la catégorie « création personnelle » en est le reflet puisqu'elle correspond aux réponses courtes comme « je le sens », « au feeling », « création perso », « autodidacte » que nous avons regroupées.

Dans cette recherche de ressources, on notera qu'Internet est perçu comme un grand recours avec 218 enseignants qui affirment utiliser les « sites de FLE), 193 se tournent vers la plateforme EDUSCOL, 94 sur le site du CASNAV et 73 vers le site de l'académie. 10 réponses se positionnent sur « Internet en général ». Cette répartition montre qu'une majorité des enseignants en recherche de ressources pour s'adapter aux besoins particuliers des EANA, se tourne spontanément vers les ressources de français langue étrangère disponibles en ligne. Abondantes, très diversifiées et accessibles elles peuvent constituer un levier efficace pour renforcer les compétences communicatives des EANA en général mais détournent cependant le regard des particularités du parcours d'apprentissage du français langue seconde en contexte scolaire. Comme nous l'avons vu, il est difficile – et sans doute vain – de détacher l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation des didactiques disciplinaires.

En réalité, l'accès aux ressources dédiées explicitement par l'institution à l'accueil des EANA en ligne peut se faire par deux canaux principaux : le site EDUSCOL et le site du (ou des) CASNAV. Une partie des ressources relève des modèles et méthodes du FLE mais une partie seulement. Cependant, l'accès à ces ressources est largement conditionné par la connaissance préalable de plusieurs acronymes.

Sur le site de l'académie une recherche ne donnera de résultat que par les entrées « EANA » ou « CASNAV » le vocable « primo-arrivant » encore très répandu dans la culture des enseignants ne donne aucun résultat, les lettres « FLE » renvoient à l'enseignement en milieu carcéral, « non francophone » à l'expérithèque<sup>161</sup>.

Sur le site gouvernemental EDUSCOL il existe une page dédiée mais référencée uniquement aux entrées «EANA » et « CASNAV ». Nous avons donc fait le choix de questionner les enseignants (Q.9, Q.10) pour savoir si ces acronymes leurs étaient connus.

---

<sup>161</sup> Bibliothèque des expérimentations pédagogiques : <http://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php>

« 10) Savez-vous ce qu'est un EANA ? »

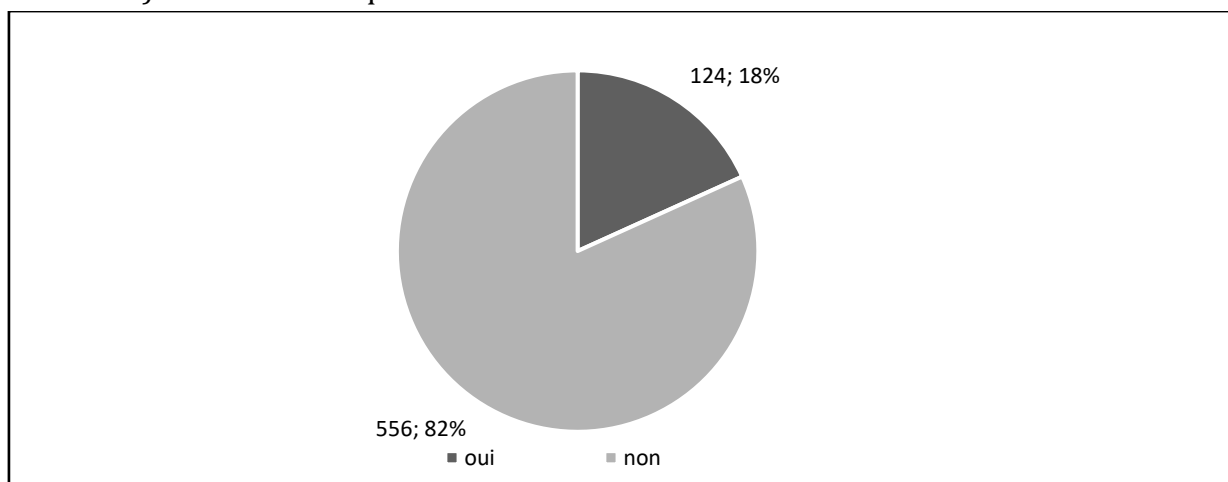


Figure 53 Connaissance de l'acronyme EANA (Castaingts, 2019)

« 9) Savez-vous ce qu'est un CASNAV ? »

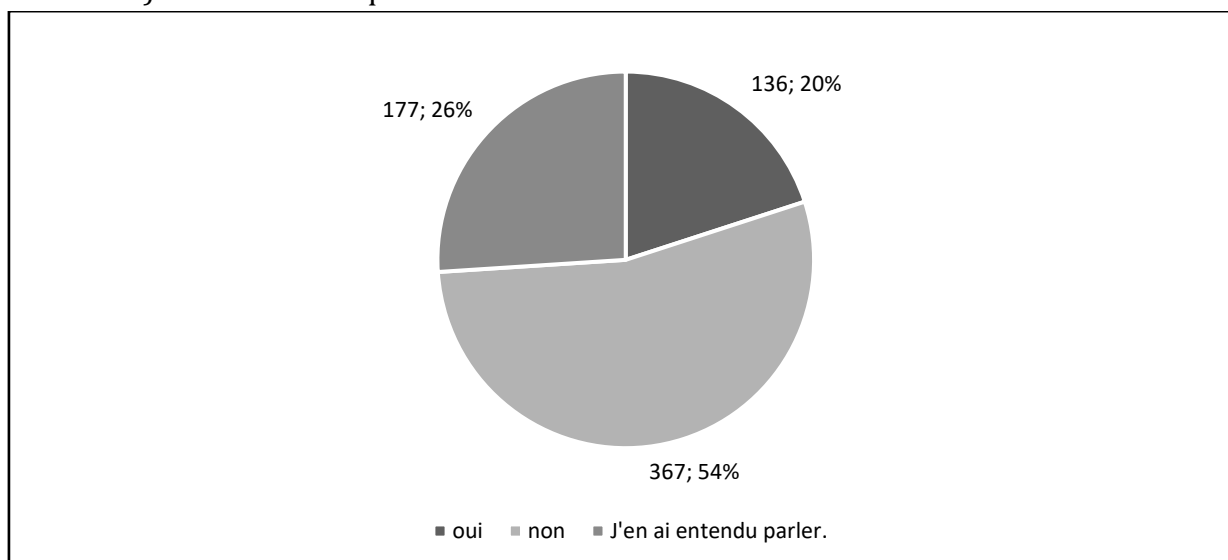


Figure 54 Connaissance de l'acronyme CASNAV (Castaingts, 2019)

La répartition des réponses recueillies ne laisse planer qu'un faible doute concernant la difficulté à accéder aux ressources idoines : seuls 18,4% des enseignants déclarent savoir ce que recouvre l'acronyme EANA et seuls 20,1% savent ce qu'est un CASNAV.

Cela nous permet de valider notre première hypothèse : l'accès (physique ou numérique) aux ressources « officielles » est effectivement entravé par la méconnaissance des dernières dénominations concernant ce public particulier ainsi que l'existence même de l'organisme en charge du pilotage au niveau académique du dossier. Cette difficulté se traduit par le référencement restreint en ligne de ces ressources la connaissance des sigles en conditionnant l'accès. En conséquence sur les 193 enseignants déclarant se tourner vers la plateforme EDUSCOL, seule une faible proportion aura eu effectivement accès à la page ressource dédiée.

Le contournement de cet écueil par la régulation interne de professionnel à professionnel introduit néanmoins une rupture informative et peut à notre avis constituer l'une des causes de l'écart particulièrement important<sup>162</sup> entre les situations didactiques observables sur le terrain et le prescrit.

### 3.2.4. Au-delà de l'accès aux ressources, la familiarisation avec les contenus

Comme nous avons pu le voir lors de l'état des lieux en première partie, la plupart des documents utilisés pour piloter la mise en place d'adaptations à destination des EANA font référence aux niveaux du cadre européen de référence pour les langues, plus connu en tant que « CECRL ».

Cet outil, très utilisé dans le champ de la didactique des langues, est doté de descripteurs précis, et permet d'évaluer le niveau linguistique à partir de critères partagés et rapidement intelligibles... Les évaluations – et les compte-rendu des évaluation – de positionnement des EANA, à leur entrée dans le système éducatif, y font fréquemment allusion pour motiver l'affectation des élèves à un niveau donné (celui correspondant à leur classe d'âge, n -1 ou n -2). L'organisme de pilotage, le CASNAV, peut suivre l'évolution des compétences linguistiques des EANA au travers du diplôme du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) dont il effectue le suivi statistique (nous en avons présenté des éléments en première partie). Cependant, nous pouvons nous demander si le CECRL – et à fortiori ses descripteurs – est connu des enseignants des disciplines. Pour cette question nous avons opté pour un positionnement sur une échelle paire :

| 8) Connaissez-vous le CECRL ? |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                              |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
|                               | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                              |
| Jamais entendu parler         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Parfaitement et je l'utilise |

Figure 55 Echelle Q8 (Castaingts, 2019)

<sup>162</sup> Un écart entre le prescrit et la pratique est attendu dans les recherches en sciences humaines, mais le constat réitéré de la difficulté d'actualisation des pratiques professionnelles à destination des EANA fait état d'un écart bien plus important.



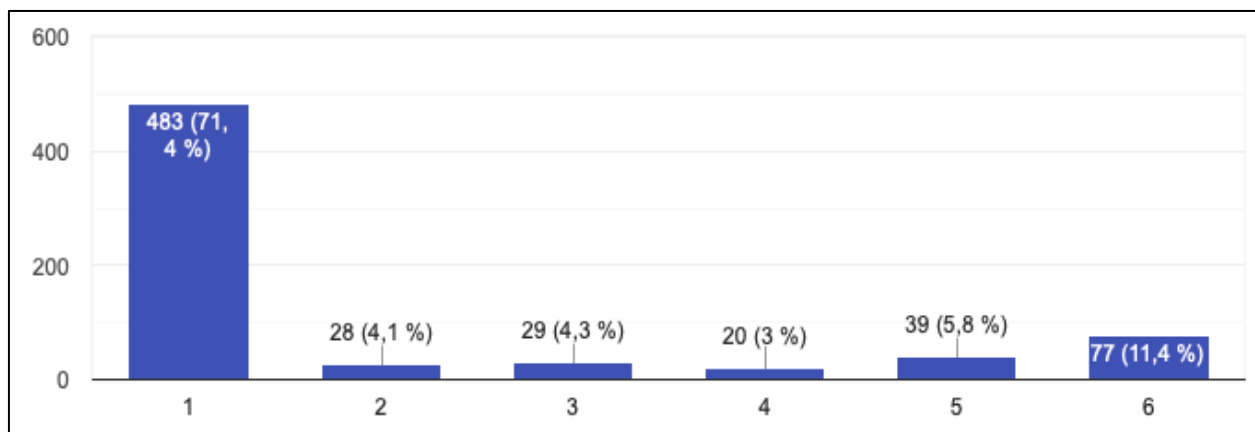


Figure 56 Connaissance du CECRL (Castaings, 2019)

Sur les 679 enseignants du second degré interrogés, 71,4% affirment n'en avoir jamais entendu parler. Nous avons affiné notre analyse en examinant la part correspondant aux enseignants qui déclarent bien connaître et utiliser le CECRL (figure 57). Les instructions programmatiques des langues vivantes étant adossées au CECRL nous avons été peu surprise que la majorité des enseignants ayant une connaissance et une pratique effective du CECRL soient les enseignants de langues vivantes. Les DNL ne sont que très peu représentées et les professeurs de lettres ne représentent que 9 % de cet échantillon (figure 57).

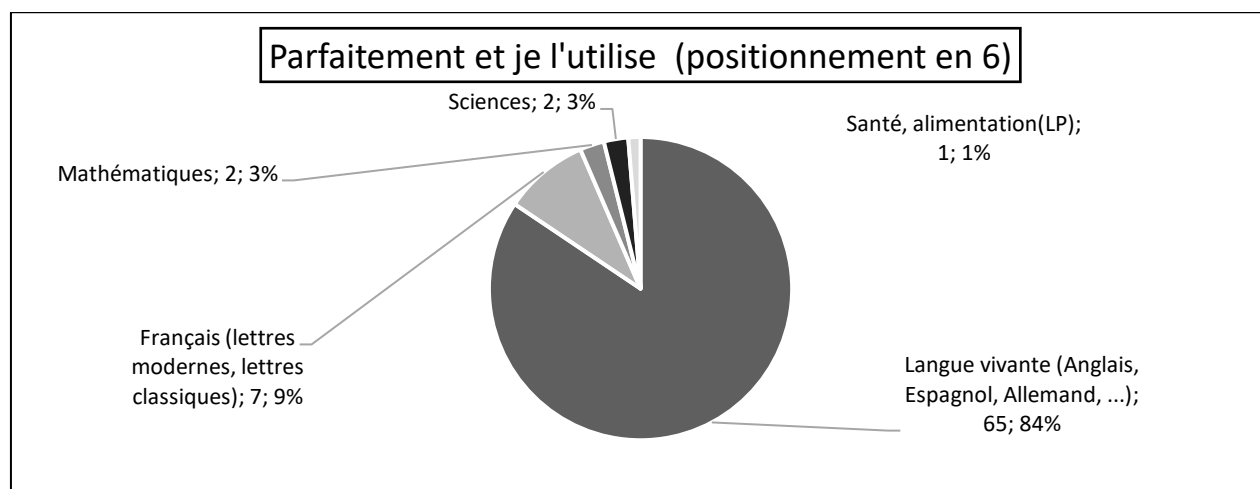


Figure 57 Enseignants déclarant utiliser le CECRL (Castaings, 2019)

En observant plus finement les réponses des professeurs de lettres nous avons pu constater que 78% d'entre eux n'avaient jamais entendu parler du CECRL et que sur les 13 enseignants positionnés en 5 ou 6 à l'exception d'une enseignante de lettres classiques, tous sont soit bivalents (lettres, anglais ou lettres, espagnol) soit interviennent dans les dispositifs de français langue seconde.

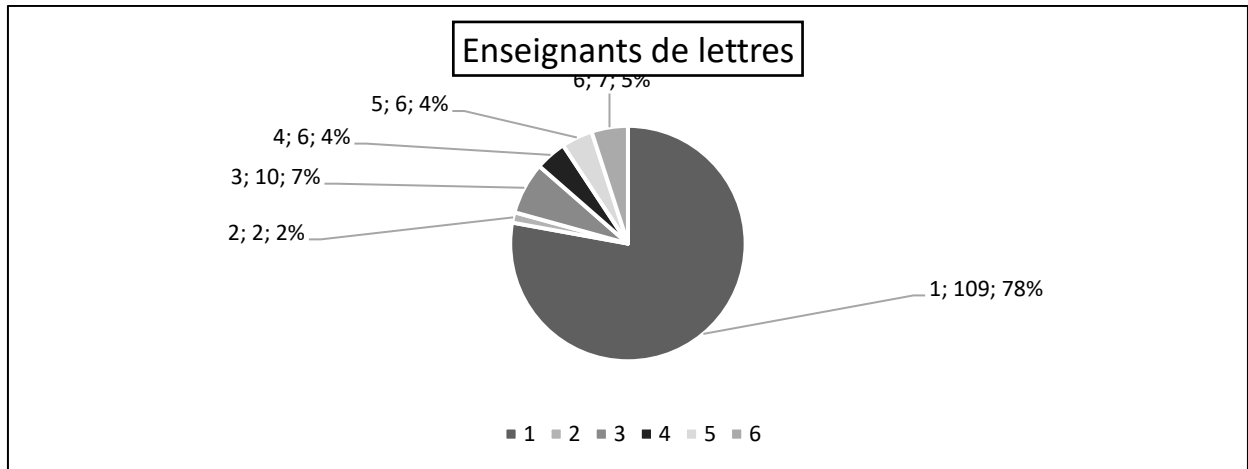


Figure 58 Connaissance du CECRL enseignants de lettres (Castaingts, 2019)

Or, si nous examinons les ressources proposées par la plateforme EDUSCOL et notamment *le référentiel de compétences pour les ENAF* (le sigle correspond à la terminologie adoptée jusqu'en 2012) (figure 59) la formulation des items se fait sous forme de tâches et se réfère aux niveaux du CECRL mais non - de façon explicite du moins - aux programmes de l'enseignement secondaire. Dans cet extrait concernant l'expression orale nous constatons rapidement que les usages de la classe ordinaire que nous avons commentés plus haut, (exposé, réponse longue – et argumentée – à une question posée) correspondent en majorité aux niveaux de langue intermédiaire (A2) ou avancé (B2). En réalité la majorité des EANA, au moins dans les premiers temps de l'inclusion sont encore débutants et n'ont accès qu'à un répertoire limité pour faire état de leur compréhension et de leurs interrogations.

Peu informés de la progressivité de ces niveaux, les enseignants des disciplines risquent de mettre les EANA en situation d'insécurité linguistique en forçant la prise de parole sur des tâches qui leur sont encore inaccessibles sans nécessairement prendre en compte le nécessaire renforcement des capacités et connaissances concernées par le premier niveau.

| ORAL - Prendre part à une conversation  |           |           |           |           |           |   |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| Capacités et connaissances évaluées   | période 1 | période 2 | période 3 | période 4 | période 5 | Niveaux CECRL   |
| Expliciter un jugement, un choix, argumenter, justifier.  |           |           |           |           |           | <b>B1</b><br>Faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer.<br>Prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne.  |
| Suggérer, inciter, convaincre.  |           |           |           |           |           |   |
| Faire des suppositions, formuler des hypothèses.  |           |           |           |           |           |   |
| Exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange. |           |           |           |           |           |   |
| Produire et comprendre des énoncés concernant une quantité indéterminable.                                      |           |           |           |           |           | <b>A2</b><br>Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.<br>Avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, la compréhension n'est pas suffisante pour poursuivre la conversation.  |
| Utiliser et comprendre une forme superlative ou comparative.  |           |           |           |           |           |   |
| Comprendre et exprimer la possibilité, la capacité.   |           |           |           |           |           |   |
| Demander et donner une explication.   |           |           |           |           |           |   |
| Demander un conseil, conseiller ou déconseiller quelqu'un.  |           |           |           |           |           |   |
| Poser des questions relatives à la cause, à la conséquence ou au but et y répondre.                             |           |           |           |           |           | <b>A1</b><br>Communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à aider l'élève à formuler ce qu'il essaie de dire.<br>Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont l'élève a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. |
| Produire des énoncés qui visent à maintenir ou à modifier un échange verbal.                                    |           |           |           |           |           |   |
| Demander des explications suite à une incompréhension.  |           |           |           |           |           |   |
| Exprimer le degré de connaissance.  |           |           |           |           |           |   |
| Exprimer le degré de compréhension.   |           |           |           |           |           |   |
| Reformuler une consigne.  |           |           |           |           |           |   |
| Comprendre et exprimer l'obligation et l'interdiction.  |           |           |           |           |           |   |
| Demander et exprimer la permission.   |           |           |           |           |           |   |
| Entretenir des relations sociales (remercier, s'excuser...).  |           |           |           |           |           |   |
| Accepter, refuser.  |           |           |           |           |           |   |
| Demander et donner des informations à un interlocuteur [...]  |           |           |           |           |           |   |

Figure 59 Référentiel pour les ENAF

Au-delà du CECRL, nous avons voulu savoir si les enseignants étaient familiers des acronymes désignant le continuum FLE>FLS>FLM déjà évoqué et donc si la majorité des ressources prévues à leur égard par l'institution leur était accessible et immédiatement intelligibles.

Nous leur avons donc demandé de se positionner autour d'une série d'affirmations afin de tenter de discerner s'ils étaient familiers des différences en termes de concepts et de méthodologie entre le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Etrangère (FLE) (Figure 60). Sur la première affirmation « FLE et FLM c'est la même chose, c'est juste le public qui change plus de la moitié des enseignants se positionne sur « je ne sais pas ». C'est également le cas pour la deuxième et la cinquième affirmation : les affinités et les différences entre le FLE et le FLM semblent largement méconnues. Le caractère acquis et non appris de la langue maternelle est questionné par 52% des répondants tandis que 24% ne se prononce pas.

**24) Que pensez-vous des affirmations suivantes**

|   | D'accord              | Pas d'accord          | Je ne sais pas        |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| FLE et FLM c'est la même chose, c'est juste le public qui change                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ce sont deux disciplines différentes qui peuvent s'enrichir mutuellement.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le français langue maternelle est acquis et non appris, la structure de la langue est intériorisée. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| On ne travaille pas la compréhension et l'expression orale en langue maternelle.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FLE et FLM sont deux disciplines complètement différentes que l'on ne peut comparer.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Figure 60 Q24 affirmations concernant les concepts et les sigles (Castaingts, 2019)

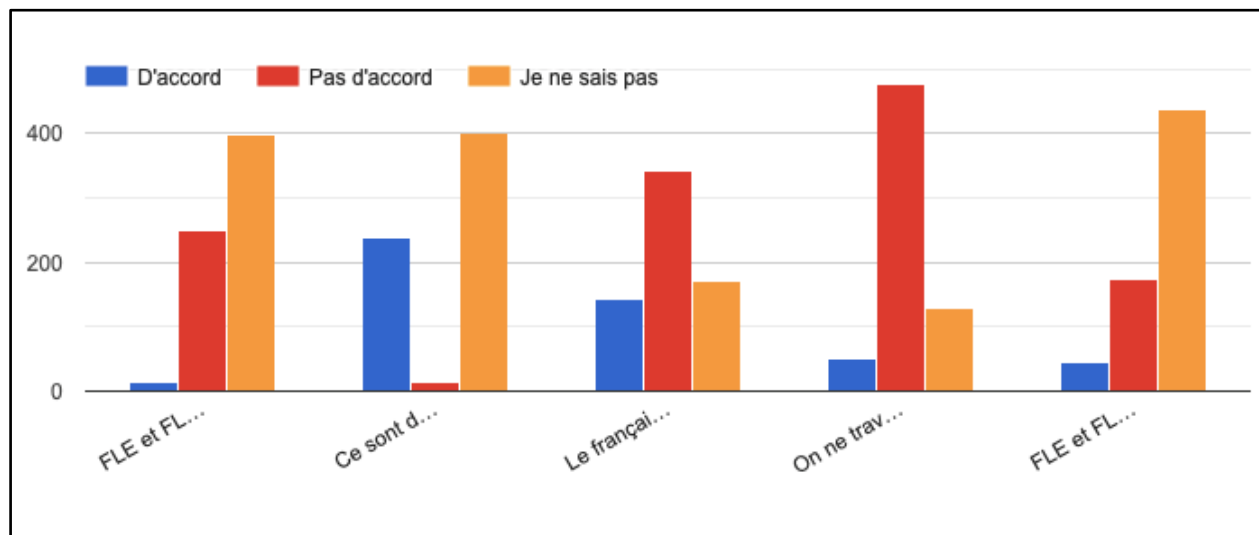


Figure 61 Q 24 positionnement des enseignants (Castaingts, 2019)

Cette connaissance partielle des sigles et des concepts entrave d'autant plus la mise en place du dispositif d'accueil en classe ordinaire. En effet, l'ancrage sociolinguistique des ressources proposées est fort et nombre d'entre elles s'appuient sur les principes de la didactique des langues. En conséquence les enseignants de DNL et de lettres doivent fournir un effort conséquent à la fois pour accéder aux ressources mais aussi pour se les approprier.

Certains enseignants ne sont pas conscients de leur existence, nous en avons recueilli plusieurs témoignages dans les questions ouvertes en fin de questionnaire « avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ? » (Annexe14) :

« Des élèves allophones sont accueillis plusieurs heures par semaine au collège dans une section spécifique par des collègues de français mais ils suivent également des cours en classe normale. Or je ne sais pas toujours comment les aider en cours de français "normal". Avez-vous des ressources, des banques de données ? » [rep382]

Cet enseignant de lettre souligne bien ici sa volonté de prendre part au dispositif mais aussi son impuissance à « garantir » la réussite des EANA dans sa discipline. Sa question à propos des ressources indique bien qu'il suppose l'existence de ressources mais qu'il n'a pas pu y accéder et n'en connaît pas la nature exacte ni leur degré d'opérationnalisation.

Les remarques sur les sigles, leur renouvellement fréquent et l'interférence qu'ils produisent avec les réalités auxquels ils font référence peuvent également être mentionnées :

« Si les sigles changeaient moins souvent, on pourrait sûrement mieux se comprendre. (je parle de manière générale dans la fonction publique). On pense souvent qu'on se comprend pas [...] car le sigle a changé et on n'est pas au courant. »[rep429]

La remarque de ce professeur soulève deux points essentiels : la multiplication des acronymes au sein de l'institution et la difficulté, pour les enseignants en poste, d'actualiser leurs connaissances au gré des évolutions du prescrit. Le FLSco rentre peut-être dans cette catégorie car, en dépit de l'attention portée à la « maîtrise de la langue », les enseignants se déclarent peu familiers des techniques de FLS/FLSco (Figure 62). On ne rencontre que trois occurrences du FLS dans les commentaires libres. L'enseignement aux EANA est en général associé soit au « français », soit à la « maîtrise de la langue » soit au « FLE » comme dans ces deux dernières remarques :

« L'insertion d'un nouvel arrivant doit se faire progressivement et en collaboration entre le professeur de FLE et le professeur de français. Malheureusement, nous n'avons pas cette complémentarité dans le travail. »[rep10]

« Cela m'intéresserait de travailler le fle »[rep72]

Les « techniques de FLS/FLSco » ne sont donc que peu familières aux enseignants qui sont à nouveau appelés à se positionner sur une échelle de 1 à 6 (Fig 62) :

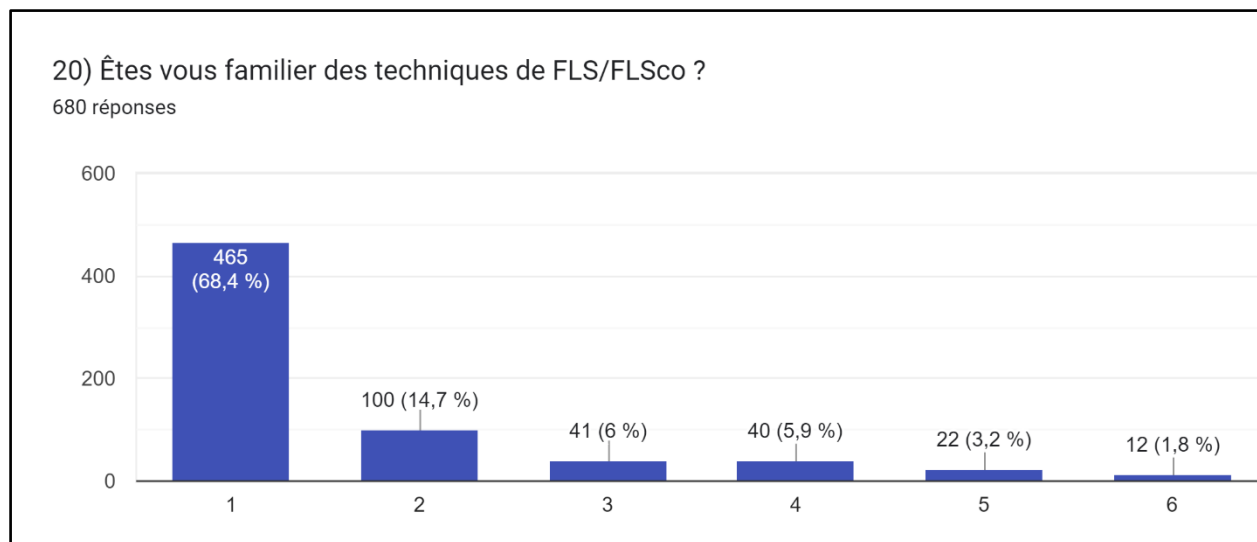


Figure 62 Connaissance du FLS et du FLSco (Castaingts, 2019)

Pourtant, 89,3% des enseignants affirment opérer des différenciations pédagogiques en fonction des besoins éducatifs particuliers identifiés, ou du fonctionnement habituel de la classe :

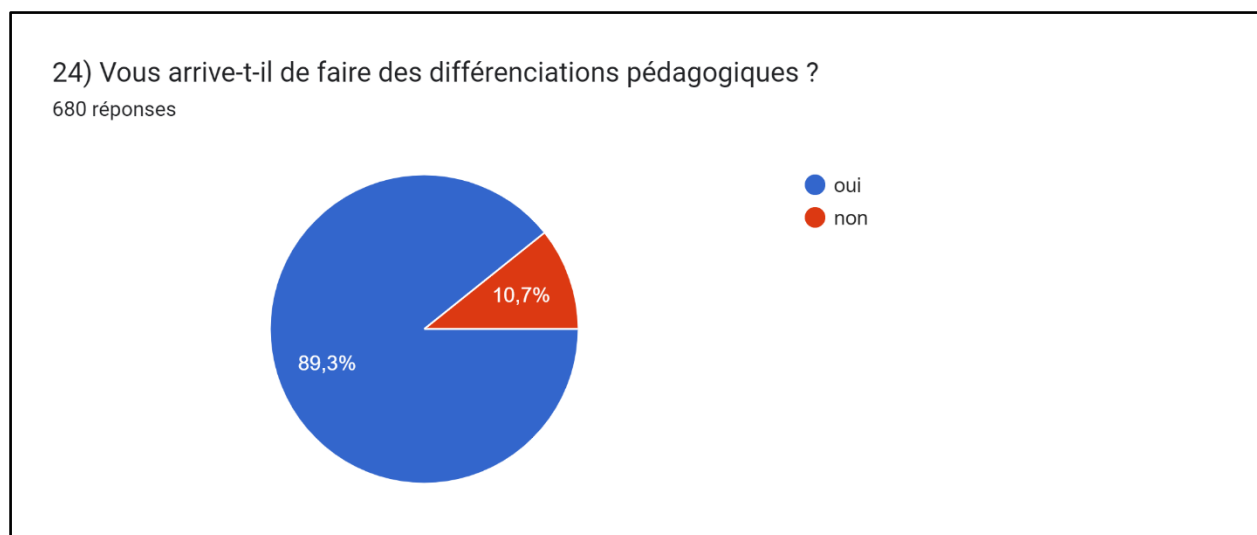


Figure 63 Pratiques de différenciation pédagogique 1 (Castaingts, 2019)

Ces pratiques ne s'adressent pas uniquement aux EANA mais à l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers et, au-delà, à tous les élèves, en fonction de leur parcours d'apprentissage (Figure 64).

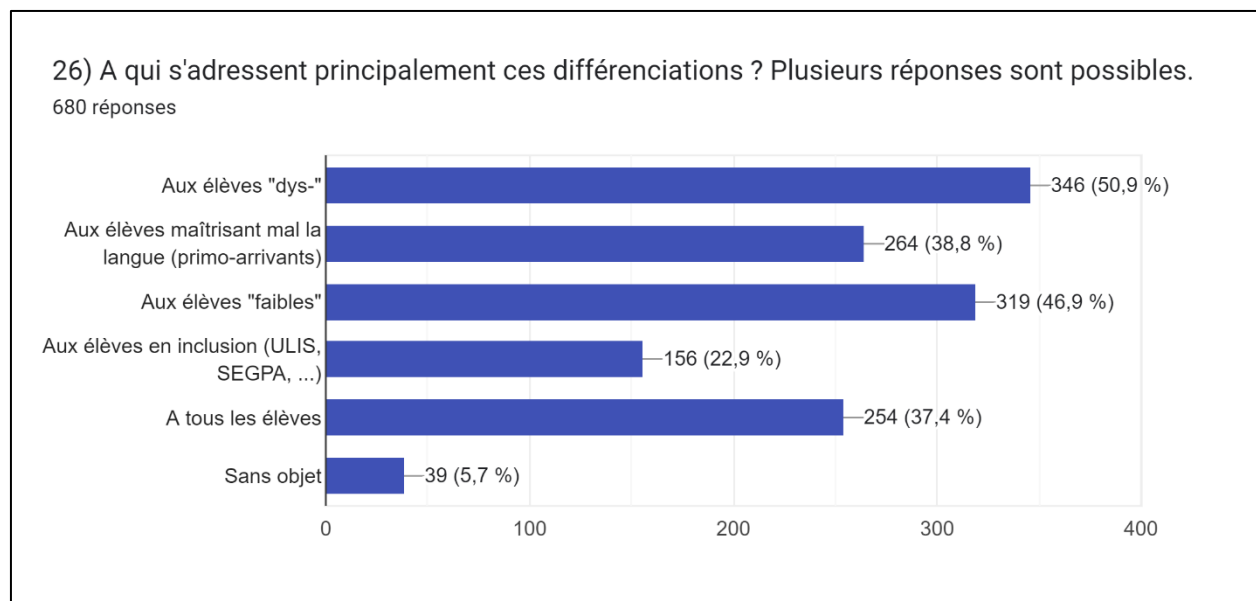


Figure 64 Pratiques de différenciation 2 (Castaingts, 2019)

Nous observons que les EANA ne sont pas la première catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers évoqués par les enseignants – ils sont la troisième, derrière les élèves « dys » et les élèves « faibles ». Il est cependant intéressant que 37,4% des professeurs interrogés destinent la différenciation « à tous les élèves ». Cela nous amène à penser que les enseignants de classe ordinaire créent des conditions plutôt favorables pour l'inclusion. La question de l'accès aux ressources devient alors, à notre sens, un enjeu central du système éducatif.

Enfin, nous aborderons le thème du DELF. Bien qu'il ne soit pas une finalité du dispositif FLS, il constitue un indicateur intéressant pour mesurer la progression linguistique des EANA et un outil utilisé par les CASNAV dans le cadre du pilotage académique puisqu'il sanctionne un niveau acquis indexé sur le CECRL.

Cependant à la question « connaissez-vous le DELF scolaire ? », les enseignants amenés à se positionner une nouvelle fois sur une échelle paire allant de 1 (jamais entendu parler) à 6 (oui, et j'ai l'habilitation pour le corriger) la majorité se place en 1 (figure 65). Les enseignants ayant l'habilitation d'examineur-correcteur interviennent tous en UPE2A.

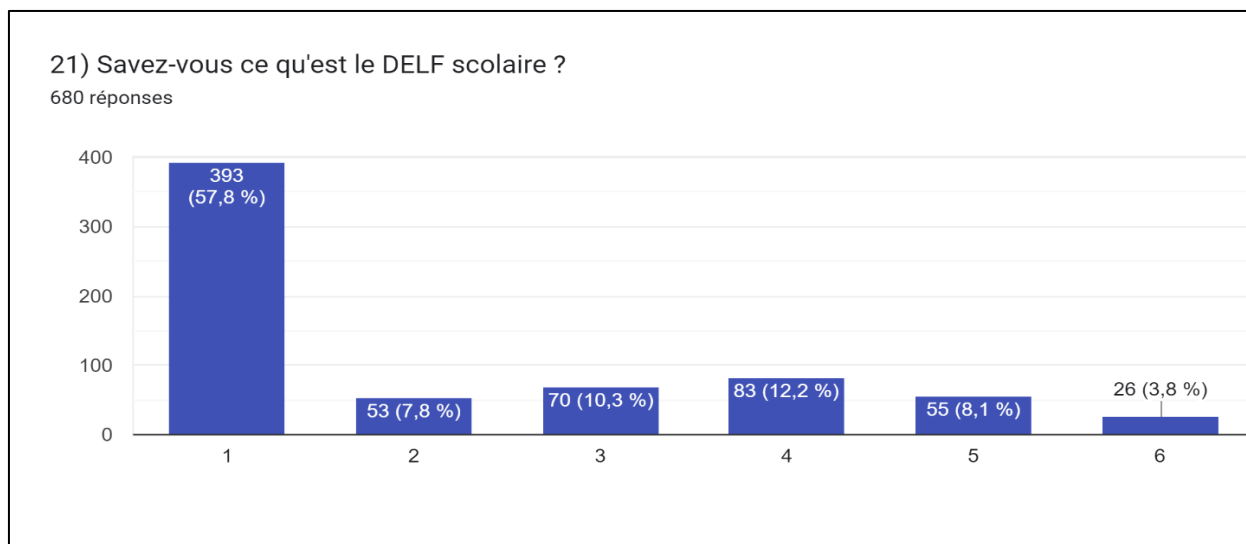


Figure 65 Connaissance du DELF scolaire (Castaingts, 2019)

Les professeurs du second degré de l'académie de Reims sont donc, en grande majorité, en difficulté dans l'identification et l'accès aux ressources. Les formations proposées par le CASNAV à la demande des établissements ou des bassins d'enseignement seraient susceptibles d'y remédier, au moins en partie, mais ce processus est entravé par le fait que seuls 20,1% des enseignants interrogés en connaissent l'existence et la fonction (figure54).

Afin de mieux comprendre l'ampleur de cette difficulté nous avons pu, en mars 2022, diffuser un second questionnaire (Annexe 11) auprès des personnels d'encadrement de l'académie de Reims, également par l'intermédiaire de la Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation (CARDIE).

L'écart temporel entre les deux questionnaires a été allongé par la crise sanitaire amorcée en mars 2020. En effet, approuvée au cours du dernier trimestre 2020 la diffusion de ce second questionnaire a été reportée dans une volonté académique de préserver les agents déjà très éprouvés par la gestion de la crise sanitaire.



### 3.3. Regard croisé avec les déclarations des personnels d'encadrement

#### 3.3.1. L'échantillon

Nous avons recueilli 61 réponses pour ce questionnaire destiné au personnel d'encadrement de l'académie. Voici la répartition des postes occupés (figure 66) ainsi que le lieu de formation initiale des personnels concernés. Les personnels de direction des EPLE représentent 80,3% de l'échantillon. Ils sont, avec les IEN de circonscription, les plus proches de la mise en œuvre effective des mesures prévues, aux niveaux national et académique, pour l'accueil et le suivi des EANA :

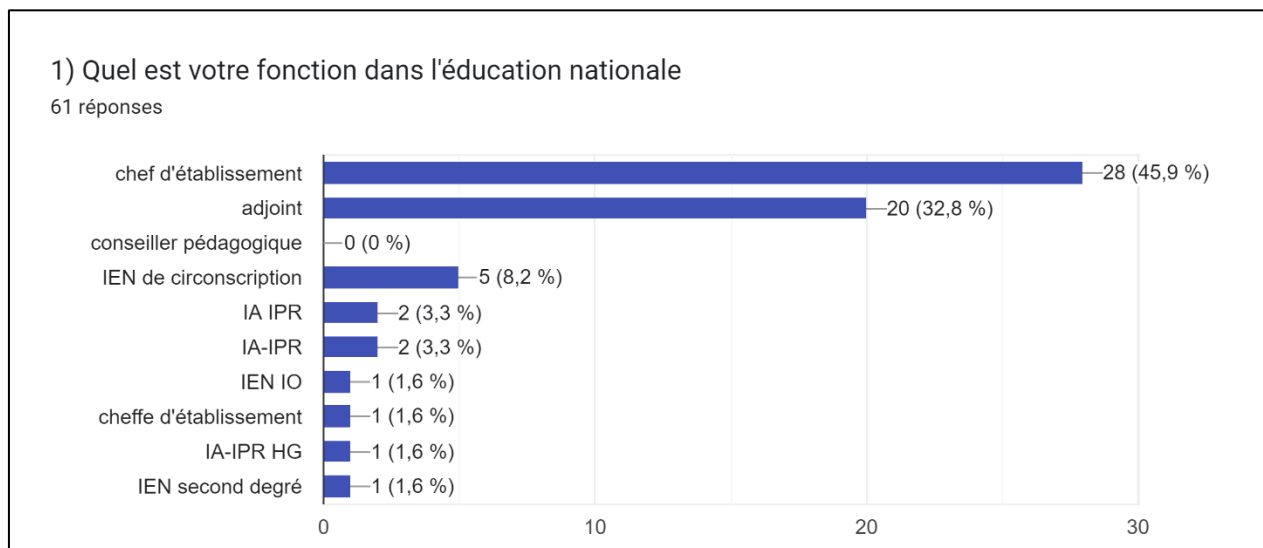


Figure 66 Echantillon personnel d'encadrement (Castaingts, 2022)

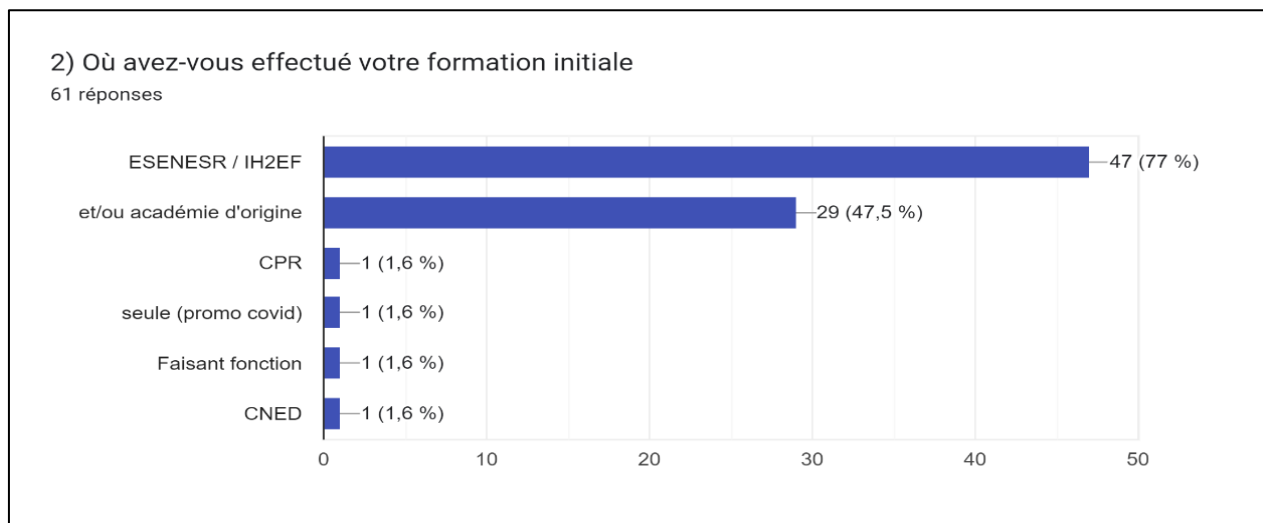


Figure 67 Formation initiale des personnels d'encadrement (Castaingts, 2022)

La tranche d'âge majoritaire est 45-59 ans (72,1%). Les 30-44 ans représentent 18% et les 60-69 ans 9,8%. La grande majorité des cadres ayant répondu à l'enquête a été formée à l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) devenue, depuis 2019, l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IHEEF) une partie de la formation étant prise en charge au niveau académique (figure 67).

L'IHEEF organise son offre de formation selon trois grandes orientations : l'accompagnement des encadrants « dans la mise en œuvre des politiques publiques et l'exercice de leurs responsabilités managériales », dans « leur rôle de pilote pédagogique, au service de la mise en œuvre des priorités ministérielles, dans la prise en compte des spécificités locales » et enfin l'accompagnement des personnels d'encadrement « pour qu'ils incarnent et partagent les valeurs du service public d'éducation dans un contexte social qui s'est diversifié et complexifié » (Site de l'IHEEF, 2022). Les trois axes du schéma directeur de la politique de formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022<sup>163</sup> mis en valeur par la plaquette, désignent les personnels d'encadrement comme les protagonistes de la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau local, c'est-à-dire au niveau opérationnel. Il est notamment rappelé que « les cadres formés animent l'activité des personnels placés sous leur autorité » et qu'ils ont pour mission de se perfectionner et d'adapter leurs pratiques professionnelles afin de favoriser « d'une part, le renforcement des pratiques pédagogiques adaptées à la variété des situations professionnelles rencontrées, et d'autre part, la prise en compte des évolutions techniques, organisationnelles, partenariales et territoriales pour réduire les inégalités scolaires et éducatives ». (*idem*)

### **3.3.2. La connaissance du dossier et des principes organisationnels de son application au niveau local**

Concernant l'ensemble des graphiques présentés ci-après, l'échelle paire de 1 à 6 correspond au positionnement suivant : 1 (Jamais entendu parler) à 6 (Oui, je peux conseiller les équipes pédagogiques).

Dans l'examen des conditions et contraintes nécessaire à la mise en place du dispositif FLS, les personnels d'encadrement au niveau académique occupent un rôle prépondérant ; comme nous l'avons vu plus haut, ils sont ceux qui « animent l'activité des personnels placés sous leur autorité » (IHEEF, 2022)

A la question « Avez-vous déjà été confrontés à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle récemment arrivés sur le territoire (allophones) ? », 95,1% des personnels répondent par l'affirmative et 96,7% affirment savoir ce que recouvre l'acronyme EANA. Un élément facilitant pour l'accès aux ressources institutionnelles disponibles.

---

<sup>163</sup>Site de l'IHEEF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/developpement-professionnel> consulté le 12/09/22

La priorité donnée à la « maîtrise de la langue » dans l'ensemble des disciplines semble faire consensus plus encore que chez les enseignants : 88,5% des personnels d'encadrement expriment leur désaccord face à l'affirmation proposée (figure 69) contre 74,77% des enseignants toutes disciplines confondues (figure 40).

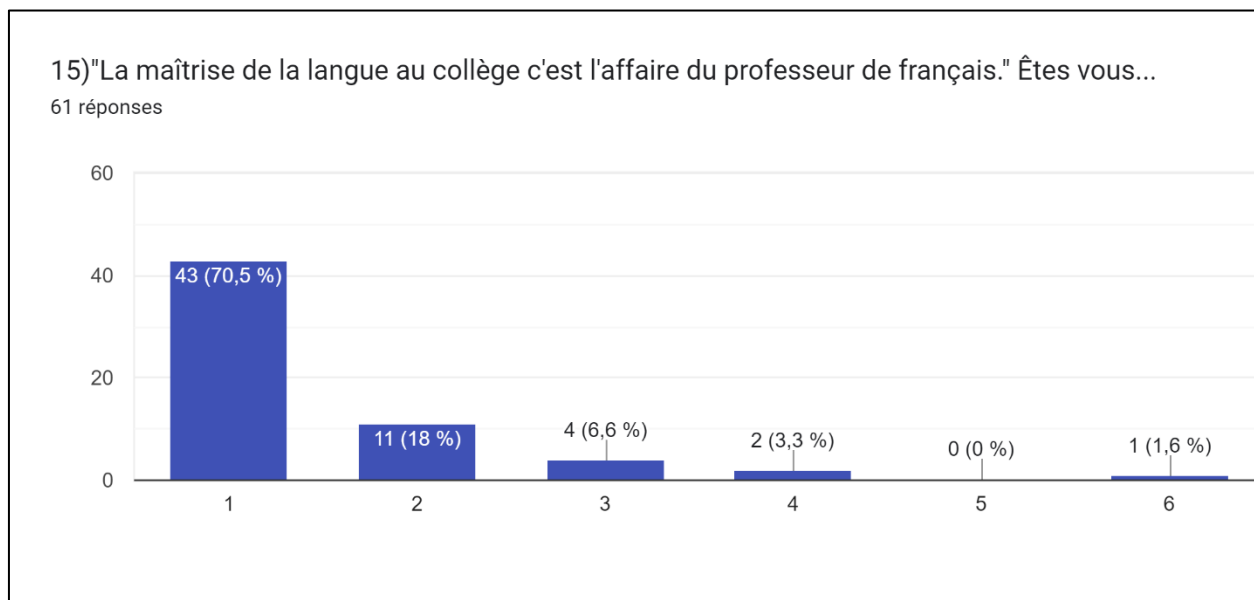


Figure 68 Personnels d'encadrement maîtrise de la langue (Castaingts, 2022)

D'après les données déclaratives recueillies, le DELF scolaire est plutôt bien connu des personnels d'encadrement : 88,5% ont pris position sur l'échelle en 4,5 et 6 (figure 70) tandis qu'il est presque inconnu des enseignants. En effet, 393 professeurs soit 57,8% de l'échantillon interrogé, avaient affirmé n'avoir jamais entendu parler du DELF scolaire (figure 65).

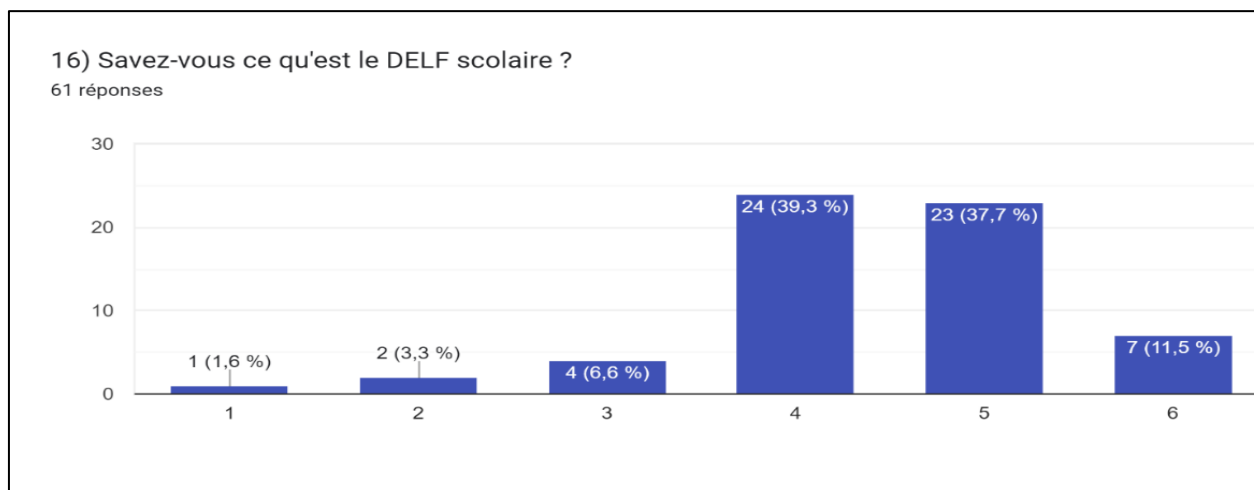


Figure 69 Personnels d'encadrement, DELF scolaire (Castaingts, 2022)

Le CECRL est également davantage connu que dans le corps enseignant (figure 71).

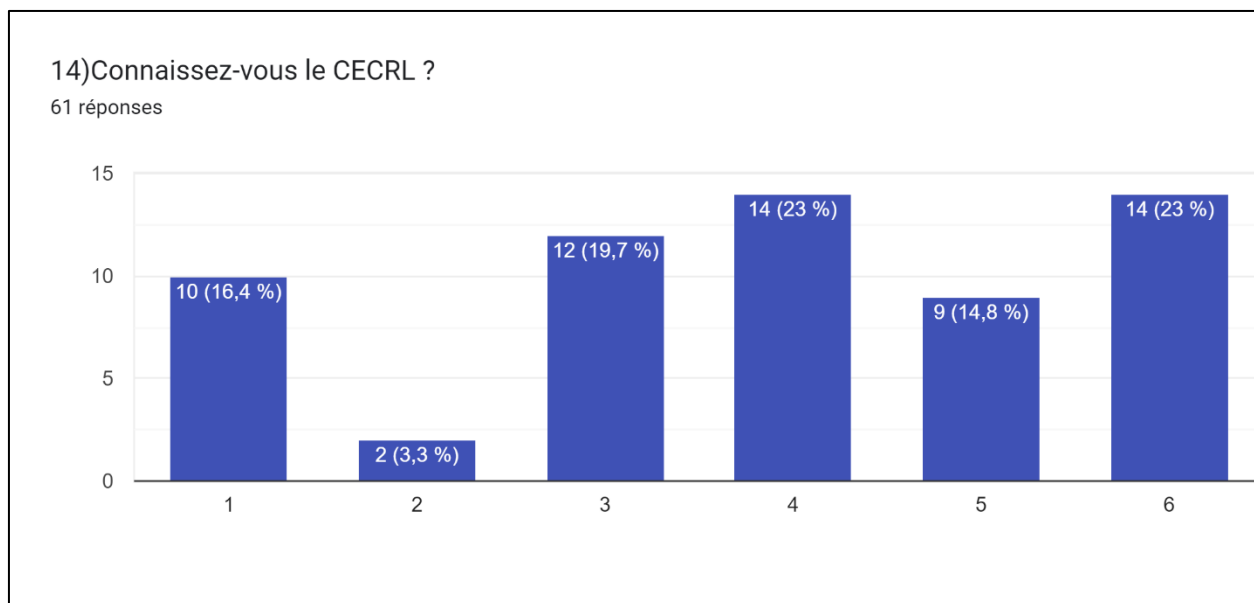


Figure 70 Connaissance du CECRL, encadrement (Castaings, 2022)

Cela pourrait s'expliquer à la fois par la motivation des choix effectués lors de la validation des niveaux de compétence du socle commun de connaissances de compétences et de culture lors des conseils de cycle ou des examens nationaux mais aussi par la proposition du ministère de l'Éducation Nationale de financer la passation des certifications en langues vivantes, pour les élèves « inscrits dans un parcours international, pour l'anglais et l'espagnol et pour les élèves de 3e et de 2e pour l'allemand » (EDUSCOL, 2021). Il est d'ailleurs précisé, sur la plateforme EDUSCOL que « ces certifications sont adossées au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) de niveau B1 avec obtention possible du niveau A2 selon les résultats » (EDUSCOL, 2021)<sup>164</sup>.

### FLSco et « maîtrise de la langue », quand le sigle semble brouiller le concept

En revanche, les sigles FLS/FLSco semblent mal connus. Fréquemment utilisés dans la littérature scientifique issue de la recherche en didactique des langues étrangères et secondes, ces sigles sont très présents dans les documents d'accompagnement destinés à la mise en place des dispositifs d'accueil au niveau opérationnel. Leur méconnaissance pourrait mener à une compréhension partielle ou erronée des ressources mises à dispositions et, par là même, à un certain degré de méprise quant aux finalités du dispositif et aux moyens d'enseignement à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs opérationnels.

Appelés à se positionner comme les enseignants sur une échelle paire à six niveaux de 1 (Jamais entendu parler) à 6 (Oui, je peux conseiller les équipes pédagogiques) les personnels d'encadrement ont montré que l'introduction du sigle « FLSco » éloignait le concept de « maîtrise de la langue support des apprentissages ». A la question n° 17 « êtes-

<sup>164</sup> <https://eduscol.education.fr/1441/certifications-en-langues-vivantes-etrangees> consulté le 9/09/2022.

vous familier des techniques de FLS/FLSco », la majorité des personnels se positionne en 1 (figure 72) :

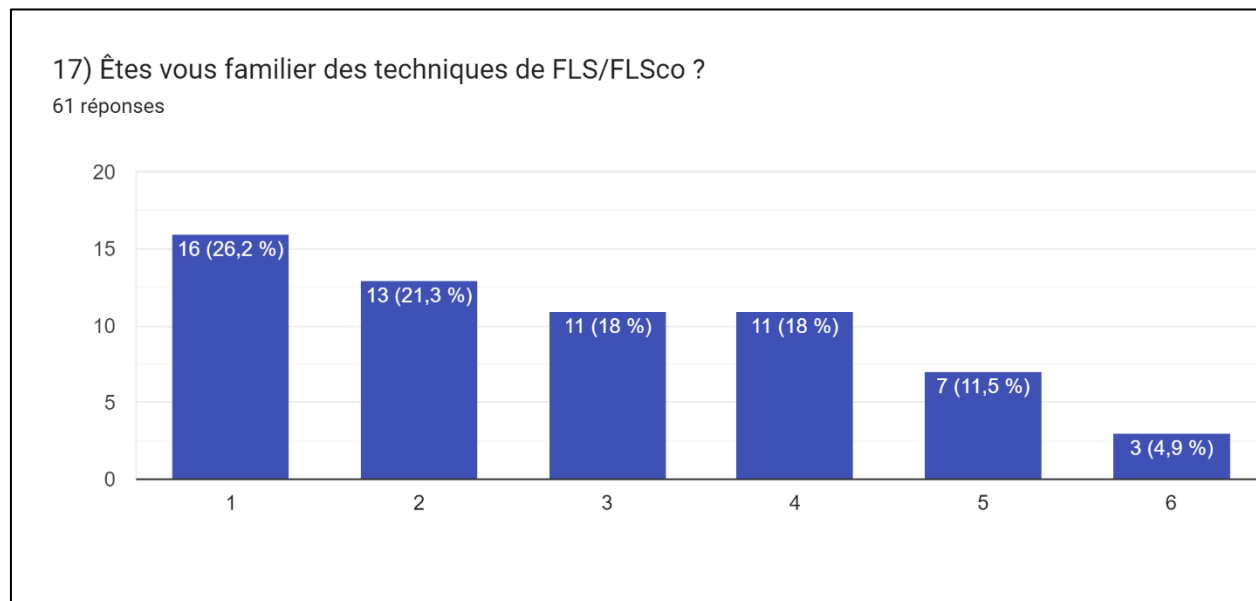


Figure 71 Personnels d'encadrement techniques de FLS/FLSco (Castaingts, 2019)

On observe alors une dichotomie dans le positionnement des personnels ayant associé « FLSCO » et « maîtrise de la langue » et les autres (Figure 72). Pour 56% d'entre eux, le « FLSCO » est clairement associé à l'ensemble des élèves engagés dans leur parcours d'apprentissage au gré des situations qui leur sont proposées et des régulations/corrections introduites par les enseignants des disciplines, tout au long de leur parcours scolaire. Cependant, pour les 44% d'entre eux qui ne se prononcent pas ou se prononcent en faveur de l'affirmation proposée, une telle prise de position pourrait rendre malaisée la perception du processus d'apprentissage des EANA de cette langue de scolarisation et, ce faisant, masquer le fait que cet apprentissage se poursuit par la suite aux côtés des élèves natifs et peut donner lieu à des difficultés communes.

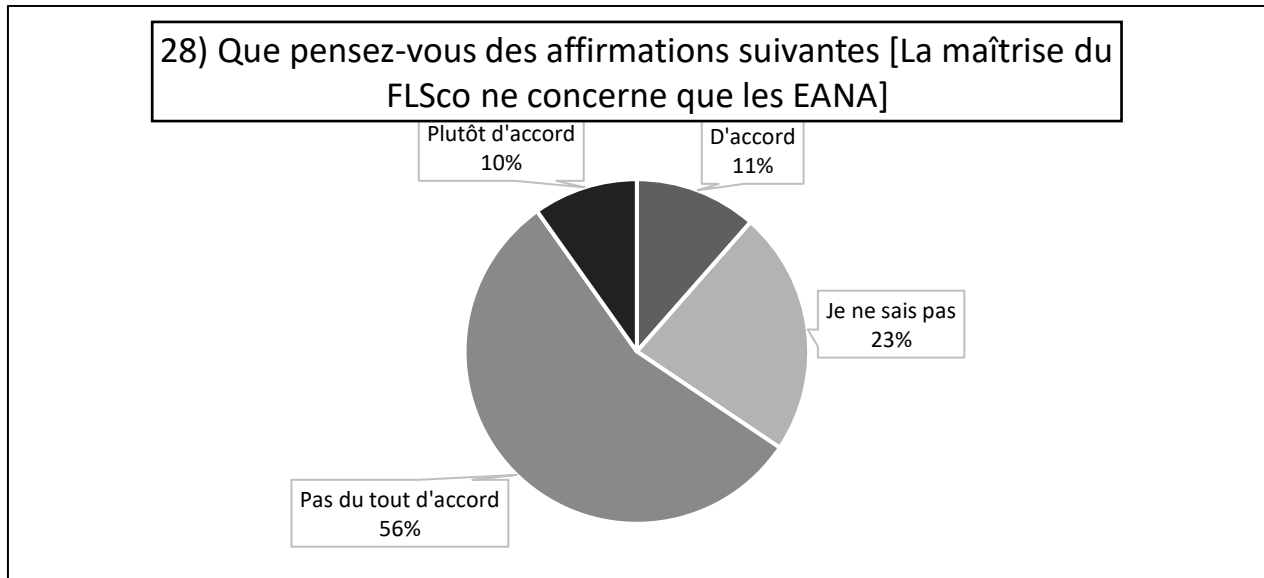


Figure 72 La maîtrise du FLScO ne concerne que les EANA - cadres (Castaingts, 2022)

Cette dichotomie se retrouve lors du positionnement autour du degré de polysémie du terme « français » (Figure 73) : 10% des personnels interrogés ne se prononcent pas et 38% ne sont pas en faveur d'une distinction entre le Français comme discipline et le Français des disciplines. Cette absence de distinction peut mener à une forme de confusion entre FLE, FLS et FLM qui peut se traduire dans la pratique par une inclusion précoce des EANA dans la discipline Français dans l'intention d'accélérer l'apprentissage de la langue de communication.

### Français et Français

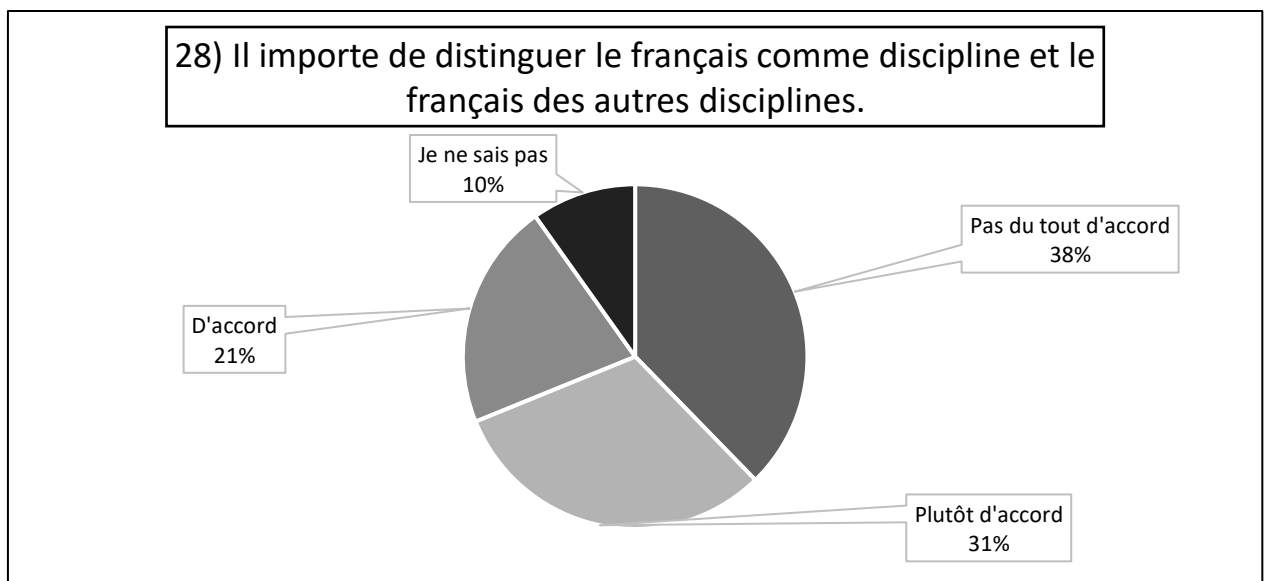


Figure 73 : Français des disciplines et discipline Français - cadres (Castaingts, 2022)

Or, nous l'avons vu, les documents d'accompagnement comme la littérature scientifique semblent se prononcer en faveur d'une introduction tardive des objets d'enseignement issus de la didactique du FLM dans le parcours d'enseignement-apprentissage destiné aux EANA.

## La prise en charge des EANA

Concernant la durée de prise en charge des EANA en UPE2A, nous avons vu que le pilotage académique permettait une certaine souplesse concernant la durée de prise en charge. Les personnels interrogés semblent majoritairement en faveur d'un accompagnement soutenu des EANA au-delà d'une année (Figure 77).

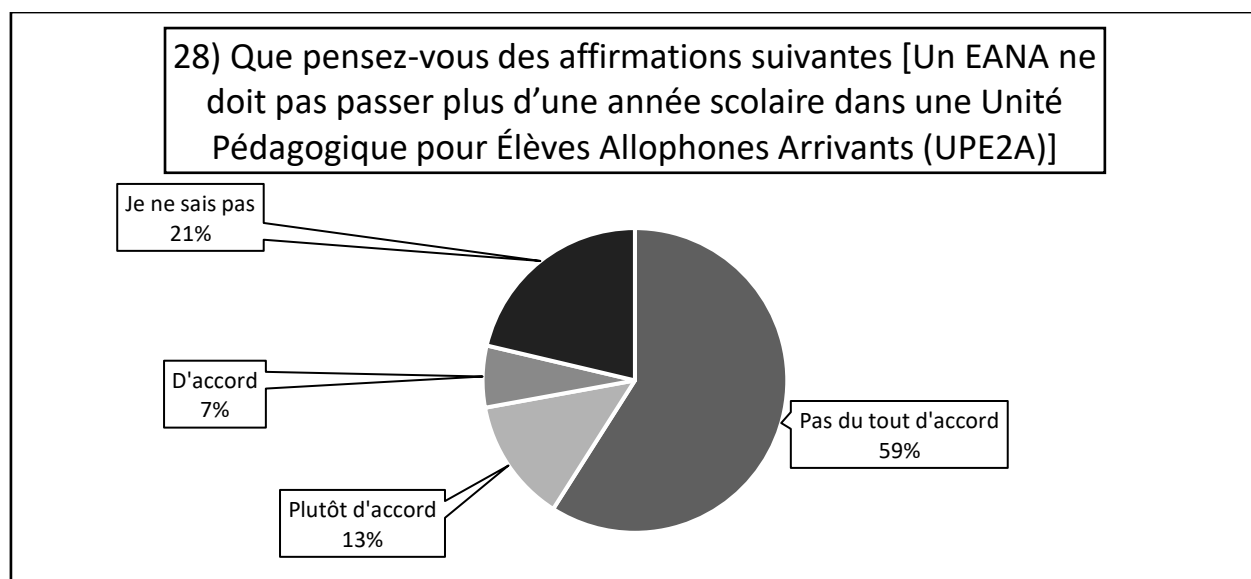


Figure 74 : Durée de prise en charge - cadres (Castaingts, 2022)

Dans les faits, les entretiens que nous avons eu avec les professeurs de classe d'accueil nous ont montré que sur les quelques mois supplémentaires, l'accompagnement par le biais de l'UPE2A pouvait revêtir des formes très différentes : certaines UPE2A scindent les 12 heures accordées en 9h + 3h et fonctionnent en groupes de niveau (en langue française) d'autres choisissent de garder un groupe unique en diminuant le temps d'enseignement dédié au FLS pour laisser de plus en plus de place à l'inclusion jusqu'à ce que les élèves suivent tous les cours en compagnie des élèves de leur classe. D'autres établissements encore fonctionnent sur leur marge d'autonomie pour dégager des heures destinées à accompagner les « ex EANA ».

Concernant la prise en charge du dossier EANA dans l'établissement, la responsabilité des professeurs de classe d'accueil est souvent fortement engagée. Cependant, 47% des personnels interrogés considèrent qu'ils n'ont pas la charge du pilotage 10% seulement estiment que si. 28% considèrent que leur responsabilité est engagée mais qu'ils ne sont pas en charge du dossier à proprement parler (Figure 76).

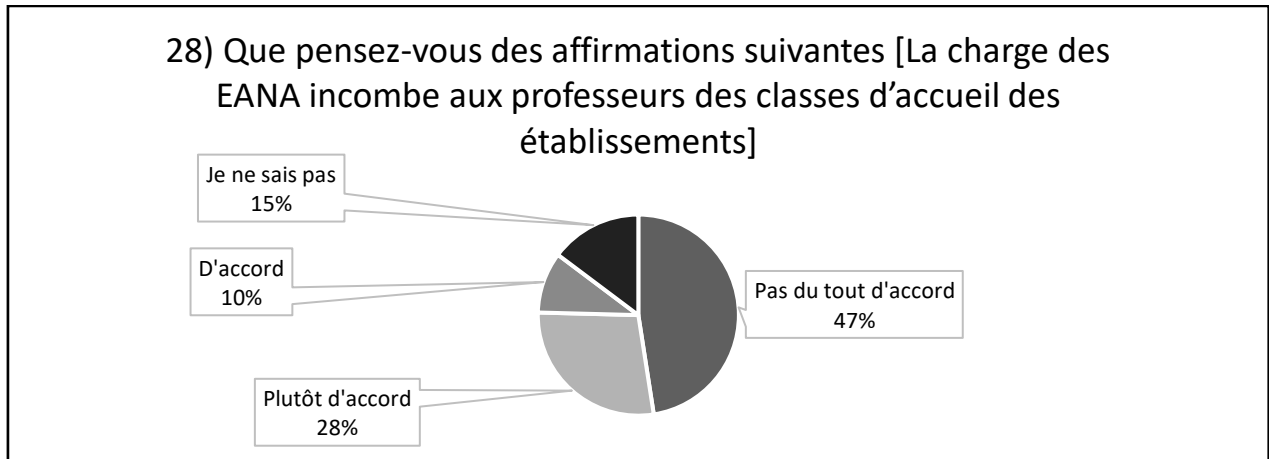


Figure 75 : Charge du dossier dans les établissements - cadres (Castaingts, 2022)

## L'accueil et l'accompagnement des familles

Concernant l'aspect co-éducatif de l'accueil des EANA, nous remarquons qu'une majorité des personnels d'encadrements, interlocuteurs privilégiés des familles, considère qu'il faut plutôt « inciter les familles à parler français à la maison ». Or, dans le champ de la didactique des langues les justifications de l'efficacité de cette position semblent abandonnées depuis plusieurs années. Le consensus serait plutôt en faveur de l'usage d'une langue maîtrisée permettant l'expression d'une pensée complexe.

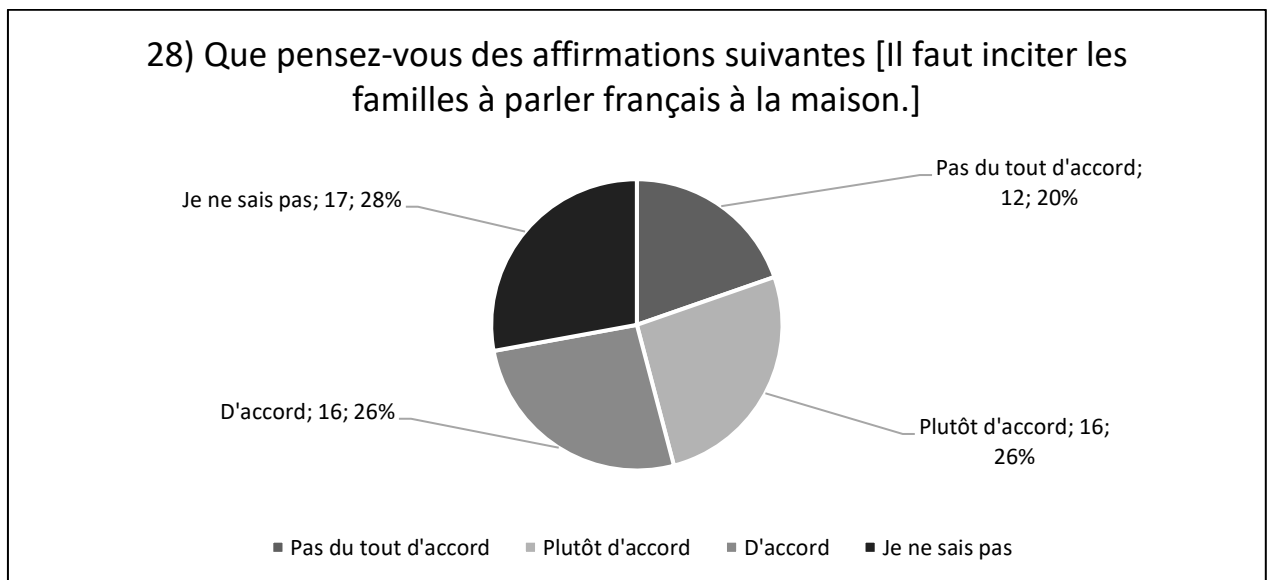


Figure 76: Langues parlées en famille

Le dispositif d'accompagnement destiné aux parents, l'OEPRE (Figure 77) est plutôt bien connu (seuls 23% des cadres interrogés déclarent en ignorer l'existence) mais reste faiblement déployé. Le nombre de structures accueillant une OEPRE est nettement inférieur au nombre d'UPE2A, le rapport est d'environ 1/3.



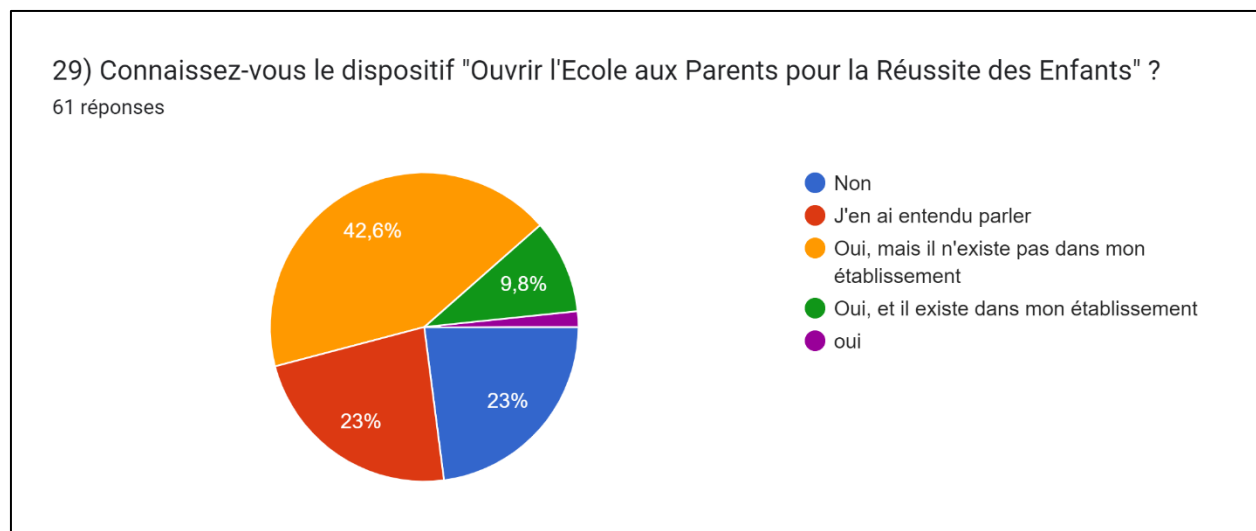


Figure 77 : Connaissance de l'OEPRE - cadres (Castaingts, 2022)

Ce faible déploiement du dispositif OEPRE nous semble d'autant plus dommageable que la principale difficulté identifiée par les personnels d'encadrement est la « communication avec les familles » (Fig.79, 63,9%)

### 3.3.3. Objectifs prioritaires et attribution de moyens

#### Répartition des UPE2A et protocoles d'accueil

Comme nous l'avons vu en première partie, les UPE2A sont réparties sur l'académie (Figure 14), cependant, au sein des établissements, nous avons relevé une grande hétérogénéité dans le traitement du dossier. En termes de moyens, sur les 61 personnels d'encadrement ayant répondu à l'enquête, seuls 39% font état d'une UPE2A pérenne, interne à l'établissement. 18% dépendent d'une structure externe pour l'enseignement apprentissage du français comme langue seconde, 4% dépendent de structures itinérantes et, enfin, 19% affirment que leur établissement accueille des élèves non francophones mais que ceux-ci ne bénéficient pas de la présence d'une structure d'accueil.

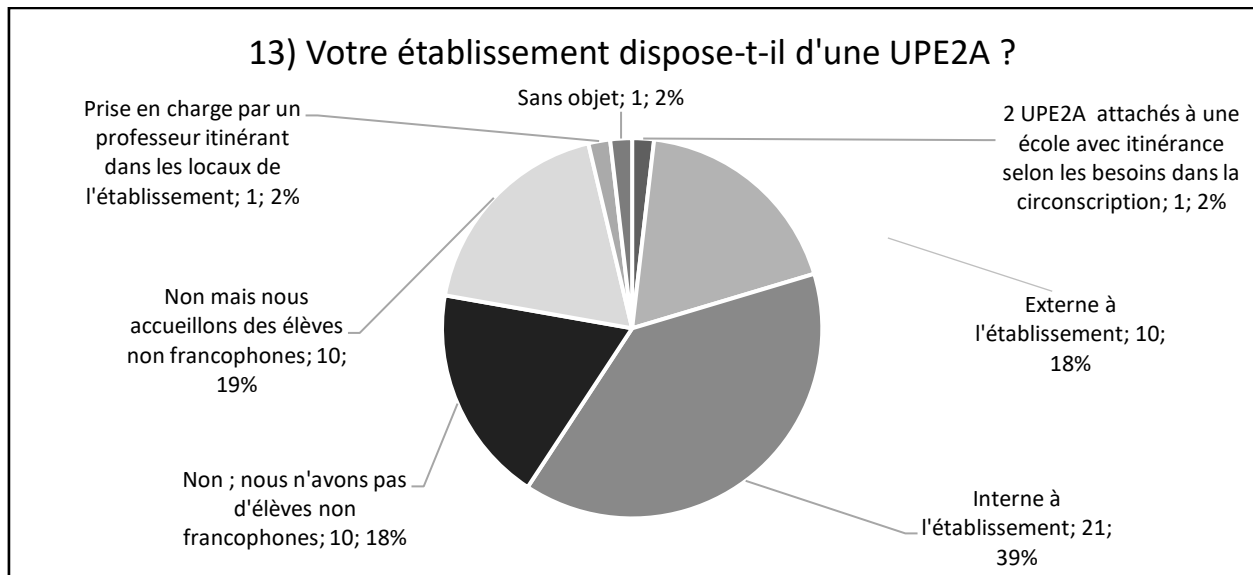


Figure 78 Présence d'une UPE2A dans l'établissement - personnels de direction et IEN uniquement (Castaings, 2022)

Or, nous l'avons vu en première partie, plus le nombre d'établissements dépendant d'une même UPE2A augmente, plus le processus visant à l'inclusion est contraint et il s'y ajoute la contrainte logistique du transport d'un établissement à l'autre. De plus, la communication – à défaut de l'harmonisation des pratiques – des différentes équipes pédagogiques est compliquée par la distance physique entre les établissements et, éventuellement, par des choix différents en termes de logiciels ou de plateformes qui entravent la communication en interne ainsi que le partage de ressources. La saisie des notes et appréciations des EANA par le professeur de classe d'accueil afin qu'elles puissent être prises en compte dans leurs bilans périodiques peut également s'avérer difficile même si, au sein de l'académie de Reims, l'adoption d'un même environnement numérique de travail (ent) a grandement contribué à réduire cette contrainte en permettant aux enseignants de classe d'accueil d'avoir accès aux différents ent correspondants aux établissements d'affectation des EANA et ainsi en leur permettant de saisir et non de transmettre les notes et appréciations directement aux équipes concernées et d'avoir accès à la messagerie interne et à l'agenda de ces différents établissements.

### Les priorités des personnels d'encadrement

Questionnés sur leurs priorités en ce qui concerne l'accueil des EANA, voici le positionnement choisi :

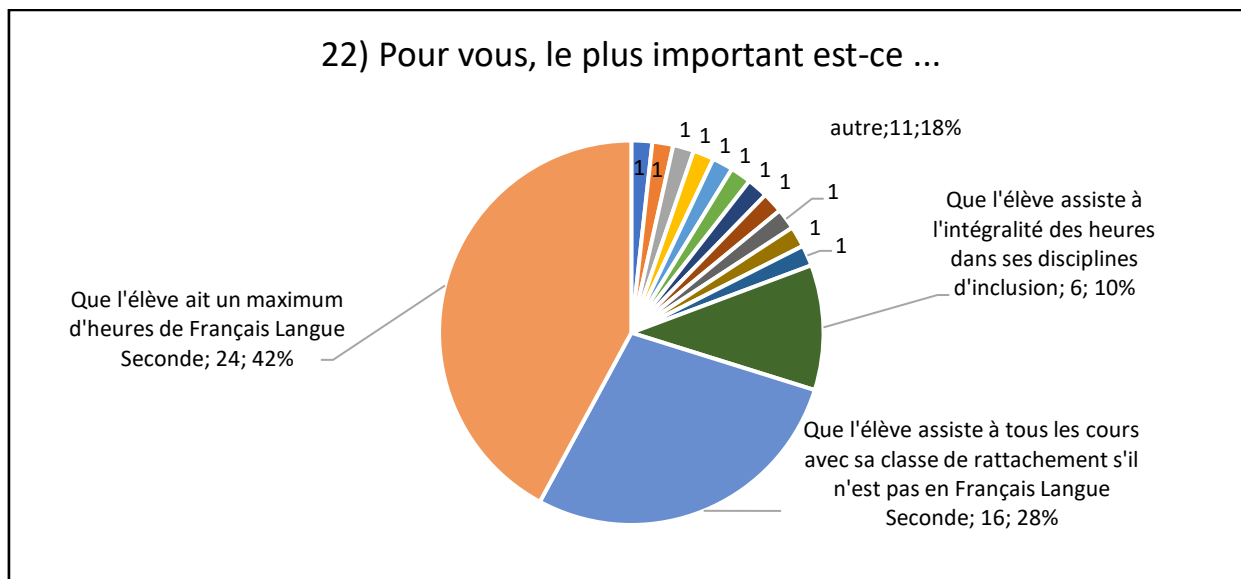


Figure 79 priorités pour l'accueil des EANA (Castaingts, 2022)

Nous remarquons ici que le temps institutionnel dédié à l'enseignement-apprentissage du FLS(FLSco) dans l'emploi du temps individualisé des EANA reste la préoccupation majeure. Le respect des grands principes de l'inclusion « que l'élève assiste à l'intégralité des heures dans ses disciplines d'inclusion » est également un point souligné par 10% des répondants. En revanche, la seconde préoccupation par ordre d'importance « que l'élève assiste à tous les cours avec sa classe de rattachement s'il n'est pas en Français Langue Seconde » contrevient au principe d'une inclusion progressive dans les disciplines, en fonction de l'avancée de l'élève dans ses apprentissages de la langue seconde et des langages disciplinaires.

L'encouragement des pratiques visant à la différenciation semble cependant faire consensus.

Tout d'abord, 67,2% des cadres « mettent en place des dispositifs (ou conseillent la mise en place de dispositifs) pour favoriser l'inclusion des EANA en classe ordinaire » (Figure 82).

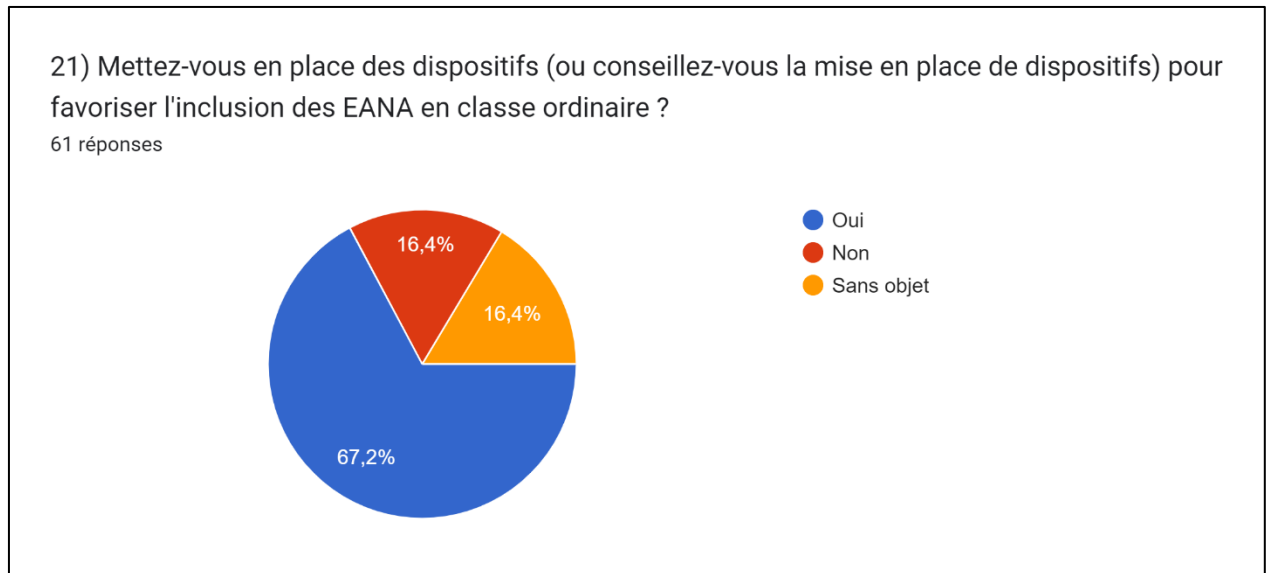


Figure 80 Mise en place de dispositifs spécifiques aux EANA (Castaingts, 2022)

Parmi les dispositifs cités (Figure 83), la « différenciation pédagogique » représente 79,5% des aménagements prévus (cet aménagement est donc à la charge des enseignants en classe d'accueil comme en classe ordinaire). Sont également évoqués « l'inclusion à des niveaux différents » 43,2%, l'adaptation des documents pédagogiques 38,6% - pratique qui rejoint la différenciation pédagogique à la charge de l'enseignant - et le tutorat par un pair (34,1%) ou par un adulte (36,4%).

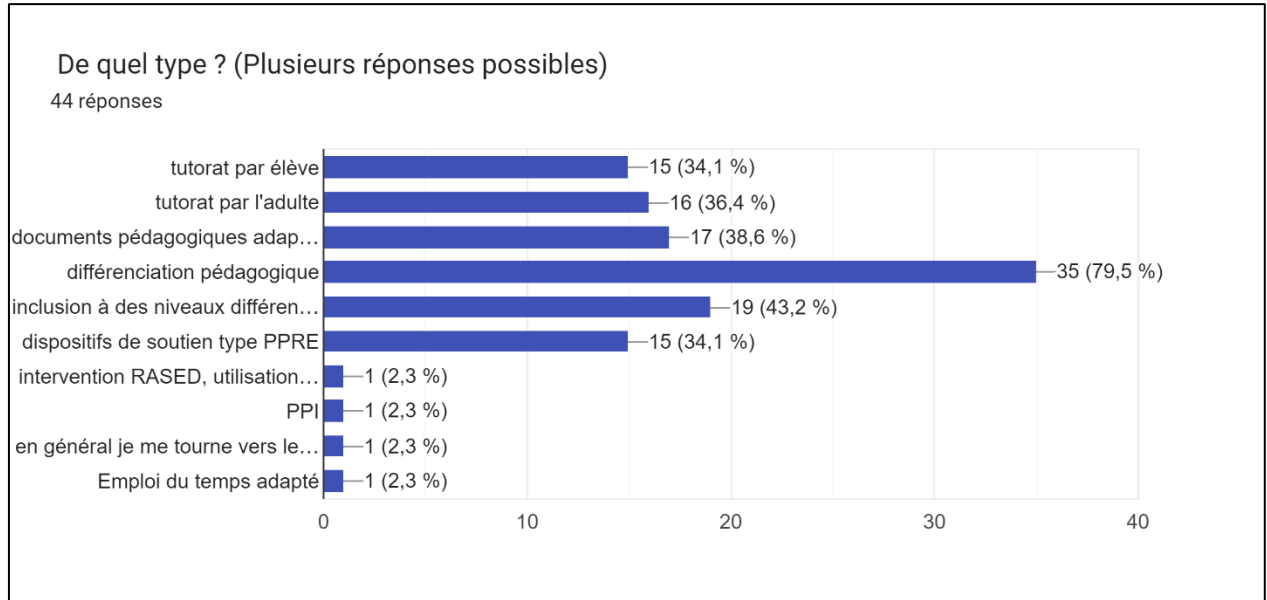


Figure 81 typologie des dispositifs mis en place (Castaingts, 2022)

Pour la mise en place de ces aménagements les chefs d'établissement s'appuient en général sur l'enseignant coordonnateur de l'UPE2A dont dépendent les élèves de leur établissement.

En termes de moyen, nous nous attarderons brièvement sur le lieu dédié à l'enseignement-apprentissage de la langue seconde, la classe d'accueil. Nous avons surtout voulu savoir de quelle manière ce lieu était perçu par les personnels d'encadrement de l'académie de Reims et, plus encore, s'il était porteur de spécificités nécessitant ou non le déploiement de moyens supplémentaires et/ou spécifiques (Figure 82).

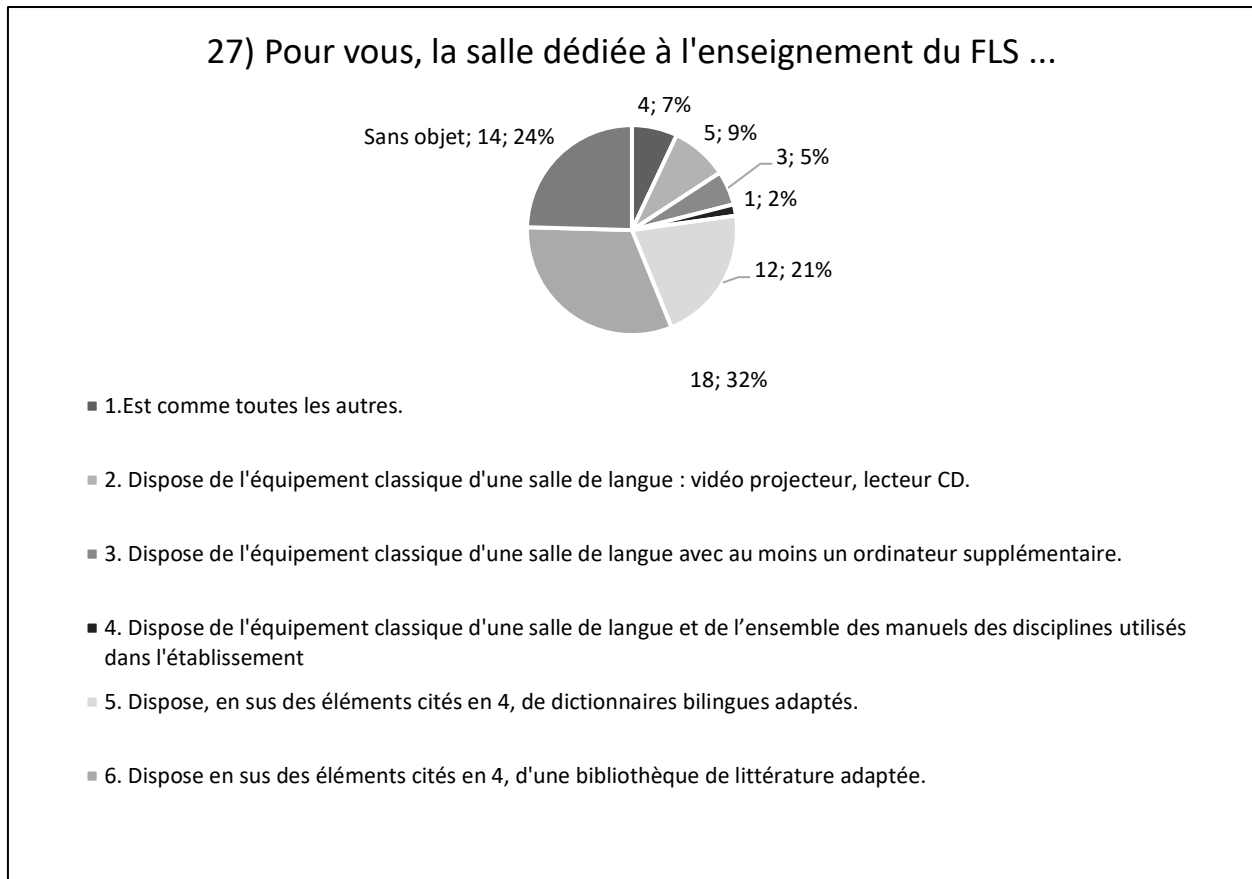


Figure 82 : La salle de FLS - cadres (Castaingts)

Nous constatons que la plus grande partie se positionne pour des aménagements – au sens large – spécifiques. 32% des cadres interrogés se disent en faveur d'une salle qui « dispose de l'équipement classique d'une salle de langue, de l'ensemble des manuels des disciplines utilisés dans l'établissement, de dictionnaires adaptés et d'une bibliothèque de littérature adaptée ».

Enfin, en termes de participation aux examens, on rencontre toujours une grande réticence à évaluer les EANA de la part des professeurs des DNL. Pourtant, 76% des personnels d'encadrement interrogés sont plutôt d'accord avec : « prévoir des évaluations différenciées est essentiel » (Figure 83)

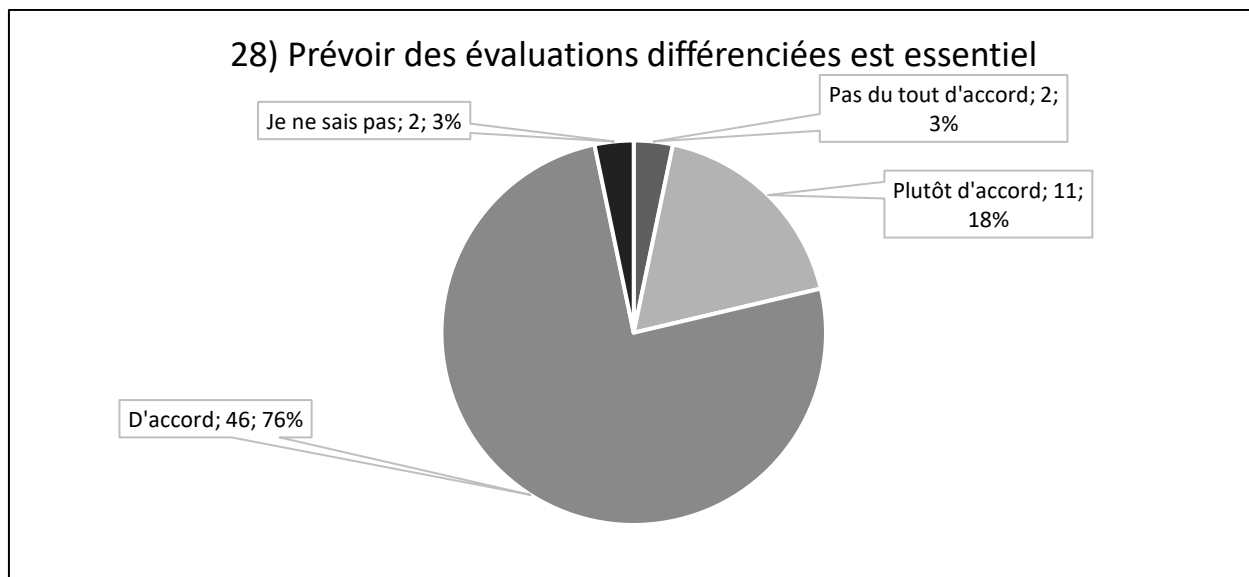


Figure 83 Evaluations différenciées - cadres (Castaingts, 2022)

Interrogés en tête à tête nous avons pu constater que les personnels d'encadrement considèrent que les EANA doivent être évalués très tôt dans leurs parcours mais l'immense majorité évoque alors une différenciation des supports et des modalités choisies pour l'évaluation – ou l'absence d'évaluation – des EANA. Ces évaluations différenciées se réfèrent cependant peu au quotidien des classes – nous avons pu le vérifier à posteriori – elles restent axées sur les validations de fin de cycle, les « devoirs communs » par niveau et par matière pour s'y préparer ainsi que les examens nationaux (Entretiens informels avec les personnels de direction suite à la diffusion du questionnaire – Castaingts 2022).

### 3.3.4. L'accès aux ressources

Nous avons posé aux personnels d'encadrement la même question qu'aux personnels d'enseignement. Nous remarquons immédiatement que la quasi-totalité des cadres connaît l'emplacement des ressources existantes destinées à l'accompagnement – principalement pédagogique – à la mise en place du dispositif d'accueil (Figure 73) ainsi que les acronymes permettant d'y accéder.

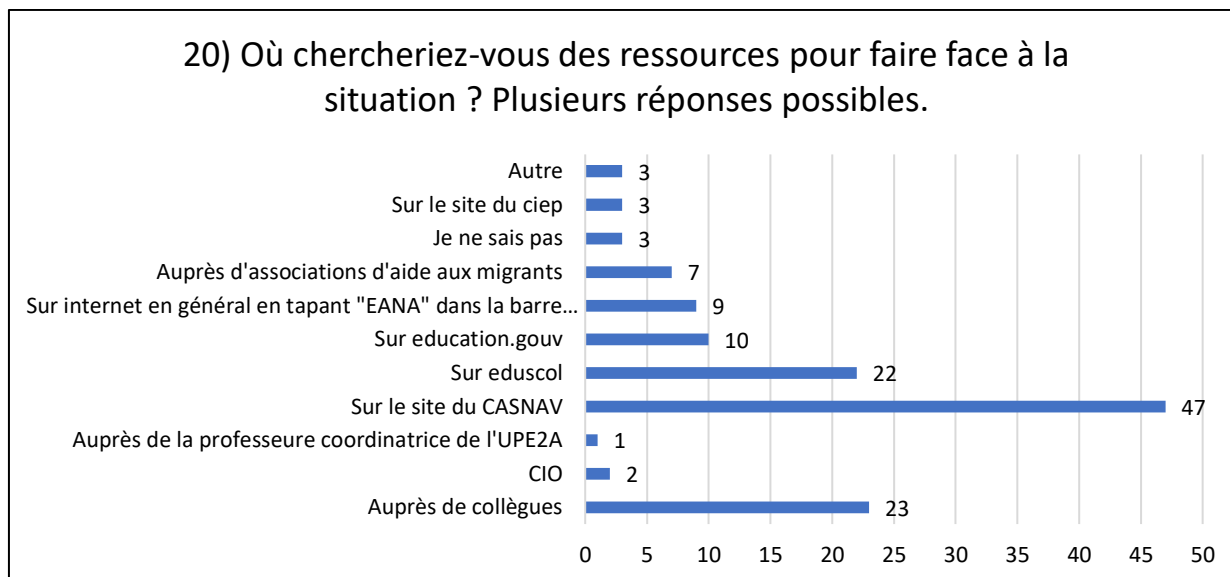


Figure 84 Personnels d'encadrement, ressources (Castaings, 2022)

En revanche nous relèverons cette remarque : « Les difficultés étant davantage administratives ou de formation des personnels enseignants, la consultation de ces sites ne résout pas ces difficultés. » [rep.44] Nous pouvons donc nous demander quelles sont les principales difficultés rencontrées par ces personnels lors de l'application du protocole académique d'une part et d'autre part pourquoi ces connaissances ne parviennent pas aux personnels d'enseignement, lors des conseils pédagogiques par exemple, ou pourquoi il n'y a pas davantage de demandes de formation au CASNAV.

### 3.3.4. Les relations avec le CASNAV

La répartition des réponses aux questions 11 et 12 pourrait nous donner un indice pour comprendre cet état de fait : les relations avec le CASNAV semblent être principalement de nature administrative, il y a peu de travail *avec* le CASNAV (Q11-12).

67,2% des personnels interrogés affirment ne travailler avec le CASNAV que « très rarement » ou « presque jamais » (Figure 85). La relation principale, à 73,3%, entretenue avec les CASNAV est le « suivi des effectifs des élèves allophones » (Figure 86).

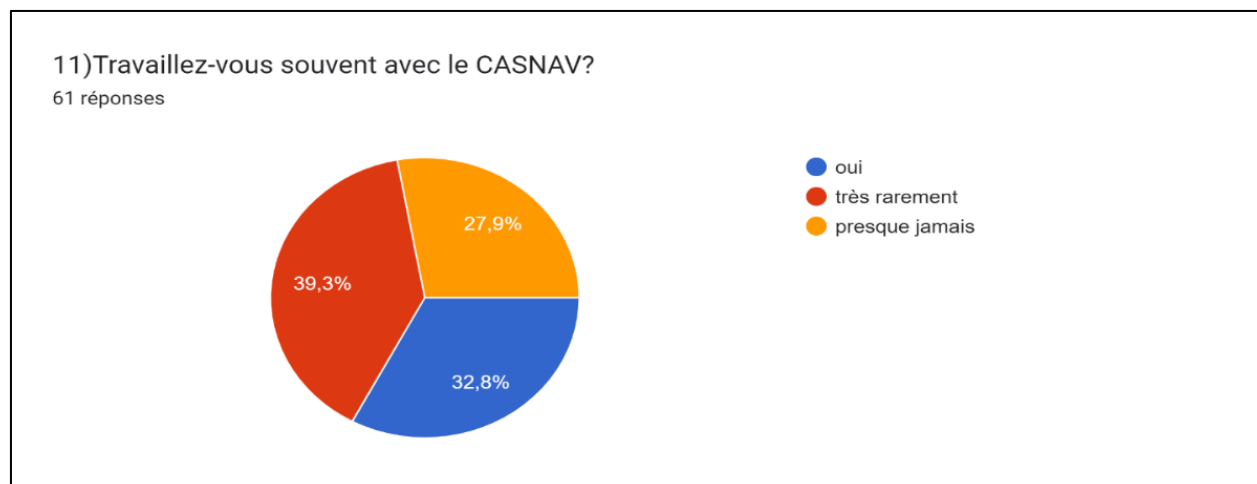


Figure 85 Relations avec le CASNAV (Castaingts, 2022)

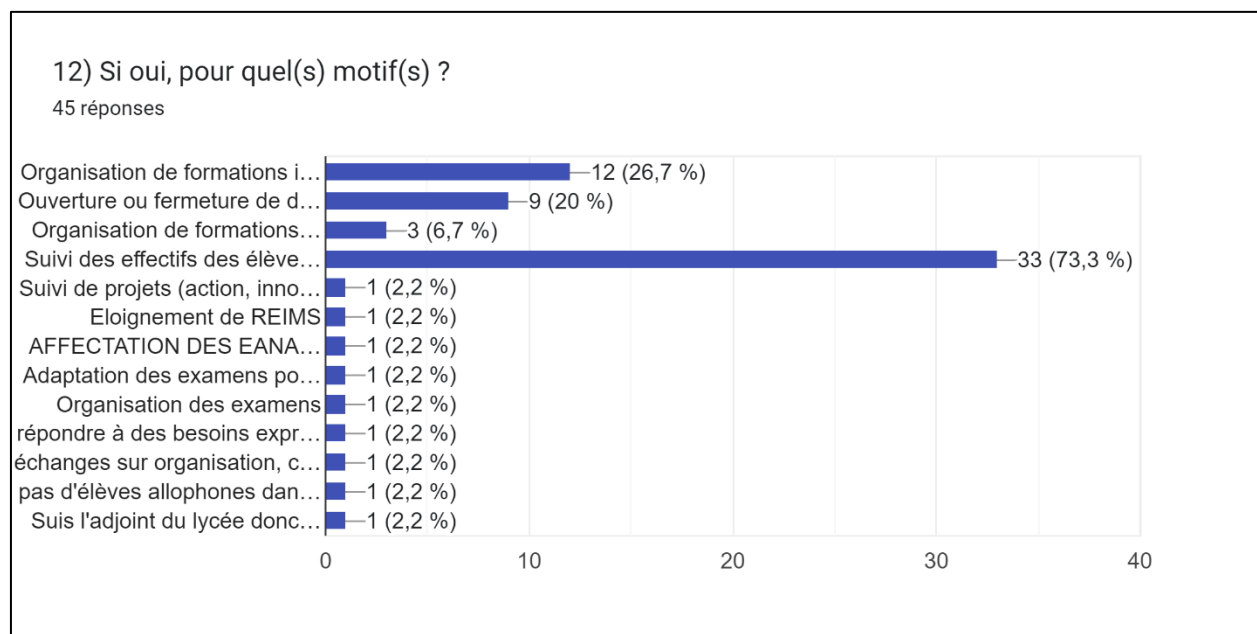


Figure 86 Types de relations avec le CASNAV (Castaingts, 2022)

Seuls 26,7% des personnels d'encadrement déclarent travailler avec le CASNAV pour l'« Organisation de formations internes au sein de votre établissement (ou de son bassin)» seuls trois répondants évoquent l'« organisation de formations au niveau académique », nous y reviendrons car la question de la formation est une constante dans le discours des personnels interrogés.

Nous pouvons donc nous demander (Q21, Q21bis) de quel ordre sont, pour les personnels d'encadrement, les principales difficultés posées par l'accueil des EANA et quels types d'aménagements sont pour eux nécessaires au bon fonctionnement de la classe d'accueil et de l'inclusion dans les disciplines.



### 3.3.5. Les difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées par les personnels d'encadrement, en particulier par les personnels de direction sont les suivantes (Figure 78) on notera que la « communication avec les familles » demeure le plus grand écueil (63,9% des réponses) – nous l'évoquons plus haut – immédiatement suivi par « la mise en place d'un dispositif d'inclusion évolutif » (54,1) et « la mise en place d'un projet d'accueil contractualisé » (44,3%) :

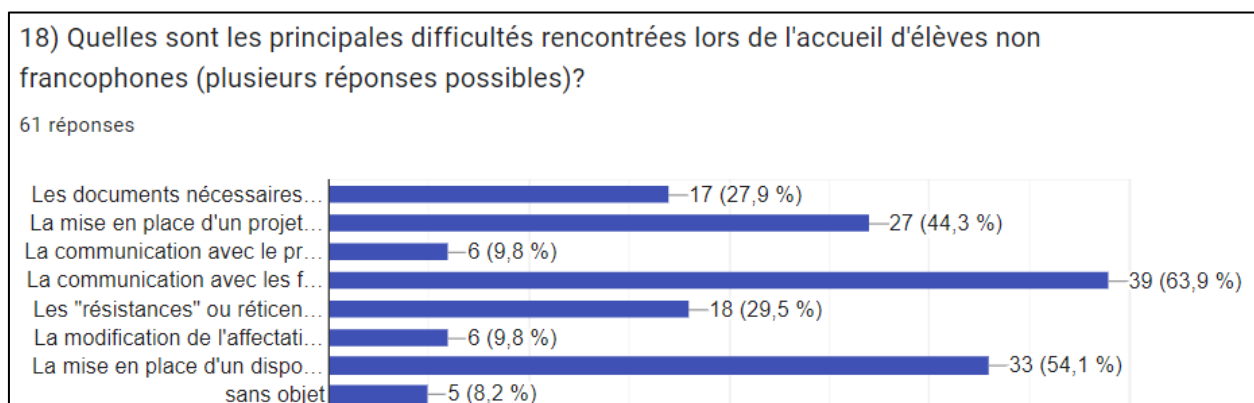


Figure 87 difficultés des personnels d'encadrement (Castaingts, 2022)

Nous relevons cependant que « les « résistances » ou réticences de l'ensemble des professeurs concernant l'accueil de ces élèves » constituent pour 29,5% des répondants une difficulté majeure.

De fait, pour les personnels d'encadrement concernés, les causes de ces difficultés sont diverses mais elles seraient principalement dues « au manque de formation de l'équipe pédagogique », « à l'arrivée au compte-gouttes des élèves tout au long de l'année » et « à un manque de moyens humains et/ou matériels » (Figure 88) :

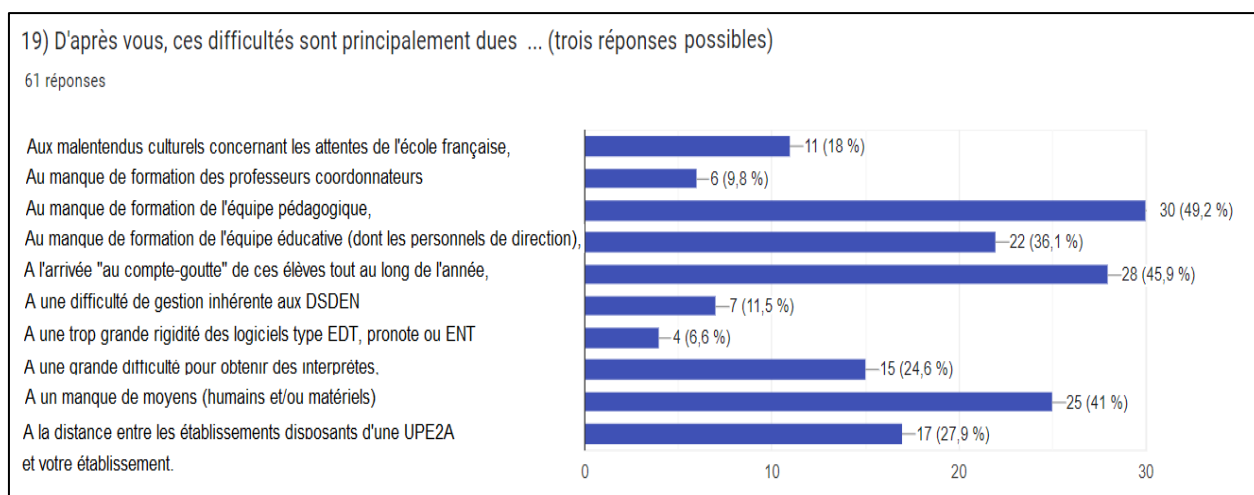


Figure 88 Causes perçues des difficultés, personnel d'encadrement (Castaingts, 2022)

Quinze participants ont fait le choix de commenter leur réponse à la question n°19 (Annexe 15) nous analyserons ici trois de ces commentaires :

Le premier d'entre eux correspond à la réponse n°21 :

« Les obstacles sont multiples et variés. Le plus important me semble être l'inclusion évolutive. Plus on inclut dans des disciplines qui font appel à l'écrit et à un vocabulaire complexe, moins les professeurs savent quels objectifs faire travailler aux élèves. Le problème est encore plus grand dans les établissements qui ne disposent pas d'UPE2A. » [rep. 21]

Ce commentaire nous a semblé particulièrement intéressant car il pointe la complexité de la mise en œuvre du dispositif : « les obstacles sont multiples et variés » mais fonde la difficulté de « l'inclusion évolutive » sur le manque de connaissance des enseignants corrélé à la littérature scolaire « plus on inclut dans des disciplines qui font appel à l'écrit et à un vocabulaire complexe, moins les professeurs savent quels objectifs faire travailler aux élèves » et non sur ces conséquences administratives. Le répondant 21 ayant souhaité rester anonyme, nous n'avons pas pu l'interroger plus avant, mais il pourrait être intéressant de savoir par quel canal cette détresse du corps enseignant de classe ordinaire lui est parvenue et s'il a mis en œuvre des moyens pour y remédier ou s'il n'a lui-même pas eu connaissance des « objectifs [à] faire travailler aux élèves ». Nous relevons à nouveau le fossé entre les avancées dans le champ des didactiques et leur transposition dans les connaissances et compétences professionnelles des professeurs.

Le second commentaire sur lequel nous avons fait le choix de nous attarder correspond au répondant n°43 :

« Un enseignant qui a la certification devient le propriétaire en quelques sortes des heures dédiées au FLS. Il faudrait pouvoir faire bouger plus facilement les enseignants pour le bien de tous. Le CASNAV n'apporte aucune aide. Les enseignants coordonnateurs ne normalisent pas les projets des élèves, ce qui crée des conflits entre enseignants. » [rep.43]

Le répondant n°43 se focalise également sur le pôle enseignant : « Il faudrait pouvoir faire bouger plus facilement les enseignants pour le bien de tous. Le CASNAV n'apporte aucune aide. »

La critique répétée, de la part du personnel d'encadrement, de l'inertie ou de la résistance au changement – réelle ou supposée – du corps enseignant interroge. En effet, nous l'avons vu, l'accès aux ressources sur lesquelles les professeurs pourraient s'appuyer semble compromis par un manque de connaissance et par les difficultés rencontrées pour opérationnaliser les contenus évoqués dans ces ressources en supports d'enseignement. Pour ce répondant, le CASNAV et l'enseignant coordonnateur en partagent une partie de la responsabilité. Pour lui, l'une des causes de la résistance des enseignants voire des « conflits entre enseignants » repose sur un manque de normalisation des projets des élèves par l'enseignant coordonnateur. Cette prise de position nous interroge car, nous l'avons vu, d'une part peu de cadres affirment travailler effectivement avec le CASNAV, en particulier sur les questions pédagogiques (figures 85 et 86) et, d'autre part, nous pouvons

nous demander sur quels supports et sur quelle terminologie et concepts partagés les enseignants coordonnateurs peuvent-ils réellement s'appuyer pour énoncer et communiquer les « projets des élèves » afin qu'ils soient intelligibles et perçus comme transposables en tant qu'objets d'enseignement ou de dispositif d'étayage par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

La dernière remarque que nous avons fait le choix de présenter ici (n°12) revient sur l'importance de la « maîtrise du français » à la fois pour l'« intégration sociale et [la] réussite scolaire » tout en appelant à « davantage de moyens [qui] lui soient consacrés » :

« La maîtrise du français est à la base de tout (intégration sociale et réussite scolaire) et mériterait que davantage de moyens lui soient consacrés. » [rep. 12]

Ces trois remarques mettent en lumière la conscience, de la part des personnels d'encadrement, de l'adéquation entre maîtrise de la langue de scolarisation (jamais nommée ainsi) et la réussite scolaire, mais aussi la difficulté des équipes pédagogiques à mettre effectivement en place le protocole d'inclusion et, enfin, le rôle clé de l'enseignant coordonnateur en charge du dispositif pour permettre à l'ensemble de l'équipe pédagogique de s'appuyer sur une temporalité et une progression (avec attendus) pour sélectionner et rythmer les apprentissages le concernant. La perception de besoins en formation importants de la part des équipes pédagogiques et la question des moyens d'enseignement apparaissent en filigrane tout au long de cette partie.

Ce besoin de formation est également exprimé par une partie des personnels d'encadrement interrogés comme le montre cette dernière figure (89) :

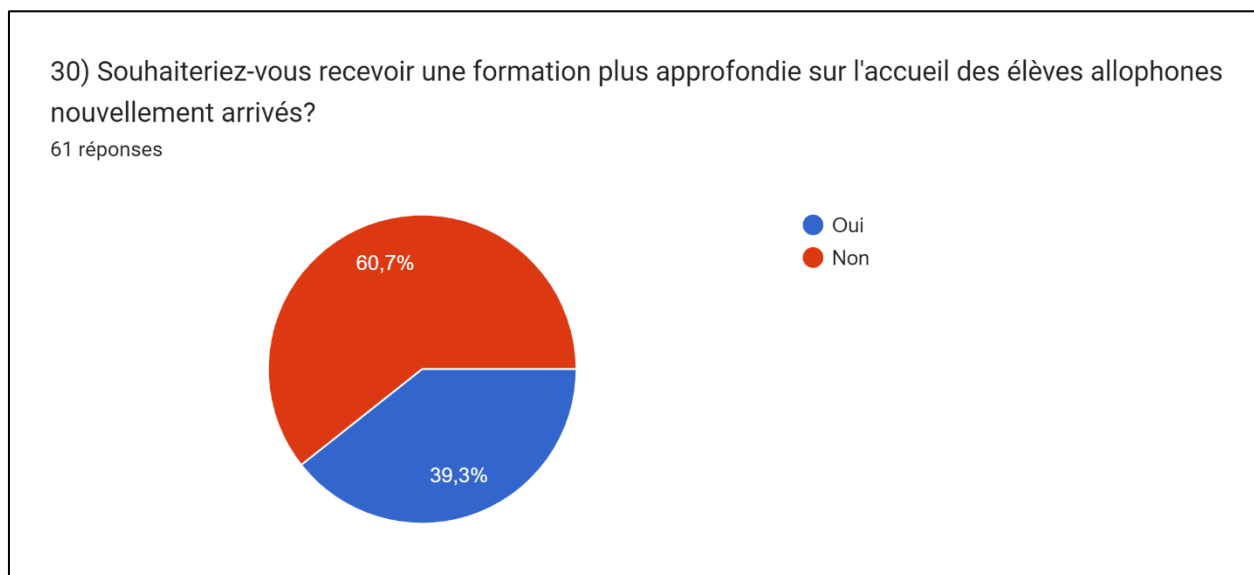


Figure 89 : Souhait de formation plus approfondie - cadres (Castaingts, 2022)

Cependant, plus de 60% des personnels d'encadrement ayant répondu à l'enquête ne souhaite pas recevoir une formation plus approfondie sur le sujet. Or, cela ne semble pas corrélé avec la maîtrise des différents éléments du dossier : parmi ces 60%, six personnels affirment ne

pas savoir « où rechercher des ressources pour faire face à la situation » et quatre autres mentionnent une « difficulté essentiellement administrative » pour l'accueil des EANA.

## Conclusion de la troisième partie

Un enseignant a vocation à se former tout au long de ses années d'exercice mais qu'en est-il s'il ne possède pas les prérequis pour accéder aux lieux et aux personnes lui permettant de le faire ? A titre d'exemple, il entre dans les missions du CASNAV les formations établissement pour les équipes **qui en font la demande**. Or nous avons vu que 54 % des enseignants interrogés ne connaissent pas l'existence du CASNAV pourtant très actif au niveau académique comme nous avons pu le constater en première partie.

Cependant, les réponses des personnels d'encadrement, et tout particulièrement des personnels de direction, tendent à montrer que leur rôle dans la mise en place du projet d'accueil est fondamental. En effet, ils constituent les maillons essentiels qui, souvent grâce aux projets d'établissements, répartissent les rôles des personnels – enseignants et non enseignants – autour de la question de l'accueil des EANA. Au-delà de la répartition des moyens d'enseignement, les chefs d'établissement ont entre les mains les demandes de formation d'établissement (ou de bassin d'enseignement) mais aussi l'organisation des temps de concertation autour de cette problématique. Nous avons pu constater que la plupart connaissent davantage les sigles que les professeurs du second degré interrogés et que le « manque de formation » des enseignants était pour eux l'une des principales difficultés pour la mise en œuvre et le fonctionnement du dispositif FLS.

L'inclusion (et son caractère évolutif) leur pose problème cependant (Figure 80). L'évolution des emplois du temps au fur et à mesure de la diminution des heures en classe d'accueil et de l'augmentation des heures en inclusion en classe ordinaire ainsi que l'arrivée des EANA grands débutants en français tout au long de l'année scolaire, supposent une grande flexibilité qui peut être rendue difficile par les outils de gestion à disposition et les dates butoir lors des inscriptions aux examens

Nous avons donc pu vérifier nos deux hypothèses concernant l'accès (et l'usage) des ressources institutionnelles disponibles : la méconnaissance des sigles – ou de leur évolution – reste l'un des principaux écueils pour les aménagements en classe ordinaire. De plus, la finalité du « dispositif FLS » étant l'acquisition des codes linguistiques et culturels de l'école – au sens large – et de la société française, il faudrait alors interroger la structuration du champ en fonction des disciplines scolaires autant que des principes établis par la didactique des langues étrangères et secondes afin de constituer les « métadidactiques où se rangent, non pas les enseignables qui correspondent au niveau didactique, mais les outils utilisés pour les construire. » (Halté, 1995 :72).

Pourtant, hormis chez les enseignants intervenant effectivement en classe d'accueil, et chez certains personnels d'encadrement pour lesquels « un enseignant qui a la certification devient le propriétaire en quelques sortes des heures dédiées au FLS » [rep.43], le FLS ne recouvre pas une réalité disciplinaire à part entière (ou alors il s'agit du FLE).

Or, d'après Halté, la « transformation des pratiques » sans cesse évoquée « n'est possible que dans le cadre d'une conception cohérente de la discipline scolaire, désignée comme « matière », résultant elle-même d'une triple détermination : l'évolution historique

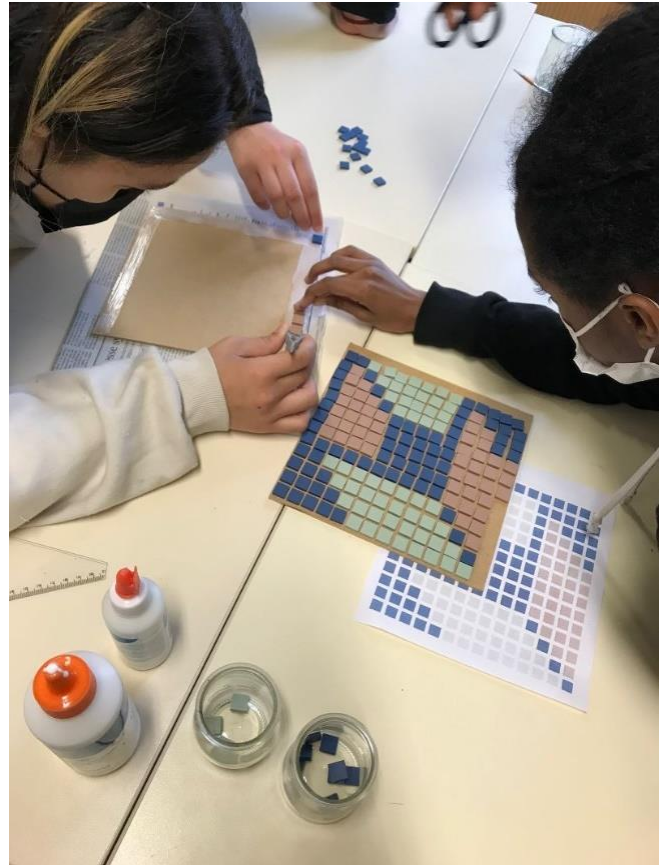
de la discipline, l'état des recherches et l'état des besoins sociaux ». <sup>165</sup> C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'explorer ici une possibilité qui, nous semble-t-il tend vers un modèle disciplinaire.

---

<sup>165</sup> « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté » Claudine Garcia-Debanc, pp. 39-56

# QUATRIEME PARTIE

## Confrontation au réel, approche collaborative



*Figure 90 : EPI Mathématiques - Langues et cultures de l'antiquité.  
UPE2A (Castaingts, 2022)*

# Introduction à la quatrième partie

Comme nous l'avons vu au cours de cet exposé, sur le plan didactique, l'accueil des EANA en France métropolitaine relève, encore aujourd'hui, du défi et ce, à plusieurs niveaux.

## Les objets d'enseignement en FLS/FLSco

Concernant l'aspect mésogénétique du contrat didactique à l'œuvre en classe d'accueil, nous avons observé que les enseignants se retrouvent en charge du premier niveau de transposition didactique, c'est-à-dire la *détermination des objets d'enseignement* et non pas seulement du second niveau, autrement dit la transformation des *objets à enseigner* renseignés dans les instructions officielles émises par l'institution en *enseignables*. Or, dans l'ensemble des disciplines enseignées dans le second degré en France, cette tâche ne leur est pas dévolue.

De plus, nous l'avons également mentionné plus haut, cette activité est compliquée par l'absence d'une vulgate disciplinaire constituée (ou en cours de constitution). Il existe quelques manuels de Français Langue Seconde destinés aux EANA, c'est le cas du manuel *Entrée en matière* (Chnane-Davin, Ferreira-Pinto, Cervoni, 2005) ou *Français Langue Seconde* (Dominique Levet, 2012) ainsi que les deux ouvrages publiés aux éditions Canopé, *Ecrire en FLS et FLSco* (coord. Beaugrand, Lecocq, 2018), et *Entrer dans la lecture en FLS* (coord. Lecocq, 2018) mais, à l'heure actuelle, ils sont très peu répandus et ne peuvent constituer un support unique pour la classe d'accueil comme les manuels des disciplines historiques.

La faible diffusion de ces ouvrages au regard des volumes de publication des manuels scolaires, fait que leurs contenus ne sont pas actualisés par les maisons d'édition lors des changements de programmes touchant l'ensemble des disciplines. S'ils offrent d'importantes pistes aux enseignants de classe d'accueil pour sortir des pratiques jusqu'alors qualifiées de « bricolage » cette absence d'actualisations éditoriales oblige les enseignants spécialisés à tenter de les effectuer eux-mêmes en se confrontant aux nouvelles instructions officielles, au moins pour le volet du *dispositif FLS* relevant de l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation, celui de la langue de communication, adossé au CECRL étant relativement stable.

Certaines des ressources mises à disposition par l'institution par l'intermédiaire de la plateforme éducol, en particulier les « fiches-repère » commencent, elles aussi, à dater de plusieurs années : la plus récente *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire ; Développer des pratiques de différenciation pédagogique* remonte à 2016. Les référentiels de compétences disponibles sur EDUSCOL et sur les sites de certains CASNAV s'appuient également sur les programmes publiés en 2015 ou en 2008 pour les ressources publiées en 2012. Peu reflètent les évolutions programmatiques après 2015.



La didactique de la LSco repose surtout, dans le milieu didactique de la classe d'accueil sur l'utilisation des vulgates de l'ensemble des autres disciplines – en particulier des manuels scolaires mais aussi, de plus en plus, des unités d'enseignements (cours, séquences, séances, activités) partagées en ligne par la communauté éducative, afin d'enseigner – et parfois d'expliciter – aux EANA les langages et les discours vecteurs des enseignements des disciplines d'inclusion. A cette fin, le ou les enseignants de classe d'accueil chargé(s) de cet aspect du dispositif FLS, redidactisent certains supports ou recréent des situations de classe issues des disciplines à des fins d'enseignement de la langue de scolarisation : les supports d'enseignement des disciplines étant traités comme des documents authentiques en didactique des langues.

### **La difficulté d'une construction curriculaire face à la complexité temporelle**

Nous avons également déterminé que le choix et l'organisation des objets d'enseignement dans une vision curriculaire n'était pas la seule source du haut degré de complexité du système didactique qui constitue notre milieu d'étude. En effet, la complexité de la gestion temporelle du *dispositif FLS*, induit une chronogenèse complexe visant à permettre un apprentissage progressif et raisonné des langages disciplinaires et de la langue seconde fondé sur la tentative d'atteindre une cohérence didactique transversale et verticale en classe d'accueil mais aussi – quand cela est possible – avec la « classe ordinaire ».

Nous avons vu que cette complexité était due à la coexistence de différentes temporalités. Celles-ci sont générées à la fois par les variations du temps didactique alloué pour chaque apprenant dans le respect des règles de l'inclusion mais aussi par la coexistence, dans un même lieu, d'apprenants engagés à différents niveaux de leurs parcours d'apprentissage et présentant une très grande hétérogénéité en termes de biographie langagière, de profil d'apprentissage mais aussi d'âge, de niveau de classe ou de vécu scolaire antérieur. Une hétérogénéité temporelle renforcée par un début de prise en charge par le système éducatif souvent en décalage avec le calendrier scolaire puisque les EANA peuvent être accueillis, et commencer leur parcours d'apprentissage, du 1<sup>er</sup> septembre à la fin de l'année scolaire.

La cohérence didactique transversale entre classe d'accueil et classe ordinaire est également impactée car la classe d'accueil regroupe des élèves de tous les niveaux de classes et pris en charge par des équipes pédagogiques différentes. La préparation à l'inclusion en classe d'accueil et l'accompagnement de cette inclusion posent donc la question du choix de la progressivité des enseignements en classe d'accueil afin de ne pas cantonner cet accompagnement aux demandes ponctuelles des élèves et des enseignants des disciplines et donc à la constitution de systèmes didactiques auxiliaires, au cas par cas, que nous évoquions en seconde partie. Le positionnement choisi dans le modèle dont il est ici question est celui de dédier les deux tiers des moyens d'enseignement de l'UPE2A à l'enseignement pluridisciplinaire en mettant l'accent, au travers de l'enseignement de la LSco mais aussi des (re)mises à niveau disciplinaires, sur le renforcement des compétences métacognitives des élèves et la comparaison inter didactique entre les disciplines scolaires.

La contribution des enseignants des disciplines à l'établissement de la progression didactique annuelle de l'UPE2A nous est alors apparue comme potentiellement féconde.

## **Polyvalence et collaboration, connaissances et pratiques**

Ainsi, s'il est admis de façon consensuelle que la construction curriculaire du dispositif FLS repose essentiellement, sur une succession d'emprunts aux disciplines scolaires existantes, nous pensons que ces emprunts métadidactiques, méthodologiques et techniques subissent nécessairement une transformation plus ou moins profonde lorsqu'ils sont intégrés au système didactique du FLS celui-ci répondant à une somme de conditions et contraintes extrêmement spécifiques. Parmi elles, la visée de sa propre disparition, à moyen terme, dans le parcours d'apprentissage des EANA mais aussi la recherche d'une cohérence transversale qui s'inscrit dans un mouvement contraire vis-à-vis de la spécialisation des enseignements dans le secondaire.

La question du degré d'appréhension et d'appréciation des spécificités des disciplines desquelles sont issus les *objets d'enseignement* destinés à l'enseignement de la LScO en classe d'accueil de la part du ou des enseignant(s) de classe d'accueil – quel(s) qu'il(s) soi(en)t et quelle que soit leur formation et leur parcours antérieur – afin qu'il soit possible de procéder à cette nouvelle transposition en accord non seulement avec les injonctions programmatiques mais aussi avec les *usages contemporains* dans les disciplines d'inclusion, est donc fondamentale.

En effet, il est rare qu'un enseignant du second degré, même affecté sur une UPE2A, ait reçu une formation initiale le prédisposant à la polyvalence<sup>166</sup> et à la pluridisciplinarité, sans parler de l'identification possible de relations interdidactiques entre les disciplines. Cet enseignant de classe d'accueil n'est pas non plus au fait des habitus culturels adoptés par les enseignants d'une même discipline, des modèles et méthodes sous-jacents qui, sans nécessairement être conscientisés, gouvernent en partie le contrat didactique établi par ces professeurs. Dans la plupart des cas il ne peut, seul, que se référer aux textes de cadrage institutionnels et à ses propres souvenirs d'élève.

La volonté de tendre vers une cohérence horizontale, au sein du système didactique du dispositif FLS ne peut donc être le fait d'un seul individu ou des seuls enseignants exerçants en classe d'accueil lorsqu'il s'agit d'une équipe comme dans l'UPE2A que nous allons présenter ici : l'ensemble des professeurs spécialistes ne couvre pas l'ensemble des spécialités du secondaire concernant les cultures disciplinaires.

Cette volonté renvoie à la nécessité d'une coopération des équipes enseignantes ainsi qu'à une démarche continue d'actualisation de leurs connaissances des réalités de

---

<sup>166</sup> Nous nuancions notre propos en mentionnant la polyvalence des enseignants en lycée professionnel, souvent au moins bivalents, ainsi que celle des professionnels ayant suivi la formation de professeur des écoles et ayant enseigné dans le premier degré avant de se spécialiser. Nous en avons rencontré plusieurs au cours de ces cinq années de recherche.

l'inclusion (évolutions des instructions officielles et de pratiques de classe) par les enseignants de classe d'accueil.

La prise en compte de cet aspect du dispositif FLS suppose donc, par les enseignants des disciplines comme par les enseignants spécialistes, un certain degré de connaissance, d'adhésion et de validation des contenus disciplinaires traités dans le parcours d'enseignement-apprentissage destiné aux EANA associé à la progressivité de leur inclusion en classe ordinaire.

Or, nous l'avons vu en troisième partie, les enseignants de classe ordinaire se sont pour l'instant peu emparés – quantitativement et qualitativement parlant – de la question des EANA. Leur degré de connaissance du sujet qui peut aller jusqu'à entraver leur accès aux ressources disponibles – y compris en termes de formation – n'est d'ailleurs pas nécessairement le seul frein à cette approche concertée de l'accueil des EANA.

En effet, cette conception transversale du dispositif d'accueil suppose qu'une intercompréhension est possible et nécessaire entre les professeurs issus de champs disciplinaires très différents. Nous verrons dans cette partie qu'elle ne va pas de soi. La question serait donc de savoir si un ou plusieurs enseignants seraient alors susceptibles d'adopter une posture de *porteur de connaissances* et quelle instance – enseignante ou non, collective ou individuelle – serait responsable du *processus de validation* de ce travail collectif.<sup>167</sup> Le rapport EVASCOL que nous mentionnions plus haut tend à montrer, lorsqu'il mentionne l'isolement des professeurs spécialistes, que contrairement à notre intuition première, il ne s'agit pas nécessairement du professeur coordonnateur du dispositif, en projets d'accueils – ou des contrats d'objectifs, en fonction des établissements – des élèves arrivants, qui assume ce rôle. Dans certains établissements un personnel de direction, en général l'adjoint, opère une régulation en s'appuyant sur l'évaluation-validation régulière des compétences issues du socle commun de la scolarité obligatoire par les équipes pédagogiques concernées.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une recherche participante avec un volet collaboratif afin d'explorer, tout au long de cette recherche, une possibilité : celle de l'existence d'un modèle didactique et, dans une certaine mesure, d'une conscience disciplinaire, associée à ce dispositif<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O., & Soury-Lavergne, S. (2013). The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs. In A.M. Lindmeier, A. Heinze (eds.), Proceedings of the 37th conference of the international group for the psychology of mathematics education — Mathematics learning across the life span, vol. 1 (p. 97-124). Kiel, Germany: PME.

<sup>168</sup> En effet, nous n'avons pas d'exemple, en dehors du dispositif expérimental que nous allons à présent présenter, de collaboration de l'équipe disciplinaire aux choix programmatiques à destination de la structure d'accueil.

## 4.1. Recherche-intervention et approche collaborative, un choix délibéré et un dilemme éthique

L'UPE2A pilote dont il est question a été créée en 2018 sous notre coordination pour accueillir cette recherche avec l'interrogation suivante : en admettant qu'une modélisation de la réalité didactique du *dispositif FLS* soit possible, cette conception métadidactique serait-elle réalisable et pourrait-elle faire l'objet d'une confrontation au réel, d'une actualisation en contexte malgré les conditions et contraintes exercées sur le dispositif ?

Pour répondre à cette question et contourner l'écueil des difficultés soulevées par le manque d'(in)formation des personnels nous avons souhaité que cette recherche ait un volet collaboratif.

### 4.1.1. Le choix de l'approche collaborative pour une recherche-action visant à l'exploration d'une possibilité

L'approche collaborative en sciences de l'éducation n'est pas nouvelle, dès 2001, Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture présentent les différentes composantes d'un modèle de recherche collaborative attaché à une certaine conception de la recherche « avec » au lieu de « sur » les enseignants. Le modèle de recherche collaborative qu'ils présentent alors est indissociable d'une double fonction de recherche et de formation. Il est alors « une façon d'encourager les enseignants à mettre en cause leur pratique et à la raffiner, à se mobiliser autour des problèmes de toutes sortes qu'ils partagent et qui sont ceux de l'école contemporaine »<sup>169</sup> dans la lignée des politiques de formation continue des personnels d'éducation au Québec depuis les années 1980.

En creux cependant, nous ne pouvons nier que « derrière l'idée de « rapprochement », il y a ce constat d'éloignement entre la recherche et la pratique » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, Couture, 2001 : 36), or, nous l'avons vu, ce constat est toujours particulièrement vrai pour notre objet de recherche : nous avons pu le vérifier en 2015 lors de l'enquête préliminaire que nous avons menée pour notre mémoire de master puis en 2019 et en 2022 pour la présente recherche. C'est ce constat répété qui nous a amenée à penser le projet de telle façon qu'il s'appuie, au moins en partie, sur un dispositif impliquant une collaboration avec les praticiens : les enseignants de classe ordinaire et les enseignants de la classe d'accueil intervenant dans l'UPE2A pilote. Notre objectif était triple :

---

<sup>169</sup> Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

- nous appuyer sur les acquis de l'expérience des enseignants des disciplines pour compléter nos connaissances théoriques pour procéder à notre tentative de modélisation ;
- confronter le modèle théorique à la pratique ;
- observer les mécanismes et les effets possibles de cette collaboration sur les connaissances et les pratiques.

#### **4.1.2. L'approche collaborative, l'exigence d'une vigilance éthique et épistémologique**

Une note de synthèse publiée en 2015 (Vinatier & Morrissette (université de Nantes, France, université de Montréal, Canada) revient sur l'évolution de cette pratique dans les champs de la recherche et de la formation (Vinatier & Morrissette, 2015 : 139). Néanmoins, en dépit des années écoulées, le rapport qu'entretiennent les chercheurs avec les professionnels sur les terrains de leurs pratiques se réfère à « un type d'engagement dont la définition demeure fort instable. » (Idem : 137) Pour ces chercheurs cela serait dû, au moins en partie, au caractère très polysémique de l'adjectif « collaboratif ».

Cette instabilité se traduit par une vigilance accrue en termes d'enjeux éthiques et épistémologiques : « il importe de rester très vigilants sur les fins poursuivies, les contrats établis entre chercheurs et professionnels et les conditions de leur mise en œuvre. [...] les recherches collaboratives que nous avons eu l'occasion de conduire nous amènent à identifier d'un point de vue interactionniste entre chercheurs et professionnels une tension pensable dans les termes d'un rapport dialectique entre interventions au service des professionnels et investigations théoriques (Vinatier & Morrissette, 2015 : 142)

Pour Laplante (2005) cette tension fait partie du dilemme éthique du chercheur en sciences de l'éducation « certains compromis doivent être atteints pour qu'une véritable collaboration s'établisse entre les différents participants. [...] il incombe au chercheur de prendre les mesures nécessaires pour que les intérêts des autres participants ne se trouvent aucunement menacés par leur participation au projet. Ces intérêts comprennent, entre autres, l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant qu'enseignants et la façon dont ils sont vus par les autres. Ainsi, il ne serait pas acceptable que l'image qu'un enseignant se fait de lui-même se trouve diminuée parce que le chercheur l'a observé et décrit uniquement à partir de sa propre perspective sans donner l'importance qu'il se doit à la perspective de l'enseignant. » (Op.Cit., 2005 : 424) En ce sens la recherche collaborative « joue à la fois sur le registre de la production de connaissances et sur celui du développement professionnel des praticiens » (Vinatier & Morrissette, 2015 : 146)

Dans le projet de recherche autour du dispositif FLS dont nous rendons compte ici il y a donc eu, une co-construction des savoirs entre nous et les enseignants volontaires de l'équipe pédagogique, qui s'est traduite par leur participation à la fois à la conception d'un modèle didactique – notamment en termes de choix et d'organisation curriculaire des objets d'enseignement en classe d'accueil et des dispositifs d'étayage pour la classe

ordinaire – et à la fois à sa confrontation au réel. Cette participation des enseignants a eu plusieurs effets que nous avons pu observer. Tous les enseignants ayant participé au projet affirment avoir porté un regard différent sur leurs pratiques, en particulier à la suite des entretiens d’auto-confrontation faisant suite à nos séances en observation directe. Les enseignants de l’établissement, réinterrogés en 2021, qu’ils aient ou non participé activement au projet de recherche, montrent un niveau de connaissance du dossier très nettement supérieur à la moyenne académique.

Prenons pour exemple les questions 9 et 10. 30 enseignants de l’établissement ont répondu à l’enquête :

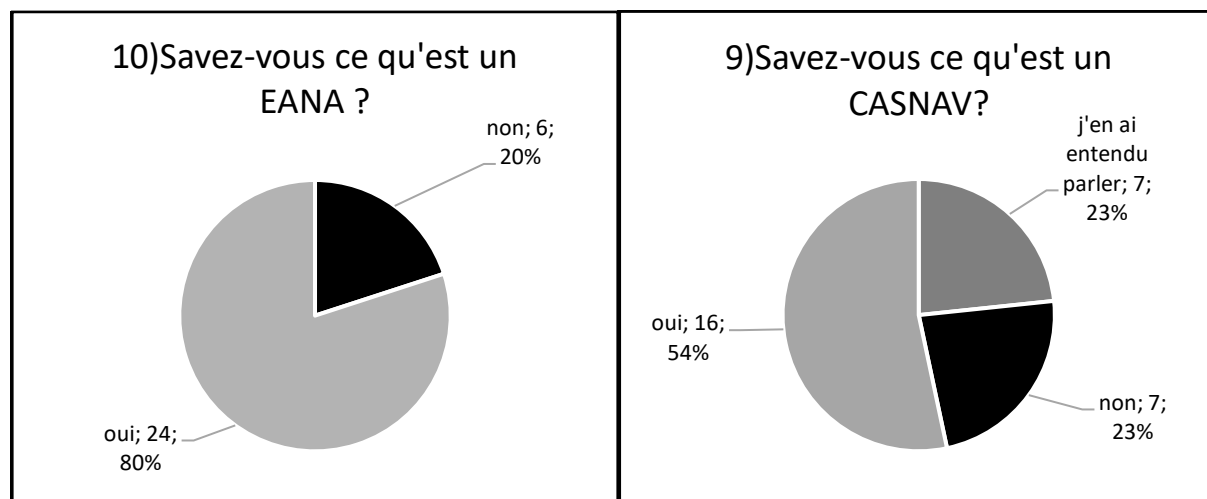


Figure 91 Connaissance sigle EANA - Etablissement (Castaingts, 2021)

Figure 92 Connaissance sigle CASNAV - Etablissement (Castaingts, 2021)

Nous rappelons que 81,6% des enseignants de l’académie ayant répondu à l’enquête affirmaient ne pas savoir ce qu’était un EANA, 54% affirmaient ne pas connaître le CASNAV (cf. Figures 53-54).

#### 4.1.3. Le rôle du praticien-chercheur et le biais d’autorité

Cependant, au travers de la captation des séances de concertation, nous avons pu mettre en évidence que les relations ainsi établies entre recherche et pratique ne sont pas symétriques ou stables.

Si l’on peut considérer qu’un rôle de « co-chercheurs » (Beauchesne et al., 2005) est attribué aux professeurs engagés dans le projet, un « double rôle est attribué au chercheur qui se trouve également formateur » (Larouche, 2005 cité par Vinatier & Morrissette, 2015 : 146). L’analyse des verbatims des réunions de concertation a montré que nous adoptions régulièrement une posture de « passeur » entre les réalités de la pratique et les données de la recherche en sciences de l’éducation et en didactique des langues mais aussi, à plusieurs reprises, entre les enseignants issus de champs disciplinaires différents. Nous observons cependant l’expression d’un important biais d’autorité.

Le rôle de « passeur » ou de « traducteur » ne nous est pas réservé au cours de la réunion que nous allons présenter ici : dans l'extrait suivant, suite à notre tentative de reformulation – nous sommes désignée par la lettre (A) – (B), professeur de mathématiques adopte cette posture :

12'32 29(B) Et la vitesse comment on ?...

12'37 30(A) **Tu veux dire que** le calcul de la vitesse serait forcément influencé par le fait que ce soit une courbe ? Au niveau collège ?

12'41 31(B) Voilà... et **c'est là où on peut se rejoindre nous trois**<sup>170</sup>, **en physique ou alors en techno s'il parle de la vitesse...euh... mettre en évidence la formule.**

A l'occasion d'une séance du CrAC<sup>171</sup> à l'Institut Français de l'Education, nous avons présenté l'analyse d'un extrait d'une réunion de concertation dont l'objectif était la mise en place d'une progression pluridisciplinaire dont l'objectif est d'anticiper et de soutenir la réussite des EANA en classe ordinaire. Nous avons particulièrement exploré nos stratégies de guidage pour amener les participants à dépasser l'objet de travail et à favoriser l'apparition d'objet(s)-frontière(s). Or, si ce temps de concertation d'équipe aboutit bien à une nouvelle proposition de progression pour l'UPE2A nous avons observé un net déséquilibre qui semble dû au biais d'autorité. Dans l'extrait analysé les interactants sont au nombre de quatre : (A) nous-même, (B) Professeur de mathématiques, anciennement professeur de Physique-Chimie – intervenant en UPE2A depuis 5 ans –, (C) Professeur d'S.V.T. – première intervention en UPE2A –, (D) Professeur de Technologie – première intervention dans un dispositif UPE2A.

Du point de vue quantitatif les échanges sont très déséquilibrés que ce soit en termes de temps de parole ou de schéma interactionnel (Figures 94, 95, 96) :

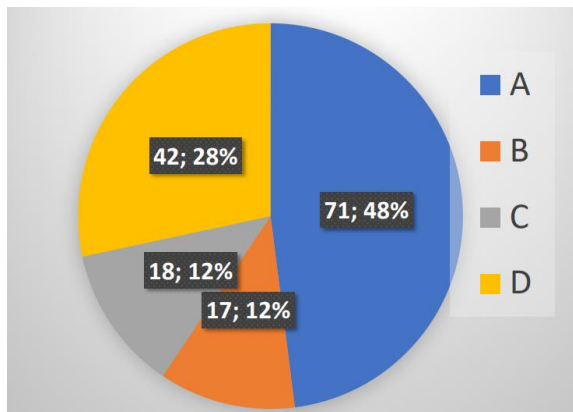


Figure 93 Tours de parole (Castaingts, CrAC 20/02/2020)

<sup>170</sup> L'enseignant fait ici référence aux deux autres participants de cette réunion de concertation (C), professeur de technologie et (D) professeur de SVT. Ce professeur a enseigné la physique et enseigne les mathématiques. Il intervient également en UPE2A.

<sup>171</sup> Creuset d'Analyse des recherches Collaboratives, séance du 20 février 2020

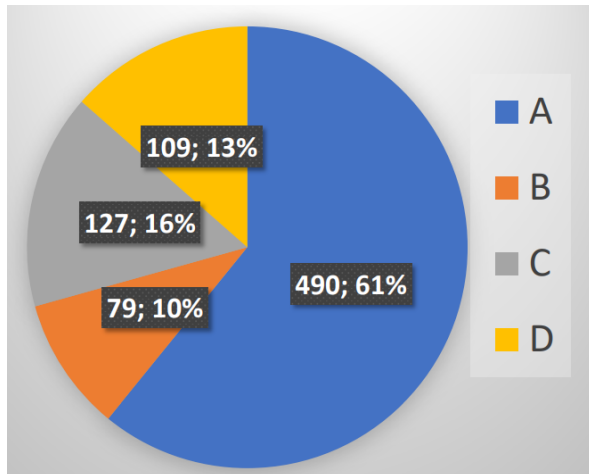


Figure 94 Temps de parole, en secondes (Castaingts, CrAC 20/02/2020)

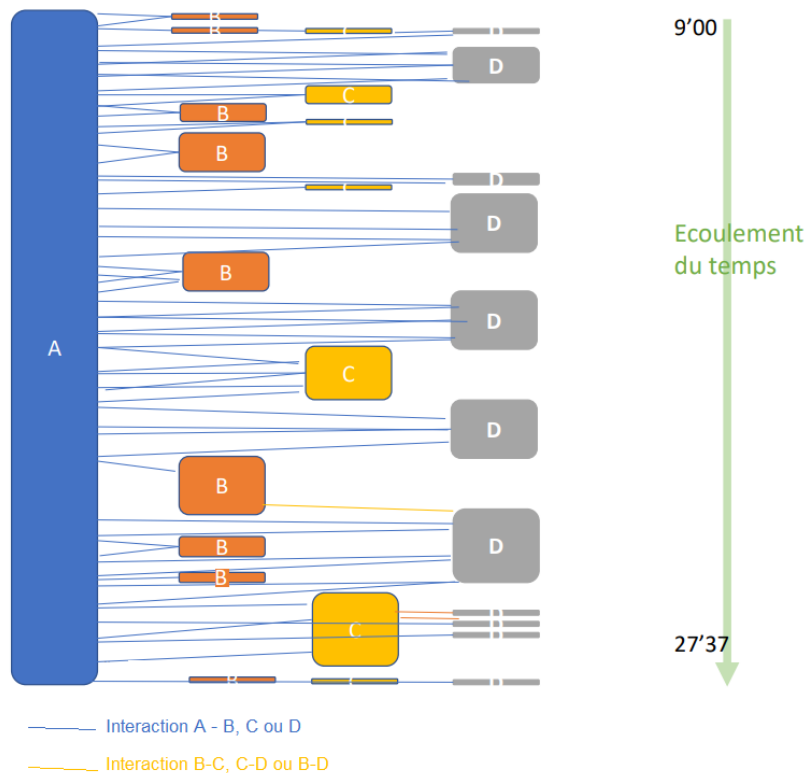


Figure 95 Interactions analyse 1, 9' - 27'37''/80' (Castaingts, CrAC 20/02/2020)

L'analyse de cet extrait de dix-huit minutes dans le cadre de la Transposition Méta-Didactique (TMD) (Arzarello et al. 2014) montre que, en tant que doctorante, nous tentons :

- d'éviter le repli identitaire des enseignants du secondaire sur la discipline enseignée mis en évidence par Coquidé en 2008 « Les rendez-vous entre disciplines restent le plus souvent manqués, pour des raisons théoriques (absence de repérage d'objets d'apprentissage commun) ou sociologiques (déficit de préoccupations relatives à d'autres champs disciplinaires). » ;



- d'amorcer un positionnement réflexif chez B, C et D pour atteindre l'objectif fixé (proposition, questionnement) tout en « gommant » la distanciation qui semble s'opérer par la reconnaissance de notre statut d' « expert ».

Adopter « rôle du chercheur » dans les étapes concertées d'un projet de ce type tel que le définit Desgagné : « le rôle du chercheur dans le projet collaboratif va s'articuler essentiellement en fonction de baliser et d'orienter partant du cadre d'exploration qu'il va proposer et qui renvoie au projet théorique lié à l'objet de recherche privilégié » (Desgagné, 1997: 373) donne lieu à l'utilisation de stratégies dont nous n'avons pas conscience mais qui apparaissent à l'analyse.

Les sept courts extraits que nous allons présenter ci-après permettent d'en prendre la mesure. La discussion est centrée sur le choix des objets d'enseignement – ou plutôt des thématiques des unités d'enseignement – nous relevons plusieurs stratégies :

**S'appuyer sur le discours des enseignant (B, C, D) pour lancer le travail en commun ou questionner la pertinence des propositions au regard de l'objectif fixé.**

Exemple(s) :

- |       |       |   |
|-------|-------|---|
| 13'18 | 37(D) | Après ça pourrait être en commun parce que je sais qu'il y a des sujets qui parlent du voyage dans l'espace... Donc, par le biais de ... on part de qu'est-ce qu'une fusée et compagnie avec tout ce qui est mouvement etcetera... on aborde ça mais c'est très léger quoi... faut pas trop leur compliquer avec les calculs et puis euh... |
| 13'38 | 38(A) | Donc tu partirais du voyage dans l'espace, pour voir les modes de transports  |
| 13'43 | 39(D) | Le monde du transport d'abord puis /  |
| 13'44 | 40(A) | //ça nous ouvre//   |
| 13'44 | 41(D) | //à la fin le voyage dans l'espace et puis après le système solaire, une analogie avec le système solaire   |
| 13'47 | 42(A) | ça nous amène vers le système solaire et on approfondit avec les calculs mathématiques.   |

S'appuyer sur le discours des enseignant (B, C, D) pour lancer le travail en commun ou questionner la pertinence des propositions au regard de l'objectif fixé. Se placer en retrait quant aux choix terminologiques susceptibles d'émerger de la discussion

| stratégie  | Exemple(s) :  |
|--|---|
| Tournures interrogatives (principalement portées par la prosodie) ici matérialisées par /?/ (24 occurrences) | 11'21 14(A) Est-ce que c'est absolument essentiel ... du genre je dois le revoir deux fois ou ...   |
| Usage quasi systématique de la répétition et/ou de la reformulation  | 12'32 29(B) Et la vitesse comment on ?...   |
| Usage répété du conditionnel et de tournures hypothétiques   | 12'37 30(A) Tu veux dire que le calcul de la vitesse serait forcément influencé par le fait que ce soit une courbe ? Au niveau collègue ?                           |
| Modalisateurs  | 12'41 31(B) Voilà... et c'est là où on peut se rejoindre nous trois, en physique ou alors en techno s'il parle de la vitesse...euh... mettre en évidence la formule |
|  | 11'27 16(A) Alors peut-être qu'il faut pas le mettre à la programmation ... C'est pas un prérequis pour rien  |

S'appuyer sur le discours des enseignant (B, C, D) pour lancer le travail en commun ou questionner la pertinence des propositions au regard de l'objectif fixé.

| stratégie   | Exemple(s) :  |
|---|---|
| Tournures interrogatives  | 23'00 123(A) D'accord lui il faut qu'on voie sur scratch... peut-être réserver une semaine... Donc nous on a vu en S.V.T il nous fallait quand même bien deux semaines quoi, pour les échelles, pour... Et est-ce que tu penses qu'on pourrait faire ça au travers du système solaire ?...  |
| Usage quasi systématique de la répétition et/ou de la reformulation   |   |
| Usage répété du conditionnel et de tournures hypothétiques  | 23'20 124(C) Bien sur. Oui, oui, oui. C'est pour ça que j'avais proposé le système solaire. C'est vraiment un cours où on peut faire beaucoup de choses... au niveau échelles... oui, on peut faire beaucoup de choses... Au niveau du système solaire je peux préparer éventuellement, deux niveaux d'exercices... Avec ceux qu'on peut pousser un petit peu plus loin...on s'attarde un peu sur la planète Terre et « pourquoi la vie est possible » et puis on peut rentrer dans une échelle encore inférieure...encore plus petite... |
| Modalisateurs   |   |
| Valuation positive (D'accord, Ok, Oui, Mmm) + régulation/approfondissement introduit par l'usage répété du connecteur « donc » x17 en alternance avec « du coup », « alors ». | 23'49 125(A) D'accord, ça, ça pourrait peut-être être la transition avec le corps humain...   |

Nous relevons également une posture adoptée pour « libérer de l'espace » pour la co-construction des savoirs par les enseignants de DNL :

Se placer en retrait quant aux choix terminologiques susceptibles d'émerger de la discussion

| stratégie  | Exemple(s) :  |
|--|---|
| Registre de langue familier, usage d'hypéronymes | 9'30 (...) pour faire des trucs pluridisciplinaires<br>10'15 Alors j'ai trouvé des choses sur l'échelle, notamment, à plusieurs niveaux<br>14'16 Oui...si c'est un truc fondamental |

Ainsi que des efforts pour réduire le biais d'autorité induit par notre présence à la réunion : au-delà du schéma interactionnel que nous avons présenté en figure 95, nous avons pu observer que, dans cet extrait, les enseignants présents sont en constante recherche de valuations positives de notre part. En réaction, nous observons que nous adoptons un registre de langue plus familier et recourons massivement aux hypéronymes :

| stratégie  | Exemple(s) :   |
|--|--|
| <p>Registre de langue familier</p> <p>Utilisation des pronoms et déterminants pour interpeller les participants et s'inclure dans le groupe par rapport au « ils » (les élèves)</p>  | <p>14'16 Oui...si c'est un truc fondamental</p> <p>-----</p> <p>25'00 132(A) Dans quelle période on verrait notre système solaire, avec toutes ces histoires de calculs en maths... Et qu'est-ce qu'il faut qu'on ait vu avant ? ... Parce que c'est toi (à B) c'est toi le truc où ça va être le plus complexe en fait.... Si tu veux faire ces calculs de distance, de temps, les conversions, est-ce qu'il faut qu'ils aient vu.... On a vu les nombres décimaux.../(B) oui... // on a pas mal ramé sur les nombres décimaux d'ailleurs, je ne sais pas si vous les utilisez dans les matières scientifiques...</p>   |
| stratégie  | Exemple(s) :   |
| <p>Registre de langue familier</p> <p>Utilisation des pronoms et déterminants pour interpeller les participants et s'inclure dans le groupe par rapport au « ils » (les élèves) et au « ça » (contenus)</p> <p style="text-align: right;">Amorce</p> | <p>13'38 38(A) Donc tu partirais du voyage dans l'espace, pour voir les modes de transports</p> <p>13'43 39(D) Le monde du transport d'abord puis /</p> <p>13'44 40(A) //ça nous ouvre //</p> <p>13'44 41(D) //à la fin le voyage dans l'espace et puis après le système solaire, une analogie avec le système solaire</p> <p>13'47 42(A) ça nous amène vers le système solaire et on approfondit avec les calculs mathématiques.</p> <p>13'50 43(B) Voilà, et puis la notion d'unité concernant les sciences physiques aussi.... Conversions... Il y a pas mal de choses là-dessus ...</p> <p>14'04 44(A) Alors, calcul vitesses, distances... conversions d'unités...</p> <p>14'14 45(B) Et là c'est déjà pas mal, il y a déjà pas mal de choses là-dessus...</p> <p>14'15 46(D+C) Oui</p> |

Ces stratégies communicatives tendent cependant – au moins dans cet extrait – à mettre à distance les théories disciplinaires ainsi que le recul métadidactique. L'activité de modélisation didactique est laissée entre nos mains, les enseignants restent centrés sur les tâches en tant qu'objets d'enseignement et les repères de progressivité qu'ils seraient susceptibles d'identifier.

Cette analyse soulève donc à la fois les traits facilitants de la posture de praticien-chercheur – favorable au rôle de passeur – qui est la nôtre, mais aussi ses limites et ses dangers des points de vue éthique et épistémologique.

## 4.2. La posture de praticien-chercheur entre dilemme éthique et élément facilitant l'interaction avec le milieu et l'analyse en contexte

Cette recherche ne comprend pas seulement un volet collaboratif. Comme nous le disions plus haut, à l'exception d'une période de cinq mois de septembre 2020 à janvier 2021 pendant laquelle nous avons pu nous consacrer entièrement à la recherche, nous avons adopté de décembre 2017 à juin 2022, la posture de praticien-chercheur.

Si nous observons le début de l'extrait analysé (Verbatim présenté au CrAC du 20/02/2020) l'établissement de l'objet de travail de ce temps de concertation repose sur notre propre analyse et sur le recueil des attentes que les enseignants participants au projet ont exprimées en amont de cette réunion, correspondant à notre posture de chercheur :

9' 1(A) OK, normalement, dans les UPE2A classiques, ils partent .... Donc en fait tu as des séquences qui se suivent mais voilà, on va pas au-delà de ...qu'est-ce qu'il y a eu... euh... une ouverture « vers d'autres disciplines », le cours d'éducation civique. Bon, en une séquence, euh... c'est mort...

9'18 2(B) mm, oui

9'18 3(A) Et puis si on veut traiter, euh, de l'objet technique, du mouvement, de ce genre de notion en une seule fois...**On essaye de savoir si les séquences on peut s'y retrouver dans toutes les matières que vous représentez pour faire des trucs pluridisciplinaires pour qu'on puisse dans notre petit nombre de semaines, voir les notions que vous voulez absolument qu'on voie** {en classe d'accueil} **Moi j'ai sélectionné les supports sur tout ce dont vous m'avez parlé** {\*entretiens préalables avant la réunion} **mon souci c'est le temps.**

10'12 4(B+C+D) oui

10'13 5(A) Le temps et le fait qu'on ait les premières années en même temps que les deuxièmes années parce qu'on en a qui vont déjà avoir vu ...

CrAC - 20/02/20

L'objectif, en termes de création de connaissances, est lisible « **pour qu'on puisse dans notre petit nombre de semaines, voir les notions que vous voulez absolument qu'on voie** » l'emploi du déterminant possessif se réfère ici au temps institutionnel disponible au sein de la structure d'accueil correspondant à la durée de prise en charge des EANA. Il n'y a pas négociation sur le fait que l'UPE2A se doit d'anticiper et de soutenir l'inclusion progressive des élèves allophones en classe ordinaire ni sur sa capacité à procéder à une préparation à l'inclusion dans l'ensemble des disciplines représentées. Les supports qui sont mentionnés ici sont des photocopies issues principalement des manuels des disciplines et de deux ouvrages péricolaires. Ils ont été rassemblés par nos soins à la suite de plusieurs entretiens informels avec les enseignants au cours des semaines précédant la réunion et ont été présentés pour « validation » aux coordonnateurs disciplinaires.

Notre posture, ici, se cantonne donc au rôle de chercheur. Pourtant, certains indices, y compris dans ces temps entièrement consacrés à la recherche et non à la pratique tendent à montrer que d'« une manière générale, le chercheur-praticien qui produit un geste, le produit en tant que chercheur *et* en tant que praticien » (Sensevy, 1998 : 74). Dans l'un des extraits présentés ci-dessus, issus de la même réunion de concertation, la pratique fait régulièrement irruption dans notre discours « on a pas mal ramé sur les nombres décimaux d'ailleurs » mais ces références fonctionnent également, dans ce même discours, comme une tentative de réduire l'écart entre nos attentes d'ordre scientifique et les attentes des praticiens qui ont une visée sinon immédiatement du moins rapidement opérationnelle afin de les inciter à produire du discours sur leurs propres pratiques et à réduire le biais d'autorité en rappelant notre double statut de chercheuse et de praticienne faillible.

Sensevy revient sur ce statut particulier. En effet, « *en tant que chercheur*, il[le praticien-chercheur] inscrira son geste dans un modèle théorique qui lui permettra d'échapper à ce réductionnisme que la pratique instaure facilement : celui qui transforme le geste [...] en « recette », comme en demandent souvent certains praticiens, [...] qui permet à cette « production demi-savante qu'est la règle » (Bourdieu, 1980) d'occuper faussement « la place des deux notions fondamentales, la matrice théorique et la matrice pratique, le modèle théorique et le sens pratique » (ibid.) en interdisant « de poser la question de leur relation » (ibid.). *En tant que praticien*, il ne pourra produire son geste qu'en temps réel, intégrant donc la durée et l'irréversibilité. » (Sensevy, 1996 : 74).

Ce statut présente des dangers. Le plus grand, en ce qui concerne la recherche, étant le subjectivisme qui pourrait amener le chercheur concerné, « éventuellement contre son gré, à reproduire dans l'abord de son objet d'étude des catégorisations « spontanées » de la pratique qu'il n'aura pas passées au moule de l'objectivation. » (Sensevy, 1996 : 76)

Cependant il est également un garde-fou. En effet, « grande est la tentation, pour celui qui théorise, de croire que le modèle qu'il vient d'objectiver est au principe des pratiques qu'il décrit. C'est contre ce panlogisme que l'instance-praticien peut se garantir : il s'agit ici d'un premier type de vigilance épistémologique. Confronté chaque jour à la réalité bruyante, il est peut-être moins de chance que le chercheur l'oublie pour trop lisser des modèles finalement réducteurs. » (Sensevy, 1996 : 75)

Au-delà de son impact en termes méthodologiques et éthiques, notre double statut s'est avéré facilitant concernant l'accès au terrain de recherche. En effet, nous avons remarqué, en particulier lors des entretiens d'autoconfrontation que les enseignants – bien qu'informés des enjeux de recherche de notre entretien – s'adressaient prioritairement à une collègue susceptible de partager leurs impressions comme leurs difficultés qu'à la chercheuse que nous étions à ce moment-là.

Nous avons pu observer le même phénomène lorsque nous les avons sollicités en premier lieu pour mener des observations directes en classe ordinaire. Rappelons le contexte. En septembre 2020 nous ne sommes pas en poste, nous nous consacrons à l'observation directe en classe ordinaire. L'extrait qui va suivre correspond à la phase de planification de ces séances d'observation. La captation de cet échange qui met en évidence

le phénomène que nous évoquions, n'a pas été planifiée : l'objet de l'entretien devait être la planification de la future séance observée et la présentation, par l'enseignante de son déroulement et des contenus prévus :

2'31 5(E) Je peux venir jeudi en S4<sup>172</sup>ou vendredi matin si tu préfères.  
Sauf en dernière heure...je suis en physique avec K\*.  
2'48 6(S). Viens pas en S4 c'est les 5<sup>e</sup> , c'est pas une bonne séance, c'est trop le bordel, ils font rien... Vendredi c'est mieux... Pas de 9 à 10 on fait contrôle...  
Au fait tu me diras parce que **j'ai une de tes élèves là**. Je sais pas si elle a eu beaucoup espagnol l'an dernier,  
3'07 7(E) N\* ? elle faisait espagnol il me semble, je vais vérifier...  
3'13 8(S) il faut qu'on en parle... c'est pas terrible. Sinon oui vendredi de 10 à 11 ça va, on travaillera sur *heroes de papel*. Tu vois {S. désigne la photocopie sur la table} on va commencer par ça, ils doivent trouver des indices pour dire qui parle [...]

Entretien informel précédant nos observations en classe de (S) LV2 Espagnol,  
14/09/2020 (captation audio uniquement)

Nous remarquons donc que notre appartenance à l'équipe pédagogique de l'établissement tout au long de notre recherche – en dehors des cinq mois mentionnés – crée un effet de rapprochement et semble libérer la parole des enseignants. Pourtant elle nous permet d'identifier une forme d'auto-censure ou d'auto-dénigrement de la part des professeurs quant au choix de ce qu'ils donnent à voir « Viens pas en S4 c'est les 5<sup>e</sup> , c'est pas une bonne séance, c'est trop le bordel » ou cette enseignante de classe d'accueil que nous avions prévu d'observer avant le déclenchement des protocoles sanitaires pour lutter contre l'épidémie de Covid-19 : « Tu peux venir... tu vas voir, en fait tu sais ce que je fais mais...c'est pas terrible mais tu peux venir quand tu veux... si ça peut servir »<sup>173</sup>. Nous nous sommes donc demandé si nous avions nous-mêmes été gouvernée par cet idéal inconscient de la « bonne séance ». Rétrospectivement nous avons constaté que nous n'avions observé que très peu de séances consacrées aux évaluations sommatives ou aux séances consacrées à la restitution et/ou correction de ce type d'évaluation. Nous pourrions objecter que notre volonté d'observer des modèles disciplinaires en actes nous a amenée, plus ou moins consciemment, à choisir – en concertation avec les enseignants concernés – des séances qui nous semblaient favoriser les situations communicatives qui supportent et construisent de nouvelles connaissances chez les élèves, en particulier les EANA.

De fait, nous avons pu l'observer lors de séances à la préparation au DELF par l'un des trois enseignants de l'UPE2A pilote : l'observation directe se prête relativement peu à l'identification des mécanismes d'apprentissage à l'œuvre lorsque les élèves travaillent individuellement et de façon autonome selon les règles du contrat didactique établi. La séance d'observation du vendredi 30 novembre 2018 en classe d'accueil est particulièrement représentative de cet état de fait. Dix élèves sont présents. Les 12 premières minutes sont consacrées à l'installation des élèves répartis en fonction de leur niveau en langue de communication : trois élèves en A1, quatre élèves en A2 et trois élèves

---

<sup>172</sup> Il est ici fait référence à la dernière heure de l'après-midi, de 16h30 à 17h30.

<sup>173</sup> Entretien avec l'enseignante coordinatrice en charge de l'UPE2A la plus proche.

en B1. L'enseignant procède d'abord aux formalités pour l'inscription à l'examen du DELF<sup>174</sup>. L'objectif de la séance est, d'après lui, la correction de leurs écrits par les élèves concernés puis la rédaction d'un nouveau texte à partir de nouvelles consignes.

A la douzième minute l'enseignant distribue les évaluations sur lesquelles les erreurs sont signalées par un trait simple pour une erreur de nature lexicale, un trait double pour une erreur de nature grammaticale, un soulignage en forme de vague pour signaler une erreur de syntaxe. L'annotation « voc » signale, sur les copies, une erreur d'emploi du lexique. Nous n'avons pas identifié d'autre élément signalétique. Il indique aux élèves qu'ils disposent d'une vingtaine de minutes pour améliorer leur texte et que celui-ci sera relevé à l'issue de ce temps de travail. Il leur signale également qu'ils peuvent utiliser leur cahier de cours, les ressources à disposition dans la classe (dictionnaires, Bescherelle, affichages). Pendant les 18 minutes suivantes tous les élèves se consacrent à l'activité de correction en totale autonomie. Un seul de ces élèves, visiblement en difficulté par rapport à la tâche demandée reçoit l'aide d'une étudiante en service civique dans la salle. Cette assistance se manifeste surtout comme une aide à la concentration et, ponctuellement, au repérage. L'enseignant n'intervient pas. Les dix-sept autres élèves utilisent majoritairement leur cahier ou leurs connaissances pour corriger leur texte. Ils ne sollicitent pas les adultes présents et ne communiquent entre eux que pour se partager les trois dictionnaires et les deux livres de conjugaison. Seuls les élèves de niveau B1 et une élève de niveau A2 consultent les dictionnaires en revanche presque tous les élèves (8) se réfèrent au Bescherelle. A la fin du temps imparti, l'enseignant relève les copies. Pendant le dernier quart d'heure, il distribue un nouveau sujet d'écriture et rappelle les consignes de longueur. Les élèves lisent le sujet en autonomie (à l'exception de V\* à qui l'étudiante lit le sujet) puis échangent brièvement avec les élèves de leur niveau – un échange inaudible pour nous – et se mettent au travail.

A la fin de cette séance l'enseignant vient nous voir en disant « tu vois... je t'avais prévenue que ce ne serait pas très intéressant ».

De fait, l'enseignant ayant refusé une captation vidéo, n'acceptant que notre présence et une captation audio, cette captation – essentielle pour nous pour le minutage – ne sera révélatrice que par le faible volume des interactions au cours de cette séance. En revanche, en tant que chercheuse, nous ne partageons pas l'opinion de l'enseignant qui évoquera lors de l'entretien faisant suite à notre observation pendant la pause méridienne, une séance ou finalement « il ne se passe pas grand-chose » mais « très efficace ». Nous ne pouvons quantifier l'efficacité de cette unité d'enseignement mais nous pouvons relever les indices et traces des apprentissages des élèves présents.

En effet, nous avons observé que la tâche demandée avait été globalement réussie : tous les élèves ont corrigé la quasi-totalité de leurs erreurs lexicales et grammaticales (en particulier celles portant sur la conjugaison). En revanche, les erreurs de syntaxe ont été davantage corrigées dans le groupe d'élèves de niveau A1 et dans le groupe de niveau B1. Les quatre élèves de niveau A2 ont plutôt laissé de côté ces erreurs pour se concentrer sur

---

<sup>174</sup> Diplôme d'Etudes en Langue Française.

celles répondant à une autre classification. Nous avons également relevé la fluidité de la mise au travail des élèves – et leur persévérance dans la réalisation de la tâche demandée – et leur aisance dans l'utilisation des ressources mises à leur disposition pour corriger leur propre production. *Le dispositif FLS* visant à sa propre disparition et donc à la poursuite du parcours d'apprentissage de la langue française en grande partie à l'initiative des ex-EANA ce degré d'appropriation des ressources est, à notre avis, tout à fait significatif.

Ce que l'enseignant entend dans ce « pas grand-chose », dans son regard sur cette séance, est l'absence de temps de co-construction et d'institutionnalisation des savoirs. Au terme de cette analyse, nous avons réexaminé notre corpus – captations audio et vidéo accompagnant des observations directes de 2018 à 2022 - et nous avons pu constater que les séances qui ne comportaient pas le « passage obligé de la leçon » n'excédaient pas 15%. Par conséquent, nous pouvons nous demander dans quelle mesure certains traits structuraux du modèle didactique observé ont pu être passés sous silence suite à cela. Cependant nous touchons là aux limites de l'objectivité scientifique : dans quelle mesure le choix des séances observées – qui peut parfois être guidé par des contraintes d'accès au milieu – passe-t-il sous silence des mécanismes fondamentaux ? il s'agit là d'un biais difficile à quantifier. Dans le cas présent c'est bien le décalage présent dans le discours de l'enseignant d'une « séance où il ne se passe pas grand-chose mais très efficace » qui nous a alertée car nous avons pris conscience de notre propre enfermement inconscient dans l'idée que nous nous faisons d'une séance propice à l'analyse et que le modèle disciplinaire en actes dont nous cherchions à esquisser les traits au travers de l'analyse des interactions dans le milieu didactique nous échappait en partie. Nous sommes donc revenue sur ces séances au cours desquelles l'enseignant se plaçait très en retrait et nous avons alors remarqué qu'à une exception près, elles concernaient toutes des séances observées en classe d'accueil.

La conscience que le volet expérimental et collaboratif de notre étude ne tendait pas à la généralisation mais à l'exploration d'une possibilité et de ses limites a contribué nous semble-t-il à nous encourager à embrasser le statut de praticien-chercheur comme partie prenante de notre recherche. Néanmoins nous avons pu constater que si nous pouvions adopter un double regard et le rôle de passeur au cours des temps de collaboration de concertation d'observation et d'analyse, la chercheuse s'effaçait lorsque nous étions prise dans l'immédiateté de l'activité enseignante.

Dans le cadre de cette recherche, grâce à la captation audio et vidéo, nous avons procédé à l'analyse à posteriori de cinq séances que nous avons animées : nous avons constaté qu'au-delà de la planification consciente des séances, en référence aux modèles théoriques qui font partie intégrante de notre objet de recherche, notre pratique laissait transparaître les traces de nombreux modèles et méthodes sous-jacents qui semblent totalement intériorisés et peu conscientisés. Ils transparaissent dans nos gestes, expressions et postures ainsi que dans les microdécisions qui rythment l'animation de l'unité d'enseignement.



### 4.3. Le dispositif FLS supporté par l'UPE2A pilote

Le *dispositif FLS* que nous allons présenter ici et qui a été notre terrain d'observation et d'expérimentation pendant ces cinq dernières années ne préexistait pas à cette recherche, il a été créé, avec l'accord du rectorat de Reims, en collaboration avec la CARDIE et le CASNAV, le chef d'établissement de la cité scolaire, les enseignants volontaires de l'équipe pédagogique du collège – équipe dont nous faisons initialement partie – et, à travers nous, le laboratoire ADEF d'Aix-Marseille université.

Cette collaboration avec l'équipe enseignante dans le but d'explorer la possibilité d'un modèle didactique du *dispositif FLS*, s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action, afin « d'étudier la situation éducative en tant que système complexe, lié aux significations et intentions des acteurs qui y participent, tout en présentant l'avantage de prendre en considération l'expérience et le contexte de classe des enseignants » (Baslev et Saada-Robert, 2002 : 93). Notre recherche a donc fait l'objet d'un processus itératif rythmé à la fois par le suivi des élèves – par nos soins et par les soins de l'équipe éducative au travers des bilans périodiques – et par les actualisations en contexte du modèle proposé. Plusieurs évolutions successives – notamment des points de vue chronogénétique et mésogénétique – ont fait suite aux réunions d'équipe avec les enseignants volontaires pour participer au projet.

Les questions d'étayage et de progressivité des apprentissages ont constitué le cœur de la réflexion avec l'équipe enseignante, seuls trois enseignants – un professeur de mathématiques intervenant en classe d'accueil, un professeur de lettres modernes souhaitant se spécialiser dans l'enseignement du français comme langue seconde et un professeur de technologie – ont souhaité contribuer à la tentative de modélisation du ou des systèmes en présence qui constituait le cœur de notre recherche scientifique.

L'approche pluridisciplinaire des objets d'enseignement et la mise en place d'une progression didactique annuelle pour la classe d'accueil destinée à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation en contexte était l'un des piliers de ce projet. Cependant, nous avons pu constater, tout au long de l'expérience, qu'en dehors de projets ponctuels les associations inter disciplinaires entre la classe d'accueil et plusieurs enseignants de disciplines différentes étaient difficiles à mettre en place sur la durée, en particulier quand le nombre d'enseignants concernés dépasse trois.

En revanche nous avons pu observer que, entre 2018 et 2022, au sein du dispositif FLS, la part des unités d'enseignement pluridisciplinaires ne cessait d'augmenter dans la planification didactique des enseignants se consacrant à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation – nous sommes l'un des deux enseignants concernés – les interventions, au sein de la classe d'accueil, des enseignants des autres disciplines, se sont également multipliées. D'une intervention lors d'une micro-séquence de deux heures

consacrée à la notion d'échelle en 2018-2019, le professeur de SVT est passé, en 2021-2022 à trois interventions ciblées de quatre à six heures en lien avec les séquences de cours proposées aux élèves de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> et à l'initiation aux mécanismes de la démarche scientifique en lien avec les objets d'enseignements correspondants au niveau 6<sup>ème</sup> (faune et microfaune du sol et fonctionnement des écosystèmes), le professeur de physique-chimie est intervenu pour la première fois en octobre 2022 permettant aux élèves de se familiariser avec le déroulement d'une expérience (combustion complète du carbone) dans la salle dédiée avant d'être inclus en physique-chimie. Cette dernière intervention faisait suite à une séquence de FLSCO consacrée à l'apprentissage des termes liés à la verrerie équipant le laboratoire et au discours accompagnant la mise en place d'une démarche scientifique et d'un protocole d'expérience associé<sup>175</sup>.

En revanche de telles associations sont pratiquement absentes de la programmation didactique de l'enseignant se consacrant à l'enseignement-apprentissage de la langue de communication en s'appuyant majoritairement sur les modèles et méthodes de la didactique des langues et en particulier sur ceux issus du champ du FLE.

#### **4.3.1. Chronologie du projet, contraintes spécifiques et évolutions du modèle**

Conformément à l'essence du projet, le dispositif expérimental créé devait être soumis aux *contraintes internes et externes pesant sur l'ensemble des dispositifs d'accueil de l'académie de Reims* et répondre aux injonctions des textes de cadrage nationaux et académiques :

- le temps institutionnel alloué au dispositif : 12 heures hebdomadaires ;
- le regroupement, au sein d'une même classe d'accueil, d'élèves issus de trois établissements ;
- le respect – autant que faire se peut – des consignes d'inclusion : un EANA inclus dans une discipline doit suivre l'ensemble du volume horaire hebdomadaire de cette discipline ce qui concentre l'hétérogénéité temporelle (du moins en termes de temps d'enseignement) en classe d'accueil.

Pour pouvoir mener à bien cette expérimentation, nous avons dû déposer un projet CARDIE – nous présentons le bilan évaluatif de ce projet en annexe 16 – que nous avons adossé à cette recherche.

Cependant, le choix de la mise en place d'une recherche-action de type collaboratif, *annule ou amoindrit considérablement la problématique de l'accès aux ressources institutionnelles existantes*: « dans ces recherches participatives [...] : la fonction de chercheur est alors de servir de ressource à ceux qui y sont engagés » (Vinatier & Morrissette, 2015 : 148). En revanche nous pensons que ce statut de personne-ressource

---

<sup>175</sup> Concernant la planification didactique de la classe d'accueil il s'agit ici d'une longue séquence de 12 heures répartie sur trois semaines, en plus de l'heure animée par l'enseignant de Physique-chimie.

pour l'équipe enseignante a pu nettement renforcer le biais d'autorité au cours de nos échanges. De plus, nous avons pu également observer que les sept enseignants qui se sont engagés dès 2017 ont mis en place une veille documentaire de leur propre initiative. Dans tous les cas cette veille est axée sur les réseaux sociaux et Internet et elle se focalise sur les partages de ressources ou de pratiques. Plusieurs sites web dont nous ignorions l'existence ont ainsi été portés à notre connaissance.

Autre spécificité de l'UPE2A pilote que nous allons présenter ici, la structure a été créée à partir des moyens humains de l'établissement : il n'y a pas eu de création de poste pour le recrutement d'un enseignant spécialiste et, en tant que porteuse de projet et future coordonnatrice de la structure nous avons dû nous présenter aux épreuves de la certification complémentaire en 2017-2018. Si ce type de création de structure n'est pas la norme le cas est cependant relativement fréquent et il peut avoir un impact important sur le temps institutionnel dont dispose la structure pour la mise en place du dispositif FLS. En effet, sur les 25 enseignants spécialisés que nous avons interrogés trois d'entre eux ont affirmé que la structure dont ils dépendaient ne disposait pas des douze heures allouées par le rectorat de Reims par manque d'enseignants volontaires – ou formés à l'enseignement du Français comme Langue Seconde – au sein de leur établissement. Dans le cas le plus extrême, l'enseignant coordonnateur est seul à intervenir dans la structure alors qu'il est déjà affecté à temps plein sur sa discipline, l'Espagnol. En conséquence, il ne peut consacrer que quatre heures par semaine aux élèves dépendant de cette UPE2A.

Schématiquement, nous pourrions représenter ainsi les conditions et contraintes institutionnelles agissant sur la structure pilote (figure 06) :

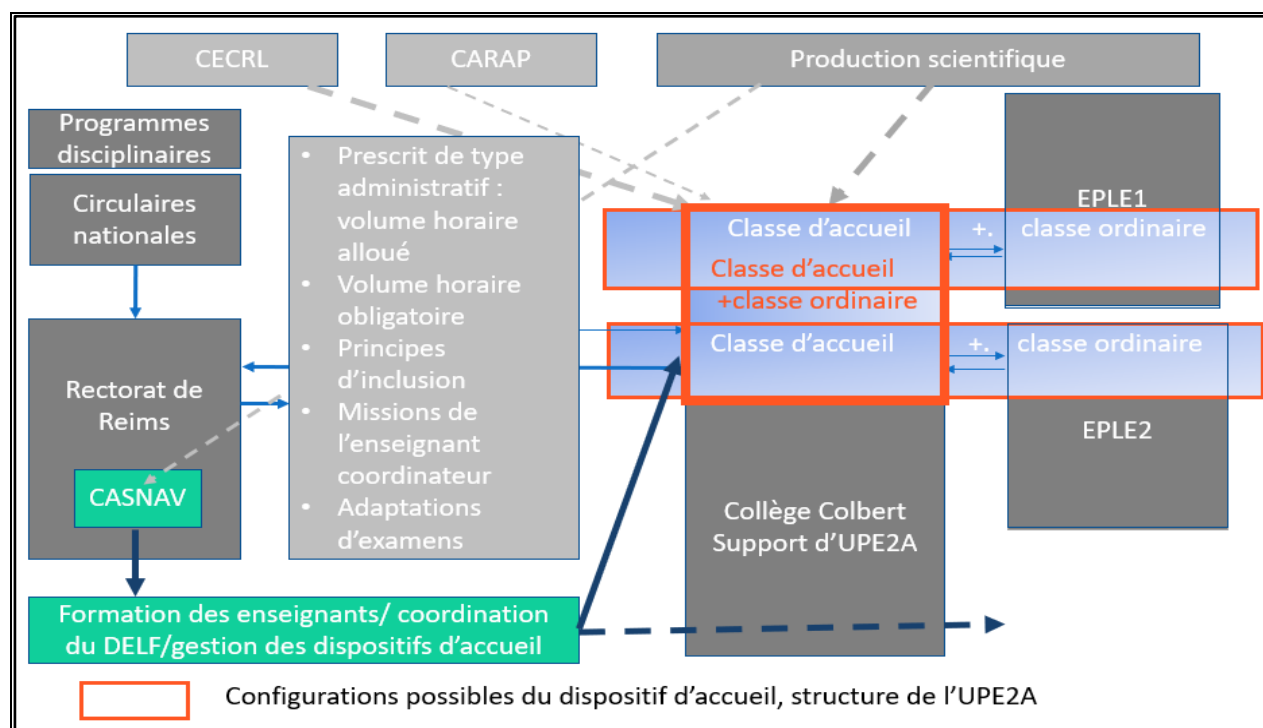


Figure 96 Contraintes ac. Reims (Castaingts - 2018)

Nous rappelons que ce volet de notre recherche visait à explorer la possibilité de l'adaptation d'un modèle didactique du dispositif FLS, construction à caractère conceptuel issue d'une recherche universitaire, et des éventuelles modifications de ce modèle par sa confrontation avec le réel. La chronologie du projet reflète bien le caractère itératif des va et vient entre le modèle théorique qui se traduit ici, principalement, en termes de planification didactique ou de principes d'animation pédagogique et les régulations issues de la pratique.

Notre constat préliminaire d'un écart très grand entre la production de la recherche, le cadre institutionnel et les pratiques enseignantes observées, remonte, pour notre part, à 2015 lors de l'enquête menée dans le cadre de notre mémoire de Master<sup>176</sup>. En décembre 2017 nous avons finalisé notre inscription en doctorat et déposé la demande de projet CARDIE pour la rentrée 2018. Ces premiers mois ont donné lieu à une entrée dans la recherche suivant la méthodologie usuelle : l'établissement d'un état des lieux par l'intermédiaire de l'analyse du prescrit et une revue de littérature dont nous avons présenté les résultats en première partie. C'est à cette période que remonte notre première tentative de modélisation didactique du dispositif FLS.

En mars 2018 nous avons reçu l'accord du rectorat de Reims pour le projet CARDIE et l'ouverture de l'UPE2A expérimentale dans cet EPLE. Nous avons commencé à chercher des enseignants volontaires pour intervenir dans le dispositif et/ou pour participer au projet. La condition du CASNAV – en charge de l'ouverture du dispositif – et du chef d'établissement concerné était que nous intervenions nous-même en tant qu'enseignante coordonnatrice de la structure d'accueil.

Notre modèle initial disposait donc, en termes de moyens d'enseignement, de trois enseignants – dont nous-mêmes – se répartissant le temps institutionnel alloué à la structure : 9h hebdomadaires pour le dispositif transitoire d'avril à juillet 2018, 12h à partir de l'ouverture officielle de l'UPE2A en 2018-2019.

A l'origine, suite à notre première analyse théorique issue de la prise en compte des contraintes locales que nous avons pu identifier et des conclusions de recherches nous ayant précédée, nous avons conçu un modèle intégrant l'ensemble des dimensions du dispositif des points de vue mésogénétique et chronogénétique du dispositif FLS en une construction curriculaire unique dans laquelle les emprunts aux différentes disciplines subissaient un troisième niveau de transposition pour répondre aux objectifs d'apprentissages de la LSco – y compris ses composantes culturelles, historiquement construites – et à la mise en place d'étayages pour faciliter l'inclusion. Dans ce premier modèle les objets d'étude de FLE/FLS entretenaient des relations intra didactiques avec le FLScO au sein de la macrostructure du dispositif, les modalités et les objets d'enseignement issus du FLScO et du FLM devenant majoritaires au troisième et au quatrième semestres de prise en charge.

---

<sup>176</sup> Castaingts, E. (2016) *Plurilinguisme, FLM/FLE/FLS/FLScO, convergences et interactions pour l'enseignement du Français*, dir. Lelièvre, F., BELC/Université de Nantes

Au bout de quelques mois une scission s'est opérée entre le volet du dispositif consacré à l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, autrement dit l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS et le volet ayant trait à la langue de scolarisation et aux systèmes sémiotiques à l'œuvre dans les didactiques disciplinaires. Cette première régulation s'est traduite par une nouvelle répartition des moyens d'enseignement. Le professeur de langue vivante intervenant dans le dispositif a pris en charge, à hauteur de quatre heures hebdomadaires, l'enseignement de la langue-culture. En conséquence, dans le système considéré cette scission peut se traduire par l'établissement de relations inter didactiques entre la composante linguistique « pure » et celle fondée sur les contenus issus des disciplines d'inclusion. Nous considérons en revanche que les unités d'enseignement destinées à des mises à niveau disciplinaires (particulièrement en mathématiques)<sup>177</sup> ne relèvent pas de la didactique du FLS/FLSco mais bien des didactiques disciplinaires : en ce sens ce sont de véritables emprunts. Ces emprunts aux disciplines, au gré des vécus scolaires antérieurs des EANA n'ont pas été pris en compte dans la construction curriculaire mentionnée plus haut. Néanmoins, la didactique du FLSco intègre dans ses objets à enseigner des notions issues des disciplines lorsque celles-ci sont des prérequis pour la compréhension de l'objet étudié à des fins d'apprentissage de la LSc ou bien lorsqu'il s'agit de points d'achoppement connus signalés par les instructions officielles, les documents d'accompagnement et /ou les enseignants des disciplines. L'enseignant coordonnateur de SVT, s'il n'est jamais intervenu en classe d'accueil nous a signalé qu'il était essentiel que tous les EANA susceptibles d'être inclus dans sa matière au cycle 4 devaient avoir été initiés à la démarche scientifique :

« Si tu veux je te passe la progression de SVT de l'année prochaine, on vient de la finir... Le problème c'est que... il faut qu'ils aient vu la démarche scientifique, ce que c'est, à quoi ça ressemble ...euh... parce que sinon c'est très difficile... on le voit en sixième d'habitude et, s'ils n'ont pas compris, c'est très difficile... »

(14 mai 2018 – collège Colbert,  
entretien préliminaire avec l'enseignant coordonnateur de SVT  
en réponse à la question « que doit-on travailler en UPE2A avant qu'un élève ne soit  
inclus dans votre matière ? »)

En 2019-2020 une seconde régulation du modèle voit l'établissement de deux progressions parallèles pour le *dispositif FLS* pris en charge par l'UPE2A. Durant le premier trimestre nous avons recueilli, principalement par le biais de fréquents entretiens informels les représentations et les attentes des professeurs concernant les connaissances et attitudes des EANA à leur arrivée, c'est-à-dire, les concernant, lors des premiers temps de l'inclusion des EANA dans leurs disciplines.

La plupart des attentes exprimées relevaient de la gestion du matériel scolaire et de la connaissance du lexique le plus couramment utilisé dans leur discipline. Dans un premier

---

<sup>177</sup> Nous l'avons vu plus haut, à l'issue des tests de positionnement, au-delà de leur degré de maîtrise de la langue française, certains élèves arrivants présentent un écart en termes de connaissances et de compétences scolaires très important par rapport aux attendus du niveau de classe dans lequel ils sont affectés.

temps, seuls les professeurs d'histoire-géographie ont mentionné les supports d'enseignement et les systèmes sémiotiques :

« Moi tu vois... je voudrais qu'ils aient vu ce qu'est une carte, un plan... qu'ils sachent trouver la légende, l'échelle... la frise chronologique aussi...comment c'est fait, comment ça marche... parce que s'ils arrivent en troisième ... »

(V. professeure d'Histoire-Géographie, 17 mai 2018)

En janvier 2020 l'équipe pédagogique de l'établissement entre véritablement dans le projet dans le but de créer une progression thématique pour l'UPE2A favorisant la préparation à l'inclusion mais gérant les arrivées tardives des élèves par l'établissement de repères de progressivité et des modalités de différenciations fondées sur la complexité des contenus travaillés relevant d'un même thème.

Les termes de « transfert », « transversalité », « compétences transversales » apparaissent. Nous nous engageons, en tant que chercheuse, sur la voie d'une réflexion sur l'acquisition de compétences métadidactiques et au-delà sur l'interdidacticité, et sur l'approche comparative en didactique afin d'affiner les enjeux et les limites du modèle que nous confrontons au réel.

En mars 2020 nous sommes – comme bien d'autres – brutalement confrontés à un enseignement entièrement en distanciel. Nous développons les contenus déjà mis à disposition des élèves via la plateforme moodle que nous utilisons depuis janvier 2019 (nous avons été particulièrement chanceuse à cet égard, les EANA disposant d'un smartphone avaient téléchargé l'application correspondante avec notre aide, en classe, à peine quelques semaines plus tôt). S'il reste possible de proposer des contenus correspondant au modèle discuté en janvier, la quasi-absence d'interactions orales entrave nettement la progression linguistique des élèves. Nous remarquons néanmoins que les EANA, accoutumés à l'usage de la plateforme, répondent davantage à nos sollicitations en tant qu'enseignante que nos autres élèves qui n'ont commencé à l'utiliser ponctuellement que fin 2019. Sur les 21 élèves inscrits et pris en charge par l'UPE2A nous sommes néanmoins sans nouvelles de cinq d'entre eux. Ils seront les premiers à revenir dans l'établissement lors de la réouverture partielle.

Notre protocole de recherche est alors complètement bouleversé par les conséquences de la situation sanitaire. Toutes les observations prévues dans les établissements voisins en fin d'année scolaire sont refusées pour le respect des règles de distanciation sociale et, plus tard, limiter le brassage entre les établissements.

Le modèle didactique établi dès 2018 et affiné début 2020 devient partiellement inopérant : la disposition des tables en îlots est interdite, les élèves ne peuvent plus disposer de matériel en accès libre, le travail de groupe est fortement déconseillé. Certains objets d'enseignement, particulièrement en phonétique et phonologie semblent singulièrement compliqués par le port d'un masque opaque.

### 4.3.2. Des modalités d'enseignement bouleversées qui induisent une modification de la topogénèse

Sur l'illustration suivante (figure 97) nous pouvons voir qu'en 2019 la disposition de la salle dédiée est conçue pour favoriser la circulation des élèves et des enseignants. Les tables sont disposées en îlots de quatre à cinq places. Les affichages classe sont nombreux et l'espace alentour est dégagé pour que les élèves puissent se lever et les consulter s'ils ne sont pas visibles depuis une place assise. L'armoire, à gauche, est en accès libre pour les élèves qui souhaitent consulter un dictionnaire (unilingue ou bilingue), un livre de conjugaison, un sous-main disciplinaire ou une fiche-méthode.

De 2018 à 2020 nous observons effectivement une circulation importante des élèves et des deux enseignants intervenants dans cette salle. Tous les cas de figure cités plus haut ont été observés à une fréquence plus ou moins importante en fonction de l'objectif d'enseignement-apprentissage poursuivi et du type de tâche proposé.



Figure 97 Disposition de la salle de FLS (Castaingts 22/10/2019)

La mise en place de la séance du 10 mars 2020 consacrée à la correction d'une évaluation d'histoire illustre particulièrement bien cette mobilité. Une partie des élèves arrive des disciplines d'inclusion tandis que les élèves déjà présents dans la salle viennent de terminer – ou sont en train de terminer – une évaluation :

|      |    |   |
|------|----|---|
| 0'00 | P  | [s'adressant à un élève] dans la bannette...  |
|      | T* | là-bas  |
|      | P  | [Montrant la direction tout en circulant entre les tables] dans la banette... Donc, Z(service-civique) va vous donner à chacun... de nouveau un sujet ...d'histoire géographie [l'élève passe et va |

déposer son devoir] Shht ! **[Deux élèves se déplacent vers le fond de la salle]** La plupart d'entre vous l'ont travaillé. Alors, **pour être plus à l'aise les filles vous êtes à quatre vous allez remettre les tables à quatre** [l'enseignante mime le geste de rassembler] **Toutes les deux vous allez venir devant** avec nous... pour travailler l'histoire-géographie. [S'adressant aux deux élèves de troisième au premier rang] **les filles vous remettrez les tables ensemble après avoir rendu le contrôle de maths**

|      |           |   |
|------|-----------|---|
| 0'58 |           | [inaudible, mouvement des élèves, l'enseignante écrit au tableau, Z distribue les sujets]   |
| 2'06 | P         | Alors, [inaudible] euh les filles, vous vous êtes mises à quatre mais il y a p'tet un p'tit souci pour regarder au tableau... vous croyez pas qu'il faut changer l'orientation de la table (geste de la main à nouveau) |
| 2'29 |           | [L'enseignante se déplace pour aider au changement d'orientation.] Do you need this ?<br>[...]  |
| 5'17 | P         | Ok [frappe une fois dans les mains] tout le monde a la feuille blanche ?  |
| 5'18 | Collectif | Oui   |
| 5'22 | P         | au moins un sujet pour deux ?   |
| 5'23 | G*        | moi j'ai pas.   |
| 5'25 | I*        | Madame, pourquoi j'ai l'adaptation A2 ?   |
| 5'35 | P         | [...] tout le monde avait le même sujet, les A2 ils n'avaient que les questions soulignées à faire. Nous comme on est ensemble on a tout. Ok ?  |

Malgré l'incident d'orientation des tables, les élèves semblent accoutumés à se déplacer : le changement de configuration de la salle n'excède pas trois minutes.

Nous notons également que les élèves sont accoutumés aux niveaux du CECRL. I\*, qui prépare le DELF B1 (5'25), s'étonne de recevoir un document où est inscrit « Adaptation – niveau A2 ». L'explication de l'enseignante semble la satisfaire.

Nous avons cependant noté que, une fois l'activité lancée, les élèves se déplacent peu lors des séances consacrées aux mathématiques (figure 98) : nous avons uniquement observé des déplacements de leur place au tableau. En revanche, du côté des enseignants, les deux professeurs en charge de la LSc circulent sans cesse d'un îlot à l'autre. Lors des séances de géométries ils miment régulièrement le geste de construction à la table des élèves plutôt qu'au tableau.



Sur les trois séances de LSco consacrées aux mathématiques que nous avons observées, animées par deux enseignants différents les élèves se sont levés qu'à 5 reprises, en silence, pour accéder au matériel de géométrie rangé dans l'armoire de gauche.



Figure 98 FLS/FLSco Maths (22/10/2019)

A partir de la réouverture de l'établissement l'application locale du protocole sanitaire impose la disposition de la salle (Figure 99) où chaque élève dispose d'un bureau individuel et les bureaux sont espacés d'au moins un mètre. Leur circulation dans l'espace de la classe pendant le cours est très fortement déconseillée – y compris le passage au tableau (utilisation du même feutre à tableau). Pendant quelques mois le prêt de matériel (matériel de géométrie, calculatrice, stylos, crayons ..) est également très fortement déconseillé.



Figure 99 Nouvelle disposition de la salle de FLS (Castaings 7/06/2021)

Par la suite, les règles de distanciation sociale vont légèrement s'assouplir mais la disposition en bureau individuel va perdurer jusqu'au premier trimestre de l'année 2021-2022 comme le montre la figure 99. Mécaniquement, toutes les dimensions du contrat didactique sont impactées. Le modèle que nous avons commencé à confronter au réel suite aux ajustements de janvier 2020 a donc subi une réorganisation profonde et certains de ces traits sont devenus inopérants devant les contraintes issues de la situation sanitaire.

### **4.3.3. Un protocole de recherche partiellement modifié**

Le début d'année 2020-2021 qui devait être consacré à l'observation directe en classe ordinaire et dans deux UPE2A voisines, répond aux mêmes contraintes : le contexte épidémique du Grand Est étant tendu, nous n'avons pas reçu l'autorisation de nous rendre dans les UPE2A voisines. Nous obtenons cependant un accès limité aux classes de notre propre établissement avant de reprendre notre posture de praticienne en février 2021.

Connaissant les limites de l'auto-analyse et de l'auto-confrontation, nous avons pu, néanmoins, observer<sup>178</sup> deux enseignantes stagiaires dans la mise en œuvre d'une séquence de FLSco autour de la thématique du développement durable auprès du public de l'UPE2A pilote en mai 2021. Notre objectif était de déterminer si le contrat didactique à l'œuvre reprenait les traits que nous avons exposés en deuxième partie, en particulier sur le plan de la topogénèse.

Nous ne pouvons cependant éluder les contraintes dues au contexte sanitaire qui ont pesé sur cette réalisation. En effet, à cette période, une reprise de l'épidémie de Covid-19 faisait craindre un nouveau confinement ou, à minima, la fermeture totale des portes des établissements scolaires aux intervenants extérieurs. Les deux enseignantes stagiaires qui nous avaient été confiées ont donc conçu l'unité d'enseignement à laquelle nous faisons allusion afin qu'elle puisse être animée en présentiel, en distanciel ou selon des modalités hybrides.

En conséquence, le support principal reste la plateforme moodle et les séances en présentiel ont dû, dans leur grande majorité, avoir lieu en salle informatique. Les conditions de circulation des acteurs du système didactique ainsi que les ressources à leur disposition sur le lieu d'enseignement-apprentissage sont donc distinctes du contexte initial. Nous présenterons néanmoins l'analyse de deux séances animées par les deux enseignantes stagiaires la première le 25 mai 2021 en salle informatique et celle du 7 juin 2021 dans la salle habituelle.

---

<sup>178</sup> Nous avons procédé par observation directe et captation vidéo.

## 4.4. Les spécificités du modèle didactique du FLS tel qu'il a été exploré dans cette étude de cas

### 4.4.1. Modèle didactique à l'œuvre en classe d'accueil

En 1997, la complexité et la pluralité des enjeux à l'œuvre dans la mise en place du dispositif d'accueil sont déjà établies : « les élèves issus de l'immigration se trouvent face à un cumul de difficultés linguistiques, sociales et culturelles et [...] les enseignants ont à affronter, au-delà des démarches à mettre en œuvre dans les classes d'accueil, la question de savoir quelles sont les activités qui creusent ou qui réduisent les inégalités [...] pour déterminer des tâches, des exercices, des projets dont il faut vérifier la faisabilité » (Chiss, 1997 : 72). La disparition programmée du dispositif FLS dans le parcours d'apprentissage de l'élève (Vigner, 2001) est présente en filigrane, l'objectif étant pour les ex EANA de « pouvoir suivre les enseignements en classe ordinaire » (Schiff, 2003 : 66) afin de ne pas hypothéquer leurs chances de poursuivre leur scolarité en filière générale (*Ibid*).

Le modèle didactique que nous avons confronté au réel dans cette UPE2A pilote de 2018 à 2022 correspond à une possibilité, à une interprétation de la constellation conceptuelle que nous supposons organisée en système qui vise à une inclusion rapide – et en partie immédiate – des EANA en classe ordinaire et, dans le même temps à un apprentissage progressif et raisonné de la langue seconde. Une difficulté qui s'est traduite, dans le modèle que nous avons dégagé par deux domaines d'enseignement qui semblent entretenir une relation intra didactique au sein du *dispositif FLS* : l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS et l'enseignement-apprentissage du FLS/FLSco. Ces deux domaines cohabitent tout en possédant leurs propres repères de progressivité.

**Le premier domaine, l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS**, reste dans le giron de la didactique des langues, l'évolution des EANA au cours de leur parcours d'apprentissage étant principalement mesurée à partir des domaines et des items du CECRL. Concernant ce volet, les résultats de la présentation annuelle des EANA au diplôme du DELF scolaire offre des indicateurs intéressants. De 2018 à 2020 nous avons observé que le temps de prise en charge des EANA scolarisés antérieurement correspondant au niveau A1 tendait à se contracter passant d'une année en moyenne pour les EANA arrivés débutants complets en langue française à cinq mois en 2020. Les élèves arrivés au mois de septembre et octobre ont tous été inscrits à la passation du niveau A2 tandis que les élèves arrivés en novembre et décembre (date limite pour les inscriptions au DELF dans l'académie de Reims) ont été inscrits au niveau A1. Chaque année des élèves encore pris en charge par l'UPE2A sont présentés au niveau B1. Les élèves présents depuis plus d'un an ayant passé le DELF A1 ou A2 au cours de leur première année sur le territoire ainsi que les EANA entrés dans le système éducatif français au cours du premier trimestre de l'année civile se présentent en général au DELF B1 au printemps de l'année suivante. De 2018 à 2020 nous avons seulement dénombré 6 exceptions à ce schéma : deux élèves également

inscrits en ULIS et quatre EANA non ou peu scolarisés antérieurement qui n'ont pas pu être pris en charge par une UPE2A spécialisée.

Le taux de réussite des EANA scolarisés antérieurement est relativement important comparativement aux taux de réussite sur l'académie :

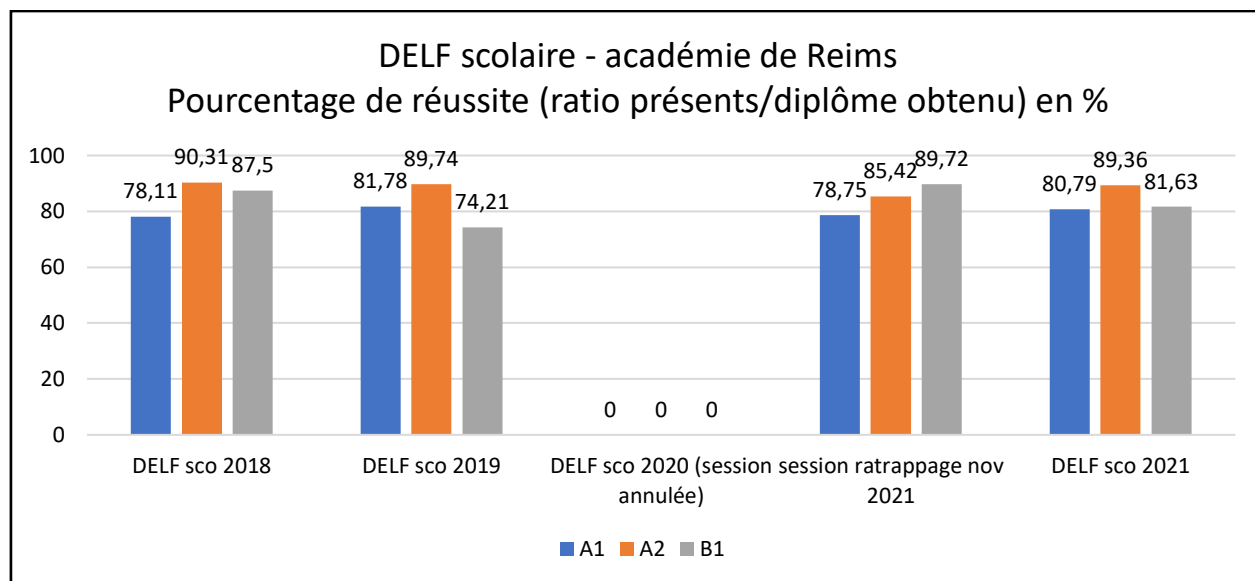


Figure 100 Résultats DELFL scolaire (CASNAV Reims - 2018-2022)

Parmi les EANA scolarisés antérieurement pris en charge dans cette UPE2A, un seul élève a échoué au DELFL - A2 en l'occurrence – sur la période considérée. A partir de 2021 par décision de l'académie, il n'a plus été possible pour les élèves de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> de se présenter au DELFL B1 car les épreuves font appel aux procédés argumentatifs qui seraient difficiles à maîtriser par les élèves les plus jeunes. En conséquence certains élèves de 5<sup>ème</sup> identifiés, au sein du dispositif, comme des élèves de niveau B1 se sont présentés au DELFL A2. Les trois élèves concernés ont obtenu des scores supérieurs à 95/100.

En revanche les élèves peu ou non scolarisés antérieurement qui sont entrés dans la littératie dans le *dispositif FLS* ont échoué aux épreuves au niveau A1 : ce sont les compétences de lecture qui semblent faire la différence. Pour les élèves ayant à peine dépassé le stade du décodage et n'étant pas encore pleinement entrés dans la littératie, la lecture-compréhension des questions des épreuves de compréhension orale et écrite semble dépasser leurs compétences acquises.

**Le second domaine, l'enseignement-apprentissage du FLS/FLSco**, nous avons souhaité le considérer, au sein du modèle que cette recherche a choisi d'explorer, comme une construction didactique pouvant s'apparenter à une réalité disciplinaire.

En effet, tel qu'il se traduit dans la pratique effective au sein de l'UPE2A pilote ou dans le modèle théorique que nous avons présenté en seconde partie, ce domaine, s'il vit d'emprunts aux disciplines scolaires et aux disciplines-source ainsi qu'à la didactique des langues correspond à un domaine structuré au fonctionnement propre et autonome. Il n'y a

pas transplantation mais bien transposition des contenus évoqués qui se réorganisent en un système répondant à des contraintes propres et à un fonctionnement particulier qui s'insère dans une histoire. Ce domaine n'est pas le produit des disciplines-source dont il est issu mais bien du système scolaire dont il respecte les contraintes internes et sert les fins propres. Chervel parle de « rendre possible l'enseignement » par la création « d'enseignables » (Chervel, 1988 : 90). Comme nous le disions plus haut, dans la lignée des travaux de Chervel, le fait que le système éducatif français alloue à l'enseignement-apprentissage du français langue seconde/langue de scolarisation, un espace spécifique sous la forme d'attribution de structures dédiées et d'enseignants spécialisés depuis plus de deux décennies peut signifier qu'il s'agit là de la genèse d'une discipline. Le faible nombre de supports d'enseignement publiés et l'absence de programmes spécifiques présentés comme tels semblent entraver la stabilisation des pratiques et la formation d'une vulgate disciplinaire. Nous l'évoquons plus haut, sept des enseignants interrogés sur l'académie intervenant en UPE2A répondent à la question « si vous enseignez une autre matière précisez laquelle ? » : le FLS.

Dans le modèle que nous présentons ici, l'acronyme FLS recouvre les deux domaines que nous venons d'évoquer.

Nous rappelions dans la seconde partie de cette étude, les trois descripteurs définis par Chevallard pour le contrat didactique : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse (Chevallard, 1992, 1999).

Le morcellement du temps didactique induit par les contraintes issues de l'application des protocoles d'inclusion et de la gestion de nombreuses temporalités distinctes générées par l'hétérogénéité du groupe-classe (figure 25 & figure 27) induit une chronogenèse particulière et complexe. En termes de parcours d'apprentissage nous conservons les étapes : *familiarisation – socialisation (dominante FLE)*, *verbalisation dans toutes les disciplines – construction/structuration* et enfin *transfert du langage scolaire et des connaissances (FLSco/FLM)* (Davin, 2005 : 159-161). Dans le modèle choisi, il y a simultanément entre la première étape et les deux étapes suivantes.

En matière de pratique enseignante, cela induit, pour l'enseignant – quelle que soit sa lecture en termes de progressivité des apprentissages et de progressivité des enseignements – une nécessité de rendre le temps didactique<sup>179</sup> le plus flexible possible, de le faire accélérer, ralentir, pour absorber, au cours des unités d'enseignement, les différences horaires imposées par le temps institutionnel et pour alimenter les progressions individuelles des élèves en langue seconde. Les extraits des séances du 10 mars 2020 ou du 16 mai 2019 que nous évoquons plus haut reflètent nous semble-t-il cet état de fait. L'extrait de la séance du 9 novembre 2021 que nous avons également

---

<sup>179</sup> « Le temps didactique est le temps spécifique de la diffusion des connaissances. [...] Il est structuré par les événements didactiques assurant la production de ce nouveau savoir. [...] Ces événements font évoluer le milieu, système antagoniste de l'élève, avec lequel ce dernier interagit » Op. Cit. Chopin, M. (2006).

commenté plus haut, introduit également un dernier facteur d'hétérogénéité temporelle qui se situe à la frontière des trois descripteurs du contrat didactique puisqu'il s'agit de l'introduction ponctuelle d'objets d'enseignement-apprentissage (à l'origine externes au canevas prévu par l'enseignant spécialiste) à l'initiative d'un ou de plusieurs élèves, le temps didactique alloué à l'enseignement-apprentissage de ces objets venant soit se substituer, pour ces élèves, à la temporalité initialement prévue, soit se placer dans les interstices de celle-ci.

Enfin, le milieu ainsi défini favorise l'émergence de ce que Chevallard nomme des « systèmes didactiques auxiliaires », inhérents au fonctionnement « naturel » d'un système didactique visant l'apprentissage de telle ou telle œuvre (Chevallard, *Cours de didactique fondamentale*, 2009 : 19) cette complexification de la topogenèse est intentionnellement renforcée par la constitution de groupes de travail, par la mise en place ponctuelle de tutorat entre pairs, et par la mise à disposition de ressources visant le développement chez les EANA de compétences servant un apprentissage autonome, les dites compétences s'accordant avec la finalité de disparition progressive du *dispositif FLS* au sein du parcours de l'élève concerné.

Pour les raisons que nous évoquions plus haut, la mésogenèse est la dimension la plus instable du système didactique du dispositif FLS car elle dépend des modifications programmatiques des autres disciplines, de l'évolution culturelle de ces disciplines ainsi que de la capacité des enseignants en charge de l'accueil des EANA – qu'il s'agisse d'un enseignant, en général l'enseignant coordonnateur de l'UPE2A, d'une équipe restreinte ou étendue – et de l'identification des besoins spécifiques des EANA affectés à la structure. En réalité cette instabilité concerne surtout le volet du FLSco : la *verbalisation dans toutes les disciplines – construction/structuration* et le *transfert du langage scolaire et des connaissances (FLSco/FLM)* (Davin, 2005) même si nous pensons que le transfert des objets d'enseignement – issus des autres disciplines – ainsi que leur organisation obéit à des principes directeurs que l'exploration de la possibilité de l'existence d'un modèle didactique du FLS et sa confrontation au réel pendant ces cinq années de recherche ne suffisent pas pour énoncer mais seulement pour en percevoir la probable existence.

La didactique du FLS en milieu scolaire français entre donc, comme le concept d'origine, « dans une didactique du complexe, où la pluralité et l'interconnexion des concepts fait système » (J.-P. Cuq, 1996) et qui s'inscrit dans un temps didactique très particulier, lui aussi marqué du sceau de la complexité. Le modèle didactique ainsi perçu relèverait, nous l'avons vu en seconde partie, davantage d'un tissage que d'une vision curriculaire puisque les objets d'enseignement ainsi que leur appareil didactique visent à se rapprocher progressivement, au fil du parcours, des situations didactiques vécues par les élèves natifs (figure 32).

Nous avons interrogé des EANA à différents stades de leur parcours d'apprentissage, nous présentons l'intégralité de l'entretien avec I\* italienne et G\*roumaine arrivées en France en 2019 en annexe 17. L'entretien s'est déroulé le 9 mars 2021. Nous nous sommes plus spécifiquement questionnée sur les différences d'enseignement entre la classe ordinaire et la classe d'accueil à la suite d'une remarque de G\* et I\* affirmant être sorties de

l'UPE2A « au bon moment » mais regretter les cours de FLS. Nous rappelons que les deux élèves nous perçoivent comme une enseignante de l'établissement bien qu'elles soient conscientes de l'objet de notre recherche :

I\* bien que reconnue en réussite par l'ensemble de l'équipe pédagogique évoque clairement la notion d'habitus culturel présente dans l'enseignement des disciplines : « **les cours normaux on va dire qu'ils sont plus adaptés pour nos camarades... nos camarades qui sont nés ici... donc qui sont beaucoup plus habitués.** » mais elle se focalise rapidement sur les modalités d'enseignement-apprentissage du FLS :

« on va dire vous vous essayez de voir vraiment l'élève... enfin ce qu'il a pas compris... [ ...]... en fait... vous regardez ... vous essayez de vous concentrer sur ce que l'élève n'a pas compris... »

P. oui ?

I\* et vous vous concentrez sur l'élève.

P. Euh oui ? [...]

I\* Oui mais pas tous les profs le font... **on va dire que les profs ils expliquent mais ... ils généralisent...il y en a qui expliquent bien mais ... quand ils expliquent ....je comprends qu'ils peuvent pas voir élève par élève mais ...voilà. ils parlent trop à la classe entière.**

Les contraintes particulières et exceptionnelles qui ont pesé sur le milieu didactique du 20 mars 2020 à avril 2022 semblent avoir entravé mais non supprimé l'ensemble des traits que nous venons d'évoquer. A mesure que les protocoles sanitaires le permettaient la création spontanée de systèmes didactiques auxiliaires fondés sur la notion d'entraide ont recolonisé le milieu didactique, on en relève au moins une occurrence à chaque séance observée en classe d'accueil, plus de 10 occurrences dans la séance du 7 juin 2021 animée par les deux enseignantes stagiaires.

#### 4.4.2 Séquence animée par les deux enseignantes stagiaires

##### 4.4.2.1 Contexte

Les observations « de contrôle » dont nous allons présenter l'analyse dans les quelques pages qui suivent, viennent se substituer, dans le cadre de notre protocole de recherche, aux séances d'observation et d'auto-confrontation que nous avions prévues dans les deux UPE2A géographiquement proches de l'UPE2A pilote.

En effet, elles devaient intervenir une fois les traits saillants du modèle établis soit en mai-juin 2020. Les circonstances exceptionnelles – l'épidémie de Covid-19 et surtout les protocoles sanitaires qui lui ont été associés – ne nous ont pas permis de les réaliser.

De février à juin 2021 nous avons accueilli deux enseignantes stagiaires en deuxième année du master *Plurilinguisme et Français Langue Etrangère (FLE) ; sciences du langage (SdL)*, à l'université de Reims Champagne-Ardenne un master adossé à la Maison des Langues et au Centre International d'Etudes Françaises (CIEF).

Tenues d'effectuer un stage pratique dans le cadre de leur parcours elles ont accepté de se plier à la commande rédigée en collaboration avec l'enseignant en charge d'encadrer les recherches de stages dans le cadre de ce master : la conception d'une unité d'enseignement destinée aux EANA et pouvant s'insérer dans la progression de la classe d'accueil. Compte tenu de la situation sanitaire qui entravait la visibilité sur le semestre à venir, cette unité d'enseignement devait être pensée de façon à pouvoir avoir lieu en distanciel, en présentiel ou suivant des modalités hybrides.

L'intitulé du stage était le suivant : "Création d'un cours interactif transposable en présentiel" et la présence de deux stagiaires minimum (trois maximum) était requise. La durée du stage a été établie du 1er février au 30 juin 2021 soit 396 heures de travail pour les stagiaires.

Des séquences d'observation en classe d'accueil et en classe ordinaire sont prévues en février et mars afin que les deux enseignantes confrontent leurs savoirs théoriques aux réalités de la classe avant de réinvestir leurs connaissances. La création du support de cours, en majorité via la plateforme moodle, a débuté avant les congés de printemps – allongés pour des raisons de gestion de l'épidémie.

La séance du 25 mai 2021 est l'entrée dans la séquence. Celle du 7 juin est en cours de séquence, elle vise à préparer l'évaluation sommative et à renforcer les compétences des élèves en vue des examens nationaux.

La thématique de FLSCO choisie par les stagiaires après qu'elles eurent pris connaissance du prescrit, est présente en filigrane en sciences de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Il s'agit du développement durable. Les objets d'enseignements qui la composent proviennent de trois disciplines-source : les SVT, la Physique-Chimie et les Mathématiques.

L'objectif de ces observations est de vérifier la présence ou l'absence de traits saillants traduisant les mécanismes de fonctionnement du système didactique que nous venons de définir, toujours à partir des composantes du contrat didactique.

#### 4.4.2.2. Analyse

Les premières minutes de ces deux séances (figure 100) nous montrent que les enseignantes stagiaires se sont emparées de la thématique et des modalités pédagogiques choisies, elles s'appuient sur les éléments travaillés par le professeur de FLSCO spécialisé en mathématiques et en sciences (monsieur E\*B\*).

| 25 mai 2021 salle informatique  |
|---|
| 00'00 (P1) Allez on se <b>connecte à moodle</b> tranquillement.<br>[Inaudible, bavardages et bruits de chaises] |
| 00'51 Et puis on attrape aussi sa trousse et son cahier de FLS  |
| 01 :09 C'est bon V* il faut attendre maintenant   |
| 01'12 Euh Du coup S* you try ?  |
| 01'14 (S*) Yeah I try   |



(P1) Ok... If you are lucky [inaudible]  
(S\*) It doesn't work with my password...  
01'16 (P1) Normally it's the same... but...  
[...]  
01'50 (P1) You can go to the secretary and try... after the introduction of the class ... because it's a new subject and you will need to ... em ...ear the...  
01'56 (M\*) Madame, vous pouvez me donner les clés de 113 comme ça je ramène [(P) pardon ?] mon classeur de 113  
02'01 (P1) Ah... oui... je vais y aller  
(P1). Que chacun sorte son cahier de FLS s'il vous plaît  
(H\*) Est-ce qu'on peut prendre une feuille  
(P2). On va tout redire ... sortez vos cahiers pour l'instant...  
(H\*) Moi j'ai pas de cahier j'a un classeur  
(P2) Ben oui ton classeur  
(H\*) [fouille son sac]  
(P2) Et la trousse ... sortez de quoi noter aussi  
(T\*) On a contrôle ( ?)  
(P1) Pas de contrôle  
[...]  
(P2) Bientôt.  
(Collectif) - [Brouhaha contestataire - inaudible]  
(P1) aucune excuse y a moodle  
02'59 (P2) Un contrôle ça se rattrape  
03 :05 (H\*) Ah mais on peut le faire dans moodle ?  
03'05 (P2) Oui c'est le principe...  
03'09 (T\*) Ah ouais sur moodle c'est facile !  
03'11 (P1) Tant mieux  
[...]  
03'40 (P1) Euh S\* you will need your notebook and a pen... not only the computer  
4'36 (P2) Alors votre attention tout le monde... j'ai des p'tites questions à vous poser... Est-ce que vous vous souvenez...peut-être certains l'ont vu... du petit cours sur le cycle de l'eau qu'on avait fait avec monsieur E\*B\*  
04'59 (M\*) Oui  
04'59 (L\*) Moi j'étais pas là  
[...]  
05'01 (P2) de quoi ça parle...  
05'02 (H\*) du cycle de l'eau  
05'04 (P2) Et ? M\* ?  
05'05 (M\*) Ben du cycle de l'eau comment elle tourne [geste de la main] comment elle a les trois matières.  
05'28 (P2) Les trois matières OK...  
[...]  
06'21 (G\*) moi j'étais pas avec monsieur E\*B\*  
06'23 (P1) non mais par contre tu as assisté à des cours de physique chimie [oui] et tu as des connaissances...donc réfléchis...  
06'28 (P2) Aujourd'hui on va ressasser tous les souvenirs que vous avez faits ...

notamment avec le cours de monsieur E\*B\*[...(M\*) lit le cours à voix haute]

06'59 (H\*) Y a trois matières

07'00 (P1) Est-ce que c'est des matières ?

07'02 (M\*) C'est pas des matières [(L\*) C'est des états]

[...]

07'47 (P2) A la fin vous serez capables de remplir ce schéma-là [elle le lève au-dessus de sa tête] à l'aide de tout ce qu'on va faire aujourd'hui.

L\* va vous distribuer un petit papier [(T\*) on fait quoi avec ?] avec ce petit papier...très bonne question...on va... vous allez noter tout ce que vous entendez, tout ce que vous comprenez sur la petite vidéo qu'on va passer ici.

08'17 (P2) Donc première écoute... et pendant cette écoute vous notez tout ce que vous comprenez sur le p'tit papier. J'vous demande pas d'écrire des textes...c'est pas la peine... vous notez des mots clés... [...]

09'04 (P2) Là vous pouvez lâcher vos ordinateurs deux minutes

[vidéo]

10'58 (H\*) j'peux lire ?

10'59 (P1) Alors...qu'est-ce que vous avez compris ?

### **7 juin 2021 salle de FLS**

00'02 (P2) Qui peut me dire, parmi vous...euh déjà les trois différents états de l'eau ?

00'09 (P2) Oui H\*

00'10 (H\*) Etat solide... état liquide ...état gazeux

00'25 (P2) [écrit au tableau] liquide ..... solide ..... et gazeux

00'36 (P2) Ensuite, qui est-ce qui peut me rappeler la propriété ... les propriétés ... de l'état liquide ?

00'47 (P2) Vous pouvez regarder vos cours.... y a pas de soucis

[inaudible]

01'23 (P2) Là tu m'as dit neige, pluie etc... là tu m'as dit les appellations... moi je veux la propriété

01'40 (N\*) il n'a pas de forme ?

01'56 (P2) Exactement [elle va écrire au tableau] le...liquide...n'a pas de ... forme propre

[...]

02'38 (P2) Est-ce qu'on peut saisir un liquide ? Est-ce qu'on peut l'attraper ?

02'39 (P2) Non... on l'a bien vu avec le petit test du robinet...

02'52 (P2) Euh... qu'est-ce que vous vous souvenez en plus sur l'état liquide .... Quand ça prend la forme...euh ... de la p'tit boîte dans laquelle on la met.... Quand on la penche...Est-ce que ça bouge ?

03'02 (?) Oui

03'05 (P2) et donc ....comment on appelle l'état.... Horizontal ouais....

Le liquide, la surface libre, c'est ce qu'on appelle, c'est ce qu'il y a au-dessus... est toujours horizontale.

[...]03'29 (P2) ensuite l'état solide quelqu'un connaît les propriétés ?

[inaudible]

03'45 (P2) Exactement ! le solide on peut le prendre dans les mains et ça a un volume propre... et une forme propre.

03'47 (P2) Euh tu me donnes des exemples euh

03'48 (H\*) Glace, grêle, neige  
[...]  
05'16 (P2) de l'eau oui ? sous quelle forme on la trouve ?  
[..]

*Figure 101 Comparaison du lancement de deux séances - stagiaires (Castaingts, 2021)*

Nous avons choisi de présenter les premières minutes des deux séances observées : aucun élève ne se rend auprès des enseignantes pour réclamer une adaptation spécifique.

Du point de vue de la chronogénèse et de la mésogénèse, les deux séances sont très linéaires.

Le cours débute par une série de questions visant à vérifier (séance 2) ou à évaluer (séance 1) les connaissances des EANA et à « mobiliser les élèves autour de la thématique choisie » (P2 – entretien d’auto-confrontation du 7/06/2021).

Nous n’observons pas, ni dans les débuts de séance transcrits ci-dessus (5 à 10 premières minutes), ni dans le déroulé global des deux séances analysées, de différenciation des parcours.

Les deux séances se poursuivent sans que la création de systèmes didactiques auxiliaires ne soit encouragée ou tolérée à l’exception, au cours de la seconde séance, du tutorat ponctuel par les pairs à l’initiative des élèves (nous trouvons ici les traces de la topogénèse observée au cours des séances animées par les enseignants titulaires) :

13'49 F\* Est-ce que je peux me mettre là pour aider [inaudible] ?  
13'50 P1 Oui  
[F\* se lève, déplace sa chaise]



Figure 102 7/06/2021 13'48 Ens.stagiaires déplacements (Castaingts, 2021)

On notera que les modalités d'entrée dans la séquence reprennent les caractéristiques d'une séance dédiée à la compréhension orale en didactique des langues : « première écoute » (08'17 séance 1, 25/05/2021).

Du point de vue de la topogénèse, les modalités choisies sont celles du cours dialogué, les élèves ne demandent pas à travailler une autre discipline. En revanche ils sont trois à solliciter les deux enseignantes pour demander à aller aider les élèves qui leur semblent en difficulté. Si cette posture est systématiquement acceptée par les deux enseignantes elle n'est pas encouragée à proprement parler au cours de ces deux séances.

Enfin, la prise en compte de l'hétérogénéité du milieu en termes de différenciation des parcours n'est que peu visible. Dans ces deux séances nous pouvons relever quelques courts échanges en anglais avec S\*, Syrien, arrivé quelques jours plus tôt (séance 1, 1'12-1'50) et un texte à trous distribué aux EANA les plus récemment arrivés afin d'étayer la compréhension orale :

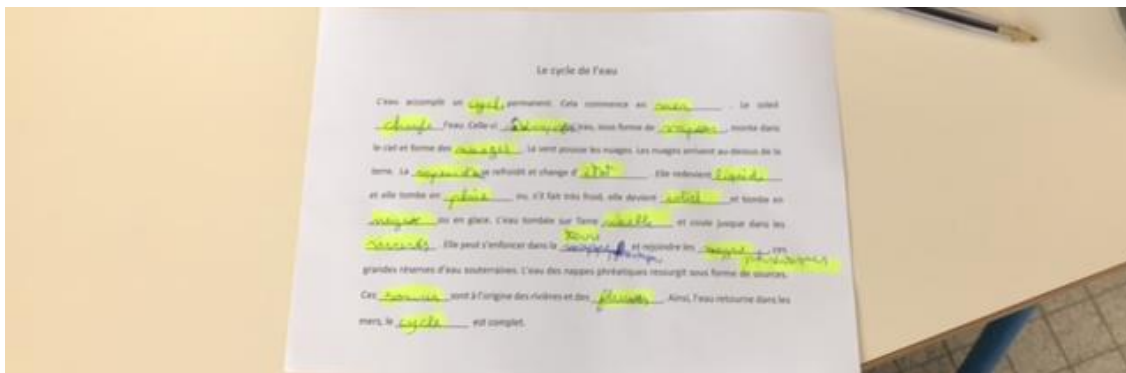


Figure 103 Texte à trous - cycle de l'eau (Castaingts, 2021)

La complexité du milieu continue de transparaître au travers de certaines interventions comme celle de G\* « 06'21 G\* moi j'étais pas avec monsieur E\*B\* » cependant aucune question n'est posée à la classe dans ce sens. Le rappel est effectué pour la classe entière sous la forme d'un cours dialogué.

L'identification des élèves présents avec monsieur E\*B\* aurait pu, nous semble-t-il, favoriser la prise en charge de l'ensemble des profils lors de la séance 1, par une division temporaire du groupe-classe en début de séance avant que toute la classe ne soit mobilisée pour l'activité de compréhension orale. Aucune division/recomposition du groupe-classe à l'initiative des enseignantes n'a été observée pendant ces deux séances.

## Conclusion de la quatrième partie

Dans cette dernière partie, nous avons voulu rendre compte de l'actualisation en contexte du modèle didactique dégagé en seconde partie. Nous rappelons une fois encore que ce modèle n'est pas de nature prescriptive, il est l'expression d'une construction théorique correspondant à la lecture de ce que peut être le dispositif FLS dans un contexte donné, en l'occurrence celui de l'académie de Reims.

En 2018, en collaboration avec les services académiques – notamment la CARDIE – et avec l'aval des personnels de direction et de l'équipe pédagogique du collège concerné – l'UPE2A pilote a été créée afin de répondre à notre problématique de recherche : en admettant qu'une modélisation de la réalité didactique du *dispositif FLS* soit possible, cette conception métadidactique serait-elle réalisable et pourrait-elle faire l'objet d'une confrontation au réel, d'une actualisation en contexte malgré les conditions et contraintes exercées sur le dispositif ?

Nos hypothèses étaient que, d'une part, le résultat de cette tentative de modélisation serait transposable en *modèle en acte* c'est-à-dire en résultante d'une actualisation du (ou des) modèle(s) dégagé(s) en contexte et d'autre part que les principaux traits du modèle ainsi dégagé seraient toujours au moins partiellement observables dans le fonctionnement ordinaire du dispositif d'accueil.

Dans cette partie nous avons donc détaillé le volet collaboratif de cette recherche sans éluder le dilemme qui a été le nôtre, celui du statut de praticien-chercheur. Nous avons vu que cette posture – ou cette succession de postures – si elle nécessitait une grande vigilance des points de vue éthique et épistémologique, favorisait l'adoption de la posture de passeur essentielle à la mise en place du processus itératif de la recherche en collaboration.

Malgré d'importantes perturbations du contexte de recherche dues à la situation sanitaire particulière connue par la France et le monde à partir du premier trimestre 2020, nous avons montré que le modèle didactique dégagé en seconde partie était actualisable en classe d'accueil en une construction dont la complexité semble s'exprimer à tous les niveaux du contrat didactique, y compris du point de vue du positionnement successif ou simultané des acteurs de la relation didactique. Cela nous a amenée à considérer cette complexité non pas comme une entrave mais comme une condition supplémentaire au fonctionnement du système didactique considéré, celui du *dispositif FLS*, qui s'appuie sur une topogenèse particulière et tend à générer des systèmes auxiliaires. L'actualisation en contexte du modèle s'est poursuivie de 2018 à 2022.

Les observations de contrôle dans deux UPE2A voisines initialement prévues dans le protocole de recherche n'ont pas pu se tenir : les autorisations obtenues en octobre 2019 pour des séquences d'observation en mai et juin 2020 devenant caduques face aux contraintes générées par le contexte sanitaire.

Pour pallier cette situation inédite et conserver la prise en compte que la lecture d'éléments externes pouvait faire du projet, nous avons pu accueillir, au sein du dispositif pilote, deux enseignantes stagiaires qui ont accepté de se prêter à l'observation directe, la captation vidéo et l'auto-confrontation. L'analyse des séances en question tend à montrer la persistance des traits saillants du modèle, en particulier du point de vue de la mésogénèse, les objets d'enseignement initialement issus des disciplines scientifiques devenant le cœur de l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation autour des thématiques liées au développement durable. En revanche les particularités topogénétiques observées au cours de ces cinq années dans la pratique des trois enseignants intervenant en classe d'accueil, sont faiblement représentées dans les séances analysées.

Les modalités pédagogiques choisies qui reposent en grande partie sur le cours dialogué, induisent, de plus, une progression très linéaire qui se prête peu à l'individualisation des parcours. L'auto-confrontation a montré que les deux enseignantes n'en étaient pas conscientes au moment d'animer les séances : des modèles et méthodes profondément intériorisés, issus principalement de leur vécu scolaire antérieur viennent se substituer, dans l'immédiateté de la pratique, au modèle conscientisé. Les supports différenciés prévus en amont n'ont pas ou peu été utilisés à l'exception du texte à trous utilisé pour soutenir la compréhension orale des élèves les plus récemment arrivés.

L'ensemble des configurations et des règles d'action qui guident le choix des enseignants tendent cependant à constituer un *modèle en acte*, qui, dans le cadre de la possibilité que nous avons explorée présente un fonctionnement disciplinaire réparti entre deux domaines entretenant des relations intra didactiques vis-à-vis du *dispositif FLS* désigné plus communément par l'acronyme FLS.

# Conclusion générale

Le constat, sans cesse renouvelé par la recherche, ces vingt dernières années, des difficultés rencontrées par les élèves allophones arrivants pour construire leur parcours d'apprentissage au sein du système éducatif français (tant pendant la durée de leur prise en charge par le dispositif d'accueil que dans leur poursuite d'études) semble également refléter un certain figement des pratiques enseignantes en dépit des évolutions du cadre institutionnel, la plus importante étant l'abandon des structures fermées.

Si le constat d'un décalage entre l'état de la recherche et la sphère de la pratique est un phénomène bien connu et documenté, particulièrement en didactique professionnelle ou dans la sociologie pragmatique du travail, l'écart particulièrement important entre une recherche foisonnante et le constat répété d'une pratique non stabilisée associée à une très grande disparité des lectures académiques du cadrage national nous a interpellée.

Nous avons donc cherché à savoir si les écueils à une possible évolution des pratiques, provenaient de contraintes internes à notre objet de recherche : le *dispositif FLS* est un objet complexe conçu pour porter en lui sa finitude ; « un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif [...] ». (Vigner, 2001 : 58) ou de contraintes externes. Nous pensons en particulier aux moyens d'enseignement et au degré d'(in)formation des professeurs du second degré concernant les ressources existantes en raison du rapport de l'inspection générale de 2009 et de notre propre enquête préliminaire en 2015.

Cependant, si elle est fondée sur le constat de l'existant, cette recherche ne visait pas la remédiation de difficultés professionnelles. En effet, il s'agit d'un enjeu qui ne constitue pas le cœur de notre cadre théorique de référence, il concernerait davantage la recherche en didactique professionnelle, en sociologie pragmatique du travail enseignant ou la recherche par l'approche clinique.

Notre objectif ici était seulement l'exploration d'une possibilité, celle de l'existence d'un modèle didactique du FLS recouvrant l'apprentissage progressif et raisonné des langages disciplinaires et de la langue seconde en prenant en compte le lieu métaphorique alloué au dispositif par l'institution pour l'enseignement-apprentissage de la langue seconde.



Afin de tenter de répondre à notre problématique : *une modélisation<sup>180</sup> du « dispositif FLS » est-elle conceptualisable et actualisable malgré la somme de contraintes internes et externes pesant sur le système didactique ainsi envisagé ?* et à nos questions de recherche induites, nous avons procédé, dans un premier temps, à un état des lieux du dispositif institutionnel d'accueil des EANA afin de déterminer quelles contraintes externes et internes seraient susceptibles d'introduire des variables supplémentaires dans la structuration du système didactique du FLS. Pour ce faire nous nous sommes appuyée sur une analyse du prescrit (national et académique) ainsi que sur la lecture des enjeux de l'accueil des EANA des études qui nous ont précédée. Nous avons présenté cet état des lieux en première partie.

Dans un second temps nous avons cherché à identifier les objets d'enseignement intervenant dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde ainsi que les repères de progressivité disciplinaires et linguistiques à l'œuvre dans la constitution des parcours d'apprentissage des EANA. Nous avons utilisé les descripteurs du contrat didactique – chronogenèse, topogenèse et mésogenèse – pour rendre compte des particularités du modèle obtenu.

Nous avons vu que la répartition des objets d'étude du « dispositif FLS » entre classe d'accueil et classe ordinaire ainsi que la réponse institutionnelle à la question du degré de polyvalence attendu chez un professeur enseignant au sein d'un dispositif FLS restaient très instables et, au sein même du dispositif pilote, sur une seule structure d'accueil, donnaient lieu à une importante pluralité de réponses. Cette instabilité ne nous a pas permis d'apporter une réponse unique à notre troisième question de recherche « lorsqu'un élève est inclus en classe ordinaire dans quel(s) système(s) didactique(s) se trouve-t-on ? L'inclusion – et non sa préparation ou son accompagnement – fait-elle partie du système ou du curriculum FLS ? » Notre lecture du problème est néanmoins que, dans le parcours d'apprentissage des EANA, ceux-ci sont confrontés successivement à plusieurs configurations systémiques, le système didactique du FLS ayant vocation à s'effacer au fur et à mesure que l'élève s'approche, dans les situations d'enseignement-apprentissage des disciplines, du niveau de compétences d'un natif, son répertoire langagier et culturel lui permettant de décoder les situations de classe pour en extraire les enjeux.

Nous avons également évoqué, au cours de la seconde et de la quatrième partie de cette étude, la gestion de la progression des apprentissages en classe d'accueil où une progression linéaire est rendue impossible par le degré d'hétérogénéité du groupe ainsi que par l'arrivée de nouveaux EANA tout au long de l'année scolaire. Nous avons observé que de nombreuses stratégies – en particulier de gestion du temps didactique – étaient mises en place par les enseignants de classe d'accueil concernés pour créer et conserver une dynamique de groupe en situation d'hétérogénéité maximale et variable au niveau des effectifs. Il s'agit là, nous semble-t-il d'une spécificité disciplinaire du FLS dans les conditions et contraintes qui sont les nôtres : en cas de groupe « homogène » ce

---

<sup>180</sup> Nous entendons « modèle » dans son acception scientifique : constellation conceptuelle organisée en système. Il n'y a, ici, aucune dimension prescriptive.

fonctionnement systémique est inopérant. Il n'apparaît dans aucune des séances observées en classe ordinaire.

En troisième partie, nous nous sommes interrogée sur les contenus métadidactiques et didactiques à disposition des enseignants, afin de mieux comprendre le constat répété de la stagnation des pratiques qui nous semblait contraster fortement avec la dynamique et les observations réalisées au sein de notre dispositif expérimental.

Pour ce faire, nous avons interrogé 680 professeurs en poste dans le second degré et 61 personnels d'encadrement (chefs d'établissement, chefs d'établissement adjoints, inspecteurs) de l'académie de Reims.

Les résultats de cette enquête semblent montrer que les enseignants, s'ils reconnaissent la forte corrélation entre maîtrise de la langue et réussite au sein du système éducatif français, nombre d'entre eux ne connaissent pas le prescrit concernant l'accueil des EANA et se retrouvent en difficulté pour accéder aux ressources existantes mises à disposition par l'institution.

En effet, l'accès à ces dernières – en particulier des ressources disponibles en ligne – nécessite des connaissances actualisées des acronymes. Or, en 2019, 81,6% des enseignants interrogés affirment ne pas savoir ce qu'est un EANA (figure 53) et 80% (figure 54) ne pas connaître le CASNAV. Les personnels d'encadrement présentent, semble-t-il une connaissance plus approfondie du dossier mais celle-ci ne parvient pas au niveau opérationnel, celui de la classe. Ils sont plusieurs à identifier comme difficulté principale le « manque de formation de l'équipe pédagogique » (figure 88)

## Le dispositif pilote, l'exploration d'une possibilité

Le processus de modélisation, cœur de notre recherche, a été rythmé par la confrontation au réel de 2018 à 2020. La dimension itérative du va et vient permanent entre la conception *métadidactique au sens « d'ensemble des matériaux, problèmes, méthodes, concepts ... intervenant dans l'élaboration didactique des savoirs »*<sup>181</sup> et son actualisation en contexte au sein d'un établissement scolaire support d'une UPE2A pilote créée à la rentrée 2018, nous ont amenée à explorer les possibilités et les limites d'une constellation conceptuelle qui présentait plusieurs indices de disciplinarité.

Ce faisant nous avons validé notre première hypothèse en montrant que le *dispositif FLS* pouvait supporter une tentative de modélisation.

Nous avons établi que, suivant le modèle considéré, il y a transposition, dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLS, de contenus qui sont de l'ordre d'habitus

---

<sup>181</sup>Jean-François Halté (2008) « Interaction : une problématique à la frontière », *Didactique du français*, pp. 61 à 75

culturel dans l'institution scolaire en une sorte de « grammaire des discours scolaires »<sup>182</sup> visant à favoriser le passage de l'inclusion à l'intégration.

En explorant les différentes dimensions du contrat didactique en classe d'accueil dans le cadre de cette modélisation nous avons pu constater que l'enseignement-apprentissage de la langue seconde n'était pas un ensemble d'unités didactiques, organisées successivement dans le cadre d'un curriculum visant à répondre aux besoins des EANA mais appartenant à des champs disciplinaires historiquement et institutionnellement différenciés puisque les objets d'enseignement issus des disciplines subissent une nouvelle transposition pour devenir des enseignables de la classe d'accueil.

De plus, nous avons observé que chaque niveau du contrat didactique était fortement imprégné d'un haut degré de complexité. Il nous a semblé, cependant, que cette complexité pouvait être considérée comme l'une des conditions du bon fonctionnement du système didactique.

En effet, la complexité de la chronogenèse induit un milieu didactique présentant la coexistence de temporalités différentes. Cette complexité temporelle permet, par là même, une mésogenèse montrant une disposition des enseignables non pas séquentiellement disposés sur l'axe du temps mais dans une construction tenant davantage du canevas que de l'évolution linéaire. Ces caractéristiques structurelles du modèle permettent en effet la coexistence, au sein de l'espace-classe – espace physique et temporel – d'élèves de niveaux très différents.

L'observation des deux enseignantes stagiaires a montré que cette notion de coexistence de différentes temporalités et donc de temps didactiques simultanés ou décalés entraine en conflit avec une vision plus linéaire du temps didactique profondément intériorisée. Ces observations nous ont cependant dévoilé que l'absence de canevas temporel entravait les pratiques de différenciations.

Les spécificités du système didactique observé au prisme de ces trois descripteurs, ajoutées au constat du processus de transposition subi par les objets d'enseignements issus des disciplines avant qu'ils ne soient partie de la mésogenèse nous ont amenée à considérer le FLS, dans le cadre spécifique du modèle exploré, comme une discipline à part entière.

Cette reconnaissance partagée d'un statut disciplinaire du FLS par les enseignants intervenant dans le dispositif d'accueil, l'équipe pédagogique de l'établissement et les EANA accueillis, peut avoir favorisé l'apparition de gestes professionnels spécifiques puisque « la transformation des pratiques n'est possible que dans le cadre d'une conception cohérente de la discipline scolaire, désignée comme « matière », résultant elle-même d'une triple détermination : l'évolution historique de la discipline, l'état des recherches et l'état des besoins sociaux » (Garcia-Debanc, 2008).

---

<sup>182</sup> Nous nous appuyons notamment sur les travaux menés par le Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation et mis en ligne sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

En dépit de l'absence d'une vulgate disciplinaire stabilisée, ce qui pourrait s'expliquer notamment par le faible volume éditorial du FLS comparativement aux autres disciplines enseignées dans le second degré, l'exploration de cette possibilité, au travers du processus de modélisation et de l'action conjointe de la recherche et de la pratique au travers de la collaboration établie avec les enseignants des disciplines tend à montrer, nous semble-t-il, que – dans le cadre du modèle que nous avons exploré ici – l'enseignement du FLS est engagé dans le processus de disciplinarisation.

Cette lecture que nous avons faite du défi que représente, sur le plan didactique, l'accueil des EANA dans le système éducatif français, n'est aucunement prescriptive, puisqu'elle visait l'exploration d'une possibilité.

Nous pensons néanmoins qu'il pourrait être intéressant d'affiner l'analyse de la perception – disciplinaire ou non – du dispositif FLS par les enseignants. L'exploitation des convergences et des divergences des discours des didactiques disciplinaires dans la didactique du FLS est pour l'instant embryonnaire dans les pratiques enseignantes des professeurs spécialistes (Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça-Dias, C., Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL*). Une recherche ciblée, fondée sur l'approche comparative en didactique, serait susceptible de nous amener à une compréhension plus fine. Nous pensons également que les différents procédés à l'œuvre lors de la circulation des objets d'enseignement – de la classe ordinaire à la classe d'accueil au moyen de la transposition ou, au sein du parcours d'apprentissage des EANA, de la classe d'accueil à la classe ordinaire – pourraient faire l'objet, dans le prolongement de la présente recherche, d'une étude spécifique.

# Bibliographie

Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O., & Soury-Lavergne, S. (2013). *The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs*. In : A.M. Lindmeier, A. Heinze (eds.), Proceedings of the 37th conference of the international group for the psychology of mathematics education — *Mathematics learning across the life span*, vol. 1 (p. 97-124). Kiel, Germany : PME.

Allal, L., Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, ed. De Boeck.

Arborio, A.-M., Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes ; l'observation directe*, Paris : Armand Colin .

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça-Dias, C., Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des Droits; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C. Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., Martignone, F. (2014). *Meta-didactical transposition: a theoretical model for teacher education programmes*, In : Clark-Wilson, A., Robutti, O., Sinclair, N. (Eds) *The mathematics teacher in the digital era*, Springer Science+Business Media Dordrecht.

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. In: *Recherche & Formation*, N°25, 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*, sous la direction de Annette Gonnin-Bolo et G. Baillat. pp. 9-21.

Auger, N. (2008) Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ?. *Immigration, École et didactique du français*, pp.303, 2008, collection Langues et didactique. Paris : Didier.

Azaoui, B., Chnane-Davin, F. (dir.) Mendonça-Dias, C. (2020) *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, coll. Didactique des langues et plurilinguisme, Limoges : Lambert-Lucas.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In : Madelon Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. URL : <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0089>

Beacco, J.-C. (2009). *Items for a Description of Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Teaching/Learning History End of Obligatory Education. An Approach with Reference Points*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. , Coste, D., van de Ven P.-H., Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires ; Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Genève.

Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, *Pratiques* [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2017, dernière consultation le 10/09/2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3838>

Beacco, J.-C (dir.), Castellotti, V., Coste, D., Chiss, J.-L. et alii (2013). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.H. et Vollmer, H. J. (2015). *La place des langues de scolarisation dans les programmes*, Unité des Politiques linguistiques. URL : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

Beauchesne, A., Garant, C. & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 377-396.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. New York : Rowman and Littlefield.

Bertucci, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme, *Le français aujourd'hui* (2007/1, n° 156) : Armand Colin, pp.49-56.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, Méthode et théorie ; une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, coll. Didact linguistique, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Boniface, P. (2011, réed.2018), *La géopolitique*, Eyrolles, pp.68-72 & pp.165-169.

Bosch, M., & Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(1), 77-124. URL : <https://revue-rdm.com/1999/la-sensibilite-de-l-activite/>

Bouchard, R. & Cortier, C. (2004) "Français de scolarisation" et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire) : une problématique pour les dispositifs d'intégration des Enaf ?. *Acquisition, Pratiques langagières, Interactions et Contact* (APLIC), Jun 2004, France. <halshs-00390008>

Bouchard, R., (2009) Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du FLS. 1er colloque international de l'ARCD : *Où va la didactique comparée?*, Jan 2009, Genève, Suisse. fhal-00377070

Bouchard, R. (2009). *Fls, compétence scolaire et lecture-écriture*. 2009. halshs-00431209

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. IX, n° 3, p. 309-336.

Brousseau, G. (2003) : *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. [En ligne] URL : [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.

Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.-C., Cordeiro, G. S., Simon, D.-L. (coord.) (2009). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Université Stendhal, Grenoble : ELLUG.

Carette, R., Carton, F., Vlad, M. (Dir.), (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*, Grenoble : PUG Français Langue Etrangère.

Castaingts, E. (2022). UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école : Étude de cas dans un collège REP+ de la Marne. *Hommes & Migrations*, 1339, 21-29.

Castellotti, V. (1995). *La formation des enseignants de langue*, coll. Didactique, Paris : CLE international.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE international.

Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? in CHISS, J.-L. (dir.). *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris : Didier.

Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité, *Recherches en didactique des langues et des cultures* consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2056>

Cerquiglini, B. (1999) *Les langues de la France ; Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*. Avril 1999.

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. (2008) La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1003> ; DOI : 10.4000/rfp.1003

Chauvet, A., (coord.) Erlich, S, Normand, I. (2008). *Référentiel De Programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun, A1 - A2 -B1 -B2 - C1 - C2*, Paris : CLE International.

Cherqui, G., Peutot, F. (2015). *Inclure ; français de scolarisation et élèves allophones*, Paris : Hachette FLE.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In: *Histoire de l'éducation*. n° 38, 1988. pp. 59-119.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné, *La Pensée sauvage*, Grenoble (126 p.). Deuxième édition augmentée 1991.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, p. 73-112.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221–266. URL : <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ?, *Éducation et didactique* [En ligne], 4-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012.

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (1995). *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris : Nathan pédagogie.

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (2008). *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Paris : De Boeck.

Chiss, J.-L. (dir.) (2008) *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.

Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du Français Langue Seconde en France ; Le cas de la discipline « Français » enseignée au collège*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Aix-Marseille université.

Chnane-Davin F. (2006). FLE, FLM/première : quelle passerelle pour l'enseignement du FLS au collège ?, *Skholé*, hors-série 1, pp. 35-41.

Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P. (2008). Interdidacticité et interdisciplinarité FLE,FLS,FLM. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde, Du discours de l'enseignant aux pratiques des apprenants.

Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P. (2009). Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés in *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, IUFM Nord-Pas de Calais, pp. 215-222.

Chnane-Davin, F. (dir.), Flélix, C., Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*, Grenoble : PUG.



Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P. (dir.), (2014). *Approche comparative des savoirs en didactique*, Paris : Riveneuve.

Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2017). Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones, *Lidil* [En ligne], 56 | 2017, URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4726>

Chopin, M. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 21, 53-71. URL : <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0053>

Cicurel, F. et Spaëth, V. (dir.), (2017). Agir éthique en didactique du FLE/FLS, *Recherches et applications*, n° 62.

Colas Degenne, I. & Bouiller, C. (2016). Différencier en classe unique : une gageure ou un défi ? *Administration & Éducation*, 150, 83-86. URL : <https://doi.org/10.3917/admed.150.0083>

Corny, L. (2016). *Les discours d'enseignement en français langue seconde : le cas de la compréhension des textes expositifs d'histoire et de géographie par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés au cycle 3*, thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, sous la direction de Jean-Louis Chiss, DILTEC Université Sorbonne-Nouvelle, Paris.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997, rééd. Aug. 2009) : Compétence plurilingue et pluriculturelle ; vers un cadre européen de référence pour l'apprentissage des langues : études préparatoires. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repris dans : *Le français dans le monde. Recherches et applications, L'apprentissage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998.

Coste, D. (2007). *Langues de l'éducation et langues de scolarisation, perspective pour un cadre de référence*, division des Politiques linguistiques, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>

Cuq, J.-P. (1989) Français langue seconde : essai de conceptualisation. *L'Information Grammaticale*, N. 43, 1989. pp. 36-40.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris : CLE international.

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005, réed.2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

Cuq, J. & Davin-Chnane, F. (2007). Chapitre 1. Français langue seconde : un concept victime de son succès ?. In : *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution* (pp. 11-28). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Cuq, J.-P. (2014). Vers une méthodologie de la comparaison en didactique, In : Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P. (dir.), (2014) *Approche comparative des savoirs en didactique*, Paris : Editions Riveneuve.

Cyr, P., Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, coll. didactique des langues étrangères, Paris : CLE international, pp. 38-39.

Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues ; les situations plurilingues*, Paris : Hachette-Livre.

Daunay, B., Reuter, Y. (coord.).(2005). *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, coll. Repères ; recherche en didactique du français langue maternelle, Paris : INRP.

Dauney, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (dir.). (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* : Presses Universitaires de Namur.

David-Lodovici, C. (2013) *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte*. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Université de Nice Sophia-Antipolis.

De Corte, E. (2010). Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps in *OCDE, Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, OCDE, pp.39-72.

Delamotte-Legrand, R. (2005). Mal dit - mieux dit - bien dit - inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, 2005. *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*. pp. 141-159.

Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires, *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9470>

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. URL : <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et

formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. URL : <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Ducancel, G., Boizon-Fradet, D. & Chiss, J.-L. (Dir.) (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°16, 1997. *Le français dans la formation des professeurs d'école*, sous la direction de Sylvie Plane et Françoise Ropé. pp. 263-265.

Duverger, J. (dir.) (2011) *Enseignement bilingue, Le professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, Fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris, ADEB.

Elalouf, M.-L. (coord.)(1998). *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français de la maternelle à l'université* : Delagrave/CRDP de l'académie de Versailles.

Faupin, E. (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 en InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Université Nice Sophia Antipolis.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes : PUR.

Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], mis en ligne le 23 septembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3663>

Francard, M. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique, *Français et Société*, numéro 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1989>

*Garcia-Debanc, C. (2004) Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Actes du colloque de l'AIRDF du 26 au 28 août 2004.*

Garcia-Debanc, C. (2008) De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. In : *Pratique ; Linguistique, littérature, didactique*, 137-138 | 2008.

Gastaut, Y. (2014). Migration et altérité dans les imaginaires : un champ devenu majeur. In : Poinot M. (éd.), *Migrations et mutations de la société française: L'état des savoirs* (pp. 223-230). Paris: La Découverte.

Gendron, J.-D. (dir.), *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, t. 3, 2 (Québec) – TLFQ. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/bhvf/allophone> dernière consultation le 3/10/2020.

Germain, C., Netten, J. (2012). A new paradigm for a second or foreign language: the neurolinguistic approach, *Neuroeducation*, 1(1), pp.85-114.

Gouaïch, K. (2018) *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille université.

Gouaïch, K. & Chnane-Davin, F. (2022). L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire, *Repères* [En ligne], 65 | 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/5109>

Grangeat, M. & Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire, *Formation emploi* [En ligne], 95 | juillet-septembre 2006. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2432>

Guichenuy, R. (2001). *Elèves actifs, élèves acteurs ; boîte à outils*, coll. repères pour agir, CRAP-cahiers pédagogiques/CNDP.

Halté, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Halté, J.-F. (1995). Interaction : une problématique à la frontière. In : Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dirs). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan, p. 63-78.

Halte, J.-F. (1998). *La didactique du français*, coll. Que sais-je ? : PUF.

Halté, J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière, *Didactique du français*, pp. 61 à 75.

Hasselgreen, A., Kaledaite, V., Maldonado Martin, N., Pizorn, K.(2011). *Assessment of Young Learner Literacy Linked to the Common European Framework of reference for Languages*, Autriche : Council of Europe Publishing.

Heckmann, F. (dir. ) (2008), *Education and migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, NESSE report, European Commission.

Johsua, S., Dupin, J.-J. (1993, réed; 2003) *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF.

Klein, Salle (Inspection Générale). (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ; Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, Porte-parole du Gouvernement, Rapport - n° 2009-082.

Laroussi, F., Liénard, F. (2011) *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*. Rouen : PURH.

Lebrat, I., Millecamps, C., Dir. Tisserand, E. (2011). Maîtriser le français, les modalités de son acquisition et de son enseignement, in *Epreuve écrite de français et d'histoire, géographie et instruction civique et morale*, coll. Concours professeur des écoles : Foucher.

Ledegen, G., Léglise, I. (2013). Variations et changements linguistiques. In : Wharton, S., Simonin, J. *Sociolinguistique des langues en contact*, ENS Éditions, pp.315-329.

Leleu-Galland, E., Hernandez, E. (2017) *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers*, Paris : Nathan.

Leutenegger, F., Schubauer-Leoni, M. L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°8, 2002. *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*. pp. 73-86.

Marchive, A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants : de la leçon modèle au modèle de la leçon. In: *Recherche & Formation*, N°42, 2003. *L'analyse de l'activité. Approches situées*. pp. 143-159.  
URL : [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2003\\_num\\_42\\_1\\_1835](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1835)

Mayen, P., Pastré, P. & Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/157>

Mendonça-Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques de 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 en sciences du langage, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Université de Nice – Sophia Antipolis.

Mendonça-Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F. (dir.) (2020) *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, coll. Didactique des langues et plurilinguisme, Limoges : Lambert-Lucas.

Mercier, A., (1985). *Le temps des systèmes didactiques..* ffhal-01988568.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, 141, Lyon : INRP.

Mercier, A. , Buty, C. (2004) Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences. *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 47-59.

Mons, N. (2009) *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris : PUF.

Montchaud, P. (dir.)(2014). *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique* : P.I.E. Peter Lang.

- Morandi, F. (2005). *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Réédition 2005. Paris : Le Seuil.
- Moro, M. R. (2012) *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Joanna et Dennis Peiron*. Montrouge : Bayard.
- Narcy-Combes, J.-P. (1993) Une nouvelle approche de la grammaire, *ASP* [En ligne], mis en ligne le 03 mars 2014, URL : <https://journals.openedition.org/asp/4299>
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse 'L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française, *Revue française de pédagogie*, volume 129, *L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*. pp. 87-131.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?, *Repères* n°31, *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Lyon, INRP, pp. 161-188.
- Perrenoud, P. (1990) Culture scolaire, culture élitaire ?, *Coordination* n° 37, mai 1990, pp. 21-23. Repris In : Perrenoud, Ph.: *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1996, chapitre 1.
- Pothier, B. (2011). *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français* : Presses de l'Université du Québec.
- Prediger, S., Bikner-Ahsbabs, A., & Arzarello, F. (2008). Networking strategies and methods for connecting theoretical approaches: First steps towards a conceptual framework. *ZDM*, 40(2), 165-178.
- Prieur, M. (2016) *La conception codisciplinaire de métaressources comme appui à l'évolution des connaissances des professeurs de sciences : les connaissances qui guident un travail de préparation pour engager les élèves dans l'élaboration d'hypothèses ou de conjectures. Education*. Thèse de doctorat en didactique des sciences, sous la direction de Luc Trouche et la co-direction de Jean-Yves Cariou, Université Claude Bernard Lyon 1.
- Puozzo Capron, I. (2014). *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue; le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste*, coll. transversales, langues sociétés, cultures et apprentissages, Berne : Peter Lang.
- Puren, Ch. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie, *Les Langues modernes*, no 3, pp. 26-41, Paris: APLV.
- Puren C. (2010). *Conférence à l'Alliance Française d'Osaka*, 27 mars 2010, URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>

Puren, Ch. (2000). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Les Langues modernes*, no 1, pp. 68-70, Paris: APLV.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013), *Contrat didactique*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, pp. 55-60.

Reuter, Y. (éd) Cohen-Azria, C., Dauney, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Robert, J.-P. et al. (2011). *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette.

Rosnay (de) J. (1975) *Le microscope. Vers une vision globale*, Paris : Le Seuil.

Salins De, G.-D (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère, *Langue française*, n°131, pp.23-37.

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & didactique*, 9(2).

Santini, J. (2021). *Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique*. Coll. Paideia, Rennes : PUR.

Schiff, C. (2003). *Non scolarisation, déscolarisations et scolarisation partielle des migrants°: Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux II, CADIS-LAPSAC.

Schneuwly, B. Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français ; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, coll. Paideia - Education, Savoir, Société, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M.L. (1986) Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques, In : *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol 1, 2. pp.139-153.

Schubauer-Leoni, M.-L (1997) Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ?, *Skholé*, Cahiers de la recherche et du développement, 7, pp.102-134.

Sensevy, G. (1996). Le temps didactique et la durée de l'élève. Etude d'un cas au cours moyen : le journal des fractions. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(1), 7-46. URL : <https://revue-rdm.com/1996/le-temps-didactique-et-la-duree-de/>

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Coll. Perspectives en éducation & formation, Bruxelles : De Boeck.

Singly, F. (2006). *L'enquête et ses méthodes ; le questionnaire*, Paris : Armand Colin.

Spaëth, V. (2008). Le français 'langue de scolarisation' et les disciplines scolaires. J.L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.

Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique, *Langue française*, n°167. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm>

Spaëth V. (2016). Le français langue de scolarisation et d'enseignement : contribution à une histoire connectée en didactique des langues, Babault S., Bento M. et Spaëth V. (éds), *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux*, Bern-Bruxelles : Peter Lang, pp. 25-48.

Spaëth, V. (2020). Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités. *Langue française*, 208, 7-20. <https://doi.org/10.3917/lf.208.0007>

Tagliante, C. (2005). *L'Évaluation et le cadre européen commun*, Paris : CLE international.

Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3,1, 5-27.

Valentin. M. (2016). *Pratiques et conceptions des professeurs d'anglais : le cas de l'enseignement de la culture en cours d'anglais langue étrangère au cycle terminal en lycée* Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, dirigée par Claire Tardieu et co-dirigée par Pierre Frath, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Vargas, C. (2009), Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire, *Repères, recherches en didactique du français*, n°39.

Vargas, C. (2014), *Les grammaires scolaires, de la recomposition à la reconfiguration*, Aix-Marseille : Presses Universitaires de Provence.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris : Puf.

Verdelhan, Maurer, Durand (1999). Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique, *Savoir, langages et citoyenneté*, pp. 147-157.

Vergnaud, G. (1989) La théorie des champs conceptuels, *Vème école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique*, fascicule S6, Rennes : Publications de l'Institut de recherche mathématique de Rennes, p. 47-50.

Vernaudon, J., Fillol, V (2009) *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Cle international.

Vigner, G. (2009) *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.



Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170. URL : <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

Vollmer, H. (2010). Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) ; Démarche et points de référence, *Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums N°2*, Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Genève.

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Zakhartchouk, J.-M. (2008), *Travail par compétences et socle commun*, Amiens, CNDP-CRDP.

Zougs, M. (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation* ; Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Fatima Chnane-Davin et Marie-Laure Barbier, Aix-Marseille université.

### **Méthodologie de la recherche**

Arborio, A.-M., Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*, Paris : Ellipses

Constant, A.-S., Lévy, A. (2017). *Réussir mémoire, thèse et HDR*, coll. Fac. Universités, mémentos LMD, Issy-les-Moulinaux : Gualino

Groux, D. (dir.) (2013). *Fabrique de la recherche en éducation. A l'usage des étudiants de master et de doctorat*. Paris : L'Harmattan

Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin

Romelaer, P., Kalika, M. (2016, 3<sup>ème</sup> édition). *Comment réussir sa thèse*, Malakoff : Dunod

Singly, F. (2006). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Armand Colin

## Référentiels :

AUF. (2000) L'enseignement du français langue seconde ; un référentiel général d'orientation et de contenus, ed. EDICEF/AUF

Candelier (coord.) (2012). *CARAP* (Cadre de Référence pour l'Apprentissage du Plurilinguisme), Conseil de l'Europe

MEN (2014) *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, Paris : CANOPE

Hamez, M.-P. (2011). *Référentiel de compétences pour les ENAF, VEI, CNDP* ; <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/referentiel-de-competences-pour-les-enaf/introduction.html> consulté le 10/09/2016

## Références institutionnelles :

Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n°0099 du 27 avril 2013, Texte n° 14. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte> dernière consultation 8/09/2020

Commission nationale consultative des droits de l'homme (2017), *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer ; regard particulier sur la Guyane et Mayotte*, pp. 48-88.

DEPP (2015). Note d'information n°35, octobre 2015. Scolarisation des élèves allophones.

DEPP (2018). Note d'information n°18.02, février 2018 ; *L'éducation prioritaire ; Etat des Lieux*.

DEPP(2018). Note d'information n°18.15, juin 2018 ; Scolarisation des élèves allophones

Education.gouv. Illétrisme analphabétisme. URL : <https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#1> dernière consultation le 9/09/2020)

MEN (2002). Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : *modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés* ; B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002.

MEN (2012). Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 : *organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* ; B.O. n° 37 du 11 octobre 2012.

MEN (2008). *Collège, programmes, français classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième* , CNDP/ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

MEN (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015

MEN (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

MEN (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* ; JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379

MEN (2012). Circulaire n° 2012-143 du 2 Octobre 2012 : *Organisation des CASNAV* ; B.O. n° 37 du 11 octobre 2012

### **Sitographie :**

Plateforme EDUSCOL. URL : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Plateforme EDUSCOL, accueillir des enfants arrivant d'Ukraine ou d'autres zones de guerre (ressources et lien vers le parcours m@gistère dédié). (maj. Mars 2022) URL : <https://eduscol.education.fr/3143/accueillir-des-enfants-arrivant-d-ukraine-ou-d-autres-zones-de-guerre>

Plateforme EDUSCOL, Ouvrir l'École aux Parents Pour la Réussite des Enfants (OEPRE) (maj. Février 2022). URL : <https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants>

Eduscol, repères sur l'inclusion des EANA. (Mai 2016) URL : <https://eduscol.education.fr/document/21358/download>

Eduscol, Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire, Développer des pratiques de différenciation pédagogique. (Mai 2016) URL : <https://eduscol.education.fr/document/21361/download>

Eduscol, Le professeur dans sa classe, attitudes et Connaissances (Septembre 2012) URL : <https://eduscol.education.fr/document/21370/download>

Eduscol, Socle commun de connaissances de compétences et de culture (maj. Mars 2021) URL : <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>

Eduscol, renvoi vers le Guide pratique de l'évaluation (au collège) - Inspection pédagogique régionale, académie de Poitiers. (2017) URL : [http://www1.ac-poitiers.fr/medias/fichier/guide-pratique-evaluation-15-02-2017\\_1487230308978.pdf](http://www1.ac-poitiers.fr/medias/fichier/guide-pratique-evaluation-15-02-2017_1487230308978.pdf)

Site de l'académie de Reims. URL : <http://www.ac-reims.fr>

Blog du CASNAV de Bordeaux. URL : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/casnav/>

Site du CASNAV de Créteil. URL : <https://casnav.ac-creteil.fr/>

Site du CASNAV de Grenoble. URL : <https://casnav.web.ac-grenoble.fr/>

Site du CASNAV de Lille. URL : <https://casnav.site.ac-lille.fr/>

Site du CASNAV de Reims. URL : <https://web.ac-reims.fr/casnav/>

Site du CASNAV de Strasbourg. URL : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/accueil-casnav/>

Padlet du CASNAV de Toulouse. URL : <https://padlet.com/casnav1>

Site du CASNAV de Versailles. URL : <http://www.casnav.ac-versailles.fr/>

Site *Français Langue Seconde Recherches & Ressources*, site animé par Catherine Mendonca Dias. URL : <https://www.francaislangueseconde.fr>

### **Document d'accompagnement**

Delporte, M. (coord.) (2020). *Scolariser les élèves allophones. Inclusion des EANA en classe ordinaire au collège*. CASNAV de Lille, Région académique Hauts-de-France

### **Sitographie, références internationales**

Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, Eurydice, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe : édition 2017*, Publications Office, 2017, URL : <https://data.europa.eu/doi/10.2797/856638>

Commission européenne (2016) *Action Plan on the integration of third country nationals*, COM (2016) 377 final, URL : [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf) dernière consultation le 12/10/2020

Conseil de l'Europe (1977) "Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers". URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

Conseil de l'Europe, « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle ». URL : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>

Conseil de l'Europe, « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle », « Langue des autres matières ». URL : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects>

*Convention on the Rights of the Child*, Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. URL : <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013, Article 14, « Schooling and education of minors » URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe : national policies and measures*, Publications Office. URL : <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>

IOM « International Organization for Migration ». URL : <https://www.iom.int>

PISA 2015 (France). URL : <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>

Portail du GMDAC (Global Migration Data Analysis). URL : <https://migrationdataportal.org/fr/regional-data-overview/europe>

### **Supports d'enseignement édités auxquels il est fait référence**

#### **FLS**

Barthe, M., Chovelon, B. (2016). *Je vis en France. Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française*, Grenoble : PUG

Beaugrand, C., Lecocq, B. (2018). *Ecrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*, Futuroscope : CANOPE

Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., Cervoni, B. (2005). *Entrée en matière - Livre de l'élève*, Paris : Hachette Français Langue Etrangère

Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., Cervoni, B. (2006). *Entrée en matière - Guide Pédagogique*, Paris : Hachette Français Langue Etrangère

Escoufier, D., Marhic, P. (2014). *L'école ouverte aux parents. Guide du formateur*, Grenoble : PUG.

Escoufier, D., Marhic, P., Vérom (2014). *L'école ouverte aux parents, Livret 1 A1.1-A1*, Grenoble : PUG.

Escoufier, D., Marhic, P., Vérom (2014) L'école ouverte aux parents - Livret 2 - A1-A2, Grenoble : PUG.

Lecocq, B. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS. Apprendre à lire en français aux élèves allophones*, Futuroscope : CANOPE

Levet, D. (2012). *Français Langue Seconde*, Paris : Belin

## **FLE**

Butzbach, M., Saracibar, I., Pastor, D., Martin, C. (2015). *Décibel 1, méthode de français A1- Livre + CD mp3 + DVD*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278081073

Butzbach, M., Saracibar, I., Pastor, D., Martin, C. (2015). *Décibel 1 niv. A1 - Cahier*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278081202

Butzbach, M., Fache, R., Martin, C., Nunez, R., Pastor, D., Saracibar, I. (2016). *Decibel 3, méthode de français A2.2- Livre + CD mp3 + DVD*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278083534

Butzbach, M., Saracibar, I., Pastor, D., Martin, C., Fache, R., Nunez, R. (2016). *Decibel 3 niv. A2.2 - Cahier*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278083503

Butzbach, M., (2017). *Decibel 4, méthode de français. B1.1 - Livre + CD mp3 + DVD*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278087419

Butzbach, M., (2017). *Décibel 4 niv. B1.1 - Cahier*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278087426

Filliolet, C., Vandendriessche, A. (2010). *La phonétique par les textes* [niveaux A2 - B1], Paris : Belin

Kamoun, C., Ripaud, D. (2016) *Phonétique essentielle du français niv. A1 A2*, Paris : Didier français langue étrangère. ISBN : 9782278083398

## **Supports d'enseignement disciplinaires**

Aeschlimann, M., Alazard-Fontbonne, J., Calvez, S. Cote, A. Fellahi, G. (2016). *Histoire Géographie Enseignement Moral Et Civique, 3e cycle 4 - livre de l'élève*, Paris : Nathan

Barnet, C., Billa, N., Layan, M.-C. et alii (2017). *Mission Indigo mathématiques cycle 4 / 5e, 4e, 3e - Livre élève*, Paris : Hachette éducation

Barnet, C., Billa, N., Layan, M.-C. et alii (2021). *Mission Indigo 6e - Livre élève*, Paris : Hachette éducation

Bodin, A., Arsicaud, L., Bernard, N., Recher, F. (2017). *Scratch au collège. Algorithmes et programmation pour tous*, EXO 7/IREM de Lille, licence Creative Commons (en ligne site Exo 7)

Bonnefond, G., Daviaud, D., Gaillard, C., Marquetty, T., Nemni-Nataf, N., Revranche, B., Touati, C., Clavel, C. (2021). *Chouette Le Tout-en-un 5e*, Coll. Chouette Entraînement, Paris : Hatier. ISBN : 978-2-401-06481-2

Bonnefond, G., Daviaud, D., Gaillard, C., Nemni-Nataf, N., Revranche, B., Touati, C., Clavel, C. (2021). *Chouette Le Tout-en-un 4e*, Coll. Chouette Entraînement, Paris : Hatier. ISBN : 978-2-401-06479-9

Bonnefond, G., Daviaud, D., Nemni-Nataf, N., Revranche, B., Touati, C., Clavel, C. (2021). *Chouette Le Tout-en-un du brevet 3e*, Coll. Chouette Entraînement, Paris : Hatier. ISBN : 978-2-401-06478-2

Broc, E., Brodhag, G., Buffet, A., Collectif (2016) *Français 4e cycle 4 - livre de l'élève*, coll. L'envol des lettres, Paris : Belin

Cléry, J., Cognard, F., Dewald, M., Collectif (2016) *Français 6e cycle 3*, coll. L'envol des lettres, Paris : Belin

Grandcoin-Joly, G., Ruchmann, C. (2020) *Réussir son entrée au collège CM2/6e*, Coll. Chouette Entraînement, Paris : Hatier. ISBN : 978-2-401-06163-7

Hazard-Tourillon, A.-M. (2018). *Cahier d'enseignement moral et civique. Citoyens aujourd'hui*, Paris : Nathan

Heymans, G. (non indiquée) *Exercices de calcul. 10-11 ans*. Problèmes, Roubaix : Chanteclair

Jansen, L. (non indiquée) *Exercices de calcul. 10-12 ans*. Problèmes, Roubaix : Chanteclair

Kervran, M. (coord.) (2006, réed. 2012). *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle. Cycle 3*. Rennes : SCEREN – CRDP

Montanari, C. (2020). *Français 6e – 5e – 4e – 3e. Mon carnet collège*, coll. L'archipel littéraire, Paris : Maison des langues

# Annexes

## Table des annexes

|  |            |
|--|------------|
| <b>Annexe 1 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.....</b>   | <b>285</b> |
| <b>Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés .....</b>   | <b>285</b> |
| 1.1 L'information des familles .....   | 285        |
| 1.2 L'accueil des élèves .....   | 285        |
| 1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée.....   | 286        |
| 2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques .....  | 287        |
| 2.2 L'enseignement et le suivi des élèves .....  | 289        |
| 2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation .....   | 290        |
| 3. Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants .....  | 290        |
| 3.1 L'affectation des enseignants.....   | 290        |
| 3.3 Les ressources .....   | 291        |
| <b>Annexe 2 : Canopé : outils de positionnement en langue d'origine – anglais, fin de cycle 3, compréhension de l'écrit et mathématiques. ....</b>   | <b>293</b> |
| <b>Annexe 3 : Positionnement en langue française .....</b>   | <b>313</b> |
| <b>Annexe 4 : Evaluation positionnement non-verbale en mathématiques pour élèves allophones... ..</b>  | <b>315</b> |
| <b>Annexe 5 : Proposition de test connaissance des sciences (enseignants de SVT) .....</b>   | <b>320</b> |
| <b>Annexe 6 : Fiche mots clés FLS 4<sup>e</sup> .....</b>  | <b>321</b> |
| <b>Annexe 7 : Microséquence de sciences de la vie et de la Terre : la démarche scientifique .....</b>  | <b>324</b> |
| <b>Annexe 8 : livret destiné à l'accompagnement des EANA isolés (Casnav de Lille, document utilisé en formation par le CASNAV de Reims).....</b>   | <b>326</b> |
| <b>Annexe 9 : Lettres de missions.....</b>   | <b>327</b> |
| <b>Annexe 10 : OEPRE .....</b>   | <b>329</b> |
| <b>Annexe 11 : Perspectives pour 2019-2020 du CASNAV de Reims .....</b>  | <b>330</b> |
| <b>Annexe 12 : Questionnaire destinés aux enseignants du second degré de l'académie de Reims ....</b>  | <b>332</b> |
| <b>Annexe 13 : Questionnaire destiné aux personnels d'encadrement de l'académie de Reims .....</b>   | <b>339</b> |
| <b>Annexe 14 : Avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ? (Questionnaire n°1 : enseignants).....</b> | <b>346</b> |
| <b>Annexe 15 : Commentaires et précision Q.19, (Questionnaire 2 : difficultés rencontrées par les personnels d'encadrement) .....</b>  | <b>351</b> |
| <b>Annexe 16 : Bilan évaluatif du projet CARDIE – 2017 - 2022 .....</b>  | <b>352</b> |
| <b>Annexe 17 : Entretien (EANA sortants) I* et G* 9 mars 2021 .....</b>  | <b>361</b> |
| <b>Annexe 18 : Méthodologie de la recherche .....</b>  | <b>369</b> |
| <b>Annexe 19 : Déroulement de la recherche.....</b>  | <b>370</b> |



NOR : REDE1236612C

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

RED - DGESCO A1-1

## **Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés**

### **1.1 L'information des familles**

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Un document élaboré par le Casnav (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.).

Les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

### **1.2 L'accueil des élèves**

L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants.

Dans ce cadre, il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite.

Dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs. Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants.

À l'intérieur du cadre défini par les orientations nationales, l'accueil des élèves allophones

arrivants doit, en priorité, être assuré par les écoles, les établissements et les centres d'information et d'orientation. Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », « **UPE2A** ».

### 1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée

#### Dans le premier degré

À l'école élémentaire, tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du Casnav. C'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant que cette évaluation doit être menée. Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.

Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées. Il convient de permettre à l'élève d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien.

#### Dans le second degré

En fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'éducation nationale apportent leur contribution à l'établissement d'accueil, dans cette procédure d'évaluation. La famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique. Les formateurs du Casnav, avec l'appui du professeur de collège responsable de la structure d'accueil, apportent leur contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés.

L'équipe chargée de cette évaluation doit transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves. Leur affectation est prononcée aussitôt par l'autorité académique qui tiendra compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile.

## 2. Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

## 2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.

### Dans le premier degré

Les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins, conformément aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. **Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement** et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages.

### Dans le second degré

C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation est décidée. Il convient de distinguer deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, en fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **non scolarisés antérieurement**.

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, en référence aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante,

mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

Les liaisons entre collèges et lycées d'enseignement général et technologique ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes. Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves **très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France** et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires.

En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. Il précisera dans une lettre de mission annuelle adressée aux enseignants de l'UPE2A leur champ d'intervention.

### **Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans**

Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe.

La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du rattachage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

## 2.2 L'enseignement et le suivi des élèves

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. 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 ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses.

L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A 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 est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

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. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.

Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec

accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées.

Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique.

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

### **2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation**

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences.

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

Un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement, est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation. Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève.

## **3. Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants**

### **3.1 L'affectation des enseignants**

Il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décroisements entre classes.

Dans le premier degré, tout enseignant volontaire est susceptible d'être affecté à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants et prioritairement les enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde. Les enseignants nouvellement affectés à ces postes, sans certification, reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire.

Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières.

### **3.2 La formation des enseignants**

Les enseignants affectés à des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants sont, comme les autres enseignants, concernés par les actions de formation organisées en circonscription, au niveau départemental ou académique. Ils font l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de circonscription ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré. En outre, des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment pour la préparation de la certification complémentaire.

### **3.3 Les ressources**

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 :

- 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 référencé 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.

Pour la ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative et par délégation,  
Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Jean-Michel Blanquer



Annexe 2 : Canopé : outils de positionnement en langue d'origine – anglais, fin de cycle 3, compréhension de l'écrit et mathématiques.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE  
DES ELEVES ALLOPHONES

---

# Mathématiques

---

CYCLE 3

Langue d'origine : anglais

CANOPÉ

SURNAME:

FIRST NAME:

Matériel nécessaire : crayon, gomme, rapporteur, règle graduée, équerre, compas, crayons vert + rouge.

**EXERCICE 1**

Calculate:

$$\begin{array}{r} 297 \\ \times 35 \\ \hline \end{array}$$

MI MF MS TBM

**EXERCICE 2**

Write down and calculate:

$$408 \div 3$$

MI MF MS TBM

**EXERCICE 3**

Write down and calculate:

$$164,8 + 26,57$$

MI MF MS TBM

**EXERCICE 4**

Write down and calculate:  
37,9 – 28,72

MI MF MS TBM

**EXERCICE 5**

Choose and circle the fraction which is equal to 5,4:

$\frac{54}{100}$      $\frac{9}{10}$      $\frac{54}{10}$      $\frac{4}{5}$      $\frac{5}{4}$

MI MF MS TBM

**EXERCICE 6**

Read the terms of the problem and find the right answer.

Paul buys 43 sweets. Ann has 65 sweets.  
How many more sweets than Paul does Ann have?

Answer: .....

.....

MI MF MS TBM

**EXERCICE 7**

Complete.



12 £



..... £



..... £

18 £

.....

MI MF MS TBM

**EXERCICE 8**

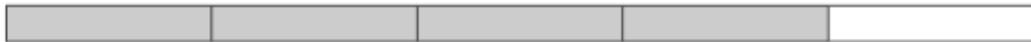
Observe the example:

Example:



$\frac{7}{10}$  of the band have been coloured grey

a) Complete the sentence using a fraction as done in the example above.



..... of the band have been coloured grey.

b) Colour  $\frac{3}{4}$  of the band.



MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 9**

Arrange in order from smallest to largest:

3,2          3,01          3,235          3,026

.....

MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 10**

Colour  $\frac{1}{3}$  of the band.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 11**

Write down and calculate:

$49,7 \times 3,6$

MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 12**

Circle the right answer:

$$\frac{1}{4} =$$

- 1,4
- 4
- 0,25

MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 13**

20 eggs must be packed in boxes of 6.

a ) How many boxes will be completely filled?

.....

b ) How many eggs will remain unpacked?

.....

MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 14**

Complet the equivalences:

1,5 kg = ..... g

30 min = ..... h

5 min = ..... s

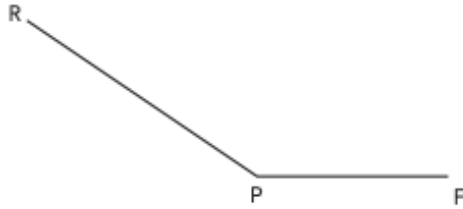
380 cl = ..... l

2,3 km = ..... m

MI MF MS TBM

**EXERCICE 15**

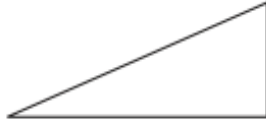
Measure the angle below:



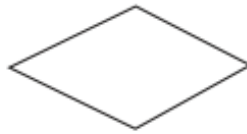
MI MF MS TBM

**EXERCICE 16**

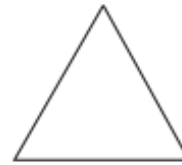
Circle the name of each figure.



- isosceles triangle
- right-angled triangle
- lozenge
- equilateral triangle



- triangle
- rectangle
- cube
- lozenge



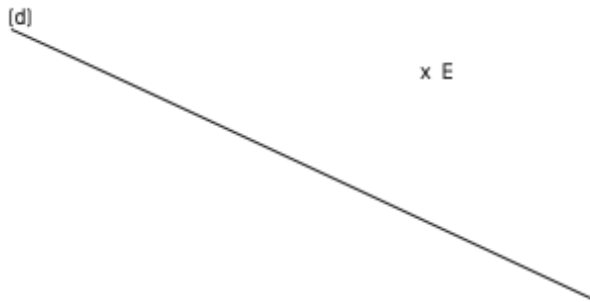
- equilateral triangle
- parallelogram
- right-angled triangle
- lozenge

MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 17**

Draw the perpendicular line [green] to line (d) through point E;  
then draw the parallel line [red] to line (d) through point E.



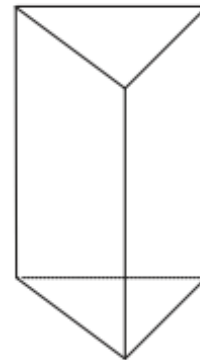
MI MF MS TBM

---

**EXERCICE 18**

Consider the figure opposite and complete the following sentence:

This solid has ..... faces, ..... edges and ..... vertices.

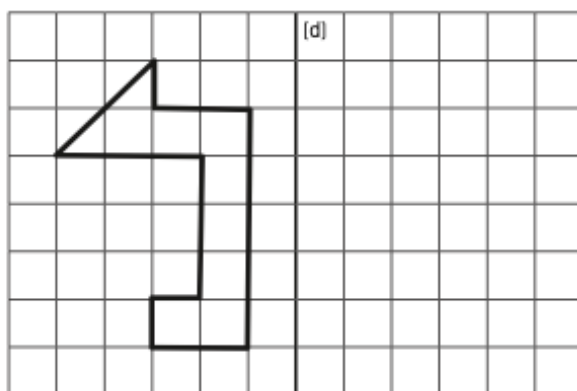


MI MF MS TBM



**EXERCICE 19**

Draw the symmetric pattern of the given figure with respect to mirror line [d].



MI MF MS TBM

**EXERCICE 20**

Draw a triangle EFG below so that

EF = 8 cm, FG = 6 cm, GE = 5 cm.

MI MF MS TBM

EVALUATION DIAGNOSTIQUE  
DES ELEVES ALLOPHONES

---

# Compréhension de l'écrit

---

CYCLE 3

Langue d'origine : anglais

CANOPÉ

SURNAME:

FIRST NAME:

NIVEAU : FIN DE CM1

1

**Read the text.**

*(Sami, a young boy, is going to his new school for the first time.)*

On the way, Sami is slowly waking up. In fact, he didn't sleep well.

He had a nightmare. He dreamt that the other pupils had children's bodies and bird's heads. And for the teacher, it was the opposite; she had a human face with a mean look and a huge eagle's body.

Then, he thinks back to his village, in Labacia. His friends are probably going back to their little school over there. He remembers the brick walls, the dirt floor and the well in the middle of the yard. At breaktime, they all liked to sit in the shade of the big tree that stood to the left of the well, when entering the yard.

To get to his new school, Sami first turns right from his house then he follows the trees and then takes the first street on the left. Finally, he walks straight on. The school is in this street, just opposite the park.

MI MF MS TBM

ANSWER THE QUESTIONS

2

Circle the right answer. This text is:

- a story
- a recipe
- a manual
- a poem

MI MF MS TBM

3

Circle the right answer. According to you, Sami's nightmare is:

- worrying
- possible
- sporty
- happy

MI MF MS TBM

4

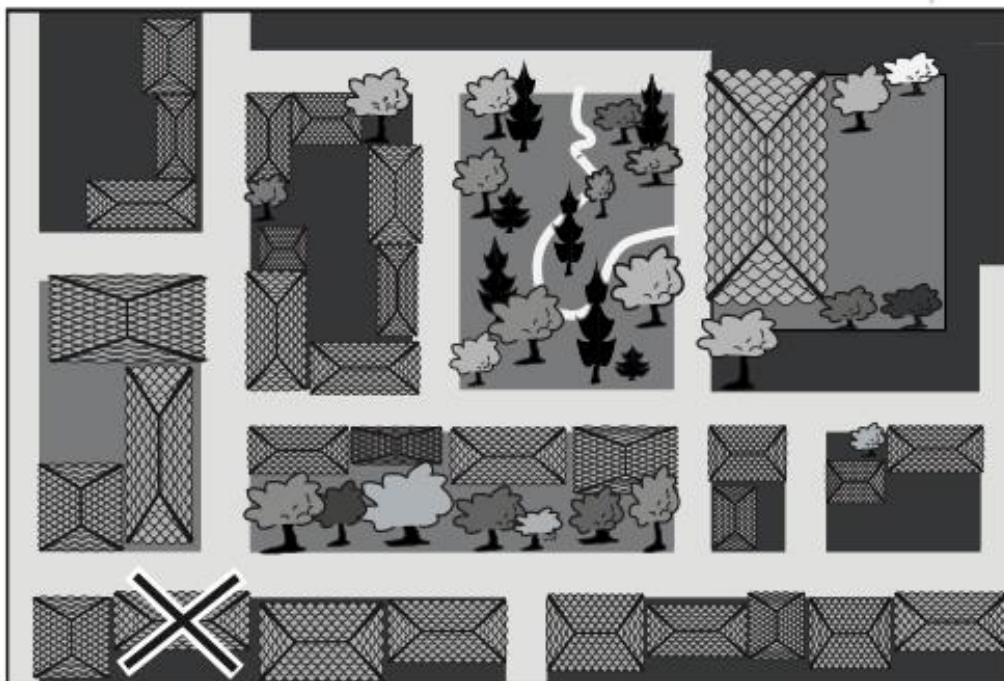
Circle the drawing which shows Sami's school in Labacie and cross out the other ones.



MI MF MS TBM

5

On the plan, draw the route that Sami takes to go to school.  
The starting point is Sami's house, marked with a cross.



MI MF MS TBM

**Read the text.**

This morning, however, he doesn't recognize the route. Was that tree there yesterday?

Sami thinks to himself that his memory must be playing tricks on him. He can't get rid of this strange feeling and the images from his nightmare come back to him.

Suddenly, a cold wind starts blowing and Sami pulls the cap his father gave him down on his head, and he feels better straight away.

When he arrives at the school, Sami stops immediately. Clouds have covered the sky and some small drops of rain are beginning to fall. He doesn't wait any longer and goes into the school.

There, he discovers the playground, it's very different from the one in Labacia. He doesn't know where to go. So, he takes out the timetable he was given when he came to enroll, but it isn't much help. He doesn't understand any of it!

**TIMETABLE : CLASS A**

|      | Monday    | Tuesday     | Wednesday   | Thursday    | Friday      |
|------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 8 h  | reading   |             |             |             | reading     |
| 9 h  | history   | mathematics | mathematics | sport       | geography   |
| 10 h | geography | science     | languages   | sport       | grammar     |
| 11 h | languages | languages   |             | sport       | history     |
| 13 h | science   | grammar     |             | reading     | languages   |
| 14 h | music     | art         |             | mathematics | mathematics |
| 15 h |           |             |             | history     |             |

NIVEAU : FIN DE CM2

CIRCLE THE CORRECT ANSWER

---

**6**

Which sentence is a question?

- A cold wind starts blowing
- Was that tree there yesterday?
- He can't get rid of this strange feeling
- He doesn't understand any of it!

MI MF MS TBM

---

**7**

In the text, what is the weather like? Be careful. You must circle more than one answer.

- cold wind
- warm wind
- cloudy
- light rain
- sunny spells
- heavy rain
- sunny

MI MF MS TBM

8

Why does Sami take his timetable?

- because he likes mathematics.
- because it's starting to rain.
- because he's looking for information.
- because he has sport on Thursdays.

MI MF MS TBM

---

9

What time does Sami usually start his schoolday?

- at eight o'clock
- at nine o'clock
- at ten o'clock

MI MF MS TBM

---

10

On what days doesn't Sami have history?

- Mondays and Thursdays
- Tuesdays and Wednesdays
- Wednesdays and Thursdays
- Mondays and Fridays

MI MF MS TBM



**Read the text.**

Suddenly, a storm breaks out. Sami just manages to avoid the big drops of rain that are now falling in the playground. Under the covered part of the playground, the children are agitated and pushing to get out of the rain. It looks like a chicken coop and reminds him of the nightmare he had the night before.

Everybody seems to be avoiding him. Suddenly, a boy comes towards him. He says something to Sami, pointing at his cap but Sami doesn't understand. How could he? He doesn't speak Takoni, the official language of his new country. The boy gives up and walks away, showing his annoyance.

As he's trying to hold back his tears, Sami's eyes meet those of another boy who is wearing a blue jumper. The boy points to a sign in the playground which shows a picture of a crossed out cap and then moves away quickly. Sami now understands that caps are forbidden in this school.

Finally, the bell rings and the teacher comes to collect her pupils. She looks strict, and has a long, hooked nose. She is wearing a long, black gown that makes it look like she has huge wings. It's incredible, she looks like the eagle from Sami's dream!

Once everybody is in the classroom, the teacher immediately asks the pupils to stick their timetables in their copybooks. He understands what he has to do from watching the other pupils but he feels confused.

At that moment, the teacher stands next to him. With one hand resting on his shoulder, she introduces him to the rest of the class. Sami feels relieved and relaxes. He doesn't understand everything she says but he lets himself get carried away by the warm tone in her musical voice. His new classmates are now looking at him with interest, and, among them, he sees the boy in the blue jumper smiling. A ray of sunlight strokes Sami's cheek. It's his first day at school and everything is going to be fine.

NIVEAU : FIN DE 6<sup>E</sup>

ANSWER THE QUESTIONS

---

11

Circle the correct answer. In paragraph 2, the other children are:

• nice

• not nice

• we don't know

MI MF MS TBM

---

12

Number the sentences in the same order as the story, starting with the oldest event to the most recent.

..... • A boy comes towards him.

..... • The children are pushing.

..... • Sami had a nightmare.

..... • A storm breaks out.

MI MF MS TBM

---

**13**

Is the teacher an eagle? Circle the correct answer.

- yes
- no
- we don't know

MI MF MS TBM

---

**14**

Match Sami's feelings with elements from the text.  
Make sure you match all the elements to a feeling.

When Sami is worried

- The children look at him with interest

- The children avoid him

- A storm breaks out

- He relaxes

When Sami feels reassured

- He holds back his tears

- The sun appears

MI MF MS TBM

**15**

Look at the clues in the final paragraph. According to you, what will happen next in the story? Circle the correct answer.

- Sami will have some big problems.
- The teacher will ignore Sami
- Sami will get used to his new school and be accepted.
- The boy in the blue jumper will become his enemy.

MI

MF

MS

TBM

---

Reappel des codes de correction :

MI = maîtrise insuffisante MF = maîtrise fragile MS = maîtrise satisfaisante TBM = très bonne maîtrise

MI et MF : non acquis MS et TBM : on considère que c'est acquis

## Annexe 3 : Positionnement en langue française

### I. Ecouter / Parler/ Phonologie

#### a. Questionnaire

Cf les items suivants basés sur l'outil élève d'EDUSCOL : Et1, Et3, Pa3, Pa5, Pa7, Ph2, Ph4 et G6, G7

1. Comment t'appelles-tu? Comment s'écrit ton prénom ?
2. Quel âge as-tu ?
3. Est-ce que tu as des frères et des sœurs ? Combien ?
4. Où habites-tu ?
5. Quand es-tu arrivé(e) en France ?
6. Dis-moi les jours de la semaine. 1 2 3 4 5 6 7
7. Quel jour sommes-nous? et hier ? et demain ? (mois an)
8. Comment écrit-on ""? ""?
9. Qu'est-ce que tu as fait hier ?
10. Qu'est-ce que tu feras demain ?
11. Qu'est-ce que tu aimes bien manger ?  
Qu'est-ce que tu n'aimes pas manger ?
12. Pose-moi une question.
13. Quel métier voudrais-tu faire plus tard ?
14. Raconte-moi cette histoire. (Après le récit fait par l'élève, poser des questions de relance pour vérifier l'emploi des prépositions et les accords en genre. Ex: "Pourquoi la petite fille dit «bravo»?" "De quelle couleur est l'herbe?")

Nommer les jours  
Exprimer la date  
Epeler

Marque du féminin:  
adj/dét/pronom  
Temporalité

Morphologie verbale :  
Passé  
Présent  
Futur

Infinitif  
Pronoms personnels

Genre des noms  
Déterminants variés + -  
Partitifs  
Négation

Structure interrogative  
Localisation  
Syntaxe: richesse / justesse  
Lexique: richesse / justesse

Débit-> compréhension  
-> production  
Reformulations nécessaires

Erreurs phonétiques

**I PRODUCTION D'ECRIT Niveau 2**

→ Choisis une des deux histoires suivantes et raconte-la sur les lignes ci-dessous :

Cf les items suivants du livret de compétences : Er 12, G6, G7, O3, O4, O5, O6

Mots ou phrases isolées acceptés



19

ou



23

---

---

---

---

---

## Annexe 4 : Evaluation positionnement non-verbale en mathématiques pour élèves allophones



### CASNAV DE L'ACADÉMIE DE LILLE

#### I. PRESENTATION :

##### PRESENTATION ET CONSIGNES (Nouveaux programmes école et collège 2016)

- Il s'agit d'une **évaluation non-verbale**, qui peut-être utilisée avec tout élève nouvellement arrivé en France ne maîtrisant pas la langue française (allophone).
- Cette évaluation a pour objectif de positionner l'élève en mathématiques par rapport au système éducatif français, en le situant à un niveau scolaire correspondant à une période du cursus général de l'enseignement primaire ou secondaire, de la maternelle grande section jusqu'à l'entrée en seconde générale. C'est donc une **évaluation-positionnement**.
- Il ne s'agit pas d'un test d'aptitude, dont la fonction est de situer les résultats d'un individu par rapport à ceux de la classe des individus auquel il appartient, et qui doit être étalonné et construit en fonction d'une population de référence (tests psychologiques ou psychotechniques), mais d'une évaluation pédagogique dont l'objectif est de **situer les résultats de l'individu par rapport à l'ensemble des objectifs à atteindre**.
- Les compétences vérifiées ont été choisies pour chaque niveau selon les critères suivants : faciles à vérifier, fréquemment sollicitées dans la vie quotidienne, faisant appel à un savoir-faire en action (capacités) plutôt qu'à un savoir mémorisable (connaissances), communes à la majorité des systèmes scolaires étrangers à des niveaux similaires, et qui n'exigent aucun recours obligatoire à la langue ou au vocabulaire mathématique. Cela explique la part importante donnée à certains domaines (numération, calcul, ...) par rapport à d'autres (résolution de problèmes, géométrie, ...).

#### II. CONSIGNES A DESTINATION DES EVALUATEURS :

1. Remettre à l'élève le test d'évaluation-positionnement, ainsi qu'une feuille de brouillon. Aucun matériel n'est accepté autre que crayon, stylo et règle graduée (pas de calculette).

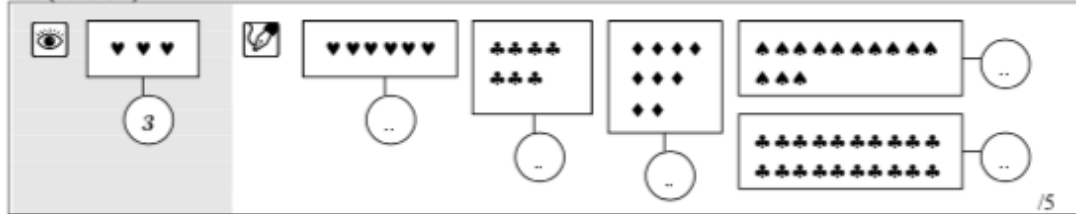
2. Ramasser impérativement le brouillon et l'agrafer à la feuille d'évaluation-positionnement. Vérifier que le nom est écrit, et noter en haut de la feuille le temps nécessaire à la passation.
3. Corriger l'évaluation-positionnement à l'aide de la version corrigée, et reporter le total de points sur 5 pour chaque niveau (une bonne réponse vaut 1 point, un mode opératoire juste vaut 0,5 points même si le résultat est erroné).



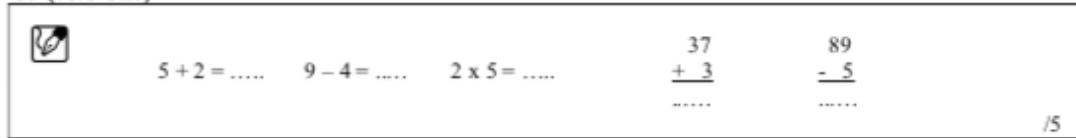
**EVALUATION POSITIONNEMENT NON-VERBALE EN MATHEMATIQUES POUR ELEVES ALLOPHONES** Bertrand Lecocq - CASNAV Rectorat de l'Académie de Lille - Septembre 2017

NOM et Prénom : \_\_\_\_\_ Total : /50 Temps : \_\_\_\_\_

**GS (vers CP)**



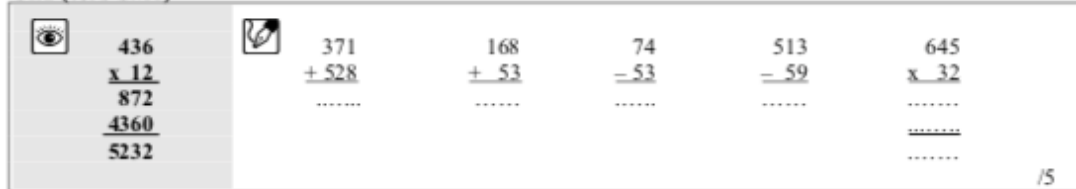
**CP (vers CE1)**



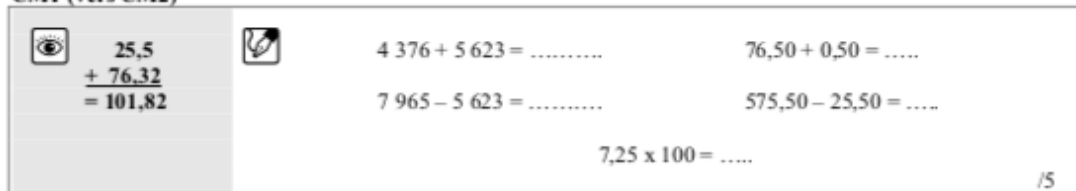
**CE1 (vers CE2)**



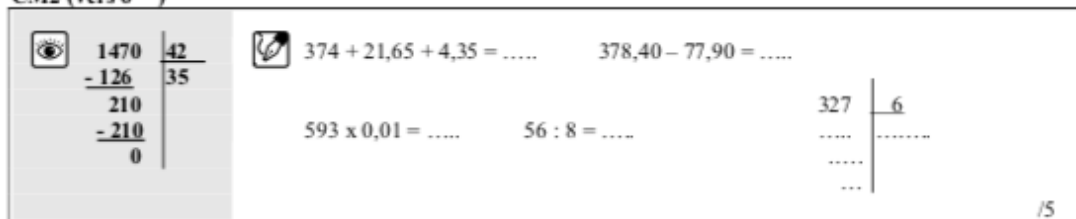
**CE2 (vers CM1)**



**CM1 (vers CM2)**




**CM2 (vers 6<sup>ème</sup>)**



|                 |             |         |
|-----------------|-------------|---------|
| NOM et Prénom : | Total : /50 | Temps : |
|-----------------|-------------|---------|

6<sup>ème</sup> (vers 5<sup>ème</sup>)



|   |   |                            |
|---|---|----------------------------|
| $\frac{20}{30} = \frac{\dots}{\dots}$                           | $\frac{25}{10} = \dots\dots$            | $\frac{875}{\dots} = 8,75$ |
| $\frac{20}{16} = \frac{\dots \times \dots}{\dots \times \dots}$ | $\frac{3 \times 4}{4 \times 3} = \dots$ |                            |

/5

5<sup>ème</sup> (vers 4<sup>ème</sup>)

|   |   |                             |
|---|---|-----------------------------|
| $\frac{19}{5} + \frac{6}{5} = \frac{\dots}{\dots} = \dots$          | $\frac{4,5}{5} = \dots$   | $\frac{75}{100} = \dots \%$ |
| $\frac{10}{0,2} \times \frac{0,2}{5} = \frac{\dots}{\dots} = \dots$ | $\frac{15}{30} \times \frac{16}{4} = \frac{\dots}{\dots} = \dots$ |                             |

/5


4<sup>ème</sup> (vers 3<sup>ème</sup>)

|                                   |  |                          |
|-----------------------------------|--|--------------------------|
| $-3 \times 5 \times (-2) = \dots$ | $\frac{-1,2}{0,2} + \frac{8}{2} = \frac{\dots}{\dots} = \dots$ | $\frac{1}{10^2} = \dots$ |
| $10^{-2} \times 10^3 = \dots$     | $(-1)^3 \times 10^{-2} = \dots$                                |                          |

/5

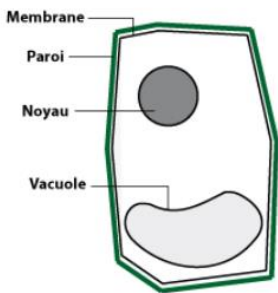
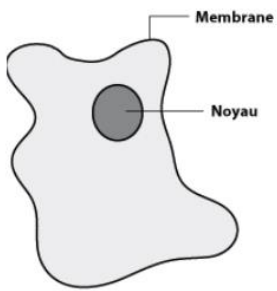
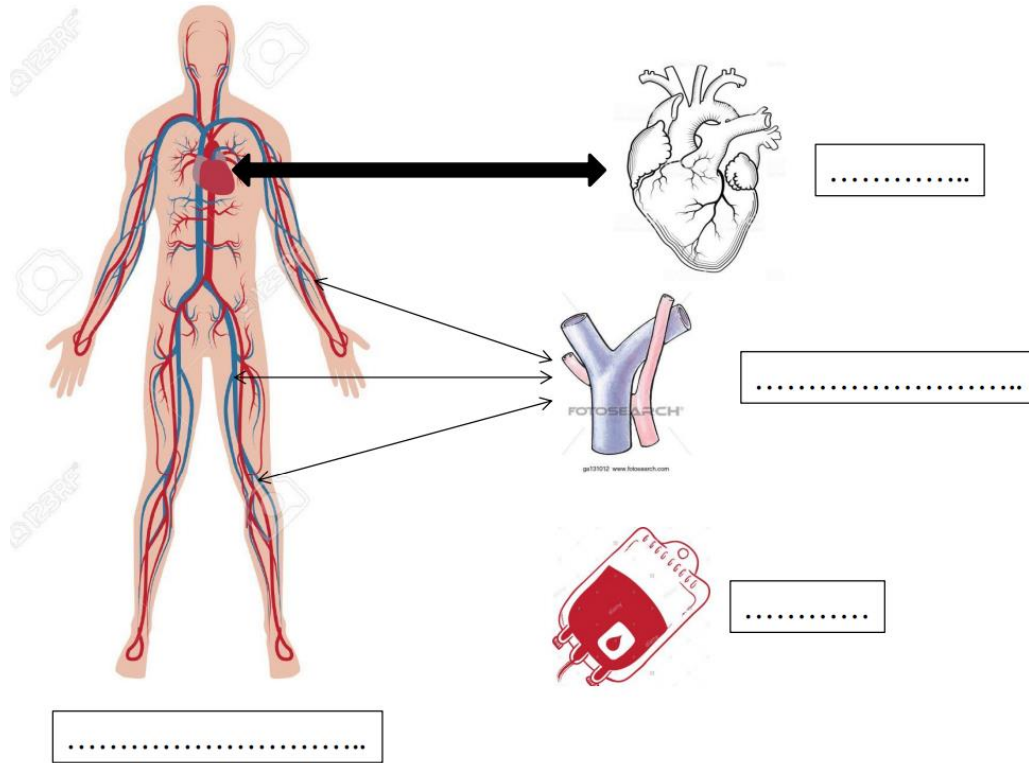
3<sup>ème</sup> (vers 2<sup>ème</sup>)

|  |                               |                        |
|--|-------------------------------|------------------------|
| $1 + 3a - b - 1 - 2a + 2b = \dots\dots$  | $(x - 3)^2 = \dots\dots\dots$ | $(\sqrt{2})^4 = \dots$ |
| $\begin{cases} x + 2y = 0 \\ x + y = 1 \end{cases} \Leftrightarrow x = \dots; y = \dots$ |                               |                        |
| $(x - 1)(x + 2) = 0 \Leftrightarrow x = \dots; x = \dots$                                |                               |                        |



/5

Annexe 5 : Proposition de test connaissance des sciences (enseignants de SVT)



## Annexe 6 : Fiche mots clés FLS 4<sup>e</sup>

Niveau 1 : Mots à maîtriser pour comprendre globalement de quoi parle le cours

Niveau 2 : Mots à maîtriser pour comprendre la leçon

Niveau 3 : Mots à connaître à l'issue de la leçon (mots redéfinis ou définis en classe)

Rq : d'autres mots scientifiques seront vus en classe et exigibles en fin de cycle 4 mais pas indiqués sur cette liste car ils seront longuement définis en classe.

### Thème 1 : La Terre et l'environnement.

Terre

Séismes

Tremblement de Terre

Eruptions volcaniques

Volcans

Dégâts

Morts

Victimes

Blessés

Habitations

Fissures

Rupture

Vibrations

Surface

Profondeur

Constructions

Destructions

Energie

Ressenti

Enregistrement

Mesure

Echelle (de Richter et d'intensité)

Origine

Localisation

Activité (volcanique)

Caractéristiques

Cône

Dôme

Bouclier

Cendre

Lave

Fusion

Gaz

Projections/projeter

Danger/dangereux

Produits volcaniques

Limite  
Continent  
Océan  
Ecartement  
Pli/faille  
Montagne

Thème 2, Le corps humain et la santé :

Muscle  
Articulation  
Tendon  
Colonne vertébrale  
Information  
Nerf  
Cerveau  
Œil  
Organes des sens  
Paralysie  
Vue  
Vision  
Commande  
Mouvement  
Douleur  
Sensation  
Message  
Lésion  
Trouble (de la vision par exemple)  
Motricité  
Neurone  
Electrique  
Chimique  
Synapse  
Réseau  
Stimulation  
Puberté  
Adolescence  
Testicules  
Spermatozoïdes  
Ovaire  
Ovules  
Pénis  
Vagin  
Utérus  
Poils/pilosité  
Barbe  
Poitrine/seins

Mue de la voix  
Voix  
Cordes vocales  
Reproduction  
Rapport sexuel  
Sexe  
Règles  
Contraception  
Grossesse  
Accouchement  
Fécondation  
Placenta  
Cordon ombilical  
Nouveau-né  
Bébé

Thème 3, Le monde du vivant :

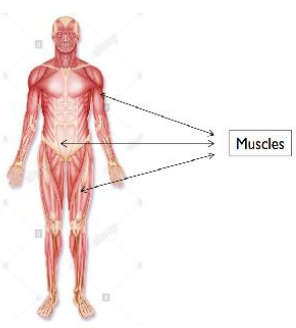
Interne  
Externe  
Animaux  
Végétaux  
Œufs  
Marin  
Nid  
Education  
Protection  
Jeunes  
Descendance

Annexe 7 : Microséquence de sciences de la vie et de la Terre : la démarche scientifique

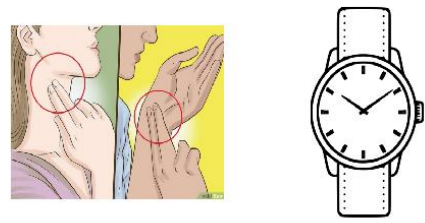
**1** **Sciences de la vie et de la Terre.**  
03-12-2019

**La démarche scientifique:**  
*Exemple* : fonctionnement du cœur<sup>KS</sup>.

**3**



**5** **Mesurer le nombre de battements du cœur par minute**



1 minute

**2**



**4**



Dans un litre il y a 1000 millilitres

**6** **Mesurer le nombre de battements du cœur par minute**



**Repos**  
... Battements par minute

**Effort physique**  
... Battements par minute



7

• **I. Observation :**

• **II. Problème :**

• **III. Hypothèse :**



11

**IV. Etude de documents scientifiques pour tester l'hypothèse :**

Sur le document, on remarque que

- au repos, le débit sanguin est de 1000 millilitres par minute dans les muscles
- au cours de l'effort, le débit sanguin est de 22 000 millilitres par minute dans les muscles.
- Le débit sanguin est donc plus élevé dans les muscles au cours de l'effort physique qu'au repos.

On peut donc en conclure que les muscles ont besoin de plus de sang pendant un effort physique qu'au repos.

13

**V. Vérification de l'hypothèse**

L'hypothèse est **validée**.

8



10

**IV. Etude de documents scientifiques pour tester l'hypothèse :**

Sur le document, on remarque que

- au repos, le débit sanguin est de 1000 millilitres par minute dans les muscles
- au cours de l'effort, le débit sanguin est de .....

Le débit sanguin est donc .....

On peut donc en conclure que les muscles ont besoin de plus de ..... pendant un effort physique qu'au repos.

12

**V. Vérification de l'hypothèse**

L'hypothèse est .....

Annexe 8 : livret destiné à l'accompagnement des EANA isolés (Casnav de Lille, document utilisé en formation par le CASNAV de Reims)

<https://casnav.site.ac-lille.fr/kit-fls-flsco-pour-eana-en-college/>



Accueil » Ressources » Outil Pédagogique FLS-FLSco pour EANA en Collège



RESSOURCES / RESSOURCES COLLÈGE ISOLÉS

## Outil Pédagogique FLS-FLSco pour EANA en Collège

par Cyril Valiau | Publié 18 janvier 2022

## Annexe 9 : Lettres de missions



Reims, le 25 octobre 2017

La rectrice de l'académie,  
Chancelière des universités

à

M. Franck MERCIER  
Professeur de lettres modernes

S/c du délégué à la pédagogie

rectorat

CASNAV

Centre académique pour la  
scolarisation des enfants  
allophones nouvellement  
arrivés et des enfants issus  
de familles itinérantes et de  
voyageurs

affaire suivie par :

Caroline Eudier  
IA-IPR de lettres  
Responsable du CASNAV  
Téléphone  
03.26.05.69.21

courriel  
caroline.eudier@ac-reims.fr

1, rue Navier  
51082 Reims Cedex

accueil du public  
du lundi au vendredi  
8h30-12h30 | 13h30-17h

**Objet : Mission de coordinatrice-formatrice CASNAV**  
**Réf : IPR-DAP/28/09/2017-2018/CE/VF**

Vous êtes chargé, pendant l'année scolaire 2017-2018, d'une mission de suivi pédagogique d'enseignants dans le domaine du Français Langue Seconde et de formation, pour laquelle vous êtes déchargé à temps plein.

Vous exercerez cette mission sous l'autorité et le contrôle de Mme Caroline Eudier, Inspectrice d'Académie – Inspectrice Pédagogique Régionale de lettres, responsable du CASNAV de l'académie.

En référence à la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, vous contribuerez aux actions suivantes :

- analyse des besoins en formation, conception et conduite d'actions en direction des personnels chargés de la prise en charge des EANA, en particulier dans le second degré ;
- accompagnement, formation et conseil aux équipes éducatives des écoles, collèges et lycées (formations initiale et continue) ;
- accompagnement et formation des cadres dans l'exercice du pilotage local des dispositifs d'accueil des élèves allophones ;
- coordination du réseau académique des enseignants spécifiquement affectés dans une UPE2A 2<sup>nd</sup> degré (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés) ;
- médiation entre les différents services de l'Education Nationale et les partenaires hors MEN ;
- organisation de la passation du diplôme d'étude en langue française (DEL F scolaire), formation pour l'Habilitation des examinateurs - correcteurs du DELF scolaire en France
- recensement des données académiques propres aux publics EANA (enquêtes, statistiques) ;
- animation du centre de ressources et élaboration d'outils pédagogiques ;
- participation au jury de la certification complémentaire Français Langue Seconde,
- cogestion de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ».

Je vous invite à retourner à la responsable du CASNAV, pour le 6 juillet 2018 au plus tard, un bilan des actions que vous aurez menées dans ce cadre.

Hélène Insel

Copie à : Inspectrice, SPFE

Reims, le 25 octobre 2017

La rectrice de l'académie,  
Chancelière des universités

à

Mme Céline Richard-Maupillier  
Professeure des écoles

S/c du délégué à la pédagogie

rectorat

CASNAV

Centre académique pour la  
scolarisation des enfants  
allophones nouvellement  
arrivés et des enfants issus  
de familles itinérantes et de  
voyageurs

affaire suivie par :

Caroline Eudier  
IA-IPR de lettres  
Responsable du CASNAV  
Mélphone  
03.26.05.68.21

courriel  
caroline.eudier@ac-reims.fr

1, rue Navier  
51082 Reims Cedex

accueil du public  
du lundi au vendredi  
8h30-12h30 | 13h30-17h

**Objet : Mission de coordinatrice-formatrice CASNAV**  
**Réf : IPR-DAP/29/09/2017-2018/CE/VF**

Vous êtes chargée, pendant l'année scolaire 2017-2018, d'une mission de suivi pédagogique d'enseignants de Français Langue Seconde et de formation, pour laquelle vous êtes déchargée à temps plein.

Vous exercerez cette mission sous l'autorité et le contrôle de Mme Caroline Eudier, Inspectrice d'Académie – Inspectrice Pédagogique Régionale de lettres, responsable du CASNAV de l'académie.

En référence à la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, vous contribuerez aux actions suivantes :

- analyse des besoins en formation, conception et conduite d'actions en direction des personnels chargés de la prise en charge des EANA, en particulier dans le premier degré ;
- accompagnement, formation et conseil aux équipes éducatives en école, en collège et en lycée (formation initiale et continue) ;
- accompagnement et formation des cadres dans l'exercice du pilotage local des dispositifs d'accueil des EANA ;
- coordination du réseau académique des enseignants spécifiquement affectés dans une UPE2A 1<sup>er</sup> degré (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés) ;
- organisation de la passation du diplôme d'étude en langue française (DEL F Prim) ; formation pour l'habilitation des examinateurs - correcteurs du DELF scolaire et DELF Prim en France ;
- recensement des données académiques propres aux publics EANA (enquêtes, statistiques) ;
- animation du centre de ressources et élaboration d'outils pédagogiques ;
- participation au jury de la certification complémentaire Français Langue Seconde ;
- cogestion de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ».

Je vous invite à retourner à la responsable du CASNAV, pour le 6 juillet 2018 au plus tard, un bilan des actions que vous aurez menées dans ce cadre.



Hélène Insel

Copie à : Inspectrice, SPFE

Annexe 10 : OEPRE

| ANNEXE 5 DE LA CIRCULAIRE : LISTE DES PROJETS PAR DEPARTEMENT   |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
|---|----------------------|---|--|--------------------------|------------------------|---|--|---|---|--|--|--|
| Dispositif " Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants "  |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
| Année civile : 2017   |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
| Cette fiche agréant l'ensemble des projets du département est transmise par le correspondant académique (IA-DASEN) au comité de |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
| Académie de REIMS   |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
| Départements : Aube, Haute-Marne et Marne   |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
| Code UA   | Ville                | Nom de l'école ou de l'établissement scolaire | Nombre prévisionnel d'enseignants/formateurs |                          |                        | Nombre prévisionnel de parents participants | Nombre prévisionnel de parents étrangers allophones primo-arrivants participants (à titre indicatif) | Organisation prévisionnelle des groupes |   |  | Heures prévisionnelles d'enseignement par groupe (2) | Répartition prévisionnelle des crédits par site (écoles/collèges/lycées) |
|   |                      |   | Professeurs des écoles                       | Enseignants du 2nd degré | Personnels associatifs |   |  | Nombre de groupes                       | Nombre de parents par groupe en moyenne (1) | Jours et horaires des groupes                            |  |  |
| RAPPEL : PROJETS EXISTANTS  |                      |   |  |                          |                        |   |  |   |   |  |  |  |
| 0511002g  | Reims                | CLG Georges Braque (REP)                      | 1  |                          | 1                      | 20  | 8  | 1                                       | 15  | Lundi 14h - 15h<br>Vendredi 14h30-16h                    | 120  | 3374,4   |
| 05110044w   | Reims                | CLG Colbert (REP+)                            |  |                          | 3 (AED)                | 15 à 20                                     | 4 à 10   | 1                                       | 15  | Mardi 14h30 - 15h30<br>Mercredi 14h-16h<br>jeudi 14h-16h | 120  | 3374,4   |
| 0511108C  | Reims                | CLG Paul fort (REP+)                          | 2  |                          |                        | 15  | 7  | 1                                       | 15  | Mardi et Jeudi 9h00 -10h30                               | 60   | 1687,2   |
| 0511125H  | Reims                | CLG Joliot-Curie (REP+)                       | 1  | 1                        |                        | 40  | 5  | 2                                       | 20  | Jeudi 9h à 11h   | 78 h   | 2193,36  |
| 0511254L  | Reims                | CLG François Legros (REP)                     |  |                          | 1                      | 19  | 10   | 1                                       | 15  | Mardi et Jeudi 9h-11h                                    | 120  | 3374,4   |
| 0511327R  | Epemay               | CLG Terres Rouges                             | 2  |                          |                        | 24  | 24   | 2                                       | 12  | Mercredi 9h 11h gpe 1 et<br>Vendredi 14h-16h gpe 2       | 60   | 1687,2   |
| 0510594U  | Châlons-en-Champagne | Ecole F. Buisson                              | 2  |                          |                        | 15 à 20                                     | 8  | 1                                       |   | Lundi et jeudi 16h15 - 18h30                             | 120h   | 3374,4   |
| 0520737U  | Chaumont             | CLG La Rochotte (REP)                         | 1  | 1                        | 1                      | 30 à 45                                     | 10   | 3                                       | 15  | Lundi 18h-19h30<br>Jeudi 9h15-10h45                      | 235  | 4698,2   |
| 0100096F  | La Chapelle St Luc   | CLG Albert Camus (REP+)                       | 1  | 1                        |                        | 24  | 12   | 1                                       |   | Lundi 9h30-11h<br>Jeudi 16h20-17h40                      | 120  | 3374,4   |
| 9 SITES   | TOTAL                |   | 10   | 3                        | 6                      |   |  | 13                                      |   |  | 1033   | 29047,96   |

(1) entre 12 et 15 personnes minimum  
(2) Le nombre d'heures ne doit pas être inférieur à 60 heures.



## Annexe 11 : Perspectives pour 2019-2020 du CASNAV de Reims

### A. Projet académique et priorités :

En conformité avec les 3 axes projet académique 2018-2021 qui souhaite

- A. Assurer les conditions d'une école accueillante
- B. Faire réussir tous les élèves en reconnaissant la diversité des excellences
- C. Promouvoir l'action collective par la formation, l'innovation et la coopération

Les objectifs de travail du CASNAV pour 2018-2019 se fixent autour de 4 priorités:

- Accompagnement et formation des acteurs qui interviennent dans l'accueil et la scolarisation des EFIV :
  - Mise en réseau des différents acteurs
  - Aide au développement du projet CARDIE : valoriser au niveau académique et national le projet innovant et expérimental intitulé «Inclure les EFIV dans un mini-collège par le biais du CNED» afin de lutter contre l'illettrisme et le décrochage scolaire.
  - Formation des formateurs CASNAV chargés de mission sur le dossier EFIV
  - Formation des acteurs : Apports théoriques, pédagogiques et analyse de pratiques, travail sur le suivi individualisé des élèves et sur l'évaluation, travail sur la construction du parcours des EFIV
- Accompagnement et formation des enseignants 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés accueillant des EANA en classe ordinaire :
  - Accompagner les enseignants de toute discipline et/ou de tout niveau accueillant dans leurs cours des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).
  - Renforcer la co-éducation en accueillant les parents des EANA.
  - Prévenir les discriminations
- Professionalisation des acteurs qui interviennent dans l'accueil des EANA :
  - formation des CPC, formation des directeurs, des personnels de direction dans l'accueil et la scolarisation des EANA
  - formation des psy EN dans la construction du parcours de l'élève allophone
  - formation des AS : scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers
  - formation en partenariat avec l'ESPE des T1 autour de la problématique de l'inclusion et poursuite des interventions auprès des étudiants en Master MEEF 1<sup>ère</sup> année dans le TD : interculturalité et accueil des EANA
  - Formation d'établissement disposant d'une ouverture UPE2A
  - formation des enseignants UPE2A : prendre ses fonctions en UPE2A, entrer dans la lecture et l'écriture avec les EANA, évaluer les compétences des EANA, apports théoriques et linguistiques
  - développement des compétences des enseignants UPE2A participant au groupe de travail CASNAV dans la création de ressources
  - Formation et accompagnement des acteurs intervenant dans le dispositif OEPRE
- Communication et développement numérique des outils CASNAV:

- développement du site académique CASNAV
- Création d'un m@gistère sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire
- Mise en place d'une lettre trimestrielle
- Mise à jour et développement de la plateforme EANA, en travail en partenariat avec le service de la DSI
- Visibilité et communication des données chiffrées (enquêtes, delf, delf prim, rapport) en se rapprochant du service statistiques du rectorat

## 2) Correspondants départementaux CASNAV:

Nous poursuivrons et renforcerons également les échanges et le travail avec les correspondants départementaux lors de rencontres académiques et départementales afin :

- d'analyser les besoins en formation et accompagnement des établissements, des écoles et des enseignants UPE2A
- d'harmoniser l'accueil, la scolarisation et l'orientation des EANA et des EFIV.

Annexe 12 : Questionnaire destinés aux enseignants du second degré de l'académie de Reims

Accueil des élèves migrants et place de la langue française dans la scolarité obligatoire en France.

*Vos réponses à ces quelques questions resteront complètement anonymes. Temps estimé 5 minutes*

*Je vous remercie d'avance pour votre participation.*

**\*Obligatoire**

1) Quel est votre statut dans l'éducation nationale

*Une seule réponse possible.*

- Professeur contractuel
- Professeur certifié
- Professeur agrégé
- Autre : \_\_\_\_\_

2) Où avez-vous effectué votre formation initiale

*Une seule réponse possible.*

- Ecole normale
- IUFM
- ESPE
- Autre : \_\_\_\_\_

3) Êtes-vous professeur ... \* *Plusieurs réponses possibles.*

- des écoles  
de collège  
de lycée  
spécialisé UPE2A 1er degré
- spécialisé UPE2A 2d degré
- spécialisé ULIS 1er degré spécialisé ULIS 2d degré



- spécialisé SEGPA
- autre : \_\_\_\_\_

4)Quelle matière enseignez-vous ? \* *Une seule réponse possible.*

- Toutes les matières  
Langue vivante (Anglais, Espagnol, Allemand, ...)
- Arts Plastiques
- Education musicale
- E.P.S.
- Français (lettres classiques)
- Français (lettres modernes)
- Histoire-Géographie
- Mathématiques
- Physique-Chimie
- Technologie
- S.V.T.
- autre

Si vous enseignez plusieurs matières précisez lesquelles.

\_\_\_\_\_

5)Dans quelle académie ?

\_\_\_\_\_

6)Travaillez-vous en éducation prioritaire ? \* *Plusieurs réponses possibles.*

- Oui
- Non

7)Avez-vous déjà été confronté à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ? \*  
*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

8)Connaissez-vous le CECRL ? *Une seule réponse possible.*

|                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                              |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
|                       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                              |
| Jamais entendu parler | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Parfaitement et je l'utilise |

9) Savez-vous ce qu'est un CASNAV? \* *Une seule réponse possible.*

- Oui
- J'en ai entendu parler
- Non

10) Savez-vous ce qu'est un EANA ? \* *Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

11) "La maîtrise de la langue au collège c'est l'affaire du professeur de français." Êtes vous... \*  
*Une seule réponse possible.*

|                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|                      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                      |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait d'accord |

12) Reprenez-vous les élèves sur leur façon de s'exprimer à l'oral ? *Une seule réponse possible.*

|        |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|        | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |  |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Très souvent (plusieurs fois par séance) |

14) Avec quel(s) type(s) d'activités (plusieurs réponses possibles) *Plusieurs réponses possibles.*

- Théâtre
- Débats
- Réponses longues à une question posée
- Rendre compte d'un travail de groupe
- Sans objet
- Autre :

15) A quelle fréquence ? *Une seule réponse possible.*

- Une fois par séquence
- Une à deux fois par séquence
- Une fois par séance
- Autre :

16) Avez-vous été formé à l'évaluation et au travail de l'oral (compréhension et expression orale)  
*Une seule réponse possible.*

- Non
- En formation initiale
- En formation continue
- Autre :

17) reprenez-vous les élèves sur leur façon de s'exprimer à l'écrit ? *Une seule réponse possible.*

|               |                       |                       |                       |                       |                       |                     |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| 1             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                     |
| <b>Jamais</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <b>Très souvent</b> |

18) Quelles sont les difficultés les plus fréquentes ? *Plusieurs réponses possibles.*

- L'orthographe grammaticale (erreurs d'accord, de conjugaison...)
- Le vocabulaire spécifique de votre discipline
- La manière de répondre à la question posée (non respect des normes de la discipline)
- La syntaxe (phrases verbales, ponctuation...)
- Autre :

Classez-les de la plus problématique pour vous à celle qui vous dérange le moins

\_\_\_\_\_

19) Vos élèves rencontrent-ils des difficultés à comprendre les consignes écrites ? *Une seule réponse possible.*

|               |                       |                       |                       |                       |                 |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                 |
| <b>Jamais</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <b>Toujours</b> |

20) Êtes vous familier des techniques de FLS/FLSco ? \* *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5 6

Pas du tout       Oui, je les utilise régulièrement.

21) Savez-vous ce qu'est le DELF scolaire ? \* *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5 6

Jamais entendu parler       Oui, j'ai l'habilitation pour le corriger

22) Avec de nouveaux arrivants ne parlant pas (ou peu) français, mettez-vous en place un dispositif spécifique. \* *Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ils font déjà l'objet d'un dispositif d'accueil
- Sans objet

Si oui, de quel type? (plusieurs réponses possibles) *Plusieurs réponses possibles.*

- Tutorat par élèves
- Documents pédagogiques adaptés
- Objectifs différenciés
- Autre : \_\_\_\_\_

23) Où chercheriez-vous des ressources pour faire face à la situation ? Plusieurs réponses possibles.

*Plusieurs réponses possibles.*

- Je ne sais pas
- auprès de collègues
- Sur eduscol
- Sur le site de l'académie
- Sur le site du CASNAV
- Sur internet en général en tapant "EANA" dans la barre de recherche
- Sur les sites de FLE
- Autre :

24) Vous arrive-t-il de faire des différenciations pédagogiques ? \* *Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

25) Si oui à quelle occasion ? *Plusieurs réponses possibles.*

- Très régulièrement pour tout type d'activité
- lors des évaluations (questions/consignes/aides...)
- lors des corrections d'évaluation
- lors des séances de remédiation
- Autre :

Bénéficiez-vous, pour cela, d'heures en petits groupes ? *Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Cela dépend des niveaux de classe

26. 26) A qui s'adressent principalement ces différenciations ? Plusieurs réponses sont possibles. \* *Plusieurs réponses possibles.*

- Aux élèves "dys-"
- Aux élèves maîtrisant mal la langue (primo-arrivants)
- Aux élèves "faibles"
- Aux élèves en inclusion (ULIS, SEGPA, ...)
- A tous les élèves
- Sans objet

27) Que pensez-vous des affirmations suivantes *Une seule réponse possible par ligne.*

|   | D'accord              | Pas d'accord          | Je ne sais pas        |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| FLE et FLM c'est la même chose, c'est juste le public qui change                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ce sont deux disciplines différentes qui peuvent s'enrichir mutuellement.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le français langue maternelle est acquis et non appris, la structure de la langue est intériorisée. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| On ne travaille pas la compréhension et l'expression orale en langue maternelle.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FLE et FLM sont deux disciplines complètement différentes que l'on ne peut comparer.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ?

Certaines questions vous ont-elles paru trop difficiles/ambiguës ?

Accepteriez-vous d'être contacté pour un entretien sur l'importance de la langue française dans l'enseignement de votre discipline ou la prise en charge d'élèves étrangers ? *Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous inscrire votre mail ci-dessous ?

---

## Accueil des élèves migrants dans les établissements publics du 2d degré

*Vos réponses à ces 30 questions resteront complètement anonymes. Temps estimé : 5 à 10 minutes maximum Je vous remercie d'avance pour votre participation.*

1) Quel est votre fonction dans l'éducation nationale

\*chef d'établissement

adjoint

conseiller pédagogique

IEN de circonscription

Autre :

2) Où avez-vous effectué votre formation initiale

\*ESENESR / IH2EF

et/ou académie d'origine

Autre :

**\*Obligatoire**

Entrée dans vos fonctions actuelles

Date

jj/mm/aaaa

Quelle est votre tranche d'âge ?

23-29 ans

30-44 ans

45-59 ans

60-69 ans

Autre :

3) Quelle était votre académie d'origine ?

\*

Sélectionner

4) Retracer brièvement votre parcours professionnel (avant votre prise de fonction en tant que personnel d'encadrement de l'EN). La réponse peut être abrégée ...>....>...

\*

5) Si vous avez exercé dans différentes académies (ou dans des établissements très différents les uns des autres) retracez brièvement votre parcours après cette prise de fonction

Votre réponse

6) Dans quelle académie exercez-vous actuellement ?

\*

Reims

Nancy-Metz

Autre :

7) Travaillez-vous en éducation prioritaire ?

\*

Oui

J'y ai travaillé mais ce n'est plus le cas

Non

Autre :

8) Travaillez-vous...

En milieu rural

Dans une ville moyenne

Dans une grande ville

Autre :

Vous pouvez apporter les précisions que vous jugez opportunes sur votre milieu d'exercice (question facultative)

Votre réponse

9) Avez-vous déjà été confronté à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle récemment arrivés sur le territoire (allophones) ?

\*oui

non



10) Savez-vous ce qu'est un EANA ?

\*

oui  
non

11) Travaillez-vous souvent avec le CASNAV?

\*

oui  
très rarement  
presque jamais

12) Si oui, pour quel(s) motif(s) ?

Organisation de formations internes au sein de votre établissement (ou de son bassin)

Ouverture ou fermeture de dispositif d'accueil

Organisation de formations au niveau académique

Suivi des effectifs des élèves allophones

Suivi de projets (action, innovation)

Autre :

13) Votre établissement dispose-t-il d'une UPE2A ?

\*Interne à l'établissement

Externe à l'établissement

Prise en charge par un professeur itinérant dans les locaux de l'établissement

Non mais nous accueillons des élèves non francophones

Non ; nous n'avons pas d'élèves non francophones

Sans objet

Autre :

14) Connaissez-vous le CECRL ?

Jamais entendu parler 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Parfaitement et je l'utilise régulièrement dans les concertations concernant les langues vivantes

15) "La maîtrise de la langue au collège c'est l'affaire du professeur de français." Êtes vous...

Pas du tout d'accord 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Tout à fait d'accord

16) Savez-vous ce qu'est le DELF scolaire ?

\*

Jamais entendu parler 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Oui, j'ai l'habilitation pour le corriger/pour former les enseignants à le corriger

17) Êtes vous familier des techniques de FLS/FLSco ?

\*

Pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Oui, je peux conseiller les équipes pédagogiques

18) Quelles sont les principales difficultés rencontrées lors de l'accueil d'élèves non francophones (plusieurs réponses possibles)?

\*

Les documents nécessaires à l'inscription

La mise en place d'un projet d'accueil contractualisé

La communication avec le professeur coordonnateur de l'UPE2A

La communication avec les familles

Les "résistances" ou réticences de l'ensemble des professeurs concernant l'accueil de ces élèves

La modification de l'affectation définitive (en cas d'erreur concernant le niveau notamment)

La mise en place d'un dispositif d'inclusion évolutif sans objet

Autre :

19) D'après vous, ces difficultés sont principalement dues ... (trois réponses possibles)

\*

Aux malentendus culturels concernant les attentes de l'école française

Au manque de formation des professeurs coordonnateurs

Au manque de formation de l'équipe pédagogique

Au manque de formation de l'équipe éducative (dont les personnels de direction)

A l'arrivée "au compte-goutte" de ces élèves tout au long de l'année

A une difficulté de gestion inhérente aux DSDEN

A une trop grande rigidité des logiciels type EDT, Pronote ou ENT

A une grande difficulté pour obtenir des interprètes

A un manque de moyens (humains et/ou matériels)

A la distance entre les établissements disposants d'une UPE2A et votre établissement.

Vous pouvez commenter ou préciser votre réponse ici :

20) Où chercheriez-vous des ressources pour faire face à la situation ? Plusieurs réponses possibles.

\*

Je ne sais pas  
Auprès de collègues  
Sur eduscol  
Sur le site de l'académie  
Sur éducation.gouv  
Sur le site du CASNAV  
Sur le site du ciep  
Sur internet en général en tapant "EANA" dans la barre de recherche  
Auprès d'associations d'aide aux migrants  
Autre :

21) Mettez-vous en place des dispositifs (ou conseillez-vous la mise en place dedispositifs) pour favoriser l'inclusion des EANA en classe ordinaire ?

\*

Oui  
Non  
Sans objet

De quel type ? (Plusieurs réponses possibles)

tutorat par élève  
tutorat par l'adulte  
documents pédagogiques adaptés issus d'une concertation de l'équipe pédagogique  
différenciation pédagogique  
inclusion à des niveaux différents en fonction des matières  
dispositifs de soutien type PPRE  
Autre :

22) Pour vous, le plus important est-ce ...

Que l'élève ait un maximum d'heures de Français Langue Seconde  
Que l'élève assiste à tous les cours avec sa classe de rattachement s'il n'est pas en Français Langue Seconde  
Que l'élève assiste à l'intégralité des heures dans ses disciplines d'inclusion  
Autre :

23) A quelle fréquence l'inclusion de l'élève évolue-t-elle ? (En général, hors cas particulier)

\*

Chaque trimestre  
Une à deux fois par an  
Chaque année (si l'élève est pris en charge plus d'un an)  
Je ne sais pas.  
Autre :

24) Combien de temps en moyenne vos élèves restent-ils dans le dispositif d'accueil ?

\*

Moins d'un an

Un an

Entre un et deux ans

Deux ans

Sans objet (vous n'avez pas d'élèves non francophones)

Sans objet (vous ne travaillez pas dans un EPLE en particulier)

Autre :

25) Proposez-vous à ces élèves/préconisez-vous pour ces élèves un suivi post-UPE2A particulier, pour accompagner la sortie du dispositif ?

\*Non

Oui

Sans objet

Autre :

26) De quel ordre (plusieurs réponses possibles)

\*Dispositif d'accompagnement externe (type PPRE)

Tutorat par l'adulte

Vigilance particulière du professeur principal

Sans objet

Autre :

27) Pour vous, la salle dédiée à l'enseignement du FLS ...

\*

1. Est comme toutes les autres.

2. Dispose de l'équipement classique d'une salle de langue : vidéo projecteur, lecteur CD.

3. Dispose de l'équipement classique d'une salle de langue avec au moins un ordinateur supplémentaire.

4. Dispose de l'équipement classique d'une salle de langue et de l'ensemble des manuels des disciplines utilisés dans l'établissement

5. Dispose, en sus des éléments cités en 4, de dictionnaires bilingues adaptés

6. Dispose en sus des éléments cités en 4, d'une bibliothèque de littérature adaptée.

7. Sans objet

8. Autre :

28) Que pensez-vous des affirmations suivantes :\*

Pas du tout d'accord /Plutôt d'accord /D'accord /Je ne sais pas

Il importe de distinguer le français comme discipline et le français des autres disciplines.  
Prévoir des évaluations différenciées est essentiel.

Il faut inciter les familles à parler français à la maison.

La charge des EANA incombe aux professeurs des classes d'accueil des établissements

Un EANA ne doit pas passer plus d'une année scolaire dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A)

La maîtrise du FLSco ne concerne que les EANA

29) Connaissez-vous le dispositif "Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants"?\*

Non

J'en ai entendu parler

Oui, mais il n'existe pas dans mon établissement

Oui, et il existe dans mon établissement

Autre :

30) Souhaiteriez-vous recevoir une formation plus approfondie sur l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés? \*

Oui

Non

Si oui, sur quel(s) aspect(s) de la question ?

Avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ?

Certaines questions vous ont-elles paru trop difficiles/ambiguës ? Si oui lesquelles?

Accepteriez-vous d'être contacté pour un entretien sur les enjeux (organisationnels, pédagogiques, sociologiques...) de l'accueil des EANA dans un établissement scolaire ? \*

Oui

Non

Annexe 14 : Avez-vous des remarques, des attentes, dont vous aimeriez faire part sur ce sujet et qui n'ont pas fait l'objet d'une question ? (Questionnaire n°1 : enseignants)

120 réponses

- Non
- Non
- Non.
- NON
- J'aurais aimé que l'on m'informe mieux lors de ma formation en INSPe sur les élèves allophones
- Y-a-t-il des formations spécifiques pour pouvoir inclure convenablement les élèves dont la langue française n'est pas la langue maternelle ? Comment valoriser ce plurilinguisme au sein de nos classes ?
- Non
- Je souhaiterais être davantage accompagnée lorsque j'ai des élèves primo-arrivants.
- Les allophones sont nombreux dans les lycées professionnels ; il faudrait que vous teniez compte de ce type d'établissement et de leurs enseignants.
- Accueil d'élèves EANA depuis plusieurs années mais jamais aucune formation ! On doit se débrouiller et cela ressemble souvent à de l'improvisation!!
- je suis fille d'immigrée donc mon point de vu est influencé forcément
- Apprendre les bases du français aux primo\_arrivants avant de les mettre en classe
- Etre formé sur les différents dispositifs et leurs apports afin de mieux accompagner nos élèves
- J'enseigne en BTS ESF très spécifique, je n'ai jamais eu d'étudiants migrants
- Par manque de moyens, il est difficile de mettre en place des aides pour les élèves francophones venant de Mayotte par ex.
- Je m'étais inscrite au PAF pr être formée à ce sujet mais je n'ai pu y assister car j'avais déjà une activité au collège et je reconduirai cette formation l'an prochain.
- Il me semble que la définition des sigles auraient été salutare. Comprendre les différences des concepts annoncés seraient une aide.
- Trop peu d'enseignants formés
- Si les sigles changeait moins souvent, on pourrait surement mieux se comprendre. (je parle de manière générale dans la fonction publique). On pense souvent qu'on se comprend pas (dans vos questions par ex) car le sigle a changé et on n'est pas au courant.
- Dans un établissement sans enseignant spécialisé sur le sujet, comment faire ? Qui fait quoi pour éviter que ce ne soit personne ou rien fait pour ces élèves ?
- Des élèves allophones sont accueillis plusieurs heures par semaine au collège dans une section spécifique par des collègue de français mais ils suivent également des cours en classe normale. Or je ne sais pas toujours comment les aider en cours de français "normal". Avez-vous des ressources, des banques de données ?
- Je me renseigne sur les différents sigles de ce questionnaire
- Je pense qu'il serait bon d'associer les familles de ces élèves dans ce dispositif.

- Les sigles sont une maladie de l'Educ-nat et de ses faux-intellectuels.
- La question précédente sur le FLE / FLM ne laissait pas le choix "je ne sais pas".
- Rq : Je ne me sens pas les capacités et encore moins le temps et le courage de m'investir plus dans mon travail pour 1 ou 2 élèves allophones rencontrés par an... J'estime que ce n'est pas mon rôle...
- RAS
- Ne pas intégrer les nouveaux migrants dans des classes directement cap ou bac ( élèves toujours en échec) . il faut comme avant ça existait qu'ils aient appris le français dans une classe spécifique ( durée 1 an)avant d'intégrer un cap ou bac..
- Il serait souhaitable que le ministère mette davantage d'outils à disposition des enseignants, de façon à ce qu'ils ne se trouvent pas démunis devant des classes de plus en plus hétérogènes (élèves en inclusion/primo-arrivants/dys)
- J'estime que nous devons enseigner le français et bien d'autres choses à ces élèves qui ne maîtrisent pas la langue française ; contrairement à ce qu'une inspectrice m'a dit : "ce n'est pas à nous de leur apprendre le français". J'estime que le travail en structure n,e suffit pas et que si ces élève sont en classe, nous devons aussi leur enseigner des choses. Je suis maintenant enseignante en zone rurale, je n'ai plus d'élèves allophones depuis 4 ans mais il est pour moi primordial d'avoir des ressources et des méthodes afin de faire progresser ces jeunes, qui sont souvent plus que motivés.
- Problème systématique du manque de réactivité dans la mise en place des mesures d'accompagnement spécifique
- Sans objet
- Disposer d'outils ou de fiches outils facilement pour prendre en charge les publics en difficulté avec la langue française
- La gravité de la perte des éléments fondamentaux de la langue française ; 25% d'une terminale est incapable d'accorder les noms et adjectifs en "al" au pluriel par exemple. 75% ne sait pas que le sujet de la phrase ce n'est pas le dernier mot de la phrase précédente, donc ... nous ne nous comprenons plus. Les élèves primo-arrivants arrivent vite à un meilleur français que certains natifs !!! Je suis dans un lycée ayant deux REP + et un REP dans son vivier ; de nombreux primo arrivants.
- Les sigles utilisés ne me parlent pas. Je ne comprends pas toutes ces abréviations.
- Il faudrait enseigner les langues vivantes à l'oral dès la maternelle et surtout par des professeurs de langues et non par le professeur des écoles pas toujours compétents en langues.
- Il serait pertinent que nous puissions être en réseau , tous les collègues de fls pour partager nos cours , nos impressions ...
- Apprendre une langue étrangère, c'est aussi faire des comparaisons avec sa propre langue maternelle et cela permet de mieux comprendre les mécanismes de chaque langue.
- L'insertion d'un nouvel arrivant doit se faire progressivement et en collaboration entre le professeur de FLE et le professeur de français. Malheureusement, nous n'avons pas cette complémentarité dans le travail.
- Les élèves qui arrivent en tant que réfugiés sont souvent très motivés en classe et apprennent souvent très vite.

- Manque de formation pour les enseignants qui reçoivent ces élèves après le passage en FLS
- Cela m'intéresserait de travailler le fle.
- Les élèves français font de plus en plus de fautes dans leur langue maternelle - problème de maîtrise de la grammaire française - et cela conduit à des contre-sens / à des incompréhensions... Cela est préoccupant! Et cela a des répercussions en LV! ( ne font pas la différence entre participe passé / infinitif ou tous / tout - ou ils ont plus de / ils n'ont plus de - principale/subordonnée...)
- Est-ce qu'un travail transdisciplinaire avec des professeurs de langue pourraient améliorer , pour les élèves, la compréhension de leur propre langue et son apprentissage qu'ils aient ou non le français pour langue maternelle ?
- Rq grand sentiment de solitude pour la prise en charge des allophones + difficultés à trouver des ressources (liens morts ou diagnostics inexistant de la part des Casnav
- besoin en formation
- J'aimerais bien suivre une formation là dessus
- Idées pour enseigner les maths aux allophones
- Pourquoi systématiquement placer les primo arrivants en Bac Pro alors que certains ont un niveau CAP ?
- Le soutien aux étudiants allophone n'est pas structurellement inscrit dans les établissements qui les accueillent et je le regrette.
- /
- Comment accompagné l'élève durant son intégration en entreprise ( périodes de stage obligatoires )
- J'ai mis au point une méthode pour apprendre à déchiffrer le français à destination des primo-arrivants (sur le modèle de la méthode Boscher), que je tiens à disposition de qui voudra.
- ?
- Les primo-arrivants ne sont pas intégrés dans les cours de français dans mon établissement car ils bénéficient de cours de fls.
- Le lien entre les différents intervenants. Inexistant où très insuffisant.
- Etre informé
- Je pense que ces élèves ne devraient pas être inclus dans toutes les discipline tant qu'ils ne comprennent pas un minimum le français.
- Je trouve "l'intégration" dans les classes violentes. Pourquoi ces jeunes personnes ne sont-elles pas intégrées pendant un laps de temps nécessaire dans des classes spécialisées pour connaître la culture, les coutumes l'alimentation, les bases langagières... ?
- aucune
- En lycée pro le problème est récent
- Je trouve qu'on devrait prendre davantage en compte les primo arrivants pour les examens... J'ai des élèves qui vont passer le BAC français et qui parlent très bien anglais mais sont bien incapables de répondre aux consignes du BAC FR pour cette matière. on devrait donner la priorité à l'apprentissage du français quitte à repousser le passage de l'examen?



- Je n'ai plus d'élèves dans mon poste actuel EANA, mais je pense qu'on peut appliquer cela aux élèves à BEP. D ou mon intérêt.
- La langue française est difficile à apprendre pour les nouveaux arrivants. C'était mon cas et je n'ai pas pu bénéficier d'un accueil pour l'apprentissage de la langue. La langue non maîtrisée présente un handicap pour les gens et une injustice du système scolaire.
- Je déplore le manque d'information et une prise en charge beaucoup trop "pragmatique" des élèves allophones. Une élève vient d'être intégrée dans ma classe (mars 2019), sans préparation préalable.
- Les élèves d'une même classe avec 6 niveaux différents et des parents qui ne sont absolument pas impliqués malgré les RDV et les lettres recommandées????
- que faire pour communiquer avec un élève allophone ?
- Attention à la sécurité, en électrotechnique la compréhension des consignes de sécurité est essentielle.
- Je me rends compte que je ne connais pas la plupart des sigles et ressources!
- ras le bol de devoir sur son temps libre, se former tout seul à résoudre les soucis de dys/langue/etc...
- La différenciation pédagogique est difficile à mettre en œuvre dans des classes de 30 élèves, et cela est la principale difficulté des collègues accueillant des élèves allophones.
- Des élèves n'étant plus primo arrivants ne bénéficient plus de cours de FLE alors que la langue est loin d'être suffisante
- Avoir une formation sur l'intégration de ces élèves car notre ville va accueillir des familles étrangères
- Les élèves migrants sont accueillis dans des classes spécifiques sans comprendre la langue. Ne serait-ce pas plus simple qu'ils apprennent la langue durant 1 année au moins puis soient insérés dans les classes
- Merci de faire des recherches sur ce sujet qui touche beaucoup de collègues
- En tant que professeur de français, j'aimerais avoir une formation pour aider concrètement les élèves allophones.
- comment faire avancer ces élèves qui ne maîtrisent pas la langue française parfaitement
- Je n'ai pratiquement jamais eu d'élèves ne parlant pas ou peu le français. Je suis plutôt pour l'école inclusive idéologiquement mais dans la pratique comment faire de la différenciation en physique chimie avec près de 300 élèves par semaine au collège?
- Comment aider les EANA qui sont affectés dans des niveaux à examen?
- J'ai enseigné le fle à des primo-arrivants et à leurs mamans pendant deux ans à Nogent, sans autre formation que les anciens conseils d'une institutrice de Perpignan, qui travaillait avec les Gitans dans le collège zep où j'étais stagiaire l'année précédente. Je n'avais pas le diplôme requis mais ses conseils m'ont permis de m'en sortir pas trop mal. Cela a surtout été productif parce que nous avons de la part de notre Principale toute latitude pour alterner pédagogie scolaire et pédagogie expérimentale (ateliers de création ; jeux d'ombre, expression par le jeu de rôle, recettes de cuisine.....) et parce que nous n'avons pas l'obligation de boucler un programme, mais le devoir de faire progresser ces élèves et leur maman. Il m'est ensuite arrivé d'aider des élèves primo-arrivants mais sans structure, donc bénévolement quelques heures le soir au collège, ce que je trouve désolant.

- Nous sommes très souvent confrontés à des élèves dans ce cas, nous pourrions avoir des possibilités de formations pour les aider davantage (surtout lorsque l'on enseigne une langue étrangère en plus... pour mon cas l'espagnol)
- Savoir parler une langue et maîtriser la grammaire, l'orthographe ainsi que l'expression et la syntaxe n'ont rien à voir. Trop de focalisation sur des règles langagières n'apporte pas d'inclusion
- non
- Comment accueillir et faire accueillir en classe la "langue de l'autre", la "culture de l'autre" ? Pour faire face au racisme et savoir y répondre, favoriser l'inclusion
- Certaines questions vous ont-elles paru trop difficiles/ambiguës ? 182 réponses
- Non
- non
- oui
- Oui
- Non
- Un peu
- 27
- la plupart!
- Merci d'ajouter la philosophie dans la liste des matières!...
- Pas du tout

## Annexe 15 : Commentaires et précision Q.19, (Questionnaire 2 : difficultés rencontrées par les personnels d'encadrement)

Vous pouvez commenter ou préciser votre réponse ici :

- les difficultés relèvent également du travail en partenariat avec les structures type ASE qui les accueillent et qui ne sont pas toujours bienveillantes !
- Les obstacles sont multiples et variés. le plus important me semble être l'inclusion évolutive. Plus on inclut dans des disciplines qui font appel à l'écrit et à un vocabulaire complexe, moins les professeurs savent quels objectifs faire travailler aux élèves. Le problème est encore plus grand dans les établissements qui ne disposent pas d'UPE2A.
- Le collège disposant d'une UPE2A est à 50 km.
- Changements du professeur coordonnateur (difficile de créer du lien et une continuité), faire coïncider les emplois du temps sur les deux établissements (vision parfois très différente du coordonnateur et de l'équipe pédagogique) Lenteur dans la mise en place du dispositif
- Temps pour le coordonnateur pour rencontrer les équipes et faire le suivi régulier des progrès
- TRIBUTAIRE DES DEMARCHES FAITES AU CIO
- pour les MNA, difficulté à travailler avec les structures d'accueil, manque de suivi scolaire par les éducateurs de ces structures
- une formation des professeurs au FLE/FLS permettrait un accueil amélioré sans externaliser la question de la maîtrise du français et de nature à favoriser l'intégration.
- manque de curiosité aussi des membres de l'équipe pour mieux intégrer dans l'éveil aux langues, et adapter son support et poursuivre les progrès dans la maîtrise de la langue
- Aucun problème particulier de l'inscription à l'accueil de ces élèves.
- Un enseignant qui a la certification devient le propriétaire en quelques sortes des heures dédiées au FLS. Il faudrait pouvoir faire bouger plus facilement les enseignants pour le bien de tous. Le CASNAV n'apporte aucune aide. Les enseignants coordonnateurs ne normalisent pas les projets des élèves, ce qui crée des conflits entre enseignants.
- Je réponds en m'appuyant sur mon expérience de principale-adjointe de 2012 à 2018.
- La maîtrise du français est à la base de tout (intégration sociale et réussite scolaire) et mériterait que davantage de moyens lui soient consacrés.
- Les élèves allophones intégrant l'établissement l'an dernier arrivaient au fil de l'eau, volontaires et désireux d'apprendre on pouvait se heurter à la barrière de la langue (guinée - mali...) Mais l'enseignante de FLE était extraordinaire !



**FICHE BILAN EVALUATIF  
INNOVATION / EXPERIMENTATION**

Année d'entrée dans le projet validée par  
la commission académique : 2018 / 2019.

# MIEUX ENSEIGNER AUX ÉLÈVES ALLOPHONES, QUELLES PISTES (INTER)DIDACTIQUES ?



### Coordonnées de l'établissement

|                                 |   |  |                             |
|---------------------------------|---|--|-----------------------------|
| Nom de l'établissement :        | Collège Colbert<br>(REIMS)                | Nom et prénom du chef<br>d'établissement : | CHAUSSON<br>Emmanuelle      |
| Type d'établissement :          | Collège                                   | Email :                                    | ce.0510044W@ac-<br>reims.fr |
| Adresse de<br>l'établissement : | 56 rue DU DR<br>SCHWEITZER 51096<br>REIMS | N° de téléphone :                          | 03.26.09.23.43              |
| Département :                   | Marne                                     | Nom de l'IEN de<br>circonscription :       | Eric Hornewer               |
| Bassin :                        | Reims                                     | Circonscription :                          | Reims Nord                  |

### Retour rapide sur le projet initial

|  |
|--|
| Rappel de l'émergence du projet (diagnostic, problème, hypothèses ?)   |
| <p>Chaque année des centaines d'enfants allophones arrivent dans l'académie de Reims qui a vocation à les accueillir et, afin de leur donner les meilleures chances de réussir dans le système éducatif français, à les intégrer à un dispositif d'accueil permettant l'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde (FLS).</p> <p>Or, si la didactique du FLS en France a donné lieu à d'importants travaux de recherche (CHISS, CHNANE-DAVIN, CUQ, FAUPIN...) qui ont permis des modifications profondes dans le fonctionnement des dispositifs d'accueil destinés aux élèves allophones, le constat établi en 2005 que « les informations sur ce nouveau domaine d'enseignement ne parviennent pas (ou peu) aux enseignants » (CHNANE-DAVIN) perdure. Le rapport de l'IG sur ce sujet (2009) peut en attester ainsi que les données que nous avons recueillies grâce à un questionnaire diffusé auprès de 59 enseignants de 11 académies (M2 FLE/FLS, BELC 2016).</p> <p>Le plus souvent les problèmes les plus importants n'apparaissent pas en UPE2A mais lorsque les élèves sont inclus dans les différentes matières dont ils peinent parfois à saisir les enjeux. Une situation qui peut aboutir à un décrochage en fin de prise en charge par l'UPE2A. En réalité nous avons pu constater que le problème est double. Au sein de la classe d'accueil, dans bien des cas, l'enseignement se concentre uniquement sur la langue, la culture et éventuellement la littérature en fin de prise en charge. Le travail sur la langue de scolarisation, à partir de supports authentiques issus de différentes disciplines est peu développé. En classe ordinaire, beaucoup d'enseignants se montrent démunis à l'heure de différencier leur pédagogie pour répondre aux objectifs spécifiques des élèves arrivants qui ont parfois un écart de cycle avec leur classe d'affectation.</p> |
| Rappel des principaux objectifs poursuivis   |

Mettre en place une UPE2A expérimentale où la langue de scolarisation représente les deux tiers des contenus d'enseignement et qui s'appuie sur une progression thématique concertée avec les enseignants des différentes matières. Favoriser les interventions ponctuelles des enseignants des disciplines dans le dispositif d'accueil et s'appuyer sur leurs suggestions pour développer l'inclusion et les outils d'accompagnement (sous mains, lexiques, affichages classes)

Evaluer les besoins de formation des enseignants et les inviter à participer à la recherche expérimentation pour actualiser leurs connaissances théoriques et mutualiser pratiques et supports d'activité.

#### Rappel du dispositif déployé dans ses différents aspects

Enquête auprès de 680 enseignants du second degré de l'académie et de 61 personnels d'encadrement afin de mieux anticiper les possibles points de blocage.

Mise en place d'une UPE2A expérimentale au sein du Collège Colbert à partir de l'état des lieux de la recherche actuelle en didactique du FLS.

A l'origine, les douze heures d'enseignement sont réparties entre trois professeurs, quatre enseignants actuellement de la façon suivante.

Dispositif initial : 5h de français langue de scolarisation avec une progression entièrement pluridisciplinaire et interdisciplinaire, 3h de mathématiques (enseignement spécifique, centré sur les démarches et la compréhension des consignes) et 4h de FLE/FLS incluant l'entraînement au DELF.

Dispositif actuel : 4h de français langue de scolarisation avec une progression entièrement pluridisciplinaire et interdisciplinaire, 3h de mathématiques (enseignement spécifique, centré sur les démarches et la compréhension des consignes) et 4h de FLE/FLS incluant l'entraînement au DELF et 1h de phonétique du français.

Le volet consacré à la langue de scolarisation est la principale spécificité du dispositif : chaque séquence thématique repose sur une progression en spirale en termes de compétences disciplinaires et linguistiques visant à familiariser les élèves avec les langages y compris les systèmes sémiotiques (schéma, plan, photographie, pictogramme, frise chronologique...) utilisés dans les différentes matières. Ces séquences peuvent avoir une dominante scientifique ou littéraire, technologique ou historique et font intervenir au moins deux disciplines (en général trois ou quatre). Le premier thème de l'année « Voyage dans le système solaire » fait intervenir les SVT, la technologie (évolution de l'objet technique), les lettres, l'histoire, la géographie et les mathématiques. La notion d'échelle par exemple y est étudiée telle qu'elle est utilisée en SVT et en géographie, l'objectif d'enseignement-apprentissage est la compréhension de la notion et de l'observation des points communs et des différences dans la façon dont les deux matières mentionnées l'abordent. La séquence consacrée aux « Propriétés de la matière » fait intervenir la physique et les mathématiques elle repose principalement sur la façon dont ces deux disciplines abordent masse et volumes. Ces notions sont revues et approfondies en cours d'année lors de la séquence consacrée aux « changements d'état de la matière » qui intègre la chimie mais aussi la SVT avec une réflexion sur le carbone et l'environnement ?

De plus, les enseignants des disciplines sont invités chaque année à intervenir à hauteur d'une dizaine d'heures dans la classe d'accueil (animation de microséquences, réalisation d'une expérience physique ...)

Chaque année les élèves de l'UPE2A sont appelés à participer à des projets dont ils sont les ambassadeurs dans l'établissement ou en dehors comme la rentrée solidaire « un cahier un crayon » ou le concours dis-moi dix mots » de la Francophonie. Cela participe à ancrer l'UPE2A au cœur de la vie de l'établissement et non à la marge et permet aux élèves récemment arrivés de surmonter leurs premières appréhensions vis-à-vis de l'expression orale devant les élèves francophones.

#### **Mise en œuvre de l'action**

Méthodes mises en œuvre [préciser les éventuels éléments comparatifs (classes témoins par exemple)]

Le suivi longitudinal des groupes classe au cours de ces cinq dernières années a montré que les élèves (scolarisés antérieurement) arrivés débutants complets en français atteignent beaucoup plus rapidement le niveau intermédiaire (A2) qu'il y a cinq ans, en général au bout de six mois (donnée observable par le niveau présenté et obtenu au diplôme du DELF). Cette accélération n'est pas aussi sensible pour les élèves non scolarisés antérieurement.

En 2022, les deux élèves non lecteurs en septembre n'ont pu valider le DELF A1 passé en mai. Nous pensons que les élèves allophones non scolarisés antérieurement gagneraient à une prise en charge plus spécifiques ou, comme ils sont peu nombreux en UPE2A Classique, à bénéficier de l'intervention d'un enseignant supplémentaire à hauteur de 1 heure quotidienne pour l'enseignement-apprentissage de la

|   |
|---|
| lecture.  |
| Moyens humains et financiers (DHG, IMP) engagés pour l'accomplissement de l'action  |
| DHG : 12h de prise en charge réparties comme indiqué plus haut entre les quatre enseignants.<br>4h de français langue de scolarisation avec une progression entièrement pluridisciplinaire et interdisciplinaire<br>3h de mathématiques (enseignement spécifique, centré sur les démarches et la compréhension des consignes)<br>4h de FLE/FLS incluant l'entraînement au DELF<br>1h de phonétique du français.<br>L'ensemble des élèves est pris en charge en fonction d'un emploi du temps aménagé. Les cours sont multiniveaux.<br>Pour la gestion du projet ½ IMP a été accordée. |
| Appui de partenaires (hors CARDIE) pour cette action  |
| Laboratoire ADEF Aix-Marseille université<br>Participation aux séminaires de l'IFé (CrAC)<br>De nombreuses pistes explorées dans le dispositif sont issues des recherches et communications du groupe PluriMaths (pratiques du plurilinguisme et enseignement des mathématiques) (IREM de Paris)  |

### **Bilan de l'action engagée**

|  |
|--|
| Plus-value constatée pour l'élève et ses acquis (données objectives et qualitatives <sup>183</sup> )   |
| Données objectives (DELF scolaire) : rééquilibrage vers le A2 et le B1. Le temps passé en A1 tend à se réduire à un trimestre (à l'exception des élèves non scolarisés antérieurement qui ont du mal à dépasser ce niveau à l'écrit avant la fin de la première année de prise en charge).<br>Données qualitatives:<br>- observation des bilans périodiques : chaque année les élèves de l'UPE2A sont récompensés à plus de 85 % et on observe qu'ils conservent ces gratifications à n+1. Les appréciations générales font état d'une bonne maîtrise des méthodes et outils pour apprendre. Le taux d'échec lorsque les élèves quittent l'Upe2a au niveau collège est très faible, à deux exceptions près en 5 ans, les élèves reconnus en difficulté à n+1 sont uniquement les 4 élèves non scolarisés antérieurement qui ont dû continuer à renforcer leurs compétences de lecture.<br>- observation directe :<br>La méthodologie : au sein de l'UPE2A on peut observer la mise en place de rituels méthodologiques (repérage systématique des informations clés en fonction de la nature des documents proposés grâce au surlignage et au soulignage) qui sont progressivement réalisés en autonomie et transférés dans les disciplines d'inclusion. Cette habitude est mentionnée à plusieurs reprises par l'équipe enseignante lors des bilans périodiques : « ils savent travailler », « la feuille arrive, ils sortent leur surligneur ».<br>Autonomie, différenciation, entraide et émulation : ces quatre phénomènes sont régulièrement observables au sein d'une même séance en UPE2A et semblent entretenir une relation d'interdépendance au sein de ce système didactique particulier. Les élèves travaillent principalement en sous-groupes dans lesquels ils sont répartis en fonction de leur niveau de maîtrise en langue française, de leur niveau en classe d'affectation ou bien en sous-groupes mixtes. L'entraide est observable aussi bien au niveau horizontal que vertical et il est fréquent qu'un groupe ayant terminé ses exercices demande, après validation de l'enseignant des réponses proposées, de se confronter au niveau de difficulté supérieur. Les élèves les plus avancés, à de rares |

<sup>183</sup> Les données objectives sont une collecte de données statistiques qui s'expriment en nombres. Les données qualitatives proviennent d'interviews, d'entretiens et d'observations plus descriptives et se concentrent sur des interprétations, des expériences et leur signification ; elles sont généralement exprimées avec des mots.

exceptions près (5 élèves en 5 ans) proposent spontanément leur aide aux débutant soit directement soit en leur indiquant les ressources disponibles dans la salle de classe.

Un temps dédié, à la demande, aux difficultés particulières rencontrées dans ou en dehors de l'UPE2A (principalement lorsque des évaluations sont prévues dans les disciplines d'inclusion). Les élèves ressentant une inquiétude de cet ordre se présentent en début de cours à l'enseignante avec leur demande. Par un accord tacite, ils vont d'abord exécuter les tâches demandées au sein de la séquence travaillée en UPE2A puis, dès qu'ils ont terminé, en attendant que tous soient prêts pour la correction par exemple, ils signalent leur disponibilité pour travailler l'élément signalé en début de cours (les demandes sont diverses : des exercices pour travailler un point précis comme l'identification des figures de style en français, une reformulation d'une leçon ou d'une fiche de synthèse qui n'aurait pas été bien comprise, une aide à la révision en vue d'une évaluation ou à la préparation d'un exposé...). Les élèves sont donc pleinement acteurs de leur apprentissage. On a pu observer que cette habitude avait tendance à perdurer chez des élèves sortis du dispositif, en réussite par ailleurs mais qui émettaient de temps en temps la demande de revenir une heure pour travailler une notion en particulier, en emmenant régulièrement quelques élèves francophones issus de leur groupe-classe, dans l'espace dédié au fond de la salle de cours.

Plus-value constatée pour les classes et les pratiques des enseignants (données objectives et qualitatives)

Pour les élèves :

- la pratique que nous venons d'évoquer plus haut, qui repose sur l'identification par l'élève d'un besoin particulier, nous semble clairement une plus-value du dispositif. Sa diffusion auprès d'autres élèves nous paraît particulièrement intéressante.

- le dialogue interculturel est facilité par les projets qui font des EANA des ambassadeurs auprès de l'ensemble des divisions de l'établissement, en général les élèves francophones découvrent ainsi que les nouveaux arrivants ne sont pas uniquement allophones (des élèves potentiellement en difficulté et qu'il faut aider) mais souvent plurilingues et qu'ils ont d'autres connaissances et compétences qu'ils peuvent partager.

- plus de la moitié des EANA sortants est en réussite en N+1, un quart en moyenne se maintient autour de la moyenne ou un peu dessus ce qui a permis une hausse significative des orientations choisies en fin de 3ème. Moins du quart de ces élèves est signalé en tant qu'"élève fragile" à N+1. La grande majorité des élèves concernés par ces difficultés sont entrés dans le dispositif en étant peu ou pas scolarisés antérieurement. Comme nous l'avons dit plus haut nous pensons qu'une prise en charge plus spécifique est encore à penser.

Pour les enseignants

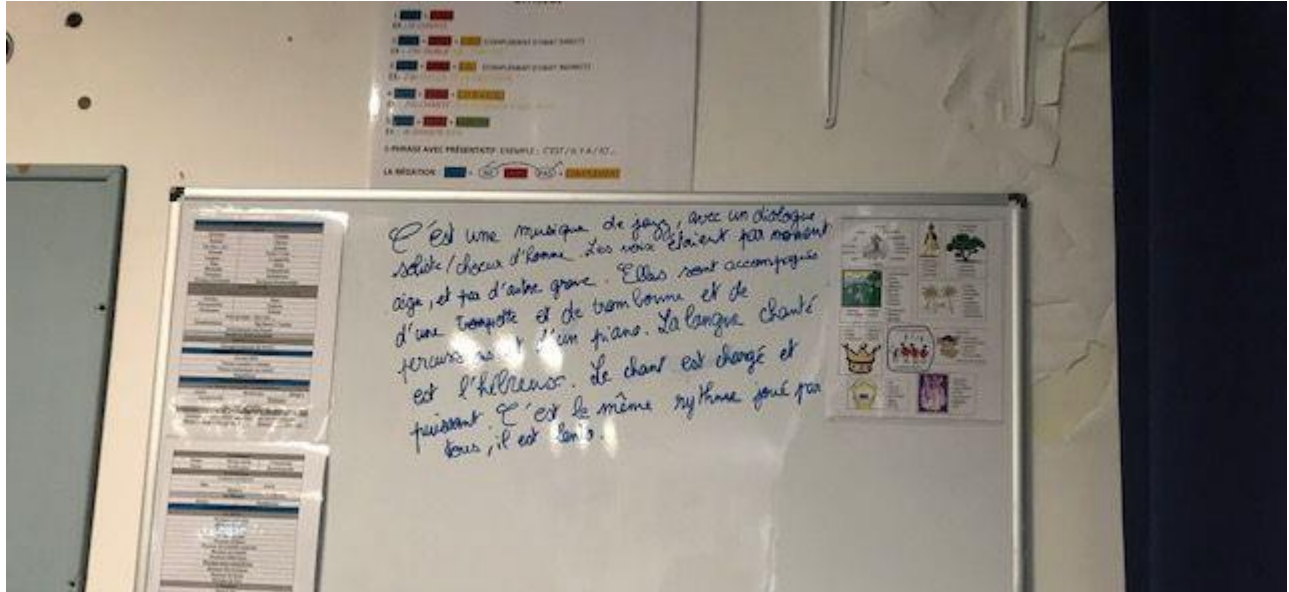
-partage des outils d'étayage (mur des consignes, affichages, sous mains disciplinaires)

-vigilance accrue concernant la vérification de la compréhension (reformulation par l'élève, utilisation du mur des consignes à cet effet) en UPE2A comme dans les différentes disciplines d'inclusion.



Certains enseignants utilisent les étayages proposés pour la constitution des phrases dans leurs autres cours, auprès d'élèves francophones. La photographie ci-dessous en montre un exemple en éducation musicale.

-augmentation des interventions ponctuelles des enseignants (svt, physique chimie, eps, ...) pour faire découvrir leur discipline avant l'inclusion ou pour construire des projets dépassant le cadre des disciplines.



-Participation de l'ensemble des coordinateurs disciplinaires pour concevoir la progression thématique de l'UPE2A.

Concernant les personnels d'encadrement :

- Développement de nouvelles pratiques liées aux fonctionnalités proposées par l'environnement numérique de travail : face aux difficultés à communiquer les résultats des élèves en classe d'accueil quand ils sont scolarisés dans un établissement distant pour les autres matières, les enseignants de l'UPE2A peuvent à présent, moyennant quelques manipulations en début d'année, renseigner les notes obtenues ainsi que les appréciations destinées aux bilans périodiques, directement dans l'ent (environnement numérique de travail) de l'établissement en question. L'accès à la messagerie interne et la possibilité d'utiliser les espaces-classes et moodle favorisent également la communication avec les équipes distantes.

- Planification de temps d'échange et de partage de pratiques entre les enseignants volontaires de l'établissement distant et la coordinatrice de l'UPE2A

Plus-value constatée pour l'établissement et le climat scolaire (données objectives et qualitatives)

-ouverture à la diversité de l'ensemble des élèves et des personnels enseignants et non enseignants : concernant les enseignants cela a pu se traduire par la prise de conscience en situation qu'une même discipline scolaire peut être enseignée de façon très différente (tant du point de vue des supports que des objectifs poursuivis) d'un pays à l'autre. En ce qui concerne la Vie Scolaire, nous avons engagé une réflexion sur des moyens de communications non-verbaux concernant les besoins fréquents des élèves et des moyens simplifiés de rappeler (et éventuellement d'expliquer) les règles qui régissent le vivre ensemble dans un établissement public du second degré. L'ensemble des élèves est invité au dialogue interculturel au rythme des différents projets.

-plus value due à l'expérience et aux cultures partagées notamment en langue vivante et en histoire géographie des élèves francophones mais issues de cultures différentes sont sortis du silence à plusieurs reprises, principalement en cours d'histoire-géographie) faisant le lien entre l'enseignement dispensé et leurs expériences personnelles et ajoutant ainsi du sens, une dimension concrète, presque tangible, aux enseignements.

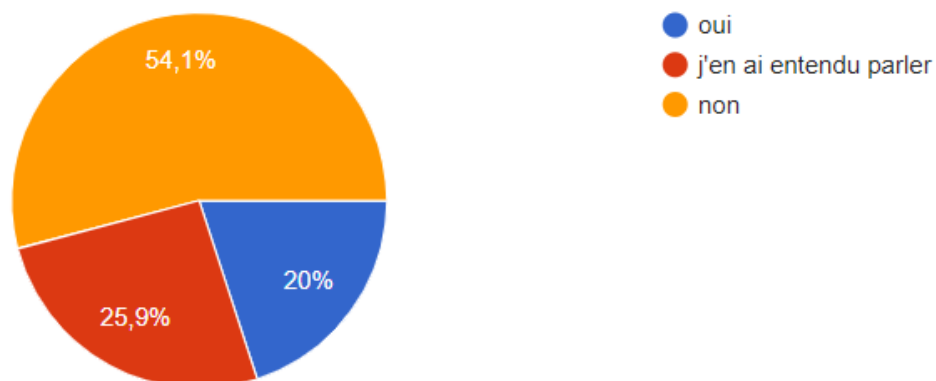
-projets en lien avec l'Ecole des Parents (OEPRE) qui mobilisent les parents allophones et alloglottes dans une visée interculturelle et de valorisation des compétences (défis linguistiques ou géographiques proposés



|   |
|---|
| <p>à l'ensemble des élèves et des personnels lors de journées dédiées, participation uxnactions proposées sur un niveau comme "Moi,jeune,citoyen")</p> <p>-en lien avec ces différentes actions nous avons pu observer (avant le point d'arrêt de la pandémie) les parents disent avoir moins de réticences à se rendre dans l'établissement et se proposent volontiers pour participer lors des actions ponctuelles pour lesquelles les parents sont sollicités ainsi que pour participer aux instances de l'établissement.</p>  |
| <p>Plus-value constatée pour les partenaires impliqués (données objectives et qualitatives)</p>   |
| <p>Approche compréhensive:</p> <p>À partir de l'observation des séances nous avons acquis une connaissance plus fine et plus complète de la complexité didactico-pédagogique de la classe d'accueil qui se caractérise surtout par une grande plasticité du temps didactique et une approche des savoirs à dominante pluridisciplinaire.</p> <p>À partir de l'analyse de la captation des réunions de concertation visant à réaliser une progression thématique issue des différentes disciplines nous avons pu prendre conscience des difficultés rencontrées par des enseignants issus de champs disciplinaires différents à dépasser la constellation conceptuelle et le lexique de leur discipline (plusieurs disciplines, si elles s'appuient sur les mêmes macrocompétences, les évoquent différemment. Certains professeurs ont littéralement découvert, en ces occasions les points communs que leur discipline entretenait avec d'autres ainsi que l'extraordinaire polysémie de la langue de scolarisation française. Le terme "milieu", dont le sens est si différent en fonction des disciplines en est le parfait exemple.) Dans un même temps nous avons pu observer la volonté des personnels de dépasser cette difficulté et que ce type de projet favorisait l'émergence de personnes adoptant une posture de passeur.</p>   |
| <p>Difficultés rencontrées</p>  |
| <p>Pour les élèves :</p> <p>La situation sanitaire a constitué un écueil important : outre la difficulté d'enseigner la phonétique en étant masqué, les enseignants se sont trouvés contraints de placer les élèves en bureau individuels et de limiter les interactions physiques. Les ressources mises à dispositions ont dû être plastifiées (quand cela était possible, cela n'était pas le cas pour les dictionnaires) pour pouvoir être désinfectées et l'usage du gel avant et après avoir touché les feutres à tableau ou les objets ne pouvant être soumis au virucide a été systématisé. Malgré tout les phénomènes d'entraide ont persistés mais nous avons observé, en creux, la plus-value du travail en petits groupes disposés en îlots : la dynamique de classe et le travail mené sur les interactions en tant qu'objets d'enseignement-apprentissage s'en est trouvé bouleversé. Cependant, dès que la disposition habituelle a été de nouveau adoptée, les pratiques d'entraide et d'émulation ont immédiatement repris en on a pu observer que la différenciation pédagogique entre les groupes et les pratiques d'individualisation sont réapparues presque aussitôt.</p> <p>Pour les enseignants</p> <p>- les pratiques mises en places en classe ordinaire, particulièrement en apprentissage de la langue de scolarisation, se sont heurtées régulièrement aux représentations issues de leurs cultures disciplinaires qui rendaient difficile l'adoption d'un point de vue plus macroscopique pour relever les points communs et les différences des disciplines mais aussi la perception du volet éminamment linguistique (terminologie, discours employés, conventions d'écritures) de leur discipline souvent qualifiée jusque là de DNL (discipline non linguistique).</p> <p>D'autre part, nous avons pu constater que de nombreux enseignants n'avaient aucune idée des préconisations réelles concernant les adaptations pédagogiques. Deux dérives en découlent : l'absence d'adaptations par manque de connaissance ou par crainte que chaque adaptation entraîne une modification de fond de l'enseignement propose, mais aussi la sur-adaptation qui aboutit à une quasi-exclusion de l'élève du groupe-classe.</p> <p>- une méconnaissance du rôle (ou même de l'existence du CASNAV) empêche les équipes enseignantes de le solliciter pour exprimer un besoin de formation :</p> |

## 9) Savez-vous ce qu'est un CASNAV?

680 réponses

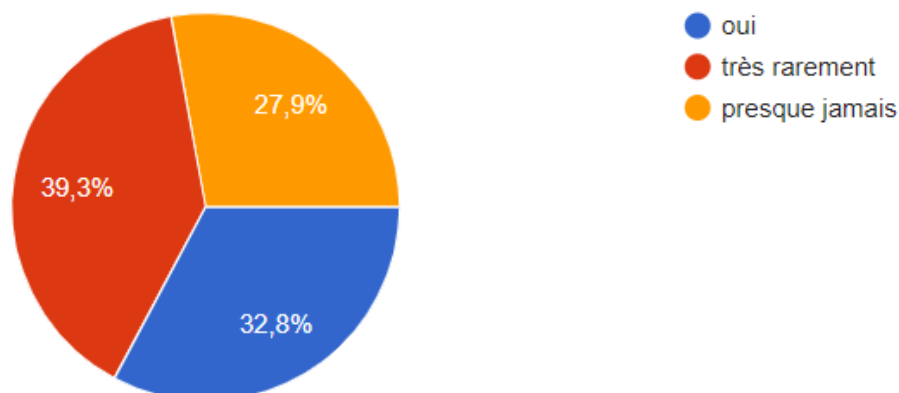


Concernant les personnels d'encadrement :

Le recueil du questionnaire destiné aux personnels d'encadrement a montré que, comme dans le cas des enseignants, les relations entretenues avec l'organe responsable du pilotage académique de la question des EANA étaient, au mieux, distendues :

## 11) Travaillez-vous souvent avec le CASNAV?

61 réponses



Il est intéressant de relever la perception qu'ont les personnels d'encadrement des difficultés soulevées par l'accueil des EANA sont d'ordre administratif (le recueil des documents nécessaires à l'inscription, la communication avec les familles, la communication avec le professeur coordonnateur de l'UPE2A) puis viennent, pour 30% d'entre eux « les « résistances et les réticences de l'ensemble des professeurs concernant l'accueil de ces élèves ».

Pour 49% des cadres interrogés ces difficultés sont dues au « manque de formation de l'équipe pédagogique » et pour 36% d'entre-eux « du manque de formation de l'équipe éducative (dont les personnels de direction » mais aussi à 46% « à une arrivée au compte-goutte de ces élèves tout au long de l'année.

Analyse des écarts par rapport aux effets attendus

|   |
|---|
| <p>- Nous avons espéré un meilleur taux de réussite auprès des élèves non lecteurs à leur arrivées.</p> <p>- Il n'a pas été possible, à notre grand regret, d'étendre l'expérimentation à d'autres UPE2A. Un regret d'autant plus vif que certaines UPE2A ont pris contact avec nous. Au-delà des barrières créées par ces deux années de pandémie, nous avons pu constater que pour plusieurs enseignants de classe d'accueil, l'enseignement du français via les supports disciplinaires posait un problème de savoir-faire mais aussi de représentations issues de la répartition très cloisonnées des disciplines dans le second degré.</p> <p>- La diffusion des pratiques n'a cependant pas été nulle grâce aux visites tantôt régulières, tantôt ponctuelles de nombreux enseignants stagiaires qui ont été invités par leurs tuteurs à « aller voir ce qui se faisait en UPE2A », mais aussi aux visites des enseignants des disciplines avec, à la clé, le passage de la certification complémentaire.</p> |
| <p>Repérage des effets inédits</p>  |
| <p>Nous avons pu observer, chez les enseignants qui étaient, à l'origine, à la marge du projet, plusieurs reprises d'études et/ou la mise en place spontanée d'une veille documentaire et d'une mutualisation de ressources.</p> <p>En classe ordinaire, nous avons pu observer que certains EANA reproduisaient les schémas acquis en UPE2A en adoptant spontanément une attitude de tuteur auprès d'élèves qu'ils percevaient en difficulté (notamment auprès d'élèves d'ULIS mais pas uniquement) et la demande d'élèves francophones de venir étudier avec leurs condisciples EANA ou ex-EANA tel ou tel point particulier.</p>   |
| <p>Constats et points de vue externes (inspecteurs, chercheurs, partenaires)</p>  |
| <p>Recherche en sciences de l'éducation (laboratoire ADEF) :</p> <p>-enseignement en UPE2A : le modèle didactique est très particulier il se caractérise par une grande plasticité du temps didactique pour absorber les variations du temps institutionnel dues aux emplois du temps individualisés des élèves. Ce modèle est sous-tendu par l'interdisciplinarité et l'interdidacticité. Le positionnement de l'enseignant est également particulier: davantage en retrait, il conçoit le milieu didactique de façon à favoriser le renforcement de l'autonomie des élèves mais aussi les phénomènes d'entraide et d'émulation.</p>   |

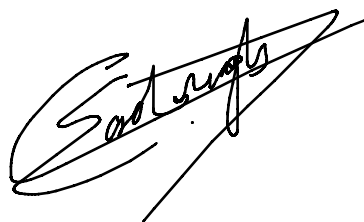
### **Avenir et orientations futures de l'action**

|   |
|---|
| <p>Evolution et/ou perspective envisagées dans l'établissement</p>  |
| <p>Poursuite des modalités didactiques et pédagogique précédemment mises en place pour l'upe2a.<br/> Reconduction des projets menés avec les partenaires<br/> Programmation de plusieurs interventions des enseignants des disciplines dans l'UPE2A.<br/> Reconduction des projets avec l'OEPRE</p> |
| <p>Ce qui est transférable</p>  |
| <p>Les modalités d'enseignement-apprentissage<br/> Les supports<br/> L'approche méthodologique</p>  |
| <p>Ce qui est mutualisable</p>  |

Les supports d'enseignement  
Les progressions associées

**Annexes dont récits d'expérience**

Date : 22/06/2022  
Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Gautier', written in a cursive style with a large initial 'G' and a long horizontal stroke extending to the right.

## Annexe 17 : Entretien (EANA sortants) I\* et G\* 9 mars 2021

P. Quand est-ce que vous êtes sorties de l'UPE2A ?

Non parce que bah c'était une semaine avant les vacances

oui

G\*3 semaines

depuis 3 semaines

et vous êtes resté combien de temps vous vous rappelez ?

I\* emm ... deux ans

G\*oui

P. oui. 2 ans avec le COVID au milieu

G\*oui (rire)

P OK. Est-ce que vous pensez que vous êtes sorti au bon moment

G\* oui

I\* oui

P vous étiez pressées de sortir ?

I\* Au début oui mais...bon

P. Alors vas-y développe un peu

I\* au début j'avais envie de ... suivre les cours avec mes camarades donc normalement... mais après quand je suis sortie bah... ça me manque un peu...

P.qu'est ce qui te manque ?

I\* Ben quand on parle avec les autres élèves et quand il y a des nouveaux et on parle avec eux .... on discute c'était cool

P. Ah c'est pour ça que vous passez me voir de temps en temps.

I\* oui

P. d'accord et toi ?

G\* Euh moi euh... oui. ça me manque pas trop... mais c'était bien FLS.

qu'est-ce qui était mieux

G\* comment ?

qu'est-ce qui était bien ?...pourquoi ? pourquoi tu regrettes un peu ? ça te manque pas mais ...tu dis « c'était bien »

G\* oui j'étais bien avec avec vous et avec Monsieur E. B. et avec Monsieur M. les cours et... tout ce qu'on a fait

P. et tu penses qu'il y a 2-3 choses qui te manquaient quand même quand t'es arrivée dans les autres matières ?

G\* Em... non ?

P. Ca allait.

G\* oui (ferme)

P. Et là maintenant que tu... que vous êtes dans les autres matières, avec tout le monde, est-ce qu'il y a des moments où vous vous dites « ouh, là ça se voit que je suis arrivée il y a 2 ans, je comprends pas tout.

I\* oui

G\* en histoire-géo par exemple

I\* non moi l'histoire-géo ça va. mais il y a des moments je me dis j'aimerais être en FLS là...parce que ben... on va dire que quand même en étant que ... ben on avait un niveau avancé en FLS c'était simple. la plupart des choses on arrivait à les faire sans problème. Puis, maintenant qu'on est rentré dans les vrais cours et tout Ben il faut qu'on travaille vraiment et donc ...euh...voilà...

P.et quand vous êtes en cours des fois avec le prof est-ce que vous osez dire « Ah bah ça j'ai pas vu où là j'ai vraiment pas compris votre phrase ?

I\* ça dépend du prof

G\* oui ... et du cours...

P. alors, vous pouvez préciser ?

I\*par exemple si on a ... un lien plus soudé avec le prof oui pourquoi pas... mais aussi il y a la part de parler devant tout le monde ...et d'être jugé par les camarades

G\*oui... ça m'arrive tout le temps

P. Ah oui t'as peur ?

G\* oui... je m'sens pas...bien... je sais pas j'ai peur que ...je veux dire des bêtises et... et je sais pas.

P. et ils disent jamais de bêtise les autres ?

G\* Ben oui mais ...je sais pas... c'est compliqué avec moi.

I\* En plus notre classe ... euh...la majorité bah ils jugent... mais... énormément.

G\* oui

I\* genre vraiment beaucoup...euh... après ils disent c'est pour rigoler mais bon parfois c'est pas très ... bon à entendre quoi...c'est dérangeant.

P. du genre quoi ?

I\* bah je sais pas tu dis un petit truc ils vont commencer à te rigoler pendant des... bon on va pas exagérer en disant des jours mais ... quand même ils vont parler et ...il y aura même d'autres classes qu'elles seront au courant.

G\*oui

P. et du coup mais on vous a fait des remarques sur l'accent ou des choses comme ça ?

G\* oui

I\* Positives ou négatives

P. Ah positif aussi quand même

si

I\*moi oui... On m'dit souvent qu'en fait ça se voit pas que ça fait que 2 ans que je suis ici

P. je confirme...Ben G\* ça va aussi non ?

G\* mais oui mais euh y a des filles ...mes copines qui disent que mon accent est mignon mais moi je trouve pas ça... j'aime pas du tout mon accent

P. alors tu sais que l'accent mignon c'est ce qu'on dit des français en général moi quand je suis allé en Espagne au bout de 4 mois et demi on m'a dit « Ah c'est trop mignon quand vous parlez on a un accent français donc rassure toi il faut bien le dire ça aussi c'est que soit t'as ça c'est gentil soit t'as Ah il est horrible ton accent ...non je crois pas que vous ayez vécu ça

I\* non

P on vous comprend très bien rassurez vous.

P OK et est-ce qu'il y a des matières où vraiment vous vous dites ... euh là c'est dur quand même d'écrire de de comprendre d'aller aussi vite que tout le monde

G\*non

I\*non

P. ça va partout même quand vous avez 2 pages à lire en français

I\* oui ...oui ça va en fait...

G\* oui

P. ça va vous lisez assez vite... vous répondez aux questions et on vous embête pas pour l'orthographe.

I\*/G\* non pas

P.okay et donc c'est une question que je vous avais posée sur la feuille mais est-ce qu'il y a quelque chose que vous pensiez trouver en France et en fait c'était super différent quand vous êtes arrivé

I\* les clichés français... surtout sur le style vestimentaire... c'était pas du tout ce que ...en fait les clichés c'est que ils sont tous élégants et tout mais c'est pas exactement ça quoi.

P.oui après ça dépend de la zone de la ville aussi parfois ....disons que l'élégance n'est pas la même partout.

I\* oui mais en plus...disons que en fait on est en France genre une idée genre c'était.... pas comme ce pays d'Europe je sais pas c'était quelque chose d'extraordinaire... en fait c'est normal, c'est comme dans les autres pays d'Europe quoi

P. Et toi G ?

G\* non moi je sais pas ....je pensais pas que on doit changer tout le temps les salles ...

I\* oui ça aussi

G\* et les... et les professeurs. c'était incroyable pour moi.

I\* Ah oui aussi le changement de classe chaque année

G\* oui

P. Ah changer avec les élèves ....tu veux dire que ça se mélange ?



G\* oui... parce que on fait des amis et après euh.... On change tout et on doit faire des autres amis ...

I\* mais en vrai ça c'est cool parce que ...en fait après tu commences à prendre plus de gens mais au début euh ... parce que tu changes aussi les profs quoi. en fait par exemple en Italie mais en fait tu prends une classe qui va jusqu'à la fin avec les mêmes profs.

G\* Oui en Roumanie aussi.

P.D'accord. OK est-ce qu'il y a des matières qui vous ont vraiment surprises ...au début ?

Euh

des trucs qu'on vous a demandé et vous vous dites Ah oui Ah je voyais pas ça comme ça ?

I\* physique-chimie

P. oui ?

I\* alors en Italie physique tu la fais pas au collège c'est à partir du lycée et en fait quand on parle de physique-chimie on s'attend à quelque chose... des expériences... dans ces ....quelques quelque chose de ouf mais en vrai ... parfois je m'ennuie un peu.

P et toi ?

G\* moi .... c'est pas vraiment différent de Roumanie mais ....c'est simple ....mais on peut dire chimie non je comprends rien. c'est vraiment différent pour moi et c'est... c'est difficile... c'est je sais pas .

P. qu'est-ce qui t'embête tant que ça ? qu'est-ce qui est le plus dur ?

G\*je comprends rien dans son cours... dans le cours de monsieur T.

P. et quand il y a des contrôles tu sais pas répondre aux questions ?

G\* Je sais répondre aux questions mais j'ai pas vraiment des bonnes notes... ça va oui

P. oui d'accord... des mauvaises notes pour toi quoi en fait.<sup>184</sup>

oui voilà OK je comprends mieux je comprends mieux ...et quand on te demande d'écrire en maths par exemple d'écrire des phrases d'écrire les étapes de ta réflexion ça va ?

G\* oui

---

<sup>184</sup> A cette date G\* a plus de 14 de moyenne en Physique-chimie.

P.ok si je devais changer quelque chose à la classe de FLS l'année prochaine ça devrait être quoi ?

G\* Euh je sais pas.

P. quelque chose à changer et quelque chose qu'il faut absolument garder.

I\* Ben il y a... comme j'ai dit tout à l'heure ...pour les niveaux et tout ça ...avec monsieur M. ça serait euh... il respecte un peu plus parce que avec le DELF et tout... donc c'est des travaux différents. mais avec je comprends qu'en fait il faut qu'ils travaille la même chose... mais je pense qu'il y en a qui doivent recevoir plus d'attention

P. oui ?

I\* Ne pas être trop mélangé avec les autres qui parlent mieux ...et eux qui parlent pas trop bien.

P. et là quand on a fait les maths là... est ce que tu penses que... je sais pas si tu les as vus ... est-ce que t'as vu qu'on avait donné de l'attention ou pas ?

I\* en plus il y a les filles<sup>185</sup> qui aident donc

P.oui c'est vrai qu'on était plus nombreux ... donc ça c'est à changer ....un peu plus de temps un peu différencié ...OK

P.et ce qu'il faut garder absolument ?

I\* bah le fait que quand même, même s'ils sont de niveau différent bah ils communiquent entre eux et les travaux de groupe.

P. okay et toi ?

G\* Ah je sais pas... tout... votre cours il est vraiment bien et j'adore votre cours j'adore être avec vous

P. même quand on fait des maths ?

G\*oui

P.Même quand on fait de la physique... du français ...

G\* oui [I\*c'est vrai aussi c'est bien]

P. Ah bon et en quoi c'est si différent des ...des cours normaux

---

<sup>185</sup> I\* fait allusion aux enseignantes stagiaires.

I\* Ben en fait les cours normaux on va dire qu'ils sont plus adaptés pour nos camarades... nos camarades qui sont nés ici... donc qui sont beaucoup plus habitués. avec vous on va dire que vous vous savez que en fait on n'est pas né ici et tout et donc, vous essayez de nous faire comprendre à la juste manière ...de la bonne manière... et vous expliquez mieux je trouve.

P. mais c'est quoi qui est différent dans l'explication ? parce que des fois moi j'ai pas l'impression de faire des choses très différentes de mes collègues ?

G\* je sais pas pas...si on comprend pas vous expliquez euh... mieux ...et on comprend...et vous êtes gentille.

P. En quoi gentille ?

G\* je sais pas euh...

P. qu'est-ce que tu aimerais qu'il y ait maintenant avec les autres cours, pour garder des choses que j'ai faites-moi.

G\* je sais pas euh... c'est l'impression que les autres profs sont plus méchants.

P. il faut que tu révises un peu parce que je suis sûre qu'ils s'en rendent pas compte hein...

G\* oui peut-être mais je sais pas y a des profs ... ils sont juste méchants... à mon avis et je sais pas, leur voix...

P\* est-ce que c'est peut-être parce qu'il y en a qui font un peu le bazar au fond de la classe

G\* oui, ça aussi.

I\* c'est surtout ça.

G\* oui... peut-être oui

P. et du coup on FLS même si de temps en temps on discute il y avait pas ça.

I\* non... après non ....on va dire moi et G\* on était celles qui avaient le niveau plus élevé et donc c'était aussi la chose qui s'amplifiait tout en fait

Poui

I\* avec les autres oui

P. oui .... oui vous aidiez autres ....vous avez travaillé des choses en plus... OK . mais moi ce que j'aimerais vraiment savoir en quoi j'explique différemment. parce que si je sais pas ce que je fais de différent je peux pas dire discrètement à mes collègues attention là tu peut-être tu devrais expliquer un peu comme ça. vous voyez. je sais pas ce qui est différent ? qu'est-ce que qu'est-ce qui fait que vous comprenez mieux ?

I\* Euh en fait vous... on va dire vous vous essayez de voir vraiment l'élève... enfin ce qu'il a pas compris.... de concentrer sur l'élève... et aussi... et je ne sais pas on dirait que vous avez un don naturel pour.... vous avez... on dirait... en fait... vous regardez ... vous essayez de vous concentrer sur ce que l'élève n'a pas compris...

P. oui ?

I\* et vous vous concentrez sur l'élève.

P. Euh oui ? c'est ce qu'on est censés tous faire tu sais ?

I\* Pui mais pas tous les profs le font... on va dire que les profs ils expliquent mais ... ils généralisent...il y en a qui expliquent du bien mais ... quand ils expliquent ....je comprends qu'ils peuvent pas voir élève par élève mais ...voilà. ils parlent trop à la classe entière.

P. d'accord Ah oui je comprends ce qui... d'accord je comprends mieux ce qui te gêne . c'est que là en FLS quand par exemple t'as un truc t'as vraiment pas compris... t'as l'espagnol revoir ou tel point... tu peux venir tu le dis et puis on travaille un petit peu dessus ...c'est ça qui te manque dans les cours ?

I\* G\* oui

P. OK moi j'arrête l'enregistrement. merci beaucoup.

## Annexe 18 : Méthodologie de la recherche

**Enquête exploratoire** (approche compréhensive) : représentations et pratiques (académie)

**Double enquête par questionnaire** (Singly, 2006)

- Personnels enseignants (2019)
- Personnels d'encadrement (2022)

**Tentatives de modélisation du dispositif FLS et confrontations au réel (boucle rétroactive) ;**  
EPLÉ support de l'expérimentation [2018-2022]

**Observation directe/observations différées** (captation vidéo) (Arborio, Fournier, 2005)

- UPE2A (3 enseignants\*) classe ordinaire\* (12 enseignants) enseignants de classe ordinaire intervenant ponctuellement en UPE2A (2). Enseignantes stagiaires en UPE2A

**Entretiens informels détachés des séances d'observation** (enseignants, vie scolaire, EANA) 2017-2018 (Blanchet, Gotman, 2007, Kaufmann, 2007)

**Entretiens post observation** (12) (Op. Cit.) dont quatre entretiens d'auto-confrontation

**Captation des réunions de concertation** (volet collaboratif)

**Entretiens semi-directifs élèves (8) groupe des parents OEPRE (6)**

**Recherche des traces des apprentissages des élèves** (Marmy Cusin, Denizot, 2019)  
production écrite (dont écrits de travail), production orale, lecture oralisée, copies issues d'évaluations formalisées (3 enseignants de FLS)

**Analyse des appréciations accompagnant les bilans périodiques sur les trois dernières années**

## Annexe 19 : Déroulement de la recherche

### *Ajustements particuliers dus au contexte sanitaire*

